

「文化的に多様な子ども」から
「国際的な視野をもつ人間」へ
—国際バカロレアにおける文化的多様性—

渋谷真樹

1. 問題の設定

ひとつの国に生まれ育ち、ひとつの文化の中だけで学び、働いて、一生を終えるというライフコースのみを想定することは、今や見直しをせまられている(伊豫谷編 2013)。学業や職業、結婚などの理由で、国境を越えて人が往来することが、日常的とは言わないまでも、さほど非日常的なことではなくなっている。それに伴い、複数の国家の文化を経験しながら育つ、文化的に多様な子ども⁽¹⁾が顕在化している。たとえば、帰国児童生徒は、1977年度には5,900人であったが、1983年度には1万人を越し、2016年度には12,602人に及んでいる⁽²⁾。日本の学校に在籍している外国籍の児童生徒は、2006年度に76,481人、2016年度に86,502人と、10年間で約1万人増加している⁽³⁾。2000年以降、日本に生まれる新生児の約50人に1人は、両親の一方のみが日本人の、いわゆる国際結婚家庭に生まれる子どもたちである。2016年に生まれた数は、19,118人である⁽⁴⁾。よしんば生涯一国内に留まるとしても、国内にはすでに国籍や文化の異なる人が生活者として存在しており、彼らと無関係に生きることはできない。日本の教室の中でも、多様な言語や宗教、習慣の子どもたちが共に学ぶようになってきている。

グローバル化とよばれるこうした状況の中で、教育は刷新を求められている。ひとつは、文化的同一性を前提にした教育から、文化的多様性の理解や尊重を促す教育への更新である。2017年公示の小・中学校の新学習指導要領の

(しぶや・まき 奈良教育大学)

前文に「あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会変化を乗り越え」という文言が入ったことや、OECD のキー・コンピテンシーのひとつに「異質な集団で交流する」ことが挙げられている（ライチェン他編著 2006, p.202）ことも、そうした動きの中に位置づけられるだろう。もうひとつは、複数の国家間を移動しながら学び、生きるライフスタイルへの対応である。たとえば、国際共通性をもったカリキュラムや、学習言語の転換のための指導法などが求められる。グローバル市場ではメリトクラティックな競争が国境を越えて繰り広げられるようになり、「国際的な学歴資格」が求められるようになっている（ローダー他 2012, p.65）ことも、その一例である。

こうした新たな課題に対応する教育として、国際バカロレア（以下 IB）が注目されている。IB 機構（以下 IBO）は、多国籍の子どもたちを対象にした国際教育を開発すべく、1968 年にスイスのジュネーブで産声をあげた非営利の教育財団である。現在、「国際的な視野をもつ人間の育成」⁽⁶⁾を目指し、初等教育から後期中等教育まで、4つの教育プログラムを提供している。そのうち、主に大学進学を目指す 16 歳から 19 歳を対象としたディプロマ・プログラム（以下 DP）では、所定のカリキュラムを 2 年間履修し、最終試験を経て所定の成績を修めれば、欧米諸国を中心に多くの著名大学で認知される大学入学資格（IB 資格）を取得することができる。

従来、IB は主に、国際機関やグローバル企業などに勤務する親に伴い、国境を越えて移動する子どもたちが学ぶインターナショナル・スクールで採用されていた。しかし、現在では、一国内のみで子育てをする中流階層の家庭にも、積極的に選択されている（Lowe 1999; Hayden 2011）。また、各国政府による導入がすすみ（渡邊 2014）、2018 年 3 月現在、150 以上の国・地域にある 5,043 校の IB 認定校のうち 2,802 校が公立である⁽⁶⁾。DP の最終試験受験者数は、1990 年の 13,832 人から 2016 年には 161,736 人と激増している。受験者の国籍数は、2016 年 5 月試験⁽⁷⁾で 211、11 月試験で 141、第一言語はそれぞれ 189 と 90 に及んでいる（IBO 2016; IBO 2017）。IB にはまさに、文化的に多様な子どもたちが集まっているのである。

日本では、2013 年に閣議決定された「日本再興戦略－JAPAN is BACK」に

5年間でIB認定校等を200校に増やすことが書き込まれ、文部科学省は、日本の高校・大学やIBOに積極的な働きかけを行っている。2015年からは、日本語によるデュアル・ランゲージDP(以下DLDP)が始まり⁶⁾、IBの導入がよりすすむことが見込まれる。

そこで、本稿では、文化的に多様な子どもたちを受け入れて「国際的な視野をもつ人間」を育てようとしているIBにおいて、文化的多様性はどのように捉えられているのかを明らかにすることを目的とする。まず、第2章では、IBが公式見解として文化的多様性をいかに捉えているのかを、理念や教育方針、カリキュラムから明らかにする。次に、第3章で、日本のIB認定校は、文化的に多様な子どもたちをどのように受け入れ、文化的多様性をめぐっていかなる教育実践を繰り返しているのかを、先端的にDLDPを導入した学校におけるインタビュー調査から明らかにする。そのうえで、第4章において、IBの公式見解とIB認定校の教育実践とを突き合わせ、IBという磁場で文化的に多様な子どもたちがどのように捉えられているのかを確認し、文化的多様性と子どもらしさについて議論したい。

