

[博士学位請求論文]

国際バカロレアの教育システム分析
—コンピテンスの育成プロセスに着目して—

御手洗 明佳

目次

序章	1
第1節 本研究の目的	2
第2節 先行研究の検討と課題の設定	3
2-1. 国際バカロレアに関する国内研究の系譜	3
2-2. 国際バカロレアに関する海外研究の系譜	7
2-3. 課題の設定	11
第3節 分析の枠組み	12
第4節 研究の方法	14
第5節 各章の構成	21
第1章 国際バカロレア機構の理念と教育目標	23
はじめに	24
第1節 国際バカロレア機構の成立と理念	24
1-1. 国際バカロレアの広がり各国の状況に応じた導入政策	24
1-2. 日本のグローバル化推進政策と国際バカロレアの活用	28
1-3. 国際バカロレア機構の成立と変遷	32
第2節 一貫した国際教育の理念	42
2-1. ディプロマプログラムの特徴	42
2-2. 4つのプログラムの共通点	44
第3節 育成すべきコンピテンスの可視化	48
3-1. 理念「IBの使命」の分析	48
3-2. 理念と教育目標「IBの学習者像」の関係	51
3-3. 「理解の6側面」とコンピテンスの抽出	66
結語	70
第2章 国際理解教育を目指す教育内容の理論と実践	71
はじめに	72
第1節 教育プログラムの内容	72
1-1. 教科学習と学際的学習の融合	72
1-2. 学習者中心の教育内容とは	77
第2節 コンピテンスの特徴とカリキュラムへの導入	83
2-1. コンピテンスの性質	83
2-2. コンピテンスの順次性	85

第3節 教科内容とコンピテンス	88
3-1. カリキュラムにおける「コア」の役割	88
3-2. 教科の内容と構造	92
(1) 「IB 文学」科目のテキスト分析	92
(2) 「IB 文学」と「国語」の類似点と相違点	97
(3) 他科目との共通性	102
結語	104
第3章 コンピテンスの発達を促す教授法の模索	106
はじめに	107
第1節 国際バカロレアが推進する教育方法	108
1-1. 教育方法に対する考え方	108
1-2. 指導と学習の方法	110
1-3. ATL を高める5つコンピテンス	111
第2節 教授法の模索—「IB 文学」に焦点を当てて—	115
2-1. 「IB 文学」で求められる学習成果	115
2-2. ライティングコミュニケーション	120
2-3. オーラルコミュニケーション	145
第3節 「IB 文学」と理念・教育目標との関わり	158
3-1. 多様性への理解	158
3-2. 深く理解するための能力	162
3-3. 共感する心と生涯学び続ける態度の推進	162
結語	163
第4章 国際バカロレアの評価活動	165
はじめに	166
第1節 国際バカロレアの評価原則と評価システム	166
1-1. 評価原則	166
1-2. 評価システム	169
第2節 「IB 文学」の学習成果と評価基準／規準	174
2-1. 「IB 文学」正規評価の種類	174
2-2. 「IB 文学」の評価基準の特徴	175
2-3. 評価規準の分析	190
第3節 評価規準とコンピテンスの関わり	201
結語	225

第5章 国際バカロレア教育の質を保証する制度体制	228
はじめに	229
第1節 国際バカロレア機構の組織体制	232
第2節 国際バカロレア認定校の教育環境整備と点検・評価	235
第3節 国際バカロレア教員の専門職開発	241
3-1. プロフェッショナル・ディベロップメント	242
3-2. 国際バカロレア研究コース	255
第4節 教員の裁量と求められる専門性	258
4-1. 授業実施で国際バカロレア教員が抱える問題	259
4-2. 評価の質保証	264
第5節 国際バカロレア・ディプロマ資格の妥当性	270
5-1. ディプロマ資格の取得要件	271
5-2. ディプロマ資格の所得状況	273
5-3. ディプロマ資格取得者が獲得したコンピテンスとは何か	275
結語	281
終章	283
第1節 本研究の成果	284
1-1. 各章から得られた知見	285
1-2. 考察	292
第2節 日本のコンピテンスをめぐる動向	296
2-1. コンピテンスの出現とその背景	296
2-2. 初等・中等教育段階のコンピテンス「生きる力」登場	299
2-3. PISA型学力と新学力観の類似性	300
2-4. コンピテンスの涵養を重視したカリキュラムの展開	302
2-5. コンピテンスを重視した教育実践	304
第3節 今後の課題	307
資料1	309
資料2	310
資料3	311
資料4	314
引用・参考文献	315

序章

第1節 本研究の目的

本研究は、グローバルスタンダードと称される教育プログラムである国際バカロレア (International Baccalaureate、略称を IB とする。) に焦点を当て、教育目標・教育内容・教育方法・教育評価の4つの分析軸からこれらの有機的関連性を分析し、IB 教育プログラムの構造的特徴を明らかにすることを目的とする。後期中等教育段階の2年間でIB 教育プログラムの一定要件を満たすと、「国際バカロレアディプロマ資格」という国際的な学歴が付与される。この教育プログラム及び資格は、様々なインターナショナルスクールにおいて提供されており、その取得者は増加傾向にある。その背景には、アメリカ合衆国などの国家内部のエリート校が、この資格を国際的な教育水準の高さの証として意味付け、取得を勧めていることや、韓国などのグローバル化を推進する国によって海外の多国籍企業を誘致するため、そこで働く従業員が師弟を通わせるためのインターナショナルスクールの新設を自治体によって奨励されていることが挙げられる (Lauder Brown, Dillabough Halsey, 2006, pp.65-66)。

これまでの教育プログラム及び資格は、いわゆる国民養成を目的とした国家内部に閉じられたものであったのに対し、IB 教育プログラム及び資格は、国際通用性をその特性としている。すなわち、第一に、歴史的・文化的文脈に捉われない国境を越える教育であること、第二に、学修成果の国際的通用性をもつことである。この二点の特性について、資格の国際通用性という点では論じられることが多い一方で、どのような教育プログラムとして提供し、その結果、どのように学習成果を保証しているのか、さらに、各国に点在する国際バカロレア全体の運営はどのようにされているのかについて、教育システムとして一連つながりを持って分析した研究はのちに述べるように、管見の限り確認されていない。よって、本研究では、国際的な教育プログラムの特性について、教育プログラムは教育目標・教育内容・教育方法・教育評価の4点から分析し、さらに教育システム全体の運営については、特に国際バカロレア認定校と教員養成の質保証に注目し明らかにすることを目指す。

第2節 先行研究の検討と課題の設定

「国際バカロレア」とは、非営利教育財団 (non-profit educational foundation) であ

る国際バカロレア機構（International Baccalaureate [Organization] : IB 機構）が開発する4つの教育プログラム・資格の総称である。教育プログラムは「急速に広がるグローバルな世界で生活し、学び、働くために必要な知識、パーソナルスキル・感情的スキル・社会的スキルの開発を行っている」とIB 機構ウェブサイトで記されるように、国際教育（International Education）を基礎とした「統合的でバランスの取れた資質を培う（柳田他 2014）」教育を目指し展開している。ここでは、国際バカロレアの先行研究について国内・海外の研究動向を整理するとともに、本研究が目指す「国際バカロレア教育プログラムの構造的特徴と修了生の学習成果の関連性について」どこまでが明らかになっており何が見逃されてきたのか明らかにすることを旨とする。

2-1. 国際バカロレアに関する国内研究の系譜

日本国内の国際バカロレアに関する研究は、必ずしも多くの蓄積があるとはいえない。しかし、関連資料からは大きく分けて3つの系譜が確認できる。第一に、文部科学省及び文部科学省の委託機関によりおこなわれてきた教育政策の形成に資する調査研究、第二に、大学研究者によりおこなわれてきた国際理解教育・比較教育を主軸とした研究、第三に、2011年前後に政策文書に国際バカロレアが含まれたことによる、グローバル人材と国際バカロレアを関連づけた研究である。

まず、文部科学省の研究がはじめられた背景としては、日本でいち早く国際バカロレアを紹介した大塚の文章が参考となる。1978年『文部時報』に掲載された「国際バカロレアについて—将来の発展と機構に関する政府間会議に出席して—」によれば、日本が国際バカロレアを高校卒業資格として承認したこと、さらに、その開発に毎年拠出金を支払うなどの取り決めが記されている。この取り決めにともない、文部科学省委託研究として文部科学省の研究所である国立教育政策研究所による報告書が発行されている（国立教育研究所（現：国立教育政策研究所）1995, 1996, 2000, 2001, 2002, 2007, 2013）。これらの研究は、「教育政策に関する総合的な国立の研究機関として、初等中等教育から高等教育、生涯学習、文教施設までの各般にわたって教育政策の形成に資する調査研究をおこなう」という研究所の理念をもとに、国際バカロレアとはどのような教育プログラムを開発しているか、日本の高校と比較してどのような特色をもっているのか、というカリキュラムに焦点を当てた調査研究である。報告書には、国際バカロレアが展開するカリキュラム構成や卒業のために必要な学習時間数、各科目で行われる教育実践や生徒の作品の紹介が主に

示されている。これら教育政策の形成に資する調査研究は、日本の児童・生徒のためというよりも、在日外国人児童・生徒の教育とはどうあるべきなのか、という外国人児童・生徒に対する教育政策に問題関心の主軸が置かれていた。そのため、教育内容が外国人・児童生徒の多様性に対応できるのか、つまり、どれほどの多言語に対応しているか、または、国際的な内容を取り扱っているか等に注目しており、国際バカロレア修了生がどのような能力を持って修了していくのか、どのような進路を辿るのかについての研究はおこなわれていない。

第二に、大学研究者により体系的におこなわれてきた研究としては、主に西村、浅沼、宮腰の三者の研究が挙げられる。東京学芸大学国際教育センターに所属していた西村（1986, 1989）は比較教育学・国際教育学の立場から「国際的学力とは何か」を中心的な問いとして、カリキュラム分析、さらに諸外国における国際バカロレアの認知状況を調査している。国際バカロレアの各国への広がりを手がかりに、国際バカロレアになじむ教育風土について類型化をおこない、国際バカロレアを「資格」として取り扱うことにより、マクロな視点からの国際比較に挑戦する研究を展開した。一方、カリキュラム研究の立場からは、浅沼による国際カリキュラムとしての国際バカロレアとはどのような特性をもっているのかを分析した研究が存在する（浅沼 1992, 高野・浅沼編 1998）。浅沼によれば、国際バカロレアは「総合学習を中心の柱においた、珍しい中等教育カリキュラム」（浅沼, 1998, p.3）であるとその特徴を説明している。さらに、宮腰は、比較教育・教育制度の観点から国際バカロレアの開発と普及について、また、イギリスにおける国際バカロレア認定校を対象とし「多文化教育」に主軸を置いた調査研究をおこなっている。（宮腰, 1994, 1995）。このように、西村、浅沼、宮腰の三者による学術的な研究は、本研究の関心でもある国際バカロレアのカリキュラムの構造的特徴とは何か、それが生み出す「国際的学力」とはどのようなものなのか、さらには「資格」という機能を持ち世界に広がるそれについて、多くの示唆を与えてくれた。しかし、これらがどのように関連し合うのか、または、無関係であるのかに対しての研究はおこなわれていない。

国際理解教育研究および比較教育学の学術的展開以外にも、国際化の進展に伴い急増した「帰国子女」を研究対象とする調査研究の一環として、国際バカロレアに関する研究もおこなわれた。これらは、前述の研究が国際バカロレアの形式自体に焦点を当てていたことと比較するとそこを経た児童・生徒自身に焦点を当てた点が特徴だろう。代表的な文献として、相良・岩崎他（2007）による『国際バカロレア—世界が認める卓越した教育プロ

グラム』や田口（2007）による『国際バカロレア—世界トップ教育への切符』がある。いずれも、国際バカロレアが世界各国で認められる大学入学資格であり画期的な教育制度であるにも関わらず、日本による認知度の低さを説明している。相良・岩崎（2007）では、国際バカロレアを受講した日本人生徒を対象に、彼らがどのような能力を身につけ、どのような進路についているのか調査をおこなっている。調査結果からは、異文化を受容する力、新しい知識を身につけようとする力、自己を表現する力、問題を発見する力など、近年、求められるようになったコンピテンスを生徒が獲得していることが確認できる（岩崎2007, p.151）。同著書に記載されている国際バカロレア日本語 A1 教員石村の授業実践では、教育プログラム終了後に世界各国に散らばりそれぞれの進路を歩む生徒らにとって、文学の授業そのものがキャリア意識を培わせる機会となっていると指摘している（石村2007, pp.171-175）。このように、国際バカロレアが提供するカリキュラム内容が、生徒の将来に何らかの影響を与えていることが予見される内容となっている。一方、生徒の進学先や進路については、国際バカロレア修了生というよりは帰国子女として色合いの強い結果をしめしている。このように、本書は国際バカロレアの受講生の問題から人数は限定的であるものの、カリキュラムとそれを経た生徒のその後の進路、さらに身についた能力に関する関連性について調査をおこなった初めての研究であるといえよう。

第三に、2010年代以降、国際バカロレアとグローバル化の推進およびグローバル人材の育成を結びつけた政策文書へ掲載を契機としたメディアや関連図書、研究が推進した系譜がある。これは、2011年8月におこなわれた日本再生会議（日本再生の基本戦略会議）の人材育成戦略の一環として「国と未来を開く基礎となる初等中等教育」にて国際バカロレア資格取得可能校等の拡大が明記されたことによる影響が大きい。日本再生会議に連なる形で、2014年に閣議決定された「まち・ひと・しごと創生基本方針2015」にて、「国際的に通用する大学入学資格が取得可能な教育プログラム（国際バカロレア・ディプロマプログラム）については、科目の一部を日本語で実施しても認定可能となるプログラム「デュアルランゲージ・プログラム」の開発・導入を進める旨が明記されており、すでに政府は、国際バカロレア機構と協働で国際バカロレアの一部の科目（経済、歴史、生物、科学、TOK、EE、CAS）を日本語で実施可能にする日本語ディプロマプログラムの開発費用に対して、平成25年度予算において5800万円計上済みであることが報告されている。2014年5月の教育再生実行会議の第三次提言「これからの大学等の在り方について」では、国は国際バカロレア認定校について現在16校である国際バカロレア認定校を2020年までに

200校に増加するという具体的な目標の設定が発表された。さらに同2014年10月に提出された第四次提言「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」では、「大学は入学者選抜において国際バカロレア資格及びその成績の積極的な活用を図る。国はそのために必要な支援を行なうとともに、各大学の判断による活用を促進する。」と記され、大学入試への活用を積極的に推進する方針を示した。こうした政策主導の動向は、国際バカロレアの研究に大きく影響を与えた。つまり、それまで限られた層にしか知られてこなかった国際バカロレアの知名度を引き上げたことである。こうした政策を後押しするように、国際バカロレアの理念や歴史、教育実践を国際バカロレア認定校で教育をおこなってきたインターナショナル・スクールや私立学校の校長先生や教員らによる書籍が多く出版された（大迫 2013, 2014, 2016, 坪田ニューエル 2014, 江里口 2014）。

研究面でも、グローバル化と国際バカロレアを結びつけた研究が散見されるようになる。例えば、グローバル化で重視されるようになった能力の涵養に注目した研究（御手洗 2010, 2011, 2013, 渋谷, 2013, 佐藤, 2014）、また、グローバルスタンダードの対応を求められる大学入試制度をはじめた国際バカロレアの教育制度について、さらにその活用状況に関する研究（花井, 2011a, 2011b, 2016, 渡邊, 2014, 福田, 2015）がある。これらの研究は、国際バカロレアを導入した国について、各国の状況に応じた対応や国際バカロレア自体の柔軟性について報告されている。たとえば制度に注目すると、花井（2011b）によれば、イギリス（イングランド）では、2008年に大学・カレッジ入学機構が作成するUCAS Tariffと呼ばれる統一換算表に国際バカロレアが追加されたという。これにより国内の資格と同一の尺度で国際バカロレア資格を取得した生徒がイギリスの大学に進学することを可能にしている。それと同時に、イギリスのナショナル・カリキュラムには、国際バカロレアのTOK(知の理論)の内容をベースとした折衷型カリキュラムも出現するなど、国内の文脈と国際的な文脈が相互に影響を受けながら、教育改革が行なわれている様子が報告されている（Bunnel, 2008）。そうしたローカルとグローバルの相互作用は、各国で報告されており、その結果、フランスやイスラエル、アルゼンチンやチリといった、グローバルな影響やローカルな変化を嫌い、国際バカロレアの導入を避けている国もあることが報告されている（渡邊 2014）。これらの研究成果から得られる知見とは、どのように対応するかは各国の判断に依存するものの、世界を取り巻くグローバル化の流れは、「教育」という極めて身近な場所から影響を及ぼしており、グローバルスタンダードの教育基準および教育システムと比較した上での教育システムそのものの再構築が行われている状況を

確認することができる。これらの研究は、2000年以降世界各国で急速に進むグローバル化の影響について、端的にまとめられている。一方で、グローバルスタンダードと称される国際バカロレアを受講した生徒らがどのようなプロセスを経て資格を付与され、その後どのような成果を生み出しているのかに関する調査についてはおこなわれていないことが指摘できる。

ここまで、日本国内における国際バカロレア研究の3つの系譜について確認してきた。前述したように国際化・グローバル化の進展と大きく関わりをみせた国際バカロレア研究は、結局のところ、日本国内の国際バカロレア認定校の少なさや国内全体を占める在日外国人子弟・帰国子女の数に影響を受けているといえよう。すなわち、調査対象校および調査対象者の少なさが研究の進展にブレーキをかけている状況にあったと言える。相良・岩崎で行われた調査のように、国際バカロレア教育プログラムとその成果の接続に挑戦した研究があるもののそこで得られた知見は、結局のところ、国際バカロレアの教育効果によるものなのか、それとも帰国子女としての特権（グッドマン, ロジャー 1992）によるものなのか明らかになっていないといえない。

2-2. 国際バカロレア海外研究の系譜

一方、国際バカロレアに関する海外研究に目を向けると、日本同様、時代の変遷にともない3つの系譜が確認できる。第一に、1960年代後半から1970年代にかけて国際理解教育としての国際バカロレアに関する理念、歴史的事実を記録した研究、第二に、1980年代に行われた、外国人子女の教育、特にバイリンガル教育に関する研究、第三に、1990年代後半、特に2000年代以降に盛んになった、グローバル化のなかでの教育としての国際バカロレアに関する研究である。

まず、1960年代後半から1970年代におこなわれた国際バカロレアに関する研究の特徴は、主に国際バカロレア設立メンバーによっておこなわれてきた点にある。1968年に始動した国際バカロレア機構に関するもっとも早い著書は1968年に出版された Leach, R. J. による *International schools and their role in the field of international education* である。Leach (1916-2004) とは、国際バカロレアの確立時期に活躍したメンバーの一人である。彼が一貫して主張し続けた信念は「国際教育は、国家の立場（パースペクティブ）により歴史を教えることではなく、国際的な立場に基礎づけるべきである」という考えであった。さらに、1970年代に国際バカロレアに関する論文および著書を執筆した人物に Peterson,

A. D. C. (1908-1988)がいる。Peterson は、初代国際バカロレア事務総長(任期 1966-1977) およびオックスフォード大学教育学部長を務めた人物であり、教育界のみならず政治・外交筋に太いパイプをもっていた。この人的ネットワークが国際バカロレア機構の創設時に大きな力になったといわれている(岩崎 2007, pp.55-58)。イングランドで教職に就きその後、校長も務めた Peterson にとって、当時の英国教育カリキュラムは満足できるものではなかった。そのような背景を踏まえた彼の研究テーマは、国際理解教育に留まらず、真の教育とはどうあるべきか、さらに、それをどのように具現化していくべきか、という理念にはじまっている。その後、理想を具現化するための場所としてインターナショナル・スクール集合体であるユナイテッド・ワールド・カレッジ (United World Colleges) と結びついたことで、その実践を通して生じた問題(どのように現行のカリキュラムと接合させて大学入学資格と認証するか、卒業生の進路の保証)に対する検討であったといえる。

【1】 Peterson, A. D. C. (1971). The International Baccalaureate. *BACIE Journal*, 25(1), 4-8.

【2】 Peterson, A. D. C. (1972). *The International Baccalaureate: An experiment in international education*. London: GG Harrap.

【3】 Peterson, A. D. C. (1977). The program of the international baccalaureate. *The Journal of General Education*, 277- 282.

【4】 Peterson, A. D. C. (1977). International Baccalaureate - Acceptance Worldwide. *International Educational and Cultural Exchange*.

【5】 Peterson, A. D. C. (1977). Applied comparative education: the International Baccalaureate: a case study. *Comparative Education*, 13(2), 77- 80.

【6】 Peterson, A. D. C. (1978). Second World Conference on the International Baccalaureate: a report. *Comparative Education*, 14(2), 163-165.

【7】 Peterson, A. D. C. (1983). Learning from experience in the International Baccalaureate Program. *The Journal of General Education*, 15- 25.

【8】 Peterson, A. D. C. (2003). *Schools across frontiers: The story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*. Open Court Publishing.

1980年時点で、58校の国際バカロレア認定校（27カ国）をもつに至った国際バカロレアであったが、その認知度は決して高いものではなかった。ところが、1980年代に国際バカロレアの認定校は増加することとなる。10年後の1990年には、約4倍の83校、53カ国にまで増加している。その背景として、従来、政府や国際機関関係の子弟に限られていたインターナショナルスクールに通う児童・生徒が、多国籍企業の増加・進出にともない増加したことが挙げられる。これらの社会状況は、先行研究にも現われている。日本では「国際化」、「帰国子女」、「外国人児童・生徒」というキーワードが取り沙汰された時期であり、アメリカでは「移民労働者の子ども」への教育の問題が顕在化し社会問題化した時期と重なっている。問題の解決は国家政策とも結びつき、国際バカロレアの研究は、従来の国際理解教育検討に加え、帰国子女やバイリンガルに関する研究と関連して、国際バカロレア機構関係者や教育学者のみならず、心理学者や言語学者によっても論じられるようになった（Titone, R. 1980, Foreman, M. 1981）。

さらに、1990年代後半から2000年代にかけて、グローバル化と教育についての研究が進められるようになっており、その研究対象として国際バカロレアが扱われるようになった（Usher, R.; Edwards, R. 1997, 2000, Smith, D. G. 1999, McLaren, P. 1997, 1999）。同時期には、教育の再設計およびその評価に関する研究がみられるようになる（Lowe, 2000, Johnson, D.; Kress, G. 2003, Johnson, K.; Inoue, Y. 2003, Bollinger, L.; Crites, E. 2003）。そこでの論点は、「国際的カリキュラムとは、どのような教育であるべきか、また、どのように評価されるべきか」（Johnson, D.; Kress, G. 2003, Johnson, K.; Inoue, Y. 2003, Bollinger, L.; Crites, E. 2003）であった。その背景にはグローバル化に伴い、各国（主に、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア等）にて学習到達度の基準（スタンダード）の設定が重要視され、カリキュラムそれ自体の再構築に関心が及んでいたことがある。国家に属さない国際バカロレアは、各国以上に国際教育を検討するうえで学習到達度の基準の設定を重視し検討しているといえよう。

グローバル化と国際バカロレアの結びつきは、日本国内でも研究がおこなわれたことについては前述した通りである。しかし、日本との違いは、海外では国際バカロレア導入数も多く、修了生も多く輩出していたことから、追跡調査が可能であるという点である。国際バカロレアの成果として、どのような研究が報告されているのかは、国際バカロレア機構の管轄にあるグローバルリサーチ部門によってまとめられている。ここは、世界中の大学や独立研究機関と協力して調査結果をまとめる組織である。国際バカロレア教育プログ

ラムの影響に関する主要な研究結果を各エリア別の研究結果として整理している。2010年以降は、90年代に行われた実践報告にとどまらず教育プログラムや資格の内容の優秀性について、国際バカロレア修了生の成果検証を用いて証明する研究成果を示すようになった。例えば、英国の高等教育統計局（HESA）による研究では、高等教育機関で同様の資格を持つレベルおよび他の学生グループに比べて、国際バカロレア生徒（N = 6390）の特性や傾向を調べた。国際バカロレア生徒は、優位な学位や賞を受ける可能性が高く、さらなる研究をおこなうために大学院へ進学し、より高い給与が支払われる可能性が高いという結果が示された（HESA 2011）。また、2013年にエクアドルで政府の支援のもと実施された国際バカロレア認定校の影響を調査した研究によれば、対象とした全ての学校において、ディプロマプログラムを受講した生徒は、組織（教育機関）をより楽しみ、他の生徒との相互作用や創造力に富んだ授業を楽しむといったよい効果を示した。それは、学術的な面だけではなく、非学術面においても生徒により恩恵を与えていることを示した（Barnett 2013）。このような研究がなされた背景には、OECD-PISA型学力が「世界標準の学力」と称されるのと同様に、国際バカロレアが賞賛・批判を受けながらも、国内外の教育に関する比較研究の文脈において「グローバルスタンダード」として認識され、各国の教育の基準（スタンダード）を検討するうえでの一つの基準となっていることがうかがえる。付け加えると、学習成果を問うアウトカム研究が可能になった背景には、後に説明するように、先進諸国と国際バカロレアの双方で目標管理型システムが浸透したことによる点も大きい。

また、国際バカロレアで涵養する学力観がPISA型学力と類似するといった研究成果も示されている（Tan, L., & Bibby, Y., 2010）。ここでは、オーストラリアコーネル教育研究所（ACER）によって2009年に調査されたデータをもとに、国際バカロレア中等教育プログラム（略称、MYP）と初等教育プログラム（略称、PYP）の児童・生徒（グレード3～10、以下、IB生徒とする）と国際バカロレアを受講していない児童・生徒（以下、Non-IB生徒とする。）を対象にInternational Schools' Assessment (ISA)を使用しておこなわれている。試験内容は、数学リテラシー、読解力、ナラティブ・ライティング、解説文であり、OECDにより実施されているPISAの評価枠組みを利用しておこなわれた。調査対象者は、IB生徒（N= 23,575）とNon-IB生徒（N= 14,317）、地域は、アジア、オセアニア、ヨーロッパ、アフリカ、アメリカでおこなわれた。結果は、地域差はあるものの、学年の大半でIB生徒の方がNon-IB生徒よりも4つ全ての領域で良好な結果を示し

たという報告がなされている。

一方、国際バカロレアの教育プログラムの優秀性やグローバルスタンダードに値することを示す研究とは別に、「国際バカロレア資格」そのものの価値が上昇している点に焦点を当てた研究である。もともとインターナショナル・スクールを中心に発展してきた国際バカロレアは、政府や多国籍企業や国際機関や NGO など働くグローバルエリートの子供をもつ子どもが通う学校を含み提供されていること、さらに世界中のトップレベルの大学への入学資格として優位であるとみなされていることから、国内エリートの中でも強い上昇志向をもつ層に注目されているという (Lauder, Brown, Dillabough, Halsey, 2006)。こうした研究からは、国際バカロレアのカリキュラム内容とは別に、グローバル化の進展にともない「国際的エリート」としての付加価値を資格に込めることに成功したと理解することができる。ローダーらは、この成功は国際化に国際バカロレア認定校および資格取得者の増加と切り離しては考えることは難しいことを示唆している。すなわち、そこで身につく能力とは別に「資格」自体が市場価値を持つため、その価値を手に入れるために国際バカロレア認定校・受講生が増加したとする立場である。

海外の先行研究を整理した結果、日本国内同様、時代の変遷に応じた研究の蓄積がおこなわれてきたことを確認した。日本と異なる研究成果としては、国際バカロレアの教育効果を証明する研究成果が存在している点にある。修了生の学力や彼らの進路についても研究が存在していた。さらに、国際バカロレア資格そのものがグローバル化の文脈のなかで市場価値をもつといった研究成果も存在した。これらの研究成果は、本研究の目的を補完する重要な研究である。一方で、なぜ、こうした教育成果が確認されたのか、それは、教育プログラムによるものなのか、それとも、そもそも国際バカロレア受講生が高い階層出身者によって構成されていてはじめてグローバル市場で有位な位置に属しているためなのか明らかにされていないことが指摘できる。

2-3. 課題の設定

先行研究を検討した結果、本研究では、国際バカロレアの教育プログラムに焦点を当てる。その理由は、日本・海外の研究から、(1) 国際バカロレアのカリキュラム構成に関する研究、(2) 国際バカロレアの教科内・外の教育実践、(3) 国際バカロレアの学習成果・大学入学資格としての活用、について存在するものの、それらを一つの関連し合うカリキュラムとして相互に影響し合うものとして調査・研究したものが存在しなかったため

である。

そこで、本研究の調査対象である「国際バカロレア」を「目標管理型システム」の整備を行い「学習成果」の検証をシステムとして実施している国際的な教育システムを確立している教育プログラムであると位置づける。

この教育プログラムを分析し各要素の関連を明らかにするために、第一に、国際バカロレアの教育カリキュラムを教育目標・教育内容・教育方法・教育評価の4側面から分析し、国際バカロレアが目指すコンピテンス涵養のため、どのような教育システムを構築しているのか、その構造的と特徴を明らかにすること、第二に、その4側面がどのようにカリキュラムとしての関連性を保ちながら、目標管理型システムとして学習成果に関する「質保証」を行っているのか、教員研修の側面にも注目しながら明らかにすることの2点を本研究の課題として設定する。本研究では、学習成果との関連もみるため、大学入学資格として研究蓄積を持つ、ディプロマプログラムに焦点を当てることとする。

第3節 分析の枠組み

本研究の分析枠組みを図0-1として設定した。

課題1「カリキュラムの構造的特徴の解明」では、ディプロマプログラムをカリキュラムの構成要素とされる教育目標・教育内容・教育方法・教育評価に分け、学習成果を測定する際重視される「教育目標」との関連性についてみることにより、各要素同士の繋がりについて分析を行なう。分析軸として国際バカロレアで涵養する「コンピテンス」を設定した。軸となるコンピテンスを抽出するため、国際バカロレアのカリキュラム開発にも携わったG. ウィギンズとJ.マクタイ(1998)が提唱する「理解をもたらすカリキュラム設計(Understanding by Design、以下、UbDとする。)」のうち、特に「理解の6側面」の定義を使用した。分析の流れとして、国際バカロレアの理念(「IBの使命」)や教育目標(「IBの学習者像」)から抽出されたコンピテンスを国際バカロレア機構が提供する教育プログラムの「教育目標」と同義と位置づけ、これらをどのように「学習成果(アウトカム)」に反映しているのか、コンピテンスの育成プロセスである教育内容・教育方法・教育評価の各要素からそれぞれ分析をおこなう。分析の材料として、国際バカロレア機構が発行するガイドおよび関連書物・資料や試験問題を用いる。加えて、国際バカロレア認定校への授業参観、そこで用いられた教材・プリントを使用する。さらに、実際に授業を運営する国際

バカロレア教員やそれを受講する生徒、修了生へのインタビュー調査データを用いる。

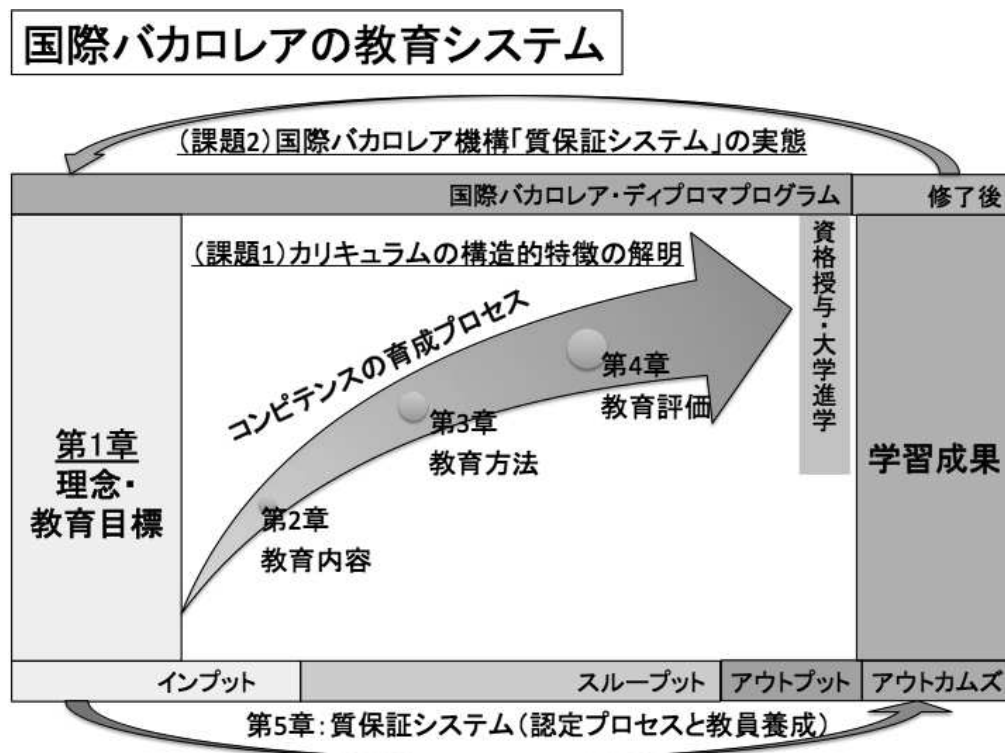


図 0-1 本研究の分析枠組み

(出典：筆者作成)

課題 2 「国際バカロレア機構「質保証システム」の実態」では、課題 1 の分析結果を参考としつつ、教育プログラムの総合的な成果とみなされる「資格」についてどのように質保証をおこなっているのか、評価プロセスや資格の有効性について、国際バカロレア機構の教育システム全体から検討する。分析の方法として、「質保証システム」のプロセスについては、国際バカロレア機構・認定校関係者へのヒヤリング、関連資料の分析をおこなう。カリキュラムでおこなわれてきたプロセスが最終的に、どのように教育システムの中で機能するのかに注目し、そのプロセスの解明を、国際バカロレア認定校の認証や教員養成の方法も含めた実態の解明を目指す。

第 4 節 研究の方法

本研究では、課題 1 として、国際バカロレアの教育カリキュラムを教育目標・教育内容・教育方法・教育評価の 4 側面から教育プログラムの構造的特徴を明らかにすること、課題

2として、評価管理型教育システムとして、どのように教育プログラムと関連し合いながら教育の「質保証」を行っているのか、国際バカロレア認定校の認証や教員研修の側面にも注目しながら明らかにすることを目指している。そこで、研究方法として(1)国際バカロレア機構発行の「指導の手引き」および「教師用参考資料」の調査、(2)国際バカロレア認定校への訪問調査、(3)ディプロマプログラムへの授業参観、(4)国際バカロレア教員ワークショップへの参加、(4)国際バカロレア教員に対するインタビュー、(5)国際バカロレア修了者に対するインタビュー、(6)国際バカロレア機構関連組織への訪問調査の7点を挙げる。

(1) 国際バカロレア機構発行の「指導の手引き」および「教師用参考資料」の調査として主に以下の12の資料を用いた。

<国際バカロレア機構発行資料>

【教育プログラム全体】

1. 国際バカロレア機構、2014、『国際バカロレア（IB）の教育とは？』、英国カーディフ：国際バカロレア機構。
2. 国際バカロレア機構、2014、『一貫した国際教育に向けて』、英国カーディフ：国際バカロレア機構。
3. 国際バカロレア機構、2014、『国際バカロレアを大学入試審査に生かす』、英国カーディフ：国際バカロレア機構。
4. 国際バカロレア機構、2014、『プログラムの基準と実施要綱』、英国カーディフ：国際バカロレア機構。

【ディプロマプログラム】

5. 国際バカロレア機構、2014、『DP：原則から実践へ』、英国カーディフ：国際バカロレア機構。

（コア）

6. 国際バカロレア機構、2014、『「知の理論」（TOK）指導の手引き』、英国カーディフ、国際バカロレア機構。
7. 国際バカロレア機構、2014、『「知の理論」（TOK）教師用参考資料』、英国カーディフ、国際バカロレア機構。

8. 国際バカロレア機構、2014『「創造性・活動・奉仕」(CAS) 指導の手引き』、英国カーディフ：国際バカロレア機構。
9. 国際バカロレア機構、2014、「創造性・活動・奉仕」(CAS) 補足資料』、英国カーディフ：国際バカロレア機構。
10. 国際バカロレア機構、2014、『「課題論文 (EE) 指導の手引き」、英国カーディフ：国際バカロレア機構。

(グループ1「文学A：文学」)

11. 国際バカロレア機構、2014、『「言語A：文学」指導の手引き』、英国カーディフ：国際バカロレア機構。
12. 国際バカロレア機構、2014『「言語A：文学」教師用参考資料』、英国カーディフ：国際バカロレア機構。

(出典：筆者作成)

まず、1～4の資料は、国際バカロレア教育プログラム全体についての解説である。5以降は、4つあるプログラムのうち一つ、ディプロマプログラムについての解説文書である。5は、ディプロマプログラムの原則および実践について、6～10は、ディプロマプログラムのコア科目に設定される、「知の理論(TOK)」、「創造性・活動・奉仕(CAS)」、「課題論文(E.E.)」についての「指導の手引き」および「教師用参考資料」である。11、12は、グループ1～6として設定される科目群のうち、グループ1「言語と文学」の「文学」科目に関する「指導の手引き」および「教師参考資料」である。本研究では、唯一世界各国の認定校で母語(日本語)にて実践される「文学」に焦点を当て、調査をおこなった。その理由として、第一に、6科目群は、科目の特性はあるもののディプロマプログラムの科目という点で原理原則は共通して開発されていること、第二に、主要言語(英語・スペイン語・フランス語)独自の特徴を除いた上で、国際バカロレア教育の特色を深く理解すること、第三に、調査対象者(教員・生徒)への物理的・心理的距離の近さという点による調査難易度の低さ、第四に時間的制約の問題、の4点が挙げられる。

(2) 国際バカロレア認定校への訪問調査では、2008年から2016年にかけて、日本、イギリス、フランス、シンガポールの4カ国の国際バカロレア認定校12校に訪問した。以下の表が訪問先の詳細である。

表 0-1 国際バカロレア認定校訪問先一覧

	学校名	所在地 (設立形態)	開始年度/ プログラム	訪問年
1	加藤学園暁秀高等学校・中学校 (バイリンガル部)	日本・静岡 (私立)	2000年 DP/MYP	2009年
2	玉川学園 (国際バカロレア (IB) クラス)	日本・東京 (私立)	2009年 DP	2011年
3	ケイ・インターナショナルスクール東京 (K. International School Tokyo)	日本・東京 (私立)	2002年 DP/MYP/PYP	2010年
4	東京学芸大附属国際中等教育学校	日本・東京 (国立)	2010年 MYP 2015年 DP	2013年
5	サンモール・インターナショナル・スクール (Saint Maur International School)	日本・横浜 (私立)	1984年 DP	2013年
6	東京都立国際高等学校	日本・東京 (公立)	2015年 DP	2015年
7	ボックス・ヒル・スクール (Box Hill School)	英国ロンドン (私立)	2008年 DP	2012年
8	UWC アトランティック・カレッジ (United World College of the Atlantic)	英国ウェールズ (私立)	1971年 DP	2016年
9	ウエストミンスター・アカデミー (Westminster Academy)	英国ロンドン (公営)	2008年 DP/CP	2016年
10	インターナショナルスクール・オブ・パリ (International School of Paris : ISP)	フランス パリ (私立)	1982年 DP/MYP/PYP	2011年 2012年
11	ISS インターナショナルスクール	シンガポール (私立)	2000年 DP/MYP/PYP	2014年
12	セントジョセフ・インスティテューショナル・インターナショナル・スクール (St. Joseph Institute International : SJII)	シンガポール (私立)	2007年 DP	2014年

(出典：筆者作成)

表 0-1 に示すように、12 校の内訳は、日本 6 校、イギリス 3 校、フランス 1 校、シンガポール 2 校である。世界各国の国際バカロレア認定校は、国の公費によって設置された学校 (State School: 国立/公立学校) とそれに該当しない学校 (Private School: 私立学校・インターナショナルスクール) に分類される。しかし、日本の認定校の場合、文部科学省が告示する教育課程の基準 (学習指導要領) に沿った教育課程を提供する学校 (国立/公立学校、私立学校) とその基準に依らない学校 (インターナショナル・スクール) がある。そのため、3 種類に分類されることになる。訪問した 6 校の内訳は、国の基準に準拠する国立/公立学校 2 校 (東京都立国際高等学校、東京学芸大附属国際中等教育学校)、国の基準に準拠する私立学校 2 校 (加藤学園暁秀高等学校、玉川学園)、国の基準に準拠しないインターナショナルスクール 2 校 (ケイ・インターナショナルスクール東京、サンモール・インターナショナル・スクール) となっている。

イギリスの訪問校 3 校は、比較的新しい私立学校であるボックス・ヒル・スクール、ここは、寄宿生と通学生が混在し、コースも国際バカロレアとイギリスの多くの学校で使用される中等教育卒業および大学入学レベルを認定する A レベルの両方を提供する学校である。一方、国際バカロレア設立当初から国際バカロレアが導入される国際バカロレア伝統校である UWC アトランティック・カレッジは、異文化理解を目的とし世界約 80 の国と地域から生徒を集める全寮制のインターナショナルスクールである。一方、公営学校であるウエストミンスター・アカデミーとは、「スポンサー・アカデミー (Academy sponsor-led) である。ここでのアカデミーとは、現在イングランドにおいて国が定める一定の要求を満たした上で、無償かつ無選別での教育を、国から資金提供を受け、地方行政当局から離脱して提供する独立学校 (independent school) を意味する。その内でスポンサー・アカデミーは、成績の振るわない公営学校が新たなスポンサーによって新たな法人格のもと政府と契約を結び立て直すものである」(柳田・飯田他, 2016)。2008 年から国際バカロレアを導入したウエストミンスター・アカデミーは、2011 年から開始した国際バカロレアキャリア関連プログラムのパイロット校でもあり、受講生に裕福な層が多いことを指摘されがちな国際バカロレアにおいて、貧富の差が大きい地区に導入した事例としても注目に値する学校である。

フランスの訪問校は、1 校である。1982 年から国際バカロレアを導入する伝統的なイン

ターナショナルスクールであるインターナショナルスクール・オブ・パリは、約 30 年間国際バカロレア日本語教員として国際バカロレアに関わってきた教師が在籍している学校である。教育経験も長く、教員を中心に日本人卒業生ネットワークも確立されていた。そのため、授業参観の調査対象校としても依頼した学校である。

シンガポールの訪問校は、ISS インターナショナルスクールとセントジョセフ・インスティテューショナル・インターナショナル・スクールの 2 校である。共にインターナショナルスクールである。日本同様アジア太平洋地域に分類され、国際バカロレアグローバルセンターの在籍地であるシンガポールは、多国籍・多民族が混在する地域柄、比較的早い段階から国際バカロレアの導入が進められておりインターナショナルスクールも多い。ここでは、海外大学進学手段の一つとして国際バカロレアディプロマ資格が利用されている。

これら学校訪問では、主に、学校責任者または国際バカロレアコーディネーターによるスクール・ツアー、PYP・MYP・DP コースの授業見学、彼らおよび各教科担当教員、生徒へのヒヤリングを実施した。

一方、(3) 授業参観では、上記のうち、特に日本の玉川学園、イギリスのボックス・ヒル・スクール、フランスのインターナショナルスクール・オブ・パリの 3 校に調査依頼を行い、ディプロマプログラム「文学」担当教員・受講生徒の協力を得て授業参観をおこなった。対象は、ディプロマプログラム 1 年目の 11 年生のクラス、期間は、1 週間～1 ヶ月間である。内容は、生徒らと一緒に授業を受講し、議論や批評会の際には生徒と一緒に参加し意見交換をおこなった。授業参観中扱われた主な作品は、フランツ・カフカ『変身』、マヌエル・プイグ『蜘蛛女のキス』、夏目漱石『こころ』、有吉佐和子『華岡青洲の妻』、三島由起夫『午後の曳航』、谷川俊太郎『二十億光年の孤独』、松尾芭蕉『奥の細道』であった。授業参観の際、教員や生徒の議論を IC レコーダーに録音し、さらに授業で使用したプリント、生徒作成の文章・作品等の提供を依頼し許諾を得られたものを分析の材料とした。

(4) 国際バカロレア教員ワークショップへの参加では、2010 年、2013 年、2014 年に日本で実施された「IBDP Japanese A 研修会（非公開）」（以下、研修会とする。）に参加した（表 0-2 参照）。

表 0-2 IBDP Japanese A 研修会（非公式）の開催日程・場所等

	日程	場所	参加者	受講生
第1回	2010年7月某日(3日間)	国立オリンピック記念青少年総合センター	40～45名	IBDP/MYP 日本語 A、B、Ab intio (SL) 担当教員
第2回	2013年7月12～14日	同上	同上	同上
第3回	2014年7月11～13日	同上	同上	同上

(出典：筆者作成)

研修会では、世界各国で国際バカロレアの日本語科目を教える教員が、40名程度参加するものであり、インターナショナル・スクールが休みとなる7月に日本の国立オリンピック記念青少年総合センターで3日間開催された。この研修会は、国際バカロレア機構が実施するワークショップとは異なり、参加しても修了を証明するような証書は発行されない。基本的に、教員らによる自主開催でおこなわれ、配布資料も経験値の高い教員の手作りである。研修内容は、「日本語 A:文学」科目について、指導の手引きの解説、それぞれの教員が実施する講義の紹介、生徒の論文、口頭試問に対する評価トレーニング、その他、教科に関わる疑問点や上手くいった事例を出し合うものである。ここで得られた資料や教員らの議論は、特に教育方法の分析の際に使用した。

(5) 国際バカロレア教員に対するインタビューでは、ディプロマプログラム「文学(日本語)」担当教員を調査対象にヒヤリングをおこなった。対象者の選定は、前述した研修会に参加した世界各国の主にインターナショナル・スクールの教員である。その他には、学校訪問で知り合った教員、インタビュー協力者の紹介等により依頼をおこない承諾をいただいた教員に対して実施した。実施期間は、2013年7月～2014年7月の1年間である。インタビューの際、海外の国際バカロレア認定校の日本語教員の調査については日本に滞在していないなど物理的な問題から、1. 対面式のインタビュー形式、2. skypeなどネット環境を利用したインタビュー形式、3. 質問事項の用紙(A4、1枚)をメールにて添付し文書での回答形式、のいずれかを選択してもらうという方法をとった。また、質問事項の内容は、①教員自身について(主な担当科目・学年、経験年数など)、②教員自身の学校・学級・生徒について、③授業実践について(授業の方法、工夫、楽しさなど)、④教育に対する意見の4領域15項目の質問を設定している(別途資料1を参照)。これら、インタビュー調査の質問事項の作成、実施、分析は筆者一人でおこなった。最終インタビュー協力

者は、18名であった。男性3名、女性15名、国際バカロレア教員歴は、最長で40年、最短で1年未満であった。在籍する学校の所在地は、北アメリカ、南アメリカ、ヨーロッパ大陸、アジア圏（日本を含む）等、多様な地域を含む（別途資料2を参照）。

一方、(6) 国際バカロレア修了者に対するインタビューも、インタビュー方法は、上記と同様の3パターンから選択する方法をとった。2015年8月11日～12月15日で、調査内容は、①修了生自身について（受講学校、受講理由、進学先等）、②国際バカロレアの経験について（選択科目、印象の残る授業、身についた能力やスキル、プログラムの長所・短所等）、③現在の状況とこれらのビジョン、の3領域12項目の質問を設定した（別途資料3を参照）。最終協力者は、22名であった。内訳は、男性6名、女性16名、年齢層は、大学進学前の10代から50代であった。インタビュー協力者全てが海外の国際バカロレア認定校で国際バカロレアを受講した経験を有していた（別途資料4を参照）。

最後に、国際バカロレア機構関連組織に関する情報を収集するために、(7) 国際バカロレア機構関連組織への訪問調査を実施した。訪問機関は、アジア太平洋地域のグローバルセンター（地域事務所）が存在するシンガポールオフィスである。訪問時期は、2014年9月4日で、その他、別途生じた質問については、メール上でやりとりをおこなった（表0-3参照）。

表 0-3 国際バカロレアシンガポールオフィス訪問調査

シンガポールオフィス訪問について：
訪問日程：2014年9月4日
訪問先：IB グローバルセンター (アジア太平洋地域・シンガポール事務所：通称、IBAP。)
インタビュー：
Mr. Justin Sanders, (グローバル・レコグニションマネージャー)
Ms. Melissa Fahlman, (プロフェッショナル開発マネージャー、アジア太平洋地域担当)
Mr. Julian Jefferys (DP スクールサービスマネージャー、アジア太平洋地域担当)

(出典：筆者作成)

訪問の際のヒヤリングでは、全体の案内とヒヤリングに対するコーディネーションを国際バカロレア機構グローバル・レコグニションマネージャーであるジャスティン・サンダー氏、教員研修に関しては、アジア太平洋地域担当のプロフェッショナル開発マネージャーであるメリッサ・ファーマン氏、国際バカロレア認定校になるための認証プロセスについては、アジア太平洋地域を担当とする DP スクールサービスマネージャーのジュリアン・ジェフリーズ氏が対応した。ここで得られた分析材料は、インタビューデータ、訪問時に配布された資料、IB ガイドラインである。

以上が、本研究で使用する調査結果および資料等である。これらを分析の枠組みに沿って適宜組み合わせて使用する。

第 5 節 各章の構成

最後に、本研究の構成を示す。第 1 章では、国際バカロレアの概要を示す。機構の成立から近年の動向について、歴史、教育プログラムの説明と時代の変化とともに変容してきた国際バカロレアの現在を日本の政策との繋がりにも触れながら概観する。第 2 章から 5 章では国際バカロレア・ディプロマプログラムに焦点を当て、教育目的・教育内容・教育方法・教育評価というカリキュラムを構成する要素について分析を行う。

まず、第 2 章では特に国際バカロレアが重視する理念 (mission) や教育目標 (IB Learner Profile : IB の学習者像) に焦点を当て、それらの意味と意義について、G・ウィギンズと J・マクタイが提唱する「理解をうながすカリキュラム設計」の逆向き設計理論に依拠することにより明らかにすることを旨とする。

第 3 章では、国際バカロレアの教育方法について分析をおこなう。国際バカロレアが重視する「学習の方法 (approaches to learning : ATL)」と「指導の方法 (approaches to teaching)」の理論の理解に加え、ディプロマプログラムの「文学」を例として、国際バカロレア認定校で実際におこなう教育実践に注目する。教員へのインタビュー分析から見てきたコンピテンス涵養のためのプロセスや本研究の課題である教育目標との関連性についても分析・考察をおこなう。

第 4 章では、教育理念・目標の分析から抽出されたコンピテンスの育成は、どのように評価できるのかを明らかにするため、ディプロマプログラム「文学」で用いられる評価基

準の解明を試みる。ルーブリックとは、そもそも何を測定しようとしているのかについて探究することにより、ディプロマプログラム「文学」が目指す能力観について検討し、カリキュラムを構成する他の構成要素との関連性について考察をおこなう。

第5章では、教育プログラムの要件を満たすことにより付与される「ディプロマ資格」に注目し、その資格の客観性・正当性について国際バカロレア機構ではどのようなシステムのもと、質を保証しているのか明らかにする。ここでは、第一に、教員養成システム、第二に、評価システムについて、これまでに示されてきた研究成果や国際バカロレア機構関係者へのヒヤリングを通して、その構造について明らかにする。

第2章から第4章を通じて、どのように、教育理念・教育目標で中心となっていたコンピテンスを一貫しているのか検証し、教育現場まで浸透しているのかどうかについても確認をおこなう。さらに第5章も加え、教育システム全体とどのように繋がっているのかについても検討する。

終章では、全体の総括として国際バカロレア教育プログラムの構造的な特徴とそれを外から支える「質保証システム」の全体像を結びつけ関連性を明らかにする。最後に、本研究で得られた成果と本研究で残された課題について言及する。

第1章

国際バカロレア機構の理念と教育目標

はじめに

本章の目的は、国際バカロレア教育プログラムを分析するうえで軸となる「コンピテンス」を教育目標から抽出し可視化することにある。第1節では、国際バカロレアの現状と成立過程について概観する。それを通して、国際バカロレア機構が重視する理念「IBの使命」の意味について分析し考察をおこなう。第2節では、国際バカロレア機構が開発した4つの教育プログラムについて概観する。4つのプログラムに一貫して共通する特徴や本研究で調査対象とするディプロマプログラムのカリキュラム構成について記述する。第3節では、国際バカロレア教育プログラムの教育目標を決定し、プログラム全体で涵養されるコンピテンスの抽出をおこない、最後にその結果を示す。

第1節 国際バカロレアの成立と理念

1-1. 国際バカロレアの広がり各国の状況に応じた導入政策

1968年にスイス・ジュネーブで活動を開始した国際バカロレア機構は、2018年に創設50周年を迎えることとなる比較的新しい教育関連組織である。2016年7月現在、世界147の国や地域で4527の国際バカロレア認定校（IB World School）が存在している。国際バカロレアが設定するアメリカ地域（The Americas, 略称：IBA）、アフリカ・ヨーロッパ・中東地域（Africa, Europe, Middle East, 略称：IBAEM）、アジア太平洋地域（Asia-Pacific, 略称：IBAP）の3区分から見た比率は、アメリカ地域61%（2,766校）、ヨーロッパ・中東地域22.6%（1,024校）、アジア太平洋地域16.3%（737校）であり、アメリカ地域に3000校近い認定校が導入されている。

一方、認定校に導入する国際バカロレア教育プログラム数の推移も増加している。プライマリー・イヤーズ・プログラム（PYP）、ミドル・イヤーズ・プログラム（略称、MYP）、ディプロマプログラム（略称、DP）、3つのプログラム数の合計数について10年間（2007年から2016年）の推移を示したものが図1-1である。図に示すように、全体で約5400のプログラムが導入されており、3つのプログラムのうち、中等教育修了証書および大学入学資格の取得に繋がるディプロマプログラムが最も多く、約2900近くが各認定校に導入されていることが確認できる。認定校によっては、その国独自の大学入学受験に備えたプ

プログラムと並行して国際バカロレア教育プログラムを提供しているためディプロマプログラムのみ導入する学校、インターナショナルスクールに多く見られるようにプライマリー・イヤーズ・プログラムからディプロマプログラムまでを一貫して導入する学校等、各学校の特色に応じて導入されている。

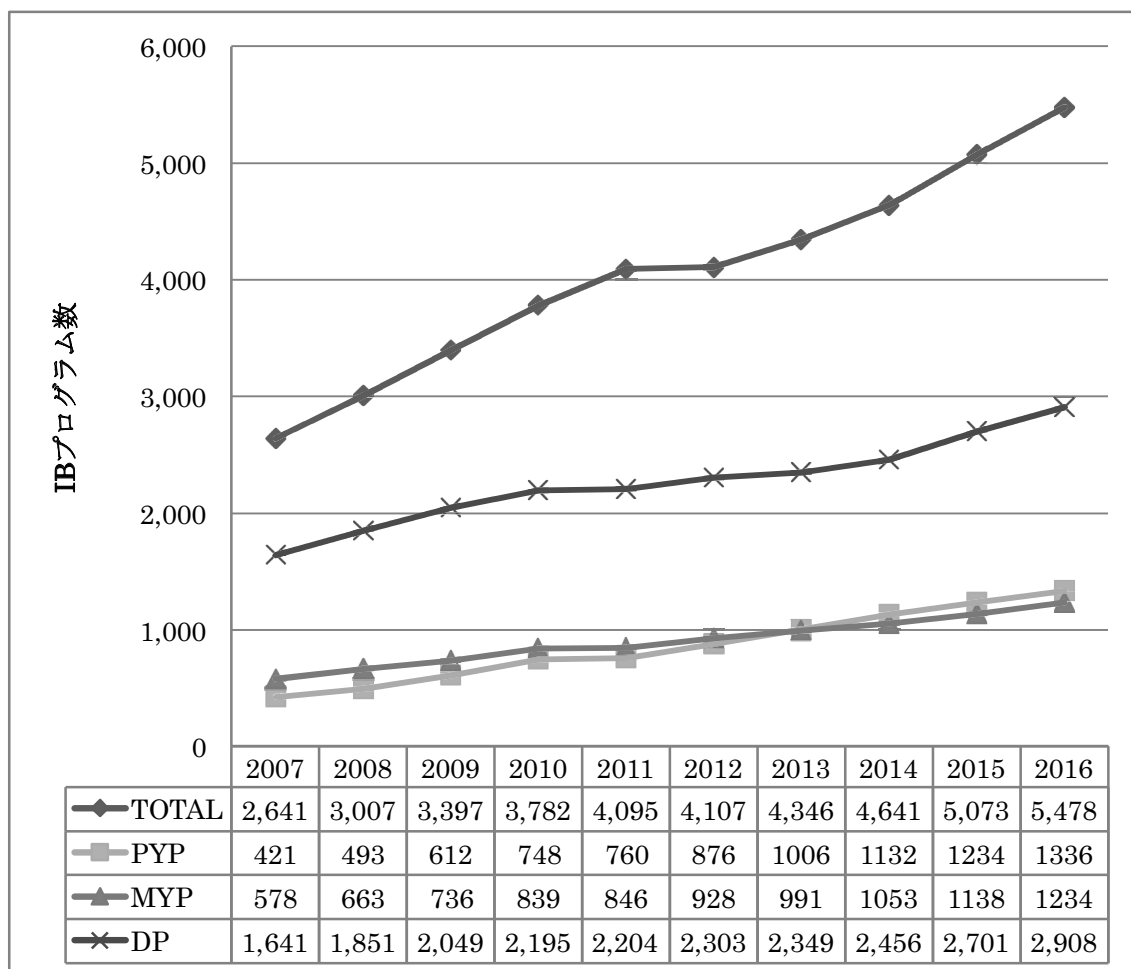


図 1-1 国際バカロレア教育プログラム導入数 10年間の推移（2007年～2016）

（出典：国際バカロレア機構ウェブサイトを参考として筆者作成）

各国別の国際バカロレアディプロマ志願者数に注目すると、1位、2位、3位は、アメリカ地域のアメリカ、カナダとアフリカ・ヨーロッパ・中東地域のイギリスとなっている（表 1-1）。この3カ国は、100以上の認定校を持つ国であり、例年受験者数も多い。公用語として英語が使用されている上位3カ国は、受験者数、すなわち受講者数も多いことがわかる。ディプロマ志願者数上位国に目を向けるといずれも政策的な影響を受けていることが

確認できる。

表 1-1 国際バカロレアディプロマ志願者数が多い国ランキング（2014 年）

	国名	該当地域
1	アメリカ合衆国	アメリカ地域
2	カナダ	アメリカ地域
3	イギリス	アフリカ・ヨーロッパ・中東地域
4	オランダ	アフリカ・ヨーロッパ・中東地域
5	中国	アジア太平洋地域
6	オーストラリア	アジア太平洋地域
7	メキシコ	アメリカ地域
8	インド	アジア太平洋地域
9	シンガポール	アジア太平洋地域
10	スペイン	アフリカ・ヨーロッパ・中東地域

（出典：IBO, 2015, *Guide to the International Baccalaureate Diploma Programme* を参考に筆者作成）

福田（2015）によれば、2000 年から 2004 年の 4 年の間に国際バカロレア認定校とその生徒数がほぼ倍増したことについて、以下の政策的決定が影響を及ぼしていることを指摘している。第一に、2001 年 9 月 11 日のニューヨーク貿易センタービル爆破、2005 年 7 月 7 月のロンドン地下鉄同時爆破事件は、英米両政府に国際教育の国内導入を決意させたこと、第二に、2003 年 10 月に米国教育省は、アリゾナ、マサチューセッツ、ニューヨークの低所得家庭のいる 6 つの中等学校を「IBDP 生徒輩出校」と名付けて 117 万ドルを拠出したことを皮切りに、それ以後、米連邦予算が国際バカロレア教育の国内普及に使われるようになった（福田, 2015, p. 112）という。さらに、福田によれば、「2002 年に米教育省は、ミドル・イヤーズ・プログラムの普及に対しても公的支援金援助をすることにして、その目的は、都市部の公立学校の教育力を高め、中産階級の高学力生徒が郊外の私立学校に入学しなくてもよいようにとの配慮によるもの」（前掲, p. 115）であるという。このような政策的な決定による国際バカロレア認定校の普及は、「2003 年 6 月の『ニュー

ズウィーク』に掲載された、全米のもっともチャレンジしているハイスクールのうち、上位 10 校のうち 5 校が国際バカロレア認定校であり、そのうちの 3 校は都市部にある公立校である。また、同『ニューズウィーク』は、全米には 113 校の国際バカロレア認定校があり、「大学入試に強い」公立 824 校の 14%に当たる」（前掲, p.115）という。福田は、こうした現象について国際バカロレア・ディプロマプログラムを導入する認定校の 1060 校のうち、半数近い 474 校が米国とカナダといういわゆる北米にある点について、ヨーロッパ先進国の世界的植民地支配の長い歴史と、その影響化にある現在のグローバリズムの展開の様子が見て取れると考察している。

国際バカロレア拡大の様子をグローバリズム進展の見取り図と考えるならば、国際バカロレアの拡大は第二ステージに到達していると見ることができる。表 1-2 は、2008 年から 2014 年の間に DP 志願者数の伸び率が高い国を示した表である。

表 1-2 DP 志願者数の伸び率が大きい国ランキング（2005 年から 2014 年の期間）

	国名	該当地域
1	アラブ首長国連邦	アフリカ・ヨーロッパ・中東地域
2	中国	アジア太平洋
3	シンガポール	アジア太平洋
4	香港	アジア太平洋
5	インド	アジア太平洋
6	コスタリカ	アメリカ地域
7	エクアドル	アメリカ地域
8	オランダ	アフリカ・ヨーロッパ・中東地域
9	インドネシア	アジア太平洋
10	トルコ	アフリカ・ヨーロッパ・中東地域

（出典：IBO, 2015, *Guide to the International Baccalaureate Diploma Programme* を参考に筆者作成、色付き箇所はアジア太平洋地域を示す。）

上表に示すように、1 位はアラブ首長国連邦である。次いで、中国、シンガポール、香港、インドと続く。2 位から 5 位は全てアジア太平洋地域の国々である。アジア太平洋地

域のもっとも認定校の数が多い国はインドで 126 校（2016 年 8 月現在）である。一方、中国に注目すると、2012 年時点の中国全土の国際バカロレア認定校は 65 校であったものの、2016 年 8 月現在には 105 校となっており、増加率の高さがうかがえる。さらに、エクアドルに注目すると、2012 年には、51 校であったものの、2015 年 8 月現在には、244 校であり、3 年間で 193 校が設置された計算になる。表 1-2 の国々に代表されるような新興国の国際バカロレア普及を推進する動向には、英米圏のそれとは異なる背景がある。それは、第一に、グローバルエリートとなるための教育機会の獲得手段として学習者（およびその保護者）個人によるもの、第二に、グローバル知識経済で必要となるグローバル人材を育成するための教育機会を国民に提供するための国によるもの、の 2 パターンがある。ローダーとブラウンにより、「もともとインターナショナルスクールを中心に発展してきた国際バカロレアは、政府や多国籍企業や国際機関や NGO など働くグローバルエリートの親をもつ子どもが通う学校を含み提供されていること、さらに世界中のトップレベルの大学への入学資格として優位であるとみなされていることから、国内エリートの中でも強い上昇志向をもつ層に注目されている」（Lauder, Brown, Dillabough, Halsey, 2006, p. 65）と指摘されるように、世界のトップレベルの大学への進学を可能とする国際バカロレアディプロマ獲得は上昇志向の高い学習者にとって魅力的な選択である。こうした層のグローバルエリートにつながる教育機会の求める姿勢とグローバル知識経済で活躍する人材を育成・獲得したい各国政府の姿勢は、多くの点で共通性が見られる。こうした近年の国際バカロレア拡大（第二ステージ）は、第一ステージで見られたような公立高校の質向上による格差是正策としての導入（例えば、アメリカや英国）や移民等による多様性へ対応するための導入（例えば、カナダやオランダ）とは異なる傾向を示している。

1-2. 日本のグローバル化推進政策と国際バカロレアの活用

次に、国際バカロレアが現在日本でどのように導入されているのか、政策動向を中心に整理する。

先に国際バカロレアの成り立ちについて述べたように、日本における国際バカロレアに対する認識は、西欧型エリート養成プログラムであった。1998 年に東京学芸大学海外子女センターが報告した『国際バカロレアの研究』によれば、国際バカロレアの提供する教育プログラムとは、「英国の教育文化環境を暗黙に想定した、エリート教育の伝統を継ぐ教育課程」、「西欧偏向ないし英国型」、「学問的思考の訓練プログラム」（西村, 1998）といった

特徴を挙げている。このような特徴によって認識されていた国際バカロレアは、国家の枠組みにおいて明確な教育課程を持つ日本の教育現場では特に注目はされず、一部のインターナショナルスクールで活用されるプログラムであり、常に「別枠」として扱われてきたといえよう。

しかし、そのような国際バカロレアをめぐる動向は、未だ嘗てないほどの変動の年を迎えている。その皮切りとなった出来事は、2013年に第2次安倍内閣によって発足された教育再生実行会議の第三次提言に「国際バカロレア」が盛り込まれたことによる。

「グローバル・リーダーの育成」（出典：教育再生実行会議『これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）』平成25年5月28日、p.4）のための一案として提言に記載されたことにより、その後も、各政策文書やメディアに取り上げられるようになった。国際バカロレアが取り上げられた主な政策内容は以下の2点にまとめられる。一つ目に、国際バカロレア認定校の増加についてである。「日本再興戦略—JAPAN is BACK—」（平成25年閣議決定）や日本経済団体連合会（以下、日経連とする。）による『世界を舞台に活躍できる人づくりのために—グローバル人材の育成に向けたフォローアップ提言—』（平成25年）によれば、「国際バカロレア認定校等の大幅な増加を目指す」として2013年現在の16校から2018年までに200校へ増加するという数値目標が設定された。二つ目に、国際バカロレア資格の大学入試での積極的な活用についてである。教育再生実行会議第4次提言では、「大学は入学者選抜において国際バカロレア資格及びその成績の積極的な活用を促進する」と記載された。国際バカロレアの評価について、中央教育審議会高大接続特別部会審議経過報告書（2014年）では、以下のように記されている。

「…（略）…国際バカロレアは、基礎・基本的な知識・技能に加え、「主体的に学び考える力」を育成する上で有益なプログラムとして国際的に評価されており、大学入学者選抜において、国際バカロレア資格やその成績を活用する取組も推進すべきである。」

（出典：中央教育審議会高大接続特別部会審議経過報告書，2014、下線部 筆者加筆）

報告書引用部分に示されるように、国際バカロレアについて「『主体的に学び考える力』を育成する上で有益なプログラムとして国際的に評価されて」いるとし、資格や成績の積極的な活用を推進している。日経連の提言（2013）では、大学入試への積極的な活用に加

え、企業に対しても採用時に人材を育成するうえで有効な手段として国際バカロレア資格の活用を推進している。

また、政策や提言を皮切りとして、実動部隊としての組織も設置された。たとえば、2013年には国際バカロレアの普及・拡大のため東京学芸大学を中心に「国際バカロレア・デュアルランゲージ・ディプロマ連絡協議会」¹が設置され、日本語による国際バカロレア・ディプロマプログラムの開発に向けた活動が開始されている。さらに、日本初となる国際バカロレア教員の養成コースが玉川大学大学院に開設された。国際バカロレア機構による高校・中学校関係者向けのセミナーも多数開催されており、政策・提言の実現に向けての準備が進められていることが確認できる。

5年間のうちに国際バカロレア認定校を200校にするという提言は、当初から現実的な話とは受け入れられてきたとはいえない。しかし、2015年現在、日本の国際バカロレア認定校は表に示した通り、着実に増えている。

表 1-3 日本の国際バカロレア認定校一覧（2015年8月現在）

	学校名称	所在地	一条校	DP	MYP	PYP	2014or15設置
1	仙台育英学園高等学校	宮城県	※				◎
2	ぐんま国際アカデミー	群馬県	※	○			
3	つくばインターナショナルスクール	茨城県			○	○	
4	インディア・インターナショナルスクール・イン・ジャパン	東京都		○			
5	K. インターナショナル・スクール	東京都		○	○	○	
6	セント・メリーズ・インターナショナル	東京都		○			
7	玉川学園中学部・高等部	東京都	※	○	○		
8	神宮前小学校国際交流学級	東京都				○	◎
9	アオバジャパン・インターナショナルスクール	東京都		○		○	◎
10	東京都国際高校	東京都	※	○			◎
11	東京インターナショナルスクール	東京都			○	○	
12	東京学芸大学附属国際中等教育学校	東京都	※	○	○		
13	カナディアン・インターナショナル	東京都				○	

¹政府は、IB機構と協働でIBの一部の科目（経済、歴史、生物、科学、TOK、EE、CAS）を日本語で実施可能にする「日本語デュアルランゲージ・ディプロマ・プログラム（日本語DP）」の開発・導入を計画している。日本語DPの開発費用として、平成25年度予算において5800万円計上済みである。

	スクール						
14	清泉インターナショナルスクール	東京都		○		○	
15	サンモール・インターナショナルスクール	神奈川県		○			
16	ホライゾン・ジャパン・インターナショナル・スクール	神奈川県		○			
17	横浜インターナショナルスクール	神奈川県		○	○	○	
18	加藤学園暁秀高等学校・中学校	静岡県	※	○	○		
19	名古屋国際学園	名古屋県		○		○	
20	名古屋国際高等学校	名古屋県	※	○			◎
21	インターナショナルスクール・オブ・アジア、軽井沢	長野県	※	○			◎
22	同志社国際学院	京都府		○		○	
23	立命館宇治高等学校	京都府	※	○			
24	京都インターナショナルスクール	京都府				○	
25	大阪 YMCA インターナショナルスクール	大阪府				○	
26	大阪インターナショナルスクール	大阪府		○	○	○	
27	神戸ドイツ学院	兵庫県		○		○	
28	カナディアン・アカデミー	兵庫県		○	○	○	
29	関西国際学園	兵庫県				○	◎
30	広島インターナショナルスクール	広島県		○			
31	AICJ 高等学校	広島県	※	○			
32	福岡インターナショナルスクール	福岡県		○			
33	リンデンホールスクール中高学部	福岡県	※	○			
34	沖縄インターナショナルスクール	沖縄県				○	
35	沖縄尚学高等学校	沖縄県	※	○			◎
	合計 35 校		12	26	9	17	8

(出典：国際バカロレアウェブサイトを元に筆者作成)

表 1-3 に示すように、2015 年 8 月現在、日本で国際バカロレアの認定を受けた学校は、35 校ある。この中で、政策提言後である 2014 年以後に設置された学校が 8 校ある。また、従来日本に導入されていた国際バカロレア認定校はインターナショナルスクールが主であったが、2000 年以降は、文部科学省が定める教育課程である学習指導要領を満たすことが条件となる第一条校においても、国際バカロレアの導入が進んでいる。このような日本の基準に準拠する国際バカロレア認定校は国内に 12 校となっている。さらに、2015 年からは、初となる公立学校である「東京都立国際学校」が国際バカロレア認定校としてスター

トした。

国際バカロレアのプログラムを導入するためには、国際バカロレア機構が示す要件を満たす必要があるため、通常設置準備期間として2から3年程度必要であると言われる。その期間を考えると、既に認定を受けた学校以外にも現在設置準備をしている学校があることが報告されている²。

以上のように、日本における近年の国際バカロレアの動向はグローバル化を推し進めるための手段の一つとして注目を浴びている。現在は、政策主導で進められる導入のための準備期間に当たるといえよう。文部科学省が告示する基準に準拠する学校への国際バカロレアの導入や、日本語デュアルランゲージ・プログラムの開発、大学入試への積極的活用を推進していることから示唆されるように、従来は帰国子女に向けられておこなわれてきた国際バカロレアの調査は、現在、日本人在住の日本人学習者を主な対象者として考えられている。

1-3. 国際バカロレア機構の成立と変遷

ここまで、現在の国際バカロレアの世界および日本への普及状況、それを推進させる背景について概観してきた。次に、国際バカロレアがどのような理念のもと成立してきたのか、その歴史的背景と編成について概観する。

1-3-1. インターナショナルスクールの誕生と国際バカロレアの成立

国際バカロレア機構（International Baccalaureate Organization; IBO）が成立し、国際バカロレアが本格始動をはじめた年は、1968（昭和 43）年である。しかし、国際バカロレアが誕生しここまでの成長した背景には、20 世紀前半に世界中に大きな傷跡を残した世界大戦（第一次世界大戦：1914～1918 年、第二次世界大戦：1939～1945 年）という経験が関係している。

本節では国際バカロレアの成り立ちについて、インターナショナルスクールの誕生、そして国境を越えて行われた世界平和へ向けた活動という二点との関わりから説明していきたい。

² 国際バカロレア・デュアルランゲージ・ディプロマ連絡協議会を2013年6月に実施。全国から36校の参加とオブザーバーとして14の教育委員会が参加。ここで、現在国際バカロレア認定校になるため申請している学校が紹介された。

第一次大戦が終結したことにより、1919年にヴェルサイユ条約が調印された。ここでは、第一次世界大戦の反省と教訓から世界で初めての国際平和機構となる国際連盟を設置することが規定された。国際連盟の本部がスイス・ジュネーブに設置されることになり、それにより、ここで働く勤務職員の子女の受け皿として世界で最初のインターナショナルスクール「ジュネーブ・インターナショナルスクール」(International School of Geneva) が1924年に創設された。

この後、国際連盟は第二次世界大戦勃発により活動を停止、第二次世界大戦終了後に解散するものの、その理念や役割は国際連合に継承されることになる。そのため、インターナショナルスクールの役割もそのまま引き継がれていた。しかし、この頃には既に異なる文化的背景をもった児童生徒が一つの学校に集結してしまうことによる、インターナショナルスクール独自の問題も生じはじめていた。

例えば、各インターナショナルスクールの教育課程や評価基準が共通でない場合、インターナショナルスクール相互間の転校手続きについてでさえ、履修証明や学力証明に信頼が置けないという問題があった。また、インターナショナルスクールで形成される学力が文化的な影響を受けている場合、異なる文化の国への帰国就学や大学進学の際、学力の評価基準の妥当性自体が問われることにならざるを得ないという問題もあった。

しかし、こうした多国籍の児童生徒を受け入れる学校独自の視点により、国際バカロレアの構想の基礎となる「どの国でも受験ができ、どの国でも認証される国際的な大学入学試験の実現」という考えがジュネーブ・インターナショナルスクールの教員らによって生まれてきたのである。

これらの構想が現実に動き出したのは、1962年にUNESCOの資金援助のもと、国際学校のネットワーク機関であった「インターナショナルスクール協会」(International Schools Association : 略称、ISA)³が行った、社会科カリキュラムに関する会議からである。そこでは、共通の社会科試験についての議論がなされ、1964年には共通の現代史のシラバス試験の原案がスイスの国際学校で試行されるようになった。それと前後し、1963年20世紀基金(Twentieth Century Fund)が75,000ドルの助成金を提供し、インターナショナルスクール協会は国際的な共通試験の可能性を模索するための検討委員会、「インターナショナルスクール試験委員会」(International Schools Examination Syndicate :

³ 1951年創設。インターナショナルスクールが加盟する組織で、スイスのジュネーブに本部をおく。

ISES) を設置することになった。この「インターナショナルスクール試験委員会」の働きかけにより、ジュネーブ・インターナショナルスクールで歴史の共通試験の開発が行われるようになり、その後、言語教授法研究へと発展していく。この委員会は、1965年にインターナショナルスクール協会から分離し、スイス民法典に基づいた非営利団体としての法的地位を持つに至っている。そして、1968年にスイス民法典に基づく財団法人登録を行うことで、正式に「国際バカロレア機構 (International Baccalaureate [Organization] : IB 機構)」と名乗るようになった。こうして、組織として成り立った国際バカロレア機構であったが、カリキュラムの開発という問題に対しては難航を示していたことが窺える。つまり、カリキュラムの開発とは現場教員による特定教科の教材開発などとはおよそ趣を異にするものであったのである。それには、人間のその生活環境の多角的な把握、教育の目的・内容・方法に関する原理的な検討、それに基づく体系的編成などの手続きが求められた。しかも、各国の国家的教育制度の枠を超えるインターナショナルスクールのためのカリキュラム及び試験制度の開発ともなれば、当然、国際教育・比較教育的知見も必要とされ、到底、現場教員の手には負えないものとなっていったのである。そこで、1966年に至って、その研究・開発が英国オックスフォード大学に委託されることになったのである。

以上が、インターナショナルスクールと ISA の誕生、そして、そうした異なる文化が混じり合うことによって生じた国際的な教育問題と、それに対応するために誕生した国際バカロレアの成り立ちについてである。国際機関の誕生と 20 世紀後半に加速した国境を越えて行われた移動は、これまで、国家の中でのみ完結していた教育について、新たな問題を指摘することになったといえよう。それは、国内だけではなく世界各国で通用する学力保証が求められるようになったということである。

次に、初代国際バカロレア事務総長を務めたアレック・ピーターソン (Peterson, A.D.C. : 1908-1988) の教育理念と活動、さらに、同時期に発足したユナイテッド・ワールド・カレッジ (略称、UWC) ⁴との繋がりに注目しながら、国際バカロレアがどのようにして世界各国から信頼され大きな発展を遂げたのか、「世界平和に向けた活動」というキーワード

⁴ 中等教育終了前の 2 年間で世界各国から生徒を選抜・派遣し 2 年間寄宿生活とともに国際的環境で国際感覚豊かな人材育成することを目的に 1962 年に最初のカレッジが設立された。各カレッジの教育プログラムは IB によっている。本部はロンドンにある。2009 年 8 月現在 12 校 (イギリス、カナダ、シンガポール、イタリア、アメリカ、香港、ノルウェー、インド、ベネズエラ、スワジランド、コスタリカ、ボスニア・ヘルツェゴヴィナ) のカレッジがある。

から説明していきたい。

ピーターソンは晩年、国際バカロレア事務総長をはじめ、オックスフォード大学の教育研究学部長や国際ナショナル試験委員会の委員長を務めるなど、国際理解教育に関する中心的な人物として多くの貢献をしてきた。こうしたピーターソンの出発点には、イングランドでの教職経験、さらには校長として務めた経験が深く関係してきている。1932年に教職に就いた彼にとって、当時のイギリスの教育カリキュラムは決して満足できるものではなかった。そうした自身の問題意識に基づき彼の研究テーマは、国際理解教育に留まらず、真の教育とはどうあるべきか、さらに、それをどのように具現化していくべきか、という教育に関する根源的な問いについて考えるものであった (Peterson, A. D. C., 2003)。

彼の教育理念に関する中心的な考えを以下にまとめてみたい。ピーターソンは、初代国際バカロレア事務局長 (任期 1966-1977) として勤務した期間、論文や著書を執筆している。彼は、「カリキュラムについて単に知識を記憶するだけではなく批判的分析や批判的学習を中心としたカリキュラム開発を志向」(岩崎, 2007, p.58) したこと、また、知るため／考えるため方法について述べている。例えば、「モンテーニュが指摘した “way of thinking” であり、言い換えるならば、フランス首相であったエドガール・フォール (Edger Faure) のいう “learn to learn” である」(Peterson, A. D. C., 2003, p.41) とその重要性について指摘している。この批判的分析や批判的学習、学び方の学習、知るための方法といったアイデアは、国際バカロレアのコア科目である「知の理論 (Theory of Knowledge)」やプログラム全体に貫かれた考え方として、創設当初から現在まで国際バカロレアを支える中心的な考えとして継承されている。

ピーターソンの活躍は、こうした国際理解教育に関するアイデアを多くの書籍によって言及し実際に国際バカロレアの教育プログラム作成に関わったことだけではない。こうして作成していった国際バカロレアを、彼独自の人的ネットワークを通じて広めたという意味でも大きな貢献をしている。ピーターソンとは、教育の実践家であり、研究者であり、理念を伝える活動家でもあった。彼の人的ネットワークは、教育界のみではなく、政治・外交筋にも大きなパイプを持っていた。それはピーターソンが、第二次世界大戦中、東南アジア司令の心理戦副長官 (Deputy-director of psychological warfare for South-East Asia Command) や戦後マレーシア独立のためにゲリラ戦が生じたときは諜報活動長官などを歴任した経歴を持つことによる。こうした経験により、ピーターソンはイギリス上

層部に多くの知人・友人を持つことになる。この時代の先人たちが託されたものは、戦争が残した多くの課題の解決と、そうした将来を生きる若者が二度と同じ過ちを起さぬよう掲げられた平和への祈りであった。このような思いを同じくした協力者の一人が、ユナイテッド・ワールド・カレッジ（略称、UWC）の創設者でもあるドイツ人のクルト・ハーンである。

ユナイテッド・ワールド・カレッジの成立やクルト・ハーン教育理念・実践について明らかにした遠藤（2010）によれば、ユナイテッド・ワールド・カレッジの第一校目⁵であるアトランティック・カレッジ⁶は、主に西側世界の平和構築・国際理解の重要性を共有していたこともあり、NATO 加盟国、およびヨーロッパ各国から生徒が集められていた。高尚な理念を持つユナイテッド・ワールド・カレッジであったが、ここでも、インターナショナルスクールが抱えた問題と同様に出口保障をどのように解決するかが問題視されていた。ここで、ハーンとピーターソンとの問題関心が重なり合い、ハーンのこれまでの実践の蓄積によって設計された多国籍の生徒が共に学ぶことによって平和な世界の構築を目指す全寮制の教育システム（UWC）と、ピーターソンが構想した国際バカロレア教育プログラム／資格が結びついたのである。ここから、ある種一貫した理想の教育システムが完成し機能しはじめたといえよう。こうした理想的な教育システムに対して発足当初から、理念に賛同し、卒業生の受入れを表明していたのは、イギリス、ヨーロッパ、北米の有名大学であった（表 1-4 参照）。

さらに、教員も 30 歳前後の比較的若く、その多くが有名大学を卒業した高学歴の人材であり優秀な教員が集められていた。遠藤も指摘するように「アトランティック・カレッジは、創立当初より、優秀な教員と有名大学への進学が約束されたエリートを対象としての性格を備えていた」（遠藤, 2010, p.27）のであり、この背景には、ハーンのこれまでの経歴とそれを支援する政界の人脈の広さがある。それを端的にあらわしたのが、イギリス王室による積極的な関与が挙げられる。ハーンやピーターソン及び UWC の設立に関与した人物の幅広い人脈、それに伴う有名大学の積極的な卒業生受入れ、さらには、イギリス

⁵ UWC（ユナイテッド・ワールド・カレッジ、本部：ロンドン）は、世界各国から選抜された高校生を受け入れ、教育を通じて国際感覚豊かな人材を養成することを目的とする民間教育機関である。現在までに、イギリス、カナダ、イタリア、アメリカ、香港、インド、オランダ等世界 15 カ国にカレッジ（高校）が開校され日本から 530 名超が派遣されている。（公益社団法人ユナイテッド・ワールド・カレッジ日本協会,2016）

⁶ 1962 年設立、1971 年から国際バカロレアを採用

王室の関与という正当性の付与は、UWC、さらにそれと結びついた国際バカロレアによって、そのプログラムの付加価値を得たといえる。若く優秀な教員、多様な国から選ばれた生徒たち、そしてそれを支える有識者たちや有名大学という最高の環境は、国際バカロレアを実践する場として最良であった。

表 1-4 アトランティック・カレッジ卒業生受け入れ表明大学（発足当時）

イギリス	St Andrews, Birmingham, Cambridge, Edinburgh, Liverpool, London, Newcastle, Sussex, York
ヨーロッパ	Athens, Berlin, Heidelberg, Oslo, The Technical Universities of Delft and Enschede
北米	Brown, Colorado, Dartmouth, Harvard, McGill, Middlebury, Pennsylvania, Princeton, Washington, Yale

（出典：遠藤, 2010, p.27 図表 7 より）

このように、国際バカロレアは、インターナショナルスクールの誕生によって生まれ、さらに、UWC というインターナショナルスクールの理想型を含めた学校により実践されており、西欧型エリート教育として出発したといっても過言ではないだろう。

1-3-2. 国際バカロレア機構の変遷

前述したように、国際バカロレア成立の背景には、世界平和への願いが込められている。この思いは、現在の国際バカロレアの理念「IB Mission Statement」（IB 使命宣言）にも明記されている（表 1-5）。

