



Middle Years Programme
Programme d'éducation intermédiaire
Programa de los Años Intermedios

中等教育プログラム (MYP)

MYP : 原則から実践へ

2014年版 (2022年8月改訂)



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional



Middle Years Programme
Programme d'éducation intermédiaire
Programa de los Años Intermedios

中等教育プログラム (MYP)

MYP : 原則から実践へ

2014年版 (2022年8月改訂)



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

中等教育プログラム

MYP：原則から実践へ

2014年5月発行、2014年9月、2017年9月、2021年4月、2022年8月、9月、11月、2023年4月、
10月改訂の英文原本

MYP: From principles into practice の日本語版

2016年1月発行、2018年4月、2021年4月、11月、2022年8月、9月、11月、
2023年2月、8月、10月改訂

本資料の翻訳・刊行にあたり、
文部科学省より多大なご支援をいただいたことに感謝いたします。

注： 本資料に記載されている内容は、英文原本の発行時の情報に基づいています。アップデートされた用語がある場合には、ワークショップなどでは最新の用語にそれぞれ読み替えてご利用ください。

発行者 非営利教育財団 国際バカロレア機構 (International Baccalaureate
Organization) Rue du Pré-de-la-Bichette 1, 1202 Genève, Switzerland

ウェブサイト：www.ibo.org

© International Baccalaureate Organization 2018

国際バカロレア機構（以下、「IB」という。）は、より良い、より平和な世界の実現を目指して、チャレンジに満ちた4つの質の高い教育プログラムを世界中の学校に提供しています。本資料は、そうしたプログラムを支援することを目的に作成されました。

IBは、資料の中で利用する多様な情報源について、情報の正確さと信憑性を確認します。ウィキペディアのようなコミュニティベースの知識源を使用する際には、特に留意します。IBは知的財産の原則を尊重し、利用する著作物すべてについて刊行前に著作権者を特定し、許諾を得るよう常に努力します。IBは、本資料で利用した著作物に対して許諾をいただいたことに感謝するとともに、誤記および遺漏がありました場合には、可能な限り早急に訂正いたします。

本資料に関するすべての権利はIBに帰属します。法令またはIB内部規則もしくは方針に明記されていない限り、IBの事前承諾書なしに、本書のいかなる部分も、形式と手段を問わず、複製、検索システムへの保存、送信を禁じます。詳しくはwww.ibo.org/copyrightをご覧ください。

IBの商品と刊行物は、IBストア (<http://store.ibo.org>) でお求めください。ご注文については、販売・マーケティング部にお問い合わせください。

電子メール：sales@ibo.org

International Baccalaureate、Baccalauréat International および Bachillerato Internacional は、International Baccalaureate Organization の登録商標です。

IBの使命

IB mission statement

国際バカロレア（IB）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、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成を目的としています。

この目的のため、IBは、学校や政府、国際機関と協力しながら、チャレンジに満ちた国際教育プログラムと厳格な評価の仕組みの開発に取り組んでいます。

IBのプログラムは、世界各地で学ぶ児童生徒に、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として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるよう働きかけています。



IBの学習者像

すべてのIB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。

IBの学習者として、私たちは次の目標に向かって努力します。

探究する人

私たちは、好奇心を育み、探究し研究するための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、それらを評価し、その経験を糧に成長しようと努力します。

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、不確実性に対し熟慮と強い意思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求します。挑戦と変化に、機知に富んだ方法で忍耐強く取り組みます。

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。

この「IBの学習者像」は、IBワールドスクール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。

目次

| | |
|-----------------------------|-----------|
| はじめに | 1 |
| MY P 関連の出版物 | 1 |
| MY P について | 3 |
| プログラムの歴史 | 3 |
| プログラムモデル | 6 |
| I B の一貫教育におけるMY P | 9 |
| 目的：I B の理念を理解する | 11 |
| I B の教育とは？ | 11 |
| 概念的理解 | 18 |
| 文脈に基づいた学習と指導 | 22 |
| 学習のアプローチ（A T L） | 26 |
| 奉仕活動と行動 | 28 |
| 言語とアイデンティティ | 33 |
| 学習の多様性と誰にでも開かれているインクルーシブな教育 | 35 |
| 環境と文化：プログラムの組織化 | 37 |
| 学校組織 | 37 |
| 実施方針 | 44 |
| リソース | 49 |
| スケジュールと教科の柔軟な取り扱い | 50 |
| 学習：一貫したカリキュラムの設計 | 52 |
| 一貫したカリキュラムの計画 | 52 |
| 学校全体としてのカリキュラム計画 | 55 |
| 学際的な学習の計画 | 57 |
| MY Pカリキュラムの策定 | 59 |

| | |
|----------------------|------------|
| 学習：学習のアプローチ | 61 |
| MY Pの単元プランナー | 61 |
| 探究 単元の目的を確立する | 67 |
| 行動 探究を通じた学習と指導 | 77 |
| 振り返り 探究の計画と過程、影響を考える | 81 |
| ビルディング・クオリティー・カリキュラム | 83 |
| 学習：指導のアプローチ | 84 |
| 探究に基づいたカリキュラム | 84 |
| 学習環境の整備 | 87 |
| 学問的誠実性の指導 | 89 |
| 学習：評価のアプローチ | 91 |
| MY Pの評価の原則 | 91 |
| MY P評価規準を用いる | 94 |
| 評価を計画する | 100 |
| 評価データの記録 | 105 |
| 生徒の到達度を報告する | 107 |
| 学問的不正行為に関する理解 | 111 |
| パーソナルプロジェクトの標準化 | 112 |
| MY P e アセスメント | 113 |
| MY P資格の授与 | 125 |
| 付録 | 127 |
| 付録1：ATLスキルの枠組み（推奨） | 127 |
| 付録2：MY P関連概念 | 135 |
| 付録3：MY P指示用語 | 138 |
| 付録4：MY P用語集 | 143 |
| 付録5：テクノロジーを使った指導 | 162 |
| 付録6：改訂履歴 | 165 |
| 参考文献 | 166 |
| MY Pにおけるカリキュラムリサーチ | 166 |
| 参考文献と推奨される関連文献 | 169 |

MYP 関連の出版物

本資料『MYP：原則から実践へ』は、国際バカロレア（IB）中等教育プログラム（MYP）における学習と指導の指針を提示するものです。

本資料の使い方

本資料に示されている原則と実践は、MYPを提供するIBワールドスクールのすべての教師に適用されます。プログラムに関わるすべてのスタッフが本資料を手にし、内容を熟知することがプログラムを成功へと導く鍵となります。

教師と学校管理職は、それぞれ最新のIB資料にアクセスし、利用するようにしてください。

さまざまなMYP 関連の出版物

本資料は、プログラムおよびIBワールドスクールにおける実践について詳述した数多くのMYP関連文書の一部です。

| MYP 関連の出版物 | 内容 |
|---|--|
| IB資料『IBワールドスクールのための規則』 | IBとMYPを実施するIBワールドスクールとの法的関係を規定する法律文書 |
| IB資料『プログラム評価の手引き』 IB資料（英語版）『Self-study questionnaire』（自己評価質問表） | プログラムの継続的な発展に不可欠な正式な振り返りの過程においてIBワールドスクールとIBに期待される事柄 |
| IB資料（英語版）『General regulations: Middle Years Programme（一般規則：MYP）』 | IBと、IBの生徒および保護者との関係を規定する法律文書 |
| IB資料『プログラムの基準と実践要綱』 | IBとIBワールドスクールが、MYPを含めた全プログラムの実践を評価するための規準 |
| IB資料（英語版）『Middle Years Programme Assessment Procedures（MYPにおける評価の手順）』（毎年改訂） | 学校長やMYPコーディネーターに向けたプログラム管理に関する基本情報 |

| MY P 関連の出版物 | 内容 |
|---|--|
| MY P 各教科の『指導の手引き』 I B 資料『「パーソナルプロジェクト」指導の手引き』 I B 資料『「コミュニティープロジェクト」指導の手引き』 I B 資料『MY P における学際的な指導と学習』 | ねらい、目標、規定の概念、評価規準および科目別の指導と学習への指針 |
| 教師用参考資料 | 実践的な教師用参考資料。単元計画や評価、教科の概要のサンプルなどを含む。 |
| I B 資料『学校のための認定ガイド』（英語版、フランス語版、スペイン語版のみ） | MY P を実施する I B ワールドスクールになるための過程と要件を詳述 |
| I B 資料（英語版）『Rules for candidate schools（候補校のための規則）』 | MY P を試験的に実践し、候補校として申請している学校に対する要件や手順、条件など |

『プログラムの基準と実践要綱』との整合性

I B 資料『プログラムの基準と実践要綱』は、全プログラムに共通する実践とプログラムごとの要件とで構成され、I B ワールドスクールと I B の双方がプログラムの実施の成功度を測るための規準を示しています。I B ワールドスクールは、すべてのプログラム基準と実践要綱を満たすよう取り組むものとします。

I B のプログラムの基準は、本資料の骨組みとなるものです。



プログラムの歴史

I Bディプロマプログラム（DP）は、世界の複雑さを理解し、それに対処するための力を育む国際教育の提供と、より良い世界を築くために行動するスキルと姿勢を備えた若者の育成を目指し、1968年に創設されました。DPは、当時としては斬新な教育的思考を基に、「教科の枠、文化、国家、地理的な境界をこえて概念、考え、問題に焦点を置く教育」によって世界はより良いものになるという信念に基づいて作られました。

I Bはその後、1994年に中等教育プログラム（MYP）を、1997年には初等教育プログラム（PYP）を設置し、3歳から19歳までの幼児および生徒を対象とした一貫した国際教育プログラムを確立しました。さらにその10年後には、全プログラムに共通する「I Bの学習者像」を策定し、すべての対象年齢層に向けて国際的な視野をもつ学習者が目指すべき人物像を示しました。各プログラムはそれぞれ独立した教育課程ですが、I Bの教育アプローチを発達に応じて取り入れており、「I Bの学習者像」がこれらのプログラムをつなぐ重要な共通基盤となっています。さらに、2012年に開設されたキャリア関連プログラム（CP）により、16歳から19歳までの生徒に新たな国際教育の選択肢を提供し、I Bの一貫教育がより豊かなものとなりました。

MYPは、11歳から16歳の生徒を対象に、やりがいのある学習活動を提供し、生活スキルを育成する、一貫的かつ包括的カリキュラムの枠組みとして構築されてきました。この時期は、若者の成長発達における臨界期です。学校での成功は、個人的、社会的、情緒面での幸福に深く関連しています。アイデンティティーが確立し自尊心が育つこの重要な時期において、MYPは生徒にやる気を与え、教室、学校の枠をこえた生活の中で成功する助けとなります。MYPは、生徒が個人の強みを足がかりに、あまり得意としない科目での挑戦をも受け入れることができるようなプログラムになっています。また、生徒が自分の可能性を広げ、好きな勉強を探究し、身の丈にあったリスクを負うことにも挑戦し、確固とした自分だけのアイデンティティー意識と向き合い、それを育む機会を提供します。

MYPの実践は、生徒が学習においていっそう成功できるようにするための学校をあげての活動です。すべての生徒がプログラムの恩恵を受けることができるというI Bの信念のもと、プログラムは包括的に構成されています。

MYPは、中等教育用のカリキュラムを展開させたいと願う国際教育に携わる教師や学校管理職のグループによる構想から始まりました。このカリキュラムはDPの理念を多く共有し、DPでの将来的な成功を見据えた準備期間として想定されていました。1987年に、ある程度の多様性を考慮した枠組みを作成し、MYPカリキュラムの第一稿が生み出

されました。この枠組みでは、急激にグローバル化する社会に参画するために必要なスキルと態度を養い、概念と知識を理解することに焦点が置かれていました。

MYPは、学校で実際に生徒と向き合う教師の構想と取り組みから生まれました。1980年の最初の構想から現在に至るまで、MYPの発展に貢献してきた個人やグループ、研究成果は、IB資料（英語版）『History of the Middle Years Programme（中等教育プログラムの歴史）』（2010年発行）に見ることができます。

開設以来、プログラムは著しく発展しています。今後も生徒や学校のニーズ、急速に変化する世界の需要に応じ、人間開発と学習プロセスに対する理解の変化と共に発展し続けていくでしょう。

プログラム評価についての情報は、ウェブサイト（英語版）「Enhancing the MYP: A collaborative project（MYPの向上：協働プロジェクト）」をご覧ください。

基本概念から「IBの学習者像」へ

MYPは当初から、「IBの使命」に端を発する「全人的な学習」「多文化理解」「コミュニケーション」という3つの基本理念を指針に掲げていました。こうした基本理念は11歳から16歳の学習者に対し広く用いられ、MYPの学習と指導の基盤となっていました。現在、IBの一貫教育の中で「IBの学習者像」が強く意識されるように、国際教育の理念を確立するというIBの初期の試みのなかで、この基本理念は重要視されてきました。

「全人的な学習」「多文化理解」「コミュニケーション」は、「IBの学習者像」の中でも特に「バランスのとれた人」「心を開く人」「コミュニケーションができる人」という人物像に暗示され、またその一部として表現されています。

現代のMYPの教育者は、急速に変化する複雑な世界において、数々の選択に直面する青年期のニーズをどのようにして満たすことができるのかに焦点を当てています。高度な思考力を重視することで、生徒が適切な判断力を養いながら、広がる関心や自己と世界に対する認識を探究する機会を提供します。

他のシステムとの適合性

国が実施するモデルなどを含めて、学校がMYPの枠内で実施しなければならないカリキュラムや、選択できるカリキュラムは数多くあります。MYPのカリキュラムの枠組みでは、学校は「IBの使命」と理念を実践する一方で、国や地域、あるいは他の科目特有のカリキュラム要件を満たすことができます。MYPを提供する各IBワールドスクールは、必要に応じて外部要件を満たすと同時に、各教科のMYPの要件を満たす必要があります。

MY Pは、さまざまな外部要件とカリキュラム要求が課されている各国の学校で採用され、大きな成果をあげてきました。こうした成功例を示している学校は、次のような課題に対して解決策を見出してきました。

- ・ 生徒が履修可能な科目の選択
- ・ 科目ごとの履修時間
- ・ 学習と指導の組織化
- ・ 学校の組織
- ・ 外部要件と、それに対応するMY P教科の概念、目標、技能、知識との整合性
- ・ MY Pのねらいと目標を達成できるように生徒を導く指導方法

プログラムモデル

IBのプログラムモデルは、IB教育に共通する重要な特徴を浮き彫りにしています。

- ・「IBの学習者像」に示される人物像の育成
- ・「指導のアプローチ」と「学習のアプローチ」
- ・年齢に相応な集大成となる経験
- ・系統的で整合性のとれた教科や学習分野の構造
- ・主要なねらいであり、学習の文脈である国際的な視野の育成



図1
プログラムモデル

MYPのプログラムモデルでは、中心にある生徒にもっとも近い円によって、学習分野の理解（さらには学際的な理解）を促進するというプログラムの特徴が示されています。

- ・「指導のアプローチ」— 探究を通じた協働学習を含め、MYPの指導方法を重視しています。
 - ・グローバルな文脈— 文脈に基づく学習が最も効果的であることを示しています。
 - ・「学習のアプローチ」(ATL)— 学習スキルを発達させるため、「学習のアプローチ」をMYPの主要構成要素として捉えています。
 - ・概念— 概念に基づいたカリキュラムを強調しています。
- 2つ目の円は、プログラムの重要な成果を示しています。
- ・探究的な学習は、コミュニティでの奉仕活動など生徒の自主的な行動につながります。
 - ・MYPは、第3年次あるいは第4年次には「コミュニティプロジェクト」を、第5年次には「パーソナルプロジェクト」を集大成として位置づけています。
- 3つ目の円は、MYPの幅広く、バランスのとれたカリキュラムを示しています。
- ・MYPは、8教科（「言語と文学」「個人と社会」「数学」「デザイン」「芸術」「理科」「保健体育」「言語の習得」）を通して学習と指導を体系化しています。
 - ・ほとんどの場合、個別の（あるいは統合された）学習分野を1つの教科として指導・評価します。例えば、「個人と社会」という教科には「歴史」や「地理」などの科目が含まれており、「理科」という教科には「生物」「化学」「物理」などの科目が含まれています。
 - ・教科間の境界は曖昧となり、MYPの学際的な性質を表しています。「グローバルな文脈」と「^{キーコンセプト}重要概念」によって各教科が結びついています。

「コミュニティプロジェクト」と「パーソナルプロジェクト」

MYP第3、4、5年次を含めてプログラムを実施する学校は、「コミュニティプロジェクト」と「パーソナルプロジェクト」の両方に取り組む機会を生徒に提供することも可能です。コミュニティプロジェクトとパーソナルプロジェクトは、合わせて「MYPプロジェクト」として知られています。

コミュニティプロジェクトは「コミュニティと奉仕活動」に焦点を当て、コミュニティに対する「行動としての奉仕活動」を行う権利と責任を模索するよう生徒に働きかけます。さまざまなコミュニティのニーズへの認識を深め、サービスラーニング（奉仕活動を通じた学習）によって、それらのニーズに取り組むきっかけをつくります。プロジェクトでは学習の総括として、コミュニティにおける「行動としての奉仕活動」につながる持続的な深い探究学習を行います。個人あるいは3人までのグループでコミュニティプロジェクトを行います。

パーソナルプロジェクトは、生徒が自らの「学習のアプローチ(ATL)スキル」を実践し高め、関心分野を広げられるよう後押しします。生徒にとって、本当の意味で個人として創造的な作品や学習成果を生み出し、MYPでの学習の集大成を示す絶好の機会です。また、生徒一人ひとりのニーズに応じ、学習とその表現方法を差異化させる多くのきつ

けとなるでしょう。個人で行うプロジェクトはその性質が重要になってきます。個々の生徒のやる気を引き出し、興味をもたせるような課題を中心に設定してください。パーソナルプロジェクトには個人で取り組みます。

MYPプロジェクトは年齢に応じて生徒が中心となって行います。また、探究・行動・振り返りのサイクルを通じ、生徒は実践的な取り組みができるようになります。MYPプロジェクトは、「IBの学習者像」に示される人間性を育み、MYPを通じて培ったATLスキルを発揮する重要な機会となり、生涯にわたって学ぶ自立した学習者としての成長を促します。

学校は、すべてのスタッフ、保護者、生徒が、コミュニティープロジェクト（あるいはパーソナルプロジェクト）の重要性やねらい、目標、評価規準を理解していることを確認しなければなりません。プロジェクトのねらいや目標、組織、評価に関する指針は、IB資料『「コミュニティープロジェクト」指導の手引き』と『「パーソナルプロジェクト」指導の手引き』に記載されています。学校は、これらのガイドラインに沿ってMYPプロジェクトを適切に実施するために、すべての生徒に対して必要な準備を整える必要があります。

IBの一貫教育におけるMYP

各学校は、生徒の今までの学習経験とこれからの学習経験との間でMYPに対する整合性をとっていく必要があります。複数のIBプログラムを提供している学校では、この連携が特に重要となります。

学校には、IBプログラム間の移行を含み、教育が次の段階へと計画的に移行するよう一貫したカリキュラムを編成する責任があります。プログラム間で整合性をとるということは、共有される価値観や学習に期待されること（指導計画）、教師がどのように取り組むか（授業方法）、生徒がどのようにして学習したことを示すか（評価計画）といった要素の間で、原則と実践についてどのような取り決めを行うかということです。

PYPからの移行

PYPの学習と指導は概念に基づき、教科の域をこえたもので、そのほとんどをひとりのクラス担任教師が担当します。MYPを実施するIBワールドスクールには、以下を確実に行う責任があります。

- ・ 教科横断的なモデルから、教科学習と学際的な学習に焦点を置いたモデルへの円滑な移行
- ・ さまざま学習ニーズをもつ個々の生徒に適した指導

初等教育から中等教育への進学があるため、学校はカリキュラム構築など、多面的な対応により、円滑な移行をサポートしなくてはなりません。

DPへの移行

MYP修了後も引き続きDPでのIB教育を希望する生徒は、第4年次と第5年次に科目の選択について学校と相談し、適切な準備を整える必要があります。MYPの教科は、全世界でMYPを履修するすべての生徒にとっての重要な共通基盤となり、DPに進学する生徒が必要な技能や知識、態度を習得し、成功できるようにする出発点となります。

DP進学に備える学校は、各教科の最終目標に準拠するカリキュラムの内容が、MYPの第5年次から2年間のDPにかけて連続性をもつように配慮しなくてはなりません。MYP実施校は、各科目のカリキュラム内容を作成する際、関連するDP科目の『指導の手引き』とMYPの教師用参考資料を参照してください。

プログラム間の「学習のアプローチ」(ATL)の結びつきは、DPやその先の学習での成功を見据えた準備の強力な戦略にもなります。

CPへの移行

CPは、高等学校におけるキャリア関連の教育に関心をもつ生徒のニーズに応えるために開発されました。CPは、変わりつつある職場、雇用の高まる流動性や柔軟性、付加的なトレーニング、継続教育、生涯学習などの場で効果的に貢献するための基礎となります。

MYP修了後も引き続きCPでIB教育を希望する生徒は、第4年次と第5年次に、学校と科目選択について話し合い、適切な準備を整える必要があります。MYPにおいて身につけ実践したATLスキルは、CPのそれと連携させることができます。MYPで取り組んだ「パーソナルプロジェクト」は、CPの「^{リフレクティブ}振り返りプロジェクト」を進めるときにも役立つでしょう。

IBの教育とは？

IBの教育は、IBの学習者（Who—誰が）、IBにおける学習と指導（How—どのように）、学習と指導におけるグローバルな文脈（Why—なぜ）、重要な知識と理解の追求（What—何を）の間にあるダイナミックな相互作用によって生じます。IBの教育理念は、研究と40年以上にわたる国際教育の実践により裏打ちされています。とはいえ、IBは自らの理念を振り返り、見直しを行うことに対して常にオープンな姿勢をとっています。それはすなわち、過去を尊重すると同時に新しい物事に対して心を開き続けていなければ成し遂げることはできない、「^{クリティカル}難題に批判的に向き合う」というIBがもっとも重んじる姿勢を表しているのです。

IBの学習者と「IBの学習者像」

IBの国際教育の中心となるのは、生徒です。彼らにはそれぞれの学習スタイルや長所、課題があります。どの生徒も、世界や自分の居る場所について、独自の、または共有された価値体系や知識、経験をさまざまな組み合わせでもっています。

IBは、理解と尊重の精神に基づく開かれたコミュニケーションを奨励し、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるよう生徒に働きかけています。IBの教育は、本質的に全人的な教育です。IBプログラムとその必要条件は、生徒の認知的発達と同時に、社会的、情緒的、身体的な発達にも関連しています。また、生徒が地域社会や国、そしてグローバルなコミュニティで積極的かつ思いやりのある一員になることを重視しており、そのための実践の機会を提供します。IBプログラムは、「IBの学習者像」に示される国際的な視野を育む学習の価値と成果に重点を置いています。

「IBの学習者像」は、IBの理念を行動として表したものです。IBの学習者は、「探究する人」「知識のある人」「考える人」「コミュニケーションができる人」「信念をもつ人」「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」「振り返りができる人」になることを目指します。こうした国際的な視野をもつ人物像は、知的成長や学習内容への関心を超えて、人間としての幅広い能力と責任感を育むことを意味しています。また、これらの人物像は、学校コミュニティの全員が自分自身をはじめ、他の人々、そして自分たち自身を取り巻く世界を尊重する人になるよう働きかける、基準と実践要綱を示してくれます。

学習者とIBワールドスクール

「IBの学習者像」に基づくことで、学習者を中心とした教育を実践するIBワールドスクールのコミュニティの願いを実現します。IBプログラムでは、学校における以下の取り組みを奨励します。

- ・ 効果的なチームワークと協働をサポートする対人技能など、健全な人間関係、個人責任、共同責任を促す教育の場をつくる取り組み
- ・ 生徒が情報に裏づけられた理性的で倫理的な判断を下し、意味のある変革をもたらすために必要な柔軟性や粘り強さ、自信を培うよう援助する取り組み
- ・ 生徒が疑問を提示し、個人的な志を追い求め、チャレンジに満ちた目標を設定し、それを達成するための根気強さを養う取り組み
- ・ 個人的、学問的、文化的に豊かなアイデンティティの形成を奨励する取り組み

このような取り組みによる教育の成果は、主に教師と生徒の関係と「指導のアプローチ」によって形成されます。教師は、生徒を知的に導く存在であり、理解を深めるために必要な生徒の自信と責任感を引き出す役割を担います。IBプログラムでは、「学び方を学ぶ」ことに重点を置いています。生徒が学習環境と効果的に関わり合うことを助け、日々の暮らしから切り離すことのできない本質的なものとして学習に価値を見いだすよう促します。

IBプログラムは、すべての生徒による学習へのアクセスと参加を増やすことを目指す継続的なプロセスとして、誰にでも開かれた教育を促進します。学習への参加を妨げる障壁を特定して取り除くことで、^{インクルーシブ}包括的な学習コミュニティの形成に努めます。多様な生徒の学習への参加を増やす取り組みは、「IBの学習者像」の別の一面としても捉えられます。

「学び合う者たちのコミュニティ」における学習者像の発展

すべてのIBワールドスクールは「学び合う者たちのコミュニティ」として、学校管理職、教師、生徒、保護者、および地域コミュニティのメンバーが、日々の生活から切り離すことができない不可欠な要素として学習を重視するよう働きかける役割をもっています。IBワールドスクールは「学び方を学ぶ」ことに重点を置き、生涯にわたる学びを支援し、生徒が学校と、その枠をこえて学習環境と効果的に関わり合うようサポートします。コミュニティは、共通の目的意識とアイデンティティで結びついているものです。IBコミュニティも、「教育を通じてより良い世界を築く」という目的を共有しています。この目標は、「IBの使命」にも表されており、相互に関連する願望、教育成果、共有の価値観として「IBの学習者像」の中に表されています。学習者像はIBの教育理念を伝え、国際的な視野を促進するコミュニティに対して、価値基準を明確にわかりやすく成文化したものです。

IBにおける学習と指導

IBにおける学習と指導では、意味を構築し、世界を理解するために人々がさまざまな方法で協力し合うことを重要なものとして捉えています。また、この構成主義的な考え方に基づき、質問すること（探究）、実行に移すこと（行動）、考えること（振り返り）の相互作用を通じて、さまざまな意見やものの見方が尊重される開かれたクラスを目指します。IBの教育は、学習者がひとりで、または他の人々と協力して生涯学び続けるための力を引き出します。また、探究・行動・振り返りから成るダイナミックな学習経験を通じて、「学び合う者たちのコミュニティー」が複雑でグローバルな課題に取り組めるよう準備を整えます。

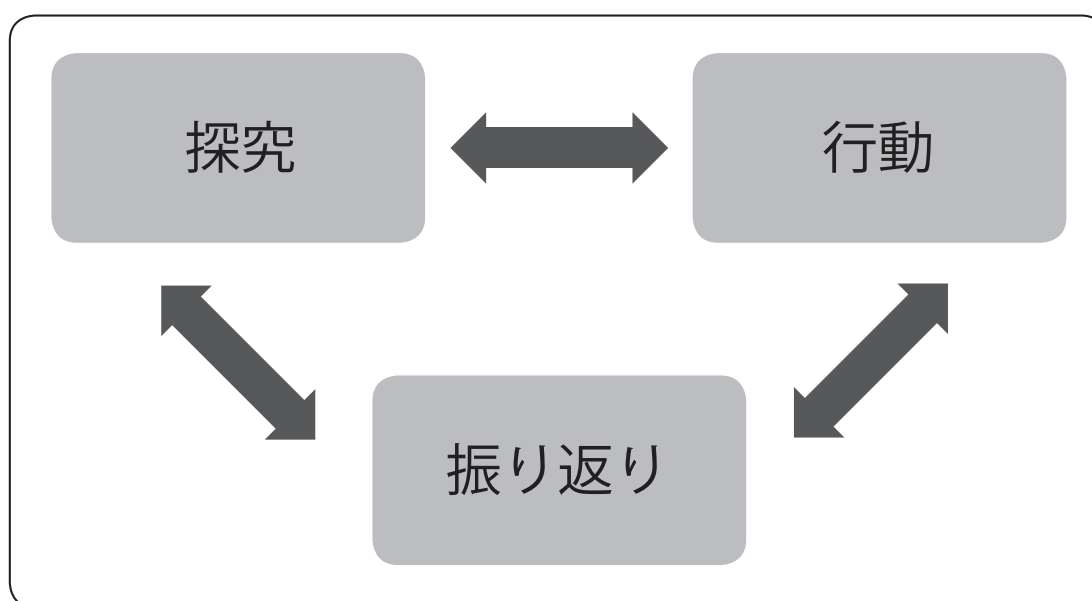


図2

探究

持続的な探究は、IBプログラムにおいて、指導計画（written curriculum）、授業方法（taught curriculum）、および評価計画（assessed curriculum）の中心に位置づけられています。確立された知識体系と複雑な問題の双方に対して系統的な探究を行うことは、IBプログラムの特色といえます。この方法では、生徒がすでにもっている知識や経験が新たな学習の土台となります。また、生徒自身の好奇心が綿密なカリキュラム編成と一体となって、的を射た、そしてやりがいのある、有意義な学習に取り組む意欲を喚起する原動力となります。

行動

信念のある行動は、学習指導の一環として取り組む場合や、学習成果として行われる場合のいずれにおいても、実践的で実社会での経験から学ぶことを重視するIBの「学習

観」や「指導観」を表しています。I Bの学習者は家庭や教室、学校、地域社会、そしてより広い世界で行動します。行動には実践を通じた学習が伴い、自分自身と他の人々についてより良く学ぶことができます。I Bワールドスクールでは、規範ある誠実で正直な行動や、個人と集団の尊厳を尊重する強い公正性に基づく行動を重んじます。

チャレンジに満ちた学習環境は、生徒が自らのニーズと他者のニーズを満たすのに必要な想像力とやる気を伸ばす助けになります。信念のある行動は責任ある選択を意味し、それは時に行動しないという決断も含まれます。個人も、組織も、コミュニティーも、個人的な課題やグローバルな課題の倫理的側面に取り組むことで、信念ある行動と向き合います。I Bプログラムにおける行動には、サービスラーニング（奉仕活動を通じた学習）、アドボカシー（権利擁護や提言）、自己や他の人々への教育なども含まれています。

振り返り

^{クリティカル}批判的な振り返りは、好奇心や経験をより深い理解につなげるためのプロセスです。振り返りを行う人は、そのエビデンスや方法、^{クリティカル}結論を批判的に認識しなければなりません。また、振り返りは自分自身や他の人々の作品の中に先入観や不正確さがあり得ると意識することにもつながります。

I Bの教育は、創造性と想像力を育み、生徒に人間の思考の本質を考える機会を提供します。また、物事を記憶するだけでなく、自分自身の考えや取り組み、そしてそこから生まれる成果や業績を分析するために必要なスキルと働きかけを身につける機会をもたらします。

I Bプログラムは、探究・行動・振り返りを通じて、生徒が自分の学習を効果的に管理し、評価するのに役立つさまざまなスキルや素質を発達させることを目指しています。これらの「学習のアプローチ」の中でも最も重要なのが、リサーチ、批判的かつ創造的思考、協働、コミュニケーション、情報管理、自己評価ができる能力です。

教育におけるグローバルな文脈

I Bプログラムは、急速に変化し、きわめて密につながり合った世界で、グローバルな文脈に基づく国際的な視野の育成を目指しています。「^{インターナショナル}国際的」と「^{グローバル}地球規模的」という言葉は、それぞれ世界を異なる視点から表現しています。

- ・「^{インターナショナル}国際的」は、世界の構成要素（国民国家や国家間の関係）に基づく見方を指します。
- ・「^{グローバル}地球規模的」は、地球を1つの全体とした見方を指します。

近代国家の領域を超える団体組織やテクノロジーが次々と出現する中、「地域社会」(local)、「国」(national)、そして「グローバル」(global)の区別はあいまいになってきています。従来境界が通用しない世界に新たに生じている数々の課題は、生徒に複雑な世界で建設的に生きるために必要な機敏さと想像力を身につけることを求めています。

IBの教育では、言語と文化の理解を深めることのできる「学びと指導のコミュニティ」を築き、生徒がよりグローバルに活躍できるような機会を創出します。国際的な視野を育成する教育は、世界を「最大の学びの文脈」として捉える学習環境を築くことにかかっています。IBワールドスクールは、真にグローバルな「学びのコミュニティ」を構築し、維持することのできるIBの理念と組織、カリキュラムの下で、教育の水準と実践を互いに共有しています。生徒は学校での学習や他の人々との交流を通じて世界について学びます。グローバルな視点を踏まえた学習と指導は、「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、探究心、知識、思いやりを富んだ若者を育てること」を目的とする「IBの使命」を支えています。また、学習設計と指導においてグローバルな文脈を用いることは、学習に意味づけをし関連性をもたせることによって生徒の助けとなり、それが生徒の関与を増やすこととなります。

多言語主義と多様な文化の理解

IBでは、2言語以上で幅広いコミュニケーションの方法を学ぶことが多様な文化を理解するために欠かせない基盤であると捉えています。そのためIBプログラムは、言語の領域をこえる、複合的で豊かな、ダイナミックな学習を支援します。すべてのIBプログラムにおいて第二言語は必修です。

多様な文化を理解するためには、自分自身のものの見方、そして、他の人々のものの見方を認識し、振り返りを行う必要があります。IBプログラムでは、多様な文化の理解を深めるために、異なる信念や、価値観、経験、表現方法、知るための方法（ways of knowing）を批判的に正しく理解する方法を身につけます。世界の豊かな文化的営みを理解するという目標に向けて、人間の共通性と多様性、個人のアイデンティティ、そして人と人との結びつきを探究します。

グローバルな関わり

「グローバルな関わり」とは、教室の内外で、人類が直面する大きな課題に取り組むことを指しています。信念のある行動につながる探究においてグローバルな文脈を用いることによって、グローバルな関わりが生まれます。IBプログラムでは、地域的、国家的、そして世界的に重要なさまざまな事柄や考え方を継続的に探究することができます。生徒と教師は、環境や開発、紛争、権利、協力、統治などから、発達段階に合わせた課題を取り上げ、世界と向き合うよう奨励されています。グローバルな関わりをもつ人は、権力や特権について批判的に考察します。また、未来の世代のために地球とその資源が託されていることを自覚します。

IB教育は、目的と意義のある人生を重視し、それを追究することができる能動的な学習者となる人材の育成を目指しています。グローバルな関わりをもつために必要な意識やものの見方、能力を育てると同時に、信念のある行動と相互理解に結びつくような個人的な価値観をも発達させます。

意味のある学習内容

I Bの教育は、学習内容の幅広さと深さの面で、厳しい国際的な大学基準を満たす、教科の知識と理解を網羅しています。I Bプログラムでは、幅広く、バランスのとれた、概念的で、関連性の高いカリキュラムに取り組む機会を提供しています。

幅広くバランスのとれた学習内容

I Bの教育では、生徒がさまざまな科目にまたがる幅広い内容にアクセスできるようにバランスのとれた教育方法を採用しています。

概念型の学習

概念型の学習では、各教科や教科横断的な領域において関連性をもつ、有力な考えを体系化することを重視します。概念は国や文化の境界にとらわれるものではありません。概念は、学習内容を統合し、カリキュラムに一貫性をもたせます。また、教科学習の理解を深め、複雑な考えに取り組む力を築き、学習内容を新たな文脈に適用するのに役立ちます。生徒は、PYPで「重要概念」と「関連概念」に接し、そしてMYPやDP、CPにおいて概念的理解をさらに深めます。

相互に関連する学習内容

I Bのカリキュラムの枠組みは、学習を重んじます。プログラムの中で、学習者は多くの科目に取り組み、さまざまなものの見方で概念に取り組みます。また、多岐の分野にわたる知識や経験を相互に関連づけることを学び、それについての理解を深めます。各コースのねらいとプログラムの要件は、学際的な学習を通じて、各科目の枠にとらわれず世界について学べる真の機会を提供するよう設定されています。

MYPでは、幅広い教科学習に加え、2つ以上の専門分野を組み合わせ、学際的な理解を新たに構築することも行っています。

I Bプログラムにおいて、評価は学習と指導から切り離すことのできない要素です。生徒が何を学んだかを理解し、生徒の成長を把握するため、教師は有意義なフィードバックを提供するさまざまな評価方法を用います。I Bの評価は、批判的で創造的な思考を要する真の理解を示すパフォーマンスを生徒に求めるため、授業の質を高めることにもつながります。

I Bプログラムでは、さまざまな形の評価がカリキュラムと一体となり、継続的に実施されています。評価には、正規評価と非正規評価、形成的評価と総括的评价、学校内での内部評価とI Bによる外部評価などがあります。自分自身や他の人々の学習成果物をどのように評価するかを学ぶことも生徒にとって有益です。I Bで学ぶ生徒は、さまざまな評価を基に学習成果を整理統合し、MYPの集大成として「コミュニティープロジェクト」や「パーソナルプロジェクト」で学習成果を発表します。

MY Pの生徒の最終的な外部評価（任意）には国際的な基準が用いられ、有効な測定基準による信頼性のある結果が提供されます。

MY PにおけるIBの理念

IB資料『国際バカロレア（IB）の教育とは？』（2019年発行）にまとめられているIBの理念は、MY Pのあらゆる面に見ることができます。生徒の発達に応じて以下のようプログラムを展開しています。

- ・ 概念的理解
- ・ 文脈に基づいた学習と指導
- ・ 「学習のアプローチ」（ATL）
- ・ 奉仕活動と行動
- ・ 言語とアイデンティティ
- ・ 学習の多様性と誰にでも開かれているインクルーシブな教育

概念的理解

IBプログラムにおける概念的理解

国際バカロレア（IB）は、知識を伝達し事実を機械的に暗記するだけの教育よりも、個人が理解したことを伝え、協働で意味を構築する教育を重視しています。そのため、IBプログラムの学習と指導では概念的理解が重要かつ揺るぎない目標となります。

IBプログラムは、幅広くバランスのとれた、概念的で、関連性の高いカリキュラムの枠組みやコースを提供しています。初等教育プログラム（PYP）とMYPのカリキュラムの枠組みにおいて、生徒は、あらかじめ定められた「重要概念」と「関連概念」に取り組みます。ディプロマプログラム（DP）の各コースには、生徒がどのように概念的理解を発展させていくかを述べた規定のシラバスがあります。学校が魅力的な学習環境で新しいアイデアに遭遇するというやりがいのある機会を創造することによって、生徒は徐々に理解を高めていきます。

概念とは「大きな考え方」です。普遍的な原則や考えであり、その重要性は、特定の起源、主題、ある時代の場所などといった側面を超越するものです（Wiggins and McTighe 1998）。概念は、生徒が個人的、地域的、そしてグローバルな重要性をもつ課題やアイデアを探究するときの媒体となり、科目の本質を掘り下げる手段を提供します。

概念は、知識の構造の本質的な位置を占めています。生徒は概念によって、事実やトピックというレベルを超えた思考を示すよう求められます。また、概念をもとに生徒が将来にわたってもち続ける理解が形成されます。つまり概念は、生徒が世界を理解し、今後の学習や学校の枠をこえた人生で成功するために活用することのできる、普遍的な原則となります。

概念を模索し、再び模索することにより、生徒が目指すのは

- ・ 教科をより深く理解する
- ・ 教科の枠組みをこえた考えを理解する
- ・ 複雑な考えに取り組む。アイデアとスキルを新しい状況に転移（transfer）させたり応用したりする（Erickson 2008）。

生徒は、さまざまなものの見方に基づく概念に触れるにつれ、概念的理解を深めるようになります。MYPの概念に基づくカリキュラムの枠組みの下では、生徒たちがだんだんと批判的・創造的に考えるようになり、知識の転移^{トランスファー}を身につけ、自分自身の学習に責任をもつようになると、学習者同士が共に意味を構築するようになります。

教師は概念を用いた指導により、国や文化にとらわれない取り組みをするようになります。概念は教育への幅広いアプローチとなって、たくさんの考え方を内包し、さまざまな経験を引き出し、刺激的で関連性の高い、学際的な学習への扉を開くでしょう。

MYPにおける概念的理解の構造

MYPのプログラム構造には、2種類の概念が用いられます。

- ・各教科がもたらす「重要概念」^{キーコンセプト}により、プログラムは学際的な幅広いものとなっています。「重要概念」は、各教科および各学習分野領域や、教科および学習分野横断的な領域において関連性をもつ、幅広く有力な考えを体系化する考えであり、時間や文化にとらわれない関連づけをします。
- ・「関連概念」は特定の学習分野に根ざし、「重要概念」を詳しく検証するもので、プログラムに深みをもたらします。特定の科目や学習分野の本質を振り返ることによって生じ、科目特有の内容を探究するときの焦点になります。

概念にはいろいろな解釈があり、さまざまなものの見方と複雑なレベルで考えることができます。生徒は成長とともに理解を深めるにつれ、新しいものを取り入れたり、課題に取り組んだり、問題を解決したりするために概念を用いることができるようになります。

「重要概念」は、多くの側面と定義をもつ、強力で抽象的な考え方です。この概念には重要な相互のつながりがあり、重複している事項があります。生徒は「重要概念」によって高度な思考を用いるようになり、事実やトピックをより複雑な概念的理解に結びつけることができます。「重要概念」は「知的な相乗効果」(Erikson 2007)を創造し、学習分野や教科を横断して知識や理解を伝達する接点となります。

「関連概念」は学習を深め、科目や学習分野の理解に一貫性をもたせます。特定の科目や学習分野に根ざしているため、「重要概念」により深く取り組むのに有効です。「関連概念」を探究することにより、より複雑で高度な概念的理解を発達させることができます。「関連概念」は、単元の内容や科目の手法（特徴や過程）から生じます。

MYPでは、「重要概念」と「関連概念」が特定されています。これらの概念により厳格なカリキュラムの展開が可能になり、MYPを実践する各IBワールドスクールにおいて共通の実践コミュニティの形成を促します。これらの概念はまた、IB発行のMYPコース履修証やIB発行のMYP修了証の交付につながるMYP eアセスメント（任意）による外部評価を受けるカリキュラムの基礎にもなります。教師は、生徒や地域のニーズを満たすために概念を追加的に開発することができます。

概念に基づくカリキュラムの本質

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わけではありません。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せることこそが重要なのです。

(Alec Peterson、I B 初代理事長、2003: 47)

概念に基づくカリキュラムは、観念を中心に据えた学習と指導を促します。MYPは、MYP実施校において概念的理解の共通基盤を確保するために、(包括的な)「重要概念」と(科目特有の)「関連概念」を定め、生徒がこれからの学習に向けてしっかりとした基礎を築けるよう導いています。

Erickson (2008) によると、概念は範囲の点からはマクロからミクロまで幅広いものですが、すべての概念は次の規準を満たしています。

- ・ 時間、場所、空間を横断して意味をもち、重んじられる
- ・ 抽象的である
- ・ 簡潔である (1、2語、あるいは短いフレーズで表現される)
- ・ 特定の例に共通する属性を表す

概念はさまざまな普遍性や複雑性にあてはまり、学習と指導においてはさまざまな目的を果たします。Erickson (2007: 72-78) は、概念に基づいたカリキュラムは、事実とスキルのみを考慮した従来の「二次元的」カリキュラムとは異なり、概念、事実、スキルに焦点を置いた「三次元的」カリキュラムであると述べています。概念に基づいたカリキュラムモデルは生徒の探究と経験を重視し、生徒はなじみのない状況であっても学習を結びつけ応用することによって個人的な意味を構築します。

MYPでは概念に基づくモデルが用いられており、生徒に以下のように働きかけます。

- ・ 事実を概念や根本的な概念的理解と関連づけることによって、事実に基づく知識をより深い知的レベルにまで処理します。事実と概念に基づいて相互に作用する相乗的思考は、事実と概念、2つの段階で知性を定着させます。また、相乗的思考はより深い思考プロセスを必要とするため、事実に基づいた知識を確実に記憶させます。
- ・ 新しい知識をすでにもっている知識に関連づけることによって、個人的な関連性をつくりあげます。知識の伝達を通じ、グローバルな文脈において文化や環境を理解させます。
- ・ 学習意欲を高めるために「重要概念」を単元トピックの個人的な焦点として用いることによって、学習に対する個人の思考力を養います。
- ・ 自らのより深い概念的理解を説明し裏づけるために事実に基づいた情報を利用することによって、言語能力を高めます。

- ・ 気候変動、国際紛争、グローバル経済など、複雑なグローバル課題を分析することによって、より高いレベルの批判的、創造的、概念的思考に到達します。また、学習分野特有の「関連概念」を学習することによって教科の深みが増します。

教師が教科には概念構造があるということを理解してはじめて、概念に基づくカリキュラムの枠組みが機能します。

教師は各教科の批判的概念を理解したうえで、このモデルを利用し、幅広いカリキュラムにおいて論点やトピックをまとめることができます。概念に基づいた指導モデルでは、転移させることができる概念と理解を生徒が得る手助けをする手段として知識を用います。教師は、規定の概念的理解と応用を含めた評価を確実に行うものとします。

文脈に基づいた学習と指導

文脈に基づいた学習と指導の中心は、意味へと導くつながりです。科目内容を・・・自分の経験と結びつけることができたとき、生徒は意味を見出し、意味が学習する理由をもたらします。学習を自分の生活と結びつけることは、学習に命を吹き込むことなのです。

