

# 学びの森の 住人たち (1)

学校でもない  
学習塾でもない、  
〈森〉という  
学びの世界が  
投げかけるもの

北村真也

(アウラ学びの森、人間科学修士)

## 1. 学びはどこへ向かうのか？

### 〈森〉という学びの世界

学校でも学習塾でもない「アウラ学びの森」という学び場を私が始めたのは、2000年4月のことでした。現在、そこには小学生から高校生まで80名、スタッフ12名それに、親たちが共に学んでいます。

〈森〉は、生きています。決して同じことを繰り返すのではなく、日々変化し更新され続けています。それはとどまることのない循環であり、生態なのです。私はそんな〈森〉の姿を学びの現場に重ねてみようと思いました。年々多様化していく子どもたちの生活世界を前提にした時、これまでの教育、学校モデルでは無理がかかってしまい閉塞的な状況を招くしかないと考えたからです。実際、様々な教育問題は構造的な要因をその背後に抱えていると思っています。

新しい教育モデルは、〈学び〉ということを中心に据えていきます。いかに教えるかではなく、いかに学ぶかということです。学習者主体のモデルです。そこでは教師自らも学習者でなくてはなりません。学びということを通して、その場に関わる人たちが繋がっていく有機的な組織を私は森の姿に重ねようと考えたのです。そしてこの場を、私たちの生活世界のすぐそばに置くことを前提としました。決して人里離れた山奥にあるコミュンではなく、私たちの暮らしの横に隣接してあり、その扉をあければ誰でも違和感なく入っていけるそんな学び場をめざしたのです。

〈汽水領域〉私はよくそんなコトバで表

現します。海の水と川の水が混じり合うところ、私たちのアウラ学びの森はそんな汽水領域に存在しているのです。また汽水領域は、様々な変化を生み新しい命を誕生させる場でもあります。異なるモノ同士がそこで出会うことによって、新しいものが誕生するわけです。それはあらかじめ予定されたものではありません。出会いの中で、必然的に生まれていくものなのです。ここでみなさんは、「あれっ」と思われたかもしれません。「あらかじめ予定されたものでない」と「必然的に生まれていく」とは一見論理的な矛盾のように見えるからです。予定調和じゃない必然性があるのかという問いです。結論から言うと、私はあると思っています。用意された答えに向かう学びではなく、新しいものとの出会いの中で生まれていく答え。それは一見すると何が飛び出してくるかわからないように見えるのですが、実はその場に出会う人たちの中にその答えを組み立てる要素がすでに存在していたり、それらの人たちの中に何かにかかれてその場にやって来る共通の文脈性があることを物語っているのです。つまりそこにある種の必然性が存在するというわけです。“Planned happen stance theory”というの、スタンフォード大学のJ.D.クルンボルトの理論ですが、ここで言われている“planned happen”というの、はまさにそのことだと思うのです。偶然のように捉えることと、必然として捉えることとは視点の階層に違いがあるだけなのかもしれません。

話が横道にそれたので、少し戻しましょう。学校でも学習塾でもない、あるいはコミュニケーションでもない森という学び場を、私は京都のベッドタウンである亀岡市のどこにもあるような新興住宅地の真ん中に作っ

たのです。それは私にとっては、ひとつの実験でもありました。新しい学びのかたち、スタイル、考え方がはたしてこの地域に受け入れられていくのだろうか？ 子どもたちや親たちは、それをどのように理解し、変容していくのだろうか？ だからこのアウラ学びの森は、ワークショップ的なプロジェクトでもあったわけです。ただ、私たちはあくまでも民間組織です。マネージメントとして成立させることが必須条件となるわけです。だから地域のマーケットの中に受け入れられないと話にならないのです。単なる大学の社会的な実験ではありません。アウラの森自体が経済活動を能動的におこない、私たちスタッフの生活の基盤とならなくてはならないからです。

幸いアウラの森は、少しずつ地域に根差し、それなりの成長を遂げることができました。そして今日、その開校から11年がたったわけです。その間に森はどんどん変容していきました。様々な新しい出会いに影響されながらも、その一方で揺るがない一貫した学びの文脈を育ててきたのです。

この本の中で私は、このアウラ学びの森という場に繰り広げられていく様々な出会いを通しておこる人々の変容とそこから浮かび上がる一貫した文脈を読み解き、新しい学びの形としての〈森〉の可能性を考えてみたいと思っています。