表 1-5 「IB の使命」（全文）

<p>IB の使命</p> <p>国際バカロレア（IB）は、多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成を目的としています。</p>
--

この目的のため、IB は、学校や政府、国際機関と協力しながら、チャレンジに満ちた国際教育プログラムと厳格な評価の仕組みの開発に取り組んでいます。

IB のプログラムは、世界各地で学ぶ児童生徒に、人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるよう働きかけています。

(出典：IBO, 2008a=2014, p.3)

表 1-5 に示すように、「国際バカロレア機構の目的は、異文化の理解と尊重を通じて、よりよい、より平和な世界の構築に貢献できる、向上心と知性に富んだ、思いやりのある若者を育むことにある」とある。ここから、国際バカロレアの理念や目的は、創設当初より変わっていないことが確認できる。

しかし、国際バカロレアの存在が意味するものが 1968 年の創設当初と同じものであるかといえば、そうともいえない。例えば、国際バカロレア認定校 (IB World Schools) の数に注目すると、1980 年時点では、58 校 (27 ヶ国)、10 年後の 1990 年には、約 4 倍の 83 校 (53 ヶ国)、そして現在 (2014 年時点) では、4,267 校 (140 ヶ国以上) である。90 年時点と比較すると 50 倍近くの増加を経験したことになる。これほどの拡大を遂げた背景には、いくつかの理由が考えられる。

本節では、こうした国際バカロレアの発展過程について、各時期に国際バカロレアの事務局長 (Directors General) 務めた人物に注目し彼らが果たした役割とその戦略に注目しながら、国際バカロレアの意味の変遷について明らかにしていく。

1968 年に創設された国際バカロレアの初代事務局長を務めたのは、先も述べたようにピーターソンである。彼は、国際バカロレアを退任する 1977 年まで、約 10 年間この役職に就きその発展に貢献してきた。彼が事務局長として過ごした期間は、国際バカロレアにとって、理念先行型の模索期とも位置づけられるだろう。

ピーターソンが退任後、第二期の事務局長として着任したのは、ジェラルド・ルノー (Gerard Renaud : 1977-83 年) であった。彼が国際バカロレアで担った役割は、フランス語圏への国際バカロレア理念の普及とカリキュラム開発である。

国際バカロレアは、1994 年に、11 歳から 16 歳を対象としたミドル・イヤーズ・プログ

ラム (Middle Years Program, 略称 MYP)、そしてその三年後の 1997 年に、3 歳から 12 歳を対象としたプライマー・イヤーズ・プログラム (Primary Years Program, 略称 PYP) が開始される。ルノーは、80 年代に主に MYP のプログラムの創設に関与してきた。もともと、インターナショナルスクール協会のカリキュラム部門 (the International Schools Association Curriculum : ISAC) に関与してきたルノーは、1995 年にインターナショナルスクール協会から優れた貢献賞 (Distinguished Service Award) を授与されている。また、国際バカロレアの理念を示した、ミッション・ステートメントの作成など創設概念や自身がフランス人であるということもあり、フランス語圏への普及にも寄与した。

そして、三代目として事務局長として着任したのは、ロジャー・ピール (Roger M. Peel) である。彼は、ピーターソンと同じイギリス人である。ルノーの果たした役割が、国際理解教育やカリキュラム開発、論文の執筆といったピーターソンと同じようにアカデミックなものによる貢献度が高かったことと比較すると、ロジャーの貢献は、国際バカロレアの運営に関する戦略的な対応や国際バカロレアの拡大といった企業コンサルタントとしての側面が強い。彼は、1983 から 1998 年の 15 年間、事務局長として勤務している。この 80 年代から 90 年代の期間は、当初の理念先行型の普及段階から、組織としてどのように存続していくかという、収入不足という組織の運営面についても課題が上がってきた時期である。ロジャーが着任した時点で抱えていた国際バカロレアに関する課題は、収入不足への対処、組織構造をアップデートする準備、それは、より効率的に国際的課題でもある国際バカロレアの拡大をマネジメントすることであった。ロジャーは、この課題に対して、金銭面について、上級スタッフの数を減らすことや、カリキュラム開発を一時凍結することで対応し、そして、評価プロセスの整合性を保証することを優先し、そこに十分な資金を確保するという決断を行い対応した。ロジャーは、エール大学で博士号を取得しており、国際バカロレアに参加する前は、アメリカ合衆国バーモント州、ミドルベリー大学で外国語教員のメンバーであった。しかし、同時に全米人文科学基金と教育テストサービス (ETS) のための臨時のコンサルティングも引き受けるなど、コンサルタントとしての素質も備えていた人物であった。1975 年に国際バカロレアの北アメリカ地域オフィスがニューヨークに設置され、80 年代の国際バカロレアの拡大を支えたのはアメリカを中心とした北アメリカエリアである。

当初インターナショナルスクールを中心に導入されてきた国際バカロレアであったが、プライベートスクールや公費設立学校にも普及をはじめたことが、国際バカロレア認定校

の拡大を支えた要因である。

第4代目に事務局長になったのは、デレク・ブラックマン (Derek Blacman) である。彼は、1998年から1998年の1年間のみの勤務であったが、1993年から1998年まで国際バカロレア試験官の議長であり、1989年から1994年には心理学の主任審査官を経験しており、国際バカロレアへ貢献してきている。彼の専門は、学習行動であり、1976年から1998年、カーディフ大学の心理学の教授だった。彼は、学習行動の実験的分析で7冊の著書と100本以上の研究論文を発表しており、英国心理学会のフェローであった。国際バカロレアの事務局長着任後、ユナイテッド・ワールド・カレッジのプリンシパル、国際理事会の副議長 (Vice Chair) も2004年から2012年歴任しており、運営面へというよりは、アカデミックな研究結果や大学・その他機関との繋がりという意味における貢献が強い人物であった。

第5代目には、ジョージ・ウォーカー (Gerek Walker) が事務局長に着任した。彼が勤務した期間は、1999年から2005年の6年間である。エクセター大学、オックスフォード大学の両方で修士の学位を獲得し、科学教育、スクールリーダーシップ、国際教育というキャリアを持っていた。また、ウォーカーは、1983年に総合的な教育をテーマとして総合的な学校に関する研究を実施、センターを設立しており、そうした研究活動の成果や経験は、国際バカロレアにも活かされている。国際バカロレアへの批判であった、西欧への偏りについて、彼は国際教育をどのように捉えるかについて、「East is East and West is West」というレポートとしてまとめている。こうした、国際教育に関する考え方について、その時代に合わせ改めて検討し定義し直す姿勢は、国際バカロレアのカリキュラムが柔軟に変化し続けることを示す一例である。

第6代目には、ジェフリー・ベアード (Jeffrey R. Beard) が着任し、2006年から2013年の8年間その役割を果たした。彼は、分析管理における科学の学士号と米国海軍兵学校を卒業、ウィスコンシン州の大学でMBAを含む2大学院の学位を持っている。彼は、アカデミックなキャリアというよりは、国際的な経営や開発資金の調達という経営者としての側面を持っている。元々、多国籍企業というビジネスの世界で働いていたベアードは、国際的なビジネスの管理の面で優れた経験値を持つ人物であった。国際教育に、彼の国際的なビジネス展開や資金調達に関する能力は多いに貢献したといえよう。国際バカロレアは、2005年から、「The IB Diploma Programme statistical bulletin (統計速報)」を発行しており、情報の開示と現在の状況、今後の戦略について発信し続けている。

そして、2014年から現在、第7代目となる事務局長には、シバ・クマリ（Siva Kumari）が着任している。彼女は、国際バカロレア初の女性の事務局長である。彼女は、教育技術に焦点を当てた、オンライン教育の高等教育の教員の教育実践について優れた教育成果を挙げている。2009年から国際バカロレアに参加している彼女によって開始された、大きなプロジェクトは、州および連邦政府からの競争的資金だけでなく、個人と企業の両方から、地域および国の資金援助を受け取っている。彼女の貢献は、情報技術を使った教師の専門能力の開発プログラムを学校に導入するという面が強い。

以上が、初代から7代目までの、国際バカロレア事務局長とその特徴についてである。国際バカロレアの事務局長となる人物は、基本的に教育に関わる人物であり、教育学や心理学、言語学などの分野の博士学位を持つ専門家、多くの場合が教授であった。そうした彼らに特徴的な面は、教育コンサルタントとして研究面だけではなく、国際バカロレア組織の運営（資金調達やマネジメント、戦略的な普及）という面についても手腕を発揮するという点である。当初は、教育学、心理学、言語学で明らかにされた最新の研究結果を教育プログラムに柔軟に取り入れていたが、時代の流れに対応し2000年以降は、ビジネスの世界で広まっていたエビデンスに基づく戦略的経営手法や、オンラインという情報技術を取り入れることを戦略として取り入れている。

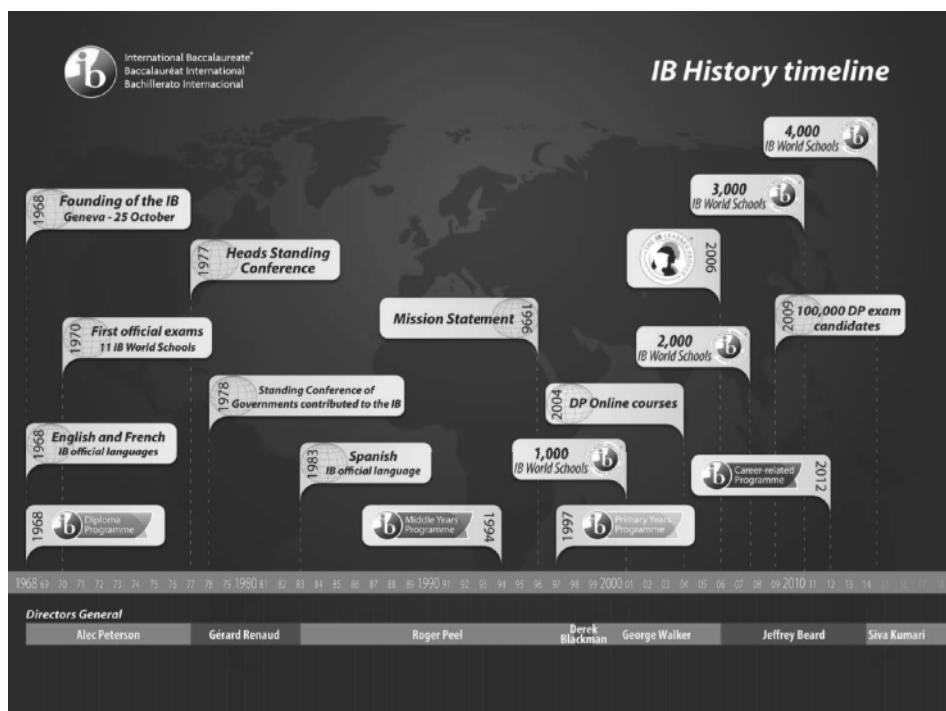


図 1-2 国際バカロレアの年表

(出典 : IB0, 2015a,p.12)

このように、国際バカロレアは、教育業界という枠にとらわれず、その普及を戦略的に検討し拡大してきた(図 1-2 参照)。これは、従来の各国のカリキュラムが国家のために作成され一定の権利が保証されていたものとは異なっており、運営、特に資金面について考えざるを得ないということから、教育産業という側面が強く見える。しかし、そうした教育産業との違いは、成り立ちから国際機関や各国家の政府や大学との強力なパイプを持っているという点であろう。その意味で、国際バカロレアという組織は、これまでに見られない新しい教育機関であるといえよう。

第 2 節 一貫した国際教育の理念

2-1. ディプロマプログラムの構成

国際バカロレアは、4つの教育プログラムを開発し提供している。3歳から12歳を対象としたプライマリー・イヤーズ・プログラム(Primary Years Program : 略称、PYP)、11歳から16歳対象のミドル・イヤーズ・プログラム(Middle Years Program : 略称、MYP)、そして16歳から19歳対象のディプロマプログラムである。国際バカロレアとして最初に開発された教育プログラムは、世界各国の大学進学可能性をもつディプロマプログラムであることは、前述したとおりである。



図 1-3 ディプロマプログラムモデル図

(出典：IBO. 2015b, p.5)

ディプロマプログラムの構成とは、図 1-3 に示すように、プログラムモデル図の中心には、「学習者を中心に、「IB の学習者像」がある。これは、学習者が目指すべき 10 の目標が記されている（図 1-4 参照）。



図 1-4 IB Learner Profile (IB の学習者像)

(出典：名古屋国際中学校・高等学校ウェブサイト (最終アクセス 2016 年 9 月 8 日))

10 の目標とは、(1) 探究する人 (Inquirers)、(2) 知識のある人 (Knowledgeable)、(3) 考える人 (Thinkers)、(4) コミュニケーションができる人 (Communicators)、(5) 信念のある人 (Principled)、(6) 心を開く人 (Open-minded)、(7) 思いやりのある人 (Caring)、(8) 挑戦する人 (Risk-takers)、(9) バランスのとれた人 (Balanced)、(10) 振り返りができる人 (Reflective) である (図 1-4 参照)。その外側には、「指導の方法」と「学習の方法」が周りを囲む構成となっている。さらに、その外側には、ディプロマプログラムのコアが存在する。コアとは、プログラムを教科横断的な科目として設定されておりディプロマプログラムの大きな特徴の一つである。3 つ設定されるコアは、「知の理論 (Theory of Knowledge 略称:TOK)」⁷、「課題論文 (Extended Essay 略称:E. E.)」⁸、「創造性・活動・奉仕 (Creativity, Action and Service 略称:CAS)」⁹である。そし

⁷ 知識の習得方法や活用方法、さらには知識の価値について学習し、知的探求への意識を高める。

⁸ 自分で決めたテーマで研究し、論文を完成させる。

て、コアの外側には、6つの科目群によって構成されている。幅広い分野を学べるようにと6つの科目群が設定されている。グループ1からグループ6まであり、グループ1とは、「言語A」（具体的には、文学、言語と文学、独習言語A）、通常は母語で学習する教科となる。グループ2は「言語B」（第二言語、通常は外国語を選択）、グループ3は、「個人と社会」（具体的には、歴史、地理学、経済学、心理学、哲学、ビジネスと経営、グローバル政治、社会・文化人類学、情報テクノロジーとグローバル社会）、グループ4は、「実験科学」（具体的には、生物学、物理学、デザインテクノロジー、化学、コンピュータ科学、環境システム）、グループ5は、「数学」（具体的には、数学、数学スタディーズ）、そしてグループ6は芸術、選択科目である（具体的には、美術、音楽、ダンス、フィルム、演劇である。しかし、他の科目群からの選択も可能である）。これらの科目には、全て、標準レベル（Standard Level、略称：SL）と上級レベル（Higher Level、略称：HL）が設定しており、生徒はどちらかの各科目でレベルを選択することとなる。国際バカロレア資格を取得するためには、標準レベルを3科目、上級レベルを3科目選択し設定される基準を満たすこと、コアの3要件を全て満たすことが求められる¹⁰。そして、一番外側には、「国際的な視野（International-Mindedness）と記されるように、国際社会に対するものの見方、向き合い方を理解することもプログラムの一つとして位置付けられている。

2-2. 4つのプログラムの共通点

ミドル・イヤーズ・プログラムやプライマリー・イヤーズ・プログラムは、ディプロマプログラムへの一貫性を重視して開発された教育プログラムである。これら3つのプログラムに加えて、2012年に新たな教育プログラムが実施された。それが、国際バカロレア・キャリア関連プログラム（Career-Related Program、略称CP）である。キャリア関連プログラムは、ディプロマプログラムと同様16歳から19歳を対象とした職業・キャリアの

⁹ 生徒自身が社会奉仕について考え、活動を計画し、ボランティア活動などに取り組む。

¹⁰ 各科目のスコアは、7点満点に設定されている。7点満点×6科目＝42点、これにボーナスポイントとして、E.E.とTOKの合計得点として3点が加算され、総合点は45点となる。資格を取得するためには、合計24点以上に加えて、（1）創造性・活動・奉仕（CAS）の修了、（2）課題論文とTOKの両方においてD以上の評価（合計点が28点より少ない場合）、（3）HL教科の合計点が12点以上、（4）HL教科において2以下の点数を取得していない（合計点が28点より少ない場合）、（5）SL教科において2点が1つ以上ない。の条件を満たしていることが必要となる。こうした要件を満たせなかった場合には、国際バカロレアサーティフィケート（Certificate）が付与される。

専門性開発に力点を置いた2年間のプログラムである。ディプロマプログラムで実施されるアカデミックな科目を2科目以上履修しつつ、実習が多いことが特徴として挙げられる。現国際バカロレア事務局長であるシバ・クマリ博士は、IBCPが2014年に「社会を変革する革新的な国際教育プロジェクト」を表彰するWISE賞の候補に選出された際、IBCP開発の意義について、若年層の失業増大やスキル格差の危機的状況に触れ職業・キャリア教育の重要性を訴えつつ、このプログラムが「多くの学生が国際志向、クリティカルシンキング、コミュニケーション能力を身につけ、厳格なアカデミックな教育課程を卒業することを確かなものになっている」(IBO, 2014b)と述べている。すなわち、IBCPは、職業・キャリア教育に特化しているものの、態度等の志向性、スキル獲得に加え、「アカデミックな教育」の要素を踏まえた教育プログラムであると説明している。CPは、2014年5月1日時点で、全世界で97校が課程認定されている(オーストラリア、ドイツ、ヨルダン、メキシコ、オランダ、ペルー、ポルトガル、シンガポール、スイス、タイ、アラブ首長国連邦、イギリス、アメリカ、ベトナム アルファベット順)。このように、日本では、導入例が存在しておらず、まだ、他国によって実験的にケース・スタディが行われている状況である。IBCPが開発された意義は、近年、世界各国で課題となる学校から職業への円滑な移行、その背景にあるグローバル経済の進展に伴う「高度な専門性」の必要性、またそれを証明するための資格の獲得が若者に求められている点にある。

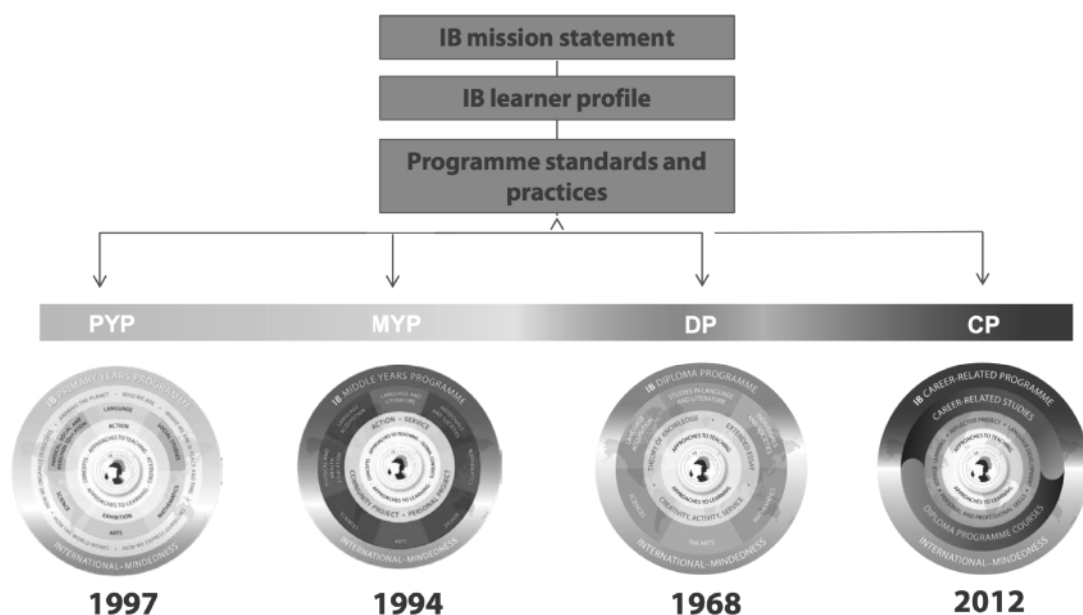


図 1-4 全プログラムの共通性

(出典 : IBO. 2015b=2014)

4つの教育プログラムは図 1-4 に示すように、(1)「IB の使命 (IB Mission Statement)」、(2)「IB の学習者像 (IB Learner profile)」、(3)「プログラムの基準と実践要綱 (Programme Standards and Practices)」という 3つの共通の基盤に基づき開発されている。(1)と(2)については前述したためここでは割愛する。(3)「プログラムの基準と実践要綱」には、全体と国際バカロレアとして提供する 3つプログラムの 4つの基準と実施要綱が示されている。例えば、全プログラム共通の基準として以下の観点が示されている。

表 1-6 全プログラム共通の「基準」

セクション A : 理念
基準 A : <u>学校の教育上の信念と価値観が IB の理念を反映しているか</u>
セクション B : 組織
基準 B1 : リーダーシップと体制 学校のリーダーシップと管理体制が IB プログラムの実施を保証しているか 基準 B2 : リソースと支援 学校のリソースと支援体制が IB プログラムの実施を保証しているか
セクション C : カリキュラム
基準 C1 : 「協働設計」 「協働設計」と「振り返り」が IB プログラムの実践を支えているか 基準 C2 : 「指導計画」 <u>学校の「指導計画」が IB の理念を反映しているか</u> 基準 C3 : 「指導」と「学習」 <u>「指導」と「学習」が IB の理念を反映しているか</u> 基準 C4 : 評価 学校における評価法が IB の評価に関する考え方を反映しているか

(出典 : IBO, 2014a=2014, pp. 3-7、下線部は筆者によるもの)

表 1-6 に示すように、セクションとして、理念、組織、カリキュラムの 3つがあり、

その中を構成する要素として基準 A～基準 C が設定されている。セクション A の理念では、「基準 A」、セクション B の組織では、「基準 B1：リーダーシップと体制」、「基準 B2：リソースと支援」、セクション C のカリキュラムでは、「基準 C1：『協働設計』」、「基準 C2：『指導計画』」、「基準 C3：『指導』と『学習』」、「基準 C4：評価」が示される。ここから読み取れることは、国際バカロレアの全プログラムにおいて「理念」を重視していることである。表 1-6 に下線部で示したように、セクション A に設定され基準 A にも「学校の教育上の信念と価値観が IB の理念を反映しているか」と学校への理論の理解の促進はもちろんであるが、セクション C のカリキュラム、基準 C2 や C3 にも「学校の『指導計画』が IB の理念を反映しているか」、「『指導』と『学習』が IB の理念を反映しているか」と記すようにカリキュラムに対しても重要な意味をもたせていることがうかがえる。さらに、セクション A の理念に掲げられる「実施要綱」とは以下の 9 項目が記される。

表 1-7 全プログラム共通の「基準」：基準 A 実施要綱

基準 A【実践要綱】
1. <u>学校が掲げる使命と理念が、IB の使命と理念に一致すること</u>
2. 学校運営組織、管理職、教育活動全般の責任者、およびスタッフが、IB の理念への理解を示すこと
3. 学校コミュニティ全体が、プログラムを理解し、責任を持って取り組むこと
4. 学校は、学校コミュニティ全体において、国際的な視野の育成を図り、 <u>「IB の学習者像」</u> に示される人物像の奨励に努めること
5. 学校は、学校コミュニティの内外で責任ある行動を奨励すること
6. 学校は、理解と尊重に基づいた開かれたコミュニケーションを推進すること
7. 学校は、母語、学校所在地の言語、その他の言語を含めた言語活動を重視すること
8. 学校は、世界に広がる IB コミュニティに参加すること
9. 学校は、IB プログラムおよび IB の理念に児童生徒がアクセスできるよう支援すること

(出典：IBO, 2014a=2014, p. 3、下線部は筆者によるもの)

基準 A の実施要綱をみると、下線部「1. 学校が掲げる使命と理念が、IB の使命と理念

に一致すること」とあるように、理念とは、学校が掲げる使命と理念、「IB の使命」の両方を指すこと、「4. 学校は、学校コミュニティ全体において、国際的な視野の育成を図り、『IB の学習者像』に示される人物像の奨励に努めること」とあるように、「IB の学習者像」を奨励することも含まれること、が確認できる。これは、前述したように、(1)「IB の使命 (IB Mission Statement)」、(2)「IB の学習者像 (IB Learner profile)」、(3)「プログラムの基準と実践要綱 (Programme Standards and Practices)」の繋がりを示したものであるといえる。

第 3 節 育成すべきコンピテンスの可視化

3-1. 理念「IB の使命」の分析

ここまで、国際バカロレアの中で「理念」が重要な位置に置かれていることを確認してきた。本節では、理念を分析し、そこにどのような意味が隠されているのか探りたい。国際バカロレア機構が掲げる理念とは、前述したように「IB Mission Statement (以下、IB の使命)」に示されている。

〔再掲〕表 1-5 「IB の使命」(全文)

IB の使命
国際バカロレア (IB) は、多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成を目的としています。
この目的のため、IB は、学校や政府、国際機関と協力しながら、チャレンジに満ちた国際教育プログラムと厳格な評価の仕組みの開発に取り組んでいます。
IB のプログラムは、世界各地で学ぶ児童生徒に、人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるよう働きか

けています。

(出典：IBO, 2008a=2014 , p. 3)

「IBの使命」によれば、国際バカロレアの目的とは「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成」とある。前節の国際バカロレアの成立過程で確認したように、この目的は機構発足当初から一貫している。国家的カリキュラムの目的が各国の国民養成であるのに対し、特定の国に属さない国際バカロレアは、「平和な世界を築く若者の育成」という国家・民族・人種に拠らない目標を掲げ、そしてそのための教育プログラム／資格の開発をおこなっている。ここから、「IBの使命」として、国際理解をもっとも重要視していることが確認できる。

3つの文章から構成されている全文を詳細に見ていくと、各文章は、国際バカロレアの目的、目的のための取り組み、開発した教育プログラムの役割について分類される。さらに文章を分析すると、以下の6つの項目（1. 国際バカロレアの目的、2. 学習者の基盤となる態度、3. 学習者が身に付けるべき能力、4. 国際バカロレア機構の役割、5. 教育プログラムの役割、6. ステークホルダー）に整理される。この6項目について、本文中の用語を項目ごとに取り出し整理したものが表 1-8 である。

表 1-8 「IBの使命」に記載される6項目とその内容

項目	内容
国際バカロレアの目的	・ 平和な世界を築くことに貢献する若者の育成
学習者の基盤となる態度	・ 多様な文化の理解 ・ 多様な文化を尊重する精神
学習者が身に付けるべき能力	・ 探究心、知識、思いやり
国際バカロレア機構の役割	・ 国際教育プログラム ・ 厳格な評価の仕組みの開発
教育プログラムの役割	・ 多様性への理解 ・ 価値の多様性へ対する深い理解 ・ 共感する心を育む

	・生涯にわたって学び続ける態度の推進
ステークホルダー	・学校、各国の政府、国際機関

(出典：筆者作成)

上表のように整理すると、右表「内容」欄には、「世界、多様な文化、国際教育、異文化、国際機関」というキーワードが並んでおり、改めて国際バカロレアとは「国際的」な組織であり、異文化理解を重要視していることが読み取れる。「学習者が身に付けるべき能力」としては「探求心、知識、思いやり」が記される。そして、こうした能力を身に付けるためには、「学習者の基盤となる態度」が必要であり、その基盤となる態度とは、「多様な文化の理解」や「多様な文化を尊重する精神」が挙げられている。この2点は、特に国際バカロレアに携わる「人物」に求められる資質を示していると考えられる。他方、目的を達成するためには、機構自体の役割もある。「国際バカロレアの役割」は、(1)「国際教育プログラム」を開発すること、(2)「厳格な評価の仕組みの開発」することとある。また、機構には、若者を育成するため「教育プログラム」と「評価」という教育活動を支援し、「保証する仕組み」を開発し提供することも求められる。さらに、機構が提供する教育プログラムとは、どのような役割を担うか明記した文章には、「IBのプログラムは、世界各地で学ぶ児童生徒に、人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるよう働きかけています」とある。この文章を「人がもつ違いを違いとして理解し」、「自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人として」、「積極的に、そして共感する心をもって」、「生涯にわたって学び続けるよう働きかけています」と分けると、「多様性への理解」、「価値の多様性へ対する深い理解」、「共感する心」、「生涯にわたって学び続ける態度」と言い換えられる。ここから、教育プログラムには、認知能力、高次の認知能力、態度、高次の態度ともいえる要素が含まれていると想定される。

以上から、「IBの使命」に記されている内容とは、確かに世界の平和に貢献する若者を育成するための「国際理解教育」を重要視していることが確認できた。注目すべき点は、国際理解教育をおこなうため、学習者にとって必要となる「基盤となる態度」や「身に付けるべき能力」について記されていたこと、その能力を涵養するために機構が独自の教育プログラムを開発することを使命としていた点である。さらに、そこで涵養する態度・能

力とは、基盤となる態度については、「多様な文化の理解」、「多様な文化を尊重する精神」、身につけるべき能力としては「思いやり」といった極めて人格の内面、すなわち非認知的な側面の涵養を機構の使命として掲げていることである。

3-2. 理念と教育目標「IBの学習者像」の関係

次に、もう一つの全プログラムと共通性をもつ「IB Learner Profile (以下、「IBの学習者像」とする)」についても分析をおこなっていく。「IBの学習者像とは、児童・生徒が国際バカロレア認定校 (IB World Schools) や教育プログラムの経験を通じて開発すべき属性を設定」(Bullock, 2011, p.7) したものであり、これらは「教育の目的と本質について共通の価値観とビジョンから形成された、希望する生徒の成果 (student out comes)」であると位置づけている (前掲, 2011, p.7)。このように、IBの学習者像とは、国際バカロレアの目指す教育の目的や価値観、ビジョンと共通性を持ち、教育プログラム受講生が最終的に到達すべき「学習成果」と位置付けられている。ここから、IBの学習者像は、国際バカロレア教育プログラムが設定した「教育目標」であるといえる。国際バカロレア機構が発行するガイド『国際バカロレア (IB) の教育とは?』(2013b=2014) にも、IBの学習者像とは、「IB認定校が価値を置く人間性を10の人物像として表して」おり、「こうした人物像は、個人や集団が地域社会や国、そしてグローバルなコミュニティの責任ある一員となることに資すると私たちは信じて」いるとある。コミュニティの一員のために示されるこの目標は、常に学習者らの理解を促すことはもちろん、学習者のみならず、学校関係者や保護者等、関係者すべてにこの教育目標を浸透させることも学校自体の一つのミッションとなっている。

前掲した図 1-4 のように、「IBの学習者像」は国際バカロレアの各教育プログラムの中心に位置付けられ、それは10の目標によって示される。それらの目標には、さらに詳細を示した文章がある。それは以下の表 1-8 に示した通りである。

表 1-8 IBの学習者像

IB Learner Profile (IBの学習者像)

(1) **探究する人 (Inquirers)**

好奇心にあふれ、探究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。

(2) **知識のある人 (Knowledgeable)**

地域や地球規模の重大な問題や内容について、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。

(3) **考える人 (Thinkers)**

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、理性的で論理的な決断を導き出せる。

(4) **コミュニケーションができる人 (Communicators)**

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、自身を持って、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。

(5) **信念のある人 (Principled)**

誠実かつ正直に、公正な考えと強い正義感をもって行動します。そして、あらゆる人々がもつ尊厳と権利を尊重して行動する。自分自身の行動とそれに伴う結果に責任をもつ。

(6) **心を開く人 (Open-minded)**

自国の文化や自分の歴史を理解し、尊重し、他の人々や地域社会の持つ伝統、価値観、視点に心を開くことができる。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。

(7) **思いやりのある人 (Caring)**

思いやりと共感、そして尊重の精神を示す。人の役に立ち、他の人々の生活や私たちを取り巻く世界を良くするために行動する。

(8) **挑戦する人 (Risk-takers)**

不慣れな状況や不確実性に、勇気と気構えを持って臨むことができる。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。

(9) **バランスのとれた人 (Balanced)**

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

(10) 振り返りができる人 (Reflective)

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。

(出典：国際バカロレア機構ウェブサイト <http://www.ibo.org/programmes/profile/>

(2014年1月25日アクセス))

上表に示すように、10の目標は、人物特性(〇〇な人)について示され、この人物特性をさらに詳しく説明した文章には、学習者が習得すべき内容や獲得すべき能力(例えば、〇〇を理解している。〇〇ができる。等)が記される。人物特性とは、基本的に学習者が示す資質や態度の両方である。IBガイドによれば、IBの学習者像に記される10の人物像は、「(1) 探求する人」、「(2) 知識のある人」、「(3) 考える人」、「(4) コミュニケーションができる人」は認知的能力の育成を意図しており、「(5) 信念のある人」、「(6) 心を開く人」、「(7) 思いやりのある人」、「(8) 挑戦する人」、「(9) バランスのとれた人」は気質や態度を強調したもの(BO, 2008a=2014, p.14)である。そして、国際バカロレアでは、認知的な能力やスキルは、気質・態度に内包されるものと認識されている(BO, 2008a=2014, p.14)。こうした考え方は、涵養すべき認知的な能力やスキルは、気質・態度なしには、涵養が難しいことを示唆している。この考えは、国際バカロレアの「学習」と「指導」の根本原理を支える認識である。すなわち、(学習や指導は)「意味ある、実社会の文脈においてなされるべきであり、学習者の声が重要視されるべきである」(BO, 2008a=2014, p.14)とあるように、認知的能力・スキルの育成には、学習者の気質・態度に沿ってこそ、初めて意味のある学習につながるという考えにつながる。すなわち、学習者の気質や態度といった本来の興味・関心、得意・不得意に沿ってこそ、認知的能力やスキルを学習できるという流れを示している。これは、序章で示したように、日本の現行指導要領で示される新しい三層構造の学力観や本田(2005)による学力観とは異なる形態であることを示唆する(図1-5)。

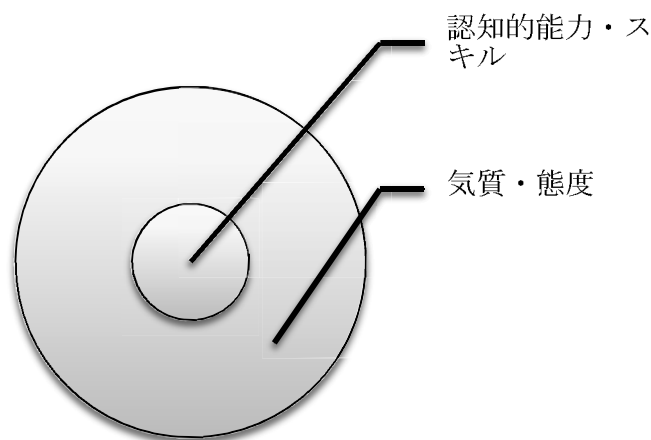


図 1-5 認知的能力・スキルと気質・態度の位置付け

(出典：筆者作成)

認知的能力・スキルと気質・態度の分類とは別に、より深く「IBの学習者像」を理解するため、本節では、さらに「IBの学習者像」はどのようなコンピテンス要素を含んでいるのかを分析的に示したい。その理由として、「IBの学習者像」は、人物特性を示した作りになっているため、より实际的に涵養すべき「能力」に近い形で表すこと、さらに、その要素と理念「IBの使命」や教育プログラムとの関連性や一貫性について検証するためである。

分析材料は、学習者が身に付けるべき能力（コンピテンス）の「基礎」となる要素を抽出するため10の目標に付随する説明文として、コンピテンス「基礎」要素の抽出方法は、「新しい三層構造の学力観」として学力の基礎とされる（1）基礎的・基本的な知識および技能の習得、この知識・技能を（2）活用するための思考力・判断力・表現力、（3）主体的に探究する態度の形成である。すなわち、「習得すべき知識・技能」、「活用するための能力」、「主体的な態度形成」の3点を軸として分類を行う。また、本節では、上記三層構造の学力観について、「知識／技能」を「習得すべき内容」、「思考力・判断力・表現力」を「活用するための能力」、「態度」を「探究的な態度」と定義づける。分析の過程を示すため、説明本文のうち教育の基礎要素を抽出した箇所に下線を引いている。「習得すべき内容」は、「_____」、「活用するための能力」は「_____」、「探究的な態度」は、「_____」の下線とした。以下、分析内容である。

まず、「(1) 探求する人」の説明文には、「好奇心にあふれ、探究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」と記される。ここには「習得すべき内容」に対する記載は見当たらず、「コンピテンス」に該当するのは、「探究と調査のためのスキル」、「自主的に学ぶこと」が挙げられる。よってここから「探求と調査スキル」、「自主学習力」の二つのコンピテンスを抽出できる。「探究的な態度」については、「好奇心」と生涯学習に関わる文章から「学ぶことを積極的に楽しむこと」が挙げられるので、「好奇心」と「学習を積極的に楽しむ」の二つとなる。

表 1-9 「探究する人」の分析

<p>(1) 探究する人 (Inquirers)</p> <p>好奇心にあふれ、<u>探究と調査のためのスキル</u>を身につけている。<u>自主的に学ぶことができる</u>。生涯にわたって学ぶことを<u>積極的に楽しむ</u>ことができる。</p>	
<u>習得すべき内容</u>	該当無し
<u>活用するための能力</u>	探求と調査スキル、自主学習力
<u>探究的な態度</u>	好奇心、学習を積極的に楽しむ

一方、「(2) 知識のある人」の説明文には、「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」と記載される。この文章から、「習得すべき内容」、「活用するための能力」、「探究的な態度」を取り出すと、「習得すべき内容」には、「地域や地球規模の重大な問題や内容」と「広くバランスのとれた学問領域について」という文章から (1) 「地域の重大な問題に関すること」、(2) 「地球規模の重大な問題に関すること」、(3) 「幅広い学問領域について」の3点を取り出した。「活用するための能力」には、「常に考えている」という記述から考える力、すなわち「思考力」を取り出した。尚、「探究的な態度」として該当する箇所は発見されなかった。

表 1-10 「知識のある人」の分析

<p>(2) 知識のある人 (Knowledgeable)</p> <p><u>地域や地球規模の重大な問題や事柄</u>について、<u>常に考えている</u>。<u>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</u>。</p>	
↓	
<u>習得すべき内容</u>	地域の重大な問題に関すること、 地球規模の重大な問題に関すること 幅広い学問分野に関すること
<u>活用するための能力</u>	思考力
<u>探究的な態度</u>	該当無し

「(3) 考える人」の説明文には、「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、理性的で論理的な決断を導き出せる」と記される。ここで確認される「習得すべき内容」とは、「複雑な問題を認識し」から「複雑な問題に関すること」である。

「活用するための能力」では、「批判的かつ創造的に思考し」から「批判的思考力」、「創造的思考力」、「論理的な決断を導き出せる」から「論理的決断力」の3つが確認された。

「探究的な態度」としては、決断を導き出すための「理性的」が挙げられる。

表 1-11 「考える人」の分析

<p>(3) 考える人 (Thinkers)</p> <p><u>複雑な問題</u>を認識し立ち向かうために、<u>批判的かつ創造的に思考し</u>、<u>理性的で論理的な決断を導き出せる</u>。</p>	
↓	
<u>習得すべき内容</u>	複雑な問題に関すること
<u>活用するための能力</u>	批判的思考力、創造的思考力、論理的決断力
<u>探究的な態度</u>	理性的

「(4) コミュニケーション」の説明文には、「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、効果的にもものごとに取り組むことができる。」と記される。ここで「習得すべき内容」とは、「考え方や情報を理解し」から「考え方や情報に関すること」が発見できる。「活用するための能力」では、「様々な言語やコミュニケーションの手段を使って」から「コミュニケーション能力」、「創造的に表現」から「創造的表現力」。「まわりの人たちと進んで、協力し合い、効果的にもものごとに取り組むことができる。」から共同学習能力を検出した。「探究的な態度」は、上記と同様の文章から「主体性」と「協力的」の二つを取り出した。

表1-12 「コミュニケーションができる人」の分析

(4) コミュニケーションができる人 (Communicators)	
様々な言語やコミュニケーションの手段を使って、 <u>考えや情報を理解し</u> 、自信を持って、 <u>創造的に表現</u> できる。 <u>まわりの人たちと進んで、協力し合い、効果的にもものごとに取り組むことができる。</u>	
<u>習得すべき内容</u>	考え方や情報に関すること
<u>活用するための能力</u>	コミュニケーション能力（言語・非言語含む） 創造的表現力、共同学習能力
<u>探究的な態度</u>	主体性、協力的

「(5) 信念のある人」の説明文は、「誠実かつ正直に、公正な考えと強い正義感をもって行動します。そして、あらゆる人々がもつ尊厳と権利を尊重して行動する。自分自身の行動とそれに伴う結果に責任をもつ。」である。ここで、「習得すべき内容」は、「あらゆる人々がもつ尊厳と権利を尊重」から「人間が持つ権利と尊厳に関すること」を取り出した。「活用するための能力」としては該当する箇所は確認されなかった。「探究的な態度」としては、「誠実かつ正直に、公正な考えと強い正義感」と「結果に責任をもつ」から「誠実性、正直さ、公正性、正義感、責任感」の5点が確認された。

表1-13 「信念のある人」の分析

(5) 信念のある人 (Principled)	
<u>誠実かつ正直に、公正な考えと強い正義感</u> をもって <u>行動</u> します。そして、 <u>あらゆる人々</u>	

がもつ尊厳と権利を尊重して行動する。自分自身の行動とそれに伴う結果に責任をもつ。

<u>習得すべき内容</u>	人間が持つ権利と尊厳に関すること
<u>活用するための能力</u>	該当無し
<u>探究的な態度</u>	誠実性、正直さ、公正性、正義感、責任感

「(6) 心を開く人」の説明文には、「思いやりと共感、そして尊重の精神を示す。人の役に立ち、他の人々の生活や私たちを取り巻く世界を良くするために行動する。」である。このうち、「習得すべき内容」とは、文章中の「自国の文化や自分の歴史を理解し」から「自国（自分）の文化や歴史に関すること」、「他の人々や地域社会の持つ伝統、価値観、視点に」から「他の地域社会（他者）の伝統・価値観・視点（ものの見方）に関すること」の二点を取り出した。「活用するための能力」に関する用語としては、該当するものは見当たらない。「探究的な態度」に関連する文言は、文章中の「心を開くことができる」から原語である「オープンマインド」、「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」から「経験重視」の態度を取り出した。


表 1-14 「心を開く人」の分析

(6) <u>心を開く人</u> (Open-minded)	
<u>自国の文化や自分の歴史を理解し、尊重し、他の人々や地域社会の持つ伝統、価値観、視点に心を開くことができる。</u> 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。	
<u>習得すべき内容</u>	自国（自分）の文化や歴史に関すること 他の地域社会（他者）の伝統・価値観・視点（ものの見方）に関すること
<u>活用するための能力</u>	該当無し
<u>探究的な態度</u>	オープンマインド、経験重視

「(7) 思いやりのある人」の説明文は、「思いやりと共感、そして尊重の精神を示す。

人の役に立ち、他の人々の生活や私たちを取り巻く世界を良くするために行動する。」である。このうち、「習得すべき内容」と「活用するための能力」に関して該当するものは見当たらない。「探究的な態度」に関連する文言は、文章中の「思いやりと共感、そして尊重の精神を示す」から「思いやり」、「共感」、「尊重の精神」の3点を挙げるができる。

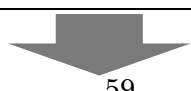
表 1-15 「思いやりのある人」の分析

(7) 思いやりのある人 (Caring)	
思いやりと共感、そして尊重の精神を示す。人の役に立ち、他の人々の生活や私たちを取り巻く世界を良くするために行動する。	
	
<u>習得すべき内容</u>	該当無し
<u>活用するための能力</u>	該当無し
<u>探究的な態度</u>	思いやり、共感、尊重の精神

「(8) 挑戦する人」の説明分は「不慣れな状況や不確実性に、勇気と気構えを持って臨むことができる。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。」とある。「習得すべき内容」として、文章中の「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」から「新しい方策、考え、役割に関すること」を抽出した。「活用するための能力」に関しては、「恐れず自分の信念を明言することができる。」から自分の意見を他者へ発信できると理解し「発信力」を当てた。「探究的な態度」とは、「勇気と気構えを持って」から「勇気」と「気構え」、さらに「自立的な精神を持っている」から「自立的な精神」を取り出し、計3点挙げるができる。

表 1-16 「挑戦する人」の分析


(8) 挑戦する人 (Risk-takers)	
<u>不慣れな状況や不確実性に、勇気と気構えを持って臨むことができる。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。</u>	



<u>習得すべき内容</u>	新しい方策、考え、役割に関すること
<u>活用するための能力</u>	発信力
<u>探究的な態度</u>	勇気、気構え、自立的な精神


「(9) バランスのとれた人」の説明文は、「自分とまわりの人々が幸せな生活を送るためには、知・情・体がいずれも大切であることを理解している。」である。「習得すべき内容」として、文章中の「知・情・体がいずれも大切であることを理解」から「知・情・体の大切さに関すること」とした。その他、「活用するための能力」と「探究的な態度」に関する文言は確認されなかった。

表1-17 「バランスのとれた人」の分析

(9) バランスのとれた人 (Balanced)	
自分とまわりの人々が幸せな生活を送るためには、 <u>知・情・体がいずれも大切であることを理解</u> している。	
	
<u>習得すべき内容</u>	知・情・体の大切さに関すること
<u>活用するための能力</u>	該当無し
<u>探究的な態度</u>	該当無し

「(10) 振り返りができる人」の説明文は、「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。」である。「習得すべき内容」として、「自分の学びや成長を支えるために長所と限界を理解し」を自分の長と自分の限界と理解し、「自己理解に関すること」を取り出した。「活用するための能力」として「評価することができる」から「評価能力」、「探究的な態度」には文章の「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」から「反省性（振り返り）」の態度とした。

表 1-18 「振り返りができる人」の分析

(10) 振り返りができる人 (Reflective)	
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。 <u>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。</u>	
	
<u>習得すべき内容</u>	自己理解に関すること
<u>活用するための能力</u>	評価能力
<u>探究的な態度</u>	反省性（振り返り）

以上が、10の目標の説明文を「習得すべき内容」、「活用するための能力」、「探究的な態度」で分類したプロセスとなる。

ここからは、IBの学習者像の説明文から「習得すべき内容」に注目し抽出を行った結果をまとめたい。下記に示した表 1-19 は、IBの学習者像の説明文から抽出された「習得すべき内容」を表にしたものである。表の左側には、国際バカロレアの教育で習得すべき内容について、右側には、IBの学習者像の該当番号を記している。

表 1-19 IBの学習者像の分析結果[習得すべき内容]

	習得すべき内容	「IBの学習者像」 該当番号
1	地域の重大な問題に関すること	(2)
2	地球規模の問題に関すること	(2)
3	幅広い学問分野に関すること	(2)
4	複雑な問題や不確実な事態に関すること	(3)
5	考え方や情報に関すること	(4)
6	人間が持つ権利と尊厳に関すること	(5)
7	自国（自分）の文化や歴史に関すること	(6)
8	他の地域社会（他者）の伝統・価値観・視点（ものの見方）に関すること	(6)
9	新しい方策、考え、役割に関すること	(8)

10	知・情・体の大切さに関すること	(9)
11	自己理解に関すること	(10)

(筆者作成)

習得すべき内容に関する項目は全部で 11 項目抽出され、そこには「(1) 地域の重大な問題に関すること、(2) 地球規模の問題に関すること、(3) 幅広い学問分野に関すること、(4) 複雑な問題や不確実な事態に関すること、(5) 考え方や情報に関すること、(6) 人間が持つ権利と尊厳に関すること、(7) 自国(自分)の文化や歴史に関すること、(8) 他の地域社会(他者)の伝統・価値観・視点(ものの見方)に関すること、(9) 新しい方策、考え、役割に関すること、(10) 知・情・体の大切さに関すること、(11) 自己理解に関することである。ここで挙げられた内容の特徴は、「学習者自身」の基盤となり直接的な影響力を持つ「自己/人間・身近な地域・自国」への理解や関わりの内容や、「学習者自身」へ間接的な影響力を持つ「他者・他の地域・国・世界」への理解や関わりについての両面が挙げられている点がある。これらは、単独で成立するものではなく、自己⇔他者、自国⇔他国、地域⇔世界といった相互作用のなかで存立しており、両面を理解することの重要性が示唆されている。これに加え、自己理解や役割等、自己をマネジメントするために必要な内容も含まれる。

なぜ、このような「内容」が含まれているのかは定かではないが、「国際理解教育」を目指す国際バカロレアの理念と共通性が高いことは指摘できる。それと同時に、OECD が提起した「キー・コンピテンシー」との類似性も指摘しておきたい。OECD は、1999 年から 2002 年に渡り「コンピテンシーの定義と選択」(DeSeCo) プロジェクトを実施し、研究成果として、単なる知識や技能の修得を越え、共に生きるための学力を身に付けて人生の成功と良好な社会を形成するための鍵となる能力概念「キー・コンピテンシー」を定義した(OECD, 2006)。そのキー・コンピテンシーとは、第一に、社会的・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力(個人と社会との相互関係)、第二に、多様な社会グループにおける人間関係の形成能力(自己と他者との相互関係)、第三に、自律的に行動する能力(個人の自律性と主体性)である。この「個人や社会との相互関係」、「自己と他者との相互関係」、「個人の自律性と主体性」とは、まさに「習得すべき内容」として抽出された教育の基礎要素と共通性をもっている。ここからは、筆者の考察であるが、今後必要とされるキー・コンピテンシーを身につけるためには、意図的にそうした能力を

用いる文脈を用いることも重要とされているのではないだろうか。「習得すべき内容」から、「変化・複雑性・相互依存」に特徴づけられる世界へ対応するため、鍵となる概念を「知識・技能（習得すべき内容）」として学習の範囲に定義付けている点は本研究の分析から得られた知見であろう。

次に、10の目標から「活用するための能力」に関連する文言を抽出する。結果をまとめたものが表 1-20 である。

表 1-20 IB の学習者像の分析結果[活用するための能力]

	活用するための能力	「IB の学習者像」 該当番号
1	探究・調査能力	(1)
2	自己学習能力	(1)
3	思考力	(2)
4	批判的思考力	(3)
5	創造的思考力	(3)
6	論理的な決断力	(3)
7	コミュニケーション能力	(4)
8	共同学習能力	(4)
9	創造的表現力	(4)
10	発信力	(8)
11	評価能力	(10)

(筆者作成)

抽出されたコンピテンスは、全部で 11 項目挙げられた。ここには、(1) 探究・調査能力、(2) 自己学習能力、(3) 思考力、(4) 批判的思考力、(5) 創造的思考力、(6) 論理的決断力、(7) コミュニケーション能力、(8) 共同学習能力、(9) 創造的表現力、(10) 発信力、(11) 評価能力が確認された。これらのコンピテンスをさらにグループ分けすると、研究に関する能力（特に、1、6、9、10）、(2) 自己マネジメント能力（特に、2、6）、(3) 思考に関する能力（特に、3、4、5、6）、(4) コミュニケーションに関する

る能力（特に、7、8）、（5）アウトプット（成果創出）に関する能力（特に、9、10）、（6）反省的省察に関する能力（特に、11）の6つに大別される。ここで挙げられたコンピテンスは、先述した「習得すべき内容」を活用するために必要な能力であるといえる。すなわち、習得すべき内容をより深く理解するためのスキルである。

最後に、「探究的な態度」に関する文言を10の学習者像から抽出した結果、19項目が抽出された。それは、「好奇心」、「学習を積極的に楽しむ」、「理性的」、「主体性」、「協力的」、「誠実性」、「正直さ」、「公正性」、「正義感」、「責任感」、「オープンマインド」、「経験重視」、「思いやり」、「共感」、「尊重の精神」、「勇気」、「気構え」、「自立的な精神」、「反省性（振り返り）」である。これら、10の目標の分析結果は、「IBの学習者」該当番号の前半（1～5）で抽出された概念と後半で抽出された態度では必要とされる場が異なっている。前者は、「好奇心」、「学習を積極的に楽しむ」、「理性的」、「主体性」、「協力的」、「誠実性」、「正直さ」、「公正性」、「正義感」、「責任感」といった、学習・探究場面で必要となる態度であるのに対し、後半部分（6～10）で抽出された態度は、「オープンマインド」、「経験重視」、「思いやり」、「共感」、「尊重の精神」、「勇気」、「気構え」、「自立的な精神」、「反省性（振り返り）」といった、他者と関わるために必要な態度の色合いが強い。これらの分析結果をまとめたものが、表1-21である。

表 1-21 IBの学習者像の分析結果[探究的な態度]

	探究的な態度	「IBの学習者像」 該当番号
1	好奇心	(1)
2	学習を積極的に楽しむ	(1)
3	理性的	(3)
4	主体性	(4)
5	協力的	(4)
6	誠実性	(5)
7	正直さ	(5)
8	公正性	(5)
9	正義感	(5)

10	責任感	(5)
11	オープンマインド	(6)
12	経験から学ぶ	(6)
13	思いやり	(7)
14	共感	(7)
15	尊重の精神	(7)
16	勇気	(8)
17	気構え	(8)
18	自立的な精神	(8)
19	反省性（振り返り）	(10)

(筆者作成)

以上、「IBの学習者像」の説明文を、「習得すべき内容」、「活用するための能力」、「探究的な態度」で分類した結果、習得すべき内容としては、「自己・社会等相互関係や自己の主体性を理解すること」、「活用するための能力」では、そうした内容を深く理解するために必要な能力、「探究的な態度」では、学習に繋がる態度と他者との相互関係を通じて育成される態度の両方が確認された。

ここで抽出されたコンピテンスの構成要素を「IBの使命」の教育プログラムの役割と照らし合わせると、教育プログラムの役割である「①多様性への理解」は、「自己・社会等相互関係や自己の主体性に関わる概念の習得」に、「②価値の多様性に対する深い理解」は、「習得すべき内容を深く理解するために必要な能力」、「③共感する心を育む」は、「他者と関わるために必要な態度」、「④生涯にわたって学び続ける態度の推進」は、「探求学習に必要な態度」と対応関係にあることが確認できる（図 1-6 参照）。

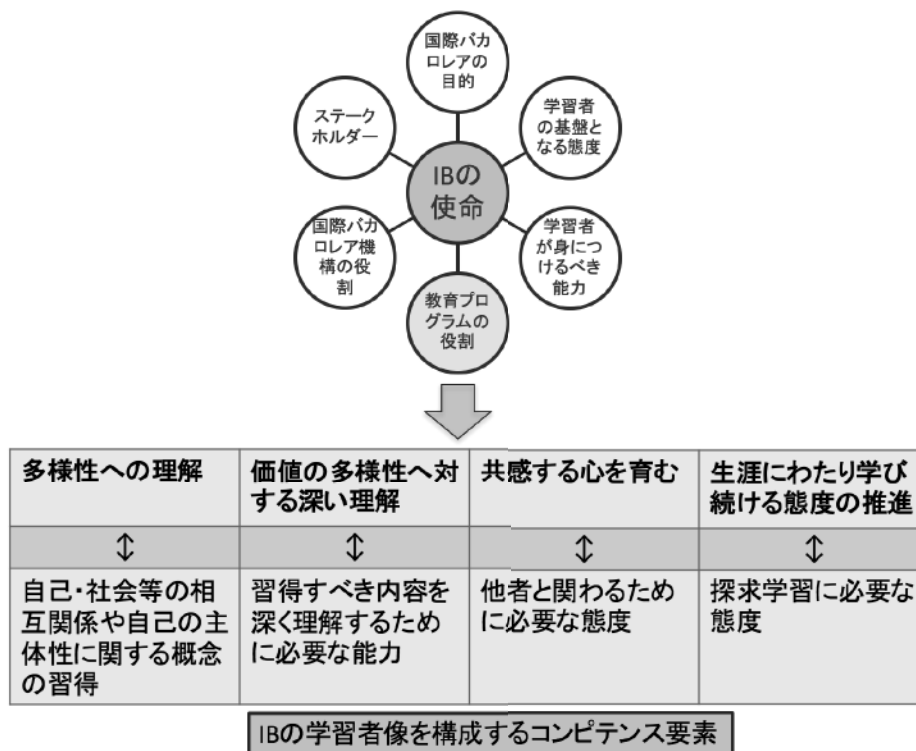


図 1-6 「IBの使命」と「IBの学習者像」の共通性

(出典：筆者作成)

3-3. 「理解の6側面」とコンピテンスの抽出

次に、「IBの使命」と「IBの学習者像」の対応関係がどのような意味をもつのか、考察していく。

ここで用いるのは、G. ウィギンズ¹¹と J.マクタイの「理解の6側面 (Six Facets of Understanding)」(Wiggins, G. & McTighe, J. 1998=2012) である。国際バカロレアのカリキュラム開発にも携わったウィギンズとマクタイは、カリキュラム開発の手法「理解をもたらすカリキュラム設計 (Understanding by Design : UbD)」を提唱し、そこで「逆向き設計」論を展開している。「逆向き設計」論とは、最初に「求められている結果 (目標)」を明確にし、次に「承認できる証拠 (評価方法)」を決定し、その後、「学習経験と指導を計画する」という設計方法を指す (西岡, 2005)。この3つの段階を経て、カリキュラムや単元で求められる成果 (目標) の達成を見越し「意図的に」設計することを主張するもの

¹¹ G. ウィギンズは、「真正の評価 (authentic assessment)」論の提唱者でもあり、米国の教育コンサルタントである。

である。こうした手法は、「理解をもたらすカリキュラム設計」と命名されたように、理解（Understanding）を意図的に（by Design）実現するために考案されたもので、教科書網羅にも活動一辺倒にも陥ることなくカリキュラムに一貫性を与えられるという期待から、多くの教育団体、教育機関から採用され実施されているという（前掲、同）。「理解をもたらすカリキュラム設計」は「理解」を通じてカリキュラムに一貫性を持たせるために「理解の6側面」を定義し明確にしている。「理解の6側面」とは、①説明することができる、②解釈することができる、③応用することができる、④パースペクティブを持つ、⑤共感することができる、⑥自己認識を持つことができる、の6つから成る。『「真の理解』とは人がこれらのことをする能力によって明らかになる』（Wiggins, G. & McTighe, J. 1998=2012）というウィギンズらの言葉にあるように、「説明することができる」とは、「現象、事実、データに関して、綿密で裏付けがあり正当化できる説明を提供する」ことによって確認され、「解釈することができる」は「意味のある物語を語る。適切な言い換えをする。観念や出来事に対して、啓発的な歴史的次元、または個人的次元を提供する。イメージや逸話、アナロジー、モデルを通して、何かを個人的なもの、または接近しやすいものにする」ことを指す。「応用することができる」とは、「多様な文脈において、知識を効果的に活用し、適合させる」、「パースペクティブを持つ」とは「批判的な目と耳を持って諸観点を捉える。全体像を見る」こと、「共感することができる」とは、「他者には、奇妙で、異質で、ありそうにもないように見えることの内側に入り、価値を見出す。先行する直接経験にもとづき、敏感に知覚する」ことである。最後の「自己認識を持つ」とは、「理解を形づくりもすれば防げもするような、個人的なスタイル、偏見、投影、知性の習慣を知覚する。何が理解されていないのか、なぜ理解することがそんなに難しいのか自覚する」といった理解に含まれる各側面に対応していると思われる具体的なパフォーマンス状況が明確に記されている（表 1-22）。

表 1-22 理解の6側面

理解の6側面	
説明する	・現象、事実、データに関して、綿密で裏付けがあり正当化できる説明を提供する。
解釈する	・意味のある物語を語る。適切な言い換えをする。

	・観念や出来事に対して、啓発的な歴史的次元、または個人的次元を提供する。イメージや逸話、アナロジー、モデルを通して、何かを個人的なもの、または接近しやすいものにする。
応用する	・多様な文脈において、知識を効果的に活用し、適合させる。
パースペクティブを持つ	・批判的な目と耳を持って諸観点を捉える。全体像を見る。
共感する	・他者には、奇妙で、異質で、ありそうにもないように見えることの内側に入り、価値を見出す。先行する直接経験にもとづき、敏感に知覚する。
自己認識を持つ	・理解を形づくりもすれば防げもするような、個人的なスタイル、偏見、投影、知性の習慣を知覚する。何が理解されていないのか、なぜ理解することがそんなに難しいのか自覚する。

(出典：Wiggins, G. & McTighe, J., 2012)

理解に対するこうした多面的な分類は、同じ課題に対しても、生徒にどの側面に注目させるかという広がりを提供する。例えば、「電気」を使った単元では、次のようなパフォーマンスが設定される。【説明】電池がどうやって電球を光らせるか、クラスの生徒に説明する。【解釈】図式を解釈し、結果を予想する。【応用】特定の課題を成し遂げるための電気回路を設計する。欠陥のある電気回路を修理する。【衝観（パースペクティブ）】アメリカ合衆国が直流電流ではなく交流電流を用いるのはなぜか。各様式の長所は何か。【共感】短粒を通過する時の電子の体験を記述する。【自己認識】共通の誤概念を査定する予備テストと事後テスト（例えば、力学概念調査）を行い、生徒に、自分の理解の深まりを振り返らせる（遠藤, 2004, pp.53-54）。

「理解の6側面」は、パフォーマンス課題に対応すると同時に評価とのつながりも持つ。それは、ブルーム・タキソノミー（Bloom' Taxonomy）を応用したものであることからもうかがえる。ブルーム・タキソノミーとは、知的な目標としてありうる目標の幅を認知的に易しいものから難しいものへ分類し、明らかにするシステムを指す。すなわち、客観的に評価することが簡単なもの、または、難しいものの両方を教育目標として整理し、行動目標として分類している。このように分類することにより、パフォーマンスを多面的に測定することが可能となる。このような、理解の側面と体系は、もともと、カリキュラムや

授業単元の開発のための枠組みである。しかし、本研究では、この多面的に理解する方法である「理解の6側面」を国際バカロレアの理念「IBの使命」と教育目標「IBの学習者像」に用いることで、国際バカロレアを構成するコンピテンス要素の多面性について確認をおこなう。

表 1-23 理念・教育目標と「理解の6側面」の関係

IBの使命 (教育プログラムの役割)	IBの学習者像に組み込まれる基礎要素	理解の6側面
①多様性への理解	自己・社会等相互関係や自己の主体性に関わる概念の習得	説明することができる 解釈することができる
②価値の多様性に対する深い理解	習得すべき内容を深く理解するために必要な能力	応用することができる パースペクティブを持つ
③共感する心を育む	他者と関わるために必要な態度	共感することができる
④生涯にわたって学ぶ続ける態度の推進	探求学習に必要な態度	自己認識を持つことができる

(出典：筆者作成)

比較した結果、分類したものが表 1-23 である。表に示すように、左二列が、先述したIBの使命「教育プログラムの役割」とIBの学習者像に組み込まれていた基礎要素の類似性を示している。これに、「理解の6側面」を組み込むと、「①多様性の理解」という理念で掲げられるプログラムの役割や習得すべき内容である「自己・社会等相互関係や自己の主体性に関わる概念の習得」は、「説明することができる、解釈することができる」側面として分類される。次の、「②価値の多様性に対する深い理解」では、「習得すべき内容を深く理解するために必要な能力」とあるように深い理解を促すためにコンピテンスの獲得が位置づけられる。ここには、「応用することができる、パースペクティブを持つ」という理解の側面が分類される。「③共感する心を育む」では、態度に関わる教育目標の項目であり「他者と関わるために必要な態度」を養うことが目指される。これにより理解の側面は「共感することができる」となる。「④生涯にわたって学び続ける態度の推進」するため、教育

目標は「探求学習に必要な態度」を涵養する。この態度を涵養する方法として理解の6側面を確認すると「自己認識を持つことができる」の側面が分類される。こうした生徒の行動の達成状況を確認することによって態度を含む認知・非認知能力についても確認ができる。ここから、第一に、理念・教育目標が「理解の6側面」の多様性・多面性に対応していること、第二に、「知識・技能、能力、態度」といった区分ではなく、「理解」の多面性に分類することにより、パフォーマンス課題・パフォーマンス評価の文脈への適応可能性があることがわかる。

結語

本章では、国際バカロレアの全体像について概観した。国際バカロレアの近年の広がりや日本での政策的な位置づけを確認するとともに、国際バカロレア機構の成り立ちについてまとめた。その結果、歴史的な文脈およびカリキュラムの構成においても、国際バカロレアの基盤には、理念「IBの使命」と教育目標「IBの学習者像」が重視されていることを確認した。そのため、この理念の「教育プログラムの役割」と「教育目標」について「習得すべき内容」、「活用するための能力」、「探究的態度」という各要素について分析した結果、①多様性の理解、②価値の多様性に対する深い理解、③共感する心を育む、④生涯にわたって学び続ける態度の推進の4分類において双方に共通性が確認された。次に、教育目標から検出されたコンピテンス要素について、G. ウィギンズとJ. マクタイの「理解の6側面」を用いて比較・分類した結果、教育目標の幅広さと一貫性が確認された。さらに、この結果は、国際バカロレアの教育目標が、パフォーマンス課題・パフォーマンス評価として教科の文脈へと適応できる可能性を示唆している。次章では、教育プログラムの教育内容にどのように、教育目標から検出されたコンピテンスが組み込まれているのか、明らかにすることを目指す。

第2章

国際理解教育を目指す教育内容の理論と実践

はじめに

本章の目的は、国際バカロレア教育プログラムでのコンピテンスの涵養について、教育内容との関わりからその特徴を明らかにすることにある。第1節では、国際バカロレアの教育内容について機構発行の手引きを参照しながら概観する。第2節では、第1章の分析結果であるコンピテンスについてより深く理解するために、コンピテンスの性質について、整理する。第3節では、テキスト分析をおこない、コンピテンスを涵養するための教育内容の特徴について明らかにする。

第1節 教育プログラムの内容

1-1. 教科学習と学際的学習の融合

国際バカロレアが提供する教育プログラムは、第一に、学習者を中心に置くこと、第二に、「指導」と「学習」において効果的な方法を展開すること、第三に、グローバルな視野に立って取り組むこと、第四に、意味のある学習内容を探求すること、の4つの特徴が一体となって教育を形づくっている (IBO, 2013b=2014, p. 2)。そのうち教育内容の特徴と考いえる「意味のある学習内容を探求すること」の意味ある学習内容とは、「幅広くバランスのとれた学習内容」、「概念学習」、「相互に関連する学習内容」を指す (IBO, 2013b=2014, p. 10)。「幅広くバランスのとれた学習内容」とは、さまざまな教科にまたがる幅広い内容にアクセスできるようにバランスのとれた教育方法を採用すること、「概念学習」とは、各教科や教科横断的な領域において関連性をもつ、幅広く、有力な考えを体系化することを重視すること、「相互に関連する学習内容」とは、「学習の同時平行性 (concurrency of learning)」を重視し、その過程で多くの教科を取り組み、関連性を見出すことを学ぶことを意味している。ここから、意味ある学習内容の3つの特徴からは、教科学習と学際的学習の双方に理解を示す機会の提供に重点を置いていることがうかがえる。この背景には、国際バカロレアが「国際理解教育」を重視したプログラムであり、国境を越えた教育内容の構築を目指すことが重要視されていることが挙げられる。国境にとらわれない学習内容として、このプログラムで採用されているのが、前述した「概念学習」という考え方である。国際バカロレア機構のガイドによれば、概念学習について、以下のように解説してい

る。

「概念は、国や文化の境界にとらわれるものではありません。概念は、学習内容を統合し、カリキュラムに一貫性をもたせます。また、教科学習の理解を深め、複雑な考えに取り組む力を築き、学習内容を新たな文脈に適用するのに役立ちます。」

(IBO, 2013b=2014, p. 10)

ここから、国や文化の「境界」、または、各教科の「境界」といった区分を乗り越え、その上で、カリキュラムの一貫性を保つ方法として「概念学習」が提案されていることを確認できる。序章で論じたように、これまでのカリキュラム構成が教科を中心とした「教科カリキュラム」、または、生活や経験を重視した「経験カリキュラム」のいずれかを選択し、二項対立に陥っていたことを考えれば、幅広い教科を学びながら、教科の枠外まで学習の範囲と捉えて複雑な考えに取り組み、新たな文脈に適用しようとする試みは、カリキュラムを構想する上で第3の形式に取り組む大きな挑戦であるといえるのではないだろうか。



図 2-1 国際バカロレアの中心的考え

(出典：IBO, 2013b=2014, p. 3)

次に、国際バカロレアが考える「学びの文脈」についてみていく。図 2-1 に示すように、国際バカロレアが目指す教育とは、学習者を中心とした円の中身によって構成される。学習者が、学んだ学習内容を適用する文脈とは、「グローバルな文脈」が想定されている。グローバルな文脈とは、「多言語主義と多様な文化の理解」、「世界との関わり」を指す。

表 2-1 「グローバルな文脈」について

グローバルな文脈	
多言語主義と多様な文化の理解	世界との（グローバルな）関わり
<p>そのために・・・</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 2言語以上で幅広いコミュニケーションの方法を学ぶ。 ➤ 自分自身のものの見方・他の人々のものの見方の認識と振り返りをおこなう。 ➤ 異なる信念や価値観、経験、知るための方法（ways of knowing）に対してクリティカルに正しく理解する方法の獲得。 ➤ 人間の共通性と多様性、人と人の結びつきの探求をおこなう。 	<p>そのために・・・</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 人類が直面する大きな課題に取り組むこと。 ➤ グローバルな社会および地域社会における諸課題の探求をおこなう。 ➤ 環境や開発、紛争、権利、協力、統治等、発達段階に合わせた課題を取り上げ、グローバルな関わりを持ちながら、権力や特権についてクリティカルに考えること。 ➤ 未来の世代のために地球と資源が託されていることを自覚する。 ➤ グローバルな関わりをもつために必要な認識やものの見方の獲得。 ➤ 参加する姿勢の育成。

（出典：IBO, 2013b=2014, pp. 8-9 を参考に筆者作成）

「多言語主義と多様な文化の理解」のため、学習者は、「2言語以上で幅広いコミュニケーションの方法を学ぶこと」、「自分自身のものの見方・他の人々のものの見方の認識と振り返りをおこなう」、「異なる信念や価値観、経験、知るための方法（ways of knowing）に対するクリティカルに正しく理解する方法の獲得」、「人間の共通性と多様性、人と人の

結びつきの探求」という方法や考えを身につける必要がある。また、「世界との関わり」のため、「人類が直面する大きな課題に取り組むこと」、「グローバルな社会および地域社会における諸課題の探求をおこなうこと」、「環境や開発、紛争、権利、協力、統治 等、発達段階に合わせた課題を取り上げ、グローバルな関わりを持ちながら、権力や特権についてクリティカルに考えること」、「未来の世代のために地球と資源が託されていることを自覚すること」、「グローバルな関わりをもつために必要な認識やものの見方の獲得」、「参加する姿勢の育成」が記されている。ここで挙げられる項目は、第1章でおこなった「IBの学習者像」の分析から得られた「コンピテンス」要素と類似性を持つ（再掲：表1-19参照）。

【再掲】表1-19 IBの学習者像の分析結果[習得すべき内容]

	習得すべき内容	「IBの学習者像」 該当番号
1	地域の重大な問題に関すること	(2)
2	地球規模の問題に関すること	(2)
3	幅広い学問分野に関すること	(2)
4	複雑な問題や不確実な事態に関すること	(3)
5	考え方や情報に関すること	(4)
6	人間が持つ権利と尊厳に関すること	(5)
7	自国（自分）の文化や歴史に関すること	(6)
8	他の地域社会（他者）の伝統・価値観・視点（ものの見方）に関すること	(6)
9	新しい方策、考え、役割に関すること	(8)
10	知・情・体の大切さに関すること	(9)
11	自己理解に関すること	(10)

(筆者作成)

第1章で指摘したように、表1-19には、「個人と社会との相互関係」、「自己と他者との相互関係」、「個人の自律性と主体性」の3つの要素が複合的に含まれる。国際バカロレア機構が示す「グローバルな文脈」とは、「多言語主義と多様な文化の理解」、「世界と

の関わり」であるが、これらの内容を見ていくと、多様な文化背景をもつ他者との関係性の構築や世界規模の課題の解決やそのためのものの見方の獲得や参加する姿勢の育成である。これは、「IBの学習者像」から抽出された「習得すべき内容」に関する基礎コンピテンスと類似性を持つことを確認することができる（表 2-2 参照）。

例えば、「個人と社会との相互作用」について、分類すると、基礎コンピテンスでは、「地域の重大な問題に関すること」、「地球規模の問題に関すること」、「考え方や情報に関すること」が当てはまり、「グローバルな文脈」では、「グローバルな社会および地域社会における諸課題の探求をおこなうこと」、「環境や開発、紛争、権利、協力、統治 等、発達段階に合わせた課題を取り上げ、グローバルな関わりを持ちながら、権力や特権についてクリティカルに考えること」、「グローバルな関わりをもつために必要な認識やものの見方の獲得」が該当する。「自己と他者との相互関係」については、基礎コンピテンスとして「他の地域社会（他者）の伝統・価値観・視点（ものの見方）に関すること新しい方策、考え、役割に関すること」が当てはまり、「グローバルな文脈」としては、「2言語以上で幅広いコミュニケーションの方法を学ぶこと」、「自分自身のものの見方・他の人々のものの見方の認識と振り返りをおこなう」、「異なる信念や価値観、経験、知るための方法（ways of knowing）に対するクリティカルに正しく理解する方法の獲得」が当てはまる。「個人の自立性と主体性」については、基礎コンピテンスとして「複雑な問題や不確実な事態に関すること」、「幅広い学問分野に関すること」、「人間が持つ権利と尊厳に関すること」、「自国（自分）の文化や歴史に関すること」、「知・情・体の大切さに関すること」、「自己理解に関すること」が当てはまり、「グローバルな文脈」としては、「人類が直面する大きな課題に取り組むこと」、「未来の世代のために地球と資源が託されていることを自覚すること」、「参加する姿勢の育成」が該当する。

ここから、指摘できることは、コンピテンス要素として抽出した「習得すべき内容」とは、教育プログラムでの習得内容であると同時に、各教科で学んだ教科内容を実生活の社会で適用する文脈のために必要な教育内容も示しているということである。つまり、各教科内容は、それぞれの学問上の性質を用いた独立した理論と教科内容が存在している。それに加えて、その教科内容を学習者が生きる世界にも適応することができるために必要な「内容」が教科を横断した「教科内容」として掲げられ「学習内容」としてカリキュラムに含まれている。

表 2-2 基礎コンピテンスと獲得した学習内容を適用する「グローバルな文脈」対応表

	「IB の学習者像」 習得すべき内容	「グローバルな文脈」
個人と社会との相互作用	<ul style="list-style-type: none"> 地域の重大な問題に関すること 地球規模の問題に関すること 考え方や情報に関すること 	<ul style="list-style-type: none"> グローバルな社会および地域社会における諸課題の探求をおこなうこと 環境や開発、紛争、権利、協力、統治 等、発達段階に合わせた課題を取り上げ、グローバルな関わりを持ちながら、権力や特権についてクリティカルに考えること グローバルな関わりをもつために必要な認識やものの見方の獲得
自己と他者との相互関係	<ul style="list-style-type: none"> 他の地域社会（他者）の伝統・価値観・視点（ものの見方）に関すること新しい方策、考え、役割に関すること 	<ul style="list-style-type: none"> 2 言語以上で幅広いコミュニケーションの方法を学ぶこと 自分自身のものの見方・他の人々のものの見方の認識と振り返りをおこなう 異なる信念や価値観、経験、知るための方法（ways of knowing）に対するクリティカルに正しく理解する方法の獲得
個人の自律性と主体性	<ul style="list-style-type: none"> 複雑な問題や不確実な事態に関すること 幅広い学問分野に関すること 人間が持つ権利と尊厳に関すること 自国（自分）の文化や歴史に関すること 知・情・体の大切さに関すること 自己理解に関すること 	<ul style="list-style-type: none"> 人類が直面する大きな課題に取り組むこと 未来の世代のために地球と資源が託されていることを自覚すること 参加する姿勢の育成

(出典：筆者作成)

1-2. 学習者中心の教育内容とは

第 1 章では、国際バカロレア教育プログラムに共通した基盤として (1) 「IB の使命 (IB Mission Statement)」、(2) 「IB の学習者像 (IB Learner profile)」、(3) 「プログラムの基準と実践要綱 (Programme Standards and Practices)」 という 3 つがあることを示し

た。教育内容について、(3)「プログラムの基準と実践要綱 (Programme Standards and Practices)」を確認していく。

【再掲】表 1-6 全プログラム共通の「基準」

セクション A：理念
<p>基準 A：</p> <p>学校の教育上の信念と価値観が IB の理念を反映しているか</p>
セクション B：組織
<p>基準 B1：リーダーシップと体制</p> <p>学校のリーダーシップと管理体制が IB プログラムの実施を保証しているか</p> <p>基準 B2：リソースと支援</p> <p>学校のリソースと支援体制が IB プログラムの実施を保証しているか</p>
セクション C：カリキュラム
<p>基準 C1：「協働設計」</p> <p>「協働設計」と「振り返り」が IB プログラムの実践を支えているか</p> <p>基準 C2：「<u>指導計画</u>」</p> <p><u>学校の「指導計画」が IB の理念を反映しているか</u></p> <p>基準 C3：「指導」と「学習」</p> <p>「指導」と「学習」が IB の理念を反映しているか</p> <p>基準 C4：評価</p> <p>学校における評価法が IB の評価に関する考え方を反映しているか</p>

(出典：IBO, 2014a=2014, pp. 3-7、下線部は筆者によるもの)

【再掲】表 1-6 に示すように、教育内容については、「セクション C：カリキュラム」、
「基準 C2：指導計画」に該当する。この基準について、詳細に示したものが、表 2-3 の表
である。ここには、11 の実施要綱が示されている。学習内容に関わる点について、確認す
ると、下線部にあるように、「3.『指導計画』は、生徒のこれまでの学習経験を踏まえて作
成されること」、「4.『指導計画』は、習得に向けて長期的に取り組むべき知識・概念・ス
キル、および態度を特定したものであること」、「5.『指導計画』は、生徒自身および他者
のニーズに対応して有意義な行動をとれるようなものであること」、「6.『指導計画』は、

生徒にとって関連のある経験を取り入れたものであること」、「7. 『指導計画』は、個人、地域、社会、国、および多元的なものの見方についての振り返りを行う機会を提供するものであること」、「8. 『指導計画』は、人間の共通性、多様性、および多元的なものの見方についての振り返りを行う機会を提供するものであること」とある。

表 2-3 全プログラム共通の「基準」：基準 C2 実施要綱

基準 C2: 「指導計画」	
学校の「指導計画」が IB の理念を反映しているか	
1.	「指導計画」(written curriculum) は、包括的であること、また、プログラムに沿って作成されていること
2.	「指導計画」は、学校コミュニティ全体に開示されていること
3.	<u>「指導計画」は、生徒のこれまでの学習経験を踏まえて作成されること</u>
4.	<u>「指導計画」は、習得に向けて長期的に取り組むべき知識・概念・スキル、および態度を特定したものであること</u>
5.	<u>「指導計画」は、生徒自身および他者のニーズに対応して有意義な行動をとれるようなものであること</u>
6.	<u>「指導計画」は、生徒にとって関連のある経験を取り入れたものであること</u>
7.	<u>「指導計画」は、個人、地域、社会、国、および多元的なものの見方についての振り返りを行う機会を提供するものであること</u>
8.	<u>「指導計画」は、人間の共通性、多様性、および多元的なものの見方についての振り返りを行う機会を提供するものであること</u>
9.	「指導計画」は、最新の IB 刊行物に準拠すること、また、プログラムの改訂を取り入れるために、定期的な見直しを行うこと
10.	「指導計画」は、プログラムを支援するために学校が策定した方針を取り入れたものであること
11.	「指導計画」は、「IB の学習者像」に示されている人物像の具現化を目指す者であること

(出典：IBO, 2014a=2014, p. 29-30、下線部は筆者によるもの)

これらの文言から特に、生徒の学習経験を踏まえること、長期的に取り組む知識・概念・

スキル、および態度を特定すること、生徒自身および他者のニーズに対応すること、生徒にとって関連のある経験を取り入れること、個人、地域、社会、国、および多元的なものの見方についての振り返りを行う機会を提供するもの、人間の共通性、多様性、および多元的なものの見方についての振り返りを行う機会を提供するもの、という言葉に注目すると、学習者の経験やニーズへの対応、知識・概念・スキル、および態度の明確化、人間そのものや地域・文化等に基づく多元的な見方という項目が並べられている。ここから、国際バカロレア教育プログラムによる「学習者中心」という思想は、学習者の経験やニーズに沿う教育実践によって実現させようとしていることがわかる。一方、知識・概念・スキル、および態度については、いわゆる指導者側が定義して、学習者に伝えるものとして設定されている。また、地域性や多様な他者へと関わっていくための「ものの見方」は、「振り返り」を繰り返すことによって身につけていくものとされる。

「振り返り」とは、国際バカロレアの教育における「指導」と「学習」の基本として位置付けられる「探求・行動・振り返り」のサイクルの一つである。探求型の学習を基礎におく国際バカロレアにとって、「振り返り」とは、何かを学ぶ上で重要な学習行動として位置付けられている。

IBにおける「指導」と「学習」の目的は、「児童生徒が世界を理解し、問題を解決し、コミュニケーションを図るために用いる概念を身につけ、広げていくのを援助すること」である。これを実現するには「意味を構築し、世界を理解するために人々がさまざまな方法で協力し合うことを重要なものとして捉え」る必要がある（IBO 2013b=2014, p.6）。こうした構成主義的な考え方にに基づき、「質問すること」、「行動すること」、「考えること」の相互作用を通じて、開かれた民主的なクラス運営を行うことを目指している。そのための方法として、ガイドでは、「学び方を学ぶ」、「体系的な探究」、「批判的な思考」の観点から解説をしている。すなわち、「学び方を学ぶ」とは、児童生徒が自分自身の実績を現実的に評価し、自らを律することが求められる。それを達成するためには、効率的な学習者として、自分自身の学習を認識し、現実的に評価し、コントロールしていくため、自分自身が何をしているのかモニタリングし、効果的に対応することが必要である。そこで、「メタ認知的知識」（学習者が自分自身に関して持っている知識、およびどのような学習方法が自分にとっての最適化に関する知識）と「メタ認知パフォーマンス」（パフォーマンス向上のために自己認識を用いる能力）という知識やスキルの数を増やすのではなく、振り返りを行う志向や態度、学習をモニタリングし、コントロールするのに用いられる能力が必要とな

る。

また、「体系的な探究」とは、児童生徒が文脈に応じて、自分自身で立てた問い、もしくは、あらかじめ与えられた問いに対する答えを探りながら、重要な諸課題を検討していくことである。例えば、自分で探究をデザインすること、自分の探究に役立つさまざまな方法を評価すること、諸課題に対する自分なりの答えを見つけたり、問題解決したりするのに役立つ調査、実験、観察、分析を行うことを年齢に応じた形で行うことを目標とする。

最後に「批判的思考」がある。批判的（クリティカル）に考えるとは、文章や議論、意見などで示されたことをただ受け入れるのではなく、それらを振り返り、考え、分析することを通じて、自分自身の判断を形成することである。批判的に学ぶとは、読んだり聞いたりしたことの妥当性と信憑性を判断すること、読んだり聞いたりしたことの背後にある態度や由来について疑問を提起すること、意見を構築するための支えとなる自信と経験を身に付けることである。そして、このような批判的思考力を活用できる、適切かつ刺激的で、チャレンジに満ちた重要な問題に取り組む機会を IB の児童生徒に与えることが重要とされている。上記3点とこれに加えて、児童生徒が能力を発揮できる学習環境の重要性も説明されている。それは、学習が行われる場であり状況（廊下、食堂、校庭、教室、学校外の環境）のことであり、実社会の状況に当てはめて理解を深めることが大切である。

このような考え方は、新しい教育理論として注目されている社会構成主義学習理論と類似性が高い。社会構成主義学習理論とは、「従来の知識習得型の学習から、知識生産型の学習への転換を目指す新しい学習理論である。生徒が自ら考え発見することで、知識を生産し主体的に学習を進めるもの」（K.J. ガーゲン、2004）である。学習を語り手と受け手という「受動的なもの」と捉えるのではなく、その場を構成する相互作用そのものの「能動的なもの」に注目するという点が従来型の学習と異なる点であるといえる。

国際バカロレアの教育は、学習者がひとりで、または他の人々と協力して生涯学び続けるための力を引き出すことが重視される。学習者中心の前提は、アイデアは受け取りながらもオリジナリティのある知識の生産は学習者本人にしかできないということを繰り返し発信し続けているといえよう。

学習者が中心となって主体的に活動するための方法については丁寧な説明がガイドに記されている。図 2-1 の下部に示される「探究・行動・振り返り」とは、学習者の教育活動を示している（IBO, 2013b=2014, p.2）。このサイクルを図式化したものが図 2-2 である。



図 2-2 探求・行動・振り返りのサイクル

(出典：IBO, 2013b=2014, p. 6)

ガイドによれば、「IB プログラムは、探究・行動・振り返りを通じて、思考力、自己マネジメント能力、社会スキル、コミュニケーション能力、研究スキルなどのためのさまざまなスキルを発達させることを目指している」(IBO, 2014b, p.7)。こうした学習法を「学習のアプローチ (approaches to learning : ATL) と呼んでいる。ここでは、プログラムのアプローチ方法として ATL を用いることにより、上記の 5 項目についてコンピテンスの涵養が意図的に組み込まれていることが確認できる。思考力、自己マネジメント能力、社会スキル、コミュニケーション能力、研究スキルの 5 項目は、「IB の学習者像」から抽出したコンピテンスと比較してみると、ALT で、涵養されるコンピテンスと重複する点も多く、ALT を通して実施される活動と教育目標が同じ方向を示していることが確認できる。

教育プログラムの構成に示されていた IB における「指導」と「学習」と「探究・行動・振り返り」についてまとめると、メタ認知、体系的探究、批判的思考と自己の行動、探究、振り返りは、それぞれ関連し合い補い合う教育活動であるといえる。すなわち、行動するためには、自己マネジメント・モニタリング・コントロールというメタ認知が重要であるし、それは、振り返りや探究においても重要な能力である。体系的な探究、批判的思考についても同様である。「探究・行動・振り返り」が量産的な教育活動のサイクルを示しているとするならば、「メタ認知、体系的探究、批判的思考」は、教育活動に質的な奥行をもたらしている。つまり、高次の認知能力である「メタ認知、体系的探究、批判的思考」の育成は、カリキュラムの系統性を構成する役割を担っている。

第1章で確認した基礎要素としてのコンピテンスと国際バカロレアの教育内容を分析した結果、以下のことが明らかになった。第一に、基礎要素である「習得すべき内容」と国際バカロレアの教育内容の一部に位置付けられる「グローバルな文脈」に共通性が見られた点である。教育プログラムの基盤となるコンピテンスは、教科の学習内容を現実世界の文脈で活かすために設定されており、その文脈とは、世界規模の範囲を基準として定義されていた。第二に、国際バカロレアの教育プログラムで重視される「学習者中心」とは、指導者が授業を設計する際に、学習者のレベルやニーズの把握、学習者の経験を活かすように「マネジメント」することが重視されていたことから、教員の専門的裁量を発揮することにより実現する工夫であった。第三に、国際バカロレアの教育スタイルである、「探究・行動・振り返り」のサイクルに発展性を持たせるため、スキルの項目が用いられていた。教師による基礎的なスキル、高次のスキルの組み合わせや生徒のレベルにあった提供が必要であり、これも教員の専門的裁量を発揮する必要性のある項目であった。スキルと類似性をもつ「活用するための能力」は、次の章で、詳細な分析をおこなうため、本章では割愛する。各科目のガイドに掲載されている、「指示用語と定義」が掲載されている。これは、「生徒が試験問題で使用される指示用語および表現に慣れておく必要がある」(IBO, 2011a=2014, p.88) ため、定義に基づき理解する必要が指摘されている。例えば「文学」科目では、「分析しなさい」とは、「本質的な要素または、構造を明らかにするために分析しなさい。」、「比較しなさい」は、「2つ(またはそれ以上)の物事または状況の類似点について、常に双方(またはすべて)について言及しながら、説明しなさい。」と記される。このように試験問題で求められるプロセス(認知過程)がどのようなものなのか明確に示されている。これにより、生徒は、指示された通りの過程を正確に踏むことができるのか、そしてそれは、どの段階まで達しているのかが評価基準との擦り合わせから分かるようになっている。この点については、評価の章でより詳細に記載する。

第2節 コンピテンスの特徴とカリキュラムへの導入

2-1. コンピテンスの性質

前節では、「IBの使命」と「IBの学習者像」から多面的なコンピテンスが含まれていることが確認された。本節では、こうしたコンピテンスが国際バカロレア機構の提供してい

る教育プログラムにどのように組み込まれているか明らかにする。そのために、第一に、コンピテンスの特質について整理を行い、第二に、国際バカロレアのガイドにはどのような理解の基コンピテンスを位置づけているのか明確にする。

そもそも、寺崎（2007, p.87）によれば、カリキュラム（本章では、「教育プログラム」と同義とする）を説明する理論はほぼ限定されており、それは「広がり（スコープ）」と「順次性（シーケンス）」という基本的な2つの枠組みによって作られている。スコープとは教科で学ぶ内容の幅広さ（または、浅さ）から限定性（または、深さ）の強弱を示し、一方、シーケンスとは、容易さ（下級）から複雑さ（上級）の強弱を意味する。こうした2つの視点からカリキュラムでの「教科」（ここでは、知識の獲得を意味する）について検討すると、学年が上がるにつれ、学習の難易度が上がることが求められる。すると、教科で学ぶ知識が幅広いものから限定的・専門的なものへ比重が置かれ、幅広さは弱まる傾向にある。このような性質は、各教科における知識の獲得度合いを明確化することによって、生徒の達成状況を知る事に役立つ。しかし一方で、教科から離れた場や教科と教科の共同学習などでは、知識の獲得状況を難しくしてしまう。活動は共同で行われるが、評価は各教科の試験によるなど目標に対する教育活動にとって分断的な状況を招くものであった。

このようなカリキュラムの状況を理解した上で、知識のみでなくその他能力を含むコンピテンスについてその性質とカリキュラムへの導入法について整理していく。コンピテンスの涵養が難しい背景には「測定不可能性」という性質が由来している。キー・コンピテンシーを提唱した OECD-DeSeCo の報告書でも「コンピテンス」を評価（測定）していくことについて、以下のように言及している。「コンピテンスは複雑な性格をもち、文脈と深い関係にある。そのためコンピテンスは直接測定できないし、観測できない。多数の状況の中で需要に対するふるまい（パフォーマンス）を観察することで、推察しなければならないのである」（Oates, 2003）。

コンピテンスを評価する難しさは、その性質が「文脈に依存」すること、「多数の状況」を必要とし「需要に対するふるまい（パフォーマンス）」によってしか確認できないためとある。すなわち、確かなものとして固定して存在する知識を「静的」と表現するならば、文脈に依存し、状況に応じてして確認されないコンピテンスは、「動的」であると表現できる。こうした性質は、従来の効率的かつ合理的な試験問題によって獲得が確認できた知識との違いであり、また馴染みにくい理由である。しかし、従来の試験問題に馴染まないからと言って「教育」として不適切とはいえない。キー・コンピテンシーの解説からは、「コ

ンピテンスやそれに関わる構成要素は、連続帯として存在しており、その考えの基礎には、低いレベルから高いレベルまでまたがる理論的スケールがある。そうした要素は個人が直面する需要の困難度を表している」（Rychen & Salganik, 2001=2006, p.71）とある。

以上をまとめると、コンピテンスは、①レベルが存在すること、またコンピテンスは単体としては存在しない、すなわち、測定できないが、②複数に渡る同レベルのコンピテンスを確認することによって、その人がどの程度のレベルにあるか知ることができる。ここから、その連続性を利用することによって「個人の遂行力が安定する場」を決定することを可能とする。この「連続帯としてレベルを構成する」というコンピテンスの性質は、「学習可能」（Weinert, 2001, p.63）の根拠となる。教育として活用できる根拠となる。ただ注意しなければならない点は、コンピテンスを涵養しようとする際、そのコンピテンスが先天的にその児童生徒に身に付いていたものであるのか、それとも、学習されたことによって身に付いたものなのか区別することが難しいことである。さらに、コンピテンスのレベルは「精神的複雑さの緩やかな発達と関連している」（Robert Kegan 2001）とされ、「学習可能であり、教えることもできる」（Rychen & Salganik 2001 =2006,p.72）」といえる。

こうした理解から、コンピテンスの涵養のためには、生徒にパフォーマンスをさせ、そこからコンピテンスの存在を確認する必要がある。さらに、生徒のパフォーマンスから確認されるコンピテンスがどの段階（レベル）にあるのか、多数の同様のパフォーマンスとの比較から学習成果を示させ、客観的な評価を下すことが必要となる。

2-2. コンピテンスの順次性

コンピテンス獲得の度合いはどのように知る事ができるのだろうか。次に、コンピテンスの順次性について整理する。先に述べたように、これまでの知識は教科と密接に関わり合っており、教科（学問の体系性）から全くの独立をさせることが難しい状況にあった。しかし、認知心理学、教育方法論の分野では、教育目標について、教科内容と行動的局面向を切り離して考える試みがなされており、世界各国の教育のスタンダード運動に功績を残しており、その一つが「改訂版タキソノミー」である。アメリカの学力論の系譜について研究している石井（2003）によれば、「改訂版タキソノミー」とは、1994年にブルーム（B. S. Bloom）らによって開発された「教育目標の分類学」（ブルーム・タキソノミー）の改訂版のことである。ブルーム・タキソノミーは、教育目標の行動局面向を分類し明確に叙述するための枠組みである。それは、教科内容とは相対的に独立した行動を分類対象とするの

であらゆる教科内容に当てはめることができる」(石井 2003, p.48)。この教科内容から切り離された行動局面は、これまでの国際バカロレアの教育プログラムの「能力」の性質とそのまま当てはまる。

ブルーム・タキソノミーでは、行動的局面を「認知領域」「情意領域」「精神運動領域」の三領域で構成される。そして、各カテゴリーはさらに下位カテゴリーによって構成される。認知領域では、下位カテゴリーとして「知識」、「理解」、「応用」、「分析」、「総合」、「評価」の6つの主要カテゴリーによって成立ち、こうしたカテゴリーは、「単純なもの→複雑なもの」の順序で配列される。このような構造を持つブルーム・タキソノミーは、2001年に改良を加えられ、「改訂版ブルーム・タキソノミー」(以下、改訂版とする)として再構築されている。

石井(2003)によれば、「改訂版」では、当初混在していた名詞的局面と動詞的局面を分離させ、「知識次元」と「認知過程次元」の二次元構成として形成されているという。その図が図2-3である。

知識次元	認知過程次元					
	1.記憶 する	2.理解 する	3.応用 する	4.分析 する	5.評価 する	6.創造 する
A. 事 実的 知 識						
B. 概 念的 知 識						
C. 手 続的 知 識						
D. メ タ認 知 的 知 識						

(出典：L. W. Anderson and D. R. Krathwohl, 2001, *op.cit.*, p.28.)

