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-

赤羽 寿夫 (東京学芸大学教職大学院)

0. 初めに

今期の学習指導要領改訂において注目すべきは、第1章「総則」に先立ち、「前文」が記載されたことにある。近年の学習指導要領では見られなかった前文が、今回の指導要領ではなぜ記載されることになったのか、そこには今回の指導要領が目指す改訂の重要ポイントがあることは十分に推察することができる。前文は、教育基本法第1条の確認から始まり、第2条の目標の確認へと続いている。

- 1 幅広い知識と教養を身につけ、心理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を養うとともに、健全な身体を養うこと。
- 2 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自立の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 3 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 4 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 5 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国 を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

この第2条は、平成18年(2006年)の教育基本法の改正により、以前の昭和22 年(1947年)に公布された以前の教育基本法では示されていない、新しく追記された 「教育の目標」の本文となる。その本文がなぜ前文の冒頭に記されることとなったのか、 推察することができる。つまり前指導要領の実施の結果として、改めて我が国における教 育の目標を再確認し、新指導要領では改めてその周知の必要性を示したものである。つま り、これまで10年の教育で十分果たし得なかった教育の目標を、刻々と変化する社会の 中でどのように達成していくか、そのための指導要領改訂でると示唆されたのではない か、筆者はそのように思われてならない。今回の改訂においていくつかのキーワードが存 在する。発表以前には、その特徴として挙げられていたアクティブ・ラーニングに代わっ て「主体的・対話的で深い学び」が用いられ、「カリキュラム・マネジメント」「社会に開 かれた教育課程」をはじめ、様々な解釈を必要とする表現が用いられることとなった。今 回の改定において、これらの表現が教育基本法第 2 条の目標と別に存在するものとは考 えにくい。むしろ教育基本法に示される目標について、現代的解釈のもとにより具体的な 目指す目標としてあらわされたものだと言える。従って、今回の指導要領の改訂において、 教育基本法の目標をどのように実現させるかをベースに置いたキーワードの解釈等が重 要になると筆者は強く考えている。

1. 本研究の目的

本研究は、IB(インターナショナル バカロレア)教育をどのように学習指導要領と融

合させていくか、を研究の根幹としている。IB 教育とは、第2次世界大戦後ヨーロッパで 生まれた教育プログラムで、広く世界で受け入れられ、その最終スコアーは世界中の大学 進学につながっている。今回の報告ではこの点について論ずるものではないが、すでに多 くの研究が報告されており、筆者もいずれこの内容についても研究を進めたいと考えてい る。日本国内において、IB教育はこれまで大学における研究領域にとどまっていた。その 理由は、教育内容・方法ではなく、使用言語にその原因があった。IB の最終スコアーを出 す DP (デュプロマ プログラム:日本の高校2・3年に当たる) は、使用言語が英語・フ ランス語・スペイン語に限られていた。しかし近年文部科学省と IBO(IB 機構) との間で 協定が結ばれ、日本語による DP 実施(以降、日本語 DP とする)が可能になり、これによ って最終スコアーを出す試験においても、日本語で受けることが可能となった。このこと がきっかけとなり、日本国内の公立や私立の学校で IB 教育への関心が高まってきた。 また このスコアーは、世界の有名な大学で入学基準として採用されていることから、海外大学 への留学を促進すると考えられ、文部科学省も強く推進している。また、近年 SSH や SGH 等特色ある学校教育を推進する流れが、文部科学省から示されているが、これらの政策は 日本教育のボトムアップでないことは明らかである。「海外で活躍できる優秀な人材をど のように育てるか」という課題について、IB教育は1つの解決を導き出すものとなるだろ う。そして今回の学習指導要領改訂で示された学びの改革は、IB 教育そのものと広く一致 する。その根拠は後に示すことにする。つまり授業時数を増やさず、且つ教える内容を削 減しないで新しい学習指導要領の内容を実現するには、IB 教育の実践が大いに参考となる。 また、今後多くの小・中・高等学校において、IB 教育を理解している教員が活躍すること は間違いないと考えられる。

