

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

渡 邊 雅 子*

本稿は「国際標準のカリキュラム」を謳う国際バカロレア (IB) を例に、グローバル化で理想とされる教育内容とその受容の形態及び IB 導入がもたらす公教育への影響を分析する。IB の教育内容は近代型の学校知とは一線を画しており、世界的な知の二極化の象徴になっている。その受容形態は国により様々だが、日本は IB を通して既存の教育内容を再評価しつつ組替えており、ナショナルな教育との融合の可能性を示唆している。

はじめに

グローバル化の教育内容への影響は1990年代後半から世界各地で顕著になっている。OECD による世界規模の教育調査の結果と提言はナショナルな教育に様々な形で影響を与えており、知識の習得から汎用力獲得へのシフトはその大きな流れのひとつである。グローバル化で求められる能力が知識の習得よりもその汎用性であると定義されているにもかかわらず、グローバル化における「教育内容」を問うことは逆説的のように聞こえる。しかしこのパラドックスを解くことには意味がある。なぜなら、汎用すべき情報や知識は常に「価値」を帯びており、どのような知識がいかなる方法で体系化されるのかには政治・経済・文化的な意図が反映されているからである。特に学校においては、教えられる知識を通して認知の方法から行動の規範までもが形成され、児童・生徒が社会に適応するための「社会化 (socialization)」が行われている。国民国家の枠組みを通して知識と価値観を統合し統制してきた近代の学校は、グローバル化の影響を受けてどのように変容しているのか。そこでは何が価値ある知識とされ、価値ある知識はどのように配分されているのか。そしてグローバル化された教育内容を通していかに生徒の社会化が行われているのか。本稿では、日本においても導入が試みられている国際バ

カロレア (International Baccalaureate、以下 IB) を例に、グローバル化の中で理想とされる教育内容のエッセンスとその浸透の形態、および IB 導入がもたらす教育と社会への影響を考える。以下では、文献及び IB 校と文科省による IB 指定校での授業観察とインタビューをもとに考察する。

結論を先取りすれば、IB は2000年以降世界各地で爆発的に参加校を増やしているが¹、ヨーロッパやアジア、中南米をはじめ、アメリカとカナダにおいてさえ、多くの学校で行われているのは IB の部分的な導入、あるいは IB をモデルに英語をベースとした「国際的な教育」と呼ばれるものであり、IB による教育資格の標準化が世界的な規模で進んでいるとはいいがたい。国際的な教育プログラムとしての世界的な認知は確立しつつも、大学入学資格が取得可能なプログラム (IBDP) の提供校及び在籍者は極端に数が限られている (Tarc 2009)。しかしながら IB は「グローバル時代の教育モデル」として、確実に各国の教育政策とカリキュラム改革に影響を及ぼしている (Resnik 2012)。

たとえば IB の導入は、OECD が推奨する動的汎用力を推進し、近代の学校に特徴的な教科毎に独立した知識体系と講義形式の教授法の変革を迫っている。その一方で、IB 導入は教育内容の世

*わたなべ まさこ 名古屋大学

キーワード：国際バカロレア／国際標準のカリキュラム／教育資格の国際標準化／グローバルとナショナルの緊張と融合／知識内容の世界的二極化／「アクセスと平等」から「レリバンスと二極化」へ

界的な二極化の引き金にもなっている。近代の教育の中心的な議論は、いかにすべての子どもが教育にアクセスし等しく教育を受ける事によって社会的な平等が実現するかであった。他方グローバル化においては、いかに世界規模の経済競争に勝ち残れるかが課題となり、教育内容と将来の職業との関連性及び社会生活における教育の意義、すなわち教育と将来の実生活とのレリバンス（関連性・意義）に重点が置かれることになった。そうした文脈で、国際標準といわれる新しい枠組みの教育を受けて将来複数の国を渡り歩くグループと、近代型の学校教育を受け続けて国内に留まるグループとに線引きされる2極化が起こりつつある。「アクセスと平等」から「レリバンスと二極化」へのシフトが、IB導入を通して、ひとつの学校の中で、国内で、また世界の中で現象として見られるようになってきたのである（Resnik 2008、Ochoa 2013）。そうした世界的な動向の中、日本においてはIBを通して既存の公教育を再評価しつつ変革していく新たな受容の形が見られる。

1. IBの教育内容と生徒の社会化

(1) IBの歴史が語るグローバル化

IBの歴史を紐解けば、グローバル化の本質と教育への影響の縮図が見えてくる。IBは、ヨーロッパの国際機関で働く人々の子弟の高等教育との接続を考えて、スイスのインターナショナル・スクールの教員が試行錯誤の中から作り上げたプログラムである²。将来国際的な機関で働く事を念頭に、全人教育と国際理解を教育理念として掲げ、1960年代後半に大学入学の資格試験として完成した。それが大きく変化したのは、1980年代中頃から顕著になったグローバル化の影響である。冷戦の崩壊は資本主義とネオリベリズムを政治・経済・社会統合の唯一の選択肢にすると同時に、情報技術の革新はグローバルな経済と労働市場を産出した。OECDと世界銀行により推進されたネオリベラルな教育政策は世界中に広がり、学校選択制、各校による学校経営、教育システムの分権化は、程度の差こそあれ多くの国で適用されるようになった。このような背景のもと、IBに代表される特別なプログラムは、顧客である保護者を惹き付ける格好の広告塔としてマグネット・スクール等の市場志向の学校で積極的に取り入れられるようになった（Resnik 2012、p. 256）。

