

# 「知の理論」(TOK) 指導の手引き

2015年 第1回試験



# 「知の理論」(TOK) 指導の手引き

2015年 第1回試験

ディプロマプログラム (DP)

## 知の理論 (TOK) 指導の手引き

2013年4月に発行の英語原本 *Theory of knowledge guide* の日本語版  
2014年6月発行、2015年2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。ただし、ディプロマプログラムの概要を説明している「ディプロマプログラムとは」のセクションに限り、日本語版刊行時現在の新たな情報が反映されています。

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](http://www.ibo.org)

© International Baccalaureate Organization 2014

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ー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](http://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](mailto: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、価値を見だし、その経験を糧に成長しようと努めます。

## 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、不確実な事態に対し、熟慮と決断力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究します。挑戦と変化に機知に富んだ方法で快活に取り組みます。

## 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（IB認定校）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

<b>はじめに</b>	<b>1</b>
本資料の目的	1
ディプロマプログラムとは	2
「コア」の一貫性	5
「知の理論」と「IBの学習者像」	7
「知の理論」とは	9
「知の理論」の学習	11
ねらい	16
評価目標	17
<b>シラバス</b>	<b>18</b>
「知の理論」における知識	18
「知識に関する主張」と「知識に関する問い」	24
知るための方法	29
知識の領域	35
<b>評価</b>	<b>59</b>
ディプロマプログラムにおける評価	59
評価の概要	61
評価の詳細	62
評価方法	70



## 本資料の目的

本資料は、「知の理論」(TOK : theory of knowledge)を学校で計画、指導、評価するための手引きです。TOK担当教師を対象としていますが、生徒や保護者にTOKについて説明する際にも、ご活用ください。

本資料は、オンラインカリキュラムセンター(OCC)のTOKのページで入手できます。OCC (<http://occ.ibo.org>)は、パスワードで保護されたIBのウェブサイトで、IBの教師をサポートする情報源です。また、本資料はIBストア (<http://store.ibo.org>)で購入することもできます。

教師は、本資料で提示された例や案を必ずしも用いる必要はありません。本資料は、既定の内容を提供するものではなく、むしろ枠組みを示すためのものと位置づけられています。提示された例や案を検討したうえで、「知識の本質」(nature of knowledge)、「知るための方法」(ways of knowing)、「知識の領域」(areas of knowledge)といったTOKの鍵となる概念(key concept)を中心に据えて、独自のTOKの授業を構築することが奨励されています。TOKの授業をデザインする際は、何よりもTOKのねらいと目標を考慮する必要があります。

本資料は、教師用参考資料(TSM : teacher support material)と併せて読むようにしてください。教師用参考資料はOCCで入手でき、教師がTOKの授業をデザインする際の一助となります。

## その他のリソース

科目レポート、評価例、過去に出題された「TOKエッセイ」(小論文)の所定課題、「TOKプレゼンテーション」(発表)のサンプルなどもOCCで取り扱っています。

OCCでは、他の教師が作成したり、活用している教育リソースについて情報を得ることができますので、ご活用ください。教師たちによりウェブサイトや本、ビデオ、定期刊行物、指導案などの役立つリソースも提供されています。

## 謝辞

IBは、本資料を作成するにあたり、時間やリソースを惜しみなく提供して下さった教育関係者や提携校の皆様に感謝の意を表します。

2015年 第1回試験

## ディプロマプログラムとは

ディプロマプログラム（DP）は16歳から19歳までの大学入学前の生徒を対象とした、綿密に組み立てられた教育プログラムです。幅広い分野を学習する2年間のプログラムで、知識豊かで探究心に富み、思いやりと共感する力のある人間を育成することを目的としています。また、多様な文化の理解と開かれた心の育成に力を入れており、さまざまな視点を尊重し、評価するために必要な態度を育むことを目指しています。

### DPのプログラムモデル

DPは、6つの<sup>グループ</sup>教科が中心となる核（「コア」）を取り囲んだ形のモデル図で示すことができます（図1参照）。DPでは、幅広い学習分野を同時並行して学ぶのが特徴で、生徒は「言語と文学」（グループ1）と「言語の習得」（グループ2）で現代言語を計2言語（または現代言語と古典言語を1言語ずつ）、「個人と社会」（グループ3）から人文または社会科学1科目、「理科」（グループ4）から1科目、「数学」（グループ5）から1科目、そして「芸術」（グループ6）から1科目を履修します。多岐にわたる分野を学習するため、学習量が多く、大学入学に向けて効果的に準備できるようになっています。生徒は各教科から柔軟に科目を選択できるため、特に興味のある科目や、大学で専攻したいと考えている分野の科目を選ぶことができます。



図1

DPのプログラムモデル

## 科目の選択

生徒は、6つの教科からそれぞれ1科目を選択します。ただし、「芸術」から1科目選ぶ代わりに、他の教科で2科目選択することもできます。通常3科目（最大4科目）を上級レベル（HL）、その他を標準レベル（SL）で履修します。IBでは、HL科目の学習に240時間、SL科目の学習に150時間を割りあててを推奨しています。HL科目はSL科目よりも幅広い内容を深く学習します。

いずれのレベルにおいても、さまざまなスキルを身につけますが、特に批判的<sup>クリティカル</sup>な思考と分析に重点を置いています。各科目の修了時に、IBによる外部評価で生徒の学力を評価します。また、多くの科目で、科目を担当する教師が評価する課題（コースワーク）を課しています。

## 学習の多様性と学習支援の必要な生徒への取り組み

国際バカロレア<sup>ディプロマ</sup>資格（IB資格）取得志願者で学習支援を必要とする生徒に対して、学校は平等に評価を受けるための配慮と妥当な調整を行わなければなりません。配慮や調整は、IB資料『受験上の配慮の必要な志願者について』および同（英語版）『*Learning diversity in the International Baccalaureate programmes: Special educational needs within the IB programmes*（IB教育と学習の多様性：IBプログラムにおける特別な教育的ニーズ）』に沿って行わなければなりません。

## プログラムモデルの「コア」

DPで学ぶすべての生徒は、プログラムモデルの「コア」を形づくる次の3つの必修要件を履修します。「知の理論」（TOK：theory of knowledge）では、批判的<sup>クリティカルシンキング</sup>な思考に取り組みます。具体的な知識について学習するのではなく、知るプロセスを探究します。「知識の本質」について考え、私たちが「知っている」と主張することを、いったいどのようにして知るのかを考察します。具体的には、「知識に関する主張」を分析し、知識の構築に関する問いを探究するよう生徒に働きかけていきます。TOKの目的は、共有された「知識の領域」の間のつながりを重視し、それを「個人的な知識」に結びつけることで、生徒が自分なりのものの見方や、他人との違いを自覚できるよう促していくことにあります。

「創造性・活動・奉仕」（CAS：creativity, action, service）は、DPの中核です。「IBの使命」や「IBの学習者像」の倫理原則に沿って、生徒が自分自身のアイデンティティーを構築するのを後押しします。CASでは、DPの期間を通じて、アカデミックな学習と同時並行して多岐にわたる活動を行います。CASは、創造的思考を伴う芸術などの活動に取り組む「創造性」（creativity）、健康的なライフスタイルの実践を促す身体的活動としての「活動」（action）、学習に有益であり、かつ無報酬で自発的な交流活動を行う「奉仕」

(service) の3つの要素で構成されています。CASは、DPを構成する他のどの要素よりも、「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」という「IBの使命」に貢献しているといえるかもしれません。

「課題論文」(EE: extended essay) では、生徒は、関心のあるトピックの個人研究に取り組み、研究成果を、4000語(日本語の場合は8000字)の論文にまとめます。EEには、世界を対象に学際的な研究を行う「ワールドスタディーズ」として執筆されるものも含まれます。生徒は、履修しているDP科目から1科目(「ワールドスタディーズ」の場合は2科目)を選び、対象とする研究分野を定めます。また、EEを通じて大学で必要とされるリサーチスキルや記述力を身につけます。研究は、正式な書式で構成された論文にまとめ、選択した科目にふさわしい論理的で一貫した形式で、アイデアや研究結果を伝えます。高いレベルのリサーチスキル、記述力、創造性を育成し、知的発見を促すことを目的としており、担当教員の指導のもと、生徒が、自分自身で選択したトピックに関する研究に自立的に取り組む機会となっています。

## 「コア」の一貫性

「コア」の3つの必修要件——「知の理論」(TOK)、「創造性・活動・奉仕」(CAS)、「課題論文」(EE)——は、DPのカリキュラムを創設したメンバーによって、全人教育を実践する手段として導入されました。「コア」は、3つの独立した要件で構成されていますが、それらが相互につながり、関係していることは、たとえこれまで明確に説明されてこなかったとしても明らかです。

IBは、全人教育に強い意志をもって取り組んでいます。TOK、CAS、EEそれぞれのねらいと相互の関係性をより明確かつ明示的に打ち出し、発展させることで、全人教育を最も効果的に達成できると信じています。具体的には、「コア」を一貫性 (coherence) を有する1つのまとまりとして捉えることを通じて、以下に取り組みます。

- ・ 相互に関連することで生じる学びを支援する。
- ・ 同時並行的に進行する学びを支援する。
- ・ 一貫教育としてのIB教育と「IBの学習者像」を支援する。
- ・ 各科目の学習内容に対する幅広い見方を支援する。

一貫性とは、決して類似性を意味するわけではありません。この文脈における一貫性とは、「コア」の3要件が互いに補完し合い、共通のねらいを達成するうえで共に作用することを指しています。「コア」の3要件は、どれも一貫して以下の3つのねらいに取り組んでいます。

- ・ 教科学習を支え、教科学習に支えられる。
- ・ 国際的な視野を育む。
- ・ 自己認識とアイデンティティを培う。

### 教科学習を支え、教科学習に支えられる

「コア」は、DPの本質であると見なされています。一方、教科学習は、「コア」からは独立していますが、「コア」の各要件とは不可分です。「コア」は、各科目の学習によって拡充され、また個々の科目は、「コア」によって内容の豊かさを補完される関係にあるためです。3要件のそれぞれを担う教師は、DPの生徒がTOK、CAS、EEを通じてどのように各科目の理解を深められるかを慎重に考慮したうえで、深い理解を促すような授業計画を立てなければなりません。具体的には、以下のような例が含まれます。

- ・ TOKで身につけた批判的思考のプロセスを、教科学習に転移 (transfer) し、応用する。

- ・ CASでサービスマーケティング（奉仕活動を通じた学習）の機会を開発することにより、生徒がすでにもっている科目知識を活用して、その領域でより新たな知識や深い知識を構築できるようにする。
- ・ EEでグローバルな意義をもつトピックや諸課題を研究課題として定め、1つまたは複数の学問領域の枠組みを用いて探究する。

## 国際的な視野を育む

「コア」は、国際的な視野を育む責任を担っており、責任ある「地球市民」を育成することを究極の目標としています。「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を育成」すると同時に、「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る」という「IBの使命」が、「コア」の大きな原動力となっています。

このため「コア」は、グローバルな意義をもつ諸課題の探究を促し、それを通じて生徒が「ローカル地域」と「グローバル地球規模」の間のつながりを考察できるように働きかけます。他の人びとのものの見方やその背景を考えることを奨励し、生徒が習得した原則や価値観が生涯を通じて確実に実践されるよう促します。具体的には、以下のような例が含まれます。

- ・ TOKで異なる文化に基づくものの見方があることを強調し、さまざまな文化的伝統がどのように私たちの現在の知識の構築に関連しているかを考察する。
- ・ グローバルな意義をもつ諸課題をローカルな視点から探究し、実践できるような奉仕のプロジェクトを検討する。
- ・ EEで、グローバルなテーマについて学際的な研究を行う「ワールドスタディーズ」に取り組むことを奨励する。

## 自己認識とアイデンティティを培う

「コア」は、生徒の人生に変化をもたらすことを目指します。生徒が自分の価値観や行動について考え、この世界における自分の位置を理解し、そして自己のアイデンティティを形成できるような機会をもたらします。具体的には、以下のような例が含まれます。

- ・ TOKで、異なるバックグラウンドや異なる見方をもった他者と話すことにより、自分自身の価値観を問い直す機会を設ける。
- ・ CASで、恵まれない人々を支援したり、アドボカシー（権利擁護や提言）の概念を模索したりする自分自身の活動を評価するよう促す。
- ・ EEの執筆プロセスを振り返り、そうすることを通じて自分が強みとする領域や改善が必要な領域を特定するよう促す。



## 「知の理論」と「IBの学習者像」

以下の表は、「知の理論」(TOK)と「IBの学習者像」の人物像との主なつながりを示しています。

「IBの学習者像」の人物像	TOKとのつながり
探究する人	TOKを学ぶ生徒たちは、さまざまな「知るための方法」(ways of knowing)を活用し、またさまざまな「知識の領域」(areas of knowledge)で知識と見なされるための条件を考察することによって知識がどのように構築されるかを探究します。十分な探究や証拠 <sup>エビデンス</sup> を経ずに、「知識に関する主張」(knowledge claim)を単純に受け入れることで「個人の知識」(personal knowledge)が構築されてはならない、というのがTOKの基本的な前提です。
知識のある人	TOKを学ぶ生徒たちは、「知識の本質」(nature of knowledge)についての知識を得ることを目指します。これはすなわち、多くの視点から、さまざまな教科を探究するための方法に精通することを意味します。TOKを学ぶ生徒たちは、個人が独自の知識に到達して世界を理解するようになるプロセスを探究すると同時に、この理解の前提となっている知識を探究するよう奨励されます。
考える人	TOKを学ぶ生徒たちは、良い思考とは何かを理解し、かつ思考プロセスの潜在的欠陥を認識するために、思考のあり方を吟味します。また、さまざまな状況でどのような思考が求められるか、思考が感情や直観とどのように関係しているかについても考察します。
コミュニケーションができる人	TOKを学ぶ生徒たちは、TOKの評価課題を通じて、自分の理解や見解を話すことと書くことの両方で伝えるよう要求されます。また、知識体系を発達させる際に使われる言語を学習することによって、言語が力をもつ理由やコミュニケーションに支障を来たす要因を学びます。
信念をもつ人	TOKを学ぶ生徒たちは、知識を批判的に吟味 <sup>クリティカル</sup> することで、「信念に基づく知識」とでも呼ぶべきものに到達しようとします。知識を有することと、それにより生じる道徳的義務の関係についても、考察することが求められます。TOKの視点から世界を眺めることにより、生徒は、信念に基づく行動について考えるようになります。

