

Making the PYP Unit of Inquiry happen

Osaka International School Grade 4 の PYP 「探究の単元」 の実践

International Mindedness and Collaboration

「国際的な考え方」と「コラボレーション」

大迫奈佳江

OIS 日本語科

1. はじめに

本稿の目的は、IB が目指す「国際的な考え方のできる」(internationally-minded) 学習者を育てるために、クラス担任と言語(ここでは日本語)教師が、PYP の「教科の枠を超えた」(transdisciplinary) 「探究の単元」(Unit of Inquiry) を、「コラボレーション」(Collaboration) によって、どのように実践したかを、そこに至るまでの経緯および過程を説明しながら報告し、その意義を考察することである。元々は、共に「コラボレーション」をした 4 年生のクラス担任パウエル先生の、「日本で教育に携わる方々に、インターナショナルスクールで行われていることを紹介して、日本社会にいくらかでも貢献したい」という意向を受けて草稿にとりかかったが、書き進めるうちに、日本でも PYP 校が増えればと願うようになった。本稿が PYP という教育プログラムを糸口にしつつ、国際教育というものを理解していくための一助になれば幸いに思う。

本稿では、2 章において、まず、IB が目指している「国際的な考え方」の定義をはっきりさせるために、IB プログラムの概観を説明し、その特長について考える。そして、「国際的な考え方」のできる学習者を育てることが、今この 21 世紀の教育に求められている課題であることを明確にする。

次の 3 章では、IB プログラムのひとつであり、本稿でその実践を報告するプログラムである PYP が、どういうプログラムなのかを説明し、「国際的な考え方のできる」子供たちを育てるための「探究の単元」の意味とそのカリキュラム作成方法を示す。

次の 4 章では、日本語科のこれまでの歩みを、PYP 移行期に焦点を合わせてふりかえり、「コラボレーション」に向かってどう改進していったかを示す。

5 章では、「コラボレーション」の意味を確認しながら、言語教師の役割について考える。また「コラボレーション」の手順やポイントを紹介する。

6 章は、OIS 小学部 4 年生の「探究の単元」の実践例である。「コラボレーション」を通して、自分自身の考え方に変化が現れたことを振り返り、この単元の「コラボレーション」の意義を考察する。

7 章のまとめでは、「国際的な考え方」と「コラボレーション」の関係を考察し、PYP の実践に必要とされるものが何かを考える。

2. 「国際的な考え方」(International-mindedness)

2.1 OIS と IB プログラム

大阪インターナショナルスクール（以下略称 OIS）は、主として英語によって行われる授業を幼児部から 12 年生を対象に、関西地区の外国人生徒への教育を提供する学校である。また、OIS では、主に海外の大学への進学準備をする。生徒数は約 250 名だが、移動が多いので絶えず変動している。

OIS では 1991 年 9 月の創立当初より、International Baccalaureate Organization インターナショナル・バカロレア・オーガナイゼーション（以下略称 IBO）の The Diploma Programme ディプロマ・プログラム（中等教育最後の 2 年間、16 歳より 19 歳を対象とする）を採用・実施している。

IBO とは、「教育を通してよりよい世界を創造すること」を目指す世界的な規模の非営利教育団体であり、（注 1）1994 年には、11 歳より 16 歳を対象とする The Middle Years Programme ミドル・イヤーズ・プログラム（以下略称 MYP）（注 2）、1997 年には 3 歳より 12 歳を対象とする The Primary Years Programme プライマリー・イヤーズ・プログラム（以下略称 PYP）を開始している。OIS では 2000 年 4 月、PYP/MYP の導入が提案され（注 3）、2004 年正式に認可された。これにより、OIS は幼稚園から 5 年生が PYP を、6 年生から 10 年生が MYP を、11・12 年生が DP を提供する、一貫した IB プログラムを提供する学校となった。

2.2 IB プログラムの概観と特長

IBO の目指しているものが何なのかをひと言でいうとしたら、それは「教育を通してよりよい世界を創造すること」であろう。「よりよい世界を創造する」必要性を感じない人はいないだろうから、IB の 3 つのプログラムは、ある意味、必然だったと言える。

ここで IBO の提供する PYP/MYP/DP プログラムを認可され実施している学校が、世界中にどれくらいあるのかを紹介したい。2007 年 4 月現在で、PYP が 67 カ国 359 校で、MYP が 68 カ国 538 校で、DP が 124 カ国 1509 校で、認可・実施されている。全体では、125 カ国 1,986 校が IB プログラムのどれか一つを実施していることになる。また、生徒総人口は、529,000 人以上と報告されている。2006 年 4 月現在では、PYP が 259 校、MYP が 491 校、DP が 1,373 校で、認可実施されていた。その時点で、全生徒数は、200,000 人を超えているだろうと想定されていた。それぞれのプログラム認可校が一年の間に、PYP が 38.6%、MYP が 9.6%、DP が 9.9%、増えていることになる。ちなみに、2005 年 4 月からの一年間では、PYP が 24.5%、MYP が 10.8%、DP が 9.6%、増えた。なお、認可されている学校の種類は、インターナショナルスクール、ナショナルスクール（民族学校）、各国の公立・私立学校等、さまざまである。現在、各国の公立・私立学校の占める割合は、50%以上になっている。DP は別として、PYP、MYP はともにどの言語で実施してもよい。（IBO ウェブサイト 2007）

IB スクールは年々確実に増えていっている。特にここ 15 年間の成長は目覚ましい。ここからわかることは、IB が目指しているものを共に目指したいと思っている学校が、いかに多いかということである。そして、これから 21 世紀を生きていく子供たちに必要な教育として、IB の目指す国際教育を考える人が多いということである。

需要の高いプログラムだということはわかるが、実際に IB プログラムを採用した場合、何をすることになるのか。以下が IBO の提供するもので、3 つのどのプログラムにも共通しているものである。

・カリキュラム・フレームワーク（カリキュラムを作成するためのガイド）および教授法

- ・それぞれのプログラムに対応する評価方法
- ・ワークショップやオンライン情報
- ・認可のためのアドバイスや認可後の査定

IBO の開発した PYP/MYP/DP それぞれのプログラムは、すでに出来上がった固定的なカリキュラムではなく、IB の哲学を反映したカリキュラムのフレームワークである。IBO は国際教育を実施したいと望む学校と共に歩み、必要な情報や研修を提供するが、各学校のカリキュラムをつくるのは、それぞれの学校である。

IBO の目指しているものが「よりよい」世界であるということは、使うプログラムも「よりよい」プログラムを目指すということになる。世界中の IB スクールが関わって、プログラムは見直しがされるので、出版物は定期的に改訂される。例えば、筆者は 2000 年 7 月に初めて PYP のワークショップに参加したが、そのときにもらった資料は、まもなく改訂版（2000 年版）に変わった。そして、今年また改訂版（2007 年版）が出た。MYP も DP も同じように数回改訂されている。関わっているすべての IB スクールの教育実践現場の声を反映し、ニーズに合わせて改訂していくのである。

この「よりよい」ものを求めて、すべて「進行中」という取り組み方が、すなわち、そのままカリキュラム作成にも当てはまる。「よりよい」カリキュラムを作成し続ける。そして、教授法も、評価方法も「よりよい」ものを求めて、継続的に改善していくのである。

こういった IB の特長を考えると、IB プログラムというのは、必然性によって生まれた、人類に共通の価値観を反映した、世界的規模の教育を目指す、グローバル文化だといえるのではないだろうか。

2.3 「国際的な考え方」(International-minded) の意味するもの

すでに述べたように、IB のプログラムは、必要に応じて、変化し続けるプログラムだ。変化は、IB の理念 (Mission) にも必要だった。

1996 年に採択された IB の理念は、「さまざまな文化や意見を尊重すること」ことや「すべての人を結びつける共通の基盤になるような人類愛を意識すること」を強調していたが、2001 年の 9.11 アメリカ同時多発テロ、2002 年 10.12 バリ島爆弾テロ事件後、IBO は理念を改訂し、新しい理念を採択した。(P. Webster 2005)

IBO が目指しているのは、**異文化の理解・尊重を通して、よりよい、より平和な世界を創造すること**に自らを役立たせる、探究心があつて、聡明で、思いやりのある若者を育てることです。このために、IBO は学校や政府・国際機構と協力して、やりがいのある国際教育プログラムと厳格なアセスメントを開発しています。

IB プログラムは、世界中の生徒が、**たとえ自分と違いがあつても、他の人々も、また、正しい場合があるのだということが理解できる**、活動的で同情心のある生涯学習者になることを奨励しています。(IBO Mission Statement 2002)

IBO は、その活動の究極の目的を、明確にした。1996 年版の「異文化の理解・尊重」だけでは足りない。もちろんそれはとても大切だが、何のために「理解・尊重」するのかを明示する必要があつた。21 世紀を担う次世代では、個人レベル、国家レベルではなく、世界レベルでものごとを考えられる人間が育っていかなければならないということを、IBO は、はっきりさせたのである。もう一点、この改訂

