

研究論文

公立高校の教員は国際バカロレアの教育効果をどう認識しているか (日本語DP導入校へのフォーカス・グループ・インタビューを通して)

木村 光宏^A、御手洗 明佳^B

A Study on Public Teachers' Recognition in Impact of International Baccalaureate (Through Focus-Group-Interview of a School Implementing Japanese DP)

Mitsuhiro KIMURA^A and Sayaka MITARAI^B

Abstract: The purpose of this study is to clarify the perspective of IB teachers at IB accredited public high schools. Therefore, we set the objectives as follows. (1) how IB teachers in Japanese public high school recognize the learning of students who take the IB. (2) how IB teachers in Japanese public high school recognize the IB programme comparing to Japanese curriculum (MEXT). To approach the objectives, focus-group-interview was applied as the research method. By utilizing Modified Grounded Theory Approach (M-GTA) as an analysis method, the description of re-segmentation was generated from the coding of teachers' narratives. From the results of the analysis, IB teachers replied classes with a small group of students, enhancement of students' ability, higher-order inquiry activity and highly specialized contents as the merits of IB. Additionally, in terms of applicability of IB into other public high school, teachers tended to think that the highly specialized contents are helpful to expand students' deep understanding of the subjects, but in the MEXT curriculum, it became clear that class-size issues and textbook-based restrictions were recognized as barriers to applicability of IB.

Keywords: The International Baccalaureate, Public High school, M-GTA

キーワード: 国際バカロレア、公立高校、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

1 問題の所在

本研究の目的は、日本でグローバル人材を育成するためのカリキュラムとして期待される「国際バカロレア(International Baccalaureate、以下、IBと略記。)」の教育効果を日本の公立高校IB教員がどのように認識しているか明らかにすることである。なお、本研究で用いるIBの教育効果とは、各自治体や教育委員会により教育改革の一環として学校へIBを導入したことによる影響を検討するものである。また、公立高校のIB教員を調査対象とする理由は、学習指導要領とIB両方のカリキュラムで教えてきた経験をもつため、双方を相対化したうえで教育現場の視点から日本でのIB導入について、教育現場の視点か

ら評価することができると判断したためである。

IBとは、1968年にスイスに設立された、財団法人国際バカロレア機構による国際的な教育プログラムである(国際バカロレア機構 2017)。IBが開発された背景には、主に国際機関や海外駐在員の子弟を受け入れてきたインターナショナルスクールにおいて、国境を越えて移動する子どもたちの履修証明・学力証明に信頼が置けないという問題があった。そのためIB構想の基礎には「どの国でも受験ができ、どの国でも認証される国際的な大学入学試験の実現」というインターナショナルスクールで働く教員らの思いが反映されている(相良・岩崎 2007)。こうした成り立ちのため、IBは、従来から帰国生のための教育とみなされおり「国際理解教育」(Leach 1968, Peterson 1977, 1978, 1983他)、「外国人子女教育・バイリンガル教育」(Titone 1980,

A: 早稲田大学教育総合研究所 特別研究所員

B: 淑徳大学教育学部 こども教育学科

Foreman 1981) といった「多文化が共存し、人々が互いに依存しあう地球社会の市民として必要な資質を育成する教育」といった大津 (1992) の述べるグローバル教育の要素として扱われてきた。本稿では、このように広い意味でグローバル教育を定義したい。

現在、IB の認定を受けた学校 (以下、IB 認定校と略記) は159以上の国・地域で約5,500校以上に及ぶ (文部科学省 2021)。近年、日本でも注目を集めており、学校教育法第一条により認められた学校 (以下、一条校と略記) のカリキュラムとしても注目されるまでに至った。その理由は、2013年に第2次安倍内閣によって発足された教育再生実行会議の第三次提言の文書にIBが盛り込まれたことに端を発している。その後、「日本再興戦略—JAPAN is BACK—」 (平成25年閣議決定) や日本経済団体連合会による「世界を舞台に活躍できる人づくりのために—グローバル人材の育成に向けたフォローアップ提言—」 (平成25年) では「国際バカロレア認定校等の大幅な増加を目指す」として、200校という具体的な目標数値とともに一条校へ導入するための法的整備や支援体制の構築が進められた。さらに、文部科学省 (2017) は、「総合的な探究の時間」のあり方について、IBの手法を参考にしながら探究していくことの意義を認めており、生涯に亘り学び続け、探究し続けていくことの意義についてもIBが参考事例となることを期待していると述べている (文部科学省 2017)。岩崎 (2018, p. 158) は、こうした一連の流れを受け、国内でIBの導入が注目された背景には、学習指導要領 (平成29・30年告示) を視野に入れた新しいカリキュラムモデルとしての側面と、経済のグローバル化に伴うグローバル人材育成の二つの流れがあると整理している。

こうした政府の推進体制に伴い2014年には27校だった国内IB認定校の数は、2022年1月現在94校と増加したが、その内実はおよそ84% (79校) が私立学校 (private school) であり、公立学校 (state school) はおよそ16% (15校) にとどまっている (国際バカロレア機構 2021)。一方、世界的な動向をみると、公立学校でIBを導入する例は多く、例えば、アメリカはIB認定校1914校中1701校、カナダでは377校中299校、イギリスは131校中55

