

後期中等教育における評価管理型教育の実践

—国際バカロレアに焦点を当てて—

御手洗 明 佳

1. 課題の設定

1.1. 本稿の問題意識

本稿は、後期中等教育の評価管理型教育の実践として国際バカロレア・プログラムを調査対象にその特色を明らかにする。近年、先進諸国の教育の現場では「教育のスタンダード化」(久田 2007)に対する議論やそのための教育改革が活発に行われている(例えば、アメリカ、イギリス、ドイツなど)。樋口(2009)によれば、教育のスタンダード化とは教育内容の国家的な統一化という「インプット」志向から、それぞれの段階における到達目標を規定し、その達成、すなわち教育の成果をテストによって評価するという「アウトプット」志向への転換を示している。この「アウトプット」志向とは、評価管理型(アウトプット型・出口管理型とも呼ばれる)の授業及び教育諸活動の改善の手法の定着化を目指した試みのことであり、同時期に提唱されたOECDの「キー・コンピテンシー」とも整合するものである。そのためコンピテンシー(能力)の習得要求の文脈でも語られている。本稿では、まず、この評価管理型教育の背景について先行研究から検討をおこない、その特徴を明確にする。つぎに、評価管理型教育の実践校として国際バカロレア(International Baccalaureate: IB, 以下IBとする)プログラムに焦点を当て分析をおこなう。最後に調査から見てきた評価管理型教育の特質について包括的な検討を加えることを目指す。

1.2. 先行研究と分析枠組み

教育のスタンダード化の導入は、子どもの学力の質保証をおこなうという点からその重要性が叫ばれてきた。例えば、教育のスタンダード化へと着手したアメリカでは、通常、カリキュラム編成の基準は学区レベルで設定されてきたが、1990年代以降、州単位でのスタンダードにもとづく学力向上政策の実施が全米的に推し進められた。「2000年のアメリカ：教育戦略」(1991年)や「2000年の目標：アメリカ教育法」(1994年)といった政策において、すべて子どもの学力向上をめざした、スタンダードもとづく試験体制および評価体制づくりが示されたのである。さらに、「一人として落ちこぼれつからないこと」を目指す「NCLB法」(2002年)は、学力向上を目的として、アカウンタビリティの徹底を図っている(樋口 2009)。

このような学力向上政策の実施は、学校に対する「教育効果」の実証とその質保証を求める社会的

な要請を映し出している。「学校教育は、効果的に機能しているのか」というこの問いに対し教育社会学者たちは長年にわたり問題意識をもち続けており、それは「学校効果研究（School effectiveness Research）」として示されている（Coleman et al 1966, Klitgaard & Hall 1974, Sammons 1996, 志水 2009）。これら教育効果研究に着手してきた研究者たちの中心的な問いは、「学校は生徒にどのような影響を与えているのか」に集約される。つまり、学校は子どもたちをどのように変えているのかという社会的不平等の視点である。この問いを明らかにするために「学力／資格の到達度」をその指標とし、多くの有益な研究が多く行われてきた。

しかし、これら従来の学校効果研究の指標となってきた学力や資格の到達度、つまり、学校に在学した年数や受講時間数は、受講してきた学習の質と相互依存的な関係にあるかは極めて懐疑的なのではないかという議論が近年行われるようになってきている（Tom Schuller & Richard Desjardins 2007 = 2008）。その背景には、学校教育をめぐる社会的状況が変化してきたことによって、従来叫ばれてきた問題とは別の問題が学校現場において指摘されたことに由来している。例えば、多くの国で教育水準が上昇している一方、教育的不平等は未だ解消されてはならず、また投票率や一般的な市民参加に対して、共通の問題を抱えているといった報告がなされている。

では、学校教育はいかなる指標をもって、効果的に機能していると定義すべきなのであろうか。そこには、さまざまな議論が存在しているが本稿の目的を IB の学力観に限定するため、ここでは、OECD が示す教育効果＝「学習の社会的成果（Social Outcomes of Learning）」（OECD-CERI 2007）であるという側面から捉え直すことによって本稿の教育実践における教育効果について考察をおこなうものとする。