によってはっきり明示されたことは、互いに「同じ」になろうとするのではなく、「違い」を積極的に理解する姿勢の必要性である。

これこそ、本稿の冒頭で紹介した「国際的な考え方ができる」(International minded)ということに他ならないが、この「国際的な考え方ができる」というのは、どういうことなのだろうか。「国際的な考え方ができる」人になるためには何をすればいいのだろうか。P. ウェブスターは、「国際的な考え方」についての論文(2005)で、前 IBO 会長ジョージ・ウォーカー氏が国際教育の特色として掲げた 6 項目が、端的にそれを表していると言っている。

1. 正確な情報を手に入れること
2. 話し合いによって問題を解決すること
3. 他者の優先事項を理解すること
4. 異文化集団の世界観を理解すること
5. 地球全体に関わる問題を研究すること
6. 真実、虚偽、プロパガンダなどを見分けること

つまり、国際教育というものは、「国際的な考え方ができる」人間形成を目的として行われる教育だということである。では、この「国際的な考え方ができる」人とは、どんな人なのか。

IBO は、その人間像を「IB 学習者プロフィール」に具体的に表した。(注 4) この「IB 学習者プロフィール」は IB の理念を具象化したものだといえる。これは、IB のすべてのプログラムが目指すもので、プログラムに関わるすべて生徒、教師、管理職が、そしてまた、生徒を支える保護者も、共に IB 学習者として、指標とすべきものである。子供も大人も含めたコミュニティすべての人の目指すべき人間像を描いている。「国際的な考え方」は IB の中核をなし、それを表す「IB 学習者プロフィール」も、それゆえに、中核である。そして、各プログラムのカリキュラム・フレームワークの立脚するところであるから、カリキュラムのねらいのすべてを包含している。以下が「IB 学習者プロフィール」である。

IB Learner Profile IB の学習者像

Inquirers 探求する人

好奇心あふれ、探求と調査のためのスキルを身につけている。自主的に学ぶことができる。生涯にわたって学ぶことを積極的に楽しむことができる。

Knowledgeable 知識のある人

地域や地球規模の重大な問題や事柄について、常に考えている。広くバランスのとれた学問領域について理解と知識を深めている。

Thinkers 考える人

複雑な問題を認識し立ち向かうために、批判的かつ創造的に思考し、理性的で倫理的な決断を導き出せる。

Communicators コミュニケーションできる人

様々な言語やコミュニケーションの手段を使って、考えや情報を理解し、自信を持って創造的に表現できる。まわりの人たちと進んで協力し合い、効果的にものごとに取り組むことができる。

Principled 正義感のある人

誠実かつ正直で、公平な考えと道義感を持ち、まわりの人々や地域社会を尊重して行動することができる。自分の行動とその結果に責任を持つことができる。

Open-minded 心をひらく人

自分の歴史や文化を理解し、尊重し、他の人々や地域社会の持つ伝統、価値観、視点に心をひらくことができる。常に色々な人の意見に耳をかたむけ、検討し、それらの経験から成長しようとしている。

Caring 思いやりのある人

ほかの人の気持ちや必要としていることに共感し、尊重し、慈愛を示すことができる。まわりの人々の生活や環境をよくするために、個人的に関わり、積極的に行動し奉仕し続ける。

Risk-takers 挑戦する人

不慣れな状況や不確実性に、勇気と気構えを持って望むことができる。今までにない、方策、考え、役割を試そうとする自立的な精神を持っている。恐れず自分の信念を明言することができる。

Balanced バランスのとれた人

自分とまわりの人々が幸せな生活をおくるためには、知・情・体がいずれも大切であることを理解している。

Reflective 振り返ることができる人

思慮深く自分自身の学習や経験を見つめ直すことができる。自分の学びや成長を支えるために長所と限界を理解し、評価することができる。

3. PYP とは何か

3.1 PYP の目指すもの

PYP のカリキュラム・フレームワーク 2000 年版では、「国際的な考え方」(international-mindedness)ではなく、「国際性」(internationalism)という言葉が使われており、これは、1996 年に採択された理念に基づくものであったといえる。そして、時代の要請に対応した新しい理念が 2002 年に採択され、言葉そのものはすでに存在していたが、「international-mindedness」という言葉に新たな意味づけがされた。IBO から 2007 年 1 月に発行された PYP のカリキュラム・フレームワーク (注 6) の冒頭では、

PYP プログラムでは、さらにより明確な表現で「国際的な考え方」とは何かを説明する試み、そして、実際にその理想的な目標により近づくための努力が、PYP スクールの任務の中心である。

として、今まで以上に、「国際的な考え方」を育てることに力を入れていることがわかる。

昨年度に関していえば、世界中で 100 校も PYP を認可されているが、各学校は何を求めて PYP 実施を決意したのかを考えてみたい。各学校は、子供たちが PYP を終了するまでに、学校教育を通して、「国際的な考え方」の基盤を築いてくれることを望んでいるから、PYP の実施を決意したのである。であるから、教師はカリキュラムを作成・実践・評価していくときに、いつもその原点にもどって考える必要がある。

IBO は、さらに、前記の「IB 学習者プロフィール」をサポートする 12 の「姿勢」を提示し (3.2.4 参照)、人類にとって大切な価値観の育成を図っているが、こういった価値観を育てるためには、教師のコラボレーション (共同作業) が必要不可欠で、学校は学習者コミュニティとして、地域社会、国、

世界に関わっていく責任があるとしている。

IB のどのプログラムも、通常の授業で使われる言語以外のもうひとつの言語に力を入れているが、PYP では遅くとも 7 歳からは必修となっている。これは、異文化を見る目を養い、いろいろなものの見方を育てるためである。クラスの学習を強化、支援、拡充する意味で、言語教師の役割は、特に大切だとされている。

3.2 PYP カリキュラム・フレームワークの特長

PYP のカリキュラム・フレームワークは、相互に関係のある 3 つの質問と、5 つの不可欠要素から成り立っている。

カリキュラムのモデルとなる 3 つの質問は、「私たちは何を学びたいか」「私たちは、どうしたら、よい学習ができるか」「私たちは、どうしたら、何を学んだかがわかるか」である。それぞれを言い換えて、「カリキュラム文書」「カリキュラム実践（授業中）」「評価カリキュラム」ともいう。

5 つの不可欠要素は、知識、スキルの習得、概念理解の発達、積極的な姿勢、責任ある行動で、すべてのバランスがとれるようにカリキュラムを組む。

<私たちは何を学びたいか> The written curriculum

3.2.1 知識（私たちは、生徒に何を知ってほしいと思っているか）

PYP ではこのために、ボイヤーが提案した人間の共通性、つまり、人間の状態やだれもがする経験を象徴する 6 つのテーマを、教科の枠を超えた（transdisciplinary）テーマとして、子供たちの学習がまわりの世界と結びつくようなカリキュラム・フレームワークを作っている。そして学校は、おもしろくて適切で、やりがいややる意味のある、教科の枠を超えたカリキュラムを、それぞれ創作する。

同じ教室にいても、子供たちはひとりひとりみな違う。その違いを学習につかうことで、子供たちは、いろいろな視点から、この人間の共通性を探っていく。知識の習得だけではなく、ものの見方の多様性を経験し、他者の視点を考えることを学習するのである。ここでの教師の役割は、子供たちが学習に興味づけをしているか、学習をまわりの世界に関連付けているかを観察し、学習を容易にする手助けをすることである。

学習とは、「すでに存在する知識と新しい知識が結びついたときに生じる意味の創造」（Vygotsky）であるから、子供たちが、自ら、意味を構築していけるような学習ができるよう計画する。子供たちが、すでに知っていることは何かを確かめ、よい経験のできるような授業計画を立て、試行錯誤を繰り返しながら改善していく。

また、PYP は、教授法として、「探究」を使う。「探究」を用意することによって、子供たちの理解のしかたや、理解の深まりを知ることができるからだ。子供たちは、「探究」を通して、意味を見出し、理解を深めていく。「探究」がうまくできていると、子供たちは自発的に、信頼できる活動をする。

先に紹介した 6 つの教科の枠を超えたテーマは、一年の間に全部やることになっている。それぞれのテーマのもとに、「探究の単元」（Unit of Inquiry）ができる。それぞれの単元には、テーマに関連した

「セントラル・アイディア」という子供たちに理解してもらいたい普遍的事実が、掲げられる。以下が、地球のどこへ行っても重要だと考えられる、教科の枠を超えた6つのテーマである。

Who we are	わたしたちは何なのか
Where we are in place and time	わたしたちはどのような時代、場所に生きているのか
How we express ourselves	わたしたちはどうやって自分を表現するか
How the world works	世界のしくみ（どう動いているか）
How we organize ourselves	わたしたちは自分たちをどう組織しているのか（社会の構造）
Sharing the planet	地球を共有すること

3.2.2 概念（私たちは生徒に何を理解してもらいたいのか）

PYPは、学習が子供たちにとって意味のあるものになる、最もよい方法を考えている。思想活動の基盤となる概念に基づいて組み立てられた「探究」は、はっきりした目的のある、よく組み立てられた「探究」となる。概念によって、抽象的なものごとも、理解できるようになる。PYPでは、カリキュラム作成上、最も普遍的で、最も意義がある基本概念、子供たちがそれを基盤にさらに深い理解がしやすくなると思われる基本概念を8つ選んでいる。それを使って、「探究」項目をつくる。以下が8つの概念である。