校が公立学校でIBを実施している (国際バカロレア機構 2021)。日本のこうした状況には、どのような理由があるのか。岩崎 (2018, pp. 159–161) は、元来、経営理念からIBの導入に関心を持ち、イマージョンコースや外国人教員を雇う経験があり受け入れの素地がある私立学校と、導入そのものが大きな挑戦となる公立学校ではIB導入の意味が異なると指摘している。公立学校でIBを導入する場合には、税政負担、公平性 (特定生徒への税金の過重分配)、国内法規の縛り、外国人教員の確保 (採用基準の弾力化や福利厚生等)、日本人教員の養成、保護者の正確な理解 (情報格差) といった課題があり、これらに対応するためには、自治体、教育委員会を含めた綿密な議論・調整が必要となる。一方、IBを公立学校へ導入する意義は、公立学校の先駆的改革、卓越性の確保を挙げている。特に、私立学校とは異なり人事異動がある公立学校では、IB教育を経験した教員がIB校以外へ異動することが想定される。公立のIB認定校に研究拠点の機能を持たせることができ、これを学校改善の準拠校として活用することにより、他の公立学校への波及効果が期待できるという。さらに、各国のIB受容状況をまとめた渡邊 (2014, p.47) も、日本の公立高校を中心に普及している「デュアルランゲージ・プログラム (IB公式言語と日本語を組み合わせるIBディプロマ・プログラム)」 (以下、日本語DPと略記) に触れ、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があると言及している。こうした状況は、日本におけるグローバル人材育成の観点からも、メインストリームの教育の一部分として、その意義を再考する段階にきていることを示唆している。

2 先行研究の検討と課題設定

2.1 IBの教育効果研究の整理

IBの内容や実践報告のみならずIBの教育効果について世界各国で報告され始めた時期は2010年代以降である。これまで行われてきた研究を概観すると、IBの教育効果に対する評価は、国・地域の別や研究が行われた年代によってもその評価は分かれており、模索段階にあるといえる。たとえば、IBの教

育効果を高く評価する研究として、イギリスの高等教育統計局 (Higher Education Statistics Agency: HESA) による調査結果がある。この調査によれば、IBディプロマ・プログラム (以下、DPと略記。) の修了生は、英国上位20位の大学に通い、より高い学位を取得し、Aレベルの卒業生と比較して大学院での研究を続ける可能性が非常に高いことを示している (HESA 2016)。また、カスパーラーらによるアメリカのフロリダ大学に焦点を当てた調査では、特定のIB科目試験での学生のスコアとその科目の最初の大学コースでの成績との間に正の関連性があることを示している (Caspary & Bland, 2011)。これら調査は、IBの成功は、高等教育への成功を予測させる教育である可能性が高く、また、生徒の高等教育での学びを準備することに適した教育プログラムであることを示している。

一方、IBの教育効果に懐疑的な研究結果として、アジア太平洋地域の3大学 (A大学・B大学 (アジア地域の大学)、C大学 (オーストラリアの大学)) に通うDP修了生と非DP修了生を対象に行われた調査を紹介する。リーらの調査では、入学前のDPスコアが、大学在籍中のGPAを予測する因子であることを改めて確認した一方で、DP修了生と非DP修了生の間で学業成績に有意差は確認されなかった。このことから、DP修了生が非DP修了生よりも21世紀スキルを獲得しているという自己認識の高さは、進歩的で全体的な教育アプローチや学校環境の特徴といったIBの「ブランディング」を内面化したことに起因しているだけではないかという批判的な見方も示唆されている (Lee, Spinks, Wright *et al.* 2017)。また、フィッツジェラルドによるカナダの大学における入試担当官のIBへの認識に関する調査では、入試試験官はDP生に対する根拠のない過度に高い評価の認識を示しており、DPを取り巻く支配的またはヘゲモニックな言説の存在を指摘する (Fitzgerald 2017)。この研究は、教育政策や公的資金による教育への平等なアクセスへ影響を与えることに対し警鐘を鳴らすものである。

以上の研究結果を踏まえると、IBの教育効果をみる指標として大学進学率、学位取得率、高いGPA保持率などがIBの有効性を示すものとして示

される傾向にある。この結果はIBのカリキュラムが大学教育と親和性が高く、大学のための準備教育としての役割を果たしていることがうかがえる。しかし、前述したリーら (2017) の研究が言及するように、DP修了生による大学への円滑な移行という教育効果は、批判的に物事を捉えたり、積極的に発言したりする機会が少ない傾向にあるアジア型の大学では効果が発揮されにくい可能性を示している。IB教育は、アジア諸国の伝統的な大学において、IBの教育効果が発揮されるか否かについて、今後の更なる調査が求められている。

