

# 開発教育

61

Development Education 2014

公正な地球社会のための教育



特集：政治を語る市民社会

DEAR

開発教育協会



## 実践事例報告

# 開発教育教材の展開と深化

## ～『コビール君ちの家族マップ』の開発を通して

東 宏乃 金馬国晴

### はじめにー 開発教育の“教材”

開発教育の教材は多々存在する。だが、教材は道具にすぎず、教材のあるべき姿は、学校現場の実践でいかに活用されるか、さらには子どもにいかに関与され、仲間の中で共同経験されるかによって決まってくる。

ここで扱う教材は、「コビール君ちの家族マップ」というものだ。これが実践を経て“深化”していった過程を、子どもの姿や声を重要な資料としつつ描き出すことが、本稿の目的である。

### 1.教材の開発 ースタディツアーより

この教材は、(特活)シャプラニール＝市民による海外協力の会による開発教育教材づくりのための「バングラデシュ開発教育ツアー（2001年8月実施）」を機に生まれた。

ツアー参加者が3班に分かれ、筆者(東)は「食べ物と生活」の班に入り、平野部の農村、アムラボ村に住む家族の生活取材した。ツアーのメンバーはその家族一人ひとりに密着し、15分に1回、行動観察をし、記録シートに時系列で記載していった。

行動観察を行うことで、私たちも丸一日、一家

と一緒に屋敷地(ベンガル語でバリ)で過ごすこととなり、図らずもバングラデシュ平野部の農村に流れるゆったりした時間を感得し、屋敷地＝バリがすっかり気に入ってしまった。そこで屋敷地自体を「教材化」することに決め、そこに何があるのかを観察・記録することに、方針変更していった。

屋敷地＝バリというものは、母屋を含む三つの家と台所小屋が四方を囲むようにしてできた中庭のあるおもてと、そして母屋の裏手に広がる果樹と牛の餌である稲ワラの山、井戸と水浴び場、および池とトイレからなるバックヤードとに分かれていた(次頁写真参照)。おもての中庭を利用する仕方を見ていると、そこはまるでリビングか、日本の古民家の土間に通ずるような機能で活用されているとわかった。例えば、以下のような具合である。

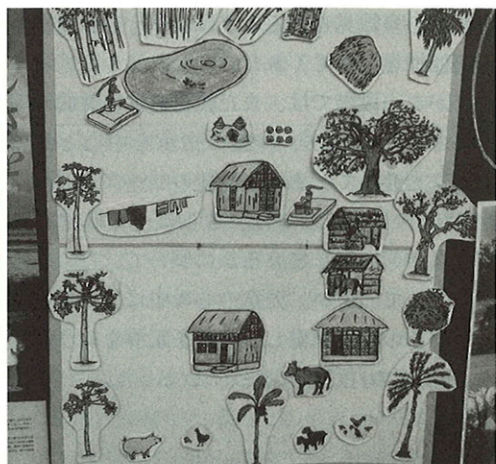
イスラム教の夜明け直後のお祈りの後、ゴフルさん(家長)が中庭に椅子を持ち出し、屋敷地に大きく枝を張り出しているインド菩提樹の木陰に座って朝の風に吹かれつつ物思いにひたっている。朝食後は、ゴフルさんとコビール君(三男、10歳)が、中庭にムシロをひき、畑で採ったパパイヤなどを選別し、市場に売りに行く準備をしている。昼前は、パルビンさん(嫁)

が牛を牛小屋から中庭に出し、牛に陽を浴びせている。午後、パルビンさんは、かまどのたきつけ用の落ち葉を、強い日差しの照りつける中庭に広げて乾かす。夕方、近所の知人男性2名が来ると、ゴフルさんたちは、インド菩提樹の木陰に座り、3人で何やら熱心に話し込んでいた、などなどである。