特にIBの教育理念と内容は、グローバル企業の管理職として成功するために必要とされる能力や技術と高い親和性を持っていた（Resnik 2008）。それらは、OECDが推奨する21世紀型能力とそれを育む教育の新たな形とも合致した³。当初は私立学校や特別プログラムを持つ公立学校に散発的に取り入れられていたIBは、グローバル化に対応する教育モデルとして各国の政府が教育改革に取り入れた事から、教育内容と方法からすると本来は馴染まない公立学校にも浸透していった。これらの状況がIBの爆発的拡大の素地を作ったのである。

さらに組織としてのIBも世界的なブランド力を確立する中でその戦略を変え、裕福な子弟への奉仕から、世界的に認知されたプログラム及び国際的な大学入学資格として、拡大・浸透路線を追求している（Bunnell 2008）。国際バカロレア機構（以下、IBO）は今や多国籍企業として、組織としての効率性や経済的な費用対効果にも心を砕くようになったといわれる（Resnik 2012、p. 264）。5年毎に新たな目標を立て、その目標達成に向かって組織としての戦略を練っており、2014年は、国際的な教育におけるグローバルリーダーになることを戦略として掲げている⁴。初代はオックスフォード大学の教授であったIBOの代表を、2006年からはグローバル企業の元CEOが務めるようになったことも（2006年～2014年1月現在）IBの質的・量的変化を象徴しているといえるだろう。

(2) IB — 国際標準のカリキュラムとは

ではIBの教育内容とその特徴はどのようなものだろうか。簡単にプログラムの全体象を見た後、コア要素を近代的な教科内容と比較しながら考察したい。

高等教育機関への入学資格が取得できる高校最後の2年間のプログラム（IBDP）は、6つの選択教科グループ（第1言語としての母国語による文学、第2言語、人文、実験科学、数学またはコンピューターサイエンス、芸術）と3つのコア要素から構成されている⁵。生徒は選択教科から上級レベル3科目（240時間）と標準レベル3科目（150時間）を履修することにより、人文と科学の領域をまんべんなく学習する事が求められている。

3つのコア要素は全員必修で、「知識の理論

(Theory of Knowledge、以下 TOK) は「知識」そのものの成り立ちと限界を学ぶ (100時間)。「課題エッセイ (Extended Essay)」は、6つの教科グループの中から一教科を選んで、生徒がテーマを決め、文献にあたり、実際に調査や実験を行ってその考察を4千語以内の英語または8千語以内の日本語にまとめる。教師からマンツーマンの手ほどきを受けながら2年間かけてエッセイを仕上げる過程は、大学の卒業論文と酷似している⁶。「CAS」と呼ばれる体験活動は、Creativity、Action、Serviceの頭文字を取ったもので、美術や音楽等の芸術実践とスポーツやボランティア活動を通して、創造性と身体的・社会的スキルの育成を目的にしている (150時間)。このコースのみが生徒の自己評価によって成り立つ。

科目毎の筆記試験と、それに TOK と課題エッセイを加えた内部と外部による評価の点数が基準を満たすと、修了証明 (大学入学資格を兼ねる) が与えられることになっている⁷。言語は英語、フランス語、スペイン語から選択できる。

(3) 知識を疑い創出するための知識 — TOK

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がある。それが TOK である。フランスの高校で教えられる哲学をモデルに作られたといわれるが、IBの教科書や実際の授業を見る限りそれとは異質なものである。フランスの哲学の授業では、有名な古典の抜粋を読みながら哲学的なものの考え方を学ぶのに対して (Delatte 2001)、TOKでは時事問題を材料に、教師の問いと生徒の討論によって授業が構成されるため、概念を主たる内容として扱いつつも、常に「今・ここ」の世界への適用を深く考えさせるセミナーとして成立している。

TOKでは、「私達はどのように知るのか」という大きな問いのもと、知識を得るための方法と各学問領域の知識の特質を学ぶ事を通して、「知識の実体と本質」を生徒に考えさせることを目標にしている (Lagemaat 2011)。教科書では、知識を得る4つの方法、「言語」、「感覚」、「推論」、「感情」と、6つの学問領域 — 「数学」、「自然科学」、「社会科学」、「歴史」、「芸術」、「倫理と宗教」 — それぞれに一章を割き、それらを通してどのように私達は这个世界を知る事ができるのか、同時にいかに知識を得る方法が諸刃の剣で私達を

意図せざる誤謬に導くのかを様々な実例を通して説明している。こうして知識が生まれるからくりを理解した後に、「知識の妥当性の基準」や「知識と情報、知恵の違い」、「評価の役割」といった知識についての知識、つまりメタ知識を学ぶ。

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ことであり、それが教科書にも明記されていることである (Lagemaat 2011)。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。そうである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、良質な質問を問い、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。

こうしたメタ知識は、これまで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、大学における学びの本質を先取りするのみならず、「ルールに従う人間」でなく、「ルールを創る人間」の育成に寄与すると考えられる。「創造とは既存のもの新たな組み合わせである」とは経済学の所説であるが、多くのメニューを持つことは、それだけ創造の幅を広げることにつながる。さらには、相手がどのような原理に拠って考えているか — 経済原理なのか政治原理なのか、社会原理なのか等々 — がわかれば、領域独自の考え方の長所・短所を理解することで的確に批判したり、故意に領域をずらすことで自分の土俵に議論を持ってきたりすることも可能になるだろう。