2.2 日本のIBの教育効果研究の動向

アジア諸国の一つである日本に目を向けると、IBの教育効果研究に繋がる実証研究がみられるようになったのは2015年以降のことである。一条校のDP生への聞き取り調査を行った渋谷 (2016, 2020) は、一条校でかつIB認定校4校の計35名のDP生へ聞き取り調査を実施している。その結果、DP生は、1)教科の力を応用する力やアカデミックスキル、2)批判的な思考力、多角的な判断力、表現力、3)主体的に学ぶ態度や多様な文化的背景を理解する力を習得したと認識しており、これらの能力は、OECDや日本政府が謳う現代社会の求める〈新しい能力〉(松下 2010) に共振すると考察している。コンピテンシーを獲得しているというIB生の認識は、前述した海外での調査でも報告されており、日本でも同様の傾向にある可能性を示している。さらに、より客観的な指標を用いた効果検証という点では、ヤマモトらによる日本語DP候補校を対象にした調査がある。この調査では、日本語DPに登録した生徒と保護者、日本語DPへ登録しなかった生徒と保護者を対象に考え方の違いを調査した。日本語DP生は非日本語DP生よりも国際性に関する自己評価が高く、問題解決能力やリーダーシップを習得する意欲が高いことが示された (Yamamoto *et al.* 2016)。しかし、この調査は対象コースが限られていることや、ベースライン調査として日本語DPカリキュラム開始時点の意識のみにとどまっている。コンピテンシー獲得に関する指標を開発したことから、今後の継続調査・発展が期待される。これらの研究成果は日本で学ぶIB生の特徴やIBの教育効

果の傾向を理解する上で示唆的である。一方で、IBは一条校で実施しているものの未だ、極めて少数かつ特殊な学校（またはコース）で学ぶ生徒集団である。各国の研究が示すように、IB認定校へ進学する生徒や家庭の社会的・経済的背景抜きに調査を進めていくことには注意が必要である。今後、教育社会学の分野で研究蓄積が豊富な「学校効果研究」(Coleman *et al.* 1966, Edmonds 1986, 志水 2009, 川口 2009 他) や、高等教育を中心にコンピテンシーなどの成果の設定や測定を行なう「ラーニングアウトカム研究」(Pascarella & Terenzini 2005, Astin 1993, 山田 2012, 他) との接合が期待される。

2.3 課題の設定

こうした日本でのIBの教育効果研究の動向を踏まえ、本研究では、日本でIBが政策主導で教育改革の一環としてIBを導入している点に注目したい。なぜならば、今後IBの教育効果研究を進めるうえで、IB教員の認識は、授業を受ける生徒に影響を与えるとともに、将来的に日本でのIB教育の波及効果の程度や具体的な課題を予期するものと想定できるからである。調査対象者とした公立高校のIB教員は、所属する自治体の教育改革により、勤務する高校がIB認定校となり、学習指導要領とIBの両方のカリキュラムを経験している。こうした経験をもつ教員の認識を明らかにすることは、日本におけるIB導入という教育改革に対する評価の一端を担うものだと捉えることができるだろう。

IB教員の認識に注目した研究としては、大学入試をどのように認識しているのかIB認定校の管理職に聞き取り調査を行った渋谷 (2015, 2016) の調査やIB教育を受容することの課題についてIB教員への聞き取り調査から検討した川口・江幡 (2017) の調査がある。これら調査は、日本にIBを導入する際の入試対応等、制度の違いによる困難や苦勞に焦点を当てており、日本の教育制度とIBの制度の違いを知るうえで示唆に富むものの、本研究が目指すIB教育実践に対する認識ではない。さらに、各教科に限定したIB教員の認識が読み取れる研究は存在しているものの (渋谷 2014, 小池 2018)、いずれも教科独自の文脈に依存的であり一般化できるとはいえない。そこで本研究ではIB認定校に在籍

する複数教員によるIB教育に対する共通認識を構造的に明らかにすることを目指すこととする。

以上を踏まえ次の課題を設定した。第一に日本の公立高校教員は、IB教育プログラムを受講する生徒の学びをどのように認識しているのか。第二に、学習指導要領準拠の授業の教育内容・手法と比較して、IB教育をどのように認識しているのか。この課題についてインタビュー調査から明らかにする。

3 調査概要

3.1 調査対象・実施時期

調査はIB認定校の公立A高等学校で、2019年12月に実施した。調査校へのIB導入は、グローバル化に対応した先進的な教育の推進を目的に、教育委員会主導で実施されてきた。生徒が高い英語力を身に付け、海外の大学にも進学できるよう支援体制を整えている。2019年よりIBコースが設置の際、「日本語DP」を採用したため、数学と英語の授業以外は日本語で実施している。また、DPは高校2、3年生で実施する2年間のプログラムであるが、調査校のIBコースでは、DPへの円滑な接続を目指して高校1年生より、IBの手法やクラス規模を意識した準備教育（以下、プレDPと略記）をDPを担当する教員が行なっている。こうした教員の人事配置を含めた配慮は、生徒が3年間一貫した教育が受けられるよう考慮したものである。

本調査は学習指導要領準拠の授業とIB双方の教育経験をもつ教員の認識に焦点を当てるため、公立高校のIB認定校で日本語、英語、化学、数学および芸術を教える教員5名を対象に実施した。5名の教員は5年以上教えた経験を持ち、新たに導入されたIBと学習指導要領の違い対し意識的であることが想定される。表1に調査の対象とした教員の概要を示す。

言語に関連する語りが想定されることから、教授言語と教科書の言語について付記した。教員Bは英語の授業とDPのコアである「知の理論（以下、TOKと略記。）」の指導を担当している。教員Dと教員Eは、教授言語（日本語）と教科書言語（英語）が異なるため、教科書や教材について言語を変換するなどして授業を実施している。

