文部科学省国際バカロレア（IB）教育推進コンソーシアム
研究プロジェクト

「日本における国際バカロレア教育の効果に関する研究」

2019 年度成果報告書

日本国際バカロレア教育学会・研究委員会

文部科学省国際バカロレア（IB）教育推進コンソーシアム研究プロジェクト
「日本における国際バカロレア教育の効果に関する研究」
2019 年度成果報告書

目　　次

第 1 章　研究の概要 1
1-1. 研究目的 1
1-2. 研究方法 1
1-3. 研究期間 2
1-4. 研究組織 2

第 2 章　生徒対象調査 3
2-1. 先行研究レビュー 3
2-2. 進捗状況 8
2-3. 予備調査の実施結果 8
2-4. 今後の計画 11

第 3 章　教員対象調査 12
3-1. 先行研究のレビュー 12
3-2. 進捗状況 16
3-3. 分析結果（中間報告） 16
3-4. 今後の計画 19

第 4 章　今年度の研究成果 20

【引用・参照文献一覧】 21

【資料編】 23
資料 A：　「国際バカロレア教育の効果に関する調査研究について」スライド資料
資料 B：　日本における国際バカロレア教育に関する先行研究一覧
資料 C：　生徒対象調査質問紙
資料 D：　教員対象調査インタビューガイド

第１章　研究の概要

1-1. 研究目的

本研究は、国際バカロレア（International Baccalaureate、以下 IB）の教育効果を実証的に析出することにより、国内における IB 教育の普及、ならびに「主体的・対話的で深い学び」を実現するための好事例の蓄積・促進に寄与することを目的とする。

1980 年代以降、世界中で従来の「学力」の範疇に収まらない、いわゆる「新しい能力」が教育目標に掲げられるようになった（松下 2010）。日本では、2013 年以降、IB の普及・拡大が図られているが、その背景には、IB が従来の「学力」試験では測り切れない能力育成を志向した教育プログラムであり、IB を活用して日本の教育政策に対する示唆を得るという目的が存在した。しかしながら、日本では IB 校が徐々に増加しているものの、IB 教育の効果を実証的に問う研究や、なぜ IB 教育の効果がもたらされるかを明らかにした研究はわずかである。

そこで、本研究では「エビデンスに基づく政策」が求められていることを踏まえて、①IB 教育の効果を「学力」ではなく、「新しい能力」に焦点を当てて実証的に検証すること、および、②IB 教育が教員の授業実践に与える効果を明らかにすること、以上 2 点の研究課題を設定する。そして、これらの研究課題の検討を通じて、学術的・実践的に IB 教育を通じて習得される能力を明示する。

研究課題①：日本の IB 認定校において、IB 教育が生徒に与える効果を、とりわけ非認知能力に焦点を当てて明らかにする。〔統括：川口純／筑波大学〕

研究課題②：日本の IB 認定校において、IB 教育が教員の授業実践に与える効果を明らかにする。〔統括：花井渉／大学入試センター〕

1-2. 研究方法

IB の教育効果を量的・質的アプローチから実証的に検証する。まず、量的アプローチとして、IB 校に在籍する IB 生と非 IB 生を対象として質問紙調査を実施し、結果の比較を実施する。使用する尺度に関しては、IB で育成が目指されている能力との妥当性を十分に検討した上で、既存の尺度を活用した実証的検証を行う。既存の尺度として、例えば、批判的思考を測定するための平山・楠見（2004）による「批判的思考態度尺度」など、IB の教育効果を測定するのに適切、かつ信頼性・妥当性のある尺度を用いる計画である。

さらに、本研究では、量的アプローチと質的アプローチを組み合わせた「混合研究法」を採用して、IB 教育の効果検証を試みる。当事者としての IB 生、非 IB 生、ならびに IB 教員等を対象としたインタビュー調査、ならびに IB 校での授業観察を実施し、量的アプローチによる分析結果と組み合わせる。「なぜ、IB 教育は、非認知能力の育成を促す／促さないのか」、「IB カリキュラムのどの側面が、非認知能力の育成を促すのか」といった問いに関する考察を試みる。

1-3. 研究期間

研究期間は以下の通りである。

2019 年 6 月～2020 年 2 月

1-4. 研究組織

日本国際バカロレア教育学会・研究委員会を中心として、12 名の研究グループを組織した。また、本報告書の執筆担当は下記の通りである。

〈研究代表者〉

川口 純（筑波大学）…第 4 章

〈共同研究者〉

花井 渉（大学入試センター）…3-1、3-2、3-3

井上 志音（灘高等学校／国際バカロレア機構ディプロマプログラム試験官）

木村 光宏（神奈川県立横浜国際高等学校／国際バカロレア機構ディプロマプログラム試験官）…2-3

菊地 かおり（筑波大学）…2-2

齊藤 貴浩（大阪大学）

赤塚 祐哉（早稲田大学）

増子 雄士（筑波大学）…2-4

江幡 知佳（筑波大学大学院）…2-1-1

〈研究協力者〉

窪田 眞二（常葉大学）

勝俣 文子（玉川大学）

〈研究補助者〉

福嶋 將人（筑波大学大学院）

第 2 章　生徒対象調査

2-1. 先行研究レビュー

本研究に着手するにあたり、これまでに国内外において実施された IB 教育の効果に関する研究のレビューを行った。その成果については、以下に示すとおりである。また、本報告書、資料編の資料 A「国際バカロレア教育の効果に関する調査研究について」スライド資料も、併せて参照されたい。

2-1-1. アメリカ合衆国（米国）

(1) 課題の設定

近年、欧米やアジアを中心に、公教育制度における IB の普及がみられる（渡邉 2014）。なかでも米国における IB の普及は著しく、世界中の国際バカロレア認定校（IB World Schools、以下 IB 認定校）のうちの約 35%を、米国の IB 認定校が占めるに至っている[1]。その普及の背後には、いかなる学術研究の裏づけがあるのだろうか。

本稿の目的は、米国における IB の教育効果研究の系譜を、ディプロマプログラム（Diploma Programme）に焦点を当ててレビューすることである。それを通じて、「米国では何が IB の教育効果を示す指標とされてきたのか」、および、「結果としてその教育効果は実証されてきたのか」を明らかにすることを試みる。本稿の論点は、IB の教育効果として何が求められるか、言い換えれば IB を巡る教育政策形成のエビデンスの観点は、各国の教育政策に規定されるということを主張することにある。

なお、本稿がディプロマプログラムに焦点を当てる理由は、①詳細は後述するが、米国ではディプロマプログラムが、IB の他のプログラムに先駆けて 1980 年代より導入されてきたという経緯があるゆえに一定の議論の蓄積が予想できるため、②IB の全てのプログラムを包括的にレビューすることによる論点の拡散を避けるため、以上 2 つの理由による。また本稿では、IB の用語を用いてディプロマプログラムを指すこととする。

以下、本稿の構成である。続く(2)では、米国における IB 導入の契機を説明する。(3)では、米国における大学準備プログラムとしての IB の教育効果研究の蓄積を概観する。(4)では、なぜ米国では IB が効果をもつと考えられているかを確認した後、最終節の(5)で結論を述べる。

(2) 米国における IB の導入

---

[1] International Baccalaureate のウェブサイト（“Find an IB World School.”）によると、2020 年 2 月 27 日現在、世界中には IB の 4 つの教育プログラムのうちのいずれかを実施する学校（以下、IB 認定校）が 5,181 校、IB ディプロマプログラムを実施する学校が 3,488 校存在する。米国には、IB 認定校が 1,867 校、IB ディプロマプログラムを実施する学校が 949 校存在する。

本節では、米国において IB が導入された経緯を述べる。米国において IB が普及し始めた時期は、1983 年頃にさかのぼる。具体的に、1983 年には、米国公教育の危機的状況を訴えた連邦報告書『危機に立つ国家』、ならびにボイヤー（Boyer）による、中等教育に関する批判的報告書『ハイスクール』が出版された。前者の報告書は、公教育の質の低さを嘆き、教育の卓越性（excellence）を求めた。そして IB の導入は、その卓越性を米国の公立ハイスクールが希求するための方策の一つとして考えられるようになった（Fox 1998）。後者では、「今日、才能のある生徒（gifted and talented students）が見過ごされている」という課題意識が述べられた後、彼らの学習を促すための手段として、IB は個別学習や高校生による大学レベルの科目の履修と並び、提案された（Boyer 1983）。すなわち、IB は、公立ハイスクールにおけるカリキュラム改善のための一つの手段として、米国の中等教育に導入されるに至ったのである。

(3) 米国における大学準備プログラムとしての IB の教育効果研究の蓄積

上記のとおり、IB は公立ハイスクールにおけるカリキュラム改善のための一つの手段として、米国で導入された。そこで問題となるのが、カリキュラム改善の手段として IB を選択することの妥当性である。すなわち、IB を導入することは効果をもつのか、あるいは、IB はたとえばアドバンスト・プレイスメント（Advanced Placement）[2]と比較してより良い選択肢か否かが、政策形成上の関心事となる。

IB を選択して導入・実施することの妥当性を検証している研究の先駆けは、「IB を修了することは、大学での成長やその後の成長を予測するか」という問いに取り組んだ、ドゥーベル（Duevel）による研究である。ドゥーベルは、限定的なサンプルサイズではあったものの、定量的調査の実施を通じて「IB を修了することは 5 年以内に学士の学位を取得することの効果的な予測因子になる」ということを示した。以降、2000 年代の米国では、学生の大学卒業率の低調さという問題を背景として、大学準備プログラムとしての IB の有効性の検証が、大学進学率や大学卒業率、リテンション率等を観点として重ねられてきた。結果として、多くの研究はその有効性を実証してきた（たとえば、Panich（2001）、Wilkerson（2005）など）。

研究の具体例を参照したい。米国は IB の普及が最も進んでいる国であるゆえ、米国の大学に在学する IB 修了生数はかなりの数にのぼる。それゆえ IB の教育効果研究においても、量的研究が手法として採用されやすい。IB と、米国の学生の学位・学籍情報を管理しているナショナル・スチューデント・クリアリングハウスとの共同で実施された研究では、2000

---

[2] アドバンスト・プレイスメントとは、「高校に在籍しながら大学レベルの授業を受講し、その授業を修了すれば大学レベルでの単位取得をできるプログラムを指し、非営利団体であるカレッジボードが運営し、TOEFL などを実施している ETS（Educational Testing Service）が実施している」（山田 2012: 70）。

年～2001 年に米国のハイスクールを卒業した IB 修了生 12、834 名と IB 科目履修生 11、653 名の追跡が実施された。結果として、61%の IB 科目履修生、68%の IB 修了生が、選抜性の高い 4 年制大学へ進学したことなどが明らかにされている（Caspary 2011）。