なお、管見の限り、IBの公式文書では、「子ども」(children)ではなく、「児童生徒」「生徒」(students)の用語が用いられている。本稿が主にあつかうDPは、16歳から19歳を対象とした教育プログラムであり、その対象は「生徒」と呼ぶことがふさわしい。しかし、「多様な子ども」という本特集の趣旨に従い、「生徒」と呼ばれる年齢未満の人々を含め広く年少者をさす場合には、「子ども」の表記も用いることとする。

2. IBの公式見解にみる文化的多様性の捉え方

2.1. 教育理念における文化的多様性

IBは、「国際的な視野をもつ人間の育成」を目的としている。その使命は、「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する」若者を育成し、「人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人」⁹⁾になるように、児童生徒に働きかけることである。

IB の目指す「10 の学習者像」⁽¹⁰⁾の中には、「コミュニケーションができる人」や「心を開く人」が含まれている。前者は、複数の言語を用いて自分自身を表現したり、他の人々や他の集団のものを見方を傾聴して協力したりする人である。後者は、自己の文化、および、他者の価値観や伝統を「正しく受け止め」⁽¹¹⁾、多様な視点を求め、評価していく人である。

ここから、IB では、文化的多様性の理解や尊重が教育理念の核になっていることがわかる。

2.2. 多様な言語をめぐる教育方針とカリキュラム

では、IB は、文化の中でも特に学習上鍵になる、言語の多様性についてはどのように捉えているのだろうか。以下では主に、IBO の刊行物「IB プログラムにおける『言語』と『学習』」(IBO 2014b) に基づいて述べる。これは、IBO が教師や学校管理職などに向けて、言語と学習に対する IB の基本方針を説明した、全 53 ページの解説書である。

IB は、「複数の言語でさまざまな伝達様式を用いてコミュニケーションする能力は、多様な文化的視点を掲げる国際バカロレア (IB) の国際教育の概念においてきわめて重要」(IBO 2014b, p.1) であると述べている。そして、3つの側面から多言語主義を説いている。第一に、多言語主義は、「事実」である (IBO 2014b, p.13)。実情として IB の児童生徒の言語的背景は多様で、日常的に複数の言語を使用している生徒は珍しくないし、学校での主な教授言語が多くの児童生徒にとって第二言語である認定校も少なくない。第二に、多言語主義は「権利」である (IBO 2014b, p.14)。ひとつは、グローバル市場に参加できるように、誰もが少なくともひとつのグローバル言語を学ぶ権利である。もうひとつは、母語を保持・伸長する権利である。「児童の権利に関する条約」第 29 条を根拠に、多様な言語の尊重を説いている。第三に、多言語主義は「リソース」である (IBO 2014b, p.16)。カミンズなどの研究を根拠に、IB は、多言語主義がアイデンティティ形成や自尊心の向上、親族とのコミュニケーション、学習到達度の向上の他、国際的な視野や多様な文化の理解を促進するという。

そのうえで、IB は、すべての児童生徒に複数の言語の学習を課している。DP では、原則として、6つのグループから 1 科目ずつの履修が求められている。

「言語と文学」（第1グループ）と「言語の習得」（第2グループ）が、言語に関する科目である。前者は「学問的な文脈で使用したことのある」（IBO 2014b, p.25）言語で、第一言語や母語にあたることが多い。後者は、いわゆる外国語である。しかし、前述のように、IBの生徒の言語的背景はきわめて複雑で、第一言語や母語、外国語といった概念は常に括弧つきにならざるを得ない⁽¹²⁾。

「言語と文学」は、『すべての生徒に、DPの他の科目と同等のレベルで母語を学ぶ権利がある』というIBの考えを現実化する科目である（IBO 2014b, p.25）。IBは、あらかじめ50の言語を用意しているが、それ以外の言語でも、リクエストすれば、試験官や試験問題を用意してくれる⁽¹³⁾。リクエストした生徒が1人でもこの措置がとられ、学校への追加費用はかからない。実際、2016年5月の試験では、164科目（93言語）が提供されている⁽¹⁴⁾。そのうち、アルメニア語、ビルマ語、モンゴル語など、1科目の受験者が10人に満たない科目は、43科目（38言語）にも及ぶ。こうした少数言語についても、8万人弱が受験する英語⁽¹⁵⁾と同様に学習し、試験を受けて評価される機会が用意されている。学校に希望の言語を指導できる教師がいない場合には、綿密に設計された「学校のサポートの下で行われる自己学習コース」で学び、その学習成果物を他の科目と同じ基準で評価してもらうことができる（IBO 2014b, p.26）。

IBでは、言語学習は文化的多様性の理解に強く結びつけられている。主に外国語学習にあたる「言語の習得」では、「他の文化を認め、理解することを伴うプロセス」が重視される。そして、「自分自身の文化に浸かっていることで構築される特定の世界観は、必ずしも他の人々と共有されているとは限らない」ということについて考える。このような振り返りが、「多様な文化の理解と国際的な視野を育む上で重要」だという（IBO 2014b, p.26）。さらに、主に第一言語や母語の学習にあたる「言語と文学」においても、「IBの国際性と多様な文化の理解への取り組み」は反映されている。そのため、当該の言語で書かれた文学的伝統に触れるだけではなく、必ず翻訳作品も学ぶことになっている。このことは、「文学作品を通じて異なる文化の視点を導入する上で特に重要」とされている（IBO 2014c, p.9）。