その後の教材制作チームの話し合いで、学生の一人が、「屋敷地(バリ)マップ」という、屋敷地を俯瞰した模型を作って紹介する、とのアイデアを出してきた。帰国後も集まり、チームで議論を続けた中で、屋敷地にあった各要素を描き、30個のピースにして裏面にマグネットシートを付け、そのピースを並べながら屋敷地を予想・再現していくという教材を思いつき、「バリ福笑いマップ」と名付けた。これが、この教材の始まりなのである。

チームは、学生3名に、教員経験のある筆者(東)とデザイナーの計5名。大学生の若い意見を尊重し、シニアがフォローするというチームワークを組めた点こそよかったといえる。

ピース並べという方式は、一つ一つのピースが何を表しているのか、どこに置かなどにつき、参加者が話し合いながら自然に手を動かすことになる。そこでこの方式は、説明的な知識学習を超えて、参加型のワークの決め手になるものと、作成段階から予想された。



(写真) ピースを並べて示した典型的な屋敷地

## 実践例1) R大学

当時、メンバーの一人が属したR大学のゼミ生たちに協力してもらい、筆者(東)がファシリテーター(ワークショップの進行役・場の促進役)となり、初めて実践を試みた。その際に書かれた参加学生の感想から抜粋する。

＊参加型は、自分で考えることができるので、身につく、体で覚えることができる。

＊参加型だとプロセスがわかって良い。模型づくりを通して話が発展していくのは良い。

＊「正解はない。答えは1つではない。」とファシリテーターが言ったので、いろんな考えを自由にいう事ができた(バングラデシュについて無知でも怖くなかった)。

最後の感想、「怖くなかった」は、教材制作側にはとても参考になった。学びとは、知らないことを知る喜びに支えられているはずだ。だが、バングラデシュを知識として知らないことを、その学生は「怖い」と感じていたとわかった。とはいえ、我々の実践では、参加型でかつ正解はないというオープンエンドな学びを設計したことで、学生にとって新たな学びが得られたものと解釈できた。

## 2.教材をもり立てる補助的なワーク

続いて加えた主な変化とは、導入ワークとして「フォトランゲージ:不思議の国を旅する」を、展開ワークとして「いそいそゆったり家族の時間」を追加したことである。

導入のワークは、バングラデシュの概要を参加型で学んで欲しかったために作った。展開のワークは、バングラデシュのある家族のあり様を日本の家族と比較するワークとして後に追加していった。ワークショップ全体の流れは、次の通りである。

- ①「部屋の四隅で自己紹介」で場に慣れる。(アイスブレイク)



- ②「不思議の国」と想定したバングラデシュの写真3種類を、各グループに1種類1枚ずつ配り、写真に写っている事柄を全て書き出し、その後、日本にないもの・あるものに色分けする（導入「フォトランゲージ」）。
- ③アムラボ村の農村風景の写真及びソフィアさん（家長の妻）の家族3世代7人の写真と、家系図を示し、家族マップの参考としてもらう。
- ④屋敷地＝バリにある要素（家や果樹、井戸など）を30個のピースで表した教材と台紙を配り、グループでピースを並べて、屋敷地の案を完成させる（本体のワーク「バリ福笑いマップ」）。
- ⑤ピースを並べながら議論したポイントをもとに、屋敷地＝バリの特徴を模造紙に書き出し、それをグループごとに発表する。
- ⑥「ふりかえり」：ソフィアさんの屋敷地を紹介し、バリでの生活上の工夫などについて説明し、意見交換をする。
- ⑦「感想」：「私だったらバリでこう暮らしたい」などの視点で感想を書いてもらう。
- この段階では、あくまで本体の「バリ福笑いマップ」中心の展開だったといえる。

## 実践例2) M小・6年生

この教材を初めて学校現場で実践したのは、東京都東村山市立M小学校における総合的な学習の時間においてであった。小単元「未来につながるアジアの中の日本」（27時間）の中の9時間分を担当した（2001年11月）。対象は6年生であった。