さらに、上記のとおり、米国は IB が最も普及している国であるが、米国のなかでも州によって IB の普及の度合いにはばらつきがある（Bunnell 2010）。米国のなかでも IB の普及が著しい州としてカリフォルニア州を挙げられるが[3]、そこでは、大学準備プログラムとしての IB の有効性を裏づける研究が実施されている。すなわち、カリフォルニア大学システムを舞台として、学業成績を示す GPA（Grade Point Average）や大学卒業率の観点から、IB 修了生と非 IB 修了生、およびシステム全体の平均値の比較が行われ、結果として IB 修了生の GPA と卒業率の高さが実証されている（IB Global Policy & Research Department 2010）。

また、貧困地区におけるカリキュラム改善の手段として IB を導入したシカゴの事例の背後にも、IB の教育効果研究が存在した。具体的に、IB は、生徒の ACT（American College Test）スコア[4]、ハイスクール卒業率、大学進学率を高めること（Saavedra 2011）、4 年制大学への進学率、選抜性の高い大学への進学率、リテンション率を高めること（Coca, Johnson, Kelley-Kemple, Roderick, Moeller, Williams, & Moragne 2012）が、シカゴの文脈で実証され、IB の導入・実施という政策の妥当性が裏づけられてきた。

以上のことから言えるのは、米国では、IB 自体が重視する能力観というよりも、「公教育で何が問題とされているか」、そして「その問題を IB の導入・実施は解決し得るか」という観点から、IB の教育効果研究が蓄積されてきたということである。その理由を推測するに、教育政策形成を担う州や学区にとって、導入・実施に一定の費用を要する IB という選択肢ははたして投資に値するか否かが問題とされ、その問題の解を提供する学術研究が求められたからであると思われる。

(4) なぜ米国で大学準備プログラムとしての IB は効果をもつのか

また、2000 年代以降には、IB の研究部門や IB からの依頼を受けた研究者が実施する IB に関する研究が数多くなされるようになった（たとえば、Halic（2013）など）[5]。その一つとして実施された、米国における代表的なカレッジ・レディネス論者であるコンリー（Conley）らによる研究では、なぜ米国では大学準備プログラムとして IB が有効性をもつのかを説明することが試みられている。具体的に、コンリーらは「米国の多くのハイスクー

---

[3] International Baccalaureate のウェブサイト（“Find an IB World School.”）によると、2020 年 2 月 27 日現在、カリフォルニア州には、IB 認定校が 203 校、IB ディプロマプログラムを実施する学校が 112 校存在する。

[4] 米国における大学入学者選抜のために使用されている標準化されたテストを指す。

[5] この点に関して、ヒル（Hill）は「IB 本部から独立して、またそのコントロールと権威の外で行われた研究は少ない」と批判している（Hill 2018）。

ルで IB が提供され、やりがいのあり学習内容豊かな教育プログラムと考えられているが、IB とカレッジ・レディネス・スタンダードや州スタンダードとの整合性が検証されていない」という課題意識に基づき、IB と「大学での成功に必要な知識とスキル（KSUS: Knowledge and skills for University Success）」との整合性を検証した。KSUS とは、米国の名声ある 20 大学から集まった 400 名の教職員により開発された、大学の入門レベルの科目で成功するために生徒が知っておくべき・できるべきことを示すスタンダードである。そのスタンダードは、英語、数学、自然科学、社会科学、第二言語、及び芸術から成り、図 1 にあるように三層構造で示される。

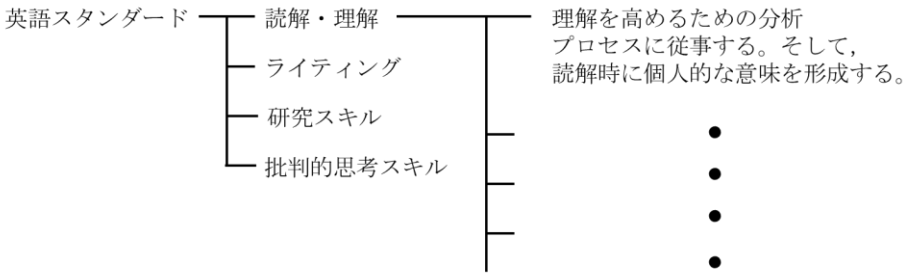


図1 NSUSスタンダードの構造
出典：Conley（2003）をもとに筆者作成

結果として、全ての教科で IB と KSUS との整合性は強く裏づけられる、とされた。また、IB 修了生がカレッジ・レディネスを身につけている理由について、①「大学での成功に必要な知識とスキル」の多くの部分が代数に割かれており、IB で「数学」を履修した生徒は、大学教員によって期待されている代数スタンダードの全てを学習する機会をもつため、②IB のスタンダードが、大学の入門レベル科目で成功するために必要とされる認知ストラテジーに焦点化しているため、以上の要因によると分析されている（Conley & Ward 2009）。

さらにコンリーらは、オレゴン大学・ロバート D オナーズカレッジ（Robert D. Clark Honors College at the University of Oregon）に在学する IB 経験者（IB を 4 科目以上を履修した学生）と非 IB 経験者とを、①GPA やリテンション率、数学のプレイスメントテストの得点に基づく学問的側面、および②「大学とキャリアに向けた 4 つの準備（Four Keys to College and Career Readiness）」に基づく非学問的側面、以上二つの観点から比較した。結果として、両観点における IB 経験者の優位性が裏づけられた。ゆえにコンリーらは、IB は「生徒が、必要な知識を獲得することだけでなく、非学問的スキルを身につけることで、自らの学びを管理する（own learning）ことを可能にするのである」と結論している（Conley *et al.* 2014: 21）。

本節で参照した研究は、狭い範囲の知識の修得度合いのみに基づいて、中等後教育機会へのアクセスを決定することは、大学やその後のキャリアにおいて成功するために必要とさ

れるスキルや態度等を見落とすことにつながる、との問題意識に依拠している（Conley 2014）。すなわち米国では、大学準備プログラムとしての IB の有効性の根拠が、知識の習得という観点に加えて、大学で必要とされるスキルや態度の修得の観点から説明されてきたのである。

(5) 結論

本稿をまとめたい。本稿の目的は、米国における IB の教育効果研究の系譜を、ディプロマプログラムに焦点を当ててレビューすることを通じて、「米国では何が IB の教育効果を示す指標とされてきたのか」、および、「結果としてその教育効果は実証されてきたのか」を明らかにすることであった。得られた知見は以下のとおりである。米国では、ハイスクールのカリキュラム改善、ならびに、結果としての生徒の大学進学準備の向上が IB に期待されてきた。すなわち、大学準備プログラムとして IB はとらえられ、ゆえに、大学進学率や大学卒業率、リテンション率等を指標として IB の教育効果が検証され、多くの研究でその効果が実証されてきた。

そしてその後、なぜ IB を経験した生徒の大学進学率や大学卒業率、リテンション率等は高いのか、言い換えれば大学準備プログラムとしての IB の有効性の根拠が問われ、知識に加えて、大学における学修に必要とされるスキルや態度の修得に、その根拠が求められてきた。

そうした研究成果は、米国における IB の普及をこれまで後押ししてきたものと思われる。結果として、上記のとおり、今日米国の IB 認定校数は、世界中の IB 認定校のうち約 35% を占めるまでに至っているのである。

それでは、米国で蓄積されてきた研究成果をもって、日本における IB の普及政策の正当性は裏づけられるか。言い換えれば、米国の文脈における IB の教育効果研究の蓄積は、日本の文脈においても、IB の普及政策のエビデンスたりえるか。この点を是認するのは、少々短絡的と言わざるを得ない。なぜなら、米国では、大学卒業率の低さ、あるいは貧困地区におけるハイスクール卒業率や大学進学率の低さといった特有の問題を背景として、その問題への対処策としての IB の妥当性が問われてきた。「何のための IB か」が米国と日本で異なるのであれば、日本における IB の普及政策のエビデンスは、あくまで日本という文脈依存でしか形成し得ないだろう。

また、米国における大学準備プログラムとしての IB の有効性の根拠を説明した、コンリーによる「大学での成功に必要な知識とスキル」や「大学とキャリアに向けた 4 つの準備」といった概念も、あくまで米国の文脈において形成されたものである。ゆえに、たとえば日本において IB を大学準備のためのプログラムとして位置づけ、その有効性を検証するのならば、日本の大学教育の文脈で「大学での成功に必要な知識とスキル」とは何かが議論されねばならない。

2-2. 進捗状況

上記のレビューの結果を踏まえつつ、本研究と同様の問題関心のもとに実施された先行研究として、山本ベバリーアン氏（大阪大学人間科学研究科）を研究代表者として実施されたIBによる委託研究（Yamamoto *et al.* 2016）が参考になると考えた。そこで、山本氏に連絡を取り、7月に共同研究者であった石倉佑季子氏（大阪大学高等教育・入試研究開発センター）と面会し、当時の研究実施の詳細について情報を得た。また、質問紙調査の担当であった齊藤貴浩氏（大阪大学人間科学研究科）、および IB 機構での勤務経験があるジャスティン・サンダース氏（テンプル大学）を紹介いただいた。

9月に齊藤氏から質問紙の開発および分析に関するヒアリングを行い、質問紙の詳細に関する情報を得た。また10月には、ジャスティン・サンダース氏と面会し、IB機構が実施する研究およびその体制について情報を得た。加えて、上記委託研究で用いられた質問紙をベースとして、本調査の質問紙を開発することについて山本氏の承諾を得ることができた。その後、齊藤氏を含めた打ち合わせを行い、質問紙調査の実施方法について検討を行った。検討の結果、IB生を主たる調査対象とし、承諾が得られた学校については、IBプログラムを履修していない生徒に対しても調査を実施するという方針を固めた。

上記の検討を踏まえ、11月から2月にかけて、質問紙の項目の検討を行った。12月には予備調査を実施し、質問項目の見直しを行った。

2-3. 予備調査の実施結果

質問紙調査の項目の妥当性を検証するため、国際バカロレアディプロマプログラム認定校（A校）において予備調査を実施した。以下、資料Cの質問6、および質問7の記述式の問いに着目して整理を行う。

2-3-1. 予備調査の概要

予備調査を実施したA校では、1年次において知の理論（Theory of knowledge）等の授業は行われていないものの、IB を意識した学び方で授業が実施されている。ディプロマプログラムの開始は 1 年次の 1 月からであるため、本格的にプログラムが実施されているわけではないが、「国際的な視野」や「自身の変化」については記述することが可能であると考え、予備調査を行った。調査の概要は以下の通りである。

実施時期：2019年12月

実施場所：国際バカロレアディプロマプログラム認定校（A校）

調査対象：高校1年生（23名）

2-3-2. 調査結果の分析

第一に、質問6「あなたが考える「国際的視野」について簡潔に説明してください」についてアンケートの結果分析を行った（n=23）。この項目では国際的視野に関連した学びのプ