「IBの学習者像」の人物像	TOKとのつながり
心を開く人	TOKを学ぶ生徒たちは、「知識に関する主張」に対して、先入観をもたずに心を開いた状態でなければなりません。それらの主張を単に額面どおりに受け入れるのではなく、述べられた命題が事実として正確かどうかを検討し、またその命題を述べている人が感情的、社会的、認知的なバイアスを有している可能性がないかどうかも検討します。同時に、懐疑心と信念の間でバランスをとることも学ぶ必要があります。TOKを学ぶ生徒たちは、確信がもてないまま意思決定を下さなければならない状況が多々あることを認識します。
思いやりのある人	TOKを学ぶ生徒たちは、知識の使い方に配慮するよう促されます。これは必然的に、どのようにしたら他人を理解し、思いやりと共感する力にあふれた方法で知識を使うことができるかについて考えることを意味します。
挑戦する人	TOKを学ぶ生徒たちは、真実であると自分が信じるものについて、あえて問いを投げかけてみる勇気がなければなりません。これは、自分の間違いを発見するリスクを冒すことを意味します。自分が間違っていたことを受け入れる時、既存の誤った考えを修正し、世界に対する知識と理解の深化に向かって前進することができます。「判断」(judgement)という言葉は、TOKにおいてきわめて重要です。生徒は、特定の見方を決定的に支持する証拠がない状況において判断を下すリスクと、その判断が条件つきであることを認めるというリスクの両方に対しての準備ができていなければなりません。
バランスのとれた人	TOKを学ぶ生徒たちは、「知識に関する主張」をさまざまな視点から徹底的に吟味します。また、幅広い「知識の領域」を考察することも求められます。TOKでは、話すことと書くことのコミュニケーション能力の間でバランスを有すること、さらに具体例から一般的結論を導くことと具体例を使用して一般的主張を実証することの間でバランスを有することを要求しています。
振り返りができる人	TOKを学ぶ生徒たちは、自分や他者の動機、信念、思考プロセス、感情的反応が、所有する知識や所有することのできる知識にどう影響するかを振り返ってみることを学習します。

# 「知の理論」とは

## 「知ること」について知る

「知の理論」(TOK)は、<sup>クリティカル</sup>批判的に思考して、知るプロセスを探究する授業です。特定の知識体系を身につけるための授業ではありません。DPの「コア」の必修要件の1つとして、DPを履修する生徒全員が取り組みます。また、最低100時間の授業時間を割りあてることがすべての認定校に求められています。TOKとDPの各科目は、学習のプロセスで互いの内容を照らし合わせ、共通の目標を目指すことから、相互に支え合うべきものです。TOKでは、私たちが「知っている」と主張することを、いったいどのようにして知ることかを考察します。具体的には、「**知識に関する主張**」(knowledge claim)を分析し、「**知識に関する問い**」(knowledge question)を探究するよう生徒に働きかけていきます。「知識に関する主張」とは、「私(たち)はXのことを知っている」や「私(たち)はYのやり方を知っている」といった主張であり、知識についての言明です。「知識に関する問い」とは、知識についてのオープンな問いです。「**共有された知識**」(shared knowledge)と「**個人的な知識**」(personal knowledge)の間の区別も本資料『「知の理論」(TOK)指導の手引き』で説明されています。この区別は、教師がTOKの授業を考案したり、生徒が「知識の本質」(nature of knowledge)を探究したりする際に役立つものとして設けられています。

## 知るための方法

「知るための方法」(WOKs : ways of knowing)が多数あることは間違いありません。しかし、TOKでは、**言語、知覚、感情、理性、想像、信仰、直観、記憶**の8つの具体的な方法を設定しています。生徒は必ず複数の「知るための方法」を探究しなければなりません。また、8つの方法のうち4つを深く考察するのが適切であるとされています。

「知るための方法」は、TOKにおいて以下の2つの役割を果たします。

- ・「知識の領域」の方法論の下地となる。
- ・「個人的な知識」の基本となる。

「知るための方法」に関する議論は、TOKの中で、さまざまな「知識の領域」(areas of knowledge)がどのように機能するかを考察することを通じて自然に発生します。特定の方法が孤立して機能することはほとんどないため、TOKでは、「知るための方法」がどのように機能するのか、どのように相互作用するのかが、さまざまな「知識の領域」の文脈で、そして知識を得る「知る人」(knower)としての個人との関係性において、探究される

ことになります。このことは、TOKの授業の構成にも関わってきます。教師は、「知るための方法」を単独の単元として取り扱うのではなく、「知識の領域」の方法論を検討する中で、あるいはそれらを検討した自然な結果として、「知るための方法」を教える可能性を考えるようにしてください。

## 知識の領域

「知識の領域」とは、個々の知識の分野を指します。「知識の領域」が異なれば、「知識の本質」が異なり、その知識を得るための方法論も異なると考えることができます。TOKでは、**数学、自然科学、ヒューマンサイエンス（人間科学）、芸術、歴史、倫理、宗教的知識の体系、土着の知識の体系**の8つの「知識の領域」を設定しています。生徒は必ず複数の「知識の領域」を探究しなければなりません。8つの方法のうち6つを学習するのが適切であるとされています。

「**知識の枠組み**」(knowledge framework)は、「知識の領域」を探究するうえでの有用な装置です。相互に影響し合う5つの構成要素の複雑な体系として「知識の領域」を説明するもので、各領域の特徴を明確にします。「知識の枠組み」を使うことにより、生徒はさまざまな「知識の領域」を巧みに比較、対比できるようになり、複数の「知識の領域」や複数の「知るための方法」の間に存在する関係性をより深く探究することができるようになります。

## 評価

TOKには、2つの評価課題があります。「エッセイ」(小論文)と「プレゼンテーション」(発表)です。エッセイは、IBによる外部評価(external assessment)の対象で、学校外で評価されます。エッセイは、必ず、生徒が受験する回の試験セッション用にIBが出題する6つの所定課題のうちのいずれかを取り上げたものでなければなりません。制限語数(字数)は、1600語以内(日本語の場合は3200字以内)です。

プレゼンテーションは、個人または最大3人のグループで行うことができます。所要時間は約10分間とし、グループの場合は最長で約30分間とします。プレゼンテーションを行う前に、必ず生徒それぞれがプレゼンテーション計画書(TK/PPD: theory of knowledge/presentation planning document)を記入して提出しなければなりません。計画書の書式はIB資料『DP手順ハンドブック』に掲載されています。TK/PPDは、内部評価(internal assessment)の対象で、プレゼンテーションと併せてTOKの担当教師によって学校内で評価されます。また、IBによるモデレーション(評価の適正化)のためにも使用されます。

## 「知の理論」の学習

「知の理論」(TOK)は、「知識の本質」について考える機会を生徒にもたらしことから、DPにおいて特別な役割を担います。TOKでは、さまざまな「知識の領域」の間のつながりを重視し、また、「知識の領域」と知ることの主体者である「知る人」とのつながりを示していきます。TOKの目的は、そのような活動によって、「知る人」としての生徒が、自分なりのものの見方や、自分と知識を共有しているさまざまなグループのものの見方を自覚できるよう促していくことにあります。このためTOKでは、「個人的な知識」と「共有された知識」の両方を探究し、この二者の関係を考察します。

TOKが取り扱うのは、知識そのものです。生徒は、さまざまな教科において、知識がどのようにして確立されるに至ったのかを考えるとともに、どの教科の間に共通点や相違点があるかを検討します。TOKが問いかける最も根源的な問いは、「どのようにして私たちは知るのか」(How do we know that?)です。この問いに対する答えは、教科や知識の使用目的によって異なります。TOKでは、探究の方法を考察して、それらの方法のどのような点が知識のツールとして有効なのかを模索していきます。この意味において、TOKは、『「知ること」について知る』営みを取り上げるものということができます。

「知る人」はそれぞれ、世界を意味づけ、世界と自分との関係を理解しようと試みなければなりません。例えばDPで学んでいる教科など、さまざまな「知識の領域」のリソースを縦横無尽に活用します。さらに、記憶、直観、理性、知覚など、複雑な世界を探索するのに役立つ「知るための方法」も活用します。

取り上げられる「知識」は、驚くほど多種多様です。例えば、以下のような例が挙げられます。

- ・「物理」では、実験と観察が知識の基礎として機能するようである。物理学者は、既存の理論にそぐわない観察結果を仮説を立てて説明しようとしたり、この仮説を試すための実験を考案して実施したりするかもしれない。実験結果は集められ、分析されて、必要があれば結果に合わせて仮説が修正される。
- ・「歴史」には、実験が存在しない。その代わりに文献証拠が、人類が記録した過去を解釈し、理解するための材料を歴史学者にもたらし。これらの文献の吟味を通じて、過去の出来事が詳細に組み立てられ、その出来事を引き起こした可能性のある要因についての思考も組み立てられていく。
- ・文学のクラスでは、生徒は、文章の理解と解釈に取り組む。作品世界以外の観察は必要ないが、さまざまな世界の状況において人間であることが何を意味するのかという深遠な問いに対して、その文章が、何らかの光明をもたらし、さらに私たちの社会のあり方についての批判として機能するかもしれないことを期待している。



- ・「経済」はそれとは対照的に人間の社会が限られた資源をどのように分配しているかという問いを検討する。これは、関連する経済要因に関する推論と、経験に基づいた観察を組み合わせて構築される精巧な数学的モデルを通じて行われる。
- ・ミクロネシア諸島では、1600キロメートル離れた2島の間を、地図や磁石をもたない舵取りが航海している。

上記のいずれの例でも知識が用いられていることは明らかですが、全体として眺めると、さまざまに異なるタイプの知識が存在することがわかります。TOKの目的は、さまざまな「知識の領域」を探究して、どこがどう異なるのか、どこが共通しているのかを発見することにあります。

そして、TOKの中心を成すのが、「知識に関する問い」という考え方です。具体的には、以下のような問いが挙げられます。

- ・Xの証拠であると見なされるものは何か。
- ・Yという科目で、有効な説明と見なされるための要因は何か。
- ・Zにとってどれが最善のモデルかをどのように判断するのか。
- ・どうすればWを確信できるのか。
- ・Tという理論は、実社会では何を意味するのか。
- ・Sをすることが正しいかどうかをどのようにして知るのか。

これらの問いは抽象的なため、近寄りがたいように感じるかもしれません。しかし、TOKの授業の中で具体的かつ実践的な文脈の中で取り扱われることにより、はるかに親近感もてるようになります。この種の問いは、教科学習のほか、EEやCASの中でも自然に提起されます。このような流れの中で「知識に関する問い」についての具体例がもたらされ、生徒間の議論が促されることを意図しています。

議論は、TOKの中軸となる活動です。生徒は、他のDPの科目で学習した知識の体験に照らして「知識に関する問い」を考察するだけでなく、CASでの実地体験やEEでの本格的な研究の体験も加味して考えるよう奨励されます。TOKでは「共有された知識」と「個人的な知識」の間でバランスをとることを目指しますが、生徒が学校外で得た体験もこうした議論では役割を果たすのです。

TOKで取り上げる内容は非常に広範にわたることから、プレゼンテーションでは、TOKでの思考を実社会の状況にあてはめて考える能力が評価されます。また、エッセイでは、より一般性のある問いに基づいた、しかるべき形式に則った立論の能力を評価します。

TOKは批判的思考を培うことを目的としていますが、特にさまざまな事象が複雑に絡み合う現代世界の側面をしっかりと見据えた知識へのアプローチに重点を置いています。この文脈における「批判的」<sup>クリティカル</sup>とは、分析的アプローチを指しています。「知識に関する主張」の裏づけを試すためのアプローチについて、内在する弱点やそのアプローチがもっている視点をはっきりと認識しつつ、「知識に関する問い」に答えるための別の方法に対してもオープンであることを、ここでは批判的<sup>クリティカル</sup>と呼んでいます。TOKでは多くの学習が求められますが、DPというプログラムにおいてはもちろんのこと、生涯にわたる学習においても欠くことのできない本質的な要素です。

## TOKと国際的な視野

「教師は扉を開くが、あなた自身が自分でそこへ入らなければならない」

中国の格言

知識は、人類が共有する遺産と見ることができます。さまざまな文化によって形成され、影響されてきた遺産です。グローバル化により世界中が密接に絡み合う現代、国際的な視野をもった人間を育てることにより人々の交流を活性化し相互理解を向上させられる可能性は、かつてないほど高まっています。

古代中国の書『易経』は、個人と世界間のコミュニケーションが完全に開放され、人々が新しい発想を積極的に受け入れる「地天泰」の時代の到来を予期しました。TOKは、クリティカル批判的かつ振り返り（reflection）を重視する雰囲気の中で「共有された知識」と「個人的な知識」を考察することから、「地天泰」に描かれたようなグローバルな交流と有益な行動を推進するための理想的な手段となることができます。