図 a は、従来の教育効果を図式化したものである。まず、生徒の潜在能力や・家庭環境を踏まえ、どのような学力・資格の達成度が行われているか測定されてきた。川口（2010）によれば、1970 年代から「学校内部で何がおこっているのか、そして何が不平等な学業達成を生み出しているのか」と

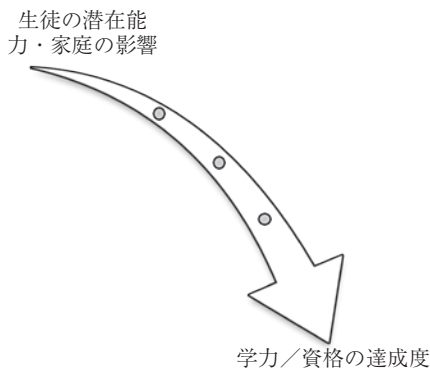


図 1-a 従来の教育効果＝学力・資格の達成度

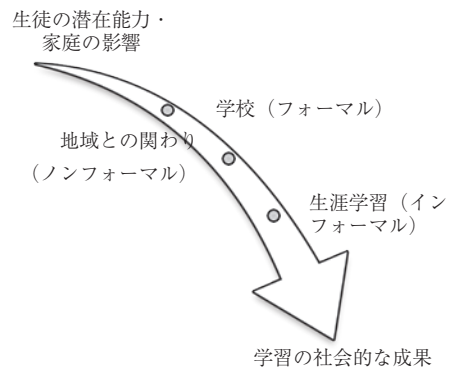


図 1-b 本研究における教育効果

いう学校内をブラックボックスとして、教授・学習のマイクロ分析が行われてきた。例えば、ラベリング理論（Rist 1977）、コード理論（Bernstein 1974）などが挙げられるが、これらは、パーンスティンやブルデューがおこなったように、マイクロ分析を文化的再生産というマクロ分析に連結していこうとする関心が強かった。

一方の図 b は、OECD-CERI が示す、教育効果を「学習の社会的な成果」と捉え直す視点を図式化したものである。OECD（2007）によれば、学習を生涯にわたる多様な状況での学習、すなわち「ライフロング（一生涯）学習やライフワイド（生活の各領域）学習とする枠組みを示し（colletta 1996, Longworth and Davies 1996, OECD 1996）、その成果は、多様な状況に直面する学習者から得られ、学校教育や職業訓練など、単一の状況のみから得られるものではないとしている。よって、学校の場をインフォーマルな学習をおこなう場、地域との関わりから得られる場をノンフォーマルな学習を行う場、生涯を通じて行う学習の場をインフォーマルな学習を行う場とし、概念的に区別を行う重要性を示している（OECD 2008）。このような図式化から、多様な側面からの成果（例えば、経済的な成果と社会的成果、個人の成果と集団の成果、金銭的な成果と非金銭的な成果など）が提起されることになる。これら先行研究を整理すると、教育効果に対して従来の視点とは異なる2つの視点を挙げることができる。第一に、社会システムの変化に伴い学校の役割を明確化した点である。今後の社会を一生涯にわたり学習を行う必要がある社会であることを明示化し、学校を「フォーマルな学習を行う場」であると役割を位置づけている。第二に、その役割を果たしているか検証する必要が生じたという点である。この役割の明確化は、すなわち目標の明確化につながるといえ、役割を果たしているかの検証は、掲げられた目的への質保証を示すものである。この視点は、学校の目的の明確化と評価基準の設定、そして評価管理型教育へと繋がっていくといえよう。また、前述したように従来の教育効果研究への批判から、教育効果の指標として学力や資格の到達度だけではなく、学習の質や経験を重視する必要が指摘されている。

以上の教育効果研究に関する整理を踏まえ、本稿の問題意識は中等教育機関である国際バカロレアはどのような役割を担い、また、どのような学力に対して「質保証」をおこなっているのかにある。よって本稿ではより具体的な課題を設定する。まず、IBの教育実践をインプット、プロセス、アウトプットの3段階の立場から捉え直し、記述することである。（図2）。