### 〈学ぶ〉ということがわからない

私が新しい学びの場としての〈森〉を作ろうと思うようになった背景には、私自身の〈学び〉ということに向きあってきた歴史があります。ここでは、そのことに少し触れてみたいと思います。

「こら、そこのキミ、何やっとなんだ！」

教室中に試験監督の声が響き渡りました。

それは私が高校1年の時の定期テストの最中に起こりました。私の隣に座っていた同級生が、ノートを机の中に忍ばせカンニングをしていたのです。そして不幸なことにそれが試験監督に見つかってしまったのです。彼はその場で教室から連れ出され、学校の規定によって全教科0点というペナルティを課せられることになりました。でも実はこのカンニング事件、これがその後の私の人生を決定する大事なトリガー（引き金）だったことを、当時16歳だった私は知る術もありませんでした。

私の定期テストは無事終了しました。すべては予定通り、私はテストの前日までに、教科書、ノート、プリント、そして問題集にいたるまで、その内容をほぼ暗記していました。中学時代、「テストでいい得点を取るにはすべてを覚えればいい」と悟っていた私は、ただひたすらどうすれば短時間に多くのことを暗記できるかを考えていました。そしてある集中の仕方をすれば、映像としてまるで写真に撮るかのように、教科書やノートを脳に焼きつけられることを発見したのです。それには一つだけコツがありました。暗記する内容を理解しようとしなくていい。意味を考えようとすると、その特殊な集中ができなくなるからです。だから、ただひたすら理解せずに脳に焼き付けていくのです。そして何度も何度も、その脳に焼き付けたイメージを思い浮かべては、その再現性を確認するのです。そして当日のテストに臨むのです。

私はほぼ毎回、勝利を手に入れることができました。中学時代は、毎回クラスで1～2番の成績を取っていたように思います。当時は先生からも高い評価を得、模範生のような扱いを受けていました。でも実は何

もわかっていないということを私自身はよく知っていました。テストが終わると、脳に焼き付けたものがすっかり消えてなくなってしまうからです。しかし、そのことを私はほとんど気に留めることはしませんでした。高い評価がその思いを打ち消していたからです。その方法がどうであれ、テストの結果さえ出していれば私は評価され続けていたのです。ポジティブなラベルは、私に振り返って考える機会を奪っていたのです。しかしあの事件は、これらの文脈をまるで裏側から映し出すかのように、私自身をこれからはじまる深い模索の渦の中へと招き入れたのです。

カンニングで処分された同級生は、その後しばらく学校へ来ませんでした。私は授業中に、空席になったとなりの席を見つめ、あることを考えていました。いや、考えていたというより、気づかされてしまったという方が正確かもしれません。

「あいつのやったカンニングと、僕のやった暗記のいったいどこが違うのだろうか？ あいつは、机の中のノートを答案に写していた。僕は、前日までにノートの内容を一旦脳にしまって、それを答案に写した。机の中だったらカンニングと言われ、脳の中だったら優秀といわれる。でも本質的には、やっていることは同じなんじゃないのか…」

私のこれまでやってきた勉強は、カンニングと同じなんだ。けども、私はいつも高い評価を得ている。じゃ、学校の評価っていったい何なんだ。勉強するって、どうということなんだ。

それはまさにパンドラの箱を開けてしまったようなものでした。次から次へと問いがわいてきました。16歳の秋、この多感な時期に私自身は〈学び〉について考え始め

るようになったのです。そしてそれは同時に、高校生というアイデンティティそのものをも揺るがしていきました。学びの意味を見失った私は、学生であることのアイデンティティさえも見失いかけていったのです。しかしその答えは、そう簡単に出るものではありませんでした。

〈学ぶ〉ってどういうことなのか？ そのことを考え続けているうちに、私は気がつけば 50 を間近に迎える年齢になってしまったような気がします。今になって振り返れば、この 30 年余り、そればかり考えてきたように思います。そしてその始まりがこのカンニング事件だったのです。

「暗記はカンニングと同じである」ということに気づいた私は、それから次第に暗記そのものを否定するようになっていきました。暗記に依存していたら、何も考えられなくなっていくような気がしたからです。しかし、一方で暗記をしないと何をしていいのかわからなくなりました。私の中には、〈学び＝暗記〉という認識が断固たるものとしてあったように思うのです。しかし何もそれは特別なことはありませんでした。今の子どもたちだってその多くは、同じように考えていると思います。それくらい暗記はテストに対して強力な学習方法のかもしれない。