図2-3 「タキソノミー・テーブル (taxonomy table)」

(出典：石井, 2003, p.50)

改訂版では、認知領域の下位カテゴリーであったものが一部改良され「認知過程次元」として位置づけられている。一方、教育目標の内容的局面として「知識次元」がある。これは、改定前の「知識」カテゴリーから独立したもので、「A. 事実に基づく知識 (factual knowledge)」とは、個別・具体的な内容要素を指し示す知識、「B. 概念的知識 (conceptual knowledge)」とは、より組織化され一般化された知識である。「C. 手続き的知識

(procedural knowledge)」とは、“knowing how”の形で表される、やり方についての知識、「D. メタ認知的知識 (meta-cognitive knowledge)」とは、文字通り「認知についての認知」を意味する概念であり、自分自身の認知過程や人間一般の認知過程についての知識を指す。これら4つの知識タイプは、「具体から抽象」という順に配列されている。

以上、ここまで見てきたように、改訂版タキソノミーは、二次元構成によって知識・認知過程、すなわち、思考についてその質を高めていく構成になっている。タキソノミーのアイデアは、そのまま「知の理論」の基盤ともいえる。例えば、「知の理論」の手引きによれば、まず、「知識の分類」(個人的な知識と共有された知識¹)について、そして、知識あるいは「知識に関する問い」を解決するために、「知るための方法」と「知識の枠組み」という「概念的ツール」を紹介する。さらに、先述したように、クリティカル・シンキングを獲得するプロセスでは、「メタ認知」能力が示されている。

「A. 事実に知識 (factual knowledge)」とは、個別・具体的な内容要素を指し示す知識、作品の登場人物、作家について、作品の時代背景、場所などを示すものである。例えば、専門用語に関する知識や特定の詳細や要素に関する知識のことである。「B. 概念的知識 (conceptual knowledge)」とは、より組織化され一般化された知識である。これは、分類やカテゴリーに関する知識、原理や一般化に関する知識、理論、モデル、構造に関する知識がある。「C. 手続き的知識 (procedural knowledge)」とは、“knowing how”の形で表される、やり方についての知識、読み方、書き方を指す。具体的には、教科に固有の技術や手順、教科に固有な技術や手法、いつ適切な手段を使うべきか決定する基準に関する知識がある。「D. メタ認知的知識 (meta-cognitive knowledge)」とは、一般的な認知の知識や自分自身の認知に関する認知や知識を指す。これは、方略に関する知識、適切な文脈や条件についての知識を含む認知的な課題に関する知識、自己知識を言う。

「当時、教育目標を明確に叙述し評価することが困難とされていた高次の認知行動や情意領域において、目標の操作的定義とテスト項目の例とを示したことでこれらの領域の研究と実践の道を切り開いたことはブルーム・タキソノミーの功績の一つである。

このような「知識の次元」の創造は、生徒の教育活動を評価する上で観察する幅を広げ、さらに明確化するものである。「認知プロセスの次元」においても同様であり、理解につい

¹ 「共有された知識」は、高度に構造化された特定の知識体系として人々に共通の理解を得て「私たちは知っている」(we know)と表現されるのに対し、「個人的な知識」は個人によつての受け取り方、解釈の多様性を認めるものとして「私は知っている」(I know)と表現される。(IBO, 2014)

て、浅い理解なのか、深い理解なのかという認知面における水準を示す指標となる。

以上から、コンピテンス・ベースのカリキュラムを用いる際の順次性として、認知心理学の知見を参考にすることによって具現化の可能性が示唆された。

では、こうした理論はプログラムにどのように反映されているのだろうか。

第3節 カリキュラムの教育内容とコンピテンス

3-1. カリキュラムにおける「コア」の役割

1章で述べたように、ディプロマプログラムは、3つのコア科目と6つの科目群によって構成されている。特にディプロマ資格を取得する上でコア科目は必須要件であり、その重要性は、コンピテンスを涵養するという意味においても大きい。本節では、コンピテンスの涵養の観点から、「コア」がどのような役割を果たしているのかまとめていく。

コアとは、「知の理論（略称、TOK）」、「創造性・活動・奉仕（略称、CAS）」、「課題論文（略称、E. E.）」の3つから成る。国際バカロレア発行のガイドによれば、「コア」とは「ディプロマプログラムの本質であり、全人教育を実践する手段として取り入れられていること、さらに「6科目群の内容の豊かさを補完するという役割を持つ」ものである（IBO, 2009a=2014, p.6）とその重要性を指摘している。具体的には、TOKでは、批判的思考（クリティカル・シンキング）の養成を中心的に担い、CASでは、自分自身のアイデンティティの構築、E. E.では、研究成果を論文としてまとめるということが主な課題となる。論文にまとめることによって「リサーチ・スキル」、「記述力」、「創造性」などの能力の涵養を担っている。このようにコア3科目は、2年間のプログラム集大成として行われると同時に、国際バカロレアプログラムで身に付けるべきコンピテンスの涵養をサポートする役割も担っている。

本節では、3科目のうち「批判的思考力の養成」をサポートするTOKに焦点を当て、コンピテンスの涵養と、各専門科目をどのようにサポートするのか概観する。これは、教科の教育内容を理解する上で、コンピテンスをどのように発展的に捉えているのか理解するためおこなう。

まず、TOKとはどのような科目なのか見ていきたい。ディプロマプログラムの内容について分析した渡邊（2014）によれば、TOKの教育内容について「IBには存在するが、近

代の学校には存在しなかった教育内容である」(渡邊, p.42)と説明している。「TOKの特徴は、教科書で提起された問いのほとんどが明確な答えを持たないものであり、それが教科書にも明記されていることである。近代の学校では、初等から後期中等教育に至るまで、知識は『教科』という学問領域で区切られたカテゴリー毎に体系化され、客観的かつ絶対的なものとして教えられてきた。そうであったからこそ国家による知識の統制が可能になった。他方 TOK を通して学ばれるのは、知識は常に社会・文化・歴史的に構築され更新されるダイナミックなものであり、正確に世界を写し伝えるものでもないということである。そうであるならば、その中でいかに理にかなった判断ができるのか、良質な問いを立て、的確な言葉を使ってまとまりのある議論ができるのか、その方法と基準を生徒に持たせることが TOK の最終目的である」(同前, p.42)。こうした説明から分かることは、TOK という科目は、従来の教育の中心であった「知識」そのものを一切手放した科目ということになる。それは科目としてどのように実現可能であったのだろうか。渡邊によれば、TOK で学ばれる知識とはメタ知識であるという。「こうしたメタ知識は、これまでの大学で規範的に学ばれていたものである。TOK を通して知識創出の学際的な全体像を見る機会を得ることは、大学における本質を先取りするのみならず、『ルールに従う人間』ではなく『ルールを創る人間』の育成に寄与すると考えられる」という(同前, p.42)。すなわち、TOK で教えられるのは、「存在する」知識ではなく、「知識を疑うための知識であり、知識を創出するための知識である」(同前, p.43)。

こうした「知識を疑うための知識、知識を創出するための知識」を獲得し活用することと、コンピテンスを涵養し活用することは共通する部分が多い。国際バカロレア機構発行のガイドにも、TOK の目的は「批判的思考(クリティカル・シンキング)」の養成であると解説されている。具体的には、「1. 知識の構築に対する批判的なアプローチと、教科学習、広い世界との間のつながりを見つける。2. 個人やコミュニティがどのようにして知識を構築するのか、その知識がどのように批判的に吟味されるのかについて、認識を発達させる。3. 文化的なものの見方の多様性や豊かさに対して関心を抱き、個人的な前提やイデオロギーの根底にある前提について自覚的になる。4. 自分の信念や前提を批判的に振り返り、より思慮深く、責任意識と目的意識に満ちた人生を送れるようにする。知識には責任が伴い、知ることによって社会への参加と行動の義務が生じることを理解する(IBO, 2013c=2014, p.16, 下線部筆者加筆)とある。このように、TOK では上記の目的を果たすために科目内容が設定され、さらにコンピテンスを伸ばすため、「批判的(クリティカル)」

にアプローチ／認識／振り返ることが目的となる。「批判的アプローチ」とは、どのような教育手法を指すのだろうか。先に述べたように、従来は唯一正解とされた「知識」が教科内容の中心であった。その体系立てられた知識を、TOKではそれ自体を一度疑い、検討し直すという試みを行う。そのアプローチとは、「知の理論：TOK（教師用参考資料）」（2013d=2014）によれば、知識の領域（各学問領域の枠組み）を理解し効果的に考察する方法として「知識の枠組み」を提案している。それは、①範囲・応用、②概念・言語、③方法論、④発展の歴史、⑤「個人的な知識」とのつながりの5点が示されている。これら「知識の枠組み」を示した具体例をまとめたものが、以下の表2-4である。

表 2-4 「知識の領域」を考察する際の「知識の枠組み」要素と具体例

要素	「知識の領域」における具体例
①範囲・応用	<p>【例】</p> <p>生物学は、生物を研究し、主にそれらがどのように機能するかを探究する。</p> <p>数学は、量、空間、形、変化の学問である。しかしながら工学では、精密な数字を使った方法がきわめて重要となる。</p> <p>音楽は、実際的な問題を解決するものではないように見えるかもしれないが、作曲家は、音楽作品の構築に伴う「音楽的工学」の問題を解決しなければならない。音楽作品は、全体として統一され、しかし同時に何らかの本来的な対比を伴うことにより、緊張やエネルギーを創出し、聞き手にとって興味深くなければならないからである。</p>
②概念・言語	<p>【例】</p> <p>「物理」では、因果関係、エネルギー、エネルギー保存の法則、場、電荷といった主要な概念がある。</p> <p>「美術」では、カラーパレット、質感、構図、動き、象徴的意義、技法などを考察する可能性がある。</p> <p>「音楽」では、旋律、リズム、ハーモニー、緊張と弛緩、質感、色な</p>

	<p>どが中心的な概念となるかもしれない。</p>
<p>③方法論</p>	<p>【例】</p> <p>歴史において、説明とは、さまざまな歴史上の人物に妥当と思われる動機をもたらす大枠の理論、かつ個別の歴史的文書を統合する理論で構成されるかもしれない。</p> <p>文学においては、文学的手法を通して作品のテーマ、モチーフ、特徴などを考察することで、説明が達成されるかもしれない。</p>
<p>④発展の歴史</p>	<p>【例】</p> <p>1912年にスウェーデンで使われた歴史の教科書を考えてみると、今日の教科書とは歴史というものに対する考え方が相当異なっている。一方、1912年に使われていた物理の教科書は、物理についての考え方という点ではほぼ同じであると見られる半面、内容そのものは異なっている可能性が高い。</p> <p>芸術作品は、制作された時点の歴史的な脈から多くの意味を引き出し、場合によっては、その時点ですでに存在していた他の作品を参照している可能性がある。</p>
<p>⑤「個人的な知識」 とのつながり</p>	<p>※例示なし。</p> <p>この構成要素は、知識を得たところで「これはいったい自分にとって何を意味するのか」という問いに答えるものである。この領域は、私たちのものの見方をどのように形成または変化させるだろうか。</p>

(出典：IBO, 2013c=2014, pp. 37-41)

表2-4に示されるように、各教科で学んだその教科で確かとされる知識（TOKでは「知識の領域」と呼ぶ）について、その性質について、「知識の枠組み」を基にあらゆる観点から問い直してみるという方法を取り入れ、学際的な視点を提供している。例えば、表2-4①では、生物学、数学、音楽という異なる科目について、同じ「範囲・応用」の観点から比較を試みる。「生物学は、生物を研究し、主にそれらがどのように機能するかを探究する」、

「数学は、量、空間、形、変化の学問である。しかしながら工学では、精密な数字を使った方法がきわめて重要となる」、「音楽は、実際的な問題を解決するものではないように見えるかもしれないが、作曲家は、音楽作品の構築に伴う「音楽的工学」の問題を解決しなければならない。音楽作品は、全体として統一され、しかし同時に何らかの本来的な対比を伴うことにより、緊張やエネルギーを創出し、聞き手にとって興味深くなければならないからである」。このように、比較することによって、単一教科を学ぶだけでは、見えてこないより大きなフレームワークから教科を捉え、特徴や限界を確認することができる。このように、これまで気づかなかつた、または異なった視点の「思考の枠組み」を教えることによって、メタ認知の獲得をサポートしている。批判的思考とは、現在ある知識をただ批判するというよりは、むしろ現在ある領域では「正確」とされる知識を、現在とは異なる枠組みから検討（相対化）し直すトレーニングを指している。

このような思考のトレーニングは、重要であるが簡単なこととは言い難い。それは、「知の理論のテキストに記載される『自然科学』と『社会科学』に関する章は、『科学哲学』（philosophy of science）として、欧米では後期博士課程の社会科学を学ぶ大学院生にとって必修とされている内容である。その理由は、後期博士課程においては先人が築いた知識の蓄積の総仕上げとして新たな知識を創出することが期待されており、そのためには現在の知の支配的パラダイムである科学的な認識論とその方法、そしてその限界を学ぶことが不可欠とされている」（渡邊, 2014, p.46）ことから明らかだろう。しかし、こうした思考のトレーニングが初等・中等教育段階の児童生徒にとって不可能かというところとも言い切れない。それは、ブルーム・タキソノミー（改訂版）で確認したように、思考（すなわち、認知過程）にも安易な段階から高度な段階があるからである。思考力、表現力、判断力、コミュニケーション能力等コンピテンスは、程度の差はあれ日々の活動で人々が実際に活用している能力の総体である。その前提を踏まえた上で、では、中等教育修了、高等教育準備段階では、どの程度のレベルが望ましいのかを知る重要性は大きい。

3-2. 科目の内容と構造

(1) IB 文学科目のテキスト分析

前節で述べたように、教育プログラムに理論づけられた「コンピテンス」は、教科学習の知識とどのように棲み分けられているのだろうか。「はじめに」で言及したように教

科学習（教科に関わる基礎知識の修得）にコンピテンスの獲得を目指す教育方法の導入は、教室内での二重性に繋がり一貫性の欠如の促進、さらに、教師・生徒の多忙化を促進する要素となっている。

本節では、国際バカロレアの教科学習を調査することによって、教科「知識」の修得とコンピテンス獲得実践をどのように両立しているのかを中心に検討していく。

まず、6科目群の第一グループ「言語と文学」で提供される「文学」科目から見ていく。「言語と文学」は、学習者の母語に値する言語を学ぶ教科であり幅広い言語で提供されている。しかし、言語の違いはあるものの教科の構造は同じである。本節では、教科内容を理解するため「テキスト²」を確認する。分析資料は、英語を選択した場合のテキストを使用する。国際バカロレア機構の認定を受けて出版されているオックスフォード大学出版局³から出版されている『*English A: Literature, for the IB Diploma*』という教科書（course book）（以下、コースブックと記す。）である。

コースブックの目次を確認すると、1から17章で構成されている。章立てタイトルと各章の内容についてまとめたものが表2-5である。

表 2-5 コースブック（Oxford）の章立てと内容

章	タイトル（簡略）	各章の内容
第1章	<u>リーディングについてのよい提案</u>	・ リーディングの種類と方法を理解
第2章	<u>ゴールドントライアングル、スタイルで書くための3ベクトル</u>	・ IB-DP の評価のために、 <u>アカデミックライティング</u> のアングルを提案
第3章	<u>詳細なリーディング演習</u>	・ 分析や解釈の役割の理解 ・ 目に見えない文章に関する実践的戦略の探究
第4章	<u>ペーパー1（試験問題1：解析文）へ</u>	・ 読み取るための戦略とは何か

²国際バカロレアは、基本的にテキスト（教科書）は使用しない形態の授業を推進している（IBO 2014e）。しかし、国際バカロレアが発行する「指導の手引き」に即して、教科の内容についてまとめたものも出版されており、これは、学校として保有して参考資料としたり、教員によっては、必要な箇所（単元）のみ取り出し、教材として使用する場合がある。各教科で教えた経験を持つ教員によって作成されるテキストは、国際バカロレア機構が認証しているマークが付与され、機構のウェブサイトや書店等で取り扱われる。

³テキストは、オックスフォード大学出版とピアソンの2社がIB機構公認のもと発行している。比較の結果、内容面で大きな違いは見られなかった。

	<u>の取組み</u>	<ul style="list-style-type: none"> 分析的スキルを発達させるための創造的なライティング方法を使用
第5章	<u>個人口述コメンタリー</u>	<ul style="list-style-type: none"> Part2の構成要素の理解 個人口述コメンタリーの理解とスキルトレーニング
第6章	<u>個人口述プレゼンテーション</u>	<ul style="list-style-type: none"> Part4の理解 効果的なプレゼンテーションのためのテクニックを考える
第7章	<u>翻訳文学</u>	<ul style="list-style-type: none"> 翻訳文学のために必要とされる態度とは 構成要素(評価)の必要条件を満たすためのプロセスの理解
第8章	<u>ライティング(評価との相互接続)</u>	<ul style="list-style-type: none"> ライティングに評価項目を接続
第9章	<u>文学的な規則とジャンル</u>	<ul style="list-style-type: none"> 文学的規則の性質を理解 ジャンルの概念を理解
第10章	<u>戯曲</u>	<ul style="list-style-type: none"> 戯曲(演劇)と呼ばれるジャンルについて理解 主要な形式について理解 演劇の歴史を調査 脚本の規則を理解
第11章	<u>詩歌</u>	<ul style="list-style-type: none"> 詩のジャンルで新流行型を取り扱う 詩の歴史を調査 詩の規則を理解
第12章	<u>小説および短編小説</u>	<ul style="list-style-type: none"> 小説と短編に共通する用語を理解 小説と短編の共有する特徴を調査 これらの2つのジャンルの規則を理解
第13章	<u>小説以外の散文、自叙伝</u>	<ul style="list-style-type: none"> 自叙伝について学ぶ 自叙伝の発展と種類について調べる 自叙伝の規則を理解

第 14 章	小説以外の散文：旅行の随筆	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文学的なジャンルとしての旅行の随筆の感覚を持つ ・ 形式の発展として感覚を得る ・ このジャンルの規則を理解
第 15 章	小説以外の散文、随筆	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文学として随筆の性質を理解 ・ ジャンルの発展の感覚を得る ・ エッセイの規則を理解
第 16 章	ペーパー2 (試験問題 2: 小論文) のための小論文を書く方法	<ul style="list-style-type: none"> ・ ペーパー2 試験で必要なもの明確にする ・ 良い改訂を調査して、Part3 に対する戦略を試みる ・ 自分の回答からジャンルと規則の役割を理解 ・ 分析のサンプルと彼らの評価について調べる
第 17 章	課題論文	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の IB-DP での課題論文の位置と性質を明確にする ・ 論文を生産するプロセスを定めて明確にする ・ 生徒が IB-DP の条件に成功するのを援助するために、役に立つ助言を提供

(出典: Hannah Tyson, Mark Beverley, 2013, *English A: Literature, for the IB Diploma Oxford Univ Press* を参考に筆者より作成)

表 2-5 に示されるように、第 1 章では「リーディングについてのよい提案」であり、いわゆる読み方の種類や、その特色、使い分けについて説明が書かれている。例えば、「分析的な読み方」とはどのような読み方で、どのような時に活用するかについてである (Oxford, 2013)。その他の章も、基本的には、書き方に関すること、「解析文」等、試験問題に関する文章の形式について、そして、文学的な規則、ジャンル (戯曲・小説・詩歌等) についての理解や活用方法についての説明となる。各章のタイトル・内容を参考に分類すると、

「言語（読み方・書き方）について」、「試験（書き方、話し方）について」、「評価について」、「文学（ジャンル・形式）について」という4項目に分けられる（筆者により加筆。文章中の下線は、コースブックのタイトル・内容に記した下線と共通している）。一つ目に「言語について」とは、文法の説明ではなく、学習の方法を表わす「アカデミック・スキル」に近い記載である。ここでは、分析的な読み方やアカデミックライティングの方法が示される。それぞれ、文脈に応じてどのような「スキル」を用いるべきなのか説明され、それに加え生徒が考えることが推奨される内容である。二つ目の「試験について」は、ディプロマプログラムで課される小論文や課題論文、口頭発表等の内容や方法について「何が問われているのか」、「何をすべきであるのか」が明確に記されている。さらに文学科目の試験はライティング・コミュニケーションとオーラル・コミュニケーションであるため、各スタイルでの記述方法、話し方（プレゼンテーションの仕方）の説明が記載される。「評価について」は、記述試験や口頭試験において問われるものと評価との繋がりについて確認するポイントについて示されている。つまり、「何が問われるのか」、「生徒は何が評価されるのか」を伝えられることとなる。最後に、「文学について」である。文学ジャンルや文学形式についての説明は、テキストの中でも最も紙幅が割かれている。文学で扱われる文章の種類（小説、戯曲、詩歌等）や規則、形式という文学に関する基本的な考え方や概念について説明されている。テキストから確認された、「文学科目」によって伝えられる教育内容の構造を図式化したものが図2-4である。

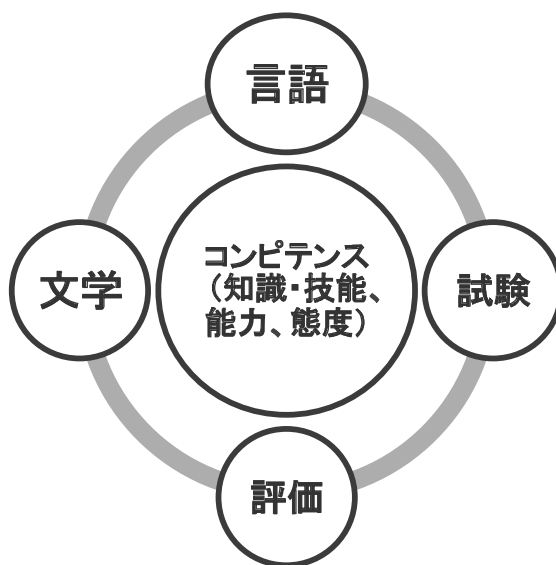


図2-4 コースブックに記載された「概念」項目

(筆者作成)

各項目の内容は、知識を並べているというよりは、「○○とは何か、どのような種類があり、どのような特性や役割を持っているのか」といった質問形式のタイトルや文章、参考文献から構成されている。つまり、コースブックとは生徒が考えるため・基礎トレーニングを行う10力、(3)理解をもたらす学習のための姿勢、が含まれているといえる。1節の理念と教育目標の分析で確認したように、このような構造は、認知的能力(コンピテンス)を測定可能なものとして位置づけ基礎とすることによって生じる構造と考えられ、他の科目との連続性、横断的であることが予想される。国際バカロレア修了生へのインタビューからも「どの教科でも同じパターンを繰り返した。偏っているように感じた」、「レポート書き方は、英語や日本語、歴史で繰り返し学んだ。時に、違う科目で同じテーマについて書いた」といった言及からも国際バカロレアが、コンピテンスを基礎として各科目とプログラムが構成されることがうかがえる。では、実際にはコンピテンスを基礎とすることにより、どのような違いが生まれるのか、日本の国語との比較によって確認してみたい。

(2) 「IB 文学」と「国語」の類似点と相違点

「文学」科目のコースブック分析により確認したように、各教科の学習に内容には、文学の基礎概念・スキルに加え、アカデミック・スキルや試験・評価等の内容も含まれていた。しかし、これだけでは、直接的にコンピテンスを確認できるとはいえず、コンピテンス・ベースのカリキュラムの特性は見出しがたい。よって、より他のプログラムとの違いを明確にすることにより、コンピテンス・ベースのカリキュラムの特性を理解したい。

そこで、ディプロマプログラムのうち母語で学ぶ「言語と文学」の文学科目と日本の国語(現代文)との比較を行う。

まず、前節で述べてきた「文学」のコースブックと比較するため、「国語」現代文 B の教科書を示す。図 2-5 は、高校 2・3 年生が使用する教科書の目次である。

11 実用的な文章	10 小説③	9 評論④	8 短歌・俳句	7 評論③	6 小説②	5 評論②	4 詩	3 評論①	2 小説①	1 随想
報道文と判決文 企画書を書く	「ここ」……夏目漱石	モト下の視線……藤田清一 身体という受動性……細見和之	昼ながら幽かに光る（短歌十二首） 北原白秋・釈道空・塚本邦雄・河野裕子 金剛の露（俳句十二句） 正岡子規・河東碧梧桐・杉田久女・川端茅舎	科学と世界観……村上隆一郎 意味論的旅と越境……今福龍太 いのちのかたち……西谷修	ハキリアリ……小川洋子 パプーシユカ……よしもとばなな	近代都市のレトリック ——スカイラインと仮状建築……陣内秀信 文藝を楽しむ……長谷川宏	小量異情……宍生厚史 水決の朝……宮沢賢治 高度……小池昌代 創作への導き 写真と言葉の響き合い	この瞬間を歴史に刻む……金森修 賑やかな古い水路……福岡伸一	山月記……中島敦	桜との出会い……駒場あき子 本を積んだ小舟——ファール「地獄記」……宮本輝

図 2-5 精選 現代文 B（明治書院）目次

（出典：精選現代文 B 明治書院ウェブサイト（2015年9月7日アクセス））

上図では、右から 1、随想、2、小説 1 (1)、3、評論 (1)、4、詩、5、評論 (2) とある。ここから文学作品で扱われるジャンルとそのジャンルの作品タイトル・筆者が、目次と繋がりを持ちバランスよく示されている。例えば、「小説」については小説 (1) として中島敦の『山月記』、小説 (2) として小川洋子の『ハキリアリ』とよしもとばななの『パプーシユカ』が選定されている。

学習の流れ

評論①は、感性と思考力の双方に働きかける随想。特に、美しい情景を思い起こさせ感性を刺激する教材と、読書の意義を見いだせる教材を配置しました。

小説① 小説は定番教材からじっくり読み解き、存分に小説の作品世界を味わいます。

評論②はイメージしやすいものから抽象論へと配列。最初の單元は「学ぶことの意義」を喚起する教材を厳選しました。

小説②は現代小説。女性作家の作品は、読みやすい文体で、高卒生が共感しやすい形で暗示的に生き方のヒントを与えてくれます。

2年生最後の評論は難易度の高い評論への挑戦と位置づけ、入試出題者の顔出テマを並べました。

図 2-6 学習の流れ

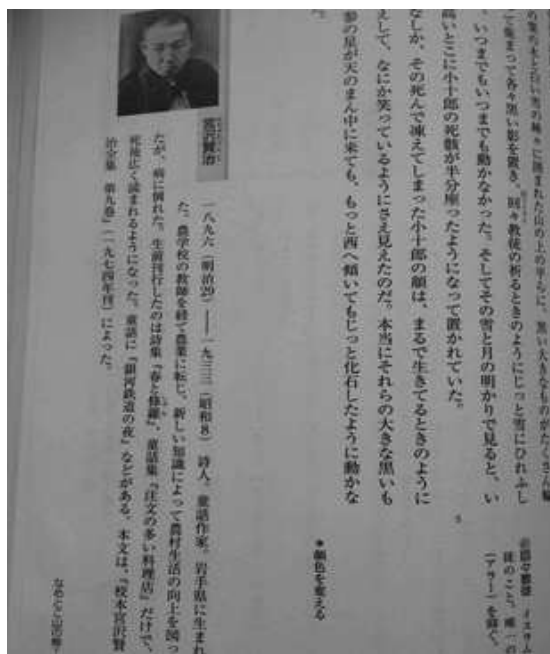
（出典：精選現代文 B 明治書院ウェブサイト（2015年9月7日アクセス））

また、同ページの目次の下部（図 2-6 参照）には、「学習の流れ」としてジャンル別の文章について、どのように学習しているのか（読んでいくか）について説明が行われている。例えば、小説に関しては「小説 (1) 小説は定番教材から。じっくり読み解き、存分に小説の作品世界を味わいます」、「小説 (2) は現代小説。女性作家の作品は、読みやすい文

体で高校生が共感しやすい形で暗示的に生き方のヒントを与えてくれます。」と記されている。このように現代文の教科書は、文学ジャンルを万遍なく学べるよう構成され、そのジャンルを学ぶ上で適切な作品・作者が掲載されている。文学ジャンル以外にも、入試頻出著書やテーマが掲載され、また、実用的な文章（報道文・判決文）や、掲載文章で扱われる文法や規則、表現技法についても教科書内部で触れられている。こうした教科書の内容は、「文学」コースブックと似た項目を含んでいるといえる。例えば、文学ジャンルについて、文学形式、(大学入学)試験への対応策、実用的文章については、文学の基礎概念(ジャンル・形式)、アカデミック・スキル、試験や評価について掲載するコースブックと同様であるといえる。しかし、両者の大きな違いは「学習する作品」が既に決められているか、教員によって選択されるか⁴という点である。この違いは学習面にも影響を及ぼす。

例えば、作者の情報について、「現代文」では教科書内で扱った作品について冒頭や作品の最終ページに記載されている。図 2-7 に示したように、[1]宮沢賢治や、[2]夏目漱石について写真も踏まえ紹介されていることが確認できる。

【1】 宮沢賢治



(出典：『国語総合』教育出版)

⁴ 「文学」で作品を選定する場合、要件として冊数、時代性、ジャンルについて指定されている。さらに、国際バカロレアが提供する「指定翻訳作品リスト」(以下、PLT)や「指定作家リスト」(PLA)から生徒の文化的背景や状況を見極め、教員によって選択される。

[2]夏目漱石



図 2-7 教科書に記載される作品の著者に関する情報

(出典：「国語総合」教育出版)

他方、「文学」のコースブックには、こうした作者や作品の記載に特化したものは確認されない。例題として、文章が掲載されていたとしてもそれは必ずしも重要視されていない。しかし、「文学」の授業で作者に関する知識は重要な項目として挙げられている。国際バカロレアでは、作品をジャンルや年代、国ごとの要件を満たすようにバランスよく、さらに生徒の興味関心も踏まえながら選択することが求められる。そこで、各学校により扱う作品が異なる。そのため共通した教材やテキストは存在しないのである。むしろ、作者に関する調べ学習や理解は、国際バカロレアにとって重要な教育実践となる。例えば、国際バカロレア修了生が作成した課題論文の資料を見てみると、作者を調べ、論文で述べる主張への根拠資料として用いられている（図 2-8 参照）。ここで、扱われているのは、宮沢賢治であり、新聞の切り抜きや年表作成によって、作者自体の経験や価値観を説明しながら、作品の分析を試みている様子が分かる（図 2-8, 2-9 参照）。



図 2-8 国際バカロレア受講生による文学作品の著者の調べ学習

(出典：国際バカロレア修了生提供資料より)

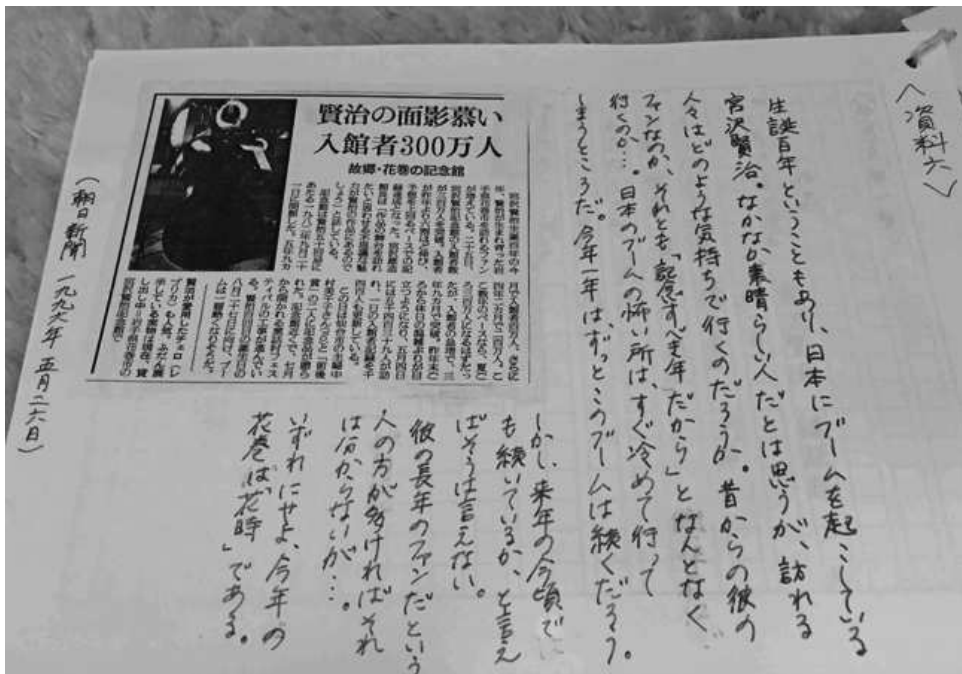


図 2-9 国際バカロレア受講生による文学作品及び著者調べ学習

(出典：国際バカロレア修了生提供資料より)

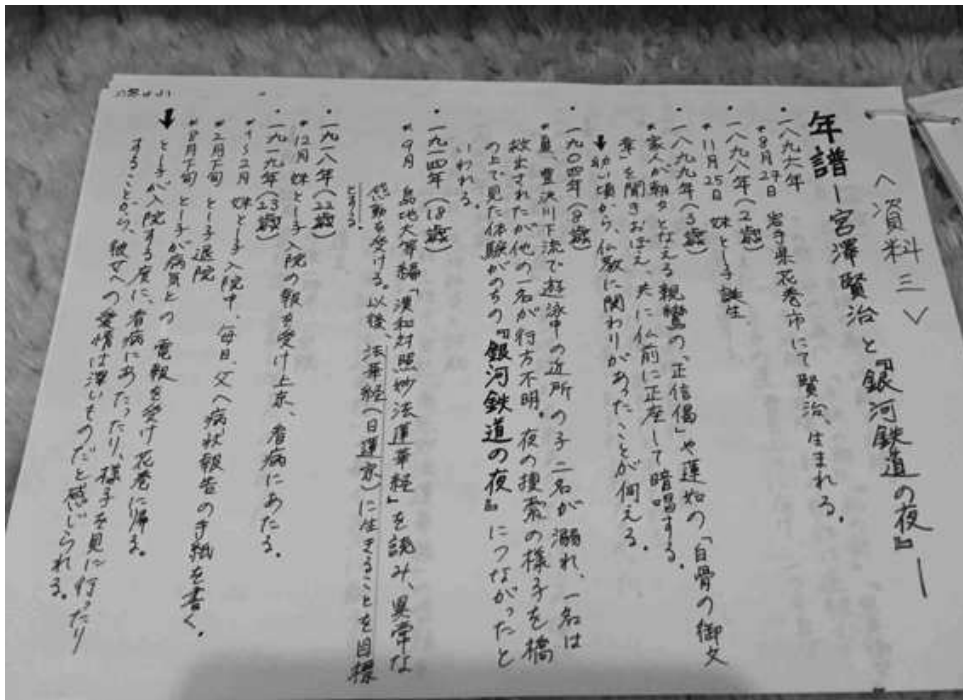


図 2-10 国際バカロレア受講生による文学作品著者に関する年表作成

(出典：国際バカロレア修了生提供資料より)

これらの生徒の作品からは、選択した作品について各自で調べ学習を行い、生徒独自の視点から著者について理解している様子が確認できる。さらにこうして作成された調べ学習の成果（生徒が生産した知識とも言い換えられる）は、論文の根拠資料として活用されている。国際バカロレアの学習方法は、小論文や論評、口頭発表で問われる課題へ応えるため、一つの作品について、それに関わる基礎知識（文学ジャンルや形式、筆者、作品の文化的背景・時代背景）を多角的に情報収集・分析し、さらにあらゆる要素を組み合わせることによって、一つの見解を文章（作品）として記述／口頭によって示される。こうした探究・行動・振り返りというプロセスを行う教育活動のトレーニングは、他の科目においても実施され、一定の文脈を作り出すことによって生徒のコンピテンスの獲得状況の観察に繋がる。そして、その教育目標を反映させた教育活動はそのまま試験問題への対応へと繋がるという一貫性を持つ。

(3) 他科目との共通性

ここまで、文学科目を中心に国際バカロレアの教育内容についてその特色を見てきた。

では、ここまでに見られたような「文学」科目の特徴は他の科目との共通性も持つのだろうか。ここでは、コンピテンスが持つ性質と順次性をより具体的に確認したい。

例えば、従来型の「知識」のみを確認するための試験であれば、一問一答でも生徒の獲得状況は確認ができる。レポート課題であれば、「フランス革命とはどのような出来事であるか、記述・説明し、分析しなさい。」への解答する答案によって状況を知ることが可能である。ここでは、「フランス革命」という知識そのものが重要な意味を持つ。一方、批判的思考力というコンピテンスを測定する場合、そのコンピテンスが確認できる状況を作成する必要がある。すなわち、問いの設定である。

「精神病理学が生み出された時、権力はどう作用し、どんな抑圧や排斥が起こったのか。」

「伝統的な入試制度の実践によって利益を得るのは誰か、また忘れ去られるのは誰か。」

(出典 : Gergen, K. J., 1999=2009)

上記の問いに解答するためには、「精神病理学」や「入試制度」について一つの解釈のみを知っているだけでは不十分であり、多角的にそれらの用語について知り、相対的に理解し、必要に応じて取捨選択する必要がある。すなわち、批判的思考力を涵養するに値する問いであるといえる。

このコンピテンスの特徴に沿った問いから学べることは、コンピテンスを涵養するためには単体の知識そのものは入れ替え可能という特徴を持つ点である。

- ① 「(フランス革命／精神病理学／社会運動) とはどのような (出来事／学問／運動) であるか、記述・説明し、分析しなさい。」
- ② 「(精神病理学／教育) が生み出された時、権力はどう作用し、どんな抑圧や排斥が起こったのか。」
- ③ 「伝統的な (セラピー／入試制度) の実践によって利益を得るのは誰か、また忘れ去られるのは誰か。」

①～③のかっこ内の用語は、他の用語へと入れ替えが可能であること、これはつまり、学問分野に規定されないことを意味する。さらに、①よりも②、③の問いの方が生徒

の批判的思考力獲得に対して高い水準を要求している様子が分かる。つまり、コンピテンスの特色を活かすのに、重要なことは、単体の知識そのものではなく、生徒の認知過程を外化するための問い、言い換えれば、活動の提示であるといえる。こうした、コンピテンスの測定は決して言語活動のみではなく、芸術、劇、音楽、ダンス、喜劇、映画、マルチメディア等、多様な方法によって確認することができる。

以上から、コンピテンスの特色や順次性を具体的に示した問いで重要なことは、教科の系統的な知識というよりは、寧ろ多様な情報を見つけ、選択し、活用するという生徒の主体的学習活動であるといえる。ここから、国際バカロレアにおける各教科活動の類似性が想定される。次章ではより詳細に、コンピテンスを基礎とした授業実践について、分析していきたい。

結語

本章では、ディプロマプログラムに焦点を当て、国際バカロレアが中等教育修了段階の生徒たちにどのようなコンピテンスを涵養しようとしているのか、教育目標と教育内容の繋がりに注目しながら明らかにすることを目指した。その結果、第一に、国際バカロレアの目指す方向性を示す「理念（IB の使命）」と教育目標も含む「IB Learner Profile（IB の学習者像）」から検出されたコンピテンスとは、学力の三要素となる「知識／技能、能力、態度」として分類できることが確認された。さらに、こうした三要素の分類結果はウィギンズとマクタイが提唱する理解の6側面との高い共通性が見られた。つまり、知識／技能（理解すべき内容）とは、生徒が説明すること、解釈することによって、能力（身に付けるべき能力）とは、生徒が応用できること、パースペクティブを持つことによって、態度（学習者が備えるべき態度）とは、生徒が共感できること、自己認識を持つことによって、国際バカロレアの理念や教育目標が達成されたかどうかを客観的に確認できる。こうした、教育プログラムの分析結果が意味することは、第一に、目指すべき理念と教育目標は、一側面だけではなく、多角的に設定されていること、第二に、そこで設定された目標は、客観的に確認できる行動として定義づけが可能となる、という特性である。

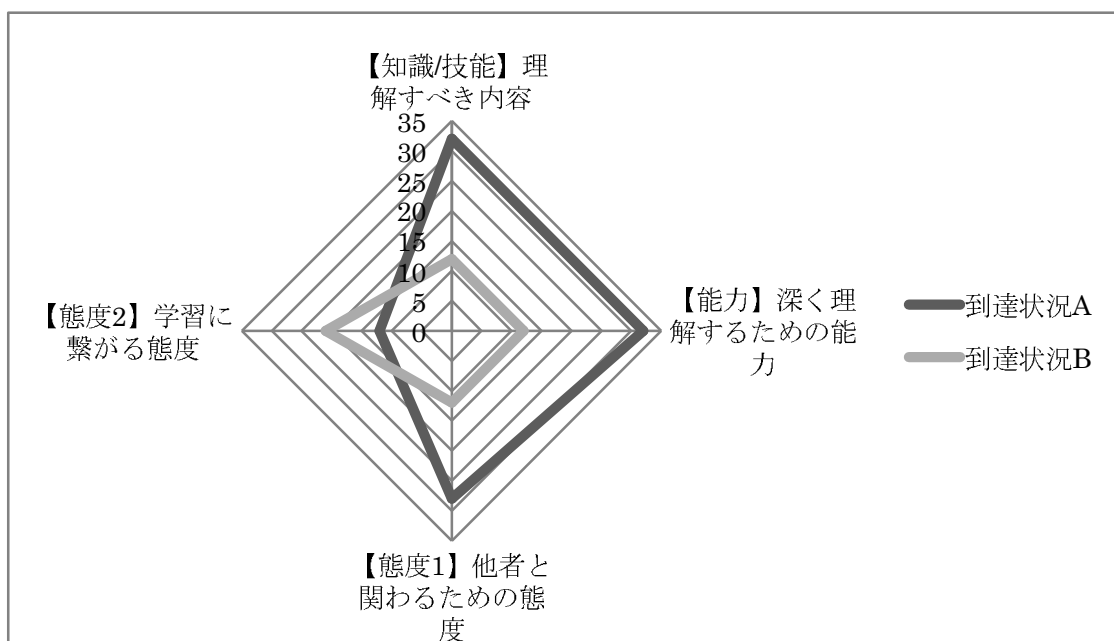


図 2-11 国際バカロレア教育目標の要素と測定可能性のイメージ図

(出典：筆者作成)

このような特徴を実験的に図表化したものが図 2-11 である。イメージ図であり、そのまま数値を換算し生徒の得点を出しているわけではないが、重要な点は、能力や態度といった従来測定できないものとされてきたコンピテンスが包括するすべての側面を満たそうとする点である。この図の各観点を満たすことは、そのまま国際バカロレアの理念を満たすことであり、目標の実質化に繋がることとなる。そのため各側面をバランスよく獲得することが重要となる。こうした、目標の設定は、実際に教育現場で生徒にどのような学習行動を期待するかということに関わってくるのが予想されるだろう。

以上から、国際バカロレアの理念と教育プログラムは一貫性を持つこと、さらに測定可能な目標として、教育プログラムに繋がられていることを分析的に確認した。このような性質が、教育内容にどのように影響を及ぼすのかについては、本章によるテキスト分析や日本の国語との比較からは、国際バカロレアが「百科事典的な知識」ではなく、「コンピテンス」の各要素をバランスよく教育内容へと繋げていることを確認した。

次章では、さらに詳細にコンピテンスを基盤としたカリキュラム設計について理解するため、教育方法に注目し、明らかにしていく。

第3章

コンピテンスの発達を促す教授法の模索

はじめに

生徒の主体性、自立的な活動は、現在の教育現場で求められる姿である。しかし、一方で、生徒の自主性・自発性に任せすぎるとは教師の指導放棄であると懸念されることもある。国際バカロレアの教師は、知識の伝達者ではなく、ファシリテータとしての役割を担っている。ファシリテータとは、生徒の探究活動の促進者という立場である。授業の運営を管理する責任者および観察者であるが、主体は生徒自身であり、その援助者となる。よって、ゴールに向けて生徒と教師は共に歩むが判断や決断は、主役である生徒自身でなければならない。このような関係が成り立つために、重要な点は教師と生徒にとって共有する明確なゴールがあることだろう。2章で確認したことは、国際バカロレアの理念「IBの使命」と、教育目標となる「IBの学習者像」の明確な提示と繋がりであった。国際バカロレア教育プログラムの構造から見えてきたことは、ディプロマ資格を取得するためには（ゴールするためには）、理念を最終ゴールとして逆算して考え、日々の授業でどのような要件を満たしていくことが必要があるのか理解することであるといえる。どのような要件を、いつまでに、どの程度、満たす必要であるのか。この程度については、生徒個々人の目標と能力に由来するものの、方向性や枠組みはみんな同様である。どのような要件が課せられているのかについて詳細に指示されているのが、機構が発行するガイド（指導の手引き）である。

本章では、このように生徒と教師が目指すべきゴール（理念・教育目標）にたどり着くために、どのような要件が課されているのか、そして、それに対して教師はどのような実践をおこなっているのか明らかにすることを目指している。ここでは、国際バカロレアが期待する教育方法の理解とそれを踏まえて戦略的に考える教師らの教授法の両面から検討していく。また、教授法について深く理解していくことは、国際バカロレアが基盤とするコンピテンスの涵養方法について検討することにも繋がる。

第一節で、国際バカロレア機構が推進する「学習と指導の方法」について理解し、第二節では、グループ1「文学」科目に焦点を当てて、そこで求められる5つの学習成果と教授法について分析を行う。それを踏まえて、第三節では、「文学」科目の学習成果と第二章で整理したコンピテンスの分類がどのように関係し合っているのか検討する。最後に、コンピテンスの涵養をするために、どのような教授法が行われていたのかまとめることとする。

第1節 国際バカロレアにおける「指導と学習の方法」

1-1. 教育方法に対する考え方

本節では、コンピテンスを基礎とする教育プログラムを運用していくために、どのような指導が推奨されているのか、国際バカロレア機構が発行するガイドを中心にまとめる。国際バカロレアの教育において、教授法に関する説明としてヒントになる解説は、全てのプログラムの中に位置づけられている『指導』と『学習』の方法 (Approaches to teaching and learning) に関する考え方である。ガイドによる基本的な考え方をまとめると以下の3点になる。第一に、国際バカロレアにおける「指導」と「学習」を構成主義的な考え方に基づき実施していること (IBO, 2014a, p.6)、第二に、「指導」と「学習」の方法の根幹に「学び方を学ぶ」、「体系的な探究」、「批判的思考」を置くこと (IBO, 2014j, p.15-18)、第三に、「指導」と「学習」のために協力的な学校文化におけるアクティブラーニングを行うこと (IBO, 2014j, p.18-19)。すなわち、国際バカロレアでの「指導や学習の方法」を進めて行く上では、教員学習者、学習者と学習者の相互作用を行うこと、コンピテンスの涵養、相互作用を生み出す適切な状況の創出が重要といえる。こうした共通理解を促進するため、機構は、PYP、MYP、DP の全てのプログラムで、児童生徒は次のような時に最も良く学習できるとされるとしてまとめている (表 3-1)。

表 3-1 国際バカロレアの「指導」と「学習」

PYP、MYP、DP の児童生徒は次のような時に最も良く学習できるとされる
<ul style="list-style-type: none">• これまで身につけた知識が重要と見なされている時• 学習が文脈の中で位置づけられている時• 文脈が適切である時• 協働して学習できる時• 学習に役立つ適切なフィードバックがなされる時• 多様な学習スタイルが理解され、考慮されている時• 安心でき、アイデアが重視、尊重される時• 価値観や到達目標が明確である時• 学校に好奇心を奨励する文化がある時

- 学習に対する評価がどのようになされ、学習の証拠（エビデンス）をどのように提示すればよいか理解している時
- 自分の学び方について意識し、理解している時
- メタ認知、体系的探究、批判的思考（クリティカルシンキング）が学校の指導の中心と成っている時
- 学習が意欲を喚起し、チャレンジに満ちていて、綿密であると同時に関連性と意味があるものである時
- 学校での全活動が、自律的な生涯学習者となることに結びつくものとして奨励されている時

（出典：IBO, 2014j, p.19）

上表には、機構が望ましいとする 14 の状況の例が記されている。「これまで身につけた知識が重要と見なされている時」、「学習が文脈の中で位置づけられている時」、「文脈が適切である時」、「協働して学習できる時」、「学習に役立つ適切なフィードバックがなされる時」、「多様な学習スタイルが理解され、考慮されている時」、「安心でき、アイデアが重視、尊重される時」、「価値観や到達目標が明確である時」、「学校に好奇心を奨励する文化がある時」、「学習に対する評価がどのようになされ、学習の証拠（エビデンス）をどのように提示すればよいか理解している時」、「自分の学び方について意識し、理解している時」、「メタ認知、体系的探究、批判的思考（クリティカルシンキング）が学校の指導の中心と成っている時」、「学習が意欲を喚起し、チャレンジに満ちていて、綿密であると同時に関連性と意味があるものである時」、「学校での全活動が、自律的な生涯学習者となることに結びつくものとして奨励されている時」である。ここから分かることは、第一に、環境整備（学習環境、協働学習、学校、教室の文化）、第二に、学習者の自律性、第三に、指導と学習の中心にコンピテンスの涵養があることの三点が重要視されている点である。つまり、教員が指導をしていくためには、教授法の充実と同時に設備や学習を喚起する環境、学ぶ意欲を持った学習者、そして、涵養すべきコンピテンスを相互補完的に整備していくことが重要ということである。

1-2. 指導と学習の方法

国際バカロレアにおける「指導と学習の方法」について整理していく。機構の説明によれば、教育の方法、すなわち、指導を考える場合は「学習の方法 (Approaches to learning、以下、ATL とする。)」を基づることが推奨されている。よって、ATL へ関する考え方を抜きにして教育方法について語ることは難しいのである。

ATL とは、すなわち、「学び方を学ぶ」方法のことである。この考え方を特に重要したのは、国際バカロレア機構の初代事務局長であるピーターソンである。ピーターソンによれば、「(学ぶのに重要なことは) モンテーニュが指摘した “way of thinking” であり、言い換えるならば、フランス首相であったエドガール・フォール (Edger Faure) のいう “learn to learn” である」(Peterson. A. D. C., 2003, p.41) とその重要性を指摘している。こうした、設立当初からのアイデアを継承しつつ、「現代の情報化時代では、情報や知識の量が急激に増大するにつれ、ただ知識を獲得するだけではなく、知識を学び、活用し、評価することが今までになく重要になってい」る (IBO, 2014b, p. 9) として、現代における「学び方を学ぶ」方法の開発を推進、推奨している。特に、ディプロマプログラムでは、学習の方法を促進させるため、コア科目の「知の理論 (TOK)」と他科目との連携によって涵養される「メタ認知」アプローチでの学習を通じて発展させることが、学習者の「学び方を学ぶ」に繋がっていくと理解されている。何かを「知っている」とする主張や、学問的方法論をしっかりと検討し、評価することは、学習の方法を学ぶこと (自分の学び方について意識し、理解している) に繋がり、最終的には生徒が生涯にわたり自立的な学習者となっていくことが期待される。さらに、「学習の方法」と教育プログラムの構造的な特色として、『同時平行学習』および TOK の学習経験によって、生徒が (教師のサポートを受けながら) 『コア』とそれぞれの科目での経験の間に意味のある関係性を見いだせるようデザインされている (IBO, 2014b, p. 9)。つまり、教育プログラム自体の仕掛けとして、各科目同士や、各科目とコア科目が互いに相互に関連し合うようにデザインされており、それは、「学習の同時並行性 (concurrency of learning)」を重要視することによって成り立っている。「学習者は同時並行的に多くの教科に取り組み、関連性を見いだすことを学びます」(IBO, 2014a, p.10) と記されるように、生徒が同じ事象や経験について、異なる視点から学び、その関連性によって理解を深めるということになる。そのために、教育プログラムでは、生徒へそうした「真の機会」が提供されるように設定されている。

以上見てきたことは、教育プログラムがどのように ALT について考え、カリキュラム

をデザインしているかの整理であった。プログラムは、各要素の相互関係を意識させ意味づけるための環境を創出し、生徒へその相互関係や意味付けを「経験」させることによって、生徒へALTを学ばせている。決して生徒自身にALTそのものを単一の独立した科目によって教える訳ではなく、各科目や活動の中にALTを位置づけ、学習する機会をちりばめ、メタに物事を把握できる思考を発達させることによって涵養すると設計されていた。このような考え方をサポートしていくのが、「指導の方法 (Approaches to teaching)」の役割となる。

1-3. ATL を高める5つのコンピテンス

学習者に「学び方を学ぶ」方法を身につけ、ATLを発展させていくために、5つの手法が提示されている。それは、①thinking skills (思考力)、②communication skills (コミュニケーションスキル)、③social skills (ソーシャルスキル)、④self-management skills (自己マネジメント力)、⑤research skills (リサーチ力) のコンピテンスである (図3-1)。

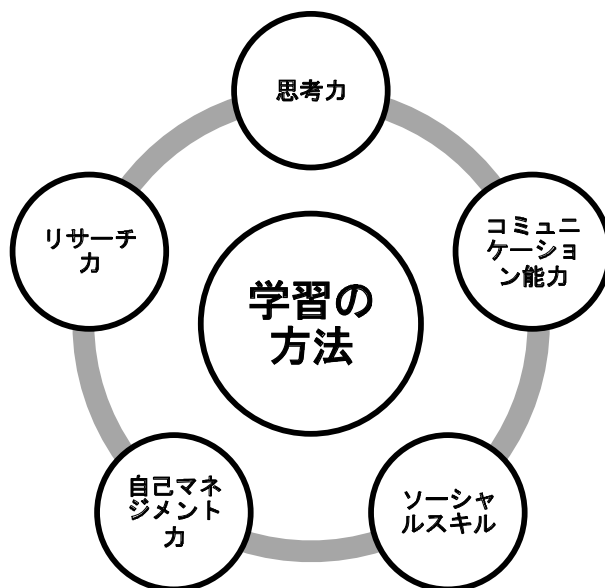


図3-1 ATLの5つのスキル

(出典：赤塚, 2015)

ディプロマ・プログラムコーディネーターである赤塚 (2015) は、国際バカロレア主催の教師向けワークショップ「Approaches to teaching and learning カテゴリー3」(2015年9月18-20日、於：タイ)に参加し、その成果をまとめている。赤塚 (2015) によれば、

5つのスキル（本論では、コンピテンスとする。）は、それぞれ明確に定義づけられているが、5つの内容は決して独立して教えるものではなく、それぞれが相互に連携し合い活用されるべきであるため、そのコンピテンスを如何に組み合わせ、生徒の状況や現在の文脈に合わせて活用するかは、教師の裁量に委ねられている。5つのコンピテンスを統合した教育実践の例として、外国語の授業による「言語や文化に関する知識・理解」の伸長させる探究活動として「言語習得と個人のアイデンティティーの維持にはどのような関連性があるのか」というテーマで提示している。その例とは、図3-2にまとめられる。図3-2に示されるように、図書館等で第二言語習得に関する文献や人種的マイノリティの人たちが言語を習得する上で感じる課題等を調べ（リサーチスキル）、論述する際には、個人の経験等に基づき、論を展開するよう指定し（思考力）、論述形式で300語程度の課題提出をする等が考えられる（コミュニケーション能力）という。

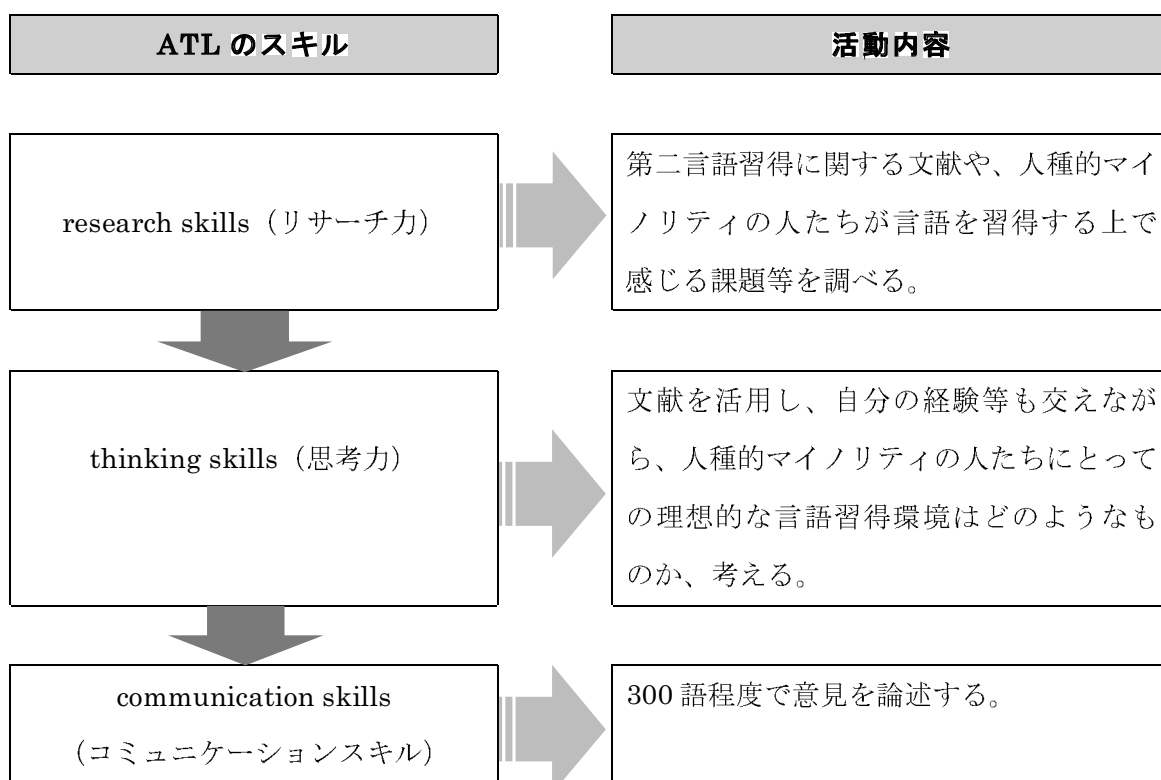


図3-2 ALTのコンピテンス統合例

(出典：赤塚, 2015, p.6)

このように、ALTで重視される5つのコンピテンスは、教師が指導を行う際に重要な軸

となる。さらに、コンピテンスの涵養については、「ATL に基づいた振り返りシート」が存在しており、各コンピテンスについてループリック型の振り返りシートが存在しており、教師が、コンピテンスの涵養をどの程度できているかを知る指標として用いられている。

機構のウェブサイトで公開している振り返りシート（思考力）を赤塚が翻訳したものが表 3-2 である。

表 3-2 ALT に基づいた振り返りシート 【1. Thinking skills (思考力)】

	ほぼ毎回	大部分は	時々	全くない	分からない
1. 筋の通った意見や結論を言う（書く）ように指示しているか？					
2. 生徒に答えを求める前に、考える時間を与えているか？					
3. 課題の解決に対して、新しく身に付けた理解や解決方法やアプローチを使っているか。					
4. オープンクエスチョンをしているか。					
5. 物事を分析したり、評価したりすることを必要とするタスクを与えているか。					
6. 今までの学習に基づいた指導をしているか。					
7. 思考のプロセスを可視化しているか。					
8. 主張する内容を考える際、自分が知らない視点についても考慮に入れるよう求めているか。					
9. 他教科の知識を要する問いかけをしているか。					
10. 振り返り活動をしているか。					

(出典：赤塚, 2015, p.8)

上表は、教師が自身の教育方法を各コンピテンスについて振り返るためのシートであり、

どのような指導や生徒への働きかけが、ALT を高める 5 つのコンピテンスを涵養することに繋がるか分かりやすく記述されている。「1. 筋の通った意見や結論を言う（書く）ように指示しているか?」、「2. 生徒に答えを求める前に、考える時間を与えているか?」、「3. 課題の解決に対して、新しく身に付けた理解や解決方法やアプローチを使っているか。」、「4. オープンクエスチョンをしているか。」、「5. 物事を分析したり、評価したりすることを必要とするタスクを与えているか。」、「6. 今までの学習に基づいた指導をしているか。」、「7. 思考のプロセスを可視化しているか。」、「8. 主張する内容を考える際、自分が知らない視点についても考慮に入れるよう求めているか。」、「9. 他教科の知識を要する問いかけをしているか。」、「10. 振り返り活動をしているか。」が記されている、この振り返りシートは、教師が実際の授業場面で生徒へ「思考力」を涵養するために意識しなければならないこと、また、どのようなタイミングで、何を問いかけるべきなのが、授業の場面で行う「指示」レベルで記述されている。このような、シートを活用することによって、教師らは、より一層、授業での 5 つのコンピテンスの涵養について意識的に活動するようになることが予想される。

ここまでの 5 つのコンピテンス同様に、「指導の方法」においても重視される 6 つコンピテンスが、機構ウェブサイトには記載されている。6 つのコンピテンスとは、①**based on inquiry**（探究に基づいて）、②**focused on conceptual understanding**（概念理解に焦点を当てて）、③**developed in local and global contexts**（地域と世界の文脈の開発）、④**focused on effective teamwork and collaboration**（効果的なチームワークと協働作業に焦点を当てて）、⑤**differentiated to meet the needs of all learners**（全ての学習者のニーズを満たすための差異化）、⑥**informed by formative and summative assessment**（形成的評価と総括的評価によって通知する）（IBO, 2014k）である。ATL のような明確な涵養すべき能力というよりは、国際バカロレアで指導するために理解すべき事柄に近い内容となっている。ここから、教師たちは、教える内容が先行的にある訳ではなく、学習者を中心とした文脈に当てはめながら、相互の関係性から学ぶために最善の支援を行うという立場を理解していくと考えられる。

第一節で見てきたことは、国際バカロレアにおける教育方法とは、「指導と学習の方法」として教育プログラムで重要な取り組みとして位置づけられているということであった。機構のガイドによって、ATL を高める 5 つのコンピテンス、指導の方法を高める 6 つコンピテンスの定義が明確に説明されている状態で、各文脈に応じて、そうしたコンピテンス

を理解し、授業内容や現在の身近な・世界的な状況と組み合わせながら、授業を成り立たせることが推進されていた。すなわち、涵養すべきコンピテンスは決められているが、どのような教育内容を、どのような順序で生徒へ学ばせるかは（または、生徒が学ぶサポート）をするかは、教師の裁量に委ねられている。

次節では、ディプロマプログラム「文学科目」に焦点を当て、教師らが実際にどのような授業を求められ、どのように行っているのか確認していく。

第2節 教授法の模索—「IB 文学」科目に焦点を当てて—

2-1 「IB 文学」で求められる学習成果

第二節では、前節で整理した国際バカロレアにおける教育方法の考え方を理解した上で、筆者が行った、ディプロマプログラムでの授業見学及び教員インタビューの結果から見えてきた、教育方法について分析していく。実際の各科目で、教師たちはどのような授業を行っているのか明らかにすることを目指す。

「文学科目」とは、6科目群の中の第1グループの中の科目であり「文学」、「文学と言語」、「文学とパフォーマンス」から1つを選択することになっている。第1グループは生徒が母語（自分で第一言語と申請した言語）によって受講できる科目であり、全ての生徒は、これら3つの科目のいずれかを受講することとなる。母語で受講するため、生徒が考える（思考する）ための基礎となると考えられ、比較的高度な言語活動が行われる科目群である。

ディプロマプログラムで「文学」を選択した生徒は、2年間のうち、上級レベル（HL）で13冊、標準レベル（SL）では10冊の文学作品を読むこととなる。

表3-3は、ガイド（IBO, 2014h）に示された要件をまとめたものである。ここで示したように、ジャンルはPart 1からPart 4に分けられており、レベル（HL、SL）に応じてジャンルに対する冊数の指定がされている。

表 3-3 「文学」科目の学習内容

【Part 1】 翻訳作品（SL：2 作品、HL：3 作品）

・学習する作品は PLT から選択する

【Part 2】精読学習 (SL : 2 作品、HL : 3 作品)

・学習する作品は PLA から選択する

・各作品は異なるジャンルと作家の作品を選ぶ

・ジャンル : 「物語・小説」「随筆・評論」「詩歌」「戯曲」(HL では必ず「詩歌」を含める)

【Part 3】ジャンル別学習 (SL : 3 作品、HL : 4 作品)

・学習する作品は PLA から選択する

【Part 4】自由選択 (SL、HL : 3 作品)

・指定リストから選択する必要はない。

(出典 : IBO, 2011a=2014)

パート 1 は、翻訳作品であり、SL では 2 作品、HL では 3 作品を PLT から選択する。翻訳作品とは、「世界文学」(日本の作品除く)のことを指している。パート 1 では、生徒が伸ばすべき能力について、以下のようにねらいがまとめられている。第一に「作品の内容、および、文学作品としての作品の質を理解する」(IBO, 2011b=2014, P.34)、第二に「個人の文化的経験とテキストを関連づけることにより、作品について独自の理解を示す」(同前、P.34)、第三に「文学作品の中で文化的および文脈上の要素が占める役割を認識する」(同前、P.34)である。すなわち、生徒は世界文学作品の読解を通して、「さまざまな文化の人々の異なる観点を認識し、文学作品において文化が占める役割について考察」(同前、P.34)することが求められており、自分の国とは異なる国の文学作品の読解を通じ、文化的要素、歴史的要素が、独自の理解を示すための役割を果たしているか、理解することになるといえよう。

次に、パート 2 の精読学習では、SL では 2 作品、HL では 3 作品を PLA から選択することが決められている。ここで求められる能力は、「作品解釈」である。各々の作品では、異なるジャンル(「物語・小説」「随筆・評論」「詩歌」「戯曲」)と作家の作品を選ぶことが要件となっている。さらに、HL では、必ず「詩歌」を学ぶことが求められる。本パートで、生徒が伸ばすべき能力について、以下のようにねらいがまとめられている。第一に「学習する作品についての詳細な知識と理解を身につける」(同前、p.35)こと、第二に「特定のジャンルについて適切な分析的な考えを示す」(同前、p.35)こと、第三に「言語の使用により特定の効果がどのように達成されているのかを明らかにして示し、登場人物、テー

マ、設定などの要素を分析する」(同前, p.35) こと、第四に「熟考を伴う情報に基づく考えを養うため、作品の精読に取り組む」(同前, p.35) ことである。すなわち、各ジャンルについて、「文学的技法」も含め、各ジャンルに関わる要素から分析する能力を涵養することにその主眼が置かれている。

パート 3 では、ジャンル別学習として、PLA から同じジャンルを、SL では 3 作品、HL では 4 作品選択することが決められている。ここでは、各ジャンルに見られる「文学的表現技法 (literacy convention)」と呼ばれる技法について学ぶことが求められる。さらに、本パートで、生徒が伸ばすべき能力について、以下のようにねらいがまとめられている。第一に「学習する作品についての知識と理解を身につける」(同前, p.36) こと、第二に「学習するジャンルの文学的表現技法について明確に理解する」(同前, p.36) こと、第三に「学習するジャンルにおける文学的表現技法を通じて、どのように内容が伝えられているか理解する」(同前, p.36) こと、第四に「選択された複数の作品の類似点と相違点を比較する」(同前, p.36) ことである。すなわち、同一のジャンルに関する「文学的表現技法」の理解と比較分析を通じてそのジャンルの特徴を理解することが求められているといえよう。

パート 4 では、SL、HL ともに 3 作品を選択し学習するが、前掲された 2 種類の指定リストから選択する必要はなく、教員自身が自分自身の興味や関心を反映した作品をコースの教材に含めたり、生徒の特定のニーズに応えたりする機会を提供することを意図しているパートである。注意書きとしては、「文学的価値のある作品、かつ適切な課題のある作品であること」(同前, p.36) が示されている。指導の手引きによれば、例として 3 点挙げられている。第一に、フィクション以外の散文の学習 (生徒自身が執筆するさまざまな形式の作品を含む) である。具体的には、旅行の随筆自伝、書簡、エッセイ、スピーチ、または「創作的ノンフィクション」などのより現代的な実験的作品も含むとしている。第二に、新たなテキスト性である。具体的には、急速に進化するテキストの形態について学ぶ機会として漫画 (グラフィック・ノベル) やハイパーテキスト・ナラティブ (ハイパーテキスト形式の中に物語自体の構造を埋め込むもの)、ファン・フィクション (二次創作小説) が挙げられている。第三に、文学と映画である。ここでは、作品の翻案、修正、ナラティブの戦略の比較、または読解や鑑賞スキルに焦点をおいて学習することが期待されている。ここでは、メディア学習をすることを目的としている訳ではなく、文学と映画の個々の機能に関する理解を深めるため設定されている。パート 4 では、生徒が伸ばすべき能力について、以下のようにねらいがまとめられている。第一に、「学習する作品についての知識と

理解を身につける」(同前, p.27) こと、第二に、「学習する作品について、独自の考えを提示する」(同前, p.27) こと、第三に、「口述プレゼンテーションを通じて表現力を身につける」(同前, p.27) こと、「聴衆の関心を集め、興味を引く方法を身につける」(同前, p.27) ことである。ここからパート4は、口述プレゼンテーションによって、独自の考えを聴衆へ向け表現するというスキルを身につけることが主なねらいといえよう。このように、パート1からパート4で設定されているテーマによって、作品を選ぶための要件が記されている。ここから、各パートでは、文学的な意味においての文化が果たした役割と同時に、本科目によって涵養すべきスキルのための作品選択の要件が示されているといえる。例えば、パート2ではテキスト分析スキル(批判的アプローチ)、パート3では文学的表現技法(literary convention)、すなわち、特定の文学ジャンルにおける表現の特徴を理解し活用すること、パート4は選択科目であるが、例からもわかるように、読み、書き、聞き、話すというリテラシースキルと同時に「視覚的スキル」(同前, p.32)の理解と解釈についても期待されている。

このような要件が示された上で、実際の文学作品を選択するのは、各学校の担当教師の裁量に委ねられている。以下の表3-4は、異なる国際バカロレア校の文学担当教員によって選択された文学作品の選択例である。

表 3-4 文学作品の選択例

<p>【Part 1】 翻訳作品</p> <p>『異邦人』カミュ、新潮文庫</p> <p>『変身』カフカ、新潮文庫</p> <p>『オイディプス王』ソポクレス、新潮文庫</p>
<p>【Part 2】 精読学習 10C</p> <p>『おくのほそ道』松尾芭蕉、角川ソフィア文庫</p> <p>『荻原朔太郎詩集』荻原朔太郎、新潮文庫</p> <p>『友達』安倍公房、新潮文庫</p>

【Part 3】ジャンル別課題「物語・小説」

『砂の女』安倍公房、新潮文庫

『個人的な体験』大江健三郎、新潮文庫

『金閣寺』三島由紀夫、新潮文庫

『雪国』川端康成、新潮文庫

【Part 4】IOP オプション「フランス文学」

『赤と黒』スタンダール、新潮文庫 1884 19世紀

『テレーズ・デスケルウ』モーリアック、講談社文芸文庫

『迷路のなかで』ロブ・グリエ、講談社文芸文庫

(出典：国際バカロレア日本語部門教師の会, 2013, 配布資料)

表 3-4 に示される作品は、パート1では、翻訳作品としてフランス文学のカミュ『異邦人』、ドイツ文学のカフカの『変身』カフカ、そして、古代ギリシャの三大悲劇に数えられるソポクレスの『オイディプス王』が選択されている。パート2の精読学習では、日本の古典における代表的な紀行文である松尾芭蕉の『おくのほそ道』、代表的な近代詩である荻原朔太郎『荻原朔太郎詩集』、戦後に発表された安倍公房の戯曲『友達』が選択されている。パート1、パート2の選択からは、それぞれ古典／近代／現代という時代性や小説、紀行文、戯曲、詩歌というジャンル、国の多様性が意識されていることが分かる。パート3のジャンル別では「物語・小説」が選択されており、安倍公房の『砂の女』、大江健三郎の『個人的な体験』、三島由紀夫の『金閣寺』、川端康成『雪国』の4冊が選択されている。いずれもノーベル文学賞受賞者及び候補者が発表した日本を代表する作品となっている。パート4では、オプションでありどのようなテーマで選定するかが教師の裁量に任されている。表 3-4 では、学校の所在地がフランスであることから、フランス文学のテーマでスタンダールの『赤と黒』、モーリアックの『テレーズ・デスケルウ』、ロブ・グリエの『迷路のなかで』が選択されている。これは、一例であるが、時代性、地域性、作家、学ぶ生徒や学校の背景を考慮して選択されていることは共通する点である。ガイドでは、オプションとして劇画（漫画）も、「視覚的スキル」の観点から良しとされている。

このようにして選択された文学作品は、2年間の学習の最終成果として活用されることになる。「文学」科目で最終的に学習成果として提出及び試験が行われるのは、以下の5つである（表 3-5）。

表 3-5 「文学」科目で求められる学習成果

ライティングコミュニケーション	オーラルコミュニケーション
1) 解説文（論評）【試験問題 1】	4) 口述コメンタリー
2) 小論文【試験問題 2】	5) 口述プレゼンテーション
3) 記述課題	

(出典：IBO, 2011b=2014, p.14 より筆者作成)

表 3-5 に示したように文学で最終的に求められる学習成果とは、大別してライティングコミュニケーション（記述）とオーラルコミュニケーション（口述）に関するものである。ライティングとして、①解説文（コメンタリー）、②小論文（エッセー）、③記述課題が当てはまる。一方オーラル分野では、④口述コメンタリー、⑤口述プレゼンテーションがある。生徒は 11～13 冊の文学作品とそれに関連し合う作品の学習を通じて、5 つの学習成果の基準を満たしていくことを目指して行く。パート 1 の翻訳作品はディスカッション後、テーマを絞り論文を仕上げる「記述課題」に使用され、パート 2 は解説文や口述コメンタリーに、パート 3 のジャンル別は小論文、パート 4 のオプションの作品は、口述プレゼンテーションで主に用いられることになる。もちろん、こうした対応関係は完全に決まっている訳ではなく、選択された文学作品の時代性や地域性、作家の特徴と共に検討され作品を増やすことも可能である。そうした作品を活用して発表や試験に対応することもできる。

