

## [論文要旨]

### 日本の高大接続改革における国際バカロレア導入の意義と課題

国際的な高大接続プログラムである IB は、日本においては当初、さしたる関心も向けられず、帰国生の大学入学や留学促進の一手段として期待されるのみであった。2013 年に IB 導入の政治的な大号令がかかった際においても、大勢はまだその延長線上にあったと言える。それが現在では、高校教育、大学教育、大学入試を一体的に改革することを目指す高大接続改革に「合流」している。大学入試における選抜機能の低下、高校生の学力水準の維持、学力の 3 要素の評価、コンピテンシー・ベースのカリキュラムの世界的潮流など、日本の高大接続改革を取り巻くさまざまな環境変化や課題に対応が求められるなかで、IB はそのプログラムの理念や教育方法、評価方法などにおいて、有益な知見をもたらさうる存在であると期待されている。

しかし、このような IB への期待は、無条件に追認できるものではないだろう。入試制度とカリキュラムが一体的に構想されている IB に対して、安易に一部分だけを見ることは避けなければならない。IB が生まれた背景にまでさかぼって、日本とは異なる高大接続の文脈と原初的な理念を明らかにしたい。あるいはそのカリキュラムを丁寧に見つめ、すでに IB プログラムを採用している学校の実践を分析することを通じて、多面的に検討することが必要である。

IB についての研究も近年増加しているが、概論的な紹介が多く、とくに蓄積はまだ多くない。また、日本の高大接続研究は、入試制度の研究に偏りがちで、入試につながるカリキュラムと合わせて総合的に行われた研究はほとんどない。そこで、本研究はとくに IB が併せ持つ接続の制度的側面（入試制度）と内容的側面（カリキュラム）の二つの位相から、IB の内実に迫り、特徴を明らかにする。それによって、IB から日本の高大接続改革に対してはどのような示唆を得ることができるのかを検討する。

第 1 章では、日本の高大接続改革における IB の位置づけを明らかにするため、まずは日本の高大接続改革の現状とこれまでの入試改革の経緯を確認した。現在行われている高大接続改革は、直接的には 2012 年の文部科学大臣諮問と、それに対する中央教育審議会の答申に始まった。背景には国内の社会的な変化によって大学入試の選抜機能が低下したことや、「新自由主義」教育改革という世界的な潮流の影響が見える。高大接続において、大学入試に関連して目指されていることの大枠は、「学力の 3 要素で高校教育と大学入試を一貫させること」と「大学独自の教育理念やアドミッション・ポリシーを重視した多面的・総合的な選抜方法をとること」とされている。しかし、選抜ではなく接続を強調する視点や、多様な資質・能力を見取るために選抜の多様化を進めること、各大学が選抜において大学の独自性を発揮することといった現在の高大接続の理念は、大学入試の歴史を振り返れば、これまでも日本において長期にわたって示され続けてきたことだった。これまでの日本の入試改革については、共通試験と推薦入試を追うことで主要な系譜をたどることができるが、いずれも意図した通りの方向に向かったとは限らない。初めて定着した共通試験である共通一次試験は、たしかに共通した基礎学力を一元的に問うたものだったが、もともとはそれによって二次試験の多様化を目指した点にねらいがあった。また、推薦入試は選抜の多様化を推し進めたが、一方で期待された調査書は大学から信頼されていないことを明らかにし、一部の推薦入試では一般入試と何ら変わらない選抜方法となっている例も見られた。また、大学入試における新たな期待として、資格試験についても言及した。

第2章では、IBが生まれた背景や原初的な理念を検討するために、IBを形作ったとされるA.D.C ピーターソンによる1950～60年代イギリスの高大接続改革運動に注目した。イギリスにおいては、大学への接続課程と位置付けることのできるシックス・フォームのカリキュラムが、大学入学資格試験であるAレベルの科目数によって制限されていた。ピーターソンにとっては、後期中等教育の生徒たちは「学び方を学ぶ」ことや、「思考の方法」を発達させることが第一であった。そのためには教科の特性を活かすことが必要であり、ある程度の教科の広さが担保されていなければいけないという考えがあって、このような過度の専門化の状況を是認できなかったのである。改革は失敗したが、この失敗に学び、IBはカリキュラムと入試の一体的開発によって生みだされた。ピーターソンの改革からは、入試制度的な枠組みだけでなく、カリキュラムにもIBへのつながりを見ることができる。彼が重視した「思考の方法」は、従来からある科目を否定するのではなく、各科目と関連付けたいわば思考力・判断力の養成を重視するもので、これは後にIBが目指す根幹の力となって、「学習の方法」における概念理解や、「指導の方法」におけるスキルなどにつながっている。また、科目と科目、科目と経験をつなぐ新たな「科目を統合・相補するコース」はTOKへと発展していった。