「暗記をしない」という箍を一旦自分自身にかけてしまうと、そこから先がでてこない。つまり〈学ぶ〉ということについて、何をしていいのかわからないといった状況に陥るわけです。そして、そうこうしてあいに再びテストの時期がやってきました。もちろん暗記していないのでできるはずはありません。私は今まで取ったことない成績を手に入れました。最下位から数えて 5 番。担任からは「おまえ、何か悩みでもあるの

か？」と気遣われたこともありました。

そんな状況がしばらく続いた後、私はある結論を出します。それは「学習した内容の意味を一つ一つ考えていこう」ということでした。今でも記憶に残っているのは数学です。方程式と関数の関係をグラフ上で発見できた時は感動的でした。その後も、数列、微積へとその意味を拡大して理解しようとするのですが、これがなかなか簡単にはいきません。あれこれ考えていくうちに深みにはまり込んでしまい、先生に聞きに行くのですが、「高校生でそんな意味まで考えなくていい。それよりこの公式を覚えて問題に当てはめるようにしなさい」なんて答えが返ってくるわけです。だから私はだんだん先生にも聞きに行かなくなっていました。

問題の意味を考えるということは、自ずとそこに問いを生みます。どうしてそうなのか、このことと、あのことはどんな風に違うのか、考えれば考えるほど、問いが増えたりするわけです。当時は、もちろんインターネットもない時代でしたから、その答えを見つけるのも至難の業でした。頼みの先生も私の満足いく答えを出してくれそうになかったので、私は途方にくれながらも悶々とした思いで高校生活を送っていたように思います。ただ幸いなことに私の通っていた高校が大学の付属校ということもあり、私はそんな思いを持ちながらも推薦で大学へと進学することができました。

大学に入学した私は、学校に期待を抱いていました。大学には、本当の学びの世界というものがある、私の問いにもしっかりと応えてくれると、どこかで信じていたのでしょう。しかし、入学して 1 ヶ月もたたないうちに、それは私の勝手な思い込みだったことを思い知らされました。

私の入学した 1980 年、それは学園紛争も終わり大学が一気に大衆化していった時代で、マス・プロダクティブな教育（知の大量生産）の全盛期だったわけです。授業はその多くが大教室で、教授がマイク片手に一方的に講義をおこない、多くの学生はそれに耳も傾けないといった光景が当時の大学の日常風景でした。私はすぐに授業にも出なくなっていました。大学に入っても、また途方に暮れたわけです。学びたいのに、まだ何をどんな風に学んでいいのかさえ分からなかったのです。

そんな私でしたが大学の 2 回生の頃、ふと図書館で手にした本がありました。デカルトです。私は、この難解な本を少しずつ読み解きながら、「答えが簡単に出ないことを考えていることこそが、私が私である所以である」ということを知りました。デカルトと自分自身を重ね合わせながら考えるようになっていったのです。そしてそれから堰を切ったように、西洋哲学を学び始めました。フッサール、ルソー、カント、ヘーゲル、キルケゴール、ハイデガー、マルクス、ニーチェ、ソシュール…と、それぞれの哲学者が互いに影響を受けたり与えたりしたその軌跡をたどるように読み進めては、それをレポートにまとめるといった作業を繰り返していきました。すると、ところどころで彼らの考えが自分自身の考えと重なりあうところがあるのです。私はそこを足掛かりにして、今度は本と対話を始めるようになっていきます。いやもっと正確にいうと活字を媒介として、その哲学者自身と対話を楽しむのです。そしてふと気がつく、その本の内容が自分ごとのようになっていく瞬間を実感するのです。

この図書館での経験が、私の学びのスタイルを形作ったのかもしれない。本と対

話しながら自分自身と対話する。そうすると自分自身と本の筆者とが対話を始める。そして本を読み終えた後、私は自分自身がそれまでの自分と違った存在になっていることに気がつく。つまり、「学んだことの唯一の証は、自分自身がどう変わったのかということである」ということを実感するのです。こうして私の中に少しずつ知の土壌が出来上がっていきました。様々なことを学んでいくための基本の考え方、それをこの段階の私は手に入れようとしていたのかもしれない。