図2に示したように、インプットとは、教育プログラム、評価基準という教育実践する上で、最初から生徒へ与えられた枠組みを指す。またプロセスとは、授業内に教えられる教育内容や教授法、ア

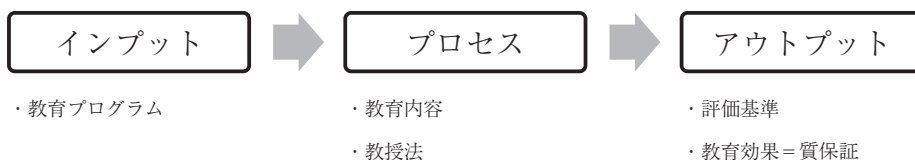


図2 教育実践の分析枠組み

アウトプットでは、その一連の作業を通して涵養されるとされる教育効果を指すこととする。

2. 調査の概要

本調査対象は、①授業をおこなう教員及び生徒（授業実践を参与観察中におこなわれた会話をメモ、またその様子を IC レコーダーで記録した音声を含む）、②授業で使用された教材（テスト問題、授業プリント）、③ IB ディプロマ・プログラムのガイドブック及び評価基準、である。①の教員及び生徒は、参与観察、または学校見学の許可を得ることができた日本、イギリス、フランスの IB 認定校 4 校である。対象とした IB スクールにおいて、本稿が対象にしたプログラムは、16～19 歳を対象としたディプロマ・プログラム⁽¹⁾である。また対象科目は、言語 A1 とした。言語 A1 は母語の授業であり「日本語」が授業の主要言語である。よって、この授業は主に日本人国籍の教員および生徒で実施されている。6 教科のうち言語 A1 を対象とした理由として、まず、言語 A1 は、グループ 1 に位置しており 6 教科の中でも重要な科目とされている（末藤 1998）こと、つぎに、IB はコアカリキュラムであり他教科とも関連しあったプログラム構成を成している。この特性を日本語で実施することでその IB 独自のカリキュラムの特性を理解することに本稿は関心を抱いているからである。また、使用するデータは筆者が 2008 年から 2012 年に各校を訪問、授業参観して得たものである。

3. 国際バカロレアの教育実践

3.1. インプット（教育プログラム）

以上の理論枠組みの準備を踏まえ、本節からは IB プログラムの教育実践をインプット、プロセス、

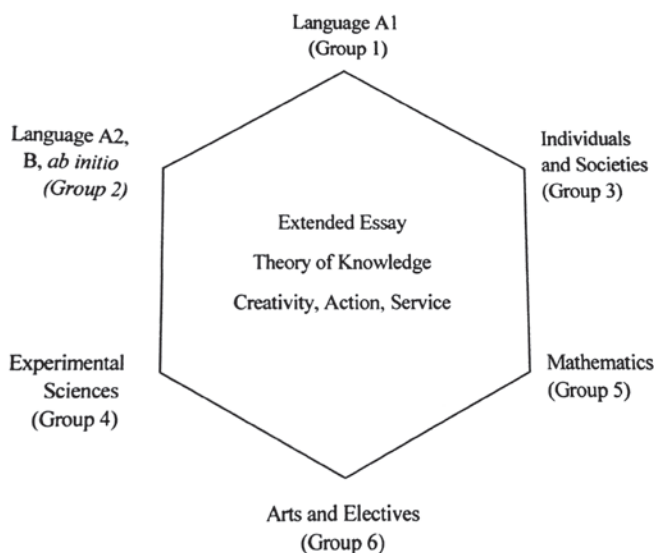


図 2 ディプロマ・プログラム（IBO ガイドブック IB Language A1, 2001 より）

アウトプットの順に分析を行い検討していく。まず、IBの教育プログラムの構成について見ていく。

カリキュラム開発をおこなったIB機構は、年齢に応じた3つのプログラムを実施している。本稿で取り扱うプログラムは、16歳から19歳の生徒を対象にした「ディプロマ・プログラム（DP）」である。このプログラムは2年間のプログラムになっており、教科目は基本的に6つの教科グループから構成されている。

