

体験学習法が子どもの「自己-他者関係」「自己認識」に及ぼす影響に関する研究：湯布院町ジュニアリーダー育成プログラムの分析を通して

洲崎, 洋昭
NPO法人 エー・ビー・シー野外教育センター

伊藤, 安浩
大分大学教育福祉科学部

軸丸, 勇士
大分大学教育福祉科学部

<https://doi.org/10.15017/19966>

出版情報：生活体験学習研究. 8, pp. 33-46, 2008-02-12. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：



体験学習法が子どもの「自己-他者関係」「自己認識」に及ぼす影響に関する研究

～湯布院町ジュニアリーダー育成プログラムの分析を通して～

洲崎 洋昭* 伊藤 安浩** 軸 丸 勇 士**

Influence of “Experience-based Learning” on Children’s “Self-others Relationship” and “Self-consciousness”

— An Analysis of Junior Leader Training Program in Yufuin-cho —

Susaki Hiroaki · Ito Yasuhiro · Zikumaru Yushi

要旨 子どもたちのコミュニケーション能力の低下や人間関係の希薄化、地域社会の崩壊などが危惧されている今日、湯布院町ジュニアリーダー育成プログラムでは、体験学習法と呼ばれる集団遊び的要素を強く持つ手法を用いて、青少年の健全育成が行われている。本稿では、特に「自己-他者関係」「自己認識」という2つの観点からプログラムの分析を行った。その結果、「対話」から「体話」への「自己-他者関係」の深まりが見られ、それを相互補完する形で「自己理解」から「自己肯定」への「自己認識」の高まりについて確認できた。さらに、これらの体験は「非日常」にとどまらず、「日常」場面においても種々の好影響を及ぼしている可能性が高いことが明らかになった。

Abstract A decline of children’s communication ability, human relations, and local community has been pointed out in recent years. Opposing such tendency, Junior Leader Training Program in Yufuin-cho has provided children with an opportunity for their sound growth through a kind of session play called “experience-based learning.” In this paper, outcome of the program was analyzed in terms of “self-others relationship,” “self-consciousness,” and “influence on everyday life”. As a result, it was observed that children’s self-others relationship was deepened through a move from simple verbal dialogue to verbal and body-based dialogue, and self-consciousness was heightened through a move from self-understanding to self-affirmation. In addition, it was suggested that these experience had good influence on children’s everyday life.

1. はじめに

科学技術の発達はまさに日進月歩で、私たちの生活は日々便利なものとなっている。物事の機械化、情報化は進展を続け、今や高校生はおろか、中学生の多くが携帯電話を所持するようになった。多くの子どもは携帯電話のメール機能を巧みに使い、独自のネットワークが形成されるとともに、各種の情報を得るようになっていく。ゲーム機の普及も著しく、店頭には数え

切れないほどのゲームとソフトが並び、子どもだけでなく大人の関心をも虜にしている。

このような機械化、情報化の渦の中でコミュニケーション能力の不足や人間関係の希薄化、地域社会の崩壊などが危惧されている。荻谷 (2002)⁽¹⁾によると、平日の1日当たりのテレビの視聴時間とテレビゲームの実施時間を合わせると、小学生で平均193.1分、中学生で210.6分になる。これは、他者との関わりが減り、自

連絡・別刷り請求先 (Corresponding author)

* NPO法人 エー・ビー・シー野外教育センター (〒870-0028 大分市新町15-32)

susaki924@ybb.ne.jp

** 大分大学教育福祉科学部 (〒870-1192 大分市大字旦野原700番地)

分だけの世界に浸る時間が増大していることを裏付けている。いじめの陰湿化やそれに伴う青少年の自殺、全国で13万人を越える不登校児童生徒の存在は、これらコミュニケーション能力の不足や人間関係の希薄化、地域社会の崩壊などと深く関わる問題であるとする。

これらの実態に対し、軸丸(2006)⁽²⁾は、小中学生および大学生の生活体験の変遷を調査・整理し、家庭や地域での生活体験の不足が及ぼす影響について警鐘を鳴らしている。また、伊藤(2006, 2007)^(3, 4)は、「自然体験」が大学生の自然に関する事柄についての文章表現の質と量の両側面に大きな影響を与えることを示すとともに、コミュニケーション能力の低下や人間関係の希薄化に抗する手法として、民間団体における野外教育・冒険教育に着目している。ここで用いられているのは、体験学習法と呼ばれる手法である。体験学習法とは、野外教育・冒険教育を展開している「財団法人日本アウトワード・バウンド協会」(通称OBS)「株式会社プロジェクトアドベンチャー・ジャパン」(通称PAJ、以後PAJと略記する)「NPO法人エー・ビー・シー野外教育センター」(通称ABC、以後ABCと略記する)などで用いられている手法で、集団的問題解決活動と「体験学習のサイクル(図1)」と呼ばれる、体験と振り返りの循環構造を基礎理念に置くものである⁽⁵⁾。

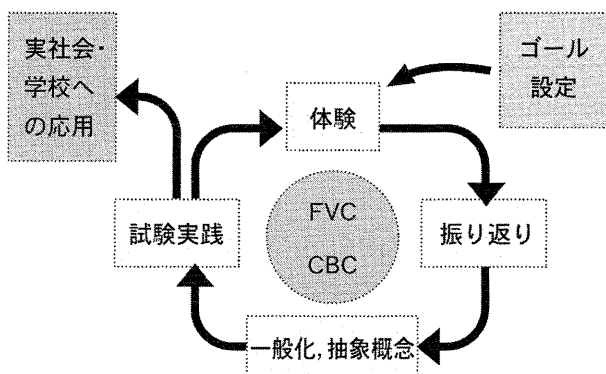


図1 体験学習のサイクル

※「FVC」は「Full Value Contract」、「CBC」は「Challenge By Choice」の略語である。詳しくはウェブサイトを参照されたい。

体験学習法は、ワークショップのように、参加者が主体となり活動を通して学びを深める手法であるが、

意図的に他者と関わり合うような場面を設け、他者との関係性において自己を振り返るようにプログラムが組まれているところに大きな特徴がある。その場面設定には登山、カヌー、エレメントと呼ばれる特殊な施設、一見レクリエーションにも見える集団遊び的活動などが用いられるのも特徴である⁽⁴⁾。

集団遊びの要素を強く持つこの種の手法は、昨今の子どもたちに不足しがちな「他者との関わり」を補い、他者との関係を築く社会力を育成するばかりか、協力体験や達成体験を通し、自己概念をも強くしていくことが期待できる。本稿では、湯布院町「野外教育プログラム導入事業」を事例として取り上げ、集団遊びの充実による「自己－他者関係」の深まりと、それに伴う「自己認識」の高まりについて、具体的事象をもとに考察するとともに、これら集団遊びの体験が日常生活にどのような影響を与えているかという視点からも論じる⁽⁶⁾。なお、事象を捉える視点の設定については、伊藤(2006)⁽³⁾において得られた自然体験の「効果」の4項目に着目し、本事業が「自然体験活動」ではなく「仲間との関係性」を重視する内容であったため、特に「自己－他者関係」と「自己認識」に着目することにした。