Form	形態：それは、どんなものか。
Function	機能：それは、どうなっているのか。どうやって動くのか。
Causation	原因：それは、どうして、そうなっているのか。
Change	変化：それは、どのように変わってきているのか。
Connection	関連：それは、ほかのもの（こと）とどういうつながりがあるのか。
Perspective	見方：どういう考え方（ものの見方）をしているのか。
Responsibility	責任：わたしたちがしなければならないことは何か。
Reflection	反省：どうしたらわかるのか。

3.2.3 スキル（私たちは生徒に何ができるようになってもらいたいのか）

さまざまなスキルを習得・応用することは、意味を構築し、理解を深めていくのに役立つ。「探究の単元」のような生きた学習の中でスキルの習得・応用がされることが望ましい。教科枠を超えたスキル（transdisciplinary skills）でプログラムのバランスをとっている。大きく分けると、次の5つのカテゴリーがある。

Thinking skills	思考に関するスキル
Social skills	社会的スキル
Communication skills	コミュニケーションのためのスキル
Self-management skills	自己管理のスキル
Research skills	研究のためのスキル

3.2.4 姿勢（私たちは生徒にどう感じてほしいか、何を大切にしてほしいか、どういう態度を示してほしいか）

3.1 で触れたが、PYP は子供たちが「国際的な考え方ができる」人になることを願っている。人々に対して、環境に対して、学習に対しての各個人の姿勢や、人間の幸せに貢献する姿勢が育っていくことは、きわめて大事なことだ。PYP (IB プログラムすべてに共通) は、子供たちが実生活の中で、以下の態度・姿勢・気持ち示すことを求めている。

Appreciation 感謝	Commitment 責任	Confidence 自信	Cooperation 協調性
Creativity 創造性	Curiosity 好奇心	Empathy 共感	Enthusiasm 熱意
Independence 自立心	Integrity 誠実さ	Respect 尊重	Tolerance 寛容

3.2.5 行動 (私たちは生徒にどう行動してほしいと思っているか)

PYP では、学習の結果、子供たちの側から生まれてくる思いやりのある適切な行動は、活動の機会を与えられるべきだと考える。行動によって、学習がさらに高められるからである。行動は、小さなことでかまわない。人の役に立つことの大切さを学ぶことに意味がある。自主的に責任のある形で行動できるように、大人は、見本を示したり助言をしながら、見守る。

<私たちは、どうしたら、よい学習ができるか> The taught curriculum

用意したカリキュラムを実行することである。しかし、この段階ですることがある。

- ・ 学習者プロフィールと照らし合わせてみて、どこ関係しているかを把握する。
- ・ セントラル・アイディアを理解していくプロセスで、他のどんな要素が使われているか、概念・スキル・姿勢の何が関連しているか把握する。
- ・ 生徒のインプットは、計画・実施・評価のどこで入れられるか、共同作業を通して考える。

子供たちが本当に興味を持てば、そして、何がどうなっているのかを、もっと知りたいと思えば、いろいろな質問が出てくる。子供の質問や探究をよく観察する。また、子供たちが自発的にする行動をよく観察する。必要に応じて、助言などをして、サポートする。

<私たちは、どうしたら、何を学んだかがわかるか> The assessed curriculum

学習の成果として適当と思われる評価方法を、教師が選ぶ。子供たちにとって、役に立ち、生涯学習の始まりをサポートするフィードバックをする。

いろいろな種類の評価方法 (アセスメント)、観察・パフォーマンス評価・いろいろな記録・テスト・オープンエンドのタスクなどを使う。ツールとして、ルーブリック・生徒の作品のサンプル・チェックリスト・観察記録・コンティニュームなどを使う。また、生徒の成長の記録がわかるように、ポートフォリオを用意する。生徒指導の懇談会、生徒と先生、先生と保護者、三者懇談等の面談のほか、定期的に成績書などで、評価する。

5年生はPYPの成果を示す展示・展覧会がある。

4. PYP 導入と日本語科 — 「コラボレーション」に向けて—

2000年7月、初めてPYPの入門ワークショップに参加した。MYPやDiploma Programmeと違って、語学教師が参加するべきコースはなく、小学校のクラス担任の先生方の中に入っての参加だった。PYPは教科枠を超えた(Transdisciplinary)カリキュラムを各学校で作成することを要求し、そのためには教師間の「コラボレーション」がいかに大切で必須かということはよくわかったが、語学担当教師に何ができるかということに対しては、特に具体的なアドバイスはなかった。ただ、「コラボレーション」はすべての先生に求められていたので、PYPのことを理解し、できることをやるしかないと思われた。

2002年オーソライゼーションの前段階として、PYPアドバイザーの学校訪問があった。適切な方向へ向かっているか、どこを改善する必要があるか等のアドバイスを受けるためである。その折、アドバイザーとの面接があって、語学クラスでやっていることの説明を求められたので、次のような説明をした。

OISは1991年9月に開校しているが、幼小小学部では1992年より一貫して、ホームルームクラスとのインテグレーションをできるだけ取り入れる方針を実行してきた。このインテグレーションには、限界があった。日本語クラスは、ホームルームクラスと編成が違うからだ。

幼児部はレベルわけをしないが、小学1年生から5年生までは、言語能力別に初級クラス・中級クラス・上級クラスと分けていた。日本語のクラスは、1・2年生が1日30分、週5日、同時間帯に授業があり、3・4年生が1日45分、週3日で同時間帯に、5年生は中等部に属する6年生との合同クラスを週3日という体制になっていた。当時のホームルームは、小学1・2年生、3・4年生はマルチエイジクラス(2学年の複式学級)がそれぞれ2クラスという編成で、5年生だけが単独学年のクラスだった。何かをいっしょにしようと思っても、このクラス編成の相違によって、ホームルームのクラス全員を関わらせることは非常に難しかった。自ずとインテグレーションも消極的なものにならざるを得なかった。クラス担任側から言えば、全員が関わっていないものを、前面に出すことはできなかった。

言語プログラムに関しては、日本国内のインターナショナルスクールの場合、どこの学校でも同じような問題があるので、アドバイザーの先生は、事情をよく理解していた。本校日本語科のプログラムは、PYPの主旨をよく反映したプログラムであるし、十分すべきことをしているので、今のところ特に改善すべきことはないと言われた。

2004年、学校は正式にPYPを認可され、PYPスクールとなった。

学校としても、まず「探究のプログラム」(Programme of Inquiry)の骨組みを創ることが先決であった。当時は、マルチエイジのプログラムだったので、複数学年に対応させるために、1年に6種類の「探究の単位」(Unit of Inquiry)をもうひとセット作っていた。つまり、2年間で12種類の単元を扱っていて、奇数年プログラムと偶数年プログラムができていた。しかし、いろいろ不都合が出てきた。ある一つの単元を見直すのは、一年後ではなく、二年後になる。「探究の単位」は絶えず見直しをして単元の質を改善していく必要があるのに、そのためには、間が開きすぎていた。インターナショナルスクールは先生の移動も多いので、2年に一回の見直しでは、プログラムに継続性を持たせにくかった。これらの理由で、学年ごとのクラス編成が望ましいという声が高まり、2004年9月より3・4年生がマルチエイジを止めて、学年毎のクラス編成に変わった。そして、2005年9月より1・2年も学年毎の編成に移行した。日本語では、幼小小学部の各日本語クラスで行われていることで、ホームルームクラスとの統合を目標にしている単元と簡単な内容を表にまとめ、クラス担任の先生方に情報を提供した。

学校は教員研修のために別のアドバイザーを招待した。「やる気がないわけではない。しかし、ミーティングのための時間がない。」という現場の声に、アドバイザーの先生は、熱心に耳を傾け、問題を真摯に受け止めてくださった。そして、穏やかに、しかし、きっぱりと「時間はつくるものだ」と言われた。「だれかがミーティングを設定してくれるのを待っていませんか。必要だと思ったら、自分から会いに行きなさい。」その通りだった。本当に必要だと思ったら、自分から会いに行くだろう。

それまでは、何をするかを聞いて、それに合わせられることをしたり、似たようなことをするにとどまっていた。生徒にとっては、興味も持ちやすいし、関連性もあった。だから、それなりの意味はあった。情報交換もけっこう頻繁に行われていた。しかし、だれかといっしょにカリキュラムを作りたいと思ったら、どうしてもその人とコミュニケーションをとらざるを得ないではないか。忙しいのはお互い様だ。学校に暇な人なんていない。単純なことだったのかもしれないが、開眼だった。

まもなく、新体制での「探究のプログラム」の草稿が出来上がった。研修日数回を使って、いろいろな角度からプログラムを見ていった。テーマと単元の妥当性を確認して、テーマごとに、内容がすべて網羅されているか、極端な重複はないかを見た。理科・社会のシラバスを使って、照合もした。

