

# 国内インターナショナル・スクールの整理と課題

— 教育制度における位置づけの再検討 —

江 幡 真貴子

## 1. 序論

日本の中等教育段階における英語力の低さは、長年にわたり指摘されてきた。文部科学省は「グローバル社会を生き抜く英語力の習得」を教育政策の柱の一つに掲げているものの、現行の英語教育がその目標を十分に達成しているとは言い難い。都道府県および指定都市別に公表されている中学生・高校生の英語力を測定する各種資格試験の平均点に注目すると、国際的な水準と比較しても全体的に遅れを取っている状況が浮かび上がる。さらに、ユニセフによる日本の中高生の幸福度に関する報告や、複数の研究者によって指摘されてきた自尊感情の低さ、加えて公立学校におけるいじめや不登校といった問題の存在は、日本の子どもたちが置かれている教育環境に深刻な課題があることを示している。

筆者も自身の子ども2名の教育に関して、日本の公教育を選択することへの不安や戸惑いがあったことは否定できない。そのため、現在は国内のインターナショナル・スクールに通わせているが、自身が受けてきた日本の公教育との違いには大きな驚きを覚えるとともに、子どもたちが日々、生き生きと自分らしさを発揮しながら学校生活を送っている様子に対しては、一定の成果を確認している。一方で、入学当初には十分に把握しきれていなかった国内インターナショナル・スクールの実情、たとえば日本国内の大学への進学が制度上および実務上困難である点や、補完的に日本の教育課程を学ぶ「ダブルスクール」の必要性といった側面については、実際に子どもを通わせる過程で明らかになった。

今回国内インターナショナル・スクールの実態を把握する中で、さまざまな制度的・社会的な困難が存在することが明らかとなってきた。本研究では、国内インターナショナル・スクールの制度的枠組みおよび教育内容を体系的に整理し、その特質を明らかにすることを目的とする。こうした分析を通じて、学術的には日本におけるオルタナティブ教育機関の位置づけを検討する一助とし、社会的には今後同校への進学を検討する保護者に対して有益な情報を提供することを目指す。

## 2. 日本の義務教育課程における英語教育の問題提起

近年、グローバル化の進展に伴い、「グローバル社会を生き抜く力」の重要性が教育現場において強く認識されるようになった。その一環として、日本の初等教育段階においても英語教育が本格的に導入され、小学校における外国語活動の開始学年は、従来の5年生から3年生へと前倒しされている。このような改革は、「グローバル社会を生き抜く英語力の習得」という文部科学省の基本目標を実現するための施策の一部として位置づけられる。

この目標の達成に向けて、外国語指導助手（Assistant Language Teacher, 以下 ALT）の配置数が増加され、日本人教員と ALT によるチーム・ティーチングが推進されてきた。これにより、生徒が英語を「知識」としてではなく、「コミュニケーションの手段」として実践的に学習する機会が拡充されつつある。しかしながら、文部科学省が日本の英語教育について定めた「グローバル社会を生き抜く英語力」という目標は極めて曖昧であり、その実質的な内容は明示されていない。

この点について、国際的な語学運用能力の指標として広く用いられている CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment：ヨーロッパ言語共通参照枠：学習・教授・評価）を参照することで、一定の評価が可能である。もし『グローバル社会を生き抜く英語力』が、日常的なコミュニケーションに加えて学術的・職業的場面においても円滑に意思疎通を図る能力を指すのであれば、それは CEFR の少なくとも B2 レベルに相当すると考えられる。このとき、文部科学省が提示する当該目標指標は果たして実現可能であり、かつ妥当なものであるのか検討する必要がある。

次に示す表 1 は、「CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）とその他の語学資格試験におけるスコアの比較・換算表」である。本表において、CEFR の B2 レベルは、日本における英語検定（英検）準 1 級から 1 級に相当すると英語力とされている。

この表は、複数の英語試験を国際的な基準である CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）のレベルに対応させたものである。英検、TOEIC、TOEFL、IELTS、GTEC などの各試験のスコアが、英語力を示す 6 段階（A1～C2）のどのレベルに相当するかを示している。たとえば、英検準 1 級はおおむね B2～C1 レベル、TOEIC では約 730 点が B1 レベル、TOEFL ではおよそ 80 点が B2 レベルに位置づけられる。この表により、異なる試験間で英語力を共通の基準で比較することが可能となっている。例えばアメリカの大学が英語を母語としない学生に対して求める最低基準が TOEFL iBT 80 点であるが、日本の文部科学省が高校卒業段階の英語力の目安として掲げている B2 レベルは高度なレベルであり、現状の日本の英語教育指導体制や学習環境を考慮すると、この水準への到達は容易ではないと考えられる。

ここで、日本の英語教育の現状について考察する。以下の図 1 および図 2 は、日本の文部科学省が公表した平成 30 年度における中学校および高等学校生徒の英語力に関する平均的な成績

表1 CEFR とその他の資格試験比較・換算表

CEFR	ケンブリッジ 英語検定	実用英語技能検定 1級-3級	GTEC Advanced Basic Core CBT	IELTS	TEAP	TEAP CBT	TOEFL iBT	TOEIC L&R/ TOEIC S&W
C2	230   200			9.0   8.5				
C1	199   180	3299   2600	1400   1350	8.0   7.0	400   375	800	120   95	1990   1845
B2	179   160	2599   2300	1349   1190	6.5   5.5	374   309	795   600	94   72	1840   1560
B1	159   140	2299   1950	1189   960	5.0   4.0	308   225	595   420	71   42	1555   1150
A2	139   120	1949   1700	959   690		224   135	415   235		1145   625
A1	119   100	1699   1400	689   270					620   320

(平成30年3月文部科学省 CEFR とその他の資格試験比較・換算表より) 抜粋<sup>(1)</sup>

中学生・高校生の英語力 (都道府県・指定都市別)