従って本研究の最終目的は、日本で実践できる IB 教員養成にある。IB 教員となるためにはどのような方法があるかについても、後に記載するがまずは「日本の教育として IB 教育を実践するためにはどのようなことが必要となるか」その分析を行った。それは「IBO が求める教育を、どのように学習指導要領に落としこめば実践できるだろうか」ということにつながる。また、ヨーロッパで開発・発展した IB 教育であるから、当然現在の日本型教育になじまないものもある。それらを「教師はどのように対応すべきか」これらの課題について本報告ではいくつかの提言を行う。そしてこの基礎研究は、今後 IB 教育と学習指導要領の融合と日本型 IB 教員養成、そして実践を伴う日本型 IB 教育のカリキュラム・マネジメントへと進めていく。

2. IB 教育の目指す学習者像と学習指導要領の目指す学習者像

IB 教育全般において、目指す 10 の学習者像が示されている、そこには「すべての I B プログラムは、国際的な視野をもつ人間の育成を目指しています。人類に共通する人間らしさと地球を共に守る責任を認識し、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する人間を育てます。」と前書きされ、IBO が示すその具体的な学習者像が示されている。

探究する人

私たちは、好奇心を育み、探究し研究するスキルを身につけます。ひとりで学んだり、 他の人々と共に学んだりします。熱意をもって学び、学ぶ喜びを生涯を通じてもち続けま す。

知識のある人

私たちは、概念的な理解を深めて活用し、幅広い分野の知識を探究します。地域社会や グローバル社会における重要な課題や考えに取り組みます。

考える人

私たちは、複雑な問題を分析し、責任ある行動をとるために、 批判的かつ創造的に考えるスキルを活用します。率先して理性的で倫理的な判断を下します。

コミュニケーションができる人

私たちは、複数の言語やさまざまな方法を用いて、自信をもって創造的に自分自身を表現します。他の人々や他の集団のものの見方に注意深く耳を傾け、効果的に協力し合います。

信念をもつ人

私たちは、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します。私たちは、自分自身の行動とそれに伴う結果に責任をもちます。

心を開く人

私たちは、自己の文化と個人的な経験の真価を正しく受け止めると同時に、他の人々の価値観や伝統の真価もまた正しく受け止めます。多様な視点を求め、価値を見いだし、その経験を糧に成長しようと努めます。

思いやりのある人

私たちは、思いやりと共感、そして尊重の精神を示します。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します。 **挑戦する人**

私たちは、不確実な事態に対し、熟慮と決断力をもって向き合います。ひとりで、または協力して新しい考えや方法を探究します。挑戦と変化に機知に富んだ方法で快活に取り組みます。

バランスのとれた人

私たちは、自分自身や他の人々の幸福にとって、私たちの生を構成する知性、身体、心のバランスをとることが大切だと理解 しています。また、私たちが他の人々や、私たちが住むこの世 界と相互に依存していることを認識しています。

振り返りができる人

私たちは、世界について、そして自分の考えや経験について、深く考察します。自分自身の学びと成長を促すため、自分の長所と短所を理解するよう努めます。

(文部科学省 IB 教育資料「IB 教育とは」より引用)

そして IBO は後書きとして「IBワールドスクール (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 います。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ー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ます。」とし、そのためには10 の学習者像の中から、どれかが足りなかったり、どれかがとびぬけて優れているのではなく、全体がバランスよく実施できる人を目指すとしている。 IBO はこの学習者を育てるために、様々な IB 教育のシステムを提供している。では日本の

学習指導要領が目指す学習者と比較して、違いがあるのだろうか。そこで10の学習者像 を現在の日本教育事情において教科教育領域で目指す学習者か、教科外教育領域で目指す 学習者かを筆者の判断で分析を試みた。

