

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

Problems with the Current High School Curriculum in Japan from a Perspective of the Comparison with International Baccalaureate

矢野裕俊*

YANO, Hirotoshi*

Abstract

The paper is an attempt to examine problems with the current high school curriculum focusing on students' common learning experiences from a perspective of the comparison with International Baccalaureate Diploma Program (IBDP), which has built an international standard status in the quality assurance of upper secondary education. As a conclusion, the paper suggests, although high school curriculum and IBDP have much in common, high schools need to set a common learning experience as an integrating core of its curriculum, as IBDP does in the form of the three core requirements including the "Creativity, Activity, and Service" for students to learn what is meaningful for their future life.

I はじめに

本稿は日本の高等学校教育課程における生徒の共通学習経験をめぐる推移に注目し、その状況を明らかにしたうえで、国際バカロレア (International Baccalaureate, 以下、IB) との比較という視点から高等学校教育課程の現状と問題点を探ることを目的とするものである。IB は 1968 年に国際的な教育環境で学ぶ生徒に大学進学の手を助けることを目的として設けられた中等教育修了資格であるが、かつてのように国際学校などで学ぶ例外的な生徒を対象にしたエリート教育的な内容の特別な用意というレベルを脱して、今日では中等教育修了レベルの国際的な標準としての存在意義を有するようになってきている。すなわち、IB は質の高い教育プログラムとして、中等教育の質保証の 1 つの基準としてみなされるようになってきている。そうした質保証は日本の高等学校教育においても重要な関心事となりつつある¹。どちらも高等教育に進学する前の教育の質保証に関わっているという共通点があることに注目して、本稿では IB に照らしてみることで、浮かび上がる高等学校教育課程の特徴と問題点は何かを論じることとする。

もちろん、IB のディプロマ授与のレベルは高く、進学率 98 パーセントに達する高等学校修了と完全に同一の水準として比較することはできないが、IB 資格の取得を可能にする高等学校が存在していることから分かるように、両者の間には共通する特徴も少なくない。したがって、両者が中等教育の修了までに提供する内実を比較することは可能である。

本稿においてはそうした比較を、それぞれの教育課程に関わる文献資料に基づいて行う。

II IB をめぐる研究関心

IB に対してはこれまでも文部科学省でも政策的な見地から関心がもたれており、1999 年には国立教育研究所 (当時) に対して研究委託が行われている。それにより始まった「IB に関する調査研究」は、学校教育で IB カリキュラムが積極的に取り入れられている各国における教育行政当局の関与の仕方、IB カリキュラムと国内カリキュラムとの関連、IB 事務局と各国政府との関係のあり方などについて調査を行うこととした。そこでの関心は、「わが国における IB カリキュラムの普及の促進、在日外国人子弟の教育のあるべき姿、あるいは中・高等学校レベルでの外国語教育のあり方などについて、具体的かつ客観的な知見を得ること」² であった。

ところが、こうした政策的関心はより一歩進んで、高等学校の修了資格として IB に注目する動きがにわかに強まっている。文部科学省は「IB の趣旨を踏まえたカリキュラム等に関する調査研究」を開始した。それは、2012 年の新規事業「グローバル人材育成推進のための初等中等教育の充実等」の一環で、IB の教育を実施する学校を増加させるため、IB の理念を生かしたカリキュラム作りを行う学校を指定し、IB の趣旨を踏まえたカリキュラムや指導方法、評価方法等に関する調査研究を行うというものである。この事業は省庁を超えて設置された政府のグローバル人材育成推進会議の中間まとめが、高等学校卒業時に IB 資格を取得可能な、またはそれに準じた教育を行う学校を現在の 5 校から 5 年以内に 200 校程度へと増加させると提言したことを受けたものである。ここでの IB への注目は「グローバル

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

人材」³の育成という観点からのものであり、それは現在の高等学校教育が「グローバル人材」の育成という課題には十分に対応し得ていないとの認識と表裏をなしている。そこには知識の活用に関わる学力の育成という観点とともに、グローバル化のなかで高等学校教育に国際的標準の視点を取り入れるという視点もみられる。

日本におけるIBの研究は、人びとの国際的な流動化に伴う教育の国際化の必要性が論じられるようになった1980年代にさかのぼる⁴。当初の関心は、海外で教育を受ける若者の大学進学のために設けられ、発展してきたIBの仕組みやその変化にほぼ集中していたが、関心は次第に後期中等教育の質保証に関連したものへと移っていった。たとえば、相良憲昭・岩崎久美子ら当時の国立教育研究所のメンバーが中心となって、文部省の委託を受けて1999年頃から継続的に調査研究を行ってきたが、その研究では実際にIBのカリキュラムで学んだ経験をもつ卒業生を対象とした調査なども行われるようになった⁵。その総括的な成果は1冊の本にまとめられている⁶。