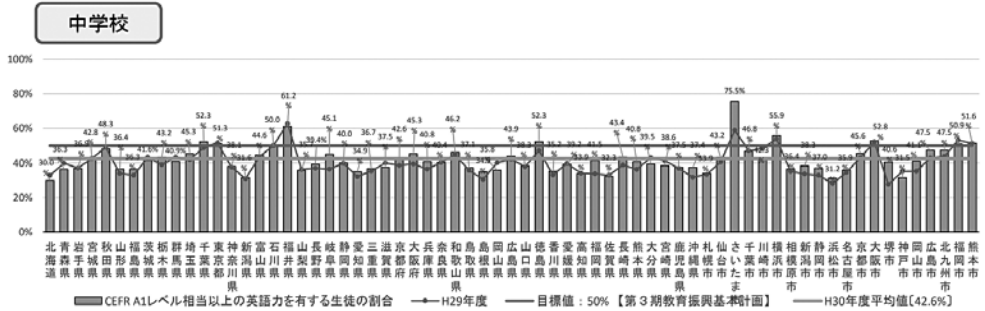


図1 都道府県・指定都市別 中学生の英語力

(文部科学省令和4年度「英語教育実施状況調査」p.6より) 抜粋<sup>(2)</sup>

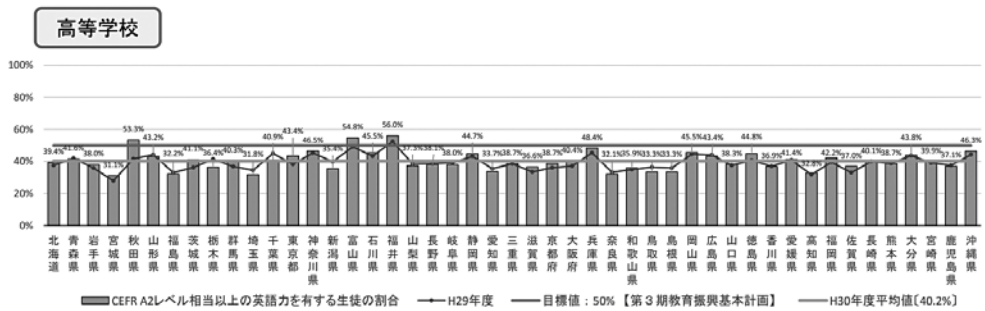


図2 都道府県・指定都市別 高校生の英語力

(文部科学省令和4年度「英語教育実施状況調査」p.7より) 抜粋

を示すものである。これらの図表は、全国的な英語教育の現状を把握する上での重要な指標として位置づけられる。

図1に示されるように、中学生の約60%はCEFRにおけるA2レベルに到達しておらず、文部科学省が掲げる「グローバル社会を生き抜く英語力の習得」という目標には程遠い現状にある。すなわち、半数以上の学習者が日常的な会話すら十分に行うことができないレベルにとどまっていることが示唆される。さらに図2は高校生の英語力を示しているが、中学生よりも数年間多く英語を学習しているにもかかわらず、A2レベル以上の英語力を有する生徒の割合は40.2%に過ぎず、中学生の水準よりも低いことが明らかとなっている。これらのデータは、日本の中等教育段階における英語教育が、実質的で実践的なコミュニケーション能力の育成において成果を上げていないことを示しており、「グローバル社会を生き抜く英語力の習得」という理念が教育現場に十分に具現化されていない可能性を示唆している。

このような状況の背景について、カレイラ松崎（2015, p.13）は、日本において「政治的・経済的・文化的な境界線、障壁がボーダーレス化するグローバリゼーション」により、英語がグローバル言語としての地位を確立しつつあると指摘している。その結果として、子どもを持つ保護者の中で英語教育への関心が高まり、「早期英語教育の過熱化」が進行しているという。また、カレイラ松崎は、所得による子どもへの教育格差の問題にも言及しており、高所得層の家庭の子どもが英語塾への通塾や早期留学といった、英語学習機会に恵まれる一方で、そうでない家庭の子どもたちはそのような機会が少ない現実を指摘している。このように、家庭の経済状況が子どもの英語学習機会、さらに英語力にまで影響を及ぼす社会的格差が存在しているという可能性がある」と指摘する。

より優れた英語学習機会の取得のため、筆者の周りでは子どもを国内インターナショナル・スクールで学ばせる保護者の姿が多く見受けられる。「インターナショナル・スクール」と総称される教育機関は、実際には教育理念、カリキュラム、指導方法、教職員、生徒数等においてその教育内容の多様性が極めて高く、表面的な情報のみでは各校の教育内容の本質を把握することが困難である。そのため、保護者にとって子どもの特性や将来像に即した「最適な学校」を選択することは、必ずしも容易ではないのが現状である。さらに、インターナショナル・スクールに関する経験や知識を十分に持たない保護者にとっては、日本の義務教育制度を選択しないことによって生じ得る制度的な不利益や進路上の不確実性への不安も看過できない問題である。

本研究では、日本の義務教育における英語教育の課題を出発点とし、国内インターナショナル・スクールの教育的意義について多角的に考察する。そして、多種多様な国内インターナショナル・スクールおよびそのカリキュラムを分類し、それぞれの教育内容やシステムの特徴を明らかにする。

### 3. 国内インターナショナル・スクールの選択

東本（2018）は、近年における日本の国際化の進展に伴い、外国人学校、特に国内インターナショナル・スクールの教育内容に対する関心が高まりつつあり、日本人保護者の間でも、子どもの教育環境としてインターナショナル・スクールを選択する傾向が増加していると指摘している。もともと外国人学校は、日本に在住する外国籍児童・生徒、あるいは親の転勤等により一時的に日本に滞在する子どもたちを対象とした教育機関であった。

東本は、外国人学校を指導言語の観点から二分類しており、ひとつは英語を指導言語とする学校群、もう一つはその他の言語（朝鮮語、中国語、韓国語、ポルトガル語、ヒンディー語、ドイツ語など）を指導言語とする学校群である。後者には、朝鮮学校、中華学校、韓国学校、ブラジル人学校、インド人学校、ドイツ人学校等が該当する。

一方で、奥山（2012）は、英語を主たる指導言語とし、国際的な教育課程（カリキュラム）に基づいた教育を提供する教育機関を「国際学校」、すなわちインターナショナル・スクールと位置づけている。しかしながら、「国際的なカリキュラム」という表現は極めて包括的かつ曖昧であり、その具体的内容について明確にする必要がある。したがって本章では、インターナショナル・スクールの類型を明らかにするとともに、各校が採用するカリキュラムの特性を詳細に検討し、「国際的なカリキュラム」が実際にどのような教育内容・理念・評価基準に基づいて構成されているのかについて明確化を図る。

#### 3. 1 私立学校と各種学校としてのインターナショナル・スクールについての調査

日本における教育の定義については、学校教育法において規定されている。義務教育に関しても同法に明記されているが、その定義にはいくつかの点で不足があると指摘されている。とりわけ、近年の日本社会の国際化を踏まえた場合、現行の定義だけでは対応しきれない側面も存在する。こうした状況を背景として、文部科学省の分科会審議においては、義務教育の目的が以下のように整理されている。

- ・義務教育は欧米の発想で、教育が庶民にまで行きわたっていなかった時代に、国の力でどの子どもも学校に行くことを保障しようというもの。社会が豊かになった現在、その概念を考え直すことが必要だが、その際も、1. 国家・社会の構成員としてふさわしい最低限の基盤となる資質の育成（社会の統一性・水準維持）、2. 国民の教育を受ける権利（学習する権利）の（最小限の）社会的保障という2つの目的は維持されるべき。
- ・義務教育の意義は、1. 国として、国民としての統一性や水準の維持、2. 多様な変化の時代に生きていく子どもたち一人一人の個性や特性の基礎づくりの2点。
- ・義務教育においては、1. 社会の良き形成者を育てるという「社会の側からの教育」