ホームルームクラス編成の変革に伴い、日本語クラスもクラス編成を見直した。1・2年は初級クラス（1・2年合同）、1年クラス、2年クラスの3クラス。3・4年は、基本的には、初級クラス、3年クラス、4年クラスの3クラスとするが、教師を4人置くことで、単元によって、ホームルームと共同単元ができるように設定した。5・6年はMYPの関係で、言語B基礎クラス・言語B普通クラスが必要だが、小学部5年の上級クラスに6年を入れていたのを止めて、5年だけのクラスに変えた（2006）。

新体制および新「探究のプログラム」に合わせて、全日本語クラスの年間予定をまとめ、どこで「コラボレーション」ができるかをわかるようにした。（2006）

この見直しにより、多少は「コラボレーション」がしやすくなったかと思ったが、やはり他のスペシャリスト（美術・音楽・体育）のように行かなかった。時間もかけて努力もしたが、3人以上で共同作業をするに至るまでには、まだしばらくかかりそうである。一方、とてもうまくいったと思えるところもあった。15年間で一番うまくインテグレーションできたと思う。うまくいってないこと（ほとんどの場合が愚痴）を並べ立てるよりも、うまくいった理由をはっきりさせることのほうが、今後役に立つのではないかと思い、実は、今回、記録することを決心した。

次の章では、理想的なインテグレーションを可能にする「コラボレーション」に焦点をあてて、その意味を考えたい。

5. 「コラボレーション」の意義と過程

PYPでは、言語（language）をMYP/DPのように、第1言語、第2言語とは分けておらず、何語であろうと言語は同じ目標・教授法・評価法を使う。幼小の子供の言語発達過程は何語でも基本的には同じであるから、発育的に適切なアプローチだといえる。子供の言語の発達を注意してみているクラス担任と言語教師が共同することは、PYPにおいて、特に重要とされている。なぜなら、ESLや日本語の言語担当者は、クラスで行われることを、強化・支援・拡充できるからである。

クラス担任は、教育的に意味のあるよい実践とは何かということを常に念頭におき、カリキュラムを立てる。以下が、必ず考慮する点である。

- ・ 「第2言語としての英語 (ESL)」と「日本語」の支援を組み込むこと
- ・ テクノロジー (ICT) を取り入れること (ここ数年、子供用ウェブサイトは急速に充実している)
- ・ 学校や地域のコミュニティーを学習に役立てること
- ・ 今までの学習とこれからの学習が関連していること
- ・ どの単元もホスト国と関係があるようにすること

幼児部とは、毎日教室をいっしょに使い、また必要なコミュニケーションのやりとりは、幼児下校後にできるので、コラボレーションもしやすい。特に、言語面で共同作業ができるということは、互いにとって、大きなメリットになる。すなわち、子供にとって必要なことが、すぐに提供できる。コラボレーションがいかに大切かということは、常日頃感じることである。しかし、1年生から5年生までは、ほとんど、クラス担任と話す機会がないので、自分から時間を見つけて、会いに行く必要がある。

PYP の研修でのアドバイスはとても役立った。前章でふれた、「とてもうまくいったと思える」ところは、4年生である。4年生には、一昨年 (2004) より関わり始めたが、その年は自分が4年生を担当していなかった。昨年から4年生を担当し、本格的にコラボレーションを試みた。そして、昨年の反省をもとに、引き続き今年も「コラボレーション」をした。4年生の担任であるパウエル先生は、コミュニティー・リソースを最大限に学習に役立たせたいと望んでいた。うまく「コラボレーション」ができれば、日本語クラスでも学習に意味が生まれて、一挙両得である。

では、ここで、「コラボレーション」をするためのプロセスを考えてみよう。

まず、空き時間を調整してミーティングの時間をとる。「コラボレーション」というと、チームティーチングと似ているように見えるだろうが、それとはちがう。同じ教室で教えることを役割分担するのではない。同学年に複数クラスがあつて、となりのクラスと進度を合わせるために話し合いが必要だということもちがう。では、いったい何のためのミーティングが必要なのか。何を話し合うのか。3章のPYPで紹介したカリキュラムを作成するためにミーティングをするのである。次が、そのプロセスのアウトラインである。

「探究の単元」カリキュラム作成

- ・ 生徒に何を理解してもらいたいのか。概念から生まれていて、生徒が理解する必要のある大きなアイデアは何か。(Understanding by Design の考え方)
- ・ それを理解してもらうためには、何を学習すれば理解できるのか。
- ・ どんな学習方法をとれば、理解に結びつくか。
- ・ どうしたら理解したということがわかるか。

一度、カリキュラムが作成されていれば、次年度はカリキュラムの見直しから始める。今年は昨年実践した単元だったので、ミーティング内容は次のようになった。

単元前

- ・ いっしょに流れと日程を決める
- ・ 探究を助長するための資料や教材となる学習資源の可能性を話し合い、用意する
- ・ 評価課題の案を出し、検討する

- 全体の流れがつかめるワークブック Macro-scaffolding (workbook)を用意する
- テクノロジーの利用を考える

単元中

- 進度を報告しあい、変更があれば調整する

単元後

- 単元の反省をして見直す
- 変更したほうがよいところを話し合ったり、改善策を検討したりする

「コラボレーション」(共同作業)を実現させるためには、何が必要かを、まとめてみた。

- まず、双方が PYP の目指しているものを理解し、それを実践したいと思っている
- そして、双方にコミットメントが必要である。やるといった以上はやらなければならない。
- しかし、互いの負担になりすぎてもいけない。適度というものを心得るべきである。
- また、予定というものは狂うものであるから、予定が狂った場合、それに臨機応変に対応する必要もある。
- 常に互いの進行状況を知り、進度に合わせて微調整をする必要もある。
- うまくいかないときは寛容に受け止め、すべてをあきらめるのではなく、対応策を考える。
- そして、何よりも、互いを尊重する気持ち、互いを思いやる気持ちがなければ、なかなかうまくいかない。

4年生の今年の最初の単元は、ホームルームクラスと日本語クラスと別々だった。2番目の単元は自然災害で、日本語クラスでは、地殻変動などの理科の探究は関わらなかったが、災害の影響と防災の探究はいっしょにやった。3番目は、次章で紹介する祝い事や行事の単元で、最初からいっしょに行った。その次の日本の単元も、共同で行い、江戸から現在までの歴史をみて、文化というものはいろいろな理由で変容するということを学習した。どの単元も、それぞれに成果があったし、次年度改善していきたい部分もあった。ここでは、その中から、筆者自身が最も学ばせてもらった単元を紹介しようと思う。

6. PYP「探究の単元」実践報告

Unit of Inquiry “Let’s Celebrate” 探究の単元『お祝いをしよう』

Central Idea: Beliefs and values of cultures are conveyed through rituals, celebrations and the way people live their lives.

信仰や文化的な価値観は、行事や祝い事、また人々の暮らし方を通して伝えられる。

An Inquiry into:

- the role of rituals and celebrations in society 慣例的な行事や祝い事の社会における役割
- how rituals are used by cultures to mark beliefs and important events 各文化における信仰や重要な出来事の位置づけに慣例的な行事がどのように用いられているか
- the significance of symbols used in society 社会で使われているシンボルの意味

6.1 「探究の単元」を始める前に

まず、一月の正月休み明け初日の研修日にクラス担任のパウエル先生（Mr. Andrew Powell 以下 Andrew）とミーティングをもち、この「探究の単元」の計画を立てた。この単元をコラボレーションするのは、昨年に続き 2 回目なので、やることを確認し、変更・改善したいところを中心に話し合った。

ホームルームクラスでは生徒がそれぞれの誕生日の祝い方や各国の新年の祝い方、人生の節目の祝い事の慣習、世界の主な行事などを調べ、それぞれの行事で用いられるものが何を象徴しているのかを調べることが決めた。生徒は、最初に PYP Unit of Inquiry “Let’s Celebrate” のワークブックをもらった。このワークブックを使うことで、生徒は学習の初めに単元全体の流れをつかんだ。また、コンセプトも図表で表されているので、生徒は、どのコンセプトを使って「探究」するかを理解した。このワークブックは、ポートフォリオの役目も果たした。単元の最後には、ペアワークで日本の年中行事を分担し、それぞれの行事の意味役割を調べた。

この単元は 4 年生全員が、日本語の授業をいっしょに受けた。

ちょうど 1 月中旬から 2 月中旬にかけての単元なので、日本語のクラスでは節分の豆まきに登場する「おに」に焦点を絞って、シンボルとしての鬼の役割を調べた。期間は 4 週間ちょっとだったが、行事が多かったので、この単元に使えた授業回数は 8 回で、うち 2 回は図書館に行った。

計画のミーティングで、Andrew から、地域社会のリソースを使えないだろうかという質問があった。神社やお寺に校外学習に行けたら、神社やお寺の地域社会に対する役割について話を聞くことができる。また、そこで使われているものや行われていることに、どんな意味があるのかについても聞くことができるからだった。アイデアはすばらしいと思ったが、どこに連絡をすればよいのかわからなかったので、とりあえず探してみると答えた。結局 IB の日本史の先生の紹介で学校から歩いて 25 分ほどのところにあるお寺を訪問できることになった。