付言すれば、TOKの教科書で述べられている「自然科学」と「社会科学」に関する2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は必修とされている内容である。必修とされる理由は、後期博士課程においては先人が築いた蓄積の上に新たな知識を創出する事が期待されており、その為には、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、及びその限界を学ぶことが不可欠とされているからである。

TOKで教えられているのは、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。これらは明らかに近代的な学校知とは一線を画すものである。

(4) 書く「材料」としての知識

「課題エッセイ」の存在は、各教科の内容とその構成に直接的な影響を与えている。IBにおいては、テーマを決めて「書く事」を前提に教科書の知識が再編成されているのである。さらに教科毎の修了試験は論文の形式で行われるため、教科学習も常に調査し書く事を意識して行われる。実際に書く訓練が授業時間に占める割合も大きい。では書く事を意識するとどのような内容編成になるのか。歴史を例にとるとわかりやすい。

人文グループのひとつである「歴史」のIB教科書は、時系列ではなく、テーマ、あるいはトピック毎に歴史的事象がまとめられている。ここでは伝統的な「一国の歴史」や「文明の歴史」を超えて、「問い」に導かれた多様なトピックにより様々な地域の歴史的事象が統合された形で提示されている(Oord 2007)。例えば「一党政治体制の発生と統治」のトピックでは、生徒は異なる地域の一党政治支配を比較することにより、一党政治に通底する統治の特徴の分析までを行うことが期待されている。複数の地域や時代の比較を行う事で、「一党政治」「国家」「宗教」「イデオロギー」等の抽象的な概念を理解し説明することが求められている。トピックで編集された教科書を通して示されているのは、現代史において意味のあるテーマとはどのようなもので、歴史事象を組み合わせるにいかにか抽象的な概念分析を行うかの分析と解釈のモデルである。ここでは個別具体的な知識は書くための材料と捉えられている(Rogers and Thomas 2008, 2012)。

歴史のみならず、実験科学や文学においても同様のアプローチが取られており、教育内容は従来の教科学習に典型的にみられた学問領域に沿った静的で整然とした体系ではなく、「問い」により導かれ、調査や実験を通して動的に展開し、問いへの答えで終わる編集方法が取られている。これらはすべて、各教科の修了試験及び課題エッセイへの準備になると同時に高等教育を受ける基礎を

作る。

(5) IBの知識内容と生徒の社会化-いかなる人間と能力を育てているか

IBのカリキュラムを通して養われる認知的、情緒的、倫理的側面は、多国籍企業の管理職に必要とされる能力と社会性に親和的と分析されているが(Resnik 2008, 2009, 2012)、IBに特徴的な教育内容は、ビジネスに特化しているわけではない。プログラムの内容分析で見たように、将来のキャリアとして、アカデミック、ビジネス、政府機関、NPO、芸術・文化等の幅広い選択肢を視野に入れることが可能である。IBで強調される「抽象化」、「体系的思考」、「実験」、「共同作業」は、グローバル化された世界で先端的な仕事をする際に必要とされるシンボル(表象)分析の4つの基礎能力としてライシュ(Reich 1991)が挙げたものである。こうした認知的志向と異なる文化的背景を持つ人々と臆せず交われる環境は、「コスモポリタニズム」と呼ばれる新しい形の文化資本を形成していると分析されている(Wagner 1998; Weenink 2008)。

実際IB履修生は高等教育機関での自己の能力の開花に期待しつつ、多様なキャリアを思い描いている。しかし共通するのは、将来国際的な機関や海外で働く希望を持っている事である⁸。その長期計画の第一歩として、海外の大学進学や短期留学を考える生徒も多い。IBはそうしたキャリアパスを身近に感じられる教育内容を提供している。世界で主流とされるアカデミックな議論に触れ、主要な時事問題を知り、それらの問題に切り込む議論の方法と議論を支える共通教養が身につくようにプログラムが組まれている。とりわけTOKのインパクトは、知識を覚える事よりも、理論化することの方が重要であると生徒に感じさせることにあると分析されているが(Ochoa 2013)、こうした認知的な傾向は欧米の大学で好まれるものである。欧米の教育背景を持たない生徒にとっては、主流文化にとけ込める態度と共通教養を短時間で内面化させるには効果的なプログラムであるといえる。アメリカにおいても、アジア系アメリカ人がIBを履修する事によって主流文化に同化していく過程が明らかにされている(Ochoa 2013, p. 74)。

TOKを学び、課題エッセイを完成させた経験

は、大学入学の際にIB履修生と「それ以外」の生徒の差別化の機能を果たす。ひとつのテーマを深く調査・分析した経験は、面接や志望動機のエッセイに期待される豊かで個性的な内容を提供するからである。さらにソクラテス方式の授業と教師の手厚い個別指導は、周囲の高い期待を内面化し、エリートとしての自覚を持たせると同時に「特別に扱われる事」への期待をも涵養するといわれている (Ochoa 2013, p. 67)。