ロセスが表出した。回答が多かった内容を以下に示す。

①身の回りと世界をつなげる事ができた：４人
②客観的／異なる考え／海外の視点を理解することができた：7 人
③自ら調べる（英語ニュースを見る）ようになった：3 人

①や②の回答では「結びつける」、「関連づける」ことが確認された。これは「思考の可視化」（Ritchhart *et al.* 2011）の中で思考を付加物と捉えるのではなく、学校文化や学校の日常的な生活の中へと組み込むことの重要性が強調され、思考スキルの要素として重要視されている。また、③の回答についてはリサーチスキルにつながると考えられるが、リサーチスキルの内実についてはこの質問紙では見えてこなかった。

また、上記の他に以下のような前向きな回答が得られた。

周りの人が国際問題やその解決策に興味をもっている人が多いので自然と自分も関心をもつようになる。

図 1 生徒による質問 6 の回答①

日本国内の政治や文化，教育制度，考え方などを他の生徒から教えてもらったり，授業で学んだりすることを通して，新しい見方や考え方を身につけることができた。世界全体のことを考えた上で，課題に取り組むことができるようになった。

図 2 生徒による質問 6 の回答②

図 1、図 2 に示す通り、「国際問題に興味を持っている人が多いので自然と自分も関心を持つようになる」「政治、文化、教育制度、考え方などを他の生徒から教えてもらった」など、社会性スキルにつながる生徒同士の学びに関する回答も得られた。

一方で、以下のように IB のみによって国際的視野が育っているわけではないという視点の回答もあった。

以前海外にそこそこ長く滞在していたこともあり，バカロレアを通して国際的視野を培うこともあまりないが，強いていうなら政治的や経済的な面にも目をつけるようになったことである。

図 3 生徒による質問 6 の回答③

図 3 のように「海外滞在経験があるので、IB で国際的視野を培うことはあまりないが、

強いて言うなら政治経済的な面に目をつけるようになった」など、授業よりも自身の経験が国際的視野の核になっているというような状況も確認された。

第二に、「質問７．高校での学びを通じたあなた自身の変化や成長について、もっとも影響を与えたことは何ですか」について、アンケートの分析を行った（n=23）。

この項目では獲得したコンピテンシーに関する記述が目立った。主な回答は以下の通り。

①他の見解／客観的視点／根拠の重要性：４名
②批判的思考を持つ：３名
③文章の構成/情報収集への意識：２名
④コミュニケーション能力の向上：２名

①、③についてはリサーチスキルとの関連が認められる。これまでのプログラムにおいてレポートおよび論文を執筆してきたことが影響したと想定される。②については批判的思考という言葉を含めて生徒に浸透していることがわかる。これはブルームによる思考スキルの分類法（1956）によると高次のスキルに位置づけられる。批判的思考という言葉だけでなく、その詳細な要素についてこれから見ていく必要がある。

上記のようにスキルに関連する記述が目立つなか、自身の勉強の仕方に関する回答も見られた。

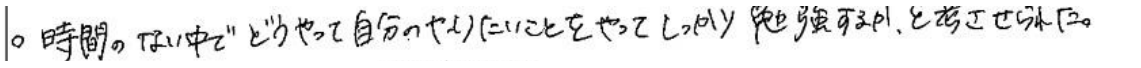


図 4 生徒による質問 7 の回答①

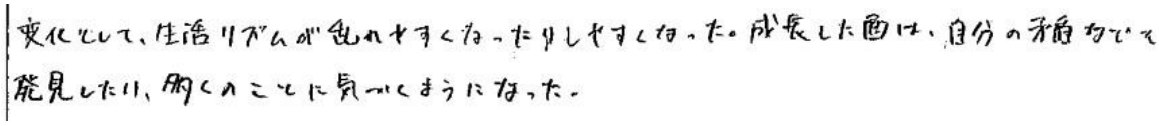


図 5 生徒による質問 7 の回答②

上記のように「時間のない中でどう勉強するかを考えさせられた」など自己管理スキルに関連する回答もあった。一方で、「生活リズムが乱れやすくなった」や「睡眠時間が減った」などの回答も見られ、自身の能力向上を実感する一方でプログラムによる負荷を感じる生徒も散見された。

2-3-3. 考察および今後の課題

2 つの質問で興味深い回答が得られた一方で、批判的思考の中でも特にどのような側面で成長を感じたかなど、追加で調査すべき項目も今回の調査で明らかになった。

2-4. 今後の計画

今後の研究計画は下記の通りである。

〈2020 年度〉

(1) IB 教育が生徒に与える効果の質問紙調査の実施（3 月～6 月）

◇学年が上がるごとに効果がみられるか確認するためベースライン調査を行う。なお、ベースライン調査は非 IB 認定校にも行い、IB 認定校と非認定 IB 校との比較を試みる。

(2) データの整理および論文執筆のための研究ノートの作成（7 月～8 月）

◇上記 2 つの調査で収集したデータを整理し、研究ノートを作成する。

(3) データ分析・考察（9 月～11 月）

◇研究打ち合わせを実施する。収集したデータの分析・考察を行う。

(4) シンポジウム等での研究成果の発表（12 月～2 月）

(5) 研究成果の取りまとめ・報告書の作成（12 月～2 月）

◇研究打ち合わせを実施する。研究成果を取りまとめ、報告書を作成する。

(6) 成果報告書の提出（2 月）

〈2021 年度以降〉

2021 年度以降は、毎年追跡調査を行い、学校、生徒ごとの変化を観察していく。

(1) IB 教育が生徒に与える効果について追跡調査を実施

◇毎年、学年が上がるごとに変化がみられるか追跡調査を行う。

(2) データの整理および論文執筆のための研究ノートの作成

(3) データ分析・考察

(4) 研究成果の取りまとめ・報告書の作成

(5) 成果報告書の提出

第 3 章　教員対象調査

3-1. 先行研究のレビュー

本研究に着手するにあたり、これまでの国内外における IB 教育の効果に関する研究のレビューを行った。その成果については、以下のとおりである。また、本報告書の資料編の資料 A「国際バカロレア教育の効果に関する調査研究について」スライド資料も併せて参照いただきたい。

3-1-1. イギリスにおける国際バカロレア（IB）をめぐる資格試験制度の変容

イギリスでは、これまで大学進学の際に、後期中等教育資格及び大学入学資格として、伝統的に GCE A レベル（General Certificate of Education Advanced Level、以下：A レベル）の取得が主流であり、大学もその取得を求めてきた。そのため、イギリスでは A レベルは、しばしば大学進学のために取得すべき「黄金のスタンダード」（the golden standard）として、広く社会に認識されてきた。

しかし、このように社会的に高く評価されてきた A レベルにもいくつかの問題点が指摘されてきた（Hodgson and Spours (2003)等）[6]。特に代表的な問題点は以下のとおりである；

- 早期の専門化（3 科目に限定される学習）
- エリート偏重
- 学習内容の幅（breadth）と深さ（depth）（文理のバランス）
- コア学習（教科横断的な学習）の欠如
- 大学入学者選抜では、A レベル取得者の選抜を優先的に行なっていた
- 「アカデミック-職業ディバイド」（アカデミックな資格である A レベルの方が、職業資格よりも優位見られる問題）

特に、A レベルはアカデミックな資格として、3 科目に限定して、狭く深い学びが特徴として挙げられ、また教科横断的なコア学習は行われてこなかったのである。

しかし、その後 2006 年以降、イギリスではブレア労働党政権（当時）によって、国内の IB 認定校数を拡大する政策が出されて以降、急速に IB 認定校が増加していったのである。その背景には、グローバル・レベルでの 21 世紀コンピテンシーの育成が求められるようになった点や A レベルに対するより幅広く、文理のバランスのとれた資格を求める世論があったといえる。これにより、イギリスでは IB が A レベルの代替資格として、注目を集めることとなったのである。

その後、キャメロン保守党政権（当時）によって、IB 認定校への財政支援が打ち切られ

---

[6] Hodgson, A. and Spours, K. (2003) *A baccalaureate system for the English context*, Phillips, G. and Pound, T. (2003) *The Baccalaureate A Model for Curriculum Reform*, Routledge, pp.163-183

ると、今度は一転、イギリス国内における IB 認定校数（特に公的セクター）が大幅に減少することとなった。その要因としては、キャメロン政権による財政緊縮策に伴い、特に公営（公立）学校において、IB 教育を提供するための予算が確保できない状況が生じたためである。しかし、もう一つの要因として、イギリスにおいて IB が柔軟性の低い資格であるという認識が広がったためであるといえる。これは、すなわちイギリスにおける伝統的な中等教育修了試験である A レベルは、科目単位での履修が可能であり、生徒は進学を希望する大学が提示する入学要件（entry requirement）に応じて、必要な科目のみを履修することができる一方で、IB の場合は、6 科目 3 要件を履修することが求められている点から、イギリスに資格試験制度の文脈においては、柔軟性が低いという認識が広がったと考えられる。

このように、IB 認定校が減少したイギリスであるが、これは決して元の A レベル主流の資格試験制度に戻ったというわけではなかった。それを裏付けるように、IB 認定校の減少とともに、IB の特徴であるコア科目（Extended Essay、TOK や CAS）等を模した、イギリス独自のバカロレア資格が次々と開発・導入されたのである（例えば、AQA バカロレア、テクニカル・バカロレア、シックスフォーム・バカロレア、アドバンスト・バカロレア、ナショナル・バカロレア等）。これらバカロレア型教育モデルのプログラムについて、トムソンら（2003）は、4 つの特質をあげている。すなわち、1）中等教育修了資格であり、2）大学入学資格であると同時に、職業社会への移行（雇用可能性）や生涯学習に向けた基礎にもなり、3）第二外国語、職業教育やコア学習を含むなど、アカデミックな教育に偏重していない、4）コア学習を通じた学際的・教科横断的な学びを提供するものであると述べている[7]。1）と 2）については、これまでの A レベルも同様に中等教育修了資格であると同時に大学入学資格でもあった。しかし、バカロレア型教育モデルのプログラムでは、トムソンらが上記の 3）と 4）であげているように、すべてコア学習を導入していることが分かる（表 1 参照）。

また、これに加え、その多くが 2 年間の教育課程を経て、最終試験を通じて学習到達度の評価を行なうリニア方式を採用しているという特徴がある。Cambridge International Examinations（2013）によれば、リニア方式を採用する教育プログラムは、各教科が独立しておらず、教科横断的な学びが強く奨励され、キー・コンセプト（コンピテンシー）やスキルの育成が基盤となっているものである[8]。これは、A レベルのようにモジュール方式を採用し、コア学習を含まず、ヤング（1998）が指摘するように、エリート層を中心とした大

---

[7] Thompson, J., Hayden, M. and Cambridge, J. (2003) 'Towards a structural typology for baccalaureate-style curricula', *The Baccalaureate A Model for Curriculum Reform*, Routledge, p.35