以上から、IBは、言語の多様性をやむをえない事実として消極的に引き受

けているのではなく、必須かつ有益な特質として積極的に捉えていることがわかる。IB は、すべての児童生徒に、グローバル言語と母語の学習機会を保証している。それは、単に語学力習得のためではなく、文化的多様性の理解や国際的な視野の育成のためなのである。

2.3. 自文化中心主義への批判的思考

IB は文化的多様性に寛大であると主張しつつも、西洋中心主義的であるとの批判がある (van Oord 2007; Hughes 2009)。このことに、IB は早くから自覚的である (Peterson 1987)。「IB 教育の実践者が IB の依頼により執筆する『IB の教育方針』シリーズ」(IBO 2014a, p.1) のひとつである「東は東、西は西」の中で、ウォーカー (IBO 2014a) は、IB の理念が西洋人文主義を強く反映していることを認めている。たとえば、IB が奨励する「主体性を発揮して考えるスキルを批判的かつ創造的に応用すること」は、その一例だと言う (IBO 2014a, p.5)。ウォーカーによれば、教育プログラムに関連する領域で、東洋が西洋と著しく異なる点は、「個人よりも集団を重視すること、権威を尊重すること、相対的に世界を捉えること、そしてリスクを嫌うこと」である (IBO 2014a, p.9)。こうした東洋的視点から再考するならば、IB の「学習者像」には集団への寄与や依存といった観点が薄く、生徒と教師の関係についての言及がない。IB では、教師は生徒と同じ人物像を目指す生涯学習者であり、生徒を指導監督するのではなくサポートする者と捉えられている点が、「東洋の読み手には不可解に映る」だろうと、ウォーカーは述べている (IBO 2014a, p.9)。

そのうえで、ウォーカーは、アジア太平洋地域で IB が急速に拡大していることや、生徒の多くが西洋の高等教育機関に進学する事実を挙げて、今、IB が大きな方針転換をする動機はないと述べる。また、IB が「きわめて多様な文化に対応することになった場合」には、「IB がすべての人のすべての要求に応えること」はできないとしている (IBO 2014a, p.10)。とはいえ、IB の「学習者像」は、「石板に刻まれた戒律のようなものではなく、討論を刺激する材料であり、多様な文化的背景をもつチームによって定期的に見直されるもの」だと言う (IBO 2014a, p.11)。結語として、彼は、「いつの日か『文化的他者：西洋人文主義の研究』と題した論文を『課題論文』として提出するディプロ

マプログラムの生徒が現れる日が来るかもしれ」ない、と述べている (IBO 2014a, p.11)。

ここから、IB は決して文化的に無色であったり中立であったりするわけではないが、その偏りに自覚的で、他者とともに批判的に思考し、必要に応じて自己を更新していく準備があることがうかがえる。IB は、カリキュラム全体を通して、多様な文化的視点から、批判的・再帰的に思考することを促している。知識自体を批判的に問い直す「知の理論」(以下 TOK) を DP の必修領域としていることは、その一証左であろう⁽¹⁶⁾。

3. 文化的多様性をめぐる IB 認定校の教育実践

3.1. 調査の方法と対象

次に、IB 認定校では、文化的に多様な子どもたちをどのように受け入れ、文化的多様性に対してどのような実践をしているのかを、具体的に明らかにしたい。筆者の調査によれば、2015 年から始まった DLDP によって IB 資格取得者を出した学校は、本稿執筆時点で 3 校である。筆者はこの 3 校を 2015 年 1 月から 2018 年 2 月までに各 3 回以上訪問し、インタビューや授業観察を行った⁽¹⁷⁾。そのうち、本稿で引用しているのは、特に断りが無い限り、2018 年 1 月から 2 月にかけて行った、DP の最終試験結果が出た後の生徒に対する 3 人から 7 人での集団インタビュー 3 件 (計 13 人) と、教師⁽¹⁸⁾ に対するインタビュー 5 件 (計 5 人) である。すべて許可を得て録音のうえ、文字起こしをして分析した。学校名は、A 校から C 校の仮名とした。また、それぞれの生徒には言及順に 1 から番号を振り、たとえば A 校で 1 番目に言及する生徒を【A-1】と示した。教師についても、それに準じて【A-教師 1】などと記した。なお、現時点で DLDP を実施している学校や DP 履修生はきわめて少数であるため、匿名性を守る目的で、あえて情報の一部を曖昧にしている。

3.2. 文化的に多様な生徒たちの集結

A 校は、帰国生受け入れを目的にした高校を前身とする中等教育学校で、「多様で異なる人々と共生・共存でき、進展する内外の国際化の中で活躍する力を

持った生徒を育てる」ことを目的にしている。毎年約 50 の国・地域から生徒が集まり、全生徒の約 4 割を帰国生が占めている⁽¹⁹⁾。2018 年 1 月に、一期生 8 人全員が IB 資格を取得した。うち帰国生は 6 人、国際結婚家庭の生徒は 1 人である。

B 校は、12 か国に 100 校に及ぶ姉妹校をもち、留学生の交換やスポーツ・文化の交流活動をおこなってきた⁽²⁰⁾。海外での説明会をするなどして、従来から多くの留学生を受け入れており、日本語集中コースもある。IB コースの在籍者の半分以上が、アジアやアフリカからの留学生である。2017 年からの 2 年間で 11 人が IB 取得を目指して受験をし、6 人の資格取得者が出た。取得者のうち留学生は 3 人、帰国生は 1 人である。