しかし、IBを履修した事で失うものも当然ある。獲得する知識量からすれば、世界の多くの高校の教育課程で学ぶ方がその絶対量は多いといわれている⁹。しかし、問題になるのは知識の絶対量よりIBが提供する知識の「質」であろう。IBの教育内容とそこから形成される思考法は否応無く彼らを差別化し、同じ学校の中で既存の教育課程を受けている生徒や地元のコミュニティーと切り離す。「国際的」「異文化理解」を掲げるIBの履修生が、彼らの小さなコミュニティに閉じこもり視線を海外に向ける事で、同じ学校で普通課程を受けている生徒の存在すら目に入らなくなるという現実皮肉なパラドックスである (Ochoa 2013, pp. 77-80)。IBが社会的な一体感を損ねることへの懸念は早い時期から指摘されていたが、教育内容がエリートでアカデミックである認識はもはや覆すことが難しくなっている (Bunnell 2008)。また国際的なカリキュラムを謳いながら、その内容が西洋中心主義であること、特に認識レベルではプログラムを充実させればさせるほどその傾向が強化されていることも指摘されている (Oord 2007)。英語圏のアカデミック・コミュニティへの参加はIBによって容易になる一方、日本をはじめとする自国の大学へ進学した場合は、そこでの文化的再適応が求められる可能性は高いだろう。

2. 世界の受容パターンと浸透度

(1) IB受容の4つのパターン

ではIBは世界でどのように受け入れられているのだろうか。各国の事情により様々であるが、そこには幾つかのパターンが見られる。本稿では以下の4つのパターンを取り挙げ、日本での受容と比較する。①教育改革、特に後期中等教育改革の牽引としてIBを利用しつつグローバル化へ対応するケース (イギリス)、②学校選択制におけ

る広告塔として受容するケース (アメリカ・カナダ)、③国策として国際競争力をつけるため導入するケース (中国)、④遅れてスタートした近代的学校のグローバル化へのキャッチアップとして部分的に取り入れるケース (モンゴル) の4パターンである。

まず教育改革のひとつとして政府資金を投入してIBを公立学校に導入するパターンを見る。後期中等教育は、普通教育の完成と高等教育への接続として重視されるにもかかわらず、既存の中等教育修了試験や大学入学資格試験の枠組みに縛られて、グローバル化への対応を目指した改革が進まないのが多くの国に共通する悩みである。イギリスはこの問題解決にIBを起爆剤に用いた。イギリスは、高等教育に接続するAレベル試験 (大学入学資格試験の上級レベル) の改革をこの50年間議論し続けてきたといわれる。1990年からの10年あまりを見ても30以上の提案が異なる団体から出されたが、どれも強力な推進力を持たなかった (Bunnell 2008, p. 154)¹⁰。この流れが大きく変わったのは2004年以降である。IBが大学入学資格を伴った総合的なプログラムとして世界的に認知されてきたことと、ナショナル・カリキュラムの中に国際志向を強化する効果があると考えられたことから、イギリス政府がIB保持校を国内に200校作る事を提案し、公的資金が費やされる事になったのである。これにより、すべての教育認定地区で少なくともひとつの公立学校がIBのディプロマプログラムを持てるようになった。公的資金によるIB導入はナショナル・カリキュラムにも影響を与え、前期中等教育に「批判的思考」が導入される際にはTOKの内容をベースにカリキュラムが生まれ (Resnik 2012)、部分的にIBのプログラムを取り入れた折衷型カリキュラムも現れた (Bunnell 2008, p. 158)。

イギリスに特徴的なのは、IBを既存の大学入学資格認証システムの中に組み入れたことである。これにより、IBが大学入学資格として定着した。花井 (2011) によれば、イギリス (イングランド) では、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より、すべての後期中等教育修了段階の学修成果の認証が計量的に位置づけられている。この統一換算表に、2008年からIBを加えたため、国内の資格と同一の尺度でIBの評価が可能になった。これにより、

イギリス国内の高等学校でIBを取得した生徒がイギリスの大学に進学することも可能になった(花井 2011, pp. 69-70)。イギリスの例は、特に公立学校においてIBを定着させる際のモデル、ひいては国内の制度と教育内容をどうグローバル化に適応させるかを検討する上でのひとつのモデルになるだろう¹¹。

2つ目のパターンは、学校選択制における魅力的なブランド・プログラムとしてIBを利用するケースである。アメリカでは学校選択制における耳目を集める特別プログラムとして、「市場開拓のため」の「ブランド」(Resnik 2012, p. 260)として導入が進んだ。アメリカは、世界のIB校で圧倒的な数を占める。全世界のIB校の約3分の1強をアメリカが占め、とりわけ大学入学資格を認証できる完全なプログラム(Diploma Program、以下DP)を持つ学校の割合が非常に多い¹²。この背景にはメディアの影響力もある。メディア報道によるアメリカの高校ベスト10やベスト100に占めるIB提供校の高い比率は、IBの質の高さと認知度を高める役割を果たすと同時に、さらなるIB導入の推進力となっている(Bunnell 2008)。IBの導入は他の学校との差別化をはかり、優秀な生徒を集めるには最も効果的だと考えられている(Ochoa 2013)。