(Johnson 2002)

MYPにおける学習と指導は、文脈における概念の理解を伴います。すべての学習は文脈に基づいています。それが計画されたものであれ、選ばれたものであれ、学習を促す特定の環境や出来事、一連の状況が学習の文脈となります。そのため文脈は、学習者自身や学習者の関心、アイデンティティ、将来と関連していなければなりません。文脈に基づいていない学習は浅くなりがちで長くは続かないものです。

概念が抽象的で、さまざまな状況に応じて何度でも応用できるのに対して、文脈は特定の多様なかたちをとり、状況によく適応しています。概念は普遍的に用いられる強力な考えですが、私たちがさまざまな文脈において経験と解釈を重ねるにつれ、概念の意味は変化します。文脈がもつ可能性は、新しいものの見方や追加情報、判例となり、理解力を研ぎ澄ますことにつながります。学習と指導に複数の文脈が存在するということは、すべての概念が解釈されるよう開かれているということを示しています。概念は中立的なものではなく、むしろ論争や対立にさらされるものです。また、概念は規範的なものでも不活発なものでもなく、ダイナミックで世界と相互に関わるものです。概念が文脈に組み込まれれば、「単に名前がついた事柄」が連なるチェックリストができるという状況に陥る危険性がずっと低くなります。文脈は、教室の内外で生産的な議論をつくり上げます。

文脈に基づいたカリキュラムの性質

文脈に基づく効果的な学習と指導は、以下のように生徒と教師に働きかけます。

- ・ 個々の生徒とその学習スタイル、多様な背景と文化に合わせた具体的で印象的な活動を計画します
- ・ 概念的、論理的アイデアの具体例を説明し、提示します
- ・ 信頼における評価（理解の表現）へと導きます
- ・ 「IBの学習者像」の中で重視されている「心を開く人」や「挑戦する人」を具現化します

- ・ 市民権、アイデンティティ、グローバル化など、多様な解釈が受け入れられる概念も含めて、複数の、時に相反する価値体系や文化的見解に取り組むことによって、生徒の批判的、創造的思考を引き出します
- ・ 現実についてのさまざまな考え方（誤った考え方も含む）を比較するための視点を与えます
- ・ 探究に基づく指導方法を推進します（問題解決型学習など）
- ・ 職業認識、職業計画、学校からキャリアへの道を探索させます
- ・ 教室での学習を行動とサービスラーニング（奉仕活動を通じた学習）に結びつけます
- ・ 生徒が自身の文脈を見つけ意味を構築することを学ぶにつれ、自己規制が促進されます
- ・ 己を律し、戦略的に考え、自発的になります
- ・ ある文脈から別の文脈へと学習を転移するのに必要なスキルや経験を積みます
- ・ 人類文化によって異なる概念を応用するさまざまな手段を探索し、普遍的な文化理解の模索を含め、共通の人間性に注目します

ＭＹＰのグローバルな文脈

ＭＹＰにおいて、学習の文脈は、実世界の背景や出来事、状況などであるか、それらをモデルとするべきです。ＭＹＰにおける学習の文脈はグローバルな文脈から選択され、国際的な視野の育成とプログラムの中でのグローバルな取り組みを促進します。

ＭＹＰが対象とする年齢の生徒は、学習経験が文脈をもって自分の生活や経験したことがある世界と結びついたとき、もっとも良く学ぶことができます。学習が意味と関連性をもったとき、生徒はより意欲的に取り組むようになります。教師は、「ＩＢの学習者像」に描かれている人物像の発達に資する魅力的で刺激的なグローバルな文脈を提示することによって、生徒の学習に影響を与えることができます。グローバルな文脈の中での学習によって、生徒は概念を自分の生活と直接的に結びつけ、知識を行動に移すことができます（Westera 2009）。こうした文脈に基づいた学習は、教師と生徒に対し、「なぜこれを学んでいるのか？」という重要な問いかけへの答えをくれます。往々にして生徒の学習意欲は、教師がこの問いかけにうまく答えることができるかどうかによって決まるものです。

ＩＢ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おり、ＭＹＰの学習環境は、世界を「最大の学びの文脈」として捉えています。21世紀のグローバル社会で生徒が生きていくための備えとして、教育者はさまざまなモデルと語彙を用います。広義において、グローバルな文脈に基づく学習と指導において、学校は次のことを発展させるよう努めなければなりません。

我々が暮らす現代社会のマトリックスの中で・・・ 出会う人々、物事、状況に対して常に心が開かれているということ・・・ 世界の文化、展望、産物との日常的な出会いにうまく対応し、そうした出会いを広い視野をもって、あるいは現代らしいグローバルな手続きの解説的な枠組みの中で受け止め、そのような地球規模の文脈における自らの役割を見いだす包容力をもっているということ。

(Boix-Mansilla and Gardner 2007)

文脈に根ざした学習には念入りな準備が必要です。生徒中心型アプローチに慣れていない場合、文脈に基づいた学習を行うのに不安を伴うこともあります。継続的な理解のモニタリング（形成的評価）が必要であり、なじみのない授業運営スキルを使うこともあります。

関係性や複雑さがますます増大する世界において、文脈に根ざした学習は、今日の世界の若者の創造的な解決策と理解力を発展させ、有意義な挑戦の多面性を模索する機会を生徒に与えます。MYPは教師に対しては、個人的、地域的、国家的、国際的、そしてグローバルな重要性のあるさまざまな考えや課題をとりまく単元を設計するよう働きかけます。

生徒はMYPを通して知的、社会的アイデンティティを発達させながら、世界における自分の立場についての認識を強めていきます。グローバルな文脈に取り組むためには、グローバル人材になるための要素となる理解、実践的スキル、および個人の気質を高度に組み合わせることが求められます (Boix-Mansilla and Jackson 2011)。グローバル人材になるための要素を伸ばすためには、積極的に関わる深い学習が欠かせません。世界で成功するために、生徒はグローバル化を理解するだけでなく、その可能性や危険性について批判的に振り返り、自分たちと、そして自分たちが住んでいるコミュニティの双方にとってよりよい世界をつくるために責任感をもって行動しなければなりません。

MYPは、学習と指導に対して6つのグローバルな文脈を特定しています。それらの文脈はPYPの教科横断的な学習テーマに基づいて展開します。

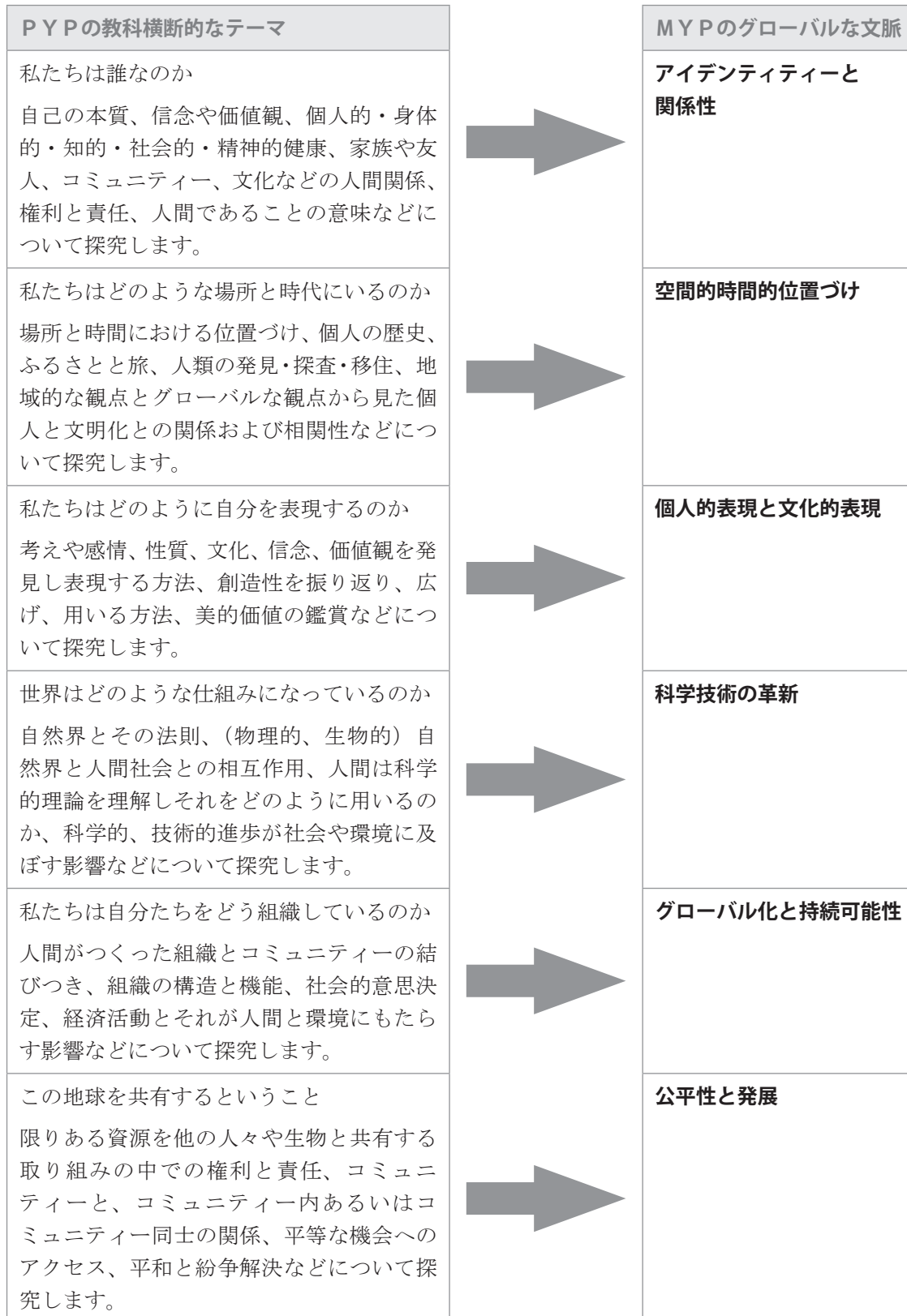


図3

生徒やコミュニティーのニーズを満たすため、学校はこの他にもグローバルな文脈を開発することができます。

「学習のアプローチ」 (ATL)

IBプログラムの「学習のアプローチ」(ATL)を用いて、生徒はカリキュラム全体に関連するスキルを発達させますが、これは「学び方を学ぶ」のに役立ちます。指導と学習によって身につくATLスキルは実践を伴って伸び、徐々に発達していきます。このスキルは、ひとりで行う学習と他の人々と協力して行う学習の土台になります。また、生徒が有意義な評価に備え、評価を通じて学習成果を示すのに役立ちます。ATLスキルは、生徒と教師が学習プロセスを振り返り、そのプロセスを明確に示すための共通の言語としてはたります。

IBプログラムでは5つのATLスキルのカテゴリーを定め、発達に応じたスキルクラスターとして展開しています。

| ATLスキルのカテゴリー | MYPのATLスキルクラスター |
|--------------|--|
| コミュニケーションスキル | 1. コミュニケーションスキル |
| 社会性スキル | 2. 協働スキル |
| 自己管理スキル | 3. 管理・調整スキル |
| | 4. 情動スキル |
| | 5. 振り返りスキル |
| リサーチスキル | 6. 情報リテラシースキル |
| | 7. メディアリテラシースキル |
| 思考スキル | 8. <small>クリティカルシンキング</small> 批判的思考スキル |
| | 9. 創造的思考スキル |
| | 10. 転移スキル |

MYPにおけるATLのねらいは、生徒が生涯にわたって学習を享受するために必要な自己認識やスキルを発達させることです。ATLスキルは、生徒がチャレンジに満ちたMYP教科の目標を達成できるようにし、またDPやCPのように厳しい学術プログラムでも成功する基盤をつくります。

MYPにおいてATLは、一般的なスキルと学習分野ごとのスキル、両方を含んでいます。多くのATLスキルはすべての教科に応用され、一般的な「学習ツール」となって各生徒や学校の特定のニーズに適合します。効果的で効率の良い学習を促進するATLスキルを発達させるためには、生徒に学習に期待されることを明確に示し、手本や段階的基

準(あるいは目標)、たくさんの実践機会を与えることが求められます。ATLスキルはMYPの正規評価の対象ではありませんが、すべての教科で生徒の到達度に貢献します。教師は学習への取り組みを通じて生徒が身につけたATLスキルについて具体的なフィードバックを定期的に行い、形成的評価を提示しなくてはなりません。

ATLを最も効果的に発達させる方法は、過程を重んじ、継続的に行われる、教科の、そして学際的な学習と指導です。教師は、MYPの「重要概念」、「関連概念」、グローバルな文脈をもとに展開する幅広い内容を、効果的な学習方法を指導するための手段として用いることができます。同様に、ATLスキルは重要な内容に取り組むときの強力なツールにもなります。このように二重の焦点(内容と過程、知識とスキル)をあてることによって、生徒の取り組みや深い理解、スキルの転移、学習面での成功を促します。

MYPを実施する学校のすべての教師は、ATLスキルを統合し、明確に指導する責任を担います。生徒は、「どうしたらもっと良く学べるのか」「自分の学習成果をどのように評価することができるのか」という問いに対し、時間とともに理解を深めていかななくてはなりません。このような自己規律的(自立的で自発的な)学習により、生徒は以下のように行動します。

- ・ 目的をもって自分の学習を振り返ります(メタ認知)
- ・ 人間の学習ニーズの多様性を理解します
- ・ 自らの学習のエビデンスを評価し、提示します
- ・ MYPでの教科のねらいと目標を満たします
- ・ 生産的・協力的で安心できる学習環境をつくる責任を共有します
- ・ 自信をもつようになり、新しい方法を試し、新しい概念や学習の文脈を検討します
- ・ 今後の学習や、地域やグローバルコミュニティーへの責任ある参加に向けて準備をします

ATLスキルは「IBの学習者像」に表される人物像を踏まえており、その発達を促します。

付録1は、MYPの生徒に求められる重要なATLスキルの推奨される枠組みを示しています。生徒、地域あるいは国のニーズを満たすよう、学校はこの枠組みの中で、さらに他の教科スキルや学際的なスキルを特定することもできます。

奉仕活動と行動

IBプログラムにおける奉仕活動と行動

行動（実際に行い経験することによって学ぶこと）は、すべてのIBプログラムの学習と指導に共通するようなことも含め、教育の構成主義モデルの重要な要素です。「奉仕活動」は行動の一部として、常にIBコミュニティの共通の価値基準とされてきました。IBの学習者は、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。IBワールドスクールは、重なり合う幅広い地域やグローバルコミュニティの中で信念のある行動に取り組むための重要な手段として、他の人々を行う奉仕活動を重視しています。若者も大人も、持続的な探究と批判的な振り返りと固く結びついた責任ある行動を通じて、これからの学業と成人後の成功に欠かせない、学習者像に示される人物像を発達させることができます。

PYPでは、探究を通じた学習プロセスの成果として、生徒自身によって責任ある行動が自発的に開始されることが期待されており、行動はプログラムの要素として特別な意味をもっています。このような生徒の行動は、場合によってはより広く社会的な影響をもたらすかもしれません。また、行動は、常に生徒の自主的なやる気の発露であると見なされます。

MYPにおける行動は、PYPで取り組んだ行動の上に成り立ち、プログラムの教育理念の一部としても学習の現実的な成果としても、引き続き学習プロセスの不可欠な要素となります。MYPでは、生徒の理解、新たな自己意識、発達段階に応じたコミュニティの中での責任感の育成を後押しすることを目指します。IBの一貫教育の中でこの目標は、DPの「創造性・活動・奉仕」(CAS)の「奉仕」にあたる活動に引き継がれ、そこで生徒は自分の長所と成長すべき点についての認識を高めていきます。その中で新しい挑戦に挑み、行動を計画しそれに取りかかり、他の人々と協力して取り組み、忍耐力と献身を示し、地域的あるいはグローバルな重要課題に取り組み、行動の倫理的意味合いを考えるようになります。

生徒は文脈や自分の責任を認識し理解するにつれ、どのようにして建設的で思慮深い行動をとるかを選択することができるようになります。この行動は、生徒によっても文脈によっても異なります。行動を通して生徒は次のことに取り組みます。

- ・ 他者に共感します
- ・ 自分の行いに小さな変化を起こします
- ・ より大きく重要なプロジェクトに取り組みます
- ・ 自分で行動します

- ・ 協力して行動します
- ・ 体を使った行動をとります
- ・ 関係するすべての人が恩恵を受けられるように、既存のシステムの修正を提案します
- ・ 影響力をもつ地位の人々に対して行動するよう働きかけます

「行動としての奉仕活動」のつながりは以下のようにまとめられます。

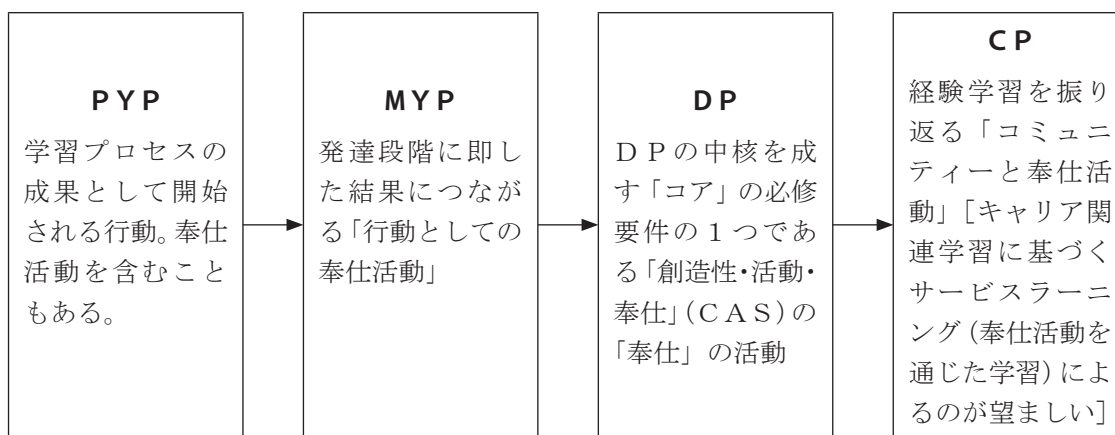


図4

生徒は奉仕活動の中で、教室で学んだこととコミュニティで出会うことを本当の意味で結びつけなくてはなりません。奉仕の経験は教室での学習と結びついてはじめて、概念や技能や知識を応用する機会となります。生徒は洞察力をつけ、自信をもち、責任感を養いながら、複雑なコミュニティを研究します。「行動としての奉仕活動」を通じて、学校の枠をこえた「実社会」で「行動主体」となるのです。

教師はサービスマニング（奉仕活動を通じた学習）のモデルを用いて、生徒が主題を当てはめて計画を立て、結びつきをつくり、特定された現実のニーズを満たせるよう指導することができます。サービスマニングの学習方法を授業で経験しておくことは、生徒にとって大切な作業です。この経験があると、特にサービスマニングのプロセスが明確になったときに頼れる手本となり、生徒はより自発的に奉仕活動の構想に取り組む手段や方法を用いることができます。

そのようにして指導する学習、つまり教室での学習は、コミュニティの真のニーズに応える行動につながるわけですが、取り組みの中に生徒の関心や技能、才能を取り入れることができたとき、学習はもっとも有意義なものになります。その過程では、正式かつ非公式に奉仕の経験を振り返る計画的な時間もできます。関係者全員が奉仕の経験に意味と目的をもてるようになると、やりがいをもって振り返りに参加できます。奉仕の経験を振り返ることによって、生徒は、自分が住むコミュニティと世界について、自分と他の人々の生活を良くするために自らが果たす役割と責任について、深い認識を得られるようになるでしょう。

「人のための奉仕」と「人と協働で行う奉仕」

奉仕活動は、「人のために行う」という考え方から、公共の利益のための共同責任において「人と協働で取り組む」という考え方へと進化させていかななくてはなりません。有意義な奉仕活動を行うためには、貧困、識字率、汚染といった根本的な課題を理解し、それらの問題に取り組む奉仕活動の必要性を認識しなければなりません。有意義な奉仕には、コミュニティ内で個人同士、グループ同士のつながりをつくるなどの交流が含まれます。奉仕活動に関わるすべての人々の権利や尊厳、自律性を尊重するべきであるという一般原則に立つということは、奉仕活動の対象となるニーズを特定する際、事前に関係するコミュニティや個人とコミュニケーションをとり、十分な話し合いが行われる必要があるということです。相互的な交流に基づくこのアプローチは、関与するすべての人々の潜在的な利益を最大限に引き出します。これには生徒がコミュニケーション能力を高めるための学習機会も含まれています。

奉仕活動の土台であるコミュニティパートナーと学校が長期的な関係を築いている場合でも、生徒はそれらの関係性の中にある現在のニーズを理解しようと取り組み、どのようにして自分の行動を他の人々のために役立てられるかを検証しなくてはなりません。以前に立てた計画を検討し練り上げることで関連性を高め、自分の能力や広がる知識を統合することができます。

MYPの奉仕活動の学習成果

MYPの生徒は、適切な指導とサポートのもと、「行動としての奉仕活動」に取り組むことで

- ・ 自らの長所と成長すべき点を自覚するようになります
- ・ 新しいスキルを発達させるような課題に挑みます
- ・ 生徒主導の活動を話し合い、判断し、計画します
- ・ 粘り強く行動を続けます
- ・ 他の人々と協働します
- ・ グローバルな取り組みや多言語主義、多文化理解を通して国際的な視野を発達させます
- ・ 自らの行動の倫理的意味合いを考えます

これらの学習成果は、「行動としての奉仕活動」についての生徒の内省の本質を捉えるものです。どの成果も「IBの学習者像」に示される人物像やATLスキルと密接に関連しています。奉仕活動への参加を通じて、生徒は自信をもった、自律した学習者となります。

「行動としての奉仕活動」の計画

MY P校には、生徒がコミュニティーのための奉仕活動に取り組む機会をつくる責任がありますが、それらの機会をMY Pの奉仕活動の学習成果と連携させる必要があります。

コミュニティーでの奉仕活動の機会をつくるためには、詳細なカリキュラム計画が追加で必要となることが多々あります。奉仕活動は地域の状況に適宜合わせていくべきであり、生徒の発達や能力、好みを考慮すべきです。生徒はプログラムの最終年次で、適切な指導のもと、奉仕活動の範囲と性質を発展させ、自分の成長や自律性を反映させた奉仕活動を計画し、組織化し、実践するという責任ある役割を果たします。

次のような方法で、MY Pの単元設計プロセスに行動を組み込むことができます。これには、1) 他の人々との奉仕活動を通じた信念のある行動をすることによって、カリキュラム目標を満たす（サービスラーニングのモデルを用いた）特定の取り組みを追加する、2) 行動の実践・組織化を生徒自らが選択するようなアイデアと機会を、他の人々との奉仕活動を通じて生徒に提供する、3) グローバルな文脈を用いて、地域内に表れているグローバル課題の探究に生徒が取りかかるようにする、などが考えられます。

どのようなコミュニティーの課題を取り上げるかについて考え、選択する際は、カリキュラムから直接的に広げることができます。授業では、学んでいることが自分を取り巻く世界にどのように反映されるかについて話し合い、関連するニーズを調査することができます。課題やニーズが提示されることにより、生徒は、どこで、どのように技能や才能を奉仕活動に活かし、コミュニティーに貢献し、状況を改善するか、そうでなくとも何らかの影響を与えるか、決めることができます。地域の奉仕活動に取り組むことで、生徒は徐々に継続性を高める経験を広げやすくなります。また、人間関係を構築し、持続的な変化や課題、協働を観察し、それに取り組むための視点を得ることができます。生徒はローカルな視点で行動のグローバルな意味合いを考え、知識と思考を拡大させてグローバルな課題を認識したり理解したりできるようになります。

生徒がグローバルな要素が強い奉仕の経験を計画しているのであれば、地域で行える行動を取り入れてまとめる方法を考えることが強く推奨されます。また、他の市町村や、国、大陸の生徒たちと協力し、地域での行動を世界に影響を与える行動へと拡大する方法もあります。テクノロジーにより、人脈をつくり、活動、協力、影響を共有する無数の機会が得られます。

MY Pの「奉仕活動」のプログラムを実りあるものにするために学校が開発する優れた手法では

- ・ 学習成果を示すことができるような行動の計画に生徒が積極的に参加します
- ・ カリキュラムとの確かなつながりがあります
- ・ 生徒が選んだメディアや方法（芸術、音楽、短い物語、会話、ブログ、写真、演劇など、創造的な思考に取り組む方法）を用いることによって、生徒が自主的に振り返りを行う多様な機会を定期的に提供します

- ・ 個人として、組織として誠実な態度で行動する責任など、奉仕活動に携わることで生じる倫理的問題について考えます
- ・ 奉仕活動の経験から生徒に意味を構築させるモデルや方法も含め、批判的な振り返りの中での実践を指導し、他の生徒や教師などの大人から有意義なフィードバックが得られます
- ・ 奉仕活動に使った時間を見るのではなく、奉仕の質を重視します
- ・ プログラムを通じて他者と奉仕に取り組むさまざまな機会を与えます（重要な課題を学ぶ、他者に情報を提供する、アドボカシー [権利擁護や提言] に取り組む、個人または協働で行う行動を組織し実行するなど）
- ・ 持続的な活動や関係とともに、相互交流の原則をはっきりと理解させます

学校は、本資料に示される奉仕活動の学習成果にのっとり、「行動としての奉仕活動」への参加によって生徒に期待される定性的な成果を測定する責任を担います。

「奉仕活動」に参加し、学校が求める成果を出すことが I B M Y P 修了証交付の要件です。

言語とアイデンティティー

青年期において、アイデンティティーを肯定する言語の役割は、教育原則として特に重要です。

アイデンティティーはダイナミックなもので、時間とともに関係が変化するように変わっていくものです。さらには、青年期に起こる身体的、情緒的变化がMYPの生徒の個人的、社会的、文化的アイデンティティーに大きな影響を及ぼします。生徒がさまざまな文脈において他の人々に関連させて自分を理解する際、言語は、社会的成果が好ましく建設的なものかどうかを測るという特に重要な役割をもっています。具体的には、集団の団結や一体性を促進する、集団同士の関係性の中で力や地位の交渉をする、学業で成功を収める、アイデンティティーのあらゆる側面を批判的に振り返る能力を発達させるといった役割があります。

人間は概して社会的な生き物であり、集団の一員として、特定の文化の規範や期待、知るための方法（ways of knowing）を共有しています。言語は、集団の一員であることを表現するために必要な対人コミュニケーション能力の鍵です。そのため、中等教育において言語を発達させ、さまざまな集団から適切なものを特定し属するときできるだけ多くの選択肢となりうる言語リソースを蓄えておくこと、つまり複数の言語に対応できる素質を育てることが重要になってきます。

若者は、自分が属すると思える集団をつくる必要があります、そこに所属することで自信をもち、肯定されていると感じることができます。彼らはコミュニティーを求めるうちに、確立された会話形式とは異なる、自分を表現する独特の方法を発展させることがあります。たとえば、バイリンガルの生徒は、1つの文章の中でもコードスイッチング^(※註)をしたり、言語の切り替えをしたりします。教師はコードスイッチングを良くないことだと頭ごなしに思い込み、やめさせようとする場合がありますが、ある文化を排除したり、いじめにつながるような文化を形成するために言語を用いるという動機でなければ、必ずしも否定的なものとはいえません。生徒が結束するのは自然なことです。団結を表現する方法の1つが言語を通すことなのです。この結束をいつ表現するかを理解することがここでは重要なことです。IBワールドスクールのコミュニティーにおいて、さまざまな文脈に対する適切な言語使用について話し合い、批判的に振り返る場を提供する気風ができれば理想的でしょう。

もちろん、MYPの生徒がさまざまな社会文化的、アカデミックな文脈において目的と聞き手を考慮した妥当な言語選択を行うことができるようになるためには、アカデミックな言語運用能力も含め、さまざまな言語領域を横断する能力を身につけなくてはなりません。

註：話し相手や話の流れ、状況を踏まえて複数言語を使用すること

生徒の言語学習を十分にサポートするために、学校は規定に応じて母語を伸ばし、滞在国内や地域の言語と文化の習得をサポートし、指導言語に堪能でない生徒を支援し、生徒がすでに習得している言語の学習を促すような対策をとる必要があります。

初等教育から中等教育への移行には、より挑戦的な読み書きの能力（リテラシー）が求められます。すべての生徒にMYPの学習要件を満たすリテラシーを習得させるため、十分な時間とスタッフの教育の専門性を確保する責任は学校にあります。また、中等教育で指導言語のリテラシーを身につけ始めたばかりの多言語学習者にとって母語は大切な資源となることが多いため、引き続き母語を維持し発達させるようにしてください。

言語は指導の要です。言語に対するIBの姿勢は、IB資料『IBプログラムにおける言語と学習』（2014年発行）で詳しく説明しています。

学習の多様性と誰にでも開かれている インクルーシブな教育

IBワールドスクールでは、IBプログラムのすべての生徒がカリキュラムに対して公平に、有意義にアクセスできるようにします。IBプログラムの原則と実践では、生徒の多様性を重んじ、個々の学び方の違いを尊重する方法を学校が整備するよう求めています。多様性と違いを尊重することは国際的な視野を育むために重要な点であり、すべてのIBプログラムの重要な目標でもあります。

教育者の間では、すべての学習者のアクセスと関与を推進する継続的な取り組みは、インクルーシブな教育として知られています。多様な学習ニーズを抱える生徒など、それぞれの生徒特有の学習の仕方に肯定的に対応することもインクルーシブな教育です。この教育は、学習上の配慮を必要とする生徒を担当する専門の教師がひとりで行う取り組みから、生徒の学習をつながりとしてとらえたときに関わるすべての教師による「協働設計」へと移り変わっています。

MYPの誰にでも開かれているインクルーシブな教育

MYPは、すべての生徒のニーズに応える包括的なプログラムを目指しています。そのためIBは、学校がMYPを包括的に提供することを強く推奨しています。すべての生徒がプログラムにアクセスできない場合、学校は理由を説明することが求められます。プログラムの中心的な位置を占める「学習のアプローチ」(ATL)により、教師と生徒は、第一言語以外の言語で学習する生徒のニーズや学習支援要件をもつ生徒のニーズも含め、個別の学習ニーズに柔軟に対応できるようになります。MYPは、学習支援要件をもつ生徒も参加できるよう構築されています。

学習支援が必要な生徒とは、IBによって次のように定義されます。

- ・ 学習の障害になる困難を示している、またはそのような状況を伴って生活しており、そのため教室運営と効果的な教育のために特別な指導方法が必要になる生徒
- ・ 1つまたは複数の科目において平均以上の能力があり、高度な学習ニーズに対応するためにカリキュラムの調整が必要になる生徒

また、学習支援要件をもつ生徒として、次のような定義もあります。

- ・ すべてのカリキュラムや評価要件を満たすだけの能力をもっているが、学習と評価において最大の可能性を発揮するためにサポートが必要である
- ・ 学習と指導に参加できるような支援が必要である（想定される必要な支援が設定された学習計画や方法、支援を必要とする生徒にも対応する評価方法を含む）

学校が誰にでも開かれているインクルーシブなプログラムとしてMYPを実施することで、教師はさまざまなニーズをもつ生徒が生徒それぞれの学習目標を達成できるよう学習体験をデザインします [I B 資料 (英語版) 『教室における児童生徒の学習の多様性に応えるために』 (2019年発行) を参照]。生徒一人ひとりに応じた「差異化した指導」の実践は、各生徒が適切な学習上の目標地点を個別に設定し、到達を目指すための機会をつくります。そのためには、協働学習や多様な学習活動の実践、創造的な「学習のアプローチ」と「指導のアプローチ」の実施、生徒が知識や理解を探究し、発表する際に異なる形式や方法などの実践などを取り入れることが必要となることもあるでしょう。

誰にでも開かれたインクルーシブなプログラムは、学校全体に広まる協働の文化が探究と問題解決を奨励し、支えるとき、花開きます。MYPで学ぶ生徒が増えることが、まずは重要な第一歩です。学校は、どの生徒も等しくカリキュラムの学習に参加できるようにしなければなりません。そして、チャレンジに満ちた教育目標を設定し、それを達成できるよう生徒を支援しなければなりません。

学校は、その規模や施設、リソースなどにおいてそれぞれ異なっており、学習上の配慮を必要とする生徒に関する規定は学校によって違ったものとなるでしょう。地域や都道府県、国の教育委員会は、特定の法的手順や文書を必要とすることもあります。そのため、どのような場合においても、学習支援や個々の生徒の成長を文書化することは良い実践になると考えられます。学校は、インクルーシブな教育／特別教育支援が必要な生徒についての方針を考案、公表し、スタッフ、保護者、生徒がいつでも参照できるようにしなくてはなりません。その際、学校とスタッフは、生徒の教育記録に対する機密保持に配慮しなくてはなりません。

すべての生徒に開かれたインクルーシブな教育は、指導計画と授業方法において個別に取り組むことを学校に求めます。こうした取り組みは単元プランナーや指導環境の中で示されるもので、プログラムの審査や評価過程で考慮されるものもあります。

詳細は、プログラム・リソース・センター (PRC) の「**Inclusive education**」(インクルーシブな教育) のページを参照してください。また、学習支援要件と外部評価に関しては、I B 資料 (英語版) 『**Middle Years Programme assessment procedures** (MYP評価の手順)』を参照してください。

学校組織

学校全体の指導計画

本資料は、学校全体のMYPの計画と継続的な教師の専門性向上のために中心的な役割を果たします。

MYPを効果的に実践するためには、特に組織基盤をつくる際には、学校のリーダーシップ（運営組織、管理職、教育活動全般の責任者を含む）のサポートと実質的な関わりが重要となります。

変革のためのリーダーシップと管理

MYPの教育方法は、幅広く包括的です。明確な目的意識と生徒の探究を第一に考えることを中心に据え、多様な指導方法とスタイルを受け入れることができる枠組みとなっています。

管理職や教師は、以下のことを認識してください。

- ・ MYPの方法を全校規模で採用するには、教室の中だけでなく学校全体で変革を行わなければなりません
- ・ どんな変革も、現行の実践や考え方を検討し修正しなくてはならないだけでなく、その過程には困難や不安が伴います
- ・ こうした変革のプロセスへの取り組みは、学校全体、教師一人ひとり、とりわけ生徒の学習の質に対して効果的に働きます
- ・ 教育実践を変更する過程では、すべての教師と管理職が一体となった十分な支援が必要です

IBワールドスクールにおいては、すべてのスタッフと生徒が学習に取り組み、国際的視野の育成に向けて努力します。この実現には、生徒とスタッフが共通の目標に向かって継続的に改善を進める中で問題を特定し、解決策を探すことが大切です。

MYPの実践においては主に3つの要素が学校に変革を起こし、それを推進します。

1. MYPの単元設計プロセス：指導計画の一部として、すべての教師は、探究と概念的理解、学習におけるグローバルな文脈を重視した単元設計プロセスを用いる必要があります。
2. 「協働設計」(collaborative planning)：教科内および教科を横断した「協働設計」の要件により、学校での共通の理解と共通の「学習のアプローチ」と「指導のアプローチ」が確保されることになり、生徒にとって一貫した学習経験となります。

「協働設計」はまた、問題を解決するためにさまざまな学習分野の概念や知識、スキルを用いることの必要性を生徒に示し、学際的な学習に取り組ませます。

3. MYPの評価：MYPにおける評価は評価規準に準拠しており、教科のねらいや目標と直接結びついています。MYPの評価規準に準拠した「絶対評価」は、教科の厳格さを維持しながらも探究に根ざした学習と指導につながっています。

英語、フランス語、スペイン語以外の言語を指導言語とする学校

学校の指導言語がIBの使用言語（working language）（英語、フランス語、スペイン語）ではない場合、教育的リーダーシップ（pedagogical leadership）のチームは、プログラムの一貫的な実践と発展を確保する計画を開発しなければなりません。MYPコーディネーターと、それぞれの教科につき少なくともひとりの教師がIBの使用言語のうち1つを含むバイリンガルであり、研修に参加し、IB文書にアクセスできるようにしなければなりません。学校は、すべての教師がその言語的背景にかかわらず、プログラムの理念と実践を理解できるような体制と仕組みを整備する必要があります。

「使用言語」と「提供言語」（access language）として認められている言語でプログラムを実践する学校と教師に対し、IBの言語方針は、IB文書の翻訳サポートについて記しています。IBの言語方針では5つのサポートレベルが定義されています。IBは、サポートされているすべての言語において、サポートレベルに相当する教材とサービスの提供を目指しています。それぞれの言語で得られるサポートは定期的に見直され、特定の条件が満たされればサポートレベルが上がったり下がったりします。

IBの言語方針はIBウェブサイト（www.ibo.org）に掲載されており、IBの活動全体に反映されているアクセスと多言語主義に関するIBの価値基準やねらいを確保する枠組みを示しています。言語方針は、さまざまな言語でプログラムを実践している学校と教師に対してIBが行う支援について定めています。また、IBの支援を受けていない言語でプログラムを実践しているMYP校に対するガイドラインも示しています。

指導体制の構造と責任

学校の指導体制は、地域の要件や背景により大きく異なっています。プログラムを効果的に実践するため、学校は指導体制を見直す必要があるかもしれません。MYPの実践には、学習と指導を支援する指導体制の構築に集中的に取り組まなくてはなりません。これは場合によっては、管理に焦点を置いた指導体制から教育的リーダーシップに焦点をおいた指導体制への移行を意味します。

学校管理職は責任をもって学校の運営組織や各自自治体からの継続的な支援、理解を取り付けなければなりません。

MYPを提供しているIBワールドスクールは、5年ごとにプログラム評価を実施することになっています。プログラム評価には自己評価も含まれており、すべての関係者が評

価の過程に参加します。評価は I B 資料『プログラムの基準と実践要綱』に基づいて行われます。

主な役職

MYP を効果的に実践している学校は、たくさんの重要な役職を置いています。プログラムを実りあるものにするためには、学校が組織体制と重要な役職を管理・評価する方法を開発し、策定することが欠かせません。

MYP コーディネーター

MYP を推進していくうえで、MYP コーディネーターは重要な役割をもっています。I B は、プログラムを実践している各校あるいは提携校に対し、MYP コーディネーター 1 名を任命することを義務づけています。

MYP コーディネーターは、I B の使用言語（英語、フランス語、スペイン語）のうちいずれか 1 つに堪能でなければなりません。

MYP コーディネーターの具体的な職務は生徒や教師の人数、学校の種類、学校の経営組織などによって異なりますが、学校は MYP コーディネーターに対し、業務内容と担当授業時間数軽減措置を定め、職責を全うするための支援とリソースを提供しなくてはなりません。また、MYP コーディネーターは学校の教育的リーダーシップのチームの一員でなくてはなりません。

プログラムの効果的な実施には、**MYP 教育チーム**、つまり運営委員会を設置することです。MYP 教育チームは MYP コーディネーターを支援すると同時に、管理職をプログラムに関与させます。保護者と生徒が MYP 教育チームに参加することもあります。MYP 教育チームの役割は、プログラムの実施と発展に関する以下のような課題について検討することでしょう。

- ・ 学校の行動計画の策定と見直し
- ・ リソースの配分と優先順位の決定
- ・ 計画、時間割、スケジュール作成のために必要な打ち合わせ時間の確保
- ・ 新任教師のオリエンテーションと研修
- ・ 教員研修のニーズの評価
- ・ 個々の教師への支援
- ・ 学校におけるカリキュラムとその関連文書の見直し・作成
- ・ 「パーソナルプロジェクト」あるいは「コミュニティープロジェクト」の設計（指導教員の割り当てを含む）
- ・ 定期的実施されるプログラム評価に向けた準備

MYP コーディネーターには、カリキュラムの中で「重要概念」と「関連概念」、グローバルな文脈が効果的に実践されるようモニタリングする責任があります。同様にこのモニ

タリングにより、学校がこのようなMYPの重要な特徴を用いてどのように実践するかを全員で議論し、修正することが可能になります。

MYPコーディネーターと各教師には、学校内でMYPカリキュラムの枠組みが実践されているかモニタリングするのに役立つ豊富な手段が用意されています。

- ・ 生徒の成果物、プロセスジャーナル（記録日誌）、ポートフォリオ、自己評価文書などの学習成果を収めたエビデンス
- ・ 行動計画とサービ斯拉ーニング（奉仕活動を通じた学習）の評価
- ・ スタッフによるMYPの単元と単元計画の振り返り
- ・ 教科の概要の見直し

教科リーダー

教科のカリキュラム開発のリーダーを学校の組織構造に取り入れてください。教科リーダー（学校によっては、教科部長や教科主任）は指導計画を作成する際、以下の点で強い基盤をつくることができます。

- ・ チームによる協働を通じてMYPの単元を展開するために科目の担当教師をまとめます
- ・ 教科における学年縦断的な結びつきをつくるよう指導します（MYPのねらいと目標、「重要概念」と「関連概念」、教科内容、知識と技能の計画を含む）
- ・ 指導計画の定期的な見直しを行い、指導します
- ・ 評価方法を開発し、調整します
- ・ 教科内での評価の学内統一化を図ります

教科リーダーは通常、MYP教育チームの一員となります。

「学習のアプローチ」を推進する担当教員（ATLリーダー）

IBではATLの計画を主導するリーダーの任命を義務づけてはいませんが、MYPのすべての年次にわたるATLを計画するATLリーダーの職務には次のものがあります。

- ・ ATLスキルとプログラムにおける役割を教師に理解させます
- ・ 科目特有の内容や特別活動においてATLにどのように取り組むかを決定するサポートをします
- ・ プログラムのすべての年次にわたりATLスキルの学年縦断的な結びつきをつくる計画をします
- ・ 教師がATLスキルの指導方法を発展させるサポートをします

「行動としての奉仕活動」を推進する担当教員

IBでは奉仕活動を主導するリーダーの任命を義務づけてはいませんが、生徒が「行動としての奉仕活動」に参加し、質的なモニタリングが行われるよう支援するような学校の組織体制を求めています。

アドバイザー（パストラルケア）と学年リーダー

生徒のケアとして、学校はパストラルケア（生徒の心のケア）の提供、つまりアドバイザー委員会を設置を行うことがあります。委員会にはクラス担任、アドバイザー、学年リーダーが含まれます。多くの学校で学年リーダーは、生徒の進級を円滑に行えるようにし、学年ごとの学際的単元の機会を考慮するなど、教科横断的授業計画の中で重要な役割を担います。

「パーソナルプロジェクト」指導教員

すべてのMYPの生徒は、プログラムの第5年次に「パーソナルプロジェクト」を完成させなくてはなりません。IBでは「パーソナルプロジェクト」コーディネーターの任命を義務づけてはいませんが、パーソナルプロジェクトの実施を支援するような学校の組織体制を求めています。学校は、「パーソナルプロジェクト」で各生徒に協力する指導教員を任命してください。指導教員は学校内の適切な資格をもつ人としませんが、生徒が選択する特定の学習分野の専門家である必要はありません。

「コミュニティープロジェクト」指導教員

MYPの第3年次もしくは第4年次でMYPを修了する学校のすべての生徒は、「コミュニティープロジェクト」を完成させなくてはなりません。IBでは「コミュニティープロジェクト」コーディネーターの任命を義務づけてはいませんが、「コミュニティープロジェクト」の実践を支援するような学校の組織体制を求めています。学校は、「コミュニティープロジェクト」の各グループに対して指導教員を1名、任命してください。指導教員は学校内で適切な資格をもつ人としませんが、生徒が選択する特定の学習分野の専門家である必要はありません。

「パーソナルプロジェクト」と「コミュニティープロジェクト」のさまざまな面について、指導教員はIB資料『「パーソナルプロジェクト」指導の手引き』と『「コミュニティープロジェクト」指導の手引き』（2021年発行）を参照してください。

司書

MYPを提供している学校は、図書館を以下のように整備してください。

- ・ 生徒が容易に利用することができる
- ・ 図書館にはプログラムをサポートする設備があり、そのリソースを継続的に向上させていく計画がある
- ・ 図書館のリソースが学校の使用言語を支援している
- ・ 図書館にはグローバルな問題や多様な見解を取り扱ったリソースが整備されている

司書は、MYP校で「協働設計」されたカリキュラムを発展させ実践するにあたり、大切な役割を担っています。司書は主要なMYPのカリキュラム文書に精通していなくては

なりません。また、設計をサポートし、協働とリテラシーの発達を導き、リソースを提供するという点においても司書の役割は重要です。

A T Lスキルをカリキュラムに組み入れるにあたり、司書がもつリサーチ分野の専門性は貴重な資源です。リソースと生徒の技能発達に関する知識も、教師が有意義でやりがいのある課題を計画するのに役立つでしょう。

教師は、すべての科目でA T Lスキルの学年縦断的・教科横断的授業計画ができるようにするために司書と協力して取り組むことができます。司書は教師にとって、批判的思考や創造性、協働スキルの発達も含め、カリキュラムを横断した探究を発展させる上で貴重な存在です。司書は特に、引用や出典明記などといった専門的なスキルを伴う「学問的誠実性」(academic honesty)の実行を推進する役割も果たします。

司書は、計画だけでなくチームティーチングやティーチングスキルの共用においても貴重な人材です。教師は図書館に限らず学校のどんな学習空間でも、司書と**協働**で指導にあたることができます。