また、最近ではIBのプログラムでどのように教えられ、教えたことがどのように評価されているのかに注目した研究も行われるようになってきている⁷。しかし、IBは研究の対象とされるようになってから日も浅く、それが日本における中等教育のあり方から調べて調査研究の関心に上ってきたのはようやく最近になってからである⁸。

アメリカでもIBは質の高い中等教育修了認定として注目されている。アメリカの高等学校は一般に卒業要件が厳しくないため、学力の高い生徒の期待に見合ったアカデミックなレベルの高い教育は、アドバンスト・プレースメント（以下、AP）やIBをオプションとして設けるという方法で対応している場合が多い。そのため、APとIBは同列に論じられ、そうしたアカデミックなカリキュラムが高等学校教育として機能しているかどうか、というところに関心が集中している。

たとえば、バイアード(Byrd, S.)らはIBを導入しているアメリカの高等学校において、言語、数学、世界史、生物の4科目について内容（適切に選択されているかどうか、試験がシラバスに合致しているかどうか）、厳格さ（内容が十分かどうか、内容が明確で整然と編成されているかどうか）、明確さ（教材が理解しやすく教師が使いやすいものになっているかどうか）、といった3つの観点からの評価を試みている。それによると、数学と世界史はやや評価が低かったものの、他の2科目は比較的高い評価を得るという結果であった⁹。

同様に、ハートバーグ-デービス(Hertberg-Davis, H.)らはやはりAPとIBを特に学力の高い生徒により適したプログラムとし、そうしたプログラムを選択する生徒の増加を図るにはどのような課題があるのかを問うている¹⁰。また、カイバーグ(Kyburg, R. M.)らはマイノリティ出身の学力

の高い生徒のための学習環境の最適化を図るうえでAPやIBのプログラムにどのような課題があるのかを、校長・教師・生徒へのインタビュー調査に基づいて明らかにしようと試みている¹¹。このように、アメリカではIBは国際学校の教育プログラムというよりも、学力の高い生徒の知的欲求を満たす、中等教育プログラムの選択肢の1つと考えられている。

III 高等学校教育課程基準の推移

さて、日本の高等学校教育課程は学習指導要領の改訂を経てどのように変わってきたのか。それを生徒に用意する共通の学習経験に注目して、その推移をたどることとする。

発足当初の1950年には43%ほどであった高等学校進学率は、その後順調に上昇し、1974年には90%を超えるに到り、現在では98%にも達している。かつてマーチン・トロウが中等教育の発展段階をめぐり区別した、エリート準備教育、大衆完成教育（進学率50%以上）、大衆準備教育（進学率70%以上）という三つの段階を当てはめると、わが国の高等学校は、1950年代半ばに大衆完成教育、1960年代半ばには大衆準備教育の段階をそれぞれ迎えたことになる。そして1970年代半ば以降には、大衆化を超えて同年代のほぼ誰もが学ぶユニバーサル化とも呼べる段階に入ったのである。

教育課程の基準を定める学習指導要領は、こうした高等学校の大衆化・ユニバーサル化の急速な進展とその背景としてすすんだ社会経済的变化を反映して変遷を遂げてきた。そこで、必履修科目の単位数に注目してみる。

78年の改訂をきっかけとして、こうした卒業に要する単位数が85単位から80単位へと縮減されたとともに二つの面で大きな変化が生じた。一つは、それまで少なくとも38単位以上とされていた必履修科目の科目数、単位数が減らされたことである。具体的には、国語が2科目9単位から1科目4単位に、社会が4科目10単位から1科目4単位に、数学が1科目6単位から1科目4単位に、理科が2科目6単位から1科目4単位に、というように必履修科目が大幅に縮小された。これにより、「多様化した生徒の教育に対応できるよう」に、選択科目中心の教育課程が編成可能ようになった。

もう一つは、専門学科において専門教育に関する教科・科目についてすべての生徒に履修させる単位数が、それまでの「35単位以上」から「30単位以上」へと減らされたことである。こうした専門科目の縮小は89年改訂でも踏襲され、99年改訂以降はさらに「25単位以上」へと削減された。

必履修教科・科目の構成もまた変化がみられる。国語、社会、数学、理科、保健体育という5つの教科はどの時期の学習指導要領においても必履修とされ、それらのうちの一定の科目が必履修とされてきた。ところが、芸術、外国語や家庭に注目すると、それぞれの学習指導要領において