私たちは、社会や文化の起源にまでさかのぼる土着の知識の体系から、豊かな伝統を受け継いできました。人類の冒険の出発点となったアフリカからは、おびただしい量の知恵が伝播されました。akili ni mali（「知恵は財産」）というスワヒリ語のことわざ、そして「知恵は力を上回る」というキクユ語のことわざは、人類が存続し繁栄するうえで優れた思考が最も重要であるという考え方を明確に表しています。古代アフリカの文化は、多様性を尊びました。これは現代の私たちに手本を示してくれます。さらに tenabea nyinaa nse という西アフリカのアシャンティの人々のことわざは、すべての場所が一様に同じではないことを教え、kila ndege huruka na mbawa zake というスワヒリ語のことわざは、すべての鳥に自らの翼で飛ぶよう促しています。

責任ある行動は、このような多様性の尊重において欠くことができません。オーストラリアのアボリジニ文化には「ドリームタイム」という考え方があり、自然の豊かさを多様な芸術形式で祝福するとともに、地球資源を慎重に管理する責任を担うという、高度に洗練された環境意識を奨励しています。

また、古代アジアの文明は、現代の思想においても指針となり続ける深い洞察を伝えてきました。中国の文化では、早くから知識（中国語で「識」）とその力が認識されてきました。学びを重んじる姿勢や賢人の存在は、中国の教育体系に深く浸透しています。自己を理解することは、拡大を続ける共同体の一員として認められ行動するうえで、不可欠な基礎と見なされています。また、インドでは「ブラフマン」という概念が、大胆に発想された「普遍の魂」に「知る人」（knower）としての個人を結びつけていて、人間と宇宙を一体視しています。

中国の孔子は、すべての人が能力に応じて学問に親しむ伝統を批判的思考に結びつけ、『論語』の一節で「君子周而不比（君子は広くかたよらずに人と親しむ）」と説きました。インドのヴェーダーンタ学派の探究心を受け継いだ釈迦は、人間の苦痛と不満を肉体的、

世俗的快樂への欲求に結びつけただけでなく、思考、意見、信念への傾倒にも結びつけることで、知識の構築に対するより動的かつ開かれたアプローチを導入しました。ギリシャの思想家たちは、政治的民主主義の概念を生み出し、近代の科学と数学の重要な基礎を築いた一方で、ギリシャの劇作家たちは、複雑な登場人物と複数のものの見方で観客に挑みました。これらの伝統に対する深い理解は、10～12世紀のイスラム文明の黄金時代にも守られ深められた結果、現代の私たちの知識の探究にもつながる学問や芸術として開花しました。

今日の生徒と教師は、この壮大なる旅路を受け継いで担っていく役割を与えられています。これまでの時代でもそうであったように、探究者の向かう先には、素晴らしい機会と困難な課題の両方が待ち受けています。TOKのクラスは、学習において、きわめて独特な相互作用をもたらします。世界に渦巻いている論争はしばしば、重大な「知識に関する問い」に根ざしており、それがTOKの探究にとって有用な出発点となる一方、TOKはそれらの重大な問いを理解するうえで大きな力となるからです。IBにおける国際的な視野をもつ者とは、これら21世紀の課題に対処する強い意志を具体化する、グローバルな関わりをもつ者を意味しています。私たちが賢明かつ充実した人類社会に向かって歩んでいくうえで、その探究のまさに中核を成すのがTOKです。

## 慎重な取り扱いを要するトピックへの取り組み

TOKの学習を通じて、生徒はエキサイティングで刺激的、かつ自分にとって関連性の高いトピックや問題に取り組む機会を得ます。しかし一方で、そうしたトピックや問題点は、取り扱いにあたって注意を要する場合があります。また、個人的に難しい側面をほらみ得ることも認識しておく必要があります。教師はこのことに配慮し、そうしたトピックに対して責任あるアプローチを実践するにはどうすべきかを、生徒に指導する必要があります。

## 学習の同時並行性

TOKは、DPの2年間にわたって最低100時間の教室での学習を行うことになっています。しかし、本資料に示されているすべてのトピック案をこの時間内で教えることは不可能です。そのため教師は、どのトピックを重点的に取り上げ、どのトピックの取り扱いを軽くするかを選択しなければなりません。重要なのは、バランスのとれた視野をもたらすのに十分な幅の広さを維持することです。

## 事前の学習経験

TOKは、特に事前の学習経験を必要としません。国ごとに、あるいは国際的に定められた資格基準を満たす特定科目の習熟が期待されたり要求されたりすることはありません。



## MYPとの接続

IBの各プログラムでは、児童生徒が中心に置かれています。これは、全人教育を徹底し、生徒自身による探究を学習の原動力として重視するIBの信念を反映しています。「IBの学習者像」の人物像を具現化することがIBプログラムのねらいであり、これは初等教育プログラム（PYP）で導入され、中等教育プログラム（MYP）を通じて発展し、DPとキャリア関連教育サーティフィケート（IBCC）において具現化されていきます。

MYPでは、グローバルな文脈を通じてさまざまなものの見方を提示し、その見方を通じて教科の内容を探究します。そのプロセスの中で、生徒は教科内容だけでなく、グローバルな文脈におけるさまざまな側面についても、より深く理解できるようになります。理解と気づき、振り返りと行動という探究のサイクルを繰り返すことにより、生徒は、振り返りやメタ認知を実践します。そして、それらを通じて教科知識から思慮深い行動へと前進し、前向きな姿勢を身につけ、個人的責任と社会的責任の感覚を培うようになります。

MYPの生徒は、思考スキルを発達させるだけでなく、さまざまな角度からDPで学ぶTOKに向けた準備も進めます。批判的に考える能力、振り返りを実践する能力、つながりを見つける能力が、その準備の3つの例です。

- ・ MYPの生徒は、情報や議論に対して問いを提起し、その理論を試すよう奨励されます。このような批判的思考のスキルは、TOKに進んだ時点で、「知識に関する主張」に多数の異なる考え方が存在するということを理解するのに役立ちます。
- ・ MYPでは、自己評価が重視されます。生徒は、学習プロセスのさまざまな段階で振り返ることを奨励されています。自分のものの見方を自ら進んで振り返ることは、TOKを学ぶ生徒にとっても重要な資質です。
- ・ MYPでは、複数の教科の間につながりを見いだして成果物や解決法を生み出す能力が重視されています。TOKでは、この能力を使うことにより、「知るための方法」と「知識の領域」の間のつながりを見つけられるようになります。

## ねらい

「知の理論」(TOK)の全体的なねらいは、「あなたはどのようにして知るのか」(How do you know?)という問いに対する答えを生徒がさまざまな文脈において考え、この問いの価値を認識するよう促すことにあります。このことを通じて生徒は、将来にわたって知識の豊かさに魅了されるようになるでしょう。

具体的にTOKでは、生徒に以下を促すことをねらいとしています。

1. 知識の構築に対する<sup>クリティカル</sup>批判的なアプローチと、教科学習、広い世界との間のつながりを見つける。
2. 個人やコミュニティがどのようにして知識を構築するのか、その知識がどのように<sup>クリティカル</sup>批判的に吟味されるのかについて、認識を発達させる。
3. 文化的なものの方の多様性や豊かさに対して関心を抱き、個人的な前提や、イデオロギーの底流にある前提について自覚的になる。
4. 自分の信念や前提を<sup>クリティカル</sup>批判的に振り返り、より思慮深く、責任意識と目的意識に満ちた人生を送れるようにする。
5. 知識には責任が伴い、知ることによって社会への参加と行動の義務が生じることを理解する。

## 評価目標

TOKの修了時点で、生徒は以下の能力を身につけることが期待されています。

1. 「知識に関する主張」を裏づける目的で使用されているさまざまな種類の正当化の根拠を特定し、分析する。
2. 「知識に関する問い」を提起し、評価し、答えようとする。
3. 学問領域や「知識の領域」がどのようにして知識を生成、形成するかを考察する。
4. 「共有された知識」と「個人的な知識」を構築するプロセスで「知るための方法」が果たす役割を理解する。
5. 「知識に関する主張」「知識に関する問い」「知るための方法」「知識の領域」の間のつながりを探究する。
6. さまざまなものの見方を認識して理解し、自分自身のものの見方に関連づけることができる。
7. プレゼンテーションで、実社会の状況をTOKの視点から探究する。

## 「知の理論」における知識

「知の理論」(TOK)では、「知識」というものを取り扱います。「知識」という語が何を意味するかについて、生徒と教師の双方が明確な理解をもつことが重要ですが、それはそれほど単純なことではありません。プラトンの時代以前から、思想家たちは「知識」を簡潔に定義するという問題に取り組んできました。しかし、いまだに本質的に一致した定義は確立していません。果たして生徒がこの問題に満足に取り組むことは可能なのでしょうか。

TOKは、哲学の学習ではありません。TOKで使用する用語、挙げられる問い、問いに答えるために使用する概念的なツールには、確かに哲学と重複する部分があります。しかしながら、TOKのアプローチは実際にはかなり異なるものです。TOKは、抽象的概念を分析するものでもありません。むしろ、生徒がDPの科目、ひいては学校外の広い世界で遭遇する具体的な状況に対し、一連の概念的ツールを応用できるようにするために、TOKはデザインされています。したがって「知識の本質」を突き詰める哲学的な探究には、授業時間の多くを割くべきではありません。

授業を開始するにあたって、知識とは何かについて、おおまかで基礎的な理解をもつことは生徒にとって有益なことです。授業が進むにつれ、この理解は成熟し洗練されていくでしょう。TOKで知識について考察する際に役立つのが、地図にたとえることです。地図とは、世界を表現する絵です。必然的に単純化されており、事実、地図の有用性はこの単純化されているという事実から来ています。地図の個別の目的にとって重要でないものは、省かれています。例えば、市内の道順を示すための道路地図に、植え込みや木々の一本一本が忠実に記載されることはないでしょう。基本的な道路図があればよいのです。しかし、市内の道路地図は、住宅の設計図や地図帳の大陸の絵とはまったく異なるものです。これと同じように、世界のある一側面、例えば物質界の性質を説明するための知識は、人間がどのように他人と交わるかを説明するための知識とは、きわめて異なる様相を呈します。

知識は、1人または複数の人間によって生成されるものと見なすことができます。一方では、知識は「知るための方法」をはじめとする多数の要因の結果として、1人の個人が到達する成果物である場合があります。こうした個人の知識は、本資料では「**個人的な知識**」と呼ばれています。他方では、知識は、複数の人が協力した結果の成果物である場合もあります。複数の人が協調するか、あるいはより多いパターンとして時間的、地理的に隔てられた状況で協力する中から生成されることがあります。芸術や倫理などの「**知識の領域**」は、この形態に該当します。これらは「**共有された知識**」の例です。この種の知識を生成するために社会的に確立された方法が存在し、また事実または有効な説明と見なさ

れるための規範、さらには各領域にふさわしい概念や言語、合理性の基準といったものも存在しています。「知識の領域」のこれらの側面は「知識の枠組み」に整理することができます。

## 「共有された知識」と「個人的な知識」

多くの言語において、「知る」という動詞には2種類の一人称表示があります。「私は知っている」(I know) および「私たちは知っている」(we know) です。「私は知っている」は個人による知識の所有を意味しています。すなわち「個人的な知識」です。一方の「私たちは知っている」は集団による知識の所有、すなわち「共有された知識」です。TOKでは、この2種類の知識の違いについての次のような図示が役立つでしょう。



図2

### 共有された知識

「共有された知識」は、高度に構造化された体系的な性質をもつ、複数の個人による成果物です。その多くは、ある程度明確に区別された「知識の領域」、例えばDPで学習する科目のような形にまとめられています。「共有された知識」は、個々人の貢献によるものである一方で、特定の個人のみが貢献しているわけではありません。個人による貢献を他者が確認して修正したり、既存の知識につけ加えたりする余地があります。

その例は枚挙に暇がありません。

- ・物理学は、知識が共有された学問領域で、多くの人々がその知識を利用でき、また知識に貢献することもできる。取り組みの多くは、既存の知識を拡大しようとする人々がチームになって進められている。個人がこの知識に貢献することは可能で、実際に行われているが、個人の成果物が全体の一部になるためには、査読や実験の結果を繰り返し出すことといった集団が関与するプロセスが必要とされる。
- ・コンピューターの構築に必要な知識も、やはり共有されている。このような装置をゼロから構築するための知識をもっている個人というのは、そう簡単に見つかるものではない。あらかじめ部分的に構築された部品を単純に組み立てるのではないからだ。にもかかわらず、私たちはコンピューターのつくり方を知っている。コンピューターは、世界的規模での複雑な協力の成果物である。

「共有された知識」は、時間とともに変化、進化していきます。探究を継続的に実践するからです。そしてこのプロセスすべてを包含するのが「知識の枠組み」です。ある「知識の領域」に帰属する方法論を実践することは、私たちが「知っていること」を変化させる効果をもたらします。このような変化は、少しずつゆっくりと起きるかもしれません。「知識の領域」は、時間の流れにおいて一定の安定性を有しているためです。一方、変化が突如として劇的に起きる可能性もあります。例えば、新しい実験結果や基本理論の進歩に対してある「知識の領域」が反応する結果、革命的な知識の変化やパラダイムシフトが起きる可能性があるのです。

私たち全員が共有している「知識の領域」もあるかもしれません。DPの科目はすべてこの範疇に収まります。もちろん、IBの生徒全員が上級レベル(HL)の「生物」や「地理」を理解するというわけではありませんが、その知識は一定の条件を満たせば活用することができます。