以上見てきたように、文学作品の選択と最終的に求められる学習成果は、一貫性を持つように設計されている。では、実際に授業を行う教師たちは、作品と学習成果とさらにコンピテンズの涵養について、どのように行っているのだろうか。次から、ライティングコミュニケーション、オーラルコミュニケーション、ライティングであるが、ディスカッションを含む記述課題の 3 つからその教授法に注目していく。

2-2. ライティングコミュニケーション

(1) 解説文

ライティングコミュニケーションの学習成果の一つとして解説文（コメンタリー）がある。これは、「試験問題 1」として、文学作品を分析するスキルを用いて、文学に関する解説文（上級レベルでは論評）を書く力が求められる。試験が行われる時期はディプロマプ

ログラム最終学年である 2 年の 5 月（または 11 月）に実施される（実際の試験問題は図 3-3）。

生徒は初めてみる 2400 字程度の文章（散文）か一遍の詩歌のいずれかの課題文を選択し、上級レベル（以下、HL とする）では 2 時間をかけて 2400-3000 字程度（原稿用紙 5～6 枚）の論評を作成する。標準レベル（以下、SL とする）では、1 時間 30 分をかけて、2400-3000 字程度（原稿用紙 5～6 枚）の解説文（設問付き）を作成する。設問付きとは、HL の設問は「次の文章と詩のうちどちらか一つを選んでコメントリー（解説文）を書きなさい」の一文のみであり、テーマの選定から構成まで生徒一人で論評を書き上げる。HL で求められる論評とは、小論文の形態による詳細な作品解釈（クロス・リーディング）を指すとされる。それに対して SL では HL の設問と同時に 2 つの「考察を促す問い（ガイディングクエスチョン）」が示されており、これを手がかりに文学作品の抜粋を解釈しながら、解説文を完成させる（IBO, 2011b=2014, p.36）。

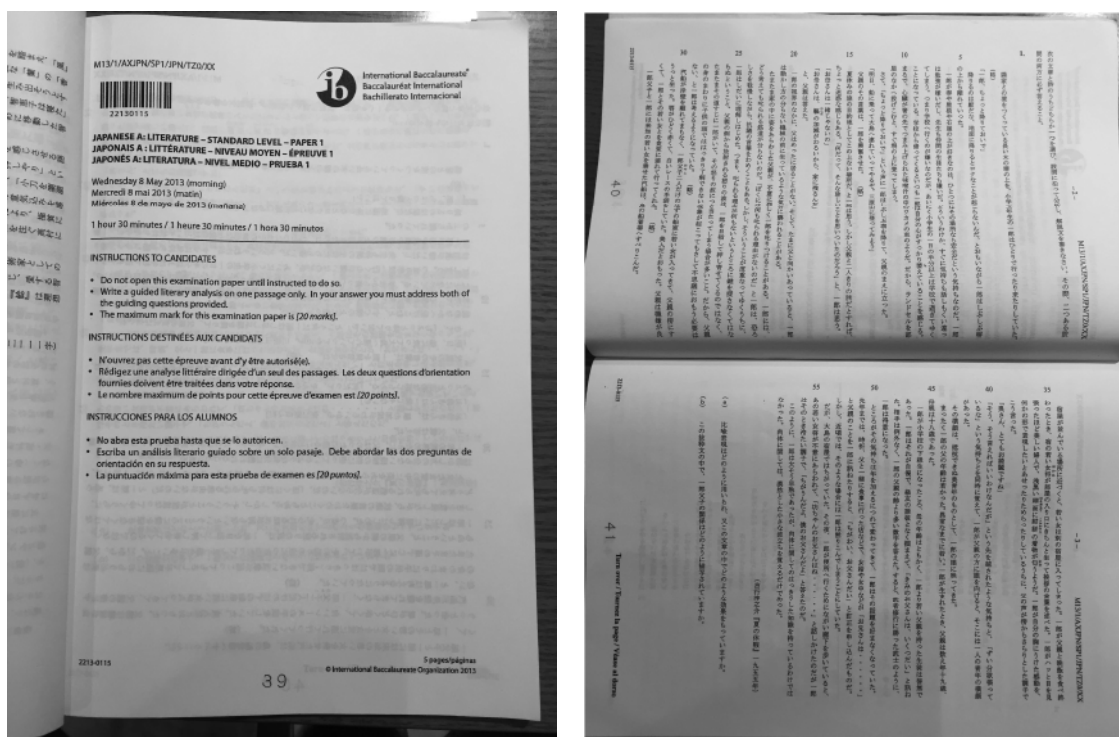


図 3-3 「文学」試験問題 1 の一部（標準レベル）

（出典：Japanese A: Literature-standard level paper 1, 2013 年 5 月版）

実際に、SL で過去に出題された「考察を促す問い」とは以下のようなものである（表

3-6)。

表 3-6 試験問題 1 「解説文 (標準レベル)」

次の文章と詩のうち、どちらか一つを選び、設問に沿って分析し、解説文を書きなさい。その際、二つある設問の両方に必ず答えること。

1. 文章：吉行淳之介『夏の休暇』1995年

(a) 比喩表現はどのように用いられ、又この文章の中でどのような効果をもっていますか。

(b) この抜粋文の中で一郎父子の関係はどのように描写されていますか。

2. 詩：石原吉郎「葬式列車」『サンチョ・パンサの帰郷』1963年

(a) 作者はどのような思いでこの詩を綴っているとおもいますか。

(b) この詩の雰囲気や文体の特徴について述べ、それがどのような効果をもっているか、考えるところを述べなさい。

(出典： *Japanese A: Literature-standard level paper 1*, 2013年5月版)

上表は、2013年5月の試験問題1(標準レベル)で出題された問題である。問いは「次の文章と詩のうち、どちらか一つを選び、設問に沿って分析し、解説文を書きなさい。その際、二つある設問の両方に必ず答えること。」とあり、文章か詩を選択し、設問に沿って解説文を完成させることが求められている。文章では、吉行淳之介『夏の休暇』、詩では、石原吉郎の『サンチョ・パンサの帰郷』に収録される「葬式列車」が出題された。

SLのみにある「考察を促す問い」は2問あり、1つは理解と解釈に関するもの、もう一方はスタイル(文体)に関するものが提供され、この両方について記述することが求められる。

ここまでにまとめてきたように、教師はガイドの要件に沿いながら2年間でHL選択の生徒には論評を、SL選択の生徒には解説文を一定の水準に達するように導いていく必要がある。SLの「考察を促す問い」が理解と解釈、スタイル(文体)に関する知識が重視されているように、解説文(論評)では、「内容、技法(テクニク)、スタイル(文体)、テーマ、言葉遣いなどの側面を詳しく探究する必要がある」(IBO, 2011b=2014, p.54)さ

れている。よって、教師は、授業中、内容、技法（テクニック）、スタイル（文体）、テーマ、言葉遣いなど文学作品を構成する要素について、分析し、解釈を加えたうえで、小論文の形式の文章を構成する必要があるといえる。これは、まとめると「文学に関する事柄」と言い換えられる。

このように、文学で最終的な学習成果としてどのようなコンピテンスを身につけなければならないかは決まっているが、一定の要件を踏まえてからの「何（どんな作品、教材）」を用いて、どのように教えるかは教師の裁量に任されている。

実際の教室では、教師は上記の要件を理解した上で担当する生徒の能力を発揮させるため授業を構築していく。教師らの授業を構成する情報源は、機構が開催する公式のワークショップ（修了後証明書を発行）、IB 教師たちのみの SNS 上の掲示板、そして、自主的に開催される勉強会（非公式、修了後に証明書は発行されない）である。

以下では、国際バカロレア日本語部門教師の会による勉強会（以下、勉強会）での資料を参考に教師らの教授法について検討し、さらに実際の授業で一人の IB 教師が実践した例を紹介し、その特徴について検討を行う。

第一に勉強会では、経験年数の長い教師の有志によって自身の教授法の紹介、さらにそれぞれの悩みや疑問に答える形で行われる。以下は、ベテラン日本語教師である A 先生が大岡昇平の『野火』¹を題材として文学作品を分析する教授法について、紹介した時のものである（表 3-7）。

¹ 大岡昇平の作品。1951 年、『展望』発表。翌年に創元社から刊行された。作者のフィリピンでの戦争体験を基にする。死の直前における人間の極地を描いた戦争文学の代表作。

【あらすじ】太平洋戦争末期の日本の劣勢が固まりつつある中でのフィリピン戦線が舞台である。主人公田村は肺病のために部隊を追われ、野戦病院からは食糧不足のために入院を拒否される。現地のフィリピン人は既に日本軍を抗戦相手と見なす。この状況下、米軍の砲撃によって陣地は崩壊し、全ての他者から排せられた田村は熱帯の山野へと飢えの迷走を始める。律しがたい生への執着と絶対的な孤独の中で、田村にはかつて棄てた神への関心が再び芽生える。しかし彼の目の当たりにする、自己の孤独、殺人、人肉食への欲求、そして同胞を狩って生き延びようとするかつての戦友達という現実、ことごとく彼の望みを絶ち切る。ついに「この世は神の怒りの跡にすぎない」と断じることによって追い込まれた田村は「狂人」と化していく。

表 3-7 文学作品（物語・小説）を分析する教授法（例 1-1）

『野火』（大岡昇平）	
ノートまとめ	
1. マインドマップ	
2. 第一のクライマックスを「夢」、「教会（会堂）」そして「殺人」の語を使って説明しなさい。また、それが後の田村の行動にどういう影響を及ぼしていくかについてコメントしなさい。	
3. 第二のクライマックスを「飢え」「神」そして「狂気」の語を使い、説明しなさい。	
4. 主人公田村の人物像、また、彼をめぐる人間関係について述べなさい。	

（出典：国際バカロレア日本語部門教師の会、2012、配布資料より抜粋）

表 3-7 示した内容は A 教師が、作品を分析していく際に、生徒にノートにまとめさせる内容である。第一に生徒たちは作品を通し読みし（長期休暇の課題とすることやクラス全員で分担し一緒に読み進めることや、内容を共有していくケースなど様々である）、その理解のもとマインドマップ²を作成させるところからはじめる。マインドマップの作成は他の教師たちも実施しているケースが見られた。マインドマップを作成し生徒に文学作品の全体像を頭に描かせることによって、どの程度理解しているのかが分かるという。マインドマップの内容は、教師が話した説明であったり、作品中の人間関係を図式化したものであったり、同作の映画を鑑賞してのものであったり、段落分けであったり、多種多様で構わない。この作業によって、作品の全体像、すなわち「作品の主旨」や「背景」、「時代性」がどこにあるのかを生徒に理解させた上で次に移る。

第二段階では、「第一のクライマックスを『夢』、『教会（会堂）』そして『殺人』の語を使って説明しなさい。また、それが後の田村の行動にどういう影響を及ぼしていくかについてコメントしなさい。」や、「第二のクライマックスを『飢え』『神』そして『狂気』の語を使い、説明しなさい。」「主人公田村の人物像、また、彼をめぐる人間関係について述べ

² マインドマップとはトニー・ブザン(Tony Buzan)が提唱した思考・発想法の一つ。頭の中で起こっていることを目に見えるようにした思考ツールのこと。

なさい。」など各場面（段落）において重要となる場面の分析である。ここでは、その各場面がどのような「キーワード（重要な概念）」を取り出し、その概念が作品の中でどのような意味を持って描かれているかを分析させる。その時に用いられる教師の「質問（問い）」には、「～を使って説明しなさい。」「～について述べなさい。」といった指示語である。こうした指示語について、機構はガイドに明確な定義付けを行っている。「指示用語の解説」として、例えば「説明しなさい」とは、「理由の要因を含む、詳しい事情を述べなさい。」ということであること、「分析しなさい」とは、「本質的な要素または構造を明らかにするために分解しなさい。」とある（IBO, 2011b=2014, p.88）。

表 3-8 文学作品（物語・小説）を分析する教授法（例 1-2）

<p>5. この作品の特徴について</p> <p>(1) 構成について（特に時間の流し方に関して）</p> <p>(2) 題名にもなっている「野火」の効果について</p> <p>(3) エピグラフの効果について</p> <p>(4) 詩的、宗教的なイメージを効果的にしている語句について</p> <p>(5) 形而上学的な思考を挿入することの効果について</p> <p>(6) その他、文学上の特徴（技巧）について</p> <p>6. 作者大岡昇平の「実験」について・・・エッセイ</p> <p>その目的、準備したもの（こと）、プロセス、そして「実験」の結果は？</p> <p>7. PART3の一覧表の「野火」の部分を完成させなさい。</p> <p>8. この作品を「現代人の孤独」としてみた場合、何がいえませんか。また「国家と個人」としてみた場合はどうでしょうか。</p> <p>9. 全体的な感想（「老人と海」か「砂の女」に言及のこと）</p>

（出典：国際バカロレア日本語部門教師の会、2012、配布資料より抜粋）

その後、表 3-8 に示したように、再度全体の特徴を理解する作業へと戻ることとなる。次のステップで生徒が問われる内容は「作品の特徴について」である。ここでは、6 点の視点から作品自体への分析をおこなう。(1)構成について（特に時間の流し方に関して）、(2) 題名にもなっている「野火」の効果について、(3) エピグラフの効果について、(4) 詩的、宗教的なイメージを効果的にしている語句について、(5) 形而上学的な思考を挿入

することの効果について、(6) その他、文学上の特徴（技巧）について。とある。作品の特徴を理解する観点は、先述したように、「試験問題1解説文」で重要とされる、「内容、技法（テクニク）、スタイル（文体）、テーマ、言葉遣いなどの側面」（IBO, 2014h, p.54）を理解、探究する活動となっている。

第四段階では、「作者大岡昇平の「実験」について・・・エッセイ、その目的、準備したもの（こと）、プロセス、そして「実験」の結果は？」という問いとなる。ここでは、生徒に文学作品の解釈及び評価を仰ぐ質問となっている。生徒に文学作品を評価させることは簡単な作業ではない。教師は、「概念学習」を用いて、作品の全体像と細部の両面から分析させる。そうした作業を繰り返しながら、生徒と遠く離れた存在である「作品及び作家」の距離を縮めて理解させる試みを行う。すなわち、『野火』とは昔の出来事でありさらに戦時中の小説であるという、生徒らとは全く異なる「空間・時代性・状況」であるにもかかわらず、生徒が分析しながら見いだしたものは、主人公の田村も自分と同じ「人間であり」、「家族」がいること、自分が寂しいという感情を抱くように「孤独」を抱えているという共通性である。そして、戦争という状況は、自ら望んでそうなった訳ではなく「国家と個人という枠組みに組み込まれていること」であり、現在に生きる生徒たちも国家を無視して生きることは難しいという現実であったりする。このような思考実験を繰り返し、生徒の理解や解釈の幅を広げていく。

その次の段階では、「この作品を『現代人の孤独』としてみた場合、何がいえませんか。また『国家と個人』としてみた場合はどうでしょうか。」といった作品の中だけに収まらない抽象的であるが「本質的な問い」について、生徒が『野火』を用いながら答えるように促していく。

最後に、『野火』という一作品を、他の「文学作品」の一つとして相対的に並べて比較検討できるように促す。最後の問いである「全体的な感想（「老人と海」か「砂の女」に言及のこと）」とは、これまで、学習した文学作品とどのような共通性、相違点があったのか、を生徒へ考えさせる機会を提供する。

以上が、A教師が実践する『野火』という作品を通じた授業である。全体から、細部へ、そして、概念学習を通して理解と解釈を深めて再度全体を理解する。その全体理解は、「文学」科目のみの世界にとらわれず、他の科目や実生活、現代の文脈に応用可能なものとして活用できることが目指されていることが分かる。以上の実践や思考のプロセスの途中部分が、まさに試験問題1「解説文」で求められている内容となる。

つぎに、IB 文学の授業見学から実際に使われていた資料を基に検討する。学校訪問の時期は 2012 年 2 月、ディプロマプログラム 1 年目の 11 年生に対して行われていた IB「文学」の授業である。扱われていた教材は、1966 年に発表された有吉佐和子の作品『華岡青洲の妻』（新潮社）である。この作品は、世界で初めて全身麻酔による手術に挑んだ紀州の外科医華岡青洲と、その不朽の業績を陰から支えた妻と母、そして二人の「嫁姑対立」や江戸時代後期の「家制度」をテーマとして描かれた文学作品である。授業では、この作品を読んだ上で、内容の理解の程度を確認する上で教員作成のプリントを中心に質疑応答が行われた。表 3-9 「『華岡青洲の妻』について」は、その時の配布プリントである。

表 3-9 文学作品『華岡青洲の妻』確認プリント 1

<u>『華岡青洲の妻』について</u>
1. 作品のジャンルは、何か。
2. 『華岡青洲の妻』という題名から、どんなことを想像しますか。
3. 『華岡青洲の妻』を読む前と読んだ後で、あなたの作品に対する印象は、変わりましたか。
4. 『華岡青洲の妻』の出版はいつでしたか。
5. 又、その時期の有吉佐和子は、どういう時代/状況にいましたか。
6. 有吉佐和子の人生について言及し、それと『華岡青洲の妻』との関連性について、自分の考えを述べなさい。
7. 有吉佐和子が『華岡青洲の妻』という作品名をつけた動機、及び意図は、何であったか。具体的な例を挙げ、説明しなさい。
8. 『華岡青洲の妻』を簡単に要約しなさい。
9. 『華岡青洲の妻』という作品名と内容は、一致していますか。
10. 『華岡青洲の妻』は、何について書かれていますか。
11. 『華岡青洲の妻』のテーマは、何ですか。
12. そのテーマが、読者に訴えているものは何か。
13. 『華岡青洲の妻』の語り手は誰ですか。何人称の視点で語られていますか。 その根拠及び効果について考えるところを述べなさい。
14. 『華岡青洲の妻』の脇役の役割とそれが与える作品の効果について述べなさい。

15. 『華岡青洲の妻』の書かれ方の特徴について、キーワード、特別な言い回し、文体、構造も含めて述べなさい。
16. 『華岡青洲の妻』の言葉遣いや、用語等の特徴について、述べなさい。

(出典：IB 教師からの提供資料)

もちろんこれと同じ流れで作品を指導することは可能であるが、教師にとって簡単なことではなく、さらに同じやり方をやってもすべての生徒がすんなり着いて来られる訳ではない。教師らへのインタビューから、授業を作り上げて行くためにどのような準備や実践をしているのか聞いた内容が以下のものである。

ケース 1：歴史的な知識の理解

筆者 Question (以下、Q とする。)

IB で、最初に授業を始めるといったときにどういう入り方をしていくのでしょうか、T 先生の場合で結構です。

T 教諭 Answer (以下、A とする。)

私も模索中ではありますが、作者について説明をする、作者の生まれた時代とか生きた時代とか、作品ができた時代などから説明をしていく(必要がある)。なので、その作品に入る前に、私はひたすら世界史の勉強をします。前回使った作品は 1980 年代以降の話だったのに、結局、紀元前から勉強しましたから、ひたすら。そこにたどり着くまで、ちょっとその前を見て、前を見て見てとやっているうちに、結局、紀元前からやらないとつながらない部分が見えてきてしまったので、紀元前まで遡って、そこから 1980 年代の、私があるポイントに向かって、ひたすら突き進んで、その資料を作って、作って、作って、でも、こんな長ったらしい話をずっと話すわけにいけないので、1 時間の授業でその全容を言えるように、何回もまとめ直し、まとめ直しというのをやって、最初の 1 時間で授業、その作品に至るまでの歴史的背景をだーっとやりました。

(インタビュー実施時期：2013 年、下線部、括弧内の補足説明は筆者の加筆)

文学作品の選択の要件には、年代が含まれておりそこには、「少なくとも 3 つの異な

る年代を扱うこと」(IBO, 2011b=2014, p.33)とある。ここから、時代性が作品や作者に及ぼす影響について探究させることは国際バカロレアが目指す実践の一つである。そのため、生徒を教える教師はこうした背景を理解し、解釈する上で活用していくことが求められる。ケース1のT教師が話したように、国際バカロレアが求める「作者について説明をする、作者の生まれた時代とか生きた時代とか、作品ができた時代などから説明をしていく」ため、紀元前から理解し直したケースもある。そして、T教師は「1時間の授業でその全容を言えるように、何回もまとめ直し、まとめ直しというのをやって、最初の1時間で授業、その作品に至るまでの歴史的背景」を生徒へ説明している。こうした方法は、他の授業でも観察された。生徒の作品理解を手助けするために、教師は、作品の周辺知識を新聞記事や本、資料を用いて説明する。他にも、映画、インターネットの動画など、視覚的なもので生徒を刺激するケースもあった。

ケース2：身近な例と作品の関係

H 教諭の回答

「私の場合は人数が少ないから、割と授業っていうよりかは、作品以外の他の話も重要としています。でもその他の話にしても、ただ雑談のように聞こえても実は社会学が反映されていたりとかするから。あと、身近な話題。生徒に近い身近な話題を絡めて、作品のこれは、それと同じ。同じ部分だから何も特別なこと言っているわけじゃないんだよって。 例えば嫁姑の問題であれば、うちのお母さんは姑と、もう例があるじゃないって。 (略)・・・私がよくやるのが、作品を勉強したら、クラスメートとか、クラスメートの中で、とにかく作品に出てきた登場人物をあだ名で呼ぶみたい。あの人は、あの友達例えば、○○ (作品中の登場人物) っぽいみたい。何でだろうねと。

何かそこで共通点が見つかるかもしれないじゃない。だから、そうすれば主人公も覚えられるし。何かあの人、ちょっと『ころ』のKみたい。冗談でもいいんだけど、どうしてそう思うのかってことはたぶん何かコンセプトがあって、そういうふうにするわけだから、ランダムにそんなことを呼ぶわけじゃないわけだから。それも理解のプロセスに入っているから。私は極力その、自分の生活、彼女たちの生活に、どんな感じでも入るような話題を広げる。広げるね。」

(インタビュー実施時期：2013年、下線部、括弧内は筆者の加筆)

ケース2のH教師の解答からは、文学作品の理解の方法について、文学作品とは一見関係のない話をしながら進めている様子が分かる。「作品以外の他の話も重要としています」や「身近な話題。生徒に近い身近な話題を絡めて、作品のこれは、それと同じ。同じ部分だから何も特別なこと言っているわけじゃないんだよって」という理解のもと、「何かそこで共通点が見つかるかもしれないじゃない。」という。実際のH教師の授業では、身近な（学校の友人、家族、時事問題、国民性）話題を通して、生徒からの活発な話題提供や考えが述べられていた。このような授業での対話について「それも理解のプロセスに入っているから。私は極力その、自分の生活、彼女たちの生活に、どんな感じでも入るような話題を広げる。」と述べている。

上記の2つのケースに共通して重要なことは、このようなすでにある「知識」や「解答」、「作品」は、国際バカロレアにとって全て材料（素材）の一部に過ぎず、学習成果としては、こうした材料を活用し、コンピテンスの達成状況を見せること（理解しているか、それを文章や口頭で示すこと）によってしか認められないという点である。よって、教師は、様々な手段を使って、生徒を刺激し、対話し、意見を求めたり、書かせたりという活動を通して、彼（彼女）らが作品（および、それを通した世界）に対して何かしらを感じるように授業を行っている。

（2）小論文（エッセイ）

次は、もう一つのライティングコミュニケーションを測る学習成果である、試験問題2「小論文」についてみていく。小論文（エッセイ）とは、試験問題1の解説文同様に、ディプロマプログラムの締めくくりとして5月（または11月）に実施される試験である。試験問題2には、各ジャンルに対応して作成された設問が3つあり、生徒はそのうちの1つを選択し、回答（小論文の作成）することが求められる。各ジャンルとは、【物語・小説】、【随筆・評論】、【詩歌】、【戯曲】の4領域が用意されており、生徒は主にパート3で取り扱った作品のジャンルについて回答することとなる。

下に示した図3-4は、2013年5月に出された試験問題2である。標準レベルは1時間30分、上級レベルでは2時間の時間をかけて、1つの小論文を仕上げる。小論文の得点は、文学科目全体のうち25点分を占める試験である。全てに共通した設問には、「次の問題から一つを選んで、エッセイ（小論文）を書きなさい。その際、授業で学習したPart3（ジ

ジャンル別部門)の**少なくとも二作品**に言及しなさい。Part3の二作品を使用していない場合は減点となります。なお、エッセイを書くにあたっては、必ず作品を**比較対照**すること。」(強調は原文のまま)とある。授業中に扱った作品を用いることは必要であるが、試験中に作品の持ち込みはできないため、生徒は学習する作品の主旨や重要な点について、理解して、さらに設問に応じて応用させる力を身につけておく必要がある。

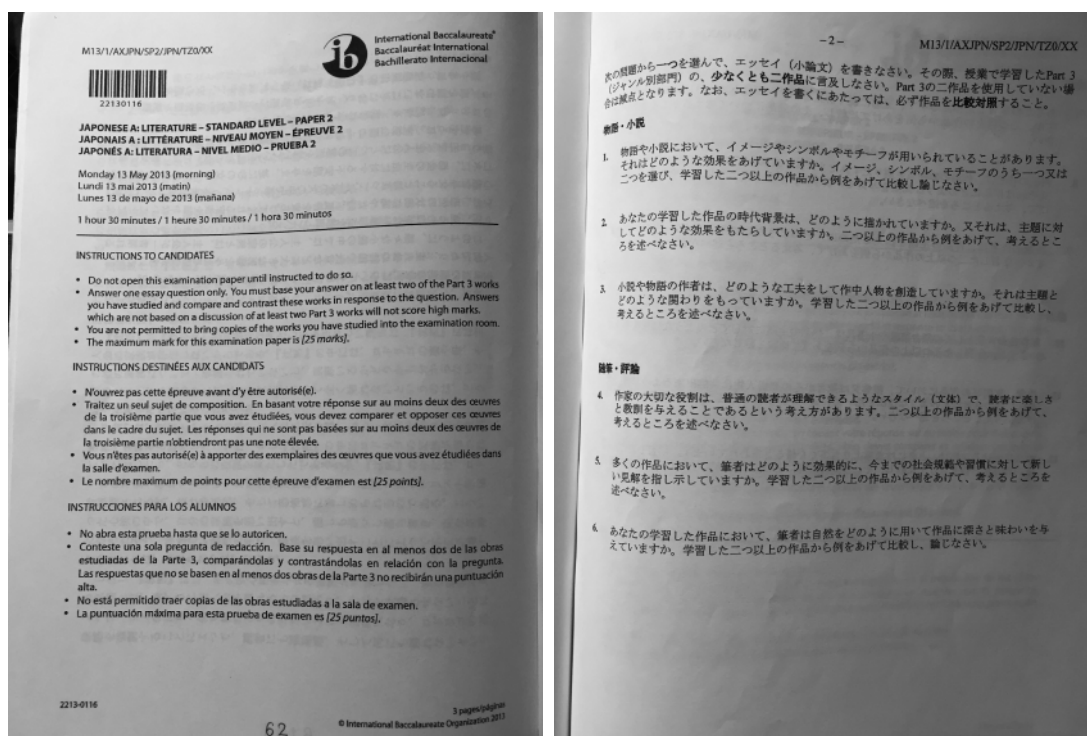


図 3-4 「文学」試験問題 2 の一部 (標準レベル)

(出典 : Japanese A: Literature-standard level paper 2, 2013 年 5 月)

各ジャンルには、3つの問題が用意されそこから選択することとなる。例えば、【物語・小説】のジャンルでは、以下の3つの問いが用意される。

1. 物語や小説において、イメージやシンボルやモチーフが用いられていることがあります。それはどのような効果をあげていますか。イメージ、シンボル、モチーフのうち一つ又は二つを選び、学習した二つ以上の作品から例をあげて比較し論じなさい。
2. あなたの学習した作品の時代背景は、どのように描かれていますか。又それは、

主題に対してどのような効果をもたらしていますか。二つ以上の作品から例をあげて、考えるところを述べなさい。

3. 小説や物語の作者は、どのような工夫をして作中人物を創造していますか。それは主題とどのような関わりをもっていますか。学習した二つ以上の作品から例をあげて比較し、考えるところを述べなさい。

(出典 : *Japanese A: Literature-standard level paper 2*, 2013 年 5 月)

1の「物語や小説において、イメージやシンボルやモチーフが用いられていることがあります。それはどのような効果をあげていますか。イメージ、シンボル、モチーフのうち一つ又は二つを選び、学習した二つ以上の作品から例をあげて比較し論じなさい」では、作品の技法の分析について、2の「あなたの学習した作品の時代背景は、どのように描かれていますか。又それは、主題に対してどのような効果をもたらしていますか。二つ以上の作品から例をあげて、考えるところを述べなさい」では、作品の時代性について、3の「小説や物語の作者は、どのような工夫をして作中人物を創造していますか。それは主題とどのような関わりをもっていますか。学習した二つ以上の作品から例をあげて比較し、考えるところを述べなさい」では、作者の意図や技法が問いの中心になっている。ガイドによれば、このような問いの出し方の主旨について「設問はいずれも、特定のジャンルの文学的表現技法を用いてどのように内容が伝達されているかを考察するように指示するもの」(IBO, 2014h, p.37)としている。これに加えて問いに共通している点は、「二つ以上の作品から例を挙げて比較する」作業が小論文を作成する過程として求められていることである。ガイドの「指示用語の解説」によれば、「比較しなさい」とは「2つ(またはそれ以上)の事物または状況の類似点について、常に双方(またはすべて)について言及しながら、説明しなさい。」の意であることが述べられている (IBO, 2014h, p.88)。

以上から、試験問題2の小論文では、学習した文学作品の文学的表現技法が作品にどのような影響を与えているかを理解していること、そして、文学的表現技法の理解が他の文学作品でも存在しておりそれらを比較し評価する能力が必要とされていると考えられる。

では、こうした問いへ生徒が対応できるように教師はどのような授業を行っているのだろうか。ここでも試験問題2のときと同様に、教師らの勉強会での講義を参考に検討していく。

B 教諭からの情報提供では、ジャンル別で選択する「戯曲」で小論文を作成する場合の、

授業構成についてであった。B 教諭の実践は、作品の「観点」を絞ることによっての作品選択と授業展開していくスタイルをとる。表 3-10 が、B 教諭が作成した授業プリントである。各ジャンルの一つである「戯曲³」は、現代文、詩、古文、漢文、文法が試験問題となる我が国において馴染み深いジャンルとはいえないものの、学校が所在する国の文化によっては身近に存在するケースもある。B 教諭の学校では、学校の課外活動として演劇を身近に感じる事が可能なため、他の科目との関係も含めて選択された。

表 3-10 文学作品（戯曲）を分析する教授法（例 2-1）

<p>(1) 「戯曲」の課題文分析</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 優れた喜劇はどこか残酷—例を挙げて 2. 劇の結末は——結末部分を比較し、その効果について 3. 戯曲の特徴は時間と空間を—— 4. プロット—— その特徴や効果について 5. 劇的アイロニーとは、——どのような効果を 6. クライマックスの持つて行く、その工夫と効果 7. 作品の中にはどのような緊張があり、どのような効果を 8. 悲劇と喜劇がどのような形でより合わせられ— 9. 主役の台詞が—— 重要なテーマを反映 10. 観客がその主題や登場人物に共感できるようにするために—— 11. 「独白」は、—— どのような場合に 12. 文学作品の中で死がよく扱われる。作者は死を通して、生きることの意味について 13. どのような登場人物を設定しているか

（出典：国際バカロレア日本語部門教師の会、2012、配布資料より抜粋）

上表の 1～13 は、B 教諭がこれまでの過去問を分析し、どのような問いが出題されてきたのかをまとめたものである。例えば、「1. 優れた喜劇はどこか残酷——例を挙げて」、「2.

³演劇の脚本・台本。人物の会話や独白、ト書きなどを通じて物語を展開する。また、そのような形式で書かれた文学作品。ドラマ。

劇の結末は——結末部分を比較し、その効果について」、「9. 主役の台詞が—— 重要なテーマを反映など」、「13. どのような登場人物を設定しているか」などがあり、全て戯曲に共通する文学的表現技法について問われた問題であることがここからも確認できる。B 教諭はこれらの過去問の傾向から以下の分析をおこなっている（表 3-11）。

表 3-11 小論文「戯曲」の過去問分析

1. 課題文の理解について	
・ 正確に読み取り、何を答えなければならないかをエッセイを書いている途中にも確認させる	
・ 問われている課題文が、(主として) 次のいずれの観点に関するものかを判断する	
1. 作劇術／作劇上の工夫／演劇論	——1, 3, 4, 5, 7, 8
2. 作品の主題や主要モチーフ	——12
3. 観客の興味関心を惹きつける工夫	——10
4. 主役／主要人物／脇役 といった登場人物の設定	——13
5. 結末のあり方やクライマックスに関して	——2,6
6. 台詞に関して	——9 11

(出典：国際バカロレア日本語部門教師の会, 2012, 配布資料より抜粋)

表 3-11 によれば、B 教師は課題文（小論文と同義、以下同様。）の理解について教授する際、第一に「何を答えなければならないかをエッセイを書いている途中にも確認させる」こと、第二に、「問われている課題文が、(主として) 次のいずれの観点に関するものかを判断する」として「観点」を絞るという提案をしている。例えば、「1. 優れた喜劇はどこか残酷一例を挙げて」、「3. 戯曲の特徴は時間と空間を——」、「4. プロット—— その特徴や効果について」、「5. 劇的アイロニーとは、——どのような効果を」、「7. 作品の中にはどのような緊張があり、どのような効果を」、「8. 悲劇と喜劇がどのような形であり合わせられ—」に関しては、「作劇術／作劇上の工夫／演劇論」の観点からエッセイ執筆に取り組むという可能性があること、また「12. 文学作品の中で死がよく扱われる。作者は死を通して、生きることの意味について」という問いに関しては「作品の主題や主要モ

チーフ」、「10. 観客がその主題や登場人物に共感できるようにするために——」に関しては「観客の興味関心を惹きつける工夫」など、抽象的で答えや解法が見えにくい問いにも必ず何かしらの道しるべになる「観点」があることを示している。生徒は、「観点」を発見することによって、これから何をしなければならないかの順序を考える段階へ移ることができるという。しかし、「観点」を発見できない限り、つまり、生徒自身でゴールを定められない限り、どこに進めばいいのか迷子になってしまうという。このような過去問の分析から見えてくる「観点」の重要性は、教師が生徒を指導する上でも中心的な存在となる。この作品にはどのような観点が存在しているのか、そして、その観点からどのように作品を分析していくのか、この2つの問いは授業の重要な構成要素とも考えられる。

B教師は、このような教授法に加え文学作品の選択についても述べている。表 3-12 が、現在選択している戯曲の作品である。

表 3-12 B教師が現在取り上げている Part 3 の戯曲作品

<ul style="list-style-type: none"> ・外国作品：モリエール『タルチュフ』（喜劇） ・日本作品：近松門左衛門『曾根崎心中』・『冥途の飛脚』（悲劇） <li style="padding-left: 2em;">三島由紀夫 『近代能楽集』から4作品 <li style="padding-left: 2em;">木下順二 『夕鶴』
--

（出典：国際バカロレア日本語部門教師の会、2012、配布資料より抜粋）

表 3-12 に示されるように、B教師が授業の中で取り上げている作品は、外国作品ではモリエール『タルチュフ』（喜劇）、日本の作品では、近松門左衛門『曾根崎心中』・『冥途の飛脚』（悲劇）、三島由紀夫 『近代能楽集』から4作品、木下順二『夕鶴』を挙げている。作品を選択する際には、生徒が2年間の限られた時間の中で多く難解な文学作品に取り組みなくてはならない上、文学作品に馴染みが深いとはいえない生徒達はその作品を理解し、一定の基準に達しなければならないため、それが可能となるようなものを選ぶ必要がある。これらの作品を選んだ理由としてB教師は以下のように書いている（表 3-13）。

表 3-13 B教師が作品選択に際して考慮していること

<ul style="list-style-type: none"> ・表 3-10、3-11 の各観点を鑑み、比較できる作品を選ぶ

- ・ブックリストに挙げられた中で選ぶとすれば、まあこれかな
- ・教師自身はその作品を気に入っている 等

(出典：国際バカロレア日本語部門教師の会, 2012, 配布資料より抜粋、一部変更)

まず、「表 3-10、3-11 の各観点を鑑み、比較できる作品を選ぶ」とあるが、これは「2. 劇の結末は——結末部分を比較し、その効果について」とあるように、戯曲の作品を 1 作品分析するだけでは十分ではなく、2～3 作品を読む必要があるため、各観点において比較しやすい作品を選ぶ必要があるという。他にも、「ブックリストに挙げられた中で選ぶとすれば、まあこれかな」、「教師自身はその作品を気に入っている」と感覚や好き・嫌いという要素も挙げている。興味深い点は、このように「作品選択」それ自体が教師らの勉強会での議題の一つになる点ではないだろうか。知識獲得型の教育であれば、獲得すべき教育内容は学習指導要領と教科書によって定められていた。よって、教師は、それを「生徒へどのように教えるか」が重要であって、内容を選定することはないに等しかった。国際バカロレアが求められる学習成果を達成するためには、どのように作品を選び、組み合わせるかも重要な要素となるといえる。このような点から、新任の教師にとっては作品選びも教員としての難しいスキルの一つであり、ワークショップの議題として十分なテーマとなるといえる。

こうした事例以外にも小論文の問いに生徒を挑ませるための指導法や戦略は数多く存在している。しかし、試験問題の対策以前に教師はまず「生徒に書かせる」ことを指導していく必要がある。「聞く、話す、読む、書く」という言語に関する四技能は、当然であるが 1 日で上達するスキルとは言えず繰り返しの練習が必要となる。以下では、「書くこと」についての指導法について二つのケースを紹介したい。

ケース 3：H 教諭の書き方指導

「まず、作品を終えたあとにエッセイは書いてもらうんだけど、私のスタイルの場合は、最初から過去問は使わない。過去問は見せないで、過去問に似たような感じで、ひねったもの。だから文学が本当に苦手、現国も苦手だったって、全然書いていませんっていう子には、例えばもう簡単な、作品で主人公が死んだら、主人公は何で死んだのかってその理由づけのエッセイか、主人公は死んだけれども、それは幸せだったのか、とか。そういうイエス・ノー・クエスチョンの、どっちか

で書けるエッセイ。それか、それでも本当に書けなかったら、その作品を読んで自分が感じたことっていうものを、感想文にならないような書き方で書きなさいっていう。」

(インタビュー実施時期：2013年、下線部、括弧内は筆者の加筆)

ケース3は、H教諭へのインタビューで書き方の指導について話してもらった言葉の抜粋である。H教諭の指導法は、第一に、最初から過去問は見せず、似たような問題を出して生徒へ書かせることを行うという。それでは書けないという場合には、第二の方法として、(1) 作品の結論について理由付けのエッセイ、(2) イエスかノー（賛成か反対）のエッセイといった、難易度を下げたエッセイを課題とする。さらに、それも難しい場合には、第三の方法として、作品を読んで自分が感じたことについて、感想文ではない書き方で書いてくることを求めるという。H教諭によれば、この感想文ではない条件とは「客観的に書く」ということであるという。

「一番生徒が分からないのは客観的に書くことが絶対に分からない。「私は思う」っていうのは、絶対にやめた方がいい。やめなさいって私は言う。私が書いているんだから、私っていうのは、誰もが分かることだから、書かない。「思います」、「思いません」、これはもう感想文の世界だから絶対に書かないこと。

(略) 結局「私は」っていう言葉使っていなくても、受け身になっていない部分は、書き方によっては本人が言っていることになってしまう、ということだし。自分が書いているから、外の人が読んだら分からないような書き方をする。」

(インタビュー実施時期：2013年、下線部、括弧内は筆者の加筆)

国際バカロレアで書く指導をするとき、生徒がつまずくポイントとして「客観的に書く」が一つの大きな壁であるという。「私は、～といます」や受け身でない表現では、客観性が乏しく他者が理解しにくい表現を含んでしまう。指導のときには何度も繰り返し注意するが、この点が最後まで直らない生徒もいるという。

最後の最後まで書けない場合には、過去によくできていた作品を見せるという。

「でもそれでもできないっていうときには、誰かが書いたやつ、いいやつをポンと

見せる。過去の卒業生のやつとかをポンと見せて。最初には絶対見せない。でもあんまりにも堂々巡りのときに同じことをしても余計なエネルギーを使うだけだから。もう、書けているけど、あともう一歩っていうときには、このスタイル、固まっちゃうと困るから、じゃあ他の人の例を見て、いいところを拾ってみましょうみたいな。読み合わせはしないけれども、時間があるときはちょっと読んでみて、まず読んでみま
すっていつて。読んでどうだった、すごくよく分かったって。読んで分かるってことは、この長い誰かが書いたやつはよく書けているってこと、何かポイントがあるんだろうか。でもどこがよかったのかは、聞いているときは分からないから、それをコピーで渡します。これは自分の書き方とこの人の書き方を比べて。この人の書き方、これがいいから、かっこいいから、それを盗む。でも内容は盗めないから、自分の言葉で変える。それが一番いい方法だけれども、やっぱり生徒っていうのはオリジナリティが好きだから、ここは参考にするけど、私は自分で開拓してみせますっていつて。考えてみま
すっていつていう子がもう基本的に多くて。でもこの部分はこの書き出しとか。文頭、文末はかっこいいから使いますって、そのときにそういつて、意識して書いてくると、コピーでもなく、うまくなっていたりしますね。」

(インタビュー実施時期：2013年、下線部、括弧内は筆者の加筆)

生徒に何度も書かせていくと、様々な壁に当たっていく。もう少し生徒自身で粘った方がよいのか、それとも壁穴を開けた方がよいのか、教師は生徒の成長のそうしたタイミングを見極めて次の方法を考えるのも教師のスキルだろう。H教諭は、生徒の状況を見て(行き詰まっているとき、あと一歩のとき、自分のスタイルが決まりすぎる前等)、他人の書いた作品を見せるという。その作品について分析させ、よいところはどこか、自分の作品に使える部分はあるかを考えさせるという。H教諭が強調していたことは、最初には見せないという点である。一度、生徒自力で書かせて、自分の癖や弱点について知った上で、他人の作品を知ることに意味がある。

H教諭の実践では、まず、簡単なものでも難しいものでも生徒にまず書かせること、その語に、各ポイントについて、必要に応じて訂正していくこと、そして、最後には、他人の作品から学び自分の作品を発展させるという方法であった。ここで、重要な点は教師自体が文章に対し、簡単な文章と難しい文章について理解しておくこと、そして生徒それぞれにあった指導をしなくてはならないということだろう。

次に、I 教諭の書き方指導について紹介する。H 教諭のクラスが少人数で個別指導に近い授業であるのに対して、I 教諭のクラスは 8～10 名の人数がいる。そのため、どのようなペースで生徒全員に書かせているのかを知るヒントとなる。

ケース 4：自分の考えを話すことや書くことによって表現する練習

筆者 Q

「生徒から試験の点数を上げたいと聞かれたら何とアドバイスしますか。」

I 教諭 A

「毎週の課題（漢字テスト、文学作品講読、小論文、長文読解問題）をきちんとこなしてくれれば、必ず成績が上がる。」

【I 教諭の授業で行っていること】

- ・ コメンタリー演習（隔週）
- ・ エッセイ演習（隔週）
- ・ 口頭試験演習（毎週）
- ・ 漢字テスト（毎週）
- ・ 長文読解問題演習（毎週）

（インタビュー実施時期：2013 年、下線部、括弧内は筆者の加筆）

ケース 4 は、I 教諭への質問と回答、I 教諭の授業実践で行っていることである。まず、筆者の「生徒から試験の点数を上げたいと聞かれたら何とアドバイスしますか」という質問に対して、I 教諭は「毎週の課題（漢字テスト、文学作品講読、小論文、長文読解問題）をきちんとこなしてくれれば、必ず成績が上がる。」と回答している。I 教諭は、教師陣の中でもベテランであり、筆者の「科目が苦手（または嫌い）な生徒にはどのように対応していますか。その生徒に必要なのはどのような力でしょうか」という質問についても、少人数教育なので、同じ課題を出しても、評価は個々に細かくできるので、苦手な生徒にも丁寧に対応できる。そういった生徒にこそ多く時間をかけるようにしている。生徒は継続して授業に出席し、課題をきちんと仕上げれば、必ず成長する。」と回答している。ここから、I 教諭は、授業をしっかり受けて課題をこなせば、どんな生徒でも成長し成績を上げることができるとしている。

そのような、I 教諭のクラスでは、毎週および隔週で書く、話す練習を行っている。上表に示すようにコメンタリー（解説文）演習を隔週、エッセイ（小論文）演習（隔週）、口頭試験演習（毎週）、漢字テスト（毎週）、長文読解問題演習（毎週）とあることから、ほとんど毎回の授業でライティングやオーラルの練習をしていることが分かる。漢字テストを毎週行うなどは、日本の国語の授業に近い。もちろん、こうした練習を繰り返しながら、新しい文学作品を読み解く授業も行っている。

こうしたトレーニングは、I 教諭が話してくれたように、どんな生徒も落ちこぼれにせず成長させる日本型のスタイルに近いのではないだろうか。では、このような指導スタイルは、我が国の国語とどのような点で違うのだろうか。以下は、国語教諭へのインタビューから聞いた回答である。

筆者 Q

「生徒から試験の点数を上げたいと聞かれたら何てアドバイスしますか。」

国語教諭 C

「生徒からですか。教科書を音読しましょうと言っています。教科書の文章を音読してスラスラ読めたとか、何が書いているかというのを読むのが国語だから、ただ、ノートを見返して「ああ、そうだったな」って思うのではなくて、教科書を読んで、そのときの気持ちとか、一番重要なまとめの文章はここだ、とか、いうのを理解できるようになると読めたってことだから、あとは、漢字は落とさないってことですかね。」

（インタビュー実施時期：2013年、下線部は筆者の加筆）

I 教諭への質問同様「生徒から試験の点数を上げたいと聞かれたら何とアドバイスしますか」という筆者の質問に対して日本の高校で国語を教えている C 教諭は、「教科書を音読しましょうと言っています」と「読むこと」の重要性について回答してくれた。さらに、国語という教科について、「音読をしてスラスラ読めた」とか「何が書いているかを読む」ことが「国語」であると述べている。教科書の文章から「そのときの気持ち」や「一番重要なまとめ」の部分を探し出すことがわかれば、それは「読めた」ことを証明しているのだと説明してくれた。すなわち、国語とは「読解力」が重視される教科であるといえよう。この C 教諭の発言は、一人の教員の意見であるが、国語という教科を端的に言い当ててい

るのではないだろうか。一方、「文学」科目ではこれまで見てきたように、ライティングコミュニケーションとオーラルコミュニケーションが重要とされている。文学を教える IB 教諭の石村は、「文学」科目について「生徒自らが学び、言語の根本である読んで理解し分析し、自己の考えを口頭および筆記でわかりやすく表現するという点で徹底している。」(石村, 2013) とまとめている。国語も IB 文学も、言語の四技能を重視している点は同様であるが、結果的に国語では読解力を、IB 文学では、話す力と書く力による表現力が重視されている科目となっているといえる。

(3) 記述課題 (ディスカッションと論文作成)

記述課題では、(a) リフレクティブ・ステートメント (振り返りの記述) と (b) 文学に関する小論文の両方が学習成果の対象となっている。リフレクティブ・ステートメントとは、600~800 字程度の短い記述演習 (written exercise) として、パート 1 で学習した翻訳文学の 1 つの作品について対話形式の口述活動をおこない、それが終了した後短時間で完成すべき課題となる。インタラクティブ・オーラルとは、生徒と教員が参加する、焦点を絞った授業中のディスカッションである。ここでは、生徒も自分から議題を提起しなければならない、また、議題として、文化的および文脈的な検討事項を取り上げなければならないことが定められている (IBO, 2014h, p38)。

ディスカッションの議題としては、以下の設問が例に挙げられている。

表 3-13 ガイドによるディスカッションの議題 (例)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">—この作品において、時代と場所はどのように重要か。—社会的および文化的文脈と諸課題について理解が簡単だったのは何か、また困難だったのは何か。—作品の中の諸課題と自分自身の文化ならびに経験にどのような関連を見いだしたか。—作品で見られる技法 (テクニク) について、どのような点が興味深かったか。 |
|--|

(出典 : IBO, 2011a=2014, p.38)

表 3-13 に示すように、ガイドでは文化的および文脈的な検討事項を取り上げる議題の例として、「この作品において、時代と場所はどのように重要か。」、「社会的および文化的文脈と諸課題について理解が簡単だったのは何か、また困難だったのは何か。」、「作品の中の

諸課題と自分自身の文化ならびに経験にどのような関連を見いだしたか。」「作品で見られる技法（テクニック）について、どのような点が興味深かったか。」を挙げている。直接的に「文化的、社会的」、「自分自身の経験」などの言葉を議題の中に取り入れたものが確認される。(a) リフレクティブ・ステートメントとは、上記に関連した議題を中心に、「インタラクティブ・オーラルを通じて、作品の文化的および文脈的な要素に対する理解がどのように発展したか」という問いを中心に作成することとなる。ここで、重要な点は、第一に、作品の文化的および文脈的な要素に関する理解と、第二に、生徒の発展、の2点をリフレクティブ・ステートメントに示すかである。さらに、この作業を通じて、(b) 文学に関する小論文（2400～3000字）に向けテーマを絞り、作成し始めることとなる。テーマを決定する際には、「スーパーバイズド・ライティング（教師の監督下での記述活動）」として教員から、「プロンプト」と呼ばれる問いを投げかけられ、それに応答する形でテーマを絞る作業がおこなわれる。具体例は以下の通りである。

表3-14 ガイドによるスーパーバイズド・ライティングの例

例1)

プロンプト	どの脇役が、最も重要な役割を演じていますか。
作品	『人形の家』ヘンリック・イブセン作
小論文のタイトル	「人形の家ロールモデルとしてのリンデ婦人」

例2)

プロンプト	作品の中に、文化的価値観を伝えることが主な役割である登場人物がいると思いますか。
作品	『予告された殺人の記録』ガブリエル・ガルシア＝マルケス作
小論文のタイトル	「名誉の擁護者としてのビカリオ兄弟」

(出典：IBO, 2011a=2014, p.39)

表3-14の例1に示されるように、スーパーバイズド・ライティングでは、文学作品ヘンリック・イブセンの『人形の家』に対して、教師がプロンプトとなる「どの脇役が、最も重要な役割を演じていますか。」という発問に答える形で、生徒は探究し「人形の家ロールモデルとしてのリンデ婦人」というタイトルの小論文を書き上げるということが記されている。例2では、ガブリエル・ガルシア＝マルケスの『予告された殺人の記録』に対し

て、教師からプロンプト「作品の中に、文化的価値観を伝えることが主な役割である登場人物がいると思いますか。」が与えられ、生徒は、「名誉の擁護者としてのビカリオ兄弟」というタイトルの論文作成の経験をする。プロンプトは、最初から限定されている訳ではなく、生徒は教師からいくつかのプロンプトを受け、トピックを絞ることになる。その後、論文における展開や、長さについて、教員と検討後、草案を作成する。草案に対するフィードバックが行われた後は、教員はそれ以上の援助をほどこすことができない。そして、最終的には、上記のような小論文のタイトルと内容を決定し提出することとなる。この論文は、試験問題1や2のように、その場で回答するものではなく、ここまでの一連の流れを通して、プロセスをポートフォリオとして保存するとともに、外部試験官には、「討論に関する考察」とスーパーバイズド・ライティングの作業を発展させた論文を清書して提出する。

この記述課題は、課題論文 (E.E) で言語 A を選択しない生徒にとっては、議題の設定、テーマの選択、小論文の構成等、最も自立的に文学について小論文を書く学習となる。その意味でも、スーパーバイズド・ライティング (教師の監督下での記述活動) という教員の発問や支援は重要な意味を持つ課題である。

このような記述課題は、かなり明確に指導の流れが固定化されている課題である。教師にとって、如何にガイドで記されるような状況 (ディスカッション等) を教室内で再現するかが重要となる。勉強会では、記述課題に関する一連の流れの確認から行われた (表 3-15)。

表 3-15 記述課題の進め方

記述課題の進め方
<p>1) The interactive oral</p> <ul style="list-style-type: none"> ①作品について、最低でも 1 回 30 分以上討論 ②各生徒はなんらかの形で、討論の一部をリードする必要がある ③その際に重要となる要素 <ul style="list-style-type: none"> —時代と場所に設定の工夫 —社会的要素と文化的要素 —社会的要素と文化や経験との関係

—技巧の効果

2) The reflective statement : 「討論に関する考察」 (外部へ提出)

クラス討論後、その内容について自分の考えを 600-800 字でまとめる。

3) Supervised writing

—作品につき 3-4 つの質問を教師が準備し、クラスでその中から 40-50 分で解答する。
作品は持ち込み可、資料はいけない。

—字数制限はありませんが、大切なのは最終論文との相似性である。

(例) 次の質問から一つを選び、答えなさい。時間は 40～50 分です。

『変身』

- 『変身』において「変身」したのは誰か
- 主人公に対する家族の役割
- 主人公以外で最も重要な役割を果たした者は誰か
- 天候や時間等、作品を効果的に表現する要素について解説しなさい

『異邦人』

- 『異邦人』というタイトルは何を意味しているか
- 主人公に対する家族の役割
- 主人公以外で最も重要な役割を果たしたのは誰か
- 天候や時間等、作品を効果的に表現する要素について解説しなさい

『1984 年』

- 主人公の変化について論じなさい
- 作品に表れる社会制度の特色について論じなさい
- 主人公を効果的に表現する要素について論じなさい

4) Production of the essay (外部へ提出)

Supervised writing の中から 1 つ選び、それを発展させて 2400-3000 字の論文を書く。

下書きを一度教師が見て、アドバイスをあげることができる。その後、清書して試験官に提出。

(出典：国際バカロレア日本語部門教師の会、2013、配布資料より抜粋)

表 3-15 に示すように、第一に、インタラクティブ・オーラルを行う。ここでは、①作品

について、最低でも1回30分以上討論を行う、②各生徒はなんらかの形で、討論の一部をリードする必要があること、③その際に重要となる要素として「時代と場所に設定の工夫、社会的要素と文化的要素、社会的要素と文化や経験との関係、技巧の効果」が挙げられている。第二に、提出の必要があるリフレクティブ・ステートメント。ここでは、クラス討論を通して、その内容について自分の考えを600-800字でまとめる。第三に、スーパーバイズド・ライティング。これは、「作品につき3-4つの質問を教師が準備し、クラスでその中から40-50分で解答すること」、「作品は持ち込み可」であるが、「資料はいけない」。字数制限はないが、「最終論文との相似性」が重要となる。そして、良く扱う作品についての議題例も示された。第四に、最終的に提出する論文である。スーパーバイズド・ライティングの中から1つ選び、それを発展させて2400-3000字の論文を書くこと、下書きを一度教師が見て、アドバイスをあげることができる。その後、清書して試験官に提出する、という流れとなる。勉強会の議論と機構が発行するガイドとの相違点は、第一に、ディスカッションの進め方や討論のテーマ、生徒の役割の決定方法であった。第二に、議題で組み込む必要のある「文化のおよび文脈的な検討事項」の「文化」とは何を指すのか（または、何は当てはまらないのか）、やこれに関連して、パート1でどのように「文化」を理解して本の選択を行うかという要件とその解釈の問題が挙げられた。第三に論文の構成や「討論に関する考察」で何を書くべきかという実践的な議論も行われた。

以上から、記述課題の特徴を挙げると、他のライティングと比較して、ディスカッションを経験（発言すること、メモを取ること、マネジメントすること、考えを発達すること）することと、論文のテーマを絞るという作業を教師のサポートのもと行うという経験が加わっている。ここから、文章を作成するという結果だけではなく、文学作品を探究し考えをまとめ上げる作業を学ぶことも重要とされていることが分かる。

2-3. オーラルコミュニケーション

(1) 口述コメンタリー

オーラルコミュニケーションは、口述コメンタリーと口述プレゼンテーションによって学習成果を示す。オーラルコミュニケーションは成績全体の30%を示し、内訳はそれぞれ15%ずつとなる。ガイドによる解説では、口述コメンタリーの標準レベル（以下、SLとする。）を選択した生徒は、パート2の精読学習で学習した作品の1つから抜粋した課題文について、口頭で10分間の論評（その後の質疑応答も含む）を行う。上級レベル（以下、

HLとする。)を選択した生徒は、詩、または詩からの抜粋が出題される。生徒は10分間の口頭での論評の後、パート2の残る作品のうち1つについて10分間のディスカッションを行う(IBO, 2011a=2014, p.64)。口述コメントリーのような「話す」能力の涵養については、内部評価であるため、どのように準備していかなければならないかという時間の配分についても指示されている。2年間のコースの間に考慮しなくてはならない時間として、「教師が生徒に内部評価の要件を説明する時間」、「授業内で生徒が内部評価課題に取り組む時間」、「教師と各生徒が話し合う時間」、「見直し、および進行状況を確認する時間」が挙げられている(IBO, 2011a=2014, p.64)。

このようなガイドによる前提を踏まえ、教師らの勉強会では、口述コメントリーについて以下の説明が行われた。勉強会資料によれば、口述コメントリー(HL)は、パート2の作品についての口頭試験であるが、二部に分かれており、第一部はパート2で学ぶ詩についての出題となる。学んだ詩の中から20~30行程度の抜粋が出題され、「考察を促す問い」が一つか二つついている。この「考察を促す問い」は参考にすればよく、必ずしもそれに答える必要はない。準備時間は20分である。この時間内にどのようなメモをとっても構わないが、作品(本)は持ち込まず、時計と筆記用具だけ持ち込める。試験時間は10分間であるが、まず8分以内で抜粋文の解説を行う。作品全体ではなく、抜粋文の解説を中心にすることが大切である。その後2分間追加質問が行われる。もし、解説が短かった場合は追加質問の時間が長くなる。解説では、詩のテーマ、表現方法、作者の心情、レトリック等、総合的に分析することが重要となる。第二部は、第一部に続き、休みなしで録音する。第一部で使用した詩以外のパート2の2作品のうちどちらについての(選択はできない)議論であるが、時間は10分間となる。

以上から、口述コメントリーで重要な点として、第一に、要件を正確に実施すること(例えば、時間の配分および正確さ)、第二に、内容の分析および「考察を促す問い」の深い理解が挙げられる。「考察を促す問い」として、以下の例が挙げられている(表3-16)。

表 3-16 口述コメントリーで使用される「考察を促す問い」の例

「考察を促す問い」(ガイディングクエスチョン)
<p>【戯曲】</p> <p>—使用された言葉遣いにより、登場人物について何がわかるか。</p>

- 音楽／音響／照明は、この抜粋において、どのような役割を担っているか。
- この抜粋は、観客にどのような影響をもたらすと考えられるか。
- どのような理由で、この抜粋は、この演劇の極めて重要な瞬間であると考えられるか。

【詩】

- タイトルと詩そのものは、どのような関係にあるか。
- 考えの深化は、テーマの発展にどのように寄与しているか。
- 連の構成は、詩のトピックの展開をどのように反映しているか。
- どのような点で、最終行／連は詩全体への理解を変えるか。

(出典：IBO, 2011a=2014, p.69)

表 3-16 で示されるように、戯曲では、「使用された言葉遣いにより、登場人物について何がわかるか。」「音楽／音響／照明は、この抜粋において、どのような役割を担っているか。」「この抜粋は、観客にどのような影響をもたらすと考えられるか。」「どのような理由で、この抜粋は、この演劇の極めて重要な瞬間であると考えられるか。」が挙げられ、詩では、「タイトルと詩そのものは、どのような関係にあるか。」「考えの深化は、テーマの発展にどのように寄与しているか。」「一連の構成は、詩のトピックの展開をどのように反映しているか。」「どのような点で、最終行／連は詩全体への理解を変えるか。」が挙げられる。言葉遣い、登場人物、音楽／音響／照明、観客、時間、タイトル、詩、テーマ、連の構成、トピックの展開、最終行・連、詩全体の用語から分かるようにこれらは各ジャンルで使用される技巧（文学的表現技法）について問われていることが確認できる。

教師らの勉強会では、指導法として、10分内の時間配分について、どのように教えるか（例えば、序：0.5～1分、本：6分、結：1～2分。等）や評価規準であるクライテリアをどのタイミングで見せるか、クライテリアを用いた生徒同士の練習のし合いなど、練習の例について議論された。

オーラルコミュニケーションの能力が学習成果として必要であることは、国際バカロレアの一つの特色といえる。このような口述コメンタリーへの対策は、ガイドも言及するように日常の授業の中で鍛えられていく必要がある能力である。以下の2つのインタビューでの問いに対する教師らの返答から、日常の授業での教師らのスタンスを見ていきたい。第一の質問は、資料のインタビューガイドライン6「授業をするときに気をつけている点があれば教えてください。具体的な事例があれば教えてください。」、第二の質問は、イン

タビューガイドライン9「生徒にはどのような態度で授業に臨んでほしいですか。理想と実態のエピソードなどあれば教えてください。」とした。

【インタビュー結果1】

筆者質問：

「授業をするときに気をつけている点があれば教えてください。具体的な事例があれば教えてください。」

回答：

1. 「なぜいいのか、もしくは悪いのか、その都度きちんと説明すること。自分の好みを押し付けたり、洗脳にならないよう意識している。」

(D 教諭：2013年インタビュー実施)

2. 「IBに限らず、授業というのはいかに生徒たちが「考え」「話す」かだと思っています。教師が時間内のほとんどをしゃべり（‘教え’）続け、生徒は受動的に黙ってノートをとる、という形はしません。生徒たちが興味をもち「どうしてだろう？」「知りたい」「それには自分はこう思う」と能動的に関わるようにしています。教師（私）から答えを出すことはほとんどありませんし、社会科でも文学でも「唯一絶対の正しい答え」などないと思っているので、私の意見を聞かれば「個人の意見」として答えることもしますが、あくまでも生徒が自分の価値観で判断し、人生に生かしていくべきだと思っています。私自身も生徒の答えから多くを学びます。また授業における「笑い」「遊び」も大切な要素だと理解しています。プレッシャーの中での授業より、楽しい中での授業の方が学びが大きいと思っています。」

(U 教諭：2013年インタビュー実施、下線部筆者加筆)

3. 「クラスのメンバーは力がぜんぜん違います。それぞれの得意な部分を伸ばすようにしています。そしてそれをクラスでシェアします。自分の苦手な部分が、少しは改善されて伸びていっているように思います。」

(T 教諭：2013年インタビュー実施、下線部筆者加筆)

4. 「バックグラウンドが違う生徒（父または母が外国人、海外が長い等）が多いので、生徒の特色を生かし、得意分野で活躍してもらえるよう配慮している。」

（I 教諭：2013 年インタビュー実施、下線部筆者加筆）

5. 「文学の学習とは、要は他者の書いたものを他人（生徒や教師）が理解しようと努めることである。しかも、文学は言語芸術である故、その種の特殊能力のある人々が創作した「芸術作品」を凡人（自分達）が理解することは容易ではない。だから、学習者が思考力を要することは当然であり、時間も掛かるのである。しかし、真摯に作品に向かい、作品世界が理解できた時の喜びや、それへの努力は、皆（生徒達）個々の精神性や感性を豊かにすることは、過去の生徒達の例からも確実に言えることである。（生徒には、身近な事例を出すことが有効）。IB-Japa A は趣味で文学作品を読むこととは異なる。あくまで「アカデミックな」読み方が求められる。「アカデミック」であるとは、テキストを繰り返し読み、分析し、それを基に自己の考察を展開することである。思考が停滞した時には、そうした精神活動をしているか自問自答せよ。或いは、教師に気軽に声を掛けること。」

（O 教諭：2014 年インタビュー実施、下線部筆者加筆）

6. 「日本とアジアの歴史に鑑みて、在日外国人、アジアで日本に侵略を受けた地域の人々には、戦争によるしこりに塩を塗らないよう気をつけます。」

（T 教諭：2014 年インタビュー実施）

7. 「教員は「教える人」ではなく、「方向性を示す人」です。授業の 80% を占めるディスカッションの時、時折うまく言葉をはさんで議論の方向性を修正することで、生徒の考えが深まるようなディスカッションに導くことが大事です。」

（W 教諭：2014 年インタビュー実施、下線部筆者加筆）

インタビュー結果 1 は、「授業をするときに気をつけている点があれば教えてください。具体的な事例があれば教えてください。」という共通の質問に対しての教員らの回答を抜粋、掲載したものである。1～7 の回答結果に示されるように、第一に生徒の意見を尊重することを意識していることがうかがえる。例えば、1 「なぜいいのか、もしくは悪いのか、

その都度きちんと説明すること。自分の好みを押し付けたり、洗脳にならないよう意識している。」や2「IBに限らず、授業というのはいかに生徒たちが「考え」「話す」かだと思っています。」という例がそれに当たる。第二にこうして引き出した生徒の意見の多様性によって、授業を構成する要素として重要していることが挙げられる。3「それぞれの得意な部分を伸ばすようにしています。そしてそれをクラスでシェアします。」や4「生徒の特色を生かし、得意分野で活躍してもらえるよう配慮している。」、6「日本とアジアの歴史に鑑みて、在日外国人、アジアで日本に侵略を受けた地域の人々には、戦争によるしこりに塩を塗らないよう気をつけます。」のように、生徒全員の意見や立場を尊重し授業に反映させる様子が確認される。第三に、思考する（意見を発する）のは、生徒であり、教師は方向性を指し示す支援者の役割であるという点である。5「学習者が思考力を要することは当然であり、時間も掛かる、（略）思考が停滞した時には、そうした精神活動をしているか自問自答せよ。或いは、教師に気軽に声を掛けること。」や7「教員は「教える人」ではなく、「方向性を示す人」です。授業の80%を占めるディスカッションの時、時折うまく言葉をはさんで議論の方向性を修正することで、生徒の考えが深まるようなディスカッションに導くことが大事です。」からそうした意識がうかがえる。

以上のような、生徒個々人の意見や対話を尊重したIB教師の「授業に対する姿勢」は、日常の授業で「ライティングコミュニケーション」や「オーラルコミュニケーション」を発達させるために重要な思考力や発信力、表現力、判断力等コンピテンスを涵養するために有効な授業スタイルを指していることが確認できる。次にインタビュー結果2を確認する。

【インタビュー結果2】

筆者質問：

「生徒にはどのような態度で授業に臨んでほしいですか。理想と実態のエピソードなどあれば教えてください。」

回答：

1. 「貪欲な好奇心を持って臨んで欲しい。」

(D教諭：2013年インタビュー実施)

2. 「頭を柔らかくして、すべての感覚を使って考え、感じ、楽しんでほしいです。」
(U教諭：2013年インタビュー実施)
3. 「話したいことをいっぱい持って、クラスに来てほしいです。同時に、どんなことを要求されるんだろうと好奇心を持って望んでほしいです。みながそうではありませんが、課題を言った時に、誰か一人が『わあ！おもしろそう！』と言ってくれたら、他の生徒も『へえ、これがおもしろいことなのか』と思うようです。一人でもおもしろいと思ってくれて、それを大きな声で言ってくれると、そのあとの授業がすんなり進んでいきます。」
(T教諭：2013年インタビュー実施、下線部筆者加筆)
4. 「素直な心で臨んで欲しい。へんに凝り固まった考えの持ち主は一切を受付けないので、大きな飛躍はむずかしい。また、授業中、お互い疲れる。」
(H教諭：2013年インタビュー実施、下線部筆者加筆)
5. 「十分な睡眠（笑）素直な心（物事をひねくれてとらない、自分と違う意見も尊重できる）」
(H教諭：2013年インタビュー実施)
6. 「楽しんでほしい。オープンマインドで、自分と違った意見を受け入れられるようになってほしい。IOPで「先生、見本見せて」といわれて6時間以上かけて15分の発表を行ったときに、生徒から「満点ですね」と言われたときは「いい生徒をもった」と思った。生徒のためなら自分もこんながんばれるんだと思った。ある意味これが教師と生徒の理想型だと思う。」
(T教諭：2013年インタビュー実施)
7. 「何故教師がそうした課題を出すのか、とか、指示する各種の事柄に関し、分からない事や、不確かな点があれば、授業中なり、授業後なりに遠慮せず質問をすることを強調しています。加えて、授業中「分かりません」は禁句にしている為、文学解釈等で指名した生徒からさっと言葉が出てこない時も、教師は勿論、周囲

の生徒もじっと黙って待ちます。換言すれば、生徒達には、不十分でもジャパでは自分の考えを必ず言わねばならない、と言う姿勢で授業に臨ませています。また、生徒達が自分の捉え方を「怖がらずに」発表する為にも、「文学の答は一つではない」を折に触れクラスに伝えています。」

(O教諭：2014年インタビュー実施、下線部筆者加筆)

8. 「作品そのものを熟読して議論に参加してほしい。場合によっては評論などをたくさん読み、他人の意見に染まってしまっている場合もある。」

(T教諭：2014年インタビュー実施)

9. 「ディスカッションに積極的に参加する生徒と消極的な生徒とでは、明らかに身につく思考力が違います。ただ聞いているだけでは自分の考えを深めることにはならない、という証明です。」

(W教諭：2014年インタビュー実施)

インタビュー結果1で確認したように教師は生徒個々人の意見や多様性を活かしながら、授業を導いている。では、生徒にはどのような態度を求めているのだろうか。教師に対し「生徒にはどのような態度で授業に臨んでほしいですか。理想と実態のエピソードなどあれば教えてください。」という直接的な質問をおこなった結果の回答が上記である。1～9の回答によれば、第一に、貪欲な好奇心や素直な心、楽しむ心や柔軟性が挙げられている。例えば、1「貪欲な好奇心を持って臨んで欲しい。」、2「頭を柔らかくして、すべての感覚を使って考え、感じ、楽しんでほしいです。」、3「どんなことを要求されるんだろうと好奇心を持って望んでほしいです。」、4「へんに凝り固まった考えの持ち主は一切を受け付けないので、大きな飛躍はむずかしい。」、5「十分な睡眠（笑）素直な心（物事をひねくれてとらない、自分と違う意見も尊重できる)」、6「楽しんでほしい。オープンマインドで、自分と違った意見を受け入れられるようになってほしい。」などがそれに該当する。

第二に、自分の意見を持つこと、積極的に自分で話すことの重要性が強調された。7「文学解釈等で指名した生徒からさっと言葉が出てこない時も、教師は勿論、周囲の生徒もじっと黙って待ちます。換言すれば、生徒達には、不十分でもジャパでは自分の考えを必ず言わねばならない、と言う姿勢で授業に臨ませています。また、生徒達が自分の捉え方を

『怖がらずに』発表する為にも、『文学の答は一つではない』を折に触れクラスに伝えていきます」8「作品そのものを熟読して議論に参加してほしい。場合によっては評論などをたくさん読み、他人の意見に染まってしまっている場合もある。」、9「ディスカッションに積極的に参加する生徒と消極的な生徒とでは、明らかに身につく思考力が違います。ただ聞いているだけでは自分の考えを深めることにはならない、という証明です。」などがそれに該当する。

以上から、教師は生徒へ好奇心とオープンマインドをもって授業へ「参加」（自分の意見を表明）することを期待しているといえるだろう。そして、その積極的な参加自体が授業で求められる、すなわち、授業内でのトレーニングであると考えられる。

このような、トレーニングは本節で確認してきたオーラルコミュニケーションで求められる能力発達の基礎となり、最終的な学習成果として測定されるのである。

（２）口述プレゼンテーション

もう一つのオーラルコミュニケーションの学習成果を測定する方法として口述プレゼンテーションがある。これも内部評価の1つとして教育活動の一貫として教室で行われる。ガイドによれば、口述プレゼンテーションとは、パート4の自由選択で選択された作品（1作品または複数）に基づいて実施される。生徒は教師と相談しながら、「作品の文化的背景とそれに関連する諸問題」、「テーマの焦点」、「人物描写」、「技法とスタイル（文体）」、「作品の特定の要素（例えば登場人物、話題など）に関する作者の態度」、「特定の要素に関する別の観点からの解釈」といったトピックを選択することとなる。口述プレゼンテーションでは、選択したトピックの範囲や性質に加え、「作品に対する知識と理解」、「議論された見方についての徹底した認識」、「聴衆の関心を引くストラテジーの巧みな使い方」、「タスクに適切な方法を用いたプレゼンテーションの実施」を焦点として学習成果を測定されることとなる。こうした焦点に加えて、プレゼンテーションの構成や準備（適切な資料の選択、一貫性のある構成にするために資料を整理すること、活動とトピックに適したプレゼンテーションの手段および方法を選択すること）も重要な要素となる。口述プレゼンテーションは、個人、または2人組、複数の生徒から成る小グループの一部として行うことが可能であり、各生徒は10～15分の長さの個人プレゼンテーションを行い、教師はそれらを個別に評価することとなっている。プレゼンテーション後には、教師、生徒を含め議論を実施するが、議論自体は評価対象とはされていない（IBO, 2014h, p.71）。

このように実施される口述プレゼンテーションのトピックとしては、以下のテーマ例がリストとして挙げられている（表 3-17）。

表 3-17 口述プレゼンテーションのトピック

口述プレゼンテーションのトピック具体例【案】
<ul style="list-style-type: none"> —ある作品の特定の解釈についての検証 —特定の作家の作品の設定と、別の社会的背景の詳細や政治的見解などとの対比 —ある作家の作品または1つのテキストにおける特定のイメージ、考えまたはシンボルの使用についての解説 —学習した詩のパフォーマンスまたは模倣作（パスティーシュ）。この活動は、その後、生徒が試みたことについて説明と議論をすることが必要とされる。 —2つの章、2つの登場人物、または2つの作品の比較 —授業中に学習した作品の章に関する解説（自宅で準備） —ある作品に関する生徒の発展的な取り組みについての説明 —ある作品について2つの相反する解釈の提示 —作品の重要な局面における、ある登場人物の独白または会話 —登場人物のその後の人生のある時点における回想 —作品に対するある特定の文脈での解釈についての作家の対応（例えば、反政府活動や不道徳行為を非難されて、検閲会で自分の作品を決定的に擁護するなど）

（出典：IBO, 2011a=2014, p.71-72）

上記に示されるように、プレゼンテーションのトピック案には、探究活動が含まれるものになっている。これは「ある作品の特定の解釈についての検証」、「特定の作家の作品の設定と、別の社会的背景の詳細や政治的見解などとの対比」、「2つの章、2つの登場人物、または2つの作品の比較」、「ある作品について2つの相反する解釈の提示」とあるように、検証、対比、比較、相反する解釈の提示という探究活動を要する指示語が含まれていることから確認できる。そして、探究活動を行う内容は、これまでの文学に関する学習成果として求められてきた「文学的表現技法」の要素（表 3-17 によれば、設定、社会的背景、政治的見解、イメージ、考え、シンボル、詩、パフォーマンス、模倣作、登場人物、章、作

品、人生、回想、会話、独白、重要な局面)の探究に関するものとなっている。

教師らの勉強会では、自由度の高い「口述プレゼンテーション」の可能性についての議論が行われた。例えば、パワーポイントを使用するメリットやデメリットについて、インパクトの重要性、声の調子や道具の活用の可能性、例として TED Talk を鑑賞させてアイデアを研究するといった情報交換が行われていた。

国際バカロレアの教育活動にとって「探究活動とその結果を発信・表現」することは、中心的な取組であり他の科目でも行われる。すなわち、生徒は、扱う内容は変わるものの、こうした探究活動について繰り返しトレーニングすることになるといえよう。こうした、教科横断的な活動は、「文学」科目のみの学習に留まらないことを教師たちは意識している。以下では、教師へのインタビューとして「自身が教える担当科目と生徒の将来は関わってくると思いますか？また、そう考えるのはなぜですか。」という質問を設定し回答してもらった結果である。

【インタビュー結果3】

筆者質問：

「自身が教える担当科目と生徒の将来は関わってくると思いますか？また、そう考えるのはなぜですか。」

回答：

1. 「IB のすべての科目は、多角的にモノを考え、積極的に発言するという力を育てると思う。」

(T 教諭：2014 年インタビュー実施)

2. 「はい。つまるところ IB Japanese とは「どんな小さなことも、ほんの一瞬でも、常に自分の言葉で自分の考えを持つというトレーニング」であって、それはテストのためだけに養うものではなく、自分の世界観を誰にでも同じように伝えられるように表現する練習を(たまたま)日本語でするというものであるから。」

(D 教諭：2013 年インタビュー実施、下線部筆者加筆)

3. 「授業では「日本とは」「日本人とは」ということを扱うので、生徒が自己のアイデンティティを意識せざるを得ないことが多くあります。真の国際人とは英語をペラペラ喋るということではなく、自分の国を熟知し愛しつつ世界で協和できる人のことだということ、生徒が自分で気付く機会を与えられたらと思います。そしてそれは彼らの今後にも関わってくると思います。」

(U 教諭：2013 年インタビュー実施、下線部筆者加筆)

4. 「日本語の科目は、文学、そして私たちの周りにあるものすべてについて関心を持ち、理解し、それを発表することです。そして、さまざまなアイデアについてディスカッションをします。ディベートになることもあります。このことは、人間としての基本です。考えを述べてそれを理解してもらえるように工夫します。これは基本で、大いに将来にわたって役に立つでしょう。」

(T 教諭：2013 年インタビュー実施、下線部筆者加筆)

5. 「非常に大きく関わる。殆どの生徒が日本語が第一言語であるため、この言語の伸びが他の教科に大きく影響する。また、将来において、表現力はどのような生活をしようとする人生における重要な要素である。」

(I 教諭：2013 年インタビュー実施、下線部筆者加筆)

6. 「私は作品を通して人生そのものに触れてもらっているつもりでいる。従って、議論が後々の生徒の人生に生かされると良いと願っている。」

(T 教諭：2014 年インタビュー実施)

7. 「例えば、日本の国語と大きく違う点は、日々の授業の全てに明確な「目標（ゴール）」つまり、「生徒にどのような力をつけさせるのか」があることと、そこで培った力は教科のみならず、今後の人生全てにおいて、特に国際舞台で活躍する生徒にとって非常に役立ち且つ必要な力であることです。例えば国語であれば「意見を求める試験」はありません。授業で先生が「教えた」内容を覚え（そのために黒板を写し）、それを覚えていたかどうかを試され

ます。それはどんな力を養うためのもので、その力はどのように役立つのか、全く曖昧です。ワークショップでも出ましたが、「この表現が擬人法である」と指摘するだけではIB試験ではポイントになりません。でも国語ではそれで点数になります。では「擬人法」「直喩」を「見分ける力」は今後の人生でどのように役立つのでしょうか？しかしIBでは、その擬人法がなぜ使われているのか、なぜ効果的なのかを「分析」し、論理的に「解説」する力を養います。これは様々な物事に直面した時にどう分析し考えるか、という重要な思考力の基礎になります。たとえ「擬人法」という漢字を間違えて国語では0点だったとしても、IBの求めるものは全く違う、ということです。そして「生涯にわたる文学への興味育てる」というのも目標の一つです。海外大学へ進学した卒業生から「村上春樹の最新刊を読んだので、先生とディスカッションしたい。」という連絡が来たりします。そのような時は、自分の日々の授業が確実に生徒の力を育てたと実感できる時です。まだまだ書ききれませんが、とりあえずそんなところで。」

(W 教諭：2014年インタビュー実施、下線部筆者加筆)

8. 「はい。近未来のこととして、イギリスの大学であろうが、日本の大学であろうが、IB-Japa A の学習は、確実に生徒達の大学受験や大学進学後の勉学に役立っていると確信します。(略)また、私はPart 1やジャンル別の Part 3 で 戯曲ものを幾作品も取り上げています。東大へ進学した生徒は5月祭で自分の書いたものを上演し、イギリスの有名大学へ進学した生徒はIB-Drama も選択しており、IB の試験官の訪問時に『夕鶴』を外国人生徒に演じさせるよう、助言をしたりし、その為のアイデアを出し、演出家的に上演して提示したところ、それが功を奏してイギリスの有名校の演劇科へ進学を果たしました。更に大学で映像技術等も学び、現在は日本のメディア系で活躍しています。同じく、ジャパで戯曲作品を複数学習し、それに刺激を受けて(と、本人達が言うのですが)日本やアメリカの大学の舞台芸術や映画関係の学部・学科に進学し、卒業後は、その世界の職業に就いている者達は何名もいます。戯曲の学習はテキストのみならず、生徒達のアートの感性を刺激し、しかも職業に繋がって行くケースがあることを心強く思

っています。」

(○教諭：2014年インタビュー実施、下線部筆者加筆)

上記のインタビュー結果からは、「文学」科目で学んだ能力が生徒の近い未来である進学や就職、そして生徒らの人生やさらにアイデンティティに関わるものとして、科目を越えた汎用性を持つ能力として教授する姿勢が確認できる。教師らの回答からは、「言語、思考、考えること、表現すること、多角的なものの見方」それ自体が人生そのものの「基盤」となるからという意見も挙げられている。例えば、1「IBのすべての科目は、多角的にモノを考え、積極的に発言するという力を育てると思う」、2「IB Japaneseとは「どんな小さなことも、ほんの一瞬でも、常に自分の言葉で自分の考えを持つというトレーニング」、4「考えを述べてそれを理解してもらえるように工夫します。これは基本で、大いに将来にわたって役に立つでしょう。」、5「将来において、表現力はどのような生活をしようとする人生における重要な要素である。」、7「なぜ効果的なのかを「分析」し、論理的に「解説」する力を養います。これは様々な物事に直面した時にどう分析し考えるか、という重要な思考力の基礎になります」などの回答からもそうした意識が確認される。

「文学」科目で涵養されたコンピテンスが、他科目においても汎用性を持つことはこれまで確認してきたようにプログラムの構成からも確認される上、教師の意識としても同様であると判断できる。インタビューの質問である「生徒の将来に対して影響を及ぼすかどうか」は、ここでは証明できないものの、インタビュー結果からはIB教師は「コンピテンス」の存在や特徴をそれぞれの形でその存在を理解し咀嚼しながら話している。この背景には、機構が発行するガイドにカリキュラムや授業、学習成果とコンピテンス涵養の重要性が詳細に記載されているからではないだろうか。次節では、理念や教育目標で明らかになったコンピテンスと教育実践の関係について検討したい。

第3節 文学科目と理念・教育目標との関わり

3-1. 多様性への理解

本節では、ここまで見てきた文学科目の教授法と理念や教育目標から確認したコンピテンスがどのように関係しているのか検討する。まず、2章で明らかになった理念・教育目

標とコンピテンスおよび理解の6側面の関係は以下の表の通りである。

【再掲】表 2-8 理念・教育目標と「理解の6側面」の関係

IB の使命 (教育プログラムの役割)	IB の学習者像に組み込まれる基礎要素	理解の6側面
①多様性への理解	I. 「自己・社会等相互関係や自己の主体性を理解すること	1-1. 説明することができる 1-2. 解釈することができる
②価値の多様性へ対する深い理解	II. 深く理解するための能力を育成	2-1. 応用することができる 2-2. パースペクティブを持つ
③共感する心を育む	III. 他者と関わるための態度	3. 共感することができる
④生涯にわたって学ぶ続ける態度の推進	IV. 学習に繋がる態度	4. 自己認識を持つことができる

(出典：筆者作成)

表 2-8 に示したように、理念である「IB の使命」には、教育プログラムの役割として4つの役割が示されている。それは、①多様性への理解、②価値の多様性へ対する深い理解、③共感する心を育む、④生涯にわたって学び続ける態度の推進である。これに対応する形で、教育目標である IB の学習者像には、I. 「自己・社会等相互関係や自己の主体性を理解すること、II. 深く理解するための能力を育成、III. 他者と関わるための態度、IV. 学習に繋がる態度が検出された。こうした理念と繋がりを持つ教育目標は、思考を行動ベースに外化した理解の6側面(1-1. 説明することができる、1-2. 解釈することができる、2-1. 応用することができる、2-2. パースペクティブを持つ、3. 共感することができる、4. 自己認識を持つことができる)とも対応関係にある。このような繋がりや文学科目の「ねらい」に当てはめたものが表 3-18 である。