C 校は、「グローバル社会を見据えた文武両道のたくましい進学校」をモットーにしている⁽²¹⁾。近隣にインターナショナル・スクールが複数あり、そのうちの 1 校とは進学協定を結んで生徒を受け入れている。2017 年からの 2 年間で 8 人が IB 取得を目指して受験をし、7 人の資格取得者が出た。取得者のうち、在日外国人家庭の生徒は 1 人、国際結婚家庭の生徒は 1 人、国内のインターナショナル・スクール出身の日本人生徒は 2 人である。

このように、DP 履修生には、文化的に多様な生徒が多い。生徒たちのインタビューからは、IB 認定校を選んだ理由には、しばしば、国境を越えた移動や文化的多様性が関係していることがわかる。たとえば、【A-1】は、親の勤務に伴い、海外の 2 つの国で小中学校時代を過ごした。そのいずれの国でも IB 認定校に通っており、帰国した際にも IB 認定校をさがして、A 校にたどりついた。将来は、海外大学への進学を希望している。【A-2】は、一方の親が日本人、もう一方の親がヨーロッパ出身で、幼少時は後者の親の出身国に住んでいた。その国にある大学への進学を志望して、IB 資格の取得を目指した。【C-1】は、東アジア出身の両親をもち、小学生の時、父の仕事の関係で来日した。中学に入り、英語力を伸ばすために、母子で北米に留学した。その後、日本に戻り、英語力を維持するためにインターナショナル・スクールに行くことも考えたが、「インターだと普通の日本の大学には行けないのがほとんど」なので、IB 認定校である C 校をさがして、家族で引っ越してきた⁽²²⁾。これらの語りから、国際移動の多い家庭にとって IB は、共通の理念とカリキュラム

をもつ学校が世界各地にあつたり、国際通用性のある大学入学資格を出したりする点で、有望な選択肢であることがわかる。

3.3. 豊かな家庭の資本に支ええた文化的多様性

IB 認定校に集結しているのは、単に文化的に多様なだけの生徒たちではない。むしろ、その文化的多様性をグローバル社会の中で価値あるものと捉えている家庭の子どもたちであり、それを積極的に価値づけていくだけの「選択肢」や「教育熱心」さ（【C-1】）のある親をもっていることが多い。【C-1】は端的に、「自分は親のおかげで選択肢はすごい広くて、本当に自分がやりたいと思うことだったら、なんでもできる環境にある」と述べている。B校の留学生の中には、かなり多額の小遣いをもらっている者が複数いると言う【B-教師1・2】。日本で生まれ育った日本人である【C-2】の場合は、中学進学時に、「父から『今からはグローバル化社会だから英語学んでみない？』みたいにちょっとあおられて」、国内のインターナショナル・スクールに通った後、C校に入学したと言う。

このように、IB 認定校に集まる生徒たちの親はおうおうにして、グローバル社会を見通して、子どもの成育歴を社会的に価値づけられた文化的多様性に変換する、あるいは、選択的に文化的多様性を子どもに与える、経済資本や文化資本⁽²³⁾をもちあわせている人々である。ローダー他（2012,p.95）は、「国際的な学校システムとエリート大学を通して、親たちは子供の教育的成功の多くの部分を買ってやることができる」と述べている。IB は、恵まれた階層の再生産手段になっているという批判もある（Resnick 2008）。文化的多様性をもちながら、むしろ、それゆえに社会的に不利な立場に立たされている多くの子どもたち⁽²⁴⁾を思うとき、IB 認定校の実践を単に文化的多様性に結びつけただけで立ち去るわけにはいかない。そこには階層が重要に絡んでおり、教育の市場化の中で進行するペアレントクラシーの問題が密接に結びついている。

ただし、大急ぎでふたつを付け加えなくてはならない。ひとつは、このように恵まれた生徒の中には、自分の社会的有利さを自覚して、それに「ちゃんとこたえたい」（【C-1】）と述べたり、自分が享受している教育が応用されて、今はそうした機会のない「人たちにも届けられる教育になるんだったらよりよく

なる」(【C-3】)と語ったりするなど、自分の環境に安住するのではなく、他者に思いを寄せている者がいることである⁽²⁵⁾。

もうひとつは、DP 履修者のすべてが、上記のような意味で恵まれた環境にあるわけではないことである。【A-3】は、日本で生まれ育ち、中学校から英語を学んだ日本人生徒で、探究的な学びに惹かれて DP を選んだ。英語での論述課題には苦勞したと言う。彼女は、DP が「海外経験があったとか、小学校でインター行ってたとか、両親が関心があったとか、そういう環境にいた人」にしかできないものではなく、自分のような「純ジャバ⁽²⁶⁾の人がアクセスしやす」いものであってほしい、と述べる。多様なルーツやルート⁽²⁷⁾をもつ生徒が集まるクラスの中で、日本の家庭と学校で育った彼女の経験もまた、文化的多様性の貴重な一翼を担っている。より多くの子どもが英語というグローバル言語を習得できる教育環境を整えるとともに、IB 認定校や DP へのアクセスを改善していくことが求められるだろう。