また、私たちは、誰もがそれぞれ別の小さな集団やグループに所属しています。民族、国籍、年齢、性別、宗教、利害関係、階級、政治などによるグループです。こうしたグループの一員として共有している「知識の領域」もあるかもしれません。たとえば、特定の文化や宗教的伝統に根ざした知識で、そのグループに所属しない人には共有されていない知識などです。このことは、知識がグループの境界線を超越できるかどうかについての問いを提起します。

例えば、以下のような問いを取り上げることができます。

- ・自分が育ったのではない文化の知識を有することは本当に可能なのか。
- ・個別の宗教的伝統の外側にある人は、その主要な考えを本当に理解することができるのか。
- ・異なる伝統や関心をもった異なるグループが対立する主張を訴える時、判断を下す中立の立場というのは存在するのか。
- ・一般によく知られた「知識の領域」は、どの程度まである特定の伝統に根ざしているのか。また、どの程度まで特定の文化に縛られているのか。



「共有された知識」について考えることにより、私たちは、それを共有している集団の性質について考えられるようになります。「知識に関する問い」を探究するにあたり、国際的な視野も、もてるようになるのです。

## 個人的な知識

一方、「個人的な知識」は、特定の個人の経験に大きく依存します。経験、実践、個人的活動を通じて得られるものであり、その人の生き立ち、興味、価値観など、限られた特別な環境に密接に結びついています。「個人的な知識」は、個人のものの方に見方に影響し、また逆に個人のものの方から見方から影響も受けています。

「個人的な知識」は、以下のもので構成されます。

- ・「私」が実践や熟練を通じて習得したスキルおよび「手続き的知識」(procedural knowledge)
- ・「私」が学業を超える人生経験を通じて知ったこと
- ・「私」が学校教育(さまざまな「知識の領域」の検証方法を通じてすでに確立した「共有された知識」が中心)を通じて学んだこと
- ・「私」の個人的な学術研究の結果(出版や他の方法で他者に開示することにより「共有された知識」になっている可能性がある)

このため「個人的な知識」には、スキル、実践的能力、個人的才能などと表現されるものが含まれます。このタイプの知識は、「手続き的知識」と呼ばれることもあり、**どのように**物事を行うかの知識を意味します。例えば、どのようにピアノを弾くか、どのようにスフレを焼くか、どのように自転車に乗るか、どのように肖像画を描くか、どのようにウィンドサーフィンをするか、どのようにバレーボールをするかなどが挙げられます。

多くの場合、「個人的な知識」は、「共有された知識」と比べて他者に伝えることが困難です。言語的要素が強い場合は、他者に伝えることが可能なこともあります。多くの場合は簡単に共有することができません。例えば、経験豊富なお茶の鑑定人は、何年にもわたってさまざまなお茶を試飲して味覚を発達させ、お茶の風味について複雑な知識を有しています。しかし、具体的なお茶の味を他人にわかるような言葉で表現することは難しいと感じるかもしれません。隠喩や直喩を使って、そのお茶を飲んだ経験を他者が連想できるようにしようとするかもしれませんが、これは困難な課題です。このように、「個人的な知識」は、しばしば共有が困難だという特性を有します。

また、「個人的な知識」には、個人的な体験の世界地図が含まれます。自身の生き立ちの記憶、世界についての知識を習得するプロセスで使用した知覚、その知覚に伴った感情、思考や感情に対して抱いている価値観や重要性など、多数の「知るための方法」によって形成されます。

「共有された知識」と同様、「個人的な知識」も、固定したものではなく、時間とともに変化や進化を遂げます。「個人的な知識」は、体験に反応しながら変化します。18歳の若者が知っていることは、6歳のときに知っていることとは相当異なるでしょう。TOKで取り上げるさまざまな「知るための方法」は、こうした変化を引き起こします。

## 「共有された知識」と「個人的な知識」の関係

「共有された知識」と「個人的な知識」の間には、明らかにつながりや相互作用があります。このことは、「知識の枠組み」で深く考察します。

近代物理学に大きく貢献したアルバート・アインシュタインのような科学者の例を考えてみましょう。アインシュタインが他の科学者よりも多くのことを見通せた理由には、明らかに個人的な資質がありました。「個人的な知識」、あるいはある種の物事の見方を有しており、それを利用して、20世紀初めの物理学が直面した難題の探究を進めることができたのです。しかし、彼の洞察が物理学という「共有された知識」の一部として受け入れられるには、徹底的な検討のプロセスを経なければなりません。

物理学独自の方法でアインシュタインの考えに対して要求が突きつけられました。例えば、彼の着想は論理的に一貫していなければなりません。それまでの実験結果と一致していなければならず、また査読のプロセスを経る必要もありました。さらに、独自に検証して確認できる予測（例えば、通常は太陽のせいで見えない星が1919年の日食で見えるとした予測）を提供することも求められました。これらの要求を満たして初めて、アインシュタインの見解は物理学の一部として受け入れられたのです。このことは、「個人的な知識」がどのようにして「共有された知識」の進歩を導くかという例を示しています。

逆のプロセスも可能であり、実際に起こっています。「共有された知識」は、個人の世界観に大きな影響を及ぼし得ます。ある「知識の領域」に精通することが、個人的な体験に影響します（経済学を勉強している人は、その学問の結果として、日々の買い物を別の角度から捉える可能性があります）。それだけでなく、文化、民族、性別、その他のグループのメンバーとして「共有された知識」が、個人の世界観に影響する可能性もあります。これが、「ものの見方」(perspective)と呼ばれるものです。こうしたグループに帰属することは、人生の出来事の重要性を測定する際の基準をもたらします。そのような「ものの見方」を認識することが、TOKの重要な目標です。

個人の視点から見ると、「共有された知識」が権威として映ることも多々あります。権威は、その個人に対して、正当性の根拠がすぐにはわからない知識源として現れます。医学知識のない患者にとっての医学の権威などが、この例に該当します。

## 「共有された知識」と「個人的な知識」のバランス

TOKで「共有された知識」と「個人的な知識」の間のバランスをとることは重要です。「個人的な知識」を強調するあまり「共有された知識」を犠牲にすれば、生徒の主観的体験を重視する結果、その個人を超えた広い世界で知識がどのように構築されているかを見ない授業になる可能性があります。そうした授業には、個人的な逸話をつなぎ合わせただけで、分析がまったく、あるいはほとんど行われないものになるといった傾向があります。

また、反対に「共有された知識」に偏向した授業では、「知識の領域」と「知る人」としての個人の間にある重要な関係性を見落とすおそれがあります。「共有された知識」は、それを重視する個人にとって、意義と価値があります。それを無視するTOKの授業は、無



味乾燥で事実だけを志向するものになってしまう危険性があります。「共有された知識」と「個人的な知識」の違いを授業で重要視することで、これら2つの要素のバランスをとることができます。

理想的なバランスは、50対50ではないかもしれません。おそらく「共有された知識」に比べて「個人的な知識」に費やす時間は、はるかに少なくなるでしょう。また、これらを完全に分けて教えることは、必ずしも最善の方法ではないでしょう。「知る人」としての個人に対する影響を考えずに「知識の領域」を考察することは困難に思われます。同様に、私たちは個人として社会的関係の織り成す網の目に組み込まれているという事実を認識しない孤立状態の中で「個人的な知識」を考察することも困難でしょう。

# 「知識に関する主張」と「知識に関する問い」

## 知識に関する主張

TOKには、2種類の「知識に関する主張」があります。

- ・特定の「知識の領域」内で行われる、または「知る人」それぞれによって行われる**世界について**の主張——この種の「一階の主張」(first-order claim)の根拠を考察することがTOKの役割です。
- ・**知識について**行われる主張——これはTOKで行われる「二階の主張」(second-order claim)です。この「二階の主張」(「一階の主張」についての主張)は、TOKの概念的ツールを使って正当化されます。その際、通常は「知識の本質」を考察することが必要となります。

例えば、以下のような例があります。

- ・「素数は無限に存在する」——これは、数学という「知識の領域」内に確実に存在していることから、「一階の主張」です。数学的証明の方法を使って立証されます。
- ・「数学的知識は確実性がきわめて高い」——これは、数学的知識に関するものであることから、「二階の主張」です。これは、TOKの概念的ツールを用いて数学の方法そのものを考察することによって立証されます。

TOKではどちらの「知識に関する主張」も扱われます。前者のタイプは、「知識の領域」が知識の生成に際してどのように機能するかを示すエッセイやプレゼンテーションの中で例として使われるでしょう。後者のタイプは、TOKにおけるすべての分析に際してその核を構成します。

## 知識に関する問い

TOKでは、主に「知識に関する問い」を取り上げます。「知識に関する問い」という表現は、TOKの優れたプレゼンテーションやエッセイに見られる要素を言い表す際にしばしば用いられます。「知識に関する問い」を特定し、それを取り上げることをしていないエッセイやプレゼンテーションは、的を射ていないこととなります。また、試験官がエッセイを採点する際や教師がプレゼンテーションを採点する際に使用する評価の説明文でも、この観点が用いられます。簡潔にいうならば、プレゼンテーションやエッセイに取り組む目的は、まさに「知識に関する問い」に対応することにあるのです。

「知識に関する問い」とは、知識について問いかけることです。「知識に関する問い」には、以下のような特徴があります。

- ・「知識に関する問い」とは、知識**について**問いかけるものであり、具体的な知識の内容ではなく、知識がどのようにして構築され評価されているかを考察する。このため、「知識に関する問い」は、各科目で取り上げる多くの問いとはやや異なる。この点において、「知識に関する問い」は、TOKでは「二階の問い」(second-order question)と見なされる。
- ・「知識に関する問い」は、理にかなった答えがいくつもあり、また反論を唱えることもできる**オープン**な問い(開かれた問い)である。オープンな問いに対応することは、TOKの特徴である。TOKを初めて経験する生徒の多くは、学校で経験する他の多くのクラスと明らかに違いがあることに気づき、たった1つだけの「正しい」答えが存在しないことに戸惑う。一方で、「知識に関する問い」は、私たちが当然のように受け止めている多くの知識の下地となっている。日々の生活で直面する意見の不一致や論争のほとんどは、「知識に関する問い」に端緒を求めることができる。「知識に関する問い」の性質を理解することにより、これらの論争をより深く理解できるようになる。
- ・「知識に関する問い」は、科目特有の用語を使うのではなく、**一般的な**言葉で表現されるべきである。例えば、「ハロッド＝ドーマー・モデル」といった開発経済学における特定のモデルに特化した問いを提起するのではなく、『経済』に関する知識を得る手法としてモデル化は信頼性を高めることになるのか」といった内容を「知識に関する問い」では問いかける。

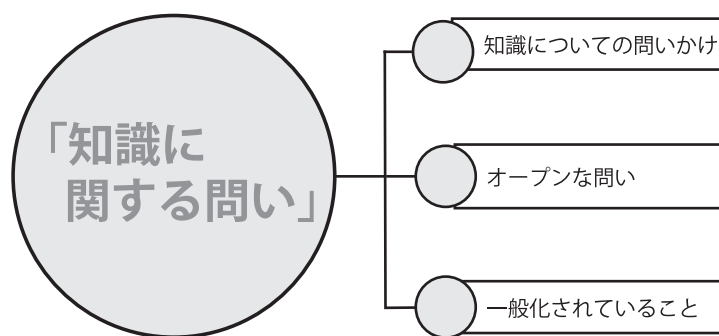


図3

「知識に関する問い」がなぜオープンな問いであるのかということ、そしてオープンな問いであるがゆえにおもしろいのだということを生徒と考え、議論するのは意味あることです。TOKで取り組む典型的な問いは、なぜ単純かつ単一の正解をもたないのか——生徒はこの種の問いにクラスで直面するかもしれません。これに対する典型的な回答は、「○○という言葉が何を意味するかによります」で始まることでしょう。すなわち、TOKの問いに答える際にまず最初にすべきことは、関係する主要な概念の理解の確立なのです。それらの概念についての考え方は、いくつも存在するでしょう。それぞれの考え方が異なる分析を導き、最終的に問いに対して異なる回答を生み出す可能性を有しています。

どんな分析においても、その判断に際して個人のものの見方が影響することは避けられません。私たちそれぞれが参照する知的リソースがそもそも異なっていることもあります。そして、結果として異なる結論、あるいは正反対の結論に行き着く可能性さえあるのです。

TOKの問いでは、満場一致の回答が出ない可能性があります。生徒は最初、この点に難しさを感じる場合があります。事実、数学のクラスならば、隣の生徒と異なる答えが出れば気がかりとなり、どちらかが間違いを犯しているという思考を生じさせます。しかし、TOKの問いでは、答えが異なることもまったく不思議ではありません。重要なのは、徹底した分析が行われたかどうか、そして行き着いた答えを裏づける正当な理由があるかどうかです。どちらの結論も真実 (true) とされる可能性はあります。「知識に関する問い」に対して有効な答えが複数存在するということを説明する際、「ものの見方次第だ」という、ある種の真実の相対性 (truth relativism) を用いたくなるかもしれません。しかし、その場合により適切なのは、主要な考えについて異なった解釈をすることにより異なる結論が生じる、あるいはさまざまな要因を議論する際の比重の置き方が異なる、という説明でしょう。

## 「知識に関する問い」は知識についての一般的な問いである

TOKのもう1つの難しさは、「知識に関する問い」がそれを例証する具体例に比べてより一般性を備えたものでなければならないという要件にあります。この要件は、TOKが「二階の主張」を取り上げるものであるという考え方から来ています。

