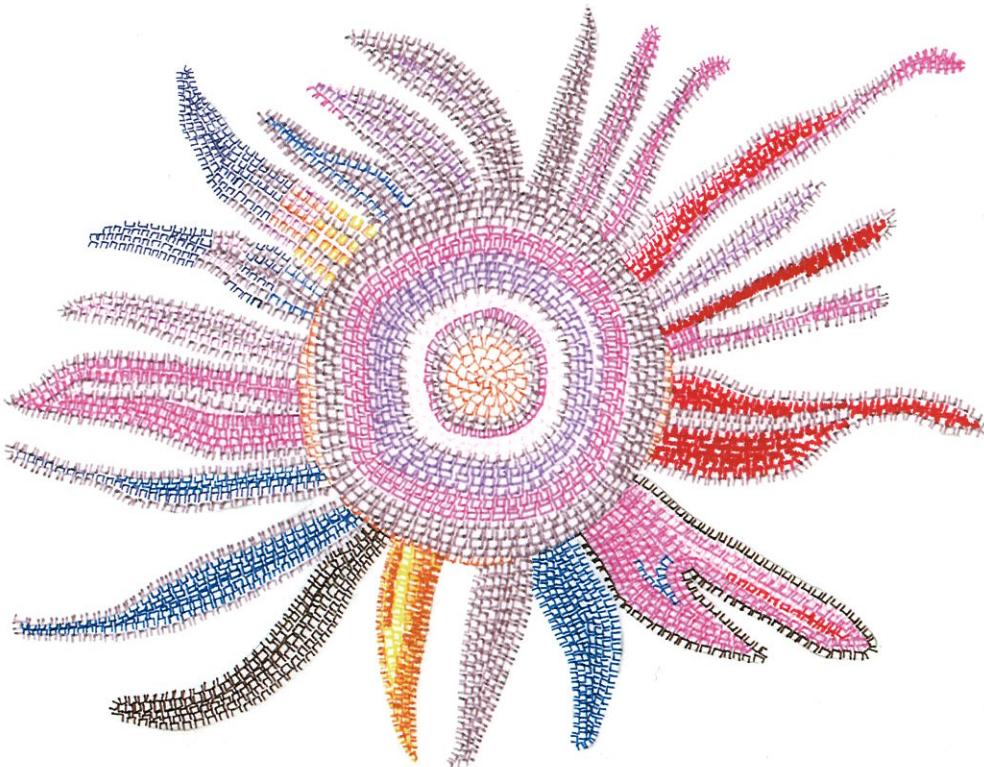


# 生活教育

ゆたかな子どもを育てる教師と父母の交流誌

編集／日本生活教育連盟



おや・おや ● 寺田健太郎 ともにつくる生活教育の実践 ● 藤木陽介

連載／はじめてみませんか＊自分の物語をつくる ● 西口敏治

連載／寺本らららのららら主義出張所 ● 寺本ららら 連載／雄勝だより ● 徳水博志

連載／雪虫通信+ ● 菅野雪虫 ヤング日生連 ● 森田和之

02  
2014

## 特集 \* 総合学習—子どもの中に社会を見る協同活動

論文1／ひとまどまりの協同活動としての総合学習—3.11後のシステム社会と生活世界 ● 金馬国晴

実践記録1／パングラデシュを感じる—固有名詞の生活世界を共有するワークショップ ● 東 宏乃

実践記録2／アイヌの文化や思想を「今」を生きる子どもたちと学ぶ ● 高橋公平

実践記録3／シティズンシップ教育の普及と発展を目指して ● 藤原暢之

論文2／北海道大会で深めたいこと ● 前田賢次

# バングラデシュを感じる —固有名詞の生活世界を共有するワークショップ

東 宏乃 —●フェリス女学院大学非常勤講師

私は、現在は大学教育に携わっていますが、元々は、公立高校教員を経て国際協力NGOの専門員としてカンボジアに駐在した経験と、帰国後は、総合的な学習の時間のゲスト講師として活躍した時期もあり、その後（認定）ワークショップデザイナーとして、小・中学校および2つの大学で活動している市民です。