教科教育領域で目指す学習者・・・・「探究する人」「知識のある人」「考える人」「振り返りができる人」「コミュニケーションできる人」

教科外教育領域で目指す学習者・・・「信念を持つ人」「心を開く人」「思いやりのある人」 「挑戦する人」「バランスのとれた人」

ここで着目すべきは教科教育領域で目指す学習者は、新しい学習指導要領において特に強調された探究学習やアクティブ・ラーニング、更には学びの振り返りが含まれておることである。また、教科外教育領域で目指す学習者の中でも、新しい学習指導要領では、その内容がこれまで以上に強調されている。このことからも、新しい指導要領が目指す学習者は、より IB 教育の目指す学習者像に近づいたことがわかる。更に IBO の示す学習者像の具体的な内容を分析すると表 1 となる。

表 1 IBの学習者像(具体的な内容)と日本型教育の比較

IB の学習者像	日本型教育と共通しているこの	日本型教育であま
		り共通していない
探究する人	(全般的に共通している:教科教育全般)	
知識のある人	(全般的に共通している:教科教育全般)	
考える人	問題を分析 創造的 理性的判断	責任ある行動 批
		判的 倫理的判断
コミュニケーション	(全般的に共通している:教科教育全般)	
ができる人		
信念を持つ人	(全般的に共通している:道徳教育)	
心を開く人	(ほぼ共通している:道徳教育)	成長しようとする
思いやりのある人	(全般的に共通している:道徳教育)	
挑戦する人	熟慮と決断力 協力	快活に取り組む
バランスのとれた人	知性、身体、心のバランス	相互に依存
振り返りのできる人	(全般的に共通している:社会生活全般)	

表1が示すように、ほとんどの IB 教育学習者像は、これまでの日本型教育においても必要とされてきた。ただそれらが教科教育で育てる内容や道徳教育を含む特別活動で育てる内容、さらには教育活動にとどまらず社会生活全般で育てる内容といったそれぞれが分担された学びの積み重ねがされてきた。つまり日本型教育は学習者をその学びの中で分業化してきたと考えられる。従って学びの環境の違いや経験の違いによって学習者としての学びに大きな差異が生まれていると考えられる。それに対して IB 教育では先にも述べたように、すべての教育活動においてこれらの学習者像を意識し、全体がバランスよく育てることを目標としており、その意味で全人教育といえる。そして、先に述べた教育基本法の目標にも非常に共通する点が多いことも含め、新しい学習指導要領のもとで実施される日

本教育の在り方を示唆するものと筆者は考えている。また、表1における日本型教育であまり共通していないと考えられる内容とは、これまでの教育活動においてそれぞれの学習者に必要なスキルとは意識されてこなかったものと考えている。従って今後どのように教育活動全般に取り入れていくことで、そり充実した学習者となれるか課題であろう。特に新しい学習指導要領のもとで実施する場合、道徳科の果たす役割は多きことが十分予想される。大いに期待したいところである。

以上の分析から今後、IB を実施する学校でなくとも、小・中・高等学校を問わず学校全体のカリキュラム編成において IB 教育の10の学習者像は、その編成作業を進めるにあたり、大いに参考になることは間違いないし、実際に実施している IB 校の教育実践事例は、新しい学習指導要領の解釈の参考になると思われる。

3. IB 教育における概念学習

ここまでで、IB 教育が目指す生涯学習者としての10の学習者像について分析を行った。 ここからはその達成に向けた IBO が提供するシステムについて分析を試みることとする。 それに先立ち IB 教育の根幹となる「なぜ IB 教育が必要とされたのか」という前提条件に ついて記載しておく。

