



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

IBの基本方針

東は東、西は西

ジョージ・ウォーカー



I Bの基本方針

東は東、西は西

2010年10月に発行の英文原本 *East is East and West is West* の日本語版
2014年11月発行

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。

非営利教育財団 国際バカロレア機構
(International Baccalaureate Organization)
15 Route des Morillons, 1218 Le Grand-Saconnex, Geneva, Switzerland

発行所
International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate
Cardiff, Wales CF23 8GL, United Kingdom

ウェブサイト：www.ibo.org

© International Baccalaureate Organization 2014

国際バカロレア機構（以下、「I B」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。

I B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ーベースの知識源を使用する際には、特に留意します。I B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。I B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I Bに帰属します。法令またはI B内部規則もしくは方針に明記されていない限り、I B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。

I Bの商品と刊行物は、I B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の基本方針」シリーズについて

本資料は、IB教育の実践者がIBの依頼により執筆する「IBの基本方針」シリーズの1つです。「IBの基本方針」シリーズでは、IBの理念または教育実践に関係したトピックや問題点を取り上げています。

「IBの基本方針」シリーズの他の文書

Hare, J. July 2010. *Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes.*

Marshman, R. July 2010. *Concurrency of learning in the IB Diploma Programme and Middle Years Programme.*

私は、この外国教育による人為的な仕組みが、われわれの国民精神に多大な影響を与え、かくして真実の新たな組み合わせによる新思想の創造機会を奪い、阻害する、そのような傾向に異を唱えます。

タゴール (Rabindranath Tagore 1961: 222)

概要

本資料は、国際バカロレア (IB) が長年にわたって受けてきた批判に応えることを目的として作成されました。その批判とは、IBが西洋の価値観に寄り過ぎていて、「国際」をうたっているにもかかわらず、真に国際的な視野から世界を見つめる能力を生徒にもたらさないというものです。本資料では、さまざまな権威からの証拠^{エビデンス}を検討しつつ、「IBの学習者像」を分析し、「IBの学習者像」がどのように東アジアの文化に適しているかを問いかけていきます。

末尾では、「IBの学習者像」は、IBが根ざしている西洋人文主義の基本を実際に強く反映していると結論づける一方、IBという組織が (アジア太平洋地域でも) 順調に成長していることから、「IBの学習者像」に関する突然の方針転換の可能性は低く、そのような変更が望ましいことでもないという見方を打ち出しています。

代わりに、「IBの学習者像」を定期的に見直すこと、そして、「IBの学習者像」に基づいて上記の批判に関する内部的な討論を行うことを提起するとともに、地域ごとの特色も一部限定的に取り入れることによって、「真実の新たな組み合わせによる新思想の創造機会」(Tagore 1961: 222) を徐々に捉えていくことも提案しています。

はじめに

人々が組織に対して抱くイメージは、多数の要素によってつくられるものです。例えば、歴史もそのような要素の1つですが、IBの場合、その歴史は少なからずヨーロッパに起源を有しています。また、スタッフの文化的背景や組織運営のあり方、オフィスの所在地、使用言語なども、イメージをつくる要素となります。ただし、本資料では、IBのプログラム、特にプログラムの基本にある原則に焦点をあてています。その原則は「IBの学習者像」(IB 2006) に示されており、「IBの学習者像」は「国際教育に対する信念を具体的な価値観に基づいて示しています」(IB 2008: 3)。[訳注] 日本語訳はIB資料『一貫した国際教育に向けて』(p3) より引用。

IBの初代事務総長、アレク・ピーターソンは、次のように述べました (Alec Peterson 1987: 199)。

最近、IBに対して多数の批判が寄せられています。大学入学に必要な要件ばかりを重視しており、純粋な意味で十分に国際的であるとは言えず、西洋志向、学問志向が強過ぎるという批判です。

当時、アジア太平洋地域にあるIB認定校の全体に占める割合は、現在の約2分の1にあたる10%にも満たない程度でした。

IBの事務総長として最長の任期を務めたロジャー・ピールは、次のような懸念を表明しました (Tarc 2009: 56)。

IBの教育プログラムは、国によるものとは異なる傾向にあります。では、それが真に国際的なのかというと、私はそうではないと思っています。学習量が多いことは疑いの余地がありませんが、多くの点において従来型の教育であり続けています。ヨーロッパを起源とする特徴は、今もなお優勢を占めています。