その後、私は 3 回生の時に恩師と呼べる先生と出会います。フルブライトの 1 期生として 1950 年代に渡米し、アーモストそしてハーバードで近代経済学を学ばれた先生は、研究者としても指導者としても一流でした。私は卒業までに、何度先生のお宅にお邪魔したかわかりません。私はいつも先生に哲学のことや教育のことに関する自分自身の問いを投げかけていたように思います。そして先生は「自分は専門じゃないが…」と言いつつも、丁寧のひとつひとつ私の問いに答えてくださったように記憶しています。

先生との対話、それは私の中の知の土壌にまかれたいくつもの種のようなものでした。対話によるその知的作業は、常にライブだったわけです。あらかじめ用意されたシナリオなんかないわけです。私は先生の着眼点や論理の組み立て方、その整合性の図り方、他の論理との関係の構築の仕方などをこの対話を通して習得していったように思います。それは私の学びの世界に、やがて森へと発展していく要素が芽生えた瞬間だったのかもしれない。

その後私は、大学の卒業を間近に控え、これからも学びの現場に身を置こうと決心

するようになっていきました。ただどうしても、学校という用意された現場に身を置くことには抵抗がありました。そこで自分で学び場を作りだそうと考えたのです。それは1984年の冬のことでした。私は京都市内に一軒の民家を手に入れ、そこでアメリカのオルタナティブスクールをモデルにした「フリーディ」という名前の私塾を開いたのです。そこには、当時北海道新聞のジャーナリストだった大沼安史（元東京医療保健大学教授）との出会いが大きかったように思います。彼が著作を通して紹介したアメリカのオルタナティブ教育の実践（『教育に強制はいらない』一光社）は、そのどれもが夢あふれるものでした。少なくとも当時の学生だった私を魅了するには十分な実践がそこには紹介されていました。

「フリーディ」と言う名称は、free-studyに由来する造語です。自由ということは、当時の私にとって、(今でもそうかもしれませんが)大変重要な概念でした。というのも、1984年というのは、まさに「校内暴力」というコトバに象徴されるように学校が大変荒れていた時期であり、学校はそれを押さえ込むために管理体制を強化していったのです。そしてそのような状況の中では、自ずとその管理を称賛する声と、反対に反発する声が同時に生じていったのです。当時の私が反発する態度を取ったことは言うまでもありません。だからこそ、そこに「自由」というメッセージは必要だったのです。アメリカのオルタナティブスクールが、50年代のスプートニックショック以降の旧ソ連との技術開発競争のために管理強化された学校教育に反発する状況の中で誕生した歴史を、私は当時の日本の状況の中に再現させようとしていたのかもしれませんが。

そしてフリーディはその後、1999年まで

15年間続くことになるのですが、この間に社会はさらに大きく変動していきました。その変化は90年代に起こります。バブル経済がはじけ、それまでプラス成長を前提としていた私たちの社会は、ゼロ成長さらにはマイナス成長を引き受けざるを得ない状況を迎えました。しかし、その一方で消費化、情報化はどんどん進み、私たちの価値観が多様化すると同時に混乱し始めたのです。先が読めない社会、不確定であることを担保したポスト近代な特徴を備えた時代へと本格的に突入していったのです。そしてそんな社会の変動の中で、子どもたちの様子も変わっていったのです。

#### 〈コトバ〉が通じない

「キミたちは、いったいどうしたいの？ やりたいの、それともやりたくないの？」

「……」

「どっちなの？」

「別に…、どっちでも…」

こんな子どもたちとのやり取りが増えてきたと感じるようになったのもやはり90年代に入ってからのことだと思います。

以前は私が何かを言えば、「それはいい」とか「そんなの嫌だ」とか、彼らは自分たちの意志をしっかりと主張することができました。少しばかり極端な行動化は見られましたが、私たちが彼らの思いや考えをつかむことは比較的やりやすかったように思います。ところが、ある時期からその反応が返ってこなくなってきたのです。同時に「ダルー」「メンドウ」「ウザイ」…こんなコトバが彼らの会話の中に増えていきました。