## 1児童・生徒の気づきがあふれるワークショップ 「なんだかバンガラデシュに行つてみたくなった」

これは、東京都東村山市立M小学校で、「コビール君ちの家族マップ」（以下、「家族マップ」と呼ぶ）という教材ワークを小学校五年生を対象に、私がゲスト講師と

してワークショップ（以下、WSと略す）を行なった時の、ある児童の印象に残った感想です。

WSの定義はいろいろありますが、ここでは、パウロ・フレイレの言う、「知識注入型（銀行型）教育」との対比としての「児童・生徒の着想（idea）を引き出す教育手法」とします。「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあつたり創り出したりする学びと創造のスタイル」（中野民夫）と言つてもよいでしょう。

冒頭のWSは、二〇〇一年十一月、M小学校五年生の総合的な学習の時間「広げよう、未来につなごう、自分の世界」の中の単元「ぼくら、二十一世紀の地球人



「バリ福笑いマップ」でしたが、WSに参加する児童・生徒が自らの生活世界とバ国との関連性を、親しみをもつて見出し易いように、教材名に「家族マップ」に登場するソフィアさん一家の三男コビール君（十才）の名前を入れることにしたのです。

現場のS先生に言わせると、この教材の強みは、「ピースを並べる時に、あつちでもないこつちでもないと、学力に関係なくどの児童も手を出せる点にある」とされ、

実際、普段の学習では知識をひけらかすような優等生は、予備知識が無いことを気にしてか手が出さずに、当惑していた程でした。学力といわれるものは低くても、生活力のある児童が活躍できるWSだと

「バリ福笑いマップ」でした。児童・生徒が自らの生活世界とバ国との関連性を、親しみをもつて見出し易いように、教材名に「家族マップ」に登場するソフィアさん一家の三男コビール君（十才）の名前を入れることにしたのです。

現場のS先生に言わせると、この教材の強みは、「ピースを並べる時に、あつちでもないこつちでもないと、学力に関係なくどの児童も手を出せる点にある」とされ、

実際、普段の学習では知識をひけらかすような優等生は、予備知識が無いことを気にしてか手が出さずに、当惑していた程でした。学力といわれるものは低くても、生活力のある児童が活躍できるWSだと

「バリ福笑いマップ」でしたが、WSに参加する児童・生徒が自らの生活世界とバ国との関連性を、親しみをもつて見出し易いように、教材名に「家族マップ」に登場するソフィアさん一家の三男コビール君（十才）の名前を入れることにしたのです。