2. 研究の対象と方法

(1) 研究対象：大分県由布市湯布院町「野外教育プログラム導入事業」

大分県由布市湯布院町は、全国でも有数の温泉観光地として有名だが、この陰に「街づくりのためには人育て」という哲学に基づいた積極的な青少年育成の歴史があることは、あまり知られていない。公民館が主催する高校生対象の「リーダースクール」は30年の歴史を持ち、地域や学校の行事の中で、高校生が小中学生のお世話をするとともに、そのOB・OGが一体となって、後進の育成に協力している。

しかし、近年は少子化の影響に加え、高校生の多忙化に伴い、これらの活動に参加する生徒の減少が著しく、活動も停滞気味であった。そこで、同町では2002(平成14)年より、ABCの体験学習法を取り入れ、地域循環型の人材育成に乗り出した。合併前の町内には高等学校が存在せず、町の中学生は卒業と同時に、隣の大分市や玖珠町に通学することになるため、それ

以前に地域での活動を体験させ高校生が地域活動に興味を持ち実践していくための基盤を作っておく必要があった⁷⁾。そのため、小学生段階、中学生段階、高校生段階、地域の大人のそれぞれに、体験学習法のプログラムを提供し、相互作用をもたせながら地域の活性化を図っていた。

本稿では、特に2004（平成16）年度の小学生段階の「ジュニアリーダー」育成プログラムに着目して考察する。また、これを補うものとして、2006（平成18）年度の中学生段階のプログラムに関しても、一部言及する。これは、2004（平成16）年度当時の小学生が、中学生になり「シニアリーダー」として新たな活動を始めたことと、この流れが高校生対象の「リーダースクール」を活気付けていることに由来する。

2004（平成16）年度のジュニアリーダー育成は「心と体で経験し、学び感じることでできるリーダーに」をテーマに、5月から月に2回のペースで全21回のプログラムが組まれた。この中には、中学生や高校生との合同活動が6回含まれており、キャンプなどの宿泊を伴う活動も3回含まれていた。

(2) 研究方法

本研究では、量的な方法として、事業に参加した子どもとその保護者および担任教師に対するアンケートに加え、撮影画像による行動の分析を行う。ここでは、学生サポーターによって撮影された映像を元に、参加者の発言の質に着目し、抽出児3名の行動の変容を追った。さらに質的な方法として、実際に指導に当たった洲崎と周囲から観察をした伊藤および大学生で擦り合わせをするとともに、市教委担当者にインタビューを行い、エピソードを抽出し、その分析を試みた。これら質と量の両面を複合して事象を解釈することで、より深く参加者の変化を浮き彫りにできると考える。なお、エピソード分析については山下（2007）⁸⁾の形式に倣い記述を進めた。また、エピソードの中で用いられている固有名詞はすべて仮名である。

3. 結果：湯布院町「野外教育プログラム導入事業」の事例分析

(1) 「自己－他者関係」について

体験学習法の「自己－他者関係」におよぼす影響は、

発言数の変化や本人によるアンケートの記述と、特定のアクティビティー⁹⁾の様相の変化およびいくつかの特徴的なエピソードから考察することができる。最初に集団全体の変容をとらえるために、同一のアクティビティーにおける参加者の取り組みをエピソード分析で整理する。それを受けて特徴的な数名の個人にスポットを当てて「自己－他者関係」の深まりについてまとめる。

① 「シップ・アンド・シャーク」における子どもたちの変容

今回、年間を通して実施したアクティビティーの一つに、「シップ・アンド・シャーク」というアクティビティーがある。一つのフラフープを船に見立て、指導者の「レッツ・ゴー」という合図で仮想の河を渡る。船を動かす際は、全員が船の外に出て全員でフラフープを持つことが必要である。一方、指導者が「サメだー」という合図を出すと、急いで船の中に退避しなければならない。一定時間内に船員全員が船に戻らなければ、サメに食べられてしまい船ごとスタート地点に戻されてしまう。3～5人の小グループを作りそれぞれがゴールを目指すことになるが、指導者は「レッツ・スタート」、「よーい、ドン」といったダミーの指示を織り交ぜることで、なかなかゴールを許さず、楽しい雰囲気を作りながらも参加者が指示をよく聞こうとする環境を作り出す。また、フラフープの中に少人数が納まりきる環境を作るためには、互いの人間関係ができていなければ、3人でもスムーズに行くことは難しい。一方、1グループあたりの人数が多くなると難易度は上がるが、互いを支えあって何とか全員がフラフープに納まるという現象が起こってくる。このアクティビティーは、参加者が最も好んでいたもので、21回のプログラムのうち7回も実施しており、3回に1回は行った計算になる。この時のグループの様子を【Episode.1】から【Episode.3】にて描写する。

【Episode.1】2004年5月26日（水）、指導者から任意の3人組をつくるように指示された。しかし任意の3人組を作るのにも、学年や性別を意識して、なかなか自分たちで仲間を作ることができず、結果的に素早く仲のいい者同士で集まり、取り残された男子1名と女子2名は身動きが取れない状況が生まれた。それでも、周囲の子どもたちは知らんぷりである。空気はどんどん沈滞し、重

苦しい雰囲気が漂った。指導者は解決方法を示すのではなく、「今、自分たちに何がおきているのか。どうすれば解決するのか」と問い、問題に直面させた(写真1)。自分たちで話し合いながら何とか解決し3人組ができたが、うまく体を寄せ合うことができないためフラフープがかなり窮屈に見えた。活動が始まると、歓声や笑い声が生まれ互いに支えあう姿も時々見られるが、「お前のせいで、また戻った」「(他のチームの子に) お前、今(フラフープから) 出たやん!」といった非難の声が絶えなかった。



写真1 最初の頃の円～男女がきれいに分かれている～

【Episode.1】では、自分たちで互いの人間関係を作りながら共有の「場」を創出していく必要があった。「協力」よりも「競争」が先に立ってしまった子どもたちは、自分の思い通りにならないことを他者のせいにすることで解決しようとしていたと推察できる。この段階では、まだ「自己－他者関係」はうまく築くことができず、自分だけがよければよいという行動が目立つ。

【Episode.2】2004年7月3日(土)、小中高合同で1泊2日の研修が行われた。大分県立九重青少年の家にて、昼間はそれぞれの部門毎に活動をし、夜の時間で合同の活動を行うことになる。スタッフ間では、夜の時間を用いて「中高生に対して小学生がアクティビティーを紹介する機会をつくってみよう」という話がされていた。

小学生への指導者の最初の投げかけには、誰も反応できず子どもたちはシーンとなった。いくつかのアクティビティーを展開し2度目の投げかけが行われた。トモヤ(小5)が「中学生だけに任せるわけにはいかなのやねえ?」とつぶやいた。それに対しフユミ(小5)は、「今日、急いでせんでもいいよ。合同(研修)はまだあるし…」と返した。それ以上の展開は見込めなかったために、全員で協力して一つの課題を解決するアクティビティーが行われた。協力の結果、課題を解決でき達成感に包ま