読書の楽しみを生徒に伝えることも司書の大切な役目ですが、その結果としてA T Lスキル、言語獲得、異文化理解も促進されることとなります。司書は、誰にでも開かれた学校のインクルーシブな性質を図書館の書籍に反映させればなりません。

また、**教科のねらいと目標をサポートするさまざまな最新の関連リソースによってカリキュラムが裏づけられるように**教師と共に取り組むことも司書の大切な役割です。司書は生徒の言語的背景だけでなくさまざまな学習スタイルや興味を支援するリソースを特定し、それらにアクセスできるよう計画するものとします。司書は設計の初期段階に参加した後、生徒のニーズについて教師と話し合います。その後、生徒が学習に役立つリソースを選択するのを支援し、学習の方向性を決めて得られた情報と理解をもとに学習に取り組むまでの移行をスムーズにします。紙に印刷したもの、ウェブサイト、ビデオ、クラスウィキ（クラス全員で編集可能なウェブページ）やブログに掲載されているその他の関連情報もリソースに含まれます。

カウンセラー

生徒への支援とアドバイスを学校のスタッフに一任する学校がある一方で、多くのMYP校は、MYPを受ける生徒のためにMYPカウンセラーを置いています。構造はどうかあれ、MYPを提供しているIBワールドスクールはすべて、プログラムの期間中、その先の学習に向けて生徒にガイダンスとカウンセリングを提供できる仕組みを整えなくてはなりません。MYP校において生徒の相談にのるスタッフは（審査を含めた）IBプログラムの要件であるとともに、社会的、情緒的学習を通じて生徒をサポートするという重要な役割を担います。バランスのとれた学習者の育成を目指して学年リーダーや他のスタッフと協力して取り組むことで、カウンセラーは、発達段階に応じた、タイムリーなトピックをホームルームやアドバイザー計画に効果的に取り入れることができます。カウンセラーは、学校、家族、プログラムのカリキュラムに関する面とそれ以外の面の橋渡しをし、生徒のニーズへの対応に全体的なバランスをとるのに有効です。

カウンセラーはA T Lスキルの指導をホームルームやアドバイザリー計画に取り入れることができ、この過程でパートナーとなる保護者と共にそれに取り組むことができます。また、学校関連のストレスに対する感情的・生理的反応に対処する計画や、プログラムが生徒に課す要求や期待をどのように管理するかについての計画を実行することができます。カウンセラーには、生徒が円滑に次の段階へ移行し、科目選択できるようにし、MYPプロジェクトでの生徒の取り組みをサポートするという特別な責任があります。

カウンセラーは、**綿密に計画されたオリエンテーションをファシリテートしたり、生徒の自主的な成長を促すプロセス**に関わることができます。関連情報や懸念事項を適切なスタッフと共有しそれらを広め、個々の生徒のニーズを認識し、保護者や法的保護者と定期的なコミュニケーションを図ることによって、効果的な成長が可能となるのです。

MYPからDPへ円滑に移行するために、MYPカウンセラーは、DPカウンセラーだけでなくMYPコーディネーター、DPコーディネーターとも一貫したコミュニケーションが必要です。スタッフと移行会議を行い、生徒のニーズと興味をどのように科目選択やプログラム要件、今後の学習の成績に結びつけるか話し合います。

MYPカウンセラーには、プログラムの第4年次と第5年次において、生徒のこれからの学習の**選択肢を踏まえた**うえで、DP、CP、あるいは他の高等教育に進むのか、生徒に選択させる責任があります。また、適切な指導ができるよう、MYP修了後に続けて教育を受けるための選択肢や進学の要件に精通している必要があります。

カウンセラーは、DPやCPへの進学など将来の学習を見据えたコース選択やMYPで得た成果を通じて、大学選択や必須要件に関わるキャリア学習のホームルームやアドバイザリーセッションを支援します。将来の成功に生徒を導くうえで、説明会などの取り組みでは保護者を巻き込んで情報を共有し、保護者と連携できるようにするとよいでしょう。また、MYPカウンセラーは、DPコーディネーターやDPカウンセラーと協力して保護者とセッションを行い、DPの構造やDPでどのような変化が期待されるかなどについて保護者に説明するようにします。

カウンセラーは、「**パーソナルプロジェクト**」や「**コミュニティープロジェクト**」を通じて**生徒を支援する**という重要な役割を担います。MYPプロジェクトは多くの生徒にとって大変な作業であるとともに、重要な道しるべとなります。カウンセラーは生徒の学習面のニーズや心理的要求を自覚させ、どのようにMYPプロジェクトの挑戦に取り組むかという認識を高めることができます。カウンセラーはまた、気がかりな生徒に対しては慎重に選んだ指導教員をつけることもあります。指導教員は生徒のニーズと課題を把握し、プロジェクトを完成させていく中でどのように取り組むか理解することができます。

生徒は概して、「**パーソナルプロジェクト**」や「**コミュニティープロジェクト**」と関わらうちに、長期的な計画や時間管理についてのセッションから多くを学ぶことができます。MYPカウンセラーは、司書などの他のスタッフと協力してそうしたセッションを計画・実施すると効果的です。

実施方針

MY Pの実践と発展は、適切な学校の方針を共同で考察・採択・承認することによって日々の学校生活の中で支えられ、実現します。協力し合って方針を策定することが望ましいのですが、多くの学校では、学校管理職が方針案を作成して理事会に提案し、採択と承認を得るといった形式がとられています。学校が地区や財団法人の一部である場合、地区や財団法人で方針が策定され、所属する各学校に適用されます。

MY Pを実施するすべての学校において、方針を策定する機関は、その方針がプログラムに及ぼす影響を意識しなければなりません。学校管理職は学校の運営組織がプログラムの原則を理解していることを確認する必要があります。学校管理職は理事会向けの学内研修を考案したり、テーマのある行事や「パーソナルプロジェクト」の発表会などの特別なイベントに理事会の役員を招待したりすることもできます。

すべてのMY P校は、言語、評価、誰にでも開かれているインクルーシブな教育、学問的誠実性、学習支援、および入学者受け入れに対してIBが求める方針を開発し、実践する必要があります。

MY Pを提供するすべてのIBワールドスクールは、学校のプログラムに参加するための条件を明確に記載した学習支援または入学者受け入れに関する方針を実施し、見直しを行うことが求められています。この方針で、MY Pに明確に言及する必要があります。

方針が承認されると、学校管理職は通常、方針を実行する手順を作成します。起こりうる問題と解決策について普段から管理職にアドバイスできるのは教師です。そのため、手順の決定過程にスタッフが意見を言う機会を取り入れることが最良の方法だということがわかっています。

MY Pを実践し発展させていく中で学校方針は定期的に見直され、基本的な合意がなされ、プログラムの原則を守る手順が開発されます。

方針を効果的に実践するために

方針ができあがったら、それが生徒の最新のニーズに対応し、地域や国の法律に沿うように学習ニーズを満たす効果的、実践的な方針であることを確認するために作業を進めます。

ステップ1：見直しの仕組みを設置する

見直しを行う時期とその実行に伴う責任の所在を、方針であらかじめ規定しておくようにします。新たなアイデアが生まれたり調査結果がまとめられたりした場合や、学校の前

進に伴って方針の見直しも必要になります。また、この見直しのプロセスには、方針の有効性を評価する際の役割と責任の規定も含めるようにします。

ステップ2：方針を他の規定に関連づける

方針を他の規定と明確に関連づけます。

ステップ3：方針を伝える

方針の策定プロセスを学校のコミュニティー全体に対してどのように伝えていくか、また、学校コミュニティーのメンバーがそれぞれどのような貢献をすることができるかについて検討します。また、新任教師の研修における役割と責任を明確にします。

「言語」「評価」「インクルーシブな教育」「学問的誠実性」についての学校方針の策定については次のとおりです。

言語方針の策定

すべてのIBワールドスクールにおいて多言語使用を支援する効果的な方針をどのように策定し利用するかについては、IB資料（英語版）『Guidelines for developing a school language policy（学内言語方針の策定ガイドライン）』（2008年刊）で説明しています。学校の言語方針はダイナミックな枠組みとなって対人コミュニケーション能力、言語運用能力を身につける起点となるリテラシー、自信に満ちたアイデンティティを発達させます。言語方針には以下の取り組みが規定されています。

- ・ 母語の支援
- ・ 指導言語に堪能でない生徒の支援
- ・ 滞在国・地域の言語と文化の学習

言語方針は、「言語と文学」および「言語の習得」での生徒のニーズを考慮します。

評価方針の策定

評価方針は学校およびIBの理念と原則に基づいており、互いに一致したものでなければなりません。評価方針は教育的・教育学的基準に沿って策定されるべきであり、そのため評価方針は、教育目標到達に向けた評価のあらゆる面についての原則と実践を述べた趣旨および行動を規定するものです。

評価方針を策定し実践することは、IBの求める評価に向けて学校が有意義に取り組み、学校独自の環境で評価を発展させるのに役立ちます。

評価方針には以下を含むようにしてください。

- ・ 生徒の学習を支援する評価の理念
- ・ MYP評価規準を用いて到達度を測るにあたって共通で使われる実践要綱
- ・ 生徒の到達度を記録し、報告するにあたって共通で使われる実践要綱

- ・ I Bの求める形成的評価と総括的評価についての実践要綱
- ・ (地域、都道府県、国の要件がある学校については、採点や報告に関して求められる制度に加え、MYPの評価原則と実践との関連を説明するようにしてください。)

効果的な評価方針は、評価日程とそれが生徒と教師に課す要求についても考慮しています。例えば、求められる作業量と個人の健康、MYPの評価についての情報を学校スタッフや大きな学校コミュニティで共有すること、生徒にフィードバックする過程、定期的に方針を見直す仕組みなども評価方針にあたります。

生徒、教師、保護者、学校管理職を含め、評価に関心をもつすべての人が評価の目的とプログラムの中での実用化についてはっきりと理解する必要があります。

MYPの評価に関する詳細は、本資料の「学習に生かす評価」の章を参照してください。

インクルーシブな教育が必要な生徒についての方針の策定

学校は、I Bの求める方針に合致し、かつ地域の法制や学校の入学許可方針にも合致したインクルーシブな教育が必要な生徒についての方針を策定し、実践するものとします。

インクルーシブな教育が必要な生徒についての方針を策定するためのステップ

以下の問いがインクルーシブな教育が必要な生徒についての方針の開発に役立ちます。

- ・ インクルーシブな教育について、地域、国、国際的に求められる法的義務は何か
- ・ この方針に関する学校の基本方針はどのようなものか。この方針と学校の入学許可方針はどのように関連しているか。
- ・ インクルーシブな教育に関する学校の基本方針と入学許可方針は、学校の理念にどのように沿っているか
- ・ 財政面での負担が、学校の任務やインクルーシブな教育方針とつり合っているか
- ・ I Bの到達目標（I B資料『プログラムの基準と実践要綱』）に合致しているか

以下の問いは、方針の手順を開発するのに役立ちます。

- ・ 学校にインクルーシブな教育をどのように統合するのか
- ・ 誰が学校のインクルーシブな教育に責任を負うか
- ・ インクルーシブな教育の責任者がいるか。教師と生徒のサポートに関してその責任者の役割は何か
- ・ 学校コミュニティに対してインクルーシブな教育の価値をどのように推進するのか
- ・ すべての生徒のニーズを満たす上で教師に課せられる地域、国、国際的な法的要件は何か
- ・ 現在の在籍生徒のうち、特別な教育的ニーズのある生徒はどの程度いるのか
- ・ どのような専門知識をすでにもっているか
- ・ どのような専門知識が今後必要になるのか

- ・ 在学生のニーズをどのように満たしていくのか
- ・ どのテスト、選抜ツールを利用できるのか
- ・ 教師はどのテストを実施する資格を有しているか
- ・ 誰がテスト結果を保護者、生徒、教師に知らせる責任を負うか
- ・ インクルーシブな教育に関する方針の規定をどのように策定するか
- ・ インクルーシブな教育に関する方針の規定をどのように構成し、調整し、モニタリングするか
- ・ 学校のインクルーシブな教育に関する方針は、教員研修でどのように支援されるか
- ・ 生徒についてどのような情報を保持するべきか。どの情報を機密扱いにし、それをどこに保管し、誰が管理するか
- ・ 誰が生徒のファイルにアクセスできるようにするか
- ・ 転校、校内でのコース（学部）の変更、キャンパスの変更など、移行段階での情報の伝達をどのように調整するか
- ・ 方針のどこを改善する必要があるか

「学問的誠実性」に関する方針の策定

MYPを提供するすべてのIBワールドスクールは、「学問的誠実性」を推進する方針を策定することが求められています。IBにおける「学問的誠実性」は、「IBの学習者像」に表されている基本的な性質です。指導、学習、評価において、学問的誠実性は、個人の誠実さを促すとともに、他者への敬意とその作品に対する誠実さを育むことにもなります。学問的誠実性を守るということは、学習で得た知識や技能を示す平等な機会を生徒に与えることにもなります。

「IBの学習者像」に述べられている通り、IBコミュニティのすべてのメンバーは「信念をもつ人」になるよう努力し、「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」行動しなければなりません。MYPの生徒は学問的誠実性を示し、いかなる学問的不正行為も行わないものとします。

学問的誠実性に関する学校の方針には少なくとも以下の項目を取り入れます。

- ・ 「IBの学習者像」、中でも特に「信念をもつ人」となるために努力するという適切な言及
- ・ 学問的不正行為に関するIBの定義とそのさまざまな種類
- ・ 何が学問的不正行為にあたり、知的財産と著作権の侵害にあたるのかの例、アドバイス
- ・ 引用を行う際や、出典を明示する際の書式の例
- ・ 正当な範囲内と認められる協力関係と、容認されない共謀との違いについての指導

生徒はATLスキル発達の一環として学問的誠実性を学び、実践し、年齢に適した方針のコピーを受けとります。必要に応じてコーディネーターや教師が助言と指導をします。

「行動規範同意書」への生徒の署名を条件にするなど、学問的誠実性に関する方針を実践する手順は各学校の裁量に任されています。

生徒が、引用や出典表記を正しく行うことの目的をさまざまな学習分野においてはっきりと理解できるよう、学問的誠実性に関する方針を策定する際は、すべての教科を取り入れるようにしてください。各科目の担当教師は、情報、作品、コンピュータープログラム、写真、図表、絵、地図などの出典元は正確に提示されなければならないことを生徒にはっきり示してください。方針は、不正防止に焦点を置き、肯定的に受け入れられ用いられる実用的な基準として、正しい実践を促す手段となるべきです。

学問を行う者としての誠実な姿勢を育むにあたっては、科目の担当教師や学校司書だけでなく、親や法的保護者も協力者として重要な役割を果たします。

IBは、生徒が用いるべき引用方法や出典表記法のスタイルを規定してはいません。しかし、出典元を特定するためにMYPで求められる最低限の情報として、著者名、出版年、文献または資料、およびページ数などが必要に応じて挙げられます。

学問的誠実性と違反行為に関する情報は、本資料の「学問的誠実性の指導」および「学問的不正行為に関する理解」の項目を参照してください。また、IB資料『学問的誠実性に関する方針』と同（英語版）『Middle Years Programme assessment procedures（MYP評価の手順）』（年次発行）でも情報が得られます。

リソース

利用できるリソースは学校によって大きく異なっており、プログラムの実践にあたって利用できる設備や支援に影響します。プログラムごとに決められた年間登録料に加えて、学校は、下記を含むプログラムの実践に必要なリソースを提供するよう求められます。

- ・ 学校が提供する科目を指導する資格を有した教師
- ・ 認定と評価の際に求められる I B 認定の教員研修
- ・ 教師の「協働設計」に必要な打ち合わせの時間
- ・ MYP 教科のねらいと目標およびプログラムの要件を満たす「保健体育」「理科」「芸術」「デザイン」の設備
- ・ プログラムを支援するために整備された学校の図書館へのアクセス（グローバルな課題や多様な見解を扱うリソースに限らず、学校の使用言語をサポートするリソース、図書資源を継続的に向上させる計画を含む）
- ・ 「パーソナルプロジェクト」（第3年次もしくは第4年次にMYPプログラムを修了する場合は「コミュニティープロジェクト」）を指導し、調整するためのリソース

スケジュールと教科の柔軟な取り扱い

MY Pの全人的な教育理念は、8教科から成る、幅広く、バランスのとれたカリキュラムの基盤となっています。MY Pは、プログラムの各学年で複数の科目を同時並行的に学ぶことによって、教科の内容理解と学際的な理解を深めることができるよう構築されています。

MY Pでは各学年において、各教科に対してそれぞれ最低 50 時間の授業時間が求められます。しかし実際には、教科のねらいと目標を満たし、学際的な学習を可能とする持続的な指導を行うためにはそれ以上の時間が必要な場合があります。

MY P修了証の取得のためのMY Pでの成績の獲得を目指している生徒には、プログラムの最後の2年間（第4年次と第5年次）にそれぞれ最低 70 時間の授業時間を設けることをIBでは推奨しています。

MY P 第1～3年次における統合された教科

MY Pの第1～3年次において、設計されたプログラムの実践を阻害するようなスケジュール制限が地域で課されている場合、学校は、1つの教科の学習と指導を、時間割やスケジュールにある他の教科（1つあるいは複数の教科でも可）に統合することができます。独立して指導されていない教科であっても継続してMY Pの要件を満たす必要があります。

- ・すべての教科で、教科別に明確に示されている最低 50 時間の授業時間を確保するものとします。
- ・学校は、教師に対して「協働設計」のための十分な時間を確保しなければなりません。
- ・生徒は、すべての教科の目標に対して最高の到達度に達することができるように、教科の、あるいは学際的な総括的評価課題を完成させなければなりません。
- ・教師は、規定の科目ごとの評価規準を用いて生徒の到達度を測り、報告しなくてはなりません。

MY P 第4年次、第5年次における教科の柔軟な取り扱い

学校はできるかぎり、MY Pの第4年次と第5年次においても引き続き、すべての生徒が8教科の学習に取り組む機会をつくらなくてはなりません。生徒が、第4、5年次で8

教科より少ない教科を履修したほうが良いとされる場合、学校は次の条件を満たすことによって教科を柔軟に取り扱うことができます。

- ・ 生徒が少なくとも次の6つの教科から選択することができるようにします。
 - 「言語と文学」
 - 「言語の習得」（あるいは、異なる言語で指導される「第二言語と文学」のコース）
 - 「個人と社会」
 - 「理科」
 - 「数学」
 - それ以外の1教科（「芸術」「デザイン」あるいは「保健体育」）
- ・ これらの6教科を学習します。
- ・ MYP第4年次、第5年次の教科は独立して指導しなければなりません。

学校は、MYP第5年次において、それ以外の教科（「芸術」「デザイン」あるいは「保健体育」など）も含め、4年次に学習したものと異なる科目や学習分野を選択できる機会を提供することができます。MYP第5年次における生徒の到達度は、所定の科目ごとの評価規準にあてはめて測ります。MYP e アセスメントによるIBの公式成績表の交付を希望する生徒に対しては、IBは、プログラム最後の2年は年次ごとに、各科目または学習分野に対してそれぞれ70時間の授業時間を設けることを推奨しています。

生徒の科目選択は、DPやCPに向けた十分な準備を含め、それぞれの将来の学習計画を適宜反映したものであるべきです。

一貫したカリキュラムの計画

MY Pの一貫したカリキュラムは、相互に関連する3つの要素で構成されています。

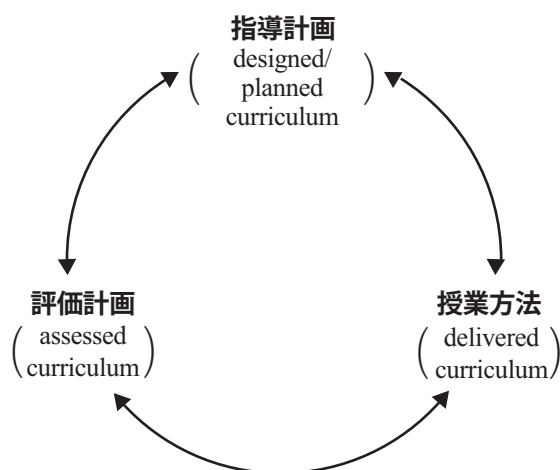


図5
カリキュラムモデル

MY Pのカリキュラムモデルでは、どの構成要素にも同等の価値が置かれています。図5では、指導計画、評価計画、および授業方法の開発、実施、モニタリングが1つの統合的なプロセスであることが両側に矢印がついた線で示されています。学習を計画するプロセスの中に3つの要素すべてへの配慮が組み込まれています。

指導計画

指導計画は、各科目でそれぞれの年齢の生徒に何を教えるべきかを説明する、学校規模で設定される包括的な公式文書です。MY Pが学校に示す枠組みの中で、外部要件が含まれる場合もそうでない場合も、各校は独自の指導計画を開発することができます。科目の内容を自律的に決定する権限が多く为学校に与えられているわけではないでしょう。しかし、学習者像を育み、概念的理解を深め、グローバルな文脈を組み込み、「学習のアプローチ」(ATL) スキルを展開させる課程は、いずれも学校独自のものです。

次の4つの要素を中心にカリキュラムを開発します。

- ・「重要概念」と「関連概念」
- ・ グローバルな文脈

- ・ ATLスキル
- ・ 教科の目標

これらの要素を出発点に、学年縦断的・教科横断的授業計画を経て、教科の概要や単元プランナーなどの文書を作成します。教師は指導計画の中で、魅力的で生徒に関連のある、探究から生じる奉仕活動を計画することができます。

授業方法

学習者は世界のあり方について、経験と、すでにある知識に基づいた信念をもっているものです。そうした信念、モデル、構成概念といったものは、新しい経験や学習を経て見直され、修正されます。自分の生活と自分を取り巻く世界に意味を見出そうとするとき、生徒は徐々に世界のあり方についての自分なりのモデルと価値観を構築し、それを検証し、確認し、修正していきます。

したがって、学校における授業方法は、生徒の学習が目的のあるものになるよう意味の構築を重視する必要があります。MYPの一環として科目指導を計画する際は、生徒がすでにもっている知識を確認し、カリキュラムを通じて生徒が自分のモデルを検証し見直す機会をもてるような経験を提供し、すでにもっている知識と現在の知識とを関連づけ、意味を構築する機会を与えることが重要です。MYPでは、意味を構築し、体系的な探究を通して理解を深める機会をつくることを推奨しています。学習プロセスにはコミュニケーションと連携が必要ですが、探究にはいろいろな形があります。生徒は教室内で、また教室の枠をこえて、個人で取り組んだりパートナーや大きなグループと協働で活動したりすることもあります。

教師が新しい経験を構築し、それについて生徒が考えるのを支援することが、生徒の概念形成の根本を成します。MYPは、教科だけでなく教科の枠をこえた概念形成を奨励しています。

評価計画

MYPの評価により、教師と生徒は、生徒の学習について有効かつ信頼できる情報を得られます。評価計画は、指導計画と授業方法と一体となり、学習の設計に関わるプロセス全体で考慮されるものです。MYPの評価は、すべて、学校内の教師が評価を手がける内部評価です。IBワールドスクールの教師は、プログラム要件を満たした（必須の評価規準を含む）評価課題へのフィードバックを作成し、管理し、提示します。「パーソナルプロジェクト」における生徒の到達度は、IBが実施する外部モデレーション（評価の適正化）を経て承認されます。任意のMYP eアセスメントを受けて自己の学習を示すと、生徒はIBの公式成績表を交付されます。

MYPは、学習を中心に置いた信頼のできる、的をしぼった評価方法やツールのさまざまな展開例を教師に示しています。そのような方法は、MYP各教科の『指導の手引き』

や教師用参考資料、ワークショップ教材で確認できます。紹介されている方法やツールを用いて、カリキュラムにバランスと統一性をもたらすような評価課題を作成することができます。

表1は、MYPの指導計画、授業方法、および評価計画の目的と探究の焦点をまとめたものです。

| カリキュラム | 目的 | 探究の焦点 |
|--------|---------------------------|----------------------|
| 指導計画 | 知る価値があるものは何か という枠組みの特定 | 何を学びたいか |
| 授業方法 | 探究を通じた指導に対する 理論と応用 | どうしたら最も良く学べるか |
| 評価計画 | 効果的な評価に対する理論 と応用 | 学んだことをどのようにして 知るか |

表1
カリキュラムのまとめ

学校全体としてのカリキュラム計画

各学校は、責任をもってすべての学習と指導がMYPの実践を読み解いた結果であると示す必要があります。MYPは、学校コミュニティー機能のあらゆる面に明らかな影響を及ぼすものです。学校は、MYPの生徒の経験が学習に一貫性をもたせるようにしなくてはなりません。

MYPは学校に対して、学校全体のカリキュラム計画を行うよう義務づけています。協働的なカリキュラム計画には、以下の要素が必要です。

- ・ 学校の上層部が協力的であること
- ・ 話し合いの場をつくり、考えを共有し、協働的に計画と振り返りを行うための時間を確保すること
- ・ 科目のチームおよび時と場合に応じた学年担当教師のチームで、責任をもって計画にあたること
- ・ 各教師が自分の担当科目のニーズ、ATLスキル、およびグローバルな文脈をさらに良く理解できるようにするための教員研修の機会があること

プログラムを効果的に実施するためには、カリキュラム計画に学年縦断的要素と教科横断的要素を取り入れることが考えられます。学年縦断的・教科横断的授業計画の結果として、教師は学校全体のカリキュラムの枠組みの中で科目に基づいた学際的な単元を展開できるようにするのです。

学校のアイデンティティーは指導計画に反映されます。課外活動を含む指導計画は、学校の価値観や理念に対する全人的な見解をより反映することになります。(ただし、課外活動はMYPプログラムモデルの一部ではないため、各教科に求められる最低授業時間としてカウントすることはできません。)

課外要素を取り入れた「協働設計」は、市民権教育、校外活動、経験に基づいた教育、コミュニティーでの奉仕活動など、学校のアイデンティティーを反映し支援するカリキュラムを展開する助けとなります。

打ち合わせ時間

学校は、「協働設計」に必要な打ち合わせの時間を確保する必要があります。MYP校においてきわめて重要な打ち合わせの時間は組織的かつ効果的に運営されるものとします。すべての教師が打ち合わせに参加してください。この打ち合わせ時間を使い、学年ごとや異学年間を通じ、教科内にとどまらず、教科をこえてカリキュラムに学年縦断的、教科横断的結びつきをもたせるようにします。その中でATLスキルについての話し合いと計画

をし、学年を横断する「重要概念」とグローバルな文脈について検討します。打ち合わせ時間をつくることは、チームで単元計画をする優れた手法であるといえます。

学年縦断的授業計画

学年縦断的授業計画では、プログラムの第1年次から第5年次まで、およびそれ以降の学習に連続性と発展性をもたらすために、学習を順序づけることを目指します。

教科横断的授業計画

「重要概念」とグローバルな文脈を利用して科目内容を十分に掘り下げるには、計画と指導に対する協働のアプローチが不可欠です。これにより、教師が内容と教授法について定期的に話し合うことができます。教科横断的授業計画とは、同じ学年を担当する教師が教科内および教科間において協力し合い、学習の計画を立てることを意味します。

学校グループで指導計画を作成する

地区や財団法人など学校グループの一部である学校は、管轄の学校グループにより指導計画の一部が規定されていることもあります。そのような場合、MYPの指導計画に対して一定の権限を教師に与えることを考慮することが大切です。教師が単元の計画と開発に取り組まなければ、MYPの指導に不可欠な概念的理解と探究の深みが失われてしまいます。さらに教師は、生徒に対して探究と振り返りを形づくる必要がありますが、これは、単元計画への自らの取り組みから導かれるものです。

ATLスキルの学年縦断的授業計画は、個々の学校のレベルを超えて開発されることが可能ですが、単元計画や教科の概要は、各科目の担当教師が開発しなければなりません。

学習者としての教師

多くの教師にとって、上記の過程はMYPの指導によって初めて出会うものであり、教師自身が学ぶ過程でもあります。生徒がさまざまな方法で学ぶように、教師もそれぞれの方法で学びます。個々に、あるいはチームで単元の作成を始めてみて満足を感じる教師もいれば、モデル（授業計画などに詳しく述べられています）を使って自分の授業で試してみたいと思う教師もいるでしょう。このような学ぶ過程にいる教師にとって、唯一の「正しい」方法はありません。どのような方法をとるにしても、大切なのは、生徒が自分を取り巻く世界と関わりながら学習分野の要素を学べるようMYPの単元を作成する際、教師には自分の創造性とプロとしての専門性を用いる権限が与えられているということなのです。

学際的な学習の計画

教師は、「グローバルな文脈」と「重要概念」を科目内容に統合するため、協働で学習の計画にあたります。そのため、探究の構築に向けて2つ以上の科目が連携する機会が数多く生まれます。相互補完的な内容やスキル、概念を特定することによって、共通の実世界の問題に取り組むMYPの単元を計画することができます。

学際的な学習は、同じ教科の異なる学習分野の間だけではなく、異なる教科の間でも行うことが可能です。こうした学習は複雑な問題に対してより幅広いものの見方を促し、深い分析や統合を可能にします。学際的なつながりは意義深いものでなければなりません。MYPのすべての教師は、生徒の学際的理解を育む責任を負います。

MYPにおける学際的学習とは、生徒が2つ以上の教科の知識体系や考え方を理解し、それらを統合して新たな知識を創造するプロセスです。

MYP校の生徒はプログラムの各年次ごとに、2つ以上の教科にまたがって協働設計された、1つ以上の学際的な単元に取り組むことになっています。

学際的学習は、学際的理解の推進を図るものです。生徒は2つ以上の教科や確立された専門分野の概念や方法、コミュニケーション形態を用いて、現象を説明し、問題を解決し、物を作成し、問題を提起します。1教科の学習だけではあり得なかったであろう、こうした取り組みを成し遂げることで、生徒は特定のトピックに関する学際的理解を示すこととなります。

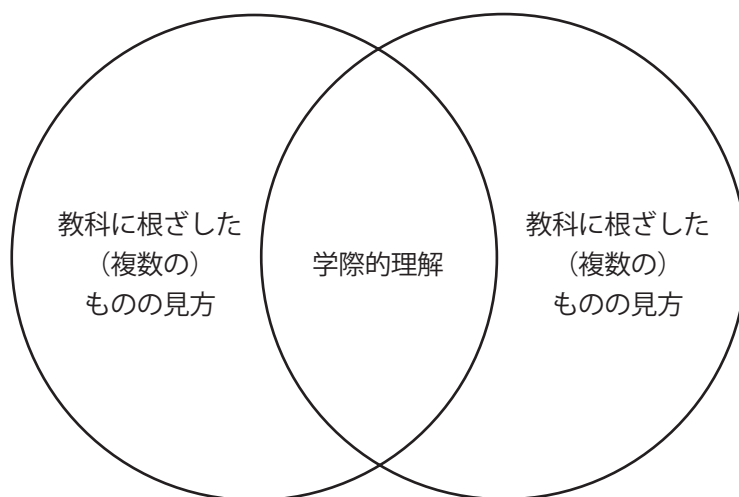


図6
学際的理解

この定義により、学際的理解の3つの重要な特徴が現れます。これらの特徴は、MYPにおける学際的な指導と評価の設計を導きます。学際的な学習は目的をもっており、教科に基づく統合的な学習です。(図7参照)

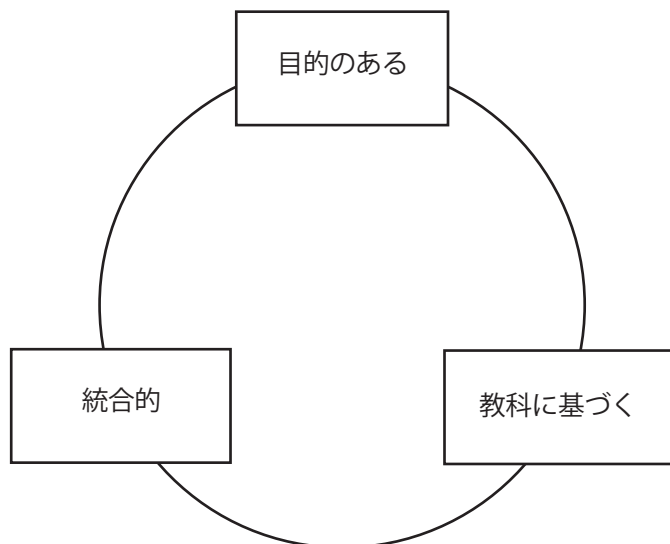


図7

学際的な学習の重要な特徴

複雑な実生活では、以下のような学際的なものの見方が生徒に求められています。

- ・ 偏見に対応し、多様な解釈や見解を考慮する
- ・ 個人的な興味を取り込み、学習意欲を高める
- ・ 個人的に大きな影響を受ける状況に対する認識を広げる
- ・ 関連データを集め、評価し、選択肢を分析し、考えられる結果を考慮し、結論を導き出すことによって、批判的思考と概念的思考を発達させる
- ・ 年齢にふさわしい方法で行動し、地域、国、グローバルコミュニティーの一員として責任ある行動をとるための資質を発達させる

学際的な指導に関する詳細は、IB資料『MYPにおける学際的な指導と学習』（2021年発行）を参照してください。

MYPカリキュラムの策定

学校にとって指導計画の作成は、一貫性のある各種文書を適宜用いて行う包括的で反復的なマッピング・プロセスであるといえます。文書は特定の序列で提示されますが、1つの文書に示される情報が他の文書にも関連する可能性があります。これらの文書は継続的な繰り返しと見直しによって策定されます。例えば、教師は単元設計のプロセスによって、取り組むべきさまざまな概念や、生徒が学習し実践する追加のATLスキルを確認できます。

MYPが**求める**指導計画の策定には、次の**要素**が含まれます。

- ・ 単元計画
- ・ 教科の概要
- ・ ATL計画

単元計画

教師は、規定の要素や設計プロセスに基づいたMYPの単元計画を作成します。IBは、各単元について具体的な授業計画の作成を求めてはいませんが、授業計画の作成は多くの教師にとって有益です。MYPの単元設計プロセスについては、本資料の「MYPの単元の作成」の章で説明しています。また、各教科の教師用参考資料には、IBワールドスクールとの協力により開発されたサンプルを掲載しています。

教科の概要

教科の概要は、学年縦断的・教科横断的授業計画を裏づけるものであり、プログラムのすべての年次にわたって各教科の指導計画を策定します。教科の概要は、単元タイトル、「重要概念」、「関連概念」、グローバルな文脈、探究テーマ、目標、ATLスキル、内容から構成されています。

| 単元 タイトル | 重要概念 | 関連概念 | グローバ ルな文脈 | 探究 テーマ | MYP 教科の 目標 | ATL スキル | 内容 (トピック、 知識、技能) |
|------------|------|------|--------------|-----------|------------------|------------|------------------------|
| | | | | | | | |

教科の概要により、教師や学校管理職は指導計画の学年縦断的な結びつきを振り返ることができるようになります。学校は、「協働設計」を通して、プログラムの中で次の要素がカリキュラムに組み込まれるようにしてください。

- ・ 必要なすべての「重要概念」を取り扱っている
- ・ すべての「関連概念」を取り扱っている
- ・ MY Pのグローバルな文脈のすべての範囲に取り組んでいる
- ・ A T Lスキルのカテゴリーを適切に発達させている
- ・ すべての教科の目標をバランスよく満たす機会を生徒に提供している

このような振り返りが単元やA T L計画への修正につながります。

教科の概要は教科横断的な見解も与えてくれるので、教師は以下を振り返ることができます。

- ・ 学際的な学習の基礎となる、特定の学年の教科間に共通する概念や文脈
- ・ 特定の学年における「重要概念」やグローバルな文脈、A T Lスキルの範囲や種類

学校は、地域、都道府県、国の要件や基準などの有益な情報を加え、教科の概要を調整することができます。また、教科の概要は、学校がさまざまな科目や学習分野のコース内容に沿って教科をどのように組織しているかを記録する役割を果たします。

A T L計画

教師はA T Lスキルの枠組みを用いてA T Lスキルを推進する計画を作成し、A T Lスキルがプログラムのさまざまな段階で指導され、形成的に評価されるようにします。

指導計画の見直し

学校は、教科の概要を振り返ることによって、「学習のアプローチ」を推進する計画（A T L計画）だけでなく個々の単元などの指導計画を定期的に見直す仕組みを整えてください。

指導計画の見直しに取りかかる際、学校は、継続的な整合と一貫性を確保する必要があります。I BがMY P各教科の『指導の手引き』の改訂版を発行した場合、教師は目標に変更がないかを検討し、科目ごとの内容を見直す必要があります。可能であれば、学校のカリキュラム見直しの周期をMY Pの教科の見直しの周期と合わせてもよいでしょう。

学校の指導言語が英語、フランス語、あるいはスペイン語ではない場合、学校はすべての教師が最新のI B資料にアクセスできるような方法を用意する必要があります。

MYPの単元プランナー

MYPのカリキュラムの文脈において「単元」は、総括的評価で締めくくる授業期間として定義することができます。この章では、MYPの単元プランナーを用いて科目別単元（教科学習）を設計するプロセスを記します。

MYPの単元の作成には3つの側面があります（1. 単元の目的を確立する、2. 探究を通じて学習と指導のプロセスを定義する、3. 探究の計画と過程、影響を振り返る）。これらの側面は、MYPの文脈において「逆向き設計（backwards planning）」（Wiggins and McTighe 2005）の要素を取り入れて作成されています。学習と指導における3つの関係はダイナミックなもので、教師はどこからでも設計に取りかかることができます。カリキュラム計画において、教師はしばしば、探究・行動・振り返りの間を行ったり来たりします。このように探究に基づくカリキュラム計画には反復的な面があり、図8に見られるとおり、一直線に結びつくものではなく相互に関連するものです。

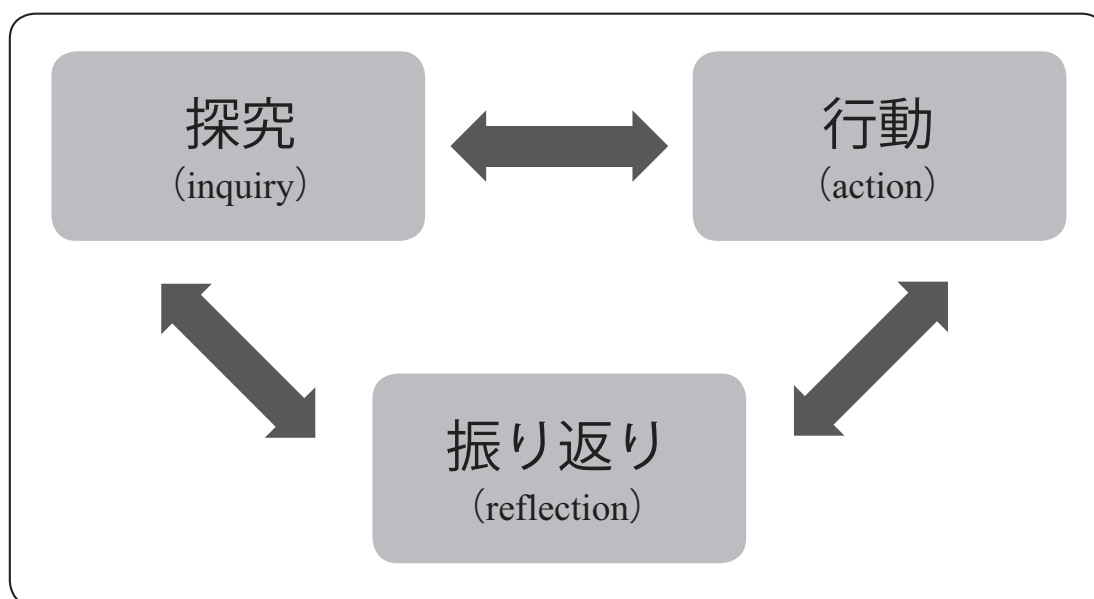


図8

MYPの単元の作成におけるダイナミックな側面

単元計画はMYPの指導計画に不可欠な要素であり、以下の項目を含むものとします。

探究 単元の目的を確立する

- ・「重要概念」と「関連概念」
- ・ グローバルな文脈
- ・ 探究テーマ

- ・ 探究の問い
- ・ 教科の目標
- ・ 総括的評価
- ・ 「学習のアプローチ」(A T L)

行動 探究を通じた学習と指導

- ・ 内容（選択的、あるいは必須の内容）
- ・ 学習プロセスの説明
 - 学習経験と指導方法
 - 形成的評価
 - 差異化した指導
- ・ リソース

振り返り 探究の計画と過程、影響を考える

- ・ 単元の指導前
- ・ 単元の指導中
- ・ 単元の指導後

MY Pの単元を計画する際、教師は、以前に作成した単元や、求められる内容、成功した指導方法、効果的な総括的評価、重要なA T Lスキルなどについて振り返ることから始められます。そこを起点に単元プランナーを用いて、生徒の技能や理解をどのように発達させるか、教科のねらいと目標をどのように満たすかについて考えを広げ、整理します。

MY Pの単元設計プロセスにより、教師は、十分に開発された指導計画、授業方法、および評価計画に向けて協働で働きかけることができます。また、MY Pの単元プランナーは、地域の指導実践や要件のニーズを満たすために作成されたより詳細な授業計画のまとめ役として役立つと多くの方に感じてもらえるでしょう。学校は、MY Pの単元設計プロセスを用いることが求められますが、自校のニーズを満たし、地域や国のさまざまな環境で効果的な指導と学習を促進するために、単元計画の独自の形式を適応させることができます。

MY Pの単元プランナー

| | | |
|------|---------|-----------|
| 担当教師 | 教科 | 授業時数 (時間) |
| 単元名 | MY Pの年次 | |

探究 単元の目的を確立する

| | | |
|----------------------|------|----------|
| 重要概念 | 関連概念 | グローバルな文脈 |
| 探究テーマ | | |
| 探究の問い | | |
| 事実的— 概念的— 議論的— | | |

| | | |
|------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| <p>目標</p> | <p>総括的評価 評価規準を含む総括的評価課題の概要</p> | <p>総括的評価課題と探究テーマとの関係</p> |
| <p>「学習のアプローチ」(ATL)</p> | | |

行動 探究を通じた学習と指導

| | |
|-------------|-----------------------------|
| <p>内容</p> | <p>学習プロセス 学習経験と指導方法</p> |
| | <p>形成的評価</p> |
| | <p>差異化した指導</p> |
| <p>リソース</p> | |

振り返り 探究の計画と過程、影響を考える

| 単元の指導前 | 単元の指導中 | 単元の指導後 |
|--------|--------|--------|
| | | |

探究 単元の目的を確立する

MY Pの単元プランナーにおける探究の項目は、MY Pの理念や要件と合致した単元の目的を定めるものです。MY Pの単元プランナーの中で探究の項目を構成するのは、概念、グローバルな文脈、探究テーマ、探究の問い、教科の目標、総括的評価、ATLです。

概念

重要概念

MY Pでは、カリキュラムの中で探究すべき16の「重要概念」を定めています。表2に示される「重要概念」はMY Pの8教科に根ざしていますが、同時に教科の理解を超えた理解を表すものです。

| | | | |
|-------|------------|-----------|----------|
| 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
MY Pの「重要概念」

教師は、自分の担当する教科からだけでなく、他の教科の「重要概念」も用いることによって、教科の単元と学際的単元を計画します。また、単元の展開を押し進める「重要概念」を1つ特定します。

次の大まかな説明は教科全体に適用されるものですが、教科別の詳しい理解についてはMY P各教科の『指導の手引き』で説明しています。これらの概念は、単に意義的に「重要」なだけでなく、持続的で体系的な探究を通じた知識体系に至るための重要な「鍵」にもなります。「重要概念」は知識の幅を無限に広げ、無限に理解を深めることができます。そのため、個々の才能や能力にかかわらず、どの生徒もアクセスできます。

MY Pの「重要概念」の探究は、以下のような重要な考え方をさらに発達させ（そして議論を導き）ます。

- 「美しさ」は、美や審美眼の特性、創造、意味、感じ方を扱います。「美しさ」の学習により、芸術、文化、自然に対する批判的な鑑賞や分析の技能を発達させます。

- ・「**変化**」は、ある形態、状態、価値観から別の形態、状態、価値観へと転換あるいは移動することです。原因、過程、結果を理解し評価することも「変化」の概念の探究にあたります。
- ・「**コミュニケーション**」は、メッセージ、事実、アイデア、記号などのやりとりや伝達です。送り手、メッセージ、所定の受け取り手が必要です。情報や意味を伝達する活動が「コミュニケーション」にあたります。効果的な「コミュニケーション」には、共通の「言語」（文語、口語、言葉によらないものも含む）が必要です。
- ・「**コミュニティ**」は、空間、時間、関係という枠で捉えられ、個々が近接して存在している集団のことです。例えば、特定の特性や信条、価値観を共有する人々の集団や、特定の生息地で助け合って暮らす動物の群れがコミュニティです。
- ・「**つながり**」は、人、物、有機物、アイデアの間の結びつきや結合、関係性です。
- ・「**創造性**」は、今までにない考えを生み出し、すでにあるアイデアを新しい観点から考える過程です。問題に対して創造力に富む対応を発展させてアイデアの価値を認識する能力も「創造性」にあたります。「創造性」は、結果や生成物、解決策だけではなく、過程にも顕著に現れることがあります。
- ・「**文化**」は、人間のコミュニティによって創造されるもので、学習・共有されたさまざまな信念、価値観、関心、態度、生成物、考え方、行動の傾向を含みます。「文化」の概念はダイナミックで有機的です。
- ・「**発展**」は、成長、進展、進化につながる行動や過程です。改良を繰り返しながら発展することもあります。
- ・「**形式**」は、そのもの、あるいは作品の形や基本構造です。組織や本質、外観も「形式」にあたります。
- ・「**グローバルな相互作用**」は、世界をひとつの全体として見たとき、個人やコミュニティがお互いや、それを取り囲む環境（人工、自然）との間で持つ「つながり」に焦点を当てた概念を指します。
- ・「**アイデンティティー**」は、個人、集団、物事、時代、場所、スタイルを定義づける特徴的な性質を指します。それは内外からの影響を受けて観察の対象となったり、作られられたり、主張を繰り返すことで定着したり、形作られたりするものです。
- ・「**論理**」は、論理的に考える方法であり、議論を組み立てて結論に達するために用いられる原理の体系です。
- ・「**ものの見方**」は、状況、物、事実、考え、意見を観察するときの立ち位置です。それぞれ個人や集団、文化、学問領域と関連づけられることがあります。多様な「ものの見方」がしばしば、複数の表現や解釈となって現れます。
- ・「**関係性**」は、性質、物、人、考えの間にある結びつきや関連性です（人間コミュニティと自分たちが住む世界との結びつきも含む）。関係の中にどんな変化が起きても結果として現れます。小規模で作用する「関係性」もあれば、人間社会や地球の生態系など大きなネットワークやシステムに広範に影響する「関係性」もあります。