表 3-18 IB の使命とグループ1のねらいの繋がり

IB の使命 (教育プログラムの役割)	<グループ1>学習のねらい

割)	
①多様性への理解 ＝理解すべき事柄	1. 異なる時代、スタイル（文体）およびジャンルからの多様なテキストを紹介する。 4. テキストが書かれ、受け取られた文脈の重要性を理解するよう促す。 8. 文学批評に使用される技法について生徒の理解を促す（文学科目のみ）
②価値の多様性へ対する深い理解 ＝深く理解するための能力	2. 個々のテキストを綿密かつ詳細に分析し、関連性のあるものと結びつけることができる能力を養う。 3. 表現力（口述および記述によるコミュニケーション）を養う。 9. 生徒が文学作品を独自に批評する力と、その自分の考えを裏づけをもって構成する能力を養う（文学科目のみ）。
③共感する心を育む ＝他者へ共感する態度	5. テキストの学習を通じて、文化的背景の異なる人々の異なるものの見方があることや、それらの見方がどのように意味を構成しているかへの認識を促す。 6. テキストの格調高さや、様式的、美的な質の味わいを理解するよう促す。
④生涯にわたって学ぶ続ける態度の推進 ＝学習へ対する態度及び自己認識を持つことができる	7. 生徒が言語と文学に対して、生涯にわたって関心および喜びをもつよう促す。

表 3-18 を確認すると、①多様性への理解（理解すべき事柄）として、「1. 異なる時代、スタイル（文体）およびジャンルからの多様なテキストを紹介する。」「4. テキストが書かれ、受け取られた文脈の重要性を理解するよう促す。」「8. 文学批評に使用される技法について生徒の理解を促す（文学科目のみ）。」が当てはまる3つ当てはまる。②価値の多様性へ対する深い理解（深く理解するための能力）として、「2. 個々のテキストを綿密か

つ詳細に分析し、関連性のあるものと結びつけることができる能力を養う。」「3. 表現力（口述および記述によるコミュニケーション）を養う。」「9. 生徒が文学作品を独自に批評する力と、その自分の考えを裏づけをもって構成する能力を養う（文学科目のみ）。」の3つが当てはまる。③共感する心を育む態度とは、「5. テクストの学習を通じて、文化的背景の異なる人々の異なるものの見方があることや、それらの見方がどのように意味を構成しているかへの認識を促す。」「6. テクストの格調高さや、様式的、美的な質の味わいを理解するよう促す。」の2つ。④生涯にわたって学ぶ続ける態度の推進（学習に対する態度及び自己認識を持つことができる）には、「7. 生徒が言語と文学に対して、生涯にわたって関心および喜びをもつよう促す。」が当てはまる。

ここでは、文学科目で①多様性への理解（理解すべき事柄）がどのように実現されているか見ていく。

「1. 異なる時代、スタイル（文体）およびジャンルからの多様なテキストを紹介する。」とは、文学作品選択の要件としてパート1からパート4が設定されており、その際に、「作家と作品」、「ジャンル」、「年代」、「場所」が要件となっていることにより達成することを心掛けている（表3-19）。

表 3-19 作品全体に関する選択の要件

観点	注意点
作家と作品	同一パート内で同じ作家を繰り返し扱うことは禁止
ジャンル	SLでは3種類、HLでは4種類のジャンルを選択する
年代	少なくとも3つの異なる年代を扱うこと
場所	少なくとも3つの異なる場所からの作家の作品を選択すること

（出典：IBO, 2011a=2014, p33-34）

このような、作品選択の要件に加え、理解の6側面に対応関係にある「1-1. 説明する：現象、事実、データに関して、綿密で裏付けがあり正当化できる説明を提供する」と「1-2. 解釈する：意味のある物語を語る。適切な言い換えをする。観念や出来事に対して、啓発的な歴史的次元、または個人的次元を提供する。イメージや逸話、アナロジー、モデルを通して、何かを個人的なもの、または接近しやすいものにする」の行動は、「4. テクストが書かれ、受け取られた文脈の重要性を理解するよう促す。」、「8. 文学批評に使用される

技法について生徒の理解を促す（文学科目のみ）」というねらいを満たすものである。

例えば、ライティングコミュニケーションの試験問題1の解説文で出題される「考察を促す問い」の2問は、「理解と解釈に関するもの」と「スタイル（文体）に関するもの」が提供され、この両方について記述することが求められる点や、試験問題2の小論文、記述課題のディスカッション、オーラルでの問いにおいて「文学的表現技法」を理解して説明・分析・解釈が一貫して求められていることがそれを証明している。

3-2. 深く理解するための能力

続いて、②価値の多様性へ対する深い理解（深く理解するための能力）に対応する「2. 個々のテキストを綿密かつ詳細に分析し、関連性のあるものと結びつけることができる能力を養う。」、「3. 表現力（口述および記述によるコミュニケーション）を養う。」、「9. 生徒が文学作品を独自に批評する力と、その自分の考えを裏づけをもって構成する能力を養う（文学科目のみ）。」では、学習成果そのものが、表現力である口述および記述によるコミュニケーションが求められることになっていることや、試験や授業で問われる問いが「指示用語」の説明からわかるように、分析や関連性の結びつける構造で統一されていた。「9. 生徒が文学作品を独自に批評する力と、その自分の考えを裏づけをもって構成する能力を養う（文学科目のみ）。」とは、ライティングコミュニケーション、オーラルコミュニケーションによる学習成果の提示として求められていた点と共通する。

このようなねらいは、理解の6側面に対応する「応用する：多様な文脈において、知識を効果的に活用し、適合させる」、「パースペクティブを持つ：批判的な目と耳を持って諸観点を捉える。全体像を見る」の2側面の発達についても、5つの学習成果の測定によって、目標およびねらいの達成状況が確認される。

これと同様に、「学習の方法」で示される5つのスキルは互換性を持つものの、教授法の中で涵養すべき能力を明確化する取組であるといえる。カリキュラム構成と、教授法による側面から、「価値の多様性へ対する深い理解」を促すため能力の涵養を行っている。

3-3. 共感する心と生涯学び続ける態度の推進

最後に、態度として「③共感する心を育む態度」と「④生涯にわたって学ぶ続ける態度の推進」について関連づけていく。共感する心として、「5. テキストの学習を通じて、文化的背景の異なる人々の異なるものの見方があることや、それらの見方がどのように意味

を構成しているかへの認識を促す。」、「6. テクストの格調高さや、様式的、美的な質の味わいを理解するよう促す。」が対応関係にあるが、こうした態度についても、学習成果として確認できる。例えば、記述課題で提出するリフレクティブ・ステートメントを書くためのディスカッションの議題として、文化的小および文脈的な検討事項を取り上げることがガイドに示されていたことを確認した。(例：「この作品において、時代と場所はどのように重要か。」、「社会的および文化的文脈と諸課題について理解が簡単だったのは何か、また困難だったのは何か。」、「作品の中の諸課題と自分自身の文化ならびに経験にどのような関連を見いだしたか。」、「作品で見られる技法(テクニック)について、どのような点が興味深かったか。))。さらに、このような議題に対して、生徒は、ディスカッション前と後では、どのように「認識が発達(または変化)」したのか、記述することが重要な点となる。理解の6側面によれば、「共感する」とは、「他者には、奇妙で、異質で、ありそうにもないように見えることの内側に入り、価値を見出す。先行する直接経験にもとづき、敏感に知覚する。」ことを意味している。生徒は、自分の経験と他者の経験に基づく意見を注意深く検討することによって、理解し価値を見出すことに挑戦する。

一方、「④生涯にわたって学び続ける態度の推進(学習へ対する態度及び自己認識を持つことができる)」では、「7. 生徒が言語と文学に対して、生涯にわたって関心および喜びをもつよう促す」が該当する。生涯にわたって文学に対して関心や喜びを持つという姿勢は、教師へのインタビューから「実感」レベルで確認されている。これに加え、生涯学習する態度を推進する基盤が理解の6側面の「自己認識を持つ：理解を形づくりもすれば防げもするような、個人的なスタイル、偏見、投影、知性の習慣を知覚する。何が理解されていないのか、なぜ理解することがそんなに難しいのか自覚する。」とすれば、これも5つの学習成果へと吸収可能である。書き方に関する教員のインタビューにあったように、ライティング、オーラルコミュニケーションのトレーニングを行うことによって、生徒らは、書くこと、話すこと、いわゆる自分の思考スタイルに気づかされる。これをまず自覚することによって、さらに良い方法へと自己の方法を更新していくことが、文学科目のねらいでもある「生涯にわたって文学に関心および喜びを持つことに繋がるとされている。

結語

本章では、コンピテンスを基盤とする教育方法に注目してきた。第一に、国際バカロレア機構がカリキュラム内に位置づけ、教師と生徒で共有される「学習と指導の方法」に対

する考え方、第二に、「文学」科目で求められる学習成果とそれに対する教師の教授法について、第三に、「文学」科目の実践（教育方法）と理念・教育目標の構成との共通性について見てきた。その結果、第一に、学習成果としてどのようなコンピテンスが必要であり、どのような要件を、どのような問いで発達させていくかが詳細に記されているという明確な枠組みが設定されていること、第二に、その徹底した枠組みのもと出てくるアウトプットは生徒の多様性に満ちたものが求められていること、第三に、教師は、枠組みの正確さと生徒の多様性をどのように引き出すかの両面について注意を払っていることが明らかになった。さらに、このような徹底した枠組みの構造を分析すると、理念・教育目標と繋がりをもった構造をしていること、コンピテンスを学習成果として測定できる形式へと変換可能となっていた。

以上から、コンピテンスという目に見えづらい学習成果の達成状況を測定するために基盤となっていたのは、徹底した教育方法に関する枠組みであるといえる。この枠組みによって、教師間、教師と生徒間、生徒と生徒間によって共通したゴールの明確化が行われ、教師がファシリテータとして、生徒は、主体的学習者として自律的な学習に向かうことが可能となっていることが分かった。

第4章

国際バカロレアの評価活動

はじめに

本章は、カリキュラムを構成する教育の理念・目標、教育内容、教育方法（教授法）、教育評価の4点のうち、「教育評価」に焦点を当てる。非国家的教育プログラムである国際バカロレア教育プログラムは、何を基準とし、誰によって、どのようなプロセスを踏み、評価されているのか。このような疑問へ答えることが本章が明らかにすべき課題である。これら課題を解決するため、分析材料として国際バカロレア導入校の取り組みや国際バカロレアが公式に発行する「指導の手引き」を参考とする。第1節では、国際バカロレアの評価活動に関して全体像を概観する。第2節ではさらに詳細を理解するため、ディプロマプログラムの「文学」に焦点を当て、実際の評価活動の種類や方法について明らかにする。第3節では、本研究全体の課題でもあるコンピテンスと評価の有機的な繋がりを読み解くため、評価の基準／規準との関連について分析を行う。そして最後に、これまでの教育評価研究の知見を手がかりに、国際バカロレアの評価活動の特徴について改めて整理し考察を行う。

第1節 国際バカロレアの評価原則と評価システム

1-1. 評価原則

これまで示してきたように、国際バカロレア「ディプロマプログラム」は、16～19歳を対象に開発された2年間の教育プログラムであり、中等教育段階の教育を修了したことを証明する資格の機能を持つ。資格の要件やディプロマプログラムの詳細については、1章に記したが、本章ではそうした要件をどのように評価（または審査）しているのか詳細を明らかにすることを目指す。特に本節では、国際バカロレアの評価の全体像について理解することを目指す。分析に用いるのは、国際バカロレア機構が発行する指導の手引き『一貫した国際教育に向けて』（初等教育プログラム（PYP）・中等教育プログラム（MYP）・ディプロマプログラム（DP）対象）、『DP:原則から実践へ』（ディプロマプログラム（DP））とする。

まず、国際バカロレアの評価について全体を整理するため、大別して2つの観点から考察をおこなう。第一に、3つのプログラムで一貫し共通する「評価原則」、第二に、3つのプログラムでそれぞれ異なる「評価システム」である。指導の手引き（2008a=2014）に

よれば、プライマリー・イヤー・プログラム、ミドル・イヤー・プログラム、ディプロマプログラム3つのプログラムに共通する「評価原則」とは、以下の10点で示されている。

表 4-1 評価原則

3つの全プログラムに共通した重要な評価原則
<ul style="list-style-type: none"> ・ 評価は、計画と指導、学習と一体化したものであること ・ 評価システムと評価の実践が、児童生徒と保護者に明確にされていること ・ 総括的評価と形成的評価のバランスがとれていること ・ 児童生徒間で評価し合う「児童間評価活動」、「生徒間評価活動」、および自己評価の機会が設けられていること ・ 児童生徒が自分自身の学習を振り返る機会が設けられていること ・ 新たな学習を始める前に、児童生徒の現在の知識や経験が評価されていること ・ 今後の学習の土台となるようなフィードバックがなされていること ・ 保護者への報告が有意義なものであること ・ 評価データは、指導と学習および児童生徒個人のニーズに関する情報提供のために分析されること ・ 評価によりカリキュラムの効果が測られること

(IBO, 2008a=2014. p.20)

表 4-1 に示したように、「1. 評価は、計画と指導、学習と一体化したものであること」、「2. 評価システムと評価の実践が、児童生徒と保護者に明確にされていること」、「3. 総括的評価と形成的評価のバランスがとれていること」、「4. 児童生徒間で評価し合う『児童間評価活動』、『生徒間評価活動』、および自己評価の機会が設けられていること」、「5. 児童生徒が自分自身の学習を振り返る機会が設けられていること」、「6. 新たな学習を始める前に、児童生徒の現在の知識や経験が評価されていること」、「7. 今後の学習の土台となるようなフィードバックがなされていること」、「8. 保護者への報告が有意義なものであること」、「9. 評価データは、指導と学習および児童生徒個人のニーズに関する情報提供のために分析されること」、「10. 評価によりカリキュラムの効果が測られること」が評価原則として挙げられている。例えば、6点目の「新たな学習を始める前に、児童生徒の現在の知識や経験が評価されていること」とは、児童生徒がプログラムに臨む前に彼ら

／彼女らの現状やレベルの把握をすることでもあり、すなわち「診断的評価」の実施を促している。また、4点目の「児童生徒間で評価し合う『児童間評価活動』、『生徒間評価活動』、および自己評価の機会が設けられていること」、5点目「児童生徒が自分自身の学習を振り返る機会が設けられていること」、7点目「今後の学習の土台となるようなフィードバックがなされていること」とは、児童生徒の学習を促す上で児童生徒間評価、自己評価、振り返り、教員からのフィードバックという評価活動が有効に用いられることを促しており、さらに、8点目「保護者への報告が有意義なものであること」、9点目「評価データは、指導と学習および児童生徒個人のニーズに関する情報提供のために分析されること」とあるように、こうした評価活動の蓄積はデータとして、児童生徒の学習を支援するための情報として分析され、児童生徒のみならず保護者にも提供され適切に活用されることが求められる。ここから「形成的評価」が推進されていると読み取れる。10点目「評価によりカリキュラムの効果が測られること」とは、診断的評価、形成的評価の結果を生徒個人に加えて、カリキュラムや各授業の信頼性や妥当性を検討するための根拠資料として活用されることが促される。これは客観的なデータである「総括的評価」の結果によって、カリキュラム、授業実践の振り返りとして学校や教師が自分の教育活動を振り返るための資料となる。加えて、学校の取り組みや成果をステークホルダーへ広く公開するためにも用いられる。こうした「診断的評価」、「形成的評価」、「総括的評価」の各役割に応じた評価活動が原則として示される（図4-1参照）。そして同時に、1点目「評価は、計画と指導、学習と一体化したものであること」、2点目「評価システムと評価の実践が、児童生徒と保護者に明確にされていること」、3点目「総括的評価と形成的評価のバランスがとれていること」とあるように、各評価活動自体もバランスや、学習活動と指導・評価へ密接に関連し合うことの重要性が示される。こうした一連の評価活動が事前に児童生徒・保護者へ説明され、公開されることも原則とされる。

下記の図4-1は、「評価原則」を参考に筆者が作成した図である。ここで用いた診断的評価、形成的評価、総括的評価という分類は、ブルームによる代表的な評価分類である。現在でもこうした分類は用いられるが、これを根本原理としながらも区分や名称については適宜改訂され用いられている。最近では、診断的評価と形成的評価を1つにくくり、形成的評価と総括的評価の2つに分類するという傾向にあるという（西岡, 2015）。

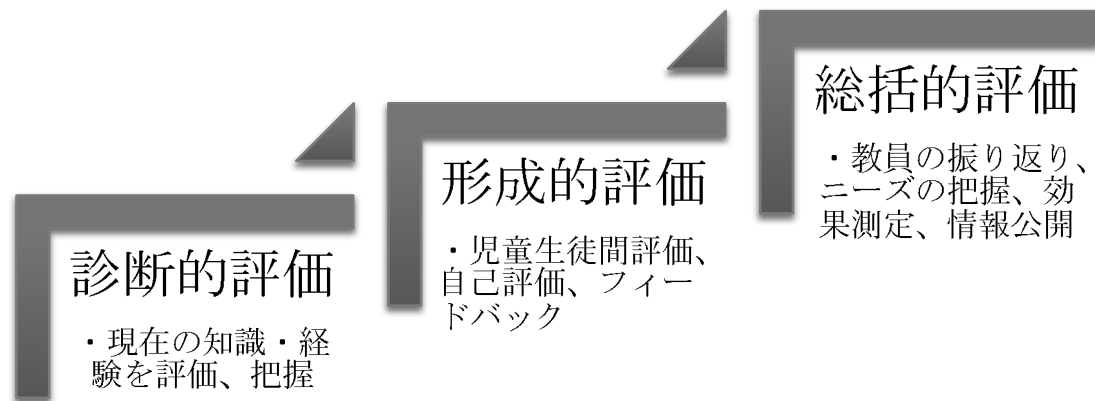


図 4-1 評価原則の分析

(筆者作成)

国際バカロレア公式の指導の手引きには、総括的評価と形成的評価について、以下のよう
に定義されている。総括的評価 (summative assessment) とは、「通常、コースまたは
単元の修了時において、児童生徒の達成度を測るもの」であり、形成的評価 (formative
assessment) とは、「児童生徒の学習ニーズを特定し、学習プロセスそのものの一部をな
すもの」とある。すなわち、前者は最終的な学習成果の測定であり、後者は、生徒の学習
を支援することに重きが置かれている。

以上の分析から、3つプログラムに共通する「評価原則」には、児童生徒の学習を支援
することを重要視しており「評価」を重要な根拠資料として、収集・分析・活用されるこ
とが推進されていること。また、児童生徒の学習の始まりから終わりまでを「評価活動」
という一連の活動によって結びつけ有機的に関連する構成になっていることが分かった。

1-2. 評価システム

次に、「評価システム」について分析を行う。評価原則と異なり3つのプログラムごとに
異なる形態をとる理由について、指導手引きには以下の理由を挙げている。

- ・児童生徒の特定の年齢や成長段階のニーズに合わせるため
- ・学校が従わなければならない国の教育課程の要件を取り入れるため
- ・世界中の高等教育機関から求められる要件を満たすため

(IBO, 2008a=2014, p.21)

上記に示したように、(1) 児童生徒の特定の年齢や成長段階のニーズに合わせるため、(2) 学校が従わなければならない国の教育課程の要件を取り入れるため、(3) 世界中の高等教育機関から求められる要件を満たすため、の3点が理由として挙げられる。ここから、評価システムは国際バカロレア機構の考えを反映した評価原則と異なり、児童生徒のニーズや各国の制度、高等教育機関の要件というステークホルダーの状況に対応することが重視されている。こうした考えのもと、3つのプログラムはそれぞれの状況に応じた評価システムが組み立てられている。表 4-2 に示したように、評価の目的は基本的に評価原則で述べられていた内容と同様であり「生徒の将来の学習を支援し、奨励すること」となる。評価の客観性に関しては、プライマリー・イヤー・プログラム（以下、PYP とする）の評価は、すべての評価が学校内の教師によって実施される「内部評価」(internal assessment)、ディプロマプログラムでは、大部分の評価が学校外で実施される IB による外部最終評価 (external assessment) である。ミドル・イヤー・プログラム（以下、MYP とする）では、PYP とディプロマプログラムを繋ぐため、最終試験を学校内で行う一方、その内部評価を学校外で認証する仕組み（モデレーション）を採用している。これは先に述べたように、児童生徒への学習支援を重視する評価活動という目的が3つのプログラムで共通する一方、高等教育機関や各国制度の要求に応えるために、より客観的な第3者機関からの評価、すなわち外部評価を取り入れる手法を学年が上がり証書や資格を発行する段階で取り入れていることが確認できる。

表 4-2 評価システム

	PYP	MYP	DP
目的	生徒の将来の学習を支援し、奨励すること。		
外部試験の有無	無し	無し	CAS（創造性・活動・奉仕）を除く全ての科目で有り（外部試験官）
内部評価	内部評価：学内の教員	内部評価：学内の教員	内部評価：学内の教員
外部評価	無し	モデレーション	モデレーション

(外部試験官)		(モニタリング)	
評価規準	－	有り	有り
評価ツール	ループリック（評価指標）、見本、事例チェックリスト、コンティニューアム（評価測定法）、学習成果物のポートフォリオ	ループリック（評価指標）、見本、事例チェックリスト、コンティニューアム（評価測定法）、学習成果物のポートフォリオ	ループリック（評価指標）、見本、事例チェックリスト、コンティニューアム（評価測定法）、学習成果物のポートフォリオ
総括的評価	発表会（エキシビション）	パーソナルプロジェクト（内部評価）	正規評価の全て。 規準に準拠したパフォーマンス評価、課題論文（E.E.）
修了証／資格、 IB 公式成績表	無し	1～7の7段階評価で示される IB の公式成績表 MYP 修了証（MYP certificate）	各科目で1～7の7段階評価で示される IB の公式成績表 ディプロマ資格

(IBO, 2008a=2014, pp.21-23 より筆者作成)

PYP、MYP、ディプロマプログラムを通して様々な評価ツールが使用される背景には、評価目的が、児童生徒の学習支援のためであることが影響している。例えば、ループリック（評価指標）や見本、事例チェックリスト、コンティニューアム（評価測定法）、学習成果物のポートフォリオ等が例示されている。これらは、どのツールを使用しなければならないという決まりはなく、児童生徒の状況やニーズ、教科・活動の性質に応じて適宜ツールを使い分けることが重視される。しかし、こうした多様な評価ツールの使用は、同時に診断的評価を行う際、信頼性確保の難しさが指摘事項となる。そこで、外部評価が導入される MYP、ディプロマプログラムでは「モデレーション」という評価の適正化が行われる。モデレーションとは、「評価規準・基準についての解釈の仕方を調整（moderate）する営み」を指し、「評価過程ないしは評価結果を統一する方法として取り組まれている」（西岡他, 2014, p.119）。よって、資格や証書を発行するに辺り、各学校・教師は、自分が作成

したテスト問題や生徒らの採点結果を外部試験官にチェックをされることとなる。こうした評価方法の獲得や評価トレーニング、それに対する確認については、次章の教員養成 (teaching development) の節で詳細に触れることとする。

一方、内部評価の役割についても言及されている。例えば、「PYP と MYP と同様、DP においても評価の最も重要な目的は生徒の将来の学習を支援し、奨励することです。評価結果の信頼度の高さは非常に重要ではありますが、生徒の学習より優先してはなりません」(IBO, 2008a=2014, p.22)、「内部評価の課題では、試験することが適切でない理解や能力の領域が取り扱われています」(同上)とある。ここから、内部評価の特性として、外部評価が重視する信頼性よりも生徒の学習を重視して評価できる点や試験することに適さない能力の領域についても取り扱うことができる点が挙げられる。このような内部評価の考え方は、受講生やその保護者にとっては決して馴染みやすいものとは言えないだろう。生徒の学習過程や達成度を重視する内部評価では、担当教員は、学習を開始したばかりの生徒へ意図的に厳しい採点をする傾向にある。しかし、客観的な評価方法になれた生徒や保護者は、点数のみを見て困惑する姿を見せることは少なくない。このように、内部評価は、担当の教員の専門的知見に判断を委ねられている。学校は、こうした評価の方針を生徒や保護者へと説明し理解をしてもらうことが評価原則でも記されており重要となっている。

3つのプログラムでは総括的評価として、PYP では発表会 (エキシビション)、MYP ではパーソナルプロジェクト、ディプロマプログラムでは、正規評価の全てが設定されている。すなわち、プログラムの最終学年の集大成として行う取り組みが総括的評価としてデザインされている。ここでは、限られたチャンスの中で行われ、規準に準拠したパフォーマンスが評価される。PYP、MYP は内部評価であるが、これらを経験することや総括的評価で求められる能力を獲得していることは、次段階のプログラムを受講するために大切となる。実際、国際バカロレア教育プログラムの経験がなく、ディプロマプログラムの受講を希望する場合、断られる場合や MYP のパーソナルプロジェクトを仕上げることを条件とする学校が存在している。

国際バカロレアの評価システムは、3つのプログラムが各自の特性やニーズに応えるよう柔軟に設計されているが、その内訳は、外部評価という客観的な信頼性確保のため重視される評価と、内部評価という、より生徒の学習支援に特化し、教室内での教員へ大きな裁量を設ける評価の2つの割合により構成されていると言える。最終的な総括的評価に対応できるように、能力の総体を児童生徒へ涵養するために、学校及び各担当教員の裁量に

委ねられる形で形成的評価を重視した評価活動が行われるシステムを構成している。

以上のような評価原則と評価システムから言えることは、評価活動の内容に関しては、各学校に裁量が委ねられていることである。よって、指導の手引きには、「各 IB 認定校は、学校の理念および評価に対する見解を反映した評価方針を有することが要件」ということが定められている。先ほど説明したように、形成的評価や内部評価は学校の置かれている状況や各教室の児童生徒の学習状況に依存するものである。そこで、各 IB 認定校は、評価原則や評価システムの要件を満たしながらも、より独自の形式に近づけるため「評価方針の策定」を行うのである。

表 4-2 評価方針の策定

評価方針の策定
評価方針： 評価目的（何をなぜ評価するのか） 評価原則（効果的な評価を特徴づける要素は何か） 評価実践（どのように評価するのか）

(IBO, 2014j, p.23)

表 4-2 に示したように、評価方針として「評価目的」、「評価原則」、「評価実践」を策定することが機構より推進されている。この3つの要素に加え、各認定校は「協働的な『振り返り』が重要であり、教師と管理職の双方が関わらなければならない」こと、「評価方針は明確でなければならず、また、生徒および保護者に伝えられる必要がある」という全体として関わりながら、説明しながら、独自の評価方針を策定することが重要とされる。

第2節 「IB 文学」の学習成果と評価基準／規準

2-1. 「IB 文学」正規評価の種類

前節では、国際バカロレア全体の評価に関する原則やシステムについて概観した。評価原則で記されていたように「評価は、計画と指導、学習と一体化したものであること」は、国際バカロレアでの一つの評価活動の考え方である。本節では、計画と指導、学習と一体化する評価について、最終到達で確認される「学習成果」とのつながりとの関連から概観する。対象とするプログラム・教科はこれまでの章と同様に、ディプロマプログラムの「文学」科目（以下、IB 文学とする。）とする。

前節で触れたように、ディプロマプログラムの総括的評価は、行われる正規評価全てが該当する。グループ1「文学」で行われる正規評価は以下の5つである（表4-3）。本章では、これらの試験を行い定められた規準を満たすことがIB「文学」の学習成果であると位置付ける。

表4-3 「文学」の正規評価項目と評価配分

外部評価		4 時間	70%
1	試験問題 1 解説文	2 時間	20%
2	試験問題 2 小論文	2 時間	25%
3	記述課題 (1) 討論に関する考察 (2) 論文	600～800 字 2400～3000 字	25%
内部評価			30%
4	オーラルコメンタリー（議論）	20 分	15%
5	オーラルプレゼンテーション	10～15 分	15%

（出典：IBO, 2011a= 2014, p.25 より筆者作成）

表4-3に示すように、文学の正規評価は外部評価と内部評価の2種類がある。試験の形式が筆記（ライティング）である場合には外部評価に分類され、口頭（オーラル）である場合には内部評価に分類されている。外部評価としては、解説文、小論文、記述課題の3つ、内部評価としては、オーラルコメンタリーとオーラルプレゼンテーションの2つがある。評価配分は、百分率で示され、外部評価が70%、内部評価が30%の配分である。

これらすべての評価結果は、最終的に7点満点に換算され、グループ1の点数として記録される。上記5つの試験は、ディプロマプログラム2年間の学習の集大成としてデザインされる。実際の試験では、限られた時間・条件が設定され、その中で生徒は高いパフォーマンスを発揮する必要がある。よって、統括評価の結果によっては、外部試験官からこれまでの生徒の学習プロセス（例えば、これまで書いてきたエッセイの記録、ポートフォリオ等）の提示を求められることがある。これは、本当に本人の作品であるかを確認すると同時に、生徒自身の成長プロセスや最終的な学習成果へ至った過程も評価の信頼性を審査する根拠資料となると理解されているためである。

では、以上の5つの試験を受け、定められた基準／規準を満たすことによって、どのような学習成果が期待されているのだろうか。次に、5つの試験を評価する際の基準について見ていく。

2-2. 「IB文学」の評価基準の特徴

(1) 文学における評価目標

「IB文学」では、正規の評価を行うために基準が設けられている。そして、その基準は、各教科に設定される評価目標に基づきながら作成されている。本節では、この評価目標の特徴について分析を行う。評価目標の特徴を理解することは、「IB文学」によってどのような基準を設定しているか、さらには、基準から作成される規準を理解する上で重要となる。加えて、国際バカロレア全体の理念と教育目標との繋がりも確認することにより、プログラムの全体のデザインの傾向も理解できるものである。

「IB文学」で決められた「評価目標」とは、以下の3つの観点から構成される(表4-4)。

表 4-4 文学コースの3つの評価目標

1. 知識と理解
<ul style="list-style-type: none"> ジャンルや時代を代表するものとしての個々の文学作品の知識と理解、およびそれらの相互の関係性を示す。 文学の中で文化的価値が表現されている方法についての理解を示す。 作品が書かれ、受け取られる文脈の重要性に対する認識を示す。 関連性のある事例を根拠として、考えを立証し、正当化する。

2. 分析、統合および評価
<ul style="list-style-type: none"> • 言語、構成、技法（テクニク）、スタイル（文体）を分析する能力を示し、読者にどのような効果を与えているかを評価する。 • 学習した文学のテキスト、または初めて読む文学のテキストについて、独学の文学批評を展開する能力を示す。 • 文学の技法（テクニク）の効果や、スタイル（文体）と意味との関連性について詳細に分析し、細部にわたって論じる能力を示す（HLのみ）。
3. 適切な言葉遣いおよびプレゼンテーションスキルの選択と使用
<ul style="list-style-type: none"> • 言語使用域（レジスター）とスタイル（文体）を効果的に選択し、記述と口述の両方で考えを明確かつ流暢に表現する能力を示す。 • 文学の学習に適切な用語と概念を使いこなす能力を示す。 • 口述と記述の両方で、理路整然とした議論を展開する能力を示す。 • 文学作品について一貫性のある詳細な文学の論評（コメンタリー）を書く能力を示す。 (HLのみ)

(出典 : IBO, 2011a= 2014, p.15)

表 4-4 に示すように、「IB 文学」での評価目標は、第一に、知識と理解、第二に、分析・統合・評価、第三に適切な言葉遣い・プレゼンテーションスキルの選択と使用、の3つである。(1) 知識と理解では、「ジャンルや時代を代表するものとしての個々の文学作品の知識と理解、およびそれらの相互の関係性を示す」、「文学の中で文化的価値が表現されている方法についての理解を示す」、「作品が書かれ、受け取られる文脈の重要性に対する認識を示す」、「関連性のある事例を根拠として、考えを立証し、正当化する」の4つが挙げられている。ここで示される目標は、「文学」に焦点が当てられているものの、対象物の相互関係、表現方法、文脈依存性、論理的思考力についても理解することが重視されている。(2) 分析・統合・評価では、「言語、構成、技法（テクニク）、スタイル（文体）を分析する能力を示し、読者にどのような効果を与えているかを評価する」、「学習した文学のテキスト、または初めて読む文学のテキストについて、独学の文学批評を展開する能力を示す」、「文学の技法（テクニク）の効果や、スタイル（文体）と意味との関連性について詳細に分析し、細部にわたって論じる能力を示す」の3つが挙げられている。ここでは、言語や文学的表現技法を分析し、評価、統合する能力が重視されている。(3) 適切な言葉

遣い・プレゼンテーションスキルの選択と使用では、「言語使用域（レジスター）とスタイル（文体）を効果的に選択し、記述と口述の両方で考えを明確かつ流暢に表現する能力を示す」、「文学の学習に適切な用語と概念を使いこなす能力を示す」、「口述と記述の両方で、理路整然とした議論を展開する能力を示す」、「文学作品について一貫性のある詳細な文学の論評（コメンタリー）を書く能力を示す」の4つが挙げられている。ここでは、言語の使用や文学に関する概念や用語について、ライティングとオーラルの両方で使いこなせる能力が重要とされている。

以上のように設定される評価目標には、「理解すべき事柄」や「深く理解するための能力」に関する要素が含まれている。例えば、(1) 知識と理解では、IBの学習者像で確認された「理解すべき内容」と共通する要素とは、「複雑な問題や不確実な事態に関すること」や「自国（自分）の文化や歴史に関すること」、「他の地域社会（他者）の伝統・価値観・視点（ものの見方）に関すること」、「新しい方策、考え、役割に関すること」がある。(2) 分析・統合・評価と、IBの学習者像で確認された「能力」と共通する要素とは、「批判的思考力」、「論理的な決断力」、「コミュニケーション能力」、「創造的表現力」、「評価能力」などが該当する。(3) 適切な言葉遣い・プレゼンテーションスキルの選択と使用は、コンピテンスの中でも横断的であり、特に言語スキルとコミュニケーション能力を活用に特化した評価目標である。

ここから、「IB 文学の評価目標」は、全体の理念・教育目標で抽出されたコンピテンスを含む内容を「文学」の文脈に近づけ位置付けている目標である事が理解できる。コンピテンスを含む内容ということは、生徒が実際にどのような活動ができるのか、を客観的に観察できることが重要となる。

学習評価の分類について教育方法学の分野から研究する松下（2012,2015）は、学習評価の構造を（1）直接評価―間接評価、（2）量的評価―質的評価、という二つの軸で捉えている。間接評価とは、「生徒・学生の学習行動や学習についての自己認識を通じて、学習成果を間接的に評価すること」（同前）と説明している。間接評価は、成績評価には使用できず、生徒自身が自分の学びや能力をどのように見ているのかを明らかにするものである。一方、直接評価とは、「生徒・学生の知識や技能の表出を通じて、学習成果を直接的に評価すること」（同前）を指す。これは、実際に、何ができるか、を明らかにする評価である。

さらに、量的評価とは、集団または個人を対象にした量的データを使用した評価を指す。目的は、比較、選抜、アカウンタビリティなどであり、数値で計れるもので客観性を重視するため個人の顔（個性）が見えにくいという特性を持つ。評価方法は、客観テスト、質問紙調査であり、評価機能は主に総括的評価として利用される。一方、質的評価とは、個人を対象とし質的データを使用した評価を指す。学習や指導の改善を目的とするため、量的評価に比べて文脈依存的な性質を持つ。評価方法は、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、感想文であるため、客観性よりも間主観性が重視される傾向にある。評価機能としては形成的評価のために使用される。量的評価と質的評価の特徴をまとめた表が表4-5である。

表 4-5 量的評価と質的評価

	量的評価	質的評価
評価データ	量的データ	質的データ
評価対象	集団または個人	個人
評価目的	比較、選抜、アカウンタビリティなど	学習や指導の改善など
評価課題	細かく分割された問題 文脈独立的	複合的な課題 文脈依存的
評価基準	客観性を重視	間主観性を重視
評価結果	数値	文章や数値
評価機能	主に総括的評価	主に形成的評価
評価方法	客観テスト、質問紙調査など	パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、感想文など

(出典：松下, 2015, p.18)

このように、学習の構造を（１）直接評価—間接評価、（２）量的評価—質的評価、という二つの軸で捉えたものを図にしたものが図4-2である。

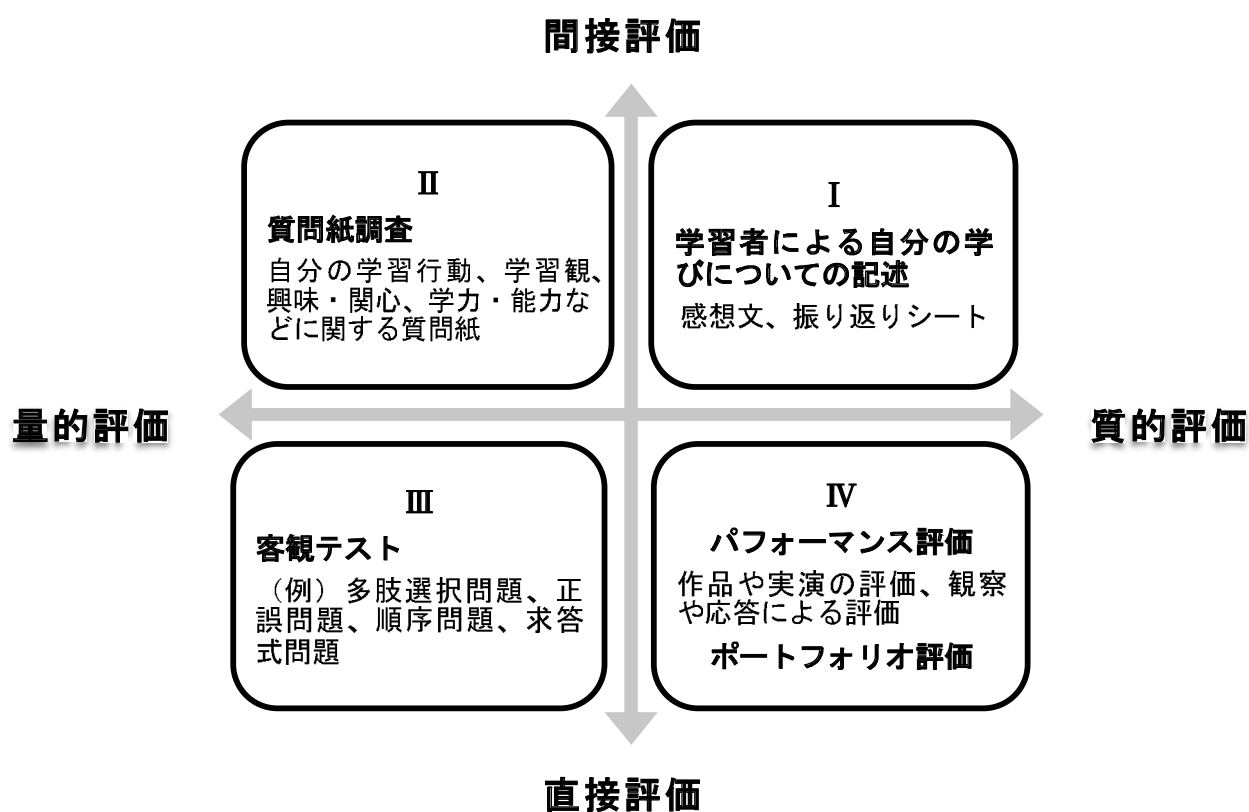


図 4-2 評価の分類

(出典：松下，2015，p.19)

ここでは、(1) 直接評価—間接評価、(2) 量的評価—質的評価、の2つの軸から四象限を作成すると、「I. 間接評価—質的評価」、「II. 間接評価—量的評価」、「III. 直接評価—量的評価」、「IV. 直接評価—質的評価」の4分類から評価方法を説明できる。「I. 間接評価—質的評価」とは、「学習者による自分の学びについての記述(感想文、振り返りなど)」、「II. 間接評価—量的評価」とは、「質問紙調査(自分の学習行動、学習観、興味・関心、学力・能力などに関する質問紙)」、「III. 直接評価—量的評価」とは、「客観テスト(多肢選択問題、正誤問題、順序問題、求答式問題)」、「IV. 直接評価—質的評価」とは、「パフォーマンス評価(作品や実演の評価、観察や応答による評価)、ポートフォリオ評価」が該当する。このように評価方法を分類すると、国際バカロレアの特徴が確認できる。すなわち、評価原則や評価システムで用いられた形成的評価は、間接評価に該当し、統括的評価は、直接評価に該当する。これらとともに、質的評価(第一象限、第四象限)を横断させながら、教科での評価で実施されるようデザインされている。一方の、量的評価について判断が難しいが、国際バカロレアでは第三象限に分類される客観テスト(多肢選択問題、

生後問題、順序問題、求答式問題)は実施しないものの、学習成果の総体として第四象限のパフォーマンス評価に評価目標、基準・規準を設定し、客観的な評価として「点数」を付与する形式をとっている。ここでパフォーマンス評価に客観的な評価によって付けられた点数は、松下のいう「比較や選抜、アカウントビリティ」に使用されるものとなる。

ここから分かるように、「IB 文学」で行われるライティングコミュニケーションやオーラルコミュニケーションを評価するための文章表現や口頭試問、ディスカッションによる評価は第四象限のパフォーマンス評価に当てはまり、これらの学習評価は、国際バカロレアの設定した枠組み(目標、基準/規準設定)により、外部評価を導入する際には、第三象限と第四象限を横断する形態をとっている。外部評価に必ずしもさらされないが、提出の要請があった場合に用意しなければならない第四象限の学習評価として、ポートフォリオ評価も活用される(図4-3、図4-4)。

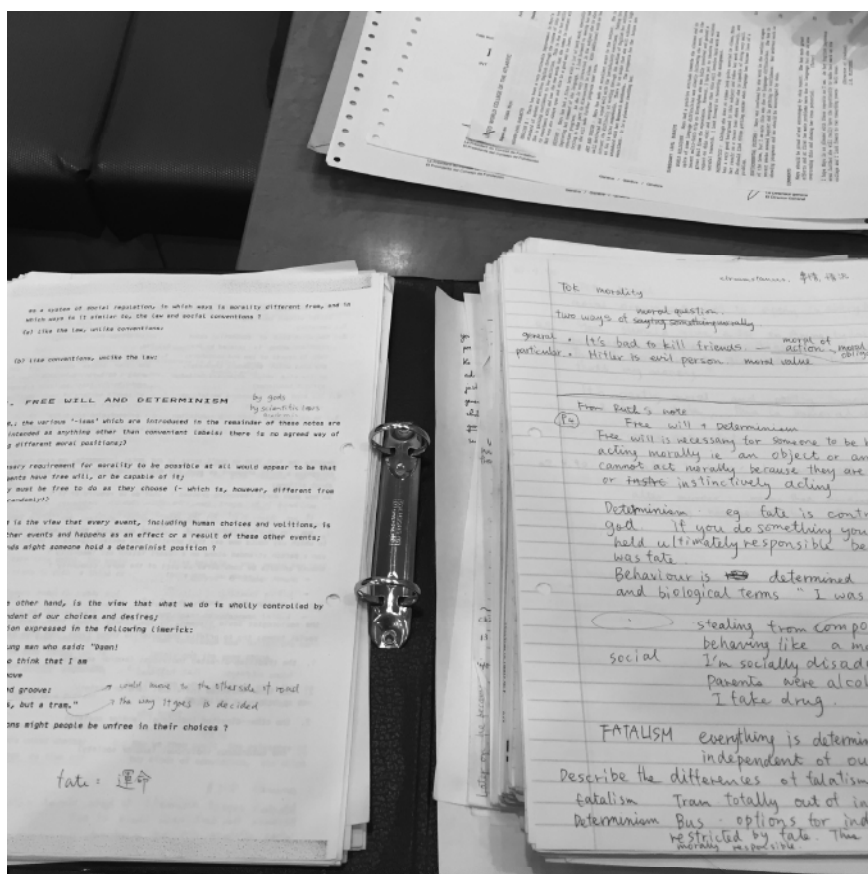


図4-3 TOK科目のポートフォリオ

(出典：IB 修了生提供資料)

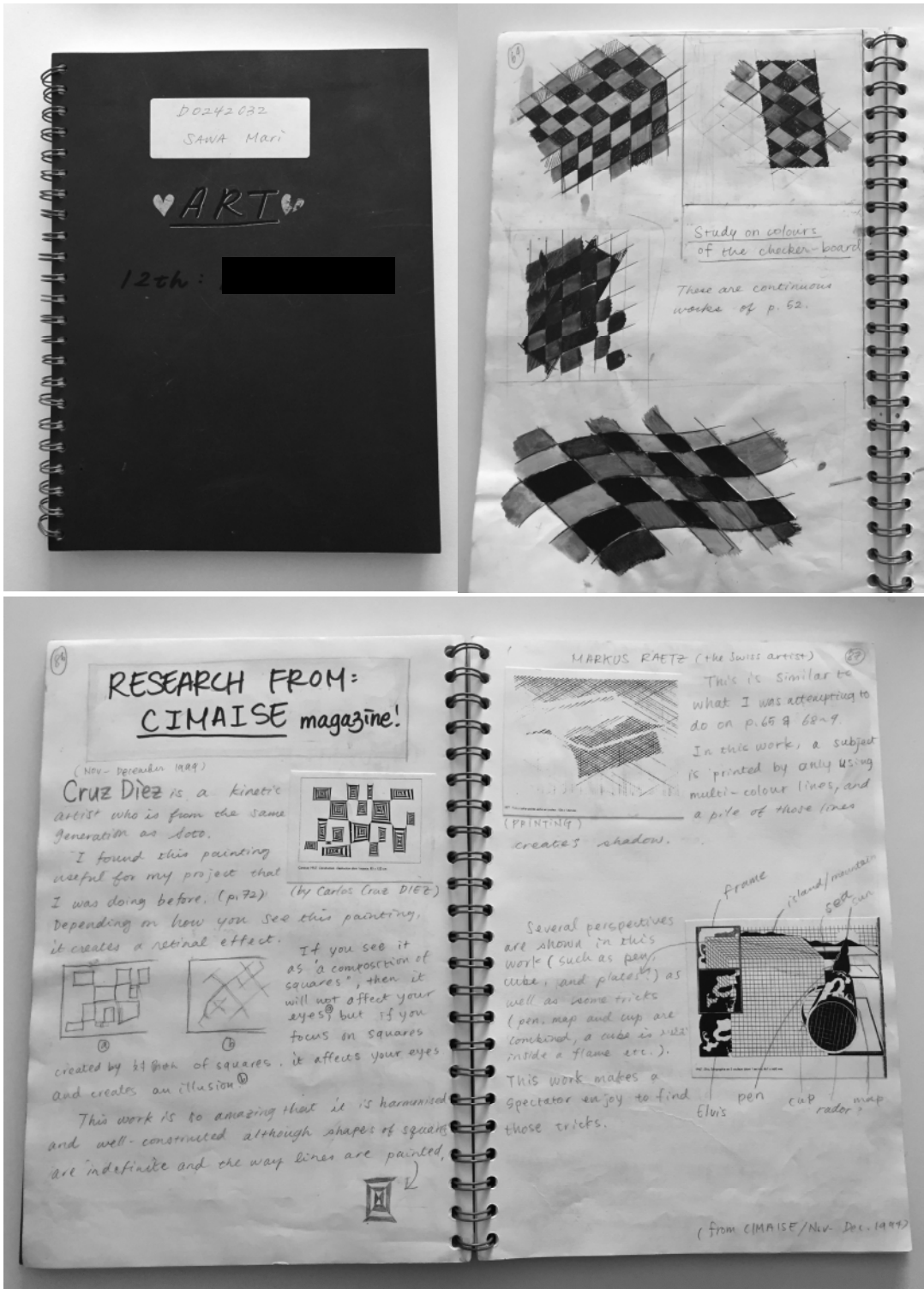


図 4-4 芸術科目のポートフォリオ

(出典：IB 修了生提供資料)

図 4-3 に示したポートフォリオは、TOK の授業で出された課題や授業で行った演習、調

べ学習の記録が記されている。同じように、図 4-4 に示した芸術科目のポートフォリオには、生徒が教師から「一人の芸術家」として行った 2 年間の活動記録（芸術家の調べ学習、作品作成）が収められている。このような、ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価は、コンピテンスを涵養するという目標を目指す教育にとって重要な評価ツールとなる。そのため、近年、小・中・高・大学の授業実践でも注目を集めている評価ツールである（西岡, 2015）。

松下 (2012) によれば、パフォーマンス評価とは、評価課題である「パフォーマンス課題」と評価基準となる「ルーブリック」の双方によって成立するものである。その特徴は、①評価の直接性（パフォーマンスを実際に行わせて、それを直接、評価する）、②パフォーマンスの文脈性（パフォーマンスは具体的な状況の中で可視化され、解釈される）、③パフォーマンスの複合性（それ以上分割すると本来の質を失うという、一まとまりのパフォーマンスを行わせる）、④評価の分析性と間主観性（そうした質の評価のために評価基準と複数の専門家の鑑識眼を必要とする）である。パフォーマンス課題とは「リアルな状況で、さまざまな知識や技能を総合して使いこなすことを求めるような課題」（松下, 2012, p.81）であり、ルーブリックとは、パフォーマンス（作品や実演）の質を評価するために用いられる評価基準のことであり、一つ以上の基準（次元）とそれについての数値的な尺度、および、尺度の中身を説明する記述語からなる。基準× 尺度のマトリックスで、各セルの中に記述語が入るという形式で表現されることが多くなっている。「IB 文学」で使用されるルーブリックは、「指導の手引き」に以下のように提示されている（表 4-6）。

表 4-6 「IB 文学」課題文・評価規準 A「理解と解釈」

試験問題 1：設問つき文学分析（標準レベル）	
規準 A：理解と解釈	
<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の解釈は、どの程度課題文の考えや感情に対する理解を示しているか。 ・生徒の考えは、どの程度課題を参照し、裏付けられているか。 	
評点	レベルの説明
0	成果物は、以下に記す基準に他達していない。
1	課題物の理解は非常に限定的で、解釈がほとんど試みられておらず、参照もほとんどされていない。

2	課題文を一部理解しているが、解釈がほとんど試みられておらず、参照もほとんどされていない。
3	課題文への理解が十分であることが解釈を通じて示されている。解釈の大部分が、課題ぶんへの参照によって裏付けられている。
4	課題文の理解が優れていることが解釈を通じて示されている。解釈は、課題文への参照によって完全に裏付けられており、一貫性と説得力がある。
5	課題文の理解が非常に優れていることが解釈を通じて示されている。解釈は、適切に選択された参照部分によって裏付けられており、一貫性と説得力がある。

(出典：IBO, 2011a=2014, p.46)

表 4-6 は、「IB 文学」で使用されるルーブリックの一部である。試験問題 1 (設問つき文学分析 (標準レベル)) で評価される観点のうち「規準 A: 理解と解釈」のルーブリックであり、評価の観点として、「生徒の解釈は、どの程度課題文の考えや感情に対する理解を示しているか」、「生徒の考えは、どの程度課題を参照し、裏付けられているか」の二つの目標が提示されている。各 1 から 5 の各レベルに応じた記述を見ると、目標に対応した形で、課題文を適切に理解しているかどうかは、優れた解釈によって外化されるとあり、さらにその解釈が妥当であるためには、文章からの参照とそれに伴い裏付けられているか、さらに、その解釈には、一貫性と説得力が重要と記される。

さて、こうしたルーブリックで注意しなければいけない点は、ルーブリック単体では評価規準として機能しないことであろう。まず、コンピテンスを評価するための評価ツールであるパフォーマンス評価は、「パフォーマンス課題」と評価基準/規準「ルーブリック」の両方が揃っていることが重要である。よって、上記のルーブリックに加えて、評価に適した「パフォーマンス課題」が設定されている必要がある。さらに、教育評価として欠かせない「妥当性、信頼性、公平性、実行可能性 (Gipps, 1994 ; Wiggins & McTighe, 2005 ; 西岡, 2005b)」のうち、「高次の能力について広い範囲をカバーし、評価場面と実際に能力の発揮が求められる場面が近いという点で妥当性 (内容的妥当性、表面的妥当性) は高い」ものの、「信頼性、公平性、実行可能性」の 3 つについてその難しさを指摘している (松下, 2012, p.92) ように、質的評価をする場合に注意しなければならない「信頼性、公平性、実行可能性」をも教育プログラムとして確保しておかなければならない。実行可能性は、予備調査で実行するとして、信頼性、公平性については、機構は以下の対応策を

講じている。第一に、審査官の要請とチェック機能の導入、第二に、最終試験後の「再審査」の容認、第三に、評価結果レポートの作成（資格取得状況と分析）である。「審査官の要請とチェック機能の導入」とは、1節で説明したように「マーキングの品質チェック」や「モデレーション」を指す（Adams, 2015）。これは、外部の試験官（評価者）が評価・チェックすることによって質を保証・管理する取り組みである。第二の最終試験後の「再審査」の容認とは、最終試験結果に対して生徒が納得いかなかった場合に、再審査を申し出ることができるシステムである。第三の、評価結果レポートの作成（資格取得状況と分析）とは、機構が発行する試験結果に関するデータ集であり、それを基礎データとして、例年の傾向や信頼性、妥当性、大学への接続性を確認する材料となっている。

詳細については、5章で詳しく触れるが、こうした一連の制度設計も含めて、評価目標や基準・規準が設定され、ルーブリックを信頼性ある評価ルールとして使用している。加えて、国際バカロレアは、各学校の状況や生徒の実情に応じてルーブリックを開発し続けることを推進している。それは「質的」な評価に対して、実施→振り返り→改善のサイクルを続け、妥当性、信頼性、公平性、実行可能性へ挑戦を続けている過程であるといえよう。

最後に、制度も含め、学習内容と一体化するようデザインされた評価活動について、ディプロマプログラムの2年間で提出すべき評価に関する日程表について、指導の手引きの掲載内容を参照しながら確認する（表4-7）。

表4-7 学校がそれぞれの状況に応じて適用すべき評価日程の例

DP開始前の年次	
後期	<ul style="list-style-type: none"> ・ DPを履修する予定の生徒およびほぼ者にプログラムの要件を説明 ・ 科目およびレベルの選択肢に関する生徒向け説明 ・ 生徒による履修科目の選択希望 ・ DPに向けての日程作成
DP第1年次	
開始時	<ul style="list-style-type: none"> ・ 履修科目の最終選択 ・ 教師によるDPの2年間の評価日程の確認 ・ 生徒および保護者向け説明会を開催し、プログラムのねらい、およ

	<p>び日程の概要を説明</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「創造性・活動・奉仕」(CAS)の期待事項の説明 ・ 「課題論文」(EE)の期待事項の説明
前期	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「創造性・活動・奉仕」(CAS)プログラム開始(学期の早い段階で) ・ 内部評価用コースワーク課題の開始(例えば、「経済」のポートフォリオ) ・ 「課題論文」(EE)に関する日程を含んだ詳細説明 ・ 「地理」の実地調査旅行
後期	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「言語A：文学」個人口述プレゼンテーション ・ 「言語A：文学」記述課題開始 ・ 「TOKプレゼンテーション」(「知の理論」の発表) ・ 「課題論文」(EE)に関する研究課題の特定および指導教員の確定 ・ 「創造性・活動・奉仕」(CAS)での生徒との面談 ・ 「グループ4プロジェクト」の完了 ・ 第1年次試験 ・ 第1年次成績通知
DP第2年次	
前期	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「創造性・活動・奉仕」(CAS)プログラムおよび面談の継続 ・ 当学期締切の内部評価課題の草稿作成(科目および課題を詳細に) ・ 当学期上旬に締切の「課題論文」(EE)の草案作成 ・ 学期末に「TOKエッセイ」(「知の理論」の小論文)の草案作成 ・ 訪問試験官による「美術」の試験
後期	<ul style="list-style-type: none"> ・ 模擬試験 ・ 模擬試験の成績通知 ・ 採集内部評価および試験以外のIBによる外部評価項目の締切(科目および課題を詳細に) ・ 「言語A：文学」記述課題の完成、コピー、試験官へ提出 ・ 当学期上旬に「課題論文」(EE)の完成、コピー、試験官へ提出 ・ 「TOKエッセイ」のコピー、試験官へ提出およびカリキュラム終了

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「言語A：言語と文学」記述課題の完成、コピー、試験官へ提出 ・ 「言語A：文学」個人口述コメントリーの実施 ・ 「言語B」最終口述録音のコピー、試験官への提出 ・ 内部評価の完了、点数入力 ・ 「演劇」の実技評価の完了 ・ 「音楽」の研究論文の完了 ・ DPの最終筆記試験
--	--

(出典：IBO, 2009a=2014, pp.34-35)

表4-7に示したように、国際バカロレアの評価に関する日程表によれば、ディプロマプログラム受講前や開始時に評価に関する説明や履修科目の要件および選択について確認がおこなわれる。第一学年前期からは、コースワーク（内部評価のための課題・ポートフォリオ作成）の開始や実地調査、日程調整が行われる。後期では、大型課題（記述課題やEE、CAS）の担当教員について、さらに方向性を決定する。第二学年では、模擬試験、最終試験が主であり生徒の学習成果とそれを内部評価および外部評価で審査することとなる。国際バカロレアでは、こうした評価日程（学習成果提出の締切り）に合わせる形で逆算して授業計画が進められていくこととなる。ここから、2年間にわたる生徒の教育活動全体を通して、内部評価・外部評価の両方、短期的な教育と長期的な時間を要する教育、学内活動、学外活動が行われ、包括的に記録、評価されるようデザインされているが分かる。このように、2年間という限られた期限内に上記のような多くの要件こなし、さらに評価規準に沿う学力レベルへ到達させなければならないことは、それ自体が、生徒の主体的な行動力を必要とする教育活動である。こうした、各自が選択した教科内容や活動を自分でマネジメントし、要件をクリアしてることがディプロマ資格を獲得するために必要な資質といえるだろう。

次に、評価基準「ルーブリック」に焦点を当て、「IB文学」ではどのようなコンピテンスが身につくように設定されているのか分析し、詳細を明らかにしていく。

（2）試験で問われる評価の観点

「IB文学」では、評価目標や科目の目標を反映する形で、パフォーマンス評価のための

ルーブリックが5つの試験に応じて作成されており、各試験には標準レベルと上級レベルそれぞれに対応するシートがあることを確認してきた。では、5つの試験で評価される各観点についてさらに詳細に見て行きたい。

各試験に対応する評価規準の観点について、一覧に整理したものが表4-8である。これに示すように、(1) 解説文(試験問題1: 設問つき文学分析(SL)、論評(HL))では、規準A: 理解と解釈、規準B: 作者の選択についての認識、規準C: 構成、規準D: 言語である。4つの観点にそれぞれ5点が配分されており、合計20点となる。(2) 小論文(試験問題2: 小論文)では、規準A: 知識と理解、規準B: 設問に対する答え、規準C: 当該ジャンルの文学的表現技法についての認識、規準D: 構成と展開、規準E: 言語である。5つの観点にそれぞれ5点の配分となっており、合計25点になる。(3) 記述課題では、規準A: 「振り返りの記述」の要件を満たす、規準B: 知識と理解、規準C: 作者の選択についての認識、規準D: 構成と展開、規準E: 言語である。5つの観点にそれぞれ5点が配分され合計25点になる。(4) 口述コメントリーでは、標準レベルは、規準A: 課題文(抜粋)についての知識と理解、規準B: 作者の選択についての認識、規準C: 構成とプレゼンテーション、規準D: 言語であり、4つの観点への配点は、規準AとBが10点、規準CとDが5点ずつの配点であり合計30点となる。上級レベルでは、規準A: 詩の知識と理解、規準B: 作者の選択についての認識、規準C: 論評の構成とプレゼンテーション、規準D: ディスカッションに使用された作品についての知識と理解、規準E: ディスカッションでの問いかけに対する答え、規準F: 言語である。各規準は5点であり合計30点となる。最後に(5) 口述プレゼンテーションでは、規準A: 課題作品についての知識と理解、規準B: プレゼンテーション、規準C: 言語である。3つの観点でそれぞれ10点が配分され合計30点になっている。

表 4-8 「IB 文学」評価規準、ルーブリックシート一覧

外部評価	試験問題1: 設問つき文学分析	SL	規準A	理解と解釈
			規準B	作者の選択についての認識
			規準C	構成
			規準D	言語
	試験問題2:	SL	規準A	知識と理解

	小論文		規準B	設問に対する答え
			規準C	当該ジャンルの文学的表現技法についての認識
			規準D	構成と展開
			規準E	言語
	記述課題	SL	規準A	「振り返りの記述」の要件を満たす
			規準B	知識と理解
			規準C	作者の選択についての認識
			規準D	構成と展開
			規準E	言語
	内部評価	個人口述 コメンタリー	SL	規準A
規準B				作者の選択についての認識
規準C				構成とプレゼンテーション
規準D				言語
個人口述 プレゼンテーション		SL	規準A	課題作品についての知識と理解
			規準B	プレゼンテーション
			規準C	言語
外部評価	試験問題1: 論評	HL	規準A	理解と解釈
			規準B	作者の選択についての認識
			規準C	構成と展開
			規準D	言語
	試験問題2: 小論文	HL	規準A	知識と理解
			規準B	設問に対する答え
			規準C	当該ジャンルの文学的表現技法についての認識
			規準D	構成と展開
			規準E	言語
	記述課題	HL	規準A	「振り返りの記述」の要件を満たす
			規準B	知識と理解
			規準C	作者の選択についての認識

内部評価	個人口述 コメンタリー	HL	規準D	構成と展開
			規準E	言語
			規準A	詩の知識と理解
			規準B	作者の選択についての認識
			規準C	論評の構成とプレゼンテーション
			規準D	ディスカッションに使用された作品についての知識と理解
	規準E	ディスカッションでの問いかけに対する答え		
	規準F	言語		
	個人口述 プレゼンテーション	HL	規準A	課題作品についての知識と理解
			規準B	プレゼンテーション
規準C			言語	

(出典：IBO,2014h より筆者作成)

このように多岐にわたるルーブリックは、標準レベルでは 21 シート、上級レベルは 23 シートも作成されている。上記から確認できるように、これらのルーブリックには、共通の観点も多数存在する。共通の観点到に注目し整理したものが表 4-9 である。

表 4-9 「IB 文学」試験別「評価規準」の観点整理

		言語	知識と理解	認識 (理解と解釈)	構成と 展開	プレゼン テーション	設問に対す る答え	振り返りの 記述の要件 を満たす
1. 解説文	【SL】	○	○	○	○	—	—	—
	【HL】	○	○	○	○	—	—	—
2. 小論文	【SL】	○	○	○	○	—	○	—
	【HL】	○	○	○	○	—	○	—
3. 記述課題	【SL】	○	○	○	○	—	—	○
	【HL】	○	○	○	○	—	—	○
4. 口述コメンタリー	【SL】	○	○	○	△	△	—	—

【HL】	○	○	○	△	△	○	—
5. 口述プレゼンテーション 【SL】	○	○	—	—	○	—	—
【HL】	○	○	—	—	○	—	—
○の合計	<u>10</u>	<u>10</u>	8	7	3	3	2

※△印は、2つで1つの観点を示す場合、片方だけが観点として示された場合に利用した。

(出典：筆者作成)

上表に示したように、評価規準を観点別に整理すると、全ての学習成果の観点として該当したものは、「言語」と「知識と理解」であり全ての学習成果に含まれていた。次に多かったのは「認識（理解と解釈含む）」である。「認識」の観点は、口述プレゼンテーションのみ入っていない。「構成と展開」は、ライティングコミュニケーションでは全て入っていたが、口述コメンタリーでは「構成とプレゼンテーション」の項目で入り、口述プレゼンテーションでは入っていなかった。ここでの観点は、次の「プレゼンテーション」の項目で補足されるようになっている。こうした観点に加えて、小論文と口述コメンタリー(HL)の問いに対する「答え」と記述課題のみの「振り返りの記述の要件を満たす」という観点がそれぞれの学習成果に対応する形で独自の観点として存在している。

7つにまとめられた観点であるが、各観点には、「作者の選択、設問・課題文・詩・作品、文学的表現技法」という文学科目で重要となる概念も問いに応じて評価の規準として入っていた。

2-3. 評価規準の分析

ここまで確認してきた評価規準は、「IB 文学」の学習成果とは何かを考えた場合に、深く関わってくる内容を含んでいる。

ルーブリックには、一般的に2種類のルーブリックが広く用いられている。一つには、全体的(holistic)ルーブリック、もう一つは、観点別(analytic)ルーブリックである。全体的ルーブリックは、完成作品や実演について単一の点数か評定を与えるものである。観点別ルーブリックは、完成作品や実演を種類の異なる特性や次元に分け、それぞれを別々に審査するものである。観点別ルーブリックでは、明確にされた特性を独立して評定するため、別々の点数がそれぞれに対して与えられる(G. Wiggins & J. McTighe, 2012, p.207)。

以上の説明と照らし合わせると、上記で説明したルーブリックが観点別ルーブリックであることが確認できる。

これら観点別ルーブリックは、先に説明した「評価目標」と関連を持つ。それは評価目標として設定される3つとは(1)知識と理解、(2)分析、統合および評価、(3)適切な言葉遣いおよびプレゼンテーションスキルの選択である。

「(1)知識と理解」の評価目標とは、「ジャンルや時代を代表するものとしての個々の文学作品の知識と理解、およびそれら相互の関係性を示す」こと、「文学の中で文化的価値が表現されている方法についての理解を示す」こと、「作品が書かれ、受け取られる文脈の重要性に対する認識を示す」こと、「関連性のある事例を根拠として、考えを立証し、正当化する」といった思考の表出を示す内容である。「(2)分析、統合および評価」の評価目標は、「言語、構成、技法(テクニック)、スタイル(文体)を分析する能力を示し、読者にどのような効果を与えているかを評価する」こと、「学習した文学のテキスト、または初めて読む文学のテキストについて、独自の文学批評を展開する能力を示す」こと、「文学の技法(テクニック)の効果や、スタイル(文体)と意味との関連性について詳細に分析し、細部にわたって論じる能力を示す(HLのみ)」の3つが挙げられている。「(3)適切な言葉遣いおよびプレゼンテーションスキルの選択」の評価は、「言語使用域(レジスター)とスタイル(文体)を効果的に選択し、記述と口述の両方で考えを明確かつ流暢に表現する能力を示す」こと、「文学の学習に適切な用語と概念を自在に使いこなす能力を示す」こと、「口述と記述の両方で、理路整然とした議論を展開する能力を示す」こと、「文学作品について一貫性のある詳細な文学作品の論評(コメンタリー)を書く能力を示す(HLのみ)」である。これら評価目標とルーブリックの観点を照らし合わせると、「(1)知識と理解」では、観点「知識と理解」、「認識」、「振り返りの記述を満たす要件」、「(2)分析、統合および評価」では、観点「構成と展開」、「設問に対する答え」、「(3)適切な言葉遣いおよびプレゼンテーションスキルの選択」では、観点「言語」と「プレゼンテーション」が該当している(表4-10)。

表4-10 「IB文学」評価目標とルーブリック観点の分類

【評価目標】(1) 知識と理解

観点a	知識と理解
観点b	認識
観点c	振り返りの記述を満たす要件
【評価目標】(2) 分析、統合および評価	
観点d	構成と展開
観点e	設問に対する答え
【評価目標】(3) 適切な言葉遣いおよびプレゼンテーションスキルの選択	
観点f	言語
観点g	プレゼンテーション

(出典：筆者作成)

表4-10に示したように、評価目標とルーブリックの観点の結び付けは、「文学」科目で生徒が身に付けるべき能力を具体的なものとして理解することに役立つ。例えば、「観点：知識と理解」では、「評価目標：知識と理解」と類似性を持つ。評価目標からは、生徒は国際バカロレア機構から「ジャンルや時代を代表するものとしての個々の文学作品の知識と理解、およびそれら相互の関係性を示す」能力が求められているとわかるだろう。そして、評価目標に記載されている「示す」方法とは、観点別ルーブリックの記述から読み取ることとなる。「示し方」とは、生徒の「思考の表出方法」を意味する。この表出方法について、筆者が独自に設定した観点a～g（表4-10）の記述文から確認していく。

まず、観点a「知識と理解」の記述文の例として個人口述コメントリーの上級レベル「詩の知識と理解」のルーブリックを参照したい（表4-11）。

表 4-11 観点 a 「詩の知識と理解」の記述文

評点	0	1	2	3	4	5
詩の知識と理解	成果物は、以下に記す	詩に対する知識が限定	表面的な知識と若干の	適切な知識と理解があ	非常に優れた知識と理	素晴らしい知識と理解

解	基準に達していない。	的で、ほとんど、またはまったく理解しておらず、解釈が貧弱で、事実上詩への関連のある参照はほとんどない。	理解があり、解釈は限定的でときどき詩への参照に裏づけられている。	ることが、詩への適切な参照に裏づけられている解釈から見て取れる。	解があることが、厳選された詩への参照で裏づけられた注意深い解釈から見て取れる。	があることが、厳選された的確な詩への参照で効果的に裏づけられた独自の解釈から見て取れる。
---	------------	---	----------------------------------	----------------------------------	---	--

(出典：IBO, 2014h)

口述コメンタリー上級レベルで詩について回答しなければならないため、「詩の知識と理解」が観点となる。ここには、詩に対する知識と理解を「限定的、表面的、適切な、非常に優れた、素晴らしい」の5段階によってレベル分けられている。さらに「詩への解釈」では、「貧弱、限定的、裏付けのある、注意深い、独自の」、「詩への参照と裏づけ」は、「ほとんどない、ときどき、適切な、厳選された、厳選された的確で効果的な」と、生徒の能力の表出具合によって、観点への到達度を「程度」で表現している。ここから、「詩の知識と理解」が達成できている（生徒が「知識と理解」を示している）状態とは、「素晴らしい知識と理解があることが、厳選された的確な詩への参照で効果的に裏づけられた独自の解釈から見て取れる。（下線部筆者加筆）」のことである。すなわち、生徒は、「詩」から「参照し、効果的に裏付けられた独自の解釈」ができていることを示さなければならない。こうした能力は、文学に特化した能力というよりは、アカデミックスキル（学術的スキル）に近い能力であるといえよう。

つぎに、観点b「認識」では、試験問題1（論評）から「作者の選択についての認識」の記述を選んだ（表4-12）。

表 4-12 観点 b 「作者の選択についての認識」の記述

評点	0	1	2	3	4	5
作者の 選択に ついて の認識	成果物は、 以下に記す 基準に達し ていない。	言語、構成、 技法および スタイル (文体)が どのように 意味を形成 するかにつ いて、事実 上まったく 参照がなさ れていな い。	言語、構成、 技法および スタイル (文体)が どのように 意味を形成 するかにつ いて、いく つかの参照 がなされて いるが、分 析はなされ ていない。	言語、構成、 技法、およ びスタイル (文体)が どのように 意味を形成 するかにつ いて、十分 な参照と、 多少の分析 がなれてお り、多少の 認識を示し ている。	言語、構成、 技法および スタイル (文体)が どのように 意味を形成 するかにつ いて、非常 に優れた分 析や認識が 示されてい る。	言語、構成、 技法および スタイル(文 体)がどのよ うに意味を 形成するか について、非 常に優れた 分析や認識 が示されて いる。

(出典：IBO, 2011a=2014, p.56)

表 4-12 では、作者の選択について、「言語、構成、技法およびスタイル（文体）」を取り上げ、「どのように意味を形成するか」、「参照する⇒分析する⇒認識する」ことを示すことから認識の程度を理解することになっている。ここから、「作者の選択についての認識」が達成できている（生徒が「認識」を示している）状態とは、「言語、構成、技法およびスタイル（文体）がどのように意味を形成するかについて、非常に優れた分析や認識が示されている」状態を指していることが確認できる。すなわち、生徒は、作者が選択に用いる要素として「文学的表現技法」を発見し、さらに理解しておく必要があるといえる。こうした能力は、まさに「文学」に関する知識および能力であり、こうした能力を持っていることが問われている。

表 4-13 観点 c 「振り返りの記述の要件を満たす」の記述

	0	1	2	3

「振り返りの記述」の要件を満たす	成果物は、以下に記す基準に達していない。	「対話形式の口述活動」に関する振り返りは、文化的および文脈的要素に関する生徒の理解が表面的であることを示している。	「対話形式の口述活動」に関する振り返りは、文化的および文脈的要素に関する生徒の理解が一部発展していることを示している。	「対話形式の口述活動」に関する振り返りは、文化的および文脈的要素に関する生徒の理解が発展していることを示している。
------------------	----------------------	---	---	---

(出典：IBO, 2011a=2014, p.61)

観点c「振り返りの記述の要件を満たす」は、表4-13に示したように、3のレベルから『対話形式の口述活動』に関する振り返りについて「文化的および文脈的要素に関する生徒の理解」が、「表面的、一部発展、発展している」の三段階で程度が記述されている。この観点は、評価目標（1）にあるように、生徒が「対話形式の口述活動」を通じて、「作品が書かれ、受け取られる文脈の重要性に対する認識を示す」に対応する観点であるといえる。「文化的」、「文脈的」要素は、専門科目というより、理念や教育目標、科目全般で強調される「国際理解教育」や「グローバル」な要素であると考えられる。こうした概念と課題内容を組み合わせて回答していくことが求められる規準であると考えられる。

つぎに、観点d「構成と展開」の記述を確認する（表4-14）。

表 4-14 観点d「構成と展開」の記述

	0	1	2	3	4	5
構成と展開	成果物は、以下に記す基準に達していない。	考えにほとんどまとまりがなく、表面的な構成が見られ	考えに多少のまとまりがあり、認識できる構成がある	考えが、適切な構成とともに十分にまとめられており、	考えが、非常に優れた構成と一貫性、展開を伴い、効果	考えが、卓越した構成と一貫性、展開を伴い、説得力をもって

		るものの、一貫性または展開（あるいはその両方）が欠如している。	が、一貫性と展開が欠如していることが多い。	一貫性と展開についても注意が払われていない。	的にまとめられている。	まとめられている。
--	--	---------------------------------	-----------------------	------------------------	-------------	-----------

(出典：IBO, 2011a=2014, p.57)

上表では、「考え」、「構成」、「一貫性」、「展開」と「説得力」について、「ほとんどない、表面的な、多少のまとまりのある、適切な、非常に優れた、卓越した」、「表面的な、認識できる、十分にまとめられている、非常に優れた、卓越した」や「欠如、注意が払われている、効果的にまとめられている」などとされている。ここから、観点 c「構成と展開」が達成されている状態とは、自分の「考えが、卓越した構成と一貫性、展開を伴い、説得力をもってまとめられている」状態を指す。すなわち、自分の考えをあるフォーマットに当てはめながら展開することが重要となる。このような能力は、他の科目群でも求められる能力といえ、アカデミックスキル（学術的スキル）に近いと言えよう。このような能力を「文学」科目において、適切に使いこなせることが求められる規準となっている。

つぎに、観点 e「設問に対する答え」の記述について、小論文（上級レベル）で記された観点を確認した（表 4-14）。

表 4-14 観点 e「設問に対する答え」の記述（小論文・上級レベル）

	0	1	2	3	4	5
設問に対する答え	成果物は、以下に記す基準に達していない。	生徒は、設問の主な含意をほとんど認識して	生徒は、設問の主な含意の大部分を一部、関	生徒は、設問の主な含意を一貫して関連性の	生徒は、設問の主な含意といくつかの微妙な内容につ	生徒は、設問のすべての含意と微妙な内容に

		おらず、考えはときどきの外れ、または無意味（あるいはその両方）である。設問との関連で用いられた作品について、有意義な比較はほとんど見られてない。	連性のある考えで応答している。設問との関連で用いられた作品について、表面的な比較の試みがなされている。	ある考えで応答している。設問との関連で用いられた作品について、比較を通じて多少の評価がなされている。	いて、一貫して関連性がある考えで応答している。設問との関連で用いられた作品について、比較を通じて多少の評価がなされている。	ついて、説得力がある、思慮深い考えで応答している。設問との関連で用いられた作品について、効果的な比較がなされている。
--	--	--	---	--	---	--

(出典：IBO, 2011a=2014, p.58-59)

上表から、「設問に対する答え」では、「生徒は、設問の特定の要求をどの程度よく理解しているか」、「生徒は、これらの要求に対してどの程度対応しているか」、「設問の要求について、文学作品をどの程度よく比較しているか」の内容が記される。「設問の含意」、「考え」、「設問との関連で用いられた作品」について、「ほとんど、大部分の一部、いくつかの、すべて」、「的外れまたは無意味、関連性のある、一貫した関連性、説得力がある思慮深い」、「有意義な比較は見られない、表面的な比較の試みがなされている、比較を通じて多少の評価がなされている効果的な比較がなされている」といった程度差の説明によってレベル分けをされている。この観点について、達成規準の最高レベルでは、「生徒は、設問のすべての含意と微妙な内容について、説得力がある、思慮深い考えで応答している。設問との関連で用いられた作品について、効果的な比較がなされている」状態である。ここから、生徒は、設問の意図を読み取り、関連項目について深く考え、相対的な目を持って評価や比較をすることが求められている。ここで求められている能力は、他者との意思疎通といったコミュニケーション能力や共感力に加え、比較・分析といった思考力である。こうし

た能力も、IB「文学」のみに特化した能力ではなく、アカデミックスキルに近い能力の有無を測定されている規準であるといえよう。

つぎに、観点f「言語」の記述について見ていく（表4-15）。

表に示すように、観点「言語」の記述は、3つの文章から成り立っており、主に言語使用域・スタイル・専門用語の選択の達成状況について確認することが目的となっている。全体としては、言語能力として、「言葉遣いの明確さ」や「効果的な選択」について生徒がどのレベルにいるのかを知るための指標になっている。「言語」の観点を十分に満たす状態とは、「言葉遣いは、非常に明確であり、効果的で注意深く選ばれおり、的確である。文法、語彙、文章の構成は高度に正確である。レジスターとスタイル(文体)は効果的で、課題に適切である」と示される。ここから、生徒は、言語に関係ある用語である「言語使用域・スタイル・専門用語の選択」について、理解した上で文脈に応じて使いこなせる能力が期待されているといえる。レジスターやスタイル等の用語は、「言語学」を学ぶうえで重要なキーワードとなる。IB「文学」は、「言語学」の母語科目として設置されているため、こうした規準によって「言語学」的概念について生徒は理解し、活用していく必要がある。

表 4-15 観点 f「言語」の記述文

評点	0	1	2	3	4	5
言語	成果物は、以下に記す基準に達していない。	言葉遣いが明確かつ適切である場合はほとんどない。文法、語彙、文章の構成の誤りが随所に見られ、レジスターやスタイル(文体)についての認識がほとんどない。	言葉遣いは、ときどき明確で適切に選択されている。文法、語彙、文章の構成は一応正確であるが、誤りや矛盾が目立つ。課題に適切なレジスターとスタイル(文体)を一部使用している。	言葉遣いは、明確で適切に選択されており、文法、語彙、文章の構成も、いくつかのささいな誤りはあるが、十分に適切である。課題に適切なレジスターとスタイル(文体)を大部分で使用している。	言葉遣いは、明確で適切に選択されており、文法、語彙、文章の構成が優れている。レジスターとスタイル(文体)は一貫して課題に適切である。	言葉遣いは、非常に明確であり、効果的で注意深く選ばれており、的確である。文法、語彙、文章の構成は高度に正確である。レジスターとスタイル(文体)は効果的で、課題に適切である。

(出典：IBO, 2011a=2014, p.60)

最後に観点 g「プレゼンテーション」の記述について、確認していく(表 4-16)。

表 4-16 観点 g「プレゼンテーション」の記述

評点	0	1~2	3~4	5~6	7~8	9~10
プレゼンテーション	プレゼンテーションは、以下に記す基準に	プレゼンテーションの話し方がほとんど適切	プレゼンテーションの話し方は一部適切であ	プレゼンテーションの話し方は適切で、聴衆	プレゼンテーションの話し方は効果的で、聴衆の関	プレゼンテーションの話し方は非常に効果的

	達していない。	ではなく、聴衆の関心を引く試みはほとんどなされていない。	り、聴衆の関心を引く試みが若干なされている。	の関心を引きつける明らかな意図が見られる。	心を引くために適切なストラテジーが用いられている。	で、聴衆の関心を引くため意図的なストラテジーが用いられている。
--	---------	------------------------------	------------------------	-----------------------	---------------------------	---------------------------------

(出典：IBO, 2011a=2014, p.86)

表 4-16 に示すように、プレゼンテーションでは、「話し方」、「聴衆の関心」の二つについて、5つレベルについて記述が記されている。「プレゼンテーション」の観点で達成されている状態とは、「プレゼンテーションの話し方は非常に効果的で、聴衆の関心を引くため意図的なストラテジーが用いられている」状態である。ここから、生徒は、プレゼンテーションを行う際に、自分の話し方に加えて、聴衆（他者）の関心についても配慮する必要があることが確認できる。ここで必要となる能力は、オーラルコミュニケーションに当たる話す能力と、他者を理解する能力である。それは、戦略的に聴衆の関心を引くためには、他者がどのようなことに興味があり、何（どんな情報）を欲しているのか知る必要があるためである。

以上、「IB 文学」の試験で測定される観点 a～g について、記述文を確認した結果、各観 points の「知識と理解」、「認識」、「振り返りの記述を満たす要件」、「構成と展開」、「設問に対する答え」、「言語」、「プレゼンテーション」について、それぞれに関連ある用語（概念）が「評価」されるために必要な「重要となる概念」が確認された。例えば、「言語」での「レジスター、スタイル(文体)」や、「作者の選択における認識」での「言語、構成、技法、およびスタイル(文体)」等がそれに該当する。教師や生徒は、ここで確認されたような用語について知識を加えて、理解しておく必要があると言えよう。その上で、能力を持っていること表出化するための方法を検討する必要があるといえる。こうした重要な用語は、いずれも「言語学」や「文学」の分野における専門用語だけではなく、「アカデミックスキル」や「グローバル」に活躍するために必要な概念も含まれていた。こうした概念に関する直接的な説明や記述は教材である「文学作品」の中にはないものである。しかし、ここまで確認してきたように、それらは評価規準を通して学ばれることになる。こうした、評価目標や評価規準が、生徒の学習内容を規定する一因となっている点は国際バカロレアの評価

の特色の一つであるだろう。

第3節 評価規準とコンピテンスの関わり

前節では、「IB 文学」の評価活動全体や評価規準がどのように作成されているのか、分析を通じて概観してきた。評価規準の分析からは、「IB 文学」でどのような能力・学力が重視されているのか、評価の特色を理解することができた。本節では、さらにもう一步視野を広げ、2章以降で確認してきた国際バカロレアの理念やIB学習者像が内包する「コンピテンス」の涵養と各教科（本章では「IB 文学」）の繋がりについて着目する。この繋がりを確認することは、国際バカロレアで掲げられる理念・教育目標に含まれるコンピテンスが各教科で寛容される能力・学力とどのように一貫性を持つのかを理解するために重要と考えられる。以上から、本節の課題として、以下の通り設定する。2章で分析してきたG. ウィギンズとJ. マクタイが提唱する「理解をもたらすカリキュラム設計 (UbD)」の「理解の6側面」に注目し、「IB 文学」の評価ではどのようにコンピテンスを涵養しているといえるか明らかにする。

まず、「理解の6側面」についてどのようなこと示すのか、ウィギンズらの議論から整理していく。「理解の6側面」とは「説明する」、「解釈する」、「応用する」、「パースペクティブを持つ」、「共感する」、「自己認識を持つ」である。そして、この6つの側面の特徴は、国際バカロレアの理念や教育目標に内包された「理解すべき事柄」、「能力」、「態度」との繋がりを持っていた。つまり、生徒が「説明する」、「解釈する」状態は、理念等の「理解すべき事柄」と、生徒が「応用する」、「パースペクティブを持つ」状態は、理念等の「能力」と、生徒が「共感する」、「自己認識を持つ」状態は、理念等の「態度」で記されたものと類似性を持っていた。では、次にこの「理解の6側面」を促進するために、各側面について「理解できている状態」の定義について、その定義に即したルーブリックを参照する。

「理解の6側面」のうち、側面1である「説明することができる」が満たされている生徒とはどのような生徒なのか説明した記述が以下である。

【側面1】説明することができる

—洗練された説明の能力と洞察を実地で示す。生徒は次のことができる

- A) ある出来事、事実、テキストや観念を説明したり解明したりするために、複雑で洞察に富み、信頼できる論拠—優れた証拠と証拠にもとづく理論—を提供する。意義のある関連付けを示す。役に立つ鮮やかなメンタル・モデルを用いて、体系的な記述を提供する。
- ・ 見事で巧妙な区別をする。自分の意見を適切に限定する。
 - ・ 中心にあるもの—重大な観念、枢要な瞬間、決定的な証拠、鍵となる問いなど—を見て、主張する。
 - ・ うまく予想する。
- B) 一般的な誤解と表面的な見方や単純な見方を回避したり克服したりする—このことは、例えば、過度に単純な、陳腐な、または不正確な理論や説明を避けることによって示される。
- C) ある教科を個性化[自分のもの]として、思慮深く一貫性を持って把握していることを明らかにする—このことは、特定の観念や感情を、直接的またはシュミレーションで意義深く適切に経験していることにもとづいて行われる。
- D) 健全な主張と証拠で、自分の見解を具体的なし正当化する。

(出典：G.Wiggins & J. McTighe, 2012, pp. 196-197)

上記にあるように、「説明することができる」生徒について4つの観点が記されている。それは、「A) ある出来事、事実、テキストや観念を説明したり解明したりするために、複雑で洞察に富み、信頼できる論拠—優れた証拠と証拠にもとづく理論—を提供する。意義のある関連付けを示す。役に立つ鮮やかなメンタル・モデルを用いて、体系的な記述を提供する。」、「B) 一般的な誤解と表面的な見方や単純な見方を回避したり克服したりする—このことは、例えば、過度に単純な、陳腐な、または不正確な理論や説明を避けることによって示される。」、「C) ある教科を個性化[自分のもの]として、思慮深く一貫性を持って把握していることを明らかにする—このことは、特定の観念や感情を、直接的またはシュミレーションで意義深く適切に経験していることにもとづいて行われる。」、「D) 健全な主張と証拠で、自分の見解を具体的なし正当化する。」である。教科の問いにおき直すと、社会科では、「地理と経済で、2つの異なる地域について、環境と天然資源、経済との間の関連を示すグラフィック・オーガナイザーを作りなさい。」(G. Wiggins & J. McTighe, p.