れている中、3回目の投げかけがあると、①すかさずユウスケ(小5)から「やろうや!」という声が上がった。即座に②フユミが「やってみよう」と声を出し、それまで消極的だった6年生も「大人に頼らず、オレらでしっかり考えよう」と言い出した。

アクティビティーを紹介するということが決まると、内容はすぐにまとまった。誰からともなく、「やっぱりサメだー⁽¹⁰⁾だね」「サメだーしかないっしょ!」「わたしも、サメだーがいい」という声が上がった。内容が決まると「誰が説明をし誰が見本を見せるのか、誰がサメ役で中高生をしっかりと見張るのか」と自主的な話し合いが始まった。

夜になり体育館に中高生が集まってくる。高まる緊張の中、フユミとユキ(小6)が司会をしながら、活動の説明を始めた。ゲームが始まると2人は「シップ・アンド・シャーク」の骨子ともいえる、ダミー指示のタイミングなどを外すことなく、堂々とアクティビティーを展開した(写真2)。他の小学生たちも阿吽の呼吸で動き、中高生はもとより観察していた大学生のサポーターや、ABC・市教委双方のスタッフを大いに驚かせた。

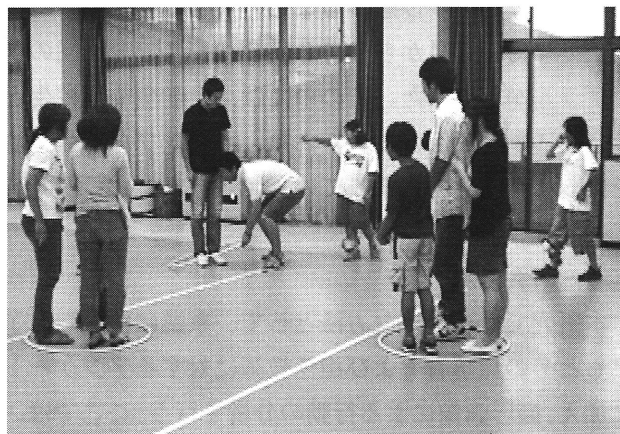


写真2 ダミー指示にひっきり返るように指示される高校生

【Episode.2】では、葛藤の中で自らの気持ちを表現し始める子どもたちの姿を見ることができる。トモヤは「なかなか自分のことを表現することができず、(好意をもって)誰に対しても突進していく」という「体当たり」的なコミュニケーションが非常に目立つ子どもであった。そのため周囲からの非難も強く、それらが【Episode.1】のような形で「互いののしり合う」事態を生んでいた面もある。しかし、彼が沈黙を破り自分の素直な気持ちを表現したところから、前向きだったが慎重すぎるところがあるフユミの発言が引き出された。トモヤのコミュニケーションが「体当たり」から少しずつ「対話」へと変わっていった瞬間である。

このエピソードは後述する「自己認識」にも大きな

影響を与えている。一つの成功体験をした時、ヨウスケはすぐにさらに大きなチャレンジを受け入れ（下線部①）、慎重であったフユミさえをも一言で巻き込んでいる（下線部②）。結果として【Episode.2】にあるように司会進行をしたのがこのフユミであったことも興味深い。集団全体による一つの成功体験が、各個人の挑戦心を高めたと捉えることができる。

【Episode.3】2005年3月9日（水）、指導者は「最後に『サメだー』をやりたい」という声に応え①「自分たちで考えて、意味のある4人組を2チーム作る」よう指示を出した。子ども達は、主体的に車座に座り、「血液型は何型？」「家に車は何台ある？」と共通点探しを始めた（写真3）。これは以前体験している活動である。いつのまにか血液型がA型かそれ以外かでチームができた。②奇しくもそれぞれ、男子2名、女子2名の4人組となった。

スタートラインに2チームが並び、フラフープに入っ

てスタンバイする。③各チームで互いが肩を組んで待っている

ので、フラフープにはもう一人二人は入る余裕がある。ここで「サメだーと言われたら、ただフラフープに入るのではなく、④全員で肩を組んで、フラフープ内で息を合わせて3回ジャンプできたらセーフ」という条件が付け加えられた。文句もなく早速練習を始める子どもたち。最初は跳ぶタイミングがつかめず、⑤「1、2、3」の声がバラバラであったが数回練習をするうちに4人の声がしっかりそろい始めた（写真4）。ゲームが始まると、スピーディーな展開の中、素早い動きでそれぞれの4人が肩を組みジャンプをしたり、同時にフラフープを持って走り出したりと「笑顔」と「息の合ったかけ声」があふれる時間となった。



写真3 意味のある4人組を作る
～共通点を探し始める子どもたち～



写真4 肩を組んでジャンプする
～男女が2名ずつ混ざっている～

この【Episode.3】を【Episode.1】と対比してみると、参加者の「自己－他者関係」の変化を捉えることができる。特に、3名の任意集団を作ることでも難しかったグループが、自分たちで4名の有意味集団を作ることができるようになっていく⁽¹¹⁾こと（下線部①）、男女を気にせずチームを作り（下線部②）、さらにそのチームで肩を組み合い（下線部④）、息をあわせることができ

るようになっていくこと（下線部⑤）、それに伴い、3名でも苦しかったスペースで4名になっても余裕が見られること（下線部③）である。これらは、体験学習法を通して子どもたちが身につけた「自己－他者関係」の要素としても捉えることができる。これを整理すると以下の4点となる。

- [1] 同性や同学年といった狭い枠組みを超えた有意味の集団を作ることができるようになった。
- [2] 見た目や好みの問題ではなく、対話により互いをより深く知ろうとする態度が芽生えている。
- [3] 接触に対する抵抗が減り、自分の身体を他者に預けたり、他者の身体を支えたりできるようになっている。
- [4] 互いの呼吸を感じ、他者と息を合わせることができるようになった（自己中心性からの脱却）。

② 参加者による記述物からみた「自己－他者関係」に関する分析

この4点に関して参加者は実際にどのように感じているのだろうか。これを調べるために、参加者が書き残している記述物から彼らの内面に迫ることにする。指導者は年間の活動の中で「自分たちのチームの目標を3つのキーワード」として共有するという機会を作った。その際、A4用紙を8等分した紙をたくさん用意し、「チームで大切にしたいこと」を1枚の紙に1つずつ、枚数の制限をせずに書き出させた。そこにあげられた言葉を取り出すと「他の学年の人と友達になりたい」「男女問わずいろんな活動をしていきたい」「自分の意見を持って積極的に伝える」「積極的に意見を言う」「他の人のこともきづかって、自分のことも考える」などがあげられる。特に多かったのが、学年や男女を超えて「仲良く」することに関する言及であった。このことから、参加者が学年や性を超えた友達の輪を求めていたことや、積極的に意見を言うことの重要性を認識していることが見て取れる。さらに、2名の児童が「きづかう」という表現を用いており、自己中心性からの脱却が見られる。身体接触に関する記述は見当たらなかった。