- ・「システム」は相互に作用し依存している要素のまとまりであり、人間や自然環境、つくられた環境に構造と秩序をもたらします。「システム」は、静的であることもあればダイナミックなこともあり、単純なことも複雑なこともあります。
- ・「時間、場所、空間」は本質的につながっており、人、物、考えの絶対的あるいは相対的位置を意味します。「時間、場所、空間」は、位置についての知識（「どこで」や「いつ」）をどのように構築し、用いるかに焦点を当てます。

関連概念

「関連概念」とその定義は、MYPの単元の作成にどのように用いるかの例とともに、MYP各教科の『指導の手引き』に記載されています。教師は、生徒のニーズと地域や国のカリキュラム要件を満たすために、「関連概念」を追加で作成することができます。各単元に対して1つ以上の「関連概念」を特定し、学習の幅を広げ、深い理解につなげ、特定の「重要概念」を理解するための別のものの見方を提供する必要があります。

重要概念と関連概念の使用

「重要概念」と「関連概念」は、科目指導に対するもっとも重要な考え方を表しているため、教師は、カリキュラムを学年縦断的に結びつける枠組みとして用いることができます。例えば、プログラムの各学年で取り組む「重要概念」と「関連概念」を特定することから始め、そこからMYPの教科の目標に関連させてそれらの概念の発達を描いていきます。あるいは、プログラムを通じた教科の目標の理解を発達させることから始め、それから各単元の「重要概念」と「関連概念」を特定することもできます。

学習単元を計画し、生徒が単元の中で取り組む概念的理解を決定する際は、以下のことに注意してください。

- ・各科目や学習分野で定められた概念に取り組むため、生徒には複数の機会が必要です。生徒は、5年間のプログラムにおいて、生徒は、MYPの課程を通じて少なくとも一度は、各関連教科のすべての「重要概念」と「関連概念」の有意義な探究に取り組むものとします。5年以下のプログラムを提供する学校は、以下の表で推奨されている数だけの「関連概念」を取り扱うべきです。

| MYPプログラムの年数 | 取り扱うべき「関連概念」の数 |
|-------------|----------------|
| 5 | 12の概念すべて |
| 4 | 9つ以上 |
| 3 | 7つ以上 |
| 2 | 5つ以上 |

- ・プログラムを通じて、生徒は「重要概念」と「関連概念」への理解を発達させ、その精度と抽象性を高める必要があります。
- ・総括的評価によって、概念的知識と理解という点でもっとも高い到達度に到達できるような機会が生徒に提供されるべきです。
- ・「関連概念」には、さまざまな抽象性の度合いと学習分野の特異性がありえます(Erickson 2008)。「重要概念」は、場合によっては「関連概念」と同じ機能を果たします。例えば、「複雑な有機体のバランスには、システムの効果的な相互作用が必

要である」という単元では、「関連概念」の「バランス」と「相互作用」が、「重要概念」である「システム」に学問領域の深さをもたらすとともに、科目の理解も深めます。

グローバルな文脈

MY Pにおける学習と指導では、文脈の中で概念の理解を進めます。グローバルな文脈は、学習と指導に具体的な見解を提供するような設定、出来事、状況など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の言語を提供します。教師は次の問いかけに答えることによって、学習に対するグローバルな文脈を選択します。

- ・ なぜこの探究に取り組んでいるのか
- ・ これらの概念はなぜ重要なのか
- ・ これを理解することが自分にとってなぜ重要なのか
- ・ なぜこのトピックは重要だと考えられているのか

図9に示すMY Pのグローバルな文脈は、いずれも「多言語の使用」、「相互的な異文化理解」、「グローバルに物事に関わっていくこと」を奨励するカリキュラムの枠組みを示すことによって、「国際的な視野をもつこととは何を意味するのか」という探究の出発点を提供するものです。これらの文脈は、PYPの学習と指導を構成する地球規模での重要性を持つ強力なテーマの上に築かれており、青年期の学習者に対して関連性をもった学びを提供するものです。

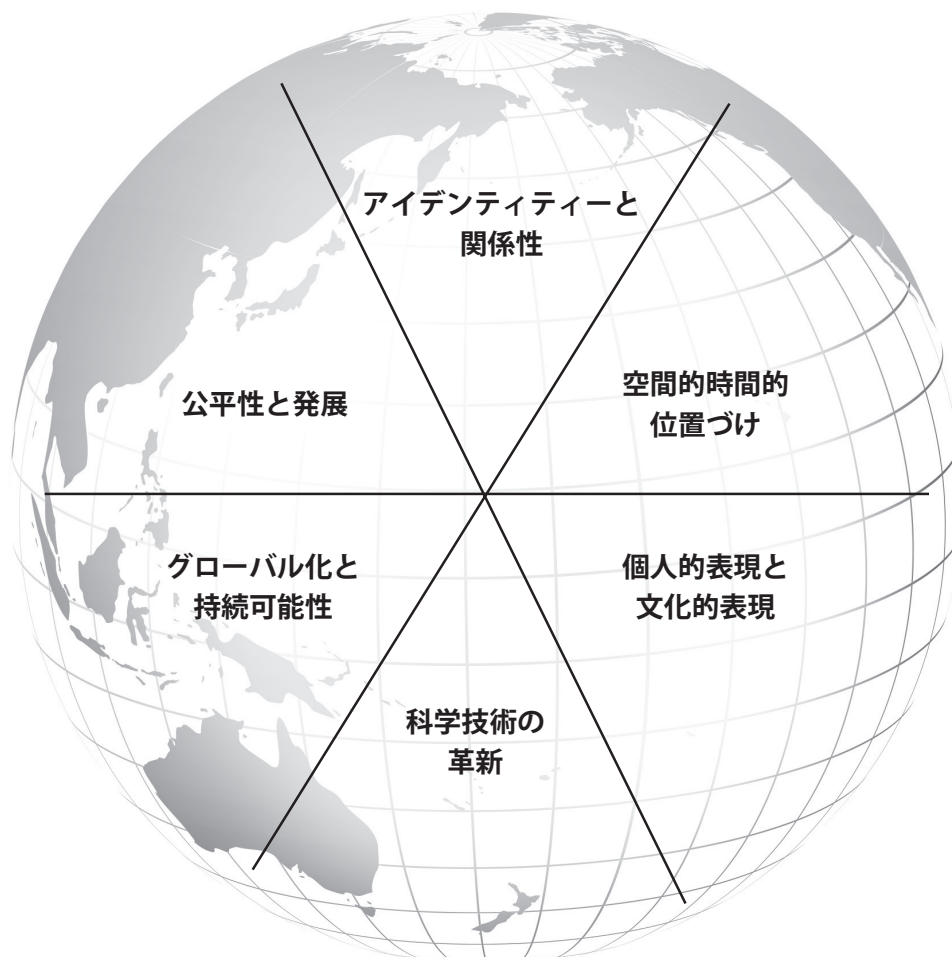


図9

MYPのグローバルな文脈

グローバルな文脈をはじめ、その他の学習と指導の文脈は、人類に共通する人間らしさと地球を共に守る責任に思いを至らせるものです。こうした文脈は、地域、国、グローバルな社会についての振り返りを促すとともに、11～16歳の生徒にとって現実的な実感のもてる実生活上の諸課題や懸念についての振り返りのきっかけとなります。教師は、MYPの各単元について、国際教育プログラムとして意味のある学習と指導の焦点となるようなグローバルな文脈を1つ設定します。MYPの学習を進める中で生徒は6つのグローバルな文脈のすべてに触れるようにしなければなりません。

表3はMYPのグローバルな文脈を説明し、そこから生じる探究の例をあげています。

| グローバルな文脈 | 焦点となる問いかけと説明 | 探究例 |
|---------------|---|---|
| アイデンティティーと関係性 | <p>私は誰なのか？ 私たちは誰なのか？</p> <p>生徒は、アイデンティティー、信念と価値観、個人的・身体的・知的・社会的・精神的健康、家族や友達、コミュニティー、文化などの人間関係、人間であることが何を意味するのかを検証します。</p> | <p>考えられる探究</p> <ul style="list-style-type: none"> ・競争と協力、チーム、提携、リーダーシップ ・アイデンティティーの形成、自尊心、地位、役割とロールモデル ・個人の能力の有用性とエージェンシー (agency)、態度、モチベーション、自立、幸福と人生に対する満足 ・身体的、心理的、社会的発達、変遷、健康と福祉、生活様式を選択 ・人間の本質と人間の尊厳、道徳性の発達と倫理的な判断、意識と心 |
| 空間的・時間的位置づけ | <p>「どこ」「いつ」の意味はなにか？</p> <p>生徒は、個人の歴史、ふるさとと旅、人類の転機、発見、人類の探査と移住、個人的・地域的・グローバルな観点から見た個人と市民権の関係と相互の関連性を検証します。</p> | <p>考えられる探究</p> <ul style="list-style-type: none"> ・市民権と社会の歴史、遺産、巡礼、移住、移動、交換 ・時代、年代、転換期、「重要な歴史」 ・規模、期間、頻度、変動性 ・人々、境界、やりとり、相互作用 ・自然景観、人文景観、リソース ・進化、制約、適応 |

| グローバルな文脈 | 焦点となる問いかけと説明 | 探究例 |
|------------------|--|--|
| 個人的表現と 文化的表現 | <p>創造的な表現の本質と目的は何か</p> <p>生徒は、考えや感情、性質、文化、信条、価値観を発見し、表現する方法、自分の創造性を振り返り、広げ、楽しむ方法、美的認識を検証します。</p> | <p>考えられる探究</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 芸術性、技術、創造、美 ・ 製品、システム、機関 ・ 現実の社会構造、生活の価値観と方法、儀式や遊び ・ 批判的リテラシー、言語、言語学システム、アイデアや領域、専門分野の歴史、分析と議論 ・ メタ認知と抽象的思考 ・ 起業、実践、能力 |
| 科学技術の革新 | <p>自分たちが住む世界をどのように理解するのか？</p> <p>生徒は、自然世界とその法則、人々と自然世界との相互作用、人間は科学的原則の理解をどのように用いるか、科学的・技術的進歩がコミュニティと環境に及ぼす影響、環境が人間の活動に与える影響、人間は自分のニーズに合わせて環境をどのように選ぶかについて検証します。</p> | <p>考えられる探究</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ システム、モデル、方法、製品、過程、解決策 ・ 適応、人間の創造性、進歩 ・ 機会、危険、結果、責任 ・ 現代化、産業化、エンジニアリング ・ デジタル生活、バーチャル環境、情報時代 ・ 生物学的進化 ・ 数学的パズル、原則と発見 |
| グローバル化と 持続可能性 | <p>あらゆることはどのようにつながっているのか？</p> <p>生徒は、人間がつくったシステムとコミュニティとの相互関連性、地域の過程とグローバルな過程との関係性、地域における経験がどのようにグローバルに関わっているのか、世界の相互関連性によってもたらされる機会と葛藤、人類と環境に対する意思決定の影響について検証します。</p> | <p>考えられる探究</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 市場、商品、商業化 ・ 環境に対する人間の影響 ・ 共通性、多様性、相互関連性 ・ 消費、保全、天然資源、公共の利益 ・ 人口と人口統計学 ・ 都市開発、方策、インフラ |

| グローバルな文脈 | 焦点となる問いかけと説明 | 探究例 |
|----------|---|---|
| 公平性と発展 | <p>共通の人間性をもたらすものは何か？</p> <p>生徒は、権利と責任、コミュニティー間の関係、限りある資源を他の人々や他の生物と共有すること、平等な機会へのアクセス、平和と紛争解決について検証します。</p> | <p>考えられる探究</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 民主主義、政治、政府、市民社会 ・ 不平等、相違点、 ・ 人間の能力と発展、社会的起業家 ・ 権利、法、市民としての義務、公的領域 ・ 正義、平和、紛争管理 ・ 権力と特権 ・ 権威、安全、自由 ・ 希望に満ちた将来を描く |

表3

グローバルな文脈と探究

どのグローバルな文脈を選択するかによって、単元を通じて教師と生徒が取り組む問いかけの性質が変わってきます。しかし、グローバルな文脈における多くの探究は互いに密接に関連しているため、単元の途中で他のグローバルな文脈に関わる問いかけに働きかけることになり、その文脈が開発・検討されることもあります。

グローバルな文脈において科目内容を探究することで、生徒は、科目の理解だけでなく実世界での応用についても理解を深めることができます。探究・行動・振り返りの繰り返されるサイクルの中で、積極的な学習態度を育てるとともに個人的、社会的責任感を発達させることによって、学問的知識から実践的理解へと生徒を導きます。

探究テーマ

教師は、単元において取り組む1つの「重要概念」、1つ以上の「関連概念」、グローバルな文脈を組み合わせて、生徒が理解できるような意義のあるテーマに結びつけることによって、単元の探究テーマを構築することができます。探究テーマは概念と文脈との関係を表すもので、実際の内容により裏づけされた転移可能なアイデアを表現していることとなります。探究テーマは、思考プロセスの事実的な面と概念的な面を統合し、単体そのものよりも認知発達により大きな影響を与えることによって、相乗的思考を促します (Erickson 2007; Marzano 2009)。

探究テーマは、

- ・ 文脈に基づいた概念的理解を説明します
- ・ 探究する価値のある複雑な関係を表します
- ・ 生徒が**何**を理解すべきなのか、そして、**なぜ**その理解が重要なのかを明確に説明します

- ・すべての状況にはあてはまらないが、それでも重要な考え方の場合、(「しばしば」「可能性がある」「ありうる」などの言葉を用いて) 探究テーマに条件をつけることができます
- ・さまざまな特徴に合わせて形成することができます

教師は、「なぜ・どのようにして、この関係や原則が起こるのか?」「この理解における意味合いは何か?」などを問いかけることによって、大きなテーマを年齢に適した、より具体的で焦点のあったものにすることができます。しかし、探究テーマは単元の内容をこえて転換できないほど具体的なものであるべきではありません。

探究の問い

探究の問いは、探究テーマから生じるものです。教師と生徒は、探究テーマをより詳細に検証するために探究の問いを発展させます。生徒は、好奇心を満足させ、理解を深めるような方法で自分の問いを展開します。科目別の目標の構成要素も探究の問いを形成するのに役立ちます。

探究の問いは、単元を具体化し領域を広げ、生徒が達成に向けて努力すべき目標のスキヤフォールディング(足場づくり)になります。単元が進むにつれ、教師と生徒の双方が問いかけを追加で作成することができます。

表4では、MYPの単元を設計する上で考慮する事実的、概念的、議論的問いの特徴を挙げています。

| 事実的問い | 概念的問い | 議論的問い |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 知識・事実に基づいている ・ 内容主導である ・ スキルに関連している ・ エビデンスによって裏づけられている ・ 探究テーマの用語を検証するために用いることができる ・ しばしば時事問題である ・ 回想や読解を促す | <ul style="list-style-type: none"> ・ 事実とトピックをつなぐような大きな考え方の探究を可能にする ・ 比較・対比させる機会を強調する ・ 矛盾を探究する ・ 教科内の、そして学際的な内容についてのより深い理解に導く ・ なじみのある、あるいはあまりなじみのない状況、課題、アイデア、文脈への移行を促す ・ 分析と応用を促す | <ul style="list-style-type: none"> ・ ある立場で議論するために事実や概念の使用を可能にする ・ 議論を推進する ・ 重要な観念や問題を多角的なものから見方で探究する ・ 競い合うことができる ・ 緊張感がある ・ 故意に挑発的になりうる ・ 統合と評価を促す |

表4
事実的、概念的、議論的な探究の問いの特徴

教科の目標

各MYP教科の枠組みには、個々のねらいと目標が含まれています。MYP教科のねらいでは、教師が指導することになっていること、また、生徒が経験し学習することになっていることが述べられています。すべてのMYPの教科の目標は、その教科の学習の中で設定されている個々の目標を示しています。教科の目標は、その科目を学習することで生徒が何を達成することができるかを定めたものです。各目標は、いくつかの**評価要素**に分かれて詳しく述べられています。1つの評価要素は、期待される学習に対する1つの側面や指針となります。

各教科の目標は、指導すべき知識、理解、およびスキルの利用について説明しています。それらは、事実知識、概念知識、手続き的知識、メタ認知的知識の性質を包括しています。MYPの目標はまた、「IBの学習者像」に示されている人物像を反映し、発達させる機会も提供しています。

プログラムの第1、3、5年次の目標はMYP各教科の『指導の手引き』に規定されており、それらの手引きを用いることが必須となっています。

総括的評価

総括的評価課題は、探究テーマと直接結びつき、生徒に自分の知識や理解、スキルを示すさまざまな機会を提供するものでなくてはなりません。これらの学習の評価を計画する際、教師は次の質問を考慮する必要があります。

- ・ この評価課題は、探究テーマにどのように関わっているか
- ・ どのMYPの目標に取り組んでいるか
- ・ どのようにして意味のある、理解の表現を創造できるか
- ・ どのような学習のエビデンスができるか
- ・ 学習のエビデンスをどのように集めることができるか
- ・ 評価課題がどのように概念的理解を示すか
- ・ どのように結果を記録し、分析するか
- ・ 生徒はいつ、どのようにしてフィードバックを受け取るか

「学習のアプローチ」(ATL)

各MYPの単元では、生徒が探究を通じて発達させ、単元の形成的評価(該当する場合)や総括的評価において示すATLスキルを特定しています。多くのATLスキルは、教科の目標への到達を直接支援するものです。

ATLを発達させるもっとも効果的な方法は、継続的で過程を重視する、教科あるいは学際的な学習と指導です。教師は、効果的な学習方法を指導する手段として、グローバルな文脈とともに、「重要概念」と「関連概念」を用いることができます。ATLスキルは、

重要な内容を探究するのに効果的なツールとなります。内容と過程に二重の焦点をあてることで、生徒の学習への関わりや、深い理解、スキルの転換、学業の成功を促進します。

MY Pにおいて、AT Lは、一般的な技能と教科特有の技能の両方を含んでいます。多くのAT Lスキルはすべての教科に適用されます。一般的な「学習ツール」として、生徒や学校の特定のニーズを満たすために調整することができます。効果的で効率の良い学習を促進するAT Lスキルを発達させるためには、生徒に学習に期待されることを明確に示し、手本や段階的基準（あるいは目標）、たくさんの実践機会を与えることが求められます。AT LスキルはMY Pの正式な評価の対象ではありませんが、すべての教科で生徒の到達度にご貢献します。教師は生徒に対して、学習への取り組みと形成的評価を経て、AT Lスキルの発達についての詳細なフィードバックを定期的に提供する必要があります。

MY PにおけるAT Lスキルの構造

MY Pでは、AT Lスキルのカテゴリーを発達に応じた10のスキルクラスターに展開しています。AT Lスキルは相互につながっています。個々のスキルとスキルクラスターは重なり合うことがよくあり、複数のスキルのカテゴリーに関連することもあります。付録1では、MY Pで生徒が発達させるべき重要なAT Lスキルについて説明しています。学校はこのリストを用いて生徒が自律的な学習者となれるようにする枠組みをつくることができます。すべての教科の担当教師はこれらのスキルを基に、MY Pの単元で生徒が発達させる「学習のアプローチ」を特定することができます。

「学習のアプローチ」は、転移可能な理解を深めるために、重要な内容知識やその他の内容知識に関連させて教師が設計し、生徒が取り組むことによって最も効果を発揮します。

教師はMY Pの単元プランナーの中で、単元の目標達成に向けた学習経験への取り組み（形成的評価を含む）を通じて、生徒が発達させるべきAT Lスキル（一般的スキルと科目特有のスキル）を特定します。単元プランナーで特定されたAT Lスキルは、指導計画に対するMY Pの要件でもあるAT Lの教科横断的・学年縦断的計画を発展させるために用いられます。生徒と教師は重要なAT Lスキルを追加で特定し、発展させるために取り組むこともできます。

AT Lスキルは、学習の過程に焦点を置き、生徒が生涯にわたって自信をもった、自律的で自己管理できる学習者となれるよう手助けをします。教師はスキルを明確に指導する必要があり、生徒はそれらを実践する系統だった機会を与えられるべきです。付録1には、MY Pにおいて生徒が発達させるAT Lスキルの枠組みをまとめています。

単元の中で学習・実践された多くのAT Lスキルは、従来型の試験に加え、（個人あるいはグループによる）問題解決や実践的なアプローチなど、さまざまな課題やプロジェクトを通して評価に組み込むことができます。AT Lを含む評価において生徒は多くの場合、多様な情報源からの情報を批判的に使い、テクノロジーを適切に使うことが求められます。

行動 探究を通じた学習と指導

MY Pの単元プランナーにおける行動の項目では、授業方法を特定します。生徒がどのように学ぶかに焦点を当てるためにこの項目を使います。教師は、単元の内容、学習プロセスおよびリソースを計画し、記録します。

探究に基づいた学習と指導は、直線的な過程ではありません。1つの側面について情報を集めることが計画過程の他の範囲にも影響を与えることがよくあります。例えば、入手可能なリソースを見直すことによって、異なる評価課題の設計が必要になるかもしれません。同様に、生徒の今までの学習を見直すことによって、当初の計画よりもスキルや理解の発達に時間をかける必要がでてくるかもしれません。

教師は、概念と文脈を学習経験や形成的評価、指導方法を選択するときの参考とするため、探究テーマを参照する必要があります。

内容

単元プランナーの「内容」の欄には、科目別の内容を記入することができます。この内容は都道府県や国の制度で指定されているかもしれません。また、学校の要件やカリキュラム概要に基づくものや、さまざまな教育基準から生じるものもあるかもしれません。

教科の概要の設計において、プログラムの各学年で指導・学習する教科の知識と技能を構成するのが内容です。生徒がMY Pの経験の中で接する教科のトピックも含め、そのような概要により学習は目に見えて進展します。

重要な内容を特定するためには、生徒がすでに理解している事柄が出発点になります。MY Pにおける学習と指導では、生徒が自分の今までの知識と、探究を通じて得られる新しい情報や経験との結びつきをつくることによって能動的に意味を構築することを目指します。技能を指導したり批判的思考を実践したりするための基礎を取り入れるという意味で、「前倒し」の内容（背景知識を効果的に構築すること）は重要です。事実に関する知識や既習の知識なくしては、効果的な探究は行うことはできません。

国、都道府県、地域のカリキュラムに則っている学校は、内容基準（ねらいと目標）や学習プログラムをMY Pの要件と合致させる必要があります。規定のカリキュラムがない学校では、教師は、MY Pの教科のねらいと目標に生徒が到達できるよう、適切な内容を選択する責任を負います。学校は、個々のニーズや好み、可能性に応じてトピックの範囲や取り上げる深さを広げることができます。

学習プロセスの説明

MYPを実施する学校の教師は、教科のねらいと目標を満たすため、幅広いニーズを満たす学習経験を設計しなければなりません。IBプログラムにおける学習と指導は

- ・ 探究に基づいている
- ・ 概念的理解の発達を重視する
- ・ 地域的・グローバルな文脈において展開される
- ・ 効果的なチームワークと協働に焦点を置く
- ・ すべての学習者のニーズを満たすために学習を差異化する
- ・ 評価によって報告する（形成的評価と総括的評価）

これらの教育原則は柔軟性をもたらし、教師は「指導のアプローチ」を展開できるようになります。教師は、自信と責任感を引き出す生徒中心型の学習を創造するため、教室でさまざまな指導方法とアプローチを用います。生徒は学習に積極的に取り組む必要があり、IB教育では、教師と生徒の双方の声が非常に重要です。

学習経験と指導方法

教師は、目的をもって単元の探究テーマに合致した方法と学習経験を選択する必要があります。生徒が教科の目標を達成する手助けをし、効果的なATLスキルの発達を支援し、単元の総括的評価で高いレベルの到達度に達することができるよう導きます。教師が考案する個々の学習経験と指導方法は、入手可能なリソースや指導される内容、科目そのものによって決まります。

教師は、以下の特徴を備えたさまざまな学習経験と指導方法を実践するものとします。

- ・ カリキュラムに組み込まれている
- ・ これまでの学習の上に構築されている
- ・ 生徒の年齢にふさわしく、思考を促し、魅力的である
- ・ 母語以外の言語で学習している生徒や学習支援要件をもつ生徒など、あらゆる生徒の多様なニーズを踏まえている
- ・ 自由形式であり、問題解決スキルの指導が行われる

教師は、規律ある探究とリサーチを通じた学習をもたらし、アイデアや個人的振り返りのやりとりを含み、新しい理解と技能を実践・応用する機会となるような方法を選択してください。

形成的評価

形成的評価（生徒の学習を促すための評価）は、単元内容の指導前、指導中、指導後に行われます。教師は、単元の中で最もふさわしい活動を計画することができるよう、生徒のこれまでの学習を確認する方法を開発する必要があります。

教師は生徒が単元に取り組んでいるときに学習をどのようにモニタリングし、サポートするかも考えなくてはなりません。形成的評価は、知識、理解、スキル、態度の継続的な

発達に対する理解度を教師と生徒に示します。「生徒の学習を促すための評価」とは、「学習者が学習のどの段階にいるのか、どこに向かう必要があるのか、そこへたどり着くための最良の方法は何かを決定するために学習者と教師が利用できるエビデンスを求め、それを解釈する過程」(Black 他 2002)です。また、効果的な形成的評価は教師と生徒に対して、個人の学習スタイルを掘り下げただけではなく、学習の差異化の参考になる個々の生徒の長所や課題、選択を探る方法を示してくれます。

形成的評価は生徒にとって、総括的評価課題を完成させるために準備する中で、理解の表現を示しそれに磨きをかける重要な機会でもあります。

生徒同士の評価と自己評価も形成的評価の有効な方法です。

差異化した指導

指導を差異化する(多様な生徒のニーズを満たすよう指導方法を修正する)ことによって、生徒が適切な学習目標を個別に設定し、到達を目指すための機会をつくります。教師は、個々の学習ニーズを満たすための教育方法を考慮する際、各生徒の言語的側面にも配慮してください。

すべての学習者によるカリキュラムへの平等なアクセスを促し、差異化した学習と指導により全人的な発達を支援するため、図 10 のように、IB は 4 つの重要な原則を定めています。

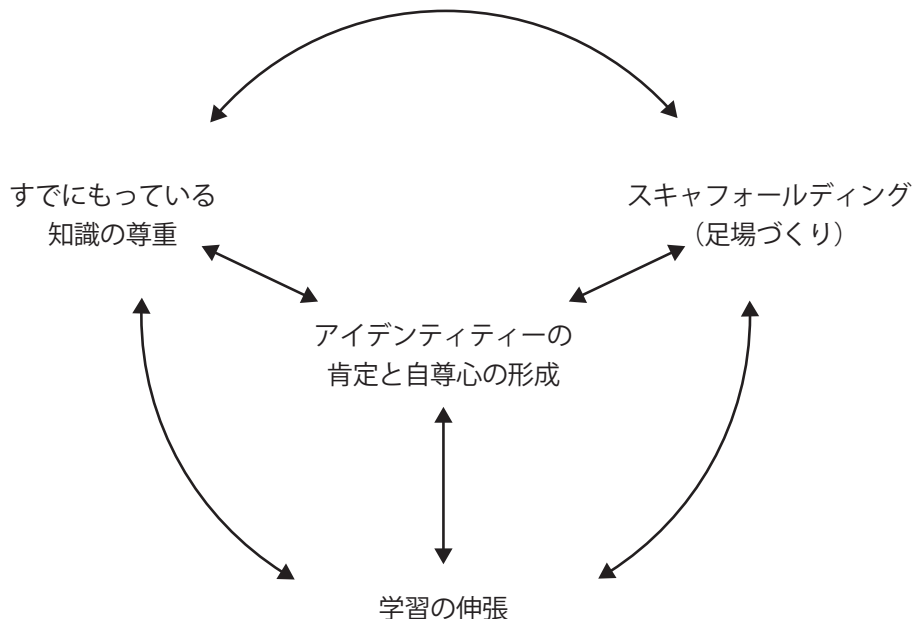


図 10
差異化した学習の効果的な実践の原則

詳細は、IB 資料(英語版)『Learning diversity and inclusion in the IB programmes (IB プログラムにおける学習の多様性と多様な生徒の受け入れ)』(2016 年発行) および同『IB プログラムにおける言語と学習』(2014 年発行)を参照してください。学習のためのユニバーサル・

デザインは、すべての個人に平等な学習の機会を与えるカリキュラム開発に役立つひとつの指針ともなります。

教師は、作品サンプルや課題ごとの評価規準の説明などの例を示したり、情報整理ツールの利用の提案、柔軟なグループ分け、生徒間の関係などのサポートを構築したり、段階的で柔軟な締め切りを設定したり、学習経験の速度を調整したりすることによって、学習と指導を差異化することができます。

単元を特別に設計し、学習の内容、過程、成果を差異化することによって、全生徒がカリキュラムにアクセスできるようにします。例えば、視覚的・聴覚的・運動感覚的なものも含め教材解釈のさまざまな形式を提供する、生徒が理解の表現を示すときに別の方法を選択できるようにする（口頭発表、文書発表、生徒間ワークショップを主催するなどの実践的な方法など）が差異化として考えられます。

リソース

教師は、入手できるリソースを探し、単元で他にどのようなリソースが必要となるかを考える必要があります。考慮すべき重要なリソースには以下のものがあります。

- ・ 指導教材と学習環境におけるテクノロジー
- ・ 教科書およびその他の文書教材や視覚教材
- ・ 企業や非営利組織によって開発された指導教材
- ・ 教育的ゲームやシミュレーション
- ・ 補助教材や操作
- ・ 教室の枠をこえた学習環境
- ・ 生徒の多様な言語と文化
- ・ 学校やコミュニティーにおける家族、専門家、その他の主な情報源
- ・ 学校、大学、コミュニティーの図書館
- ・ インターネットを含めたデジタルリソース

振り返り 探究の計画と過程、影響を考える

MY Pの単元プランナーにおける振り返りの項目は、単元の開発・実践において重要な3つの段階で教師が自らの振り返りを記録するきっかけになります。単元プランナーでの振り返りは「協働設計」の出発点になるとともに、指導のプロセス全体を通じて振り返りの実践を常に思い出させてくれます。また、指導方法と学習成果を評価する形式にもなります。

振り返りには、単元の計画と過程、影響について個々で行う考察と協働で行う考察があります。MY Pの単元計画においてそれぞれの要素を見直すことは有益な振り返りの手段といえます。教師は、単元を指導する前、指導中、単元の指導後の時間を有効に使って振り返ることができます。単元の振り返りに生徒を参加させることは、IBプログラムで重視される生徒主導の教育アプローチを促進する上で有効な方法です。

表5に挙げられている問いかけは、効果的な学習と指導につながる振り返りを引き出します。

単元の指導前

- ・なぜ単元や選択したトピックが興味深いと考えられるのか
- ・生徒はすでに何を知っていて、何ができるのか
- ・生徒は以前、この学習分野でどんなことに取り組んだことがあるのか
- ・この単元で期待されることについて、経験的に何を知っているのか
- ・この単元は生徒にとって、学習者像の中のどの人物像を発達させる機会になるか
- ・どのような学際的な結びつきの可能性を特定できるか
- ・生徒の選択と相互作用の傾向について何がわかっているか
- ・有意義なサービスマーケティング（奉仕活動を通じた学習）の機会があるか
- ・この単元の何が「コミュニティープロジェクト」や「パーソナルプロジェクト」を引き出すのか
- ・サービスマーケティングの真の機会をつくることができるだろうか
- ・生徒の多言語能力を学習のリソースとしてどのように用いることができるか

| 単元の指導中 |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 単元を進めたり総括的評価課題を完成させたりする間にどのような困難に取り組んだか ・ どのようなリソースが有益で、他にどのようなリソースが必要か ・ どのような生徒の探究が生まれるか ・ 何を修正・変更できるのか ・ どのようなスキルにもっと練習が必要か ・ 生徒の取り組み具合はどの程度か ・ さらに指導が必要な生徒に対して、どのような学習のスキファールディング（足場づくり）ができるか ・ 世界でいま起きていることで、この単元の学習と指導に結びつけることができるものは何か ・ 学習経験が単元目標にどのように適合しているか ・ 保持され、修正され、拒絶される個人の偏見も含め、解釈によるところが大きいという知の性質を生徒たちが探究するためにどのような機会を提供できているか（D P「知の理論」につながるスキルの育成） |
| 単元の指導後 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ この単元の学習成果は何か ・ 到達度を測るため、総括的評価課題をどのようにうまく用いることができたか ・ 生徒が最も高い到達度に到達できるよう、課題は十分に複雑なものであったか ・ どのような学習のエビデンスを確認できるか ・ どの学習の結果を記録すべきか ・ どの指導方法が効果的であったか。それはなぜか ・ 驚くべき点は何か ・ どのような生徒主導の行動に気づいたか ・ 次回はどこを変えようか ・ この経験を基にどのように次の単元を設計するか ・ この単元において学習をどのように効果的に差異化できたか ・ この単元から次の学年や学習レベルへ、生徒は何を引き継ぐことができるか ・ 次回はどの教科に取り組むことができるか ・ 評価の標準化から何を学んだか |

表5
振り返りの際に考えられる問いかけ

教師と生徒はすべての質問について振り返る必要はありません。振り返りを行うために的を絞ることは、しばしばより有意義な結果につながるものです。教師と生徒は、MYPにおける探究の計画と過程、影響を向上させるような他の問いかけも検討してください。振り返りはどんなときでも特定の文脈において教師と生徒の具体的なニーズがあつてこそ、かたちになるのです。

ビルディング・クオリティー・カリキュラム

ビルディング・クオリティー・カリキュラム（BQC）¹サービスとは、MYPを提供する学校のMYP単元計画についてフィードバックを提供することで学習と指導をサポートするサービスです。指導計画（written curriculum）、授業方法（taught curriculum）、評価計画（assessed curriculum）の継続的な改善を促すことができます。フィードバックは、IB資料（英語版）『Evaluating MYP unit plans（MYPの単元計画の評価）』（2016年刊）および同（英語版）『Evaluating MYP interdisciplinary unit plans（MYPの学際的な単元計画の評価）』（2016年刊）に基づいて提供されます。

BQCに参加する学校は、MYPで指導する各教科の単元計画2点と自己評価、さらに学際的な単元計画2点（および提出する単元それぞれについての自己評価資料）を提出します。通常は、MYPで指導する学年ごとに単元計画を少なくとも1点ずつ入れ、合計で18点の単元計画を提出します。提出する単元は、学校で指導されている単元でなければなりません。また、教師は、振り返りのセッションをはじめ、MYPの単元計画のプロセスで必要とされるすべての要素を完成させなければなりません。

学校に対するフィードバックは、協働と専門的な議論を促し、生徒の学習を支えることを意図しています。また、BQCからのフィードバックは、重要な振り返りを促し、これにより効果の高い学習と指導を導くことをねらいとしています。

「ビルディング・クオリティー・カリキュラム」サービスへの参加は、IB MYP修了証を目指す志願者を1人もeアセスメントに登録できなかった、あるいは登録しないことを選んだ学校に対して義務づけられています。

毎年3回、BQCのセッションが実施されています。学校は、プログラム評価のための自己評価を提出する前にフィードバックを分析し統合するだけの十分な時間がとれるよう配慮して、いずれかのセッションを選択しなければなりません。受け取ったBQCのレポートは、自己評価の提出前の最大2年間にわたって使用することができます。BQCは、科目特有の学習と指導をサポートし、かつ学校の継続的な改善を支えるための任意のサービスとしても提供されています。この任意のサービスには、任意のセッション、教科、学年を選んで登録することができます。提出に関するガイドラインの全文とセッションのスケジュールについては、PRCを参照してください。

¹ 「Enhancing the MYP（MYPの拡充）」単元計画プロセスの変更レビューが行われるのを受けて、「ビルディング・クオリティー・カリキュラム」（BQC）サービスは、2024年2月をもって終了となります。中等教育プログラム（MYP）の方針とサービスの変更をすべて反映した改訂版ガイダンスが、レビュー完了後に発行されます。

探究に基づいたカリキュラム

I Bプログラムにおける「指導のアプローチ」

I Bプログラムにおいて指導とは

- ・ 探究に基づいている — 探究を構築し、維持するために好奇心を刺激する
- ・ 概念主導である — 新しい文脈に転移できる概念を通じて学習設計と指導を行う
- ・ 文脈に基づいている — 個々の科目の枠をこえて関連性をもたせる
- ・ 協働である — 効果的なチームワークと目的のある、あるいは生産的な協働を促す
- ・ 差異化されている — 多様な学習者に学習へのアクセスを提供する
- ・ 評価情報に基づいている — 学習の評価と、生徒の学習を促す評価とのバランスを保つ

探究は、I Bでの指導の根幹にある考えのひとつです。最も広く解釈した場合、探究とは、「生徒の理解が現時点でのレベルから新しい、より深いレベルへと移行するプロセスで、生徒または教師によって主導されるもの」です。

「I Bの学習者像」に示されている人物像は探究を奨励しています。このことは言語と学習についてのI Bの見解にも見られ、また、学習コミュニティの中で多様な文化の理解と国際的な視野が育まれるという考え方を重視していることからわかります。

探究においては、知識があるという前提で生徒に重点が置かれます。生徒はすでに知識と知識の理解をもっているため、知識の保持者であり伝達者である教師はそれほど重視されないという考え方です。構成主義教授法で認識されているように、「知識を協働で創造するプロセスは学習コミュニティの中で実現される」というものです。

I Bプログラムは、自分を取り巻く世界を探索することで、それに意味をもたせようとする生徒の努力を評価し、尊重します。これをサポートするため、MYPを指導する教師は、生徒がすでにもっている知識を引き出す学習経験を提供し、振り返りと統合の機会をつくるよう求められます。このような構成主義アプローチでは、生徒が継続的に知識を発達させ理解し、その知識をより広い文脈へ転移・応用させることを重視しています。構成主義には、生徒による「真にグローバルな文脈における、内容を通じての概念の探究」という教授法が含まれています。このような教授法がもっとも実りある永続的な学習につながると考えられています。

MYPにおいて、意味の構築と概念的理解の発達は、知識の習得、文脈に基づくスキルと態度の発達によって支援されています。これは、生徒がもっとも良く学ぶことができる方法です。生徒は次の手順で個人的にもグローバルな意味でも重要な課題に取り組むよう導かれるべきです。

- ・ 自分の質問を考案する
- ・ 自分の探究を設計する
- ・ 自分の探究をサポートするために入手できるさまざまな手段を評価する
- ・ 問題の答えを見つけるのに役立つリサーチ、実験、観察、分析に取り組む

生徒がもつ現在の理解を起点にし、その理解と、新しい内容を探究することによって生じる新しい情報や経験との間に結びつきをつくることによって能動的に意味を構築することを目指します。

探究の本質

探究にはさまざまな形がありますが、生徒の検証や取り組みが表面的ではなく本心によるもので、すでにある知識から新しい理解レベルへと導く探究が最も効果的だといえます。MYPで明確に期待されているのは、探究が効果的に働いて有意義な振り返りとなり、学習プロセスの成果として生徒主導の責任ある行動を引き出すことです。この作用により、生徒の学習が広がったり、大きな社会的影響をもつことになったりするでしょう。11歳から16歳の間には、それぞれの年齢で探究も行動も大きく異なってくるでしょう。

すべてのMYPの「指導のアプローチ」が探究の中で生じるわけではありません。MYPは、講義や実演、暗記、個々の実践を含めた指導方法におけるバランスのよい、意味のある選択を推進しますが、探究を通じた学習と指導により、以下のように生徒の力を伸ばします。

- ・ これまでの学習と現在の学習との間につながりをつくります
- ・ さまざまな可能性を試み、行動します
- ・ 何が起きているのかを知るために予測し、行動します
- ・ データを収集し、研究成果を報告します
- ・ すでにある見解を明らかにし、出来事の認識を再評価します
- ・ 概念の応用を通して自分の理解を深めます
- ・ 理論を組み立て、検証します
- ・ 調査し、情報を求めます
- ・ 立場をはっきりさせ、主張します
- ・ さまざまな方法で問題を解決します

IBのすべてのプログラムにおいて「探究サイクル」は、単元計画や作品デザイン、体験学習などの中で、ATLスキルを通じた概念の探究を通じてさまざまな方法で用いられます。MYPのグローバルな文脈は探究と能動的学習の中心であり、カリキュラムを通じて取り組むさまざまな状況で生徒に責任ある行動をとらせます。教師と生徒にとってグローバルな文脈は、疑問を投げかけ、説明し、発見し、実際に行うことで科目の内容を探究する手段となります。

MYPの探究を通じたメタ認知技能と批判的思考の発達は、人間社会で「知ること」がどのようにして構築されるのかを理解することに焦点を置くDPの「知の理論」(TOK)に向けた準備となります。MYPは、知識の本質、限界、価値について問いかける高度な探究をする貴重な機会です。探究に基づいた「指導のアプローチ」により、生徒は他者とアイデアを共有し、他者の考えに耳を傾け、そこから学ぶことができます。この過程を経て生徒の思考と理解が具体化され、高められるのです。

学習環境の整備

学校は、各生徒が重視され、尊重され、安心して学習できる環境をつくるよう努めなければなりません。学習経験は「IBの学習者像」に示される人物像の育成を促しますが、これは安心して協力的な学習環境の中で最もよく実現できます。生徒同士の関係や生徒と教師との関係は、発達と学習にとってきわめて重要なものです。学校は、このような関係が豊かなものになるようにしてください。教師、生徒、保護者の間にコミュニケーションに基づく強い関係があるとき、生徒の学習を最も効果的にサポートできます。MYPを実施しているすべての学校において、保護者は、学校と子どもたちを支援するうえで明確な役割を担うパートナーとして、事情をよく知り、関わり合い、積極的に迎えられます。

教師の役割

生徒が自分の学習にできるだけ責任を負うことができるような教育環境をつくり出すうえで、教師の役割は集団としても個人としても重要です。そのような環境をつくり出すため、教師は生徒の発達と学習方法に最も適したツールと方法を利用し、各生徒にリソースと支援を提供し、探究に取り組むよう導いていきます。

教師は、それぞれの生徒が何を必要とし、何に興味をもっているかをよく知り、敏感に対応しなくてはなりません。また、生徒が生活し学んでいる文化的、社会的な文脈を認識していなければなりません。学習環境において、生徒がすでにもっている知識と新しい経験を通じて得られる知識とをつなぐことができるように支援することが教師の役目です。集団の中で生徒一人ひとりが示す発達と学習の範囲を見ると、集団と個人、両方のニーズを満たすためにどのような実践行動をとるべきかわかります。

すべての教師は言語教師とみなされます。教師は、カリキュラムにわたって多様な文化的、言語的背景を考慮した「学習のアプローチ」(ATL)の教材と教育実践についての意識を高めていかなければなりません。

MYPの授業では、生徒による探究の機会をつくり、それを支援します。慎重に考えた自由回答形式の質問を生徒に投げかけ、生徒同士で、また教師に対して質問をするように生徒を導くことにより、生徒の学習を促します。学習という点で生徒や教師、学校管理職に何が求められているのか、そのサポートという点で保護者に何が求められているのかは、「IBの学習者像」にはっきり示されています。教師は「IBの学習者像」に示されている人物像の育成について、学習と指導の中ではっきりと言及する必要があります。

最高の授業実践を用いる

MY Pを実施しているすべての学校は、学習と国際的な視野の育成に責任をもって取り組みます。共通の到達目標に向けて絶え間ない向上を求めると、スタッフと生徒を含めたすべての関係者が問題を特定し、その解決策を模索するよう奨励されます。このような環境において、個々の教室は大きな集団の縮図として機能します。

MY Pの授業はそれ自体が1つの共同体モデルです。授業は目的ある協働を特徴とする活気に満ちた場所であり、その共同体の中で生徒は自分のためにベストを尽くし、まわりの人の学習と幸福に貢献する力を備えます。生徒は互いに支え合い、自分なりの信念と価値を築くようになります。共同体では振り返りが促され、課題や問題、成功について深く考えることが重視されます。