例えば、以下のような例が挙げられます。

- ・物理学は、物質的世界についての問いを取り上げる学問である。一方、TOKでは、物理学の「知識に関する問い」を問いかける。物理学者は、仮説と実験に基づく結論をどのようにして確信できるのか。TOKを学ぶ生徒たちは、物理学の用語を使わない。物質界のことを語っているわけではなく、物理学という学問領域について語っているため、より一般化された別の語彙を使う必要があるからである。物理学者は、粒子、エネルギー、質量、電荷などの用語を使用するが、TOKを学ぶ生徒たちは、仮説、実験データ、解釈、例外、帰納、確実性、不確実性、信念、知識などの用語を用いる。このため、「知識に関する問い」はこれらの用語を使用すべきであって、物理学の用語を使用すべきではない。

この区別を示したのが、以下の図です。

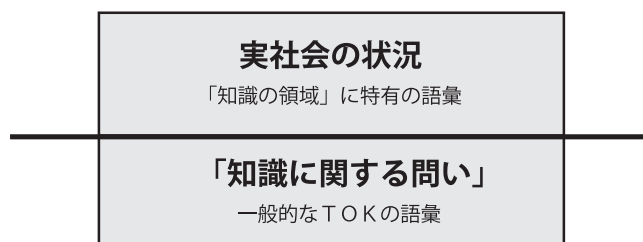


図4

## 「知識に関する問い」の例

「知識に関する問い」は、ほぼあらゆるトピックの底流に見つけることができます。厳密に問いを立てることが難しい場合もありますが、とはいえ多くの場合、通俗的でしばしば議論の分かれるトピック、例えばメディアで論じられているトピックなどの根底にも流れています。メディアの記事の底流にある「知識に関する問い」を掘り下げて明るみに出してみるとするのは、非常に有益な実践練習です。

新聞記事で取り上げられたことのあるトピックと、そのトピックに関係している可能性のある「知識に関する問い」の例を以下に2つ示します。

### 【例1】アフリカの将来の人口増加

- ・「アフリカの将来の人口増加をどのようにすれば予測できるか」という問いは、「知識に関する問い」ではない。人口調査の学問領域内に収まる専門的な問いであるためである。
- ・「知識に関する問い」の良い例は、「たとえ正確な予測が得られないとしても、数学的モデルからどのようにして知識を得ることができるか」という問いである。これは十分に一般性を備えており、数学的モデル化の目的と性質を探究するものである。

### 【例2】プラシーボ効果とその医学における影響

- ・「プラシーボ効果はどのように機能するのか」という問いは、「知識に関する問い」ではない。これに答えるには、心理学の専門的な説明を要する可能性があるためである。このため、この問いは図4の線の上の部分に属する。
- ・「知識に関する問い」の良い例は、「XがYを引き起こす有効成分であることを、どのようにして証明できるか」という問いである。事実、この問いは、どのようにして因果関係を知ることができるかについての一般的な問いで、まさに古典的な「知識に関する問い」といえる。

## 「知識に関する問い」と評価

「知識に関する問い」は、TOKの評価の核となるものです。プレゼンテーションとエッセイの両方で「知識に関する問い」を取り上げます。

図4は、TOKにおける評価の説明に役立つかもしれませんが、TOKプレゼンテーションは、実社会の用語で説明される実社会の状況を使って、線の上の部分から始まります。しかし、生徒はどこかの時点で、底流にある「知識に関する問い」（線の下の部分）を特定しなければなりません。それに続いて、その問いをTOKの語彙で探究し、結論を導いた後、最後に実社会の用語に置き換え直します。

TOKエッセイは、ある意味でこれと同じ経路をたどります。あらかじめ与えられるエッセイの題（所定課題）は、線の下の部分に収まる一般的なTOKの語彙で表現されます。生徒は、所定課題に関係している「知識に関する問い」を特定しなければなりません。その後、その問いを例証するための事例（線の上の部分）を見つけることによって、何ら

かの具体性を加えます。これらの事例の探究に際しては、TOKの概念的ツールを使用します（線の下へ道草する必要もあるかもしれません）。最後に、一般的な結論を導き、線の下のTOKの語彙で述べます。

評価課題の詳細および指導の方法については「評価の詳細」のセクションで詳述します。

## 知るための方法

TOKでは、「知るための方法」として以下の8つの具体的な方法を設定しています。

- ・ 言語
- ・ 知覚
- ・ 感情
- ・ 理性
- ・ 想像
- ・ 信仰
- ・ 直観
- ・ 記憶

生徒は、必ず「知るための方法」を幅広く探究しなければなりません。これら8つのうち**4つ**を深く勉強するのが適切であるとされています。「知るための方法」のうちどれを詳細に勉強するかは慎重に選択し、一貫性のあるバランスのとれたアプローチをとる必要があります。

TOKにおける「知るための方法」には、2つの中心的な目的があります。まず、「どのようにして私たちは知るのか」という問いに答える概念的ツールであること。次に、「どのようにして私は知るのか」という問いに答えるうえで役立つツールであることです。例えば、科学的発見の「共有された知識」を構築するうえで「想像」が果たす役割を分析できる一方、「個人的な知識」と理解という文脈で「想像」を論じることもできます。

TOKの授業では、「知るための方法」とその方法が「個人的な知識」の構築に及ぼす影響を分析すべき時もあるかもしれません。とはいえ、TOKの教師は、「知るための方法」を個別に探究するのではなく、さまざまな「知識の領域」を理解するうえでどのように役立つかという視点から探究するよう奨励されています。

### 具体的な「知るための方法」

以下のセクションでは、「知るための方法」それぞれについて簡単に解説します。各説明の冒頭にある問いは、単純に問題提起を目的とした問いであり、「知るための方法」とそれが知識に与える影響を意識し、その議論を奨励するために設けられています。

#### 言語

言語はどのように知識を形成するのか。ある「知識の領域」における言語の重要性によって、その領域が特定の文化に縛られることはあるのか。知識の構築に際して、比喩はどのように用いられるか。



言語とは、人間が学習し複雑な意思疎通の体系を使用するうえで、それを可能にする心的能力を指し、またはその体系そのものを指すこともあります。言語は、「記号」の体系によって構成されています。意思を疎通する、考えを説明する、知識を蓄積する、あるいは思考の媒介とする目的で、一定の規則に則してまとめあげられた合意済みの慣習的な意味が、これにより伝えられます。この「記号」という用語は、文字、象徴、音声、ジェスチャー、画像、さらには物体など、幅広く解釈することができます。言語は、私たちの日々の暮らしで不可欠な役割を果たしますが、同時に曖昧さ、風刺、反語的表現、翻訳の問題など、潜在的な問題領域も多分に秘めています。

言語は、知識の伝達において重要な役割を果たします。しかし一部には、言語がもっと重要な役割を果たしているとする向きもあります。言語は単に世界の経験を描写するためのものではなく、経験を構築するものであるとする見方です。「知識の枠組み」のセクションでは、実際にある種の知識が言語によって構築されているかどうかを考察します。これは、「知識に関する主張」の一部または一群を言語が構築しており、言語と関係なく存在するものを単に描写するのが言語ではないとする見方です。世界についての事実が言語によって決定され得るという見方は、言語決定論と呼ばれています。

## 知覚

**知覚を信頼できるかどうかは、どのようにしてわかるのか。予期や理論は、知覚にどのように影響するのか。知覚における言語の役割とは何か。**

知覚とは、私たちが外部の世界についての知識を得る際のプロセスです。知覚には視、触、嗅、味、聴の5種類があるというのが、伝統的な見方です。しかしながら、現在では、熱、痛み、動き、バランス、飢えや渇きの知覚、あるいは身体部位のある場所の知覚など、他の知覚があると論じる人も多くなっています。

私たちのあらゆる知識の基礎を知覚がもたらすという見方があります。しかし、この見方に対してはこれまで歴史的に、何らかの知覚が発生するにはそれ以前に概念が存在する必要があるという反論が存在しました。事実、現在では、事前の予期、概念的枠組み、理論に従って世界を解釈するための能動的なプロセスが知覚であるという見方が一般的になっています。このため、私たちが世界を直接ありのままに認識しているのかどうかについて、意見の不一致が生じています。知覚は能動的なプロセスであり、そのプロセスを通じて、私たちの体験の大半はそれによってもたらされている——。この見方をめぐって、議論が行われています。

## 感情

**感情は普遍的なのか。私たちは感情をコントロールできるのか、コントロールすべきなのか。感情は、理性のはたらきにとって敵なのか、それとも必須なのか。感情は常に信念に結びつけられているのか。**

自然主義的に感情を捉えるならば、感情は自然のプロセスの産物であり、生理的な因果関係を伴っています。この見方を支持した一人がダーウィンでした。ダーウィンは、感情が純粋に生理的なものであり、ゆえに普遍的であり、文化を越えて経験されると考えたの



です。しかし、文化に根ざした感情の例も多数あるように見受けられます。例えば中国の「悲恋」という概念です。このため、自然主義と対立する社会構築主義の見方では、感情が社会意識に根ざしていて、自然の基礎は皆無であるとされています。例えば、恥のような感情は、善悪の概念を前提としていると考えられます。

時として、感情は信頼の置けない「知るための方法」であると見なされてきました。例えば、感情は知識へ至る道に横たわる理性の通じない障害物であり、現実の姿を歪めて見せるとして、批判されてきたのです。しかしながら、社会的・文化的な経験や行動を理解するうえで感情が役立つばかりでなく、私たちを取り巻く世界についての理解形成を感情が助けることから、社会的知識、倫理的知識、政治的知識の源であるとする説もあります。

## 理性

**推論と論理の違いは何か。帰納的推論は、どの程度信頼できるのか。人間とはそもそも不条理なものなのか。**

理性を用いることにより、私たちは、直接的な感覚の経験を超えて物事を捉えることができるようになります。理性は、与えられた基点や前提から妥当な結論を導き出す論理と密接に関係しています。また、人間の理性のはたらきは、本質的に推論的であり、前提から厳密には導き出すことのできない結論に達することがあります。このため、合理性の基準や推論のやりかたが文化に根ざしているのではないかという興味深い問いを提起します。「知識の領域」によっては、許容されるタイプの推論に独自の要件が設けられる可能性もあります。

帰納的推論とは、一連の具体的な説明を使って一般的な説明を裏づけるプロセスであり、一般から具体へと進む傾向にある演繹的推論とは逆にあたります。帰納的推論は、あくまでも推しはかっているものにすぎません。「すべて」という単語を含む説明は、多くの場合、厳密には立証できません。なぜなら、無限数の具体例を観察することが困難なためです。このことは自然科学において重視されますが、心理学や経済学などのヒューマンサイエンス（人間科学）でもやはり重要です。

## 想像

**現実世界についての知識を生成するうえで、想像はどのような役割を果たすのか。現実が隠してしまっている真実を、想像が明らかにすることは可能なのか。他者を理解するうえで、想像はどのような役割を果たすのか。**

想像は多くの場合、感覚の経験による刺激を経ずに物事の表現を心の中で形成する能力という狭義な意味で捉えられています。想像は伝統的にイメージすることや何らかの像を心の中で描くことと関連づけられてきました。しかしながら、想像に関するより最近の研究では、命題に即したイメージ形成、すなわち「～ということを想像してみる」ことにも重点が置かれています。想像の重要性や想像の力は、関係する多数の医学的症候で注目されています。例えば、重度の自閉症のように想像に障害をもたらす症候、または重度の統合失調症のように妄想を引き起こす症候です。

また、想像は、創造性、問題解決、オリジナリティーなどに関連づけられて広義に捉えられることもあります。この文脈においては、散り散りに存在している思考の間に関連性を見いだして問題を解決することも含まれる可能性があります。この能力は、科学におけるモデル化や理論形成、芸術における組み立て方に関する問題の解決で役に立つかもしれません。しかしながら、想像は時として信頼が置けないこともあります。個人の頭から引き出されるものであり、ゆえに主観的と見なされていることがその一因です。想像はまた、反実仮想、すなわち「もしも～だったら、どうなるだろう」「もしも～だったら、どうなっていたら」という思考にも関連づけられることがあります。

さらに、想像は、可能性と関連づけられることもあります。人間は可能なことのみを想像できると論じられることがあるためです。このことから、何が可能で何が不可能かの証拠をもたらすのが想像だとする説もあります。日常生活においては、例えば架空の物語に基づく映画やテレビ番組、特にエンターテインメントで想像が重要な役割を果たしています。ただし、想像はもっと深い役割を果たしていて、例えば道徳教育、感情移入、自己表現、さらに自己理解の向上などに貢献していると論じることもできます。

## 信仰

**人道主義や無神論は信仰と見なされるべきか。有神論の信念を、特別な認知能力、すなわち「神聖な感覚」によってつくられたものであることを理由に知識と見なすことはできるか。信仰は、心理的なニーズを満たすためのものか。**

「信仰」という言葉は、特に宗教的な信仰を指す場合に最もよく使われていますが、「確信」と同義の非宗教的な意味で用いることもできます。ほとんどの信仰は神や神々に関連づけられている一方で、仏教のように有神論ではない宗教である場合もあります。また、例えば人道主義のように、経験や現実を必ずしも宗教的ではない特殊な解釈で捉える姿勢が信仰であると見ることもできます。論理実証主義においては信仰の説明には有意な認知内容がないと見なされており、このため「知るための方法」に信仰を加えるのは無意味であるとされています。しかしながら、多くの人にとって信仰は、世界を理解し説明しようとする際の重要な方法になっています。

信仰の基本となっているのは「証拠」ですが、この「証拠」はしばしば議論を呼びます。特に聖書や聖典を証拠とする場合、その宗教に属する人々は、しばしば聖書や聖典を絶対的な証拠だと考える一方、その宗教に属さない人々は、聖書や聖典を証拠とすることにより慎重になります。信仰は不合理で筋が通らないという批判がある一方で単なる不合理なのではなく、信仰とは理性を超えるものであると訴える人もいます。事実、信仰はしばしば理性とは対照的なものとして位置づけられていながら、多くの宗教が信仰と理性は相互に依存するものであると考えています。例えば、自然神学では理性を介してのみ神に到達できるとされています。また多くの宗教が理性を神からの授かりものと見なしています。