M小は、1990年代後半から、国籍は日本でもアジアにつながる子どもたちの入学が増え、教員たちは、何か具体的なアジアとの出会いを体験できるような授業を求め始めた。

依頼内容は、「百科事典やインターネットを丸写しするのではなく、体験に基づく調べ学習が進むような授業」というものであった。

そこで、参加体験型の授業を通して、児童がアジアの生活文化を疑似体験することで、アジアにつながる児童にとっても自分のアイデンティティを肯定する機会となるように、単元全体を工夫した。例えば、この単元の中盤では、在京のベンガル人に、R・タゴール作詞のバングラデシュの国歌を吟じてもらったり、伝統刺繍布に触ったり、バングラデシュ風のカレーを児童が手で食べたりする体験などを取り入れた。

担当の教員によれば、家族マップのピースを並べるワークでは、普段の授業ではおとなしい児童が明るい表情を見せたり、反対に、秀才の児童が全く活躍できなかったりと、普段の授業と異なる様子がみられたという。

ある児童の感想を挙げてみる。

＊日本の家とちがって、中庭を囲んで複数の家が建っている。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っている。なんだか、バングラデシュの方が「いいな」なんて、思ったりしている。境目に果物の木を植えた方が、なんか、閉じ込められていないかんじがするかな、です。

南アジアの最貧国について、貧しい、汚い、可哀想とは書かずに、バングラデシュの方が「いいな」と感じてくれたようだ。このようにバングラデシュを肯定的に捉える感想は、これ以降の実践でも多数見られるようになり、当教材がもつ可能性を示してくれた。

だがこの段階では、まだ教材自体の目的が明確になっておらず、作業の指示を中心としてワークを進めてしまい、前後のワークとのつながりも不十分であった。さらに、それぞれのピースが何を示しているのかについて、たくさん説明をしてしまい、児童の心の中に何が想起されているのかを配慮しないまま正解をいうような、説明型の「授業」になってしまった。



### 実践例3)第20回開発教育「全国研究集会」 (2002年)

教材「バリ福笑いマップ」(旧称)について、現場教員からのフィードバックを得るために、開発教育「全研」の自主ラウンドテーブルで実践を行なった。その結果、ある小学校教員から次のような感想を得た。

＊「家族マップ」では、(ピースの)1つ1つの絵を見て考えようとしたことが良かったと思います(児童にとっても)。(家族)マップを完成させるには、手がかりが家族の写真しかないので、大変でした。知らないことが多すぎる。つまり、多くを知ることができた教材ワークでした。

学校現場には、教師は何でも知っているはずとの暗黙の了解があろう。だが、この小学校教員の感想からは、まだ知らないことを、参加者とファシリテーターと一緒に、次第に解明していくプロセスこそ、この教材の醍醐味になるとわかった<sup>3)</sup>。

教員にも、「これ、どこに配置しようか?」と生徒と一緒に、「家族マップ」のピースの配置を問うてほしいのである。そこには、考えながら理解する喜びを共有する、教える側と教えられる側を超えたあたたかい学び合いの関係が生じる可能性がある、筆者(東)には考えられた。

さらに、ネパールの農村開発ファシリテーターとして知られているカマル・フヤル氏が、一参加者としてコメントをくれた(原文は英語。以下は東による訳)。

＊少人数のグループで話し合ったり、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。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だが、もっと言えば、この教材は楽しい。笑ったり、うれしがったりすることを通じて、学び、共有することができる。

加えて、この教材は、「参加者の相互作用をうまく引き出し関係づける点がおもしろい」と、言ってくれた。それは、バングラデシュの農村に関する知識を得るだけでなく、参加者の間にグループ活動を通じて協同的な関係が生まれ、楽しく場を共有しながら学べる点を評価してくれたのである。

次いで教材チームの中で課題となってきたのは教材名であった。バングラデシュの公用語ベンガル語では、屋敷地や家を「バリ」と呼ぶが、日本人にとってはインドネシアの観光地バリ島が連想されがちなため、無用な混乱を避けるために、教材名から削除し、「ソフィアさんの家族マップ」へと変更した。