教師は理解を追求し意味を構築することと、知識やスキル、態度を習得することを調和させるという意味で、MY Pの授業はバランスのとれた場でもあります。このために教師は、さまざまな指導と評価の方法とリソースを利用して各生徒のニーズに対応します。このような環境の中、生徒は自己の学習の設計と評価に積極的に関わります。MY Pの授業は活力に満ちた学習環境であり、生徒は個人のニーズと探究のニーズに応じて集団活動から個人の活動までを自在に繰り返します。

簡潔に言えば、MY Pの授業は志が高い思考の場であるといえます。また同時に、学習に照準を合わせた環境でもあります。

教室外の教育

教室や学校は重要な学習環境ですが、校外活動や環境学習も大きな影響をもつ学習機会です。教室の枠をこえた教育は、健康や福利、向社会的行動、コミュニティーの団結を促進する幅広い重要な社会的目標に資するものです。

校外学習も包括的で豊かな教育経験の一部として、若者が自己発見に取り組み、環境認識を発達させることができる状況をつくりだします。MY Pの生徒は校外の環境で学び、自然環境を繰り返し理解し、教室の枠をこえて理論を実践に移す機会を定期的にもつことで多くを学ぶことができます。

教室の外での教育は多くの場合、探究を通じた学習プロセスに不可欠な責任ある行動と批判的な振り返りを内包しています。

学問的誠実性の指導

学問的誠実性は、IBプログラムのすべての学校と教師、生徒の義務です。学校の「学習のアプローチ」の一環としてカリキュラム全体を通して発達させなくてはなりません。PYPの早い段階から、作品の所有権と属性を適切に認識するよう生徒に指導することができます。生徒はいろいろな学問的誠実性についてのスキルに繰り返し接することによって、MYP、DP、またはCPの外部評価を受けるころまでに十分なスキルを発達させ、陥りやすい落とし穴を避けることができるようになります。

MYPの生徒は、プログラム修了後の高等教育に向けて、引用を行う際や、出典を明示する際の重要なATLスキルを学習し、間違いを犯す中で学ぶ機会を与えられるべきです。本章は、「付録1：ATLスキルの枠組み」と「学問的誠実性」に関する方針の策定の項目と併せて読むようにしてください。

学問的誠実性は、個人の誠実さを促し指導と学習、評価における効果的な実践を推進する一連の価値基準とスキルとして試みることができます。生徒同士の圧力、文化、保護者からの期待、ロールモデル、指導されるスキルなどさまざまな要因により影響を受け、形づくられます。盗用、共謀、ごまかしなどの例を引き合いに出して何が学問的誠実性に反するかを説明するのは簡単なことですが、適切に行われた学術研究には利点があることや、あらゆるMYPの生徒の作品は誠実性に敬意をはらうことなどを強調し、可能な限り肯定的なトピックを扱ってください。

すべてのMYPの生徒は、学問的誠実性、特に知的財産や著作権に関連した概念の基本的な意味と重要性を理解しなければなりません、概念を理解するだけでは不十分です。生徒は、そのような概念を自分の作品に応用する知識と実践的スキルを培う必要があります。

特許や登録意匠、商標、人格権、著作権などさまざまな知的所有権があるため、知的財産の概念を生徒に理解させるのは難しいかもしれません。しかし少なくとも、知的表現と創作表現（文学作品や芸術、音楽など）の形式は尊重され、本来は法によって守られるべきであると認識させてください。学校が盗用を防ぐための対策を行うことによって、生徒が訴訟問題に巻き込まれるような違法な学校外での活動（音楽の違法なダウンロードや生徒間のファイル共有など）を防ぐことにもつながります。

概念、実践の両方の用語について、生徒は「協働」と「共謀」との違いを理解していない場合もあるので指導が必要です。「協働」は、大まかに定義して、情報を共有し共通の目的のために取り組むことです。これは開かれた協力的な行動であり、人の作品を写したり評価のために提出したりすることを許すことにはなりません。「共謀」は、生徒が仲間の学習者の作品を出所不明の情報として使うときに起こります。

真の作品は生徒個人の独創的なアイデアに基づくものであり、そこでは他者のアイデアや作品について十分に言及されています。そのため、評価対象になるすべての課題はその形式にかかわらず、生徒自身の言語、表現、アイデアを全体的に、正真正銘に用いたものであるべきです。他者のアイデアや作品を生徒が自分の作品に用いるときは、直接引用や言い換えの形式を用いるかどうかにかかわらず、それらのアイデアや作品の出典元について十分に、適切に出典をつける必要があります。

IBは、盗用を「他の人のアイデアや作品を自分のものとして表現すること」と定義していますが、この定義だけでは何が盗用にあたり、どのように避けることができるのかについて生徒に十分な情報や指導を与えることにはなりません。自分の作品にいつ、どのように出典をつけるのかについて指導してください。同様に、参考文献を別の言葉で言い換える（paraphrase）練習は、ATLスキルとして指導しなくてはなりません。生徒がただ単に人の文章をコピーしていくつかの言葉を自分の言葉に置き換えただけでそれを自分の作品であるかのように見なすことがないようにしてください。他の人の言葉を用いるときは、引用符や字下げを用いたり、その言葉が自分のものではないことを示すために認められている方法を使う習慣を生徒に身につけさせます。さらに、引用元（あるいは、言い換えられた文章）は、参考文献だけに表示するのではなく、引用符を伴ってはっきりと特定する必要があります。自分の議論を裏づけるために他の人の言葉やアイデアを用いることは、あらゆる学問の基本です。人の言葉やアイデアを自分のそれと統合させる方法は重要な技能です。これはATLスキルとして明確に指導しなくてはなりません。

MY P の評価の原則

評価はすべての学習と指導に不可欠です。MY P の評価では、教師はプログラムの各学年においてそれぞれの教科の評価規準を用いて規定の目標を評価します。最も高い到達度に達する機会を生徒に与えるため、教師はさまざまな評価方法を用いた厳格な課題を作成します。

MY P では、教師は専門的判断によって生徒の到達度を測ります。その判断はあらかじめ周知されている明確な規準によって導かれ、評価の透明性を確保しています。教師は多様な評価課題（信頼できる理解の表現）において、所定の評価規準に基づき、レベルの説明を用いて生徒の到達度を測ります。（学校が行う）MY P の内部評価では「ベストフィット」のアプローチを用います。その中で教師は互いに協力して取り組み、各生徒の到達度を総体的に評価する共通の規準を設定します。

この「評価規準に準拠した」アプローチは、「集団基準準拠」（生徒は互いに比較され、あるいは、学習成果に対する予測分布と比べられる）や「目標基準準拠」（生徒は次のレベルに到達したと判断される前に、それより低い到達度における特定の規準のすべての評価要素を習得しなければならない）とは異なります。

MY P における評価の目的

- ・ 学習プロセスでフィードバックを行うことにより生徒の学習を支援・奨励します
- ・ 指導プロセスを報告し、向上させ、改良します
- ・ 「パーソナルプロジェクト」や学際的単元の評価などにおいて、教科を横断したスキルを転移する機会を生徒に提示します
- ・ 学習に対する生徒の前向きな態度を奨励します
- ・ 実社会の文脈に基づいた探究において生徒をサポートし、科目の内容の深い理解を促します
- ・ 批判的、創造的思考スキルの発達を促します
- ・ 多様な文化的、言語的状況での評価を可能にすることにより、プログラムの国際的な視野を反映します
- ・ 生徒の全体的な発達を重視するというモデル原則を取り入れることにより、プログラムの全人的な特質を具現化します

MY Pの評価実践は、場合によっては学校の既存の評価実践と異なることもあります。MY Pにおける評価にはいくつかの重要な特色があります。

- ・ 内部で行われる総括的評価とそれを裏づける形成的評価では、評価方法が異なります
- ・ 評価対象期間内の到達度を機械的に単純に平均するのではなく、生徒のパフォーマンスを最も的確に表すものを重視します
- ・ コースの個々の要素ではなくコース全体に基づいて、コース修了時に生徒の理解を評価します

生徒は、新しい質問や文脈に対して知識やスキルを想起し、適応させ、応用することができなければなりません。また、生徒は、評価において期待されること、基準、実践について理解する必要があります。教師はこれらのことを指導だけでなく授業や宿題にも早い段階で自然に導入することができます。

MY Pにおける評価の目的は、生徒の学習を支援し促すことです。MY Pでは、生徒のパフォーマンスについての情報の収集と分析を含め、そのパフォーマンスに対して時宜を得たフィードバックを提供するような評価プロセスを重視しています。MY Pの評価は、ATLスキルの発達、特に教科の目標に密接に関連したスキルの発達に重要な役割を担います。MY Pの評価へのアプローチは、学習成果だけでなく学習プロセスを評価することの重要性を認識しています。

MY Pの**内部評価**には、学校で生徒とともに取り組んでいる教師が考案、開発、適用する課題や方法、ツールが取り入れられています。そのため、生徒の作品を評価するには教師が最適の立場にあると考えられており、それぞれの生徒の到達度を測る際には、この評価モデルが教師の専門職としての判断を支援します。

MY Pの評価により、教師はプログラムを通じて生徒が発達させる理解と能力を把握することができます。効果的な**形成的**評価を通じて、さまざまなエビデンスを集め、分析し、解釈し、それをを用いることによって生徒の学習を高め、自己の可能性に到達させます。生徒間での評価や自己評価も形成的評価計画の重要な要素です。

学校が開発する内部用の**総括的**評価は、各MY Pの単元の一部です。総括的評価は、所定のMY Pの教科毎の評価規準を用いて生徒の到達度を評価するためのエビデンスを示すために考案されています。

内部用の総括評価と形成的評価は密接につながっており、教師は、IB評価の期待と実践についての知識と、一貫的で時宜を得た有意義なフィードバックを通して、生徒がパフォーマンスを高められるようにしなければなりません。

学習分野と学際的な理解を発達させていく生徒を評価することで、教師は学習プロセスの参考になるよう、生徒の学習ニーズを特定します。MY Pにおける評価は、単元の終わりなど、学習期間の終わりを示すだけではありません。形成的評価は単元の始めから計画することもできますが、学習の次の段階を決定するために教師が生徒と取り組むことによって変化する可能性もあります。

教師はMYPの単元を計画する際、評価が次のことを満たすよう確認してください。

- ・ 学習プロセスに不可欠である
- ・ 教科の目標と一致している
- ・ 科目のニーズや知識の性質に応じてさまざまな課題を用い、多様な見解からの情報を収集している
- ・ 生徒の年齢に適しており、科目の中で生徒の発達を反映している
- ・ 事実に基づいた知識を単に思い出すだけでなく、真のパフォーマンスによる生徒の理解を示すエビデンスとなる

MY P 評価規準を用いる

各教科のMY P 評価規準は、次のようにまとめることができます。

| | A | B | C | D |
|-------------------|-------|----------------|----------------|-------------------------|
| 言語と文学 | 分析 | 構成 | 創作 | 言語の使用 |
| 言語の習得 | 聞くこと | 読むこと | 話すこと | 書くこと |
| 個人と社会 | 知識と理解 | 調査探究 | コミュニケーション | クリティカルシンキング 批判的思考 |
| 理科 | 知識と理解 | 探究と計画 | 手法と評価 | 科学的影響の 振り返り |
| 数学 | 知識と理解 | パターンの探究 | コミュニケーション | 実生活への数学 の応用 |
| 芸術 | 調査 | 発展 | 創作・実演 | 評価 |
| 保健体育 | 知識と理解 | パフォーマンス の計画 | 応用と実践 | パフォーマンス の振り返りと改 善 |
| デザイン | 探究と分析 | アイデアの発展 | ソリューション の製作 | 評価 |
| コミュニティー プロジェクト | 調査 | 計画 | 行動 | 振り返り |
| パーソナル プロジェクト | 計画 | スキルの応用 | 振り返り | |
| 学際的単元 | 評価 | 統合 | 振り返り | |

学校は、規定された各教科の評価規準を用いてMY Pの目標に対する生徒の到達度を定期的になりません。各教科の評価規準は、指導されるべき知識や理解、スキルの使用を表しています。それらは、知識の事実としての側面、概念的側面、方法的側面およびメタ認知的側面を含みます。プログラムの第1、第3および第5年次用の評価規準はMY P教科の『指導の手引き』の中に規定されており、評価の際に用いることが義務づけられています。

実際には、学校はしばしば、MYP 第2および第4年次の生徒が、発達に応じて適切な方法で順応し、解釈しつつ、規定された要件に慣れ、それらに向けた取り組みを始めることができるよう、MYP 第3年次および5年次の目標と評価規準を前の年次に導入します。

評価規準を教科の目標に合わせる

図 11 は、ある特定の教科を図解したもので、プログラム修了時に生徒が何を知り、理解し、行うことができるようになっているべきかという観点から、MYP 目標について説明しています。各目標は、対応する評価規準と連携しています。例えば、目標 A は評価規準 A と、目標 B は評価規準 B と連携しています。

目標 A の概要は、評価規準 A に関する概説に反映されています。概説は、適切な課題を考案するためにはどのように評価規準を利用すべきか、そして生徒のパフォーマンスを測定する際にどのように評価規準を適用すべきかについて教師に指針を提供するものです。このつながりは矢印 1 によって示されています。

矢印 2 は、箇条書きで示されている目標 A に含まれるさまざまな要素が、(いくつかある到達度のうちの) ある特定の到達度の説明とどのように連携しているのかを示しています。それぞれの到達度は、各生徒が目標をどの程度まで達成できているか教師が決定する際に使用できる形式で、生徒のパフォーマンスを説明しています。

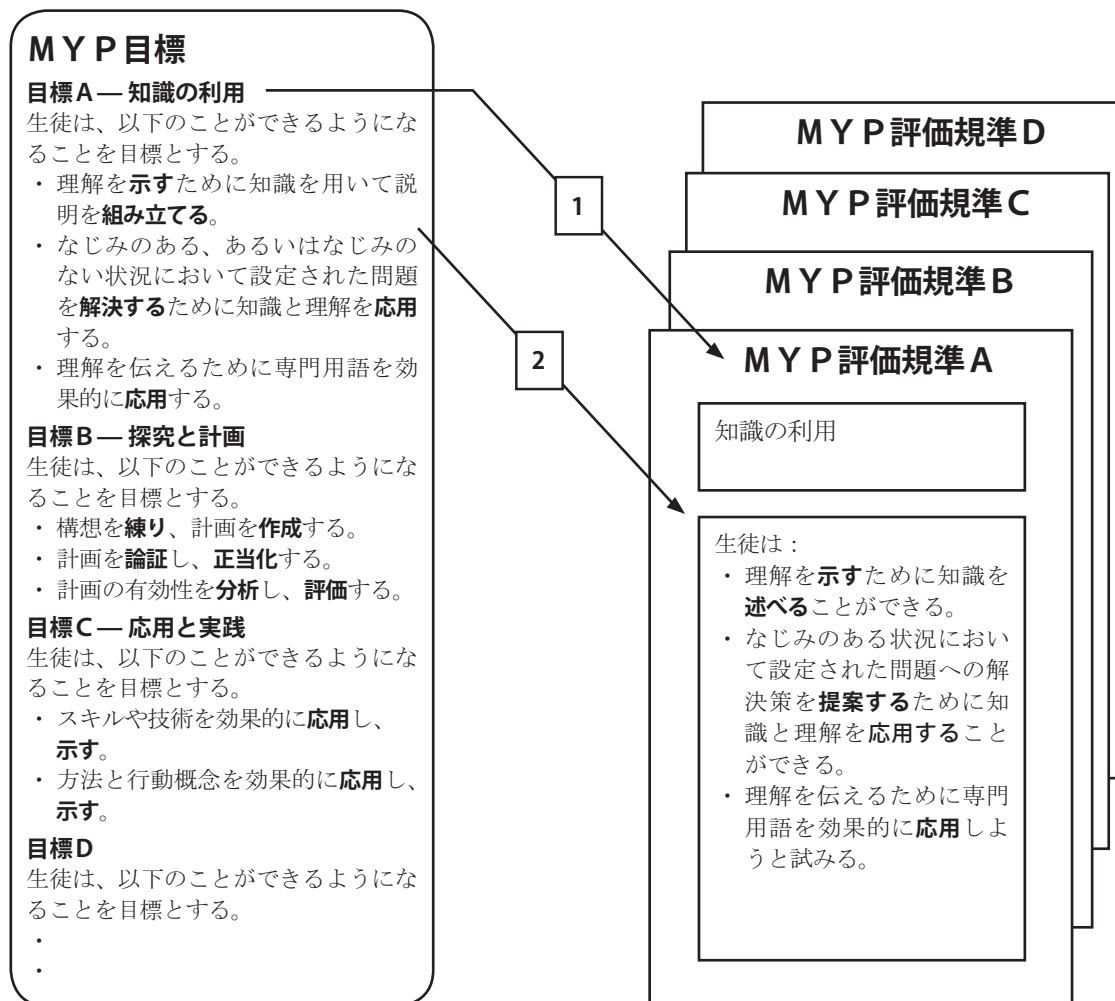


図 11

ある教科の目標 A と、同じ教科の評価規準 A
 および当該の評価規準におけるさまざまな到達度のレベルの説明との関係

最終的な到達度を決定するためには、その目標のすべての規準について考慮しなければなりません。

到達度

各評価規準は、マークバンド（採点基準表）上のさまざまな到達度（数値）に分けられています。それぞれのマークバンドには一般的で定量的な価値の説明が記されており、この説明をレベルの説明と呼びます。レベル1および2は最初のマークバンド、レベル3および4は2番目のマークバンドとして表されます（以下同様）。成果物がレベル1および2のレベルの説明に当てはまらない場合には、レベル0を適用します。どの評価規準にも4つのマークバンドがあり、最高で8つの到達度に分かれています。すべてのMYP教科には、それぞれ2段階の到達度に相当する4つのマークバンドに分かれた4つの評価規準があります。それぞれのMYP評価規準の重要性は同等です。

それぞれのマークバンドのためのレベルの説明は、個々の目標のさまざまな要素における生徒のパフォーマンスの程度を述べています。最も低いレベルの場合には、各評価要素における生徒の到達度が最小限であることを示します。数値のレベルが上昇するにつれて、レベルの説明が示す各評価要素における到達度はより高くなります。

MYP 指示用語

MYPの各教科の目標と評価規準には指示用語が組み込まれています。指示用語を用いることによって、「論じなさい」とは対照的に、「詳しく述べなさい」と求められた場合に、あるいは「説明しなさい」とは対照的に「推論しなさい」と求められた場合に、生徒は何をすべきなのかを理解し分かるようになります。指示用語を理解し、精通することは、IBディプロマプログラム（DP）やキャリア関連プログラム（CP）を含めた将来の学習のためだけでなく、MYP教科の枠をこえて応用できるATLスキルの1つです。

学校は、教科の文脈において、そして学際的なATLスキルの発達の一環として、指示用語を明白に説明する機会を設ける必要があります。指示用語を生徒と共有することにより、教師は、関連するスキルを実践する機会を提示したり、課題を指示するために用いられる用語への理解を確認したりすることができます。また、何が期待されているのか、あるいは求められているのか、そして課題を完成させるために経るべき段階について議論する機会を提供することができます。それぞれの指示用語は、内容とともに科目や学習分野を構成する特定の思考スキルや実践、プロセスに触れています。学習分野を理解することは、特別な知識取得の方法であり、そのためには関連する指示用語に精通していることが必要です。ほとんどの指示用語は、教科の枠をこえて適用することができます。

教師は、指示を与えるとき、生徒に質問をするとき、問題を提起するとき、そしてクラスからの反応を引き出すときに指示用語を用います。生徒には、教師の指示や質問、提起された問題に含まれる指示用語を理解し、反応することが期待されます。指示用語の定義

が変わらないのに対して、生徒の成熟や知的発達に応じて、生徒が示す理解や反応、パフォーマンスの洗練度に対する期待は高くなるはずです。

指示用語の定義に一貫性があれば、生徒は、学習分野の枠をこえてその意味や応用を理解することができるようになります。このように用語を明確化することは、多様な学習ニーズや複雑な言語プロファイルを持った生徒にとって特に重要です。指示用語を一貫して用いることにより、それらの意味に関連するストレスや困惑を減らし、生徒に自己の学習を管理し、認知過程と学習能力を転移する力を与えることができます。

付録3に、D P 評価において用いられる指示用語と連携したMY P の指示用語をリストアップしています。

MY P 評価規準に関する共通の理解を築く

公表されているMY P 評価規準、様々な到達度ごとのレベルの説明および各レベルの説明に含まれる定量的な価値の説明に準拠し、教師は、教科チームにおいて次の事項を話し合う必要があります。

- ・ 議論を促し、後押しするために生徒の成果物を用いながら、説明に関する各人の理解の類似点や相違点を特定する。
- ・ I B 発行の教師用参考資料やワークショップ資料といった資料を参考にする。
- ・ 自分たちの状況に適用できるよう、さまざまな説明の実用的定義について意見を一致させる。

例えば、MY P 科目の担当教師は、自分たちの予想について議論し、さまざまな到達度を例示する生徒の成果物の実例を用いることにより、特定の評価課題の文脈において、特定の評価規準の要素の中に見られる定性的価値の説明の意味について理解を一致させる必要があります。

校内での標準化

1 教科の指導を複数の教師が担当している場合、最終到達度を認定する前に、校内での標準化のプロセスを実施しなければなりません。評価の校内での標準化は、パーソナルプロジェクト（あるいは、その学校におけるプログラムがMY P 第3年次または第4年次に終了する場合にはコミュニティープロジェクト）に対しても求められます。このプロセスでは、評価規準、到達度、およびそれらをどのように適用するかについての共通の理解を形成するための教師による話し合いが行われます。そうすることにより、教師は自分たちの判断の信頼性を高めることができます。

1 学年を通じた標準化が、一貫性を高め、MY P 目標に関して生徒の到達度に関する共通の理解を形成します。

到達度を決定する

学習期間の最後に、教師は、各教科の評価規準における生徒の到達度を判断しなければなりません。これらの到達度を決定するために、教師は、さまざまな学習経験と評価から学習成果のエビデンスを十分に集める必要があります。教師は、単元の指導期間を通した生徒のパフォーマンスからこのエビデンスを確実に集める必要があります。

ある単元について慎重に構成された評価課題からは、評価規準の全要素における学習成果のエビデンスを得ることができます。

評価規準を生徒のパフォーマンスに適用する際、教師は最初のレベルの説明がそのパフォーマンスに該当するかどうかを判断しなければなりません。教師は、生徒の成果物が最初のレベルの説明による期待を上回っている場合には、2番目のレベルの説明が当てはまるかどうかを判断します。この作業を、生徒の成果物が当てはまらないレベルの説明にたどり着くまで続けます。その時点で、その成果物は、その直前のレベルの説明に当てはまることとなります。場合によっては、生徒が低いマークバンドにおけるレベルの説明のいずれも満たしていないが、より高いマークバンドにおけるレベルの説明のいくつかを満たしている場合があります。このような場合、教師は、その生徒のパフォーマンスに最も適合するレベルの説明を決定する上で自身の専門職としての判断を用いる必要があります。

レベルの説明は、全部を総合すると、生徒の到達度を最も低いレベルから最も高いレベルまで、幅広く説明しています。各レベルの説明は、生徒の到達度をより狭い範囲で表しています。教師は、生徒の成果物が特定のレベルの説明の中で低いほうの端に位置するのか、あるいは高いほうの端に位置するのか決定し、適宜、より低い、またはより高い数値レベルを付与するために、自身の専門職としての判断を用いなければなりません。その他にも、教師が行う到達度の決定に影響を及ぼす可能性のある要因として、以下が挙げられます。

- ・ 生徒へのサポート: 生徒会議や教師からのフィードバックを伴う形成的評価、編集、訂正はいずれも必要不可欠な学習ツールですので、生徒は単元の中でさまざまなレベルのサポートを受けることになります。教師は、到達度が生徒は何をできるかということを正確に反映するよう注意する必要があります。
- ・ グループ作業: 教師は、それぞれの生徒の到達度を決定できるよう、グループ作業の際の個人の取り組みについて注意深く記録する必要があります。

このような方法により、学習期間の終了時に生徒の到達度を決定するため、各教科におけるさまざまな学習経験から集めた生徒の学習のエビデンスを、適切な評価規準と照合することができます。

妥当な調整

学習支援を必要とする生徒は、内部評価および外部評価を含むMY Pカリキュラムの枠組みにアクセスするために妥当な調整を必要とする場合があります。妥当な調整とは、学習支援を必要とする生徒が直面する不利な状況を取り除く、または軽減するためにとられる措置です。妥当な調整は、特定の生徒に特有のものであり、テストの実施形式や解答方法の変更を含む場合があります。妥当な調整が評価の特定の側面や特定の評価規準の変更を含む場合にも、全体的な成果物は同じままとしなければなりません。

カリキュラムの修正

より高度な学習支援を必要とする生徒は、教科の目標や評価規準、あるいは評価規準のレベルの説明の修正を必要とする場合があります。生徒が規定のMY Pカリキュラムの枠組みを修正したプログラムを履修する場合、IBは成績を認定したり、IB MY P修了証を授与したりすることができません。MY P第5年次においてパーソナルプロジェクトや自分の学校の基準に基づく奉仕活動を完了した生徒は、IB MY Pコース履修証を受け取ることができます。

評価を計画する

単元計画の最初の段階で、教師は単元の学習を進めるための探究テーマを設定します。さまざまな評価方法から選択する際、教師は、探究の問いに関連して何を達成できるのかを生徒が明確に示すことができる適切な機会を与えるような評価課題を考案することができます。そして、それによってその単元のための教科の目標を設定することができます。教師は、さまざまな評価ツールを選択し、使用することにより、生徒のパフォーマンスを公正に、十分に、そして適切に評価しなければなりません。

評価方法

MYPでは、プログラムの期間中さまざまな評価方法を利用することを大切にしています。以下の評価方法のリストは網羅的なものではなく、また、各方法は互いに相容れないものではありません。実際には、生徒の到達度についてよりバランスのとれた見方ができるように、これらの方法を互いに組み合わせて使用することが必要です。

観察

教師は、すべての生徒を定期的に、そして頻繁に、広角的視野で（例えば、クラス全体に焦点を合わせて）あるいは焦点を絞って（例えば、1人の生徒または1つの活動に焦点を合わせて）観察することができます。教師は、（課題を外から観察する）非参加者の視点で、または（生徒とともに課題に取り組みながら観察する）参加者の視点で観察を行うことができます。観察は、行動やスキルの評価を行う際に、特に役立ちます。

選択式解答形式

テストやクイズが、この評価方法の最もおなじみの例です。選択式解答形式により、教師は、一般的な質問や特殊な質問に対して、理解していること、場合によっては、誤った理解をしていることを示す解答を生徒から引き出すことができます。この方法は迅速かつ簡単に実施でき、生徒と教師に直ちにフィードバックを提供することができるので、単元の期間の途中に形成的評価として使用するのが特に効果的です。

オープンエンド型の課題

教師は、この方法により、生徒の知的好奇心を刺激する題材を提示し、生徒が独自の解答を伝えるように求めることができます。解答は、発表、論文、図、問題に対する解決法

など様々な形をとることができるでしょう。オープンエンド型の課題は、パフォーマンス評価などの他の方法と組み合わせて用いることができます。

パフォーマンス

教師は、MYP評価モデルを使用することにより、生徒が教室で身につけた知識、スキル、理解および取り組み方の範囲を証明することを可能にする評価課題を考案することができます。パフォーマンス評価を通して、生徒は実社会にある状況で学習したスキルを実際に使用し、理解を示すことができます。

教師の計画による理解の表現は、作文、研究報告、発表、あるいは解決策の提案などの形式をとることができます。こういったパフォーマンスは以下の2つの機能を果たします：生徒の理解を構築すること、そしてその理解を可視化し、評価のために利用できるようにすることです。教師は、その情報を、今後どのように生徒をサポートすべきか（形成的評価）、そして生徒が目標を達成したかどうか（総括的評価）を知るために活用することができます。

教師は、活動と課題との明確な違いを意識し、より深い理解を構築するために有効な「理解の表現」に注目すべきです。「理解の表現」により、生徒は、科目におけるそして複数の科目にわたる理解を構築し、示すことができます。「理解の表現」とは、私たちが所有する一連の事実といった、私たちがもっているものではなく、私たちが行うことができることであるという理論に基づいています。単元計画において、「理解の表現」は、それを単元内のどこに（最初、中間または最後）配置するか、そして、それが教科内の理解と学際的理解のどちらを目標としているかにより、異なる形態をとります。

MYPでは、「パフォーマンス」という言葉を最も広い意味で、あらかじめ設定された学習目標を実際に表現する生徒の能力を評価するあらゆる形式を示すために使います。

プロセスジャーナル（記録日誌）

振り返りは効果的な学習の必要不可欠な要素です。すべての教科のMYP目標は、より高度な思考スキルを開発し、概念的理解を構築することを生徒に求めています。生徒の振り返りとメタ認知は、そのプロセスにおけるもっとも重要な要素です。

すべての教師には、「学習のアプローチ」（ATL）を通じて、学習プロセスのあらゆる段階に積極的に生徒を関わらせる責任があります。プロセスジャーナルを用いることにより（芸術やテクノロジーなどの教科では必須）、教師と生徒は学習プロセスについて話し合うことができ、意味のある、目的をもった振り返りにも利用することができます。生徒が重要な問題や活動について定期的に振り返り、記録することは、概念的理解をより高めることにつながります。例えば、プロセスジャーナルを用いることによって、生徒が自己の奉仕活動や行動を詳述し、これらがもたらす影響について振り返ることができます。

ポートフォリオの評価

ポートフォリオは、生徒と教師が学習成果を記録し、自身のアイデンティティを表現するために用いることができます。生徒と教師は、いくつかの課題の成果物を選ぶ、あるいは、生徒の知識と理解のレベルを示し、本人のスキルと態度を証明する観察結果やエビデンスを他の評価方法から集めて、ポートフォリオに収録します。ポートフォリオは、自分の学習、そしてその学習に対する評価に生徒を関わらせる効果的な方法です。

教師と学校管理職には、学校内で用いるために異なるモデルのポートフォリオについて調査したい、実際のフォルダーを使用するのか、あるいは学校のウェブサイト上の仮想フォルダーを使用するのか等、ポートフォリオのフォーマットを考慮したいとの要望があるかもしれません。どちらのフォーマットを選択する場合にも、とりわけ、保管方法に関する課題は出てくるでしょう。

評価課題

上述の評価方法およびその他の方法は、いずれも適切な理解の表現を構築するために利用できます。以下のリストに幅広く紹介しているようにさまざまな種類の課題がありますが、これらの課題はMYPに特有のものとなります。

- ・ 構成：音楽的、身体的、芸術的
- ・ 問題に対応するための解決策または作品の創造
- ・ 論文
- ・ 試験
- ・ アンケート
- ・ 探究
- ・ リサーチ
- ・ パフォーマンス
- ・ 発表：言葉による（口頭または文字）、画像による（さまざまなメディアを通じた）

MYP教科の『指導の手引き』は、評価課題およびそれらの評価規準への適応性について、さらに詳しい情報を提供しています。

課題の妥当性

各単元のために作成される評価課題は、少なくとも1つのMYP教科目標を扱わなければなりません。そうすることにより、課題のために行われた生徒の学習の結果が適切な評価規準を用いて評価されます。課題は、目標に適切に取り組むために作成されなければなりません。目標を1つも扱っていない成果物を総括的に評価することは有効**ではありません**。

評価課題は、学習支援を必要とする生徒の要件を考慮する必要があります。また、母語以外の言語で学習している生徒についても、課題の妥当性を考慮しなければなりません。

生徒がMYP目標に到達しないであろうと考えられる場合、課題を必要に応じて差異化する、または修正することができますが、保護者と生徒にはそのことを伝える必要があります。

十分な程度に厳しい課題を作成する

教師は、評価課題が1つ以上の目標を反映しているだけでなく、生徒が対応する評価規準におけるいずれの到達度にも到達できるように課題を作成する必要があります。例えば、課題が慎重に計画されていない場合、さまざまな理由により、最高の到達度には誰も到達できない状況が起こりえます。同様に、課題の性質上の理由のみにより、いずれの到達度にも非常に優秀な生徒のみが到達でき、その他の生徒は最も低い到達度にも到達できない状況となる可能性があります。

教師は、評価課題の考案に着手する前に、各評価規準の意味と到達度について十分に理解しておく必要があります。最も高いレベルの説明（ディスクリプタ）については、多くの場合、例えば生徒がどの技法やスキルを適用するのか自分で選択できるように、教師がオープンエンド型の課題を考案することが求められます。

課題別評価の説明を作成する

MYPが公表している評価規準および学校によって修正された評価規準は、全体的な評価であり、生徒の学習成果について一般的、質的評価の説明を提供するものであるといえます。

課題別の評価の説明は、評価規準が特定の課題においてどう機能するかを明確化するのに役立ちます。それぞれの課題別評価の説明は、公表されているMYP評価規準に基づいて作成されます。課題別評価の説明を作成するにあたり教師は、評価規準について学び、MYP単元における特定の評価課題のレベルの説明の中で述べられている内容（value statements）を書きなおすことが求められます。

課題別評価の説明を作成するために時間をかけることにより、次のような価値が生み出されます：

- ・ 学習プロセスに不可欠な要素となる。
- ・ 指導を方向づけることにより学習を支援する。
- ・ 理解を深めるために実例資料と併用することができる。
- ・ 教師、生徒および保護者のため、評価プロセスに透明性をもたらす。
- ・ 明確で測定可能な学習のエビデンスを提供する。
- ・ 翌年度以降に再利用できる。
- ・ 時間の経過とともに単元が変化した場合、課題別評価の説明も修正できる。
- ・ 教師がMYP単元について振り返る際に役立つ。
- ・ ある学習期間中に実際に指導された具体的な内容を確認する手助けになるので、まとめて利用することにより、カリキュラムの見直しやモニタリングに役立つ。

課題別評価の説明を作成する際、教師は、特定の課題において生徒に期待されることを、公表されている評価規準に直接言及しながら明確に示す必要があります。例えば、「個人と社会」では、ある特定の評価課題に関連して「さまざまな専門用語」とは何かを正確に説明する必要があるでしょう。この説明は、以下の形式で行うことができます。

- ・ 課題に合うよう多少表現を変える。
- ・ 期待されていることについて口頭で話し合う。
- ・ 期待されていることを説明する課題シートを作成する。

総括的評価プロセスを開始する際には毎回、教師と生徒が、その課題において生徒に期待されることを詳細に理解し、明確に設定することが重要です。MYP評価のために期待されることを明確にする際、教師は、公表されている評価規準において期待されている規準を変更したり、単元において設定されている目標を超えた目標を導入したりしないようにしなければなりません。

評価データの記録

教師には、すべての生徒について評価データを記録する責任があります。教師は、MYP単元を進める過程で、到達度の測定を支援する適切なテクノロジーを用いて評価データを記録する必要があります。

教師は、各評価規準における生徒の総括的到達度を決定する際、すべてのデータを考慮に入れる必要があります。総括的評価のデータは、ある評価規準の中で述べられている複数の到達度のうちのどれか1つとして記録されなければなりません。

評価ツール

本ガイドで上述した評価方法は、評価課題を考案し、作成するために用いることができます。各単元における生徒の到達度のエビデンスを集めるために、下表のツールを活用することができます。これらのツールを用いて学習の状況を記録することができます。

| | |
|-----------------------------------|---|
| <p>事例記録</p> | <p>事例記録は、生徒観察に基づく簡潔な記録です。クラス全体、小グループまたは各生徒に関する記録を残しておく、生徒が理解している分野や誤って理解している分野を教師が確認する際に役立ちます。</p> <p>事例記録は、体系的にまとめ、記録し、そして整理する必要があります。そのために教師は、ITや通信技術の活用を含めたさまざまな方法を考えるべきでしょう。</p> <p>教師は、生徒の学習に関する振り返りや形成的評価のために事例記録を利用することができますし、次の学習段階を計画する際にこの記録が非常に貴重な資料となります。事例記録は、教師が生徒の学習スキル、価値観、そして態度を確認するために、非常に役に立つものです。</p> |
| <p>コンティニウム (評価測定表)</p> | <p>コンティニウム（評価測定表）は、学習の発達段階を視覚的に表すものであり、スキル開発に応用すると教師と生徒にとって非常に役立つでしょう。また、生徒の到達の進捗を示しており、その時点で生徒が学習プロセスのどのあたりまで到達しているかを確認することができます。コンティニウムを事例記録と同じように利用すると、次にどの学習段階に進めばスキルを習得できるかを特定することができます。さまざまな学力レベルや学年を担当する教師チームが開発し、プログラムの全学年のあらゆる科目にわたって利用することができるので、コンティニウムはATLスキルのために活用すると特に効果的です。</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| <p>実例</p> | <p>生徒の成果物のサンプルは、他のサンプルと比較して評価を理解する上で具体的な基準としての役割を果たします。一般的に、1つのルーブリック（評価指標）における各到達度に対して少なくとも1つのサンプルが必要です。この条件が満たされれば、サンプルは、特定の課題に対する基準として機能します。</p> <p>学校が置かれている状況において適切かつ利用可能な実例を選択することをおすすめします。科目を担当する教師による標準化の後、適切に匿名化され、妥当な方法で使用されるのであれば、生徒のある単元の成果物を翌年の同一単元の実例資料として使用することができますし、また自己評価の際に、生徒が用いることができます。</p> |
| <p>チェックリスト</p> | <p>これらはある課題に対する特定の解答の中に呈されるであろう属性や要素のリストです。たとえば、試験のためのマークスキームは、一種のチェックリストです。</p> <p>チェックリストは、教師と生徒のどちらも用いることができるので、形成的に利用する場合に役立ちます。チェックリストは、自己評価に利用できる可能性がありますし、ATLスキルの発達の手助けになります。</p> |

生徒の到達度を報告する

MY Pを実施しているすべての学校は、プログラムの5年間にわたって、生徒の各教科の到達度を定期的に保護者に伝えなければなりません。通常、この報告は、各学年の途中、および学年末に行われますが、地域の規定やその学校がMY Pの各学年における学習をどのように構成するかによって、かなり変わってきます。

生徒の到達度に関するMY Pレポートでは、各評価規準に対する生徒の到達度を伝える必要があります。この方法により、生徒およびその保護者に生徒が各教科の目標にどのように取り組んでいるかということに関する情報を提供します。また、必要な場合には、改善のためのアドバイスをつけることが必要です。

すべての学校は、規定のMY P目標と評価規準に沿って学習と評価を計画することが求められます。また、MY Pの生徒の最終内部評価およびIBへの予想点数の報告の際には、上記の評価規準およびその中に規定されている到達度を用いるものとします。

専門職としての教師の判断

教師は、学期末あるいは学年末にかかわらず、それぞれの生徒の各評価規準における最終到達度を決定する際、さまざまな評価課題から十分なエビデンスを集め、プロフェッショナルとして、十分な情報に基づく判断をしなければなりません。すべての単元は、MY P目標に対する生徒の到達度の継続的評価および生徒のパフォーマンスに関するフィードバックを確実にを行うために、1つあるいは複数のMY P評価規準に基づいて評価を行う総括的課題を含むものとします。単元と評価課題の計画は、すべての評価規準が時間をかけて含まれており、最終到達度を決定するのに十分な、バランスのとれたエビデンスを提供するものである必要があります。

判断には、学期末または学年末における、それぞれの生徒の各評価規準における到達度に関する教師の専門職としての意見が反映されます。教師は、判断のためのエビデンスを集めるにあたり、その学期中あるいは学年中の生徒の到達度を分析します。この到達度は、生徒の当該期間における総括的パフォーマンスであり、教師は、データに見られる（パフォーマンス・レベルの上昇といった）パターン、一貫性および考慮すべき事情に特に留意する必要があります。

評価方針において評価に関する全校レベルの合意を形成する過程で、学校は、どのように最終到達度と成績を決定するかについて共通の理解を構築することができます。

プログラムの途中で成績を決定する

学校は、各規準における到達度を通知することに加え、成績を査定し、通知することができます。学校によっては、国またはその他の要件を満たすために成績を査定する必要があります。

学校が成績を査定し通知する場合、

- ・ 学校は、各評価規準における生徒の到達度を継続して通知しなければなりません。
- ・ 成績は、その科目のすべての評価規準それぞれに対する到達度に基づくものとします。
- ・ これらのプロセスは公開され、透明性があり、関係者全員が理解していなければなりません。
- ・ 学校は、地域や都道府県、国による同等の成績スケールを、生徒の到達度を報告するために用いることができます。あるいは、MYPの7段階評価スケールを採用することができます。MYPの7段階評価スケールは、付随する最終成績の説明および成績換算表のガイドラインとともに用いなければなりません。

不適切な成績査定方法

以下の成績査定方法は、不適切であり、MYPの評価原則に反します。

- ・ 授業課題、宿題および試験のスコアの一部を用いて成績を決定する。
- ・ 年間の総括的パフォーマンスのスコアの平均によって成績を決定する。
- ・ 最終成績を決定するために、単一の成果物のみを利用する

報告の書式

MYPのために使用が義務づけられている専用の報告書式はありません。学校は自由な形式で保護者に評価データを伝えることができます。ただし、きわめて正式に、明確なプロセスを用いて、頻繁に報告を行わなければなりません。以下に紹介するのは、MYPを実施している学校が保護者への報告に使用し、有効であると確認された報告方法です。実際には以下の3つの方法をすべて用いることや、その他の方法を用いることもあるでしょう。また、学校のニーズによっても異なります。

- ・ **成績表**：各科目の担当教師全員が担当科目の評価データを提供する。成績を含む場合とそうでない場合がある。
- ・ **保護者面談**：教師が保護者に評価データを率直かつ明確に伝える。各生徒の成果物を実例として用いる場合もある。
- ・ **生徒主導の面談**：生徒が保護者に自分の学習に関する評価データについて説明する。到達度を示すポートフォリオを利用する場合もある。

学校は、MYP評価規準によって測定した生徒の到達度に関するデータを提供することに加え、サービスマーケティングなど、MYPの他の要素について報告することを検討してもかまいません。

MYP内部評価モデルと外部要件の照準を合わせる

学校は、ある一定の要件を満たすため、国またはその他の制度により基準準拠モデルまたはその変型モデルを使用するよう求められる場合があります。このような状況にある学校には、可能であれば、国やその他の制度が定めた評価要件とMYP評価モデルの照準を合わせることが期待されます。十分な類似性（および、国またはその他の制度が定める要件に柔軟性）がある場合には、学校はMYP評価規準と評価規準の評点の合計を成績の決定に使用することができます。（MYPの成績を用い、地域的な要件を満たすために追加的な規準を加える場合、学校が成績換算に関する独自のガイドラインを構築する必要があります。しかし、IBに提出する予想点数は、MYP評価規準に基づくものとします。）

学校は、MYPの成績を決定してから、その成績を他の制度のための成績に変換することができます。他の制度のための成績を決定してから、その成績をMYPの成績に変換することは許容されません。

2つの制度が両立しない場合、MYPの成績を別途決定し、報告しなければなりません。

MYPの最終成績の説明

各生徒の評価規準の評点の合計を算出するには、教師は、その教科のすべての評価規準における生徒の最終到達度を合計する必要があります。

MYPの7段階評価スケールを用いる学校は、MYPの各学年における最終成績を決定するために、次の成績換算表のガイドライン・テーブルを用いるものとします。この表は、評価規準の評点の合計を7段階評価スケールに基づく成績へと換算する手段を提供します。

| 成績 | 換算ガイドライン | レベルの説明 |
|----|----------|--|
| 1 | 1-5 | 成果物の質が非常に低い。ほとんどの概念や文脈について著しく誤った理解や理解の欠如が多く見られる。批判的思考や創造的思考がほとんど示されていない。きわめて柔軟性に欠けており、知識やスキルをほとんど用いていない。 |
| 2 | 6-9 | 成果物の質が低い。多くの概念や文脈について誤った理解や大きな理解のずれが見られる。批判的思考や創造的思考をまれに示している。概して、知識やスキルを用いる際に柔軟性に欠けており、知識やスキルを応用することがまれである。 |
| 3 | 10-14 | 成果物の質が許容範囲である。時折、著しく誤った理解や理解のずれが見られるが、多くの概念や文脈について基本的に理解していることがわかる。基本的な批判的思考および創造的思考をある程度示し始めている。知識やスキルを用いる際にしばしば柔軟性に欠けており、なじみのある教室においてもサポートを必要とする。 |
| 4 | 15-18 | 成果物の質が良い。多少の誤解や小さな理解のずれが見られるが、ほとんどの概念や文脈について基本的に理解していることがわかる。基本的な批判的思考および創造的思考をしばしば示している。なじみのある教室においてはある程度の柔軟性をもって知識やスキルを用いているが、なじみのない状況においてはサポートが必要である。 |
| 5 | 19-23 | 概して、成果物の質が高い。概念や文脈について確実に理解していることがわかる。批判的思考および創造的思考を時には高度な方法で示している。なじみのある教室やなじみのある実社会の状況で知識やスキルを用いており、なじみのない状況においてもサポートがあれば知識やスキルを用いることができる。 |
| 6 | 24-27 | 成果物の質が高く、時には革新的である。概念や文脈について詳細に理解していることがわかる。批判的思考および創造的思考を、しばしば高度な方法で示している。教室や実社会においてなじみのある状況でも、なじみのない状況でも、しばしば主体的に知識やスキルを用いている。 |
| 7 | 28-32 | 成果物の質が高く、しばしば革新的である。概念や文脈について包括的に、そして微妙な意味も理解していることがわかる。高度な批判的思考および創造的思考を一貫して示している。教室や実社会において、さまざまな複雑な状況で、知識やスキルを主体的に専門知識に基づいて用いている。 |