「バリ福笑いマップ」でしたが、WSに参加する児童・

言つてよいでしょう。

私のWSを受け入れてくださった先生方は、よく、

「児童の普段見られない表情や、いつもは姿の薄い児童の活躍が見られました」と、言つてくださいます。

また、カマル・フィヤルさんという、開発教育や地

域開発のファシリテーターとして有名なネパール人は、

「とても印象的な教材。少人数のグループで話し合つた

り、（参加者間に）いろいろな関係が発生したりするた

めにとても効果的にファシリテートできる教材だ。この

エクササイズを通じて、如何に人が五感で気づき学ぶか

について、分析することができる」と評価しています。

つまり、バ国農村についての知識だけではなく、WS

の参加者は、バ国農村のもつ自給自足のある種

の豊かさを、擬似的に体感するのです。そして、ピース

を並べ終わった後は、屋敷地の典型例について話し合い

ながら、この屋敷地のもつエコロジー的な生活の知恵に

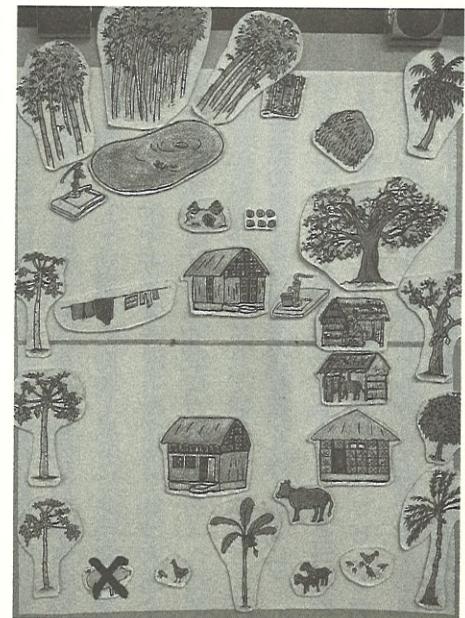
も気づいていくことになるのです。

例えば、母屋、長男の家、次男の家、台所小屋、牛小

屋など、各家々に囲まれた中庭は、時にリビングになつたり、時に米を干す作業場になつたりと多目的に利用さ

れます。また、飲み水用の井戸はトイレと離したところ

## 家族マップ



II」の小単元「未来につなごう！ アジアの中の日本」（二十七時間）のうち九時間分を、国際協力NGO「シャプラニール」市民による海外協力の会（以下、シャプラニール）の教材チームが引き受けた実践です。

M小学校からの依頼は「百科事典やインターネットの記事の丸写しではなく、体験に基づく調べ学習が進むような授業をしてほしい」という、願つてもないものでした。この実践では、バングラデシュ（以下バ国と略す）について教科学習的な授業をするのではなく、バ国の平野部農村に住むある典型的な家族の屋敷地を、家や家畜、

底して体験学習を中心に組みました。

最後は、学年全体で、児童の自由な調べ学習をもとに「アジア再発見——素敵なアジア、私のアジア」と題したパビリオン形式による発表会を行なつたのです。

## 2 教材ワーク「コビール君ちの家族マップ」

先述した感想を引き出した「家族マップ」は、シャプラニールのスタディーツアーをきっかけに作られ、小・中学校の実践に供され、今年で十二年になります。

当初、教材名は、バ国の屋敷地をバリと呼ぶので、

井戸や池などを表わす三十個のピースを並べて再現するワーク「家族マップ」を中心据えたのです。

そして、「家族マップ」の前には、バ国的生活道具を各班に1種類ずつ渡し、「誰がどのように使う、何の道具でしよう？」という、班のメンバーで協力して考える活動を導入とし、その後には、バ国の国歌を作ったアジア初のノーベル文学賞作家・タゴールの詩を、在京のベンガル人劇作家に吟じてもらい、バ国的生活文化に触れる時間をもちました。さらに、百枚の写真パネルでストリート・チルドレンに出会い、カレーを手で食べる活動で締めくくるなど、ゲスト講師に与えられた九時間は徹底して体験学習を中心組みました。

最後は、学年全体で、児童の自由な調べ学習をもとに「アジア再発見——素敵なアジア、私のアジア」と題したパビリオン形式による発表会を行なつたのです。

に位置させるとか、早く育つパパイヤの木を敷地の境界に植えて目隠しとする、屋敷地内に果樹を多く植え一年中果物の収穫に与る、などといった具合に、様々な生活の知恵が屋敷地に表れているのです。

同じくM小学校のある女兒は、「日本の家とちがつて、（中庭を）囲んで家が建つてあるなんて……。家がたくさんあつて。キッチンが（独立して）小屋になつていて、家と家を分けるところに果物の木を植えて境目にしていた。日本はブロックなどを使つていて。なんだか、バ国の方が『いいな』なんて、思つたりしている。境内に果物の木を植えた方が、なんだか、閉じ込められていられない感じはするかな、です」と、日本での自分の生活と比較し、意外な発見をして、おずおずとではあるがコビール君たちの生活をうらやましがつているのです。

つまり、この教材「家族マップ」は、固有名詞をもつたバ国の十才の少年コビール君とその大家族に、擬似的に出会い、日本に住む自分たちの生活をふりかえることもでき、大事な学びが得られる教材だと言つてよいでしょう。