その後、小中学校からのゲスト講師の依頼が増えたため、家長の妻ソフィアさんではなく、子ども達に近い存在である三男コビール君を教材の題名に採用し、最終的には「コビール君ちの家族マップ」に落ち着いた。たかが教材名と思われがちだが、ゲスト講師として馴染みのない教室に一時的に入るには、教材名は児童・生徒に親しみやすい方が、ワークショップの立ち上がりにも助けになると感じてきたためである。

## 3. ワークショップへの展開

### 実践例4)南の風むさしの共育フォーラム4) (2003年)

このフォーラムの頃から、もう1人の筆者、金馬が関わることとなった。上記フォーラムに、ゲスト講師として参加していた中野民夫氏(ワークショップ企画プロデューサー。現・同志社大学特任教授)から、ワークの最後に、「家族マップの正解を示す必要はない」との指摘を受けた。

当初、屋敷地を予想・再現していく本体ワークの最後に、コビール君ちの屋敷地の「実際」を、ピースを並べて見せていた。それを「正解」と捉え、「あ〜あ。違っちゃった」などと落胆する参加者が多かった。これでは、最後に答え合せをする点で知識注入型の授業と同じであり、当初



より悩んでいたことでもあった。

中野氏の指摘にあったが、大事なのは、最終的にトイレがバリのどこに置かれたかではなく、「トイレは飲料水用の井戸から離れた方が良いよね」といった気づきと、それに付随した議論のプロセスなのである。

このフォーラム以後、屋敷地のピースの配置は、「正解」ではなく、平野部農村に「典型的な屋敷地の例」として、ピース並べの最後に「紹介」するにとどめることにした。具体的には、「ピース並べ」に入る前に、

「この作業に正解はありません。参加者の皆さんが各グループで考えた屋敷地＝バリが正解です。例えば、井戸はどこに置くかとか、屋敷地の中心に何をシンボルとして置くかなど、発想豊かに自由に考えてください。」

と呼び掛けることにした。また、グループで話し合った屋敷地の配置の特徴を、模造紙にメモ書きしてもらい、屋敷地にタイトルを付けてもらった。それにより、様々なタイプの屋敷地が、オリジナルに出来上がるように変えたのである。そうして屋敷地ができ、各グループが発表し終わった後、「では皆さん、バングラデシュ平野部農村に典型的な屋敷地の配置について、コビール君の例でお伝えします」と言って、黒板にピースを配置し屋敷地を紹介するにとどめた。

参加者を定型の教材に引き込むのではなく、参加者と共にどんなワークショップを作れるかを探るべく、ファシリテーターが、良い意味で教材を「手放し」て「場に委ねた」のである。

## 4. ワークショップのさらなる“深化”

### 実践例5) 横浜国立大学H中学校

このワークを、現在に至る10年以上実践し続けてきた学校に、横浜国立大学H中学校がある。この学校は歴史的に在日コリアンが多く住む地域にあり、中華街からも近いので、現在も外国につ

ながる生徒が多く在籍する。H中では「国際」は、理解する遠い対象ではなく、まさしく学校生活の日々の中に厳然とある、というのが「国際教育」を担ってきた教員の説明である。以下に、この十数年間を、第一期、第二期、第三期の3つの時期に分け、その変遷を順にたどり、ポイントを整理・分析していこう。

#### <第一期> 2002年～2006年

初めて筆者(東)がH中に行き始めた当初、生徒はとにかく元気が良く、たくましく、生活力があると感じた。

めずらしいモノへの好奇心は旺盛で、「この生活道具は何? 誰がどう使う?」という導入ワークでは、バングラデシュのユニークな形の包丁や一弦琴の手作り楽器、お祈り用のじゅうたんなどに興味津々であった。