扱いが異なることがわかる。たとえば、芸術のうちの1科目を必ず履修することは55年改訂によってであり、それは今日に到るまで変わっていない。外国語は高等学校発足当初より選択教科・科目とされてきたが、60年改訂によって「英語A」「英語B」「ドイツ語」「フランス語」のうちの1科目が必履修とされた。ところが、その後の改訂によって外国語は選択教科の位置に戻され、99年改訂によって再び必履修教科とされた。

また、家庭については、60年改訂によってはじめて「家庭一般」が普通科女子にのみ必履修とされ、それが70年改訂では女子生徒全体に及ぼされることになった。家庭が男女を問わない必履修の教科となったのは、89年の改訂以降である。

高等学校の必履修教科・科目として99年改訂によりまったく新しい教科として設けられたのが情報である。これは時代の要請に応じて生徒が共通に学ぶべき内容領域を追加するという、教育課程政策上の大きな変化であった。

このように、学習指導要領の改訂によって必履修・選択という各教科・科目の教育課程上の位置に変更が加えられてきたいきさつは、社会の要請や時代に共有された考え方が高等学校教育課程に反映されてきたことの表れとみることができる。戦後の経済復興が進む中で大衆化を遂げた高等学校は、国民の共通教養を形成するという役割を期待され、発足当初の選択科目中心の教育課程から、次第に必履修科目のウェイトを高めていった。55年改訂による芸術や60年改訂による外国語の必履修化はその表れであり、とくに60年改訂によって顕著になった必履修科目の増大は、急速な経済成長を支える国民の知的水準を高等学校教育によ

って形成するという考えを拠り所としていた¹²。

89年改訂による男女共修による家庭の必履修化は、女子にのみ必履修として課せられたそれまでの家庭の履修が、教育による男女の性別役割分業の固定化につながるという批判を受けて導入されたものであるが、男女共同参画社会を目指すというその後の政策的方向性とも合致するものとなっている。

外国語におけるコミュニケーションに重点をおいた科目や新設された情報が99年改訂によって必履修とされたことは、知識経済への移行が進み、グローバル化した国際社会への対応を高等学校教育が迫られたことの表れとみることができる。

こうした変遷をみると、高等学校教育が生徒に与えている共通の学習経験の範囲は意外にもさして大きく変わっていないということに気づく。しかし量的側面では変化がみられる。下の表1は、生徒が高等学校で共通して学ぶことが学習指導要領の改訂によってどのように変わってきたのかを示したものである。1978年改訂によって生徒の共通の学習経験は単位数でみる限り、それまでと比べて歴然と小さくなり、それ以降は、単位数では徐々に回復が図られてきたものの、教科としては家庭の男女共修と情報の必履修化が図られたのみであった。知識基盤社会やグローバル化が進み、社会が大きな変化に見舞われるようになるなかで、99年改訂によって「総合的な学習の時間」が新たな教育課程領域として設けられたほかは、教育課程の基本的な構造に大きな変化はみられない。そして、必履修科目と特別活動、総合的な学習の時間という、3つの領域が、学科の別なく、すべての生徒が経験する学習領域になっている。と

表1 共通の学習経験に注目した高等学校学習指導要領の変遷

	1948年	1951年	1955年	1960年	1970年	1978年	1989年	1999年	2009年		
教育課程領域	各教科	各教科	各教科 教科以外	各教科 教科以外	各教科 教科以外	各教科 特別活動	各教科 特別活動	各教科 特別活動 総合	各教科 特別活動 総合		
卒業単位数	85	85	85	85	85	80	80	74	74		
必履修科目数	5	6	9	12	11~12	7	11~12	13	13~14		
必履修科目 単位数	29	38	64~66	普60 職47	42~44	27~29	32~42	34~46	38~47		
教 科	国語	9	9	12	普12 職9	9	4	4	2~4	4	
	社会	10	10	13	普13 職9	10	4	地歴4~8	地歴4~8	地歴4~8	
								公民4	公民4	公民4	
	数学	5	5	9	9	6	4	4	2~3	3	
	理科	5	5	12	普12 職6	6	4	4	4~8	5	6
	保健体育		9	9~11	9~11	9~11	9~11	9=11	9~10	9~10	
	芸術			2	2	2	2	2	2	2	
	家庭				女子2~4	女子4	女子4	4	2~4	2~4	
	外国語			9	3				2~4	2~4	
情報								2	2		

(高等学校学習指導要領により筆者が作成。)