211) や科学では、「電気。電気回路システムの修理ガイドを開発しなさい」（同前）という問いが考えられている。そうした問いに対して、生徒の「説明できる」状態の程度を観察するツールとして以下のルーブリックが提案されている。

以下の表 4-17 は、理解の 6 側面のうち、「説明されている」に関するルーブリックの記述を示したものである。

表 4-17 「説明されている」

1	2	3	4	5
素朴である	発現している	詳細である	体系的である	洗練されており総合的である
表面的な記述。分析的、創造的というよりも叙述的である。事実、観念のバラバラな、または大雑把な記述。ぞんざいな一般化。白か黒かの記述。理論というよりも吟味されていない直観や借り物の観念。	不完全な記述であるが、適切かつ洞察のある観念を伴っている。学んだもののいくつかを拡張し深めている。いくらか行間を読んでいる。記述は、限定された裏付け、議論、データあるいは大雑把な一般化を含んでいる。理論はあるが、限定的な検査や証拠しか伴っていない	詳細で自分のものになった観念をいくらか反映した記述。生徒は作品を自分自身のものにしており、与えられたものを超えている。裏付けされた理論があるが、証拠と議論は不十分だったりする。	型にはまらず啓発的であり、明白なことや明示的に教えられたことを超えている。巧妙な関連付けを行う。議論と証拠によって、うまく裏付けられている。目新しい思考が表わされている。	著しく綿密な、あざやかな、または創意に富んだ記述（モデル、理論、説明）。完全に裏付けられ、正当化されている。深くて幅広い。与えられた情報をはるかに超えている。

	い。			
--	----	--	--	--

(出典 : G.Wiggins & J. McTighe, 2012, pp. 212-213)

上表を確認すると、レベル1～レベル5まであり、レベル5に近づくほど説明されている能力の程度が高いことを表している。説明する能力が低い場合では「素朴である」⇒「発現している」⇒「詳細である」と表現され、レベルが上がってくると「体系的である」⇒「洗練されており総合的である」となる。「説明ができる」状態を表わす、キーワードとしては「正確な、一貫した、正当化した、体系的な、予言的な」(G. Wiggins & J. McTighe, p. 211) が挙げられる。こうしたキーワードは、「IB 文学」ルーブリックの観点d「構成と展開」と共通した部分が多い (【再掲】表 4-13 参照)。

【再掲】表 4-13 観点d「構成と展開」の記述

	0	1	2	3	4	5
構成と展開	成果物は、以下に記す基準に達していない。	考えにほとんどまとまりがなく、表面的な構成が見られるものの、一貫性または展開（あるいはその両方）が欠如している。	考えに多少のまとまりがあり、認識できる構成があるが、一貫性と展開が欠如していることが多い。	考えが、適切な構成とともに十分にまとめられており、一貫性と展開についても注意が払われている。	考えが、非常に優れた構成と一貫性、展開を伴い、効果的にまとめられている。	考えが、卓越した構成と一貫性、展開を伴い、説得力をもってまとめられている。

(出典 : IBO, 2011a=2014, p.57)

観点d「構成と展開」では、レベル5に「考えが、卓越した構成と一貫性、展開を伴い、説得力をもってまとめられている」とある。この記述からは、「説明できている」のレベル5「(思慮深い) 考え」や「説得力がある」という共通点も確認できる。「説明されている」

状態と「構成と展開」の観点に類似性がある点は、とても興味深い結果である。理念等の分析結果と照らし合わせると、「説明する」は「理解すべき事柄」と共通点があるため、国際バカロレアで重視された「地球規模や地域に関する事柄」、「自分や他人に関する事柄」等を理解するためには、「IB 文学」で学ぶ「構成や展開」の観点も重要な要素として繋がっていることが確認できる。

表 4-18 「説明、構成と展開、習得すべき内容」に関する整理

①【説明】×「構成と展開」×（習得すべき内容）
正確な、 <u>一貫した</u> 、正当化した、 <u>体系的な</u> 、予言的な
生徒は、設問のすべての含意と微妙な内容について、 <u>説得力がある</u> 、 <u>思慮深い考え</u> で応答している。設問との関連で用いられた作品について、効果的な比較がなされている。
<u>考えが</u> 、 <u>卓越した構成</u> と <u>一貫性</u> 、展開を伴い、 <u>説得力</u> をもってまとめられている。

（出典：筆者作成）

つぎに、側面 2 である「解釈することができる」生徒とはどのような生徒なのかについての説明である。

側面 2. 解釈することができる

—有効で意義のある解釈、言い換え、語りを提供する。生徒は次のことができる。

- A) テキスト、データ、状況を効果的かつ鋭敏に解釈する—このことは、例えば、あらゆる「テキスト」（本、状況、人の行動など）に関して多くの可能性のある目的や意味について行間を読み、もっともな説明を行う能力によって示される。
- B) 複雑な状況と人々について、意義のある鮮明な記述を提供する—このことは、たとえば、観念をより近づきやすいレリバンスのあるものにするのを助けるような歴史的背景、または伝記の背景を提供する能力によって示される。

（出典：G.Wiggins & J. McTighe, 2012, pp. 196-197）

上記を確認すると、「A) テキスト、データ、状況を効果的かつ鋭敏に解釈する—このことは、例えば、あらゆる「テキスト」（本、状況、人の行動など）に関して多くの可能性のある目的や意味について行間を読み、もっともな説明を行う能力によって示される。」、「B)

複雑な状況と人々について、意義のある鮮明な記述を提供する—このことは、たとえば、観念をより近づきやすいレリバンスのあるものにするのを助けるような歴史的背景、または電気の背景を提供する能力によって示される。」と記される。すなわち、「解釈できている」生徒は、「説明を行う」能力や「歴史的背景的、または伝記の背景」など関連した知識を提供することが重要とされている。教科で用いられる問いで考えると、文学では、『ライ麦畑でつかまえて』と『ふたりはともだち』。次の問いに答えなさい。ホールデンの何が問題なのか？ ホールデン・コールフィールドのことが分かる助けとなるよう、主人公の言葉と行為、他の登場人物の反応を調べなさい。次の問いを検討しなさい。真の友達とはどんな人物か？ 主な登場人物、がまくんとかえるくんの言葉と行動を調べなさい。この問いに答えるのに役立つパターンを探しなさい。」(G. Wiggins & J. McTighe, p. 196) とある。また、科学と数学では、「データのパターン。何らかの複雑な現象(例：気象変数)について長期的にデータを収集しなさい。パターンを見つけるために、データを分析して展示しなさい。」(G. Wiggins & J. McTighe, p. 197) とある。このような問いに対して、生徒がどの程度「解釈できているのか」知るためのルーブリックが、以下のものとなる。

表 4-19 は「解釈する」について、「意味ある[解釈]として作成されたルーブリックである。

表 4-19 「意味のある[解釈]」

1	2	3	4	5
文字どおりである	解釈されている	鋭い	啓発的である	洞察に富む
単純な、または表面的な読み方。機械的な言い換え。ほとんど、または全く解釈していない解説。より広い重要性や意義を	重要性や意味、意義についてのもっともらしい解釈や分析。物語で、意味をなしている。手ごたえのある歴史や文脈を提供す	重要性や意味、意義についての道理にあった解釈や分析。明瞭で、ためになる物語を語っている。啓発的な歴史や文脈を提供	重要性、意味、意義についての思慮深い解釈や分析。洞察に富んだ物語を語っている。役立つ歴史や文脈を提供する。	重要性、意味、意義についての有効な、かつ啓蒙的な解釈や分析。豊かで洞察に富んだ物語を語っている。啓発的な歴史や文

全く感知していない。教えられたことや読んだことの言い直し。	る。	する。		脈を提供する。
-------------------------------	----	-----	--	---------

(出典 : G.Wiggins & J. McTighe, 2012, pp. 212-213)

「理解できている」のルーブリック同様に、レベル5まであり、解釈できてない状態からできている状態への移行を「文字どおりである」⇒「解釈されている」⇒「鋭い」⇒「啓発的である」⇒「洞察に富む」という言葉で解釈する能力の発展する様子を表現している。記述を見ていくと、「重要性、意味、意義」、「解釈・分析」、「物語」、「歴史や文脈を提供」といったワードが重要なものとして使用されており、レベル5では、「重要性、意味、意義」についての有効な、かつ啓蒙的な解釈や分析。豊かで洞察に富んだ物語を語っている。啓発的な歴史や文脈を提供する」ことができる状態が示されている。さらにウィギンズらは「解釈」に関わる規準として、「有意義な、洞察に満ちた、重要な、例証となる、啓蒙的な」というキーワードを挙げている。

このように表現されている「解釈」は、「IB 文学」の評価規準と照らし合わせると観点 b「認識」の記述と類似性を持つ。

【再掲】表 4-11 観点 b「作者の選択についての認識」の記述

評点	0	1	2	3	4	5
作者の選択についての認識	成果物は、以下に記す基準に達していない。	言語、構成、技法およびスタイル（文体）がどのように意味を形成するかについて、事実	言語、構成、技法およびスタイル（文体）がどのように意味を形成するかについて、いく	言語、構成、技法、およびスタイル（文体）がどのように意味を形成するかについて、十分	言語、構成、技法およびスタイル（文体）がどのように意味を形成するかについて、非常	言語、構成、技法およびスタイル（文体）がどのように意味を形成するかについて、非常に優れた

		上まったく参照がなされてい ない。	つかの参照がなされてい るが、分析はなされてい ない。	な参照と、多少の分析がなれてお り、多少の認識を示し ている。	に優れた分析や認識が 示されてい る。	分析や認識が示されて いる。
--	--	----------------------	-----------------------------------	---------------------------------------	---------------------------	-------------------

(出典 : IBO, 2011a=2014, p.56)

例えば、観点 b「作者の選択についての認識」からレベル 5 の記述は「言語、構成、技法およびスタイル（文体）がどのように意味を形成するかについて、非常に優れた分析や認識が示されている。」とある。作者の選択（言語、構成、技法およびスタイル（文体））の「意味」の形成について、分析を求めている点は、「意味のある[解釈]」のレベル 5「重要性、意味、意義についての有効な、かつ啓蒙的な解釈や分析。豊かで洞察に富んだ物語を語っている。啓発的な歴史や文脈を提供する。」の「重要性、意味、意義について」、「有効な、かつ啓蒙的な解釈や分析」という記述と類似性が高い。また、「認識」の観点に記される記述は、「優れた～を示す」とあり、規準で挙げられた、「有意義な」、「重要な」、「例証となる」というキーワードとも共通性を持っている。

国際バカロレアの理念等の分析では「解釈する」は、説明すると同様「習得すべき内容」に分類されており、理念等で挙げられた事柄「地球規模や地域に関する事柄」、「自分や他人に関する事柄」等を理解するためには、「IB 文学」の観点「認識」で示される能力によっても涵養され、また評価されるといえる。すなわち、「世界的な問題に関する事柄」については、一貫性をもった説明ができると同時に、それが重要な意味をもつ背景や影響についても解釈できることが求められていると言えよう。

表 4-20 「解釈、認識、習得すべき内容」に関する整理

【解釈】×「認識」×（理解すべき事柄）
有意義な、洞察に満ちた、重要な、例証となる、啓蒙的な
<u>重要性、意味、意義についての有効な、かつ啓蒙的な解釈や分析</u> 。豊かで洞察に富んだ物語を語っている。啓発的な歴史や文脈を提供する。

言語、構成、技法およびスタイル（文体）がどのように意味を形成するかについて、非常に優れた分析や認識が示されている。

（出典：筆者作成）

つぎに、側面3である「応用することができる」生徒とはどのような生徒なのかについての説明について確認していく。

側面3. 応用することができる

一文脈の中で知識を活用する。ノウハウを知っている。生徒は次のことができる。

- A) 多様な真正の現実的で混乱した文脈において、効果的に知識を用いる。
- B) 知っていることを新しい効果的なやり方で拡張したり応用したりする（ピアジェが『理解することは発明することである』で論じたとおり、革新するという意味で発明する）。
- C) パフォーマンスをする際に、効果的に自己調整する。

（出典：G. Wiggins & J. McTighe, 2012, pp. 196-197）

「応用することができる」生徒とは、「A) 多様な真正の現実的で混乱した文脈において、効果的に知識を用いる。」、「B) 知っていることを新しい効果的なやり方で拡張したり応用したりする（ピアジェが『理解することは発明することである』で論じたとおり、革新するという意味で発明する）。」、「C) パフォーマンスをする際に、効果的に自己調整する。」ことができる生徒であると記されている。すなわち、文脈の中で知識を活用することができる生徒、ノウハウを知っている生徒を指す。このような生徒か否かを判断するために使用する教科に適応させた問いとは、保健では、「栄養。決められた予算内で、5人家族の1週間分の、健康的な食事と間食のメニューを計画しなさい。」（G. Wiggins & J. McTighe, p. 197）、数学では、「面積と周りの長さ。新しく飼い始めた子犬のために、中庭のある区画を囲って作る遊び場の面積が、最大となるように設計しなさい。垣根の材料の量が指定されているので、それを考慮すること。」（同前）が挙げられている。こうした各教科の問いについて、生徒が「応用できているか」程度を観察するためのルーブリックが以下となる。

表 4-21 では、「応用する」について「効果的な[応用]」のルーブリックが作成されている。

表 4-21 「効果的な[応用]」

1	2	3	4	5
初心者である	見習いである	有能である	熟練している	見事である
コーチングを受けないとパフォーマンスできない。またはしっかりお膳立てされた単一の「あてはめ式の」(操作的で機械的な) スキル、手続きやアプローチに依拠している。	決まったやり方の限られたレパートリーに依存し、いくつかの馴染みのある文脈、または単純な文脈においてのみパフォーマンスできる。フィードバックや状況に対し、判断と応答を限定的にしか活用することができない。	知識とスキルを活用する際に、適応的で革新的になる能力が限定的にはあるが伸びている。	適切で要求の厳しい文脈において、有能に知識とスキルを活用し、理解を適合させる。	多様で困難な文脈において知識とスキルを活用し、理解をうまく調整するのに円滑で、柔軟性に富み、効率的で有能である。——見事な転移の力。

(出典 : G.Wiggins & J. McTighe, 2012, pp. 212-213)

上表では、「効果的な応用」を測定するレベル1～5について「初心者である」⇒「見習いである」⇒「有能である」⇒「熟練している」⇒「見事である」の順に能力の発達について表現している。ここでよく用いられているワードは、「知識とスキル」、「活用」、「適合」、「文脈」、「転移」が挙げられる。そして、このルーブリックでは「効果的な応用」として「多様で困難な文脈において知識とスキルを活用し、理解をうまく調整するのに円滑で、柔軟性に富み、効率的で有能である。——見事な転移の力」の状態を「効果的な応用」として定めている。さらに、「応用」に関わる規準として「効果的な、効率的な、流暢な、順応性のある、優美な」というキーワードを挙げている。

このような定義と規準を「IB 文学」の観点と照らし合わせると、観点 f「言語」と観点

g「プレゼンテーション」が該当する。

【再掲】表 4-15 観点 f「言語」の記述文

評点	0	1	2	3	4	5
言語	成果物は、以下に記す基準に達していない。	言葉遣いが明確かつ適切である場合はほとんどない。文法、語彙、文章の構成の誤りが随所に見られ、レジスターやスタイル(文体)についての認識がほとんどない。	言葉遣いは、ときどき明確で適切に選択されている。文法、語彙、文章の構成は一応正確であるが、誤りや矛盾が目立つ。課題に適切なレジスターとスタイル(文体)を一部使用している。	言葉遣いは、明確で適切に選択されており、文法、語彙、文章の構成も、いくつかのささいな誤りはあるが、十分に適切である。課題に適切なレジスターとスタイル(文体)を大部分で使用している。	言葉遣いは、明確で適切に選択されており、文法、語彙、文章の構成が優れている。レジスターとスタイル(文体)は一貫して課題に適切である。	言葉遣いは、非常に明確であり、効果的で注意深く選ばれおり、的確である。文法、語彙、文章の構成は高度に正確である。レジスターとスタイル(文体)は効果的で、課題に適切である。

(出典：IBO, 2014h, p.60)

観点 f「言語」のレベル 5 には「言葉遣いは、非常に明確であり、効果的で注意深く選ばれおり、的確である。文法、語彙、文章の構成は高度に正確である。レジスターとスタイル(文体)は効果的で、課題に適切である。」と記されている。「応用する」に関する規準と比較すると、「効果的な」はそのまま使用され、「課題に適切である」は「順応性のある」と同義であるといえよう。

国際バカロレアの理念等の分析では、「応用する」は「能力(○○力)」に分類した。そこから、理念等に包含された「能力」が涵養されているか否かは、「文学」科目では「言語」

や「プレゼンテーション」という観点から評価されていることが確認できる。あらゆる文脈においても転移する能力が備わっていることが、「能力」が身についているか否かを判断する一つの規準となっていると想像される。

表 4-22 「応用する、言語・プレゼン、能力」に関する整理

比較【応用する】×「言語・プレゼン」×(活用するための能力)
効果的な、効率的な、流暢な、順応性のある、優美な
多様で困難な文脈において知識とスキルを活用し、理解をうまく調整するのに円滑で、柔軟性に富み、効率的で有能である。——見事な転移の力。
言葉遣いは、非常に明確であり、 <u>効果的</u> で注意深く選ばれおり、的確である。文法、語彙、文章の構成は高度に正確である。レジスターとスタイル(文体)は <u>効果的</u> で、課題に適切である。

(出典：筆者作成)

つぎに、側面4である「パースペクティブを持つ」が満たされている生徒とはどのような生徒なのか説明した記述が以下である。

【側面4】パースペクティブを持って見る

—生徒は次のことができる。

- A) ある立場を批評し、正当化する。つまり、それを一つの見解として見る。訓練された懐疑主義と理論の点検を具体化するようなスキルと態度を活用する。
- B) 事実と理論を文脈に位置づける。その知識や理論が答えや解決策であるような問いや問題を知っている。
- C) ある観念や理論が基づいている想定を推論する。
- D) ある観念の有効性だけでなく限界を知っている。
- E) 偏っていたり、党派的だったり、イデオロギー的だったりする主張や言葉を見抜く。
- F) ある観念の重要性や価値をわかって、説明する。
- G) 批判的な立場をとる。批判と信念の両方を賢明に用いる（方法論的に「他の人が疑うときに信じ、他の人が信じるときに疑う」と私たちはよりよく理解できる可

能力が高い、というピーター・エルボーの格言によって要約されている能力である)

(出典 : G.Wiggins & J. McTighe, 2012, pp. 196-197)

上記には、「パースペクティブを持つ」生徒とは、「A: ある立場を批評し、正当化する。つまり、それを一つの見解として見る。訓練された懐疑主義と理論の点検を具体化するようなスキルと態度を活用する。」、「B: 事実と理論を文脈に位置づける。その知識や理論が答えや解決策であるような問いや問題を知っている。」、「C: ある観念や理論が基づいている想定を推論する。」、「D: ある観念の有効性だけでなく限界を知っている。」、「E: 偏っていたり、党派的だったり、イデオロギー的だったりする主張や言葉を見抜く。」、「F: ある観念の重要性や価値をわかって、説明する。」、「G: 批判的な立場をとる。批判と信念の両方を賢明に用いる (方法論的に「他の人が疑うときに信じ、他の人が信じるときに疑う」と私たちはよりよく理解できる可能性が高い、というピーター・エルボーの格言によって要約されている能力である)」の 7 点が挙げられている。ここから、生徒は、自身の中に考えるための自立的な思考を持つこと、なんでも鵜呑みにせずまずは批判的に考えることが期待されていることがうかがえる。このような生徒かどうか確認するための問いとして、歴史では、「比較し、対比する。英国、フランス、中国における、米国の独立戦争期についての教科書の記述を検討しなさい。それぞれの歴史的な見方を確認し、シミュレーションの学校理事会の会合で、それらを教材として用いることについて擁護または反対しなさい。」(G. Wiggins & J. McTighe, p. 198)、音楽では、「最新のスターとともに曲のアレンジを決めるプロデューサーのつもりで、同じ歌の 3 通りに録音された編曲を聞いて、それぞれの編曲について批評しなさい」(同前) といった例が挙げられている。このような問いに対して、生徒がどの程度「パースペクティブを持つ」のか程度を観察するためのルーブリックが以下のものになる。

表 4-23 では、「パースペクティブがある」状態について作成されたルーブリックである。

表 4-23 「パースペクティブがある」

1	2	3	4	5
無批判である	自覚的である	よく考えられ	綿密である	洞察に満ちて

		ている		おり、首尾一貫している
異なる観点に気がついておらず、他の見方が見落とししたり無視したりする傾向がある。物事についての他の見方を想像することが難しい。感情的な批判をする傾向がある。	異なる観点について知っており、自分の見解を何とか全体像の中に位置づけることができる。しかし、それぞれの見方、とりわけ自分自身の見方を批評したりすることは不十分である。暗黙の想定に対し、無批判である。	自分自身の文脈における主要な観点を、適度に批判的かつ総合的に見ている。他の観点にももっともらしきがあることを明らかにする。	完全に展開され、調整された批判的見解。他の見方について公正に考慮することによって、自分の見解をより信頼できそうなものにする。適当な批判、区別、限定づけを行う。	思慮深く熟慮された見地。効果的に批評し、他のもっともらしい三方を包含する。関連する論点について長期的で冷静な批判的な見解をとる。

(出典：G.Wiggins & J. McTighe, 2012, pp. 212-213)

上表には、パースペクティブがある状態のための段階として、レベルの低い状態から高い状態を「無批判である」⇒「自覚的である」⇒「よく考えられている」⇒「綿密である」⇒「洞察に満ちており、首尾一貫している」という表現で示している。観察するポイントとして、「異なる観点」、「見方・見解」、「批判的・批評的・総合的」がよく用いられる用語である。また、「感情的」な段階から「思慮深く熟考」または「冷静」な状態が観察されるほど、パースペクティブを持っていることを説明する要素とある。最高段階であるレベル5では、「思慮深く熟慮された見地。効果的に批評し、他のもっともらしい三方を包含する。関連する論点について長期的で冷静な批判的な見解をとる」とあり、この状態を「パースペクティブがある」人の特性として規準が設けられている。また、「パースペクティブを持つ」に関する規準として「信用できる、啓発的な、洞察力に満ちた、もっともな、並外れた」という用語が挙げられている。

このような特徴と「IB 文学」科目の規準を比較すると、観点 a「知識と理解」と類似性を持っているといえる。

【再掲】表 4-10 観点 a「詩の知識と理解」の記述文

評点	0	1	2	3	4	5
詩の知識と理解	成果物は、以下に記す基準に達していない。	詩に対する知識が限定的で、ほとんど、またはまったく理解しておらず、解釈が貧弱で、事実上詩への関連のある参照はほとんどない。	表面的な知識と若干の理解があり、解釈は限定的できどき詩への参照に裏づけられている。	適切な知識と理解があることが、詩への適切な参照に裏づけられている解釈から見て取れる。	非常に優れた知識と理解があることが、厳選された詩への参照で裏づけられた注意深い解釈から見て取れる。	素晴らしい知識と理解があることが、厳選された <u>的確な詩</u> への参照で効果的に裏づけられた独自の解釈から見て取れる。

(出典：IBO, 2011a=2014)

観点 a「詩の知識と理解」の記述文のうちレベル 5 には「素晴らしい知識と理解があることが、厳選された的確な詩への参照で効果的に裏づけられた独自の解釈から見て取れる」状態が記される。ここから、「厳選された的確な」、「参照で裏づけられた」、「独自の解釈」の重要性が記されていることが確認できる。こうした要素は、「パースペクティブを持つ」のルーブリックのレベル 5 に記される「思慮深く熟慮された見地」、「もっともらしい」、「効果的な」といった用語と類似性を持つ。さらに規準である用語、「信用できる」、「洞察力に満ちた」、「並外れた」との共通性も高い。

国際バカロレアの理念等の分析では「パースペクティブがある」とは「能力」に分類された。その分析との繋がりを考慮すると、「IB 文学」で「能力」が涵養されているか確認する項目として「知識と理解」の観点aがそれに該当する。その観点で観察される「厳選さ

れた的確な」、「参照で裏付けられた」、「独自の解釈」という生徒の思考の表出によって、パースペクティブ（およびそれに連なる能力群）が涵養されていることを証明する要素と考えられるといえる。

表 4-24 「パースペクティブがある、知識と理解、活用するための能力」に関するまとめ

比較【パースペクティブがある】×「知識と理解」×（活用するための能力）
信用できる、啓発的な、洞察力に満ちた、もっともな、並外れた
思慮深く熟慮された見地。効果的に批評し、他のもっともらしい三方を包含する。関連する論点について長期的で冷静な批判的な見解をとる。
素晴らしい知識と理解があることが、厳選された的確な詩への参照で効果的に裏づけられた独自の解釈から見て取れる。

（出典：筆者作成）

つぎに、側面5である「共感する」を満たす生徒とはどのような生徒なのか説明した記述が以下である。

【側面5】共感していることを実地で示す

—生徒は次のことができる。

- A) 他の人の状況、情動、視点に自分自身を投影し、感じ、認識する。
- B) あるコメントやテキスト、人、一組の考えが見たところ奇妙だったり不明瞭だったりする場合でさえ、それを理解する努力をするだけの価値があるような洞察が、そこに含まれているかもしれない、という想定のもとで対処する。
- C) 不完全な見解、または欠陥のある見解があそらくいくらかは不正確だったり時代遅れだったりしたとしても、もっともなもの、あるいは洞察に富んでいるものがあることがわかる。
- D) ある観念や理論が、どのようにして、あまりにも簡単に誤解されうるかわかり、説明する。
- E) 敏感に見聞きして、他者がしばしば知覚しないことを知覚する。

（出典：G.Wiggins & J. McTighe, 2012, pp. 196-197）

上記から、「共感する」ことができている生徒とは、「A：他の人の状況、情動、視点に自分自身を投影し、感じ、認識する。」、「B：あるコメントやテキスト、人、一組の考えが見たところ奇妙だったり不明瞭だったりする場合でさえ、それを理解する努力をするだけの価値があるような洞察が、そこに含まれているかもしれない、という想定のもとで対処する。」、「C：不完全な見解、または欠陥のある見解があそらくいくらかは不正確だったり時代遅れだったりしたとしても、もっともなもの、あるいは洞察に富んでいるものであることがわかる。」、「D：ある観念や理論が、どのようにして、あまりにも簡単に誤解されうるかわかり、説明する。」、「E：敏感に見聞きして、他者がしばしば知覚しないことを知覚する。」ことが挙げられている。これらは、生徒に他人の違いを受容させるというよりも、思考や感情の多様性をよりよく理解させるためにある。このような状態かどうかを観察する教科での問いとは、英語または言語科では、「書き方。あなたは欧州連合の新しく選ばれた桂冠詩人であり、中東での事件についてのソネットを書くように委託されたと想像してください。それは、「エルサレム・タイムズ」だけではなく、「カイロ・デイリー・ニュース」でも公表されます。あなたのゴールは、この戦闘の双方で苦しんでいる人々に共感を促すことです。」(G. Wiggins & J. McTighe, p. 198)、科学では、「地球が静止しているに違いないという理由に関するプトレマイオスの説明や、進化に関するラマルクの説明といった、前近代の科学的叙述、または正しくないとされた科学的叙述を読み、(当時入手できる情報からいって) もっともな理論、または「論理的な」理論は何かを明らかにするために話し合いなさい。」(同前)、文学では、「シェイクスピア。あなたを『ロミオとジュリエット』のジュリエットだと想像して、あなたの恐ろしい最後の行為について考察しなさい。あなたが考えていることや感じていることを描写する、最後の日記を書きなさい。(注：このプロンプトは、英国の全国試験で用いられた)」(G. Wiggins & J. McTighe, p. 199)などが挙げられている。このような、問いを通して生徒が「共感する」状態をどの程度身につけているのか観察するためのルーブリックが以下のものとなる。

表 4-25 は、「共感する」側面について「共感的である」状態をルーブリックとして示したものである。

表 4-25 「共感的である」

1	2	3	4	5
自己中心的である	偏っている	自覚的である	敏感である	成熟している
他の人について理知的に認識している以上には、ほとんど、または全く共感しない。物事を自分の考えと感情を通して見る。異なる感情、態度、見解を無視したり、恐れたり困惑したりする。	他の人の立場に立って考えるための能力や自制心をいくらか持っている。しかしまだ、主要には自分の反応と態度に限定され、異なる感情や態度に困惑したり避けたりする。	他の人が異なっただよに見て感じとっている。他の人にいくらか共感することができる。	他の人が見て感じていることを、見て感じようとする。馴染みのないものや異なるものを受け入れる。他の人が見ない価値や仕事を捉えることができる。	よく訓練されている。他の人が見て感じていることを、見て感じようとするし、そうすることができる。奇妙なもの、異質なもの、または異なるものを人並み以上に受け入れまたそれらを進んで求めようとする。他の人には奇妙に見えるテキスト、経験、出来事の意味を捉えることができる。

(出典 : G.Wiggins & J. McTighe, 2012, pp. 212-213)

上表では、生徒の「共感的である」状態の程度として低いレベルから「自己中心的である」⇒「偏っている」⇒「自覚的である」⇒「敏感である」⇒「成熟している」へと発達している様子を示している。記述に目をやると、「他の人」、「見て感じる」、「異なるもの」、「価値」、「見解」等の言葉よく用いられている。レベル5の段階では、「よく訓練されている。他の人が見て感じていることを、見て感じようとするし、そうすることができる。奇妙なもの、異質なもの、または異なるものを人並み以上に受け入れまたそれらを進んで求めようとする。他の人には奇妙に見えるテキスト、経験、出来事の意味を捉えることがで

きる。」状態が記され、これが、このルーブリックでの「共感的である」状態である。さらに「共感」に関わる規準として「敏感な、偏見のない、受容力のある、知覚の鋭い、機転のきく」が挙げられている。

これらのルーブリックや規準と「IB文学」比較すると、観点e「設問に対する答え」との類似性が高い。

【再掲】表 4-14 観点e「設問に対する答え」の記述（小論文・上級レベル）

	0	1	2	3	4	5
設問に対する答え	成果物は、以下に記す基準に達していない。	生徒は、設問の主な含意をほとんど認識しておらず、考えはときどきの外れ、または無意味（あるいはその両方）である。設問との関連で用いられた作品について、有意義な比較はほとんど見られてない。	生徒は、設問の主な含意の大部分を一部、関連性のある考えで応答している。設問との関連で用いられた作品について、表面的な比較の試みがなされている。	生徒は、設問の主な含意を一貫して関連性のある考えで応答している。設問との関連で用いられた作品について、比較を通じて多少の評価がなされている。	生徒は、設問の主な含意といくつかの微妙な内容について、一貫して関連性がある考えで応答している。設問との関連で用いられた作品について、比較を通じて多少の評価がなされている。	生徒は、設問のすべての含意と微妙な内容について、説得力がある、思慮深い考えで応答している。設問との関連で用いられた作品について、効果的な比較がなされている。

（出典：IBO, 2014h, p.58-59）

観点e「設問に対する答え」のレベル5の記述は、「生徒は、設問のすべての含意と微妙

な内容について、説得力がある、思慮深い考えで応答している。設問との関連で用いられた作品について、効果的な比較がなされている。」とある。「生徒は、設問のすべての含意と微妙な内容について、・・・応答している」の箇所は、「共感する」ルーブリックのレベル5「他の人が見て感じていることを、見て感じようとするし、そうすることができる」、「受け入れ」る、規準の「敏感な」、「受容力のある」と共通している。また、「効果的な比較」という記述は、ルーブリックの「奇妙に見えるテキスト、経験、出来事の意味を捉える」、規準の「偏見のない」という言葉と共通性を持つ。

国際バカロレアの理念等の分析では、「共感する」側面は、「態度（他者と関わる態度）」に分類された。よって、その分析との繋がりを考えると、「IB 文学」では「設問に対する答え」の観点によって、他者に関わる態度が涵養されているといえる。態度という目に見えにくい要素であるが、学習成果として求められる「問いの適切な読み取り・応答」、さらに、「効果的な比較」の能力をもって、「他者に関する態度（共感する能力）」の素質を読み取ることが可能であるといえよう。

表 4-26 「共感する、設問に対する答え、態度」に関する整理

比較【共感する】×設問に対する答え×他者と関わるための態度（共感する能力）
敏感な、偏見のない、受容力のある、知覚の鋭い、機転のきく
よく訓練されている。他の人が見て感じていることを、見て感じようとするし、そうすることができる。奇妙なもの、異質なもの、または異なるものを人並み以上に受け入れまたそれらを進んで求めようとする。他の人には奇妙に見えるテキスト、経験、出来事の意味を捉えることができる。
生徒は、設問のすべての含意と微妙な内容について、説得力がある、思慮深い考えで応答している。設問との関連で用いられた作品について、効果的な比較がなされている。

（出典：筆者作成）

最後に、側面6「自己認識できる」について確認していく。自己認識ができている生徒とはどのような生徒なのだろうか、それを説明した記述が以下である。

【側面6】自己認識を明らかにする

—生徒は次のことができる。

- A) 自分自身の偏見とスタイルを認識し、どのようにそれらが理解に影響するのか悟る。自己中心主義、自民族中心主義、現在中心主義、ノスタルジア、あれか／これかの思考法に気づいて、乗り越える。
- B) メタ認知を効果的に行う。知的スタイル、長所と短所を認識する。
- C) 自分自身の確信に疑問を投げかける。ソクラテスのように、単なる強い信念や習慣を保証された知識とは区別し、知的に卒直で、無知であることを認める。
- D) 正確に自己評価し、効果的に自己統制する。
- E) 防衛的になることなしに、フィードバックと批判を受け入れる。
- F) 自己の学習と経験の意味について、定期的に振り返る。

(出典：G.Wiggins & J. McTighe, 2012, pp. 196-197)

「自己認識を明らかにする」ことができている生徒とは、「A：自分自身の偏見とスタイルを認識し、どのようにそれらが理解に影響するのか悟る。自己中心主義、自民族中心主義、現在中心主義、ノスタルジア、あれか／これかの思考法に気づいて、乗り越える。」、
「B：メタ認知を効果的に行う。知的スタイル、長所と短所を認識する。」、「C：自分自身の確信に疑問を投げかける。ソクラテスのように、単なる強い信念や習慣を保証された知識とは区別し、知的に卒直で、無知であることを認める。正確に自己評価し、効果的に自己統制する。」、「D：正確に自己評価し、効果的に自己統制する。」、「E：防衛的になることなしに、フィードバックと批判を受け入れる」、「F：自己の学習と経験の意味について、定期的に振り返る」が挙げられている。ここから、自己認識のためには、メタ認知の能力や自己評価の能力が重要であることが確認できる。こうした状態かを観察するための問いとしては、科目に特化したものは挙げられていない。全ての科目を横断的に把握するような問いが記されている。例えば、「私は何を学んだか？科目において書いた何らかのレポートに、長所、短所、アプローチや応答に見られる相違について冷静に自己評価する後書きを加えなさい。次の問いを投げかけなさい。現在私がしていることを知った上で次のときにはどのような違った行動をとるだろうか？」(G. Wiggins & J. McTighe, p. 199)、「私はどれくらいうまくやったと思うか？中学校と高校の生徒、大学の学生であれば、作品を評価するために用いられる規準（ルーブリック）に照らして自己評価を書いたり語ったりすることができる。自己評価の正確さは、成績のごく一部である。(注：この実践は、ウィスコンシン州ミルウォーキーにあるアルバーノ大学では、すべての主要な学習課題で用いられ

ている。)」(同前)。このような自己を振り返るための問いでは、どのような点に注目して評価がなされるのだろうか。

表 4-27 は「自己認識」について「省察的な[自己認識]」のルーブリックが作成されている。

表 4-27 「省察的な[自己認識]」

1	2	3	4	5
無知である	省察的ではない	思慮深い	熟慮に富んでいる	賢明である
自分の理解の限界、および意見や理解しようとする試みにおいて投影と偏見を持つ働きを、全く認識していない。	自らが持つ特定の無知を概して自覚していない。早計な判断が理解にどのように影響するかを、あまり認識していない。	自分が理解していることと理解していないことをおおよそ自覚している。偏見や投影がどのように無意識のうちに生じるのか認識している。	自分の無知や他の人の無知を認識している。自分の偏見や自覚している。	自分の理解と他の人の理解の境界線を深く認識している。自分の偏見や投影を認識することができる。高潔である一理解にもとづいて行動することができる。また進んでそうする。

(出典 : G.Wiggins & J. McTighe, 2012, pp. 212-213)

上表では、「省察的な[自己認識]」について、「無知である」⇒「省察的でない」⇒「思慮深い」⇒「熟慮に富んでいる」⇒「賢明である」という順番に生徒の状態を表現している。記述文を確認すると、「自分の無知・他人の無知」、「偏見」、「投影」、「認識」、という用語がよく使用されている。レベル5では「自分の理解と他の人の理解の境界線を深く認識している。自分の偏見や投影を認識することができる。高潔である一理解にもとづいて行動することができる。また進んでそうする」と記されており、これが、「省察的な[自己認識]」状態としてふさわしいとされていることが分かる。また、「自己認識」に関わる規準

として「自覚的な、メタ認知的な、自己調整する、内省的な、賢明な」という言葉が挙げられている。

「IB 文学」の観点とこれらを照らし合わせると、観点 c「振り返りの記述の要件を満たす」がもっとも類似性が高いといえる。

【再掲】表 4-12 観点 c「振り返りの記述の要件を満たす」の記述

	0	1	2	3
「振り返りの記述」の要件を満たす	成果物は、以下に記す基準に達していない。	「対話形式の口述活動」に関する振り返りは、文化的および文脈的要素に関する生徒の理解が表面的であることを示している。	「対話形式の口述活動」に関する振り返りは、文化的および文脈的要素に関する生徒の理解が一部発展していることを示している。	「対話形式の口述活動」に関する振り返りは、文化的および文脈的要素に関する生徒の理解が発展していることを示している。

(出典：IBO, 2011a=2014, p.61)

観点cでは、もっとも高いレベルである3に「『対話形式の口述活動』に関する振り返りは、文化的および文脈的要素に関する生徒の理解が発展していることを示している。」と記されている。この記述は非常にシンプルであり、生徒の「発達」の様子を読み取る（または、本人がそう自覚している）ことが重要となる。「自己認識」のルーブリックのレベル5には、「自分の理解と他の人の理解の境界線を深く認識している。自分の偏見や投影を認識することができる。高潔である—理解にもとづいて行動することができ、また進んでそうする。」とある。直接的に共通する言葉はないものの、「自分の理解」を「深く認識」する重要性は共通しているといえよう。また、規準の「自覚的な」、「メタ認知的な」、「内省的な」という用語との類似性は指摘できるだろう。

国際バカロレアの理念等の分析では、「自己認識する」側面は、「態度（学習に関するもの）」に分類した。その分析と繋げると、「IB 文学」の学習成果の一つである「記述課題」では、学習に関する態度を涵養していると言えよう。なぜならば、観点 e を持つものは記

述課題のみであるためである。もちろん、授業のあらゆる場面で、メタ認知能力や自己評価能力は多角的に涵養されている。しかし、評価規準に入り、点数を付与されるものとしては、「文学」科目ではこれが該当する。学習に対する態度の涵養は、生徒がディスカッションの前と後で自分の認識がどのように発展しているか記述することによって、その能力の一端を観察できるといえるのである。

表 4-28 「省察的な／自己認識、設問に対する答え、学習に関する態度」に関する整理

比較【省察的な／自己認識】×設問に対する答え×学習に関する態度
自覚的な、メタ認知的な、自己調整する、内省的な、賢明な
自分の理解と他の人の理解の境界線を深く認識している。自分の偏見や投影を認識することができる。高潔である—理解にもとづいて行動することができ、また進んでそうする。
「対話形式の口述活動」に関する振り返りは、文化的小および文脈的要素に関する <u>生徒の理解が発展していることを示している。</u>

以上が「理解の6側面」の分析を通して、「IB 文学」科目で理念等に内包されるコンピテンスがどこで涵養され、さらに評価されているかを分析したものである。結果について、一覧にまとめたものが、表 4-29 となる。

表4-29 評価規準の観点、コンピテンス、理解の6側面の共通性に関するまとめ

【評価目標】		理念等の3分類	理解の6側面
観点a	知識と理解	能力	パースペクティブを持つ
観点b	認識	理解すべき事柄	解釈する
観点c	振り返りの記述を満たす要件	態度（学習）	「自己認識」（省察的な）
観点d	構成と展開	理解すべき事柄	説明する
観点e	設問に対する答え	態度（他人）	共感的である
観点f	言語	能力	応用する
観点g	プレゼンテーション	能力	応用する

(出典：筆者作成)

表 4-28 に示したように、観点 a「知識と理解」は理解の 6 側面「パースペクティブをもつ」と「能力」との関連が見られ、観点 b「認識」では「解釈する」と「理解すべき事柄」と関連する、観点 c「振り返りの記述を満たす要件」では「自己認識」と「学習に関する態度」に関連する、観点 d「構成と展開」では「説明する」と「理解すべき事柄」に関連する、観点 e「設問に対する答え」では「共感的である」と「他人に関する態度」に関連する、観点 f「言語」と観点 g「プレゼンテーション」では共に「応用する」と「能力」に関連していることを確認してきた。この結果から、国際バカロレアの理念や教育目標で示された「理解すべき事柄・能力・態度」というコンピテンスは、教科内でも涵養され、されに評価されているといえる。特に、「態度」（ここでは、他者に関する態度と学習に関する態度）の涵養は目に見えにくいものであり、どのように達成するのか不確かな点が多い。しかし、「IB 文学」や「理解の 6 側面」の評価規準「ルーブリック」に表出状態を定めることによって客観的に観察できる要素として認識されている。

結語

最後に、第 4 章のまとめを行う。本章では、国際バカロレアの評価活動について概観した。第 1 節では、国際バカロレアのプログラム全体に共通する評価原則と、それを根拠として、各プログラムの特色やステークホルダーのニーズに対応した評価システムについて確認した。第 2 節では、授業実践での評価活動の実態に迫るため、「IB 文学」科目に焦点を当て、評価目標、評価基準／規準について分析を加えながら確認を行った。他のプログラムに比べて、ディプロマプログラムは、「ディプロマ資格」を発行するという使命を持つ。これは、資格の妥当性を証明するため、より客観的な評価が必要になる。こうした条件に加え、国際バカロレアの評価原則にもある「生徒の学習支援を促す評価」の重要性は、すなわち、個々人の達成状況に応じるため信頼性・妥当性を持ちにくい評価活動である。2つの相反する評価活動実施のため、ディプロマプログラムでは、質的評価（振り返りシート、パフォーマンス評価等）のための評価目標・基準／規準の作成について、外部評価機関の設置、高い専門性を持つ教員養成等、こうした制度環境も含めた上で作成していた。評価原則を反映した各教科での評価目標に対応される形式で作成される評価規準には、科目の専門分野に関係する「言語学」や「文学」というに加え、「アカデミックスキル」や「グ

ローバルに活躍するために必要な概念」も含まれていた。これは、国際バカロレアの理念に対応する学習内容を「評価規準」に加えられている文言を通して学ぶことが設定されていた。

このような国際バカロレア全体と各科目の繋がりについて、実際に分析したのが第3節での分析である。その結果、「理念・教育目標」、「理解の6側面」、「IB 文学」の評価規準の有機的な繋がりが確認された。

以上の分析で重要な点は、「理解の6側面」や「理念・教育目標」に掲げられていた「態度」の項目が各教科では、試験によって測定されている点であろう。「他人へ対する態度」や「学習へ対する態度」は測定することが難しい点として理解されてきている。そうした「態度」を含むコンピテンスを涵養するプログラムである国際バカロレアでは、「他人へ対する態度」を文学の試験では、「観点e：設問に対する答え」として、「学習へ対する態度」では、「観点c：振り返りを満たす要件」によって、対応させている。

このような、国際バカロレアの評価は、評価研究の文脈では、「目標に準拠した評価」として位置付けられているだろう。「目標に準拠した評価」は、欧米では「規準に準拠した評価〈criterion-referenced assessment〉」と呼ばれている（西岡，2015，p.26）。評価規準に基づき、国際バカロレアの評価はまさにこれに該当する。

国際バカロレアの評価活動の比較として、我が国の教育評価の変遷について確認すると、2000年頃から大きな変換機を迎えている。その方向性とは「目標に準拠した評価」への移行である。それを後押しした背景には「総合的な学習の時間」の創設によるものだという（西岡，2015，pp.249-250）。総合的な学習に適した教育評価の方法として「ポートフォリオ評価法」が用いられたことや、国際学力調査であるPISAの影響を受け、2001年改訂版の指導要録から「相対評価」がなくなり、「目標に準拠した評価」が全面的に採用されたことが挙げられる（同上）。「相対評価」の批判と共に台頭した「目標に準拠した評価」であるが、この評価手法が我が国に根付いているとは言い難い。田中（2010）によれば、2009年8月に文部科学省による教師と保護者を対象におこなった調査（「学習指導と学習評価に対する意識調査」）によれば、肯定的な意見として、「相対評価」のときに比べて子ども一人ひとりの目標への達成度が把握できるようになったという肯定的な意見が教師から挙げられている一方で、問題点として、以下のようにまとめられている。「教育評価の目的とは、教育活動の成果をきめ細かく点検するだけでなく、そのことを通じて子どもたちに学習の見通しを与え、教師の教育活動の改善を行うことでもある。残念ながら、現状では「点検」

の段階にとどまっています、それをふまえて改善の段階にまで至っていないのが現状だろう」。

我が国の文脈と国際バカロレアの文脈を安易に比較してしまうことは避けるべきであるが、我が国の「目標に準拠した評価」と国際バカロレアのそれは、「制度（第3機関の外部評価、教員養成）、評価目標、評価規準の設定」を一体的に整備しているという点で大きく異なる。我が国の評価規準は、国立教育政策研究所による「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」のように参考資料にとどまるのに対し、国際バカロレアでは、「評価規準」は試験の採点基準を左右する共通ルールであり、関わる人間が全員理解すべき国際バカロレアを支えるものである。

同じ「目標に準拠した評価」を選択している両者であるが、このように評価の在り方や使用のされ方が異なっている点は興味深い。第5章では、こうした評価活動を支える全体的な制度について、国際バカロレアが非国家的な教育機関として如何に教育の質を保とうとしているのか、「質保証」を軸として読み解くことを目指す。

第5章

国際バカロレア教育の質を保証する制度体制

はじめに

本章では、教育プログラムを支える制度について概観する。国際バカロレア機構では、IB 認定校に対し、各国、各地域、各学校の特色をリソースとし独自にプログラムを開発していくことを推進している。各認定校独自の特色を活かすことを通じてグローバルとローカルの両面を活用する「柔軟性ある教育プログラム」を目指している。しかし、「柔軟性ある教育プログラム」とは各認定校が自由勝手に教育実践を行うことを意味しているわけではない。ここまで見てきたように、国際バカロレアのプログラムには各領域（内容、教育方法、評価）に明確な枠組みが厳密に設定されていた。それに沿うことにより、各学校は IB 認定校として共通の枠組みのもと、各生徒の主体性を活かしながらも、測定可能な教育を実施し、証書や資格を付与してきた。このように緻密に設計される各種の枠組みは、国際バカロレア制度の大きな特色であり、最も重要な仕組みであるといえよう。

本章では、国際バカロレアが世界各国に受容され、多くの生徒へ高校卒業資格および大学入学資格を付与する機関として一定の質を保証している点に注目する。

第1節では、国際バカロレア機構の組織運営を概観する。世界各国に IB 認定校を持つ国際バカロレアはどのような部門を持ち、役割を果たしているのか明らかにする。第2節では、国際バカロレア認定校（IB world school）になるためにどのような環境を要件としているのか、認定校に求められる基準について述べる。第3節では、国際バカロレア教員に焦点を当て、どのような教員養成（プロフェッショナル・ディベロップメント）を行っているのか、さらに、例として授業内で必要となるルーブリック評価の手法をどのように獲得しているのかについて概観する。第4節では、前章まで概観してきた教育プログラムに加え、こうした制度設計によって環境・人材の整備をおこなわれた国際バカロレアの最終試験後に付与されるディプロマ資格について、その結果の客観的な妥当性について機構側がどのように説明しているのか、その論理について述べる。最後に、以上を踏まえて、国際バカロレアの質保証システムの仕組みについて考察しまとめることとする。

本章で用いる制度体制に関するデータは、2015年9月4日にシンガポールの IB グローバルセンターへの訪問調査によるインタビュー調査の結果及び訪問時に提供された資料、国際バカロレア機構発行のガイドラインを用いる。調査の詳細は以下の通りである。

表 5-1 IB グローバルセンターへの訪問調査概要

訪問調査の概要
<p>訪問日程：2014年9月4日（木）</p> <p>訪問先：IB グローバルセンター（アジア太平洋地域・シンガポール事務所：IBAP）</p> <p>応対者：Mr. Justin Sanders,（グローバル・レコグニション・マネージャー）</p> <p style="padding-left: 40px;">Ms. Melissa Fahlman,（プロフェッショナル開発マネージャー、アジア太平洋地域担当）</p> <p style="padding-left: 40px;">Mr. Julian Jefferys（DP スクールサービスマネージャー、アジア太平洋地域担当）</p>

（出典：筆者作成）

詳細は第1節の機構の全体図で解説を行うが、IB グローバルセンターとは、国際バカロレア機構が持つ3つの地域事務所のことを指す。日本を含むアジア太平洋地域の統括は、IB グローバルセンター・シンガポール事務所（IB Asia-Pacific : IBAP）が行っている。インタビューは、IB グローバルセンター内ロビー・ホールにおいて、2時間程度の半構造化インタビューを3名のスタッフの方に行なった。ジャスティン・サンダース氏は、グローバル・レコグニション・マネージャーとして、主にアジア太平洋地域の各国政府や大学におけるIBの認知向上業務を担当している。メリッサ・ファルマン氏は、主にIB 教員養成や研修を担当している。そして、ジュリアン・ジェフェリーズ氏は、主にIB 認定校の認定プロセスに関わる業務を担当している。インタビュー項目としては、特にIB 認定校の認定プロセス及びその後の質保証システム、教員養成システム、IB を活用した大学入試の現状と課題などを中心に、聞き取りを行なった。



図 5-1 IB グローバルセンター・シンガポール事務所内の様子



図 5-2 インタビュー協力頂いた IB スタッフと調査メンバー

第 1 節 国際バカロレア機構の組織体制

本節では、ディプロマプログラム等「教育プログラム」や評価の開発を行う「国際バカロレア機構（International Baccalaureate Organization、通称名：IBO）」の構成と役割について整理を行う。

20 世紀基金から援助金を受け、世界共通の試験の実現を模索するという使命を担っていた「インターナショナルスクール試験連盟（以下 ISES= International Schools Examination Syndicate とする。）」は、1968 年に財団法人として組織形態を変更し、国際バカロレア機構として活動を開始した。現在の機構は、5つの組織と8つの部門によって構成されている。まず、5つの組織として、スイスのジュネーブにある（1）IB 機構本部、イギリスのウェールズにある（2）IB カリキュラム・評価部門、そして3つの地域を管轄する（3）IB グローバルセンターによって構成されている。本部は、すべての組織の統括部門として機能している。カリキュラム・評価部門においては、IB 教育プログラムのカリキュラムの開発、試験の開発、評価などを行なう組織である。そして、各地域を管轄する3つの地域事務所においては、IB 認定校の開発、認定、点検評価、教員養成・研修、各国政府、大学や企業における認知向上に係る業務等を担っている。

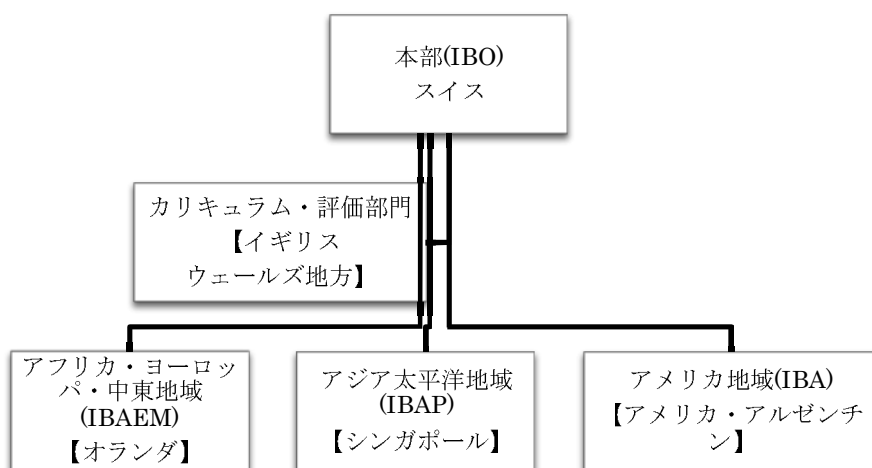


図 5-3 国際バカロレア機構組織図

（出典：国際バカロレア機構ウェブサイトを参照し、筆者作成）

また、各地域事務所における組織は、より細分化された部門として、以下の8部門によ

って構成されている（表 5-2 参照）。すなわち、（1）アカデミック部門、（2）評価部門、（3）スクールズ部門、（4）外部のアカデミックリレーションズ部門、（5）ディレクターズオフィス、（6）IT 部門、（7）ファイナンシャル部門、（8）ヒューマン・リレーションズ部門である。

表 5-2 国際バカロレア機構 8 部門

1) アカデミック部門	
	PYP development
	MYP development
	DP development
	CP development
	オンライン学習
2) 評価部門	
	デリバリー／オプション
	原則と実践
	イノベーション（新規事業の開発）
	開発
3) スクールズ部門	
	スクールサービス
	プロフェッショナル・ディベロップメント
	IBEN (Ib educator network)
	マーケティング
	開発
	IB 回答
	製品管理
4) 外部アカデミックリレーションズ部門	
	レコニション（大学の受け入れ）
	調査・研究
	コミュニケーション

5) ディレクターズオフィス	
	戦略室
	プロジェクト管理オフィス
	出版／翻訳
	法務（リーガル）
6) IT 部門	
7) 会計部門	
8) HR（ヒューマン・リレーションズ）	

（出典：IB グローバルスタッフより資料提供を筆者にて翻訳、表を作成）

表 5-2 に示すように、「(1) アカデミック部門」の中には、①PYP development（プライマリー・イヤーズ・プログラム開発）、②MYP development（ミドル・イヤーズ・プログラム開発）、③DP development（ディプロマプログラム開発）、④CP development（キャリア関連プログラム開発）、⑤オンライン学習が設定されている。ここでは、各教育プログラムの取りまとめや開発が行なわれている。「(2) 評価部門」の中には、①デリバリー／オプション、②原則と実践、③イノベーション（新規事業の開発）、④開発があり、評価に関するガイドラインや改訂、開発が行なわれている。「(3) スクールズ部門」には、①スクールサービス、②プロフェッショナル・ディベロップメント、③IBEN（IB Educator Network）、④マーケティング、⑤開発、⑥IB 回答、⑦製品管理が設定されている。ここでは、各認定校の調査、対応や助言等に加え、教員養成を行っている。「(4) 外部アカデミックリレーションズ部門」には、①レコニション（大学の受け入れ）、②調査・研究、③コミュニケーションが設定される。ここでは、高等教育との接続のための調査・研究・調整が行なわれている。「(5) ディレクターズオフィス」では、①戦略室、②プロジェクト管理オフィス、③出版／翻訳、④法務（リーガル）を統括している。ここでは、今後の方針、出版、法規に関わる事柄について実施・管理を行っている。その他に「(6) IT 部門」、「(7) 会計部門」、「(8) HR（ヒューマン・リレーションズ）」が存在し、この3箇所は下位組織を持たず運営をしている。

このように、各部門は領域に応じた専門スタッフを配置し、それぞれ新しいプロジェクトの立ち上げや成果報告、ステークホルダーへの対応を行っている。

次節以降、こうした組織のもとで、教育、学校、教師の質はどのように保証されている

のか（または、しようとしているのか）について、概観していく。

第2節 国際バカロレア認定校の教育環境整備と点検・評価

本節では、国際バカロレア認定校が機構からどのような要件を求められ、認定校として認可を受けるのか概観する。世界各国に広がる国際バカロレアのソフト面、すなわち教育内容についてはこれまで述べてきた通りであるが、ハード面、すなわち教育環境についてはどのようなことを求められているのか、機構が国際バカロレア認定校に求める要件で必要とするプロセスと内容に注目し整理していく。

まず、国際バカロレア認定校（IB world school）の認定システムであるが、IB グローバルセンター（IBAP）の DP スクールサービスマネージャーのジュリアン・ジェフェリーズ氏によれば、その認定プロセスは、最初は希望校が IBAP もしくは当該国にいる国際バカロレア機構所属の国際バカロレア開発スタッフ（IB development staff）へのコンタクトから始まると説明している。国際バカロレア開発スタッフとは、各国において国際バカロレア教育プログラムに関心のある学校の相談を受け、導入に向けた準備段階から学校をサポートする存在である。国際バカロレア教育導入希望校からのコンタクトを受け、まず IB 開発スタッフよって、当該校がなぜ国際バカロレア教育に関心があるのか、また現在の学校設備や教育環境がどのような状況にあるのかなどの確認が行なわれる。これは、当該国の言語を話す国際バカロレア開発スタッフと個人レベルで相談できる点で、導入へ向けた準備に入りやすい状況が作られている。

その後、国際バカロレア開発スタッフによって国際バカロレア教育を提供する準備が可能と判断された IB 導入希望校は、次に「候補校志願書」（Statement of Interest Form : SIF）を提出することが求められる。この SIF は、国際バカロレアの各地域事務所に送られる最初の審査書類となる。この SIF には、国際バカロレア導入希望校が現在どのような教育プログラムを提供しているのか、学校規模、教員数、生徒数などの現況、国際バカロレアを導入するために準備する必要がある項目や工程表など、明確なアクション・プランを提示することが求められる。この SIF に示されたアクション・プランは、その後の認定プロセスを通じて変化することがないため、各導入希望校は、入念にアクション・プランを立てたうえでこれを国際バカロレア機構に提出することとなる。このように、各学校が、

その学校の現況と照らし合わせて国際バカロレア導入に向けたアクション・プランの策定の責任を負うことで、円滑に国際バカロレア教育の導入を可能にしているものと考えられる。国際バカロレアの各地域事務所における DP スクールサービスチームによる審査を経て、次に IB 導入希望校は「候補校申請書」(Application for Candidacy : AFC) の提出が求められる。これは、正式に IB 候補校として認定を受けるための申請書である。この AFC の受付期間は、毎年 2 回 (4 月 1 日と 10 月 1 日) 設けられており、世界各国の国際バカロレア導入希望校は、この申請期間に向けて AFC の準備を進めることとなる。この AFC を提出し、正式に IB 候補校となった学校は、ここから通常 2 年間の認定プロセスへと入ることとなる。同時に、候補校として認められた学校は、これ以降 IB 教員の公募、採用や既存の教員に対する IB 教員研修や養成のためのワークショップ開催や派遣などを開始することが許可される。また、候補校には、それまで与えられない国際バカロレア機構のもつ情報や教員の専門性開発プログラムへのアクセス権も与えられるのである。このように、候補校となった学校は、自らが立てたアクション・プランに沿って国際バカロレア教育の提供のための環境整備を進めていくのである。本調査においてインタビューを行なった IB グローバルセンターのジェフェリーズ氏によれば、この 2 年間の認定プロセスは、「候補校にとってのテストではなく、国際バカロレア機構ではこのプロセスを重視している」と述べている。

その後、候補校には、すでに国際バカロレア認定校となった学校からの教員または関係者がコンサルタントとして配置され、候補校が何を準備すれば良いのかについてアドバイスやモニタリングを受けながら準備が進められる。このコンサルタントは、年間 20 時間 (2 年間で 40 時間) 候補校と連携しながら働き、1 年目の終わりに一度進捗状況の確認のために、実際に候補校を訪問することになっている。通常、このコンサルタントと候補校は、IB 機構が開発したオンライン上のプラットフォーム (ウェブサイト) や電話、スカイプを通じて連絡を取り合うことになっており、国際バカロレア機構はそのオンライン上のやり取りをすべてモニタリングすることができるシステムとなっている。このように、通常の準備段階におけるやり取りは、候補校とコンサルタントの間で行なわれているのだが、それらはすべて国際バカロレア機構によって管理されているのである。そのため、国際バカロレア機構で働くスタッフは、約 600 名いるとされているのだが、実際に世界各国におけるこうした候補校と連携し、認定プロセスに関わっているものは、10,000 名以上ともいわれている。インタビューにおいても、IB グローバルセンターのスタッフは、この体制を

「コミュニティ」と呼び、世界各国における国際バカロレア認定校や候補校など、実際の現場で働くスタッフは非常に重要な存在であると述べている。

次に、このコンサルタントは、先述のように、1年目の終わりに一度候補校を訪問し、進捗状況の確認が行なわれ、進捗状況報告書が国際バカロレア機構に送られる。そして、2年目の終わりに最終報告書がコンサルタントによって国際バカロレア機構に送られ、そこで国際バカロレア機構は最終確認のための訪問日程を調整することになっている。これまで候補校とともに準備を進めてきたコンサルタントは、ここで業務を終え、これ以降は国際バカロレア機構から任命を受けた2名の実践家（すでに国際バカロレア認定校で働く教職員）による最終チェックのための訪問調査（2日間）が行なわれるのである。この認定評価チーム（2名）による訪問調査（最終評価）に合格することで、正式に国際バカロレア認定校として認定されるのである。そして、認定後1年が経過した時点で、再度IB機構によるフォローアップが行われ、国際バカロレア教育導入後の状況や問題点などがなにかについて確認が行われることになっている。

国際バカロレア導入希望校は、国際バカロレア導入のために、国際バカロレア機構に対して以下の費用を支払うことが求められる。

表 5-3 IB ディプロマプログラム導入に向けた費用

費用項目	支払額
候補校申請費	約 48 万円
候補校年会費	年約 108 万円
認定評価チーム訪問受け入れ費	約 39 万円
コンサルタントへの謝金	約 11 万円 (一人当たり日当)
	計：約 206 万円

(出典： <http://www.ibo.org/globalassets/publications/ibap-regional-fees-en.pdf> (2015年8月25日付確認) を基に筆者加筆・修正)

候補校申請費は、AFC を提出する前に国際バカロレア機構に支払うことが求められている。この費用には、AFC を含む申請書類の審査料、国際バカロレア導入に向けたアドバイスやガイダンス料が含まれている。候補校年会費は、AFC を提出し、正式に国際バカロレア

ア候補校として認められて以降、認定プロセス（通常2年間）の間に候補校が国際バカロレア機構に支払うものである。この費用には、国際バカロレアのカリキュラムや教材へのアクセス、国際バカロレア教育提供に向けたアドバイス料、各種書類の審査料などである。認定評価チーム訪問受け入れ費とは、認定プロセスの最終段階において、国際バカロレア機構から認定評価チーム（通常2名）が候補校を実際に訪問し、当該校が国際バカロレア教育を提供する準備ができていないかを判断する際の、その評価チームの渡航費や滞在費等である。そして、コンサルタントへの謝金は、認定プロセスの間に候補校にアドバイスやモニタリングを行なうコンサルタントに支払われる報酬である。ただし、この金額にはコンサルタントの交通費や滞在費は含まれていないため、これらは別途候補校によって支払うことが求められる。

国際バカロレア認定校は、認定以降も5年ごとに自己評価プロセス（self-evaluation process）が行なわれ、国際バカロレア機構が定める基準に達していることで、再度国際バカロレア認定校として認定されるようになっている。国際バカロレア教育導入以降、5年ごとに行われる自己評価プロセスは、以下のようになっている。

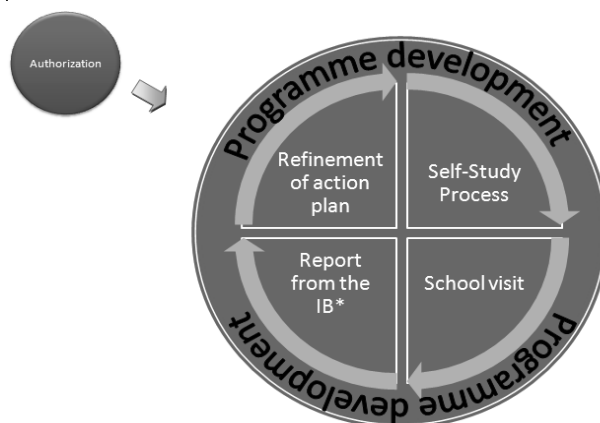


図 5-4 国際バカロレア認定校自己評価プロセス

（出典：

<http://www.ibo.org/contentassets/71f2f66b529f48a8a61223070887373a/fiona-clark.pdf#search='international+baccalaureate+self+evaluation+every+5+years'>（2015年8月27日アクセス）

自己評価プロセスは、4段階に分かれており、①自己学習プロセス、②学校視察、③IB

機構からの報告書の受け取り、そして④アクション・プランの改善である。まず、①自己学習プロセスでは、国際バカロレア認定校は以下の4つのセクションについて、自己点検と評価を行なわれる。

表 5-4 国際バカロレア認定校 自己点検・評価項目

セクション A：哲学・理念

A1：当該校の教育カリキュラムと IB プログラム間において、教育理念と価値の共有がなされている。

A2：当該校は、学校コミュニティ内におけるステークホルダーを通じて国際的な感覚と理解を積極的に奨励している。

セクション B：組織

B1：適切な管理運営構造、システム、人材や資源を通じた IB プログラムの実践や継続的な貢献を例証している。

セクション C：カリキュラム

C1：当該校によって開発され、IB プログラムの要件を基にした、総合的かつ一貫したカリキュラムが学校コミュニティのすべてのセクションに開かれている。

C2：当該校は、すべての教員が協同して教育実践の計画と省察へ参加することが可能なシステムを実施している。

C3：当該校における教授と学習が、生徒に生涯にわたる学習者になること、自己、自身の学習、他者や環境への責任をもつこと、そして適切な行動を取ることなどを強化、奨励していること。

C4：IB プログラムの実践と要件を反映する評価と評価データの記録と報告に向けた一貫したアプローチを行なっている。

セクション D：生徒

D1：生徒が自分自身、周りのコミュニティや環境に貢献できるような行動を取り、自らの行動を省察することができる。

D2 : IB の最終学年において、すべての生徒がディプロマ・プログラム（特に、課題論文）を通じて自らの学習の発展と拡大を可能にする自由研究プロジェクトを修了していること。

（出典：IBO、2014a=2014）

各セクションについて、それに関わるステークホルダー（理事会、教員、生徒など）が参加し、話し合いの機会がもたれる。その後、セクションごとに報告書を作成し、国際バカロレア機構に提出することが求められている。

表 5-4 は、プログラムの基準と実施要綱とも共通した枠組みを持っている。そのため各セクションは同様である。この基準と実施要綱に加え、各プログラムの要件が示される。例えば、セクション B の「組織」の「リソースと支援」項には、ディプロマプログラムの要件として、「a. 『理科』（グループ 4）および『芸術』（グループ 6）の科目の実施に必要な実験室と特別教室は、安全で効果的な学習環境であること、b. プログラムの実施を支援する、適切な情報技術（IT）施設を設置すること c. 学校は、試験問題と試験用備品を保管するために、責任ある立場にある教職員以外は立ち入りできない安全な保管場所を確保すること」（IBO, 2014l, p.27）や「図書館またはメディアセンターは、DP の実施を支援するのに必要な、量的に十分で、かつ内容的に適切な資料を備えていること」（IBO, 2014l, p.27）

などが付け加えられている

自己評価プロセスの②学校視察については、すべての国際バカロレア認定校に対して行われるものではなく、全体の 10% の認定校が無作為に選定され、IB 機構から指名された専門家（2～3 名）が当該校を訪問することになっている。学校視察は、事前に当該校に伝えられ、選ばれた学校は視察団の渡航費や滞在費を準備することが求められる。

次に、③国際バカロレア機構からの報告書の受け取りでは、提出された自己評価報告書や視察団による報告書、アクション・プランなどを基に作成された国際バカロレア機構による報告書を受け取り、それを基に当該校は④アクション・プランの改善を行なうことになっている。このように、国際バカロレア機構は、国際バカロレア認定校に対して 5 年ごとにこの自己評価プロセスを行わせることで、各学校が適切に国際バカロレア教育を提供することができるのかを確認し、問題があれば報告書を通じて改善を求めることができるようになっている。

そして、認定校の国際バカロレア教員は、各科目 6~7 年毎にその教育内容のチェックが行なわれる。この教育内容のチェックには、国際バカロレア教員、評価者、国際バカロレア機構から任命された各教科の専門家と大学教員（研究者）が入り、教科書の内容のレビューが行なわれる。このレビューを通じて、各教科の内容の妥当性や適切性について検討されるのである。

以上のように、国際バカロレア機構は、国際バカロレア認定校の認定プロセスやその後の定期的、継続的な学校評価を通じて、国際バカロレア教育を提供する母体としての学校教育環境の質保証（PDCA サイクル）を行っているといえる。

第 3 節 国際バカロレア教員の専門職開発

第 2 節では、国際バカロレア認定校になるまでのプロセスに注目し、認定校の開発には、「準備および候補段階（認定前）」、「整備段階（認定後）」、「継続的な改善段階（継続的に進行する）」の 3 段階を経る必要があった。その段階の中心には、国際バカロレアの教育プログラムを実施するための明確な「基準と実施要綱」が示され、それを満たす準備や努力が必要であった。そうした環境整備を踏まえ、本節では、国際バカロレア認定校で授業を担当する国際バカロレア教員（以下、IB 教員とする）の養成に注目する。それぞれが異なるバックグラウンドを持ち世界各国で活躍する IB 教員であるが、彼／彼女らにはどのような能力を必要とされており、国際バカロレア機構はどのように教員を養成しているのだろうか。ここでは、国際バカロレア機構で提供される教員研修の仕組みである「プロフェッショナル・ディベロップメント」に注目し、IB 教員の専門職開発について概観することとする。

先述したように、国際バカロレア機構に存在する「スクールズ部門」には、「プロフェッショナル開発」がある。ここは、教員研修を統括し、主に各エリアのワークショップを開催している。

教員研修の事情について、アジア太平洋地域担当のプロフェッショナル・ディベロップメントマネージャー、メリッサ・ファーマン（Ms. Melissa Fahlman）氏に聞き取りを行った結果、アジア太平洋地域では、年間二万人の教員を養成しているという。それは、アメリカ地域の規模に決して劣ることない規模である。これだけの規模のプロフェッショナル

ル開発を行うため、国際バカロレア機構では、「ワークショップ」、「大学等のIB研究コース修了」の2パターンの方法を提供し教員の専門職開発のサポートを行っている。機構が提供する両コースで実施されたワークショップの受講が修了すると、修了したことを証明する「証書（サーティフィケート）」を発行する。学習者である教員は、この証書を付与されることによって、自身が受講した分野及びレベルを世界各国の国際バカロレア認定校に表明することができるようになる。こうした教員研修システムの制度設計や証書の質保証に関しては、機構がその責任を持ち、プロフェッショナル・ディベロップメントに関する任務及び支援を担っている。

以下では、教員研修システムの制度について、教員研修システム（プロフェッショナル・ディベロップメント）、次に、大学等によるIB研究コースがそれぞれどのような内容の研修を提供しているのか詳しく見ていく。

3-1. プロフェッショナル・ディベロップメント

国際バカロレアが主催する教員研修について、国際バカロレア機構が発行する「IBワークショップカタログ&リソース（2016カタログ）」を見ると、ワークショップを受講する方法は、大きく分けて4つの方法と3つのカテゴリによって提供される（IBO, 2016）。方法として、第一に「対面型ワークショップ（face to face workshops）」、第二に、「オンライン型ワークショップ（Online workshops）」、第三に、「対面とオンライン、ウェブによるブレンド型自己学習（Blended Learning）」、第四に、「学校内部の研修や学校の戦略、目標について行う、学校内、エリアまたはクラスターでのワークショップ（In-School & District or Cluster Workshops）」が挙げられる。対面型のワークショップとは、最も一般的なワークショップの形態を指す。教員は、実際にワークショップが行われる会場（学校やホテル、研修会場等）へ集まり開催されているワークショップにリアルタイムで参加し、講義を受講、または、意見を交換し合う方法である。この方法は、世界中で定期的で開催されており、その開催日時は、国際バカロレアウェブサイト「Find events and workshops」より検索可能である（図5-2-1、図5-2-2参照、以下では、アジア太平洋地域で検索した）。

図5-2-1は、検索として、エリアや参加プログラム、対象エリア、ワークショップ形式、期間を入力すると、示される検索結果のページである。国際バカロレア教員はここから、自身が希望するエリアやレベル、日程等を選び参加することができる。

対面型のワークショップでは、一回に数百の教員が参加する。また、1回のワークショ

ツプの開催時間は、平均 2.5 日間（約 15 時間）であり、開催する地域のニーズに応じた講義もオプションとして開講されている。一方、オンライン形式のワークショップとは、多くの地域からのアクセスを可能にし、国際バカロレア教員や学校の負担を減らすための「補完」システムとして開講されている。オンライン上では英語、フランス語、スペイン語の主要言語が用意されており、約 4 週間（16 時間程度）の時間を費やすことによって、対面型と同様に受講した証書が付与される。

国際バカロレア機構が提示する要件には、対面型のワークショップ参加が必要なのか、オンライン型でも選択可能なのか等、各研修の目的によって指示が出されている。

第三のブレンド学習とは、対面形式やオンライン形式のワークショップに、Web セミナーや自己学習 e-ラーニング等、を加えた形式を指す。これらのツールは、各教員が、授業実践にすぐ適用できるように工夫されており、具体的な場面で活用できるように工夫されている。対面型とオンライン形式を組み合わせることにより、学校から離れる時間を最小限にするという工夫も見られる。例えば、オンライン 3 時間、2 日間の対面式ワークショップへの参加という形態でも、証書の付与が認められるということにより、各教員のアクセス可能性を最大限活かすということが、このブレンド学習を取り入れる意味である。しかし、このブレンド学習への取り組みは、現在の国際バカロレア機構にとっても、実験的な段階といえる。しかし、国際展開を推進する国際バカロレア機構にとって、今後の発展が期待される分野であるといえよう。

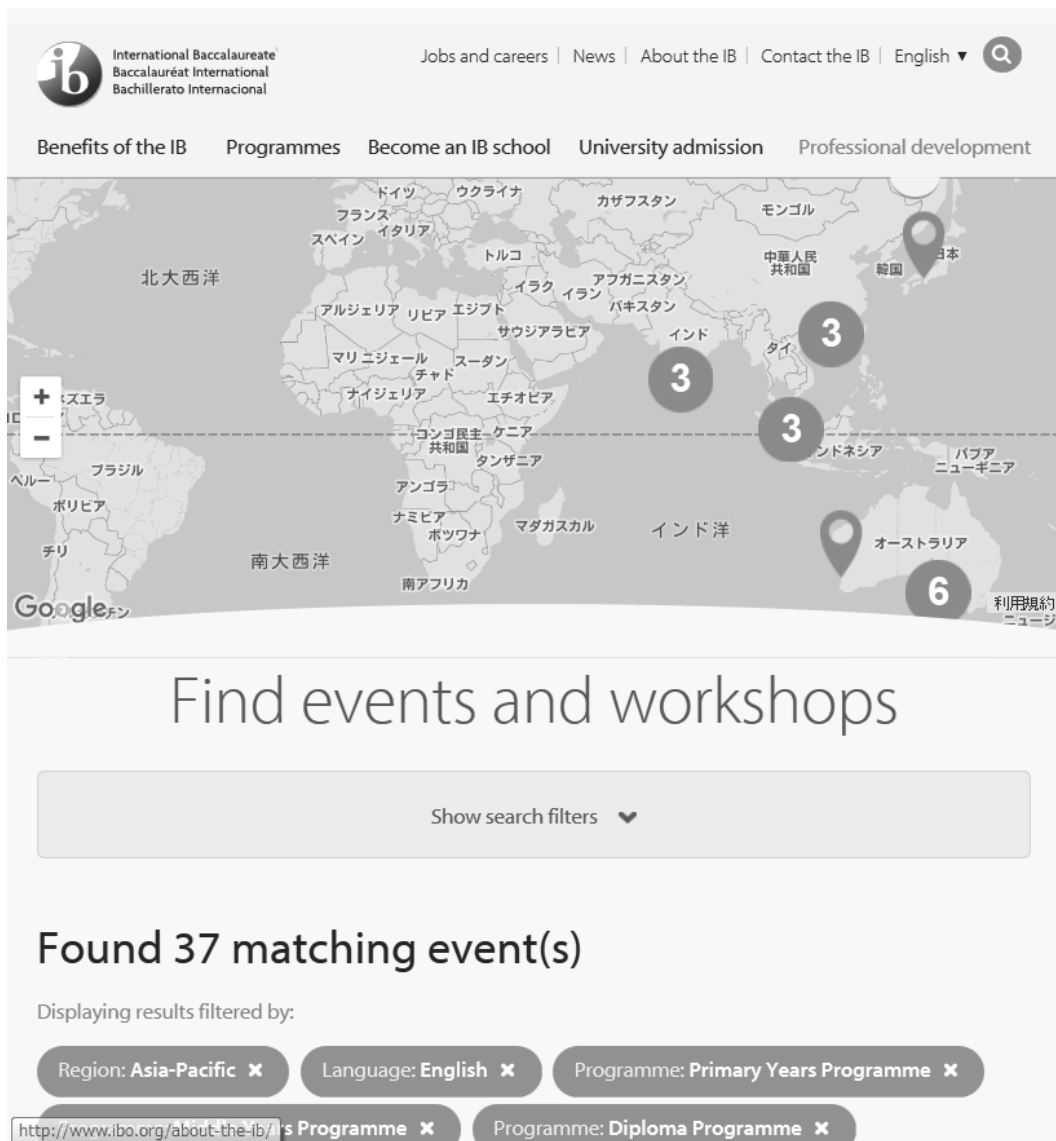


図 5-2-1 教員研修ワークショップ開催情報の検索画面

(出典 : IBO ウェブサイト「Find events and workshops」より、URL :

<http://www.ibo.org/professional-development/find-events-and-workshops/?SearchFields.s.ProgrammePYP=true&SearchFields.ProgrammeMYP=true&SearchFields.ProgrammeDP=true&SearchFields.TypeFaceToFace=true&SearchFields.Category1=true&SearchFields.Category2=true&SearchFields.Keywords=&SearchFields.Region=ibap&SearchFields.Country=&SearchFields.Language=en&SearchFields.DateFrom=02-02-2016&SearchFields.DateTo=>)

Event type: Face-to-face ✕ Category: 1 ✕ Category: 2 ✕ From: 02-02-2016 ✕

Event name	Date ▼	Location
IBAP PYP Cat 1, 2 & 3, MYP Cat 1, 2 & 3, DP Cat 1, 2 & 3 and Continuum Workshops in Hong Kong	14 February - 16 February, 2016	Hong Kong, HONG KONG
IBAP PYP Cat 1, 2 & 3, MYP Cat 3, DP Cat 1, 2 & 3 Workshops in Bangalore, India	26 February - 28 February, 2016	Bangalore, INDIA
IBAP PYP Cat 1, Cat 2 & Cat 3, MYP Cat 3, DP Cat 1, Cat 2 & Cat 3 Workshops in Singapore	26 February - 28 February, 2016	Singapore, SINGAPORE
IBAP DP Cat 1, Cat 2, Cat 1/2 Mixed Workshops in Kobe, Japan	04 March - 06 March, 2016	Kobe, JAPAN
IBAP PYP Cat 1 & Cat 2, MYP Cat 3 and DP Cat 1 Workshops in Lahore, Pakistan	10 March - 12 March, 2016	Lahore, PAKISTAN
IBAP Cat 1 & Cat 2 Workshops by ISTA in Adelaide, Australia	11 March - 13 March, 2016	Adelaide, AUSTRALIA
IBAP PYP Cat 1 & 2, MYP Cat 1, 2 & 3, DP Cat 1, 2 & 3 and Continuum Workshop in Hyderabad, India	13 March - 15 March, 2016	Hyderabad, INDIA
IBAP PYP Cat 1, 2 & 3, MYP Cat 3, DP Cat 1, 2 & 3 and Continuum Cat 3 Workshops in Sydney, Australia	01 April - 03 April, 2016	Sydney, AUSTRALIA

図 5-2-2 教員研修ワークショップ開催情報の検索画面

(出典 : IBO ウェブサイト「Find events and workshops」より、URL :

<http://www.ibo.org/professional-development/find-events-and-workshops/?SearchFields.ProgrammePYP=true&SearchFields.ProgrammeMYP=true&SearchFields.ProgrammeDP=true&SearchFields.TypeFaceToFace=true&SearchFields.Category1=true&SearchFields.Category2=true&SearchFields.Keywords=&SearchFields.Region=ibap&SearchFields.Country=&SearchFields.Language=en&SearchFields.DateFrom=02-02-2016&SearchFields.DateTo=>)

最後の学校内部のワークショップとは、内部評価に関わるワークショップとも言い換えられる。国際バカロレア認定校や候補校は、自らの学校の目標や方針、プログラムについて、2日間程度行われる。こうしたワークショップは国際バカロレア認定校になるための要件にも記載されているため、認定校や候補校は必ず行わなければならない。

つぎに、こうした多様な形式で行われるワークショップの内容について、3つのカテゴリから見ていく。まず、カテゴリ1とは、国際バカロレア認定の申請を決めた学校向けに、専門的能力や支援を提供するものである。カテゴリ2は、経験のあるIB教育者向けに、プログラムの実施に焦点を当てたフォーラムを提供するもの、カテゴリ3は、経験のある教育者向けに、専門的能力のポートフォリオの構築や、それを強化したいするためのフォーラムを提供するものである（国際バカロレア日本アドバイザー委員会, 2014 p.27）。これら各カテゴリについて、主旨、対象者、IB経験値（レベル）、内容についてまとめたものが、以下の表5-3である。