ゲスト講師の出前授業を体験した後、生徒は横浜市主催の「よこはま子ども国際平和スピーチコンテスト」<sup>5)</sup>に向けてのスピーチ原稿を書くカリキュラムとなっていた。筆者の2004年5月のワークに参加した3年女子のSは、日本とフィリピンの両方の文化を、自分が「ダブル」として持っていることに誇りを持ってスピーチした。Sは、もともとダブルである自分を自覚はしていたが、筆者たちのワークショップに参加して、どこかすんと腑に落ちるところがあったというのだ。バングラデシュという国の屋敷地を考え、生活文化の豊かさを知るワークが、Sにポジティブに受け入れられたからだ、と分析できた。バングラデシュはある意味豊かなのかもしれない。そうした気づきが生徒の行動へと展開していった事例といえる。

その頃の、他の生徒たちの代表的な感想は、以下の通りである。

\* 一日体験とかで行ってみたいです。のほほんとして、幸せに暮らせそう。

\* みんなが気持ちよく生活できるように、(屋敷地は)いろいろな工夫されていて、頭がいいと思った部分がたくさんあった。



バングラデシュに「行ってみたい」との感想は、ワークショップを行なった側としては、とてもうれしい感想であった。テスト後に忘れる知識より、実体験にもとづき身につく理解は、それによって、日常生活における人権問題や差別を解消する行動にもつながりうると期待できた。いわば「同じ人間としての共感や理解」は、社会科学の地理的分野でバングラデシュの知識を得るのと異なり、開発教育のワークショップという手法で学び取ったからこそできた、ともいえる。

#### ＜第二期＞ 2007年～2011年

筆者自身がH中の生徒にも慣れファシリテートできるようになって来た時期を第二期とし、この時期の生徒の感想を下記に紹介する。

\* 幸せな家族だと思った。あと、三男が家の手伝いをできてすごいと思った。

\* 日本は機械で生きているけど、ソフィアさんの家の周りには機械が1つもない。  
自然100%で生きている感じ。

これらの言葉から、ワークショップの内容をよく理解できているように思われたため、徐々に厚みのあるワークショップを試行するようになっていった。一つは、ピースを並べる「家族マップ」の後に、「いそいそゆったり家族の時間」という展開のワークを加えるようになったのである。

各グループともに自分たちで選んだ2人（例えば、ソフィアさんと嫁パルビンさんの比較など）の生活時間を帯グラフに示し、それに対比させたい日本人（例えば、自分の母親）の生活時間を3本目の帯グラフに記入し、班発表して全体で共有することができた。

その結果、下記のような感想が見られた。

\* 私たち日本の暮らしより、家族でご飯を一緒にそろって食べるなど、バングラデシュの方がうらやましいかもしれない。（コビール君ちの）家族は豊かな時間を過ごしているのかも。

この段階に至って、「日本よりバングラデシュの方が豊かかもしれない」との気づきを、生徒たちに促すことができたのである。

#### ＜第三期＞ 2012年～2014年

2013年5月に3年生対象に行ったワークショップ（150分）では、前年度に受けた生徒からのフィードバックを活かして、副題に「豊かさを知る」と明記することで、「本当の豊かさとは何か」を底流のテーマとした。

流れとしては、「部屋の四隅で自己紹介」→「生活道具、何に使う？」でチームビルディング→本体ワーク「コビール君ちの家族マップ」→コビール君ちと日本の私たちの生活を比較するワークシート記入→スタディツアーの記録ビデオ『豊かさって何？』（17分）→ふりかえり→まとめ&GNH（国民総幸福度）の紹介、というように組んだ。

このワークの「ふりかえり」では、生徒たちは、次のような「豊かさ」を発見できたという。

\* 心理的幸福：愛・いやし・老後の幸せ感・神木（インド菩提樹の大木）が守ってくれそう

\* 健康：イスラム教のお祈りの作法の効能

\* 文化／環境／生活水準：自給自足・水が使いやすい・自然あふれる樹々・家畜とともに・（トイレ用には左手を使うという）手の使いわけの習慣がカッコいい・屋敷地に果実の生る樹が多い