また、筆者自身もカナダでの講演で次のように述べたことがあります (Walker 2004: 51)。

国際教育の(1つの)目的とは、多様な学習方法の真価を認めるよう生徒に奨励することであり、西洋人文主義はその多様な方法のなかの1つです。こう言うよりほかに、この問題に対処する方法を現時点では考えつきません。

当然のことながら、国際教育の提唱者の中には、このような考えに共感的でない立場をとる人もいます。例えば、クイストは国際教育についての現在の議論を次のように表現しています (Quist 2005: 5)。

主に西側先進国が自己主張して、コロニアル理論およびポストコロニアル理論のものの見方や要求に、十全に、また真っ向から取り組む意欲がない、またはその能力がないことを示しているのが(現在の国際教育についての議論の)特徴です。

また、ヒューズは国際教育とは次のようなものであると主張しています (Hughes 2009: 139)。

国ごとの違いを尊重し、普遍的とされている(けれども実際にはきわめて西洋的かもしれない)ものに対する西洋的な基準を尊ぶ以上のことを実践しなければなりません。私たちが目指すべきは、個人の複雑さを構成している帰属やアイデンティティーといった領域について、特にポストコロニアル的な観点から、さらなる理解を促すことです。

西洋人文主義

西洋人文主義は、「生」を祝福します。それは、この世でのかけがえのない私たちの生であって、それをこえて予期される別の生ではありません。宗教的信念の意義を否定するものではありませんが、人としての徳は必ずしも宗教の介在を必要としないという立場をとります。宗教であれそれ以外のものであれ、権威というものは、真実の追究に伴って生じる異議に対して寛容です。共感や科学的な理解が道徳的価値観を形成し、その道徳観が「神に対してノーと言う」ことのできる人間（ただし必ずしも言う必要はありません）に尊厳をもたらします。

善かれ悪しかれ、人類は独立的な存在です。そして、人類は、ソクラテスの言葉で言うところの「吟味されざる生に、生きる価値なし」を信条としています。学問は、宗教の権威から独立して機能し、真実の基準を独自に打ち立てなければなりません。その真実とは、科学、歴史、数学、宗教、道徳など、知識や理解に対して私たちが与えた分類を形成する、複数のさまざまな真実です。そうした真実の探究は、^{エビデンス}証拠の収集と検証、議論と討論、仮説の構築と破壊を通じて行われます。

人類は、何らかの崇高な宗教的権威に訴えることなく、自らの行動に責任をもつことを学ばなければなりません。道徳的権威が、もはや聖職者の手に委ねられているのではないとするならば、どこに権威が伴うのでしょうか——軍事力、学問的な英知、経済力、あるいは単に一般の人々自身の中に権威があるのでしょうか。人類は、アリストテレスの時代以来、^{いさか}諍いとならずに異なる視点を論じることのできる市民によって支えられる適切な正義の体系を構築する方法を考え続けてきました。

「IBの学習者像」

「IBの学習者像」とは、学びについて生徒、教師、さらには学校管理職に対して何が期待されているかを明確かつ明示的に説いた宣言です（IB 2006: 2）。10の人物像と、それを説明するために使われている数多くの表現は、西洋人文主義教育に根ざしており、学びを構築するプロセスにおける学習者の役割を説明しています。例えば、以下のような表現が使われています。

学習者の能動的な参加について

IBの学習者は、以下のような人物になることを目指します。

「探究する人」「コミュニケーションができる人」「挑戦する人」——IBの学習者は、自立的に学ぶこと、自信をもって考えや情報を表現すること、主体性を発揮して考えるスキルを批判的かつ創造的に応用すること、見知らぬ状況や不確実な事態に対し勇気と深慮をもって向き合うことを奨励されます。

学習者個人の責任について

I Bの学習者は、以下のような人物になることを目指します。

「考える人」「知識のある人」「バランスのとれた人」「振り返りができる人」—— I Bの学習者は、好奇心を育むこと、幅広い分野についてバランスのとれた理解を身につけること、自分の行動に責任をもつこと、自分自身の長所と短所を評価し理解すること、勇気をもって自分の信念を擁護し、それをはっきり述べることを奨励されます。