また、年間プログラム終了後に児童にとったアンケートでは、7人からの回答があった。その中にある「新しい友達ができましたか」という問いに対する回答は、

「たくさんできた」6名、「少しできた」1名である。同様に「友達のよいところを見つけることができましたか」という問いに対する回答は、全員が「できた」と答えている。「1年前はできなかったのに、今はできるようになったことがありますか」という問いに対しては、「他の学年の人と遊んだり話したりできるようになった(トモヤ)」「友達(5年生)と話せるようになった(小6、男子)」「意見を言えるようになった(フユミ)」「みんなで心を合わせて、男女、学年に関係なく進んで遊べるようになった(小6、女子)」などの回答がある。このように【Episode.3】から導き出された「自己-他者関係」の要素、特に[1]は参加者自身にも自覚されている。

最後に、「友達や仲間のよさを感じた瞬間」を尋ねたところ「協力してゲームを達せいた時」「みんなと力をあわせたとき」「さめだーで走りぬけた時」といった回答が得られた。この設問には、アンケート記入者の全員が何らかの回答をしている。なお7名中3名が「協力」について言及していた。このように、参加者は他者との関係を前向きなものとしてとらえ、協力活動を通して「自己-他者関係」をよりよいものに構築していったと考えられる。

③ 「自己-他者関係」を築く力が身についたと思われる事例の分析

体験学習法は、グループ全体に対して「自己-他者関係」に関する影響をおよぼすことが見てとれた。そこで、もう少し焦点化した議論を行うために「個」にスポットを当てた分析を試みる。

【Episode.4】サトシは非常に多動傾向の強い落ち着きのないうちである。いつも誰かにちょっかいを出してはふざけており、他の子どもが課題解決のために真剣に話し合っている時でも、チョロチョロ動き回っている。人とはあまり目を合わせずいつもキョロキョロしている。逆に、一人ずつ感想や意見を述べたりする場面では、完全に黙り込むか、「わからん」「どっちでもいい」「楽しかった」のいずれかしか発しない。

2004年7月7日も、小学生全員で「しっぽとり」をしている中、サトシだけはなぜか4つ足で這い回りせわしく動き回っていた(写真5)。本人は満面の笑みで非常に楽しそうであったが、女子の数名は身動きが取れない状態になっていた。悪ふざけが絶えず、ダイゴ(小5)と冗談を言い合ったり互いにからかいあったりする姿が多かった。

2005年の1月頃、彼や周囲の雰囲気が変わり始めた。以前より大きな声が出るようになり、仲間に話しかけるときにも自然に笑顔になっている。まだ集中力はないが、以前のように突然這い回ったりはせず仲間とともに集団に依拠した活動をしている(写真6)。周囲の仲間は彼の集中が途切れ始めるとすかさず「サトシ!」と注意を促す。2005年1月26日の映像には、おもわず「おいこらどっこいせえ」と踊り始めたサトシに隣の女子が声をかけ、「あっ、はい、はい、はい」と反応しながら集団に帰るサトシの姿が映されていた(写真7)。

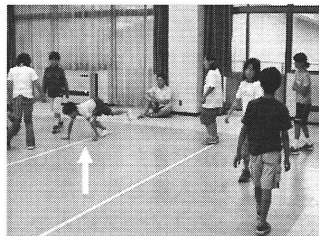


写真5 一人這い回るサトシ



写真6 仲間とともにゴールを目指すサトシ

～数人の子が固まっている～



写真7 おいこら、どっこいせえ隣の女子が声をかける

事前の調査書によると、サトシがこの活動に応募したのは、中学生になった兄が初年度に参加しており、楽しそうにしていたのがきっかけだという。しかし、

【Episode.4】の前半に見るようにグループ結成当初の彼は集団に依拠した行動をほとんどとらず、わがまま勝手に行動していた。自己コントロールはできず他者との関係は皆無に等しかったと言ってよい。

しかし、体験学習法の活動を通し「全員で行う」「自分たちで考える」という体験を続けていく中で、本人にも周囲の子どもたちにも変化が生まれてきている。集団はサトシを排除するのではなく、サトシを巻き込むような働きかけを行うようになり、サトシもそれに応えるようになってきている。これによりサトシの集団に対する帰属感とも呼べるものが醸成されてきたと考ええる。

友達とふざけることは多くても感情を表現することが苦手だったサトシが、「おいこらどっこいせ」と口に

出しながら「思わず」踊り出している場面と、それに伴う周囲の児童とのやり取りも非常に興味深い。これは集団で課題解決をする場面で新しいアイデアが生まれ解決の見通しが集団全体の中に芽生えてきた場面であった。このことから、課題や感情を共有する体験は「自己－他者関係」を生み出し、その能力を互いに引き出しあうことにつながると考えられる。

④ 撮影画像からみた「自己－他者関係」に関する分析

さらに、参加者の「自己－他者関係」に関する変化を客観的に捉える試みとして、定点撮影による映像をもとに発言回数に着目して分析を行った。カウントする項目は「集団全体に対する発言（ポジティブ／ネガティブ）」と「特定の個人に対する発言（ポジティブ／ネガティブ）」「新たな文脈を切り開く発言」である。集団に対する発言としては「頑張ろうよ」「もっとやりたい」「やったー」など、集団の雰囲気明るくするものをポジティブな発言、「もうやめよう」「適当にやればいいじゃん」といった集団のエネルギーを削ぐと考えられるものや私語、ふざけて発する声などをネガティブな発言としてカウントした。個人に対する発言としては「お前ばかじゃねえ」「下手くそやなあ」といった相手を非難中傷するものや、活動に集中せずふざけている発言をネガティブなものとした。逆に「頑張ろう」という励ましや「大丈夫？」という配慮の類をポジティブなものとして位置づけた。強い語気であってもふざけている仲間を叱責し、活動に向かせようとしている発言もポジティブなものとしてカウントした。「新たな文脈を切り開く発言」とは、新しいアイデアを出してグループを問題解決に導いたり、新しいアクティビティーへの切り替えとなるような発言である。

分析をするにあたり【Episode.4】で紹介したサトシ（小5）、【Episode.2】で登場したトモヤ（小5）、転校生のダイゴ（小5）の3名を抽出児とした。ダイゴは最初から集団に対するポジティブな発言が目立つ反面、いつもサトシやトモヤとふざけていた印象の強い子どもである。計測の結果、【図2】から【図4】が得られた。

【図2】を見ると、サトシの集団に対するポジティブ発言は右肩上がりに増加し（図2－①）、逆に集団・

個人ともにネガティブ発言が減少を続け（図2－②④）、最後にはゼロになっていることがわかる。また、個人に対するポジティブ発言も急増している（図2－③）。これは、【Episode.4】の分析を裏付けるものと解釈することができる。すなわち、他者との関係が生まれ集団に対する帰属感が高まるにつれて、ふざけあったり、