### 3 生活世界との出会いと「お姉さん」への内省

できるのか、考えさせられるような場面にも出会うことになります。

そこで、一つのエピソードを挙げておきましょう。

「家族マップ」には発展的WS「いそいそゆつたり家族の時間」という教材もあるのです。それは、コビール君たちの三世代六人家族の生活時間を、家族一人ひとりの一日のタイムテーブルを綴つた六枚のカードをもとに、班で着目したい家族員の生活時間の帯グラフを完成させるワークです。例えば、コビール君たちの家族の中では母親のソフィアさんと長男のお嫁さんのパルビンさんを取り上げた、横浜市立H中学校のある班では、対比させる日本本の家族の代表として、ある班員の大学生のお姉さんを選んで帯グラフに書きました。最終的に、バ国二本と日本一本の合計三本の帯グラフ眺めて、班員が考えてコメントしたことは、「（お姉さんがほとんど家に居ない）私たち日本の暮らしそより、家族でご飯と一緒にそろつて食べるなど、バ国の方があらやましいかもしね。コビール君たちの家族は豊かな時間を過ごしているのか」というものだったのです。

つまり、この帯グラフのワークでバ国的生活と日本の生活とを比較し、非常に具体的な個々人の生活について

さらに、カマルさんは、「もちろんこの教材は、参加者が村の人々の生活スタイルについて学ぶことができるのですが、もつと言えば、この教材は楽しい。笑つたり、うれしがつたりすることを通じて、学び、共有することができる」と指摘しています。つまり、南アジアのバ国について、「貧しい・汚い・可哀想」といったネガティブでステレオタイプな印象ではなく、「よく普通に、どちらかといえばポジティブに「コビール君の家のこういう生活もよいかもしれない」と、児童・生徒が、一緒になつて感じるようなWS教材なのです。

つまり、この「家族マップ」のWSでは、社会科で習う知識とはまったく異なる性質の学びがそこに立ち上がつてきていると、言えないでしょうか？

そもそも社会科では決して習わないバ国。しかし、昨今外国につながる児童・生徒は学級の中に増えています。しかも、つながる外国は、日本人が理由もなく無条件に尊敬してしまう欧米ではなく、まだまだマイナスのイメージや偏見の強いアジアや南米だつたりします。学級の中の多文化的グローバライゼイションと、世界基準の経済のグローバライゼイションとが、ギシギシと噛み合わない音を立てて事態に対しても立派な事態に陥っている事態に対して、学校教育は一体何が

イマジネーションを働かせているのです。あるいは、イマジネーションを搔き立てられたと言つてもよいでしょう。そこには、答えが決まつた教科書を習う学習者ではなく、何より生活者としての児童や生徒が立ち現われて来るのであります。「生活緩方」の実践が少なくなつた今、このような気づきを得るシーンは、最近の学校教育ではなかなか無い場面ではないでしようか。

こうして「子どもの中に生活世界を見る」ことによって、いわば学力主義的教育観から脱した、児童・生徒にとって当事者性の高い『生きる力を育む』教育実践こそが求められているともいえるでしよう。

### 4 WSの感想「日本に生まれて良かった」の反省

NGOがつくる教材WSは、第三世界に現場をもつたけに、固有名詞で語ることのできる素材から成り立つていることが多いのです。「コビール君たちの家族マップ」もそうですし、「□□君の一日」や「△△の家族」と言った具合です。

一方、それとは対比的に、開発教育で有名な教材に、「貿易ゲーム」や「もし世界が一〇〇人の村だったら」というWSがあります。「貿易」も「一〇〇人村」も

教材には固有名詞の誰かは登場しません。先進国である北と途上国である南との関係を援助関係で理解したり、南北の経済格差について各種の人口比を手がかりに感覚的にですが構造的に捉えたりすることをめざした教材です。このような教材の苦しいところは、WSに参加した児童・生徒の感想が、一部ですが往々にして「私は（途上国ではなく先進国）日本に生まれて良かつた」という落とし穴にはまる点にあります。この感想に象徴されるような理解は、第三世界に対して、どうしても「かわいそだから助ける」という一面的な見方に陥ってしまうことにも通じるのです。