表5-5 IBワークショップの構成一覧

	カテゴリ1	カテゴリ2	カテゴリ3
主旨	IB認定の申請を決めた学校向けに、専門的能力や支援を提供するもの	経験のあるIB教育者向けに、プログラムの実施に焦点を当てたフォーラムを提供するもの	経験のある教育者向けに、専門的能力のポートフォリオの構築や、それを強化するためのフォーラムを提供するもの
対象者	<ul style="list-style-type: none"> IBに興味を持つ者 認定校に成りたての学校の教員 	<ul style="list-style-type: none"> プログラムと評価の実務経験がある者 ベスト・プラクティスを共有できる者 	<ul style="list-style-type: none"> IB経験者（上級者） 専門能力開発ポートフォリオを強化したい者
IB経験値	低	中	高
内容	IBプログラムの基本的な理念とカリキュラムモデルの理解。	プログラムのフレームワークと授業実践の接続に関する理解。	学習理論、教育方法、評価、及び学問的関心に関する議論への参加。

	<ul style="list-style-type: none"> ・プログラムの基準と実践に関する理解。 ・フレームワークの正しい理解。 	<ul style="list-style-type: none"> ・IB プログラムにおける評価の理解。そしてそれに対する議論や、基準やこれまでの事例に関して理解と分析。 	<ul style="list-style-type: none"> ・カテゴリ 3 の内容は、各科目特有の問題や学級経営に関するリーダーシップ、IB カリキュラムの変更時にそれを理解することを補完的にサポートする役割も担っている。
--	--	--	---

(出典 : IBO, 2013, *IB Workshop and Resources: 2013-2014 Catalogue*. を元に筆者作成)

表 5-5 に示すように、カテゴリ 1 から 3 は、IB の経験年数の浅さから経験豊富なベテランに向けてレベルが上がるように設計されている。カテゴリ 1 では、認定校になりたての学校の教員や IB に興味を持つ者を対象に開講される。主な内容は、IB プログラムの基本的な理念とカリキュラムモデルの理解、プログラムの基準と実践に関する理解など、IB の初歩的な説明となっている。

ここで、興味深い点としては、国際バカロレア教員（または、IB に関連し、働く全ての者）に対し、「私たちの 10 の行動コンピテンシー」を示し、カテゴリ 1 の講義に含まれている点である。行動コンピテンシーは、以下の表に示した 10 のコンピテンシーで構成される。ここには、一つの学校の、科目の教員としてではなく、IB に関する組織の一員としても目指すべき人物像が記されているのが特徴である。

表 5-6 IB に従事する者としての人物像

私たちの 10 の行動コンピテンシー
<p>インパクトと影響力</p> <p>理解、信頼、透明性は、コミュニケーションにポジティブな影響力を持つ。</p> <p>IB ミッションへの情熱</p> <p>IB ミッションの精神、IB の優先順位や目標は、一貫したニーズに対する行動へ導く。</p> <p>インターナショナル・マインドネス</p> <p>グローバルに働く機会を持ち、グローバルな視野を持ち、文化に対する認識を持ち、尊重します。</p>

ステークホルダーへの注目

常に IB の現在、将来の内部、外部のステークホルダーを発見し、会い、ニーズを満たすようにする。

自己と他者のマネジメントとディベロップメント

自己マネジメントとディベロップメントを行い、組織の目標を達成し、IB のコミュニティをサポートするために、他者のウェル・ビーイングに対して、支援またはパフォーマンス・マネジメント、ディベロップメントを行う。

デリバリーに関する結果

高い水準の結果を提供し、自信の行動に責任を持ち、仕事の責任を果たすため、効率的に時間とリソースを管理する。

チームワークと協力

リーダーシップを通じてチーム内及び全体のコラボレーションを支援し、開発に取り組む。

改善するための運営

チャレンジ精神、先見の明、独立性を持つことにより、社会的に責任のある行動を行う。その方法として、組織として改善と学習を繰り返すことで持続的な発展を行う。

意志決定

探求し確認することで、最良で最も倫理的なアプローチを採用することで、個人的な責任、問題解決を図る。

組織開発

組織開発と、中・長期的なニーズを満たすために IB の戦略的計画、組織の使命と価値を実現する。

(出典 : IBO ウェブサイトを参照し、筆者にて翻訳・作成)

<http://www.ibo.org/en/jobs-and-careers/work-for-the-ib/ib-employee-profile/>

カテゴリ 2 は、既に国際バカロレア認定校で授業を行う教員対象にワークショップが開講される。内容は、プログラムのフレームワークと授業実践の接続に関する理解や、国際バカロレアプログラムにおける評価の理解。そしてそれに対する議論や、基準やこれまでの事例に関して理解と分析についてである。国際バカロレアの授業は、探求型授業実践であり、評価もパフォーマンス評価としてルーブリックを活用する (御手洗, 2013)。そのた

め、各教科の項目について、目指すべき到達点は文章で明記されているが、ルーブリックの文章に関する理解は、トレーニングを必要とする。また、目指すべき到達点への過程は、各国、各教員の教授方法へ委ねられているため、各教員は、各生徒に応じたより良い授業実践方法（ベストプラクティス）の獲得を目指し、ワークショップの受講や問題、解決方法の共有を行うため、他の教員と活発な議論を行うことになる。

カテゴリ 3 は、国際バカロレアの現場で教えてきた経験を持つ者や IB 教員が行う専門能力開発ポートフォリオを強化したい者を対象に行われる。内容は、学習理論、教育方法、評価、及び学問的関心に関する議論への参加である。また、カテゴリ 3 は、各科目特有の問題や学級経営に関するリーダーシップ、国際バカロレアのカリキュラムの変更時にそれを理解することを補完的にサポートする役割も担っている。こうした、三つのカテゴリは、国際バカロレアが提供する 4 つのプログラム（PYP、MYP、DP、IBCP）に対してそれぞれ開講されている。

そして、国際バカロレアのワークショップが発展的な点として、上記のワークショップへの参加と証書の獲得によって、さらに、自己の専門性の強化を可能となるように設計されている点である。例えば、段階を踏む事によって担当の教科における試験官を担うことや、ワークショップの講師になることが可能となる。また、指定のワークショップに参加し資格を持つことで TOK を担当することや CAS コーディネーター、DP コーディネーターとしての道も開かれる。

ここで、実際にワークショップに参加した方へのヒアリングからワークショップの実態がどのようなものなのか見て行きたい。話をうかがったのは、現在、武蔵野大学企画・広報課に在籍する野田啓子氏である。現在武蔵野大学では教育学部附属の千代田インターナショナルスクールを設置し、小中高一貫の国際バカロレア教育を推進するための準備を進めている。野田氏は、その準備を進めている事務職員の一人であると同時に立命館大学附属高校で国際バカロレアを導入する際に関わったメンバーの一人でもある。千代田インターナショナルスクールを国際バカロレア認定校とするための要件として、アドミニストレーション（管理職、校長に相当する）とコーディネーター（プログラム運営の核となる教職員）を置く必要がある。そのため、今回はコーディネーターの証書を取得するため、ワークショップを受講するに至った。

ヒアリングでは、ワークショップに参加した背景、参加したワークショップの内容、方法について 1 時間程度の聞き取りをおこなった。ヒアリングでは、受講中に手にしたワーク

ショップに関する課題・資料（主に写真として記録）やオンライン・ワークショップをテーマとした学会発表のための要旨（野田氏は現在大学院博士課程教育工学専攻に在籍中）も資料として提供された。

表 5-7 ワークショップ参加事例

コーディネーター向けワークショップ参加事例
コース：Coordination（カテゴリー 1） 受講方法：オンライン型ワークショップ 使用言語：英語 実施期間：1 コースにつき 4 週間（1 モジュール～4 モジュール） 費用：600 ドル（約 6 万円） 参加メンバー：15 名（最高 25 名）

（出典：筆者作成）

野田氏が参加した「国際バカロレアプロフェッショナル・ディベロップメント（オンライン）」についてまとめたものが表 5-7 である。ここに示したように、参加したワークショップは、コーディネーター向けコースである「Coordination」カテゴリ 1 である。前述したようにカテゴリ 1 は、経験がなくても参加できる初心者向けのコースである。受講方法は、オンライン型ワークショップであった。対面形式の場合、多様な言語によりワークショップが開催されているが、オンライン型では選択できる言語が、英語、フランス語、スペイン語のいずれかとなる。今回の選択言語は英語であった。期間は、通常の対面形式の場合 3 日間のプログラムとなるが、オンライン型ワークショップでは 4 週間の期間が指定される。費用は、対面形式と変わらず 600 ドル（約 6 万円）であり、対面形式がこれの参加費に加え現地への交通費や宿泊費用が必要であることを考慮すると、オンライン型ワークショップでの受講の方が経済的メリットは大きいといえよう。参加人数は、このコースでは 15 名であった。

オンライン型ワークショップのコンテンツ設計の特徴については、福田他（2016）を参照する。ここで使用したコンテンツは、IB Online Professional Development Team が開発し、定期的に見直し、管理を行っている。コースプラットフォームは Moodle をベースにしたもので、自分のペースで進める（Learning-at-your-own pace）形式ではなく、学習する

期間とコンテンツが決まっている一斉学習形式 (Cohort Based Learning) となっている。参加登録し、費用を支払った学習者には、メールが届き学習の進め方等に関する説明書が送られている。基本的には、定められた期間内に指定された課題を提出することがコースを修了する条件となる。学習方法についてであるが、コースは4つのモジュールから成り、修了の要件 (Completion criteria) として、(1) 1日に1回は必ずログインすること、(2) 1つの課題に対して2件以上投稿すること、(3) 協調学習および能動的に学ぶ姿勢を持つこと、等の条件が提示されている。各モジュールでは、3~4つのトピック (課題) が出され、ディスカッションフォーラムに期間内に投稿・コメントする。Moodle の機能である「Learning Journal」や「Wiki」を用いた Q&A 作りなどのワークが実施される。コースで使用する教材は、テキストベースであり、講義ビデオ (動画) は用いない。教材は国際バカロレア機構が提供する様々な文書 (OCC : Online Curriculum Centre) からダウンロードして閲覧する。モジュールの最初にファシリテータからメールが届き、受講者の興味・やる気を喚起している。(野田他、2016)。

コーディネーターという職種は、学内の時間割編成、生徒に課されている科目の試験日程・成績通知の締め切り、保護者への説明など、重要なマネジメント業務を担うこととなる。そのため、各モジュールで出される課題は、コーディネーターの実務に直結する内容ばかりである。例えば、モジュール1で出された課題は、学内の時間割編成についてである。図5-6のように、機構側が作成した時間割案を参考にしながら、所属学校の特色に応じて時間割を作成して提出する。その際、他の受講生の作成した時間割も閲覧・コメントすることが奨励されている。認定校の時間割として適切でない場合には、ファシリテータからコメントが入り場合によっては再提出することとなる。再提出といっても、他の事例を見ることができ、良い点は模倣しつつ改訂することが可能である。このように、協調学習の形式をとっているため、他の良いアイデアを共有し合うことによって各国・各校の事情や知るといった面白さや、すぐ役に立ちそうなアイデアは模倣することもできる点に受講のメリットがある。野田氏はこうした学習方法について「Just-in-time」の学びが提供されていた、と表現している。

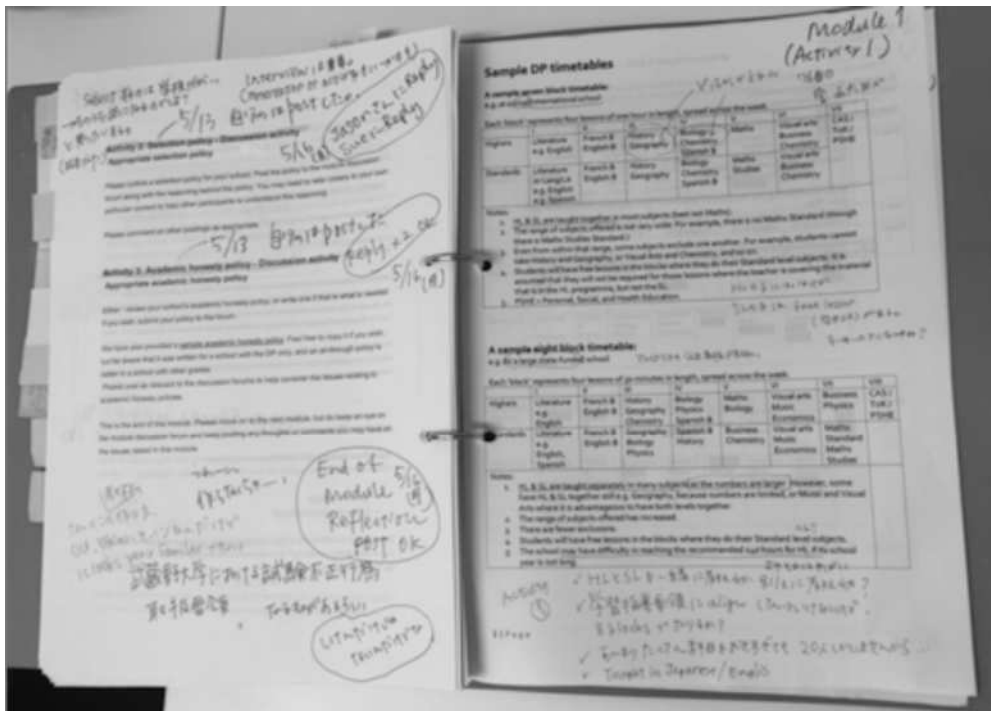


図 5-6 モジュール 1「学内の時間割編成」に関する課題

(出典：受講生提供資料)

その他モジュールでも、「学内の年間スケジュールを作成し提出しなさい」、「CAS（創造性・活動・サービス）について、保護者へ説明するためのプレゼンテーション資料（5分程度）を作成しなさい」、「Wiki ページを使用して、国際バカロレアに関する用語の説明文を作成しなさい（協働で作り上げるワーク）」等、実践的な課題が出されていた。

モジュール 4 では、図 5-7 にあるように、「IB の学習者像」について、「How you might help your students to develop it（あなたの生徒が『IB の学習者像』に示される能力を開発するのに役立つかもしれない方法）」を考える課題が与えられていた。例えば、「(1) 探究する人」では、「課題論文作成の過程で、探究するスキルを身に付けるようサポートする」と回答しており、具体的には、生徒の興味のあるテーマを選ぶことや、生徒同士でテーマについて短いプレゼンテーション／ポスター発表をし合う場をアイデアとして記している。

これまでの分析でも理念や教育目標（IB の学習者像）が教科内の活動に反映されているところを見てきたが、このように、教員研修の一貫でもあるワークショップでも、こうした課題が提出されており、教員らに活動と目標の結び付けが意識付けられていることがうかがえる。ここでも、その他の受講生の案を確認しコメントし合うことを通して、情報やアイデアを共有し合う学びを行っている。

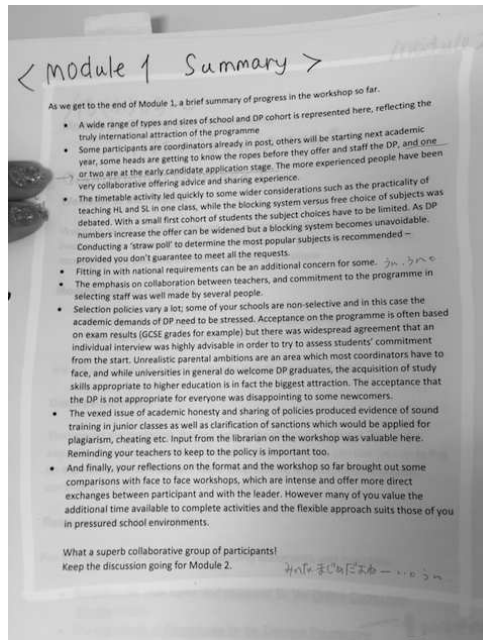


図 5-9 ファシリテータ作成のモデレーション1のまとめ

(出典：受講生からの提供資料)



図 5-10 ワークショップ参加後に付与された証書（サーティフィケート）

(出典：IB 教員からの提供資料)

以上が、オンライン形式のワークショップへ参加した様子である。野田氏の例で、国内の教育研修と異なっていた特徴は、経験者（教員）でなくても、こうした研修の機会が開かれる点ではないだろうか。国際バカロレア教員になるためには、必ずしも教員免許が必須という訳ではなく、採用は各学校の校長の裁量に委ねられている。しかし、そこで求められることとは、他の国際バカロレア認定校で教えた経験や教科の専門性、さらに上記で見てきた研修への参加が大きな意味を持つことは容易に想像できるのではないだろうか。

3-2. 国際バカロレア研究コース

次に、国際バカロレア教員のための能力開発として機構から提供されている「大学等による証書」の発行について見ていく。国際バカロレア機構によって提供されると記したが、実際には、機構から認可された大学が開講する指定したコースを受講し、認定資格証書が付与される。このような大学等で開講されるコースは、国際バカロレアに関わる教員、コーディネーター、アドミニストレーション等の能力開発を行うと同時に「研究コース」という役割を担っている点が、実務ベースで展開される「プロフェッショナル・ディベロップメント」との違いである。

現在、国際バカロレア研究コースを設置する大学は世界中で 24 大学ある(表 5-8 参照)。

表 5-8 IB 研究コース開講大学一覧

	大学名（英語表記）	所在地
1	エイドリアンカレッジ (Adrian College)	US
2	ベセル大学 (Bethel University)	US
3	ビルケント大学 (Bilkent University)	Turkey
4	ブレーメン大学 (Bremen University)	Germany
5	カリフォルニア州立大学サンマルコス校 (California State University San Marcos)	US
6	カーティン工科大学 (Curtin University of Technology)	AUS
7	ECIS	UK
8	フリンダース大学 (Flinders University)	AUS

9	フェアビュー国際大学 (Fairview International University College)	Malaysia
10	ジョージ・メイソン大学 (George Mason University)	US
11	香港教育学院 (Hong Kong Institute of Education)	HK
12	インスティテュート・オブ・エデュケーション, UCL (Institution of Education, UCL)	UK
13	ロヨヤ大学 (Loyola University)	USA
14	メルボルン大学 (Melbourne University)	AUS
15	マードック大学 (Murdoch University)	USA
16	オークランド大学 (Oakland University)	USA
17	ロイヤル・ローズ大学 (Royal Roads University)	Canada
18	カミーロ・ホセ・セラ大学 (Universidad Camilo Jose Cela)	Spain
19	バース大学 (University of Bath)	UK
20	ダンディー大学 (University of Dundee)、スコットランド	UK
21	ダラム大学 (University of Durham)	UK
22	香港大学 (University of Hong Kong)	SAR China
23	サセックス大学 (University of Sussex)	UK
24	玉川大学	Japan

(出典：国際バカロレア日本アドバイザー委員会，2014，p.29-30 参照、玉川大学を加筆し、表を作成)

日本では初となる国際バカロレア研究コースが、2014年より玉川大学大学院教育学研究科教育学専攻修士課程により開講された。対象プログラムは、ミドル・イヤーズ・プログラム (MYP) とディプロマ・プログラム (DP) であり、国際バカロレア関連科目を 12 単位習得することにより、IB 教員証書となる「IB certificate in teaching and learning」、12 単位を含め修士課程を修了することにより IB 教員資格及び IB 研究者としての証書「IB advanced certificate in teaching and learning」が取得可能である¹。開講科目と単位数は、表 7 に示した通りである。

¹ 玉川大学ウェブサイトより (2015年8月28日アクセス)

表 5-9 玉川大学大学院「IB 研究コース」科目名と単位数一覧

ミドル・イヤーズ・プログラム (MYP)		ディプロマプログラム (DP)	
科目名	単位数	科目名	単位数
IB 教師教育 (MYP・DP)	2	IB 教師教育 (MYP・DP)	2
IB 教師教育 (MYP)	2	IB 教師教育 (DP)	2
IB 教師教育 (MYP)	2	IB 教師教育 (DP)	2
IB 教育実践研究	2	IB 教育実践研究	2
IB 教育実践研究	2	IB 教育実践研究	2
全人教育研究	2	全人教育研究	2

(出典：国際バカロレア日本アドバイザー委員会, 2014, p.30 参照、筆者作成)

設置されたばかりの玉川大学大学院の IB 研究コースによる修了生はまだ輩出されていないが、IB 認定校の増加に伴う懸念事項として「IB 教員養成」の問題は常に常に叫ばれてきた (国際バカロレア日本アドバイザー委員会, 2014)、また国内では、その他の大学として、国立大学法人筑波大学や広島大学でも IB 研究コースの設置準備が進められており、そのため、今後の動向が注目されている。

ここまで、教員の専門性を保証するために、どのような教員研修体制を実施しているのか、その独自性について概観してきた。その結果、見えてきた制度上の特徴とは、まず、幅広く保証される学ぶため (研修参加) の「機会の平等」である。国際バカロレア教員は、世界各国様々な場所で、教員として働いている。そうした状況の中、国際バカロレア機構のウェブサイトを検索すると、自国または自国を含む近郊エリアで、開催される研修会を調べ出し参加することができた。また、各教員が暮らす地域、国、学校が置かれる状況、すなわち、研修地から遠く離れていること (距離)、私費で研修に参加しなければならない (予算)、業務が忙しく研修に参加する日程を確保できない (時間) といった様々な状況に対応するための工夫が施されていたことである。より多くの国際バカロレア関係者がワークショップへ参加し、知識やスキルを獲得することや、関係者間のネットワークに所属し、必要な情報を得る為の環境が用意されていた。このようなインターネットを活用し、世界中に散らばる教員養成に対して戦略的に挑戦と工夫を行っている背景には、2014年に着任し現在第7代目事務局長に着任している、シバ・クマリ (Siva Kumari) 氏の存在が影響

しているのではないだろうか。なぜならば、第一章で触れたようにシバ・クマリ氏の専門は教育工学であり、これまでアメリカの大学で、eラーニングはじめ遠隔教育に関する多くのプロジェクトに携わってきた専門家であるためである。今後も引き続き、ICT活用に関する国際バカロレアの挑戦が行われることが予想される。

二つ目の特徴として、教育プログラム同様にプロフェッショナル・ディベロップメントでも、到達水準の設定と質の保証が行われていた点である。到達すべき水準へ到達するよう設計されたワークショップないし大学等の講義を受講することによってその段階に応じた証書を発行し、その能力証明を行うという形式によって教員の能力について機構は、教員の把握をおこなっている。ワークショップで設定される、カテゴリ 1、2、3 は、レベルが初級コース、中級コース、上級コースの三段階に相当し、教員の研修歴（経験値）を自他共に分かりやすくしている。見えてくる達成状況は、オンラインシステムによって、個人のみならず機構側でも管理され質を保証している。そして、経験値の高い研修上級者たちは、その後ワークショップ講師や試験官等、さらには国際バカロレア機構へ進出していき機構全体を動かす主力メンバーとして働くことも可能となる。このような、外発的な動機付けに加えて、ワークショップの方法からは、適切なファシリテータの存在によって、学習者本人による内発的な動機付け、つまり教員自体の意欲・やる気が出てくるように工夫が施されており、国際バカロレアで重要な役割を持つ教員の主体的な「プロフェッショナル・ディベロップメント」への参加を促進する役割を担っていた。

第 4 節 教員の裁量と求められる専門性

前節では、国際バカロレア教員はどのように養成されているのか、制度体制に注目し概観してきた。本節ではさらに国際バカロレア教員に求められる専門性とは何か、専門的知識・スキル向上の方法について少し掘り下げて検討したい。このような課題を設定する理由は、プロフェッショナル・ディベロップメントによる教員養成のためのワークショップは、対面型で 3 日間、オンライン型で 4 週間と短期間の研修しか設けられていないこと、仮に証書の獲得だけが目的ならば、教員の専門性を長期に渡って高め、発揮させることは難しいのではないかと考えたためである。本研究で見てきたように、国際バカロレア教育プログラムは、「コンピテンスの涵養」を重視しており、知識量を問う学力観ではなく、生

徒は何ができるようになったのかという「教育の質」の向上を目指したプログラムであった。そのため、教育を評価する際には、高い専門性や経験値が求められているような背景がある。そこで、教員養成の実態を深く掘り下げる前に、国際バカロレア教員に求められる専門性と何かを考えてみたい。本節では、教員らは授業実践についてどのような問題を抱えているのか理解した上で、今一度、教員の質の保証の問題について生徒の成績を左右する「評価」の採点能力の側面から、ここでいわれる「専門性」について検討する。

4-1. 授業実践でIB教員が抱える問題

では、国際バカロレア教員は、授業実践する上でどのような問題を抱えているのだろうか。ここでは、教員を対象におこなったインタビュー結果をもとに教員の認識を整理し、その問題が国際バカロレアの教育で求められる「教員の専門性」であると判断する。

対象とした国際バカロレア教員は「IB文学」を担当者18名であり、設問、問11で挙げた「授業するうえで苦勞するのはどのようなときですか。具体的な事例があれば教えてください」の回答を選んだ。インタビュー結果を分析した結果、国際バカロレア教員が授業する上で苦勞していることは、4つに整理された。第一に、教材作成及び授業のための情報収集、第二に、授業方法の模索、第三に、生徒に興味・関心を抱かせること、第四に、生徒に論文等の試験に対応できるスキルを付けることである。

まず、「教材作成及び授業のための情報収集」である。代表的な回答としてはT教諭のものがある。

T教員：

教科書がないんです。ですからそれを、教材になるような材料を探すのが大変です。とにかく大変です。

筆者：

確かに。これはもう先生ご自身で色んな本屋さん見たりインターネットで調べたりして（資料の作成をするのでしょうか）。

T教諭：

本っていうよりも、何かそういう記事だったり、素材を探すってことのほうが多いですね。だから私が欲しいのは教科書じゃないんですよね。教科書は欲しいとは思ってないんです。でも材料がないからそれを探さないといけないんで、

欲しいとしたら、何がじゃあ理想かっていったら、どこに行けばこのトピックの材料がありますっていうリストがあれば、10ページぐらいの一覧表があったら1番いいかもしれないですね。10ページじゃ足りないかな（笑）

（下線部は筆者加筆）

「教材になるような材料を探すのが大変です」とあるように、授業を行うに辺り、教科書はなく、あったとしても役に立たないため、トピックに合うような材料（例えば、関連のある記事等）を求めているという。ここから、トピックベースである国際バカロレアの授業では、基本となる「文学」の作品だけでは不十分であり、さらにその作品群を横断するトピックとそれを生徒に分かりやすく伝えるための素材が必要になるため、教員の授業研究では、そうした素材の探し方、入手方法、上手くいった授業で使用した資料等の紹介が行われている。しかし、そうした資料も授業で扱うトピックや生徒の特性に依存するため必ずしも上手く活用できるわけではない。さらに、ベテランの教員になると、こうした問題意識に端を発しオリジナルで教科書を作成するものもいる。

次に、「授業方法の模索」である。これは前述した苦労に近いものであるが、S教諭の回答を参考にしたい。

S 教諭：

苦労している、やっぱり、どういうアプローチをするか。さっきおっしゃったように難しいですよ、確かに。日本の学生が読んでも難しい本なので、それをいかに生徒の身近なところに寄せてアプローチをするかっていうのが難しいところ。しよっちゅう考えてるところ、私としては。

筆者：

それは先生のその授業の方法論みたいなのっていうのは、何か先生の中で確立されているのでしょうか。

S 教諭：

いや方法論、色んなメソッドっていうのはありますけど、一つは全然無理です。一つではなくて色んなものを合わせて、もう本当に単発的に必要なところで。

筆者：

その年の生徒を見て、課題に合わせるということですか。

S 教諭：

そのクラスの雰囲気とか、そのクラスに誰がいるとかね。

(下線部は筆者が加筆)

S 教諭の回答では、授業内でのアプローチについての難しさが語られている。基本的な考え方は、「いかに生徒の身近なところに寄せてアプローチをするか」、「一つではなくて色々なものを合わせて」、さらに「そのクラスの雰囲気とか、そのクラスに誰がいる」かを考慮してアプローチすることを心がけている。つまり先に示した「教材作成及び授業のための情報収集」同様、その時の生徒や状況を考慮した方法や教材を準備することは、他の事例を参考にすることは有益である一方でそのままの授業で利用することは難しい領域である。そのため、個々の教員のアイデアや創意工夫、発想が重要であり大変である。

第三に、生徒の態度・価値観に関することである。ここでは、I 教諭と D 教諭の回答を参考に見て行きたい。

I 教諭：

文学に関心が無い生徒の興味をひくのが、難しく、また面白い。滞在国(海外)に住むこと自体に拒否反応を示す生徒に、どうやって滞在国の楽しさ、良さを教えるかというのは、常に存在している課題である。

(波線箇所は筆者にて修正・加筆)

D 教諭：

日本が世界で先進国であるという事実を元に、自分の価値観が間違っていないと信じ切っている子供の目を世界の現実を見られるように開眼させることが一番苦勞する点。端的に言うと、世界から見た日本と日本人が思っている日本像は別だ、ということすら日本では議論されていない事実が、日本語で物事を語る時に世間(世界)知らずという形で露呈してしまう。達成感を得る時はその逆で、危機感をあらわにしてきた時、分かってきたじゃないか、ということになる。実はその先にやっと、日本人のきめ細やかな感性と西洋系の論理的思考があいまった理想とされる文章が書けるようになってくるのです。

(下線部は筆者が加筆)

「文学に関心が無い生徒の興味をひくのが、難しく、また面白い。滞在国（海外）に住むこと自体に拒否反応を示す生徒に、どうやって滞在国の楽しさ、良さを教えるかというのは、常に存在している課題」と回答する I 教諭は、授業中でも生徒の感受性を豊かにすることの重要性を解きながら授業を行う教員である。その考え方は、上記の回答にも表れている。また、D 教諭の「自分の価値観が間違っていないと信じ切っている子供の目を世界の現実を見られるように開眼させることが一番苦勞する点」という回答には、生徒の価値観、すなわち、自分の唯一の狭い価値観を広げようとする意向が読み取れる。I 教員と D 教員にも共通する点は、生徒の視野を広げようとする態度ではないだろうか。そして、こうした指導に苦勞する背景には、D 教員が「実はその先にやっと、日本人のきめ細やかな感性と西洋系の論理的思考があいまった理想とされる文章が書けるようになってくるのです」と述べるように、国際バカロレアの試験で求められる論述やディスカッション等、意見を求める際に重要な態度となる。

最後に、「生徒に論文等の試験に対応できるスキルを付けること」である。ここでは、H 教員の回答を参考したい。

H 教諭：

どういうときに授業するときに苦勞するのはやっぱりそうですね、論文を書くときやコメンタリー、解説文を書くときになかなか書けない、指導しても。やっぱり、添削しすぎても駄目だし、しなくても駄目だし。その工夫っていうものは難しいですね。

筆者：

手を入れすぎちゃったら、また違うし、指導しないわけにはいかないし。

H 教諭：

そうですね。でも一番たぶん、そうですね。やっぱりそのバランスは生徒の実力に合わせてですね。でもやっぱりある程度の段階になったら、逆に、意図的に言葉を少なくするっていうところで、今まで添削してたのに丁寧にしていたのに何かいきなり簡単なコメントで終わったっていうことで、ちょっと考えさせるっていうのは、私それで聞いたことないんですけども、そこで考えさせてる部分もあるのかな、みたいな。言葉が少なければ少ないほど、不安にさせるじゃないけれ

ども。(略) ちょっと引いてみるのも、作戦の一つかなっていう。

筆者：

なるほど。

H 教諭：

結局その人のスタイルは、どんなに言っても変わらないものだから、添削でぐちゃぐちゃしていたのも、例えば2つに切れればいい解決の問題と、文頭と文末を教えればそれで何とかなった例と、分からなきや、その過去の他のいい例を見せて、そこからダイジェスト、自分で中に入れてやるっていうのもあります。そのバランスは本当にケースバイケース、生徒によります。

(下線部は筆者が加筆)

D 教諭の回答は、「論文を書くときやコメントリー、解説文を書くとき」の指導法で苦勞し工夫している様子が読みとれる。論述式で試験が行われる国際バカロレアでは、生徒の一定の基準は満たしつつもその生徒の独自性が求められる。そのため、「添削しすぎても駄目だし、しなくても駄目だし」とあるように、教員のコメントが多すぎても生徒の個性を損ないかねない。また、教師が提案する発想がよい結果を産むかどうかともその生徒とアイデアにどのように響くかによって異なってくる。例えるなら教員と生徒の互いの考え方が良い化学反応を起こすかどうかは分からないのである。そのため、教員は、生徒の能力を最大限引き出すように工夫を凝らす必要がある。この方法に関しては、国際バカロレアの教員の数だけ方法論が存在するだろう。そのため、H 教諭が最後に言及するように「そのバランスは本当にケースバイケース、生徒によります」ということになる。

以上が、国際バカロレア教員が授業の際に苦勞する点として挙げた項目である。この4点は、異なるようで共通性もある。それは、学校の所在地である国、地域、担当の生徒それぞれの生活圏の文脈の中で、指定されるトピック（教育内容）を当てはめ授業を開発していくというスキルではないだろうか。各領域に基準がある国際バカロレアであるが、実際に授業をする教員らに求められる専門性とは、機構が指定する枠組みで指定される内容について教員自身や生徒を含めた生活圏を中心に構築し直すスキルであるとするならば、その授業は、教員と生徒オリジナルの内容となる。すなわち担当教科は国際バカロレア教員の裁量に委ねられているといえるだろう。インタビューから見てきた、教材開発や選択、教育方法の組み合わせ、生徒一人ひとりに適した対応をする能力は、教員の専門性に

依るところが大きいといえよう。

4-2. 評価の質保証

ここまで見てきたように、教員研修システムは各教員の主体性に任せられ、授業内は国際バカロレア教員の裁量に委ねられているのであれば、教師の専門性には差が出てくることが予測される。そうした状況で、国際バカロレア機構がどのように教員の質、さらに教育の質を保つ仕組みを整えているのか整理していきたい。その前段階として、国際バカロレアの評価の特性について、再度確認したい。

授業内容や試験問題がパフォーマンス課題・評価によって行われる国際バカロレアでは、その課題を評価するため「ルーブリック評価」が用いられていることは前章で触れた通りである。生徒個人への対応はもちろんであるが、試験問題への回答ではその基準を満たすことは、必要最低限担当教員が把握すべきことである。しかし、ルーブリック評価は、観察する観点の絞り込みやレベル感について他者との共通認識を得るには適しているが、○×試験や、一問一答式の試験という測定のため評価（**evaluation**）と比較すると点数自体に厳密性があるとは言い難い性質をもつ。それは「指導の手引き」にも以下のように記されている。

この評価方法の目的は、各評価規準において生徒の到達度を最も正確に表している。レベルの説明を選ぶことです。よって、〈近似値を探す〉ということが評価の際の作業となります。（IBO, 2009a=2014, p.29）

「レベルの説明」にある最高レベルは、欠点のない完璧なパフォーマンスを意味するものではありません。教師や評価者は、論文が最高レベルの説明内容に当てはまるのであれば、最高レベルとして評価することを躊躇してはなりません（最低点についても同様です）。（IBO, 2009a=2014, p.29）

レベルの説明に対応して数字で表されている到達度は、最終的に合計されて全体の点数となりますが、レベルの説明自体を点数や比率として捉えてはなりません。よって、それぞれのレベルに数値的な相関関係があると仮定することもあってはなりません。例えば、レベルの説明において到達度が4とされているパフォーマンスは、到達

度が2とされているパフォーマンスよりも2倍優れているというわけではありません
(IBO, 2009a=2014, p.29)

(下線部はいずれも筆者が加筆)

上記の説明では、「〈近似値を探す〉ということが評価の際の作業」であること、「「レベルの説明」にある最高レベルは、欠点のない完璧なパフォーマンスを意味するものではありません」など、ルーブリック評価が生徒の解答（並びに作品）について絶対的な点数を示すための指標とはなっていないことを示している。そうした特徴を持つ以上、教員らの採点結果も満場一致になるとは言い難い。そうした状況にどのように対応しているのか。

国際バカロレア機構のアセスメントオフィサーのチーフであるキャロラン・アダムス (Carolyn Adams) 氏によれば、評価の質保証について、以下のように説明している。国際バカロレアの評価について「評価基準 (アセスメント・スタンダード) の設定と維持」が重要なキーワードとなる。第一に、アセスメント・スタンダードの維持・一貫性が挙げられる。これは、教員の採点に対して専門の「試験官」が確認作業を行っていることや、教員の採点に対しモデレーションを実施していることによる。第二に、安定した成績評価 (グレード) の境界を設定していることである。例えば、成績評価 (グレード) を判断するためにルーブリックへ記載された記述や学習成果の結果に対する前年度との比較によって、安定した評価が記されることが確認される。

次に、採点に関する「質」のチェックがある。採点者としてのトレーニングとして、機構は3段階のステップを用意している。第一段階は、「研修 (練習)」としてルーブリックの活用について「正しいアプローチ (correct approach) を説明する。第二段階として、試験管は、学習者が評価のスタンダードになっているのか試験を行う。そして彼・彼女らはそれに合格すれば「証書」を手にする事になり、現場で活躍することとなる。こうして採点者らは現場で実践的に評価を行って行くこととなる。しかし、一回限りの審査では、質を保証しているのか、不安もある。そこで機構は、第三段階として「種をまく (Seeds)」という作業を行う。これは、採点者達が多くの回答用紙を採点する中に、事前に採点された回答用紙を混ぜ、事前に採点された点数と採点者が付けた点数が大きく異なっていないのかを確認するという作業である。ここで、事前結果と極めてかけ離れた採点をした採点者は、再度スタンダードを理解することになる。以上の3段階を経て、機構は採点者を育成し、その後の質も保証しているとしている。

こうした、採点（マーキング）への質の保証に加え、現場の教員に向けてグローバルスタンダードを保つためのモデレーションも行っている。これは、国際バカロレア教員が自作の問題に対してループリックを活用して行った採点結果について、生徒らの中の数枚を機構に送り、チェックしてもらおうという仕組みである。これによって、問題（問い）に加え、採点の方法や認識に誤りがないかを確認を行う。こうすることによって、生徒らは、適切な評価の目から、点数を獲得することが可能となるという流れである。

ここでモデレーションにはどのような内容がかかっているのか確認しておきたい。参考にする資料は、中等教育プログラム（MYP）10年生の言語 B（上級レベル）担当の教員に対する内容である。担当した A 教諭は、基準 E リーディング 1 として「赤い実はじけた」を選択し授業を実施、その後、試験問題を作成し、採点した後に国際バカロレア機構宛てに試験問題と生徒の解答及び採点結果を送付した。評価項目としては、オーラル・コミュニケーションの規準 A・B を Task1、ライティングの規準 C・D を Task2、リーディング 1 の基準 E を Task3、リーディング 2 の基準 E を Task4 とし、最後に「評価のまとめ」と「提案」がなされている。それぞれの Task において①試験内容の概要、②（教師が生徒にあてた）評価規準やレベルの適用は適切であったか、③試験問題のデザインは、生徒が基準の最高レベルに到達することを可能にしているか、④生徒に属性、試験内容、実施背景等が十分であったか、が記載されている（表 5-10 参照）。

表 5-10 モデレーションに対する評価基準

Task 1 : オーラルコミュニケーション・タスク、規準 A & B

①Brief description of the task 試験内容の概要
②Comments on the application of the assessment criteria and any change of levels 評価規準やレベルの適用は適切であったか
③Did the design of the task allow students to reach the highest levels of the criteria? 試験問題のデザインは、生徒が基準の最高レベルに到達することを可能にしているか。
④Was the background information adequate? 生徒に属性、試験内容、実施背景等が十分であったか。

（出典：IB 教員からの提供資料）

基準 E のリーディング 1 において、A 教諭が選択した『赤い実はじけた』は光村図書の小学校 6 年生の教科書ドリル選択したものであった。これを選択した理由は、リーディング 1 の上級レベルでは、「テキスト解釈」が主なテーマとされており、約 1000 字という規定で現場の教師によって文章は選択される必要があるためである。この試験問題を受け、さらにこの作品を読んだことはない生徒に適切だと判断し、試験を行った。

その試験問題は、表 5-11 のような問いを含んでいた。

表 5-11 「赤い実はじけた」の問題の一部

- | |
|--|
| <p>② 6. この場面には、綾子のどんなようすが、書かれていますか。次から一つ選びなさい。</p> <p>① () しかたなく魚を買いに来たのに、哲夫に出会ってにげ出したくなった様子。</p> <p>② () 一人前の魚屋に見える哲夫に、だんだん心を引かれていく綾子の様子。</p> <p>③ () 哲夫の前でどぎまぎして、うまく話ができない綾子の様子。</p> <p>③ 1. 「特大パチン」とは、ここでは何のことでしょうか。次から一つ選びなさい。</p> <p>① () 哲夫の言葉にびっくりした気持ち。</p> <p>② () 哲夫の夢にすっかり感心する気持ち。</p> <p>③ () 哲夫にたいするあこがれの気持ち。</p> <p>2. 「綾子はなんだか、耳の辺りがかゆくなってきた。うれしいような、はずかしいような……。」と、綾子が感じた理由として考えられることを、次から二つ選びなさい。</p> <p>① () 哲夫の作ったアジのたたきがおいしかったから。</p> <p>② () 哲夫はもう一人前にお店を手伝っているから。</p> <p>③ () 哲夫にたいする自分の気持ちにきづいたから。</p> <p>④ () 哲夫への思いを両親に知られたのではないか、という心配から。</p> |
|--|

(出典：IB 教員からの提供資料)

上記の問題に対して、国際バカロレア機構から届いたモデレーションには、以下のようなコメントが返されている。

表 5-12 A 教諭に対するモデレーション

②Comments on the application of the assessment criteria and any change of levels

The teacher devised multiple-choice questions such as question 6 on the second page and question 1 and 2 on the third page for addressing higher band level descriptors. However, the team would like to discourage the teacher from doing so and instead to provide open-ended questions. Please refer to *ibid.* page 52 , the third point of the Notes.

(出典：IB 教員からの提供資料、下線部は筆者による加筆)

表 5-12 に示されるように、「②評価規準やレベルの適用は適切であったか」について IBO 試験官は、表 5-11 のようなこれらの選択問題を好ましいものではないと評価している点に注目したい。さらに、試験官が読み直すように促している IBO 「MYP 言語 B ガイド」の上級レベルの注意点においても、「基本問題に多項目選択が有効であっても、これを推奨しない」(IB 指導の手引き、p.44)とはっきり記載されている。いったいなぜ選択問題が問題として適していないのか。この上級レベルに記された注意事項を読み進めると、国際バカロレア教員がテキストを選ぶこと、生徒がレベル 8 (最高点) を取れるような問いを用意すること、また、その際は記述で述べる質問であることを要求している。さらには、生徒は言語の間違いで減点されないことが明記されている。それは、下線部にあるように「オープンエンドの質問」を作成し、使用することを促し、教員の作問や評価について適宜修整を要請している様子が見とれる。

こうしたシステムを設定することにより、国際バカロレア教員は、モデレーションの結果や経験値の高い教員を中心としたワークショップに参加し、適切に評価することができるようにトレーニングをすることになる。評価のトレーニングとは、研修メンバー全員で同じエッセイや論文を読み、基準に沿って点数を付け合い、評価の擦り合わせを行うというトレーニングを行う。そこで重要な点は、なぜその点数にしたのかという理由について根拠を示しながら説明できることであり、その根拠は、ルーブリック評価にある記述文に

加え、国際バカロレア機構が発行するガイドラインが用いられることが多い。そうした参加者全体の意向に加え、試験官レベル教員の採点結果や根拠の提供方法を模倣する形で伝聞されていく。

このようなワークショップでの評価トレーニングは、生徒を指導する際にも発揮される。例えば、図 5-10-1、図 5-10-2 は、生徒が提出した本番前の課題論文に対する教員からのフィードバックである。

EE Feedback August 2015		Student	Criteria	Comments
A Research Question Assesses the extent to which the purpose of the essay is specified	0	<ul style="list-style-type: none"> The research question is not stated in the introduction or does not lend itself to a systematic investigation. 	→ + explain in introduction why this question is relevant The research question is your main focus, the whole EE revolves around answering/finding an answer to the question.	
	1	<ul style="list-style-type: none"> The research question is stated in the introduction but is not clearly expressed or is too broad in scope to be treated effectively within the word limit. 		
	2	<ul style="list-style-type: none"> The research question is clearly stated in the introduction and sharply focused, making effective treatment possible within the word limit. 		
B INTRODUCTION Assesses the extent to which the introduction makes clear how the research question relates to existing knowledge on the topic and explains how the topic is significant.	0	<ul style="list-style-type: none"> Little or no attempt is made to set the research question into context. There is little or no attempt to explain the significance of the topic. 	→ A better focus is needed, use the information you have (add references/sources!) and an explanation	
	1	<ul style="list-style-type: none"> Some attempt is made to set the research question into context. There is some attempt to explain the significance of the topic and why it is worthy of investigation. 		
	2	<ul style="list-style-type: none"> The context of the research question is clearly demonstrated. 		

図 5-10-1 課題論文に対する教員からのフィードバック例（1）

（出典：IB 生徒からの提供資料）

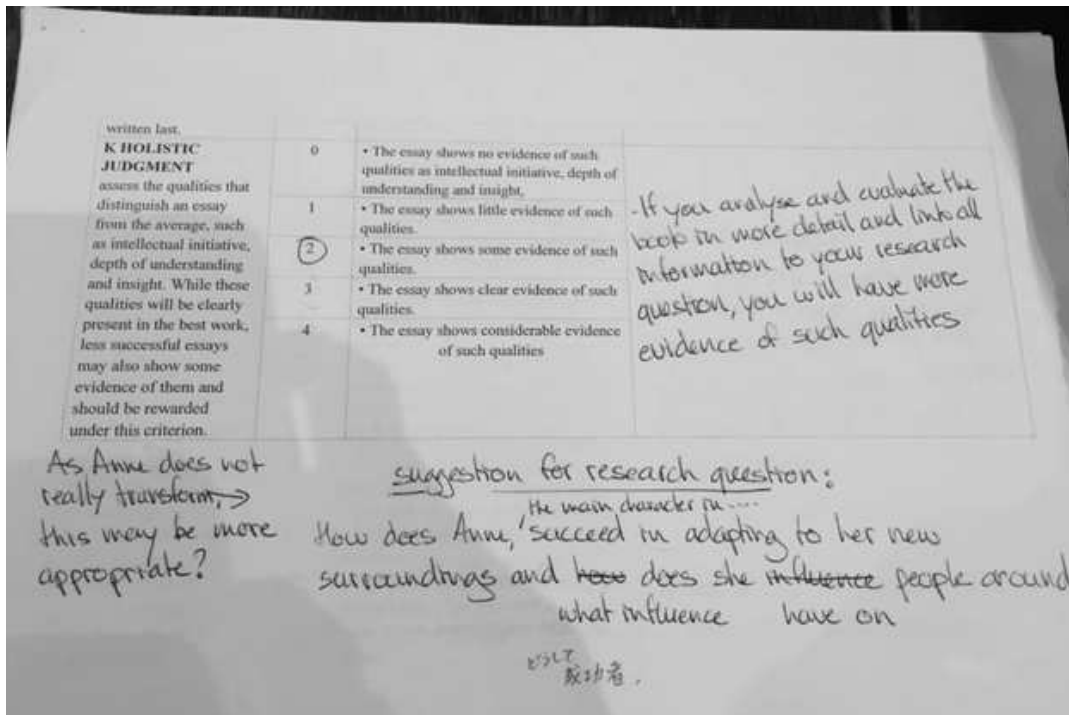


図 5-10-2 課題論文に対する教員からのフィードバック例（2）

（出典：IB 生徒からの提供資料）

ルーブリック評価を使いこなすスキルは、国際バカロレア教員だけではなく生徒が論文等を作成するために必要なスキルでもある。そのため、教員は生徒に対してその点数になる根拠や論理的な説明を加えてながら、論文の指導を行うことも必要なスキルとなっている。

第 5 節 国際バカロレア・ディプロマ資格の妥当性

最後に、こうした一連の制度によって支えられる「ディプロマ資格」の世界各国での評価とその妥当性について検討していきたい。

ディプロマプログラムを受講する生徒は機構が求める要件を満たし、最終試験で一定の点数を取得することによって付与される「ディプロマ資格」は国際バカロレアの学習成果を表す証明書であり、教育の質を客観的に保証するものとして大学入学試験に活用されている。本節では、国際バカロレア受講生はどのような要件を経てディプロマ資格を付与さ

れているのか、また、そこで発行された資格はどのような妥当性を持ち、世界各国の高等教育機関への入学資格として活用されているのだろうか。

5-1. ディプロマ資格の取得要件

ディプロマ資格の取得を目指す学習者は、2年間のディプロマプログラムを受講しそこで示される要件を満たすことが必要となる。まず、ディプロマプログラムと資格取得要件について、確認していく。要件には、科目の選択も含まれる。ディプロマプログラムは、幅広く学べるように6科目群が設定されておりほぼすべての科目に標準レベルと上級レベルが設定されている。国際バカロレア・ディプロマ資格を獲得するためには、各科目群のなかで選択した6科目のうち、3～4科目を上級レベル、2～3科目を標準レベルで選択する必要がある。上級レベルは、大学相当レベルと言われており、どの科目をどのレベルで取るかは生徒の自由である一方で、このように学ぶ科目の最低半分は上級レベル、いわゆる大学レベルを経験することとなる。

次に、各科目の最低点、総合点の最低点の設定がされており、すなわち足切りのシステムがある。一つの科目で7点満点中3点未満は不合格であり、一教科でも不合格であった場合は資格の授与はされない。総合点については、45点満点中24点以下であった場合、不合格となる。その他に、上級レベル3教科の合計が12点以下、標準レベル3教科の合計が8点以上でなければならない。ただ教育プログラムを受講しただけでは要件を満たせる訳ではなく、このように教科に関しては特に明確に合格点が設定されている。

そして、ディプロマプログラムのコアとなる科目創造性・活動・奉仕 (CAS)、課題論文 (E. E.)、知の理論 (TOK) を履修・修了することが要件となる。総合点45点満点のうちボーナス点としてコアから3点分が付与される。この得点は、課題論文と知の理論の評価によって決定する (図 5-11 参照)。

		Extended Essay				
		A	B	C	D	E
T O K	A	3	3	2	2	1
	B	3	2	1	1	0
	C	2	1	1	0	0
	D	2	1	0	0	0
	E	1	0	0	0	x

図 5-11 TOK と E.E.の点数への換算表

(出典：TSR Wiki：
http://www.thestudentroom.co.uk/wiki/International_Baccalaureate_Curriculum)

(2016年1月6日アクセス)

総合点が28点未満の場合は課題論文とTOKの両方でD以上の評価を獲得する必要がある。一方、中等教育修了証書(サーティフィケート)では、知の理論とCASが免除となる。コアは、各科目を俯瞰的・横断的に総括する役割を持つ科目であるため必然的に求められるレベルは高くなる。さらに課外活動の計画、実行等2年間という限られた時間のうち多くの時間を割く必要があるといえよう。よって、免除であることは生徒にとって勉強量も求められるレベルも軽減される。

以上、3科目以上の上級レベルの選択、足切りの点数の設定、コア3科目の要件を満たすという三つがディプロマ資格の付与か修了証書かの境目となっている。大学入学資格が付与されるためには、6教科中半分の3教科以上を大学レベルで受講し合格点をとる事、そして、教科学習だけではなく、ボランティア活動や2年間の集大成となる課題論文、思考力を鍛える知の理論というコアが必修となるということは、経験・体験、そして2年間の成果として自身の興味関心について掘り下げる作業を行うことが求められる。

これらはどれも一夜にして仕上げられるものではなく、2年間という長期的な時間のなかで生徒個人が自身に向き合う中でしか達成できない課題であるといえる。まさに、大学で学ぶ内容や経験を後期中等教育段階で疑似体験している大学準備教育といえる。

国際バカロレアは、大学レベルに近い学習を高校生段階で行うことから、一部の大学ではあるが、大学単位と互換性を持っている。例えば、アメリカのハーバード大学では、上級レベルを選択した科目が7点(満点)であった場合、一部科目の履修免除としている。こうした単位互換性を持つ大学は、アメリカ、イギリス、カナダの大学に多い。この理由として、やはり国際バカロレアのシステム自体が西欧文化圏のものであり西欧圏の大学と親和的であること、また、大学準備教育である国際バカロレアは大学教育への接続として有効であることが挙げられる。

以上のように、設定された要件を満たすことによって、生徒は国際通用性を持つ大学入学資格としてのディプロマ資格が付与される。第一章で確認したように、国際バカロレアの出発点は、インターナショナルスクールに通う生徒の出口保証(国際通用性を持つ大学入学資格の付与)を確保するためであった。そのため、国際バカロレアプログラムは最初にディプロマ資格を与えるに値するような大学準備教育の開発として始まった。資格とは、

それを付与された取得者が「一定のこゝを行うために必要とされる条件や能力」を獲得していることを証明するものであると考えると、ディプロマ資格を取得した生徒は、大学教育に円滑に移行するために必要な能力を持っていることを国際バカロレアの機構の責任のもと一定の質を保証されている生徒だといえる。そして、当然のように、ディプロマプログラムを受講しても全ての生徒が要件を満たせる訳ではなく、満たせなかった（または、意図的に満たさなかった）生徒も存在する。そのような生徒には、サーティフィケート（中等教育修了証書）が与えられることとなる。

5-2. ディプロマ資格の取得状況

では、ディプロマ資格の要件を満たす生徒はどのくらいいるのだろうか。国際バカロレア機構が発行する統計データ 2014 年（5 月、11 月）実施データによれば、下図 5-12 に示すように、青い色の部分がディプロマ取得者、黄色い色の部分がディプロマ資格不合格者となる。合格者、不合格者の境目は、所々の条件は先述した通りであるが、大きな境目が 24 点取れているか否かである。そのうち、45 点満点中 30 点以上取得していれば、世界ランクのトップ 100 大学に進学できる可能性が高く、42 点以上を取得していれば、世界ランクトップ 10 大学へ進学できると言われている。

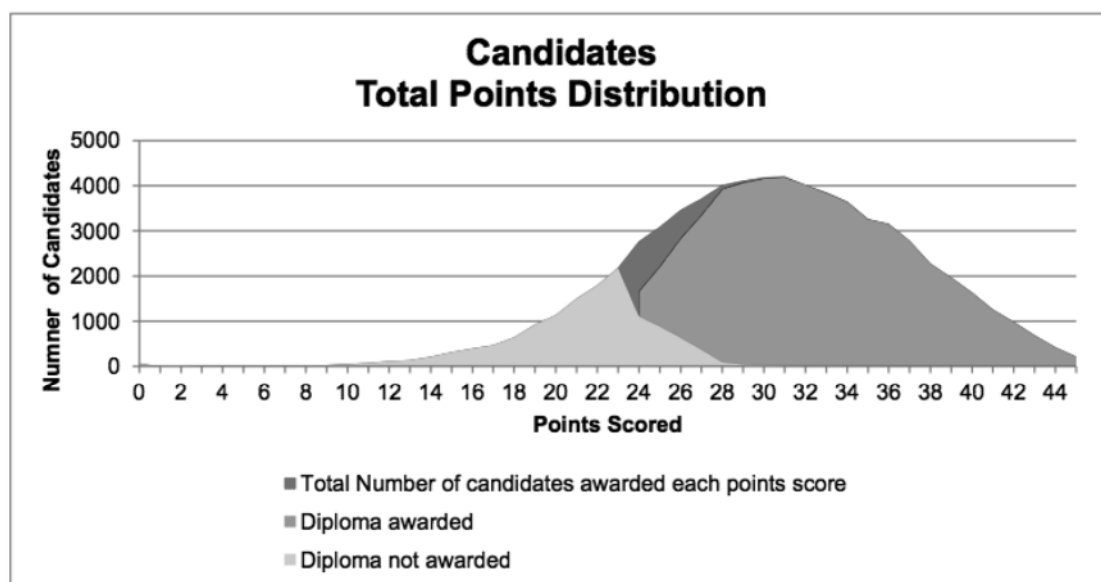


図 5-12 2014 年 5 月ディプロマ最終試験結果の分布

(出典：IBO ウェブサイト、The IB Diploma Programme Statistical Bulletin, May 2015)

<http://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/dp-2015-may-stats-bulletin.pdf#search='IB+Global+DP+score+distributlon+2015'>、2016年6月5日閲覧)

2014年5月実施の結果から、45点満点中、平均点は30.1点、全体の79.3%がディプロマ資格を付与されている。2010年から2014年のグラフを参照すると、平均点も全体の平均値もおおよそ右肩あがりに増えていることが確認できる。この結果をグラフ化した図5-12を確認すると点数（成績）のグラフは正規分布となっていないことが分かる。これはおおよそ受講者のうち約8割近くが資格を付与されていることを表している。

石井（2015, p.23）によれば、教育を見る場合、成績が正規分布のようになったことが、すなわち、教育が成功したといえないことを指摘している。仮に教育が成功しているならば、すべての子どもたちが一定以上の学力水準に到達するため、クラス全体の成績高くなり、成績がよい生徒とそうでない生徒との差も縮まり、「教育曲線」を描くこととなるだろう。教育曲線とは、まさに、図5-12のように全体が右側に偏った図であり、多くの生徒が一定の水準へと達成していることを示すグラフとなる。この結果だけみると、ディプロマ資格の取得は容易であると考えられる。成績が生徒たちに満遍なく付与される相対評価に比べて、「目標に準拠した評価」を採用するディプロマプログラムでは、全体のうち多数が合格点に到達することが十分考えられる。これに対して、どのように成績に対する正当性を行うのだろうか。羽山（2015, p.35-36）によれば、こうした絶対評価である「目標に準拠した評価」について、「成績が甘くなるのではないか」という問いに対して3つのポイントから説明している。まず、評価基準の存在である。「目標に準拠した評価」を行ううえで非常に重要なのが、子供達の学習状況を適切に評価できるような評価基準の存在であり、設定した目標に到達できているのか、できていないとしたらどのくらいの段階にいるのかを見極める基準が設定されていれば、生徒の実態を正確に捉えた評価が可能になるといえる。つぎに、採点の信頼性である。評価基準が適切に設定されていたとしても、それぞれの生徒が評価基準のどの段階に位置するのかを正確に判断することができていなければ、信頼性のある成績付けとはいえない。この問題を解決するため有効なのが、採点者間での採点結果や評価基準の調整である。同じ作品に対して、どのような点数を与えるか、それはなぜかを複数の採点者で協議することで採点結果評価基準の客観性を高めることができ

る。教師間、学校間での協議による信頼性の確保は、前節でふれたモデレーションや教員研修での活動にあたる。そして最後に、そもそも必ずすべての評点が均等に存在しなければならないという問題がある。充実した授業が行われ、生徒たちが一生懸命に学んだとき、すべての生徒が非常に高いレベルに到達する可能性は十分にあり、それが評価の進め方に問題があるとは言い難い、という指摘である。もちろん、生徒の実態と比べて低すぎる評価設定が行われていた結果、成績のインフレが生じた場合は改善を行う必要がある。しかし、適切な評価基準が設定されており、その結果、平均的に高い成績づけが甘すぎるという批判は適切とはいえないだろう。

以上から、ディプロマ資格の取得状況を確認すると、受講者の約8割が合格点に到達しており、国際バカロレアの達成水準に到達してプログラムを終了していることがわかった。

絶対評価に分類される「目標に準拠した評価」の論理で検討した結果、約8割生徒が資格付与される現状について、基準の有無、採点者間討議による信頼性、教育評価に対する考え方を参照した結果、妥当な結果であった。

5-3. ディプロマ資格取得者が獲得したコンピテンスとは何か

上記の結果を踏まえ、約8割に資格が付与されるディプロマ修了生は、本当に高い能力水準に到達しているのだろうか。修了生がディプロマ資格を活用し進学した大学で、どのような評価がなされているのか、現在大学及び国際バカロレア機構によって公表されている調査結果を概観したい。

まず、英国の高等教育統計局（Higher Education Statistics Agency : HESA）により公表されている2011年データによれば、国際バカロレア・ディプロマ資格を取得し大学へ入学した者は、そうでない生徒（Aレベルにより大学へ入学）よりも、イギリストップ20大学²へ進学する割合が高いことを示している（図5-13）。このような、データに加え、高等教育統計局のデータから、ディプロマ取得者は大学卒業後にトップ20大学の大学院に進学する割合も高いことを示しており、その後、高い給与が支払われる職業に就く割合も高くなっていると指摘している（Justin, 2013, p.21）。

また、高等教育統計局によれば、IBディプロマ取得者は大学卒業後にトップ20大学の

² Oxford, Cambridge, Warwick, St. Andrews, University College London, Lancaster, Imperial College, London School of Economics, Loughborough, York, SOAS, Laicester, Bath, Exeter, Edinburgh, Sussex, Durham, Southampton, UEA, Surry

大学院に進学する割合が高いこと、大学院レベル、すなわち、高い給与が支払われる職業に就く割合が高いことが示されている (HESA, 2011)。

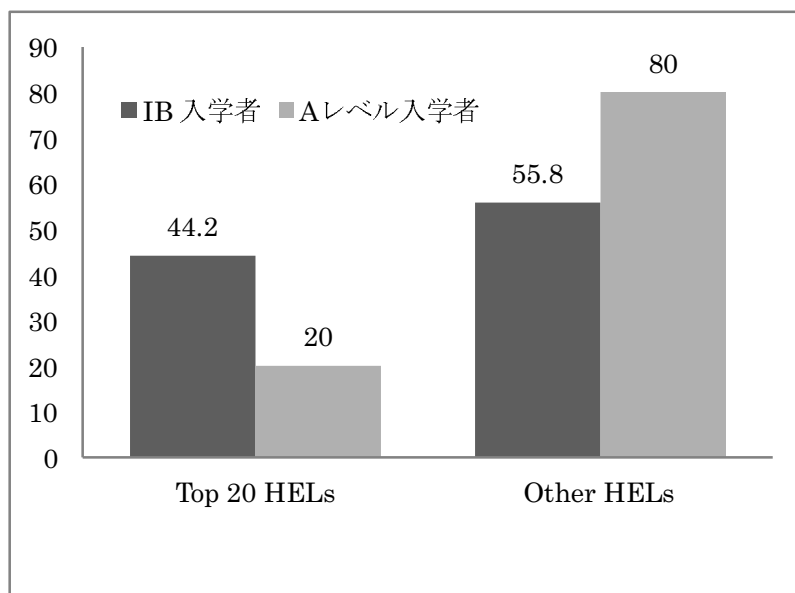


図 5-13 ディプロマ取得者と A レベル取得者、イギリストップ 20 への大学進学率の比較

(出典 : IBO, *RESEARCH SUMMARY International Baccalaureate students studying at UK Higher Education Institutions: How do they fare?*)

続いて表 5-12 は、米国の大学進学適正試験である SAT と ACT の平均点について、米国全体と国際バカロレア・ディプロマ取得者で比較した表である。

表 5-12 SAT/ACT の米国全体の平均点と IB-DP 取得者の平均点の比較

テスト	米国全体の平均点	ディプロマ取得者の平均点	サンプル数
SAT	1,500	1,953	2,150
Math	514	654	2,172
Verbal	497	649	2,162
Writing	486	649	2,161
ACT	21	29	1,190

English	21	29	1,190
Math	21	29	1,184
Reading	21	30	1,181
Science	21	28	1,177

(出典：“The IB diploma programme : graduate destinations survey 2011 Country report United States of America” by International Graduate Insight Group, 下線網掛けは、筆者による)

この結果は、米国全体の平均点が 1500 点に対し、ディプロマ取得者の平均点は 1953 点であり、全米平均より高い結果が示されている。この傾向は、ACT についても同様であり、全米平均が 21 であるのに対し、ディプロマの取得者は 29 となっている。こうした結果は、大学進学の結果からもうかがえる。図 5-14 に示されるように、米国、アイビー・リーグへの合格している割合は、全体の合格率に対して、ディプロマ取得者の合格率の方がおおよそ 3~13 ポイント高い結果となっている。

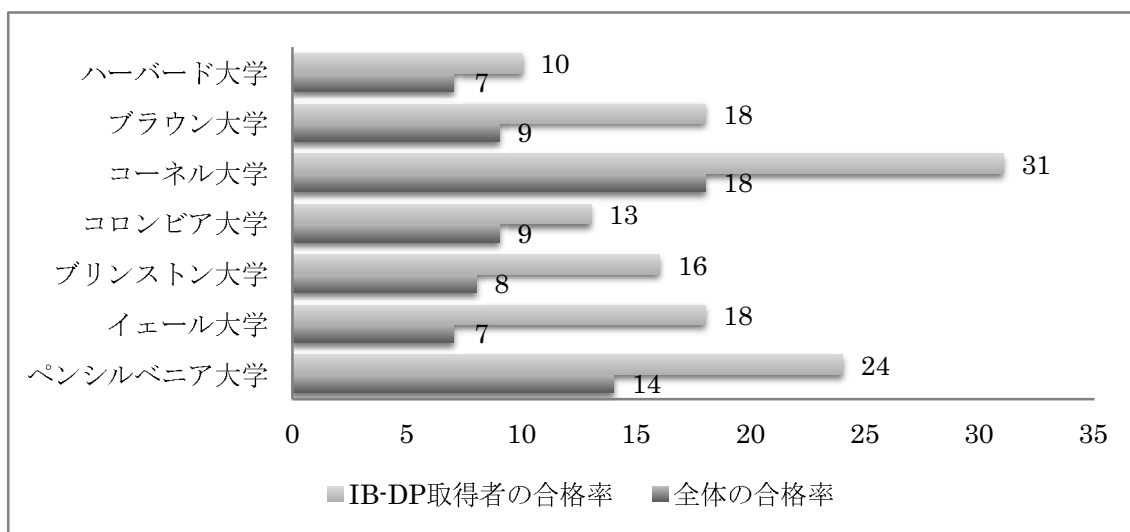


図 5-14 米国アイビー・リーグ、ディプロマ取得者と全体の合格率の比較 (%)

(出典：The IB diploma graduate destinations survey 2011 Country report United States of America, 2012)

上記の米国アイビー・リーグや世界ランキング上位の大学に進学する割合の高いディプロマ取得者であるが、これは生徒の選択肢としてアイビー・リーグがあると同時に、西欧

圏の大学ではディプロマ最終試験の高得点取得者に対し、奨学金や進学後の単位の認定が認められているためという背景がある。

例えば、ハーバード大学では、国際バカロレアの上級レベル科目のスコアが7（満点）の場合、一部科目の履修免除（単位認定）がある。さらに、上級レベル科目のスコアが3つある場合、速習プログラムへの参加が認められるという特権が認められている。他にも、米国の有名大学であるコロンビア大学やカリフォルニア大学ロサンゼルス校（UCLA）でも、上級レベル科目のスコアにより大学での単位が与えられる優遇措置があることが確認される。このように米国以外の大学でも、国際バカロレアのスコアを高く評価している。

ここまで確認してきた資料は、国際バカロレアが「国際的に高い評価」を受けていることを裏付けている根拠資料とされる。

では、このように高い評価を得ている国際バカロレア修了生は、大学でどのようなパフォーマンスを上げていると評価されているのだろうか。

ブリティッシュ・コロンビア大学の学部生対象のアドミッションに所属する副学籍担当事務官である Andrew Arida は、ブリティッシュ・コロンビア大学に入学した国際バカロレア修了生とそうではない学生を比較し、その違いについて科学的な根拠のもと報告を行っている（2014、2015）。調査の結果、ブリティッシュ・コロンビア大学では、国際バカロレア修了生は、その他の学生と比較して高い能力を持って入学する傾向にあり、さらに大学の学習によって能力を伸ばす傾向にあるというデータを示している。それに加え、大学側から見たディプロマ資格について、国際バカロレアが多様性を確保していること、すなわち、2015年度は81カ国の生徒が入学することを可能にしたことやディプロマ資格の評価方法は信頼性が高く、大学側の審査が容易であると述べている。さらに、ブリティッシュ・コロンビア大学に入学した学生に実施した調査の結果、ディプロマ修了者とその他の学生では、以下のような調査結果が提出された。例えば、表 5-15-1 と表 5-15-2 は、国際バカロレア修了生とその他の学生に対して身につけている能力を学生自身に聞いている。表 5-15-1 は、第一学期開始時期、表 5-15-2 は、第一学期終了時に問うたもので、回答者は、very poor、poor、fair、good、very good、excellent の6点満点で各項目について自身の能力を評価した。表で示したパーセントは、excellent と very good の合計をパーセントに換算し示したものである。また、表示した数値は、統計的に有意差があったスキル／能力を示している。

表 5-15-1 ブリティッシュ・コロンビア大学調査（第一学期開始時期）

スキル／能力	IB	NON-IB
研究スキル	35%	9%
図書館スキル	24%	9%
読みや学術資料を理解する能力	43%	21%
準備してプレゼンテーションを行う能力	47%	22%
分析スキルと批判的試行スキル	38%	21%
明確で効果的に書く能力	40%	20%
個人の社会的責任をとる能力	55%	47%
英語で明確かつ効果的に話す能力	72%	60%
定量的（数学的・統計）スキル	31%	27%

（出典：New to UBC Survey – start of 1st semester, Andrew Arida 2014 “*IB students & first-year university performance: An undergraduate admissions model*”

http://lc-ibddp.jp/ib/20140325_s3-1.pdf : 2016年7月11日アクセス)

開始時のスキル／能力の獲得について見ると、研究スキルでは、IB生が35%、Non-IB生が9%であり、大学入学時点で既に研究スキルを持っている学生がその他の学生と比較して多い傾向になる。その他のスキル／能力でも同様の傾向が見られた。特に、アカデミック・スキルといえる、プレゼンテーション能力、分析スキル、読み、書き、話す能力等、は半数近くのIB生が入学当初から身につけていた。

次に、第一学期終了時の結果について見ていく。これは、開始時と比較することで、大学の授業を受けてどの程度伸びたのかが見えてくる。

表 5-15-2 ブリティッシュ・コロンビア大学調査（第一学期終了時期）

スキル／能力	IB	NON-IB
研究スキル	53%	37%
図書館スキル	48%	27%
読みや学術資料を理解する能力	62%	43%

準備してプレゼンテーションを行う能力	43%	29%
分析スキルと批判的試行スキル	51%	41%
明確で効果的に書く能力	46%	37%
個人の社会的責任をとる能力	65%	58%
英語で明確かつ効果的に話す能力	77%	66%
定量的（数学的・統計）スキル	34%	31%

（出典：New to UBC Survey – start of 1st semester, Andrew Arida 2014 “*IB students & first-year university performance: An undergraduate admissions model*”

http://lc-ibddp.jp/ib/20140325_s3-1.pdf : 2016年7月11日アクセス)

表 5-15-2 に示すように、ほぼ全てのスキル／能力項目で数値を伸ばしている。例えば、最初の項目である「研究スキル」では、開始時には 35%であったが、終了時には 53%と増加している。その他学生についても開始時には 9%であったのが、終了時には 37%になっているため伸びているといえる。この結果から、必ずしも IB 生のみが能力を伸ばしている訳ではないが、スキル／能力項目について全体を見ると、大学入学時点でスキルを身につけているため、その他学生よりも相対的にできる割合が多くなっているといえる。こうしたデータ結果は、ブリティッシュ・コロンビア大学に入学した学生のものであるが、北アメリカの IB 生の初年度平均点は、他の北アメリカ中等教育出身の学生よりも 4.35% 高い傾向にある (IBO, 2011) との結果から分かるように IB 生とその他生徒を比べた結果、総合的に IB 生の方が高い結果を出す傾向にある。

こうした能力項目に加えて、IB 生の特徴として目立つ項目に以下の 2 点が挙げられている。まず、「コースやプログラムの要件外に教員との研究プロジェクトに取り組んでいるか」という項目である。IB 生：39.7%、Non-IB 生：30.8%という結果がでていいる。次に「留学する」の項目についても、IB 生：59.9%、Non-IB 生：48.8%となっている。これらの結果は、この 2 項目の数値が高くなっていることについては多様な解釈が可能だが、国際バカロレアの教育が生徒の「主体性」や「学習を積極的に楽しむ」、「好奇心」といった態度の涵養を目標にしている点が上記のような行動力として体現されていると推測することはできないだろうか。

国際バカロレア修了生の評価や学習成果については、上記の大学独自の調査に加えて、他の大学及び国家政策として実施した量的調査の結果が国際バカロレアのレポートに寄っ

で報告されている (IBO, 2011)。しかし、ディプロマ資格取得者が増加しているといっても大学内での資格取得者は少数派であることが多く、母数が限られていることから現在確認できる調査は、イギリス、アメリカ、カナダ、エクアドルに限定されているのが現状である。日本でも国際バカロレアの推進が行われているが、2015年取得者は、761名と少数である(1990年では、96名であった)。よって、日本の大学及びアジア圏の大学でのディプロマ修了生の評価や能力・活躍に関する客観的調査は、今後課題となるだろう。

こうした背景を踏まえた上で、本章の最後に、ディプロマ取得者から国際バカロレアの教育の経験や身についた能力とはどのように認識されているのか見て行きたい。ここでは、これまで見てきたように教育プログラム、認定校申請過程及び教員養成プログラムでも組み込まれていた国際バカロレアが掲げる教育目標の「IBの学習者像」と関連付けながらみていきたい。調査の方法として、2014年8月～2016年5月に日本人ディプロマ取得者へのアンケート及びインタビュー調査を計22名に実施した。

まず、「探求する人」とは「好奇心にあふれ、探究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」人物を指す。ここでは、修了生からの4つの意見を取り上げた。まず、「印象に残っている授業はありますか」という必要に対して、「生物学の授業。実験やフィールドトリップのノート(実験ノート)学生全員分を、担当の先生は毎週のように回収し、目を通してチェックしてくれた。英語のミスまで丁寧に直してくれた。先生にとっても、ものすごい労力だったと思うが、IBコース終了時に、3, 4冊分になった二年間の成果をすべて提出したときの、達成感は気持ちのよいものがあった」という振り返りから、科目の担当教員から実験ノートを丁寧に覚えてもらっていたことやそうした実験ノートのレベルが上がるよう蓄積が残っていることから、探求や調査のためのスキルを身につけているといえよう。

結語

本章では、教育プログラムを支える制度体制について、教育の質の維持に着目し概観してきた。「質の保証」という言葉は、近年、日本の高等教育で盛んに叫ばれている言葉である。2008年12月の中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて(答申)」では、「内部質保証体制」という言葉が示され、大学教育の質の維持・向上、学位の水準の保証の任は一義的には大学に委ねられるとし、あらためて自己点検・評価の重要性が指摘された。「大

学教育の質の維持・向上、学位の水準の保証の任」のためには、学士課程教育が共通して目指す「学習の学習成果」を指す概念を「学士力」の語によって示すことにも言及している。このような提言がなされた背景について、早田（2012、pp.66-67）は、日本の「学士」の学位がいかなる能力を証明したものかとの国内外からの問いに明確な答えを示しきれていなかったこと、その結果、能力証明としての学位の国際通用性への疑念が生ずる可能性を否定しきれなかったこと、学生が卒業後に自律して有為な営みをしていく上で、予め学生が身に付けるべき学習成果に関する目標を設定し、その実現に向けた教育展開をすることが必要とされたこと等の諸点が関わっていると述べている。このような「質の保証」を問うという政策動向は日本のみならず、世界各国の教育現場での潮流である。ここまで見てきた、国際バカロレア認定校の認証プロセス、プロフェッショナル・ディベロップメントが担う教員養成（研修）制度・証書付与及び管理、評価の質保証サイクル、ディプロマ資格取得者のパフォーマンスに関する調査結果はすべて「内部質保証制度」のサイクルの一部として結びつけられるのではないだろうか。そこには、国際バカロレア認定校が担う質の管理やステークホルダーへの説明責任が見えてくる。そして、国際バカロレア機構の組織の役割とは、そのような認定校の活動が適切に機能するように体制をサポートすることである。本章の分析から見てきた機構のサポートとは、すなわち、各側面における明確な水準を設定し、それを理解し達成するために必要な学びの場の機会を広く周知し提供すること、それを適切に行っているか、確認し助言を行うことであった。

終章

第1節 本研究の成果

本研究は、カリキュラムの構成要素である教育目標・教育内容・教育方法・教育評価の有機的関連性およびそれを支える教育システムに注目し、コンピテンスの一連の育成プロセスを明らかにした。これまでのコンピテンスに関する研究が、コンピテンスとは何かを説明する内容、教室および学校内でおこなわれる教育実践の成果、さらに、教育実践の結果どの程度コンピテンスが育成されたのか、その達成度合いを測定する学習成果の検証という各段階に焦点化した研究に終始していた。そうした先行研究に対して、本研究ではコンピテンスの教育目標としての決定、教育内容、教育方法、教育評価、さらに認証システムおよび教員研修への組み込みまで、学習者にコンピテンスを涵養していく流れについて、要素がもつ役割とともに明らかにしている点にその独自性を持つ。

学術的意義として、本研究から得られた知見は、これまでのカリキュラム研究が、系統主義か経験主義かという二元論に陥りがちであったという問題に対して、経験を重視する「探求学習」に対してコンピテンスを用いて系統性を設定するという新たなカリキュラムのあり方についてその構造を詳細に分析したという点で意義があると言することができる。

さらに、教育社会学の文脈から見ると、国際バカロレアという国家の枠に規定されない国際的教育プログラムに注目したことにより、カリキュラムの効能について研究の可能性を示したと考えられる。すなわち、これまでの教育社会学で行われてきた教育効果に関する研究が、インプット（本人の潜在的な能力・家庭の影響）とアウトプット（学業達成・地位置動）の関係に注目したものが多く、プロセス（学校内部の活動）に注目し、それがアウトプットにどのような影響を及ぼすのかについての研究の蓄積が限られていること、また、近年注目される効果的な学校に関する研究では、上手く機能する学校に必要な条件を明らかにするという成果をあげているものの、そもそも、アウトプットとして測定されるものさしが「試験で測定可能な学力」や「教育歴の長さ・資格の有無」といった限定性を持っていること、また、プロセスの一部であるカリキュラムは基本的には国家の枠内で規定されるカリキュラムであるために、国家を越えての比較が限定的になることなどの限界をもっていたといえる。その点で、本研究で示してきたようにアウトプットとして規定される学力観の転換、すなわちコンピテンスへの注目や、学校内で行われる活動が学習者に及ぼす影響として、オルタナティブとしての「カリキュラム」という軸を加えることにより、教育が学習者に与える効果に関する研究の可能性を広げ得ると考えている。

1-1. 各章から得られた知見

第1章では、国際バカロレア教育プログラムを分析するうえで軸となる「コンピテンス」を教育目標から分析的に抽出し可視化した。国際バカロレアの教育目標「IBの学習者像 (IB Learner Profile)」を日本で提唱される「学力の新三階層」、すなわち、①習得すべき内容、②活用するための能力、③探究的な態度の点から分析した。その結果、「①習得すべき内容」に関する項目は全部で11項目抽出された。その項目とは「(1) 地域の重大な問題に関すること、(2) 地球規模の問題に関すること、(3) 幅広い学問分野に関すること、(4) 複雑な問題や不確実な事態に関すること、(5) 考え方や情報に関すること、(6) 人間が持つ権利と尊厳に関すること、(7) 自国(自分)の文化や歴史に関すること、(8) 他の地域社会(他者)の伝統・価値観・視点(ものの見方)に関すること、(9) 新しい方策、考え、役割に関すること、(10) 知・情・体の大切さに関すること、(11) 自己理解に関することである、である。これら項目「習得すべき内容」の特徴として、キー・コンピテンス (OECD, 2006) が定義する3点、すなわち、「個人や社会との相互関係」、「自己と他者との相互関係」、「個人の自律的と主体性」との類似性があることを指摘した。

「②活用するための能力」に関する項目として全部で11項目を確認した。具体的には、(1) 探究・調査能力、(2) 自己学習能力、(3) 思考力、(4) 批判的思考力、(5) 創造的思考力、(6) 論理的決断力、(7) コミュニケーション能力、(8) 共同学習能力、(9) 創造的表現力、(10) 発信力、(11) 評価能力である。これらの項目を分類すると、研究に関する能力(特に、1、6、9、10)、(2) 自己マネジメント能力(特に、2、6、11)、(3) 思考に関する能力(特に、3、4、5、6)、(4) コミュニケーションに関する能力(特に、7、9)、(5) 社会性に関する能力(特に、8、10)の5つの能力要素があることを指摘した。これらの活用能力に関する詳細な分析は「第3章 教育方法」にて言及をおこなう。

最後に「③探究的な態度」に関する文言を「IBの学習者像」から抽出した結果、19項目が検出された。それは、(1) 好奇心、(2) 学習を積極的に楽しむ、(3) 理性的、(4) 主体性、(5) 協力的、(6) 誠実性、(7) 正直さ、(8) 公正性、(9) 正義感、(10) 責任感、(11) オープンマインド、(12) 経験重視、(13) 思いやり、(14) 共感、(15) 尊重の精神、(16) 勇気、(17) 気構え、(18) 自立的な精神、(19) 反省性(振り返り)であった。これらの「探究的な態度」に関わると思われる項目は、「IBの学習者」該当番号の前半(1~5)で抽出された項目と後半で抽出された項目を類別すると、前半部分(1~5)は、(1)~(10)であり、その特徴を「探求学習をおこなうために必要な態度」とまとめた。

後半部分（6～10）で抽出された項目は、（11）～（19）であり、その特徴を「他者と関わるために必要な態度」とした。

以上、国際バカロレアの教育目標から検出されたコンピテンスとは、「①習得すべき内容」
として 3 分類 11 項目の「自己・社会等の相互作用関係や自己の主体性に関する概念の習得」、
「②活用するための能力」として、5 分類 11 項目の「習得すべき内容を深く理解するための能力」、
「③探究的な態度」として、10 項目の「探求学習をおこなうために必要な態度」と 9 項目の
「他者と関わるために必要な態度」であった。これらコンピテンスは、国際バカロレア理念である「IB
の使命」の「教育プログラムの役割」の 4 項目との関連性を確認した。すなわち、図 6-1 に示すように、
「①多様性への理解」は、「自己・社会等相互作用関係や自己の主体性に関わる概念の習得」に、
「②価値の多様性へ対する深い理解」は、「習得すべき内容を深く理解するために必要な能力」、
「③共感する心を育む」は、「他者と関わるために必要な態度」、「④生涯にわたって学び続ける態度の推進」
である。この結果から、国際バカロレア機構全体の理念と教育プログラムの目標の繋がり
と関連性を指摘した。

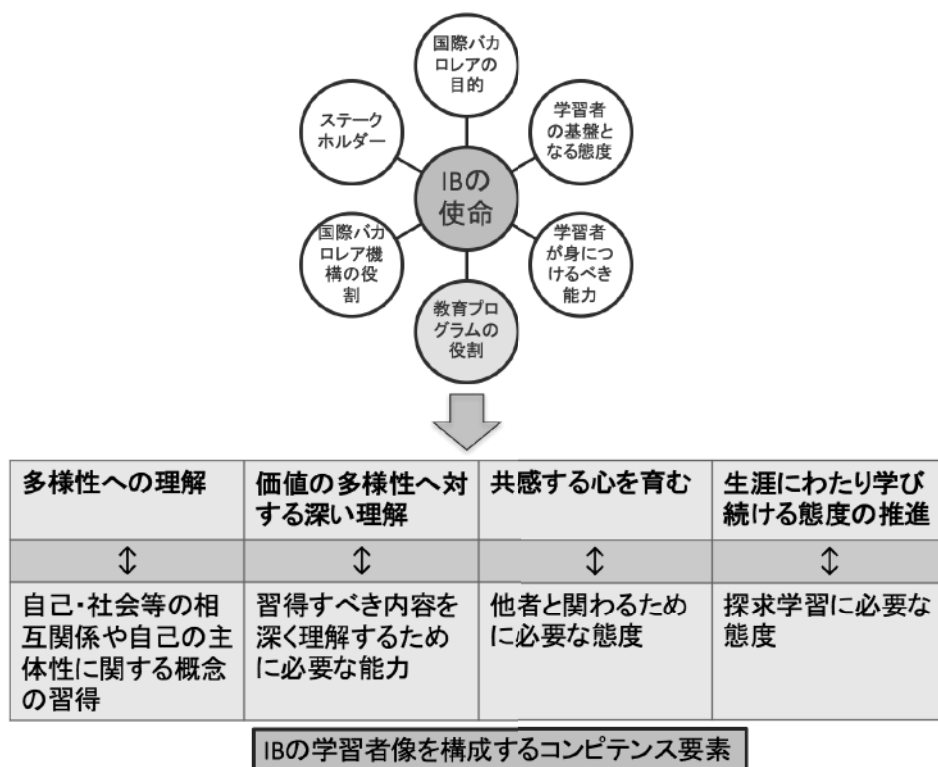


図 6-1 理念と教育目標の関係とコンピテンス要素

第2章では、第1章で可視化したコンピテンスを分析軸として、ディプロマプログラムの教育内容の特徴の解明を目指した。第1節では、国際バカロレアが提唱する教科学習と学際的学習の融合と学習者中心の理念に関して概観し、その理論とコンピテンスの関係性について分析をおこなった。その結果、教育内容である「グローバルな文脈」（「多言語主義と多様な文化の理解」、「世界との関わり」）と、コンピテンス「習得すべき内容」との間に共通性が確認された。そもそも「グローバルな文脈」とは、教科学習と学際的学習の両方を目指す国際バカロレアにとって、教科で学んだ教育内容を実生活（特にグローバルな環境）の文脈に適用するために定義している。すなわち、可視化した基礎コンピテンスの「習得すべき内容」とは、教員が伝達すべき「教育内容」というよりは、教科学習を「グローバルな文脈」のトピック上で学習することを目指すものであった。これらのトピックの特徴は、基礎コンピテンス同様に、「個人や社会との相互関係」、「自己と他者との相互関係」、「個人の自律的と主体性」の3つに分類できる点である。