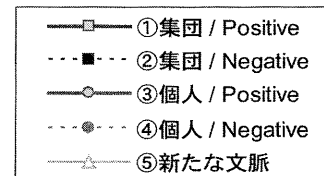


図2 サトシの発言内容の変遷

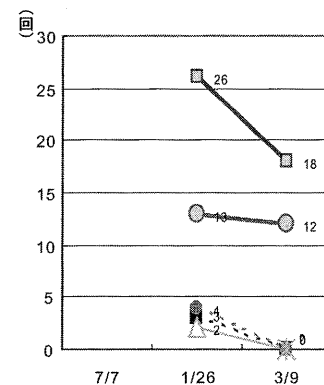


図3 トモヤの発言内容の変遷

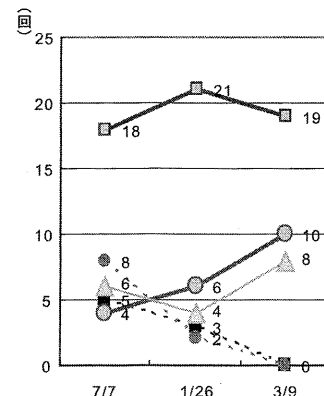


図4 ダイゴの発言内容の変遷

けなしあったりするネガティブな発言が減少し、少しずつではあるが意思表示をすることが増えた結果ポジティブな発言が増加したと捉えることができる。

トモヤは初回計測時に欠席しているために、【図3】は一部欠けているところが存在する。これを見ると、すべての項目が右肩下がりに減少している。先に述べたように、最初は体当たりでしかコミュニケーションをとることができない子どもであったが、目に見えて言葉によるコミュニケーションが広がり、第2回の計測段階ではすでに自分の感情をしっかり出しながら、仲間と楽しむようになっていた。ポジティブ発言の減少は第3回計測時の活動に発言しにくい内容が含まれていたことや他児の発言が増えたことが影響していると考えてよい。ここからは体験学習法による「自己－他者関係」に関する影響は見えにくい。

【図4】を見るとダイゴの場合、個人に対するネガティブな発言が右肩下がりに減少し(図4-④)、逆に個人に対するポジティブ発言が右肩上がりに上昇している(図4-③)。これは他者との接し方が変化してきたことを物語っている。

また、集団に対するものと個人に対するものの両面において、3月には3人全員からネガティブな発言が消失していることも注目に値する。このように、発言回数の変遷を分析することによっても、体験学習法が「自己－他者関係」に及ぼす影響について一定の根拠を示すことができたと考える。

(2) 「自己認識」について

「自己認識」は独立した概念というよりも、「自己－他者関係」を相互補完する概念として捉えることができる。なぜなら、他者との関係によってこそ、自己を見つめ直すことができるし、自己を認識しているがゆえに他者との関係を築いていくことができるからである。「自己認識」に及ぼす影響は本人によるアンケートの記入と、いくつかの特徴的なエピソードから考察することができる。今回はアンケートによる分析の後、特徴的なエピソードにスポットを当てて「自己認識」の高まりについて整理する。

① 参加者による記述物からみた「自己認識」に関する分析

「自己－他者関係」の項でも述べた事後アンケート(回答7名)において、「やっていたとき、なんだかドキドキ・わくわくしましたか？」という問いに対する回答は、「すごくした」1名、「少しした」6名である。

「1年前はできなかったのに、今はできるようになったことがありますか」という問いに対しては、「いくつかある」5名、「わからない」2名である。その内容を問うと「進んで反省を言ったり、鬼になったりできるようになった⁽¹²⁾(ダイゴ)」「意見を言えるようになった(フユミ)」という回答が得られた。このうち、フユミの回答は「自己－他者関係」の項においても取り上げたものであるが、「自己認識」とも捉えることができる。これが先に「相互補完の概念」と述べた所以である。

「このプログラムを通して発見した自分のよいところは？」という問いには「すすんでできるようになった」「やさしいところ」「友だちと楽しくできる」とあり、3名が自分自身のよさを再発見している。「今、自分自身をほめてあげたいところは？」という設問に対する回答は「すすんで発表できるようになったこと(ダイゴ)」「みんなと友達になれたこと」「仲良くなる」「最後までよく頑張った」などである。これを見ると、自分の良さやほめたいところを「自己－他者関係」との関係の中で表現している児童が少なくないことがわかる。一方でダイゴのように、新たな自分との関係から述べている者もいる。

このように、自己の成長や変化を実感している児童は多く、「自己認識」に対する影響が示された。さらに、「自己認識」を「自己－他者関係」との関係から捉えている回答が多いことから、両者には密接な関係があることも改めて裏付けられた。

② 「自己認識」が高まったと思われる事例の分析

これまで見てきたように体験学習法は、「自己認識」の高まりに対して「自己－他者関係」との関連の中で影響を与えることがわかった。先に述べた【Episode.2】においても、グループによる成功体験がヨウスケの「挑戦心」を呼び覚まし、それによってフユミの行動が大きく変容する様子をとらえることができた。次の

【Episode.5】は、1年間のふりかえりの場面である。

【Episode.5】2005年3月9日（水）、指導者はおもむろに模造紙を中央に広げた。興味を持って集まってくる子どもたちに、指導者は各自で好きな色の折り紙を選んでとらせた。いつの間にかノリやハサミ、マジックなどが模造紙の傍に用意されている。「折り紙を自分の好きな形に折ったり切ったりしてみて。」指導者の指示に思い思いの形を作り始める子どもたち。①トモヤは数枚の折り紙を使って、気球とそれに乗る子どもたちを器用に作っていく。②ダイゴは何人も子どもが手を広げた形に切り取り、ノリを用いて手を繋ぎ合せていった。

「形がある程度できてきた人は、そこに自分が頑張ったことや楽しかったことなどを書いてみよう」という指示が出された。トモヤが気球の風船部分に書き始めたのは③「他の学年の人と遊んだり話したりすることができるようになった」である。ダイゴは④「チャレンジすることがあまりできなかったが、リーダースクールに入って進んでできるようになった」と書いた。サトシは⑤「むかしは、いろいろなことができなかったけれど、今はできるようになった」と綴っていた。指導者の指示でそれらを、全員で円を描くように模造紙に貼り付けた。

「時間が余った人は、それをもとにこれから自分の頑張りたいことを周りに書いてごらん」という指示にトモヤは「⑥保育園に行き遊びをおしえてあげたい」「⑦湯布院の町をきれいにしたい」と書いた。ある5年生の女子は、「⑧妹に遊びをおしえたい」と書いていた。

ここでは、トモヤ、ダイゴ、サトシに対するプログラムの影響を見ることができる。下線部①②が示すように、2人は「他者とのつながり」を象徴するような工作を行っている。そこに記入された言葉は本人たちがどのようにプログラムを捉えていたかを示すものであるが、下線部③から⑤にあるように、いずれも自己認識の高まりを示すものとなっている。特に下線部③においては、「自己－他者関係」の深まりとしての「自己認識」が見られる。さらに、下線部⑥から⑧に示すように日常生活への波及を期待させる記述も見られた。