私は子どもたちの世界にもニヒリズムが蔓延し始めたことを実感していました。「どうせがんばっても仕方がない」、「がんばる

こと自体がダサイ」そんな感覚が子どもたちの間で広がりを見せ始めたのです。そしてそんな子どもたちの微妙な変化は、これまでの授業の形さえ変えざるを得ない状況をもたらしたのです。

ある時期から、これまでの教師によるパフォーマンスな授業がだんだん空回りするようになっていきました。反応が返ってこないのです。そればかりか、一生懸命何かを伝えようとしている教師に対して「何、熱くなってるの？」といったシニカルな反応さえ飛び出すようになっていきました。私は徐々に子どもたちとの間にコトバが伝わらなくなっていく感覚を覚えていきました。コトバが伝わらないというのは、学びの世界においては深刻なことです。何かを伝える際の媒介そのものが否定されるのですから、これまでの学びの形が機能しなくなっていくことは明白でした。しかし、その一方で、ではどういった学びの形が必要なのかという問いに対して答えることのできない私自身がそこにいるのでした。授業が思うようにいかなかった時には、同じ問いだけが頭の中をグルグルと駆け巡っていきました。

その後 1995 年に、私たちは大きな事件を経験します。阪神大震災です。モノと情報にあふれた生活世界が、一瞬のうちに破壊されていく天災を私たちは目の当たりにします。しかし、そんな中からでも人々は立ちあがろうとしていく。それはモノと情報にどこまでも依存していこうというのではなく、自分の可能性を信じ、他者との関係性に勇気づけられながら、一步一步作り上げていくような、人間性あふれる復興への道のりでした。

そんな社会の変化を傍らで感じながら、私は新しい学びの場の必要性とその実現性

を同時に検討するようになりました。1998 年、私は新しい学びの場の構想に向けて具体的な準備を開始することになりました。そしてそれから 2 年後の 2000 年、21 世紀がスタートした記念すべき年に、「アウラ学びの森」は開校したのです。

### アウラの森が投げかけるもの

この本ではできる限り、学びの森の日常世界をみなさんにご紹介しようと思っております。アウラ学びの森は 2000 年の開校以来 11 年が過ぎようとしていますが、この間、アウラの森では、様々なドラマが繰り広げられていきました。ドラマはそこに関わる人たちの変容の軌跡です。アウラの森という場で、そこに関わる子どもたち、親たち、スタッフたちそして私自身が互いに何らかの影響を受けながら、新しい自分に気づき自分自身を更新していったのです。

アウラの森に関わる人たちのドラマは、やがて磁場となってこの森の中に埋め込まれていきます。「なぜかアウラに来ると集中ができる」、「なぜか自分自身を変えていくことができる」といった伝説のようなものが実感として感じられるようになるのです。そしてその感覚を感じられる人たちによって、また新しいドラマが作られていくといった循環が生じていく、これが、アウラの森の日常世界なのです。

人と物理的な場がそれぞれの意味を構成することで日常世界は作られていきます。それはユクスキュルの「環境世界」と重なるものなのかもしれませんし、絶えず循環する「生態的システム」と重なるものなのかもしれません。そして私は、そんなアウラの森の日常世界をできる限り記述していこうと思っています。複数の理論をそこに

重ねながら、〈森〉という新しい学びの場のしくみを少しでも明らかにできればと思っています。

アウラの森は、社会に対する私たちのメッセージであり、これからの教育の世界に提案する新しい学びのモデルです。世界の経済や政治が混迷し、私たちの生活そのものもしいに不透明感を帯びていくことになってしまった現代社会。私たちは、モノの豊かさと引き換えに何かを確実に失いつつあるのかもしれませんが、しかし、時代の流れを元に戻すことはできません。私たちは前に進み続けたいといけません。だから、どこかでその方向を変更していく必要があります。そしてその可能性を私たちは教育の世界に見出そうとしたのです。

ただ問題は、その教育の世界そのものも不透明な社会の中に埋め込まれているという事実です。具体的には子どもたちの生活世界と学校教育システムが社会の中にすっぽりと埋没しているわけです。だから、そこから新しい教育の世界を取り出していくためには、自ずと今までとは異なる視点とそれを実践する新しい場が必要となると考えたのです。そして誕生したのがアウラ学びの森なのです。アウラの森は、今の社会と切り離された存在ではありません。どこかで今と繋がりながら、どこかで新しい世界を作りだしていくそんな中間的な場、汽水領域に存在する場としてデザインされたのです。