3.4. 「国際的な視野をもつ人間」の育成

言うまでもなく、文化的に多様な子どもは、即、「国際的な視野をもつ人間」ではないし、文化的に多様な子どもたちが集まっただけで、自然に「国際的な視野をもつ人間」が育つわけでもない。IB 認定校に集まった生徒たちは、そこで、「国際的な視野」を得るべく学びを積み重ねていく。A 校の生徒たちへの集団インタビューによれば、その一例が歴史の授業にある。【A-4】は、DP で歴史を学ぶことで、「世界的な考え方」ができるようになったと感じている。【A-5】は、イギリス人やアメリカ人が書いたテキストなどを通して、『日本人だからこう思うんだろうな』っていうのが認識できるようになったし、「中国に行ったら満州事変をどういうふうに学ぶんだろう」というように、「違う視点がある」ことに思い至るようになったと言う。また、【A-3】は、「今までだったら、日本の学校で配られる教科書が私にとって知識のすべてだった」が、DP によって、「いろんな方向から見られるようになった」と言う。

筆者が A 校の歴史の授業を参観した際には、第一次世界大戦後のドイツを扱い、「1924～29 年はどの程度ヴァイマル共和国の『黄金期』と呼ばれるに値するか？」をキー・クエスチョンに授業が展開されていた⁽²⁸⁾。授業の冒頭で

は、検定教科書における該当部分の記述を全員で確認していた。そのうえで、DPで問われる歴史的意義の評価のためには、より多くの情報が必要であることを教師が示唆し、教科書とはちがった視角を与える風刺画を提示していた。それに促され、生徒らはキー・クエスチョンについて肯定否定の両面から議論を深めていた。

DPの教育によって「いろいろな考え方、いろいろなものの見方を見抜けることができた」(【C-4】)という生徒や教師の声は、複数確認されている(渋谷2014a)。こうした成果をいかにより科学的に示していくかは、今後の課題である。

3.5. 文化的多様性をめぐるコストと平等

IBが日本の教育にもたらした新奇性のひとつは、コストパフォーマンスという感覚かもしれない。そんな悪い冗談を言いたくなるほどに、IB関係者からはよく、お金の話を耳にする。文化的多様性には、コストがかかるのである。今回対象とした3校でも、DP履修生は1学年20人を越えず、選択科目では生徒が1人や2人の授業もあった。

B校では、少子化の中での経営的判断もあり、留学生を幅広く受け入れている。それだけに、日本語指導や精神的なサポートは欠かせない。3人の日本語教師の他、アジアの3か国語については話せる教師を配置している。また、DPでは、「文学と言語」として、日本語、英語の他に中国語も提供している。さらに、日本語より英語が得意な生徒もいるため、同じ科目を日英両語で2クラス開講している場合もある。その他、ひとつの科目を標準レベルと上級レベルとで提供したり、途中でIBプログラムから他コースへの変更を認めたりなど、生徒のニーズや希望に合わせてできるかぎり柔軟な対応をしてきた。しかし、「あまりにも生徒のニーズに誠実でありすぎると、どっちも中途半端になってしまう」し、「教員もちょっと疲弊してしまう」ため、今年度からは選択科目を制限していると言う(【B-教師2】)。

A校は逆に、英語を「文学と言語」で履修するか「言語の習得」で履修するか、すなわち、英語を第一言語として学習するか外国語として学習するか、という点以外は選択科目を設けず、すべての履修生に一律の科目を課している。

学校としては、科目選択の少なさを課題として認識しているが、現段階ではまだ、具体的な増設の動きはない。その理由は、限られた教員数や経費の中で DP の 8 人の生徒だけに選択肢を増やし、一般の生徒を犠牲にすることはできないからである。そのため、既定の科目をこなすのに十分な言語力のない生徒は、DP 自体を敬遠してしまいがちである。いくら IB が「母語話者ではない生徒たちが不利益にならないように」と言っている、「特にライティングが多い教科については、不利にならないざるを得ない」のではないかと【A- 教師 1】は言う。

先述のように、DP には自学で母語を履修できる制度があり、そのことを【A- 教師 1】も承知している。しかし、学校設定科目の読み替えや修得単位数の問題などがあり、導入していない。また、他校では、授業は学校指定の言語で一斉に行い、試験は生徒の得意な言語で受けさせている場合もある。A 校にも言語力の問題で論述が難しい生徒はいるが、「授業と別言語で試験を受けさせることにどれくらい生徒の利益があるのか」が疑問であり、実施していない。従来、比較的大きなクラスサイズで一斉授業を行い、教師が生徒の学習や生活を丁寧に指導してきた日本において、生徒のニーズに沿って選択肢を増やしたり、自学させて単位認定に挑ませたりする実践は、あまり馴染みがない。今回の対象校は 3 校とも、DP 履修にあたって一定の言語力や学力を求めているが、A 校では特に、既定のカリキュラムを前提に慎重に生徒をマッチングし、確実に IB 資格が取得できるように指導している。

IB では、認定を受けるまでも認定後も学校が IBO に支払う費用がかかることや、クラスサイズが小さいこと、英語で教えられる教師が必要であることなどから、DLDP に限らず英語での実施校を含めて、DP 履修生には追加の授業料を求める学校が多い⁽²⁹⁾。この点について、C 校の管理職は、「コスト認識を変え」て、DP 履修生だけでの「独立採算制を取らない」ことを提案している⁽³⁰⁾。C 校は、進路や得意分野別に多様なコースを設定しているが、授業料は基本的に一律で、DP 履修生からは年間 6 万円のみ徴収している。【C- 教師 1】は、「その子たちに合った選択をさせて、その子たちに合った教育を提供して」、「みんな必要としていることは変わらないんだから」、「クラスの大きさ、ケアの仕方、これに関係なく」「授業料はまったく同じ」なのだと言う。コストパフォー