[8] Cambridge International Examinations（2013）'Moving from modular to linear qualifications: A guide for teachers', *Cambridge International Examinations*, Cambridge, p.1

学進学のための資格取得を主な目的としている資格とは異なるといえる[9]。バカロレア型教育モデルのプログラムでは、科目を選択して履修することができるのと同時に、それらを学際的につなぐ必修科目として、コア学習が含まれている点が共通しているといえる（表 1 参照）。このように、イギリスでは IB 教育をモデルとし、国内の状況に合わせた独自のバカロレア型教育モデルのプログラムが開発・導入されるという、いわば「IB のローカル化」[10]ともいえる現象が見られているのである。

表 1　国際バカロレアとバカロレア型教育モデルのプログラム

	IB	AQA Bacc	Scottish Bacc	Advanced Welsh Bacc	ABacc
カリキュラム構造	6 科目群＋3 要件	3 科目＋自由研究＋社会奉仕活動	3 科目＋学際プロジェクト	4 科目＋教科外活動（職業教育を含む）	3 科目＋課題論文＋社会奉仕活動
コア学習の有無	○	○	○	○	○
評価（測定）方式	リニア	リニア	モジュール	モジュール	リニア

出典：花井渉（2016）「イギリスにおける国際バカロレア認証に伴う資格試験制度変容に関する研究」、『比較教育学研究』、第 52 号を基に筆者加筆・修正

以上のように、イギリスでは、A レベルの代替資格として IB が注目される一方、そのカリキュラムをモデルとする国内独自のバカロレア型教育モデルの教育プログラムの開発・導入の動きが見られている。それらは、いずれも幅広い学習や生徒の主体的な学びを促進するコア学習が含まれ、多くがリニア方式を採用しているという共通の特徴がある。しかし、IB 及びバカロレア型教育モデルのプログラムの拡大に伴い、大学入学者選抜制度においては、これまでの A レベル等の伝統的な資格試験にはなかった、「コア学習」を通じた非認知的な能力やスキルの適切な認証基準をどのように設定するのかが課題となる。また、現在 A レベルにおいてもコア学習を導入しようとしており、その認証評価はこれまで以上に重要な課題となっているといえる。

さらに、このようなイギリス独自のバカロレア型資格を開発する動きは、「ナショナル・バカロレア」（National Baccalaureate for England、以下：NBfE）の開発へとつながって

[9] Young, M. (1998) 'The Curriculum of the Future', Falmer, London, p.121
[10] 花井渉（2017）「イギリスにおける国際バカロレアをめぐる資格認証制度に関する研究」、九州大学大学院人間環境学府博士学位論文、p.171

いる。

NBfE は、主に 3 つのパートから構成されている[11]；

- **コア学習（core learning）**：これは、各生徒が履修している既存の資格プログラム（A レベルや BTEC 等）。
- **個別プロジェクト（personal project）**：これは、各生徒が自ら関心のあるテーマを考え、プロジェクト型の学習を行なう。既存の資格で、すでに Ofqual によって公的な認証を受けたプロジェクト型学習（IB の課題論文、知の理論、CAS や Extended Project）を履修する場合は、この個別プロジェクトの履修は免除される
- **個人開発プログラム（personal development programme）**：これは、2 年間のうちの 100～150 時間を各生徒が興味のある活動（例えば、芸術、スポーツ、社会奉仕活動、インターンシップ等）を行なう。

まず、この NBfE は、「資格」（qualifications）ではない。この NBfE は既存の資格に加えて、上記の個別プロジェクト及び個人開発プログラムを修了することで、総合的な能力・スキルを証明するものである。また、NBfE は、例えば個人開発プログラムは IB の CAS をモデルとしていると説明しており、その他の類似点として、政府から独立した組織（ナショナル・バカロレア・トラスト）によって運営されているため、これまでの伝統的な資格とは異なり、独立性のある証書となっている。そして、NBfE の特徴として、IB よりも柔軟性のあるプログラムになっていることが強調されている[12]。これは、先述のように、近年イギリス国内の IB 認定校が減少している要因の一つとして、カリキュラムの柔軟性の問題が明らかになった。一方で、NBfE はこれに対応し、「コア学習」のパートは、既存の伝統的な資格プログラムを履修することになっている。これにより、例えば A レベルでは 3 科目+NBfE の個別プロジェクトと個人開発プログラム、BTEC では規定の科目数+NBfE 要件等、科目数の異なるすべてのアカデミックな資格、職業資格に対応することが可能になっている。そのため、この NBfE は、イギリスの資格試験制度の文脈に合致した柔軟なプログラムであるといえる。

NBfE は、既存の資格を利用している点で、コア学習の部分に関しては、従来どおりの基準を基に評価することが可能である。しかし、それ以外の「個別プロジェクト」と「個人開発プログラム」の認証評価については、未だ明確な評価基準がなく、今後の入学者選抜における課題となるといえる。

3-1-2. 結論：イギリスの文脈における IB の効果に関する一考察

以上のように、イギリスでは、IB の国内での増加により、これまでの A レベルでは導

[11] National Baccalaureate Website: http://www.natbacctrust.org/about-the-nbfe/（2020 年 2 月 2 日付確認）

[12] http://www.natbacctrust.org/about-the-nbfe/（2020 年 2 月 2 日付確認）

入されてこなかった、教科横断的な学習やコア学習等が認証評価され、より幅広い知識とそれを応用する力が求められるようになったといえる。これは、教員の授業改善にもつながっており、今日のイギリスにおいて、コンピテンシーを育成するための授業づくりが求められている。このように、イギリスでは、IB 認定校自体は減少したものの、教科横断的な学習やコア学習の要素が残り、イギリス独自のバカロレア型教育プログラムの開発につながっている点からも、IB はイギリスの資格試験制度や授業改善等の改革の促進要因として、一定の効果があったといえる。

3-2. 進捗状況

今年度は、先行研究の検討、IB 教員を対象としたインタビュー調査および授業研究を実施することとした。具体的には、IB 教員の養成・研修等に関する国内外の議論を整理した後、その結果を踏まえて IB 教員を対象としたインタビューガイドを作成し、調査を実施した。その際、a）教員は、日本の教育と IB 教育の違いをどのように認識しているのか、b）教員は、IB 教育の実践による自身の教員としての成長をいかに捉えているのかといった点に着目することにした。さらに、IB 認定校において授業研究を実施することにより、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための事例を蓄積・促進し、研究成果の学校現場への還元に努めることにした。

インタビューガイド（資料 D 参照）に基づき、今年度は 4 校の国際バカロレアディプロマプログラム認定校の協力のもと、教員に対するインタビュー調査を実施した。調査対象およびインフォーマントの詳細は以下の通りである。

実施日		調査対象	インフォーマント
2019 年	12 月 25 日（水）	A 校	国語、理科、英語・TOK、音楽（4 名）
2020 年	1 月 24 日（金）	B 校	数学、生物・CAS、TOK・物理（3 名）
	2 月 10 日（月）	C 校	DP コーディネーター（TOK 担当）（1 名）
	2 月 14 日（金）	D 校	世界史、英語、国語、美術（4 名）

3-3. 分析結果（中間報告）

まず、教員が日本の教育と IB 教育との違いをどのように認識しているのかについては、「IB と新学習指導要領の理念の親和性がしばしば指摘されるが、とりわけ指導と評価における差はまだ大きいと感じる。日本はまだ内容を教えることに終始しており、評価においては一点刻みである。それに対して IB はスキルベースである」といった違いを認識している。これについては、他校の教員も IB は評価が厳格であり、教員、生徒ともに、評価の枠組みを理解しているため、目的を理解して学習を行なうことができると述べている。また、ある教員によれば、IB 教育はアプローチに違いがあると話している。具体的には、IB 教育は「概念理解」が重視されており、例えば歴史教員によれば、第一次世界大戦だけ学んだとしても、

概念を理解し、アプローチの方法が学べるため、IB に関わっている教員、生徒ともになぜ歴史を学んでいるのかを説明できるようになっていると述べている。これは、IB の言語でも同様に、対象は誰で、どういう立場で、どういう媒体を使ってコミュニケーションするか、何をどのように表現するか等を考えたり、理解したりするため、言語の細かなところよりも、概念やテーマを考えるものになっていると述べている。

また、教科内容の違いについて、「IB の理科（化学）では実験が多く（HL では 60 時間）、さらに内部評価（Internal Assessment）や課題論文（Extended Essay）において、生徒は自分で実験を組み立てることから行なうが、日本では大学でもなかなか行なわれない。日本の一般の高校は教科書を終わることを求められるため、そこまで実験に時間を割けない」、「理科の知識が少ない現段階（高校 1 年のプレ IB の段階）で、課題論文（Extended Essay）の練習をさせるのは大変だった」と述べている。また、音楽の教員は、「IB では要求される水準のわりに、時間数が少ない（SL で週 3 時間）。また、IB の音楽では日本と比較して、（理論的な）分析をひたすらする印象。試験に聴音ではないリスニングがあることも、IB の音楽の特徴」と述べており、理科の場合には、実験の多さ、音楽の場合は実技に加え、理論的な内容も多い点が日本の各教科内容との違いとして認識されていることが明らかになった。

また、日本の教育と比較したときの IB 教育の特徴は、「人数の少なさ」にあり、「IB は人数が少ないからこそできるプログラムではないか。IB では生徒一人に対して教員が関わる時間やフィードバックの時間が必要」であると述べており、クラス規模も影響していることが明らかになった。

次に、授業方法の違いについて、例えば理科の教員によれば、IB の授業は詰め込みのスタンスではないが、知識がないと議論ができないため、子どもたちがいかに自ら知識を調べるよう誘導できるかが重要であると述べている。これについては、音楽の教員もセオリー（理論）の重要性を強調し、世界音楽では 24 か国、西洋芸術音楽では 24 人の作曲家それぞれの楽曲を生徒に調べさせて、発表させる等の授業改善を行なっている。

その一方で、例えば、English B の教員によれば、「IB の他教科では、オープンな問いに対してディスカッションすることが多いと思う。しかし English B では、言語スキルの習得に重点が置かれている。その点で、日本の英語と変わらない」と述べており、教科間での認識の違いが明らかになった。

以上のように、従来の日本の教育と IB 教育の違いとして、教員は、評価システムが厳格である点、アプローチが概念理解を重視している点、知識を教え込むよりも論述や議論、実験等が多く、それを行なうために生徒が知識を自ら調べて獲得していくようにする点等の違いを認識していた。そのために、教員は概念理解や自ら知識を獲得するような仕掛けづくりを授業の中に取り込むようになったという回答が多く確認された。

次に、教員の期待や生徒の成長について、「生徒は物事を疑ってみる」、「疑問を投げかけるようになった」、「分析の基礎として、根拠をもとに物事を考え、それを表現することが少