と、2. 人生をより良く生きるための土台をつくるという「個人の側からの教育」の両方のバランスが重要。「我」の世界と「我々」の世界を生きることのできる人間を育てることが必要。

- ・義務教育の目的、目標は、憲法、教育基本法、学校教育法、世界人権宣言、国際人権規約、子どもの権利条約、障害児関係法などに規定された市民権としての教育への権利を保障すること。
- ・義務教育の目的、目標は、高度に発達した複雑な現代社会において、生涯を人間としてとにもかくにも生きていけるだけの資質能力を体得させること。
- ・義務教育には、「国家として、あるいは国民としての統一を目指す」という側面と、「子どもや学校の持ち味、個性、独自性を育てる基礎づくり」という側面とがあり、この両者をバランスよく維持していくことが重要であり使命である。
- ・義務教育の目的とは、「人間力」を備えた市民となる基礎を提供すること。つまり、社会に生きる市民として、職業生活、市民生活、文化生活などを充実して過ごせるような力を育むことと言える。これは、「生きる力」として文部科学省が教育改革の中で提唱してきたことと軌を一にするもの。

(文部科学省2. 義務教育の目的、目標<sup>(3)</sup>)

換言すれば、義務教育とは、社会が必要とする資質および国民にとって不可欠な知識を平等に提供し、現代社会を生き抜く力を育むとともに、自己実現を可能にするための基盤的教育である。このような教育を提供する学校について、昭和22年制定の学校教育法第1条（昭和二十二年法律第二十六号）では、「学校とは、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校とする」と定めている。また、第2条では「学校は、国、地方公共団体及び別に法律で定める法人のみが、これを設置することができる」と規定されており、公的管理の下での設置・運営が前提とされている。

さらに、教育内容の標準化を図るため、小学校における教科書の使用については第21条において「監督庁の検定若しくは許可を経た教科用図書、又は監督庁において著作権を有する教科用図書を使用しなければならない」と定められており、全国で教育内容に著しい格差が生じないように制度的枠組みが設計されている。また、第17条では、子どもの保護者に対して就学義務が課されており、日本国においては、保護者は原則として子どもを学校に就学させる法的責任を負っている。

これに対して、国内に設置されている多くのインターナショナル・スクールは、上記の学校教育法第1条に該当しない場合が多く、「一条校」ではない教育機関として扱われる。学校教育法第134条では、「第一条に掲げるもの以外のもので、学校教育に類する教育を行うもの（当該教育を行うにつき他の法律に特別の規定があるもの及び第二百二十四条に規定する専修学校の

教育を行うものを除く。)は、各種学校とする」と規定されている。この条文に基づき、一条校に該当しないインターナショナル・スクールのうち、一定の教育内容や施設基準等を満たす機関は「各種学校」として都道府県知事から認可される場合がある。

日本国内に設置されているインターナショナル・スクールは、学校教育法第134条において「第一条に掲げるもの以外のもので、学校教育に類する教育を行うもの（当該教育を行うにつき他の法律に特別の規定があるもの及び第124条に規定する専修学校の教育を行うものを除く。）は、各種学校とする」と規定されている。この規定に基づき、国内におけるインターナショナル・スクールが「学校」として法的に認可されるためには、「第一条校（いわゆる一条校）」として認可されるか、あるいは「各種学校」として認定される必要がある。

このため、一条校または各種学校として認可されていないインターナショナル・スクールにおいて、児童・生徒が義務教育期間中に教育を受けた場合、その教育は日本の義務教育課程を修了したとはみなされず、結果として国内の高等学校や大学等への進学資格を得ることが困難となる可能性がある。

また、文部科学省の公式ウェブサイトにおいては、都道府県別に「私立学校」または「各種学校」としてインターナショナル・スクールが一覧化されているが、その記載方法や情報の整理は自治体ごとに異なっており、統一性に欠けている。多くのケースでは、学校名や所在地といった基本的事項のみにとどまり、教育課程、教育内容、対象年齢、教育対象者等に関する詳細な情報は記載されていない。そのため、特定の学校がインターナショナル・スクールであるか否か、あるいは各種学校として認定されているかどうかを把握するには、学校名を基に個別に調査を行う必要がある。

こうした背景を踏まえ、筆者は文部科学省のホームページに掲載されている各都道府県の「私立学校」および「各種学校」一覧をもとに、国内に所在するインターナショナル・スクールの整理を試みた。その結果、千葉県の「幕張インターナショナル小学校」および長野県の「ユナイテッド・ワールド・カレッジ ISAK」、岐阜県の「サニーサイドインターナショナル・スクール（小学部）」、沖縄県の「沖縄アミークスインターナショナル幼稚園・小学校・中学校」、長野県の「インターナショナルスクールオブ長野（小学部）」、広島県「神石インターナショナル・スクール（小学部）」、愛知県「国際高等学校」、千葉県「暁星国際学園」のみが、文部科学省より一条校として認定されており、残る30校程度は各種学校として認定されていることが明らかとなった。

### 3. 2 高等学校相当として指定されたインターナショナル・スクールについての調査

一条校または各種学校として認可されたインターナショナル・スクールとは別に、多くのインターナショナル・スクールは学校教育法第134条に基づく「各種学校」として認可されている。さらに、文部科学省は「我が国において、高等学校相当として指定した外国人学校一覧

(令和4年2月15日現在)」を公表している。しかしながら、この一覧においては、学校名が国別や種類別に整理されておらず、各校の教育内容や設置主体等の詳細情報については、学校名から推測するか、あるいは各校の公式ウェブサイト等を個別に参照する必要がある。そのため、本研究では、これらの学校を国別・種類別に分類し、教育的特性の比較検討を可能とする基礎資料の整備を試みた。

表2 高等学校相当と指定されたインターナショナル・スクール

インターナショナル・スクール	
コロンビア・インターナショナルスクール	埼玉県
インドシア・インターナショナル・スクール・イン・ジャパン	東京都
エベレストインターナショナルスクールジャパン	東京都
カナディアン・インターナショナルスクール	東京都
グローバルインドシアインターナショナルスクールジャパン	東京都
東京国際フランス学園	東京都

(筆者が文部科学省の表を分類した<sup>(4)</sup>)

表3 高等学校相当と指定されたブラジル人学校

ブラジル人学校	
インスチット・エドゥカレ	茨城県
エスコラ・エ・クレシェ・ド・グルーポ・オピソン	茨城県
インスチット・エドカシヨナル・ジェンテ・ミウダ	群馬県
インスチット・エドカシヨナル・セントロ・ニッポ・ブラジレイロ・デ・オイズミ	群馬県
エスコラ・パラレロ各種学校	群馬県
伯人学校イーエーエス太田	群馬県
エスコラ・インテルクートゥラウ・ユニフィカーダ・アルコ・イリス	埼玉県
各種学校インスチット エドゥカシオナル ティー・エス レクレアソン	埼玉県
アルプス学園	山梨県
コレジオ・エ・クレシェ・サウ・エ・ルス	長野県
長野日伯学園	長野県
コレジオ・イザキ・ニュートン	岐阜県
セントロ・エドカシヨナル・ノヴァ・エターバ	岐阜県
ソシエダーデ・エドカシヨナル・ブラジリアン・スクール	岐阜県
HIRO 学園 エスコラ ブラジレイラ プロフェソール カワセ	岐阜県
エスコラ・アウカンセ	静岡県
エスコラ・ノヴァ・エラ	静岡県
エスコラ・ブラジル	静岡県
セントロ・エドカシヨナル・イ・プロフィシオナリザンチ - CEP ブラジル	静岡県