ころが、そうした学習経験が生徒に何を共通に学ばせているのかという視点からは注目されていない。

その理由は、おそらく高等学校のあり方をめぐってとられてきた国の教育政策と無関係ではない。89年学習指導要領改訂からの変化であるが、学校の創意工夫によるという考え方が強調され、教育課程の編成主体が「各学校」であることが明記された。それは小さいが注目すべきことであった。そうした「各学校による教育課程編成」という原則は99年改訂以降においても受け継がれたが、99年改訂ではもう一つの重要な変更点があった。それは、各学校が地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ、「適切な教育課程の編成」を行うものとする、との一般方針を掲げたうえで、さらにそうした特色等に応じ、「特色ある教育課程」を編成に資するよう、各学校が学校設定教科・科目を設けることをも可能にしたことである。特色に応じた特色ある教育課程、とは同語反復のようなフレーズであるが、99年改訂によって、それまで学校、課程、学科の特色が教育課程を編成するうえで踏まえるべき状況として考えられてきたことから一歩踏み出して、教育課程の特色化を奨励する方針が打ち出されたことは注目に値する。学校設定教科・科目は20単位までを卒業に必要な単位数の中にも含めることができるとされ、今日に到っている。

周知のように、88年の単位制高等学校の制度の発足に始まり、高等学校教育改革は、教育の特色化を多様に進められるような方向で展開されてきた。主な改革をまとめると次のとおりである。

- 1988年 単位制高等学校（928校、数字は2010年現在。以下同じ。）
- 1993年 学校外の学修の単位認定
- 1994年 総合学科（349学科）
- 1999年 中高一貫教育校(402校)
- 2004年 高等学校設置基準の最低基準化
- 2005年 高等学校卒業程度認定試験

このように、およそ4半世紀の間に、高等学校制度を弾力化し、学習指導要領においても「特色ある教育課程」の編成を促すという高等学校改革が進められるなかで、実際の高等学校は特色化路線を歩んできた。特色化のさらなる推進がめざすべき方向と考えられてきたのである。このことを反省的にみるならば、次の2つのことがいえる。1つは、特色化の名の下に、各学校が様々な工夫をし、地域や生徒の実態に合わせて高等学校教育を構想するという展開が実際にみられたことである。これは学校の求心力を高めることにもつながりうることであった。あと1つは、特色化という、どこまで進めてもゴールの見えない教育改革が奨励されるなかで、高等学校教育として共通に重視すべき具体的目標・内容は何か、という議論が特色化の流れに埋

没してしまったことである。

2009年の改訂では、高校生に最低限必要な知識・技能と教養の幅を確保するという必履修教科・科目の趣旨（共通性）と学校の創意工夫を生かすための裁量や生徒の選択の幅の拡大（多様性）とのバランスに配慮するとの観点から、必履修教科・科目の単位数増は図られなかった。しかし、「学習の基盤である国語、数学及び外国語の各教科の必履修科目については、選択的な履修を認めるのではなく、すべての高校生が共通に履修する共通必履修科目を設けることで、高等学校の教育課程の共通性を高めることとした」¹³とあるように、共通の学習経験を確保することにそれなりの配慮があったことが説明されている。

IV 高等学校教育の課題

さて、それでは高等学校が生徒に提供する共通の学習経験の量と質をどのように評価すればよいのであろうか。必履修科目の内容で量的に十分であるのか。質的に付け加えるべき内容は他にないのか。高等学校教育に関心をもつ立場からは、そうした疑問が思い浮かぶはずである。

必履修科目についていえば、2009年の学習指導要領改訂で若干の見直しが行われたものの、生徒の共通の学習経験をいかなる内実で埋めていくのかという議論は詰められてこなかった。高等学校教育の特色化が進むなかで、現在の高等学校教育の実情は実に多様なありようを呈している。日本社会の現在とこれからを見ずして、10代後半の若者にどのような学習経験を与えることを高等学校は重視しなければならないのか。これには今もなお明確な答えが用意されているわけではないが、現在IBに注がれる視線は少なくともそうした答えの模索と結びついている。

文部科学省の新規事業説明で、「国際バカロレアのカリキュラムや指導方法、評価方法等を研究し、我が国の教育に取り入れていくことは、新学習指導要領が目指す「生きる力」の育成や新成長戦略に掲げられている重要能力・スキルの確実な習得に資するとともに、学習指導要領の見直し等の際に有効な実証的資料となる」¹⁴と述べられているように、IBはこれからの高等学校教育課程のあり方を考えるうえでの重要な参照例なのである。

すでにみてきたように、78年学習指導要領改訂以降、現在までの改訂をとおして基本的に維持されてきた考えは、多様な生徒の実態に合わせて各学校が教育活動を展開するような高等学校教育の体制を構築することを奨励するというものであり、それに基づいて卒業に必要な単位数や必履修科目の単位数を減らすこと、多様な教科・科目を設けてその履修を認めることなど、教育課程の基準も緩められてきた。そうした基準緩和と多様化の帰結として、国民教育機関として生徒に一定の水準を保った知識・技能を身につけさせるという点で高等学校の役割が低下してきたことも否定できない。このことは専門学科においてとりわけ顕著