次の【Episode.6】から【Episode.8】は小学生ではないが、2006（平成18）年度の中学生部門に参加したシゲル（中2）に関するエピソードである。

【Episode.6】シゲル（中2）は昨年度から本事業に参加しており2年目の挑戦である。聞かん坊な負けず嫌いで、自分の思い通りにならなかったらすぐにキレて大声で叫んだり、時には暴力を振るったりもする。昨年は対人関係の不都合を自らの行動を省みることはせずに、「唯一の1年生」という自らの境遇のせいとして泣き叫んだりもしていた。そんなシゲルに周囲の上級生はときどき本気で叱っていたが、叱られたシゲルは「どうせオレは何してもだめなんだ」と言っただけで、また泣き出し上級生を困

らせていた。

今年度のメンバーは昨年度からの継続の子どもが多く、シゲルを冷めた目で見ていた上級生が3年生になり、シゲルは再び、唯一の2年生となった。しかし、昨年度と違いシゲルの下には中学生となったサトシを含む1年生4名が入っている。それでもシゲルは、上級生・下級生を問わず仲間のことを口汚くののしることが少なくなかった。

このように、シゲルは「自己－他者関係」を築くことができず、その事実をも認識できていない子どもであつたといえる。

【Episode.7】2006年7月8日、1泊2日のキャンプに行った。夕方、シゲルがいなくなる事件が起きた。トイレに行こうとしたら犬にほえられ、驚いたシゲルは知らない土地で脇目もふらず走り出し、道がわからなくなったらしい。仲間たちや指導者、市教委スタッフからかなり叱られたシゲルは、みんなが花火をする時も、物陰にじっと座り込みしくしくと泣いていた。指導者が黙ってそばに行き、横に座っていると「オレはいつもそうや。時々かっとなったらわけがわからず自分を抑えられなくなる」「オレはだめなやつだ」「どうせ、オレなんて」とつぶやいていた。

2006年8月22日、中学生が小学生を招待してキャンプを実施した。企画も含めて中学生は完全なお世話役を体験することになる。シゲルは小学生が思い通り動かずイライラしている時もあつたが、全体として小学生と一緒に嬉々として遊んでいた（写真8）。このキャンプ中、1度自分の班の小学生が自分の言うことを聞かないといってリーダーを放棄した瞬間があつたが、仲間たちの戒めを受け入れ、最後まで小学生の面倒を見た。活動の中では自ら小学生に話しかけたり、あまりボールを触れていない小学生に意識的にパスを送るなどの行動も見られた。



写真8 小学生と一緒に楽しそうに遊ぶシゲル

ここでは、前半部で自らの衝動性を認識しているシゲルが存在する。しかし、自己認識はきわめてネガテ

ィブで、それを克服しようとする姿は見られない。小学生とのキャンプではシゲルの未成熟さが小学生の波長と合致し、自分らしさがいい形で表出できた時間と捉えることができる。年少者との関わりを通して、少しずつ自分をコントロールすることや相手に合わせるできるようになってきている。

【Episode.8】2006年の年末、中学生たちを取り巻く環境は穏やかではなかった。彼らは自分たちでできる地域貢献を考え、保育園に行って半日のプログラムを展開することを決めていた。しかし、3年生は高校進学の時期となり少し足が遠のいていた。1年生も部活動が忙しくなる中で、保育園実践に対する責任感は薄れ気味であった。実践の日は刻一刻と迫る中で、主体的に設定したはずの話し合いの時間にも人が集まらないという事態が何度か続いた。2006年12月27日、シゲルとアキラ（中1：男子）だけが公民館に顔を出した。指導者と担当者は居住まいを正し、肅々と「このままでは、みんなを園児の前に立たせることはできない。したがってキャンセルの挨拶に行く」という話を伝えた。シゲルが「すぐにみんなに電話します。オレ、絶対やりたいです」と言った。アキラもつられて「オレも電話する。絶対保育園に行きたい」と意気込んだ。その夜、担当者のもとにはシゲルから「手分けして、みんなに話しました。みんなも絶対になりたいようなので、冬休みが終わる前に集まろうと思います」という電話が入った。

2007年2月10日、リーダーたちは町内のさくら保育園で50名の園児を前に、奮闘していた。そこには受験勉強でなかなか来られなかった3年生の姿もあった。年末、シゲルとアキラは3年生にも電話し、当日まではあまり行くことができないが、当日は確実に手伝う、という約束を取り付けていた。また残りの1年生とともに、全員の役割分担までを含め話し合いながら準備を進めていた。

シゲルは保育園に話しかけると、何度か①「お前ら」と言いかけて「君たち」と言いなおしながら、笑顔で接していた。園児たちはすべて彼の思い通りになるわけではなかったが、どうやったら興味をもってくれるか、試行錯誤しながら遊びを教えていた。この実践の直前、1月のプログラムの際に誰よりも早く公民館に来たシゲルは、仲間たちを待ちながら指導者に②「オレ、ここがなかったらまだずっとキレてたと思う。今はオレ、昔よりも自分を抑えられるようになった」とボツリと申し出た。

別のスペースではアキラとともに園児に遊びを教えながら、なついてくる園児たちに取り囲まれ、困り果てながらもまんざらではない表情のサトシ（中1）の姿もあった。

夏のキャンプ以来、シゲルの様子が少しずつ変わり、それに伴い周囲の子どもたちの対応も変わりつつあった。シゲルは、自らまとめ役を引き受け上級生、下級生の巻き込みを図っている。アキラも含め、2人とも

あまり男女の違いを意識をする生徒でなかったことも幸いし、その日のうちにメンバー全員の家に電話をかけていた。

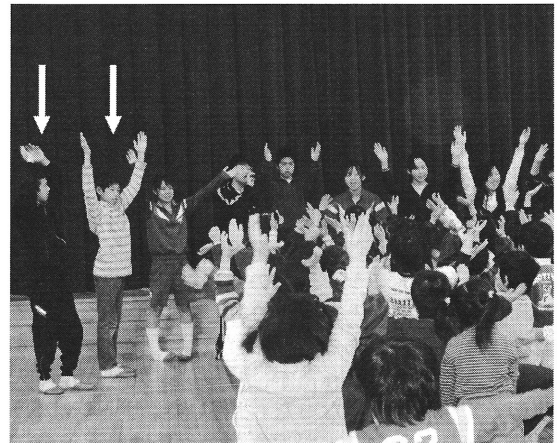


写真9 両手を挙げて園児にさよならを言うシゲル（左）とサトシ（右）

後半部では、園児との関わりを通し自己認識が肯定的なものになるだけでなく、下線部②のように以前の自分を冷静にとらえているシゲルの姿が見られる。また、それは下線部①のように行動の変容として現れ、当初彼をあまりよく思っていなかった上級生をも動かすものとなっている。サトシの成長も著しい。このように他者との関係性の中で、子どもたちは自己認識を肯定的なものへと高めていることがわかる。