伯人学校イーエーエス浜松	静岡県
ムンド・デ・アレグリア学校	静岡県
エスコーラ・サンパウロ	愛知県
エスコーラ・ネクター	愛知県
コレージオ・ブラジル-ジャポン・プロフェソール・シノダ	愛知県
伯人学校イーエーエス豊田	愛知県
伯人学校イーエーエス豊橋	愛知県
伯人学校イーエーエス碧南	愛知県
ニッケン学園	三重県
伯人学校イーエーエス鈴鹿日本ラチーノ学院	三重県
日本ラチーノ学院	滋賀県

(筆者が文部科学省の表を分類した)

表4 高等学校相当と指定された中華学校

中華学校	
東京中華学校	東京都
東京横浜独逸学園	神奈川県
横浜中華学院	神奈川県

(筆者が文部科学省の表を分類した)

表5 高等学校相当と指定された韓国学校

韓国学校	
東京韓国学校中・高等部	東京都

(筆者が文部科学省の表を分類した)

表6 高等学校相当と指定されたインドネシア学校

インドネシア学校	
インドネシア学校東京	東京都

(筆者が文部科学省の表を分類した)

前述の分類作業を通じて、文部科学省が「高等学校相当」として指定した外国人学校には、インターナショナル・スクール6校、ブラジル人学校30校、中華学校3校、韓国学校1校、インドネシア学校1校の計42校が存在することが明らかとなった。ここで注目すべき点は、第1節において「各種学校」として確認された「インディア・インターナショナル・スクール・イン・ジャパン（以下、IISA とする）」が、「高等学校相当」指定校の一覧にも含まれていることである。すなわち、IISA は「各種学校」とであると同時に、「高等学校相当」としても認定されている。

インターナショナル・スクールや上記外国人学校が「高等学校相当」として文部科学省の指定を受けるには、以下の手続きが必要とされる（文部科学省「日本国内にあるインターナショナル・スクールの指定について」より）。

- 当該学校の存在を各国の在日大使館が確認する。
- 該当外国政府または在日大使館が、当該学校の教育課程が自国の高等学校課程に相当することを認定する。
- 各国の在日大使館が、上記の確認結果を文部科学省へ文書で提出する。
- 文部科学省が告示を改正し、正式に「高等学校相当」として指定する。

（文部科学省 日本国内にあるインターナショナルの指定について<sup>(5)</sup>）

このように、「高等学校相当」の指定は、各国大使館の認定により行われるものであり、日本の教育制度とは異なる基準に基づく評価である。インターナショナル・スクールの全国的な分布状況や日本における国際化の進展を考慮すると、指定校が6校にとどまっている現状は、相対的に少数であると考えられよう。この背景には、多くの国内インターナショナル・スクールが「高等学校相当」の指定を受ける必要性を感じていない、あるいは指定取得を試みていないという現実がある。

この理由としては、文部科学省が日本の大学入学資格に関する制度を改正し、一定の条件を満たすインターナショナル・スクールの卒業生に対して、日本国内の大学への入学資格を認めるようになったことが挙げられる。具体的には、以下の条件を満たす者が大学入学資格を有するとされている。筆者はこの条件を表7に整理した。

表7 日本の大学入学資格が取得できる国際的な資格と評価団体一覧

資格	国際的な評価団体
国際バカロレア資格	WASC: Western Association of Schools and Colleges, California, USA
アビトゥア資格（ドイツ）	ACSI: Association of Christian Schools International, Colorado, USA
GCEA 資格（イギリス）	CIS: Council of International School, Hampshire, UK
フランス・バカロレア資格	NEASC: New England Association of Schools and Colleges

（文部科学省 国際化により改正された大学入学資格を筆者がまとめた）

すなわち、国内のインターナショナル・スクールに在学し、国際バカロレア（IB）、アビトゥア、GCEA、あるいはフランス・バカロレア等の国際的な資格を取得する、またはWASC、ACSI、CIS、NEASCといった国際的認証機関から評価を受けたインターナショナル・スクールを卒業することにより、日本国内の大学における入学資格を得ることが可能であり、これをもって大学への進学が認められるということが確認できる。

#### 4. 国際的に認められている大学入学資格についての調査

日本の義務教育課程を修了せず、国内のインターナショナル・スクールにおいて教育を受けた者が日本の大学入学資格を得るためには、以下のいずれかの要件を満たす必要がある。すなわち、①文部科学省が「各種学校」として認可した教育機関を卒業した後、高等学校卒業程度認定試験に合格すること、②文部科学省により高等学校相当と認定された教育機関を修了すること、あるいは③国際的な教育資格を取得するか、または国際的評価団体による認定を受けた教育機関を修了することである。

本節においては、上記③に該当する国際的な教育資格、すなわち国際バカロレア (International Baccalaureate)、アビトゥア、GCEA (General Certificate of Education Advanced Level)、フランス・バカロレアについて詳述する。

##### 4. 1 国際バカロレア

本節では、インターナショナル・スクールおよび日本国内の学校において導入が進められている「国際バカロレア (International Baccalaureate: IB)」について、その概要を検討する。とりわけ、文部科学省 IB 教育推進コンソーシアムが提示する定義と特徴を中心に整理する。

国際バカロレア (International Baccalaureate: IB) は、スイス・ジュネーブに本部を置く国際バカロレア機構が提供する国際的教育プログラムであり、1968年に創設された。IB の目的は、世界の複雑性を理解し柔軟に対応できる力を育成することであり、未来に責任ある行動をとるための態度や技能の涵養を重視している。また、IB 修了者には国際的に認められた大学入学資格が付与されるため、大学進学の実選択肢を拡大する制度としても注目されている。

IB の教育理念の中核には、多様な文化への理解と尊重が据えられており、よりよい、そして平和な社会の実現に貢献できる若者の育成をめざしている。そのために、学校や政府、国際機関と連携しながら、挑戦的な国際教育プログラムの開発や、厳格な評価体制の整備に取り組んでいる。さらに、IB では、生徒一人ひとりが、人との違いを前向きに受け入れ、自分と異なる意見や価値観にも正当性があることを理解できるよう促している。こうした態度は、共感を持って他者と関わる力や、生涯を通じて学び続ける姿勢にもつながるものである。そして「国際的な視野」を明確に定義し、それを教育実践の中で体現していくことが、IB 認定校に求められる重要な役割とされている (International Baccalaureate 本文<sup>(6)</sup> および文部科学省 IB 教育推進コンソーシアムの公式ウェブサイトをもとに筆者が整理・要約<sup>(7)</sup>)。