図2で示すように、グループ1が言語A1（Language A1）であり、これは一般的に生徒の母語となっている言語である。グループ2が言語B（Language A2, B, ab initio）で生徒が選んだ第二言語から構成される、外国語教育のプログラムとなっている⁽²⁾。グループ3は個人と社会（Individuals and Societies）で、人文社会および社会科学の科目（経営学、経済学、地理、歴史、哲学、心理学など）が入っている。グループ4は、実験科学（Experimental Sciences）は「生物学」「化学」「物理学」「環境システム」「デザイン工学」で構成されている。グループ5は、数学と情報処理学（Mathematics）、例えば「高等数学」、「数学的思考」、「数学的研究」から構成されている。グループ6は芸術（Arts and Electives）、「美術」「音楽」「演劇」から構成される。これらのカリキュラムの中核には課題論文（Extended Essay）、知識の理論（Theory of Knowledge: TOK）、創作・活動・奉仕（Creativity, Action, Service: CAS）の3つがある。教室で学習したことを現実世界の出来事や問題と関連付け、また、適用できるよう幅広くかつバランスの取れたカリキュラムとなっている。このことで、どの教科でも国際的視点を培うことができるのである（吉田 2007, pp. 22-23）。図2において中心的な位置をさしている知識の理論とは、教科を超えたコースで、生徒が深く思考し世界観の認識や理解に色濃く影響を与え、普段当然として受け止めていることや考えの偏りについてより明確に自覚させることを目標としている、広い意味での哲学的なものである。生徒は合理的な思考の流れに基づいて自分の考えを表現するし方を学び、他の文化的視点について評価することも学ぶ内容になっている。主に100時間の講義と講義終了後のエッセイ提出がきめられている。次に、「課題論文」とは、生徒が関心を持ったトピックについて研究し独自にまとめるものである。欧文で4000語、邦文であれば8000文字の論文の提出が義務づけられている。これは、40～60時間の講義によって深めていくこととなる。また、課題論文の主題はDPの6科目群から選択する。CASでは芸術、スポーツ、社会奉仕活動を各50時間行うことが決まっている。生徒が他者と協力する能力を養成するための領域となっている。

以上から、IBはコアカリキュラム、すなわち、中心となる基本的科目を決め、それに関連する科目を周辺に配置する形態をとるカリキュラムであることがわかる。その中心となる科目は、知識の理論、創作・活動・奉仕、課題論文の3領域であるが、IBプログラムの特色が「学問的思考の訓練プログラム」（西村 1998）と指摘されるように、知識の理論の役割は大きいといえよう。宮腰（1998）によれば、知識の理論とは第一に、知識の獲得よりも既得の知識に批判的反省を加える機会を与える、第二に生徒のもつ知識の統合化の促進すること、としている。すなわち、この中心的科目の一つである知識の理論が実践するのは、既得の知識に批判的反省を加えながら知識の統合化の促進させることであり、これが「学問的思考の訓練」といえる。

3.2. プロセス：(教育内容)

①言語 A1（日本語）の教育内容

続いて、本稿が対象とした言語 A（日本語）科目について検討をおこなう。

表 2 に示されるように、言語 A1 のシラバスは上級レベル、標準レベルに関わらず、パート 1 からパート 4 で構成されている。パート 1 では世界文学、パート 2 は精読、パート 3 は物語・小説、パート 4 は、各学校で自由選択することになっている。各作品数は上級レベル／標準レベルによって異なってももの、上級レベルでは 15 作品、標準レベルでは 11 作品を 2 年間のプログラム内に読むこととなっている。言語 A1 の目的はより高い水準で論証すること（IBO 2001）と示されている。そのために話すこと、書くことによる表現力を培うことが重要視されている。シラバスでは、世界文学や小説等 IB が提示しているブックリストによって選択され教材として扱われるものの、このような教材は表現力を培うための一種の道具にすぎないといえる。筆者が実際に授業見学をおこなった際の教育内容が以下の表 3 である。表 3 は言語 A1 の授業で実際におこなわれていた授業内容と教員と生徒の人数、授業形式、教材を示したものである。授業の特性としてはまず、最高で一クラス 25 名程度と少人数制であることが挙げられる。海外の行われる日本語の授業は日本人の生徒が少なから必然