\* 時間の使い方：ゆったりとした時間

\* エコ：（たきつけや薪）捨てるものがない

さらに、「ワークに参加して考えたこと・発見したこと」には次のような意見が見られた。

\* 物をいらなくなったらすぐ捨てるのではなく、次の使い道を探し再利用が普通だから、とてもエコだと思う。それにムダがない。みんな自分の意見を大切にしていると思った。

\* 自分たちで（道具や必要なモノを）作るという事を学んだ。

\* 経済が豊かだから幸せというわけじゃない事



も、バングラデシュの人々から学んだ。

\* 自分たちのものさしでものごとを測るのではなく、その地域にある価値観で見ると世界はちがって見えるのだと思った。

\* バングラデシュの人たちは、お金はないけど、財産はたくさんある。家族や時間がある事も幸せにつながる。人の幸せはそれぞれ違う!そう考えると、日本は捨てる物が多すぎる。

\* バングラデシュはもっと生活的にも貧しい国だと思っていたけど、日本とは違う暮らしの知恵とかあって、とても充実した暮らしだとわかった。便利すぎることは、人と人のつながりを薄くしているのではないかと思った。バングラデシュの方が、人と人のつながりは豊かだと思った。

生徒たちは、物質的な豊かさよりも、家族が居ることや時間がゆっくり流れていることの豊かさを、ポジティブに感じとってくれていた。さらには、「人と人のつながり」を、感性豊かに考察したものも見られた。

教材を「使って」、他ならぬその場で、参加者主体の豊かな学びが自ずとあふれでる、泉のようなワークショップへと深化できたといえよう。

## 5. ワークショップとしての分析・考察

この教材は、屋敷地の時空間に着想を得た「ピース並べ」として出発したものだったが、H中十数年間の実践を経て、「バングラデシュの『豊かな』農村生活を考える道具」へと発展したといえる。教材に他のワークが組み合わされて初めて、ワークショップ全体が完成した。この過程の分析・考察と結論を、東と議論した上で、金馬が担当する。

(1) ワークショップの構成自体は、参加者からのフィードバックを受けて改善されていった。

特に屋敷地のピースの配置を「正解」ではなく「典型例」として紹介するにとどめた点は重要であった。

(2) ワークショップのプロセスは、目の前の参加

者とファシリテーターとのやりとりを活かし、その場で変更するようになった。実践中に思いついた改善点や、また事後になって、内容に取り込んでいった改善点が増えてきた。<sup>6)</sup>

(3) ワークショップの全体的なねらいでは、当初はバングラデシュの農村を「知る」ために「福笑いマップ」を着想した。だが、実践を積みにつれ、第三世界の農村の持つある種の(自然、人々の人間関係、共同体などの)豊かさを感じ、物質的に繁栄した日本の豊かさを逆照射し、「考えるための教材」へと深化させていった。

(4) ワークショップはいわば「生き物」である。教材の使用法を細部にわたってマニュアル化せず、教材を使う(教材に私たちが使われる)ことに気を取られ過ぎずに、ワークショップ自体のプロセスを重視した。目の前の児童・生徒とのやりとりをもとに、現場で微調整できる柔軟な道具として活用する方が大事なのだと気づかされた。

## 結論

### 1) 取材と教材の制作

この教材は、教員経験者と、子どもに近い感覚を保持する学生、およびデザイナーが、バングラデシュの農村家庭に直接取材に赴き、「現地の人と同じ現場で生活」する過程で着想された。

その着想は、多様な立場の人間が関わる共同作業で掘って湧いた井戸のようなものであり、異なる多彩な経験・知識が、まさに現場を集約したものとして「あふれ出て」、眼の前に立ち現れてきたものといえる。