1920年代以降ヨーロッパでは、戦争による影響から経済や政治、さらには教育に至るまで激しく荒廃した時代が続いた。その中で平和な社会を構成するためにしっかりとした教育が国を問わず必要とされ、国際学校が作られるようになりヨーロッパ全体に広がっていった。ジュネーブ国際学校もその一つである。ジュネーブ国際学校では国連の関係者子弟多く通うこととなった。まさにヨーロッパ中から学生が集まってきた。国連職員の子弟であること、イギリスやフランスなど戦勝国出身であったことからジュネーブから母国に帰った時、それぞれの国の大学進学システムが違うことや、そもそも大学進学に必要な十分の学力を学校は保証しなければならず、困難を極めた。そこで、すべての国において同様の評価基準を設定し、アレック・ピーターソンの提唱する「事実や事実をわかりやすくした解釈を統合し、反芻することが重要なのではありません。新たな状況や事実が提示されたときに応用できる精神力や考える力を発達されることが重要なのです。」をもとにIBプログラムが作成され、幾度か改善がされた後現在のIBプログラムとなった。従って世界中の多くの大学でIBの最終スコアーは、大学入学基準として採用されている。

この歴史を振り返るとき、学びの本質を知ることができる。つまりアレック・ピーターソンが指摘するように、学びとは事実の反芻による知識の定着量で計るのではなく、新たな事実に対しどれだけ応用できるか、考える力がどれだけあるかで計られるべきものだということではないだろうか。ここに概念学習の意義が内在している。つまり学びの概念は教科特有のものではなく、それら教科を往還する中で共通するものであり、その概念を身に着けることで、それまで経験したことのない事実についても学びを進めることができるのではないかと筆者は考えている。その根拠として、IB教育による最終スコアーが、多くの大学の入学基準として認められているという事実があげられる。では IB教育が示す全教科共通する概念とはどのようなものか、参考に IB教育では中学1年から高等学校1年までの4年間に位置する MYP(ミドル・イヤーズ・プログラム)で用いられる重要概念を表2に示す。

表 2 MYP 重要概念

美しさ	変化	コミュニケーション	コミュニティー
つながり	創造性	文化	発展
形式	グローバルな相互作用	アイデンティティー	論理
ものの見方	関係性	システム	時間、場所、空間

表2に示した16の重要概念から教師が学びの内容によって選択し、一連の学びの質を整 えていく。例えば生物の遺伝に関する学びにおいて、重要概念を「つながり」とするか「変 化」とするかで学習者における学びの質には変化が起こる。「つながり」とすれば学びは必 然的に「生命の連続性」について意識し、「人類はどのようにして子孫を残し、種を維持し ていくのか」といった課題の解決が学びのテーマとなるが、「変化」とした場合学習内容は 進化に重きが置かれ、「環境の変化に人類は、どのように対応してきたか」という課題の解 決が学びのテーマとなる。また、歴史の学習において「つながり」と「変化」のどちらを 重要概念として選択し、それをもとに教師が授業を設計したかで、学習者は同様に異なる 学習課題があげられ、重要概念が一致していたとき、学習者自ら教科を離れた概念学習が 内在的に行われ、その概念が形成され高められていく。そして新たな事実に直面した時、 アレック・ピーターソンが示すように、考える力として働くことになる。この重要概念は 教科によってその示される頻度に多少差が生まれる。また教師によっても差が生じるだろ うが、学習者は多くの教師から様々な授業を受けることで、概念が形成され、考える力と なる。この点において、10の学習者像と違い、すべてを均等に学ぶ必要はない。むしろ いくつかの概念に精通することが個性として考えをより高める力となり、さらに他の概念 形成の力ともなると筆者は考えている。