信仰の主張を支えている証拠を批判したり議論したりすることは、そもそも見当違いであると唱えることもできるでしょう。信仰は確信のなせる業であって、証拠に基づかない知識の例なのだ論じられるためです。事実、証拠に根ざさない信念のほうが証拠に根ざ

した信念よりも優れていると見る伝統も一部にあり、具体的な証拠を求めること自体が信仰のなさの表れであると捉えられています。教師は、この論争を念頭に置いたうえで、「知るための方法」としての信仰について批判的議論の機会を提供すべきでしょう。「知るための方法」に信仰を含めることが、宗教や他の「知識の領域」の「知識に関する主張」についての熟慮なき受容の言い訳と見なされてはなりません。

## 直観

**他の人よりも直観的とされる人がいるのはなぜか。何かを学習できるようになる前に、知っておかなければならないことというのは存在するのか。直観を信じるべきか。**

直観は、直接的認知、またはあらかじめ推論や証拠、正当化の根拠を必要としない直接的に明白な知識と説明されることがあります。合理的なプロセスを用いずに知ることから、しばしば理性と対照的なものと考えられています。ユングが1921年の著書『心理学的類型』(『タイプ論』)で、無意識を経る知覚が直観であるとしたことはよく知られています。どのように知られることになったかが理解されないままなおも知られている信念を直観とするという考え方を取り上げたのです。

直観は、本能や先天的知識といった概念と関連づけられることもあります。例えば、私たちは、先天的に言語の知識をもって生まれてくるわけではない一方で、なおも言語を使う直観的能力があると論じられています。直観は、倫理学の領域でもよく議論されています。私たちには道徳的直観があるのか、善悪を見分けるある種の先天的感覚があるのか、という議論です。また、科学の進歩においても重要な役割を果たすと見る向きもあります。

直観的に何かを知るということは、内省や瞬間的な気づきを通して何かを知ることを意味します。このため、正当化が不可能である、または即座に明白なのだからさらなる正当化は必要ない、とも論じられています。他の人に比べて直観的とされる人もいます。直観的な人はしばしば、すばやく本能的な決定を下し、その決定についてはっきりした根拠をもたないとされています。しかしながら、独立した「知るための方法」として直観が存在することを否定する人もいます。例えば、直観とは、以前の経験、鋭敏な知覚、活発な想像など、他の「知るための方法」の組み合わせを説明するのによく使われる用語なのだということが示唆されています。

## 記憶

**現在の個人的な体験を超える事柄を、私たちは知ることができるのか。目撃者の証言は、証拠として信頼できるのか。信念が記憶を歪めることはあり得るのか。**

知識をめぐる議論の多くは、信念や知識がどのように形成されるかを取り上げており、それらが個人によってどのように記憶されるかにはあまり目が向けられない傾向があります。しかし、個人が有している知識のほとんどは記憶の形態をとっていて、それゆえに、私たちがどのように情報を保持するか、過去の出来事や経験がどのように再構築されるかは、「個人的な知識」がどのように形成されるかを考えるにおいて重要な側面です。

記憶、とりわけ習慣は、手続き的知識、すなわち行動をどのように実践するかを覚えていることに深く関係しています。知覚とは対照的に、記憶は、現在起こっていないことを対象としています。また、想像とは対照的に、実際に起こったと私たちが信じていることを対象としています。記憶はそれ自体が「知るための方法」なのではなく、過去に得た知識を思い出すために使うプロセスなのだとする論もあります。とはいえ、記憶が過去に得た知識を対象とすることは事実でありながら、新しい知識すらも記憶に依存したり、記憶によって影響されたりすると論じることができます。例えば、新しい状況をどのように解釈するかは、経験や過去の出来事に大きく影響される可能性があります。このため記憶は、既存の知識の「保管庫」である以外に、新しい固有の状況を処理するためのメカニズムでもあります。

記憶の重要性は、記憶を失うとどうなるかを想像することによって浮き彫りにすることができます。「個人的な知識」のあまりにも多くが記憶の形態をとっていることから、記憶の信頼性にまつわる問題もやはり重要です。取り出した記憶は、しばしば信頼できないと見なされています。主観的である、または感情によって大きく影響を受けていると見られることなどが、その理由です。とはいえ、私たちは日々記憶に頼っていて、私たちの記憶の多くは信頼性が高いと見られることから、どのような記憶も信頼性が高いという自信をもたらします。

## 「知るための方法」は独立的に機能するものではない

「知るための方法」は、それぞれに独立したものと見なすべきではありません。知識の構築や「知識に関する主張」の形成に際して、さまざまに相互作用しています。例えば、「このテーブルは青い」という単純な主張をするだけでも、「知るための方法」を複数活用する必要があります。「テーブル」や「青い」という言葉を理解するのに、言語が必要です。テーブルが、青いものであり得る「何か」であるということを認識するためには、理性に基づく概念的体系が必要です。さらに、自分の目で見ているものがテーブルであり、その色が青であると気づくための知覚も必要です。このように、個々の「知るための方法」が一緒になってより精巧な構造を織り上げることにより、「知識の領域」における知識が生成されています。

## 知識の領域

どのようにして私たちは物事を知るのでしょうか。私たちは、複数の「知るための方法」を組み合わせた幅広い探究の方法を使用して、さまざまな「知識の領域」(areas of knowledge) で知識を構築できるようにすることによって物事を知ります。

TOKでは、以下の8つの「知識の領域」を設定しています。

- ・ 数学
- ・ 自然科学
- ・ ヒューマンサイエンス (人間科学)
- ・ 歴史
- ・ 芸術
- ・ 倫理
- ・ 宗教的知識の体系
- ・ 土着の知識の体系

生徒は、必ず「知識の領域」を幅広く探究しなければなりません。これら8つのうち6つに取り組むのが適切であるとされています。

本資料では8つの幅広い「知識の領域」を設定していますが、生徒にはそれぞれが履修する特定のIB科目での学習について考えることを奨励するようにしてください。すなわち、「化学」や「地理」、「ダンス」の科目などでのそれぞれの「知識の本質」について考えることが重要です。

### 知識の枠組み

「知識の領域」を効果的に考察する1つの方法が、「知識の枠組み」を使って考察することです。「知識の枠組み」とは、「知識の領域」を開いていく方法です。これにより、「知識の領域」を比較するための語彙がもたらされます。

「知識の領域」それぞれについて、以下の点を考察することができます。

- ・ 範囲、ねらい、応用
- ・ 具体的な用語と概念
- ・ 知識を生成するために使われる方法
- ・ 主な発展の歴史
- ・ 「個人的な知識」との相互作用

この「知識の枠組み」では、まず、各領域の主な特徴を特定し、その「知識の領域」を形づくる具体的な用語と概念も特定します。さらに、各領域に影響し、各領域を形成してきた主な発展の歴史、および各領域が使用する具体的な方法論も特定します。そして最後



に、各領域の「共有された知識」と「個人的な知識」の間の相互作用を振り返ります。「知識の枠組み」は、「知識の領域」を比較、対比するうえで非常に有効な手段です。

それぞれの「知識の領域」は、いわば合い通じ合う一貫性を有するもの、すなわち豊かな内部構造をもつ巨大な1つの体系と捉えることができるというのが、ここでの中心的な考え方です。TOKでは、この内部構造を探究し、個々の「知識の領域」に特定の性質をもたらしているものは何かを理解することをねらいとしています。また、これらの「知識の領域」に共通するものも見いだそうとします。さまざまな「知識の領域」の比較や対比を中心としてTOKの授業を構成し、共通する特徴を模索する一方で差異にも注目して、それぞれに独自性を加えているものが何かを特定しようと試みるのは、有効な方法です。

異なる「知識の領域」を比較することは、単純に説明することだけを目的としているものではありません。生徒は探究の経験をつなぎ合わせて最終的な知識へと到達すべきであり、このため分析的な要素を伴います。例えば、ある「知識の領域」における知識の信頼性は、その生成に際して使われた方法に大きく依存するでしょう。この種のつながりを見いだすことが、TOKにおける分析の意味するところです。

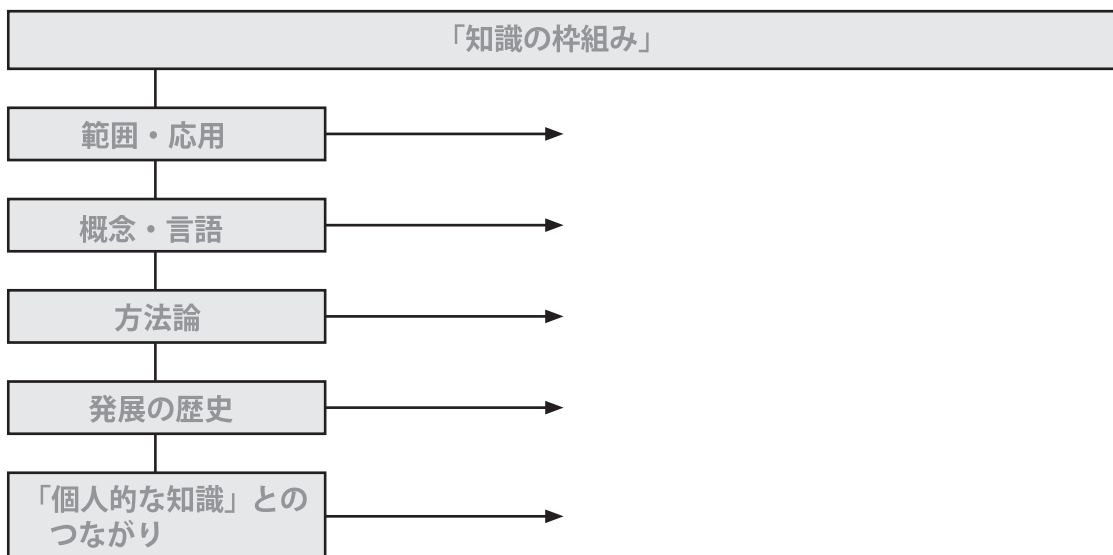


図5



## 1. 範囲・応用

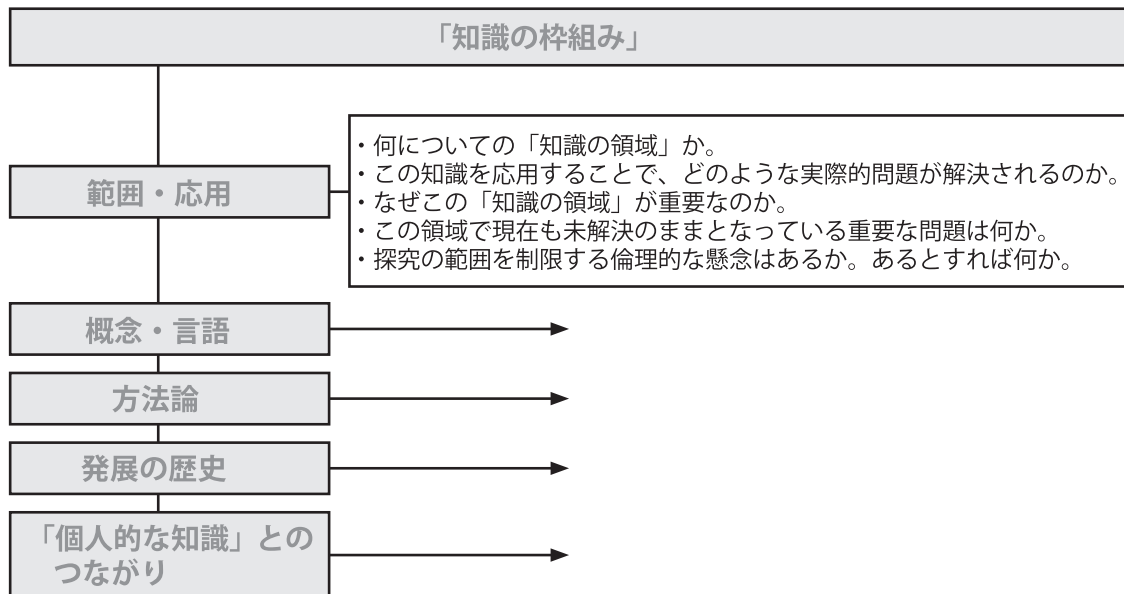


図6

「知識の領域」の構成要素のうち、この要素では、人類がもつすべての知識の中で特定の「知識の領域」がどの範囲を占めているか、さらにその知識がどのように使われているかを探究します。範囲とは、「知識の領域」を定義するトピックのことです。「知識の領域」がとっている形式は、その領域が取り組んでいる問題の性質によって大きく異なります。

### 【例】

- ・生物学は、生命有機体を研究し、主にそれらがどのように機能するかを探究する。
- ・数学は、量、空間、形、変化の学問である。
- ・しかしながら工学では、精密な数字を使った方法がきわめて重要となる。
- ・音楽は、実際的な問題を解決するものではないように見えるかもしれないが、作曲家は、音楽作品の構築に伴う「音楽的工学」の問題を解決しなければならない。音楽作品は、全体として統一され、しかし同時に何らかの本来的な対比を伴うことにより、緊張やエネルギーを創出し、聞き手にとって興味深くなければならないからである。

「知識の領域」の範囲と応用を探究していくと、考慮しなければならない倫理的懸念の興味深い議論に行き着く可能性があります。興味深い側面をすべて探究することが認められていない場合もあります。実践できる研究や実験の種類に関して、道徳や倫理の制約が課される可能性があるのです。