残念ながら、そこでは、ある学級の児童・生徒と教材WSで描かれる第三世界との間で、同じ地平を生きる者としての共感は生まれにくいのです。

それを乗り越えるために、単純ですが、あえて、シャープラニールの教材チームでは、コビール君ちの生活を屋敷地という平面で捉えたり、「一日の家族の暮らしを時間軸で捉えたりと、「生活」を全面に出す教材WSへと、実践を重ねながら教材の重点を明確にしていったのです。この教材の誕生秘話としては、スタディーツアーで訪問したコビール君ちの屋敷地がとても居心地がよく素敵だ

つたので、それをぜひ日本に紹介したいという素朴な発想がもとになっていたのですが、その発想の素朴さが功を奏したWS教材となりました。

## 5 おわりに——教材WSから学校教育を見る

私は、移行措置期間から「総合的な学習の時間」の国際分野のゲスト講師を務めてきました。最後に、その経験からいくつかの指摘をし、今後、実践を深めて行く上での参考になることを導きたいと思います。

①WS型授業は、児童・生徒のコミュニケーション能力を高める機会や場となります。そのコミュニケーションとは、班で一緒にになった児童・生徒同士のそれです。②オープンエンドであるWS型授業では、教員側はあらかじめ決められた答えを持つていません。その態度とふるまいが、教員の顔色を伺つて答えをみつける児童・生徒を出さない教育の本質につながります。

③児童・生徒は、稼いでいるなくとも、りっぱな生活者です。その面を發揮する場が地域にも家庭にも限られてきている今、教育の場で、生活者である自分自身を取り戻す、あるいは生活者である自分自身に立ち戻る回路を用意する必要があるのでないでしょうか。そ

れが総合的な学習の時間の意義かもしません。

④NGOの作る教材は固有名詞に彩られています。そうであれば、その固有名詞と児童・生徒との出会いは、多文化共生学習の基盤となると思います。多文化共生教育は、学校現場にも必須のテーマだと考えます。

⑤残念ながら教員の世界は狭いと思います。「学校教育に欠いているのは、お金・政治・宗教だ」と指摘したあるNPO代表が居ましたが、（企業人によるモデル授業ではなく）、価値のオルタナティブを模索し実践している、NGOとの連携やNPOとの協働などを通じて、児童・生徒が「働くこと・生きること・信じること」を取り戻す機会を増やす必要があると考えます。

⑥学びの手段として諸感覚で感じることを復活させましよう。感じることをきっかけにして、当事者意識をもつて主体的に考える児童・生徒が育つて行くことが期待できるからです。

「生活世界」は広くて深いです。

特に、農村社会にまだ活気があつて農民の担う生活文化が息づき、市民社会としても上昇機運にあるバ国的生活世界は、魅力があります。冒頭の児童の感想「バ国に行つてみたいと思った」にもあったように、日本の子ども

もの生活世界の方が危ういのかもしれません。

自殺者年間三万人という先進国・日本は、一人ひとりの「生活世界」がやせ細つてきているともいえるのではないでしようか？ 人間として生きる根っこを揺さぶられる機会も少なくなり、3・11を経験したにもかかわらず、社会全体が今なお平板なままで、一部の市民を除き、大多数の市民はお互いに無関係を装つていてるかにみえます。

だからこそ、そのような日本社会にあって、日本の子どもに「生活世界」の広さと深さを肌で感じ取つて欲しいと思います。こうした意味での「生活教育」は貴重な教育理念かつ教育実践だと考える次第です。

### 〈参考文献〉

\*パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」堺紀文房、原著年一九六九年、三砂社の新訳、二〇一一年

\*中野民夫「ワーカーショップ」岩波書店、二〇〇一年

\*東宏乃「バリ福笑いマップ～ソフィアさんから知るパンカラシショの農村の暮らしと家族」、「開発教育ニュースレター」No.99

\*東宏乃「バリ福笑いマップ～バナンダリトシの村を知ろう」、「世界とつながる総合学習」開発教育セミナー・かながわ、二〇〇一年（和訳の報告書）（本は、東宏乃の個人WEB [http://be-winds.jp/] も参照できます）