しかしながらIBはアメリカの公教育の教育内容に直接影響を与えているとは考えにくい。むしろ国策として推進されているのは、ナショナル・スタンダードを設定して多様なグループ間の達成度のギャップを埋めることにあり(Gamoran ed. 2007)、IBが目指す教育理念と実践とは逆の方向を指し示している。事実公立学校においては、IBとそれ以外のプログラムの断絶が教育の二極化の象徴として捉えられている(Ochoa 2013)。

3つ目のパターンは国際競争力育成のために国策として導入されるケースである。中国はすでに1970年代末から国是として教育の国際化に取り組んでおり、IB校の数ではアジアでトップを占めている(2014年1月現在)¹³。中国では国策で市や省の重点校にIBを導入するため、IB校は名門公立学校に集中している(黄 2013)。重点校には国の資源が集中的に注入され、優秀な人材を効率的に養成するとともに、重点校は実験校、モデル校として地域の教育の牽引役も果たしている。IBを導入した重点校は経済開発が進んだ東部沿

岸部に集中しているが、重点校が地方の教育局と協働して分校や付属校を設立してグループ化することにより、質の高い教育を地方へ拡大させる仕組みが構築されているという(黄 2013, pp. 154-156)。特筆すべきは、重点校ではIBの他にAレベルやAP(Advanced Placement)等の英米の高等教育に接続するプログラムや、豪州、ニュージーランド、カナダへの留学プログラム、中国語のIB中等課程が並存していることである¹⁴。IBはこうした多様な国内外の高等教育接続プログラムのひとつの選択肢として提供されている。さらに中国では、海外への留学を目的に英語で欧米諸国のカリキュラムを提供する英語専攻とともに、海外からの留学生のために、中国語と中国の大学入試に向けた指導を主として行う中国語専攻があり、この2つを中等教育における「国際課程」と呼んでいる(黄 2013, p. 153)。

このように中国では、グローバル化への対応が、留学及び留学生の受け入れ、海外の大学・高校との提携プログラム、重点校の多彩な接続メニューと、極めて多様な形態で行われているのが特徴である。世界中から留学生を受け入れる体制を整える一方、中国人生徒が向かう先は英語圏に焦点化されており、英語圏の大学進学を睨んで初等・中等教育の教育制度・内容にも今後変化をもたらしていくものと考えられる。しかしながらその変化は、付属校の仕組みが機能し続けたとしても、東部沿岸部の公立名門校にとどまると考えられる。IBを始めとした接続プログラムの認証と運用には、多大な費用と手間がかかるからである。中国においてもグローバル化による教育内容の二極化は顕著である。

4つ目のパターンは、国際的に認知されたプログラムを全国規模で導入することにより、遅れて始まった近代的な教育を一気にグローバル化に対応させるケースである。例えばモンゴルでは、IBとともに国際標準のカリキュラムとして知られるケンブリッジ・プログラムが2011年から実験校で試行された。2012年からはウランバートルに10校とすべての県で1校試行され、その査定で問題が無ければ、2014年9月より国内すべての初等と前期中等教育課程をケンブリッジ・プログラムに移行させる計画である(井場 2013)。モンゴルや中央アジアの国々においてIBではなくケンブリッジ・プログラムが好まれるのは、教科ごとの

導入が可能であり、国民国家の学校の枠組みや現地の価値観を保持しつつ柔軟な導入ができるからである。

(2) 日本における受容 — 他国との比較から

日本では、2012年6月の「グローバル人材育成推進会議」の審議により、「国際バカロレア資格を取得可能な、又はそれに準じた教育を行う高校を5年以内に200校程度へ増加させる」とし、同年7月に閣議決定されている¹⁵。国際的に活躍できる人材の国内での育成が目的である。審議のまとめ(2012、pp.1-5)では、日本の若者の「内向き志向」と海外留学の減少が、危機感を持って記されている。これを受けて文部科学省は国際バカロレアの趣旨を踏まえた教育の推進に関する調査研究の公募を募り、5校が指定校として選ばれた。指定校ではプログラムの研究を行いつつ、様々な試みを行っている。日本語によるTOKの授業、課題エッセイ、CAS等のコア要素が積極的に導入され、テーマを中心とした教科横断型の授業も実践されている。研究者によるフィードバックが行われる公開授業も多数開催されている。すでにIBを導入した一条校やインターナショナル・スクールへの授業見学や相談会、大学が提供するIBの研修会には、指定校のみならず、多くの私立・公立学校の教員や教育委員会から派遣された人々が参加している。こうした動きは全体から見ればまだほんの一部の取り組みだが、IBを知る人々は徐々に増えており、指導・評価方法の実験や調査も進んでいる。

IBの受容で日本に特徴的だと考えられるのは、それを丸ごと受け入れるのではなく、既存の教育実践をIBを通して再評価しつつ擦り合わせを行う中でこれまでの教育内容と実践を変化させていく方法が取られていることである。渋谷(2013)の論文では、既存の教育と「共鳴」させつつIBを通してグローバル化に対応していく複数の事例が分析されている。日本の特別活動と総合的な学習の時間は、IBの理念と親和性が高いと考えられていたが、日本の特別活動の目標は伝統的に価値志向型の漠然としたものであり、これを変えるには特別活動の持つ性格と内容の変革無しには困難であった。そこにIBの枠組みを取り入れる事により、教科間及び教科や行事との関連性を意識した教育活動へと変化が見られたと報告されてい