表1 調査対象者の概要

協力者	経験年数	教科	教授言語
A	7	国語	日本語
B	8	英語	英語
		TOK	日本語
C	8	数学	英語
D	7	理科	日本語
E	12	音楽	日本語

注: TOKはディプロマプログラムのコアである「知の理論」を表す

3.2 分析方法

教員の認識について、服部 (2021) は、生徒と教員は教育活動の両輪であるとし、重要な構成要素である教員の授業への対応や、教育に対する意識の変化や資質・能力の向上の認識などを知ることは、今後の教育改革に対しても重要な示唆が得られると考えると述べ、教員の視点の重要性を指摘している。

さらに服部 (2021) は分析の手法に、木下 (2007) の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) による質的分析を用いて、教員の認識を分析した。M-GTA 分析は、語りから実証的に素材が写し出す現象に基づきながら理論的解釈を行う手法で、よく知られていない分野の探索的研究をする場合に有効であるとされている (木下 2007)。分析の手法については「既存の理論や帰納的手法により生成されたカテゴリーのコーディングを行い、カテゴリー同士の関連づけの後、現象の再文脈化を行う」というもので、教育学研究へ応用されている。

3.3 データ収集の方法と質問の形式

調査は、フォーカス・グループ・インタビューによる半構造化面接を実施することとした。この手法により同僚との会話となることから安心して自由に発言できることと同時に、インタビューの中で他の実践や考えを統合しながら議論を進めることができると考えた。インタビュー実施前にインタビューガイドの質問項目を知らせ、教員は回答を検討した上で約40分のインタビューを実施し、ICレコーダーで記録した。M-GTAでは分析焦点者を複数とすることも可能で、面接時間など扱うデータについては柔軟な立場をとっており (木下 2007)、上記の形式

のデータ分析も可能と考えた。

面接中は教員の回答に応じて発展的な質問を行ったり、質問の順番を変えたりするなど柔軟に対応した。インタビューの内容は以下の通りである。

- | |
|--|
| a) 日本の教育と IB 教育の違いの認識について
(1) 日本と IB 教育の違いについて
(2) 教員の期待や生徒の成長について
(3) IB 教育に対する評価について
(4) IB 教育を実践する課題について
b) 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について
(2) 授業改善の取り組みについて
(3) 自己研鑽の機会について |
|--|

図1 フォーカス・グループ・インタビューの内容

3.4 M-GTAによる質的分析の流れ

本研究は、フォーカス・グループ・インタビューによる探索的な分析となることから、体系的な語りのカテゴリー化によりインタビューの全体像を提示することができるM-GTAを採用する。グラウンデッド・セオリー・アプローチにはいくつか型があるが (Glaser & Strauss 1967, Strauss & Corbin 1990, 木下 2007, 戈木 2008)、手順がわかりやすく、研究結果の現場への応用もしやすいことから、木下 (2007) のM-GTAを用いた。M-GTAでは分析の過程で、データから生成されるカテゴリーが洗練され、カテゴリーが出揃い、カテゴリー同士の関連があきらかになった段階で、再文脈化が可能となる。この再文脈化から、教員の捉える生徒の学びやIB教育の状況を体系的に示すことができると考えた。

表2 データ分析の具体的手続き

STEP	分析	内容
0	予備的分析	分析視点の整理意識化、プロトコルデータ化、MAXQDA で読み込み
1	概念化	教員の関わりを意味のまとまりで区切り、抽象的な概念へと変換
2	カテゴリー生成	前ステップを踏まえ、概念からカテゴリーへと統合
3	カテゴリー化確認	分析の途中経過を研究協力者に報告し実践場面との適合から分析の見直しを行う
4	概念とカテゴリーの修正	確認作業での相違点を踏まえ、相対的見直しを行う
5	カテゴリーの確認	研究協力者によるカテゴリーの最終確認
6	再文脈化	コアカテゴリー、カテゴリー、概念、インタビューデータから文脈を生成する

本研究では、膨大な文字データの中で、何度も繰り返される定性的コーディングによるテキストの比較や分類を補助するため、MAXQDAソフトを使用した。MAXQDAの中心的な作業は注目するデータにコードをふるコーディングと、作成したコードの整理である(表2)。このソフトを使うことでプロトコルデータのコードとコードが振られたデータ部分、そして元データを常に紐づけして管理することができるため、コードから対応するデータおよびそのデータが元々埋め込まれていた全体のデータを表示することや、コード名がデータの文脈を反映しているかの確認をより簡易的に行うことが可能となる。

プロトコルデータをソフトに読み込み、プロトコルデータを意味のまとまりで区切り、意味内容ごとのデータを抽出した。調査における教員の語ったプロトコルデータは13,054文字で構成され、表3の例のように意味のまとまりを抽象的な概念へ変換していった。

表3 データ分析の例

プロトコルデータ	
<p>ちょっと観点変わるかもしれないですけど、やっぱり日本の教育とIBの教育比べたときに、人数が少ないので圧倒的にIBのほうが、だからこそできるプログラムなのかなっていうのはすごく感じます。一つの、一人とか、一つの物事に対する時間のかけ方っていうものは、日本の教育、今40人1クラスで、この限られたコマ数でって中では結構厳しいので、そこは大きな違いなのかなっていうふうに感じますね。教員が生徒に関わる時間とか、フィードバックする時間も含めたら、やっぱりこの人数じゃないとできない教育なんだろうなっていうのは感じています。(フォーカス・グループ・インタビュー、71文目より抜粋)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ IBの学習環境 ・ 日本の教育とIB教育の違い ・ 日本の学習環境 ・ IBの学習環境