学問的不正行為に関する理解

IBは、学問的不正行為を、特定の生徒あるいは他の生徒が、1つまたは複数の評価要素において不公平な利益を得る結果となる、あるいは結果となる可能性がある行為と定義づけています。

学問的不正行為は、下記を含みます。

- ・ 盗用——他者のアイデアや言葉、作品を意図的に、あるいは無意識に、適切で、明確で、はっきりとした承諾を得ずに表現すること
- ・ 共謀——自分の成果物を他者が写したり、評価のために提出することを許すことにより他の生徒による学問的不正をサポートすること
- ・ 成果物の複製——同一の成果物を別々の評価要素のために提出すること
- ・ あるの生徒に不公平な利益を与える、または別の生徒の結果に影響を与えるようなその他の行為（データの改ざんや試験中の不正行為、偽りの意見を述べることなど）

他の生徒とともに取り組むことが学習プロセスの重要な一要素である場合も多くありますが、ほとんどのMYP評価に対して、生徒は、教師や他の大人から適切なサポートを得ながら、単独で取り組むことが期待されます。

外部評価プロセスの一環としての学問的健全性を支援するためのIB方針や手続の詳細は、毎年発行されるIB資料（英語版）『Middle Years Programme assessment procedures（MYP評価の手順）』を参照してください。

パーソナルプロジェクトの標準化

パーソナルプロジェクトのモデレーション

プログラムを実施している学校で第5年次に在籍しているMYP生徒は全員、パーソナルプロジェクトの完成を通して自分の学習を総括します。MYPの第3年次または第4年次にプログラムが終了する場合、生徒は、自分の学校におけるプログラムの最終学年において、コミュニティープロジェクトを通して自分の学習を総括しなければなりません。

パーソナルプロジェクトにおける主要な取り組みは、プログラムの最終学年である第5年次に行われます。パーソナルプロジェクトの成績の公式の妥当性確認は必須であり、教師による内部評価に対する外部モデレーション（評価の適正化）プロセスを必要とします。

モデレーションは、パーソナルプロジェクトにおける各生徒の到達度に対して外部の国際的認証を提供します。また、到達度に関する信頼できる国際的基準を創造し、プログラムを通じて学習と指導について報告する手助けをします。

学校には、MYP第5年次の全生徒をパーソナルプロジェクトのモデレーションのために登録することが求められます。

MYPeアセスメント

MYPeアセスメントは、生徒に、専門分野の理解および異なる学習分野にわたる理解、国際的な視野、批判的思考および創造的思考、問題解決能力、そして、なじみのない状況において知識を応用する能力を示す機会を提供します。コンピューターを用いた試験とeポートフォリオは、IBが認証した成績を求める学校に対して、バランスのとれた評価モデルを提供します。

MYPにおける学習成果への公式のIB認定は、規定のeアセスメントを受け、見事に完了した生徒のみ取得することができます。

はじめに

MYPは、あらかじめ規定された規準に照らして生徒の到達度を教師が判断するという原則を中心とした学習と指導の枠組みです。MYP第5年次の到達度の正式な認定は、IBによるeアセスメントによって提供されます。

eアセスメントは、生徒が何を知っているか、何をできるかを評価する3つの評価方法で構成されています。

- ・ **eポートフォリオ**：「芸術」「デザイン」「言語の習得」「保健体育」で、詳細に定義されたコースワークを評価します。ダイナミックサンプリングのプロセスを使用し、グローバルな基準に合わせて結果をモデレーションします。
- ・ **コンピューターを用いた試験**：「言語と文学」「言語の習得」「個人と社会」「理科」「数学」「学際的な学習」の一部のコースで実施します。
- ・ **パーソナルプロジェクト**：生徒が中心となって年齢相応の大型プロジェクトに取り組み、プログラム全体を通して学んだことの集大成とします。MYP第5年次の生徒は必ずパーソナルプロジェクトのeアセスメントを受けなければなりません。他のeアセスメントは任意で利用することができます。



図 12

MYP e アセスメントのモデル

コンピューターを用いた試験の一般的な特徴

コンピューターを用いた試験は3つの主な課題から成り、一連の資料や背景となるリソースを使用して興味深いシナリオや問題に取り組むよう設定されています。背景となるリソースは、さまざまなマルチメディアの形式で提供されます。答えるにあたっては、科目や問題の種類に応じて選択されたツールのセットをさまざまな方法で使用することができます。

課題はいずれも、少なくとも1つの評価規準に対応していて、出される問題は、その評価規準に含まれる要素についての到達度が表れる答えを促すよう配慮して作成されています。評価規準の複数の要素に関係する自由記述形式の問題から、特定の要素に特化した短い問題まで、多岐にわたる問題が出題されます。これらの課題は、生徒が最高レベルの到達度を示すとともに、さまざまなレベルのパフォーマンスを差異化できるようにすることを意図して設定されています。毎回の試験には、MYPの4教科の規準をすべて包含する出題と配点が均等な比重で盛り込まれます。

課題は必ず、重要概念と関連概念を明示的に特定することから始まります。課題1つにつき含まれる重要概念は1つですが、関連概念は複数含まれている場合があります。コンピューターを用いた試験では、少なくとも2つの異なる重要概念が必ずどこかで使われます。

MYPは、グローバルな文脈における概念的理解を発達させることにより探究を持続させる構成となっています。毎回の試験では、グローバルな文脈1つを指定して、それに焦点をあてます。評価に含まれる課題の少なくとも1つが、このグローバルな文脈に基づい

て展開されます。各セッションで取り上げるグローバルな文脈は、5月試験の学校に対しては11月、11月試験の学校に対しては5月に発表されます。

トピックのリスト

外部評価に際して、MYPは、科目特有の幅広いトピックを指定しており、これがコンピューターを用いた試験を作成する際に作成者が考慮すべき変数のひとつとして使われます。これらのトピックは、IBディプロマプログラム（DP）の類似した科目の正式なシラバスに比べるとレベルの低い指定であるため、学校ごとにMYPの要件に従って独自の指導計画を作成する余地が大幅に残されています。

これらのトピックは、MYPのコンピューターを用いた試験に際して試験問題の対象となり得る主題を定義するものです。学校が独自にMYPのカリキュラムを作成するにあたって、これらのトピックに限定されることはありません。このトピックのリストは、MYP第4年次および第5年次のIBが承認したカリキュラムのみを構成するわけではありません。

「数学」のコンピューターを用いた試験は、生徒がスキルの枠組みを修了しているものと想定して作成されています。

試験の基本計画

MYPのコンピューターを用いた試験は一連の課題で構成されていて、それらを通じて、内部評価の実践状況のサンプルを抽出したり、シミュレーションまたは再現したりするように意図されています。あらかじめ決められた構造を使用することにより、試験の作成に明確な枠組みがもたらされています。eアセスメントの配点は毎回異なる可能性があります。基本計画に示された配点から3点以内の差異に留められています。

倫理的な評価モデルを実践するため、これらの評価の基本計画では、一貫性と透明性を期し、MYPの目標に照らして生徒の到達度を測定するうえでバランスのとれたアプローチを徹底しています。MYPのコンピューターを用いた試験の基本計画とは、教科の目標、教室での学習、およびMYPの厳密な内部評価の要件と、大規模な評価との間にある密接な結びつきを文書化したものです。

この基本計画を研究することで、教師と生徒は、MYPeアセスメントの特徴と目的を理解できるようになります。コンピューターを用いた試験に向けて生徒を準備させる際に、基本計画が重要なリソースとして機能します。教科の規準と各教科の評価方法を見据えられるようになるでしょう。

科目ごとの成績の説明

科目ごとの成績の説明は、評価のプロセスにおいて重要な参照情報となります。教科の規準と全般的な成績の説明を入念に分析したうえで書かれていて、MYPの各教科のそれぞれの成績に該当するパフォーマンスを1つの説明にまとめています。

コンピューターを用いた試験がある科目に関しては、教師が予想点数を提出しなければなりません。予想点数を検討する際には、第4年次と第5年次の前半にかけて自分がその生徒に対してつけた評価を検討し、さらにその後の進歩も考慮したうえで、科目ごとの成績の説明を見ながらeアセスメントの結果を予測します。この予測は、教師が抱いている期待のレベルとIBの評価結果がどのように整合しているかをIBが確認するうえで役立ち、ひいては信頼性の高い結果を導くための重要な評価方法を形成します。

また、科目ごとの成績の説明は、当該セッションの学習分野それぞれに対する成績の境界線を示す成績換算表を選定する際にも、主な参照情報として使われます。このプロセスでは、成績授与チームが、2と3、3と4、6と7の成績の説明に照らして生徒のパフォーマンスを検討します（これらの重要な移行点の間にある他の境界は、等間隔に設定されています）。成績授与のプロセスでは、実際の生徒の成果物を見ながら各学習分野および試験セッションに成績換算表を設定することで、試験と採点基準の間にある難易度のばらつき（複数の科目にわたるばらつき、および同一科目の複数のセッションにわたるばらつきの両方）を調整することができます。

科目ごとの成績の説明を使うことにより、eアセスメントでも規準に基づく評価が行われ、またMYPの評価規準とレベルの説明がeアセスメントに統合されるようになります。これにより、規準に基づく評価というMYPの理念が実践されます。

MYPのコンピューターを用いた試験に向けた準備

教師がこの資料の内容に精通したうえで、生徒が各教科の評価に課される要件を理解できるようにしていくことは重要です。生徒は、第4年次、第5年次と学年を進むにつれ、過去のセッションで出題された試験問題とその資料の分析から知識を得るだけでなく、スクリーン上での環境を使って自分の知識、理解、アイデアを伝える練習も複数回積むようになります。とはいえ、試験はきわめて有効なMYPの評価となるよう意図されていることから、生徒にとって最も有益な準備は、MYPの教室を効果的に運営して生徒が次の点を達成できるようにすることといえるでしょう。

- ・ MYPの科目ごとの規準に含まれるすべての要素に照らして、生徒が自分の到達度を理解し、示す
- ・ 事実に基づく問い、概念的な問い、議論の余地がある問いを形成し、答える
- ・ 既習の知識を未知の状況に応用することに対して自信をもつ

- ・ MYP の重要概念と関連概念、およびそれらの関係性について批判的かつ創造的に思考する
- ・ スクリーン上の試験を模した環境で、情報や知識を伝達・提示するための「学習のアプローチ」(ATL) のスキルを練習する
- ・ 考え方や現象に内在しているいくつかの側面をグローバルな文脈で探究する
- ・ 多数のものの見方を使って問題や課題を分析する
- ・ 付加的な情報を手がかりにして、既習の知識を調整し、変更し、拡張する
- ・ 一般論に落とし込む方法、新しい方法論を考案する方法、手続き的知識を柔軟に使うって複雑な問題を解決する方法を学ぶ
- ・ 自分自身の理論形成や問題解決のプロセスに注意を払い、説明する

使われる可能性のある解答欄

解答欄とは、MYP のコンピューターを用いた試験で出される問題や課題に対して生徒が答えを入力するスペースです。複数の解答欄が連動していて、1カ所に入力した答えが別の欄にダイナミックに反映されることがあります（例えば、表に数値を入力するとグラフが作成されるなど）。

解答欄には次のようなものが含まれます。

- ・ リッチテキストボックス（テキストボックスの大きさは、期待される答えや典型的な答えの長さを示唆しています。課題によっては推奨の長さが語数や文字数で指定されていて、その場合は語数や文字数のカウントが表示されます）
- ・ 数式エディター（数式を入力する）
- ・ 関数電卓の画面キャプチャー
- ・ 表（構造を指定し、データとラベルを追加する）
- ・ グラフ（種類を指定し、ラベルを追加する）
- ・ 描画ツール（標準の図形がデフォルトで搭載されていて、出題の文脈によっては追加の図形ライブラリーを使用できる）（描画ツールは、電気回路、化学結合、ドラッグ&ドロップ、機器の設計ツール、フローチャート、エネルギー循環、インフォグラフィックの作成など、視覚的な答えが求められる場合にさまざまな目的で使われます）
- ・ 多項選択
- ・ テキストのハイライト
- ・ 2つの項目のマッチング（画像とラベルを合わせるなど）
- ・ リンク（定義された関係につなげる）

コンピューターを用いた試験には、スペルチェック機能が搭載されています。また、オペレーティングシステムによっては、独自のバージョンのスペルチェック機能が提供され

ていて、受験者が使用できることもあります。スクリーン上の試験環境でさまざまなスペルチェック機能を使うことは、現代のコミュニケーションスキルのひとつであり、使いこなすにはツールを管理し、柔軟に思考し、結果を批判的に分析する力が求められます。

評点とレベルの使い分け

MYPの教室では、多岐にわたる評価方法を用います。レベルの説明や合計点を使って、到達度を効果的かつ総合的に評価することができます。試験に基づく大規模な評価では、通常、具体的な設問に対する生徒のパフォーマンスを判断する目的で、規準レベルではなく評点を使用します。評点を使うことにより、個々の設問に対するパフォーマンスを別々に分析して、複数の試験官にわたる信頼性を高めることができます。

評点は、課題ごとのマークスキーム（採点基準）を慎重に検討したうえで下されます。マークスキームとは、当該教科の規準に含まれる個々の要素を解釈したものです。コンピューターを用いた試験は、教科の規準すべてにわたって生徒がどれだけの到達度を示したかを評価し、それに応じて評点をつける設計になっています。

品質保証

採点に際しては、試験官を厳密に認定し、またシーディングを行うことで、入念な品質保証を行っています。実際の採点を開始する前に、主任試験官と少数の上級試験官のチームが、多数のe スクリプトを採点します。それら試験官による採点と最終的な評点がe アセスメントの採点システムに記録され、そのe スクリプトが試験官の採点精度をモニターするのに使われます。

試験官は、実際の採点を始める前に、マークスキームを適切に使う能力があることを実証して、認定を受けなければなりません。最初にe スクリプトで練習する機会を与えられ、それから認定のためのe スクリプトをいくつか完成させて、それらの評点が許容範囲内の精度であることを示してようやく、実際のe スクリプトの採点を手がけられるようになります。試験官が許容範囲内の精度を示せなかった場合、たいていは実際のe スクリプトの採点は不許可となります。また、試験官の採点精度は、実際の採点を始めた後もモニターされます。許容範囲を超えた試験官はレビューの対象とされ、その結果によってはそれ以降の採点を不許可とする必要が生じるかもしれません。

シーディングとそれに先立つ練習および認定の段階で、すべての試験官が主任試験官と同じ基準で採点を行い、主任試験官の基準に合わせることを確認しています。

また、信頼性をさらに高めるため、問題ごとに生徒の答えを集めて採点する「質問項目グループ化」(QIGing) という手法も使用しています。これにより試験官が試験の同じ部分の採点に専念するため、客観的に評点をつけやすくなります。

学問的誠実性

コンピューターを用いた試験に参加する I B ワールドスクールは、試験の完全性を保護するため、入念に準備しなければなりません。詳細は I B 資料 (英語版) 『Middle Years Programme assessment procedures (MYP における評価の手順)』を参照してください。

また、I B 資料 (英語版) 『The conduct of IB Middle Years Programme on-screen examinations (I B MYP のコンピューターを用いた試験の実施)』では、コンピューターを用いた試験の準備と要件について詳細を説明し、学問的不正行為とされ得る状況のリストも示しています。

受験上の配慮の必要な志願者

コンピューターを用いた試験は、さまざまな学習支援を必要とする志願者が受けられるよう配慮して設計・開発されています。時間延長、スクリーンリーダーとの互換性、代替フォント、背景色とフォント色の変更といった、各種のアクセシビリティ機能を搭載しています。これらの対応が必要な場合は、カーディフの I B グローバルセンターに要請してください。要請手順やインクルーシブな評価の利用資格についての詳細は、I B 資料 (英語版) 『Middle Years Programme assessment procedures (MYP における評価の手順)』を参照してください。

コンピューターを用いた試験の実施に向けた準備

コンピューターを用いた試験は、当該科目の試験日に先立って I B I S から一式をダウンロードしたうえで、コーディネーターや I T 担当者が生徒全員の機器に設定することができます。学校は、I B 資料 (英語版) 『Conduct of IB MYP on-screen examinations (I B MYP のコンピューターを用いた試験の実施)』にのっとりコンピューターを用いた試験を実施しなければなりません。この資料では、試験会場のレイアウト、生徒の座席配置、監督体制、学問的不正行為など、試験の実施に関する規則と規定を説明しています。

生徒がコンピューターを用いた試験を終了すると、「解答ファイル」と呼ばれる出力ファイルが作成されます。試験に使用する機器がインターネットに接続されていれば、この解答ファイルは自動的にアップロードされ、セキュアなリポジトリに保存されます。インターネット接続がない場合は、I B I S のリンクからアクセスできるセキュアなウェブサイト「Administration Console」から手作業でアップロードする必要があります。

コンピューターを用いた試験を初めて実施する学校は、I T 環境が十分に整備されていることを確認しなければなりません。コンピューターを用いた試験を実施するための I T 環境の必須要件は、I B 資料 (英語版) 『MYP on-screen examinations: IT requirements and school responsibilities (MYP のコンピューターを用いた試験: I T 要件と学校の責任)』に記載されています。

上記の資料はいずれもプログラム・リソース・センターから入手できます。学校は、試験セッションの準備としてこれらに精通してください。

e ポートフォリオの一般的な特徴

e ポートフォリオで評価する科目は、コースワークとして制作する相当量の成果物や形式的な要素が評価に際して必要になるため、試験での評価には向いていません。これらの科目では、一部記入済みの単元プランナーが、毎回のセッションで提供されます。教師はこれを参考にして、4月（5月セッションの場合）または10月（11月セッションの場合）の最終単元を計画し実施します。一部記入済みの単元プランナーは、柔軟な指導を可能にするために提供されています。これを活用することで、教師は自分の学校のニーズを満たしながらも評価のエビデンスをIBに提出できるようになり、結果として当該規準に対して公正かつ有効な評価の判断が下されるようになります。

e ポートフォリオは、教師が採点し、IBがモデレーションを行います。このため教師は、規定の規準に照らして生徒のパフォーマンスを判断しなければなりません。4科目の規準それぞれに対する評価をまとめて、評価規準の評点の合計（IBISでは「教師の評価合計」と呼ばれています）を算出します。この合計をIBISに入力すると、IBがeポートフォリオのサンプルを要請します。eポートフォリオはMYPの試験官に配布されて、モデレーションが行われます。モデレーションの結果、教師の評価が正しい基準で行われたと判断されるか、そうでない場合は生徒の到達度を正しく反映した別の評価規準の評点の合計がつけられます。モデレーションのプロセスでは、各校が提出した評点の合計を機械的に調整して1つのグローバルな基準に合わせることにより、コミュニティー全体の到達度が公正に評価されるようにします。

一部記入済みの単元プランナーの使用

一部記入済みの単元プランナーの以下のセクションは、確定しています。これらのセクションは、学校が他の部分を完成させる際に変更してはなりません。

- ・ グローバルな文脈と探究
- ・ 重要概念
- ・ 関連概念
- ・ 探究テーマ
- ・ 事実に基づく探究の質問、概念的な探究の質問、議論の余地がある探究の質問（教師や生徒が考えてさらなる質問を追加する可能性がある）
- ・ 総括的評価課題
- ・ 総括的評価課題と探究テーマとの関係

I Bが一部記入済みの単元プランナーを発行した後、その単元を指導し総括的評価を管理する教師が、残りの部分を完成させます。複数の教師が関与する場合は、協働作業で完成させてください。

指導期間中、教師は、通常どおり学習のプロセスをサポートすべきです。これには、形成的なフィードバックを適宜提供して、生徒が成果物を作成し向上させられるよう導いていくことが含まれます。生徒のeポートフォリオの課題に対してフィードバックを提供する際は、専門職者として原則を貫くフィードバックの性質と範囲を判断する責任があります。広範にわたる注釈や詳細な編集、長大な批評を加えるのではなく、全般的な指導をするのが適切です。

公平を期し、不必要に影響を及ぼさないようにするため、eポートフォリオに対するフィードバックは、課題にどのように取り組み、どのように完成させるかについての全般的なアドバイスに留めなければなりません。優れた実践の共通基準として、教師は、各課題につき1回のみ、生徒の成果物に対して正式なフィードバックを提供します。eポートフォリオの最終バージョンが内部評価のために提出された後は、撤回したり修正したりすることはできません。

教師は、eアセスメントに提出される成果物がI Bの要件に沿って作成されていることを確認しなければなりません。特に、I Bの学問的誠実性の要件を完全に理解する責任が、生徒と教師に課されています。本当に生徒本人が取り組んだものであるかどうかを確認し、知的財産権を保護するようにしてください。MYPeのeポートフォリオをはじめ、内部評価に提出する成果物はすべて、生徒本人が取り組んだ個人の成果物でなければなりません。教師は、このことを生徒と保護者に明確に説明する必要があります。また、適切な手段を使用して、生徒本人が取り組んだ成果物であることを専門的に判断しなければなりません。生徒自身の成果物ではないものが評価に提出された場合は、学問的誠実性の問題に関する学校の内部規則に従って対応しなければなりません。

剽窃や共謀は、I Bの規則に反する不道德な行為であり、学問的不正行為の処罰の対象となる可能性があります。また、生徒自身の成果物ではないものが提出されれば、評価結果を歪曲させ、モデレーションのサンプルを不正にゆがめるため、その学校の同学年の生徒全員に不利をもたらしかねません。

評価規準の評点の合計を出す際、教師は、モデレーションに提出される完成済みの成果物のみに基づいて生徒の到達度を判断しなければなりません。報告する到達度は、その生徒に関する以前の経験やeポートフォリオに含まれていない成果物から影響されてはなりません。

複数の教師が評価にあたる場合は、学校内の標準化のプロセスを使用して、すべての生徒を同じ基準で採点すべきです。教師は、(特にぎりぎりの判断を下した場合) 生徒の成果物に対してつけたレベルを説明する自分なりのコメントを記録しておくことが望まれます。こうしたコメントがあると、試験官が教師の判断を支持するうえで有益です。教師の

コメントは、モデレーションのサンプルとして選ばれた成果物と一緒にアップロードしてください。

すべての生徒の評価規準の評点の合計が提出された後、IBのモデレーション用にアップロードする必要のあるeポートフォリオがIBインフォメーションシステム（IBIS）によって選定されます。eポートフォリオの内容は、IBの一部記入済みの単元プランナーの当該セクションで指定されている総括的評価課題のみに限定されます。

提出物のファイル形式

eポートフォリオのすべての科目で、同じツールを使用して生徒の成果物をアップロードします。提出できるファイル形式とファイルサイズの上限は、以下のとおりです。eポートフォリオの科目によってアップロードできる素材の性質とサイズが異なることに**注意してください**。詳細は、本資料の当該科目のセクションに記載されています。

| ファイル形式 | ファイルサイズの上限 |
|--------------------------------|------------|
| テキストファイル（DOC、DOCX、PDF、RTF、TXT） | 50 Mb |
| 音声ファイル（AAC、M4A、MP3） | 60 Mb |
| 動画ファイル（F4V、FLV、M4V、MOV、MP4） | 500 Mb |
| 画像ファイル（JPG、GIF） | 5 Mb |

品質保証

IBから指名され研修を受けた試験官が、eポートフォリオを1点1点、慎重に分析して、提出された成果物が各レベルに求められる水準に達しているかどうかを判断します。試験官は、提出されたeポートフォリオに教師の判断を裏づけるエビデンスが認められる場合は、教師の採点に同意します。教師の採点の判断に同意しない場合は、どれだけ意見に乖離があるか、またその乖離がどれだけ一貫しているかによって、次の3通りの対応が考えられます。

- ・ 科目または学習分野ごとに、IBが許容範囲を設定します。最初のサンプルで生じた意見の乖離がそれほど大きくなく、許容範囲内であれば、IBは教師がすべての生徒に対してつけたレベルを受け入れます。例えば、許容範囲が2に設定されている場合は、最初のサンプルに対して教師のつけた評価規準の評点の合計が、モデレーション係数を適用せずに2以内の乖離に収まっていれば認められます。1つまたは複数の評価規準の評点の合計が許容範囲を超えている場合のみ、さらなる成果物が検討されます。
- ・ 意見の乖離が許容範囲を超えていて、ただし一貫したパターンが見られる場合は、モデレーション係数が生成され、それがすべての生徒の評価規準の評点の合計に適

用されます（モデレーションのサンプルとして検討されなかった生徒の成果物にも適用されます）。これにより、グローバルな基準に即した新しい評価規準の評点の合計が算出されます。この対応がとられる場合は、追加の成果物をアップロードする必要はありません。

- ・ 教師と試験官の評価の乖離が許容範囲を超えていて、かつ予測可能なパターンが存在しない場合は、学校に対してさらなるサンプルを提出するよう要請します。これにより適切な調整を図れるようにするためです。また、すべての成果物を試験官が採点し直す可能性もあります。この対応がとられる場合は、最終的な成績が教師や生徒の期待する成績とは異なり、最も好ましくない結果となる可能性が高いでしょう。

学問的誠実性

MYPにおける学問的誠実性とは、「IBの学習者像」で説明されている一連の価値観と行動です。指導と学習と評価においては、学問的誠実性を貫くことにより、個人としての正しい行動が促され、他者とその成果物に対する敬意が生まれ、そしてすべての生徒が学習を通じて習得した知識とスキルを実証するための平等な機会をもてるようになります。

IBとMYPにおける学問的誠実性についての詳細は、以下のIB資料を参照してください。

- ・ 『MYP：原則から実践へ』
- ・ 『Middle Years Programme assessment procedures（MYPにおける評価の手順）』（英語版）
- ・ 『General regulations: Middle Years Programme（一般規則：MYP）』（英語版）
- ・ 『学問的誠実性に関する方針』
- ・ 『効果的な引用と文献表記』

受験上の配慮の必要な志願者

アクセシビリティとインクルージョンは、eポートフォリオの形成的評価課題の設計と概念化の際に考慮されています。eポートフォリオの形成的評価課題に取り組むにあたって、話す、聞くなどの動作に配慮が必要な生徒に対しては、インクルーシブな評価の取り計らいが認められます。詳細は、IBインフォメーションシステム（IBIS）およびプログラムリソースセンターのIB資料（英語版）『Middle Years Programme assessment procedures（MYPにおける評価の手順）』を参照してください。

eポートフォリオのアップロード

評価規準の評点の合計（IBISでは「教師の評価合計」と呼ばれています）は、すべての生徒の単元と評価が完了した段階でIBISに入力します。この評価規準の評点の合計が入力されると、アップロードすべきサンプルのリストがIBISによって自動的に作成されます。IBISがサンプルを選定した後、プログラムコーディネーターまたは教師が、当該生徒のファイルをアップロードします。eポートフォリオのアップロードにはeコースワークシステムを使用します。これはIBISからのみアクセスできます。

このプロセスについての詳細は、IB資料（英語版）『Middle Years Programme assessment procedures（MYPにおける評価の手順）』を参照してください。

MYP 資格の授与

IB MYP コース履修証

MYP の第 5 年次を完了する生徒は、プログラムにおける生徒の到達度を報告する IB MYP コース履修証を取得する資格があり、これにはパーソナルプロジェクトを見事に完了したことや奉仕活動に対する学校の期待を満たしたことも記載されます。IB MYP コース履修証は、MYP eAssessment により外部からの認証を受けた優秀な成績について正式に文書化し、提供するものです。

IB MYP 修了証

IB MYP での成績が一定の条件を満たしている生徒は、IB MYP 修了証を取得する資格も有します。この修了証を取得するには、プログラムの最終学年を履修し（2 年間履修することが望ましい）、下記において優秀な成績を修める必要があります：

- ・ 6 種類の、コンピューターを用いた試験（規定の 5 教科からそれぞれ 1 つ、それに加えて学際的な評価 1 種類）
- ・ 「保健体育」、「芸術」または「デザイン」におけるコースからの e ポートフォリオ 1 つ
- ・ パーソナルプロジェクト

IB MYP 修了証を取得するためには、生徒は、奉仕活動に対する学校の期待を満たさなければなりません。

IB MYP バイリンガル修了証を取得するためには、さらに、次のうち 1 つに対するコンピューター等を使うコンピューターを用いた試験で優秀な成績を修める必要があります。

- ・ 「第二言語と文学」の 1 コース（「言語の習得」における 1 コースに代わり）
- ・ 「理科」、「個人と社会」または学際的な試験のうち 1 つ（以上）を、「言語と文学」コースにおいて選択した言語以外の言語で受ける。

MYP履修記録

MYPの第3年次または第4年次にプログラムが終了する学校の生徒は、下記の要件を満たすことによって、MYP履修記録を取得することができます。

- ・ 少なくとも2年間はプログラムの科目を履修しており、第3年次または第4年次における要件を満たす。
- ・ コミュニティープロジェクトを完成する。

この各学校における履修記録の授与は、IBによって認証されるものではありません。

MYP資格の授与とIBの認定に関する詳細は、IB資料『General regulations: Middle Years Programme (一般規則:MYP)』と『Middle Years Programme assessment procedures (MYP評価の手順)』を参照してください。

付録1：ATLスキルの枠組み（推奨）

MYPは、IBの「学習のアプローチ」（ATL）スキルのカテゴリーを発達に応じた10のクラスターへと拡張しています。この枠組みは、各学校が、MYP単元、生徒のニーズ、そして地域の状況や要件に基づいて独自のATL計画を作成するための共通の基盤を提供するものです。

ATLスキルは、しばしば相互に関連性が高く、個々のスキルおよびスキルクラスターは、しばしば部分的に重なっており、複数のスキルのカテゴリーに関連がある場合もあります。

ATLスキルに関して生徒が答えるべき主要な質問には下記のようなものがあります。

- ・自分が現在持っているこの分野のスキルは何か。そして自分の発達のエビデンスとして何があるか。
- ・どのスキルを向上させることができるのか。
- ・新しく習得できるスキルとしては何があるか。

特定のATLスキルを学習と指導の明白な焦点とすることによって、生徒は、自分の発達に対して責任をもつことができるようになります。時間が経つにつれ、生徒は、自分自身について理解し、次のような用語を用いていかなる学習方法においても自分の能力を特定することができるようになります。

- ・初心者／導入 — 生徒は、あるスキルについて知り、他者がそのスキルを実践しているのを見ることができる。（観察）
- ・学習者／発展 — 生徒は、そのスキルを用いる他者を模倣し、足場づくり（スキヤフォールディング）とガイダンスのもと、そのスキルを用いる。（模倣）
- ・実践者／使用 — 生徒は、そのスキルを自信をもって効果的に用いる。（実演）
- ・熟達者／共有 — 生徒は、そのスキルの使い方を他者に示すことができ、また、スキルがどの程度効果的に用いられているかを正確に評価することができる。（自己制御）

ATLスキルを効果的に用いた概念に基づくカリキュラムは、すべての生徒が、より有能で、より自己管理ができる学習者となることを可能にします。

以下の表に推奨されるスキルを示します。

| コミュニケーションスキル | |
|-------------------------------------|--|
| 1. コミュニケーションスキル | |
| 相互作用を通して生徒はどのようにコミュニケーションをとることができるか | <p>相互作用を通して思考やメッセージ、情報を効果的にやりとりする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 意味のあるフィードバックを与え、受け取る。 ・ コミュニケーションを解釈する際に多様な文化の理解を用いる。 ・ さまざまな受け手とのコミュニケーションに必要な多様な会話テクニックを用いる。 ・ 異なる目的や受け手に応じて適切な記述形式を用いる。 ・ さまざまな受け手とコミュニケーションをとるために、多様なメディアを用いる。 ・ 言葉によらないコミュニケーションの方法を解釈し、効果的に用いる。 ・ 他の生徒や教師と考えや知識について話し合う。 ・ デジタル・ソーシャルメディア・ネットワークに参加し、貢献する。 ・ 多様なデジタル環境やデジタルメディアを用いて、他の生徒や専門家と協働する。 ・ 多様なデジタル環境とデジタルメディアを用いて、多数の受け手と考えを共有する。 |
| 生徒は言語を通してどのようにコミュニケーションをとることができるか | <p>情報を集め、やりとりするために、言語を読み、書き、そして用いる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 批判的に、そして理解するために読む。 ・ 情報を求め、そして楽しむために多様な資料を読む。 ・ 推測し、結論を引き出す。 ・ さまざまな専門用語や記号を用い、解釈する。 ・ 異なる目的に応じて書く。 ・ 数学的表記を理解し、用いる。 ・ 正確に、そして簡潔に言い換える。 ・ 文章をプレビューする、または、さっと見ることにより理解する。 ・ 授業において効果的なメモをとる。 ・ 学習のために効果的な要約メモを作成する。 ・ 学術論文の課題のために多様な情報整理ツールを用いる。 ・ 多様なメディアを用いて、専門分野の、そして学際的な探究のための情報を見つける。 ・ 情報を論理的にまとめ、描写する。 ・ 要約やエッセイ、レポートにおいて情報を構築する。 |

| 社会性スキル | |
|------------------------------|--|
| 2. 協働スキル | |
| 生徒はどのように協働することができるか | <p>他者とともに効果的に取り組む</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 関係を築き発展させるために、ソーシャルメディアネットワークを適切に用いる。 ・ 共感する。 ・ 意思決定のための責任を委譲し、共有する。 ・ 他者の成功のために手助けをする。 ・ 自分の行動に責任を持つ。 ・ 対立に対処し、問題を解決して、チームで協働する。 ・ 合意を形成する。 ・ 公平で、公正な決定をする。 ・ 他者の見解や考えに積極的に耳を傾ける。 ・ 効果的に交渉する。 ・ 他者が貢献することを鼓舞する。 ・ リーダーシップを発揮し、集団の中でさまざまな役割を引き受ける。 ・ 意味のあるフィードバックを与え、また受け取る。 ・ 自身の権利とニーズを主張する。 |
| 自己管理スキル | |
| 3. 管理・調整スキル | |
| 生徒は、どのようにして整理整頓する力を示すことができるか | <p>時間と課題を効果的に管理する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 短期的課題や長期的課題に向けて計画を立てる。締め切りを守る。 ・ 総括的評価（試験や発表）のための準備計画を作成する。 ・ 課題のために週間予定表をつけ、用いる。 ・ 困難だがやりがいがあり、現実的な目標を設定する。 ・ 個人的な目標や学問的な目標を達成するために方法を計画し、行動する。 ・ 必要な器具やものを授業にもってくる。 ・ 情報ファイルやノートを整理された、論理的な状態に保つ。 ・ 複雑な情報を整理するために適切な方法を用いる。 ・ 感覚的な学習の好み（学習スタイル）を理解し用いる。 ・ テクノロジーを効果的かつ生産的に選択し用いる。 |

| 4. 情動スキル | |
|------------------------------------|--|
| <p>生徒は、自分の気持ちをどのように管理することができるか</p> | <p>心理状態の管理</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 注意深さに関する自覚 <ul style="list-style-type: none"> - 専念し、集中する。 - 集中力を発達させるための方法を実践する。 - 注意力の乱れを克服する方法を実践する。 - 心と体の関連性を認識する。 ・ 忍耐力 <ul style="list-style-type: none"> - 粘り強さと忍耐を示す。 - 我慢することができる。 ・ 感情管理（感情のコントロール） <ul style="list-style-type: none"> - 衝動性や怒りを克服する方法を実践する。 - いじめを防止し、撲滅する方法を実践する。 - ストレスや不安を減らす方法を実践する。 ・ 自己動機づけ <ul style="list-style-type: none"> - 失敗の原因を分析し、特定する。 - セルフトーク（心の中での自分との対話）を管理する。 - 前向きな思考を実践する。 ・ レジリエンス（立ち直る力） <ul style="list-style-type: none"> - 逆境や誤り、失敗後の「回復」を実践する。 - 「上手に失敗すること」を実践する。 - 失望や満たされていない期待への対処を実践する。 - 変化への対処を実践する。 |

| 5. 振り返りスキル | |
|---------------------------|--|
| <p>生徒はどのようにして内省的になれるか</p> | <p>学習プロセスを(再)検討する、A T L スキルを選択し用いる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 効果的な学習に必要な新しいスキル、テクニック、方法を構築する。 ・ 自分の学習方法の強みと弱みを特定する (自己評価)。 ・ 学習方法の選択と使用において柔軟性を示す。 ・ 新しいA T L スキルを試し、その有効性を評価する。 ・ 内容を検討する <ul style="list-style-type: none"> - 今日について何にを学んだか - まだ理解していないことは何か - 今、どのような質問があるか ・ A T L スキルの発達について検討する <ul style="list-style-type: none"> - 自分がすでにできることは何か - もっと練習が必要な友だちを手助けするために自分のスキルをどのように共有することができるか - 次は何に取り組むのか ・ 個人的な学習方法を検討する。 <ul style="list-style-type: none"> - もっと有能で効果的な学習者になるために何ができるか - 学習方法を選択する際に、より柔軟になるにはどうしたらよいか - 上手に学習できるようになるために重要な要素とは何か ・ 他者の作品を模倣することにより創作するプロセスに焦点を置く。 ・ 倫理的、文化的、環境的影響を考える。 ・ 振り返りを記録するために日記をつける。 |

| リサーチスキル | |
|-----------------------------|--|
| 6. 情報リテラシースキル | |
| 生徒はどのように情報リテラシーを示すことができるか | <p>情報を見つけ、解釈し、判断し、創造する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ データを収集し、記録し、検証する。 ・ 伝えるべき情報にアクセスし、他者に伝える。 ・ さまざまな情報を関連づける。 ・ 情報にアクセスし、処理し、想起する際、個人的に好んでいる学習方法の利点と限界を理解する。 ・ 長期的な記憶力を発達させるために記憶術を用いる。 ・ さまざまな形式やプラットフォームで情報を提示する。 ・ 解決策を特定し、情報に基づいた決定をするために、データを収集し、分析する。 ・ データを処理し、結果を報告する。 ・ 特定の課題に対する妥当性に基づいて、情報やデジタルツールを評価し、選択する。 ・ テクノロジーシステムを理解し用いる。 ・ メディアコミュニケーションを分析し解釈するために、批判的リテラシースキルを用いる。 ・ 知的所有権を理解し、実践する。 ・ 参考文献への言及、もしくは文献からの引用を行い、必要であれば脚注（もしくは文末脚注）を使用する。広く認められている書式に従って参考文献目録を作成する ・ 一次資料と二次資料を特定する。 |
| 7. メディアリテラシースキル | |
| 生徒はどのようにメディアリテラシーを示すことができるか | <p>考えや情報を用い、創造するためにメディアと付き合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ さまざまな資料やメディア（デジタルソーシャルメディアやオンラインネットワークを含む）から情報を見つけ、整理し、分析し、評価し、統合し、そして倫理的に用いる。 ・ 出来事や考えに関するメディアの解釈への認識を示す（デジタルソーシャルメディアを含む）。 ・ 個人的な視聴経験について情報に基づいた選択をする。 ・ メディアの表現や発表形式がもたらす影響を理解する。 ・ 多角的で多様なソースからさまざまなものの見方を求める。 ・ さまざまなメディアや形式を用いて、多数の受け手と情報や考えを効果的にやりとりする。 ・ (マルチ) メディアリソースを比較・対照し、それらの情報源の関連性を引き出す。 |

| 思考スキル | |
|--|---|
| <small>クリティカルシンキング</small> 8. 批判的思考スキル | |
| 生徒はどのようにして批判的に考えることができるか | 論点や考えを分析し、評価する <ul style="list-style-type: none"> ・ 問題を認識するために注意深い観察を実践する。 ・ 議論を形成するために関連する情報を集め、整理する。 ・ 述べられていない思い込みやバイアスを認識する。 ・ データを解釈する。 ・ エビデンスや議論を評価する。 ・ 課題を認識し評価する。 ・ 合理的な結論や一般論を導き出す。 ・ 一般論や結論を検証する。 ・ 新しい情報やエビデンスに基づいて理解を見直す。 ・ リスクを評価し管理する。 ・ 事実に基づき、時事的で、概念的な、議論の余地のある問題を提起する。 ・ 多角的なもの見方に基づきアイデアを検討する。 ・ 反対の、あるいは対立する議論を展開する。 ・ 複雑な概念やプロジェクトの構成要素を分析し、新しい概念的な理解を構築するためにそれらを統合する。 ・ さまざまな解決策を提案し、評価する。 ・ 障害や課題を特定する。 ・ 複雑なシステムや問題を探究するためにモデルやシミュレーションを用いる。 ・ 傾向を特定し、可能性を予測する。 ・ システムやアプリケーションを修理する。 |

| | |
|--|---|
| 9. 創造的思考スキル | |
| <p>生徒はどのようにして創造的になることができるか</p> | <p>今までにないアイデアを生み出し、新しいものの見方を検討する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 新しいアイデアや質問を提起するためにブレインストーミングや視覚的な図表を用いる。 ・ ありえないものや不可能なものも含めて、多数の代案を検討する。 ・ 確証のある問題への新しい解決策を創造する。 ・ 複数の目的、あるいは目的とアイデアを予期しない、あるいは独特な方法で関連づける。 ・ 既存の機械やメディア、テクノロジーの改善を考案する。 ・ 新しい機械やメディア、テクノロジーを考案する。 ・ 推測し、「もし～だったら」という問いかけをし、検証可能な仮説を立てる。 ・ 新しい考えや製品、プロセスを生み出すために、既存の知識を応用する。 ・ 独自の作品やアイデアを創造する。既存の作品やアイデアを新しい方法で用いる。 ・ 柔軟な思考を実践する。多数の対立する、矛盾する、あるいは相補の議論を展開する。 ・ 思考の可視化の方法やテクニックを実践する。 ・ 比喩や暗喩をつくり出す。 |
| 10. 転移スキル | |
| <p>生徒はどのようにしてスキルや知識を学習分野や教科の枠をこえて転移することができるか</p> | <p>スキルと知識を多角的な文脈において用いる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教科や学習分野において効果的な学習方法を用いる。 ・ なじみのない状況においてスキルや知識を応用する。 ・ 異なるものの見方を身につけるために、異なる文脈を探究する。 ・ 多数の教科や学習分野を横断して概念的理解を比較する。 ・ 複数の教科や学習分野を関連づける。 ・ 製品や解決策を生み出すために、知識や理解、スキルを組み合わせる。 ・ 現在持っている知識を新しい技術を学ぶために転移する。 ・ さまざまなものの見方を身につけるために探究における文脈を変更する。 |

付録 2 : MYP 関連概念

| 言語と文学 | | | |
|-----------------|-------------------|-----------|---------|
| 受け手側の受容 | 登場人物 | 文脈 | ジャンル |
| テキスト間の関係性 | 視点 | 目的 | 自己表現 |
| 設定 | 構成 | スタイル (文体) | テーマ |
| 言語の習得 | | | |
| 第 1 ~ 2 段階 | | | |
| 発音 | 受け手 | 文脈 | 表現技法 |
| 形式 | 機能 | 意味 | メッセージ |
| パターン | 目的 | 構成 | 言葉の選択 |
| 第 3 ~ 4 段階 | | | |
| 受け手 | 文脈 | 表現技法 | 共感 |
| 機能 | イディオム (慣用句) | 意味 | メッセージ |
| 視点 | 目的 | 構成 | 言葉の選択 |
| 第 5 ~ 6 段階 | | | |
| 議論 | 受け手 | バイアス | 文脈 |
| 共感 | イディオム (慣用句) | 推測 | 視点 |
| 目的 | スタイル (文体) の 選択 | テーマ | 声 |
| 個人と社会 | | | |
| 経済 | | | |
| 選択 | 消費 | 公平 | グローバル化 |
| 成長 | モデル | 貧困 | 力・権力 |
| 資源 | 希少性 | 持続可能性 | 貿易 |
| 地理 | | | |
| 因果関係 (原因と結果) | 文化 | 格差と公平 | 多様性 |
| グローバル化 | 管理と関与 | ネットワーク | パターンと傾向 |
| 力・権力 | 過程 | 規模 | 持続可能性 |

| 歴史 | | | |
|--|-----------|-----------|--------|
| 因果関係 (原因と結果) | 文明 | 対立 | 協調 |
| 文化 | 統治 | アイデンティティー | イデオロギー |
| 革新と革命 | 相互依存 | ものの見方 | 重要性 |
| 総合社会科（経済、地理、歴史） | | | |
| 因果関係 (原因と結果) | 選択 | 文化 | 公平 |
| グローバル化 | アイデンティティー | 革新と革命 | ものの見方 |
| 力・権力 | 過程 | 資源 | 持続可能性 |
| 推奨される経営学、哲学、心理学、社会学／人類学、政治学／公民／政治および世界の宗教の関連概念は、IB資料（英語版）『MYP Individuals and societies guide（MYP「個人と社会」指導の手引き）』で述べられています。 | | | |
| 理科 | | | |
| 生物 | | | |
| バランス | 結果 | エネルギー | 環境 |
| エビデンス | 形式 | 機能 | 相互作用 |
| モデル | 運動 | パターン | 変化 |
| 化学 | | | |
| バランス | 条件 | 結果 | エネルギー |
| エビデンス | 形式 | 機能 | 相互作用 |
| モデル | 運動 | パターン | 転移 |
| 物理 | | | |
| 結果 | 発展 | エネルギー | 環境 |
| エビデンス | 形式 | 機能 | 相互作用 |
| モデル | 運動 | パターン | 変化 |
| 総合理科の関連概念 | | | |
| バランス | 結果 | エネルギー | 環境 |
| エビデンス | 形式 | 機能 | 相互作用 |
| モデル | 運動 | パターン | 変化 |

| 数学 | | | |
|---------|-------|------|----------|
| 変化 | 同値 | 一般化 | 妥当性 |
| 近似 | モデル | パターン | 量 |
| 表現 | 単純化 | 空間 | 体系（システム） |
| 芸術 | | | |
| 美術 | | | |
| 受け手 | 境界 | 構成 | 表現 |
| ジャンル | 革新 | 解釈 | 物語 |
| 発表 | 表象 | 様式 | 視覚文化 |
| 舞台芸術 | | | |
| 受け手 | 境界 | 構成 | 表現 |
| ジャンル | 革新 | 解釈 | 物語 |
| 劇・戯曲 | 発表 | 役 | 構造 |
| 保健体育 | | | |
| 適応 | バランス | 選択 | エネルギー |
| 環境 | 機能 | 相互作用 | 運動 |
| ものの見方 | 改良 | 空間 | システム |
| デザイン | | | |
| 調整 | 協働 | 人間工学 | 評価 |
| 形式 | 機能 | 革新 | 発明 |
| 市場とトレンド | ものの見方 | リソース | 持続可能性 |