第2節では、必要性が叫ばれる「コンピテンス」のそもそも性質と階層性について概観した。該当文献を整理した結果、コンピテンスは、①動的でありレベルが存在すること、またコンピテンスは単体としては存在せず、測定できないが、②複数に渡る同レベルのコンピテンスを確認することによって、その人がどの程度のレベルにあるか知ることができることを確認した。すなわち、コンピテンス・ベース型カリキュラムでは、従来のような、覚えた知識の確認ではなく、生徒の行動（パフォーマンス）を通じて複数のコンピテンスを確認するという方法のみによって可能であることを確認した。よって、評価も行動的的局面を「認知領域」「情意領域」「精神運動領域」の三領域で構成する「改訂版ブルーム・タキソノミー」などが適している。

こうした理解をもとに、第3節では、ディプロマプログラムにどのように、コンピテンスの内容が含まれているのかの分析をおこなった。「IB文学」のテキストを分析した結果、教科の教育内容として言語と文学の専門的教科内容と、教育プログラムを達成するために重要な試験と評価に関する教育内容が含まれていた。具体的には、「言語（コミュニケーション、読み方、書き方）について」、「文学（文学的表現技法、ジャンル、形式）について」、「試験（構成、書き方、話し方）について」、「評価について」の4項目である。これらの教育内容は、教科学習としてその教科独自の内容とその他の教科と共通性を持つ内容の両方を含む内容となっている。例えば、「試験について」や「評価について」は、学問的学習をする上で不可欠となる「アカデミック・スキル」や「評価方法（振り返り）」を含む

内容であり、その他の教科とも共通する点である。以上の分析結果から、国際バカロレアの教育内容とは、教科とその他教科、教科学習と学際的学習、学際的学習と「グローバルな文脈」への適応といった、異なる概念の「分析・統合・評価」について習得することを目指していることを指摘した。以上の分析の結果、国際バカロレアの教育内容についてまとめた図が図 6-2 である。

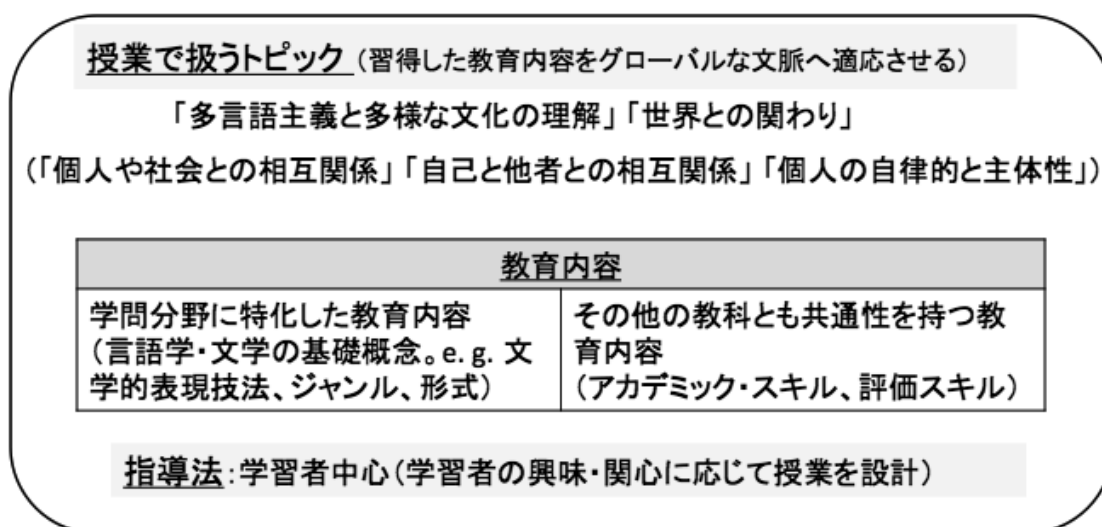


図 6-2 教科学習と学際的学習を融合した教育内容

第 3 章では、国際バカロレアの教育方法の特徴を解明するため、第 1 章で可視化したコンピテンスについて、教育方法との関わりに注目して分析をおこなった。方法として、教育プログラムモデル図にも位置付けられ、教育方法を理解する上でキーワードとなる「学習の方法 (Approaches To Learning : ATL)」と「指導の方法 (Approaches To Teaching)」の理論と基礎コンピテンスの関係の分析と、試験問題の分析と教育現場での教員らの教育方法に関するインタビューから得られた情報に関する分析をおこなった。第 2 章で確認したように、国際バカロレアの教育の中心には、「学習者中心」の理論が貫徹している。それを基礎としたうえで、ATL では、教員が生徒に身につけるべき能力として「思考力、コミュニケーション能力、ソーシャルスキル、自己マネジメント力、リサーチ力」の 5 つが設定され実践への活用を推奨している。教育実践における教員の役割とは、生徒個々人の状況に合わせて、第 2 章で明らかにした教育内容、ATL のスキルを繋ぎ合わせて設計する点にあり、そこでは教師の専門的性に授業が委ねられていた。さらに教科担当教員は、単一

授業のみではなく、2年間のディプロマプログラムコースの教育内容（範囲）・スキル（順序性）のマネジメントも行っており、それらは各教員の裁量によって実施されていることを教育方法の特色の一つとして指摘した。教育方法に関する教員インタビューの結果から、国際バカロレアで求められる学習成果に到達させることと同時に、生徒一人ひとりの興味・関心にあった内容や方法を見つけ出すことに苦心していた様子が確認されたこと、さらに、スキルの獲得については、生徒のレベルや得手・不得手に応じて、学習の順序や方法、問い方を柔軟にマネジメントしている様子が確認された。また、カリキュラムの理論では、ATL のスキルの上位スキルとして、「クリティカル・シンキング」、「体系的探求」、「メタ認知」が位置付けられており（図 6-3 参照）、カリキュラムのコアで中心的に身につけるスキルとされている。

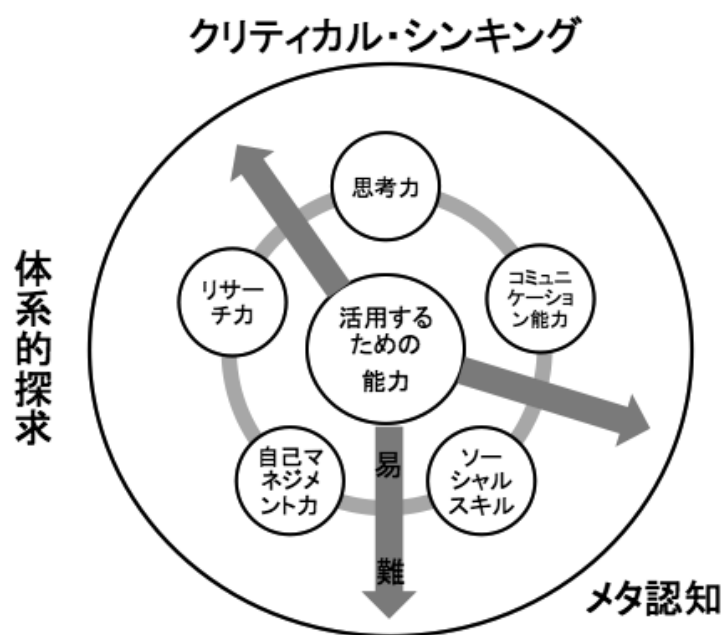


図 6-3 「活用するための能力」の順序性

同時に各教科でもコア「TOK」科目とのつながりを意識しつつ、上位のスキル獲得が期待されているが、調査結果から、教員らは、各教科とコア科目との接続や、上位のスキルの教育方法に関しては高度であり、深い認識ができていないことが確認された。以上の分析を踏まえ、教育目標から検出された「活用するための能力」とは、教育の方法・学習の方法と強い関連性を持つこと、教育プログラムとして身につける能力として、各教

科・コアの実践に、教員のカリキュラムマネジメントによって、位置付け、意義付けられていることを指摘した。

第4章では、教育プログラムの評価に焦点を当てて分析した。第1節では、プログラムで示される評価の考え方について、国際バカロレアのプログラム全体に共通する「評価原則」と、それを根底として、各プログラムの特色やステークホルダーのニーズに対応しつつ作成された「評価システム」について確認した。ここから、国際バカロレア独自の理論に加えて、各ステークホルダーのニーズ（世界各国の高等教育機関等）に応じたシステムを構築するため外部評価の導入を行っていることを確認した。その背景には、評価に関する相反する二つの理論をいかに融合するののかという国際バカロレアが抱える課題が垣間見えた。すなわち、国際バカロレアの理念「学習者中心の理論」にも通じる「生徒の学習支援を促す評価」の重視と、生徒の出口保証につながる「ディプロマ資格（大学入学資格）」の発行するために重視される、資格の客観性・妥当性・信頼性の原理である。そこで、国際バカロレアでは各プログラム（PYP、MYP、DP）の目的に応じて、学校内で完結する評価と第三者機関としての学外者にその客観性・妥当性・信頼性を証明する評価の組み合わせをおこなっていた。資格の付与に直結するディプロマプログラムでは、生徒の発達に応じた評価として質的評価（振り返りシート、パフォーマンス評価等）を実施するため、①「評価目標・基準／規準」の作成、②外部評価機関制度の設置、③高い専門性を持つ教員養成・評価者の育成、という制度体制の整備・人材育成の開発をおこなっていることを確認した。評価原則を反映した教科「IB 文学」の「評価目標・基準／規準」を分析した結果、教科学習に関係する「言語学」や「文学」という学問分野の知識に加え、学際的学習に必要な「アカデミック・スキル」、さらに、学際的学習を発展させるための「グローバルに活躍するために必要な概念」が含まれていることがわかった。さらに「IB 文学」試験問題と評価基準／規準の分析からは、行動を促す「指示語」の導入によって、「活用するための能力」の到達状況が確認できるような文言が示されていた。さらに、態度に関する文言は、第1章で確認した通り「理解の6側面」との類似性で確認した用語を通して「評価基準／規準」に内包されていることを確認した、例えば、「IB 文学」の「評価基準／規準」の観点に挙げられる「振り返りの記述を満たす要件」とは、コンピテンス「探求するための態度」における「学習に必要な態度」、「理解の6側面」における「(省察的な)自己認識」項目と高い類似性をもつ。こうした類似性は、国際バカロレアの教育目標と教科学習を実践としてプログラムに組み込み強く結びつけていると指摘することができる。以上か

ら明らかになったことは、第1章で分析した教育目標としての「探求学習の、他者と関わるための態度」、第2章で明らかになった国際バカロレアの「教育内容」と第3章で明らかになった「教育方法の内容（身につけるべきスキル）」が、各教科の「評価基準／規準」に包括的にバランス良く組み込まれていたという点である。各教員および各学校の自由裁量を多くもつ国際バカロレアの教育プログラムであるが、各教科に関するガイドと「評価基準／規準」に確認されるような明確な基準の設定によって、学校・教員・生徒に目指すべき学習達成基準を示すことによりカリキュラムの目標から成果までに一貫性を示すとともに、ディプロマプログラム終了時点としての最終ゴールを示していることを指摘できる。このような構成とは、評価研究の文脈によると「目標に準拠した評価」として位置付けられているだろう。「目標に準拠した評価」は、欧米では「規準に準拠した評価〈*criterion-referenced assessment*〉」と呼ばれている。明確な評価基準／規準に基づき教育実践を展開する国際バカロレア教育プログラムは、まさにこのシステムに該当するといえる。

第5章では、教育プログラムを支える国際バカロレア機構の制度体制について、「教育の質」の維持に着目し概観した。「質の保証」という言葉は、近年、日本の高等教育改革で盛んに叫ばれている言葉である。第5章では、第一に、国際バカロレア認定校の認証プロセス、第二に、「プロフェッショナル・ディベロップメント」と呼ばれる教員養成（研修）制度・証書付与及び管理、評価の質保証サイクルに注目した。国際バカロレアの教育プログラムを機能するためには、第1章から第4章で確認したように、明確な学習達成規準と教育目標、教員と学習者を導くガイドが重要な道標とされていた。しかし、それだけで、教育システムが運営しているとはいえず、第5章のインタビュー調査でおこなったように、理念、人材、環境整備等要件を満たすことが必要な認定校となるための認証システムや、カリキュラムマネジメントや評価トレーニングを受けた専門性を持った教員の研修システムの体制の重要性が指摘できる。修了者の質の保証をおこなうためには、同時に、教育・評価・学校自体の質を保証する必要がある。調査の結果、機構は、定期的な学校および教員に対するチェック（点検）機能を有しており、点検によって、過不足が明らかになった場合、それに対応することが求められていた。国際バカロレア機構の組織の役割とは、認定校の活動が適切に機能するように体制をサポートすることである。本章の分析から見てきた機構のサポートとは、すなわち、各側面における明確な水準を設定し、それを理解し達成するために必要な学びの場の機会を広く周知し提供すること、それを適切に行って

いるか、確認し助言を行うことであった。以上から、教育プログラムの構造に加え、それを運営させるためのサポート体制の確立とその重要性を指摘した。最後に、インタビュー調査から、こうしたサポート体制および基準に関して、賛否両論の多様な意見があるが確認された。すなわち、世界中で展開する国際バカロレアにとって、カリキュラムの柔軟性や多様性への対応は目指すべき理念である。一方で、グローバル化に進展によって大きく広がりを見せる国際バカロレアにとって、客観性、妥当性、信頼性の確保や要望はより一層求められるようになってきている。このように、さらなる基準の明確化を求める人々とさらなる柔軟性を求める人々のせめぎ合いがおこなわれている。国際バカロレアの教育システムとは、世界中から多様な意見が寄せられ、常に現在進行形での葛藤を抱えながらも、それに答える形で変容し理念・目標に向けて動き続けている。このシステムが西欧型なのか、国際型なのか、ポストモダン型なのか、結局のところ、国際バカロレア機構内部にも分からないのが現状ではないだろうか。

1-2. 考察

本研究全体から得られた知見として、2点挙げられる。1点目は、コンピテンスという知識・技能・態度を含む総合的能力が、国際バカロレア教育プログラムに一貫して、バランスよく組み込まれていた点である。コンピテンスの重要性が叫ばれる一方で、認知・非認知的能力の両方を含むコンピテンスをどのように中等教育段階のカリキュラム内に組み込み、実践し、評価するのかという一連の流れについては、これまでの研究では明らかにされてこなかった。本研究の分析では、国際バカロレアの理念と教育目標の一貫性、教育目標の分析から4領域のコンピテンス（群）を検出した。これらのコンピテンスは、教育内容・教育方法・評価方法を示したガイドと評価基準／規準に構造的に組み込まれており、カリキュラムの一貫性、すなわち、教育目標から教育成果（学習達成基準）の一貫性を支える軸として存在していた。以下では、教育内容に関わる基準、教育方法に関わる基準、教育評価に関わる基準について、それぞれの特徴について確認をおこなう。

教育内容で設定される基準とは、国際バカロレア全体として重要視とする概念（例えば、グローバルとローカルに関わるテーマ、異文化に関するテーマ）、各教科で必要とされる概念（文学であれば、文学のジャンル・形式、作者について、時代について、表現技法等）、大学に進学するうえで必要となる学術的なスキル（例えば、アカデミック・スキル、研究・

実践の方法等)、教育プログラムに関する内容(例えば、必要時間数、課題・試験について、評価の方法)、学生生活一般に関すること(例えば、時間マネジメントの方法等)が挙げられる。国際バカロレア機構からのガイドでは、こうした概念を扱うことの指示はあるものの、実際にどのような教材を使うのか、いつ、どのような形で(修学旅行や文化祭・体育祭、各教科内学習)おこなうかは、学校側ないし担当教員の裁量に任されていることが特徴である。教員らは、必要な要件が記されたガイドラインに沿って、適宜自ら企画・立案するという彼らの裁量によって実施していた。教育内容に係る基準は、すなわち、カリキュラムのうち教える範囲(スコープ)に相当する。

一方、教育方法で設定される基準とは、「学習の方法(Approaches To Learning:ATL)」と「指導の方法(Approaches To Teaching)」の理論がそれに相当する。「学び方を学ぶ」、「体系的な探究」、「批判的思考」の3点を重視する理論は、教員が教育内容とは別に学習者に対して能力を身につけさせるうえで大きな役割を担っている。例えば、学習の方法(ATL)では、思考力、コミュニケーション能力、ソーシャルスキル、自己マネジメント、リサーチ能力の5つのスキルを各教科実践に折り込み指導書を作成することが求められる点に特徴がみられた。教育方法のため設定される基準とは、国際バカロレアがおこなう教育の基本理論「探究→行動→振り返り」の学習サイクルを発展させるために設定される能力の明確化であるといえよう。しかし一方で、能力開発の実践の多くは各教員の裁量に委ねられている。授業参観やインタビュー、試験問題の分析からは、生徒の「批判的思考」等を涵養するためには、どのような「問い」を設定するかが重要な点であることが確認された。すなわち、カリキュラムのうちどのように教えていくかの手順(シーケンス)は、教育方法の基準によって設定されていること分かる。

教育評価の基準とは、理念および教育目標(「IBの学習者像」)や各教科で示させる教育目標・評価目標に対応するようにルーブリックとして設定されている。ルーブリックの観点は、教育内容の基準や教育方法の基準とも対応しており、概念と認知能力およびスキル獲得状況について測定できるようにマトリックスの構造を持っていた。特徴的な点は、教育プログラム全体・各教科・各課題の全てにおいて、最初から指導の手引きおよびルーブリックにて示されている点である。これは、教員・学習者共に同じ状況であり、学年が低い場合は、教員のマネジメントで基準に応じて学習進行をおこなうが、状況を理解できるようになる高学年および最終試験受験前には、生徒本人がどの基準まで達成すれば、どの程度基準を満たす必要があるのかを理解し学習できるようになる点にある。もちろん、学

習達成基準を満たすため、学習する順序や教えるレベル段階について2年間ないし、中等教育プログラム(MYP)も含めると7年間を使ってクラスメンバーや各生徒の状況に応じて設定するのは教員の仕事となる。すなわち、教育評価の基準とは、国際バカロレアの「学習達成基準(スタンダード)」を示しており、それを示すルーブリックには、教育内容の基準と教育方法の基準の両方が、マトリックスのように組み込まれて作成されている(図6-4)。さらには、本研究の分析で分析軸とした「コンピテンス」が、各教科(本研究では「文学」)の教育目標および評価基準のなかに内包されていることを確認したことも付け加えておきたい。以上から、教育目標と学習成果(ディプロマ資格取得状況)の繋がりについて、理論的構造上、一貫性をもつ教育システムとして各要素がそれぞれの意味をもち、関連し合い機能していることを指摘した。

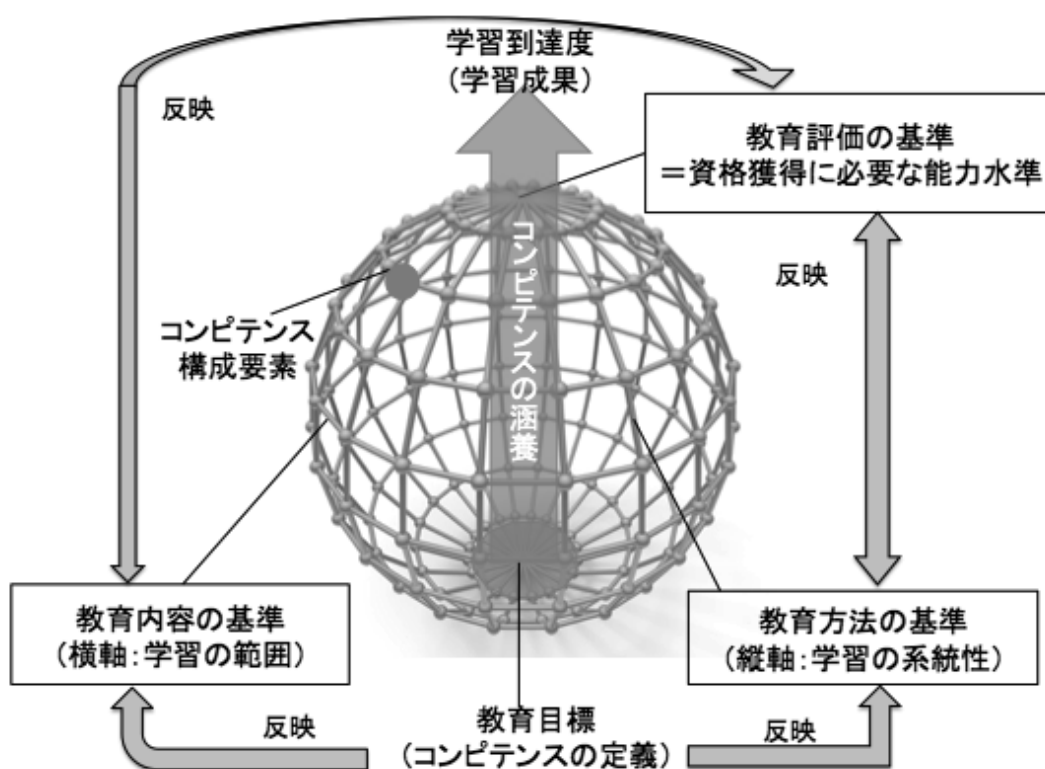


図6-4 国際バカロレア教育プログラムの構造的基準

本研究から得られた2点目の知見は、前述したような特色を持つコンピテンス・ベース型カリキュラムを運営するためには、各学校の教育プログラムも含めたその他環境整備・人材養成とそのサポート体制の整備が挙げられる。国際バカロレア調査から、機構では、

学校および教員の質を保証するため、計画 (Plan)、実行 (Do)、点検 (Check)、A (Action) の PDCA サイクルが整備されていた。特に特徴的であった点は、点検システムである。例えば、国際バカロレア認定校になるためには、哲学・理念に始まり、組織に関する事柄、カリキュラムに関する事柄、生徒に関する事柄についての基準作成から環境整備に至るまで、国際バカロレアの教育をおこなうために重視される基準を満たす必要がある。そして、無事に認証を受けた後にも、機構から送られてきたスタッフによる定期的な点検が行われる。その結果は、学校の解決すべき事項として提示されることとなる。注目すべき点は、一点ずつ厳しい項目を設けていくという基準ではなく、大別された項目を基準として、各学校に所属するコーディネータを中心として各教員らと学校にとって何を重視しどのように対応していくのか議論を行いながら、項目を満たしていくというプロセスを重視している点にある。

教員については、教師作成の試験や評価に関する文書「モデレーション」の実施や機構による学習者の評価に対するチェック機能という二重の点検システムをもっている。それに対応する策として教員に対して「専門職開発 (教員研修)」の機会が提供されているが、その内容は、ティーチングスキルに加えて、評価スキルおよびカリキュラムマネジメントのスキルも必要とされており、極めて高度な教員の専門性が求められる。そのため、前述したように、点検システムの実施は、教員にとって、担当する生徒を最低限の学習到達基準へ導くよう努力する駆動元であり、その結果、教職の専門性の開発を促進していた。

教育プログラムの構造が学習者を教育目標／学習達成基準への到達を目指した「学習者の質」を保証するために開発されていたのに対して、カリキュラムを運営するシステムに注目すると、「学校と教員の質」を保証するための仕組みが構造的な基準とともに張り巡らされていることに気づかされる。このようなカリキュラムとそれを支える教育システムの両方において理念・教育目標からの柔軟で一貫性のある基準の開発により、測定が難しいといわれる「コンピテンス」を授業実践で育成して、客観的な評価によって達成度を確認し、質を保証した資格によりその妥当性を証明するシステムを構築している。このような一貫した強固で一方では柔軟な基準のシステムによって世界各国に普及し活用されていることを確認した。

以上を踏まえ、筆者の問題意識でもあった近年の教育改革、すなわち、「何を学んだか」という知識の習得よりも「何ができるようになったか」という知識の活用への教育の質的転換について言及した。「教育の質的転換」の一つ方法に見える国際バカロレア教育プログ

ラムは、カリキュラム全体を通して探求型の学習スタイルで統一されている。その土地固有の知識・技術、その科目特有の知識・技術から、より自由に柔軟性を持たせるため、あらゆる壁を取り除く方法で形成され、学ぶ内容自体を各学校や教員に委ねる国際バカロレアは、国家的なカリキュラムと比較すると、多くの知識の獲得を学習者本人の中等教育段階終了後の「生涯にわたる学習」に委ねていることは否めない。しかし、その代わりとして、自分で調べ、論述し、議論する等、学習の方法の確実な習得を重視し、その達成状況を把握している。限りある時間の中で、どのような方法が中等教育段階の教育として適切であるのかは誰にも分からないのではない。しかし、「何ができるようになったか」というパフォーマンスの成果を重視した場合、それは自ずと、学習者の学習内容の範囲を狭め、音楽やスポーツ同様、パフォーマンスの質を高めるために学習者に繰り返しのトレーニングの必要性が喚起されることを理解しておく必要があるだろう。

第2節 日本のコンピテンスをめぐる動向

2-1. コンピテンスの出現とその背景

本節では、本研究を通して見えてきた「コンピテンス」概念について、現在の日本の教育現場でどのように語られているのかについて概観する。

1990年代以降、「コンピテンス」、「コンピテンシー」、「コンピタンス」、「資質・能力」等類似した用語が教育業界のみならず、企業や各国政府、国際機関の政策文書をはじめ、あらゆる分野で散見されるようになった。教育方法論の専門家である松下によれば「1990年代後半から2000年にかけて、世界各国において従来の「学力」には収まりきらない能力が叫ばれるようになった」（松下, 2010）と述べている。そこで「さまざまな形で提唱されるようになった能力の総称」を〈新しい能力〉と称し、研究・実践を行う分析の糸口としている。〈新しい能力〉に関連する日本と各国の用語とは、以下の表0-4、表0-5の通りである。

表 6-1 〈新しい能力〉に関連する日本の用語

名称	機関・プログラム	年
----	----------	---

【初等・中等教育】		
生きる力	文部科学省	1996
リテラシー	OECD-PISA	2000～15（3年おき）
人間力	内閣府（経済財政諮問会議）	2003
キー・コンピテンシー	OECD-DeSeCo	2003
【高等教育・職業教育】		
就職基礎能力	厚生労働省	2004
社会人基礎力	経済産業省	2006
学士力	文部科学省	2008
汎用的技能／分野別	OECD-AHELO	2010～12 試行試験
【労働政策】		
エンプロイヤビリティ	日本経営者団体連盟（日経連）	1999
【成人一般】		
成人力	OECD-PIAAC	実施中

（出典：松下，2010）

表 0-5 〈新しい能力〉に関連する各国の用語

イギリス	Core skills, key skills, common skills
ニュージーランド	Essential skills
カナダ	Key competencies, employability skills, generic skills
アメリカ	Employability skills
シンガポール	Basis skills, necessary skills, workplace skills, know-how
フランス	Critical enabling skills
ドイツ	Transferable skills, Key qualifications
スイス	Trans-disciplinary goals
デンマーク	Process independent qualifications

※とくに competency（または competence）、generic skills、employability が代表的

（出典：NCVER, 2003＝松下，2013）

表 6-1 に示した用語を含む〈新しい能力〉とは、基本的な認知能力、高次の認知能力、対人関係能力、人格特性・態度の 4 つのカテゴリーにまとめられている。すなわち、「基本的な認知能力」とは、読み書き計算、基本的な知識・スキルなど、「高次の認知能力」とは、問題解決、創造性、意志決定、学習の仕方の学習など、「対人関係能力」とは、自尊心、責任感、忍耐力などの要素を包括するカテゴリーになっている。〈新しい能力〉の特徴として第一に、認知的能力から人格の深部にまでおよぶ人間の全体的な能力を含んでいること、第二に、そうした能力を教育目標や評価対象として位置づけていること、としている。これらは、初等・中等教育、高等教育から職業教育、成人一般まで生涯を通じるあらゆる機会が高めることが推奨されており、それは、表 6-2 に示すように世界各国にも似たような動向が確認されている。

それぞれの用語は多少の差異はあるものの、現代社会を象徴する言葉であるポスト近代社会（postmodern society）、生涯学習社会（lifelong learning）、知識基盤社会（knowledge-based society）の到来を根拠としてその重要性を指摘する点は共通している。松下は、〈新しい能力〉概念出現の背景として、第一に「グローバルな知識経済」の出現と対応、第二に、それに伴う職場組織の変容による「人生の個人的編成」、第三に、〈新しい能力〉概念が教育目標だけではなく「学習成果（learning outcome）」として評価され、その結果にもとづいてその国・自治体の教育制度・政策や各教育機関の教育活動の成果がなされるというシステム、いわゆる NPM（ニューパブリック・マネジメント）の影響を指摘している。知識経済とは、知識の生産や管理を行う経済活動や、情報テクノロジーなどを駆使した知識を基盤とする経済活動を意味する。「オーストラリアの国立職業教育研究センター（National Centre for Vocational Education research：NCVER）による北米、EU、オセアニアなどの経済先進国にみられるジェネリック・スキルを初めとする概念のレビュー（Kearns, 2001）が、グローバルな知識経済への対応であることを指摘している（松下, 2010, p.7）。労働経済学者のロバート・ライシュ（Reich, R. B.）は、グローバル経済においてはかつての職業区分は不適切だとして、新たに 3 つの職業区分を提案している（Reich, 1991）。第一に、ルーティン生産サービス、第二に、対人サービス、第三に、シンボル分析的サービスである。このような職業区分の変更は、職業で必要とされる能力や人々の職場環境の変更を迫るものである。

コンピテンス概念のルーツは、ハーバード大学出身の心理学者デイビット・マクレランド（McClelland, D.）が 1973 年に書いた“Testing for competence rather than for

“intelligence” (McClelland, 1973) という論文が有力とされている (松下, 2010, p.11-12)。この論文の中で、マクレランドは、従来のテスト (知能テスト、SAT、知識内容テスト) やその結果 (学校の成績や資格証明書) では、職務上の業績や人生における成功は予測しないこと、また、こうしたテストが、マイノリティ・女性・低い社会経済階層出身者に不利になることが多いことを指摘した。そうした反省から、職務上の業績を予測でき、また、人種・性・社会経済階層によって不利をもたらすことの少ない変数とテスト手法を見つけようとした。その変数がコンピテンス (competence) であり、テスト手法が「職務コンピテンシー評価法 (Job Competency Assessment methodology : JCA) (Spencer & Spencer, 1993) であった。さらに、マクレランドがコンピテンスのためのテストを開発したのは、アメリカ国務省における外交官の選考方法の見直しを依頼されてのことであった。すなわち、コンピテンスのためのテストは、人材マネジメント (採用、開発、訓練、業績評価など) を目的として開発されたものであり、マクレランドとマクレランドが創設したマクバー社が開発した方法は、その後、企業の人材管理に広く普及していった。加えて、海外でよく用いられている「ジェネリック・スキル (generic skill)」とは、「イギリス継続・高等教育における職業スキル教育・訓練」によれば、「英国では、1997年のデアリング報告書において、一般的な職業で必要とされる能力とされる力量を高等教育機関内で形成される力量を高等教育機関内で形成することの必要性が言及されて以降、いくつかの大学において職業との接続の基盤となりうる技能・力量形成についてのプログラムが提供されるようになっていく」(沖, 2007, p.101) ように、職業教育・訓練のために使用されている用語である。

2-2 初等・中等教育段階のコンピテンス「生きる力」登場

一方、表 6-1 に示したように、日本でいち早くコンピテンスに近い概念を示したのは、初等・中等教育段階の「生きる力」である。「生きる力」とは、周知のごとく、2002年改訂版の学習指導要領における教育目標に掲げられた用語である。では、なぜ、「生きる力」という用語は突如学習指導要領のキャッチ・フレーズとして出現し、現在も教育目標として継承され続けているのだろうか。

「生きる力」が登場したのは、1996 (平成 8) 年中央教育審議会答申 (「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」) が最初である。「子供に [生きる力] と [ゆとり] を一」を副題とした本答申では、「これからの社会は、国際化、情報化、科学技術の発展

などが一層進展する、変化の激しい時代、先行き不透明な時代」であると位置づけ、今後の教育の基本的方向として「豊かな人間性など時代を超えて変わらない価値のあるものを大切にするとともに、社会の変化に的確かつ迅速に対応する教育が必要である。これから求められる資質や能力は、変化の激しい社会を「生きる力」である、としている。そのためには、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」や「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力」という「総合的な能力（コンピテンス）」の涵養が重要としている。「生きる力」によって提示された主体性を持つ態度や姿勢も含んだ「問題解決能力」等の総合的な能力は、1987年の教育課程審議会答申で提起され、1989年改訂版学習指導要領に採用された「新学力観」がその前身といえる。

新学力観とは、「知識・理解・技能・の習得以上に、児童生徒の関心・意欲・態度を重視し、思考力・判断力・表現力に裏付けられた自己教育力を獲得する学力観」を指している。1977年改訂版学習指導要領でも、1968年改訂版による「教育の現代化（教育内容の系統性の重視）」に伴う知識偏重の反省から、「人間性を重視したカリキュラム編成」（水原 2010）となっているものの、観点別評価として関心・意欲・態度を含めるなど「学力」の一部として認知的能力や態度を包含した点は1990年代以降に見られた改正点であった。

およそ10年後の2002年改訂版では「生涯学習社会」の到来に対応するために必要な能力として「生きる力」の育成が学習指導要領に「教育目的」として明記された。これは、「新学力観」がさらに理念として格上げされ教育全体の中で目指すべきものとされたことを意味する。こうした「総合的な能力」を涵養することを重視するという姿勢は、2016年現在実施している2011年改訂版でも引き継がれている。現行指導要領では、現代社会を「知識基盤社会」の時代と位置づけ、変化に対応するために必要な能力である「生きる力」の育成を中心に、確かな学力と豊かな人間性、健康・体力が理念とされている。そこでは「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、「たくましく生きるための健康や体力」という「資質・能力」、「態度・人間性」、「健康や体力」が教育目標として掲げられている。

2-3 PISA 型学力と新学力観の類似性

「新学力観」や「生きる力」のアイデアは、日本独自の提案であるものの（水原, 2010）、現行学習指導要領への改訂時に「ゆとり批判」、「学力低下論争」にも関わらず、「生きる力」といういわゆるコンピテンスを重視した教育目標を再度強調した背景には、国際的な学習到達度調査（Programme for International Student Assessment、以下、PISA とする。）の影響が色濃いことを強調しておきたい。

PISA 調査とは、OECD（経済協力開発機構）により実施される国際的な学力到達調査であり、義務教育修了段階（15歳3ヵ月から16歳2ヵ月）の生徒を対象に、これまで身につけてきた知識・技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを測定している。内容は、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野（実施年によって、中心分野を設定して重点的に調査）と生徒質問紙による学校質問紙による調査を実施している。第一回調査は2000年に始まり、以後3年毎に実施している。約65の国や地域が参加（2012年度調査実績）する調査結果は、メディアによって大々的に報道されている。日本のランキングが急落した2003年調査では「PISAショック」という言葉が大きな話題となり、その後の教育政策にも大きな影響を及ぼしているし、その他世界各国の政策にも影響を及ぼした（長島, 2003, 志水・鈴木編, 2012）。PISA 調査以外にも IEA（国際教育到達評価学会）が実施する TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) と呼ばれる調査等、国際的調査は存在している。しかし、PISA 調査ほどのインパクト持ったとは言い難い。三浦（2008）は、その背景には、学力低下や学力格差が問題視され、「そもそも学力とは何か」という疑問が浮上する状況において、PISA 調査で測定した能力が、学校のカリキュラムをどの程度習得しているかを評価するものではなく、「知識や経験をもとに、自らの将来に関する課題を積極的に考え、知識の習得を超えた部分まで評価しようとし」（OECD, 2006）、生涯にわたり必要となる学力観を基盤に「世界標準の学力」として提示した点に注目している。教育社会学者の藤田（2005）は、PISA 調査で測定される学力が、日本が提示した「新学力観」と類似することを指摘している。

PISA 調査が、「世界標準の学力」を提示した背景を辿るとそこには、グローバル知識経済との関わりを無視することができないことが分かる。PISA 調査の概念枠組みの基本には、OECD により提唱された「キー・コンピテンシー」（Rychen, D. S. E., & Salganik, L. H. E., 2001. =立田監訳, 2006）の存在がある。表 0-4 にも示したキー・コンピテンシーという概念は、1997 年末から 2003 年にかけて実施した「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎（以後、DeSeCo とする。）プロジェクト」の成果としてまとめた概

念である。キー・コンピテンシーとは、(1) 自律的に活動する力、(2) 道具を相互作用的に用いる力、(3) 異質な集団で交流する力の3点から成り立ち、さらに各コンピテンシーは下位概念として存在するコンピテンシーを内包するという形態を持つ。OECD 教育局指標分析課長であるアンドレア・シュライヒャーによれば、これらのキー・コンピテンシーの枠組みを中心に考えた上で「個人が深い思慮をもって考え行動すること」の必要性を指摘している。「この思慮深さ、反省性という概念には、私たちが様々な状況に直面したとき、これまでの慣習的なやり方や方法を規則どおりに適応する能力だけでなく、変化に応じて、経験から学び、批判的なスタンスで考え活動する力が含まれている」という。

以上から、世界各国のグローバル知識経済や生涯学習社会への対応として生まれたコンピテンス出現は、「人材マネジメント」のための概念やテストを生み出した。その概念は、職業教育から教育分野・政策へと進出した。一方の日本は、人材養成・採用という人材マネジメントではなく、PISA 調査という国際学力到達度調査のインパクトによって、初等・中等教育段階でのコンピテンスの有意性を強めたといえよう。すなわち、日本の学習指導要領に記載された「生きる力」は、意図しない形ではあったものの世界の時流であった PISA 学力と結びつき、現在の政策では、初等・中等教育、高等教育、職業教育の一貫性が強調された改革へと突き動かされている（中教審答申, 2015）。

2-4. コンピテンスの涵養を重視したカリキュラムの展開

カリキュラム論の専門家である水原(2008)によれば、現行の学習指導要領(2008・2009年改訂版)について、学習指導要領の歴史的視点から見て「カリキュラムの人間化(humanization)」志向の第4ステージに当たり、ようやく「生きる力」志向の「教育課程の基準」が成熟したと位置づけている。「カリキュラムの人間化」とは、1960年代に日本・アメリカ・旧ソ連などの国々で行われたカリキュラム改造運動で実行された「カリキュラムの現代化」に対抗する用語である。日本では、1968年改訂版学習指導要領で「教育の現代化」が実施された。ここで重視された概念は「構造(structure)」である。1957年のスプートニク・ショックによって生じた国家安全保障上の危機を訴える政治的要請や、科学技術の急速な発展に対応するための人材の育成は、国家としての喫緊に解決すべき課題であった。「どのようにすれば生徒に現代科学を教えられるのか」という課題に対して、J. S. ブルーナーは「どの年齢の誰に対しても、どんなものでもそのままの形で教えることが可能である」と述べた。カリキュラム改造運動のバイブルとされた J. S. ブルーナー

の『教育の過程』には「...すべての科学と数学の中核をなす基礎的観念や、人生や文学を形成するテーマは強力であるが同時に単純なものである。これらの基礎的な諸観念をわがものとし、それを効果的に用いるためには、しだいにより複雑な形でこれらの観念を使えるように学習することによって、これらの観念の理解をたえず深めることが必要である。」

(J. S. ブルーナー, 1956=1963)。こうした考えを背景に、現代化運動や学問中心カリキュラムは展開された。しかし、教科の現代化は、課題も残した。内容が高度化され科学に近づいた一方で、教育現場や生徒との距離が広がり「落ちこぼれ」の子どもが増大し、教育荒廃の元凶として批判された。その反省から、教育の人間化、人間的なカリキュラムによる教育を志向するカリキュラムが求められるようになった。人間中心の教育でめざされた人間像とは、情意と認知、感情と知性の統合をめざした「全体的人格」、「自己実現的人間」の発達であった。

以上のように、「カリキュラムの人間化」で重要なことは、情意・認知・感情を含む学力観であるといえよう。現行指導要領では新しい3層構造の学力観が提示された。それは、基礎的・基本的な知識および技能の「習得」を確実にし、そのうえでそれを「活用」して思考力・判断力・表現力をつけ、そして主体的に「探究」する態度まで形成するということである(図6-5参照)。

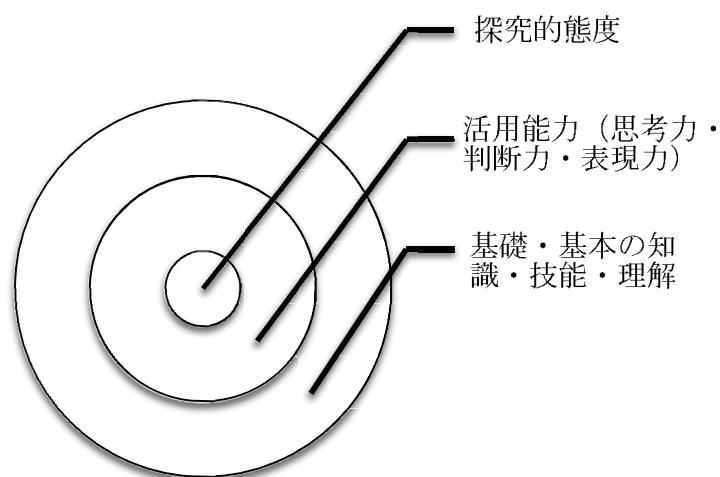


図6-5 新3層構造の学力観

(出典：水原，2008，p.43をもとに筆者が作成)

水原は、新3層構造の学力観から、広岡亮蔵が提起した古典的な3層構造論の学力観が

提起されるが、第2層に当たる「活用能力」の概念は、OECDのキー・コンピテンシーの視点からPISAテストで評価されることが想定されている点や、思考力・判断力・表現力に裏付けられた「活用能力」の第2層が厚みを増している点で異なることを指摘し、この学力観を新3層構造の学力観としている（水原，2008，p.42）。1977年改訂で高度経済成長をめざした能力開発路線から「ゆとり教育」に転換して以来、「カリキュラムの人間化」へと舵をきりはじめた学習指導要領は、学力観の変更に伴い、授業時間数の変更のみならず、教育内容・教育方法・教育評価の変更をおこなってきた。代表的なものとして「総合的な学習の時間」の新設や評価方法の変更、「観点別評価」や「絶対評価」の導入がそれに当たる。現在では、これらを発展する形でアクティブ・ラーニングやパフォーマンス評価、ルーブリック評価の活用が推進されていることにも注目したい。

2-5. コンピテンスを重視した教育実践

こうしたカリキュラムの路線変更は、教育現場による数多くの実践を生み出した。CiNiiによる「生きる力」＋「実践」の検索結果は959件、「総合的な学習の時間」＋「実践」では1391件、「思考力・判断力・表現力」＋「実践」では、135件もの報告が行われているし（全て、2016年8月13日時点での検索結果）、文部科学省が行う「研究開発学校制度」では、コンピテンス涵養やその評価へ対応した実践報告が行われている。例えば、「豊かに生きるためのリテラシー獲得をめざした教育課程に関する研究開発」（福岡教育大学附属福岡中学校：平成20～平成22年実施）、「これからの時代に求められる力を育てるための、総合的な学習の教科化と必修教科の内容の見直しによる教育課程の研究開発」（香川大学教育学部附属高松中学校報告書報告書：平成20～22年実施）、「生徒の主体的な研究活動に培う実践的な言語力・思考力・論理力を活用し、課題の追求・解決の力を育てる「自主研究」を中心とした教科・総合の統合型教育課程の研究開発」（お茶の水女子大学附属中学校報告書：平成21～23年実施）、「クリティカルシンキングを育成する中等教育教育課程の開発」（広島大学教育学部附属福山高等学校報告書：平成21～23年実施）、「持続可能な循環型社会の構築に必要な、総合的な考察力と豊かな発想力、実践的読解力、多彩な表現力などの教養を身に付け、論理的思考力とコミュニケーション能力を育成するための教育課程等の研究開発」（神奈川県立光陵高等学校報告書：平成24～26年実施）など多岐にわたる。

こうしたコンピテンスの涵養を重視した実践で特徴的なのは、多くの実践が教育課程（カ

リキュラム) 改革と合わせて試みられる必要があるということだろう。すなわち、コンピテンスは文脈依存性が高く、各単一の教科で涵養するというよりも、カリキュラム全体で涵養することが重要となる。研究開発校の研究タイトルからも、カリキュラムの「連続性」、「横断性」、「統合」、「円滑な接続」がキーワードとされ、これまでの学問分野(教科)・学年の壁を超えることに挑戦する実践報告が散見されている。

全国の学校現場で優れた実践が数多く生まれた一方で、コンピテンス涵養のための実践は日本の教育現場に横たわる構造的な問題を見つけることとなった。代表的なものとしては、コンピテンス涵養のために新設された「総合的な学習の時間」が教師の多忙化を促進させたこと、生徒の基礎知識が不十分であるために、総合的な学習の時間が目指すような応用的な能力の涵養まで辿りつけないといった指摘である。さらに、こうして苦勞して身につけた能力も大学入試等の学力試験では測定されないため、単に学力低下を加速させているという問題が浮上した。一部の高校では、総合的な学習の時間を利用して、大学入試対策の授業をおこなっているとの報道もなされ問題視された。

こうした問題が噴出した理由は、さまざま考えられるが、第一に、全国的な「評価システムの不整備」、第二に、それに伴う「教育内容・方法に関する研修システムの不整備」の2点が挙げられる。現場にとって難題となった点は、全国统一の試験問題の存在しないコンピテンスを涵養することよりも、コンピテンスをどのレベルにまで到達させなければならないのかといった「ゴールの不明確さまたはゴールの設定」ではなかっただろうか。PISA 調査および PISA 型学力は世界中から注目を浴びた一方で、いざ現場で実践を行おうとすると不明瞭な点が散見された。金子(2010)は、従来の教科学力が機能しにくくなっている現状から、その代替学力として PISA 型学力のような「対処型学力」に期待をよせているものの、以下のように問題点を指摘している。「対処型学力が具体的にどのような内実をもつのが、必ずしも明らかではないからである。上述の OECD を中心とする、コンピテンスの定義の作業(Rychen & Salganik, 2001)も、きわめて思弁的・抽象的な次元にとどまるだけでなく、説得的な結論を形成しているとは必ずしもいえない。同時に、そうした能力がどのような形で形成され、また定着していくかについてもまだ十分な議論はなされたとはいえない(金子, 2010, p. 51)」。また、実践校でのコンピテンス涵養の取組について研究をおこなう遠藤によれば、「ゴールの不明確」さについて、現場での実感を以下のようにまとめている。「子どもに実際にどのような能力(≒コンピテンス)が育まれているかは目に見えないため、特定の文脈で見られる子どもの姿(≒パフォーマンス)から推察する

ことしかできない。推察である以上、見た者の解釈に頼らざるを得ない部分は大きい。このとき、どのような解釈でも自由というわけではなく、推察の根拠としての妥当性が問われなければならない（遠藤, 2010, p. 199）。以上の指摘の背後には、評価の問題がある。どのようなコンピテンスを身に付けるべきかについては提示されたものの、「どの年齢段階で、どの程度身に付けるべきなのか」、または「何をもって客観的な合否を判断すればよいのか」というより実際的な問題については触れられなかったことが原因だといえよう。

こうした状況について、文部科学省はもちろん無配慮であったというわけではない。新しい学力観に対応するため「総合的な学習の時間」の授業（案）や「評価方法」（案）等のガイドを、国立教育政策研究所の協力を得て提示している。しかし、いずれも各学校に拘束力を持たせるほどの威力はなかったといえよう。

なぜこうした対応になったのだろうか。その背景には、学力観の転換と同時に進められた教育システムの構造的転換が関わっている。1977年改訂版の学習指導要領以降、教育の分野でも一貫して「規制緩和」への流れが続いており（安彦, 2008, p.14）、学習指導要領や教育基本法改定にもその流れが組み込まれている。2005（平成 17）年中央教育審議会では、「新しい義務教育を創造する（答申）」に「地方・学校の主体性と創意工夫で教育の質を高める一学校・教育委員会の改革」が折り込まれている。「地方・学校の主体性と創意工夫」とは、1990年代以降、経済先進国で取り入れられるようになったニュー・パブリック・マネジメント（以下、NPM とする。）の特徴の一つである。「公的部門に民間企業の経営理論・手法を可能な限り導入しようという新しい公共経営理論」である NPM では、「目標管理型システムへの転換」、「インプット管理からアウトプットまたはアウトカムの管理への転換」（大住, 1999）などの変更が必要とされている。「目標管理（自己統制をとおしての目標による管理）」とは、1950年代半ば、経営学者であるピーター・ドラッカー（Drucker, P. F.）によって提唱された組織マネジメント手法であり、ここの担当者に自らの業務目標を設定させ、その進捗や実行を担当者へ主体的に管理させる手法である（Drucker, 1954）。NPM 理論の展開による教育システムの構造的な転換は、「教育の質保証」という課題とともに各学校に求められることとなり、各学校は自ら「学習の成果」を設定し、評価する手法を身に付ける必要に迫られることとなる。以上の動向から、中央では、各学校へ拘束力を持つ指示が出しにくく、各学校が提出する目標やそれに対する評価、さらに全国学力テスト等に代表されるように「最終成果」の測定によってのみ助言を行うという立場が推進されている状況と無縁とはいえないだろう。

以上から、コンピテンスの涵養を重視した実践は数多くおこなわれたものの、コンピテンスの性質からカリキュラムに柔軟性を持たせ再構成する（カリキュラム・マネジメントの）スキルが現場自体に求められたこと、カリキュラムを再構成したとしても、それが、幼稚園から初等・中等教育、さらに高等教育からキャリア教育・職業教育まで一貫して有効なカリキュラムになっているのかを一つの学校が到達基準を定めることは難しく、さらに、客観的妥当性を持つ到達度試験も存在しないことが、現場の混乱を招いた要因であるといえる。これを解決するためには、教育システム全体に関わる「評価システム」の構築、その評価システム、教育方法・教育内容、さらにカリキュラム・マネジメントに対応するための研修システムを構築することが重要となっている。

第3節 今後の課題

最後に本研究で残された課題を挙げておく。1点目に、教科に焦点を当てた分析の際、対象がグループ1の「文学」科目のみになった点が挙げられる。本研究の目的がより広い視点から国際バカロレアの教育システム全体の構造を理解することに重きを置いたこと、そして、日本の教育実践との比較をおこなえるように日本語による授業を選択したものの、今後、その他グループ2からグループ6を対象とした詳細な分析をおこなう必要があるといえる。

2点目に、言語、特に翻訳の問題がある。本調査をおこなった期間は、国際バカロレアの一部日本語版（デュアル・ランゲージプログラム）が推進された時期と重なり、本調査でも多くのガイドブックが日本語に翻訳された。本研究では、日本語訳を使用して分析をおこなったものの、ガイドブックの意味を理解するためには多言語のガイドブックを読み比べることにより理解の促進に繋がるケースを教員研修で確認している。時間の都合上、本調査では、ガイドブック同士の読み比べをおこなっていない。そのため、原著とのずれの可能性が否めない。この点についても、日本語へ翻訳されたガイドブック訳の精査同様、今後の課題としたい。

3点目に、前述したように、カリキュラムの効果検証が挙げられる。日本・海外での進められるアウトカムズ研究を分析する際、学習者にとってカリキュラムとはどれだけの影響を及ぼすのか、という視点は、カリキュラムマネジメントをおこなう上で重要なエビデ

ンスとなり得るのではないだろうか。今後、学校内部における多様な研究成果の蓄積が行われていくことを期待したい。

資料 1

インタビューガイドライン（御手洗 明佳）

インタビューガイドライン

※インタビューの結果は、研究以外には使用しません。また、個人が特定されることはありませんので、自由に個人の主観でお答えください。

	質問
1	現在教えている科目を教えてください。 現在の科目を教えはじめて何年経ちましたか。
2	今、どのような生徒を教えてください。 (学年、性別、バックグラウンド、クラスの人数、主な進路先、特徴など)
3	これまで何校ほど経験してきましたか。 学校ごとに違いはありましたか。
4	授業をしていて感じる担当科目の面白さとはどこでしょうか。
5	担当科目が苦手(または嫌い)な生徒にはどのように対応していますか。 その生徒に必要なのはどのような力でしょうか。
6	授業をするときに気をつけている点があれば教えてください。具体的な事例があれば教えてください。
7	テストの点数を上げるにはどのようにすればよいでしょうか。(生徒に聞かれたら何と答えますか?) コツやテクニックがあれば教えてください。
8	Language Aに必要な「スキル(または能力)」とは何だと思えますか
9	また、生徒にはどのような態度で授業に臨んでほしいですか。理想と実態のエピソードなどあれば教えてください。
10	印象に残っている生徒のエピソードがあれば教えてください。(学校生活・課外活動、授業中など)
11	授業するうえで苦勞するのはどのようなときですか。具体的な事例があれば教えてください。 逆に達成感を感じる時はどのようなときですか。
12	自身が教える担当科目と生徒の将来は関わってくると思えますか? また、そう考えるのはなぜですか。
13	近年、教育現場で「思考力」「判断力」「表現力」という言葉をよく耳にしますが、それはいったいどのような能力だと思えますか。ご自身の考えを教えてください。
14	自身が教える教科が“できる生徒”“できない生徒”の違いは明確ですか? もし違いがあるとするとそれはなぜでしょうか。
15	最後の質問です。今後教育についてどのようなことを考えていますか。個人的な目標でも、国家政策、学校の動向でも構いません。現在興味があることについて教えてください。

ありがとうございました。

(資料2)IB教員インタビュー対象者

番号	ID	名前(仮)	性別	IB認定校所在地域	インタビュー実施時期	方法
1	101	H氏	女	ヨーロッパ・アフリカ地域	2013年6月	アンケート用紙
2	102	I氏	男	ヨーロッパ・アフリカ地域	2013年6月	アンケート用紙
3	103	D氏	女	ヨーロッパ・アフリカ地域	2013年7年	アンケート用紙
4	104	T氏	女	アジア太平洋地域	2013年9月	アンケート用紙
5	105	T氏	女	ヨーロッパ・アフリカ地域	2013年9月	skype
6	106	U氏	女	ヨーロッパ・アフリカ地域	2013年7月	アンケート用紙
7	107	H氏	女	ヨーロッパ・アフリカ地域	2013年8月	対面
8	108	T氏	女	アジア太平洋地域	2013年7月	アンケート用紙
9	109	H氏	女	ヨーロッパ・アフリカ地域	2013年7月	アンケート用紙
10	110	T氏	男	アメリカ地域	2014年1月	対面
11	111	S氏	女	アジア太平洋地域	2014年1月	対面(合同)
12	112	T氏	女	アジア太平洋地域	2014年1月	対面(合同)
13	113	Y氏	女	アジア太平洋地域	2014年7月	対面
14	114	W氏	女	アジア太平洋地域	2014年7月	アンケート用紙
15	115	T氏	女	アジア太平洋地域	2014年7月	アンケート用紙
16	116	T氏	男	アジア太平洋地域	2014年7月	アンケート用紙
17	117	H氏	女	アジア太平洋地域	2014年7月	アンケート用紙
18	118	O氏	女	ヨーロッパ・アフリカ地域	2014年7月	アンケート用紙

国際バカロレア・ディプロマ取得者への聞き取り調査

調査の主旨とお願い

このインタビュー（ガイドライン）は、国際バカロレア・ディプロマ取得者を対象に、国際バカロレア受講時の経験と現在のご自身（大学生活・社会人生活）についてうかがうものです。皆さまの国際バカロレアでの経験や当時の様子、それに関するご意見を教えていただき、今後の国際バカロレアのあり方を考えるための資料として参考させていただくことを目的としております。

インタビューの結果は、研究以外には使用しません。また、個人が特定されることはありませんのでご自身の考えで自由にお答えください。

【この調査に関する問い合わせ先】

御手洗 明佳（MITARAI Sayaka）

国立大学法人千葉大学 運営基盤機構大学評価部門・特任研究員

住所：〒263-8522 千葉県千葉市稲毛区弥生町 1-33 千葉大学企画総務部企画政策課

E-Mail：s-mitarai@chiba-u.jp

電話：043-251-1111(内線：4156)

※本調査は、日本学術振興科学研究費「国際バカロレアの構造と教育効果に関する研究（課題番号 26870633 平成 26 年度から 27 年度）による公的助成を受けて行っております。

国際バカロレア・ディプロマ取得者 インタビューガイドライン（記入版）

お名前： _____ 性別： 男性・女性 年齢： _____ 国籍： _____

現在の職業：※学生は記入不要 _____ 勤務地： _____

趣味： _____

番号	質問事項
1	<p>国際バカロレア・ディプロマを取得した時期と取得学校（国名）を教えてください。</p> <p>西暦 _____ 年 学校名 _____ (国名 _____)</p>
2	<p>なぜ、その学校（または国際バカロレア）に通い始めたのですか。 (Ex: 親の転勤のため、海外の大学に進学したかったから など)</p>
3	<p>(1) 大学入学前、日本と上記の国以外で、通学した国は何カ国ありますか。</p> <p>(2) 大学入学前、日本と上記の国以外で、何カ国に滞在（旅行）したことがありますか。</p>
4	<p>出身（在学中の）大学・大学院（国名）、専攻を教えてください。</p> <p>大学： _____ (専攻： _____)、国名： _____</p> <p>大学院： _____ (専攻： _____)、国名： _____</p> <p>その他に通った学校等：</p>
5	<p>(1) 大学進学（国、学校、専攻）はいつ頃、どのように決定しましたか。</p> <p>(2) 国際バカロレアの科目選択と関連がある場合は、その点についても教えてください。</p>
6	<p>(1) 国際バカロレアを受講して、印象的だった授業はどのような授業でしたか。</p>

	<p>(2) また、学校のイベント、交流会、旅行等の体験で自分の考えに影響を与えた（また記憶に残っている）出来事があれば教えてください。</p>
7	<p>(1) 授業中に気をつけていた点は何ですか、また、そこで身についたと思うスキル（または能力）があれば教えてください。</p> <p>(2) そのようなスキル（能力）の活用方法は、その後の自分（大学時・社会人時）に何か影響を与えたと思いますか。</p>
8	<p>(1) 試験・レポート・作品の作成に向けて気をつけていた点は何ですか。また、そこで身についたと思うスキル（または能力）があれば教えてください。</p> <p>(2) そのようなスキル（能力）の活用方法は、その後の自分（大学時・社会人時）に何か影響を与えたと思いますか。</p>
9	<p>国際バカロレアを受講して良かった点、また大変だった点（困った点）について教えてください。</p>
10	<p>国際バカロレア校での経験は、現在の自分や社会人／大学生（大学院）の経験とどのように、結びつけて考えられますか。</p>
11	<p>現在、ご自身の将来についてどのようなビジョンを持っていますか。（職業・学校・家族・趣味等） （国際バカロレアと関係なくて結構です。自由にご意見をお聞かせください）</p>
12	<p>最後にインタビューを受けて（ご自身の経験を振り返って）の感想を聞かせてください。</p>

ご協力ありがとうございました。

(資料4)IB修了生インタビュー対象者

番号	ID	名前(仮)	性別	学校の種別	IB認定校所在地域	インタビュー実施時期	方法
1	201	K氏	男	インターナショナルスクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年8月	対面
2	202	Y氏	男	ユナイテッド・ワールド・スクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年8月	対面
3	203	I氏	男	インターナショナルスクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年8月	対面
4	204	O氏	女	インターナショナルスクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年8月	対面
5	205	K氏	男	ユナイテッド・ワールド・スクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年8月	対面
6	206	T氏	女	ユナイテッド・ワールド・スクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年9月	対面
7	207	I氏	女	インターナショナルスクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年9月	対面(合同)
8	208	S氏	女	インターナショナルスクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年9月	対面(合同)
9	209	H氏	女	インターナショナルスクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年9月	アンケート用紙
10	210	Y氏	女	インターナショナルスクール	アメリカ地域	2015年9月	アンケート用紙
11	211	S氏	女	インターナショナルスクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年9月	対面
12	212	S氏	女	ユナイテッド・ワールド・スクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年9月	対面
13	213	M氏	女	ユナイテッド・ワールド・スクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年9月	対面
14	214	N氏	女	インターナショナルスクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年10月	アンケート用紙
15	215	T氏	男	ユナイテッド・ワールド・スクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年9月	アンケート用紙
16	216	A氏	女	インターナショナルスクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年9月	アンケート用紙
17	217	H氏	女	ユナイテッド・ワールド・スクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年10月	アンケート用紙
18	218	Y氏	女	ユナイテッド・ワールド・スクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年10月	アンケート用紙
19	219	M氏	女	ユナイテッド・ワールド・スクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年11月	対面
20	220	O氏	女	ユナイテッド・ワールド・スクール	ヨーロッパ・アフリカ地域	2015年12月	対面
21	221	N氏	女	インターナショナルスクール	アジア太平洋地域	2014年10月	アンケート用紙
22	222	T氏	男	ユナイテッド・ワールド・スクール	アメリカ地域	2015年8月	対面

引用・参考文献一覧

【欧文文献】

- Arida, A. (2014, May 25). *IB students & first-year university performance: The UBC Undergraduate admissions model*. Retrieved Jun 5, 2016, from http://lc-ibdlp.jp/ib/20140325_s3-1.pdf
- . (2015, Nov 12). *IB students & first-year university performance: The UBC Undergraduate admissions model*. Retrieved May 25, 2015, from <https://www.nearnorthschools.ca/chippewa/Banner/UBC%20admissions%20and%20the%20benefits%20of%20the%20IBDP.pdf>
- Adams, C. (2015, Dec 14). *Goals of IB's Assessments*. Okayama University Admission Center Symposium.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge. (= (1986). 門倉正美他訳. 学校幻想とカリキュラム, 日本エディタースクール出版部).
- Barnett, E. (2013). *Implementation of the Diploma Programme in Ecuador's state schools*.
- Bloom, B. S. (1964). *Taxonomy of educational objectives* (Vol. 2). New York: Longmans, Green.
- Bunnell, T. (2008a). The Global Growth of the International Baccalaureate Diploma Programme Over the First 40 Years: A Critical Assessment, *Comparative Education* 44, No. 4: 409-424.
- . (2008b). The International Baccalaureate in England and Wales: the alternative paths for the future, *Curriculum Journal* 19, No. 3: 151-160.
- . (2010, December). The International Baccalaureate in the United States: From relative inactivity to imbalance. In *The Educational Forum* (Vol. 75, No. 1, pp. 66-79). Taylor & Francis Group.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic books. (= (2008). 宇沢弘文訳. アメリカ資本主義と学校教育 I—教育改革と経済制度の矛盾. 岩波書店).
- Carber, S., & Reis, S. (2004). Commonalities in IB practice and the schoolwide

- enrichment model. *Journal of Research in International Education*, 3(3), 339-359.
- Department for Children, Schools and Families. (2007). *What is a Diploma?*, DCSF Publications.
- Draper, P. (1996). Managing the change from A-level to IB. *The International Schools Journal*, 15(2), 45.
- Drucker, P. F. (1954). *The practice of management*. Harper and Row, Nueva York.
- DUNLEAVY, P. (1985): «Bureaucrats, Budgets and the Growth of the State: Reconstructing an Instrumental Model», *British Journal of Political Science*, 15, 299-328
- Ecke, L. J. B. (2015). *Experiences of Successful Gifted and Talented Immigrant Students in an International Baccalaureate Programme* (Doctoral dissertation, University of Georgia).
- Geiser, S., & Santelices, M. V. (2007). Validity of High-School Grades in Predicting Student Success beyond the Freshman Year: High-School Record vs. Standardized Tests as Indicators of Four-Year College Outcomes. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 6.07. *Center for studies in higher education*.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Sage. (=東村知子訳. (2009). あなたへの社会構成主義, ナカニシ出版.)
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Toward a theory of educational assessment*. London: Falmer Press. (=2001). 鈴木秀幸訳. 新しい評価を求めて—テスト教育の終焉—, 論創社.)
- Goodman, R. (1990). *Japan's "international youth": the emergence of a new class of schoolchildren*. Oxford University Press. (=1992). 長島信弘・清水郷美訳. 帰国子女—新しい特権層の出現, 岩波書店)
- Higher Education Statistics Agency. (2011). *International Baccalaureate students studying at UK higher education institutions: How do they fare?* UK: HESA.
- Hodgson, Ann, and Ken Spours. (2003). A Baccalaureate System for English Context. In *The Baccalaureate: A Model for Curriculum Reform*, ed. Graham Phillips and Tim Pound, 163-183. London: Kogan Page.
- . (2007). "Specialised Diplomas: Transforming the 14-19 Landscape in

- England?”, *Journal of Education Policy*. 22, No. 2: 657-673.
- . (2009). *Baccalaureates and curriculum frameworks in the English 14-19 system: A scoping paper for the Sixth Form Colleges Forum*. London: Institute of Education, University of London.
- Homer, M., & Monaghan, J. (2015). Higher Education outcomes for International Baccalaureate Diploma Programme mathematics higher level students—final report.
- IBO. (2007). *Extended essay guide*. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (= (2014). 「課題論文(EE)指導の手引き」(2013年第1回試験))
- . (2008a). *Towards a continuum of international education*. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (= (2014). 一貫した国際教育に向けて)
- . (2008b). *Creativity, action, service guide*. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (= (2014). 「創造性・活動・奉仕」(CAS)指導の手引き(2010年卒業予定者から適用))
- . (2009a). *The Diploma Programme: From principles into practice*. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (= (2014). DP : 原則から実践へ)
- . (2009b). *The international Baccalaureate: Guide to University Recognition in Japan*. (= (2009). ウェンドフェルド延子訳. 国際バカロレアを大学入学審査に生かす.)
- . (2010a). *Application for candidacy: Diploma Programme*.
- . (2010b). *RESEARCH SUMMARY High school student engagement among IB and non - IB students in the United States: A comparison study*. Retrieved July 11, 2016, from <http://www.ibo.org/contentassets/d74675437b4f4ab38312702599a432f1/highschoolstudentengagementamongibandnonibstudentsintheus2010-1.pdf>
- . (2011a). *Language A: literature guide*. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (= (2014). 「言語A : 文学」教師用参考資料(2015年第1回試験))
- . (2011b). *Language A: literature teacher support material*. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (= (2014). 「言語A : 文学」指導の手引き(2015年第1回試験))

- . (2011c). *RESEARCH SUMMARY International Baccalaureate students studying at UK Higher Education Institutions: How do they fare?*, Based on a research report prepared for the IB by Analytical Services Team, Higher Education Statistics Agency, UK. Retrieved July 10, 2016, from <http://www.ibo.org/contentassets/d74675437b4f4ab38312702599a432f1/ibstudentsstudyingatukhighereducationinstitutionshowdotheyfare2011.pdf>
- . (2012). *Creativity, action, service: Additional guidance*. Cardiff: International Baccalaureate Organization.(= (2014). 「創造性・活動・奉仕」(CAS)補足資料)
- . (2013a). *Key findings from research on the impact of the IB Diploma Programme*. Retrieved July 11, 2016, from <http://www.ibo.org/globalassets/publications/recognition/finaldpone-pager-2.pdf>
- . (2013b). *What is an IB education?* Cardiff: International Baccalaureate Organization. (= (2014). 国際バカロレア(IE)の教育とは?)
- . (2013c). *Theory of knowledge guide*. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (= (2014). 知の理論(TOK)指導の手引き(2015年第1回試験))
- . (2013d). *Theory of knowledge teacher support material*. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (= (2014). 知の理論(TOK)教師用参考資料(2015年第1回試験))
- . (2014a). *Programme standards and practices*. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (= (2014). プログラムの基準と実施要綱(2014年1月1日から適用))
- . (2014b). “*The International Baccalaureate’s Career-related Certificate (IBCC) shortlistet for 2014 WISE Award*”. Retrieved Jun 11, 2016, from <http://www.ibo.org/news/news-about-ib-schools/the-international-baccalaureates-career-related-certificate-ibcc-shortlisted-for-2014-wise-award/>
- . (2014c). *The IB Diploma Programme Statical Bulletin, May 2014 Examination Session*, Retrieved July 11, 2016, from <http://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/may-2014-stats-bulletin.pdf>
- . (2014d). *Approaches to teaching and learning in the International Baccalaureate*

- (IB) *Diploma Programme*. Retrieved Sep 27, 2015, from <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/flyers-and-artworks/approaches-to-teaching-learning-dp-en.pdf#search='Approaches+to+teaching+and+learning'>
- . (2015a). *The IB : an historical perspective* . Retrieved May 27, 2015, from <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1503-presentation-historyoftheib-en.pdf>
- . (2015b). *What is an IB Education?*. Retrieved Sep 8, 2016, from <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1503-presentation-whatisanibeducation-en.pdf>
- . (2015c). *The IB Diploma Programme Statistical Bulletin, May 2015 Examination Session*. Retrieved Jun 5, 2016, from <http://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/dp-2015-may-stats-bulletin.pdf#search='IB+Global+DP+score+distributlon+2015'>
- . (2016). *IB ワークショップカタログ&リソース(2016 カタログ)*. Retrieved Jan 1, 2016, from <http://www.ibo.org/globalassets/professional-development/pd-catalogue-2016-en.pdf>
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (2006). *Education, globalization, and social change*. (=2012). 広田照幸・吉田文・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*, 東京大学出版会刊
- Lowe, J. (2000). International Examinations: the new credentialism and reproduction of advantage in a globalising world. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7(3), 363-377.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence.". *American psychologist*, 28(1), 1.
- OECD. (2004). *Learning Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*.
- . (2004). *PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*.
- . (2007a). *PISA 2006 Results, Analysis and Date*.
- . (2007b). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy : A Framework for PISA 2006*.

OECD Programme for International Student Assessment(PISA)website, Retrieved

Aug 15, 2011, from.

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.htm

1

Peterson, A. D. C. (1971). The International Baccalaureate. *BACIE Journal*, 25(1), 4-8.

———. (1972). *The International Baccalaureate: An experiment in international education*. London: GG Harrap.

———. (1977a). The program of the international baccalaureate. *The Journal of General Education*, 277- 282.

———. (1977b). International Baccalaureate - Acceptance Worldwide. *International Educational and Cultural Exchange*.

———. (1977c). Applied comparative education: the International Baccalaureate: a case study. *Comparative Education*, 13(2), 77- 80.

———. (1978). Second World Conference on the International Baccalaureate: a report. *Comparative Education*, 14(2), 163-165.

———. (1983). Learning from experience in the International Baccalaureate Program. *The Journal of General Education*, 15- 25.

———. (2003). *Schools across frontiers: The story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*. Open Court Publishing.

Resnik, Julia. (2012). The Decentralization of Education and the Expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review* 56, No. 2: 248-269.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). Definition and Selection of Competencies:

Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). *Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. (= (2006).

立田慶裕訳, キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして, 明石書店.)

Sagun, S. (2016). *Students' performance, skills and perspectives on the combination of national and international curricula for university education in Turkey* (Doctoral dissertation, Bilkent University).

Sanders, J. (2013). *Research on the Impact of an IB Education*. Tamagawa University Global Education Forum.

- Tan, L., & Bibby, Y. (2010). PYP and MYP student performance on the International Schools' Assessment (ISA).
- Thompson, Jeff, Mary Hayden, and James Cambridge. (2003). Towards a structural typology for baccalaureate-style Curriculum. In *The Baccalaureate: A Model for Curriculum Reform*, Ed. Graham Phillips and Tim Pound, 29-46. London: Kogan Page.
- Tookey, M. E. (1999). The International Baccalaureate: A program conducive to the continued growth of the gifted adolescent. *Prufrock Journal*, 11(2), 52-66.
- Tyson, H., & Beverley, M. (2013). *English A Literature: Skills and Practice: for the IB Diploma*. Oxford University Press.
- Wiggins, G. & McTighe, J.. (1998/2005). Understanding by Design, ASCD. (= (2012). 西岡加名恵訳. 理解をもたらすカリキュラム設計, 日本標準.)
- Whitehead, K. I. (2006). Advertising Advantage: The International Baccalaureate, social justice and the marketisation of schooling. *AARE'05 Education Research: Creative Dissent: Construction Solutions*.

【和文文献】

- 赤塚祐哉.(2015). 国際バカロレアの教育手法に関する考察—Approaches to learning(ATL)の活用—, *IB-TOK 研究会*, 配布資料.
- 浅沼茂.(1988). 批判思想から見たカリキュラム研究の可能性, *教育学研究*, 第 55 卷, 257-266.
- 石井英真.(2003). 「改訂版タキノミー」によるブルーム・タキノミーの再構築: 知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に, *教育方法学研究: 日本教育方法学会紀要*, 第 28 卷, 47-58.
- . (2009). アメリカにおける教育目標論の展開: パフォーマンス評価論による行動目標論の問い直し, *カリキュラム研究*, 第 18 号, pp59-71, 日本カリキュラム学会.
- 石村清則.(2007). III-1 日本語 A1 の実践とキャリア意識. 相良憲昭・岩崎久美子編. *国際バカロレア—世界が認める卓越したプログラム—*, 明石書店, 166-177.
- . (2013a). 国際バカロレアの概要(国際バカロレアの現在①), *文部科学教育通信*,

308,22-23.

——. (2013b). 連載 国際バカロレアの現在⑥国際学校での導入例：ISP, *文部科学通信*, No. 313.

岩崎久美子. (2007). II-3 社会人調査—国際バカロレア・プログラム受講生のその後. 相良 憲昭・岩崎久美子編. *国際バカロレア—世界が認める卓越したプログラム—*, 明石書店, 128-164.

——. (2013). 国際バカロレアの歴史(国際バカロレアの現在②). *文部科学教育通信*, 309, 22-23.

遠藤貴広. (2004). G. ウィギンズの「看破」学習—1980年代後半のエッセンシャル・スクール連盟における「本質的な問い」を踏まえて—, *日本教育方法学会紀要, 教育方法学研究*, 第30巻, pp.47-58.

——. (2010). 日本の場合—PISAの受け止め方に見る学校の能力観の多様性. 松下佳代編. <新しい能力>は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—, ミネルヴァ書房, 5章.

遠藤千尋. (2008). 多元価値社会における人間形成を目指す教育システム—UWCにおける国際的な場で行動し活躍できる人間形成—, 東北大学大学院修士論文.

大迫弘和. (2013). *国際バカロレア入門—融合による教育イノベーション*, 学芸未来社.

——. (2014). *国際バカロレアを知るために*, 水王舎.

——. (2016). *アクティブラーニングとしての国際バカロレア—「覚える君」から「考える君」へ*, 日本標準ブックレット.

大住荘四郎. (1999). *ニュー・パブリック・マネジメント*.

——. (2002). *パブリック・マネジメント・戦略行政への理論と実践*.

大塚喬清. (1978). 国際バカロレアについて—将来の発展と機構に関する政府間会議に出席して—, *文部時報*, 1215, 41-44.

沖清豪. (2007). イギリス継続・高等教育における職業スキル教育・訓練. 早稲田大学大学院文学研究科紀要. 第一分冊, 53, 101-114.

金子元久. (2009). 近代の学力観とその社会的基底, 東京大学学校教育高度化センター編著, *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, 2章.

荻谷剛彦・志水宏吉. (2004). 学力の社会学—調査が示す学力の変化と学習の課題—, 岩波書店.

- 荻谷剛彦. (2008). 学力と階層 教育の綻びをどう修正するか, 朝日新聞出版.
- 公益社団法人ユナイテッド・ワールド・カレッジ日本協会. (2016). ユナイテッド・ワールド・カレッジのご案内(リーフレット).
- 国際バカロレアアドバイザー委員会. (2013). 国際バカロレアアドバイザー委員会報告書.
- 国際バカロレア専門メディア(*IBJPN.com*), <https://ibjpn.com/国際バカロレア認定校/> (2014年4月10日アクセス)
- 国際バカロレア日本アドバイザー委員会. (2014). 国際アドバイザー委員会報告書. ————. (2014). 国際アドバイザー委員会報告書 参考資料』 . <http://lc-ibddlp.jp/ib/2014/04/post-1.html> (2015年5月11日アクセス)
- 国際バカロレア日本語部門教師の会(研修会リーダー石村清則). (2013). 文学コース研修会資料.
- 国立教育政策研究所ウェブサイト. 評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料. <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryoku.html> (2016年5月16日閲覧)
- 相良憲昭・岩崎久美子編. (2007). 国際バカロレア—世界が認める卓越したプログラム—, 明石書店.
- 佐藤学. (2009). 学力問題の構図と基礎学力の概念. 東京大学学校教育高度化センター編著, 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, 1章.
- 渋谷真樹. (2013). 日本の中等教育における国際バカロレア導入の利点と課題. 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 22, 87-94.
- 志水宏吉. (2008). 公立学校の底力, ちくま新書. ————. (2009). 「力のある学校」の探求, 大阪大学出版会.
- 志水宏吉・鈴木勇編. (2012). 学力政策の比較社会学 (国際編)~ PISA は各国に何をもちたか~, 明石書店.
- 高野文彦・浅沼茂. (1998). 国際バカロレアの研究 研究プロジェクト報告書. 東京学芸大学海外子女センター.
- 立田慶裕. (2006). キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして.
- 田口雅子. (2007). 国際バカロレア—世界トップ教育への切符, 松柏社.
- 田中耕治. (2008). 学力調査と教育評価研究 (<特集> 学力政策と学校づくり). 教育学研究, 第75号(2), 146-156.

- 寺崎昌男. (2007). *大学改革 その先を読む*, 東信堂.
- 長島啓記. (2003). ドイツにおける「PISA ショック」と改革への取組. *比較教育学研究*, 2003(29), 65-77.
- 中村高康. (2011a). 「高等教育研究と社会学的想像力」, *高等教育研究*, 第10集, 97-109.
- . (2011b). *大衆化トメリトクラシー 教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス*, 東京大学出版会.
- 西岡加名恵. (2005a). ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題. *カリキュラム研究*, 14, 15-29.
- . (2005b). 教育評価の方法原理. 田中耕治編. *よくわかる教育評価*, ミネルヴァ書房, 66-75.
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編. (2015). *新しい教育評価入門—人を育てる評価のために—*, 有斐閣コンパクト.
- 錦織 嘉子. (2014). 英国のグラマースクールのIB導入の事例. *国際バカロレアの現在(37)*. *文部科学 教育通信*, No.354 (2014年12月22日号): 20-21.
- 西村俊一. (1986). 国際バカロレアに関する一考察. *国際教育研究*, 第6号, 15-24.
- 西村俊一編. (1989). *国際的学力の研究*, 創友社.
- 花井渉. (2011a). イギリスの資格制度における国際バカロレアの位置づけ. *国際教育文化研究*. 第11号, 45-56.
- . (2011b). イギリスにおける国際バカロレアの認証に関する研究 : 大学・カレッジ入学機構(UCAS)を事例に, *九州教育学会研究紀要*, 第39号, 69-76.
- . (2015). イギリスにおける大学入学者選抜制度の多様化・国際化: 国際バカロレアの認証に着目して. *九州教育学会研究紀要*, 第42巻, 149-156.
- 羽山裕子. (2015). Column②「目標に準拠した評価」では成績付けが甘くなるんじゃないですか?, 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編. *新しい教育評価入門—人を育てる評価のために—*, 有斐閣コンパクト, 35-36.
- 広田照幸. (2011). 能力にもとづく選抜のあいまいさと真意性—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.
- 福田誠治. (2015). *国際バカロレアとこれからの大学入試改革—知を創造するアクティブラーニング*. 亜紀書房.
- 藤田英典. (2005). *義務教育を問いなおす*, 筑摩書房.

- 本田由紀.(2005). 多元化する「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.
- 松下佳代.(2007). パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する, 日本標準.
——.(2010a). PISA で教育の何が変わったか: 日本の場合. 教育テスト研究センター
CRET シンポジウム.
——.(2010b). 〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー.
ミネルヴァ書房.
——.(2012). パフォーマンス評価による学習の質の評価: 学習評価の構図の分析にも
とづいて—. 京都大学高等教育研究. 第 18 号, 75-114.
——.(2015). 能力と学習の評価—その枠組み—. 岡山大学 AP 採択事業「国際バカロレ
アの「学びの評価」と高校・大学教育改革への活用. 配布資料.
- 水原克敏.(2008). 教育課程改革の歴史から見た新学習指導要領. 日本教育方法学会. 現代
カリキュラム研究と教育方法学: 新学習指導要領・PISA 型学力を問う, 39-53.
——.(2010). 学習指導要領は国民形成の設計書: その能力観と人間像の歴史的変遷.
東北大学出版会.
- 御手洗明佳.(2012). IB プログラム実践におけるコンピテンスの涵養. 早稲田大学大学院研
究科紀要別冊. 19 号(2). 131-143.
——.(2013). 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—. 早稲田大学大学院研究科紀要別冊. 21 号(1). 67-77.
——.(2014). カリキュラム構成が教員の「活用する力」の認識に及ぼす影響: 「高校国
語」と「国際バカロレア DP Language A」の比較から. 日本英語教育学会第 43 回
年次研究集会論文集. 71-79.
- 御手洗明佳・花井渉.(2015). 国際バカロレア機構の質保証システムの構造: 認定校と教員
へのサポートに焦点を当てて. 日本教育学会第 74 回大会【一般 A-3】学校制度・経
営部会, 配布資料.
- 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, 日本教育行政学会年報. 第20号. 245-257.
——.(1995). イギリスにおける IB 校と多文化教育に関する調査研究(松下国際財団
報告書, 東北大学生協印刷・出版事業部.
- 文部科学省ウェブサイト :PISA(OECD 生徒の学習到達度調

査)http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/pisa/index.htm (2011年8月21日アクセス)

文部科学省. (2014). 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について: すべての若者が夢や目標を芽吹かせ, 未来に花開かせるために(答申), 中央教育審議会.

——. (2015). 高大接続システム改革会議「中間まとめ」.

柳田雅明. (2011). ウェールズ・バカロレアにおけるパフォーマンス評価の検討: 全国共通到達度枠組みの下における高等教育機関入学者選考との関連を中心に. *教育目標・評価学会紀要*, 21: 57-66.

柳田雅明・飯田直弘・花井渉・岩崎久美子.(2013). 教育プログラムとしての「バカロレア」の多種多様性 -イギリスにおける現状と課題. 日本比較教育学会第49回大会(2013年7月6日・上智大学)配布資料.

柳田雅明・飯田直弘・中西啓喜・御手洗明佳・花井渉.(2016). 国際バカロレア・キャリア関連教育プログラム(IBCP)の「ローカル化」に影響を与える実践校の多様な背景—イギリス現地中等学校調査から—. 日本教育学会第75回大会(2016年8月25日・北海道大学)配布資料.

吉田文.(2012). 2000年代の高騰教育政策における産業界と行政政府のポリシーックス—新自由主義・グローバリゼーション・少子化. *日本労働研究雑誌*, 第629号, 55-66.

——. (2014). 「グローバル人材の育成」と日本の大学教育—議論のローカリズムをめぐって—.(<特集> グローバル化と教育内容). *教育学研究*. 第81号(2), 164-175.

渡邊雅子.(2014). 国際バカロレアにみるグローバル時代の教育内容と社会化 (<特集> グローバル化と教育内容). *教育学研究*. 第81号(2), 176-186.