表 2 言語 A1 のシラバス

Part1	世界文学：ハムレット・ドンキホーテ
Part2	精読：詩、戯曲、物語、随筆、評論
Part3	物語・小説：こころ、砂の女、異邦人
Part4	自由選択：枕草子、徒然草、奥の細道

（自由選択の実施例は B 学校の実施内容）

表 3 言語 A1 における教育内容

	教材内容	教員対生徒	学年	学習形態	使用教材
A	午後の曳航	1 対 15	11	講義 個人発表	文庫本 プリント
B	異邦人	1 対 5 (♂ 3, ♀ 2)	12	ディスカッション 講義	文庫本
	夕鶴	1 対 8 (♂ 5, ♀ 3)	11	講義 個人発表	文庫本 プリント
C	変身 雪国 こころ 華岡青洲の妻 蜘蛛女のキス	1 対 1 (♀)	11	講義 対話形式 個人発表	文庫本 プリント
D	二十億光年の孤独谷川俊太郎 他：詩を 5 編	1 対 5 (♂ 2, ♀ 3)	11	講義 対話形式 個人発表	文庫本 プリント インターネット

的に少なくなるものであるが、日本で実施される授業も公立学校と比較すると半分の人数である。そのため、講義形式というより、教員と生徒の対話で授業が成立していく様子がみられた。次の教科書がないという特性が挙げられる。教材は、IB 機構が提供している世界文学リストの中から各学校または言語 A1 の担当教員が選択した本を教材として進められていく。

①評価について

次に言語 A1 上級レベルの評価について検討をおこなう。

言語 A1 の評価は、外部評価 70%、内部評価 30% から評価が構成されている。さらに詳細をみていくと、外部評価はライティングが 50%、世界文学研究課題 20% で構成される。ライティングの項目の内、解説文と小論文はペーパー 1、ペーパー 2 と呼ばれ、2 年間のプログラムの最終試験でそれぞれ 2 時間の時間制限の中で仕上げる。これは、それぞれ 25% の配分が行われている。世界文学研究課題は、1 と 2 の課題に対して 1000-1500 words で文章を書き IB 機構へと送ることになる。この研究課題は上級レベルでは 2 点課されているが、標準レベルでは 1 点のみ課されている。この 4 点を合わせた合計が評価のうち 70% を占めるものとなる。一方の内部評価では、オーラル 30% で構成される。オーラルコメンタリーは約 15 分、プレゼンテーションは 10-15 分実施することになり、これらにはそれぞれ 15% の配分がされている。

続いて、評価基準について検討を行う。上記の評価項目にはそれぞれの評価基準 (Assessment Criteria) が存在している。例えば、外部評価ライティングの解説文では、まず生徒が教材をどのように理解して、考え、表現しているか問われている。評価基準は達成レベルを 0-5 で測定され 5 が最も良いレベルとなっている。レベル 5 では、非常によく教材を理解している、レベルであると記載され、その下位項目には、①教材に対してよく理解しており、鋭い見解を表現している。②教材を引用しながら、詳細まで説得的に説明している。と記載されている。すなわち、解説文ではまず、教材を理解していること、次にその教材を用いながら説得力ある文章を書くことが求められていることがわかる。例えば、言語 A1 プレゼンテーションの評価基準の詳細を見るとレベル 5、すなわち最高点の項目をみると (1) テーマに応じて発展的な議論に発達していること、(2) 明確な根拠が示されていること (3) 考えが論理的な順序で示されていること、(4) 文中に示される根拠が適切な分量にまとめられていること、が最高点の条件として挙げられている。

②教授法 国際バカロレアのテスト問題の分析

次に教授法の検討をおこなう。

① Japanese A1 上級レベルと②標準レベルを比較すると、①で問われている「コメンタリー（解説文）」をどのように書けばよいのか、道しるべとなる質問が記載されている。文章の解説文であれば、文章中のキーワードが「どのような役割をもっている」のか。また「どのように表現されている」のかを明確に記す必要があることがわかる。さらに、文章中の登場人物達の関係性や対比・対立構造を