付録3：MYP指示用語

MYP指示用語は、MYP教科におけるさまざまな学習目標や評価規準を定義します。指示用語は、生徒に求められる思考レベルやパフォーマンス（あるいは行動）のタイプを示します。また、一般的な、そして科目特有のATLスキルに密接に関連しており、MYPにおける学習と指導を伝える共通の学術用語を明確にします。

MYPは、DPにおける学習成果と評価目標を確立するために用いられている指示用語を取り入れています。MYP特有の用語には、アスタリスクがついています。

| 指示用語 | 定義 |
|-------------------------------------|---|
| 分析しなさい (Analyse) | 本質的な要素または構造を明らかにするために分解しなさい。(複数の部分やそれらの関係性を特定し、結論に至るために情報を解釈する。) |
| 注釈しなさい (Annotate) | 図表やグラフに簡単な説明をつけなさい。 |
| 応用しなさい (Apply) | 与えられた状況や実際の環境に対応する上で知識や理解を用いる。アイデア、方程式、原則、理論または法則を与えられた問題や課題に関連させて用いなさい。(「活用しなさい (Use)」も参照) |
| 計算しなさい (Calculate) | 作業の過程を適切に示しながら、答えとなる数値を求めなさい。 |
| 分類しなさい (Classify) | 等級や種類によって配置する、または、整理しなさい。 |
| コメントしなさい (Comment) | 与えられた記述または計算結果に基づき、見解を述べなさい。 |
| 比較しなさい (Compare) | 2つ（またはそれ以上）の事柄または状況の類似点について、常に双方（またはすべて）について言及しながら、説明しなさい。 |
| 比較・対比しなさい (Compare and contrast) | 2つ（またはそれ以上）の事柄または状況の類似点と相違点について、常に双方（またはすべて）について言及しながら、説明しなさい。 |
| 作成しなさい (Construct) | 図表形式や論理形式で情報を示しなさい。 |

| 指示用語 | 定義 |
|-------------------------|--|
| 対比しなさい (Contrast) | 2つ（以上）のものや状況の相違点を、双方（またはすべて）について全体的に言及しながら説明しなさい。 |
| つくりなさい* (Create) | 自分の思考や想像を作品や発明として考案しなさい。 |
| 批評しなさい* (Critique) | 特に芸術作品や文学作品を取り扱うときに、批評やコメントを提示しなさい。（「評価しなさい（Evaluate）」も参照） |
| 推論しなさい (Deduce) | 与えられた情報から結論を導き出しなさい。 |
| 定義しなさい (Define) | 言葉やフレーズ、概念、物理量に正確な意味を与えなさい。 |
| 論証しなさい (Demonstrate) | 実例や実際の応用例を示して理由とエビデンスを提示する、証拠立てる、あるいは説明することによって明確にしなさい。 |
| 導き出しなさい (Derive) | 新しい方程式や関係性を提示するために、数学的关系を操作しなさい。 |
| 詳しく述べなさい (Describe) | ある状況や出来事、パターン、過程を詳しく説明する、あるいは描写しなさい。 |
| 設計しなさい (Design) | 計画やシミュレーション、モデルをつくりなさい。 |
| 決定しなさい (Determine) | 考えられる唯一の答えを求めなさい。 |
| 発展させなさい* (Develop) | 細部にわたって徐々に改善する、精巧に作る、あるいは拡張する。より進んだ、あるいはより効果的な状態へと進化させなさい。 |
| 論じなさい (Discuss) | さまざまな議論、要因、仮説を考慮し、バランスよく批評しなさい。意見または結論は、適切なエビデンスを挙げて、はっきりと述べなさい。 |
| 区別しなさい (Distinguish) | 2つ、あるいはそれ以上の概念やものの違いを明確にしなさい。 |
| 記録しなさい* (Document) | 一般的な参照システムにしたがって、参照（あるいは引用）した情報について出典元を記録しなさい。参照文献は、文章内および作品の最後の文献リストや参考文献一覧に含まなければならない。 |
| 描きなさい、図示しなさい (Draw) | 鉛筆を用いて、名称がつけられた正確な図またはグラフとして表しなさい。直線には直定規を用いること。図表は一定の縮尺で描きなさい。グラフは（該当する場合）正確に点を書き入れ、直線または滑らかな曲線でつなぎなさい。 |

| 指示用語 | 定義 |
|-------------------------|---|
| 推定・概算しなさい (Estimate) | およその値を求めなさい。 |
| 評価しなさい (Evaluate) | 長所と短所を比較し、価値を定めなさい。「批評しなさい (Critique)」を参照 |
| 考察しなさい (Examine) | 論点の前提や相互関係が明らかになるように、議論または概念について考えなさい。 |
| 説明しなさい (Explain) | 理由や原因などを詳しく述べなさい。「正当化しなさい (Justify)」も参照 |
| 探究しなさい (Explore) | 系統立てて論拠を示しなさい。 |
| 求めなさい (Find) | 関連する作業段階を示しながら答えを得なさい。 |
| 定式化しなさい (Formulate) | 関係ある概念、または議論を正確に、また系統立てて表現しなさい。 |
| 前問の結果を用いて (Hence) | 必要とされる結果を得るために先行の作業結果を用いなさい。 |
| 特定しなさい (Identify) | 多くの可能性の中から1つの答えを提示しなさい。際立った事実や特徴を認識し、簡潔に述べなさい。 |
| 解釈しなさい (Interpret) | 与えられた情報から傾向をつかんで結論を引き出すため、知識と理解を用いなさい。 |
| 調べなさい (Investigate) | 事実を立証し、新しい結論に達するために観察し、研究し、詳細で体系的な調査をしなさい。 |
| 正当化しなさい (Justify) | ある答えや結論を裏づける妥当な理由やエビデンスを述べなさい。「説明しなさい (Explain)」も参照 |
| 名称をつけなさい (Label) | 図表やグラフにタイトルや名前、短い説明を加えなさい。 |
| 列挙しなさい (List) | 説明をつけ加えずに、簡潔な答えを並べなさい。 |
| 測定しなさい (Measure) | 数量値を求めなさい。 |
| 整理しなさい* (Organize) | アイデアや情報を適切で体系的な順番に並べなさい。 |
| 他の方法で (Otherwise) | 前述のやり方は有効であると推奨されているが、他の方法も認めてよいということ。 |

| 指示用語 | 定義 |
|-----------------------------|--|
| 簡単に述べなさい (Outline) | 簡潔な説明または要点を述べなさい。 |
| プロットしなさい (Plot) | 図表上に点の位置を書き入れなさい。 |
| 予測しなさい (Predict) | これから起こる行動や出来事について予想される結果を提示しなさい。 |
| 提示しなさい (Present) | 展示や観察、調査または検討のために示しなさい。 |
| 優先順位をつけなさい* (Prioritize) | 相対的重要性を与えなさい、または望ましい順に並べなさい。 |
| 証明しなさい (Prove) | 一連の論理的手順を経て、正式な方法で求められる結果を得なさい。 |
| 想起しなさい* (Recall) | 以前の学習経験に基づいて思い出す、または認識しなさい。 |
| 選びなさい* (Select) | リストや集合体の中から選びなさい。 |
| 示しなさい (Show) | 計算や微分における段階を提示しなさい。 |
| ～であることを示しなさい (Show that) | 証明の手順をふまず（場合によっては与えられた情報を用いて）要求された結果を出しなさい。「～であることを示しなさい。」という問題は通常、電卓は必要ありません。 |
| 略図を描きなさい (Sketch) | （必要に応じて名称をつけ）図表またはグラフで表しなさい。略図は、求められる形または関係の概観を示し、特徴を表したものでなければなりません。 |
| 解きなさい (Solve) | 代数、計算、グラフのいずれか、またはいずれかの組み合わせを用いて答えを求めなさい。 |
| 述べなさい (State) | 説明または計算することなしに、特定の名称、数値、またはその他の簡潔な答えを示しなさい。 |
| 提案しなさい (Suggest) | 解決策、仮説またはその他の考えられる答えを示しなさい。 |
| 要約しなさい* (Summarize) | 主題や主なポイントを短くまとめなさい。 |

| 指示用語 | 定義 |
|--------------------------|--|
| 統合しなさい* (Synthesize) | 新しい理解を創造するために異なるアイデアを組み合わせなさい。 |
| どの程度 (To what extent) | 議論または概念の長所または短所を検討しなさい。意見および結論ははっきりと提示し、適切なエビデンスおよび論理的に正しい論拠を持たせなさい。 |
| 過程を追って記録しなさい (Trace) | アルゴリズムに基づく行動の過程を観察し、記録しなさい。 |
| 翻訳しなさい* (Translate) | 別の言語や方言でテキストの意味を表現しなさい。 |
| 活用しなさい (Use) | 理論を実践に移すために、知識や法則を応用しなさい。 (「応用しなさい (Apply)」も参照) |
| 検証しなさい (Verify) | 結果を実証するエビデンスを提供しなさい。 |
| 書き出しなさい (Write down) | (通常の方法をとるのであれば) 情報を抽出することによって、答えを得なさい。計算はほとんど、あるいはまったく必要ありません。作業過程を示す必要はありません。 |

* DP では使用しない指示用語

付録4：MYP用語集

| MYP用語 | 定義 |
|---|---|
| 到達度 (Achievement level) | 生徒の成果物が対応するレベルの説明と一致する場合に付与されるレベル。到達度は、評価規準の左欄に表示されます。 |
| 総試験期間 (Aggregated examination period) * | IBが毎年指定する試験セッション前、試験セッション、試験セッション後で構成される期間。通常は、3月15日から10月15日まで(5月セッションの場合)、および9月15日から翌年の4月15日まで(11月セッションの場合)です。 |
| ねらい (Aim) | ねらいは、教師が何を教え何を行う見込みであるか、生徒が何を体験し学習する見込みであるか、生徒が学習経験によってどのように変わることができるかを一般的に説明したものです。 |
| 整合性 (Alignment) | 共有される学習の価値と学習への期待とをつなぐ原則と実践(指導計画)、教師が実際にどのように取り組むのか(授業方法)、および生徒が実際にどのように学ぶのか(評価計画)ということにおける合意。 |
| 「学習のアプローチ」(ATL) (Approaches to learning) | 思考スキルや方法、態度、そして自分の学習を振り返る能力の発達に焦点を置きます。 |
| 結びつき (Articulation) | 異なる教育機関や学習指導要綱、公式カリキュラムの間の移行を含む、学年から学年への(学年縦断的)、そして、コースからコースへの(教科横断的)学習目標の相互関係と論理的連続性。 |
| 受験上の配慮の必要 (Assessment access requirements) * | 受験上の配慮の必要な志願者とは、身につけた学力を発揮するために評価の実施条件を変更する必要がある生徒を指します。 |
| 評価要素 (Assessment component) * | 評価要素は、1つまたは複数の課題で構成され、全体的な評価(試験、作品ポートフォリオ、プロジェクトのレポートなど)の一部を成します。 |
| 評価規準 (Assessment criteria) | 生徒のパフォーマンスを測定するための規準。MYPの『指導の手引き』では、第1年次、第3年次、第5年次に用いる必要のある評価規準を定めています。 |

| MYP用語 | 定義 |
|---|--|
| ルーブリック（評価指標） (Assessment rubric) | レベルとレベルの説明を記載した表。 |
| 評価方法 (Assessment strategy) | 教師が生徒の学習に関する情報を集めるために使用する方法またはアプローチ（観察、自由形式の課題、生徒の解答など）。 |
| 評価課題 (Assessment task) | 生徒が評価を受けるために取り組む活動、または一連の活動。 |
| 評価ツール (Assessment tool) | 生徒のパフォーマンスや理解に関する情報を集めるための方法。 |
| ATLリーダー (ATL leader) | 学校は、ATLのためにリーダーを任命することができます。リーダーは、プログラムに携わる教師、保護者、生徒、および必要な場合にはコミュニティーとの間の連絡・調整を担当します。 |
| 進級可否確認 (At-risk checking) * | 生徒が予想をはるかに下回るパフォーマンスを示し、評点が次の学年に進むための下限近くになった場合に、生徒の解答を採点し直すプロセス。 |
| 異例な解答 (Atypical response) * | 課題に対して通常提出されるのとはまったく異なる解答。異例な解答の例には、未完成の成果物、指示に従っていない成果物、予期されない解答、問題の多い成果物、不正行為などが含まれます。 |
| 本当に生徒本人が取り組んだものであるかどうかの認証 (Authentication) * | 生徒本人が取り組んだ成果物であることを認めるためのプロセスとその証明。この認証の例には、生徒の解答の出所を示す教師と生徒の署名などが含まれます。 |
| バイアス (Bias) * | あるグループ（人種、民族、性別などを共にする集団）が、特定の問題で平均よりも低い評点になるのであれば、その問題はそのグループに不利をもたらすバイアスがかかっているといえます。 |
| バイリンガル修了証 (Bilingual certificate) * | IB MYPバイリンガル修了証 を参照。 |
| 志願者 (Candidate) * | 評価に登録した生徒。 |
| 志願者の登録 (Candidate registration) * | MYPコーディネーターによって行われる、外部評価のために志願者を登録するプロセス。 |
| 主任試験官 (Chief examiner) * | 最上位の試験官。長期にわたって、かつ教科内の学習分野の間で、同じ基準が維持されていることを確認する責任を負います。 |

| MYP用語 | 定義 |
|---|--|
| 統合された教科 (Combined subject groups) | MYP第1～3年次におけるスケジューリングのオプション。地域的な状況により必要な場合、学校はある教科の必須授業時間を他の教科の1つあるいは複数のコースのためにあらかじめ組んであるスケジュールや時間割に組み込む。 |
| 奉仕活動 (Community service) | 生徒は、自分のニーズと他者のニーズを満たすための相互責任に基づいて理解し、行動することにより、コミュニティに奉仕します。 |
| 同等性 (Comparability) | 具体的な結果がどこまで他の結果と同等と見なされ得るかの度合い。通常は、年度間（今年の成績8は昨年の成績8と同じかどうか）や科目間（「数学」の成績5は「芸術」の成績5と同じかどうか）の比較に使われます。また、IBと他の認定（IBの科目で最高の成績をとると他の科目で最高の成績をとるのは同程度の難易度か）の比較に使われることもあります。 |
| 構成の関連性 (Construct relevance) | 意図したスキルや知識を評価が実際にどこまで試すかの度合い。構成の関連性が低い評価とは、例えば実践的なスキルを筆記試験で試すことなどを指します。 |
| コース (Course) | あらかじめ決められた学習期間内に行う一定数の授業、講義、指導時間など。学校は、科目特有のコースと学際的なコースを通じて、MYPの科目の学習と指導を構成します。 |
| コース履修証 (Course results) * | IB MYPコース履修証 を参照。 |
| コースワーク (Coursework) | 生徒がコースの履修期間中に完成させる内部評価の成果物。 |
| 評価規準の評点の合計 (Criterion levels total) | ある教科における各評価規準に対して与えられた最終到達度の合計。 |
| 評価規準に準拠した絶対評価 (Criterion-related assessment) | あらかじめ合意されている評価規準に照合して、到達度を決定する評価プロセス。このため、基準は固定されていて、同学年の生徒の到達度によって変化することはありません。MYPの評価は、評価規準に準拠した絶対評価です。 |

| MYP用語 | 定義 |
|--|--|
| カリキュラムの枠組み (Curriculum framework) | 学習と指導のために構築された計画。MYPのカリキュラムの枠組みは、プログラムの構造と「指導のアプローチ」を規定しています。また、そうしたプログラムの構造と指導の方法は、MYPでの学習のねらいや目標を規定し、生徒の到達度をそのねらいや目標に照らし合わせて厳格に評価することにも反映されています。MYPにおけるカリキュラムの枠組みでは、概念的理解とグローバルな文脈、「指導のアプローチ」と「学習のアプローチ」および幅広く、バランスのとれた学習分野にわたる意味のある学習内容が重要な要素となっています。 |
| 決定的な採点 (Definitive mark) * | 主席試験官が生徒の成果物の具体的な部分に関してつけた採点。この採点は、他の試験官が模倣すべき採点となります。(品質モデルも参照) |
| レベルの説明 (Descriptors) | レベルの説明は、個別の到達度の成果物に期待される特徴を説明しています。 |
| 差異化した指導 (Differentiation) | 異なる能力レベルに応じた指導計画。 |
| (評価における) 差異化 (Differentiation) * | 異なる能力レベルを示している生徒を区別すること。 |
| 学習分野 (Discipline) | 学習分野や学術研究の領域；指導の目的によって知識を整理する方法（一般には、MYPとDPにおける評価という実践的な目的に基づき、科目として知られる）。MYPの教科や科目には、複数の学習分野を含むものもあります。例えば、MYPの教科である「芸術」は、「美術」「演劇」「音楽」「メディア」「ダンス」といった学習分野を含みます。「総合理科」は、「生物」「化学」「物理」という3つの学習分野を含みます。 |
| 科目登録数 — 取消者を除く (Discipline registrations— excluding withdrawals) * | 当該試験セッションの個々の科目レベルの登録志願者数。登録を取り消した生徒は除外します。 |
| 科目登録数 — 取消者を含む (Discipline registrations— including withdrawals) * | 当該試験セッションの個々の科目レベルの登録志願者数。登録を取り消した生徒も含みます。 |

| MYP用語 | 定義 |
|--|---|
| ダイナミックサンプリング (Dynamic sampling) * | モデレーションに際して品質確認を効果的に活用するためのプロセス。このプロセスでは、教師と試験官の採点の両方に「許容範囲」の品質モデルを適用します。例えば、最初のサンプルの教師の採点が許容範囲内にあれば、モデレーション係数は適用されません。また、モデレーター（試験官）は生徒の成果物を個別に受け取り、一貫性のある基準を維持するための「シードスクリプト」として用いられます。さらに、教師の採点が全体的な基準に合致していないことを示すエビデンスがある場合は、必要な成果物を追加で試験官に割りあてられるようになります。 |
| eアセスメント (eAssessment) * | コンピューターや他の類似した装置を使って行われる評価。 MYP eアセスメント を参照。 |
| eアセスメントの指示 (eAssessment instructions) * | どの問題に何問答える必要があるかについての説明。例えば、「5の3問に答えなさい」のような指示が出されます。 |
| eアセスメントの言語 (eAssessment language) * | 試験で使用する言語。 |
| e採点 (eMarking) * | 試験官が試験の解答をコンピューター画面上で直接採点するプロセス。 |
| 成績照会サービス (Enquiry upon results (EUR)) * | 学校の要請を受けて行われるレベル（評点）の確認。 |
| eポートフォリオのカバーシート (ePortfolio coversheet) * | eポートフォリオの第1ページ目。ここには志願者の情報が記載され、コースワークの出所を示す目的で志願者の成果物に添付されます。カバーシートは、コースワークの構成要素によって複数の形式があります。 |
| eポートフォリオの成果物 (ePortfolio response) * | eポートフォリオの評価課題に対する反応として志願者が作成したものすべてを指します。通常は、MYPコーディネーターか教師がIBのeコースワークシステムにアップロードした電子形式のファイルです。 |
| eポートフォリオ (ePortfolios) * | 内部評価の試験やコースワークをMYPコーディネーターか教師がアップロードして、IBによる外部モデレーションに提出するシステムまたはプロセス。 |
| eスクリプト (eScript) * | eアセスメントでの志願者の反応（解答）。 |
| 試験監督者 (Examination invigilator) * | 試験環境を監督・管理する担当者。 |

| MYP用語 | 定義 |
|---|--|
| 試験セッション (Examination session) * | 試験が実施・採点される期間。IBでは、5月と11月の年2回にわたりMYPのセッションを実施しています。 |
| 試験官 (Examiner) * | 志願者の外部評価に評点をつける担当者。 |
| 試験官の再採点 (Examiner re-mark) * | 試験官のつけた評点が、一貫性を欠いていたり、必須の基準から大きく外れていたりすることが分かった場合に、採点をやり直すプロセス。結果として、モデレーションの失敗となる可能性が高まります。 |
| 外部評価 (External assessment) * | 生徒を担当する教師ではなく、IBによって設定され、採点された評価のこと。 |
| 外部モデレーション (評価の適正化) (External moderation) * | モデレーションを参照。 |
| 外部で評価した (Externally assessed) * | IBが完全に評価・採点を行った成果物。 |
| 練習ツール (Familiarization tool) * | 志願者がコンピューターを用いた試験環境とそのツールセットの使い方を学習するために受けることのできる一般的な試験のシミュレーション。 |
| 最終評価 (Final assessment) * | MYP第5年次の終了時に行われる、生徒の成果物に対する総括的評価。 |
| 形成的評価 (Formative assessment) | 指導を導き生徒のパフォーマンスを向上させるために情報提供することを目的とした継続的な評価。 |
| グローバルな関わり (Global engagement) | 探究・行動・振り返りを通じて、地域や国、国際的な社会で、グローバルな課題に取り組みます。 |
| 成績 (Grade) | 生徒の到達度の説明。MYPの生徒の成果物に対する最終成績は、1 (最低) から7 (最高) までの範囲で与えられます。成績とは、生徒が発揮した全体的な品質に対するIBの判断を示すもので、複数の年度や科目を通じて一貫性を有しています。 |
| 成績授与 (Grade award) * | 試験セッションの翌月に行われる会議。この会議で上級試験官が各科目、各評価要素の成績換算表を決定します。 |
| 成績授与チーム (Grade award team) * | 成績換算表の作成と進級可否の採点を担当するチーム。 |
| 成績換算表 (Grade boundary) | ある成績と次の成績の間の境界線を示します。たいていは、特定の成績に相当する評価規準の評点の合計の最低値と最高値を示すのに用いられます。 |

| MYP用語 | 定義 |
|--|--|
| 成績 (Grade) | 生徒の到達度の基準に対して割りあてられる数字や文字。 |
| 教科横断的授業計画/ 教科横断的結びつき (Horizontal planning/ horizontal articulation) | 教科横断的授業計画を行うには、同じ学年を担当する教師がチームを組み、協力して学習計画を立てます。 |
| IB MYPバイリンガル修了証 (IB MYP bilingual certificate) * | <p>志願者が以下のいずれかの要件を満たしたことを示すMYPの修了証。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「言語と文学」の2つのコースを成績3以上で修了した。 ・MYPのいずれかの科目（「言語の習得」を除く）、または学際的な学習かパーソナルプロジェクトの評価を「言語と文学」の選択言語とは異なる言語で受け、成績3以上で修了した。 |
| IB MYP修了証 (IB MYP certificate) * | <p>MYP修了証は、生徒がMYPのすべての側面を修了したことを示す証明書です。これを取得するには、以下の要件を満たす必要があります。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・MYP e アセスメントのいずれにおいても成績1か成績2がなく、合計28点以上に到達する。 ・できれば推奨される2年間、最低でも1年間にわたってプログラムを履修し、第5年次の要件を満たす。 ・必須科目をはじめ、最低でも異なる教科の5科目、最高で8教科の8つの学習分野で、内部評価と試験を受ける。 ・「芸術」「保健体育」「デザイン」の少なくとも1科目でeポートフォリオを完成させる。 ・学際的な学習の試験を受ける。 ・パーソナルプロジェクトを完成させ提出する。 ・奉仕活動に関するIBの最低要件を満たす。 |
| IB MYPコース履修証 (IB MYP course results) * | <p>IB MYPコース履修証は、MYPで授与される主な証明書です。志願者が履修した学習分野と取得した成績（1～7）が記載されます。また、パーソナルプロジェクトと学際的な学習の評価で取得した成績、および奉仕活動の要件を満たしたことも記載されます。さらに、志願者の氏名、個人コード、セッション番号、成績が授与されたセッション、履修証の発行日、志願者を登録した学校名（転校があった場合は転校先）も記載されます。履修証には、好ましい達成事項のみが記載されます。</p> |

| MYP用語 | 定義 |
|---|---|
| IBインフォメーションシステム (IBIS) * | パスワードで保護されたウェブサーバーを経由して、MYPコーディネーターが管理手続きを行い、IBからニュースや情報を取得するためのシステム。 |
| インクルージョン (Inclusion) | インクルージョンとは、障害を特定して取り除くことにより、あらゆる生徒が学習できるようにすることを旨とする継続的なプロセスです。 |
| 評価でのインクルーシブな配慮 (Inclusive assessment arrangements) * | 評価のプロセスにおいて、配慮を必要とする志願者のために試験の実施条件などを変更または追加することを指します。志願者が身につけた学力をより公正に発揮できるようにするものであり、学力の欠如を補うことを意図したものではありません。 |
| 総合的な学習 (Integrated learning) | MYPの1教科内の複数の学習分野を1つのコースに統合してカリキュラムを計画する学際的アプローチ。IBは、「総合社会科」と「総合理科」に含まれるMYPコースに対する外部評価サービスを提供しています。学校はまた、「デザイン」と「芸術」における総合的な「学習のアプローチ」と「指導のアプローチ」を構築し、IBの外部モデレーション（評価の適正化）を受けることもできます。 |
| インタラクティブ (Interactive) * | インタラクティブなメディア形式における志願者の反応。インタラクティブなメディア形式には、ウェブ空間、ポータル、実行ファイル、さらには彫刻、絵画、建築物などの物理的または有形の人工品などが含まれる。 |
| 学際的 (Interdisciplinary) | 2つ以上の学習分野または学問領域を組み合わせること、またはそれらが関わっていること。MYPでは、学際的な学習は、教科内、教科間のいずれでも展開することができます。 |
| 学際的な評価 (Interdisciplinary assessment) | 1つの評価で2つ以上の学習分野または学問領域を組み合わせること、またはそれらが関わっていること。MYPでは、学際的な学習は、教科内、教科間のいずれでも展開することができます。MYPの学際的な外部評価では、必ず複数の教科を対象とします。 |
| 内部評価 (Internal assessment) | 教師が学校で行う評価。MYPでは、すべての教科で内部評価が義務づけられています。コンピューターを用いた試験を行うMYPの科目では、教師が内部評価を使用して成績を予測します。eポートフォリオを評価するMYPの科目では、教師が内部評価をモデレーションに提出します。 |

| MYP用語 | 定義 |
|--|--|
| 学内評価手続の統一化 (Internal standardization) * | 学校内で同じ科目を担当するすべての教師が同じ基準で評価を行うようにするためのプロセス。 |
| 内部で評価した (Internally assessed) | 生徒の教師が採点した（評価した）成果物。 |
| 成績交付 (Issue of results) * | 評価結果に基づく成績をIBから生徒に授与するプロセス。 |
| 判断 (Judgment) | 生徒の成果物を個々の評価規準に基づいて検討した結果として導き出される判断。 |
| 言語能力 (Language capability) * | 試験官が試験問題の解答を採点することのできる言語。 |
| 学習支援の必要 (Learning support requirements) | IBの定義する学習支援の必要な生徒とは、次のような生徒が考えられます。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の障害になる困難を示している、またはそのような状況を伴って生活しており、そのため教室運営と効果的な教育のために特別な指導方法が必要になる生徒 ・ 1科目または複数の科目において平均以上の能力があり、高度な学習ニーズに対応するためにカリキュラムの調整が必要になる生徒 |
| 不正行為 (Malpractice) | 学問的誠実性の原則に違反するあらゆる行為（剽窃や共謀など）。 |
| マークスキーム（採点基準） (Markscheme) | 任意の成果物に対して規準の評点をつける際の指針。マークスキームは、IBが発行するMYPの評価規準である場合があります。また、教師が模範解答を提示したり、読解問題のレベルを指定したり、さらには課題ごとに明確な規準を示す必要があることもあります。 |
| MCQ (MCQ) * | 多項選択式の問題。 |
| メディアを使用する解答 (Media-based response) * | 音声、動画、写真、プレゼンテーションなどの形式の解答。 |
| 中等教育プログラム（MYP） (Middle Years Programme) | IB中等教育プログラム（MYP）は、11～16歳の生徒を対象としたプログラムで、伝統的な科目と現実の世界の間のつながりを積極的に理解し、振り返りと批判的思考の実践者になるよう奨励する、挑戦的な学問の枠組みです。 |

| MYP用語 | 定義 |
|---|--|
| <p>評点がない場合の手順 (Missing mark procedure) *</p> | <p>志願者の成果物に基づく正確かつ公正な評点をIBが取得できない場合に、生徒に成績を授与するためのメカニズム。IBまたは(学校以外の)第三者の行動の結果として生徒の評点のエビデンスが不足し、もう一度評価を受けるよう要請することが合理的でない場合には、この手順をとるのが適切です。</p> |
| <p>モデレーション(評価の適正化) (Moderation) *</p> | <p>パーソナルプロジェクトおよびeポートフォリオに対して教師がつけた評価合計のサンプルを抽出して、それを外部で確認・調整し、あらかじめ決められたMYP評価規準の解釈が実践されるようにするための手順。</p> |
| <p>モデレーション係数 (Moderation factor) *</p> | <p>評価者がつけた評価規準の評点の合計に対して適用し、共通の評価基準に合わせるために使用する計算上の調整。</p> |
| <p>モデレーションの失敗 (Moderation failure) *</p> | <p>試験官の採点が共通の評価基準に合っていない場合、モデレーションの失敗となる可能性があります。場合によっては、試験官のスクリプトを再採点するのではなく、モデレーション係数を適用できるかもしれません。</p> |
| <p>モデレーションのサンプル (Moderation sample) *</p> | <p>モデレーターへの提出が義務づけられる生徒の成果物のサンプル。</p> |
| <p>カリキュラムの修正 (Modification of curriculum)</p> | <p>生徒がeアセスメントに登録されていない、すなわちIBの認定する成績が授与されないコースで、学習目標や評価規準、ルービック(評価指標)を変更すること。</p> |
| <p>試験の調整 (Modified examination)</p> | <p>特別なニーズのある生徒がそうしたニーズのない生徒と平等な立場で評価を受けられるようにするために評価に対して加える変更。例えば、目の不自由な生徒のために視覚的な情報処理が必要になる問題を変更するといったことが含まれます。この種の変更によって評価規準やルーブリック(評価指標)が変わることがあってはなりません。</p> |
| <p>試験問題の調整 (Modified paper) *</p> | <p>特別なニーズのある生徒がそうしたニーズのない生徒と平等な立場で評価を受けられるようにするために評価に対して加える変更。例えば、フォントの種類や形を変更するといったことが含まれます。この種の変更によって問題の性質が変わることがあってはなりません。</p> |

| MYP用語 | 定義 |
|--|---|
| 母語 (Mother tongue) | 最初に学んだ言語、「ネイティブスピーカー」と見なされる言語、もっともよく知っている言語、またはもっともよく使う言語。 |
| MYPの評価 (MYP assessment) | 中等教育プログラムの学習の評価。継続的評価、内部評価、形成的評価、総括的評価が含まれます。 (MYP eアセスメントも参照) |
| MYPバイリンガル修了証 (MYP bilingual certificate) * | IB MYPバイリンガル修了証を参照。 |
| MYP修了証 (MYP certificate) * | IB MYP修了証を参照。 |
| MYPコーディネーター (MYP coordinator) | 学校内でプログラムの効果的な構築を監督するMYPの 教育学的な リーダー。MYPコーディネーターは、学校内および学校とIBの間でプログラムに関して効果的なコミュニケーションが確実に行われるようにします。評価に際しては、MYPコーディネーターが生徒を登録し、IB資料（英語版）『 <i>Middle Years Programme assessment procedures</i> （MYPにおける評価手順）』を生徒が確実に理解して締切日を守るよう確認する責任を負います。 |
| MYP eアセスメント (MYP eAssessment) * | コンピューターや他の類似した装置を使って実施・提出されるMYPの外部評価を指す全般的な用語。 MYPのコンピューターを用いた試験 および MYP eポートフォリオ も参照。 |
| MYP eポートフォリオ (MYP ePortfolio) * | コースのねらいと評価目標に関係した生徒の学習状況を示す電子形式の成果物を集めたもの。これが正式な評価対象となります。「芸術」「保健体育」「デザイン」は、内部評価されたeポートフォリオによって評価されます。電子的にアップロードされたeポートフォリオのサンプルに対し、IBがモデレーション（評価の適正化）を行います。 |
| MYPのコンピューターを用いた試験 (MYP on-screen examination) * | 学校外で作成され、時間制限を設けて実施される正式な試験。メディアを多用した形式で、当該科目に関係する一連の課題で構成されていて、セキュアな試験環境で解答するように設計されています。 |

| MYP用語 | 定義 |
|--|--|
| MYP履修記録 (MYP record of participation) | <p>MYP履修記録は、第5年次よりも前に完了するMYPに生徒が参加したことを証明する記録です。IB MYP履修記録を取得するには、以下の要件を満たす必要があります。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・最低2年にわたってプログラムに参加し、MYPの第3年次または第4年次（第5年次の終わりではない）の要件を満たす。 ・MYPを第4年次で完了する場合は、8教科の6つ以上の学習分野を学習し、内部評価を受ける。または、MYPを第3年次で完了する場合は、8教科の8つ以上の学習分野を学習する。 ・学校のコミュニティープロジェクトを完了する。 ・学校ごとの履修記録は、オンラインで提供されているIBのテンプレートを使用して各校が発行する証明書です。この履修記録のための登録は必要ありません。 |
| MYPの教科 (MYP subject group) | <p>MYPのプログラムモデルには、8つの教科が含まれています。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「言語と文学」 ・「言語の習得」 ・「個人と社会」 ・「理科」 ・「数学」 ・「芸術」 ・「デザイン」 ・「保健体育」 |
| 目標 (Objective) | <p>評価対象となるスキル、知識、理解を説明した一連の記述の1つ。MYPの目標は、各教科、学際的な学習、およびプロジェクトの評価規準に沿っています。</p> |
| 実践コミュニティー (Communities of practice) | <p>オンラインの実践コミュニティーは、IBワールドスクールや候補校が情報交換し、協働し、さまざまなアプローチをコーディネートして、生徒の学習体験を向上させるための場です。アイデア、体験、リソース、文脈などを世界各地の仲間と共有できるウェブベースのプラットフォームを、教師とコーディネーター、および他の学校関係者にもたらしめます。このコミュニティーは、プログラムリソースセンターまたはMy IBのログインからアクセスできます。</p> |

| MYP用語 | 定義 |
|--|--|
| プログラム・リソース・センター (Programme resource centre) | プログラム・リソース・センターは、IBの4つのプログラム（PYP、MYP、DP、CP）の理念と実践に関係した発行物を閲覧するための主なアクセスポイントです。IBのカリキュラム資料、研究報告書、参考資料、評価とeアセスメントについての情報、最新情報やプログラム変更点についてのニュース、学校の認定と評価に関する情報などが提供されています。このサイトは、 https://resources.ibo.org または My IB のログインからアクセスできます。 |
| コンピューターを用いた試験 (On-screen examination) * | コンピューターや他の類似した装置を使って行われる試験。 MYP eアセスメント も参照。 |
| コンピューターを用いた試験日 (On-screen sat date) * | スクリーン上での評価の実施日。 |
| 合格率 (Pass rate) * | MYP修了証を授与された志願者の割合。合格点を受けた志願者の数を、合格点と不合格点を受けた志願者の合計数で割って算出されます。成績をまったく授与されなかった志願者は、この計算には含まれません。 |
| 生徒会議 (Peer conferencing) | 今取り組んでいる課題、トピック、概念およびスキルについて理解を深めるため、そして論文等の下書きについてフィードバックや提案を行うために仲間の生徒達と話し合う生徒のディスカッション。 |
| 理解の表現 (Performances of understanding) | 特別な学習経験、つまり未経験の状況において既存の知識を用いて柔軟に考えることを促す学習経験を指します。生徒が新しい理解を進めるために情報を意識的に利用することが求められる時、その経験は「表現を理解すること」となります。理解の表現により、生徒は、科目におけるそして複数の科目にわたる理解を構築し、示すことができます。理解とは、私たちが所有する一連の事実といった、私たちがもっているものではなく、私たちが行うことができることであるという理論に基づいています。 |
| パーソナルプロジェクト (Personal project) | MYPにおける生徒の経験の集大成であり、ATLとグローバルな文脈における経験を証明するプロジェクト。プログラムの最終年次に完了します。MYPに登録した生徒は全員、パーソナルプロジェクトを完成させます（内部評価と外部のモデレーションが行われます）。 |
| パーソナルプロジェクト指導教員 (Personal project supervisor) | パーソナルプロジェクトを完成させるために、直接生徒と一緒に活動する責任のある学校内のスタッフ。 |

| MYP用語 | 定義 |
|--|--|
| パイロット (Pilot) | 新しい認定、プロセス、システムなどを試験または「証明」するためのプロジェクト。 |
| パイロット科目 (Pilot subject) | 評価中の科目。評価結果が良ければ、全体的に導入されます。 |
| 点数制度 (Points system) * | I B MYP 修了証の授与に際して、各学習分野の成績の点数を合計し、28点にする制度。(必須とされる) 6つの学習分野で到達できる最高点は56点です(成績7×6科目、さらに学際的な学習とパーソナルプロジェクトで各7点)。志願者は、I B MYP 修了証の点数に寄与する6科目、7科目、または8科目に登録することができます。 |
| 方針 (Policy) | MYPの実践と発展が、どのように後押しされ、日々の学校生活において実行に移されているかを明確にまとめた文書。 |
| 試験セッション後 (Post examination session) * | 各試験セッションの直後の期間。この期間中に、試験セッション中に生じた問題が解決されます。通常は、7月16日から9月15日まで(5月セッションの場合)、および翌年の1月16日から3月15日まで(11月セッションの場合)です。 |
| 練習用スクリプト (Practice script) * | 標準化のプロセスの間に採点され、試験官に提供される生徒の成果物の例。これが採点の基準であることを示すために使われます。 |
| 主任試験官 (Principal examiner) * | MYPで主任試験官が果たす役割は、他の試験とはやや異なります。主任試験官は、特定の学習分野の責任者として、評価を設計するチームを統率し、基準の設定と維持の責任を負い、さらに試験官チームリーダーのメンターを務めます。 |
| プログラムコーディネーター (Programme coordinator) | MYPコーディネーター を参照。 |
| プログラム評価 (Programme evaluation) | MYPを実施しているすべてのI Bワールドスクールに義務づけられているプロセス。I Bが学校による自己評価手続とプログラムの質の確保を支援します。 |
| Q I G (QIG) * | 質問項目グループ を参照。 |
| 認定用スクリプト (Qualification script) * | 試験官に対して実際の成果物の採点を認める前に、採点に際しての必須基準を理解したかどうかを正式に確認するために主任試験官が指定して使用する生徒の成果物の例。 |

| MYP用語 | 定義 |
|---|--|
| 品質モデル (Quality model) * | 生徒が正しい評価結果を受けていることを確認するためにIBが使用するアプローチ。主任試験官が問題ごとに正しい基準を設定し、すべての試験官がこの基準を踏襲します。外部評価に際して、この品質モデルは、標準化を通じて試験官に見本を示し、認定用スクリプトを使って試験官が基準を理解していることを確認し、さらにシードスクリプトを使って定期的に試験官の採点をモニターすることで実践されます。 |
| 質問項目グループ (QIG) (Question item group) * | 同じ試験問題に含まれる1つまたは複数の関連する質問を、グループとしてとらえます。試験官は、試験問題全体を採点するのではなく、特定の質問項目グループに特化して採点します。このアプローチをとることにより、生徒の成果物全体を1人の試験官が採点するよりも信頼性の高い評価結果が達成されます。 |
| 妥当な調整 (Reasonable adjustments) | 評価でのインクルーシブな配慮のリストには含まれておらず、標準的ではない可能性のある変更や付加的な条件を、評価プロセスに加えること。これは、当該生徒が必要とする条件に基づく個別の対応です。 |
| 信頼性 (Reliability) * | 志願者が成果物に対する評価を受ける際に、同じ結果を受け取る可能性。複数の試験官にわたる信頼性（その生徒に対して複数の試験官が同じ評点をつけるかどうか）を指すこともあれば、1人の試験官の信頼性（同じ成果物に対して当該試験官が常に同じ評点をつけるかどうか）を指すこともあります。 |
| 再試験 (Retake) * | 1つまたは複数の試験を2度以上実施すること。評点を上げてIB MYP修了証を授与するため、あるいはすでに授与されたIB MYP修了証の合計点を高めるために行われます。 |
| RMアセッサー (RM Assessor) * | RM Group（旧称：Scoris）が提供する電子採点システム。 |
| 足場作り（スキヤフォールディング） (Scaffold(ing)) | サポートを段階的に減らし、それに応じて自己の学習に対する生徒の責任を増やしていくことを特徴とする一連の手順や段階を教師が構築し、用いる方法。 |
| 学校コード (School code) | IBのシステムで学校に割り当てられる6桁の固有の識別子。 |
| 学校の連絡担当者 (School contact) | 学校長、PYP、MYP、DP、CPのコーディネーター、または緊急時の連絡先。 |
| Scoris* | RMアセッサーを参照。 |

| MYP用語 | 定義 |
|--------------------------------------|--|
| シード (Seed) * | シードとは、主任試験官がすでに採点した生徒の成果物です。試験官に割りあてられるスクリプトに無作為に追加されます。他の成果物とまったく同じように見えるため、試験官にはそれがシードであることはわかりません。試験官がシードで行った採点は、主任試験官の採点と比較されます。その試験官が一定の許容範囲内で基準を踏襲していることを確認します。ダイナミックサンプリングを使用するモデレーションでも、そのプロセスの一環としてシードが使われます。 |
| シーディング (Seeding) * | あらかじめ選ばれた電子形式の解答またはシードを無作為に試験官に割りあてるプロセス。試験官の採点の品質と一貫性を確認するために行われます。 |
| 上級試験官 (Senior examiner) * | 主任試験官を補佐する経験豊富な試験官。 |
| セッション (Session) * | IBでは、5月と11月の年2回にわたり試験セッションを実施しています。IBワールドスクールは、どちらを主なセッションとするかを宣誓しなければなりません。 注： 現行のIBインフォメーションシステム（IBIS）では、MYPのセッションは6月および12月と表示されています。 |
| 特別な配慮 (Special consideration) * | 不利な状況に影響された志願者は、特別な配慮の対象となります。ただし、特別な配慮によって、その生徒が他の生徒よりも有利になることがあってはなりません。志願者の評点が、次に高い成績から1段階または2段階下である場合は、影響を受けた学習分野の当該志願者の成績が引き上げられます。これは、不利な状況に影響された志願者に対して施すことのできる唯一の対応です。志願者の評点が指定の範囲内でない場合は、調整は行われません。 |
| 基準 (Standard) | 特定の評点、成績、結果を達成するうえで期待されるパフォーマンス。 |
| 標準化会議 (Standardization meeting) * | 採点に際しての必須基準を説明し、シードスクリプトを設定する目的で、主任試験官が主催する会議。 |
| 標準化チーム (Standardization team) * | 必須基準の説明と採点見本の作成において主任試験官を補佐するチーム。 |
| 標準化 (Standardization) | 教師、モデレーター、試験官の間に共通の評価基準を浸透させるための協働のプロセス。 |
| 生徒の登録 (Student registration) * | 志願者の登録 を参照。 |

| MYP用語 | 定義 |
|--|--|
| 科目 (Subject) | 1つあるいは統合された学習分野（および正式に設置された学際的学習）の実際的な区分。MYPとDPにおいて、科目とは、評価可能なコースのことです。 |
| 教科 (Subject group) | 幅広く、バランスのとれたカリキュラムとともに構成する、共通のカテゴリーにグループ分けされた関連性のあるコースの集まり。MYPは8教科（「芸術」「デザイン」「個人と社会」「言語習得」「言語と文学」「数学」「保健体育」および「理科」）で構成されています。 |
| 教科の柔軟性 (Subject-group flexibility) | MYP第4年次および第5年次におけるカリキュラムオプション。生徒または学校のニーズにより合致する場合、一定の重要な条件を満たせば、生徒は6つのMYP科目のみを履修することを許可されます。 |
| 教科の『指導の手引き』 (Subject-group guide) | IBが各MYP教科別に発行しているガイドで、カリキュラムの要件、規定の目標および評価規準について説明しています。 |
| 提出 (Submission) * | 生徒が教師に最終成果物を出すこと。その際、志願者は、自分で取り組んだ成果物であることを署名して宣誓します。生徒が教師に最終版を提出した後は、成果物を撤回することはできません。 |
| 総括的評価 (Summative assessment) | 生徒の能力や到達度を見極めるための評価。通常は、コースや単元の終了時に行います。 |
| 評価課題ごとのルーブリック (評価指針表) (Task-specific rubric) | 課題別評価方法のひとつです。教師が状況に合うように改良する評価表であり、特定の課題に対する最終成績の説明を生徒がどのように示すことができるのかをより明確に特定することができます。評価課題ごとのルーブリックはMYPのすべての年次において役立ちます。評価課題ごとのルーブリックは科目ごとのルーブリックに代わるものではありませんので、生徒はオリジナルのルーブリックも使用する必要があります。評価課題ごとのルーブリックはまた、生徒が一般的なレベルの説明について理解を深める手助けにもなります。 |
| 教員会議 (Teacher-conferencing) | 今取り組んでいる課題やテーマ、概念およびスキルについて理解を深め、成果物としての論文等の下書きについてフィードバックとアドバイスを提示するために生徒が教師と行うディスカッション。 |

| MYP用語 | 定義 |
|--|--|
| 教師用参考資料 (Teacher support material) | 教師がMYPの要件を理解するための付加的な情報。IBが発行している教師用参考資料で、教科およびMYPプロジェクトにおける生徒の成果物の評価例が含まれています。紙の形式またはオンラインの発行物として提供されます。教科の『指導の手引き』に示されている理論の理解と実施を助けるための実践的支援を提供することを目的としています。 |
| 授業時間 (Teaching hour) | 授業時間の長さは、学校によって異なります。実務上の理由から、IBでは、1授業時間を60分相当としています。 |
| チームリーダー (Team leader) * | 試験官のチームを率いる試験官。 |
| 許容範囲 (Tolerance) * | 主任試験官の決定的な採点とは異なる、わずかなばらつき。IBは、試験官の採点がこの範囲に収まっていれば、正しい基準を踏襲していると見なします。採点は個人の判断に基づくものであり、経験豊富な試験官ですら、同じ成果物をあらためて採点すればわずかに異なる評点をつける可能性があることから、許容範囲は必要不可欠です。許容範囲は、評点の幅や問題の種類、さらには科目によって異なります。 |
| 合計点 (Total score) * | 点数制度 を参照。 |
| 翻訳 (Translation) * | 言語には関係しない試験問題の評価要素を、別の言語に変えること。 |
| 抜き打ち訪問 (Unannounced visit) * | プログラムの特定の要素が適切に実施されているかどうかを確認するための学校訪問。 |
| 単元 (Unit) | 1つの探究テーマと探究の問いに焦点を定めた一連の授業で、生徒がMYP教科の目標のいくつかを達成できるように設計されています。 |
| 妥当性 (Validity) * | 評価や評価結果の用途が目的に合っているかどうかを説明する全般的な用語。 |
| 学年縦断的授業計画／ 学年縦断的結びつき (Vertical planning/ vertical articulation) | 学年縦断的授業計画の到達目標は、プログラムの第1年次から第5年次までの学習の継続性と進歩を確実にするように（教科の目標および「学習のアプローチ」(ATL)の観点から）継続的な学習を計画することです。 |
| 配点比率・比重 (Weighting) | 各評価規準の相対的重要性（したがって、各目標の重要性）の尺度。MYPでは同等の比重の評価規準を用います。 |

| MYP用語 | 定義 |
|--|--|
| 登録を取り消した志願者 (Withdrawn candidate) * | 当初はセッションに登録したものの、試験の一部または全部を受けない意向であると前もって通知してきた志願者。 |
| 使用言語 (Working language) * | IBが関係者に連絡する際に使用する言語。IBは、使用言語において、プログラムの実施に関する各種のサービスを提供することを約束しています。現時点でIBの使用言語は、英語、フランス語、スペイン語です。 |

