



ワークショップに参加した学生の「気づき・学び」 ～相對したヒトの反応をきっかけとして～



鈴木康二（NPO法人ちゃいれじ）

1.はじめに

NPO法人ちゃいれじでは、こども（幼児／児童）とスタッフ（法人メンバーや学生等）が、可能な限り「1対1」で向き合えることを念頭におきながら、こどもに寄り添う形で、これまで様々なワークショップを実施してきた。本報告では、真弧や土器片を活用した「マコWS」、高瀬舟や高瀬川で採取した陶磁器片などを素材として実施した「高瀬川WS」、という2つのワークショップを中心に、改めて、スタッフとして協力してくれた「学生」に焦点を当て、彼らの「気づき」あるいは「学び」についてアンケート結果を元に整理してみたい。



2.アンケート聴取内容および対象

- 今回の報告に際して、下記の要領でアンケートを実施した。
- ・実施対象：過去にちゃいれじのワークショップに協力してくれた学生
 - ・対象人数：20名前後（回答数：6名）
 - ・実施時期：2023年2月上旬
 - ・実施方法：メール等の媒体による個別聴取
 - ・聴取項目：

- （1）参加したワークショップ種と回数。
 - （2）ワークショップ参加の動機・契機。
 - （3）ワークショップの参加前後で、自分自身の中で変化したこと。
- アンケートの回答の内、特に（3）について整理、提示したのが表1である。

表1 ワークショップ実施前後での変化／アンケート結果より

No	視点	ワークショップ実施前	ワークショップ実施後
①	イメージする「こども」像	参加メンバーそれぞれの幼少期や、その周囲にいるこどもたち（職場や親戚など）をイメージ。	具体的なこどもをイメージ：参加メンバー全員が「同じこども」達を想像して話すことも可能に。
②	会場になる博物館等社会教育施設の職員に対する意識	会場としての施設にのみ関心があり、職員に対しては意識しなかった。	いかに協力を得るか、巻き込んでいくか、施設の職員へのアプローチがワークショップを経るごとに変わった。
③	社会教育施設でワークショップを行う意義	博物館というワークショップを行うフィールドや、ワークショップで使えるかもしれない資料だけを博物館側に期待していた節があった。良くも悪くも「自分達中心のワークショップ」だった。	「自分たちのワークショップと社会教育施設をどのように結びつけていくのか」「ちゃいれじのワークショップが、博物館にとってどのような意味・意義をもつのか」についても考えるようになり、「（会場になった施設の職員も含めて）みんなで作り上げるワークショップ」に変化した。
④	自分自身の「進路」への影響	将来的に教員になるか、学芸員になるかを決めかねていた。	「より専門的な知識を持ちながら、市民に文化財や故郷へ愛着を持ってもらえるように日々努力する学芸員」が目標に。
⑤	人との向き合い方	自分がいかに、普段適当な会話をしていたかを自覚。	初対面のこども、保護者と触れ合う事で、自分自身の言葉の至らなさを、伝わらない事を痛感する半面、伝わった時の喜びも感じる事ができた。自分自身を見つめ直す機会に。
⑥	こどもを観る眼とこどもへの声かけ	（陶片について知識がないので、）参加してくれたこどもたちにどう声かけしたらいいか、迷いながら対応。	『陶片について知らなくても「それ何かな？」と一緒に考えるのでも大丈夫!』と教えていただいたことと、こどもに1人ずつ対応できるWSだったこともあり、どんなことに興味を持っているのかを1人ずつ観察できて、自分も楽しみなことができた。



こども達と関わる機会が増えたことで、こどもの視点がどこに向かうのか、どこに興味を持つのか、どうすれば伝わるかを考えるように（自身が）変化し、自分の中の視点が増え、伝えることの重要性を考えるきっかけになった。

3.アンケート結果に観る成果と課題

まず、アンケート結果の概観から読み取れるのは、そもそもワークショップへの参加が、学生たちの「気づき・学び」を促したことは間違いないということである。そしてそれは、一重に、ワークショップに参加した学生自身が、「自らの意思で能動的・積極的に参加した」ということと、「こどもたちと1対1で向き合った」ということに依るものとも言えよう。以下事例毎に細かく観てみる。