学習者の道徳的成長について

I Bの学習者は、以下のような人物になることを目指します。

「信念をもつ人」「思いやりのある人」「心を開く人」—— I Bの学習者は、誠実かつ正直に行動すること、思いやり、共感、そして尊重する気持ちを示すこと、他の人々や他のコミュニティーのものの見方、価値観、伝統に対して心を開くことを奨励されます。

西洋以外の文化の学習

ヌスバウムは、リベラルエデュケーション（教養教育）を擁護して、西洋以外の文化を学ぶことについて著書（Nussbaum 1997）の一章を費やしました。国際性を備えながらも自分自身の伝統をもはや理解しない生徒を輩出する危険性を認識しつつ、以下のように説いています。

しかしながら、複雑に相互依存する今日の世界においては、知識というものに新たな、より広い焦点をあてるのが適切な市民性のために必要です。私たちを悩ませる経済的、政治的、および人間的な問題を十分に理解しようとするのであれば、世界の半分の伝統に対して無知であることは許されません。善き市民性を育み、相互に絡み合った世界を熟慮するために西洋以外の文化についてもっと学ぶ必要があります。（Nussbaum 1997: 114）

この課題の複雑さについても、彼女は指摘しています。例えば、「中国の価値観」の学習とは、儒教なのか、マルクス主義者による儒教批判なのか、はたまた現代中国のフェミニストの価値観なのか。ヌスバウムは、ショーヴィニズム（他の文化を自分にとって馴染みがあり居心地の良い文化に収めようとする）やロマンチズム（他の文化を過度に異なるもの、自分の文化とは本質的に相容れないものと見る）の極端な立場にも警鐘を鳴らしています。さらに、現代の思考を支配している2つの固定観念、すなわち東は秩序を重んじ、西は自由を重んじるという考え方、および東は共同体を重んじ、西は個人を重んじるという考え方にも異議を唱えています。現代の現実とははるかに複雑なものだと、ヌスバウムは訴えているのです。

さらにヌスバウムは、同じ言葉が文化によっていかに異なって翻訳されるかについても説明しています。例えば、情け深い、慈悲深い、同情的な、などと訳すことのできる「compassionate」（共感する心）という言葉は、「IBの使命」でも重要な位置に置かれています。仏教徒の人々にとっての意味とルソーの影響を受けた西洋の人々にとっての意味は、大きく異なることでしょう。

こうした困難を回避する1つの方法として、ヌスバウムは、人間に共通する問題を重視することを提案しています。すべての人間は、死の恐怖に対処し、肉体的欲求を制御し、所有や資源の分配について何らかの見方を持ち、自らの生涯を計画しなければなりません。これらを重視することにより、学習者は、それらの問題に対する反応は文化によって非常に異なるとしても人間性を共有しているという感覚を抱けるようになるでしょう。後述するとおり、このアプローチは、ホフステードによってさらに探究されています。

最後に、ヌスバウムは、世界の主な宗教について生徒が何らかの理解をもつべきだとして、次のように述べています。「イスラム教、ヒンドゥー教、仏教、あるいは儒教の伝統などについて無知な市民の存在を許す余裕はまったくありません」（Nussbaum 1997: 145）。また、生徒は外国語を1つ習得すべきであるとして「（外国語は）他のいかなるものにも不可能な方法で、文化間理解の問題を生徒の眼前に引き出します」と述べています。生徒が西洋以外の文化を1つ、ある程度の深さで学習することを要件とするべきだと提案しているのです。

思考の地理学

心理学者のリチャード・ニスベットは、米国、中国、日本、韓国の生徒を対象に研究を行った結果、西洋の認識と東アジアの認識には大きな違いがあることを発見しました（Richard Nisbett 2003）。単純な例としては、ウシ、カモ、草の絵が描かれたカードを見せて2つの関連物をペアにするよう求めたところ、中国の子どもたちはウシと草を組み合わせることが多かったのに対し、米国の子供たちはウシとカモを組み合わせたとものが挙げられます。これは、東洋が関係を好むのに対し、西洋が分類を好むことを示した数ある例の1つにすぎません。

ニスベットは、こうした差異の根源を、2500年前のギリシャおよび中国の社会構造と哲学に求めています。すなわち、ギリシャでは個性、好奇心、討論が奨励され、中国では社会の調和と相互的な強い義務感が好まれたことに起因していると説明しています。また、言語が重要な役割を果たしていて、東アジアでは子どもたちが（関係認識のカギを握る）動詞を（分類認識のカギを握る）名詞と同じぐらいの速度で学んでおり、西洋の子どもたちとは大きな違いがあるとも論じています。