る(渋谷 2013、p.91)。

この変化には、大迫(2013、p.73)のいうIBに特徴的な「逆向きの設計(backwards design)」も関わっていると考えられる。逆向きの設計では、最初に望まれる「結果」を明らかにし、その結果が確認される為の証拠が決定され、その証拠を児童・生徒が生み出せるように授業や体験を計画する、結果から内容を考えるシステムである。この逆向きの設計は、元来価値志向型の教育とは相容れないものであるが(渡辺 2004)、教科という「知識」と連携させることで目標志向型への変換が可能になると考えられる。さらに、学校行事や部活動をCASに組み入れ、IBと通常のクラスが一緒に行う事により、IB以外の生徒や地域社会とも関わりながらプログラムを行う工夫も施されている(渋谷 2013、pp.90-91)。IBと日本の教育内容の擦り合わせを行いつつ、地域のコミュニティの中で日本人としての社会的スキルを身につけることが可能になっており、先に述べたアメリカやイギリス、中国の例とは対照的である。

渋谷(2013)が取り上げたのは、前期中等教育を対象にしたプログラムだが、高校における取り組みでもより積極的なIBとの融合のケースが見られる¹⁶。この受容形態は、若者の海外留学を促す政府の目的達成には直結しないかもしれないが、IBを通して自国の教育を相対化して見る機会を与え、日本の教育内容と評価法に広く影響を与えるとともに、IBをも変化させる可能性を示唆している。

(3) IB導入を避ける国々とその背景

IBの世界的な浸透が見られる一方、導入を意識的に避ける国があることも記しておくべきであろう。教育目的の中核に自国文化の継承と誇りの育成を掲げるフランスやイスラエル(「フランス市民」と「イスラエル市民」の育成)では、国際的プログラムを謳うIBは公教育における魅力ある選択肢とは受けとめられていない。フランスでは、外国人子弟の教育接続のために、フランスのバカロレアの「あくまでオプション」として国際オプションバカロレアを制定したが、このことはIBの拒絶の象徴であるともいわれている(Resnik 2012、p.257)¹⁷。また、私立学校と公立学校の格差が大きいアルゼンチンやチリでは、

IB 導入はさらにこの格差を広げることになると、教育省や大学関係者が導入に消極的な態度を取っている。レスニック (Resnik 2012) によれば、両国の教員組合は歴史的に左寄りであり、ネオリベラルな教育政策に反対する教員たちの激しい反発も IB 導入に歯止めをかけているとのことである。

3. 世界の教育政策と社会に与える影響

(1) IB の意図せざる浸出効果

2000年以降、IB が世界的に参加校を増加させてきたことは数字から明らかであるが、この数字からは見えてこない効果も浸透しつつある。学際的な教育内容、体験的な学習、探求型カリキュラムのモデルとして、IB には関係しないプログラムやナショナル・カリキュラムの策定に、IB のコア要素の影響が見られるのである。近年では貧困地域の社会的文脈に合わせた体験学習のモデルとしての適用も英米で試みられている (Resnik 2012, p. 264)。グローバル化で必要とされる教育内容の成功例が存在するならば、試行錯誤して作る必要は無いと考えられているのである。また日本に見られるように、政府が積極的に IB 導入を推進する過程で、IB に触れる機会が増えたことも、IB の教育内容を広める一助になっている。他方 IBO が拡大戦略を展開するなかで、ローカルな教育への適応を模索して IB も教育内容を変化させており、ローカルとグローバルの相互作用は、ローカルな教育を変えるとともに、グローバルな教育にも変化をもたらしている。IB の公式言語の増加や公式言語と自国語を組み合わせるデュアルランゲージ・プログラムの設置はその一例である。日本語でのデュアルランゲージ・ディプロマも検討が進み、決定されればプログラム全体の 3 分の 2 程度が日本語で行える道が開ける。かつてはインターナショナル・スクールで提供されていた「国際的な教育」と謳われた内容は、どの学校でも適用できるように形を変えつつあると指摘されている (Resnik 2012, pp. 259, 261)。

(2) アクセスと平等からレリバンスと二極化へ — 公教育へ IB を導入する意味と課題

IB の部分的な導入が好意的に受けとめられる一方、公立学校へのディプロマ・プログラム (IBDP) の導入は、これまで見られなかった状

況を作り出している。IB を持つ学校と持たない学校、さらにはひとつの学校の中で IB とそれ以外のカリキュラムを履修する生徒の間に大きな亀裂を生むようになったことである。例えばアメリカでは IBDP を持つ学校は優秀な生徒を集められる一方、持たない学校には特定の階層や人種の生徒が集まり、ほぼ全生徒が大学へ進学する高校においても、IB を頂点にコースによる明確な序列化と人種、階層、ジェンダーによるトラッキングが行われている (Ochoa 2013)。アメリカの高校における科目選択による見えないトラッキングは 1970年代から明らかになってきたが (Rosenbaum 1976)、IB の導入は名門大学を目指す特別生とそれ以外の生徒を鮮やかに切り分けて可視化する意図せざる結果をもたらした。IB の運用には多額の費用がかかり、公立学校においては普通カリキュラムを学ぶ多くの生徒にそのしわ寄せが及ぶ。管理職の証言によれば、IB によって優秀な生徒が集められて学校の名声上がる事が学校経営にとっては利益が大きいと受けとめられている。しかしながら、すでに十分に優秀な生徒にさらなる手間と費用を公立学校がかけることへの矛盾に教師達は苦悩している (Ochoa 2013, pp. 66-68)。イギリスや中国においても状況は酷似しており、公教育の論点は、「アクセスと平等」から、「レリバンスと二極化」へと 21世紀を境に大きくシフトした。IB はその流れの象徴となっている。