第3章では、IBのカリキュラム全体の概要について見ながら、ピーターソンの「思考の方法」がどのように現代のIBのなかに見ることができるかを確認した。まず、ディプロマ・プログラム（後期中等教育課程、DP）の科目選択の方法と評価方法を見ながら、どのように大学入学資格と結びつけているかを検討した。DPは、指導した教員による内部評価と主に最終試験による外部評価の組み合わせによって評価される。内部評価であっても評価課題や評価基準、配点比は国際バカロレア機構が設定しており、学校に任されているわけではない。また、学校の評価に対しては外部からのモデレーションも必要に応じて行われる。大学側はDP資格の有無だけでなく、各生徒の総合点や各科目のレベル、科目ごとの最終スコアによって選抜を行うことができる。DP資格取得に至っていない生徒でも、大学側は科目別の成績をアカルト的に使うことが可能であった。

次に、教育方法については、「指導の方法」と「学習の方法（ATL）」を全プログラムの学びのフレームワークとして規定し、これによってプログラムに一貫性を持たせている。とくにMYP（中等教育プログラム）は母国語で授業を行うことができるうえ、教育内容面の規定が少ないが、「指導の方法」、「学習の方法（ATL）」、ユニットプランナー（学習指導案）などのフレームワークによる規定はDPに比べて厳格である。IBは、ピーターソンが希求した「思考の方法」のフレームワークを各学校段階の接続に用いることを意図したプログラムであることが分かった。

ATLについては、大学での学びや社会に出てから必要とされる、いわば高大接続・社会接続のスキルであることがIBOからも強調されている。また、「指導の方法」では探究的な学びや協働的な学びを用いること、概念理解を重視することなどが示されている。しかし、とくにエリクソンの概念中心カリキュラムと異なる点は、三者の相互関係が強調されていて、内容とスキルによってより高次の概念理解へと導くという立体的な構造の図式を用いていないことであった。IBでは一貫して、内容、概念、スキルの相互関係が強調されている。IBは概念理解やスキルの重視によって内容を軽視した指導を招くおそれがあるということ、コンピテンシー・ベースのカリキュラムが陥りやすい危険に自覚的である。さらに、IBが各教科グループにおいて重要概念を設定し、これをMYPとDPで一貫させることによって、「指導の方法」や「学習の方法」といった教育方法以外にも、共通する概念でつなぐ、という工夫も見られた。

また、DPでは必須学習項目としてTOK、EE、CASといった教科と相補的な役割を持つ教科外教育が

行われる。これは教科を往還するだけでなく、批判的思考やアカデミック・ライティングのスキルなどとも関連しており、大学への接続にも有用であろうことが分かった。

第4章では、IBのDP「歴史」科目に注目して、教科レベルで教育目標、教育内容、教育方法、そしてどのような評価が接続に用いられるのか、内部評価課題や最終試験問題という具体的な評価方法も検討した。文部科学省によるIB科目と学習指導要領の科目の読替えにおいて、ひときわ差の大きさが指摘されていたことが、DP「歴史」科目を選んだ理由である。

IBのカリキュラムと最終試験が一体的に構想されている点について、DP「歴史」科目では、ステップ1～3において、段階的に視点の広がりや深まりを生み出すようになっている学びの内容が、ダイレクトにPaper（試験問題）1～3に反映されて問われているという明確な対応関係が見て取れた。最終試験問題は長時間をかけて解答する記述式問題である。評価基準については、基準表が示されて、教師や生徒に共有されている。