ニスベットは、個性や独自性を好む西洋と他者との調和を求める東洋を示した多くの例を引用しています。例えば、贈り物としてペンを選ぶよう頼まれると、アメリカ人は珍しい色のものを選びますが、東アジアの人は最も一般的な色のものを選びます（p 54）。子どもと遊んでいる日本人の母親は、子どもの気持ちを尋ねる質問をする傾向がある一方

で、アメリカ人の母親は、周囲の物に関心を払います (p 59)。さらに、日本で数年過ごしたことがあるカナダ人の学者は、北米で再就職する際の応募書簡の冒頭文で、求人されている職種には力不足の人間で申し訳ないという謝罪の旨を述べました (p 68)。つまり、要約するならば (ただしヌスバウムは、要約することにより過度に短絡化する可能性があるという注意を喚起しています)、西洋は独立を好み、東洋は相互依存を好みます。

ニスベットの研究では、現代のアジアの人々に次のような特徴があることも確認されました (p 109)。

世界を総体的に眺め、多数の分野、特に背景にある出来事に目を向けます。世界とは変化の激しい複雑なものであり、その構成要素が互いに絡み合っていると考えています。また、出来事は両極端の間を周期的に動くものであって、出来事を制御するには他者との調和が必要だと感じています。

一方、現代の西洋の人々には、次のような特徴があります。

世界を分析的に眺め、対象物をその周囲の環境から分離独立したものと捉えます。出来事がもしも動くものだとすれば、直線的に動くと考えます。実際にはそうでない時ですら、自分が個人的に出来事を制御する立場にあると感じています。

さらに、ヘールト・ホフステードは、世界各地でIBMの社員の価値観を調査した結果、5つの「国民性の次元」があると結論づけました (Geert Hofstede 2001, 2005)。以下は、普遍的に存在する社会問題でありながら、国によって反応が大きく異なるものです。

- ・ 社会の不平等
- ・ 個人と集団の関係
- ・ 男らしさと女らしさの概念
- ・ リスクに対する態度
- ・ 長期志向と短期志向

ホフステードの研究は、ニスベットの所見の1つ、すなわち西洋の独立志向と東洋の相互依存志向について、別の視点から再確認する機会をもたらしています。そして事実、個人主義傾向の強さの度合いにおいて、日本は74カ国中33位、中国は56位、韓国は63位であったのに対し、米国は1位、英国は3位でした。

この結果からある程度の信頼はできると仮定して (ホフステードの研究には批判もあります)、さらに2つの次元を見てみると、次のように報告されています。

- ・ 社会の不平等に対する許容度では、日本49位、中国12位、韓国41位に対し、米国は57位、英国は63位でした (74カ国中)。
- ・ リスク回避度では、日本11位、中国68位、韓国23位に対し、米国は62位、英国は66位でした。

ステレオタイプ化に対してはヌスバウムが強く警鐘を鳴らしていますが、私たちはおそらく、東アジア諸国の教育制度について暫定的な結論を導くことができるでしょう。すなわち、「教師は生徒個人の主体性を奨励するよりは生徒を集団として扱う」「生徒は自分の意見をはっきりさせ、その正当性を説得することに消極的である」「生徒の内集団が特別扱いを期待する」「教師とは自らの知恵を伝授する師であると見なされている」「保護者は生徒の秩序を維持するため教師に賛同する」「生徒は正解を教えてもらうことを期待していて、規範的な見方に挑むことは奨励されない」などの仮定は一定の合理性があるように思われます。

ユネスコが示す「アジア的見解」

20世紀が終わりを迎えるにあたって、21世紀教育国際委員会は、「学習：秘められた宝」(*Learning: the treasure within*)と題した報告書を国連教育科学文化機関(ユネスコ)に提出しました(International Commission on Education for the Twenty-first Century 1996)。この報告書の結びで、委員の1人である周南照が、教育の相互交流と文化についてのアジア的見解を説明しました。当時、周はIBの財団評議委員会(Council of Foundation)の委員も務めていました。

周は、教育的・経済的開発に役立つと思われるアジア文化の特徴を次のように挙げました。

- ・ 教育の価値を重んじる伝統
- ・ その結果として生じる若者に対する高い期待
- ・ 個人よりも集団を重視する傾向
- ・ 能力開発の物理的な次元よりも精神的な次元を重視する傾向
- ・ 試験の成績を基本とする能力主義
- ・ 権威の正当化