さらに、類似する概念をまとめながら、カテゴリの生成を行った。広く共通するカテゴリについてはコアカテゴリとし、その他をサブカテゴリとしている。分析の途中で、新たな概念が生成される可能性があった場合には、これまでの概念との関係性を再度吟味し、カテゴリとの関係を改めて確認していった。カテゴリの対応確認のために、研究協力者として研究者1名と2回の確認作業を行なった。以下、文中の《 》はコアカテゴリ、〈 〉はサブカテゴリ、[]は概念、「 」はインタビューデータを表している。

4 調査結果

4.1 M-GTAによるカテゴリと概念の抽出

分析の結果、カテゴリの生成過程を通じて、《IBの教育の性質》、《日本の教育の性質》、《教育手法の比較》の3つのコアカテゴリが抽出された。これらの3つのコアカテゴリから8のサブカテゴリが抽出された。《IB教育の性質》からは〈成果〉、〈今後の指導〉、〈指導の実際〉、〈カリキュラムの特徴〉、〈感情〉が抽出された。《日本の教育の性質》からは〈日本の学習環境〉、〈従来の指導〉が抽出された。《教育手法の比較》からは、〈日本の教育とIB教育の比較〉が抽出された。カテゴリとそれに関連する概念および概念の内容を表4に示す。

結果から、主に《IB教育の性質》については70の概念が抽出され、《日本の教育の性質》と《教育

表4 コアカテゴリとサブカテゴリ及び概念とその抽出数

コアカテゴリ	サブカテゴリ	概念	概念の内容
IB教育の性質 (70)	カリキュラムの特徴 (26)	◆学習環境 (10)	特徴的と考えられる点についての意見
		◆教科の特徴 (16)	教科と関連のあるカリキュラムの特徴
	指導の実際 (10)	◆指導の具体 (3)	実際に行なった具体的な指導
		◆問いと探究の手法 (7)	どのような問いや探究を心がけているか
	成果 (13)	◆教員の成長 (12)	自身にどのような成長があったか
		◆生徒の変化 (1)	教員の捉える生徒の活動の変化
今後の指導 (3)	◆より良い指導の検討 (3)	現状を踏まえてどのような改善が考えられるか	
感情 (18)	◆指導の困難 (6)	指導の困難に関する感情	
	◆運営・プログラムの課題 (10)	運営・プログラムの課題に関する感情	
	◆やりがいい (2)	教える事に対するやりがいいに関する感情	
日本の教育の性質 (13)	日本の学習環境 (5)	◆日本の学習環境 (5)	日本で授業を行う環境に対する意見
	従来の指導 (8)	◆指導法 (6)	これまでの経験における指導
		◆指導の制約 (2)	これまでの指導の制約
教育手法の比較 (13)	日本の教育と	◆日本とIBの違い(11)	教育手法の違いの比較
	IB教育の比較 (13)	◆日本とIBの類似性 (2)	教育手法の類似点の比較

手法の比較》についてはそれぞれ、13の概念が抽出されたことから、《IB教育の性質》の議論が多く行われた結果となった。

4.2 コアカテゴリー《IB教育の性質》における認識

《IB教育の性質》に関する語りについて、①〈カリキュラムの特徴〉、②〈指導の実際〉、③〈成果〉と〈今後の指導〉、④〈感情〉、の4つの視点で再文脈化を行なった。

①〈カリキュラムの特徴〉における再文脈化

《IB教育の性質》について〈カリキュラムの特徴〉の視点から、「根拠を元に物事を考えてそれを表現する、簡単に話したりしているのは、少しずつできるようになってきているのかな」と生徒中心の議論によって指導が行われる状況の語り抽出された。生徒中心の「学習環境」については「この人数じゃないとできない教育」と少人数であることをメリットとして挙げ、「これからの世の中には多分必要になって、変えていかなきゃいけない教育のやり方」などその手法の評価に関する語りが見られた。[教科の特徴]に関しては「イングリッシュBはやっぱり言語の習得の授業なので、他の科目と比べると、よりスキルを高めるといような視点の授業」や化学に関して「実験がすごい多い」という語りから教科で求められるものについて議論が行われた。さらに、「IBの音楽は、将来、音楽家になりたいという人も取れるというふうにうたっておきながらも、週3時間しかない」など「求められるものが高い」など「教科の特徴」について困難な点についても述べられた。

②〈指導の実際〉における再文脈化

《IB教育の性質》について〈実際の指導〉の視点から、音楽では「分析をひたすらしている印象」や英語では「前倒しで授業を始めてるので、全てのやらなきゃいけないテーマとかっていうところは、十分網羅できるだけの時間はある」など指導の内実が語られた。授業においては、「オープンな問いを使ってディスカッションしたりとか、探究したりとかっていうことが多い」、「いかに自分で調べるかっていうふうに誘導」、「あんまり教えるということは、しなかった」といったIBの「問いと探究の手法」が授業で重視されている状況が見られた。とこ