マンスを言っていては教育はできない、とも述べる。【C- 教師 2】は、生徒には早い時期から DP クラスの存在やそこに入るための基準は説明しており、その基準もさほど高くなく設定しているため、C 校のすべての生徒が DP コースに入る「選択肢は与えられて、頑張れば入れる」ようになっていると言う。だから、同じ授業料でちがった教育内容を受ける生徒がいても「平等」だと述べる。このように、C 校では、多様なニーズや適性に応じてコース分けをし、その結果生じた教育費用の差額は、各家庭には帰さずに全体でまかなう方針をとっている。

文化的に多様な生徒を受け入れ、短期間に一定基準以上の能力を発揮させるためには、手間も暇も費用もかかる。多様性にどこまで応じるのか、その際に生じるコストはいかに負担するのか、多数派の生徒との公平性はいかに担保するのかといった難問に、各校がさまざまな試行錯誤をしている。

3.6. 文化的多様性に起因する価値観の対立

IB 認定校では、生徒のみならず教師も文化的背景や教育観が多様であるため、自由や規律をめぐるしばしば葛藤が生じる（渋谷 2014b）。「学校の英語化授業の拡大・浸透は、日本人の精神的血液を変え生徒の態度をも欧米化する」との見方もある（佐久間 2015, p.204）。以下は、そうした文化的対立が露見した C 校での一件である。ある時、「自習時間中に音楽を流して自習をするのがアメリカでは普通だから、君たちもやればいいよ」というアメリカ人教師の言葉を受けて、DP 履修生たちがそれを「喜んでやった」ことがあった。ところが、それを見つけた日本人教師に「あんたたち、何やってんの」と咎められ、生徒は「何々先生がやっていいって言った」と伝えたが、「だめなのよ、C 校では」と返された。そこで、生徒は管理職に対して、「C 校はグローバル化を目指しているのに、どうして日本だったらダメだと言うんですか?」、「グローバル・ルールに合わせないといけないじゃないですか?」と抗議したと言う。それに対して管理職は、アメリカ人教員は「C 校に来たら C 校でのルールをまず尊重する」姿を生徒に見せようとして、他の教員にアメリカのやり方を提案すべきであって、「いきなり『アメリカ人だからえらいだろう、おれの言うとおりにしろ』と言われても、誰も言うことを聞かない」と答えたという⁽³¹⁾。

この説明に生徒は納得したため、「むきにならずに納得する姿勢も、たぶん IB で身に着けた」と【C- 教師 1】は考えている。【C- 教師 2】は、TOK では「こういう考え方もあるんだよって、それを受け入れるっていうのが大事」だと、「多角的な視野」を学ばせていると言う。「文化が違う者同士が合理性を中心に物事を解決しようとしたときに争いがおこる」というのが、【C- 教師 1】の考えである。まさに、IB の使命である「多様な文化の理解と尊重の精神」をもって、「人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人」を育てようとする教育実践と言えよう⁽³²⁾。

ごく一部の生徒を対象とした IB の導入は、当該の生徒たちに、先端的な教育を享受したという思いと共に、多数派への共感しにくさをもたらす危険がある（渋谷 2016）。DP 履修生が西洋中心主義に陥って日本社会と折り合えなくなるようでは、「国際的な視野をもつ人間」とは到底言えない。そうならないように、各校は、文化的多様性を尊重しつつ、学校全体に連帯感をもたらす方法を模索している。A 校では、DP 履修生は一般の生徒と同じクラスに所属して、授業だけ別に履修し、学校行事や生徒会活動、部活動はなるべく全校いっしょにやる工夫をしている⁽³³⁾。B 校では、DP 履修生が「制服、緩やかにしてもいいみたいな感じ」になった際には、あえて厳しく指導したという【B- 教師 1】。このようにして、各校では、日本の学校の中での IB の定着をはかっている。

4. IB からみる文化的多様性と子どもらしさ

以上から、IB は、文化的多様性をリソースと捉えて積極的に受け入れ、多言語教育などを通して、「国際的な視野をもつ人間」を育成しようとしていることがわかる。IB は、文化的に中立ではないが、そのことを自覚し、批判的に自己を更新し続けている。こうした IB を実践しているパイオニア校には、文化的に多様な生徒たちが集まり、多角的な思考のトレーニングを積んでいる。こうした生徒たちの多くは、しばしばグローバルな教育戦略をもつ家庭に生まれている。出自や育成歴による文化的多様性が即、IB のような国際教育につながっているわけではない。経済資本や文化資本を投入して、グローバル社会

で有利になるであろう「国際的な視野」や国際資格をわが子に授けようとする親の存在も大きいことが、あらためて確認できる。

IB が、英語のようなグローバル言語と同程度に、少数言語についても母語としての学習機会を提供していることは、文化的多様性を尊重する IB の姿勢を象徴している。とはいえ、その教育理念を個々の IB 認定校で実践していくことは、決して容易ではない。多様性に応じた教育を提供するためには、教師の配置や授業の運営などの点で、追加の労力や費用が必要となる。また、少数者への特別な配慮は、多数者に不公平感をもたせかねない。多様性に対応するためのコストをだれがどのように担っていくのかは、教育の公私を問う難しい問題である。