このような IB 教育における概念学習が、日本型教育に適応するかが大きな課題である。 よく言われることではあるが従来の日本型教育は学習者が受け身としての学びが中心とな る。そのため教師は「必要なことはすべて授業で取り上げなければならない」といった恐 怖感にとらわれ、学習者が受け入れられないほどの情報量を授業で展開する。そのため結 果として学習者の学ぶ意欲をそぐこととなり、教師は多くの情報を短時間で学習者に提供 する方法を身に着けることが教育力と誤解し、最後には授業時間の不足や過剰労働等負の 連鎖を起こしているのが現状である。そこで IB 教育で行われている概念学習が一定の成 果を上げていることから、この学習方法を日本型教育に取り入れた場合についてその効果 を予想・分析してみる。例えば歴史の授業を考えてみると、従来日本型教育においては歴 史の授業は時代の流れを連続的に追い、その中で起こる様々な変化に着目していく学びが 基本であった。これを概念学習として行う場合、「発展」という概念でとらえる時、国の政 治や人々の生活・文化など大きな発展があった時代を授業で取り上げ、その理由など学習 者に学びのテーマとしてとらえさせる。その際発展がみられない時代について学ばないの ではなく、授業では課題として提示し、次の大きな発展に関する学習につなげる。これは 歴史の授業を絵巻物のように連続して描いていくのではなく、杭のように重要事項を選ん で授業をし、杭と杭の間を学習者は課題としてそれまで学んだ「発展」という概念を使っ て読み解く学びが行われる。このような学習がすべての教科で実施された場合、どのよう な変化が予想されるか。授業時間の確保はもとより、教師の過剰労働の軽減にもつながる だろう。つまり学校現場井おける現代的課題の解決方法の一つであるといえる。ただしそ こにはそれぞれの教師が勝手な概念学習を行っていたのでは実現しない。学校を単位とした共通の概念を持ち、すべての教師がその概念形成を意識した授業を展開することが重要である。その意味で IB 教育の重要概念は、すでに実績のある重要資料といえる。また、新しい学習指導要領が示す「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」について求めるものはまさに概念形成ではないだろうか。つまり概念学習は、新しい学習指導要領が示す学びの改革に対する答えの一つであり、その手掛かりが IB 教育にあると筆者は考えている。

4. IB 教育におけるグローバルな文脈

前文で指摘した学習者の学ぶ意欲の低下の原因として、他に「なぜ学ぶのか」がある。つまり学習者がいま行っている学びは将来何に役立つのかわからず、課題として出された内容をこなす。といったことがあげられる。この点において学びは忍耐であるといえる。この点について多少は事実であるとしても、「なぜ学ぶのか」が理解できていれば、この忍耐力も向上するはずである。IB 教育ではこの疑問に対しグローバルな文脈を教師が提示することで解決できるとしている。教師は授業を計画する際先に挙げた重要概念と、なぜこの内容を学ぶのかに当たるグローバルな文脈を選択し計画する。IBO ではこれを以下のように説明している。「指導と学習に具体的な見解を提供するような設定、出来事、状況等を特定することによって、文脈に基づいた有効な学習を可能にする共通言語」である。そしてグローバルな文脈として以下の6つを提示している。

- ・アイデンティティーと関係性
- ・空間的時間的位置づけ
- ・個人的表現と文化的表現
- ・科学技術の革新
- ・グローバル化と持続可能性
- ・公平性と発展

「私は誰なのか」「私たちは誰なのか」 「「どこ」「いつ」の意味は何か」 「創造的な表現の本質と目的は何か」 「自分たちが住む世界をどのように理解するのか」 「あらゆることはどのようにつながっているのか」 「共通の人間性がもたらすものは何か」

この6つのグローバルな文脈から教師は授業内容から一つを選択する。そして学習者にはなぜこの学習が将来必要となるのか、それを考える支援を提供する。ここで着目すべき点は「」内の文章がすべて疑問形であることに着目する。つまりこのグローバルな文脈とは「この学習は将来皆さんにとって、このように役立ちます」という解答を提示するものではなく、学びに関する支援となるもので、その問いに学習者自らが解答を得たとき、その学びにおける概念と連携した学びへと発展していき、より概念形成が深められる。例えば先に挙げた遺伝の学習において、グローバルな文脈を「科学技術の革新」とした場合、「自分が人間であるという証明はどのように行うことができるか」といったものが考えられ、「グローバル化と持続可能性」とした場合、「子孫を残し、種を維持するシステムとはどのようなものか」といったものが考えられる。従って教師は授業を設計する際 IB 教育では重要概念とグローバルな文脈の両方を選択組み合わせなければならない。そしてその選択組み合わせによって授業展開は大きく変化することになる。では、このようなグローバルな文脈のようなものが日本型教育には存在しないのかというとそうではない。実際筆者