しずつできるようになった」、「根拠などを生徒同士で問うようになった」、「論理的に考えるようになった」等、物事を多角的に捉え、批判的に検討する力や根拠に基づいて、論理的に物事を考える思考力が身についていると感じている教員が多かった。また、ある教員は、「生徒からの『先生これで良いですか？』という問いが減った。はじめは失敗するのが不安で、先生に正解を聞いてしまうが、色々なことが世の中で起きていることに気が付き、そこから生徒同士で話しあって答えが一つではないと気づいていった」と述べており、生徒の気づきから議論が深まっていることが分かる。

しかし、これらの生徒の成長は、どのようにもたらされたのだろうか。この点については、例えば東京学芸大学附属国際中等教育学校のように、MYP を経て、IBDP を受ける生徒が多いため、すでに議論をすることに慣れている生徒が多い学校もあったが、多くの IB 認定校の教員は、授業の中で生徒にリフレクション（振り返り）をさせたり、ポートフォリオを記録させたりすることで、生徒自身が自分の学びを深めることができるようになったと述べている。また、日本語 A の教員からは、「自分の言いたいことを言って、他の人から否定された際に、初めて自分はなぜそう思ったのか考え始まる。それを繰り返し行わせることで議論の質が高まるようになっていく。はじめは従来型の指導から抜け出せなかったが、途中から生徒に任せるようになった。そうしたところがうまくいくようになった」と、自身の指導法の変化によって生徒が成長していったと述べている。

以上のように、IB 教育を通じて、生徒は批判的・論理的な思考力や根拠に基づいて議論をすることができるようになったと認識している教員が多かった。これは、IB 教育において教員が生徒に日常的にリフレクションをさせ、それを通じて生徒の自己省察を促した結果として身についており、IB 教育の効果の一つであると考える。

次の、「教員は、IB 教育の実践による自身の教員としての成長をいかに捉えているのか」については、「目的ありきでなくなり、学習が発展的にあるいは深くなった」、「以前は、単元の目標がありきで、枠におさめる傾向にあった。結果として深い学びにならなかった」、「IB では、生徒に 1 を与えて生徒がどこまでいけるかは未知数。0 になる危険性も孕んでいる。前任校では、生徒に 10 を与えて生徒が 2、3 にいけるか。すなわち IB では『これを教えよう』とならなくなった。結果として深くて広い学びになっている」等、教え込むことから枠に納めないことを意識することで深い学びにつなげる教員が多かった。これは、TOK においても同様に、「教員が『これを教えたい』ということをもつのではなく、教員が生徒の考えを上手く拾い上げつつ、クラス全体で議論を深めていくような授業の進め方も有りだということに気づいた」と述べている点からも、IB 教育を通じて生徒の深い学びを促すように、教員も授業方法や生徒との接し方を工夫していることが分かる。

それでは、このような深い学びを促すために、教員はどのような取り組みを行なうようになったのだろうか。それについて、複数の教員が「（教員は）教科について深く知らなくてはいけない。（生徒からの）どんな問いにでも対応できるような状態に（常にしておかなければならない）。自分も一つしか問いがないと、答えを誘導するようになってしまう。だか

らより俯瞰するように勉強する必要がある（括弧内筆者加筆）」、「ワークショップで教員も学習者ですからねと言われた。そこが変化したポイント。生徒から知らないことを言われた際も知ったかぶりをせずに聞くようになった」、「知識はネットを調べたらすぐに出てくる。しかし、考え方についての問いは出せるので、そこが大切。引き出す問いができるかが重要」と述べている。これらの点からも生徒の多様な関心や問いに対して、教員がそれを受け止め、深めていくために、自らも学習者として学ぶ教員が多いことが分かる。

また、国語の教員からは、「教材は何でも良いと感じるようになった。一般のクラスでも古典・漢文の教材を一応用意するが、色々な題材などを持ってきて指導できるようになった」との回答があり、IB 教育の経験が一般コースの授業改善にもつながっていることが分かる。

さらに、社会科の教員は、「教材研究のやり方が変わった。質が上がった。今までとの違いは、授業の質を上げるためではなく、生徒へのファシリテーションを行なうためにするようになった。また、本の見方が変わった。生徒が調べたりするようなことを奪わないようになり、聞かれた際にしっかりと答えられるようにするために教材研究を行なうようになった」と述べており、教材研究への取り組み方にも変化が生じていることが分かる。

3-4. 今後の計画

以上のように、現在まで 4 校の IB 認定校の教員へのインタビュー調査を行なってきたが、各校の IB 認定校としての年数、教員の IB 教育実践の経験、MYP との接続の有無等、環境や条件にバラつきがあるために、研究の目的で記した「IB 教育が生徒に与える効果」および「IB 教育が教員の授業実践に与える効果」については、明確な結論に至っていない。そのため、今後も引き続き全国の IB 認定校への調査協力を依頼し、教員に対するインタビュー調査を継続していくことで、「IB 教育が生徒に与える効果」および「IB 教育が教員の授業実践に与える効果」を明らかにしていきたい。それにより、国内における IB 教育の普及、ならびに「主体的・対話的で深い学び」を実現するための事例の蓄積・促進に寄与することができる。

第 4 章　今年度の研究成果

今年度の成果は、大きくまとめて下記の 3 点に集約される。まず、1 点目は IB のコンピテンシー、というこれまで日本では明らかにされていない研究分野において、英国や米国の研究蓄積を中心に既存の実証研究の成果を中心に整理、分析したことである。日本においては、IB 教育を通じてどのようなコンピテンシーが育成されるのかが明確にされないまま IB 教育の導入が促進されている側面もあるが、時機的にも、この段階でコンソーシアム事業として、必要な研究であっただろう。

2 点目は、IB 教育を通じて育成されるコンピテンシーを如何に測るか、という測定方法を開発したことである。具体的には、質問紙調査法として、質問項目、実施対象者の検討を実施した。複数回に渡る検討会を経て、議論は紛糾したが、質問項目が完成して、これから調査を開始する事が出来る状況までに到達したのは、一定の成果と言えるだろう。

3 点目は、IB 教育の鍵を握る教員を対象とした質的調査を実施したことである。IB 教員の養成・研修等に関する国内外の議論を整理した後、当該結果を踏まえて教員を対象としたインタビューガイドを作成し、調査を実施した。まだ、調査の途中過程にあり、明確な結論は出ていないが、多くの学校、教員の協力を取り付け、調査が軌道に乗っている事は、現状での成果とする事が出来るだろう。

以上、今年度の研究成果として、3 点を抽出したが、2 点目、3 点目については、当然ながら、今後の調査継続、分析が重要である。今年度は、研究の準備段階として位置付け、2 年目である来年度は、推進段階とし、確実な調査の遂行を実施していく予定である。

【引用・参照文献一覧】

〈英語〉

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.

Boyer, E. L. (1983) *High school: A report on secondary education in America*. New York: Harper & Row, Inc.

Bunnell, T. (2010) The International Baccalaureate in the United States: From relative inactivity to imbalance. *The Educational Forum*, 75(1), 66-79.

Caspary, K. (2011). *Research brief: Postsecondary enrollment patterns of IB certificate and diploma candidates from US high schools*. Menlo Park, CA: SRI International.

Coca, V., Johnson, D., Kelley-Kemple, T., Roderick, M., Moeller, E., Williams, N., & Moragne, K. (2012) *Working to My Potential: The Postsecondary Experiences of CPS Students in the International Baccalaureate Diploma Programme*. Consortium on Chicago School Research.

Conley, D. (2003) *Understanding University Success. A Report from Standards for Success.* Center for Educational Policy Research, Cambridge, MA.

Conley, D., & Ward, T. (2009) *International baccalaureate standards development and alignment project*. Eugene: Educational Policy Improvement Center.

Conley, D. (2014) New conceptions of college and career ready: A Profile Approach to Admission. *Journal of College Admission, Spring*, 13-23.

Conley, D., McGaughy, C., Davis-Molin, W., Farkas, R., Fukuda, E. (2014) *International Baccalaureate Diploma Programme: Examining College Readiness*. Educational Policy Improvement Center.

Duevel, L. M. (1999) *The international baccalaureate experience: University perseverance, attainment, and perspectives on the process* (Order No. 9951943). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304548024).

Fox, E. (1998) The emergence of the International Baccalaureate as an impetus for curriculum reform. *International education: Principles and practice*, 65-76.

Halic, O. (2013) Postsecondary educational attainment of IB Diploma Programme candidates from US high schools. *Geneva: International Baccalaureate Organization*, 1-15.

Hill, J. C. (2018) Measuring College Success for International Baccalaureate Diploma and Certificate Candidates. *Journal of International Students*, 8(1), 21-37.

IB Global Policy & Research Department. (2010) *Academic Performance of IB Students Entering the University of California System from 2000-2002*.

International baccalaureate. “ Find an IB World School. ” (https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/ 最終アクセス 2019 年 8 月 11 日).

Panich, C. (2001) *A study of the university performance of students with international baccalaureate high school experience* (Order No. 3103065). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (288299861).

Ritchhart, R. *et al.* (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for all Learners*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Saavedra, A. R. (2011) *The academic impact of enrollment in International Baccalaureate Diploma Programs: A case study of Chicago Public Schools* (Doctoral dissertation, Harvard University).

Wilkerson, C. L. (2005) T*he instructional efficacy of the international baccalaureate program based on scholastic aptitude tests, american college tests, advanced placement and international baccalaureate examinations* (Order No. 3361420). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305353492).

Yamamoto, B. A., Saito, T., Shibuya, M., Ishikura, Y., Gyenes, A., Kim, V., Mawer, K. and Kitano, C. (2016). *Implementation and Impact of the Dual Language International Baccalaureate Diploma Programme (DP) in Japanese Secondary Schools: Final Report*, Bethesda, MD, USA: International Baccalaureate Organization.

〈日本語〉

平山るみ、楠見孝（2004）「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響―証拠評価と結論生成課題を用いての検討」『教育心理学研究』52(2), 186-198.

松下佳代 (2010)『＜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.