また、教室や学校に持ち込まれた文化的多様性は、しばしば文化的な衝突をおこしかねない。文化的多様性を尊重しつつ、全体としての連帯感を醸成しようとする IB 認定校の取り組みは、子どもの多様性への対応を迫られる今後の日本の教育を考えるヒントになるであろう。

家庭と学校、地域、国家との同心円状のつながりや、文化を共有した子どもたちが集まる教室というフィクションは、すでに過去のものになっている。今、子どもたちの多様性を前提に、異なる他者と共に生きていくための教育が求められている。そうした教育を具現化するためには、まずは多様性を事実として認識する必要がある。そして、子どもたちが多様であることを権利として保証するとともに、その子どもたちが将来、よりよく多様性と関わり合っているような教育を構想しなくてはならない。多様な子どもたちは、そうした教育をただ待ちわびている力なき人々ではなく、未知の可能性を大人とともに切り拓いていく同士である。そうしたスピリットを、私たちは IB から学ぶことができるのではないだろうか。

謝辞

調査に快くご協力いただきました先生方と生徒の皆様に、心より感謝いたします。本研究は、科学研究費（課題番号 26381130 および 17K04688）の助成を受けたものです。

注

- (1) カミンズ(2011)の「文化的、言語的に多様な背景を持つ児童・生徒」や川上(2011)の「移動する子ども」とほぼ同義である。
- (2) 文部科学省(文部省)「学校基本調査」より。海外勤務者などの子どもで、引き続き1年を超える期間海外に在留し、当該年度に帰国して、小学校・中学校・高等学校等に在籍する児童生徒。
- (3) 文部科学省「学校基本調査」より。小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等に在籍する児童生徒。
- (4) 厚生労働省「人口動態調査」より。
- (5) 「IBの学習者像」前文より。IBの公式ウェブサイト <http://www.ibo.org/> や刊行物で確認できる。
- (6) IBの公式ウェブサイトより(2018年3月6日閲覧)。学校数は“Find an IB World School”で検索したが、公私立の区別にはぶれもみられるので、数はあくまで参考にとどめてほしい。
- (7) 世界各国の学校暦のちがいに配慮して、年2回試験が行われている。
- (8) 従来は、英語、フランス語、スペイン語のいずれかで行われていたDPだが、2教科以外は日本語で授業や課題、試験を行うことができるようになった。
- (9) 「IBの使命」より。IBの公式ウェブサイトや刊行物で確認できる。
- (10) IB認定校が価値を置く人間性を10の人物像として表したものの。IBの公式ウェブサイトや刊行物で確認できる。
- (11) 公式和訳の「正しく受け止め」は、固定的な価値観を受動するニュアンスがあるが、英語では“critically appreciate”であり、「批判的に尊重し」とでも訳すべきところであろう。
- (12) 「言語の習得」に代えて、「言語と文学」から2言語を選択することもできる。その場合には、バイリンガル・ディプロマが取得できる。ここ数年、受験者の22～30%程度がバイリンガル・ディプロマを取得している(IBO 2016; IBO 2017)。
- (13) IBO(2014c, p.13)では、「45言語以上の言語のコースが提供されているほか、特別申請手続きにより履修が可能な言語(「特別リクエスト言語」)もあります」となっている。
- (14) 同じ言語でも、上級レベルと標準レベルの2科目が提供されている場合がある。
- (15) 英語は4科目提供され、計78,781人が受験している。うち、最大の受験者数をもつ「英文学」の上級レベルは、42,209人が受験している(BO 2016)。
- (16) TOKについては、生徒向けのテキストが複数翻訳されているほか、解説書も出ている(後藤編 2016など)。
- (17) 調査は、科学研究費(代表者・渋谷真樹、課題番号26381130および17K04688)およびIB機構委託調査(代表者・山本ベバリーアン、Implementation and Impact of the Dual Language International Baccalaureate Diploma Programme (DP) in Japanese Secondary Schools, 2016年)による。本文での引用はすべて前者で得られた情報である。
- (18) 今回は、学校管理職およびDPのコーディネーターや教務主任に対するインタビューを扱った。
- (19) 2018年度学校案内より。
- (20) 学校公式ウェブサイトより(2018年3月1日閲覧)。
- (21) 学校公式ウェブサイトより(2018年3月1日閲覧)。
- (22) 2016年6月のインタビューより。【C-1】については、以下の引用も同様である。
- (23) 教育社会学者・ブルデューの文化的再生産論を応用し、家庭のもつ経済資本や文化資本に着目