であり、完成教育としての内実をもたせるに足る専門科目の単位数の確保がむずかしくなっているとの指摘もある。

しかし、社会の変化が急激な今日、生きるために必要なことを高等学校教育だけで身につけることはできない。高等学校卒業者が大学や専修学校などに進学する傾向も強まっているし、職に就いた後で人が必要なことを必要なときに学ぶことができるようなシステムを構築することも重要である。同時に、OECD 提唱のキーコンピテンシーなど新しい能力概念にもヒントを得つつ、10代後半の若者のほとんどが学ぶ高等学校において、卒業後に社会で生きていくために必要な知識・経験・能力は何であり、それらをどのような教育課程の構造において育てていくべきかについての指針をはっきりさせることが早急に求められている。その点で質の高い中等教育修了の国際的標準という評価を得ているIBから得られる示唆があるはずである。

V IB ディプロマ・プログラム

次にIB ディプロマ・プログラムについて、その概要と現況を把握しておく。IBは、世界の国際学校で学んだ生徒たちに大学入学資格を与える制度として1968年に始まった。同年にスイスのジュネーブに設置されたIB機構が、認定校で生徒に共通カリキュラムを履修させたうえでIB試験を行い、その合格に対して、IB資格を与えるというものである。IBは日本においても、1979年から大学入学資格の一つとして認められている。

表2 IB 受験者数、取得者数

年度	2006	2007	2008	2009	2010
受験者	35413	39484	44250	49637	54000
日本人	340	364	426	423	495
取得者	28661	31366	35056	39227	42509
日本人	302	341	393	385	445

(文部科学省ウェブページより作成。

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/index.htm)

表2はIBのディプロマ・プログラム受験者数、取得者数の過去5年の推移を示したものである。これから明らかなように、2005年以降をみても、IB受験者、取得者のいずれにおいても着実に伸びていることが分かる。

表3 地域別IB ディプロマ・プログラム実施校数

地域	学校数
アフリカ・ヨーロッパ・中東	763 (833)
アジア太平洋	337 (477)
ラテンアメリカ	271 (310)
北米・カリブ	905 (1620)
計	2276 (3240)

()内はいずれかのプログラム実施校数

(文部科学省ウェブページより作成。

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/index.htm)

また、IB ディプロマ・プログラムを実施する学校数を地域別に示したのが表3である。これをみれば明らかなように、圧倒的に多いのは北米・カリブ地域であり、次いでアフリカ・ヨーロッパ・中東である。この二つの地域で70パーセントを優に超えている。これはIB ディプロマ・プログラムでは使用言語が英語、フランス語、スペイン語に限られていることの反映といえる。しかし、今日では世界に三つある地域事務所の一つがシンガポールに置かれており、アジア太平洋地域でも学校数が増えていることが分かる。

IBにはディプロマ・プログラム以外にも、11歳から16歳までを対象とする中等課程プログラム(MYP)と3歳から12歳までを対象とする初等課程プログラム(PYP)があり、大学入学資格付与という当初の目的を超えて、幼児から19歳までの幅広い年齢層を対象とした連続的な教育プログラムになっている。

学校教育法第1条で規定されている学校がIBの認定校になるためには、高等学校教育課程に関する学校教育法等関係法令とIB機構が定めるプログラム要件の両方を満たす必要がある。高等学校がIBを導入する場合、学習指導要領が定める各教科等の目標、内容とIBプログラムの内容を比較し、IBプログラムのなかに学習指導要領が定める内容を補うなどの他、1年次に履修科目をほぼ履修し終え、2年次以降は、学校設定科目としてIBに対応した科目を設定して履修するといった工夫をして、両方の内容を取り扱えるように、教育課程を編成・実施することが必要になる。

本稿ではIBの詳細について立ち入る余裕はないが、IB機構の情報により最小限の説明をすると、ディプロマ・プログラムでは、6つの科目グループからそれぞれ1科目ずつ、合計6科目の履修と受験が求められる。そのうちの3科目は上級レベルで、残る3科目は一般レベルである。両者の違いは履修時間の違いであり、したがって学習内容の深さの違いでもある。ちなみに、上級レベルは240時間、標準レベルは150時間の履修を必要としている。

これら6つの科目の試験はIBの本部が80パーセント、各学校が20パーセントの配点で行われ、各科目7点満点で採点される。IB資格の取得要件は合計で28点以上とされている。