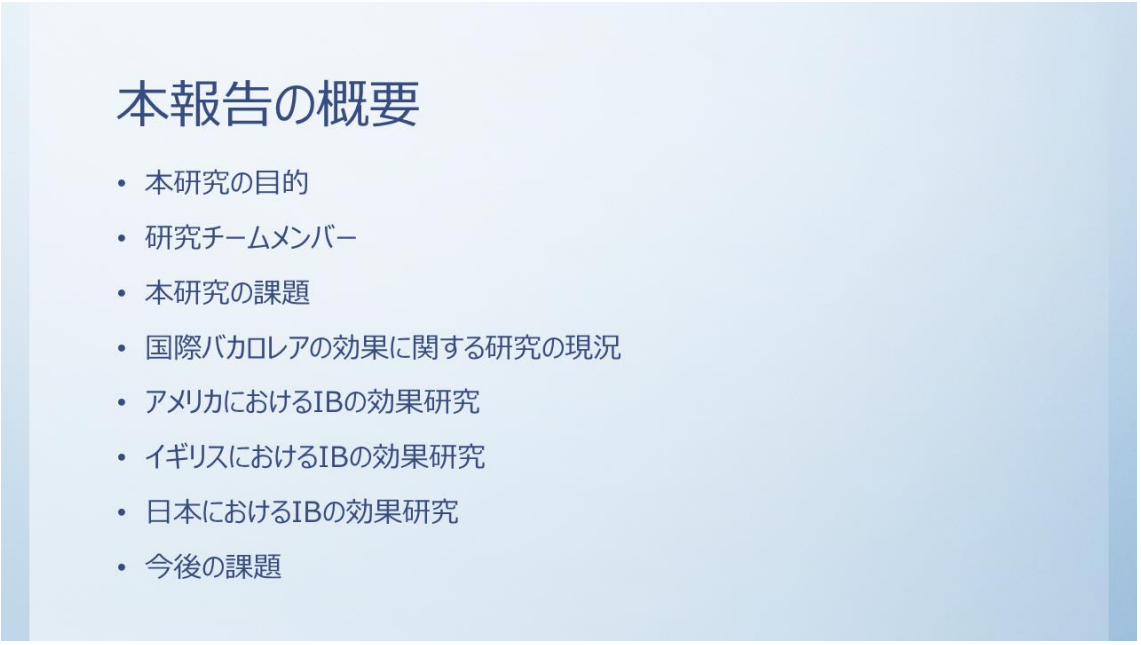
山田礼子（2012）「AP プログラムとコンカレント・プログラム―アメリカにおける多様な高大接続」『学びの質保証戦略』玉川大学出版部，70-77.

渡邉雅子（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」『教育学研究』81(2)，176-186.

【資料編】

資料 A： 「国際バカロレア教育の効果に関する調査研究について」スライド資料

本資料は、2019 年 10 月 26 日に、本研究グループのメンバーである花井渉（大学入試センター）が、国際バカロレア教育シンポジウム「IB 生のコンピテンシーとキャリアについて」（共催：筑波大学、文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム事務局）にて発表した際のスライド資料である。



本報告の概要

- 本報告では、本研究の概要及びIB教育の効果研究をめぐってこれまでどのような研究が行なわれてきたのかを検討することで、本研究の課題を明らかにすることである
- また、フロアからも本研究に対する要望、明らかにしてほしい点、期待すること、ご意見等、広く受け付けたい

本研究の目的

- 本研究の目的は、国際バカロレア（International Baccalaureate: IB）の教育効果を実証的に析出することにより、国内におけるIB教育の普及、並びに「主体的・対話的で深い学び」を実現するための好事例の蓄積・促進に寄与することである
- なお、本研究はIBの教育効果について、①IB教育が生徒に与える効果、及び、②IB教育が教員の授業実践に与える効果の2つの観点から取り組む

研究チームメンバー

- 窪田眞二（常葉大学大学院 教授／副学長）
- 齊藤貴浩（大阪大学 教授）
- 勝俣文子（加藤学園暁秀中学校・高等学校 教諭）
- 赤塚祐哉（早稲田大学研究院/附属機関・学校 本庄高等学院 教諭）
- 井上志音（灘中学校・灘高等学校　教諭・進路指導部長）
- 川口純（筑波大学 助教）
- 菊地かおり（筑波大学 助教）
- 花井渉（独立行政法人大学入試センター　助教）
- 江幡知佳（筑波大学大学院 独立行政法人日本学術振興会特別研究員）

本研究の課題

- 上記の目的に基づき、本研究は以下2つの研究課題を設定する。

- 研究課題①：日本のIB認定校において、IB教育が生徒に与える効果を、とりわけ非認知能力に焦点を当てて明らかにする。〔統括：川口純／筑波大学〕
- 研究課題②：日本のIB認定校において、IB教育が教員の授業実践に与える効果を明らかにする。〔統括：花井渉／大学入試センター〕

本研究の課題

- **研究課題①**に関して、2019年度（1年目）は、先行研究の検討とベースライン調査を実施する。具体的には、米国、英国、アジア（日本を含む）において、a) これまで何がIB教育の効果とみなされてきたのか、b) その効果はいかに実証されてきたのかを、先行研究の検討を通じて整理する。各国・地域の文脈において求められるIB教育の「効果」とその実証方法、また先行研究の知見を踏まえて、IB教育が生徒に与える効果を測定するための質問紙を作成し、日本のIB認定校に在籍する生徒を対象として調査を実施する。2020年度以降も同様の質問紙調査を継続的に実施することにより、IB教育による生徒の変容を把握することを試みる（1年目に実施する調査は、ベースライン・データの収集段階に位置づく）。

本研究の課題

- **研究課題②**に関して、2019年度（1年目）は、先行研究の検討、IB教員を対象としたインタビュー調査、及び授業研究を実施する。具体的には、IB教員の養成・研修等に関する国内外の議論を整理した後、その結果を踏まえてIB教員を対象としたインタビュー・ガイドを作成し、調査を実施する。その際、a) 教員は、日本の教育とIB教育の違いをどのように認識しているのか、b) 教員は、IB教育の実践による自身の教員としての成長をいかに捉えているのかといった点に着目する。さらに、IB認定校において授業研究を実施することにより、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための好事例を蓄積・促進し、研究成果の学校現場への還元に努める。

本研究の課題

- 「効果」といっても、それは何を意味するのか？
- どのように測るのか？
- 「効果」は諸外国ではどのような意味で使われ、どのような研究の蓄積が存在するのか？

国際バカロレアの効果に関する研究の現況

【アメリカにおける国際バカロレア教育の効果に関する先行研究】
担当：江幡知佳（筑波大学大学院 独立行政法人日本学術振興会特別研究員）

- アメリカでは、IB自体が重視する能力観よりも、「公教育で何が問題とされているか」、「その問題をIBの導入・実施は解決し得るか」という観点からIBの教育効果研究が蓄積されてきた
- 一定の費用を要するIBを導入することが果たして投資に値するのか（費用対効果）への関心が高い
- アメリカの大学準備プログラムとしてのIBの効果に関する研究（コンリーらによるカレッジ・レディネスに関する研究）

- Conley, D. (2003) *Understanding University Success. A Report from Standards for Success.* Center for Educational Policy Research, Cambridge, MA.
- Conley, D., & Ward, T. (2009) *International baccalaureate standards development and alignment project*. Eugene: Educational Policy Improvement Center.
- Conley, D. (2014) New conceptions of college and career ready: A Profile Approach to Admission. *Journal of College Admission, Spring*, 13-23.
- Conley, D., McGaughy, C., Davis-Molin, W., Farkas, R., Fukuda, E. (2014) *International Baccalaureate Diploma Programme: Examining College Readiness*. Educational Policy Improvement Center.

- IBと「大学での成功に必要な知識とスキル」（Knowledge and Skills for University Success: KSUS）との整合性を検証→**どの教科でも整合性が強く裏づけられた**

【アメリカにおける国際バカロレア教育の効果に関する先行研究】
担当：江幡知佳（筑波大学大学院 独立行政法人日本学術振興会特別研究員）

- コンリーらは，オレゴン大学・ロバートDオナーズカレッジ（Robert D. Clark Honors College at the University of Oregon）に在学するIB経験者（IBを4科目以上を履修した学生）と非IB経験者とを，①GPAやリテンション率，数学のプレイスメントテストの得点に基づく学問的側面，および②「大学とキャリアに向けた4つの準備(Four Keys to College and Career Readiness)」に基づく非学問的側面，以上二つの観点から比較
- ⇒**両観点におけるIB経験者の優位性が裏づけられた**
- IBは「**生徒が，必要な知識を獲得することだけでなく，非学問的スキルを身につけることで，自らの学びを管理する(own learning)ことを可能にするのである**」と結論づけている

【イギリスにおける国際バカロレア教育の効果に関する先行研究】
担当：花井渉（独立行政法人大学入試センター・助教）

- イギリスでは、IBは伝統的な後期中等教育修了試験である、GCE Aレベルの改革の必要性から注目され、大学入学資格の新たな選択肢となっている
- Tristan Bunnell (2015) The rise and decline of the International Baccalaureate Diploma Programme in the United Kingdom, Oxford Review of Education, Vol 41, Issue 3, pp.387-403
- 花井（2016）「イギリスにおける国際バカロレア認証に伴う資格試験制度変容に関する研究」、『比較教育学研究』、第52号、東信堂
- イギリスの伝統的なアカデミック資格であるAレベルでは、それまで教科横断的な学習内容を含む、コア学習（core studies）は含まれていなかった（＝コア学習は職業教育分野で行なわれるものという根強い考え）
- Aレベル改革の必要性＝3科目に限定された学び（早期の専門化）から脱却し、文理のバランスのとれた学び（＝IB教育）
- 2006年：ブレア政権（当時）によるIB教育を提供する学校に対する財政支援策を発表

【イギリスにおける国際バカロレア教育の効果に関する先行研究】
担当：花井渉（独立行政法人大学入試センター・助教）

- 2010年：政権交代により、キャメロン保守党政権（当時）財政緊縮策
- ⇒IB認定校の急速な減少
- 一方で、イギリス独自のバカロレア型資格の開発・導入（IBのローカル化）が進んだ（例：モダンバカロレア、イングリッシュバカロレア、アドバンストバカロレア等）
- ⇒特徴：国内の既存の資格＋α課題解決型学習や課題論文
- 国内のカリキュラム改革や資格試験制度改革への影響（改革の促進効果）があったといえる
- さらに、国内外の多様な資格の受け入れ・認証評価の必要性は、イギリス国内の大学における大学入学者選抜制度の改革にも影響（改革の促進効果）

【日本（アジア含む）における国際バカロレアに関する先行研究】
※海外の事例に焦点化した研究及び教育実践に焦点化した研究は含めていない
担当：菊地かおり（筑波大学・助教）

- 国際バカロレア（DP）の教育効果／海外のインターナショナルスクールに通う日本人IB生
- 在学生調査…質問紙調査（n=56）及びインタビュー調査（n=25）
- IB教育を通じて身についた能力（質問紙調査で8割以上が「そう思う」と回答）
- 理論的に考える力、語学力、異文化を受容する力、情報を収集する力、自己表現力、問題を発見する力《問題発見・情報収集・表現する力＝研究志向的能力》
- 複眼的・批判的思考は、メリットとしてもデメリットとしても語られた
- 社会人調査…IBDP修了生へのインタビュー調査（n=13）及び質問紙調査（n=8）
- IB教育を通じて身についた能力（質問紙調査で全員が「そう思う」と回答）
- 異文化を受容する力、語学力
- IBの効果について、意識化していた人は少ない

- 岩崎久美子編（2018）『国際バカロレアの挑戦：グローバル時代の世界標準プログラム』明石書店.
- 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.