「文化的に多様な子ども」から「国際的な視野をもつ人間」へ
—国際バカロレアにおける文化的多様性—

- して、国際結婚家庭の教育戦略を分析している山本他（2001）を参照のこと。
- (24) 移民の子どもの教育成果の低さとその要因に関する国際的調査（OECD 編著 2011）や、在日外国人の子どもの困難の実態（荒牧他編著 2017）など、参照すべき先行研究は多数ある。
- (25) そうした意識の育成には、自発的なボランティアなどを通して社会への貢献を学ぶ DP の必修科目「創造性・活動・奉仕」が関係しているかもしれない。渋谷（2014a）参照。
- (26) 「純粋なジャパニーズ」の略で、日本生まれ日本育ちの日本人を指す俗語。
- (27) 「どこで生まれたか」というルーツ（roots）だけでなく、「どのように育ってきたか」というルート（route）にも配慮が求められる（渋谷 2013）。
- (28) 2016 年 6 月の公開研究会より。
- (29) 年額 50 万円追加という例も珍しくない。
- (30) 2017 年に C 校管理職が IB に関する研究会で配布した資料「IB 校を増やすためになにができるか—生徒・教師・学校の体験から」より。
- (31) 類似の事例として、B 校では、外国人教師らが「雰囲気をやわかにするのに授業中に音楽かけたり、飲み食いをしたりということがあった」ので、外国人教師らと話し合い、日本のやり方に合わせるようお願いしたという。IB 関係者が「エリートだ、みたいな感じで思われても困る」とのことだった。【B-教師 1】。
- (32) なお、この件で、「私だったら、音楽を流した生徒たちの成績の伸びと、音楽を聴かなかった子どもたちの成績の伸びを比較して、どっちか判断します」と答えた生徒がいたことを、【C-教師 1】は喜んでいる。根拠をもって論理を積み重ねていく思考も、IB の中で育っているようにみえる。
- (33) A 校の DP バンフレットより。

引用文献

- 荒牧重人・榎井緑・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一編著 2017 『外国人の子ども白書—権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店
- カミンズ, ジム著、中島和子訳著 2011 『言語的マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- 後藤健夫編 2016 『セオリー・オブ・ナレッジ—世界が認めた「知の理論」』ピアソン・ジャパン
- Hayden, M. 2011, “Transnational Spaces of Education: The Growth of the International School Sector”, *Globalisation, Societies and Education*, Vol.9, No.2, pp.211-224.
- Hughes, C. 2009 “International Education and the International Baccalaureate Diploma Programme: A View from the Perspective of Postcolonial Thought”, *Journal of Research in International Education*, Vol.8, No.2, pp.123-141.
- IBO 2010 “East is East and West is West” (IBO 2014a 「東は東、西は西」)
- IBO 2012 “Language and Learning in IB Programmes” (IBO 2014b 「IB プログラムにおける『言語』と『学習』」)
- IBO 2013 “Language A: Literature Guide” (IBO 2014c 『言語 A : 文学』指導の手引き)
- IBO 2016 “The IB Diploma Programme Statistical Bulletin, May 2016 Examination Session”
- IBO 2017 “The IB Diploma Programme Statistical Bulletin, November 2016 Examination Session”
- 伊豫谷登志翁編 2013 『移動という経験—日本における「移民」研究の課題』有信堂高文社
- 川上郁夫 2011 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版
- Lauder, H., P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey 2006 “Introduction: The Prospects for Education: Individualization, Globalization, and Social Change”, in H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (eds.) *Education, Globalization, and Social Change*, Oxford University Press (ローダー・ブラウン・ディラボウ・ハルゼー、吉田文・本田由紀・広田照幸訳 2012 「序 教育の

- 展望—個人化・グローバル化・社会変動」ローダー・ブラウン・ディラボー・ハルゼー編、広田照幸・吉田文・本田由紀訳『グローバル化・社会変動と教育 1—市場と労働の教育社会学』東京大学出版会、pp.1-104
- Lowe, J. 1999 “International Examinations, National Systems and the Global Market” , Compare, Vol.29, No.3, pp.317-330.
- OECD 編著 (2011) 『移民の子どもと格差—学力を支える教育政策と実践』明石書店
- Van Oord, L. 2007 “To Westernize the Nations? An Analysis of the International Baccalaureate’s Philosophy of Education” , Cambridge Journal of Education, Vol. 37. No.3, pp.375-390.
- Peterson, A. 1987 Schools Across Frontiers: The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges, Open Court
- Resnik, Julia, 2008, “The Construction of the Global Workers through International Education” , The Production of Educational Knowledge in the Global Era, Sense Publishers, pp. 147-167.
- Rychen, D.S. & L.H. Salganik 2003 Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society, Hogrefe & Huber Publishers (ライチェン, ドミニク・S /サルガニク, ローラ・H 編著、立田義裕監訳 2006 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店)
- 佐久間孝正 2015 『多国籍化する日本の学校—教育グローバル化の衝撃』勁草書房
- 渋谷真樹 2013 「ルーツからルートへ—ニューカマーの子どもたちの今」『異文化間教育』37号、pp.1-14
- 渋谷真樹 2014a 「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」『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』第23号、pp.31-39
- 渋谷真樹 2014b 「国際教育をより多くの人へ—ケイ・インターナショナルスクール東京」志水宏吉・中島智子・鍛冶致編『日本の外国人学校—トランスナショナルリティをめぐる教育政策の課題』明石書店、pp.345-359
- 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』第83巻第4号、pp.423-435
- 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』第81巻第2号、pp.40-50
- 山本ベバリーアン・渋谷真樹・敷田佳子・キム・ヴィクトリヤ 2001 「国際結婚家庭とその子どもの現状と課題」志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶到・ハヤシザキカズヒコ編著『「往還する人々」の教育戦略—グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店、pp.113-123