表 6.1 Japanese A1 標準レベル

問い	(同上)
文章	「私」にとって「忍耐」はどのような役割をもっていますか。 「エンマ」はどのように表現され、それは「私」にどのような影響を与えていますか。 「私」の一家と村人たちとの、どのような関係が描写されていますか。 ここに現れる自然と人間との関係には、どのような特徴がありますか。
詩	「涙」は何を意味していますか、またそれはどのように表されていますか。 この詩の特色とその効果について述べなさい。 この詩の感動の中心となる考えや感情は何でしょうか。

(2010Nov)

表 6.2 Japanese B SL

問題 D	中秋の名月：月見とコンサート
問い	問題 D の本文から必要なインフォメーションを全部さがして、200 字以上書きなさい。本文以外のインフォメーションを入れてはいけません。また、本文の大部分をそのまま書き写してはいけません。あなたは今、日本の高校に留学していて、「留学生交流の会」のメンバーです。最近、みんなで日本の文化をけいけんしてみたい、という話がありました。あなたは、このパンフレットを見て、このイベントは、日本文化のとてもいいけいけんになるだろうと思いました。「留学生交流の会」の友だちと行きたいと思います。友だちに あなたの意見を説明するスピーチを書いてください。

(2010 Nov)

整理することが求められている。これらは、解説文を書くための手段である。そのため、文章の構成を理解しそれぞれのキーワードの役割を読み解きながら、最終的には、読者を想定した論理的な説明文が問われることとなる。詩も同様に、キーワードの意味、すなわちその役割が問われ、表現方法の特色と効果を整理する必要が求められている。この分析によって、詩の構成を読み解き、そこから見えてくる詩の主題は何であるか読み解く力が問われている。

この展開は、Japanese B においても同様である。テーマが、解説文ではなく「クラスメイトへの説明文」や「スピーチ原稿」、「てがみ」など、明確な読者からより抽象的な読者へ、文章中に入れる情報も明確な情報開示から隠喩を含んだ文章の読解へと変化していく傾向がある。

以上の分析から、IB の言語 AB 科目は知識を問うのではなく構造（文章）の解明作業であるといえる。目標にも掲げられていたように、批評家となる能力の育成を目指しており、その成果は文章を読み解き、人前で話すこと、また文章に書くこと、すなわち自分の意見を表現する力を培う点にある。

3.3. アウトプット：教育効果

①評価について

次項では言語 A1 上級レベルの評価基準について検討をおこなう。言語 A1 の評価は、外部評価

70%，内部評価30%から評価が構成されている。さらに詳細をみていくと、外部評価はライティングが50%，世界文学研究課題20%で構成される。ライティングの項目の内、解説文と小論文はペーパー1、ペーパー2と呼ばれ、2年間のプログラムの最終試験でそれぞれ2時間の時間制限の中で仕上げる。これは、それぞれ25%の配分が行われている。世界文学研究課題は、1と2の課題に対して1000-1500wordsで文章を書きIB機構へと送ることになる。この研究課題は上級レベルでは2点課されているが、標準レベルでは1点のみ課されている。この4点を合わせた合計が評価のうち70%を占めるものとなる。一方の内部評価では、オーラル30%で構成される。オーラルコメンタリーは約15分、プレゼンテーションは10-15分実施することになり、これらにはそれぞれ15%の配分がされている。

続いて、評価基準について検討を行う。上記の評価項目にはそれぞれの評価基準（Assessment Criteria）が存在している。例えば、外部評価ライティングの解説文では、まず生徒が教材をどのように理解して、考え、表現しているか問われている。達成レベルは0-5で測定され、5が最も良いレベルである。レベル5では、非常によく教材を理解している、レベルであると記載され、その下位項目には、①教材に対してよく理解しており、鋭い見解を表現している。②教材を引用しながら、詳細まで説得的に説明している。と記載されている。