6.2 「探究の単元」日本語クラスで行われたこと

前知識として「おに」からイメージするものを出し合った。ほぼ全員が、おとぎ話に出てくる「おに」・節分の豆まきの「おに」を知っていた。悪いもの・こわいものを「おに」というのではないかという意見も出たが、しかし、「お母さんはときどき『おに』になる」という表現が出たときには、意味のわからない生徒が何人もいた。日本には、誰かが怒っていることを示すときに、鬼の角をまねして両手の右指を頭に立てる習慣があるのだが、その習慣に触れたことがなかったのだ。

その後、「鬼の話」を読んだ。「おに」が登場する 3 種類の行事について書かれている。それぞれの「おに」の役割と行事の意味を読み取ることがねらいであった。今回は読解の手がかりとなる質問を口頭でしかできなかったが、次回は言語レベルの幅を考慮したワークシートを用意しようと思った。

生徒たちは、内容を読み取るためにグループに分かれ、それぞれで図表（グラフィック・オーガナイザー）を工夫して、わかりやすくまとめた。そして、この作業を通して、内容を確認しあった。互いの理解を助けるために、いろいろな表現で言いかえをしたり、要約したりした。その後、全員が何らかの形で話せるように発表を工夫するよう指示した。発表の質はグループ間にはかなりの差があったのだが、うまくいかなかったグループの生徒がなぜか自己満足していたり、他の生徒からの評価が高かったりした。次年度は評価について、予め生徒と相談しておこうと思った。

子供たちは、ホームルームで「人生の節目」という考え方を探究していたからか、節分のような「季節を節目とする考え方」があることに気づいたときは、ああ、そういうことだったのか、と感心していた。また、毎年決まった時期に行われる行事が、生産活動と密接な関係があることを発見したし、コミュニティーがみなで子供のしつけに関わっていることもわかった。子供たちが行事に意味があることを理解したことは、他の行事の意味は何だろう、と探究を始めたことでわかった。

図書館では、「海にしずんだ鬼」の紙芝居をしてもらった。この鬼は子鬼を愛するやさしいお父さんだった。浜の人々を助けようとして、子鬼とともに岩になった。子供たちは、新たに、守り神としての「おに」の一面を知った。また妖怪図鑑を紹介してもらい、「おに」以外にも数え切れないほどの妖怪が、あらゆるもののシンボルとして存在していたことも知った。「おに」や他の妖怪たちは、想像上の怪物でありながら、人々とともに生き続け、人々の願いや祈りを伝えてきたことを理解した。

さらに、ひな祭りの行事がどのように始まったかについてのお話を聞いた。子供を病気から守りたいと願った人々が、この行事を伝えてきたことを知った。また、伝統的な日本の行事が、奇数月の同数日に行われていたこと、それは、奇数が割り切れない数なので縁起のよい数だとされていたからだと聞いたときには、みなで行事を思い出して確認し、感嘆の声を上げた。行事が縁起と関係していたことは、知らない価値観との出会いだった。行事を定期的に行うことで、人々は文化を継承し、コミュニティーの絆を深めているのだということを、子供たちは理解していった。

6.3 単元中の変更

単元の半ばのことであった。校外学習に行くお寺は通勤路にあるが、ある朝、お寺のそばにある看板をよく見た。節分会の行事の案内が書いてあった。「二月二日（金）午前十時半より、一般公開」とある。このお寺では節分に「火渡り修行」という行事をしていて、そのことは15年前に聞いて知っていたが、一度も行ったことはなかった。

その日、Andrewに会ったとき、看板の話をした。そして、金曜（3日後）に一般公開の節分の行事があるが、学校があるので見に行けなくて残念だと言った。すかさず、「金曜に生徒を連れて行こう！」と、Andrew・・・「本気??？」と思ったが、すぐ、お寺に電話をして、行事の詳細を尋ねた。十時半からは本堂での行事、12時ごろより護摩を焚くので、火渡り修行は1時半ごろになるだろうとのことだった。Andrewにすぐ知らせた。彼はすぐ管理職から校外学習の許可を取り、保護者にレターを配布した。

金曜日、4年生は、12時半に学校を出発した。IBの歴史クラス（11・12年生）もいっしょに行くことになった。私は幼児部で節分の豆まきをしたので、1時半ごろ車で追いかけた。

後で読んだ新聞記事によると、今年の節分会には地元住民約3000人が参拝、厄払い・無病息災を祈願する火渡り修行には約170人が挑戦したという。お寺の境内で護摩が焚かれ、その火が静まったころ、護摩木の残り火の上を素足で歩くのが「火渡り」である。私がお寺に着いたときにはすでに始まっていて、一般の人が行列を作っていた。「火渡り」は見るだけでなく、参加できる行事だった。AndrewとIBクラスの高校生二人も挑戦した。私もやってみたかったが、素足になれなくて諦めた。やってみたいという4年生もいたが、子供は参加を認められていなかった。幼い子供を抱いて火渡りをするお父さん。ペットの犬を抱えたおばさん。足の不自由な方が挑戦したときには、子供たちもがんばってと声援していた。

先生たちが写真を撮って、即日学校のウェブにスライドショーを載せてくれたので、見逃してしまっ

た行事の初めの様子を後で見た。数人の山伏が祈祷していた。火の上に長さ5メートルほどの道があって、火はいかにも熱そうだった。山伏やお坊さんたちが、合掌しお経を唱えながら、火の上を渡っていた。

6.4 校外学習、再訪問（お話・質疑応答・瞑想）

2回目の校外学習は質問をする機会があるので、子供たちは、聞きたいことをそれぞれノートに書き出して準備した。自分の聞きたいことは、全部頭に入れ、ノートを見ずに相手をみながら質問できるように、練習した。

2月13日朝10時、ご住職はお庭で待っていてくださった。まず、手水舎（ちょうずや）で手と口のすすぎ方を教えていただいた。使う水は柄杓に一杯だけで、水を無駄にしない手順は美しく見事なものだった。少し水を残しておいて、次の人のために柄を清めてから柄杓をもどすことも大切なことだと言われた。

私たちは、靴を脱いで階段を上がり、本堂に入った。お堂に入るときの挨拶のしかたを教えてもらった。そして、畳のへりを踏まずに歩くことも。ご住職は、座ると、胸元より扇子を取り出し、それを自分の膝の前に置かれた。たたんだ扇子は棒のようだ。ご住職は、自分が何をしたか説明をされた。扇子はいろいろな用途で使われるが、今自分の前に置いた扇子は、自分とみんなの間に「結界」という境をつくったのだと言われた。それは、自分がみんなのことをよく知らないので、そのことを覚えておくために必要なのだと言われた。「結界」については、子供からの質問に答えてくださったときに、もっと詳しく説明してくださった。

まず、お寺のことをお話してくださった。以下、ご住職のお話。

このお寺は、西暦613年に聖徳太子によって建てられたといわれています。聖徳太子は、日本に仏教を入れられた方です。当時、この辺りには大木がたくさんあったそうで、聖徳太子は、四天王寺を作るために、この辺りの木を使おうと思われたそうです。すると、夢に神様が現れ、「木を切るな。寺を建てなさい。そうしたら、仏教を守ってあげよう。」と言われたそうです。それで、太子は、ここに寺を建てられ、「帝釈寺」と名づけられたということです。

お寺には、お寺を守ってくれるご本尊がいます。たとえば、清水寺のご本尊は千手観音、薬師寺のご本尊は薬師如来というように。そして、帝釈寺のご本尊は帝釈天です。帝釈天は、古くインドから来られた神様で、お釈迦様会って、その教えを守る神様になりました。この神様は、人々に富をもたらす、豊穰の神様でした。また、作物をよく実らせるためには、空の雨を降らせ、太陽の光を司る必要があるので、帝釈天は、天気を司る神様でもありました。雷も司るということになるので、怒ることもあったそうです。

江戸時代のころのお話です。「庚申さん」と呼ばれる日があって、60日に一回、庚申という日が来ました。そのころの人は、自分のからだの中に、「三尸（さんし）」という虫がいると信じていました。この虫は目に見えるような虫ではないのですが、その人が真人間かどうか、人に悪さをする人間かどうかをよく見ていて、庚申の前日、その人が寝ている間からからだから出て行って、空の天帝に告げ口をするのです。天帝は、その人の行いを聞いて、命を長くしたり、短くしたりするといわれていました。そこで人々は、庚申の前日の夜は眠らないようにして、告げ口されるのを避けようと思いました。これを「庚申待ち」といいました。ひとりで起きているのは大変だったので、村中の人が集まって、みんなで

起きていました。今も庚申待ちをした「庚申塚」があちこちにあります。

この人の命を左右する天帝が、帝釈天でした。いいことをするときも、悪いことをするときも、必ず神様仏様がみているのだよ、ということでしょう。

子供たちからの質問の時間になった。待っていましたとばかり手が上がる。以下、質疑応答。

「火渡り」に関する質問

Q: 「火渡り」は熱くないのですか。

A: 4年前に初めて「火渡り」をしました。そのときは、かなり火傷をし、いくつも水ぶくれができ、数日歩くのが大変でした。(子供たち、顔を見合わせて驚いている。)しかし、その次の年からは火傷をしなくなり、今年も大丈夫です。(子供たち、ほっとした表情)