は中学校理科教諭であったころ、当時の教科書の各単元における小単元はすべて、それぞれの内容に関する問いから始まっていた。そして学習者はその問いの解答を探す課題が与えられていたのである。その意味でまさにグローバルな文脈といえる。ただ相違点は単元を通しての問いは存在しなかったこと、高等学校においては、ほとんどこのような問い形式は存在しないことである。IB教育ではこの問いがとても重要な働きであると認識されているとともに、後に詳しく記載するが単元設計においてこの作業は行われる点に大きな差異があると思われる。新しい学習指導要領では前文において、教育基本法の目標が記載されている。この本来の目的は何か推察するに、学習者がなぜ学ぶのか、教師が必要な支援をどのように行うか再度考える必要があると指摘するためではないかと筆者は考えている。その点において IBO が示すグローバルな文脈を一層日本型教育に定着させることは望ましい解決策ではないだろうか。

5. IB 教育における単元設計

筆者は、これまで様々な研究授業に参加してきた。その中でどの授業でも必ず指導案や 授業案が作成され、それをもとに見学し授業研究に臨む。この点について、ほぼ共通して いるといっても過言ではないだろう。つまり、日本型教育においてどのような授業を設計 するか、授業運営をどのように行うかが重要とされている。しかし、そこに同じく記載さ れている単元設計については、残念ながらほとんど議論された経験がない。そもそも単元 という概念がわかりやすい教科とそうでない教科が存在する。本来教育課程を編成する際 すべての授業編成を行うことは不可能であり、ほとんどが単元単位で実施されている。つ まり各教科における年間の教育課程を編成し、それらを学校としてカリキュラム・マネジ メントするためには、単元設計が重要だということになる。ではなぜ日本型教育ではあま り単元設計が重要視されていないのか、その理由は先にも挙げた単元という概念が教科に よってわかりにくいことや、今までカリキュラム・マネジメントは教育委員会や校長が行 うもので、実際の教科指導を行う教師にはあまり関係のないものであると認識されていた ことが大きい。また良い教科教師とは授業設計に優れた教師をさし、優れた単元設計をす ることとはかけ離れていたことによると思われる。しかし IB 教育においてはこれとは全 く逆で、単元設計を行うが指導案・授業案の作成はほとんど行われない。IB 教育では、指 導案・授業案は教師が授業をする手掛かりにすぎない。従ってこれまで述べてきた IB 教育 の特徴である10の学習者像や重要概念、そしてグローバルな文脈について、単元設計の 中で明らかにしていく。従ってそれらすべてが単元単位で計画されることになる。また IB 教育ではその単元設計の様式も IBO より提供されている。以下に MYP における単元設計(ユ ニットプランナー)フォームを掲載するので参考にされたい。記載方法であるが筆者の理 解のもと作成したものを掲載する。

(ユニットプランナー記入方法)

担当教師・・・複数名も可

教科・・指導要領上の教科名(学校で指定する指導内容の特色のある教科名も記載する)

単元名・・・授業の流れとして一つにくくれる内容名

MYPの年次・・・日本では MYP1年(中学1年)~MYP4年(高校1年)

授業時数・・・この単元を実施するのに必要な授業時間

(探究 単元の目的を確立する)※単元授業実施前に必ず完成する

重要概念・・・16の重要概念より1つを選択(基本は1つであるが、複数も可)