4. 考察

IB授業実践について、インプット、プロセス、アウトプットの3段階から分析をおこなった結果、以下のことが明らかになった。まず、インプット、すなわち教育プログラムの構成は、IBが3歳から19歳までを対象とした一貫した教育プログラムであること、さらにその一貫性は高等教育を念頭においた生涯に渡り学び続けることを前提に設計されていることが確認された。教科については、6教科に加え、課題論文、知識の理論（TOK）、CASが全教科の中心に位置づけられ、各分野バランスよく学べるカリキュラム構成を特色としていた。次にプロセス、すなわち教育内容では「文学」という明確な軸はあるものの、文学の内容自体の知識を問うというよりは、文章または口頭試問によって、生徒自身が文学をどのように読み解いたか表現することが求められた。その際に、教員と生徒はルーブリック評価規準表を用い「認識の発達段階の深化」について複数の評価項目と観点から測定するという実践をおこなっていた。最後にアウトプット、すなわち評価基準は先に述べたようにIBの授業の中で教育内容とともに連動して使用されるものであった。つまり、教師はもちろんのこと生徒たちも、達成すべき課題が複数の評価基準項目によって評価されることを理解しており、課題達成のために自分の能力の発展具合を知るすべとして評価基準を利用した。つまり、教育内容（プロセス）と評価基準（アウトプット）を常に連動されることによって、自分の能力を客観的に点検できる力、さらに自分の能力を点検する方法をも学んでいた。

5. 結語

本稿は、評価管理型教育についてIBの教育実践からその特質について検討をおこなってきた。その結果、第一に評価管理型教育は目的および目標の明確化が重要であることがわかった。評価管理は、その名の通り、どこの何を出口とするのか、どのような場所で、どのような期間、またはどんな人を対象に、「目標」を掲げるか詳細に設定しなければ、その目標へ到達できたかどうか評価できないからである。第二にその掲げられた目標への結果が、どのような「プロセス（過程）」を経て実現可能となったかが重要となる。それは、教育の資格や在学年数だけではなく、「質や経験」の保障という側面から重視されていることがわかった。

この特性を踏まえて、IBの教育実践を分析するとIBは社会を「生涯学習社会」と規定し、中等教育卒業段階の学校で、奉仕活動や創作活動という社会との関わり合う「経験」とその生活に根ざした経験を自らが系統立てること、さらにそれを表現する能力を身につけるべき学力としている。言い換えるならば、この能力が十分に身につけている場合、IBにおいて教育効果があったといえるであろう。ここから、日本の学力論争において評価測定の議論で否定されてきた（本田 2005, 広田 2011）抽象的および新しい能力（松下 2010）も評価基準に組み込まれ教育効果を測定する一指標となっている点は注目に値するであろう。

このように、評価管理型教育をIBの教育実践から検討してきたが、最後に問題点を挙げておきたい。それは、第一に目標設定の難しさである。今後の社会を設定する場合、IBのように「生涯学習社会」と設定することは世界各国が可能であるとはいえない。例えば、生涯学習の制度的整備が不十分の国、あるいは、生涯学習が学習機会の格差拡大として機能してしまう国においてその対応は難しいといえる（佐藤 2009）。つまり、今後の社会をどのように設定するのか、自国はどのような人材を多く育成したいのか等、その国の文化的・歴史的な文脈で各教育機関の目標を設定する必要が生じてくる点には注意が必要となっていることがわかる。第二に、評価および管理をすることが学校および教員へ過度な負担を及ぼすことが想定される点である。プロセス評価は、結果よりもその過程や一貫性が重要視されるため、日々記録をする必要がある。少人数体制は必須であり、生徒に見合った教員をすべての学校が確保できるとは考えにくい。以上の結果をふまえ、後期中等教育における評価管理型教育は、社会・学校ともにシステムの根本的見直しが必要となるだろう。

注(1) PYP (Primary Years Programme = 初等教育課程) 3歳から12歳までを対象とする。

MYP (Middle Years Programme = 中等教育課程) 11歳から16歳を対象とする。

DP (ディプロマ・プログラム) 16歳から19歳を対象とする。

(2) IBが実施される学校は、通常、民族や言語や文化背景の異なる生徒が集まっているため、生徒の母語と学校の教授言語、さらには学校が設置されている国の共通語とが一致しないことが多い。また、生徒は幼少期から様々な国を渡り歩いている生活をしている場合も少なくなく、母語と第二言語とを見極めることは極めて難しい。「国際バカロレア案内」(General Guide)では、言語Aと言語Bについて、あくまで生徒本人が最