Q: なぜ「火渡り」をするのですか。

A: 「火」には、「悪いものを追い払う」という意味があります。その「火」の中に自分から入っていくことで、自分の心の中の悪い部分を払うことができると考えたのです。仏教では、人の心には三つの毒があるといわれています。一つ目は、むさぼること。二つ目は、怒ること。三つ目は、ものごとの本音がわからずに迷ってしまうこと。この心の中の毒、つまり悪い部分を追い払うために「火渡り」をします。

Q: 「火渡り」の始めに「刀」が使われたのはなぜですか。

A: それは、「刀」をもっている仏様の気持ちになって、火に入ろうとしたからです。その仏様(不動明王)は瞑想道場にいらっしゃるのですが、私たちが火を目の前にしたときに揺れる迷う心を戒めるために、「刀」で気持ちをととのえるのです。このお寺の「火渡り」の行事は、35年ほど前に、私のおじいさんが始められました。

Q: 「火渡り」をしていたお坊さんは、なぜおしりに毛皮をつけていたのですか。

A: おしりに毛皮をつけていたお坊さんたちは山伏といわれる方々で、山伏は山で修行をしていた人たちのことです。おしりの毛皮は、尻敷きと呼ばれます。山伏には不殺生のきまりがあったのですが、ぬれた地面に座って修行をする人たちには尻敷きが必要でした。それで、動物の供養をしてから尻敷きを使わせてもらっていました。

お寺に関する質問

Q: 節分の行事のほかに、お寺ではどんなことをしているのか。

A: (たくさんありすぎて、ご住職は説明に困られたようだったが、)

いろいろな行事があるのですが、地域の人たちのために、毎月第1土曜に写経の会、毎月第3日曜に座禅(瞑想)の会をしています。

Q: お寺の山門の敷居は、なぜ踏んではいけないといわれるのですか。

A: 扇子の意味と似ていますが、門の敷居はお寺の中と外の境界線で、「結界」の意味があります。お寺の中は、仏教を修行するところで、その中に入る一步の意味は大きいということです。だから、その意味を尊重して、敷居を踏まないのです。日本での「結界」は「心のけじめ」を表していると思います。「心のけじめ」とは、心の中で、ここからは別のものだとわかることだと思えます。初めて会う人、目上の人と会うときは、扇子を使って、一線をおいて向き合います。ちゃんと向き合うためには、「心のけじめ」をもつことが大切だからです。その「心のけじめ」をもつことが「結界」という

ことです。お寺の境内に入るときも同じです。今からお寺の境内に入るのだという「心のけじめ」を尊重して、敷居を踏まないのです。

Q: 鳥居は何ですか。

A: お寺には鳥居はありませんが、神社の鳥居は神社の門にあたるものだと思います。鳥居には、神社の外と中を区別する「結界」の意味があるのだと思います。

Q: お寺と神社は何が違うのですか。

A: お寺は仏教を修行するところですが、神社は日本古来の神様がいらっしゃる場所だと思います。

Q: お塩は悪い霊を追い払うために使うのですか。

A: (ご住職は、質問の動機に戸惑われたようだったが、)

その「悪い霊」という言葉はあまり使わないので、質問の意味がよくわからないかな。追い払うというより、何か自分に悪い影響を与えようとするものをさけるという意味だろうか。

(と首をひねりながら、反対に尋ねられたが、生徒も答えられなかったので、次の質問に移った。子供の気持ちへの心遣いが感じられた。どの質問にも誠実に答えてくださる一方、信仰に関しては答え方を工夫してくださった。ご住職の仁徳に敬服した。)

しかし、あの「塩」は、葬儀の後で渡される「清め塩」のことだったのか、それともときおり店先に見る小さな皿に盛られた塩のことだったのか。「清め塩問題」だとすれば、いろいろなもの見方や価値観を考えるのには、よいテーマかもしれないが、予備知識がないと難しい。4年生にはどうだろう。「塩」の意味。神道における考え方・・・仏教における考え方・・・一度 Andrew の意見を聞いてみたいと思った。)

「お坊さん」そのものにも興味をもっている子がたくさんいた。

Q: お坊さんは結婚できないのですか。

A: 明治時代まではできませんでした。今は結婚してもよいお寺が増えました。昔は、肉食妻帯はだめでした。つまり生き物を食べることを、妻をもつことはだめでした。

Q: なぜお坊さんは髪を剃るのですか。

A: 剃らない人もいます。しかし、剃るのはなぜかということ、お坊さんの目標は、悟りを開くことですから、つまり、ものごとの真実を知るために、お坊さんになります。だからお坊さんは、一生懸命真実を知ろうと努力します。つまり、精進をします。そのときに、髪の毛があると気が散るので、髪の毛を剃るのだと思います。

Q: 初めて髪の毛をそったとき、寒くなかったですか。

A: 髪の毛を剃って一週間で、頭から風邪をひいてしまいました。

Q: お坊さんになってから何か不思議なことがありましたか。

A: (ちょっと考えられてから) お坊さんになる前に、大きな病気をしました。そのときに、お父さんからお坊さんになることをすすめられました。お坊さんになって病気をしなくなりました。それが不思議かもしれないです。

Q: お坊さんは、ふつうの人がするようなこと、たとえばショッピングなどをしているのですか。

A: 必要なときには買い物にも行きます。ふつうの洋服も着ます。

Q: お坊さんになる前は何かをしていたのですか。

A: ふつうの人と同じように、学校に行って勉強したり、友達と遊んだり、本を読んだり、音楽を聴いたりして、ふつうに暮らしていました。

Q: お坊さんはどんなことをするのですか。

A: 死んだ人は仏様になります。家族の亡くなられたおうちの人がお参りに来てくださいというと、お参りにいきます。

Q: お坊さんになるのは、むずかしいですか。

A: 昔はすごくむずかしかったのですが、今ではそうでもないだろうと思います。

Q: お坊さんの一日は、どんな一日ですか。

A: (ある一日を思い出しながら、) お掃除して、仏様を拝んで、食事して、お勤めして、それを繰り返しています。食事は、ごはん、みそしる、たくわんなど。植物の「いのち」をとっているのです、お米という「いのち」をいただきます、と感謝していただきます。

もうひとつ、「鬼を信じていますか」という質問があった。ご住職は、しばらく、子供の質問の意図を読み取ろうとされていた。「個人的には鬼の存在は信じていないのですが、」と前置きされ、「この国では、鬼というものは、悪いものや自分たちの生活にとってよくないものの象徴だったかもしれません。」と答えられた。

生徒からの質問は、次から次へと続いていたが、時間がなくなってきた。お茶と節分のお豆をご馳走になり、地下にある冥想道場に移動した。

最初の部屋には、不動明王という仏様がいらっしゃった。ご住職の説明。

「この不動明王は、剣をもち、鬼のような顔をして、歯の上下に牙をもった仏様で、修行しようとするものを守ってくださる仏様です。「火渡り」に関する質問のところで出てきた仏様で、「火渡り」の前に迷う心を戒め、修行を守ってくださる仏様です。」

隣の冥想道場に入り、座った。年に一度、30名ほどの小学生がここに泊まって座禅をするそうだ。

ご住職の説明。

「冥想の本尊さんは「阿」という梵字(サンスクリット文字)で、これは大日如来という仏様を現しています。大日如来は宇宙の真理・メカニズムです。その大日如来と向き合うことは、宇宙のメカニズムと自分のことを考えることです。自分は宇宙の一部だということです。大日如来と向き合って、姿勢・呼吸をととのえ、半眼で腹式呼吸をします。自分が宇宙の一部であることをわかるため、腹式呼吸をくり返します。まわりも仏、だから人を敬う。自分も仏、だから人を愛する。世界と私はひとつ、だから、わたしはすべてのものを愛する・・・ということを教えてください。」

5分ほどしか時間がなかったのだが、ありがたいことに、実際に冥想を体験させてもらうことができた。みんな、部屋一杯に散らばって、大日如来と向き合った。ご住職が姿勢の正し方・呼吸の整え方を教えてくださった。意識を集中した。そして、「阿」字を大きく、さらに大きくしていった。ほんの束の間であったが、果てしなく意識が広がっていくような気がした。合掌をして、終わり。

11時半、本堂の前で集合写真をとって、お寺を出た。一時間半はあつという間であった。

6.5 単元を終わって

6.5.1 校外学習をふりかえって

この訪問では、21人中3分の2以上の子供が実際に質問した。全員質問の用意をしていたが、全く物怖じせずに話せる子もいれば、みんなの前や知らない人の前では、話すことをためらってしまう子もいた。聞きたいことは、もうだれかが聞いてしまって、質問できなかつた子もいた。すでに誰かがした質問をもう一度したら、聞いていなかったということになって失礼だから、質問が重ならないように、と行く前に注意していた。そのせいで緊張してしまった子もいたようだ。質問は、すべて自発的で、子供たちのセントラル・アイディアをどこまで理解しているかがよく表れていた。