それ以外にIBのディプロマ・プログラムの特徴として挙げられるのは、「課題論文」(Extended Essay)、「知識の理論」(Theory of Knowledge)、それに「奉仕活動」(Service)などの3つが「コア必修」(core requirements)として課せられていることである。後期中等教育を終えるまでに、これら3つを学習経験の中核に位置づけているところにIBの最大の特徴があるといえる。

課題論文(Extended Essay)は、生徒が興味を持っている課題について、自分で調査し、その結果を4000語以内の論文にまとめるというもので、生徒はスタディスキルや文章を書くスキルを身につける。生徒はスーパーバイザーとし

て指導教師を選び、その指導のもとで、2年次の春から夏の間、最低40時間を費やして論文を書くことを求められる。

「知識の理論」では、生徒は教科横断的に知識の本質や相互関連について考え、理解を深めるとともに、自国以外の文化の価値観についても認識し、国際理解を深める。さらにそれをエッセイにまとめることが求められる。

また、「創造性・活動・奉仕」(Creativity, action, service 以下, CAS) でめざすのは全人教育である。生徒は、教科学習以外の生活の重要性を認識し、芸術活動、スポーツ、奉仕活動に参加することが求められる。一般的には、週に3～4時間、3領域にわたって合計150時間以上の活動に従事しなければならないとされる。

IBはイギリスの教育制度をベースに構想され、アメリカの高等学校の科目選択制やサービラーニングを取り入れ、フランスの中等教育段階で学ぶ哲学に相当する「知識の理論」を「コア必修」に組み入れるという、異なる国々の中等教育制度の考え方をバランス良く折衷した特徴をもっている。

現行の日本の高等学校と比較すると、特別活動や部活動にはCASと通じるものがあるものの、それらの焦点が奉仕を含む3つの領域に焦点化されているわけではない。また、「知識の理論」に該当する科目は日本の高等学校にはないし、「課題論文」も、専門学科の高等学校において「課題研究」として論文の作成が求められるケースはあるが、普通科の高等学校ではそうした科目は設けられていない。

表4 IB ディプロマ・プログラムと高等学校教育課程との比較

		IB	高等学校教育課程	
第1グループ	第1言語(文学)	240時間(150時間)	国語総合 (現代文B) (古典B)	140時間 (140時間) (140時間)
第2グループ	第2言語	240時間(150時間)	コミュニケーション英語Ⅰ (コミュニケーション英語Ⅱ) (コミュニケーション英語Ⅲ)	105時間 (140時間) (140時間)
第3グループ	個人と社会(ビジネスと経営・経済・地理・歴史・イスラム歴史・グローバル社会の情報テクノロジー(SL)・哲学・心理・文化人類学)	240時間(150時間)	地歴(世界史B) 地歴(日本史B) 公民(現代社会又は倫理) 公民(政治経済)	140時間 140時間 70時間 70時間
第4グループ	実験科学 生物・化学・物理・環境システム(SL)・デザインテクノロジー	240時間(150時間)	科学と人間生活 物理, 科学, 生物, 地学	70時間 140時間
第5グループ	数学&コンピュータ科学 数学(HL)・高等数学(SL)・数学的方法(SL)・数学研究(SL)	240時間(150時間)	数学Ⅰ (数学A)	105時間 (70時間)
第6グループ	芸術(美術・音楽・演劇)・選択科目	240時間(150時間)	芸術(音楽Ⅰ, 美術Ⅰほか) 芸術(音楽Ⅱ, 美術Ⅱほか) 芸術(音楽Ⅲ, 美術Ⅲほか)	70時間 (70時間) (70時間)
	課題論文	40時間 4000語	×(総合的な学習の時間)	(105~210時間)
	知識の理論		×	
	創造性・活動・奉仕		×(特別活動・部活動)	

(相良憲昭ほか『国際バカロレア』(明石書店, 2007年)及び『高等学校学習指導要領』より作成。)

VI 高等学校教育課程との比較

それでは、IBと現在の日本の高等学校教育課程との比較からどのようなことが見えてくるのだろうか。表3は、IBと高等学校教育課程がカバーする内容の対比を表にまとめたものである。

この表から分かるように、科目名、時間数ともに日本の高等学校教育課程はかなりの程度、IBと対応関係をもっている。高等学校が原則として3年の課程であるのに対して、

IBは2年の課程として考えられているという違いはあるが、高等学校では国際バカロレアの6つのグループ領域に対してほぼ対応する教科・科目が教えられていることが分かる。また、その多くには必修修のかたちで国際バカロレアの科目に匹敵する時間数が配当されている。