ろが、「知識が必要になる題材だと、ちょっと苦しい」、「ある程度はこっちが知識を入れるっていうのも、必要だった」といった省察から、探究を基盤にしながらも知識を獲得させることの必要性を、実践を通して気づいていることが明らかになった。教員は実践を通して、「目的ありきじゃなくなった」「こちらが考えていなかったところまで、深まったり広がったりしていく」といったIBの授業の特徴や可能性を感じていることがわかる。

③〈成果〉と〈今後の指導〉における再文脈化

IBの教育実践から、「生徒の変化」について、「物事を疑って見るっていうか、疑問を投げかけるようになってきてる」ということが挙げられた。[教員の成長]については「あまりこちらがこれをやろうとか、これを教えようみたいな目的を全面に出さないようになった」、「生徒の学びの可能性は、広げられるんじゃないかなってのが見えてきた」というように、授業の展開を生徒に委ねる様子が語られた。さらに、「TOKとかで…何やったとか、あんまり覚えてなかったりとかするので…いろんな分野の本をちょっと読んで、広く浅くでも知識を付けたい」、「自分の専門の知識をより深めるために本読んだりとか、多分、先生も勉強をよりする、強いられる」といったことが挙げられ、授業を担当することが教員のプロフェッショナルディベロップメントを促進しているといった語り抽出された。また、〈今後の指導〉については、「TOKなんかでも、そのゲストで呼ぶ先生をIBの先生からだけじゃなくて、それ以外の科目からも呼んだりできたら、ちょっとお互いに理解も深まっていくかな」、「知識の領域を扱っていくところで、その当該の科目の先生にゲストで来てもらって、いろいろ生徒にプレゼンとかディスカッションした後に残った疑問の部分を、その先生も交えながらみんなで考えていければいい」など教員同士の学びあいの可能性や教科横断の授業に期待する語りが見られた。

④〈感情〉における再文脈化

IBを担当する教員により、IB教育に対する「やりがい」に関する回答で、化学の担当者は「プラスアルファの実験も、さらにいっぱい用意しなければならないというところはあるんですけど。それは普通の国際、普通の高校ではこんなにいっぱい実験は

できないので、そこは面白くはあります。」と語り、指導に前向きな状況が見られた。その一方で、化学実験に関して、「いかに自分で調べるかっていうふうに誘導をしていくかっていうので、今はちょっと悩んでいる」といった授業の進め方に関連する〔指導の困難〕の側面も同時にみられた。音楽に関しては「試験でジャズとかポップスがあると、やっぱりジャズ理論なんかはもう別物なので、今も勉強し直さなきゃいけないとかっていうことが多々あり、もう生徒より多分アップアップしてる」といた、広範な内容の〔指導の困難〕が指摘された。また、「知識がないと議論もできんなあというのが正直なところ」と、この項目でも知識と探究のバランスの問題が指摘された。〔運営・プログラムの課題〕については、「求められるものが高い割に、時間数が少ない」、「人の余裕が欲しいってのは多分、全部の先生が、全先生が思ってる」、「経験してるとか、IBで育ったっていう人とかが入ってくれるようになってくれると…」といった人材育成に関する課題が挙げられた。また、テキストが英語で書かれていることから「日本語だったらいいのになとはっきり言えば思います」という回答や、TOKの指導について「きっと、どの先生が見ても最初どうということやるのか、具体的なイメージが湧きにくいのかなっていうふうに思います」といったプログラムに関わる課題が表出した。

4.3 コアカテゴリー《日本の教育の性質》と《教育手法の比較》における認識

《日本の教育の性質》と《教育手法の比較》に関する語りについて再文脈化を行った。

⑤《日本の教育の性質》と《教育手法の比較》における再文脈化

本調査において、全ての教員は学習指導要領による指導の経験が5年以上あり、日本の状況も理解した上で回答を行なっている。学習指導要領に準拠する〔指導法〕について、インタビューからは「やっぱりまだまだ内容を教えるに終始しています」、「手法としては枠に収めるっていう方法取ってる」といった回答があった。また、〔指導の制約〕については、「普通の高校ではこんなにいっぱい実験はできない」、「40人1クラスで、この限られたコマ数

でって中では結構厳しい」など、時間や教える人数に関する課題、自身が経験した学習環境の状況について語られていた。

上記のような《日本の教育の性質》を述べると同時に、《日本の教育の現状とIB教育を比較》についても回答が見られた。まず、〔日本とIBの違い〕については「現場の感覚では違いはまだまだ大きいなと思っていて、特に評価、指導と評価のところは、結構、違いがあるのかな」、「スキルベースでこういうことができるように、こういうレベルに持っていきましょうみたいなIBのところとは、結構、差があるのかな」といった回答が述べられており、スキルベースで行われる評価の手法に関して違いを感じている状況がみられた。一方で「文科（注：文部科学省）の英語の授業と変わらないのかな」、「目指してるところっていうのは、英語に関しては同じ」など〔日本とIBの類似性〕を指摘する教員もおり、教科や分野によって感じ方にも差が出ることも考えられる。さらに、〔日本とIBの違い〕について「やり方とかの深さとか広さとかっていうところの違い」、「生徒に関わる時間とか、フィードバックする時間も含めたら、やっぱりこの人数じゃないとできない教育」といった語り抽出され、IBによって身に付く力の深さや広さの違いを認識し、少人数で指導にあたることができるという点については恵まれていると評価しているといえる。