子供たちが、聞いたお話をどれくらい理解できたかは、子供によってまちまちであろう。子供たちの書いたお礼状を見ると、印象に残ったことはさまざまだったが、どの子もまちがいなくたくさんの新しい発見をしたと思う。しかし、新しく知識を得たことは、むしろ些細なことかもしれない。ご住職の柔和さ、とてつもなく大きな視野でものごとを見なければ備わらない柔和さは、子供たちの成長に大きく影響するだろう。平和と愛を大切にされていることが、そのしぐさ、その言葉ひとつひとつに表れていた。かけがえのない出会いであったと思う。

残念だったのは、校外学習のあと、すぐに子供たちの反応を知ることができなかつたことだ。また、あまりにも他のことで手が一杯で、ご住職からきいた話や、子供たちとのやりとりなどを、Andrewに伝えることができなかった。悔やまれるし、申し訳なく思うが、どうしても時間がとれなかつた。

ここで、今回の文化的行事の見学体験とインタビューや瞑想体験の学習の意義、結びつきを考察したいと思う。

「火渡り」の行事を実際に見学したことは、言うまでもなく、生の体験であり、何にもまさる教材だった。写真や映像のように、レンズを通してはいるわけではない。その時、そこに、いたのである。境内にあふれる人々を見て、その人々のエネルギーを感じたのである。火のもえる音を聞く。人の話し声が聞こえる。煙が目にしみる。煙にむせる。人の行列が、お経を唱えながら、熱さをこらえて、火の上を渡っていく。子供たちの頭には、次から次へと、疑問がわいてきた。探究が深まった。

子供たちは、このお寺をもう一度訪れることを知っていた。疑問に思ったことを、直接聞いてみるチャンスがあることを知っていた。それが、探究学習にどう影響したか。

校外学習が行事の見学だけだったとしたら、どうであったか。見学体験だけでも、その内容を考えると十二分に価値のある学習だったろう。しかし、体験から生まれた疑問を投げかける場が設定されていたことの意義は大きい。疑問を解くという行動と結びついているからだ。

反対に、校外学習がお寺の訪問だけだったとしたら、どうであったか。まず考えられるのは、質問の数に、圧倒的な違いがあったであろうということだ。「火渡り」そのものについての質問、「火渡り」の場で見えたものについての質問などは、「火渡り」を見ていなければ質問できないからだ。

次に、学習内容の質に、大きな違いが生じたと思われる。生徒は、実際に行事の中で「火」や「剣」が使われているのを見たから、「火」の意味や「剣」の意味に興味を示した。行事を見ずにお寺を訪問したとしたら、まず「火」の意味を知りたいと思わなかつただろう。不動明王の仏像の前で、この仏様は修行しようとするものを守る仏様で、仏様が持っている「剣」はその象徴だと聞いたとしても、行事を見ていなければ、不動明王が持っている「剣」は何の意味もない飾りですんでしまったことだろう。「火渡り修行」を見ていなければ、「火」と「不動明王」と「剣」は結びつかなかつた。

もうひとつ、質問に答える側、ご住職の側から考えても、大きな違いがある。生徒たちが「火渡り修行」の見学体験をしているということは、質問する側と答える側が、すでに同じ情報を共有していると

ということだ。子供たちが「火渡り」を知らなかったとしたら、「人の心の中の悪い部分」のお話をしていただけたらどうか。「三つの毒」といった抽象的なお話を聞くことができたのは、そして、このお話に子供たちが意味を見出すことができたのは、体験を共有していたからに他ならない。

最後に、瞑想道場でお話を聞いた後、全員で瞑想できたことは、貴重な体験となった。子供たちは、瞑想が何なのか、瞑想そのものに興味を持っていた。どの子どもとても一生懸命やっていた。

行事の見学体験、それに引き続いてのお話を聞くための訪問と瞑想。理想的な校外学習であった。

この二回にわたるお寺の訪問は、クラス担任であるパウエル先生が PYP の求めているカリキュラムをよく理解し、生徒に何が必要かをよく把握していたからこそ実現した。それだけでなく、彼は PYP というところの Additional Language teacher（もう一つの言語の教師）と、どこで積極的な「コラボレーション」をしたらよいのかをよく理解していた。コミュニティーが学習にいかに関与するかを知っていた。さらに、1 回目の校外学習は、彼の適確で臨機応変な判断力と行動力のおかげで、即座に設定・実行できた。

6.5.2 内省から生まれたもの

実を言うと、Andrew がお寺か神社の訪問の可能性を聞いてきたときに、まず私が思ったことは、「あり得ない」だった。Andrew から説明を聞いたときには、いいアイデアだと思った。しかし、まず、お寺や神社が小学生の校外学習に応じてくれるとは思わなかった。日本では、どこの町に行っても、神社仏閣はすぐに見つかる。お宮参りには神社に行って、困ったときの神頼みと縁起をかついで初詣、死んだらお坊さんにお経をあげてもらって仏様になりたいという日本人が圧倒的に多いのだから、日本中あちこちにお宮さんとお寺さんがある。しかし、見学を申し込むなんて、大それたことだと思った。もうひとつ、「あり得ない」を裏付ける理由があった。学校が、生徒を宗教に関わりのあることに巻き込んではいけなかったのだ。

なぜ、自分がそう思ったかの考えてみた。「お寺や神社は、小学生の校外学習を受け入れない」というのは、自分の勝手な推測、つまり思い込みだった。先入観でものを考えていた。それに、お寺や神社に校外学習の可能性を問合わせてみることもそのものを、とても失礼なことだと思っていた。なぜかと聞かれても、うまく説明できないだろう。身分制度はなくなっても、文化的に何か受け継いでいるとしか思えない。

もうひとつの「あり得ない」は、自分の中に「生徒を宗教に関わらせることは、日本の社会では許されない」という観念があったからだ。お坊さんや神主さんのお話を聞きに行くということが、すなわち、説法を聞くという意味になってしまい、それは許されまいと思った。修学旅行で有名な神社仏閣に行くのは、お坊さんや神主さんの話を聞くのが目的ではなく、文化遺産を見るためだから認められるが、それと同じようには考えられなかった。

節分の行事に子供たちを連れて行くというアイデアも、一瞬迷った。すでに訪問の決まっているお寺の行事を見学すれば、次の訪問が実りのあるものになると思ったが、生徒をお寺の行事に連れて行くことが、社会的に許されるのかどうか疑問だった。一般公開の行事なので、お寺さんだけでなく一般の人たちから迷惑がられるのではないかと、神聖な行事に子供を大勢連れてくるなんて図々しいと思われるのではないかと気がなった。

この私の先入観や気兼ねが、日本社会に一般的な価値観かどうか、正直に言えば、よくわからない。

しかし、日本人の先生だったら、信仰や文化的価値観がどう伝えられているかを調べるために、お寺や神社へ子供たちを連れて行って、話を聞こうと考えたであろうか。

しかし、ちょっと立ち止まって考えてみたのがよかった。お寺や神社を訪問することの意味が、だんだん自分の中ではっきりしていった。自分の価値観（この場合は先入観といったほうがよいが）を優先させる理由が、まったく見当たらなくなった。悶々と2週間ほど、ひとりで迷っていたが、時間をかけて考えているうちに、自分が先入観にとらわれていたことがはっきりした。

実際に行ってみて、自分がさらにいろいろな思い込みや、先入観、偏見を持っていたことを知った。一般公開と書いてあったにもかかわらず、火渡り修行は、修行僧あるいは特定の人しかできないと思い込んでいた。また、山伏は、時代劇のテレビドラマでしか見たことがなかったから、今はいない昔の人たちだと思っていた。

仏教や儒教など、教養として少しは知っておいたほうがよいからと、本などで知識を増やすことにはやぶさかではなく、多少読んでみたことはあるが、直接は関わりたくないし、理解する必要のないことだと思っていた。宗教そのものに偏見があったのかもしれないが、ご住職の話を聞いて、初めて自分の偏見に気がついた。個人的には、お寺の親戚もあるし、お寺でしばらく暮らしたこともあるので、どちらかと言えば、お寺には親しみがあつた。しかし、お寺の考え方を理解しようとはしなかった。

改めて Andrew の心の広さ・聡明さには、本当に頭が下がった。彼はいつも、「コミュニティー（地域社会）をいかに学習に役立てるか」ということを真剣に考えていた。彼から学んだことは、

- ・ 同僚を信頼すること
- ・ コラボレーションはどうすれば成り立つのか
- ・ 地域社会との関わりを模索する姿勢
- ・ 地域社会を生徒の学習に役立てること
- ・ 生徒の力を信じること