### 2) 教材の発展

注目すべきは、一つの教材だけでなく、導入・展開などの補助ワークもまた付加され構想されたことで、開発教育の教材が、授業1コマ分の投げ込み教材にとどまらず、「単元」を組む一要素として展開していった点である。

実際に幾多の多様な機会に実践され、その都度改善が加えられた。こうしてこの教材が固定



した形式にとどめられることなく、ピース、使い方、補助ワークとの関係や位置づけなどが発展し続けた。

### 3) ワークの深化とその意義

H中では、子どもたちと教材チームが、共に重要な学びを得ていった。毎年実践される都度、単元計画自体もまた、現場の状況や要求に応じて再構成された。とくに補助ワークを組み合わせることで、この教材が、柔軟で可変的な構造をなすようになってきた。教材自体が再構成できるものである上に、補助ワークの詳細や組み合わせ方が改善されることで、その場を大事にしたワークショップへと深化していった。

ワークショップと呼びたい意味は、ファシリテ

ーターが良い意味で教材を「手放し」、場をホールドすることに徹すれば、場が自然に動き出した点にもある。このとき、ワークショップとそこでの学びは、予定された落とし所に引きずられていくわざとらしさを超えて、参加者に自在に開かれ、主体性・共同性のある自由な学びの境地へ到達することもできる。この教材はそうした場や学びにとっての道具であり、足がかりや手がかりとして活用できるものとわかった。

この十数年の私たちの試みは、開発教育、そして学校教育一般に対し、教材とは、実践とは、学びとは、ワークショップとは、といった根本的な問題提起をすることができる知見を含む、と感じている。

#### [注]

- 1) 東宏乃「バリ福笑いマップ・ソフィアさんちから知るバングラディッシュの農村の暮らしと家族」、『開発教育ニュースレター』開発教育協議会No.99、2002年、10-11頁。
- 2) 無料の貸出教材として、2003年、NGO「シャプラニール」の開発教育教材のリストに載り、シャプラニール（地域連絡会）仙台・ポンドウの会などでも利用されていくことになった。
- 3) 鎌倉市立F小「意欲をもって学ぶ子をめざして～ワークショップ型授業を通じて」（2006年）で、筆者（東）が実践した翌週、バングラデシュに行ったことの無い担任が、他のクラスで同じワークショップを行うことができた。知識を教え込むのであれば、授業を行う者にはバングラデシュ経験が必要かもしれないが、ワークショップ型授業を通じて学級全体で学び合う場合は、ファシリテーターにはバングラデシュに行った経験は必要ないのである。
- 4) NGO「シャプラニール＝市民による海外協力の会」の30周年事業の一環として、「シャプラニール地域連絡会むさしの」が主催した、開発教育&教材づくりフォーラム。
- 5) 横浜市が主催し市内小中学校対象に毎年実施。テーマは「国際平和…今、私にできること」。各学

校代表を集めた区大会を経て、各区代表が参加する本選を行う。Sのように市長賞受賞者は、「よこはま子どもピースメッセンジャー」となり、NYの国連本部を訪問する。

6) 例えば、導入ワーク「この道具、誰が何のためにどう使う？」は、道具からバングラデシュの生活文化を知るだけでなく、ワークショップにおける、班員のチームビルディングのために行うよう、制作側に意識されていったことなどが挙げられる。

#### 東 宏乃（あすま・ひろの）

公立高校教員、国際協力NGOのカンボジア駐在員を経て、総合的学習の時間のゲスト講師を長年務める。シャプラニール地域連絡会むさしのの代表。（認定）ワークショップデザイナー。2010年度よりフェリス女学院大学文学部非常勤講師。個人ウェブサイト <http://be-winds.jp/>

#### 金馬国晴（きんま・くにはる）

湘南工科大学専任講師、横浜国大教育人間科学部講師を経て、現在、同准教授。専門は、カリキュラム論、生活科・総合的な学習、ワークショップ、戦後新教育、戦後日本史。シャプラニールにはボランティアとして関わる。