IBの教育目標については、日本でも近年指摘されているように学力の三要素をふまえた「資質・能力」との関連が見られる。また、教育方法については、新科目である「歴史総合」や「歴史探究」と共有できる部分がある。しかし、教育内容（学習範囲）については大きな隔たりがあった。DP「歴史（HL）」は探究的な学び、協働的な学び、そして内容だけでなく、概念理解やスキルの熟達を相互関係的に重視するカリキュラムのために、対象とする時代や地域を学習指導要領に比べてかなり限定している。一方、日本の歴史教育は暗記学習を避け、歴史的思考力を育てるためにも教科書の用語を減らすという方向は示すが、IBのような学習範囲の制限については否定的であった。それゆえに学習時間で見れば、「世界史B」と「日本史B」を合わせればDP「歴史」科目に近い学習時間になるとはいえ、今後も日本の入試で問える歴史的思考力には限界があると考えられる。

では、そのIBを日本で実践するならば、どのような方法が考えられるだろうか。第5章では、第4章で見たカリキュラムが日本の一条校で実践されるようすを、DP「歴史」科目は東京学芸大学附属国際中等教育学校に、MYP「個人と社会」は札幌市立札幌開成中等教育学校の「社会科」カリキュラムや教育方法に注目しながら確認した。

DPでは、最終試験で問われる内容が下級学校のカリキュラムを規定するだけでなく、内容、概念、スキルを組み合わせた問い方が下級学校の学びにも大きな指針を与えていることが実践からも読み取れた。教育内容において規定が多いDPでは、カリキュラムの内容選択において教員の専門性を活かしたりなるべく近い時代区分を集めたり、系統性においてIBの提示する最終試験の問題順ではなく時代順に配置しなおしたりするなど、学校側の工夫が見られた。一方、教育方法のフレームワークがより明確に規定されているMYPでも、従来の「社会科」内容全体を扱うことが難しく、学習指導要領の内容を満たすことや日本の大学受験を考慮して教員が知識の理解・定着を促す工夫もされていた。また、MYPでは、日本の社会科の授業にあっても、ATLと比べ概念理解においては一筋縄ではいかない難しさも読み取ることができた。

DPとMYPの両実践校に共通していた点は、IBの評価方法の積極的な活用である。DPでは、最終試験を例にした長文記述問題のテストやプレゼンテーションなど、MYPでは総括的課題としてのレポートなどによって評価は行われている。本来、IBの規定する評価タイミングは、DPでは形成的評価が指導の随所に求められてはいるものの必須は2年目の内部評価のみ、MYPではユニットと呼ばれる大単元ごとに1回程度の総括的評価である。しかし、実際の学校現場では、少数の課題では評価各小項目の見取

りが難しいことや、学期制の日本の指導要録上の評価に対応させることが難しいため、両校ともに評価課題を増やし、学期に数回の設定をしていた。評価のプロセスでは、評価基準（規準）について、IBOの提示するものを用いることで、評価課題作成に関わる負担を軽減させるとともに、生徒たちにも一貫性と透明性の高い指導を行うことにつながっている。評価基準の外部規定については、教師らにも好評であり、一定の意義を認めることができる。

終章では、以上の検討をふまえて、二つの研究課題であるIBプログラムの原初的な理念と、IBの制度的な特徴とカリキュラムの特徴を改めて整理して示した。そして、IBから高大接続改革・教育実践への示唆として、パフォーマンス課題を組み込んだ入試を実現させるためにどのような配慮が必要か、IBの内部評価や教育方法の知見から考察を述べた。また、IB導入の課題については、日本の高大接続改革でも議論になっている評価権の問題について提起した。すなわち、内部評価も外部評価も、その課題のみならず採点基準が外部規定され、かつモデレーションのように外部から修正されることもある。これが日本の文脈で言えば各学校の自治権を侵害しないのか、という日本側からの問いかけを想定した。

パフォーマンス課題を組み込んだ入試も、評価が外部規定されることも、高校の教員が大学入試に関わる評価に参加するという意味では、これまで日本では大学がほぼ独占的に所有していた評価権の一部委譲の是非と可能性を問いかけることになるだろうと最後に結論付けた。

5359 字