つまり、国際バカロレアは、異文化に対する深い理解や多様な価値観を尊重する姿勢を育てながら、複雑な現代社会を多角的に捉え、主体的に課題に取り組む力を養うこと、そしてグローバルな視野をもって実践できる人材の育成を目的としている。また、文部科学省 IB 教育推進コンソーシアムによれば、現在では世界159以上の国や地域、約5,500校において国際バ

カカロアの教育プログラムが導入されており、年齢に応じた4つのプログラム（PYP 3-12歳、MYP 11-16歳、DP 16-19歳、IBCP 16-19歳）が用意されている。

ディプロマ・プログラム（DP）は、16歳から19歳を対象とした2年間の課程である。学習者はこの課程を修了し、所定の成績を取めたうえで最終試験に合格することで、国際バカロレア資格を取得できる。この資格は日本国内の大学だけでなく、海外の大学の入学資格としても認められており、進学の実選択肢を国際的に広げる役割を果たしている。なお、DPの学習言語は原則として英語、フランス語、またはスペイン語のいずれかである。文部科学省は、日本のグローバル化に対応できる人材の育成を目指し、「2018年までに国際バカロレア（DP）認定校等を200校に拡大する」という目標を掲げた<sup>(8)</sup>。この目標の達成に向け、文部科学省は国際バカロレア機構と連携し、「日本語 DP（Dual Language IB Diploma Programme: English-Japanese）」の導入を進めている。日本語 DP は、一部の科目を日本語で履修できる仕組みを備えており、国内における IB の普及を加速させることを目的として開発されたものである。しかしながら、グローバル化に柔軟に対応できる人材の育成を掲げながら、学習言語として日本語を部分的に導入する「日本語 DP」の開発は、国際的な視野を重視する IB の理念と、やや整合性を欠くのではないかという懸念も生じ得る。

鈴木（2016）によれば、国際バカロレア（IB）は1970年に正式にスタートして以来、北米やアジアなどで導入が進み、1990年にはすでに世界70か国、290校にまで広がっていた。日本国内では、184校が IB 認定校としてプログラムを実施している。具体的には、3歳から12歳を対象とした PYP（初等教育プログラム）は58校（候補校16校）、11歳から16歳の MYP（中等教育プログラム）は31校（候補校10校）、そして16歳から19歳の DP（ディプロマ・プログラム）は65校（候補校4校）となっている。また、インターナショナル・スクールを含む61校の一条校が IB を導入しており、日本語で学べる DP（日本語 DP）を実施している学校は33校にのぼる。

日本語 DP とは、IB のカリキュラムのうち、第2言語と選択科目（美術や音楽など）を英語で学ぶ一方で、他の5科目と「コア」と呼ばれる「課題論文」「知の理論」「創造性・活動・奉仕（CAS）」を日本語で履修し、資格取得を目指すプログラムである。

宮腰・稲川・栗野（1994）は、IB カリキュラムが6つの科目グループで構成されていることの利点として、1つ目に多国籍の学校や国の教育カリキュラムにも柔軟に対応できる点、2つ目に文系・理系の進路選択が可能である点を挙げている。また、この6グループに加え、IB の独自性を明確化するために1967年に「課題論文」「知の理論」「CAS」が「必須要件」として導入されたと述べている。

現在、日本の DP 校のうち約半数が日本語 DP を提供しているが、英語という国際語による学びを選ばなくても IB 資格が取得できる環境で、本当にグローバルな視野や資質が育まれるのかについては、慎重な検討が必要だろう。とはいえ、IB 資格自体が国際的に高く評価されていることに異論はない。

一方で、大山・斉田（2017）は、日本の英語教員の実態についての研究の中で、生徒の英語力を伸ばすためには教員自身が授業中の発話の半分以上を英語で行うべきだと指摘する。しかし、実際にはそのような教員は5割にも満たないのが現状である。もし英語で授業を行う力が十分でないのであれば、英語によるIB教育を国内で展開するために必要な、資格と経験を備えた英語教員を育成・確保することは、相当な困難を伴うと考えられる。

さらに、宮腰・稲川・粟野（1994）は、IB資格の評価方法にも課題があると述べており、数学など一部の科目を除き、評価は参加校による「内部評価」と、IB試験事務局による「外部評価」の両方によって行われる。そのうえで、外部評価は内部評価の調整役であり、実質的には学校側の評価が大きな比重を占めているという。

また、IB制度自体が英語圏に偏っている点についても指摘されている。たとえば、IBはイギリスの教育制度との共通点が多く、主に英米系のインターナショナル・スクールで広がりを見せてきた経緯がある。さらに、試験官やコーディネーターといった専門人材の多くがイギリス、アメリカ、カナダ出身であり、使用言語も英語が中心であることから、IB制度が英米中心である傾向は否めない。

このように、日本国内で日本語DPを通じてIB資格を取得しても、それだけで真の「国際人」としての資質が備わるかは疑問が残る。また、制度全体に英米偏重の傾向や評価の曖昧さがあることを考えると、国内でIBの高得点を狙うのは決して容易なことではないと考えられる。

#### 4. 2 アビトゥア資格

次に、高校卒業資格の一つであるアビトゥア資格について述べる。アビトゥアは、ドイツおよびフィンランドにおいて大学入学資格として認められており、日本においても近年、大学入学資格として認定されている。

以下は、木戸（2016）がアビトゥア資格についてまとめた内容である。

1. アビトゥア試験に合格すれば、入学したい大学のどの学部や学科にも登録が可能
2. アビトゥアは900点満点で、そのうちの600点は在学時の成績、残りの300点はギムナジウム卒業時に受験する5教科の点数
3. 試験形式は、選択式ではなく、論述式
4. 全国一斉に行われる試験ではなく、州の統一試験
5. 卒業時の5教科の試験のうち1教科は口述試験
6. 試験問題の出題者は州文部省
7. 州により異なる論述試験であるが、その資格は全国で使用可能
8. 一部の専門学部には入学制限があるため、大学の入学者の選択あり
9. アビトゥアに合格し、一定期間「待機」すれば希望の大学入学可能

## 10. いったん取得した大学入学資格は終身有効

(木戸の研究を筆者がまとめた)

以上のように、一度大学入学資格を取得すれば、すぐに入学しなくても他の活動に挑戦した後に希望の大学で学ぶことが保証されている。また、試験内容は高等教育で習得した知識を自分の言葉で表現する論述式であり、藤井（2016）が指摘する日本の「1点刻み」「一発勝負」の入試とは大きく異なる。さらに、900点中600点が在学中の成績に基づくため、日本のような人生をかけた入試ではなく、日々の学びの積み重ねが重視されている。木戸（2016）は、教育の評価が「ラーニング・インカム」から「ラーニング・アウトカム」へと転換したことで、ドイツ全州で教育の質が向上し保証されたと論じている。