これらに必修修以外の科目の履修時間数を加算すれば、日本の高等学校における生徒の学修は少なくとも履修時間数の面では、国際バカロレアのディプロマ・プログラムに遜

色はない。ただ、高等学校教育課程とディプロマ・プログラムでは重要な違いがみられる。それは、ディプロマ・プログラムでは各グループの科目の履修時間が上級レベルで240時間、標準レベルで150時間であり、高等学校の必修科目の履修時間数が最大で140時間となっていることと比べると、100時間から10時間ほど長いことである。また、ディプロマ・プログラムの「文学」がもつばら文学作品を取り扱う科目であるのに対して、高等学校の「国語総合」は文学のみならず、あらゆる言語活動を幅広く内容としているように総合的・広領域的である。同様に、「現代社会」、「科学と人間生活」のような時間配当の少ない科目にも同じ特徴がみられる。ディプロマ・プログラムでは一つの科目の履修により多くの時間数を配当し、生徒が一つひとつの科目をより深く学ぶように設計されているのに対して、高等学校では140時間の科目よりも、105時間ないし70時間の科目が多く、個々の科目での学習は内容的に深まりをもたせにくい。また、そうした少ない履修時間のなかでは、じっくりと時間をかけて学ばせるための時間的余裕が乏しく、学習の方法的側面でも制約が大きい。学習内容を削減するのか、多様な学習方法の採用を犠牲にして学習進度を速めるのか、あるいはその両方の方略をとらざるをえないということになる。

ディプロマ・プログラムにおいては、上級レベルを3ないし4科目、標準レベルを2ないし3科目履修することが要件となっているが、仮に上級レベル3科目、標準レベル3科目を履修した場合を想定すると、総履修時間は2年間のトータルで1320時間となる。これを高等学校の基準に合わせて、年間35週で割ると、ディプロマ・プログラムのカリキュラムでは週におよそ19時間を科目履修に充当するという計算になる。高等学校の課程を修了するには、週に最低でも26時間の科目履修が要件となることと比べると、ディプロマ・プログラムのカリキュラムは、はるかに週当たりの授業時数が少ないことが分かる。その理由は、ディプロマ・プログラムでは6つグループの科目履修以外に重要な教育活動が組み込まれており、そのための時間が確保されていることである。すなわちディプロマ・プログラムにおいて「必修コア」と呼ばれている、「課題論文」(Extended Essay)、「知識の理論」(Theory of Knowledge)、CASの3つの領域のための時間である。表3をみれば明らかのように、知識そのものを問題として取り上げ、それを文明的、人類的観点からとらえようとするような科目は高等学校教育課程では存在しない。それだけでなく、「課題論文」やCAS

もまた、高等学校教育課程に対応するものを見つけることがむずかしい。これら3つの教育課程領域はディプロマ・プログラムにあって高等学校にないものである。

中等教育段階の生徒の課程履修において、どのような内実をもった学習が共通経験として用意されているのかということに注目したとき、ディプロマ・プログラムと高等学校の間にみられる歴然とした違いはほかならぬこの点であろう。高等学校には全生徒共通の必修科目はあるが、ディプロマ・プログラムのように、教科学習を超えたところで展開される学習活動を生徒の共通経験として課程履修のコアに位置づけるという発想はこれまでになかった。

ディプロマ・プログラムのなかでも特に、CASは「ディプロマ・プログラムの核心(heart)」¹⁵との重要な位置づけを与えられている学習活動である。これは文字どおり、創造的思考を促す芸術的諸活動(創造性)、アカデミックな学習を補完する健康的なライフスタイルに寄与する活動(活動)、生徒が有益なものを学べる無償のボランティア活動(奉仕)の3つからなり、2年間にわたり週3ないし4時間これらの活動に携わることが求められている。

Ⅶ 結び

日本でIBのディプロマ・プログラムを導入している高等学校の教育課程や時間割をみると、高等学校修了要件を満たすことも求められるため、空き時間などの時間的余裕はなく、通常の高学校以上に授業時数が多くなっている¹⁶。

しかし、一般にIBのディプロマ・プログラムでは生徒は比較的的時間的余裕をもった2年間を過ごせるように考えられており、IB認定校としての長い歴史を誇る学校では様子は異なる。たとえば、アトランティック・カレッジはユナイテッド・ワールド・カレッジの1つとして1962年にイギリスで設立され、1971年にIB校としての認定を受けた学校であるが、ここでは生徒が自学を含め授業以外の学習活動に取り組むために十分な時間が確保されている。