(3) 「日常生活への波及」について

これまで見てきたように、体験学習法は「自己－他者関係」に影響を及ぼしながらそれを相互補完する形で「自己認識」に影響を与えていることがわかった。この体験を通し、子どもたちはどのように変化し、どのように成長したのであろうか。もしかすると、彼らの変容は閉じられた特殊な体験学習の場においてのみ見られた変化であり、日常の生活の中ではそのような変容が見られないのかもしれない。このことを検証するのは実は大変難しいことである。なぜなら、仮に目に見える変化があったとしても、その要因が本当にこの体験を通して得られたものなのか、それとも全く違うところに原因があるのかは、急には判断し難いからである。そういう意味では、これから述べる変容も簡単に「体験学習法」の影響だと断定することはできない。しかし、プログラムの中で彼らが発した言葉や、

書き出した言葉を再現し、そのことに関する主観やエピソードを、担任教師および保護者に問う形をとっている。何らかの関連性はあると期待される。さらに、2007（平成19）年9月に、市教委担当者に対するヒアリング調査を行い、2006（平成17）年度のプログラム参加者がその後どのような活動を続けているかを含め、プログラムを通して彼らがどのように変容したと考えられるかを整理した。ここでは、それらの資料の中からサトシとトモヤに関するものをとりあげることにする。

【Episode.4】で紹介したサトシの変容については、【Episode.8】においても見られる。2004（平成16）年度のプログラム直後に行ったアンケートによると、以下のような変容が描かれている。

【周囲の大人から見たサトシの変容】

担任教師：「1年前と比較して学校生活の中で落ち着きが出てきた」

保護者：「家庭でもサトシはABCプログラムのことをよく話すようになってきた。」

＜学校・学級での友人関係の変化について＞「サトシは近所の子ともあまり交流がなく、5年生になるまで友人と遊ぶ（友人宅に行く、友人が来る）といったことが全くありませんでした。学級でも人との関わり合いがとて少なく、友人と呼べる子がいない状況でした。しかし、今では①日々の会話の中に友達の名前が出てくるようになりました」＜家庭での発言や行動の変化について＞「口数が少なく、家でもマンガを読んだりしてじっとしている姿が目についていましたが、②最近では学校での様子を話してくれるようになりました」＜その他＞人と関わることが苦手だったためか、一時は教室に入ることができないということもありました。このまま不登校になるのでは・・・と思ったこともあります。一昨年このプログラムに参加している兄の姿を見て、自分も行きたいと言い出しました。本当に大丈夫だろうかと不安ばかりでしたが、毎回の活動にもすすんで参加し、その中で③「今日は行く？」と同じクラスの子に声をかけられたり「帰りは自転車で帰ろう」と同じ地区の子と話したりと、次第に彼を取り巻く世界が広がっていく様子がみえ、とてもうれしく思いました。6年生になったらどうするかとききましたところ、④もちろん続けると答えが返ってきました。

担任教師による記述は少ないが、保護者の目から見るとき、下線部①から③が示すように彼の生活は他者との関わりが大きく増加したことがわかる。さらにその結果、家庭での会話もずいぶん変化していることが見てとれる。下線部④にある「もちろん続ける」という強い意志が見られるのは、ジュニアリーダーの場が

彼にとっては大きな居場所であったことと、そこが自分を変えた場所だという認識があったことが理由にあると考える。

また、2007（平成19）年現在、中学2年生となった彼は、公民館主催の「ちょっとボランティアクラブ」に自ら参加し、地域貢献を続けているという。当時の彼を振り返りながら、市教委の担当者は「以前は、1個ゲームをする、1個ふりかえりで話す、そういうものの全てが全くできない子どもだった。プログラムを通して意味のある言葉や発言が増えてきて、何か一言は言えるようになった」というコメントを残している。

【周囲の大人から見たトモヤの変容】

担任教師：「①今まで学級委員になったことはなかったが、チャレンジしてみようと自ら立候補し、学級のお世話をよくした」「環境学習では②川や湖のよごれに対し、よく目を向けていた」

保護者：「家庭でもトモヤはABCプログラムのことをよく話していた。」

＜学校・学級での友人関係の変化について＞「最近は本当に気の合った同じ趣味を持った人たちと遊んでいます。③学校ではすすんで意見を述べたり、クラス委員になったりと、自分のやりたいことをはっきり話しているようです。」＜家庭での発言や行動の変化について＞「④よく家の手伝いをしてくれるようになりました。例えば、料理・洗濯・洗い物・掃除など。⑤自分の意見もはっきり述べるようになり、自分のことはある程度、自分で何でもやるようになりました。時として力強い相談相手にもなってくれます。」＜その他＞「ジュニアリーダーに行くようになって、親のわからないところで、子どもなりに成長したなぁ（たくましくなりました）とつくづく感じます。～略～。⑥いとこの小さい子の面倒もよくみています。～略～」

下線部の①と③はそれぞれに補完しあう発言となっている。自分の考えをなかなか表現できずに、仲間に体当たりを続けていた彼は、他者との活動を通してコミュニケーション能力を身につけ、結果として意見や考えを述べることに自信がついたと解釈できる。下線部①～⑥が示すように「学級委員に立候補する」「家の手伝いをする」「幼い子の面倒を見る」といった行動の変容は、これら自己認識の高まりが及ぼした好影響ではないかと推察できる。下線部②は少し、特異な例である。活動を通して環境に対する配慮をするようになった姿が見られる。これについては、今後の研究課題としていきたい。

4. 研究のまとめと今後の課題

以上の結果から、体験学習法は参加者に他者との関係を通して「自己－他者関係」や「自己認識」に関して、一定の影響を及ぼすことが明らかになった。さらに、追跡的な調査を行うことで見えてきたのは、体験学習法の「日常生活に対する波及」である。このことから、意図的にであっても他者と関わりあうことで学んでいく集団遊び的空間を創出していくことは、日常生活に必要な「自己－他者関係」を築く力や「自己認識」の高まりを子どもたちに体験させることにつながると言える。さらに、こういった生活体験をすることは、日常場面での活動の促進を図ることができ、それによって一層の学びを展開することができると期待される。体験学習法の効果は以下の3点にまとめられる。

① 「対話」から「体話⁽¹³⁾」へ：「自己－他者関係」の深まり

「自己－他者関係」については集団遊び的な活動を通して、思春期の年齢にある小中学生に対しても、学年や性別を超えた「チーム」としての人間関係を作ることができる。その上、見た目や好みだけではなく「対話」を通して互いをより深く知ろうとする態度、さらには「身体の接触」や「息を合わせる」といった「体話」を通して涵養される「互いを認め合い、高め合う態度」の形成ができることが明らかになった。