そうした世界的な潮流からすれば、日本は検討が進んでいるデュアル・ランゲージの IB を通して国内の教育を相対化し変化させていく可能性を示唆しており、グローバルとナショナルの独特の相互作用がみられる。日本のカリキュラムは、特別活動と総合的な学習の時間という教科外の曖昧な領域を持つことによって、変化し続ける社会のニーズに対応しつつ、教科教育を中心とする教育体系の保持が可能になったと指摘されている (紅林 2012)。IB 導入も教科外領域を活用しつつナショナルな教育と接合せながら行えば、公教育への IB 導入に関わる諸課題を解決する道は開かれている。IB を通して世界に飛び出して行く若者と既存の公教育を通して国内のシステムに取り込まれていく若者を峻別する 2 元的な制度にはしない工夫が益々必要になるだろう。

参考・引用文献

- Bunnell, Tristan, 2008, "The International Baccalaureate in England and Wales: the alternative path for the future," *The Curriculum Journal*, 19(3): 151-160.
- Coffin, Caroline, 2006, *Historical Discourse*, London: Continuum.
- Delatte et al. ed., 2001, *Philosophie Terminale L*, Paris: Hatier.
- Gamoran, Adam ed., 2007, *Standards-Based Reform and the Poverty Gap: Lessons for No Child Left Behind*, Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Gary, Marks N., 2014, *Education, Social Background and Cognitive Ability: The Decline of the Social*, New York: Routledge.
- 花井渉、2011、「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) を例に — 」『九州教育学会研究紀要』39: 69-76。
- _____, 2012、「イギリスにおける大学入学制度の課題と改革動向 — 国際バカロレアの認証による影響に焦点をあてて — 」『国際教育文化研究』12: 17-28。
- 井場麻美、2013、「モンゴル国における初等中等教育カリキュラム改革の動向についての考察」日本カリキュラム学会第24回大会発表要旨。
- 黄丹青、2012、「中国における国際バカロレア導入の概況及びその背景について」『国立教育政策所研究紀要』142: 149-159。
- 紅林伸幸、2012、「学校カリキュラムの社会的課題」加野芳正・越智康詞編『新しい時代の教育社会学』ミネルヴァ書房、pp. 87-100。
- Lagemaat, Richard van de, 2011, *Theory of Knowledge for the IB Diploma*, Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- 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」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊19(2): 131-143。
- Ochoa, Gilda L., 2013, *Academic Profiling: Latinos, Asian Americans, and the Achievement Gap*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Oord, Lodewijk, van, 2007, "To Westernize the Nations? An Analysis of the International Baccalaureate's Philosophy of Education," *Cambridge Journal of Education*, 37(3): 375-390.
- 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。
- Reich, Robert B., 1991, *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21-st Century Capitalism*, New York: Alfred A. Knopf.
- Resnik, Julia, 2008, "The Construction of the Global Worker through International Education," Julia Resnik ed., *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*, Rotterdam: Sense.
- _____, 2012, "The Denationalization of Education and the Expansion of the International Baccalaureate," *Comparative Education Review*, 56(2): 248-269.
- Rogers, Keely and Jo Thomas, 2008, *History: 20th Century World: The Cold War*, Harlow: Pearson.
- _____, 2012, *History for the IB Diploma*, Oxford: Oxford University Press.
- Rosenbaum, James, 1976, *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking*, New York: Wiley.
- 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教育プログラム』明石書店。
- 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 — 特別活動に注目して — 」『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。
- Tarc, Paul, 2009, *Global Dreams, Enduring Tensions: International Baccalaureate in a Changing World*, New York: Peter Lang.
- 馬越徹・大塚豊編、2013、『アジアの中等教育改革 — グローバル化への対応 — 』東信堂。
- Wagner, Anne-Catherine, 1998, *Les Nouvelle Élités de la Mondialisation: Une Immigration Dorée en France*, Paris: Press Universitaires de France.
- Weenink, Don, 2008, "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World," *Sociology*, 42(6): 1089-1106.