5 考察

本調査ではM-GTAを用いて、教員5名のフォーカス・グループ・インタビューの質的分析を行った。その結果、インタビューの再文脈化を行い、①〈カリキュラムの特徴〉、②〈指導の実際〉、③〈成果〉と〈今後の指導〉、④〈感情〉、⑤《日本の教育の性質》と《教育手法の比較》、の5つの分脈を生成することで、IBの教育手法に関する教員の認識を明らかにした。以下にそのまとめを示す。

第一に、主に生徒の学びに関連する教員の認識を挙げる。IBのカリキュラムの特徴について、生徒中心の議論によって生徒のスキルが高まり、少人数授業という学習環境によってそれが実現されていることが語られた。またIBの指導の実際については英語、理科、音楽の例から、求められるレベルの高

さが浮き彫りになった。さらに、探究のための知識獲得のバランスを意識した指導の重要性が指摘された。IBの実施における成果と今後については、音楽や英語の例から、オープンな問い、ディスカッションや探究などの教育手法よさが挙げられる一方で、知識の獲得とのバランスの難しさが指摘された。教員自身も、「生徒が物事を疑って見るようになってきた」という、生徒の批判的思考力の高まりを捉え、IB教育による学びについて可能性を感じている状況がみられた。教育手法の比較の側面からは、学習指導要領準拠の授業とIBの目指すものは同じであるといった類似性についての語りがみられた。しかしながら、再文脈化の結果からは日本の教育にどのように活かすかという視点での議論が見られなかったことが明らかになり、今後の課題といえる。

第二に、IBを経験した先生の登用など人材育成に関する課題が指摘され、授業準備の面で負荷がかかっている状況が見られた。しかしながら、主に教員の感情の側面から、指導に前向きな状況ややりがいを感じている様子はみられ、生徒の主体的な探究活動や実験などによる学びがあると認識している状況がみられた。このように、教員にとって教える負荷はあるものの、やりがいを感じられるプログラムであると捉えていることがわかる。本研究では、分析手法としてM-GTAを活用した。M-GTAのインタビューの再文脈化により、教員の認識について描写し、カテゴリーと概念の関連を表にまとめた。再文脈化の手法により、これまで知られていなかった公立高校のIB教員の認識から、教員の語りと直接関連づけながら、リアルな状況を捉えることができた。

いまだに、公立の認定校で経験をもつ教員は多くないことから、複数の学校でのフォーカス・グループ・インタビューによる調査は現段階では難しいが、今後認定校の増加に合わせて、他の事例も検討することで、共通の課題の特定やIB認定校以外への事例共有につなげることができると考える。

6 結論と今後の課題

最後に、教育改革の一環としてIBを導入した公立学校教員の語りから明らかになった共通認識を踏

まえて、現場のIB教員がIBをどのように評価しているかについてまとめ、結論としたい。

まず、日本の公立学校に導入されたIBは、学習指導要領と比較して、どのように評価されたかについて整理する。IB教員の認識として「少人数であることから生徒中心の授業展開ができること」や「問いや探究などの教育手法が良く実際に生徒の能力の高まりを捉えていること」が挙げられた。このことは渋谷(2016)のIB生徒への聞き取りの結果における、「少人数の双方向的な授業を体験している状況」や「日本の教育にはない探究により思考力が高まったと考えている状況」とも一致する。このように、生徒だけでなく教員も「IBの少人数による探究」をIB特有の教育手法として評価している。さらに、探究学習が重視されるIBの手法において「より本質的な探究学習を進めるための知識をどの程度入れるか」について教員が試行錯誤をしながら探究の手法を検討している事例も確認された。また、教員は、より専門的な指導ができることにやりがいを感じていることから、学習指導要領準拠の授業に比べより専門的な内容であるという認識があり、IBについてより本質的な課題に迫る探究学習や専門性の高い教育内容を提供していると高く評価をしていることが確認できた。

つぎに、公立高校でIBを実施した経験が、今後IB認定校以外でどのようにいきてくと考えているかについて整理する。公立高校のIB教員は、「学習指導要領とIBの目指すものは同じ」という認識を共有しており、今後学習指導要領準拠の授業に戻ってもIBの手法は応用可能であると考え、現在のIB教育の実践や学びを肯定的に捉える傾向がみられた。また、IBを担当すること自体が教員の教科理解を深めることにつながっていると認識していた。教科理解の深まりとは、担当教科とTOKなどのつながりを考える際に教える教科の歴史や社会的な役割への考察を通じて自身が担当する教科に対して新たな視点や切り口が身に付くことも含まれるといえる。こうした教科へのメタ的な視点の獲得は、担当教科の専門性の向上へつながっており、学習指導要領に準拠した授業でも発問の方法や視点を増やすことにつながると考えられる。一方、IB認定校以外への応用可能性の限界として、クラス規模や学

習内容の問題から認識していた。現在教えているIBコースの授業は少人数ということもあり、生徒の主体性や教員も予期しないような回答を引き出すことが出来ているが、学習指導要領に準拠したクラスの場合は、教科書の内容を教えることに終始してしまい、生徒個人々の疑問を深めることについて時間的な制約があることが改めて確認された。