## 4. 3 Cambridge International Advanced Level

最後に、高校卒業資格の一つであるケンブリッジ国際資格である Cambridge International Advanced Level（以下 A レベル）および、イギリス国内の資格である General Certificate of Education, Advanced Level（以下 GCE A レベル）について述べる。どちらも同等に大学入学資格として認められており、英国大学はもちろん、アメリカ、カナダ、オーストラリア、日本の多くの大学でも出願可能である。国際バカロレア（IB）やアビトゥア資格と同様に、A レベルおよび GCE A レベルは日本の大学入学資格としても認められている。

多くの国々で多くの学生が取得している A レベルおよび GCE A レベル資格は、以下の3つの方法で取得可能である。

1. イギリスの高校で A レベルおよび GCE A レベルを履修する
2. 国内のケンブリッジ認定校で A レベルおよび GCE A レベルを履修する
3. オンラインで A レベルおよび GCE A レベルの授業を受講し、資格を取得する

そして、A レベルおよび GCE A レベル資格を提供する国際教育試験機関 Cambridge Assessment International Education のカリキュラムについて、筆者は以下のように整理した。

表8 ケンブリッジ国際資格のプログラムと資格

Primary	Lower Secondary	Upper Secondary	Advanced
日本の小学校 5歳～11歳	日本の小学6年～中学1年 11歳～14歳	日本の中学2年～中学3年 14歳～16歳	日本の高校1年～大学1年 16歳～19歳
10教科	10教科	70科目から選択	55科目から選択 AS Level・A Level 資格取得

(Cambridge Assessment International Education<sup>(9)</sup>を筆者が日本語に翻訳した)

上記によると、ケンブリッジのカリキュラムは5歳から開始されており、5歳から11歳が小等部、11歳から14歳が中等部、14歳から16歳が高等部、そして16歳から19歳がGCE Advancedレベルの受講期間とされている。Cambridge Assessment International Educationによれば、AレベルおよびGCE Aレベルコースで受講可能な科目は55科目以上存在し、以下に筆者が翻訳・まとめたものを示す。

表9 GCE Aレベル 受講可能科目一覧

会計学	アフリカーンス語
アラビア語	メディア研究
芸術と分析	聖書研究
生物学	ビジネス
化学	中国語文学
中国語	海洋科学
古典研究	コンピューターサイエンス
デザインと技術	デザインと織物
デジタルメディアとデザイン	神学
演劇	経済学
英文学	英語
環境マネジメント	フランス語
フランス語と文学	地理学
ドイツ語	グローバルな視点と研究
ヒンディー語	ヒンズー教
歴史	情報技術
イスラム研究	法律
高度数学	数学
音楽	体育
物理学	ポルトガル語
心理学	社会学
ウルドゥー語	スペイン語
タミール語	思考力
旅行と観光	Travel & Tourism

(Cambridge Assessment International Education <sup>(10)</sup> より筆者が翻訳しまとめた)

以上のことから、AレベルおよびGCE Aレベルの受講科目は日本の高校の必修科目とは大きく異なり、より専門的かつ具体的な内容であることがわかる。Benesse 海外留学・進学ラボは、志望する大学の学部や学科によって求められる科目が異なるため、AレベルおよびGCE Aレベルの受講者は事前に必要な選択科目を確認しておく必要があると指摘している。言い換

えれば、GCE A レベルの受講開始時点で進学先の大学における専攻分野を決め、その分野に対応した3科目（場合によっては4科目）を選択し、深く学んでいくことが求められる。

なお、Cambridge Assessment International Education によれば、日本国内におけるケンブリッジ認定校は現時点で15校存在し、その内訳は以下のとおりである。

表10 国内のケンブリッジ認定校一覧

Ascot International School Japan	<a href="https://www.ascotschool.jp/">https://www.ascotschool.jp/</a>
British Council Japan	<a href="https://www.britishcouncil.jp/en">https://www.britishcouncil.jp/en</a>
British School in Tokyo	<a href="http://www.bst.ac.jp">http://www.bst.ac.jp</a>
Camelot International School	<a href="http://www.camelot.tokyo.jp">http://www.camelot.tokyo.jp</a>
Everest International School, Japan	<a href="http://eisj-edu.com">http://eisj-edu.com</a>
Global Indian International School, Tokyo	<a href="https://tokyo.globalindianschool.org/">https://tokyo.globalindianschool.org/</a>
Junior & Senior High School of Kogakuin University	<a href="http://www.js.kogakuin.ac.jp">http://www.js.kogakuin.ac.jp</a>
Kohana International School	<a href="http://www.kohanainternationalschool.com">http://www.kohanainternationalschool.com</a>
Laurus International School of Science	<a href="http://www.laurus-school.com">http://www.laurus-school.com</a>
Musashi International School Tokyo	<a href="https://littleangels.jp/">https://littleangels.jp/</a>
Saint Maur International School	<a href="http://www.stmaur.ac.jp/">http://www.stmaur.ac.jp/</a>
Salesian International School	<a href="http://www.jsh.seibi.ac.jp">http://www.jsh.seibi.ac.jp</a>
Tokyo Bay International School	<a href="http://www.tokyobayinternationalschool.org">http://www.tokyobayinternationalschool.org</a>
UIA International School of Tokyo	<a href="http://www.uia.jp">http://www.uia.jp</a>
Yokosuka Bilingual School Elementary	<a href="https://ybschool.info/elementary">https://ybschool.info/elementary</a>

(Cambridge Assessment International Education <sup>(11)</sup> より抜粋)

上記の15校はいずれも国内インターナショナル・スクールであり、これらの学校においてGCE A レベルを取得することで、日本の大学入学資格を得ることが可能となる。また、GCE A レベルは海外大学への進学においても「スムーズな」進路選択を可能にする資格である。

Benesse の「海外進学・留学ラボ」によれば、たとえばイギリスの大学へ進学する場合、日本の高等学校を卒業しただけでは直接大学に入学することはできず、「ファンデーションコース」と呼ばれる大学進学準備課程で一定期間学ぶ必要がある。しかし、A レベルおよびGCE A レベルを取得していれば、こうした準備課程を経ることなく、直接大学へ入学することが認められる。さらに、同ラボによれば、イギリスの多くの大学には日本のような一般教養課程は存在せず、大学1年次から専門的な学問に取り組み、3年間で卒業するのが一般的である。つまり、A レベルおよびGCE A レベルの取得は、大学レベルの一般教養課程に相当するアカデミックな知識をすでに身につけていることを意味し、日本の高等学校卒業資格と比較して、より高い学問的水準や専門性を有することを示していると考えられる。