渡辺雅子、2004、『納得の構造 — 日米初等教育に見る思考表現のスタイル —』東洋館出版社。

注

- 1 IB は146カ国、3,697校に114万人の児童・生徒が学ぶ世界規模のプログラムになっている(2014年 1月25日 現在、<http://www.ibo.org>)。
- 2 IBには大学入学資格が得られる後期中等教育の最後の2年間を対象にしたディプロマプログラム (IBDP) の他に、初等教育 (PYP) や前期中等教育を対象にしたプログラム (MYP) が新設された。本稿の教育内容分析では主としてIBDPを扱う。
- 3 両者がどの程度合致しているかの実証研究は始まったばかりである(御手洗 2012参照)。
- 4 Mission and strategy (<http://www.ibo.org/mission/2014/1/28>閲覧)
- 5 プログラム全体については、(Oord 2007、大迫 2013) に詳細な説明がある。
- 6 立命館宇治高等学校の国際バカロレア教育フォーラムの課題エッセイセミナーより(2013/11/27)
- 7 詳しくは、The IP Diploma Program (<http://www.ibo.org/diploma/>) または(大迫 2013、pp. 61-65) を参照
- 8 立命館宇治高等学校の国際バカロレア公開授業ならびに教育フォーラムにおける生徒の討論及びコーディネーターによる説明より(2013/11/27)
- 9 花井 (2011、p. 73) によれば、イギリスのAレベルの授業時間とシラバスの内容・範囲の方がIBよりも多いことが指摘されている。
- 10 以下 Bunnell (2008) では、イングランドとウェールズのIB導入の経緯が説明されている。
- 11 花井 (2011、2012) の一連の論文では、国内の認証システム及び大学入学試験制度にIBを組み込む際の可能性と課題が詳細に論じられている。2014年1月時点ではイギリスにおけるIB認定校は157校、大学入学資格を認証できる学校は150校である (<http://www.ibo.org> 2014/1/28閲覧)。
- 12 全世界のIB校4,618校のうち、1,475校がアメリカにあり、大学入学資格を認証できるプログラムを持つ学校(以下DP校)は796校である (<http://www.ibo.org> 2014/1/28閲覧)。
- 13 中国におけるIB校は76校、DP校は63校である。それに対し日本は、IB校27校、DP校19校である (<http://www.ibo.org> 2014/1/28閲覧)。
- 14 黄 2013、p. 157「表4-2-1 公立DP導入校の国際教育課程」より
- 15 グローバル人材育成会議、「グローバル人材育成戦略 — グローバル人材育成推進会議審議まとめ」(2012年6月4日)、p. 13、(<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>、2014/1/30閲覧)。「日本再生戦略 — フロンティアを拓き「共創の国」へ」、p. 114、<http://www.npu.go.jp/policy/pdf/20120731/20120731.pdf>。2014/1/30閲覧)
- 16 たとえばIB指定校の名古屋大学附属高等学校では、これまで行われていた「総合人間科」の教科横断型の協同的探求学習と研究論文を、TOKと課題エッセイの枠組みにすり合わせつつ、IBと名古屋大学附属高校独自の評価法の両方で行う調査が行われている。検討中の日本語IBの教育内容と方法を構築する試みである。
- 17 「国際的な教育」を謳うIBに対して、OIBはフランスと生徒の母国のいずれの国でも高等教育が受けられ、両国の社会に適用できるようにと考えられた「バイカルチャー」を指すプログラムである。オプションで文学と地理歴史を生徒の母国の内容と言語で受験しフランスのバカロレアが取得できるが、弁証法で書き、語る伝統的な試験様式は、フランス式バカロレアを踏襲している。

The International Baccalaureate Program in the Global Age: Its Impact on Socialization and Public Education

WATANABE Masako Ema (*Nagoya University*)

The number of schools that have been authorized to offer the International Baccalaureate Program (IB) has seen a remarkable increase globally since 2000. The program now includes public schools, since the educational philosophy and content of the IB corresponds exactly to the 21st century skills that are recommended by the OECD. This paper uses the example of the IB and its “international standard curriculum,” now also being adopted in some Japanese schools, to define the essence of ideal educational content in the globalized world and its current impact on socialization and public education. In addition, four patterns of adoption of the IB are defined through examples from around the world, and the characteristics of the Japanese case are extracted.

The IB Diploma Programme (IBDP) is characterized by the following three core elements. “Theory of knowledge (TOK)” teaches students to reflect on the actuality and nature of knowledge by learning about different ways of acquiring knowledge and also the essence of different academic disciplines. “Extended essay” is quite similar to an undergraduate thesis. “Creativity, action, service (CAS)” aims to develop creative, physical and social skills. These elements have an influence not only on one’s academic studies but also on reconstructing the textbook knowledge through a focus on “research and writing.” Socialization through this kind of knowledge prompts students to think of themselves as a cosmopolitan elite. At the same time, the academic knowledge provided by the IBDP differentiates and separates IB students from other students in the local community who are studying the national curriculum in the same school.

Four patterns of factors which have promoted the adoption of the IB can be obser-

ved. (1) In Britain, the IB program has been encouraged by educational reform, especially the reform of upper secondary education, and the programs are used as part of a response to globalization; (2) In the US and Canada, the IB program has been accepted as a special program under the school choice system; (3) China has introduced the IB program in order to increase their international competitiveness; and (4) Mongolia has partly adopted an international program to catch up with the effects of globalization in their modernized schools. One aspect of the ongoing review of current educational practice in Japan is the re-evaluation of existing educational practice, extra-curricular activities in particular, in the light of the IB’s core elements. The IB curriculum is being introduced through cooperation between schools and local communities.

Overall, as a model for interdisciplinary education, experiential learning, and an inquiry-based curriculum, the IB has a considerable influence on curricula and educational policy around the world. At the same time, the IB is creating new cultural capital through particular kinds of knowledge content and socialization. Modern education in some parts of the world is shifting the focus from “access and equality” to “relevance and polarization,” and the IB is playing a major role in this transition. The current Japanese approach to the IB may run counter to such a trend.

key words: International Baccalaureate / international standardization of educational qualifications / tension between and integration of the global and the national / global polarization in knowledge content / from access and equality to relevance and polarization