* MYP e アセスメントに関する用語

付録5：テクノロジーを使った指導

インターネットをはじめとするデジタルテクノロジーは、現代生活のさまざまな側面を便利にしましたが、結果として複雑になった側面も多々あります。多くの場所において、今日の世界は高度にネットワーク化され、インタラクティブになっています。学習や仕事に際して、今まで以上に多くの技術ツールが使われるようになっていきます。このますますデジタル化する世界で力を発揮していくため、生徒はテクノロジーリテラシーを発達させる必要があります。

しかし、テクノロジーが必ずしもデジタルを意味するわけではありません。テクノロジーとは、「人の能力を支えたり高めたりするあらゆるもの」を指します。複数のテクノロジーが合わさって機能することも多く、その複雑さもさまざまに異なります。個々のテクノロジーや複数のテクノロジーが合わさったシステムは、異なる学習体験、学習環境に適しています。(鉛筆もコンピューターと同様に「テクノロジー」であり、両方を意識的に使用し、それぞれにとってベストの使い方をすることが重要です)。テクノロジーリテラシーをつけるには、既知のテクノロジーをどうすれば有効活用できるかを学び、また新しいツールや別のツールをいつ使うのが適切かを判断できるようになる必要があります。

生徒と教師は、テクノロジーのツールや概念を練習し、実験し、クリエイティブに試してみることでできる環境で、テクノロジーリテラシーを向上させていきます。こうした環境には、人々が参加する物理的な環境、学術的な環境、社会的な環境が含まれます。テクノロジーリテラシーの高い人は、さまざまなテクノロジーを理解し、慣れ親しんだ環境とそうでない環境の両方を含む幅広い場面で使うことができます。テクノロジーリテラシーを発達させるにあたって、最新の技術的ツールや最も高価な技術的ツールを使う必要はありません。生徒は、目的意識のはっきりした、かつ遊びのような実験を奨励する環境で、テクノロジー（単純なツールから高度な装置までのあらゆるもの）をよく考え批判的に使用することで、効果的にテクノロジーリテラシーを発達させていきます。

I Bのプログラムにおいて、テクノロジーリテラシーは、「学習のアプローチ」(ATL)のクラスターやカテゴリーではないものの、生徒と教師が幅広いATLスキルを習得して使用できるようになるための重要な手段となっています。テクノロジーリテラシーは、入念にお膳立てされた学習環境に参加するよりも、豊かな学習環境を創造することによってむしろ発達します。テクノロジーリテラシーの発達を支えるような環境を創造するために、教師は次のことを実践できます。

- ・ 実践を通じて概念的な理解を構築できるよう、生徒を支援する
- ・ 学校および教室の枠をこえた普段の生活でテクノロジーをどのように使用するかについての包括的な方針を策定する

- ・ テクノロジーの使用に際して個人として責任を負うよう生徒に奨励する
- ・ 課題に対して特定のツールを厳密に指定しないようにする
- ・ コースの学習期間中に教師と生徒が使用する基本的なテクノロジーを特定する
- ・ テクノロジーの概念やツールを開発するため、学習分野の枠をこえて協働する
- ・ 学校全体のテクノロジーリテラシーの目標に明確に結びつけられたデバイスやデジタルインフラストラクチャーを選定する
- ・ コーチとなり、些細な瞬間をとらえて頻繁に細やかな示唆をすることで、「ジャスト・イン・タイム」の学習を促す
- ・ テクノロジーを多用する環境を維持し、時間をかけて複雑な概念を指導し、テクノロジーを使用していく

テクノロジーリテラシーを育むための「エージェンシー・情報・計画」のモデル

「エージェンシー・情報・計画」とは何か

「エージェンシー・情報・計画」(A I D : Agency, Information and Design) は、生徒と教師がテクノロジーリテラシーを向上させるための枠組みです。A I Dというレンズを通してテクノロジーリテラシーを探究し、計画と実践に役立てることができます。

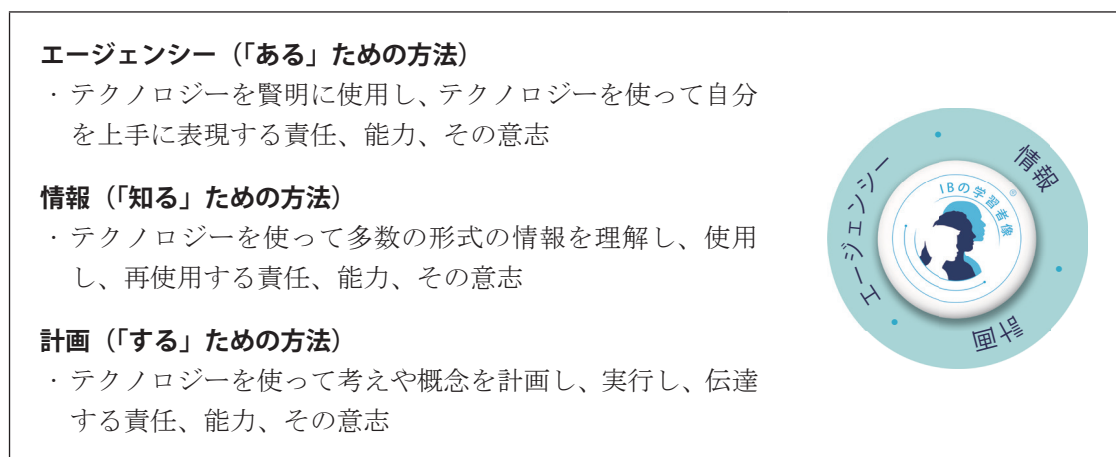


図 13

A I Dの枠組み

MYPにおいて、A I Dの枠組みは、テクノロジーを使った**学び方を学ぶ**ことについての重要な会話にきっかけをもたらします。また、生徒がテクノロジーに触れて実験するなかで、テクノロジーリテラシーを発達させるために必要な概念的理解と技術的スキルを身につけるのに役立つでしょう。

テクノロジーリテラシーとは、概念的な知識と技術的な知識の組み合わせです。このため、テクノロジーを使った学び方を学ぶには、思考と行動の両方が必要になります。下の表は、A I Dの枠組みで示唆されている概念とスキル、および生徒が経験し得る結果を要約しています。

| | 概念 | スキル | 結果 |
|----------------|---|--|--|
| エージェンシー | 意図 (自分は何を達成したいか。自分を表現するために、どのように選択するか) | 責任をもってテクノロジーを使用する (使うことのできるテクノロジーを、信念の貫かれた方法でどのように使用できるか) | テクノロジーがもたらす可能性と潜在的な問題を理解している。 テクノロジーを使用する際、自分の安全を確保し、他者の権利と尊厳を守っている。 |
| 情報 | 知識 (テクノロジーを使って何を学べるか) | 効果的にテクノロジーを使用する (テクノロジーの使用について知る必要のあることを、どうすれば見つけられるか) | テクノロジーを使って自分の知識と理解を示すことができる。 さまざまなテクノロジーを使って情報を見つけ、使用方法を知っている |
| 計画 | 創造性 (テクノロジーを使って何を想像できるか) | 批判的・創造的にテクノロジーを使用する (テクノロジーを使って、どのように創造・革新できるか) | 複数のテクノロジーを使用する計画を立てて、実行している。 新しいテクノロジーを柔軟に使用または創造して、自分の短期的・長期的な目標を達成している。 |

表6

A I Dの枠組みで示唆される概念とスキル

このような質問や文言によって、テクノロジーリテラシーについての生涯にわたる会話や振り返りが促されます。

付録6：改訂履歴

このセクションでは、本資料における過去2年間の改訂内容をまとめています。改訂内容は、最新のものから順に記載しています。誤字脱字の修正は記載していません。

2022年11月改訂事項

環境と文化：プログラムの組織化 > スケジュールと教科の柔軟な取り扱い

「MYP第1～3年次における統合された教科」

利害関係者のフィードバックを反映した改訂。

2学期制あるいは3学期制のコースに対する要件と、言語の習得についての最終段落を削除し、学校が一貫性のあるカリキュラムを実施するうえでの柔軟性をもたせました。

学習：評価のアプローチ > MYPの評価

「はじめに」

旧版の誤りの修正

図12のMYPeアセスメントのモデルにおいて、「言語の習得」をコンピューターを用いた試験とeポートフォリオのコースワークに追加することで修正しました。

「スクリーン上での試験の実施に向けた準備」

旧版の誤りの修正

IT要件についての引用資料を『MYP on-screen examinations: IT requirements and school responsibilities (MYPのコンピューターを用いた試験：IT要件と学校の責任)』にしました。

付録

「付録2：MYP関連概念」

他のIB資料と同じ表現を使用。

表の中の「言語の習得」についての箇所、**「関連概念」**の**「アクセント」**を**「発音」**に変更し、『**「言語の習得」指導の手引き**』での内容に合わせました。

表の中の**「数学」**についての箇所、**「関連概念」**の**「正当化」**を**「妥当性」**に、**「測定値」**を**「近似」**に変更しました。

MY Pにおけるカリキュラムリサーチ

MY Pカリキュラムの見直しには、幅広い教育的見解や専門知識を持つ教育者のグローバルコミュニティが携わっています。IBカリキュラムリサーチには、参加する観察者たちが信頼できるエビデンスを集めるよう考案された、体系的な検証を実施する「行動における解釈」が含まれます。(Spradley 1980; Atkinson and Hammersley 1994; Adler and Adler 1994) このプロセスは発見的かつ対話的であり、高度な協働作業です。

学問的であり実践に基づくリソースのレビューへの方法論的なサポートに加えて、IBグローバルリサーチ部門は、プログラムの構築に寄与する方針説明書、公式の文献レビュー、討論資料のためのサポートを提供します。その分野の専門家により執筆されたこれらの研究論文は、MY Pの原則と実践の批判的な振り返りを促します。プログラム構築のためのリサーチは、IBの教育哲学の中核を成す理論的、教育的問題を検証することによって、専門家の知識を実践者からの洞察と結びつけるものです。

本資料に記載されているリサーチの視点には、下記の研究に基づくものもあります。

Daly, K, Brown, G and McGowan, C. 2012. *Curriculum integration in the International Baccalaureate Middle Years Programme: A literature review*. International Baccalaureate Organization.

Elliott, C, Keegan, C and Berger Kaye, C. 2011. *Discussion document for the curriculum review of creativity, action, service*. International Baccalaureate Organization.

Medwell, J, Wray, D, Bailey, L, Biddulph, M, Hagger-Vaughan, L, Mills, G, Oliver, M, and Wake, G. 2019. *Concept-based teaching and learning: Integration and alignment across International Baccalaureate programmes*. International Baccalaureate Organization.

Li, N. 2012. *Approaches to learning: A literature review*. International Baccalaureate Organization.

Singh, M, Bingyi, L, Jing, Q, Castro, P, Lundgren, U and Woodin, J. 2013. *Conceptualizing and assessing international mindedness: An exploratory study*. International Baccalaureate Organization.

Watermeyer, R. 2011. *Curriculum alignment, articulation and the formative development of the learner: Literature review*. International Baccalaureate Organization.

IBのグローバル・リサーチ・デパートメントではMY Pが与える影響とその結果について、ディプロマ・プログラムへの準備という観点からも含めて、継続的な調査を行っています。詳しくは以下のウェブサイトを参照してください。

<http://www.ibo.org/research>

国際的なカリキュラムの基準

カリキュラム開発のプロセスを通して、IBのスタッフや教育者は、多くの国々や地域のカリキュラム開発のプロセスや資料を参照し、知識を得ています。IBは、カリキュラム開発において独立した姿勢を維持していますが、幅広い教育システムや方法に対する基準に従ってそのプログラムを評価しています。下記は、本資料や教科の『指導の手引き』の開発において参考にされた重要なリソースです。

Association for Experiential Education (AEE). <http://www.aee.org>.

Association for Middle Level Education (AMLE), USA. <http://amle.org>.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), Australia. <http://www.acara.edu.au>.

Center for Educator Development in Fine Arts (CEDFA), USA. <http://www.cedfa.org/teach-fine-arts/curriculum/curriculum-frameworks/>.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), USA. <http://casel.org>.

Common Core State Standards Initiative, USA. <http://www.corestandards.org>.

Council for the Curriculum Examinations and Assessment, Northern Ireland (UK). <http://www.rewardinglearning.org.uk>.

Council for the Indian School Certificate Examinations, India. <http://www.cisce.org>.

Curriculum for Excellence, Scotland (UK). <http://www.curriculumforexcellencescotland.gov.uk>.

Department for Education, UK. <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum>.

Estyn. 2002. *Standards and quality in personal and social education in primary and secondary schools in Wales*. UK.

Education Scotland, Scotland (UK). <http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/>.

Hong Kong Examinations and Assessment Authority, Hong Kong (China). <http://www.hkeaa.edu.hk/en/hkdse/>.

Indiana Department of Education, Indiana (USA). <http://www.in.gov/education.htm>.

International Bureau of Education (IBE), UNESCO. Educational Practices Series. <http://www.ibe.unesco.org>.

International Society for Technology in Education (ISTE). <http://www.iste.org/standards>.

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, Massachusetts (USA). <http://www.doe.mass.edu/frameworks/current.html>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Spain. <http://www.educacion.gob.es/portada.html>.

Ministry of Education, British Columbia (Canada). <http://www.gov.bc.ca/bced/>.

Ministry of Education and Culture, Finland. <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>.

Ministry of Education and Research, Sweden. <http://www.sweden.gov.se/sb/d/2098>.

National Association of School Psychologists (NASP), USA. <http://www.nasponline.org>.

National Center on Universal Design for Learning (UDL). USA. <http://www.udlcenter.org>.

- National Science Teachers Association (NSTA). Next Generation Science Standards. USA.
<http://nsta.org>.
- Oxford Cambridge and RSA Examinations (OCR), UK. <http://www.ocr.org.uk>.
- Partnership for 21st Century Skills, USA. <http://www.p21.org>.
- South Australian Certificate of Education, South Australia (Australia). <http://www.sace.sa.edu.au>.
- Texas Education Agency, Texas (USA). <http://www.tea.state.tx.us>.
- The Australian Curriculum, Australia. <http://www.australiancurriculum.edu.au>.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/>.
- Transforming Assessment, Australia. <http://www.transformingassessment.com>.
- Welsh Joint Education Committee (WJEC), Wales (UK). <http://www.wjec.co.uk>.

参考文献と推奨される関連文献

- Abbott, J. 2010. *Overschooled But Undereducated: How the Crisis in Education is Jeopardizing our Adolescents*. New York, USA. Continuum International Publishing Group.
- Adler, PA and Adler, P. 1994. "Observational techniques". In Denzin, NK and Lincoln, YS (eds). *Handbook of Qualitative Research*. Pp 377–392. Thousand Oaks, California, USA. Sage Publications.
- Aitken, EG, Thomas, GS and Shennum, WA. 1975. "Memory for a lecture: Effects of notes, lecture rate and informational density". *Journal of Educational Psychology*, Vol67. Pp 439–444.
- Arnold, J. 1997. "High expectations for all". *Middle School Journal*, Vol 28 number 3. Pp 51–53.
- Association for Middle Level Education (AMLE). 2010. *This We Believe: Keys to Educating Young Adolescents*. Westerville, Ohio, USA.
- Atkinson, P and Hammersley, M. 1994. "Ethnography and participant observation". In Denzin, NK and Lincoln, YS (eds). *Handbook of Qualitative Research*. Pp 248–261. Thousand Oaks, California, USA. Sage Publications.
- Barrows, H and Tamblyn, R. 1980. *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York, USA. Springer Publishing Company.
- Bateson, G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago, Illinois, USA. University Of Chicago Press.
- Bean, TW, Singer, H, Sorter, J and Frazee, C. 1986. "The effects of metacognitive instruction in outlining and graphic organizer construction on students' comprehension in a tenth grade world history class". *Journal of Reading Behaviour*, Vol 18. Pp 153–169.
- Berger Kaye, C. 2010. *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action*. Minneapolis, Minnesota, USA. Free Spirit Publishing.
- Beyer, BK. 2001. "Putting it all together to improve student thinking". In Costa, AL. *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (third edition). Pp 417–424. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.
- Beyer, BK, Costa, AL and Presseisen, BZ. 2001. "Glossary of thinking terms". In Costa, AL. *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (Third edition). Pp 548–550. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.
- Bhagwati, J. 2004. *In Defense of Globalization*. New York, USA. Oxford University Press.

Biggs, J. 1987. *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria, Australia. Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. 2003. *Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives*. Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre.

Biggs, J. 2003. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, UK. Open University Press.

Black P, Harrison C, Lee C, Marshall B and Wiliam D. 2002. *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom* London, UK. GL Assessment.

Blakemore, S-J and Choudhury, S. 2006. “Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol 47 number 3/4. Pp 296–312.

Bloom, B. 1984. “The search for methods of group instruction as effective one to one tutoring”. *Educational Leadership*, Vol 41 number 8. Pp 4–17.

Bloom, E (ed), Engelhart, MD, Furst, EJ, Hill, WH and Krathwohl, DR. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York, USA. David McKay Company, Inc.

Boix-Mansilla, V. 2012. *Teaching the disciplines in the MYP: Nurturing big ideas and deep understanding*. Cardiff, UK. Interational Baccalaureate Organization.

Boix-Mansilla, V and Gardner, H. 2007. “From teaching globalization to nurturing global consciousness”. In Suarez-Orozco, MM (ed). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley, California, USA. The University of California Press.

Boix-Mansilla, V and Jackson, A. 2011. *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. New York, USA. Asia Society and the Council of Chief State School Officers.

Booth, T and Ainscow, M. 2011. *Index for inclusion—Developing Learning and Participation in Schools* (Third edition). Bristol, UK. Centre for Studies on Inclusive Education.

Boyer, EL. 1995. *The Basic School: A Community for Learning*. San Francisco, California, USA. Jossey-Bass Inc.

Brazee, EN. 1997. “Curriculum for whom?”. In Irvin, JL (editor). *What Current Research Says to the Middle Level Practitioner*. Columbus, Ohio, USA. National Middle School Association.

Brookhart, S. 2010. *How to Assess Higher-order Thinking Skills in your Classroom*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publishing.

Brookhart, S, Moss, C and Long, B. 2009. “Formative assessment that empowers”. In Scherer, M. *Challenging the Whole Child: Reflections on Best Practices in Learning, Teaching and Leadership*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.

Brown, AL, Bransford, JD, Ferrara, RA and Campione, JC. 1983. "Learning, remembering and understanding". In Flavell, JH and Markman EH (editors). *Handbook of Child Psychology: Cognitive Development* (Vol 3). New York, USA. Wiley.

Brown, J, Collins, A and Duguid, P. 1989. "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher*, Vol 18. Pp 32–42.

Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge, Massachusetts, USA. Harvard University Press.

Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts, USA. Harvard University Press.

Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts, USA. The President and Fellows of Harvard University.

Caldwell, BJ and Spinks, JM. 1998. *Beyond the Self-Managing School*. Philadelphia, Pennsylvania, USA. Routledge Falmer.

Carpenter, S. 2012. "Testing enhances the transfer of learning". *Current Directions in Psychological Science*. Vol 21, number 5. Pp 279–83.

Chadbourne, R. 2001. *Middle Schooling for the Middle Years: What Might the Jury be Considering?* Southbank, Victoria, Australia. Australian Education Union.

Chandler, D. 2007. *Semiotics: The Basics*. (second edition). New York, USA. Routledge.

Cohen, J. 1999. "Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence". Williston, Vermont, USA. Teachers College Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED458945).

Coles, MJ and Southworth, G. 2004. *Developing Leadership: Creating the Schools of Tomorrow*. Maidenhead, UK. Open University Press.

Collier, VP and Thomas, WP. 1999. "Making US schools effective for English language learners, Part 1". *TESOL Matters*. Vol 9 number 4. Pp 1–6.

Corson, D. 1999. *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators*. Mahwah, New Jersey, USA. Lawrence Erlbaum Associates.

Corson, D. 2001. *Language Diversity and Education*. Mahwah, New Jersey, USA. Lawrence Erlbaum Associates.

Costa, AL (ed). 2001. *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (Third edition). Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.

Costa, AL and Kallick, B (eds). 2000. *Assessing and Reporting on Habits of Mind*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.

Costa, AL and Kallick, B (eds). 2000. *Discovering and Exploring Habits of Mind*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.

Cummins, J. 1979. "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism*, Vol 19. Pp 121—129.

- Cummins, J, Brown, K and Sayers, D. 2007. *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. Boston, Massachusetts, USA. Allyn & Bacon.
- Davis, K, Seider, S and Gardner, H. 2008. “When false representations ring true (and when they don’t)”. *Social Research*, Vol 75 number 4. Pp 1085–1108.
- Davies, RS. 2011. “Understanding technology literacy: A framework for evaluating educational technology integration.” *TechTrends*. Vol 55, number 5. Pp 45–52.
- Derry, SJ and Murphy, DA. 1986. “Designing systems that train learning ability: From Theory to Practice”. *Review of Educational Research*, Vol 56 number 1. Pp 1–39.
- Deutsch, T, Herrmann, K, Frese, T and Sandholzer, H. 2012. “Implementing computer-based assessment—A web-based mock examination changes attitudes”. *Computers & Education*. Vol 58, number 4. Pp 1068–75.
- Dowden, T. 2007. “Relevant, challenging, integrative and exploratory curriculum design: Perspectives from theory and practice for middle level schooling in Australia”. *Australian Educational Researcher*. Vol 34, number 2. Pp 51–71.
- Dweck, C. 2006. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, USA. Random House.
- Edwards, R. 2009 “Introduction: Life as a learning context?”. In Edwards, R, Biesta, G and Thorpe, M. *Re-thinking Contexts for Learning and Teaching: Communities, Activities and Networks*. London, UK and New York, USA. Routledge. Pp1–13.
- Edwards, V. 2009. *Learning to be Literate; Multilingual Perspectives*. Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Elias, MJ. 2003. “Academic and social-emotional learning”. *Educational practices series*, Vol 11. Geneva, Switzerland. IAE (International Academy of Education).
- Elias, MJ, Zins, JE, and Weissberg, RP. 1997. *Promoting SEL: Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.
- Erb, T. 1996. “Following the bandwagon of curriculum integration: beautiful music or deep ruts?” *Middle School Journal*, Vol 28 number 1. Pp 2.
- Erikson, E. 1968. *Identity, Youth and Crisis*. New York, USA. Norton.
- Erickson, HL. 2007. *Concept-based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom* (second edition). Thousand Oaks, California, USA. Corwin Press.
- Erickson, HL. 2008. *Stirring the Head, Heart and Soul: Redefining Curriculum and Instruction* (third edition). Thousand Oaks, California, USA. Corwin Press.
- Erickson, HL. 2008. *Stirring the Head, Heart and Soul: Redefining curriculum, instruction, and concept-based learning*. Thousand Oaks, California, USA. Corwin Press.
- Erickson, HL. 2009. *Concept-based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom Multimedia Kit*. (Includes two DVDs, a facilitator’s guide and the book). Thousand Oaks, California, USA. Corwin Press.

Erickson, HL. 2010. “Conceptual designs for curriculum and higher-order Instruction”. In Marzano, R (editor). *On Excellence in Teaching, Anthology*. Bloomington, Indiana, USA. Solution Tree Press.

Eyal, L. 2012. “Digital assessment literacy: The core role of the teacher in a digital environment”. *Educational Technology & Society*. Vol 15, number 2. Pp 37–49. [Available online]

Ferlazzo, L. 29 December 2011. “Education-related predictions for 2012”. *TheHuffingtonPost.com*.

Fullan, M. 2001. *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, California, USA. Jossey-Bass Publishers.

Fullan, M. 2001. *The New Meaning of Educational Change* (third edition). Mahwah, New Jersey, USA. Routledge Falmer.

Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York, USA. Basic Books.

Gardner, H. 2006. *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York, USA. Basic Books.

Gardner, H. 2006. *Five Minds for the Future*. Boston, Massachusetts, USA. Harvard Business School Press Books.

Gardner, H. 2011. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, USA. Basic Books.

George, P and Alexander, W. 2003. *The Exemplary Middle School*. Australia. Wadsworth/Thompson Learning Inc.

Grennon Brooks, J and Brooks, MG. 2001. *In Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.

Haller, PE, Child, DA and Walberg, HT. 1988. “Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of ‘metacognitive’ studies”. *Educational Researcher*, Vol 17 number 9. Pp 5–8.

Hargreaves, A and Fink, D. 2006. *Sustainable Leadership*. San Francisco, California, USA. Jossey-Bass Publishers.

Hattie, J, Biggs, J and Purdie, N. 1996. “Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis”. *Review of Educational Research*, Vol 66 number 2. Pp 99–136.

Hayden, M, Thompson, J, Walker, G (editors). 2002. *International Education in Practice: Dimensions for National and International Schools*. London, UK. Kogan Page Limited.

Hayes Jacobs, H. 1989. *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.

Hayes Jacobs, H. 1997. *Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K–12*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.

Hayes Jacobs, H. 2004. *Getting Results with Curriculum Mapping*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.

- Howe, MJ. 1970. "Using students' notes to examine the role of the individual learner in acquiring meaningful subject matter". *Journal of Educational Research*, Vol 64. Pp 61–63.
- Ifenthaler, D, Eseryel, D and Ge, X (eds). 2012. *Assessment in Game-based Learning: Foundations, Innovations, and Perspectives*. New York, USA. Springer. [Book]
- Inayatullah, S. 1993. "From 'who am I?' to 'when am I?' Framing the shape and time of the future". *Futures*, Vol 25. Pp 235–253.
- Innis, RE. 1985. *Semiotics: An Introductory Anthology*. Bloomington, Indiana, USA. Indiana University Press.
- International Schools Association (ISA). 1991. *ISAC: Programme of International Secondary Education 11–16 Years*. Geneva, Switzerland.
- International Baccalaureate Organization. 2015. *Teaching and learning with technology in the IB programmes*. Cardiff, UK
- James, M. 2006. "Convergence culture: Where old teaching to the test denies kids independent learning skills". *Education*, Vol 233 number 2.
- Johnson, EB. 2002. *Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay*. Thousand Oaks, California, USA. Corwin Press.
- Johnson, SB, Blum, RW, Giedd, JN. 2009. "Adolescent Maturity and the Brain: The Promise and Pitfalls of Neuroscience Research in Adolescent Health Policy". *Journal of Adolescent Health*, 45(3). Pp 216–221.
- Jones, J. 2014. Study Proves Why We Need Digital Literacy Education. DML Central. Retrieved 29 September 2014 from <http://dmlcentral.net/study-proves-why-we-need-digital-literacy-education/>
- Keppell, M, Au, E, Ma, A., and Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol 31, number 4. Pp 453–464.
- Kielsmeier, JC. 2000. "A time to serve, a time to learn: Service-learning and the promise of democracy". *Phi Delta Kappan*, Vol 81 number 9. Pp 652–657.
- Kiewra, KA. 1985. "Learning from a lecture: An investigation of notetaking, review and attendance at a lecture". *Human Learning*, Vol 4. Pp 73–77.
- Kirschenbaum, DS and Perri, MG. 1982. "Improving academic competence in adults: A review of recent research". *Journal of Counseling Psychology*, Vol 29 number 1. Pp 76–94.
- Kobayashi, K. 2004. "What limits the encoding effect of note-taking? A meta-analytic examination". *Contemporary Educational Psychology*, Vol 30 number 2. Pp 242–262.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey, USA. Prentice Hall.
- Krathwohl, DR. 2002. "A revision of Bloom's taxonomy: An overview". *Theory into Practice*, Vol 41 number 4. (1 October). Pp 212–218.

Kuhlthau, C. 2010. "Guided inquiry: School libraries in the 21st century". *School Libraries Worldwide*, Vol 16 number 1. Pp 17–28.

Lave, J and Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.

Lazarus, PJ and Sulkowski, ML. 2011, *The Emotional Well-Being of Our Nation's Youth and the Promise of Social-Emotional Learning*. Bethesda, Maryland, USA. National Association of School Psychologists (NASP). <http://www.nasponline.org/publications/cq/40/2/emotional-well-being.aspx>. Retrieved in January 2012 from <http://www.nasponline.org/publications/cq/40/2/emotional-well-being.aspx>.

Ley, K and Young, DB. 2001. "Instructional principles for self-regulation". *Educational Technology Research and Development*, Vol 49 number 2. Pp 93–103.

Littlejohn, A, Beetham, H and McGill, L. 2012. "Learning at the digital frontier: A review of digital literacies in theory and practice". *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol 28, number 6. Pp 547–56. [Available with subscription]

Lizzio, A and Wilson, K. 2004. "Action learning in higher education: An investigation of its potential to develop professional capability". *Studies in Higher Education*, Vol 29 number 4. Pp 469–488.

Llewellyn, D. 2002. *Inquire Within: Implementing Inquiry-based science Standards*. Thousand Oaks, California, USA. Corwin Press.

Lodico, MG, Ghatala, ES, Levin, JL, Pressley, M and Bell, JA. 1983. "The effects of strategy-monitoring training on children's selection of effective memory strategies". *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol 35. Pp 263–277.

Luke, A, Elkins, J, Weir, K, Land, R, Carrington, V, Dole, S, Pendergast, D, Kapitzke C, van Kraayenoord, C, Moni, K, McIntosh, A, Mayer, D, Bahr, M, Hunter, L, Chadbourne, R, Bean, T, Alvermann, D and Steven, L. 2003. *Beyond the Middle: A Report about Literacy and Numeracy Development of Target Group Students in the Middle Years of Schooling*. Brisbane, Australia. JS McMillan Printing Group.

Main, K and Bryer, F. 2007. "A framework for research into Australian middle school practice". *Australian Educational Researcher*, Vol 34 number 2. Pp 91–105.

Marzano, RJ. 2004. *Building Background Knowledge for Academic Achievement: Research on What Works in Schools (Professional Development)*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.

Marzano, RJ. 2007. *Art and Science of Teaching*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.

Marzano, RJ. 2009. *Designing and Teaching Learning Goals and Objectives*. Bloomington, Indiana, USA. Marzano Research Laboratory.

Marzano, RJ and Kendall, JS. 2007. *The New Taxonomy of Educational Objectives* (second edition). Thousand Oaks, California, USA. Corwin Press.

- Matula, LL. 2004. "Character Education and Social-Emotional Learning: Why we must educate the whole child". MindOH. Retrieved December 2011. from http://www.projectwisdom.com/ERS/Reproducibles/CE_SEL.pdf.
- McCombs, BL. 1984. "Processes and skills underlying continuing intrinsic motivation to learn: Towards a definition of motivational skills training interventions". *Educational Psychologist*, Vol 19 number 4. Pp 199–218.
- McGill, I and Beaty, L. 1995. *Action Learning: A Guide for Professional, Management and Educational Development* (second edition). London, UK. Kogan Page.
- McWilliam, E. 2005. "Unlearning pedagogy". *Journal of Learning Design*, Vol 1 number 1. Pp 1–11.
- McWilliam, E. 2007. "Unlearning how to teach: Creativity or conformity?" *Building Cultures of Creativity in Higher Education*. A conference organized by the University of Wales Institute, Cardiff. UK.
- Milligan, A and Wood, B. 2010. "Conceptual understandings as transition points: Making sense of a complex world". *Journal of Curriculum Studies*, Vol 41 number 2. Pp 223–239.
- National Association of Secondary School Principals (NASSP). 30 July 2013. "Breaking Ranks in the Middle". <https://www.nassp.org/>.
- National Research Council. 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, DC, USA. National Academy Press.
- Nelson Laird, T, Shoup, R, Kuh, G and Schwarz, M. 2007. "The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes". *Research in Higher Education*, Vol 49 number 6. Pp 469–494.
- Ng, W. 2012. "Can we teach digital natives digital literacy?" *Computers & Education*. Vol 59, number 3. Pp 1065–78.
- Nightingale, J. January 2012. "Mind games". *IB World*. the magazine of the International Baccalaureate. Issue 64.
- Nist, SL, Mealey, DL, Simpson, ML and Kroc, R. 1990. "Measuring the affective and cognitive growth of regularly admitted and developmental studies students using the 'Learning and Study Strategies Inventory' (LASSI)". *Reading Research and Instruction*, Vol 30 number 1. Pp 44–49.
- Nist, SL, Simpson, ML, Olejnik, S and Mealey, DL. 1991. "The relation between self selected study processes and test performance". *American Educational Research Journal*, Vol 28 number 4. Pp 849–874.
- Noble, J, Davenport, M, Schiel, J and Pommerich, M. 1999. *Relationship between noncognitive characteristics, high school course work and grades, and test scores of ACT-tested students* (ACT Research Rep. No. 99-4). Iowa City, Iowa, USA. ACT.
- O'Donnell, A and Dansereau, DF. 1993. "Learning from lectures: Effects of cooperative review". *Journal of Experimental Education*, Vol 61. Pp 116–125.

- Olson, DR and Torrance, N (eds). 1998. *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Blackwell Reference Online. 04 December 2013. http://www.blackwellreference.com/public/book.html?id=g9780631211860_9780631211860.
- Parnell, D. 2001. *Contextual Teaching Works!* Waco, Texas, USA. CCI Publishing.
- Pellegrino, JW, Wilson, MR, Koenig, JA and Beatty, AS (eds). 2013. *Developing Assessments for the Next Generation Science Standards*. Washington DC, Maryland, USA. National Academies Press. [Available online]
- Pellegrino, JW and Hilton, ML (eds). 2012. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington DC, Maryland, USA. National Academies Press. [Available online]
- Perkins, D. 1995. *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York, USA. The Free Press.
- Perkins, DN. 1995. *Smart Schools*. New York, USA. The Free Press.
- Perkins, DN. 2010. *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. San Francisco, California, USA. Jossey-Bass Publishers.
- Peterson, ADC. 2003. *Schools Across Frontiers: The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges* (second edition). Chicago, Illinois, USA. Open Court Publishing Company.
- Pike, G. 2008. "Citizenship education in global context". *Brock Education, Vol 17*. Pp 39–49.
- Pink, DH. 2006. *A Whole New Mind*. New York, USA. Penguin.
- Pintrich, PR and Schunk, DH. 2002. "Motivation in education". *Theory, Research, and Applications (Second edition)*. Upper Saddle River, New Jersey, USA. Merrill Prentice Hall.
- Powell, O and Powell, B. February 2012. Personal email to M Nicolson.
- Quellmalz, ES, Timms, MJ, Silbergliitt, MD and Buckley, BC. 2012. "Science assessments for all: Integrating science simulations into balanced state science assessment systems". *Journal of Research in Science Teaching, Vol 49, number 3*. Pp 363–93. [Available with subscription]
- Rachel, KC, Daigle, S and Rachel, WS. 2007. "Learning problems reported by college students: Are they using learning strategies?" *Journal of Instructional Psychology, Vol 34*. Pp 191–199.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to Teach in Higher Education*. London, UK. Routledge Falmer.
- Raphael, L and Burke, M. 2012. "Academic, social, and emotional needs in a middle grades reform initiative". *Research in Middle Level Education Online, Vol 35 number 6*.
- Relich, JD, Debus, RL and Walker, R. 1986. "The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes". *Contemporary Educational Psychology, Vol 11*. Pp 195–216.
- Resnick, LB and Hall, MW. 1998. "Learning organizations for sustainable education reform". *Daedalus, 127*. Pp 89–118.

- Ritchhart, R, Morrison, K and Church, M. 2011. *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding and Independence in All Learners*. San Francisco, California, USA. Jossey-Bass Publishers.
- Robbins, SB, Lauver, K, Le, H, Davis, D and Langley, R. 2004. “Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis”. *Psychological Bulletin*, Volume 130 number 20. Pp 261–288.
- Roeser, RW, Eccles, JS and Sameroff, AJ. 2000. “School as a context of early adolescents’ academic and social-emotional development: A summary of research findings”. *Elementary School Journal*, Vol 100 number 5. Pp 443–471.
- Rosebrough, R and Leverett, RG. 2011. *Transformational Teaching in the Information Age: Making Why and How We Teach Relevant to Students*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.
- Rubenstein, G. 2009. “Set Up SEL in Your Classroom, School, or School District”. *Edutopia—The George Lucas Educational Foundation*. January 2012. <http://www.edutopia.org/stw-louisville-sel-replication-tips>.
- Säljö, R. 1979. “Learning about learning”. *Higher Education*, Vol 14. Pp 443–451.
- Sanders, R and McKeown, L. 2008. “Promoting reflection through action learning in a 3D virtual world”. *International Journal of Social Sciences*, Vol 2 number 1. Pp 50–55.
- Schine, J. 1997. “Service learning and young adolescents: A good fit”. In Irvin, JL (editor). *What Current Research Says to the Middle Level Practitioner*. Columbus, Ohio, USA. National Middle School Association.
- Sharpe, R, Beetham, H, Benfield, G, DeCicco, E and Lessner, E. 2009. *Learners Experiences of E-learning Synthesis Report: Explaining Learner Differences*. London, UK. JISC (JISC Learner Experience of E-learning Programme Report). [Available online]
- Simon, H. 1996. “Observations on the sciences of science learning”. Paper prepared for the Committee on Developments in the Science of Learning: An Interdisciplinary Discussion. Department of Psychology, Carnegie Mellon University.
- Smith, C. 2009. “Foreign language learning: A different form of diversity”. In Gurung, R and Prieto, L. *Getting Culture: Incorporating Diversity Across the Curriculum*. Virginia, USA. Stylus Publishing, LLC. Pp 115–123.
- Spinks, S. 2009. “Adolescent brains are works in progress. Here’s why”. <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/teenbrain/work/adolescent.html#fn0>.
- Spradley, JP. 1980. *Participant Observation*. New York, USA. Holt, Rinehart and Winston.
- Stewart, V. 2012. *A World-Class Education: Learning from International Models of Excellence and Innovation*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.
- Tanner, JM. 1973. “Growing up”. *Scientific American*, Vol 229 number 3. Pp 35–43.
- Tarras, M. 2005. “Assessment—summative and formative—some theoretical reflections”. *British Journal of Educational Studies*, Vol 53 number 4. Pp 466–478.

- Terzis, V, Moridis, CN and Economides, A. 2013. “Continuance acceptance of computer-based assessment through the integration of user’s expectations and perceptions”. *Computers & Education*. Vol 62. Pp 50–61. [Available with subscription]
- Thiers, N and Preston, TK. 2010. *Keeping the Whole Child Healthy and Safe: Reflections on Best Practices in Learning, Teaching, and Leadership*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.
- Tomlinson, CA. 2004. “Sharing responsibility for differentiating instruction”. *Roeper Review*, Vol 26 number 4, Pp 29–34. In Murawski, WM. 2010. *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* Thousand Oaks, California, USA. Corwin Press.
- Tomlinson, CA. 2008. *The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publishing.
- Tomlinson, CA and McTighe, J. 2006. *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design*. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.
- Tomlinson, CA, Kaplan, SN, Renzulli, JS, Purcell, JH, Leppien, JH, Burns, DE, Strickland, CA and Imbeau, MB. 2008. *The Parallel Curriculum: A Design to Develop Learner Potential and Challenge Advanced Learners* (second edition). Thousand Oaks, California, USA. Corwin Press.
- Turkle, S. 1999. “Cyberspace and identity”. *Contemporary Sociology*, 28(6). Pp 643–648.
- Voogt, J, Erstad, O, Dede, C and Mishra, P. 2013. “Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century”. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol 29, number 5. Pp 403–13. [Available with subscription]
- Volet, SE. 1991. “Modelling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university students learning”. *Learning and Instruction*, Vol 1. Pp 319–336.
- Vygotsky, L. 1999. *Thought and Language*. Boston, Massachusetts, USA. The MIT Press.
- Warburton, B. 2013. “CAA—whither and whence? The last decade and the next decade”. Proceedings for 17th CAA Conference. Loughborough, UK. Loughborough University. [Available online]
- Wells Lindfor, J. 1999. *Children’s Inquiry: Using Language to Make Sense of the World*. New York, USA. Teachers College Press.
- Westera, W. 2011. “On the changing nature of learning context: Anticipating the virtual extensions of the world”. *Journal of Education, Technology and Society*, Vol 14. Pp 201–212.
- Westerville, OH and Stevenson, C. 2002. *Teaching Ten to Fourteen Year Olds* (third edition). Boston, Massachusetts, USA. Allyn & Bacon.
- Westman AS and Lewandowski, LM. 1991. “Presentation does not guarantee recall: Students need to learn study habits”. *Perceptual and Motor Skills*, Vol 72 number 2. Pp 1316–1318.
- Wiggins, G. 1998. *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco, California, USA. Jossey-Bass Publishers.

Warburton, B. 2013. “CAA—whither and whence? The last decade and the next decade”. Proceedings for 17th CAA Conference. Loughborough, UK. Loughborough University. [Available online]

Wiggins, G and McTighe, J. 2005. *Understanding by Design* (expanded second edition). Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.

Willingham, D. 2009. *Why Don't Students Like School: A Cognitive Scientist Answers Questions about How the Mind Works and What it Means for the Classroom*. San Francisco, California, USA. Jossey-Bass Publishers.

Wright, T and Hamilton, S. 2009. *Assessing Student Understanding in the Molecular Life Using a Concept Inventory*. Queensland, Australia. The University of Queensland.

Yaworski, J, Weber, R and Ibrahim, N. 2000. “What makes students succeed or fail? The voices of developmental college students”. *Journal of College Reading and Learning*, Vol 30 number 2. Pp 195–219.

Yilmaz, K. 2011. “The cognitive perspective on learning: Its theoretical underpinnings and implications for classroom practices”. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Vol 84 number 5. Pp 204–212.