以上、公立高校におけるIB教員の共通認識からは、IBの教育効果を実感する傾向がみられた。探究の手法について思考錯誤しているものの、生徒の成長や専門教科の学び直しを通して、やりがいを感じている。また、公立高校特有のIB教員の異動に伴う他校への波及効果については、IBの教育内容・手法で得た担当教科の専門性の向上に応用可能性を実感する一方、学習指導要領が提示する学習内容の制約やクラス規模が応用可能性の障壁になっていると認識していることがわかった。

今後の課題は、今回1つの公立高校のIB教員の共通認識に焦点を当てて得られた知見が、他の公立学校のIB教員のそれとどの程度共通性や相違点があるか相対化していくことである。グローバル教育の視点を踏まえたカリキュラムが日本の公教育にどのような影響を与え、どのようにグローバル人材の育成に寄与しているかについて、今後調査規模を拡大し、より精緻な分析と検討が求められる。

引用・参考文献

- 1) 国際バカロレア機構. (2017). 国際バカロレア (IB) の教育とは?. 国際バカロレア機構.
- 2) 相良憲昭, 岩崎久美子編著. (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.
- 3) Leach, R. J. (1968). *International schools and their role in the field of international education*. Pergamon Press.
- 4) Peterson, A. D. C. (1977). Applied comparative education: the International Baccalaureate: A case study. *Comparative Education*, 13(2), 77–80.
- 5) Peterson, A. D. C. (1978). Second World Conference on the International Baccalaureate: A report. *Comparative Education*, 14(2), 163–165.
- 6) Peterson, A. D. C. (1983). Learning from experience in the International Baccalaureate Program. *The Journal of General Education*, 15–25.
- 7) Titone, R. (1980). Psycholinguistic variables of child bilingualism: Cognition and personality development. *International Journal of Psycholinguistics*.
- 8) Foreman, M. (1981). The effects of language shock and culture shock on students in international schools. *The International Schools Journal*, 74.
- 9) 大津和子. (1992). 国際理解教育 地球市民を育てる授業と構想. 国土社.
- 10) 文部科学省. (2021). IB教育推進コンソーシアムホームページ: <https://ibconsortium.mext.go.jp/ib-japan/authorization/> (2022年1月1日閲覧)
- 11) 文部科学省. (2017). 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ議論のまとめ: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/attach/1379020.html (2021年5月1日閲覧)
- 12) 岩崎久美子. (2018). 第II章 諸外国の公立学校への導入の試み 日本: グローバル化とカリキュラム改革, 岩崎久美子編著, 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, pp. 155–173.
- 13) 国際バカロレア機構. (2021). 国際バカロレア機構ホームページ: <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/> (2021年5月1日閲覧)
- 14) 渡邊雅子. (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.
- 15) HESA. (2016). International Baccalaureate Students Studying at UK Higher Education Institutions: How do they Perform in Comparison with A Level Students? Higher Education Statistics Agency. Retrieved from.
- 16) Caspary, K., & Bland, J. (2011). *Research brief: First college courses taken by Florida IB students*. Menlo Park, CA: SRI International.
- 17) Lee, M., Spinks, J. A., Wright, E., Dean, J., & Ryoo, J. H. (2017). A study of the post-secondary outcomes of IB Diploma alumni in leading Universities in Asia Pacific. Research summary.
- 18) Fitzgerald, S. (2017). Perceptions of the International Baccalaureate (IB) in Canadian universities. *Canadian Journal of Higher Education/Revue Canadienne D'enseignement Supérieur*, 47(3), 76–100.

- 19) 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.
- 20) 渋谷真樹. (2020). 国際バカロレアが育成するコンピテンシー—学習者への聞き取り調査から—. *国際バカロレア教育研究*, 4, 23–28.
- 21) 松下佳代. (2010). 〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜, 松下佳代編著 〈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, pp. 1–42.
- 22) Yamamoto, B. A., Saito, T., Shibuya, M., Ishikura, Y., Gyenes, A., Kim, V., Mawer, K., & 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.
- 23) Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*, U.S. Government Printing Office.
- 24) Edmonds, R. R. (1986). Characteristics of effective schools. In U. Neisser (Ed.), *The school achievement of minority children* (pp. 93–104). Lawrence Erlbaum Association.
- 25) 志水宏吉編. (2009). 「力のある学校」の探求. 大阪大学出版会.
- 26) 川口俊明. (2009). マルチレベルモデルを用いた「学校の効果」の分析—「効果的な学校」に社会的不平等の救済はできるのか—. *教育社会学研究*, 84, 165–184.
- 27) Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- 28) Astin, A. W. (1993). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Phenix, Arizona: ORYX Press.
- 29) 山田礼子. (2012). 学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの. 東信堂.
- 30) 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.
- 31) 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—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.
- 32) 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『創造性・活動・奉仕』に着目して. *奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要*, 23, 31–39.
- 33) 小池研二. (2018). 当事者から見た国際バカロレアの美術教育. *横浜国立大学教育学部紀要*, I, 教育科学, (1), 33–57.
- 34) 服部憲児. (2021). 高校教員のスーパーグローバルハイスクールへの対応と教育力・意識の変容に関する質的研究. *地域連携教育研究*, 6, 19–31.
- 35) 木下康仁. (2007). ライヴ講義M-GTA実施的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂.
- 36) Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- 37) Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- 38) 戈木クレイグヒル滋子. (2008). 実践グラウンデッドセオリーアプローチ 現象をとらえる. 新曜社.

受付日2021年10月8日、受理日2022年1月22日