また、周は、マイナス要素として、個人を軽視すること、人そのものではなくむしろ対人関係を重視すること、そして性別に対する先入観(ジェンダーバイアス)があることなどを指摘しました。そして、その上で次のように結論づけています。

東洋と西洋がお互いから学習して恩恵を享受し、お互いの文化の良いところ、例えば個人尊重と集団におけるチーム精神、競争と協力、技術的能力と道徳的能力などを組み合わせることができるならば、好ましい普遍的価値が徐々に生まれ、世界的な倫理が形成され、それが文化の根底からの再生となり、教育が人類に大きく貢献することでしょう。

「IBの学習者像」の再考

ヌスバウム、ニスベット、ホフステード、周の研究成果から言えるのは、東洋の態度が西洋の態度と著しく異なることを明確に示す文化的領域が主に4つ特定できるということ

です。それらはすなわち、個人よりも集団を重視すること、権威を尊重すること、総合的に世界を捉えること、そしてリスクを嫌うことです。もちろん、これ以外にも違いはありますが、この4つの領域は、特に教育プログラムに関連性が高い領域です。

集団と個人

一見すると、「IBの学習者像」は個人による集団への寄与というよりも、個人による達成をはるかに重視しているように見えます。10の人物像のうち、他人を必要とするのは「思いやりのある人」の1つしかありません。しかし、そもそも学習者像というのが個人としての人物像を表現したものであることを考えれば、これは驚きには値しません。実際、学習者像をより詳しく考察していくと、集団に関係する要素がいくつかあることが明らかになります。一方で、東洋で学習者像を説明する同じような文書が執筆されたならば、独立と相互依存に関する目標のバランスが非常に異なっていたであろうと考えるのは妥当と言えます。

権威の尊重

教師と生徒の関係がIBのプログラムの成功の鍵を握る重要な要素だということについては、多くの人が同意することでしょう。しかし、興味深いことに「IBの学習者像」には、生徒と教師の関係についての言及がまったくありません。ただし、「IBの学習者像」と深く関係する資料（IB 2008: 13）に、IBの教師には以下のことが期待されていると記されています。[訳注] 日本語訳は『一貫した国際教育に向けて』（p 14）より引用。

まず自分自身が「IBの学習者像」を体現する者として模範となり、自分自身を生涯学習者とし、児童生徒が自律的な学習者となる道りを支援する能力と意思をもつことが求められます。

ここで述べられている3つの要素、すなわち生徒の目指すべき人物像が教師の目指すべき人物像と同じであるという点、教師は生徒の学習を指導監督するのではなくサポートするのだという点、そして学習の目標が協働ではなく自律にあるという点は、東洋の読み手には不可解に映ることでしょう。

「ホリスティック」な見方

東洋の文化を汲んだ人々が問題に直面した際に「事の全体像を見る」ことを示す証拠^{エビデンス}は多数存在しています。何かがあまくいかなかった時、東洋の人々は、その事態に関係した個人を責めるのではなく、むしろ問題の背景を吟味する可能性が高く、西洋の人々のように「白黒」でものを見るのではなく、「灰色の度合い」という複雑な結論を受け入れる能力が高いように見受けられます。

IBはこれまで常にそのプログラムにおいてバランス感覚を重視し、それに対して「総合的」「全人的」を意味する「ホリスティック」という言葉を時折用いてきました。10の

学習者像の1つが「バランスのとれた人」とされていることは、IBのカリキュラムのねらいを説明したピーターソンの初期の考えを反映しています (Peterson 1987: 33)。

(教育の目的とは) 自己の内的環境と外的環境の両面における、身体的、社会的、倫理的、美学的、精神的な側面を理解し、修正し、享受するために、個人の能力を最大限に育てることである。

リスクをとること

「risk-taker」(挑戦する人)は、ごく初期の頃からIBの初等教育プログラム(PYP)が目指す児童像の象徴的な表現となり、その後、「IBの学習者像」に反映されました。10の学習者像の中で最も特徴的で、覚えやすいものでもあります。もしかすると「リスク」という単語が否定的な意味合いをもつことは、不運なことかもしれません(例えば「お金を稼ごうとしてリスクをとる人などいない」などの表現で使われます)。リスクには無責任というニュアンスもあり、先の世界金融危機でもそれが浮き彫りにされました。