①については、ワークショップの回数を重ねる度に、「特定のこども」を、メンバー間での共通イメージとして描けるようになったことが、その後のワークショップの具体性あるいは精度を高めたと考えられる。しかし一方で、すべてのワークショップに、常に同じスタッフ・学生が全員が参加できている訳ではないことから、そのイメージ像の共有化については、改めて「ドキュメンテーション」等の、「活動結果の（より具体的な）見える化」を意識する必要がある。

②・③から読み取れるのは、「自分達のワークショップ」が「みんなのワークショップ」に変化したことであり、かつその上で「何のためにこのワークショップをするのか？」ということ、一人一人が考えるようになったこととも言えよう。『「ちゃいれじのワークショップ」が「参加してくれたこどもたち」にどう見えるのか』という観点から、『「会場になった館やその館職員・スタッフ」に「ちゃいれじのワークショップ」がどう受け止められるか』あるいは『「その場所で行われたちゃいれじのワークショップ」が「参加者や館職員、あるいは来館者やその周りを取り巻く人々」にどの様に見られているのか』、加えて「この館（会場）でこのワークショップを行う意味・意義は何？」ということにまで意識が向いた。この点は今後のワークショップの質を高めるためにも、とても大切・肝要な「学び」であるとも言えよう。

④⑤は、例えば「構成主義」的の反応として捉えることもできようか。こどもたちとの接触を機に、自分自身を見つめ直し、自身の処し方を改変していく、あるいはより高い目標へと軌道修正する、ことが促されたと思えば、まさに構成主義でいう「学び」の過程に他ならない。

⑥は、「自分が知らないことも、こどもと一緒に考えてみよう!」という提案からの実践を通じて自身の学びを促したという事例であり、学生本人の「能動的・積極的」参加と「1対1」でのこどもとの関わり、加えて「他スタッフとの信頼関係」を安全基地とする探索行動の結果の「学び」、と捉えることができよう。この、ある種の「アタッチメント」のような効果（本発表では、以下「擬似アタッチメント」と呼ぶ。）は、今後ワークショップを実践していく中で、学びを促す要素として注視しておきたい。



4.まとめに替えて～課題と意義と…～

今回の検討から、改めて注視すべきキーワードとしては、A) 能動性・積極性、B) 1対1、C) 擬似アタッチメント、という3つが挙げられる。

A) は、当人が自ら「能動的」に行動を起こしつつ、対象（ヒト・モノ問わず）との間に「学び」の情景を作り出すことで、自身の知識・経験を上書きできるという、まさに「構成主義」による学びの構図に当てはまる状況を生み出す前提条件になる、ということが確認できよう。またB) の「1対1」で対象と向き合うという状況は、対象の指向を読み取りつつ具体的な提案を示すことで、対象の学びを促すことを可能にする。この構造は、幼児教育にみるいわゆる「レッジョ・エミリア・アプローチ」を想起させる構図に近いと言える。

一方で、C) の「擬似アタッチメント」は、J.ボウルヴィが示した「アタッチメント」よりも、もう少し大らか・緩やかな概念・枠組を示すべく今回考えた造語である。乳幼児期にみられる親子・家族間のもの、あるいは児童期～青年期以降の友人・恋人間のもの、などの比較的一般的なアタッチメントよりも、もう少し緩やかに、でも心理的機微については類似した傾向・指向が読み取れる、そんな状況・構図があるのではないかと、それを一旦「擬似アタッチメント」として捉えておきたい。家族でも友人でもない、他者間で構築される「擬似アタッチメント」が「学び」を促し、また学びに与える影響は、実は小さくないのではなかろうか。

諸氏のご教示を請う。【参考文献】数井みゆき・遠藤利彦編著『アタッチメント～生涯にわたる絆～』ミネルヴァ書房、2005。
2023/04/22-23 第69回考古学研究会研究集会ポスターセッション