「学びは、どこへ向かうのか？」

私が冒頭に立てた問い。その答えを見出すために、私はアウラの森を作りました。当初その問いは、私の個人的な経験の中から生まれました。しかし時代が進み、私自身も様々な経験を重ねていくにつれてその問いが社会の流れと切り離しては考えられな

いものだという気づいていったのです。不透明で不確実なポスト近代と呼ばれる現代社会を私たちはどのように生きていけばいいのでしょうか？ この問いが学びの世界と重なっていったのです。

アウラの森が投げかけるものは、そんな私たちの不透明な未来に対するかすかな希望なのかもしれません。森の中で様々なドラマを作りだしていく子どもたちの姿そのものが、希望の光となっているのかもしれません。

## 2. 森を記述する

### 立体的な記述

〈学び〉ということを考え始めるようになってから、もう 30 年以上になりました。この間私自身の中では、幾度となく〈学び〉という定義が更新されてきたように思います。学びの現場に携わるということは、すなわち自分自身の学びを作り上げようとすることであり、それを子どもたち、あるいはその場に関わる人たちと共有することです。そういった意味から考える時、学びは絶えず変容し、更新されていく〈動き〉のようにとらえることができます。

前に私は自分自身の高校時代のエピソードと、90 年代に入ってからの子どものエピソードを取り上げましたが、それは私自身の中で学びの大きなパラダイムが変わる瞬間だったと思っています。しかし学び自体は、日々更新され続けているように思います。

では、その学びの動きをいったいどのように記述すればいいのでしょうか？ 学びの世界は、ある特定の理論で定型的に表現できるものではありません。そこには多様



な学習者の動きと、不確定な社会の状況があるからです。つまりその領域に変数が多すぎて、もはや定型化できなくなってしまっているのです。

「現実には緑で、理論は灰色だ」といったのはゲーテですが、多様な現実を無理やり理論の中に押し込もうとすると、豊かな緑が灰色になってしまうというのです。だからここでは、できる限り豊かな現実を様々な視点から眺めたエピソードを通して描きだし、そのエピソードを重ね合わせていくことで、学びのリアリティをあぶりだせればよいと考えています。

そういった意味において、ここでは学術的厳密性をさほど問わないことを前提としています。その厳密性を追求すればするほど理論が前面に出てしまい、豊かな緑の現実が灰色に染められてしまうからです。しかし、かといって理論を全く引用しないわけではありません。むしろ複数の視点から映し出される現実を支えるためのものとして複数の理論を取り上げることにしました。特定の理論に集約させるのではなく、複数の理論をメタレベルで統合できる可能性のある理論を模索していきたいと考えているのです。そうすることで、豊かな現実を立体的に記述できるように思うからです。

### 参与観察によるエピソード記述

学びの世界の現実を立体的に記述するためには、そこに複数の視点が必要になります。そこで繰り返されている現実を少しずつ違った視点で捉え、それをレイヤーとして重ねていくわけです。ここでは、その方法論として参与観察（participant observation）によるエピソード記述を活用します。参与観察は、本来、文化人類学の

観察法でしたが、アメリカの精神科医、H. S サリバンの報告によって広く知られるようになったものです。

アウラ学びの森においては、もともと私自身が複数の視点を持ちながら、その現場に参加しています。生徒たちに対しては「教師」として、スタッフとして働く他の教師たちに対しては「塾長」として、生徒の親たちに対しては「先生」として、その他にも繋がりのある学校の教師たち、行政関係の人たち、地域の教育、福祉、心理に携わる人たちと日常の中で関わっているのです。そんな中で研究活動を進め、原稿を書くことによって、さらにメタレベルの「観察者」や「記述者」としての視点が加わるようになったのです。

それぞれの視点を持った私は、アウラの森の実践者としてそれぞれの立場に関わりながらエピソード記述を続けます。そしてそのエピソード様々な理論と重ねながら省察的に解釈し、また現場に返していくといった循環的なシステムを構築しながら、日々の実践を続けていきました。

学校でも学習塾でもない、そしてコミュニケーションでもない〈森〉という新しい学びの場に日々繰り返される豊かな緑の現実の世界を主旋律として、そこに透かしのように理論を重ねながら、新しい学びの世界をみなさんに紹介できればいいなと思っています。

（きたむらしんや 2011/8/13 脱稿）