「courageous」(勇気のある人)のほうが、よりふさわしい表現かもしれません。この表現であれば、東洋の文化とも明らかに共鳴するでしょう。

結論

独自の探究、個人責任、自立した批判的^{クリティカルシンキング}思考を重視する学習者像が、西洋人文主義の学習の伝統に根ざしていることは、疑いの余地がありません。しかし、IBは教育プログラムとして明らかに成功を収めており、特にアジア太平洋地域で急速に拡大していることを考えれば、これを変更する大きな動機もありません。それに、インドの文化やアフリカのきわめて多様な文化に対応することになった場合には、いったいどうすべきなのでしょう。IBがすべての人のすべての要求に応えることはできません。また、ディプロマプログラムで学習する生徒の多くが西洋の高等教育機関に進学しているのも事実です。

同時に私たちは、新しいものの創造を目指すというタゴールの挑戦、すなわち西洋と東洋を融合することにより、2つの単純な合算を上回る何かが創られるという発想にも惹かれています。この発想は、周が掲げた目標にも呼応しています。また、より控えめではあるもののピーターソンが目指したもの、すなわちIBだからこそ達成できる目標としても繰り返し述べられているものです。西洋以外の文化を学習することについてのヌスバウムの提案は、すでに私たちの注意を喚起しています。一方でヒューズは、今ですら内容が盛りだくさんのプログラムにさらなる要件を追加することの実際的な困難を指摘して「多文化知識に手を広げ過ぎるあまり、主な西洋のパラダイムに対して底の浅い知識しかもたない生徒」を育てるだけに終わる可能性があるとしています (Hughes: 137)。

おそらく最も望ましいのは、西洋人文主義の色合いをやや抑え、社会的結束と「尊重する精神」を今までよりも強調する「IBの学習者像」を構想することかもしれません。

「IBの学習者像」とは、石板に刻まれた戒律のようなものではなく、討論を刺激する材料であり、多様な文化的背景をもつチームによって定期的に見直されるものです。また「IBの学習者像」は、宗教の伝統に対しても何らかの余地を残すものであるべきかもしれません。東西の文化的な分断状況を乗り越える浸透のプロセスは、時間をかけて、ゆるやかに起こっていくことでしょう。そうするうちに、いつの日か「文化的他者：西洋人文主義の研究」と題した論文を「課題論文」として提出するディプロマプログラムの生徒が現れる日が来るかもしれません。

謝辞

本資料で触れたトピックの多くは2010年3月24日にシンガポールで開かれたIBのワークショップで取り上げたものです。このワークショップに多大な貢献をしてくださった参加者の方々、とりわけ各々の事例を提供してくださった加藤学園暁秀高等学校・中学校（日本）のディレクター、マイク・ポストウィック氏とISFアカデミー（香港）のディレクター、マルコム・プリッチャード氏に心からお礼を申し上げます。このワークショップの概要報告書は、IBのオセアニア事務所のステファニー・サンドフォードが作成しました。

参考文献

- Hofstede, G. 2001. *Culture's Consequences*. London. Sage Publications.
- Hofstede, G. 2005. *Cultures and Organizations*. New York. McGraw-Hill.
- Hughes, C. 2009. "International education and the IB Diploma Programme". *Journal of Research in International Education* 8(2).
- IB. 2006. *IB learner profile booklet*. Cardiff. IBO.
- IB. 2008. *Towards a continuum of international education*. Cardiff. IBO.
- Nisbett, R. 2003. *The Geography of Thought*. New York. The Free Press.
- Nussbaum, M. 1997. *Cultivating Humanity*. Cambridge, MA. Harvard UP.
- Peterson, A. 1987. *Schools Across Frontiers*. La Salle. Open Court.
- Quist, I. 2005. "The language of international education: a critique". *IB Research Notes* 5(1): pp 2-8.
- Tagore, R. 1961. *Towards Universal Man*. London. Asia Publishing House.
- Tarc, P. 2009. *Global Dreams, Enduring Tensions*. New York. Peter Lang.
- UNESCO. 1996. *Learning: the treasure within*. Paris. UNESCO.
- Walker, G. 2004. *To Educate the Nations 2*. Great Glemham. Peridot Press.

ジョージ・ウォーカー

2010年10月