## 5. 日本人生徒が国内インターナショナル・スクールに在学する意義についての考察とインターナショナル・スクールに関する問題提起

国内のインターナショナル・スクールに在籍する生徒が、国際バカロレア（International Baccalaureate）や A レベルおよび GCE A レベル（General Certificate of Education Advanced Level）等の国際的な教育資格の取得を通じて、日本の大学入学資格を得るためには、大学の一般教養課程に相当する高度な知識や学術的能力が求められる。一方で、例えば国内の通信制高等学校においては、週に一回程度の講義形式の面接指導、定期的なレポート課題、ならびに前・後期末の定期試験という三点のみによって高等学校卒業資格が得られる仕組みとなっている（土岐，2014）。両者を比較した場合、学習時間および修得する学問的知識の深さや量において、明らかな違いが存在することは否めない。

この点について、上野（2009）は、通信制高等学校に在籍する生徒の多くが長期の不登校経験を有し、学校生活への適応が困難であること、また学習の基礎的理解に欠けていることから、学力や学習への動機づけが総じて低い傾向にあると指摘している。したがって、国際的な教育資格を有する生徒と、通信制高校を卒業した生徒が、共に「大学入学資格」という同一の資格を有するという現行制度には、学問的観点からみて大きな違いが存在し、筆者はこの点に制度上の矛盾を見出さざるを得ない。

加えて、2023年1月11日付の読売新聞の記事「英語力を：保護者の需要に応え、インターナショナル・スクール続々…公立校と掛け持ちも」においては、国内におけるインターナショナル・スクールの急増と、それに伴う制度的問題点が指摘されている。同記事によれば、国内の多くのインターナショナル・スクールは法律上「学校」として認可されておらず、卒業しても日本の学校教育法上の卒業資格を得ることはできない。このため、一部の児童・生徒は、インターナショナル・スクールに通学しながら、同時に地元の公立学校にも在籍する、いわゆる「ダブルスクール」体制を取ることで、日本の正規の卒業資格を得ようとするケースが見られる。

同記事によると、こうしたダブルスクールの実態に対して、文部科学省は「公立校に在籍しながら、実質的にはインターナショナル・スクールのみに通学している状況を国として黙認すべきではない」との姿勢を示している。一方で、インターナショナル・スクールにおける学習内容や、子どもの教育状況をどのように評価・把握するかについては、なお議論の余地があるとされている。

文部科学省は、「学齢児童をいわゆるインターナショナル・スクールに通わせた場合の就学義務について」において、本件に関する行政的見解を次のように示している。

## ● 11. 学齢児童生徒をいわゆるインターナショナルスクールに通わせた場合の就学義務について

Q 学齢児童生徒をいわゆるインターナショナルスクールに通わせた場合、保護者は就学義務を履行したことになるのでしょうか。

A

いわゆるインターナショナルスクールについては、法令上特段の規定はありませんが、一般的には主に英語により授業が行われ、外国人児童生徒を対象とする教育施設であると捉えられています。インターナショナルスクールの中には、学校教育法第1条に規定する学校(以下「一条校」といいます。)として認められたものがありますが、多くは学校教育法第134条に規定する各種学校として認められているか、又は無認可のものも少なからず存在しているようです。

一方、学校教育法第17条第1項、第2項には、学齢児童生徒の保護者にかかる就学義務について規定されています。そこでは保護者は子を「小学校、義務教育学校の前期課程又は特別支援学校の小学部」、「中学校、義務教育学校の後期課程、中等教育学校の前期課程又は特別支援学校の中学部」に就学させると規定されています。よって、保護者が日本国籍を有する子を一条校として認められていないインターナショナルスクールに就学させたとしても、法律で規定された就学義務を履行したことにはなりません。

学校教育法においては、小学校等の課程を修了した者が中学校等に進学することを予定しています。これは、同法第46条に規定しているように、中学校は、小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すことを目的としているからです。

このことを踏まえると、例えば一条校でないインターナショナルスクールの小学部を終えた者が中学校から一条校への入学を希望してきても認められないこととなります。インターナショナルスクールの中学部の途中で我が国の中学校へ編入学を希望する場合も同様です。

なお、市町村教育委員会におかれては、憲法に定める教育を受ける権利を保障し、その権利を実現するために義務教育制度が設けられていることに鑑み、経済的な事情、居住地の変更等のやむを得ない事情により学齢児童生徒が実際的に未就学となるような状況が生じないようご留意ください。

(文部科学省 就学事務 Q&A より抜粋<sup>(12)</sup>)

前述の通り、文部科学省の説明によれば、いわゆるインターナショナル・スクールのうち、学校教育法第1条に規定される「一条校」あるいは「各種学校」として認可されていない教育機関については、法的には「学校」としての地位を有しないとされている。そのため、日本の小学校を卒業していない児童が、こうしたインターナショナル・スクールに通学した場合、日本の中学校への進学または編入は認められず、結果として日本の中学校を卒業していない者は、日本の高等学校への進学も原則として不可能となる。にもかかわらず、義務教育課程における公教育を経ることなく、インターナショナル・スクールに通い、そこで国際的な教育課程を修了し、所定の国際資格(国際バカロレア、A レベルおよび GCE A レベル等)を取得することで、日本の大学への進学が可能となる制度的枠組みが存在している。これは、日本の義務教育制度と大学入学資格制度の間に生じている構造的なギャップの一例といえる。以下に、一条校小学校、そして一条校でないインターナショナル・スクール小学校の段階から日本国内の大学進学に至るまでの主な進路の流れを図示する。

表11 一条校でないインターナショナル・スクールからの日本の大学までのルート

ルート	小学校	中学校	高等学校	日本の大学
1	日本の小学校➡	日本の中学校➡	日本の高等学校➡	日本の大学
2	インター小学校+地元の公立校に在籍のみ➡	インター中学校+地元の公立校に在籍のみ➡	日本の高等学校➡	
3	インター小学校➡	インター中学校➡	インター高等学校➡	
4	インター小学校+地元の公立校に在籍のみ➡	日本の中学校➡	日本の高等学校➡	

(筆者が文部科学省の説明を元にまとめた)

日本の大学への進学を希望する場合、複数の進学ルートが制度上認められていることから、上記で述べたルート2、すなわち「地元の公立校に在籍しながら、インターナショナル・スクールに通学・卒業する」という進路選択は、必ずしも合理的であるとはいえず、その意義が問われる可能性がある。さらに、仮にインターナショナル・スクールを卒業した後に日本の大学への進学を目指す場合、当該スクールにおいて国際的な教育資格、たとえば国際バカロレアやAレベルおよびGCE Aレベル等、を取得するために、大学の一般教養科目に匹敵する高度な学術的内容を高等学校の学年内に履修することの意義についても、改めて検討する必要がある。つまり、日本の大学教育に入学後、再び同様の知識を学ぶことになるとすれば、このような高水準の国際的な教育を国内進学という目的において受けることの意味や価値について、再考が必要であろう。