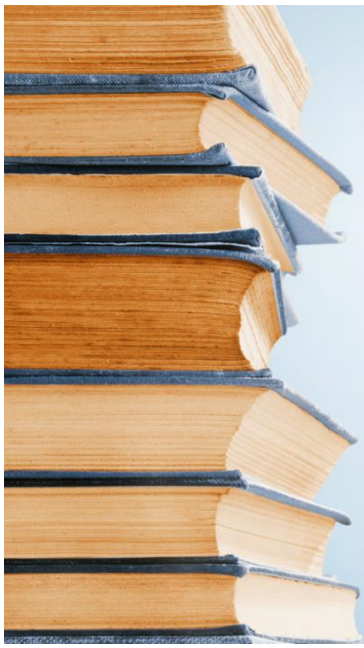
【日本（アジア含む）における国際バカロレアに関する先行研究】
※海外の事例に焦点化した研究及び教育実践に焦点化した研究は含めていない
担当：菊地かおり（筑波大学・助教）

- 日本語DPの効果測定のためのベースラインデータの収集
- 日本語DPを履修するIB生と非IB生への質問紙調査（n=1,218）
- DP開始時点で抱いている抱負、希望、興味（IB生／非IB生の差）
- 高校卒業後の計画：IB生の25%が海外大学進学を希望（非IB生…２%未満）
- 将来の仕事の環境：IB生は、国際的かつリーダーシップを発揮できる環境を希望
- プログラムへの期待：IB生は、国際的な視野、英語力、問題解決能力、リーダーシップ等を身につけることへの期待が高い

- Yamamoto, B. A., Saito, T., Shibuya, M., Ishikura, Y., Gyenes, A., Kim, V., Mawer, K. and Kitano, C. (2016). *Implementation and Impact of the Dual Language International Baccalaureate Diploma Programme (DP) in Japanese Secondary Schools: Research Summary*, Bethesda, MD, USA: International Baccalaureate Organization.
- https://www.ibo.org/contentassets/d1c0accb5b804676ae9e782b78c8bc1c/research-dp-in-japan-summary-eng.pdf
- Yamamoto, B. A., Saito, T., Shibuya, M., Ishikura, Y., Gyenes, A., Kim, V., Mawer, K. and Kitano, C.（2016）「国際バカロレア（IB）のデュアルランゲージ・ディプロマプログラム（DP）の日本の中等教育学校への導入とその影響：研究要約」国際バカロレア機構.
- https://www.ibo.org/contentassets/d1c0accb5b804676ae9e782b78c8bc1c/research-dp-in-japan-summary-jp.pdf

今後の研究課題

- これまでの研究は生徒の学習効果に関する研究が中心
- 生徒の学習効果＋教員の授業実践への効果に関する研究に取り組んでいきたい
- Yamamoto *et al.*（2016）による日本語DPの効果測定のためのベースラインデータに基づいて、それをさらに深化させた教育効果研究
- 日本国内のIB認定校における教員との連携を通じた教員の授業実践への効果に関する研究（アンケート調査、インタビュー調査、フォーカスグループ、授業観察、レッスン・スタディ等）
- ⇒本調査へのご協力をいただける学校はお知らせ下さい。
- 何をもって「効果がある」といえるのかについて、継続的に先行研究の収集・分析や理論研究を進める



ご清聴ありがとうございました。

花井渉
独立行政法人大学入試センター・助教

資料 B：　日本における国際バカロレア教育に関する先行研究一覧

※海外の事例に焦点化した研究、および教育実践に焦点化した研究は含めていない。

［効果研究：日本］

Yamamoto, B. A., Saito, T., Shibuya, M., Ishikura, Y., Gyenes, A., Kim, V., Mawer, K. and Kitano, C. (2016). *Implementation and Impact of the Dual Language International Baccalaureate Diploma Programme (DP) in Japanese Secondary Schools: Final Report*, Bethesda, MD, USA: International Baccalaureate Organization. https://www.ibo.org/contentassets/d1c0accb5b804676ae9e782b78c8bc1c/research-dp-in-japan-full-eng.pdf

Yamamoto, B. A., Saito, T., Shibuya, M., Ishikura, Y., Gyenes, A., Kim, V., Mawer, K. and Kitano, C. (2016). *Implementation and Impact of the Dual Language International Baccalaureate Diploma Programme (DP) in Japanese Secondary Schools: Research Summary*, Bethesda, MD, USA: International Baccalaureate Organization. https://www.ibo.org/contentassets/d1c0accb5b804676ae9e782b78c8bc1c/research-dp-in-japan-summary-eng.pdf

Yamamoto, B. A., Saito, T., Shibuya, M., Ishikura, Y., Gyenes, A., Kim, V., Mawer, K. and Kitano, C.（2016）「国際バカロレア（IB）のデュアルランゲージ・ディプロマプログラム（DP）の日本の中等教育学校への導入とその影響：研究要約」国際バカロレア機構. https://www.ibo.org/contentassets/d1c0accb5b804676ae9e782b78c8bc1c/research-dp-in-japan-summary-jp.pdf

［効果研究：学習者像］

Rizvi, F., Acquaro, D., Quay, J., Sallis, R., Savage, G., & Sobhani, N. (2014). *IB Learner Profile: A Comparative Study of Implementation, Adaptation and Outcomes in India, Australia and Hong Kong*. International Baccalaureate Organisation.

［効果研究：国際的な視野］

Singh, M., & Qi, J. (2013). *21st Century International Mindedness: An Exploratory Study of its Conceptualisation and Assessment*. Hague: International Baccalaureate Organization.

［効果研究：TOK］

Cole, D., Gannon, S., Ullman, J., & Rooney, P. (2014). *IB Programme: Theory of Knowledge (TOK): Exploring Learning Outcomes, Benefits and Perceptions*.

University of Western Sydney.

［レビュー論文］

Dickson, A., Perry, L. B., & Ledger, S. (2018). 'Impacts of International Baccalaureate programmes on teaching and learning: A review of the literature'. *Journal of Research in International Education*, 17(3), 240–261.

Ledger, S. (2017). 'The International Baccalaureate Standards and Practices as reflected in literature (2009-2016)'. *The International Schools Journal*, 37(1), 32–44.

Li, N. (2012). *Approaches to Learning: Literature Review*. Cardiff: International Baccalaureate Organisation.

［書籍］

岩崎久美子編（2018）『国際バカロレアの挑戦: グローバル時代の世界標準プログラム』明石書店.

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.

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.

李霞編（2018）『グローバル人材育成と国際バカロレア: アジア諸国の IB 導入実態』東信堂.

［導入プロセス］

川口純、江幡知佳（2017）「日本における国際バカロレア教育の受容実態に関する一考察: ディプロマプログラム（DP）に着目して」『筑波大学教育学系論集』41(2), 35-48.

渋谷真樹（2015）「一条校による国際バカロレア導入の意図と背景: 学校管理職の語りから」『国際理解教育』21, 3-12.

［カリキュラム／教育課程・教育内容］

赤羽寿夫（2016）「IB 教育と学習指導要領に関する基礎的研究: IB 教育カリキュラム導入に向けて」『東京学芸大学教職大学院年報』6, 13–24.

鮫島朋美（2013）「国際バカロレアと日本の学習指導要領のつながり：MYP 実践から見えてきたこと」『化学と教育』61(7), 334–337.

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: 特別活動に着目して」『教育実践開発研究センター研究紀要』(22), 87–94.

渋谷真樹（2014）「教科外活動におけるグローバル能力の育成: 国際バカロレア・ディプロマ・プログラムの「創造・活動・奉仕」に着目して」『教育実践開発研究センター研究

紀要』(23), 31–39.
宮腰英一、稲川英嗣、粟野正紀（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』(20), 245–257.
矢野裕俊（2012）「国際バカロレアとの比較をとおしてみた高等学校教育課程の現状と問題点」『教育学研究論集』(7), 27–34.
渡邉雅子（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」『教育學研究』81(2), 176–186.

［評価］
御手洗明佳（2010）「国際バカロレアの評価方法にみる能力観」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』(18), 87–98.

［高大接続／大学入試／高等教育］
渋谷真樹（2016）「国際バカロレアにみるグローバル化と高大接続: 日本の教育へのインパクトに着目して」『教育学研究』83(4), 423-435.
島田康行、本多正尚、大谷奨（2016）「国際バカロレア特別入試の導入と残された課題」『大学入試研究ジャーナル』(26), 155-161.
津川万里、石倉佑季子（2015）「国内主要大学における国際バカロレア修了者受け入れの現状」『大阪大学教育学年報』(20), 109-117.
山本ベバリーアン、石倉佑季子訳（2013）「国際バカロレアを修了した学生の特徴: 大学の「G30」英語による学部コースの実践から見た視点」『化学と教育』61(7), 342-345.
Sanders, J., & Ishikura, Y. (2018). ‘Expanding the International Baccalaureate Diploma Programme in Japan: The Role of University Admissions Reforms’. *Journal of Research in International Education*, 17(1), 17–32.

［教員養成・研修］
佐々木南実（2018）「国際バカロレアの実践コミュニティに関する考察: 教員間の情報・知識の共有に着目して」『筑波大学教育行財政学研究室紀要』平成 29 年度, 85–96.
東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター（2016）『教員養成課程におけるグローバル次元の研究: IB 教員養成の国際比較』東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター.
星野あゆみ (2015)「国際バカロレアの教育で「グローバル人材の育成」を行う教師と学校」『国際理解教育』21, 59–64.