などいろいろあるが、子供たちにとっては、教師のこういった姿勢こそ、「国際的な考え方」を育てるための最良かつ最強のお手本になるだろうと思った。

「コラボレーション」をするためには、他者から学ばなければならない。Andrew の見方を無視せずに、ちゃんと向き合ったおかげで、実りのある校外学習ができた。

7. おわりに Conclusion

今回の「探究の単元」では、異文化を理解するということがどういうことなのかを、改めて考えさせられた。異文化理解には、いろいろな学習段階がある。本を読んだり、テレビを見たり、マルチメディアを使用して、未知のものに間接的に触れる段階。それから、異文化を直接見学したり体験したりする段階。ここまでは、新しい知識や経験の認知の段階といえる。その次が、新しく得た知識や経験を自分の中で分析したり系統立てたりして消化していくメタ認知の段階である。そして、学習者がその文化の意味を正しく解釈できたとき、異文化理解が実現する。他の学習と学習過程は同じである。経験を積み重ねれば、すべてを体験する必要もなくなっていく。では、何がむずかしいのか。

異文化理解がむずかしくなるのは、その文化のもつ意味を正しく理解しようとするときである。

学習者は、すでに自分の中に存在している価値観にもとづいて、物事の意味を判断したり解釈したりする。この価値観は、学習者のそれまでの学習体験によって出来上がっているが、その形成には学習者の属する社会の価値観が大きく影響している。異文化は、学習者の属する社会とは違う別の社会の価値観を反映している。学習者が自分の価値観をつかって異文化を理解しようとした瞬間に、価値観の衝突が起こる。あるいは、全く相容れなくて、ただ平行線をたどる場合さえある。

この価値観の「違い」をどう受け止め、どう理解するか。衝突は、どう解決するか。平行線は、交わることがないのだろうか。

ここで、「違い」について、もう一度考えてみたい。

人間にとって価値観というものは、思考の基盤であり、人生の拠り所でもある。ある社会が築いてきた文化は、そこに住む人々のいろいろな価値観を反映し、また、そこに住む人々の価値観に影響を与えていく。ある文化を尊重するということは、その文化に反映されている価値観を尊重するということであり、その文化をもっている人々の価値観を尊重するということだ。言葉で言うのは簡単である。しかし、実際に、「違う」価値観と向き合うことになったら、どうすることが尊重することになるのか。

私たちが、どのように、さまざまな価値観をもつようになるのかを、少し考えてみよう。

子供たちが、自分の文化（単一文化であろうと、多様な文化であろうと）を学ぶことが大切なわけは、いろいろな価値観を反映した文化が、子供たちの思考の基盤をつくり、子供たちの人間形成、アイデンティティーの確立に大きな影響を与えるからである。人は人間として成長していく過程で、さまざまな価値観を身につけていく。

子供は、学習によって、社会生活のための知恵を学んでいく。まわりと接していく中で、自己と他との区別ができるようになる。他者の立場を理解できるようになるまでには、たくさんの時間がかかる。しっかり自己認識ができるようになると、他者の立場も理解できるようになってくる。その自己認識の過程で、子供はさまざまな価値観をもつようになる。

価値観は、洋服のように、着たり脱いだりできるわけではない。自分の中の価値観には、それぞれ歴史があるのだ。それは、アイデンティティーに関わっているのだ。

あらゆる情報が得られる今日、私たちは「違う」価値観を眺めることには、すでに慣れてしまったかもしれない。「違う」価値観を経験してみることに意義を見出す人もどんどん増えている。しかし、「相容れない」価値観に出くわしたら、どう反応するだろう。だれも、自分の価値観が、否定されるような状況は好まない。私たちは、自分の価値観が揺らいだり、崩れたりすることを嫌い、恐れる。「違う」価値観に拒絶反応を示す。あるいは、避けたり、否定したりする。

「違う」価値観を認めると、どうなるのだろうか。それによって、自分の価値観が失われるのだろうか。

これまで、「違い」を認め、受け入れるということが、なかったわけではない。歴史的には、強制的に「違い」を受け入れなければならなかった人々や国もあった。民主主義であれば、基本的には自分で価値観を決めてよいわけであるから、「違い」を受け入れることが、自分にとって心地よいことかどうか、利益になることかどうかで、「違う」ものを認めるか受け入れるかを取捨選択した。明治の文明開化しかり、戦後のアメリカナイズしかりである。

しかし、今、そしてこれから、世界を共生できる場所にするためには、「違う」ものの存在を、否定したり拒絶したりすることはできない。「相容れない」ものは存在するのである。それでも、私たちは、共生しなければならないのである。

「違う」価値観を、肯定すること、正しいとすることは、自分の価値観を否定することのように思われる。ときには自分の存在さえ否定することのように思われる。しかし、どちらも正しく、どちらも存在できるのだということを、忘れてはいけない。

「国際的な考え方ができる」ということは、「自分の価値観と他者の価値観の共生の方法を身につけていく」ということだろうと思う。

「国際的な考え方」(international-mindedness)は、子供たちなら、まず自分のクラスメートのことを、教師たちは自分の同僚、そして保護者を、互いに知り、共に活動し、理解しあうところから始まる。IBOは、PYPだけでなく、どのプログラムでも「コラボレーション」を奨めている。生徒の側にも、教師の側にも、管理職の側にも、また、相互間にも、学校という共同体の中にも、「コラボレーション」が必要だといっている。

「コラボレーション」は決して楽ではない。まず時間的な問題がある。その上、価値観の「違い」がある。それでも、IBが「コラボレーション」を奨めるのは、それが21世紀の教育の本質だからだ。

学び方に対する価値観にも「違い」がある。西洋と東洋の「違い」のように「相容れない」価値観も指摘され、いろいろ研究されている。(注5)研究は、優劣を決めるためではなく、私たちの理解を助けるためにある。どちらの価値観も優れているが、理解できないだけだ。しかし、その「違い」を「コラボレーション」によって、実際の学びの場に採り入れるなら、子供たちは、おとなより早く、「国際的な考え方」をしていくだろう。

大人たちが、自分の価値観の領域を超え、「コラボレーション」によって、他文化を理解・尊重する努力をしているところを、子供たちが見ながら共に学習をしていったら、いつか子供たちは、「国際的な考え方」で世界をひとつの共同体と考え、「国際的な考え方」で全人類に共通の価値観を、自分たちの力で見つけていく、そんなふうに住きたいと思う。

注記

- (1) International Baccalaureate Organization (IBO) の歴史・背景については、原和久「IBの教育理念と Middle Years Programme」(改訂版)を参照されたい。
http://www.senri.ed.jp/departments/jsl/JLHara/research_paper/
これは、学校法人千里国際学園『研究紀要』7号(2002) pp. 85-93に発表された論文を、その後のカリキュラム等改定に伴い、原氏が2006年に改訂されたものである。
- (2) MYPのプログラム内容については、原和久、上記紀要を参照されたい。
- (3) OISにおけるPYP/MYPの導入過程については、原和久「IB PIP/MYP 導入に向けて」千里国際学園『研究紀要』7号(2002) pp. 94-102を参照されたい。
- (4) IB learner profile bookletは2006年3月に発行されたが、母体はPYPのStudent Profile(2000)である。3つのプログラムの一貫性が模索される過程で、理念を具現化した普遍性のあるStudent ProfileをIB learner profileにすることになった。
- (5) たとえば、Kasulis, Thomas.(2002)は、文化によってももの見方が違うのは、異なる考え方からではなく、親密さ(伝統的アジア)と高潔さ(伝統的西欧)という異なる方向づけから生じるという。また、van Oord, Lodewijk (2005)は、二つの異なる学習形態があるとしている。西欧の正統派的信仰(真の信仰)から生まれた「これはどうなっているのだろう」と考える概念

的思考と、アジアの遂行的学習（正当な慣習）から生まれた「これはこういうものだ」と考える 学習の二種類である。

参考文献

<http://www.ibo.org/general/documents/IBOsecondgeneral2006>.

International Baccalaureate Organization (2007) *Making The PYP Happen*. Geneva: IBO

International Baccalaureate Organization (2006) *IB learner profile booklet*. Cardiff: IBO

International Baccalaureate Organization (2004) *Strategic Plan of the International Baccalaureate Organization*: IBO

International Baccalaureate Organization (2002) *A basis for practice, The Primary Years Programme*: www.ibo.org

International Baccalaureate Organization (2002) *Schools' guide to The Primary Years Programme*: www.ibo.org

International Baccalaureate Organization (2000) *Making The PYP Happen*. Geneva: IBO

Kaulis, T. P. (2002) *Intimacy or integrity: Philosophy and cultural differences* USA: University of Hawaii Press

Van Oord, Lodewijk (2005) *Culture as a configuration of learning*: Journal for Research in International Education

Sehgal Melanie, *Looking back and not behind. On the concept of Performativity*
http://www.constantvzw.com/vj7_archives/000563.php

Walker, George (2002) *To educate the nations: Reflections on an international education*. Suffolk: John Catt Educational Ltd.

Walker, George (2005) *International education and cultural understanding*
<http://weblogs.ibo.org/georgew/en>.

Webster, Pauline (2005) *Leading and managing the development of international-mindedness in International Baccalaureate schools [Dissertation]* Adelaide: Flinders University School of Education

United Nations *Year of Dialogue Among Civilizations 2001*:
<http://www.un.org/documents/dialogue.htm>; <http://www.unic.or.jp/new/pr01-34.htm>