## 6. 結論

本論文においては、これまで文部科学省による体系的な整理が十分になされてこなかった国内インターナショナル・スクールの位置づけについて検討を行った。その結果、国内に存在するインターナショナル・スクールは、①学校教育法第1条に基づくいわゆる「一条校」、②各種学校としてのインターナショナル・スクール、③高等学校相当として認可された外国人学校、という三つのカテゴリーに大別できることが明らかとなった。さらに、一条校や高等学校相当として認められていないインターナショナル・スクールを卒業した場合、日本の大学への進学に制約が生じるという課題が存在することを指摘した。しかしながら、国際的に承認された資格である国際バカロレア (IB)、ドイツのアビトゥア、AレベルおよびGCE Aレベル資格を取得することにより、日本の大学進学が可能となる実態も確認された。併せて、本論文では、これらIB、アビトゥア、ケンブリッジといった国際資格の概要とその制度的特徴についても整理を行った。

国内のインターナショナル・スクールに在籍する生徒の中には、高度な国際資格の取得を目指しながら、日本の公立学校には形式的に在籍する、いわゆる「ダブルスクール」の形態をとる者も少なくない。こうした在籍のあり方は、国際資格取得という明確な教育目的を有するにもかかわらず、日本の制度上は義務教育を十分に履行していないと判断される場合がある。この点については、教育制度と国際的教育資格との関係性をめぐり、なお検討を要する課題であると言える。

### 【注】

- (1) 各種資格・検定試験とCEFRとの対照表.pdf (jiu.ac.jp) 検索日：2024年5月27日
- (2) [https://www.mext.go.jp/content/20230516-mxt\\_kyoiku01-00029835\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230516-mxt_kyoiku01-00029835_1.pdf) 検索日：2024年5月28日

- (3) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1419867.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1419867.htm) 検索日：2024年5月24日
- (4) [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shikaku/07111314/003.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shikaku/07111314/003.htm) 検索日：2025年5月28日
- (5) [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shikaku/07111314/\\_icsFiles/afieldfile/2019/04/01/1232843\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shikaku/07111314/_icsFiles/afieldfile/2019/04/01/1232843_1_1.pdf) 検索日：2024年5月24日
- (6) <https://www.ibo.org/> 検索日：2025年9月9日
- (7) <https://ibconsortium.mext.go.jp/about-ib/> 検索日：2025年9月9日
- (8) [https://www.mext.go.jp/content/1422123\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1422123_2.pdf) 検索日：2025年9月9日
- (9) <https://www.cambridgeinternational.org/> 検索日：2025年9月9日
- (10) <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-advanced/cambridge-international-as-and-a-levels/subjects/> 検索日：2025年9月9日
- (11) <https://www.cambridgeinternational.org/jp/schools-and-teachers/find-a-cambridge-school/list-of-cambridge-schools-in-japan/> 検索日：2025年9月9日
- (12) [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/shugaku/detail/1422252.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shugaku/detail/1422252.htm) 検索日2024年5月24日

#### 【参考文献】

- Council of Europe. (2001) Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.
- 上野昌之 (2009) 「通信制高校における生徒指導に関する考察」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』(16), 25-36.
- 大山敢士・斉田智里 (2017) 「「教師の英語力」特定のための探索的研究 日本の中高英語科教員に焦点をあてて」『関東甲信越英語教育学会誌』(31), 57-70.
- 奥山絵里香 (2012) 「北海道インターナショナルスクールの50年史：学校文化の変遷とその役割」『年報新人文』(9), 101-151.
- カレイラ松崎順子 (2015) 「グローバル化に対する認識と英語力：日本人女性と韓国女性との比較」『アジア女性交流・研究フォーラム』13-26.
- 木戸裕 (2016) 「現代ドイツ教育の課題—教育格差の現状を中心に—」『比較教育学研究』(53), 14-27.
- 鈴木克義 (2016) 「幼児教育における国際バカロレアへの対応—認可幼稚園で初のIB-PYP導入、静岡県内でも英語園が導入へ—」
- International Baccalaureate for Early Childhood Education—First IB-PYP Kindergartens in Gifu and Shizuoka—」『常葉大学短期大学部紀要』(47), 49-59.
- 東本裕子 (2018) 「海外生活を経験した家庭が子供の教育機関としてインターナショナル・スクールを選んだ理由—4家庭によるインタビュー調査から—」『横浜商大論集』155-168.
- 土岐玲奈 (2014) 「通信制高校の類型と機能」『日本通信教育学会研究論集』49-61.
- 藤井佐知子 (2016) 「比較教育の観点から見た日本の大学入試改革 (論)」『比較教育研究第』(53), 203-207.
- 宮腰英一・稲川英嗣・粟野正紀 (1994) 「国際的カリキュラムの開発と普及拡大：国際バカロレア (IB) のジレンマ (VI 研究報告)」『日本教育行政学会年報』(20), 245-257.
- 讀賣新聞 (2023) 「英語力を：保護者の需要に応え、インターナショナル・スクール続々…公立校と掛け持ちも」1月11日.

<https://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/kyoiku/news/20230111-OYT1T50171/>

**【生成 AI の使用について】**

- 1 使用した生成 AI または翻訳ソフトの名称・バージョン・製造元：ChatGPT5
- 2 具体的な使用方法：本論文では、語彙および表現の適切化を目的として AI ツールを補助的に用いた。
- 3 使用したプロンプト：論文中の語彙や言い回しを学術的文体に整えるよう依頼した。
- 4 論文内のどの部分に使用したか：文章表現の調整や語彙の統一のために、全章の一部で生成 AI を補助的に使用した。内容の構成、分析、結論に関しては筆者自身の考えや判断に基づくものである。

(えばた まきこ：城西国際大学人文科学研究科比較文化専攻在籍)

**Abstracts**

# **Organization and Challenges of Domestic International Schools: Reexamining Their Position within the Education System**

**Makiko Ebata**

Concerns about the relatively low level of English proficiency among Japanese secondary school students have been raised for decades. Although the Ministry of Education promotes the acquisition of English skills as essential for participation in a global society, current policies have not achieved this goal. Data from prefectural and municipal assessments reveal that Japanese students consistently score below international standards. These challenges are compounded by social issues such as low subjective well-being, diminished self-esteem, bullying, and absenteeism in public schools. Against this backdrop, the author expresses personal apprehension about enrolling their two children in Japan's public education system. As a result, the children currently attend an international school, where the contrast in atmosphere and pedagogy is distinct: students can express individuality and appear more engaged, which brings relief to the family. However, the experience also revealed unanticipated challenges, such as limited access to Japanese universities and the need for "double schooling" to cover the national curriculum. This paper not only analyzes the institutional framework and educational content of international schools in Japan, but also examines global qualifications such as the IB and A Level, clarifying what curricula are offered and consolidating dispersed information for both academic and practical purposes.