この学校の教育の特徴の1つは、やはりCASの学習内容である。CASでは、コミュニティサービスが位置づけられ、生徒は社会奉仕活動、人命救助活動、環境保護活動、芸術的・美的活動の4つのうちの1つに参加することが義務付けられている¹⁷。質の高い中等教育の不可欠の属性として、こうした活動を学習の中核的な部分に組むことこそ、これからの市民を育てる高等学校教育課程のあり方を考えるうえで重要な示唆を与えているように思われる。

—引用注—

- 1 耳塚寛明「高校教育と質保証」中央教育審議会教育振興基本計画部会資料、2011年10月20日。
- 2 相良憲昭「国際バカロレアに関する調査研究」『国立教

育研究所広報』第124号、2000年1月。

- 3 「グローバル人材育成推進会議(中間まとめ)、2011年6月22日、p.11.グローバル人材とは、語学力・コミュニ

- ケーション能力（要素Ⅰ）、主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感（要素Ⅱ）、異文化に対する理解と日本人のアイデンティティー（要素Ⅲ）の3要素を併せもつ人材と説明されている。
- 4 初期の研究の代表格としては西村俊一『国際的学力の探究—国際バカロレアの理念と課題』（創友社、1989年）があるが、これは国際バカロレアの概要を説明し、そのカリキュラムの実際を国際学校にそくして検討したものである。
- 5 岩崎久美子「在外教育機関で学ぶ日本人高校生のキャリア形成—国際バカロレア・プログラムの効果と日本人アイデンティティ」『日本教育社会学会第58回大会発表要旨収録』2006年、pp.1-2.
- 6 相良典明・岩崎久美子編著『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。
- 7 御手洗明佳「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号-2、2011年。
- 8 IBで言語活動が重視されている点に注目したものに、田口雅子『国際バカロレア—世界トップ教育への切符—』松柏社、2007年、がある。
- 9 Byrd, S., *Advance Placement and International Baccalaureate: Do They Deserve Gold Star Status?*, Thomas B. Fordham Institute, 2007.
- 10 Hertberg-Davis, H., Callahan, C. M., and Kyburg, R. M., *Advanced Placement and International Baccalaureate: A “Fit” for Gifted Learners?* The National Research Center on the Gifted and Talented, November 2006.
- 11 Kyburg, R. M., Hertberg-Davis, H., and Callahan, C. M., *Advanced Placement and International Baccalaureate Programs: Optimal Learning Environments for Talented Minorities?* *Journal of Advanced Academics*, Vol. 18.
- 12 宮原誠一『青年期の教育』岩波書店、1966年。
- 13 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』東山書房、2009年、p.42.
- 14 http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/1311777.htm 参照。(2012年1月17日アクセス。)
- 15 Diploma Programme curriculum—core requirements, <http://www.ibo.org/diploma/curriculum/core/>
- 16 たとえば、2010年よりIPディプロマ・プログラムを開始した立命館宇治高等学校の場合、週当たり授業時数は35時間となっている。
- 17 『イギリスにおけるIB校の教育に関する調査研究』1992-1993年松下国際財団報告書（研究代表者 宮腰英一）、1995年、pp.46-47.

—参考文献—

- (1) 岩崎久美子「在外教育機関で学ぶ日本人高校生のキャリア形成—国際バカロレア・プログラムの効果と日本人アイデンティティ」『日本教育社会学会第58回大会発表要旨収録』2006年
- (2) 「グローバル人材育成推進会議」（中間まとめ）、2011年6月22日。
- (3) 相良典明・岩崎久美子編著『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。
- (4) 田口雅子『国際バカロレア—世界トップ教育への切符—』松柏社、2007年
- (5) 西村俊一『国際的学力の探究—国際バカロレアの理念と課題』創友社、1989年。
- (6) 御手洗明佳「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号-2、2011年。
- (7) 耳塚寛明「高校教育と質保証」中央教育審議会教育振興基本計画部会資料、2011年10月20日。
- (8) 宮腰英一（研究代表者）『イギリスにおけるIB校の教育に関する調査研究』1992-1993年松下国際財団報告書
- (9) 宮原誠一『青年期の教育』岩波書店、1967年。
- (10) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』東山書房、2009年。
- (11) Byrd, S., *Advance Placement and International Baccalaureate: Do They Deserve Gold Star Status?*, Thomas B. Fordham Institute, 2007.
- (12) Hertberg-Davis, H., Callahan, C. M., and Kyburg, R. M., *Advanced Placement and International Baccalaureate: A “Fit” for Gifted Learners?* The National Research Center on the Gifted and Talented, November 2006.
- (13) Kyburg, R. M., Hertberg-Davis, H., and Callahan, C. M., *Advanced Placement and International Baccalaureate Programs: Optimal Learning Environments for Talented Minorities?* *Journal of Advanced Academics*, Vol. 18.