## 2. 概念・言語

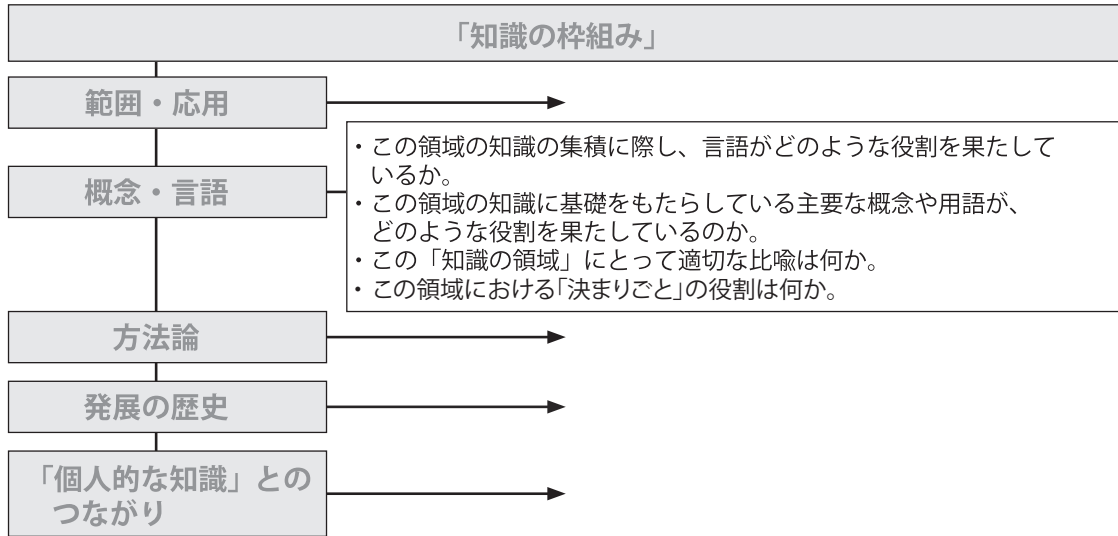


図7

この要素では、「知識の領域」において知識が生成される際に、言語がどのように使われるかを探究します。言語とは、既存の「非言語的」知識を単に伝達するものというだけでなく、多くの場合、現に知識を構成するものであるというのが、ここでの主要な考えです。言語を取り除いてしまえば、後には何も残りません。その一因は、言語が概念に名前をつけるためです。つまり、言語が知識の構築に欠かせない基礎、いわば土台や礎となっているのです。「知識の領域」とは、その主要な概念の間の関係を示す体系です。使用する土台が異なれば、できあがる「知識の領域」、ひいては世界観も、相当に異なるものになるでしょう。

### 【例】

- ・「物理」では、因果関係、エネルギー、エネルギー保存の法則、場、電荷といった主要な概念がある。
- ・「美術」では、カラーパレット、質感、構図、動き、象徴的意義、技法などを考察する可能性がある。
- ・「音楽」では、旋律、リズム、ハーモニー、緊張と弛緩、質感、音色などが中心的な概念となるかもしれない。

「知識の領域」を形成する概念および言語を議論していくと、「共有された知識」の議論へとつながる可能性があります。言語は知識の伝達を可能にし、未来の世代のための時間をかけた蓄積を可能にするためです。これゆえに、この種の知識は「共有された知識」となっていきます。時空を超えた個人間で伝達が可能であるという事実は重要です。現在の知識の大部分は新しい知識ではなく、前の時代や世界の他の場所から伝えられた知識であるからです。

### 3. 方法論

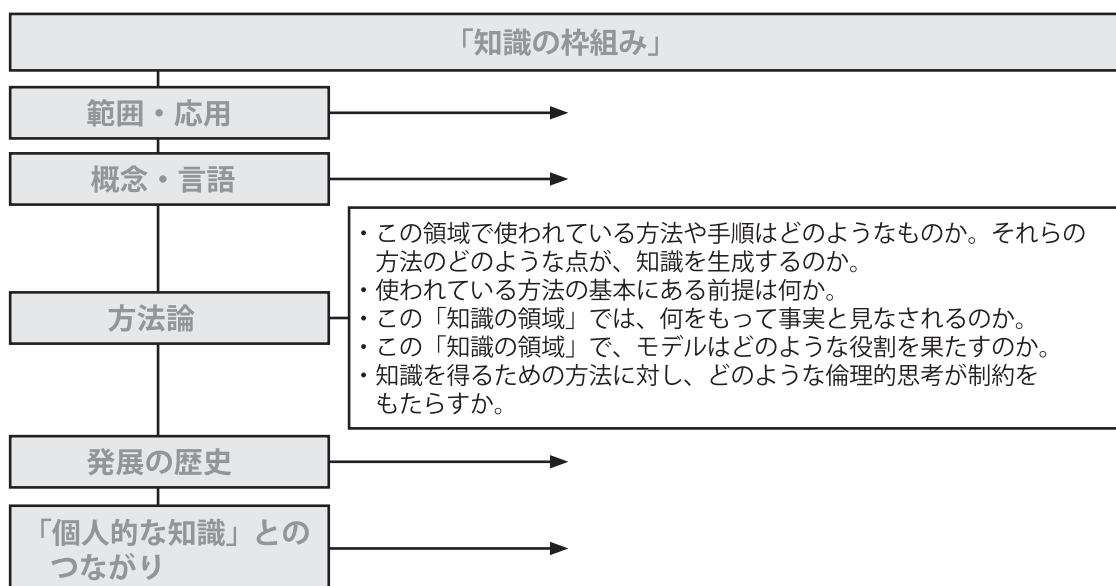


図 8

さまざまな「知識の領域」の間に存在する最も顕著な違いの1つが、使用する方法です。生徒が複数の「知識の領域」の方法論を考察して対比するには、それぞれの「知識の領域」で使われている具体的な方法や手順を特定したうえで、それらの方法の基本となっている前提を探究できなければなりません。

前提や価値観は、知識の生成を支える方法論において重要な役割を果たします。「知識の領域」はそれぞれに、一定のことを他のことよりも重要であると定めています。つまり、それぞれが一定の価値観を有し、その価値観が知識の生成を支えているのです。価値観の存在しない「知識の領域」はありません。ある方法のほうが他の方法よりも優れている、ある事実のほうが他の事実よりも信頼性が高い、ある理論モデルのほうが他のモデルよりも明確な理解をもたらす、といった価値観です。こうした価値観を認識し、その価値観が方法論にどのように影響しているかを知ることが、「知識の領域」の特性を理解するうえで欠かせません。

例えば、自然科学では、仮説を立てて実験でそれを試すことから、多くの知識が生じます。これは、実験室の環境が世界全般で起きることを正確に模倣しているという前提、さらに世界は原因が結果を決定する体系として理解することができるという前提に立っています。

方法論を探究する1つの方法が、その特定の「知識の領域」で何が事実と見なされるかという問いを考察することです。もう1つの方法は、その特定の「知識の領域」で何が説明と見なされるかという問いを考察することでしょう。

【例】

- ・ 歴史において、説明とは、さまざまな歴史上の人物に妥当と思われる動機をもたらす大枠の理論、かつ個別の歴史的文書を統合する理論で構成されるかもしれない。
- ・ 文学においては、採用されている文学的手法を通して作品のテーマ、モチーフ、特徴などを考察することで、説明が達成されるかもしれない。

方法論を探究するさらにもう1つの方法として、使用できる方法への制約を検討することもできます。例えば、ヒューマンサイエンス（人間科学）で実践できる実験についての倫理的制約などが挙げられます。

#### 4. 発展の歴史

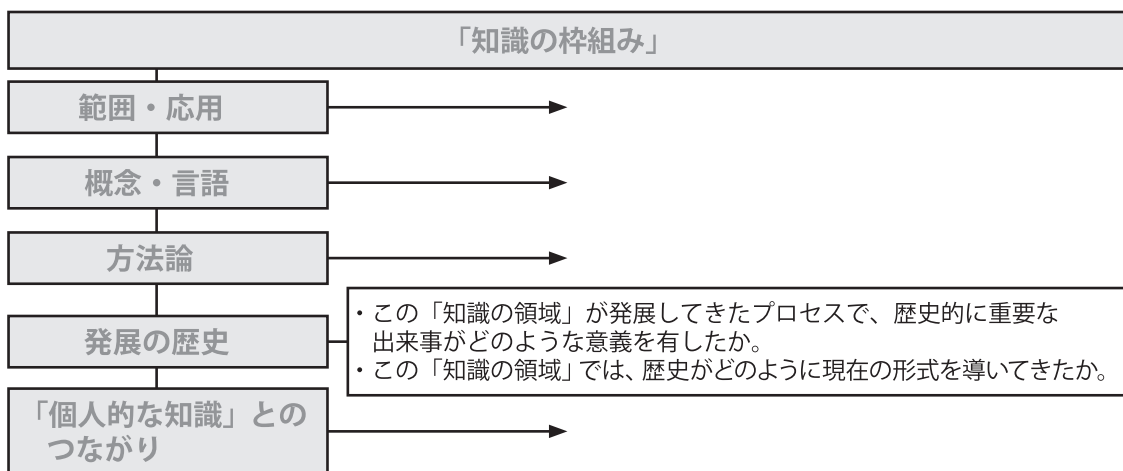


図9

「知識の領域」はダイナミックなものであり、方法論の概念的発展や進歩を受けて、時間とともに変化していきます。このことは問題なのではなく、むしろ利点です。私たちの体系はフレキシブルで、発展に対応する能力があるのです。ゆえに、知識とは、暫定的なものであると見なすことができます。

【例】

- ・ 1912年にスウェーデンで使われた歴史の教科書を考えると、今日の教科書とは歴史というものに対する考え方が相当異なっている。一方、1912年に使われていた物理の教科書は、物理についての考え方という点ではほぼ同じであると見られる半面、内容そのものは異なっている可能性が高い。
- ・ 芸術作品は、制作された時点の歴史的な脈から多くの意味を引き出し、場合によっては、その時点ですでに存在していた他の作品を参照している可能性がある。

「知識の領域」の発展の歴史を大雑把に把握しておくことは、TOKにおいて価値あるツールとなります。人類の知識の歴史をもう一度やり直してみたならば、今の形式とはかなり異なる「知識の領域」ができあがっていたかもしれないと想像するのは難しくありません。私たちの知識のいったいどれだけが歴史の偶然によって形づくられているのでしょ

うか。「知識の領域」によって、歴史的要因に大きく依存する領域と比較的依存しない領域があるのでしょうか。測量の体系（メートル、キログラム、秒）などですら、歴史を通じて形成されてきたのです。学問領域で使われている概念や言語がそうであることはいままでもありません。特定の歴史上の出来事や要因が、なぜ特定の「知識の領域」の発展にとってそれほど大きな影響を及ぼしたのかについて、興味深い議論ができるでしょう。

## 5. 「個人的な知識」とのつながり

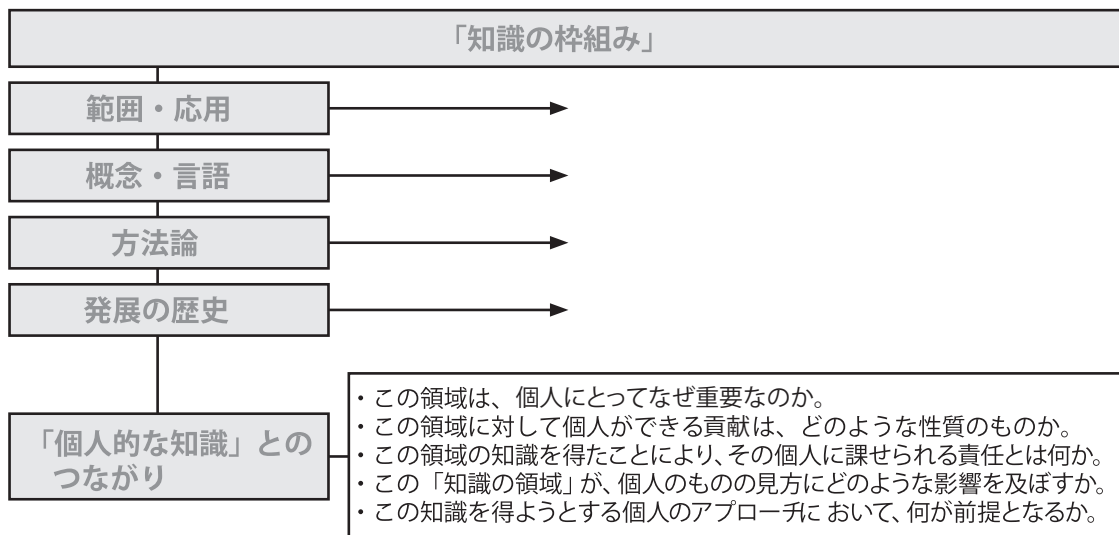


図 10

「共有された知識」と「個人的な知識」の間には、つながりや相互作用があります。「共有された知識」には、個人が貢献しています。個人が貢献するプロセスでは、その領域の「共通の」知識と見なされるために、特定の学問領域によって要求される確認手順を経る必要があります。しかし一方で、個人が抱く世界観には、「共有された知識」が貢献しています。これは、「共有された知識」のすべての目的ではないとしても、1つの目的です。すなわち、「共有された知識」のおかげで、個人は世界を理解できるようになるのです。この「共有された知識」と「個人的な知識」の間の相互作用の性質は、考察すべき「知識の枠組み」の最後の構成要素です。この構成要素は、知識を得たところで「これはいったい自分にとって何を意味するのか」という問いに答えるものであり、ゆえに重要な要素です。個々の「知識の領域」が、個人の生活や私たちが抱く世界観にどのように影響するのでしょうか。この領域は、私たちのものの方の見方をどのように形成または変化させるのでしょうか。