関連概念・・・各教科の関連概念から選択(その他、授業者が考案してもよい)

グローバルな文脈・・・6つの中から、この単元で特に関わるものを1つ選択

探究テーマ・・単元学習全体を通して、生徒が理解し、また身につく力を記載しておく。 探究の問い

(事実) 単元学習の当初において、実験や調査といった事実に元づく教師側からの問い

(概念) 重要概念や関連概念につながる問い

(議論) 単元学習の終盤等において、社会につながる、全体で議論できる問い

このように IB 教育において単元設計は、授業の特色をすべて表現されたものである。今回示した記入例には含まれていないが、資料を参考にされるとその評価方法やスキル、リソースなども記入する。つまり授業全体を確認できるものとなる。新しい学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」の必要性が述べられている。そのためにもこれからは単元設計が今以上に重要となるとともに、その記載内容について一層の研究が必要となる。その中で IB 教育における単元設計フォームやそれによって作成された IB 単元設計事例は重要な資料となる。

6. 今後の課題

今回の基礎研究では、IB 教育の授業実践に必要な「10の学習者像」「重要概念」「グローバルな文脈」に関する分析を中心に、新しい学習指導要領が求める学びとの共通項を明らかにし、IB 教育の実践を行わない場合においても、IB 教育のいくつかのシステムはこれからの授業にとって、大いに有効であることを明らかにした。今後は更に、日本型 IB 教育に必要なことは何か、またその評価はどのようにすべきかを検討したいと考えている。

国内における IB 教育は研究の域から実践に移行したばかりである。まだまだ日本での 事例は少ないが、今後その中で IB 校以外でも活用できるグローバル人材育成ができる教 員養成の一助となれるよう粛々と研究する必要があることを感じている。

7. 参考文献

- •天笠 茂(監修)「改訂学習指導要領×中央教育審議会答申【中学校編】」第一法規 2017 年 5 月初版
- ・福田誠治「国際バカロレアとこれからの大学入試改革」亜紀書房 2017 年 4 月
- ・西村俊一「国際的学力の探究」創友社 1989 年 4 月
- ・相良憲昭 岩崎久美子「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 2007 年 2 月
- ・次橋秀樹「A. D. C. ピーターソンのカリキュラム構想に見る一般教育感」カリキュラム研究第 26 号 (Vol. 26) p1-p12
- 文部科学省 IB 関係資料(http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/)2018 年 1 月

資料: MYP ユニットプランナー・フォーム

Teacher (s)	Subject group and		
担当教員	discipline		
	教科		
Unit title	MYP year	Unit	
単元名	学年	duration (hrs)	
		時間数	

						時間数	
Inquiry: Est	ablishing the	purpose	of the un	it 「指	『究 』単元	目的の設定	
Key concept	重要概念	Related (concept(s)	関連概	Global coi な文脈	ntext グローバ	ンル
Statement of	inquiry 探究テ	·-マ					
Inquiry questions 探究の問い							
Factual (事実) -							
Conceptual (概念)-						
Debatable (議論) —							
Objectives	目標	Summative	assessment	総括的	評価		
		Outline o	f summative		Relationsh	nip between	
		assessmen	t task(s)		summative	assessment	
		including	assessment		task(s) ar	nd statement of	
		criteria:			inquiry:		
1							

(観点を含む、総括的評価課

題の概要

(課題と探究主題の関連性)

Approaches	to	learning	(ATL)	学習の方法

Action: Teaching and learning through inquiry 「活動」探究を通した教授と学習

Content 内容	F	Learning process 学習のプロセス	
		Learning experiences and teaching strategies 学 教授方法	習経験と
		Formative assessment 形成的評価	
		Differentiation 差異化	
Resources 資	賢料、備品、機器		

Reflection: Considering the planning, process and impact of the inquiry 「振り返り」

Prior to teaching the unit 指導前	During teaching 指導中	After teaching the unit 指導後