② 「自己理解」から「自己肯定」「チャレンジ」へ：「自己認識」の高まり

「自己認識」については集団遊び的な活動を通して、新たな自己を発見したり、他者との関わりの中で自分自身を見つめる目を育てたりすることができる。この両者の関係については、今後の研究に期待できる。また、「自己認識」は単独で高まると言うよりも「自己－他者関係」との関連の中でこそ高まっていくことが明らかになった。両者がうまく循環することで個人における自己認識を高め、集団としての関係性が深みのあるものになってくる。「自己認識」の高まりは「自己理解」を超え、「自己肯定」ひいては新たな挑戦（チャレンジ）を生み出すことにもつながる。したがって、時には「できない自分」や「挫折した自分」も体験させ、本気で向き合わせるからこそ大切である。

③ 「非日常」から「日常」へ：「日常生活への波及」

体験学習法によって参加者が体験する世界はある意味で縮小された現実の世界である反面、意図的に作り出された仮想の世界であることは否めない⁽⁴⁾。しかし、その「非日常」ともいえる仮想現実での体験は「日常」の生活に戻っても大きな影響を与える可能性が高いことを示すことができた。体験学習法によって涵養された「自己－他者関係」や「自己認識」が日常生活においても、種々の挑戦を生み、本人の成長を促進することが期待できるのである。

さて、湯布院町における「野外教育プログラム導入事業」は、2006（平成18）年度の実施を最後に、一応の幕が下りた⁽¹⁴⁾。しかし、歴史と伝統を持つ高校生の「リーダースクール」は健在で、本文中に登場した中学3年生全員が高校進学と同時にリーダースクールに加入し、大きな戦力として活躍している。中学生も地域のボランティア活動に参加しながら、時にはリーダースクールの補助的活動を続けている。このように上級生が下級生を巻き込みながら地域に貢献し、その姿を下級生があこがれるような地域社会を継続的に創り出していくことができれば、子どもたちの学びは保証されていくであろう。今後はそれぞれの年代に合わせたリーダーをいかに確保していくか、また「リーダーのリーダー」として「地域の大人（指導者を含む）」をどのように育成していくかがカギとなる。

大分県の各地域においてもABCの活動は少しずつ理解され、いくつかの自治体に浸透中である⁽¹⁵⁾。しかし、湯布院町のように市町村合併による予算の減少の例や、行政事業によくある固定された年限などにより、この種の活動は形ができ始めたところで打ち切りになるケースが少なくない。また、人事異動に伴い担当者が変わるとそれまでのノウハウや支援者側の協力体制が残らないために、なかなか進展していかないという現状もある。

プログラムを提供する側にも深刻な指導者不足や広報の困難さなどの問題を抱えている。一般に、現段階では社会教育や各種体験活動に「人件費」が大きくかかるという認識は低く、それに充てる予算は非常に少ない。その中で、これらの事業が成り立っている背景には民間団体の熱意と専門性に対する自負のみで何とか事業展開をしている状況がある。専門性を持った指

導者の育成が急務であるが、仮にそれを身につけても生活の保障が得られない現実もある。体験活動の良さはゆっくりと認識されてきてはいるが、予算と指導者の不足は如何ともし難く、大きな課題であり、これら乗り越え、多様な体験活動を通して青少年の育成を続けるシステムを作りあげていくことこそ、今後の社会のあるべき姿と言えよう。

注

- (1) 荻谷剛彦他 (2002)『調査報告「学力低下」の実態』岩波ブックレット、37頁
- (2) 軸丸勇士他 (2006)「児童生徒や学生の生活体験不足と今後の実践的課題－体験の調査を通して－」『生活体験学習研究』6号、29－42頁
- (3) 伊藤安浩他 (2006)『『自然体験』が学生の認知に及ぼす効果に関する研究』『生活体験学習研究』6号、43－53頁
- (4) 伊藤安浩他 (2007)「民間団体による野外教育・冒険教育の理念、特徴と課題」『生活体験学習研究』7号、29－38頁
- (5) 図1の「体験学習のサイクル」はPAJのウェブサイト (<http://www.pajapan.com/paj.html>) をもとに、筆者が整理したものである。
- (6) 湯布院町「野外教育プログラム導入事業」は、本稿執筆者の一人である洲崎が年間を通じて主たる指導者として関わったものであり、客観的な観察を続けた伊藤らとともにそれぞれの所見を擦り合わせることを通して記述したのが本稿である。したがって、本稿の記述は指導者の目から見た子どもの変容を一定の客観性を持って振り返ったものであると言える。
- (7) 現在は、合併して由布市となったために、旧庄内町にあった由布高等学校 (旧碩南高等学校) が市内に存する唯一の高等学校となっているが、湯布院地域の高校進学の実態は、合併以前との大きな変化はなく、大分市内や玖珠町の高等学校に通う生徒が多い。これには交通の便などの影響が大きいと考えられる。
- (8) 山下智也 (2007)「子どもと地域を繋ぐ子ども参画のあり方－日常的な子どもの遊び場『きんしゃいキャンパス』の事例から－」『生活体験学習研究』7号、1－15頁
- (9) ABCの活動には、プログラムという単位とアクティビティーという単位がある。プログラムとは、数日間、場合によっては1年間などの長期にわたる活動のことであり、アクティビティーとは、プログラムの具体的な内容となる一つ一つの活動のことである (伊藤、2007)⁽⁴⁾。
- (10) ABCのプログラムでは、ほとんどアクティビティーの名前を伝えない。これは活動に対する先入観を持たせないためである。子ども達は、自分たちで各アクティビティーに呼び名をつけて共通認識を作っている。「シップ・アンド・シャーク」は最初から、子どもたちに「サメだー」の愛称で呼ばれていた。
- (11) ここで言う「有意味」とは、「近くの人と作った」「男子だけで集まった」「5年生だけで固まった」などの集団ではなく、対話により共通点を見出すことで自分たちで合意の下、作り上げた集団を意味する。
- (12) 「反省を言う」とは、振り返りの場面で自分の考えたことを発表することを指す。また、「鬼」は「ルール説明や設定上の特殊な役のためのボランティア全般」を指すと考えられる。
- (13) 「体話」は造語である。対面して主に、言語を用いて互いを知り合う「対話」をより深化させ、身体全体を用いて互いを理解しあうことこそ重要である。「相手に身を委ねる」「委ねられた仲間の重みや温もりを感じる」「手を取り合って助け合う」「場の空気を読みながら、息を合わせる」、こういった全身を用いた人間関係づくりは、「個」の力を有機的に複合させながら、「集団」としての機能をアクティブなものへと変化させ、それによって「個」の可能性も大きく広げられると考える。
- (14) これは、5年という区切りや、初年度の高校生が大学生・社会人となり地域を担う人材として成長し、当時の小学生も高校生となったために、従来の目的であった高校生リーダースクールの活性化に対して、一定の成果をあげることができたという点からである。しかし市町村合併に伴う予算の縮小や継続に伴う弊害も少なからず影響していると考えられる。

- (15) 軸丸勇士他 (2007) 「生涯学習から見たNPO 要』第7号、49-68頁
活動の可能性」『大分大学生涯学習教育センター紀