資料 C：　生徒対象調査質問紙

＜生徒のみなさんへの質問＞

5 桁のナンバリング：S_TID

質問１．あなたご自身のことをおうかがいします。

(1) (S_SEX) 性別　１．男　　２．女　　３．回答しない

(2) __(S_GRADE)__年__(S_CLASS)__組__(S_NUMBER)__番　または　学籍番号__(S_ID)_

（※この欄は今後、追跡調査を行う際に照合するためだけに使用します。）

(3) これまでに経験したことのある学校や教育プログラムを下記から選んでください（あてはまるものすべてに〇）。

1. 日本の公立学校
2. 日本の私立学校
3. インターナショナル・スクール（日本）
4. インターナショナル・スクール（海外）
5. 海外の現地校
6. 海外の日本人学校（補習校含む）
7. 国際バカロレア初等教育プログラム（PYP）
8. 国際バカロレア中等教育プログラム（MYP）
8. その他（具体的に：　自由記述　(S_Q1_F)　）

質問２．あなたは、以下の項目にどの程度当てはまりますか。各項目について、もっとも当てはまる選択肢の番号に〇をつけてください。

		まったくあてはまらない 1	あまりあてはまらない 2	どちらともいえない 3	ややあてはまる 4	とてもあてはまる 5	
(1)	知らないことがあると、よく質問をしたり調べたりする						(S_Q2_01)
(2)	興味のある対象について学習し、深く理解しようとする						(S_Q2_02)
(3)	地域社会の課題やグローバルな課題についてよく考える						(S_Q2_03)
(4)	幅広い知識を得ることができている						(S_Q2_04)
(5)	問題を分析し、論理的に原因を分析することができる						(S_Q2_05)
(6)	物事を多角的に捉え、判断することができる						(S_Q2_06)
(7)	複数の言語を用いて意思疎通ができる						(S_Q2_07)
(8)	自分の気持ちや考えを相手にわかりやすく伝えることができる						(S_Q2_08)
(9)	他の人の気持ちや考えを理解しようとする						(S_Q2_09)
(10)	自分の良心や従うべきルールを持ち、それに基づいて行動する						(S_Q2_10)
(11)	自分の行動とそれに伴う結果に責任をもつことができる						(S_Q2_11)
(12)	自分の文化や個人的な経験を理解している						(S_Q2_12)
(13)	他の人は自分と異なる価値観をもっていることを理解している						(S_Q2_13)
(14)	他の人を尊重し、思いやりの心をもって接することができる						(S_Q2_14)
(15)	社会や人の役に立つことをしたいと思う						(S_Q2_15)
(16)	予想しなかったことが起こっても目を背けず、どうすればよいか考え向き合うことができる						(S_Q2_16)

(17) さまざまなことに挑戦する意欲がある ---------- (S_Q2_17)

(18) 自分の感情や行動をコントロールすることができる ---------- (S_Q2_18)

(19) 社会や学校の状況を理解し、積極的に関わっている ---------- (S_Q2_19)

(20) 過去の行動や経験について、よく振り返る ---------- (S_Q2_20)

(21) 自分の長所と短所をよく理解している ---------- (S_Q2_21)

(22) 概念を深く理解し、学習や生活の場面で活用することができる ---- (S_Q2_22)

(23) 感性を働かせて芸術作品を理解し、鑑賞することができる ---------- (S_Q2_23)

(24) 物事の中から問題を見いだして定義し、解決方法を検討する ----- (S_Q2_24)

(25) 問題の解決に向けて計画を立て、実行する ---------- (S_Q2_25)

(26) 情報を精査し、自分の考えを形成する ---------- (S_Q2_26)

(27) 自分の考えを文章や発話によって表現する ---------- (S_Q2_27)

(28) 新しい意味や価値を創造していこうとする ---------- (S_Q2_28)

(29) 主体的に学習に取り組むことができる ---------- (S_Q2_29)

(30) よりよい生活や人間関係を形成しようとする ---------- (S_Q2_30)

(31) 自分の思考や行動を客観的に把握することができる ---------- (S_Q2_31)

(32) 多様性を尊重しようとする ---------- (S_Q2_32)

(33) お互いのよさを生かして多様な人びとと協働する ---------- (S_Q2_33)

(34) リーダーシップを発揮することができる ---------- (S_Q2_34)

(35) 持続可能な社会について自分なりに理解している ---------- (S_Q2_35)

質問３．あなたは、以下の技能をどの程度身につけていますか。各項目について、もっとも当てはまる選択肢の番号に○をつけてください。

	まったく身についていない	あまり身についていない	どちらともいえない	やや身についている	とても身についている
	1	2	3	4	5
(1) 多様な表現方法を用いて、相手と情報を効果的にやり取りする ---					(S_Q3_01)
(2) 周囲の人と関係を築き、目標に向かって一緒に取り組む ----------					(S_Q3_02)
(3) 見通しをもって学習の計画を立て、時間を管理する ----------					(S_Q3_03)
(4) 自分の心理状態を把握し、コントロールする ----------					(S_Q3_04)
(5) 学習プロセスを振り返り、よりよい学習方法を選択する ----------					(S_Q3_05)
(6) 必要な情報を見つけ出し、その信頼性を判断する ----------					(S_Q3_06)
(7) 多様なメディアを活用し、創造的に用いる ----------					(S_Q3_07)
(8) さまざまな立場や見方から論点を検討し、議論を展開する ---------					(S_Q3_08)
(9) 既存の知識を活かして、新しいアイデアを生み出す ----------					(S_Q3_09)
(10) 身につけた知識と技能を異なる文脈で応用する ----------					(S_Q3_10)

質問４．あなたは、以下の態度にどの程度当てはまりますか。各項目について、もっとも当てはまる選択肢の番号に〇をつけてください。

	まったくあてはまらない 1	あまりあてはまらない 2	どちらともいえない 3	ややあてはまる 4	とてもあてはまる 5
(1) 話し合いの前提や言葉の定義を正しく理解して考えようとする		(S_Q4_01)			
(2) 誰でもわかるように論理的に説明しようとする		(S_Q4_02)			
(3) 他の人の考えを自分の言葉でまとめてみる		(S_Q4_03)			
(4) いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい		(S_Q4_04)			
(5) ずっと新しいことを学び続けていきたいと思う		(S_Q4_05)			
(6) さまざまな文化について学びたいと思う		(S_Q4_06)			
(7) いつも偏りのないように判断をしようとする		(S_Q4_07)			
(8) 物事を決めるときには、客観的に決めようとする		(S_Q4_08)			
(9) 一つ二つの立場だけではなく、できるだけ多くの立場から考えようとする		(S_Q4_09)			
(10) 決定をするときには、確かな証拠があるかどうかを注意深く考える		(S_Q4_10)			
(11) 判断をするときには、できるだけ多くの事実や証拠を調べる		(S_Q4_11)			
(12) 行動をとるときは、はっきりとした根拠に基づくようにしている		(S_Q4_12)			

質問５．あなたは高校を卒業後、どのような進路を希望していますか。もっとも当てはまるものから番号を選択してください（最大３つまで）。(S_Q5_01) (S_Q5_02) (S_Q5_03)

第一希望	第二希望	第三希望

1. 国内の大学に進学する　2. 海外の大学に進学する　3. 短期大学に進学する
4. 専門学校に進学する　5. 就職する　6. わからない
7. その他（具体的に：　自由記述　(S_Q5_F)　）

質問６．あなたが考える「国際的視野」について簡潔に説明してください。

自由記述　(S_Q6_F)

質問７．高校での学びを通じたあなた自身の変化や成長について、もっとも影響を与えたことは何ですか。自由に記述してください。

自由記述　(S_Q7_F)

質問８．国際バカロレアについて知っていることや、意見・質問があれば自由にお書きください。

自由記述　(S_Q8_F)

生徒のみなさんへの質問は以上です。ありがとうございました。

資料 D：　教員対象調査インタビューガイド

IB 認定校教員に対するインタビュー調査項目

1. 研究の目的

本研究の目的は、国際バカロレア（International Baccalaureate: IB）の教育効果を実証的に析出することにより、国内における IB 教育の普及、ならびに「主体的・対話的で深い学び」を実現するための好事例の蓄積・促進に寄与することである。なお、本研究は IB の教育効果について、①IB 教育が生徒に与える効果、および、②IB 教育が教員の授業実践に与える効果の 2 つの観点から取り組む。

・ 研究課題：日本の IB 認定校において、IB 教育が教員の授業実践に与える効果を明らかにする。〔統括：花井渉／大学入試センター〕

2019 年度（1 年目）は、先行研究の検討、IB 教員を対象としたインタビュー調査および授業研究を実施する。具体的には、IB 教員の養成・研修等に関する国内外の議論を整理した後、その結果を踏まえて IB 教員を対象としたインタビュー・ガイドを作成し、調査を実施する。その際、a）教員は、日本の教育と IB 教育の違いをどのように認識しているのか、b）教員は、IB 教育の実践による自身の教員としての成長をいかに捉えているのかといった点に着目する。さらに、IB 認定校において授業研究を実施することにより、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための好事例を蓄積・促進し、研究成果の学校現場への還元に努める。

2. 調査方法

本研究では、IB 認定校の教員に対して質的調査を通じて、上記目的に示した調査項目について聞き取りを実施する。具体的な研究方法としては、IB 認定校の教員に対してフォーカス・グループ（1 グループ 3～4 名。教科を超えた教員グループを想定）によるディスカッションや振り返り（省察）を通じて、IB 教育の実践や授業がもたらす教員の成長、変化、課題等について検討する。時間は 1 時間程度を予定している。なお、学校管理職や IB コーディネーターはグループに含まないこととする。

想定しているインタビュー項目は以下のとおりである；

a）教員は、日本の教育と IB 教育の違いをどのように認識しているのか

(1)　日本の教育と IB 教育の違いについて

・ 日本の教育と IB 教育について、もっとも大きな違いを感じるところは何か？（指導の

計画、授業の構成、授業内容、授業における教員の役割、授業評価等）

- IB の授業準備で心がけている点はあるか？ある場合は、具体的に何か？
- 学習の方法（ATL）について、日頃の授業実践にどのように組み込んでいるか？
- 教科指導と知の理論（TOK）をどのように連携させているか？
- 国際的な視野（International Mindedness）の育成について、日頃の授業実践の中でどのように行なっているか？

(2) 教員の期待や生徒の成長について

- 教員が考える IB を通じて身につくコンピテンシーとは何だと考えるか？
  - 「コンピテンシー（能力）」とは、単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力。
    http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1399302.htm（文科省 HP より）
- 生徒にどのような力を身につけさせたいと考えているか？
- 実際に、生徒にどのような成長がみられたか？どのような力が身についたと感じるか？（※すでに実施している場合）

(3) IB 教育に対する教員の評価

- IB 教育を実践していく中で、または客観的に見て、どのような教育だと考えるか？どのように評価するか？

(4) IB 教育を実践する上での課題

- IB 教育を実践していく上で感じる課題や困難な部分は何か？
- IB の授業準備に際して、苦労している（した）点は何か？

b）教員は、IB 教育の実践による自身の教員としての成長をいかに捉えているのか

(1) 教員としての自身の変化

- IB 教育を実践していく中で、ご自身の中で何か変化はあったか？具体的に、どのような変化があったか？
- IB 教育の実践による自身の教員としての成長をいかに捉えているのか？

(2) 授業改善に向けた取り組み

- 授業後の振り返りはどのように行なっているか？（自己評価、他教員や学校管理職との面談、実践記録を残す等）
- 公開授業や授業研究等、自身の授業実践を振り返る（省察する）機会はあるか？

(3)　自己研鑽の機会（IB 教員研修・ワークショップ等）

・ IBO 主催のワークショップに参加して感じたこと
・ IBO 主催のワークショップ以外で自主研究会等に参加経験はあるか？どのような研究会で、IBO のワークショップとはどのような違いがあるか？
・ ワークショップや研究会にどのようなことを期待して参加しているのか？

その他、日頃の実践に取り組んでいく中で考えたこと、困難に感じたこと、関心したこと、発見（生徒およびご自身の成長・変化等）等

以上

文部科学省国際バカロレア（IB）教育推進コンソーシアム
研究プロジェクト

「日本における国際バカロレア教育の効果に関する研究」
2019 年度成果報告書

2020（令和 2）年 2 月 28 日発行