もふさわしい言語を選ぶと規定している。

引用文献

- 浅沼茂, 1998, 「国際バカロレアにおけるカリキュラムの普遍性—国境を越える子どもたち」高野文彦・浅沼茂編, 1998, 『国際バカロレアの研究』研究プロジェクト報告書, 東京学芸大海外子女教育センター, pp. 1-8
- Bernstein, B. (1974), *Class, codes and control Vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language 2nd edition*, Routledge & Kegan Paul. (= 1981, 萩原元昭編訳『言語社会化論』明治図書)
- Coleman, J. S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office.
- G. Rees, R. Fevre, J. Furlong, & S. Gorard, History, 2006, “Biography and Place in the Learning Society: Toward a Sociology of Life-Long Learning”
(= 児美川孝一郎訳, 2012, 「学習社会における歴史・経歴・場所—生涯学習の社会学に向けて」H. ローダー編, Ph. ブラウン編, J-A. ディラボー編, A. H. ハルゼー編, 広田照幸編訳, 吉田文編訳, 本田由紀編訳『グローバル化・社会変動と教育1 市場と労働の教育社会学』OECD教育研究革新センター編著, 2008, 『学習の社会的成果—健康, 市民・社会的関与と社会関係資本』明石書店。
- 原田 信之編著, 2007, 『確かな学力と豊かな学力—各国教育改革の実態と学力モデル—』ミネルヴァ書房。
- 久田敏彦, 2007, 「ドイツにおける学力問題と教育改革」大桃敏行・井ノ口淳三・植田健男・上杉孝實編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房, pp. 36-37。
- 本田由紀, 2005, 『多元化化する「能力」と日本社会—ハイパーメリトクラシー化のなかで』NTT出版会。
- 広田照幸, 2011, 「能力にもとづく選抜のあいまいさと恣意性—メリトクラシーは到来していない」宮寺晃夫編, 『再検討 教育機会の平等』岩波書店。
- 広田照幸, 2009, 『格差・秩序不安と教育』世織書房。
- International Baccalaureate Organization, 2001, *Diploma Programme Language A1 For first examinations in 2001*.
- 川口俊明, 2010, 「日本における「学校教育の効果」に関する研究の展開と課題」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』第36巻, pp. 157-177.
- Klitgaard, R. and Hall, G. (1974), Are there unusually effective schools?, *Journal of Human Resources*.
- 末藤美津子, 1998, 「言語」高野文彦・浅沼茂編, 1998, 『国際バカロレアの研究』研究プロジェクト報告書, 東京学芸大海外子女教育センター, pp. 17-28
- 宮腰英一・稲川英嗣・栗野正紀, 1994, 「国際的カリキュラムの開発と普及拡大—国際バカロレア (IB) のジレンマ—」『教育行政学会年報』第20巻, pp. 245-257。
- 宮腰英一, 1995, 「「教育の国際化」へ向けて—国際バカロレア (IB) の可能性—」『創文』第366巻, pp. 18-22
- 西村俊一, 1998, 「国際バカロレアのシムテムと内容」高野文彦・浅沼茂編, 1998, 『国際バカロレアの研究』研究プロジェクト報告書, 東京学芸大海外子女教育センター, pp. 9-15
- 相良憲昭・岩崎久美子, 2007, 『国際バカロレア—世界が認める卓越した教育プログラム』明石書店。
- Sammons, P. et al. (1996), Do Schools Perform Consistently across Outcomes and Areas?, Gray, J. et al. (eds.) *Merging Traditions*, Cassells.
- 志水宏吉編, 2009, 『「力のある学校」の探求』, 大阪大学出版会。
- 高野文彦・浅沼茂編, 1998, 『国際バカロレアの研究』研究プロジェクト報告書, 東京学芸大海外子女教育センター
東京大学学校教育高度化センター編, 2009, 『基礎学力を問う 21世紀日本の教育への展望』東京大学出版会。