## 具体的な「知識の領域」

個々の「知識の領域」について、以下のページで簡単に説明します。それぞれに対してどのようにアプローチできるのか、その例を示した図、および学習トピックと「知識に関する問い」も紹介しています。ただし、これらはあくまで**提案としてのみ**提示されています。TOKの教師と生徒の具体的な興味やニーズに合わせて、そのまま使用することもできれば、別のものに代替することもできます。以下の図を使用する際、教師は適切な判断をして、授業が画一的な形式をとらないよう注意しなくてはなりません。

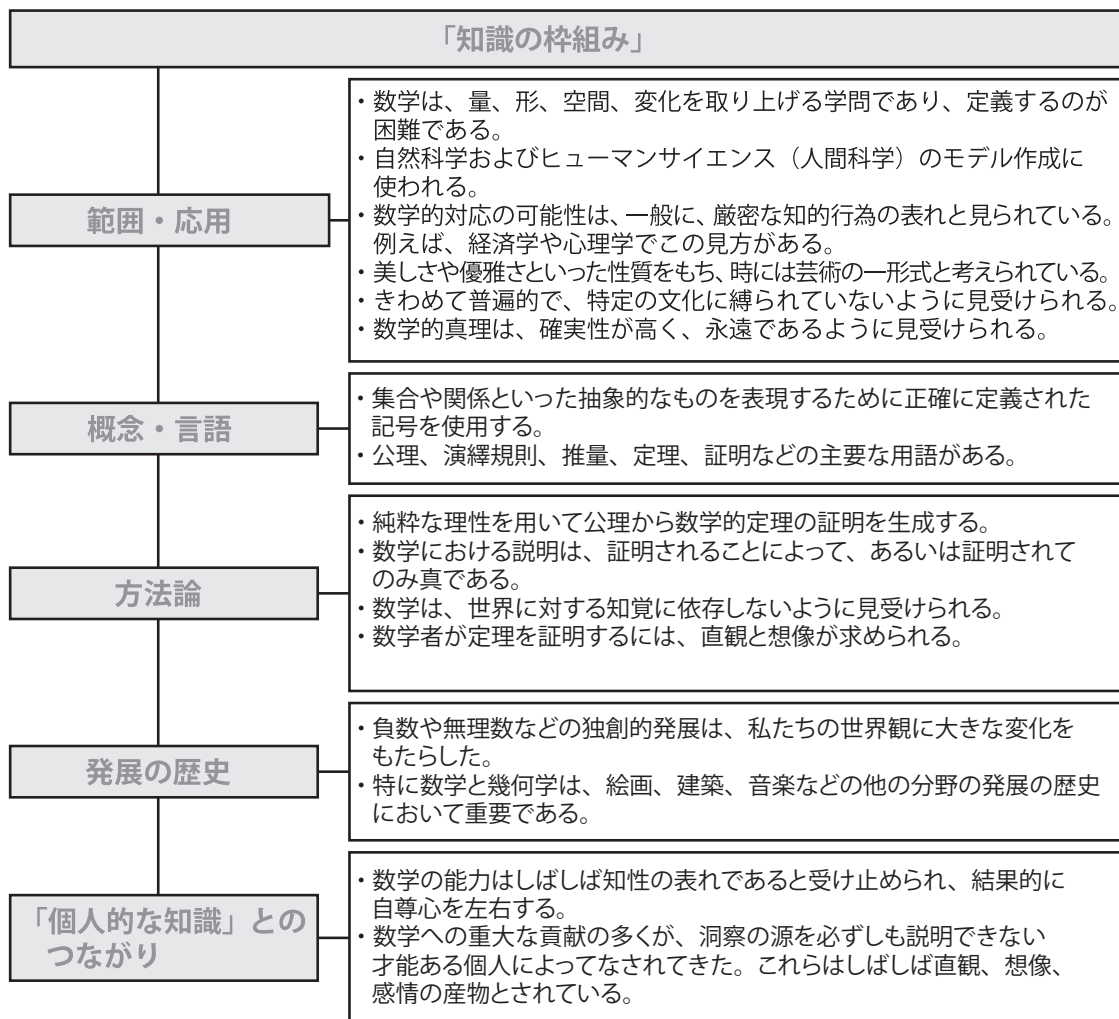
### 数学

**数学において、真理と確実性の間には違いがあるのか。数学は、文化に依存しないものか。数学は、発見されたのか、それとも発明されたのか。**

数学は、多少なりとも普遍的に受け入れられた定義および基礎的な前提のうえに成り立っています。公理の体系から、演繹的推論を使って、定理または数学的真理の証明へと進みます。他の「知識の領域」では達成し得ないレベルの確実性があり、TOKの学習に優れた素材をもたらします。

数学は、数学的論理に厳密に束縛されているにもかかわらず、むしろそれゆえに、きわめて創造的クリエイティブな科目です。想像を大いに働かせることを数学を実践する者に求めます。純粋な数学は、探究の開始時点ではあらかじめ知覚を必要としませんが、数学を実社会の状況に応用するには、自然科学やヒューマンサイエンス(人間科学)で使われている手法が必要となります。事実、自然科学とヒューマンサイエンス(人間科学)のほとんどの研究は、数学によって支えられています。また、数学と芸術の間にも、しばしば緊密なつながりがあります。ハーモニーや左右対称といった形式上の要件が作品に数学的構造を課すためです。





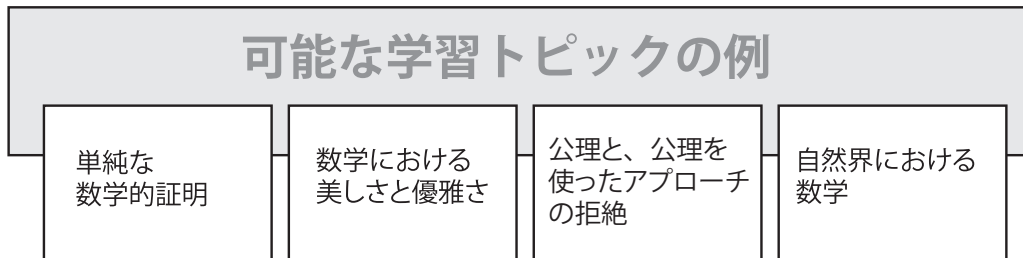
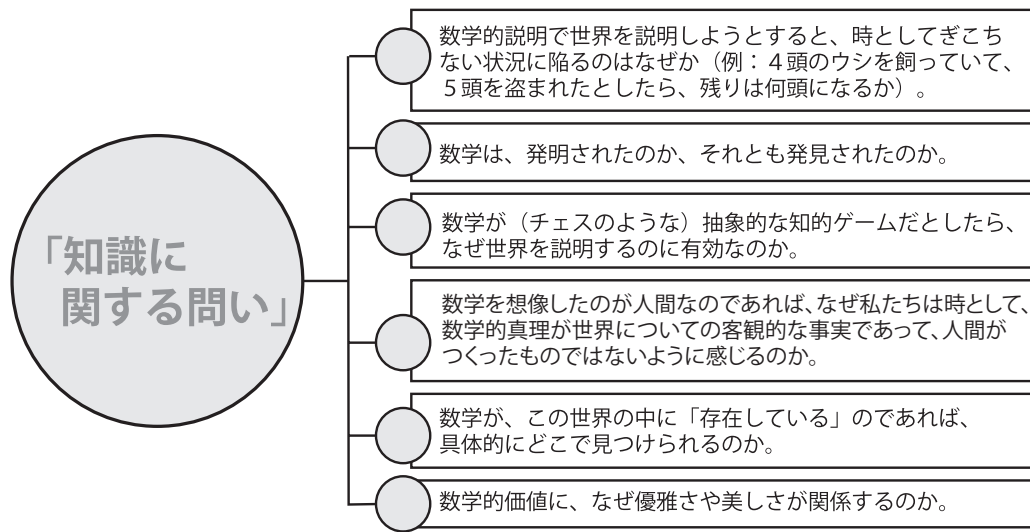


図 11

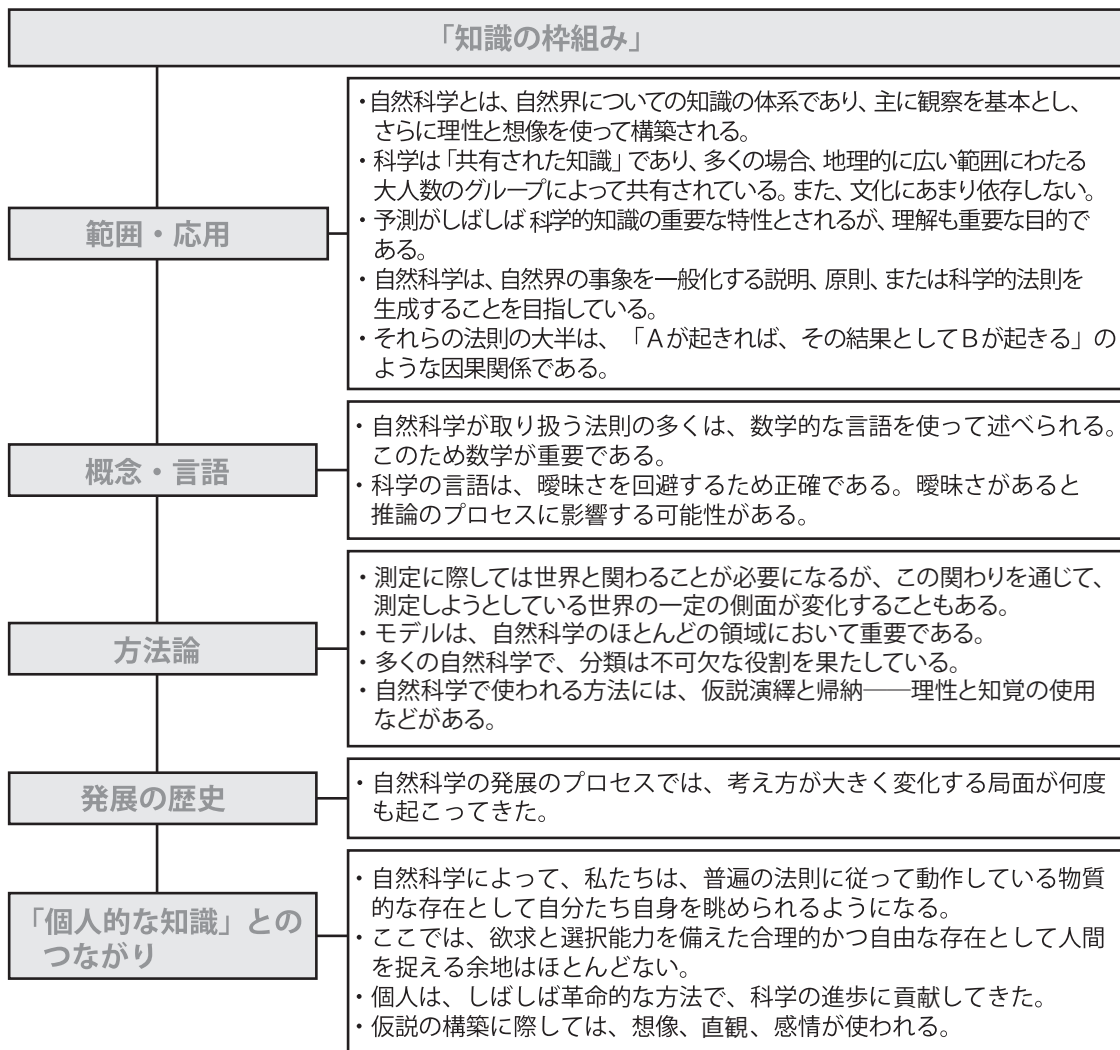
## 自然科学

科学であるということは、学問領域にとって何を意味するのか。科学的な方法は1つだけ存在するわけではないのか。科学的知識の探究に際して、倫理的制約が存在すべきなのか。

自然科学は、自然の法則、すなわち自然界における規則性を発見しようとするものです。それは多くの場合、「Xが起きれば、Yの結果となる」という因果関係です。このことは、人間の力に依存しない知識の体系を生成しようとする試みがあることを示唆しています。これが本当に可能かどうかは議論の分かれるところです。

自然科学の方法は、仮説を試してみる手段として世界を観察することを基本としていて、人間の欲求や期待、好みが及ぼす影響を抑えるように意図されています。すなわち、客観的であると見なされているのです。このため、自然科学は経験的な探究を重視します。科学的知識というのは、経験や実験によるテストに耐え得るものでなければなりません。

興味深い議論の1つとなるのが、科学的であることと非科学的であることの違いは何かという議論です。科学で使われる方法がその違いであると、多くの人が考えることでしょう。このため、これらの方法のどのような点が、それを通じて生成される知識を他の「知識の領域」の方法を通じて生成される知識に比べて、より信頼性が高いとしばしば見なし得るものになっているかを考えてみるとおもしろいでしょう。



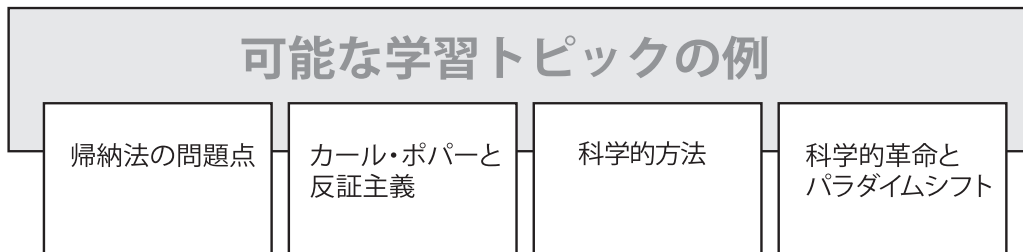
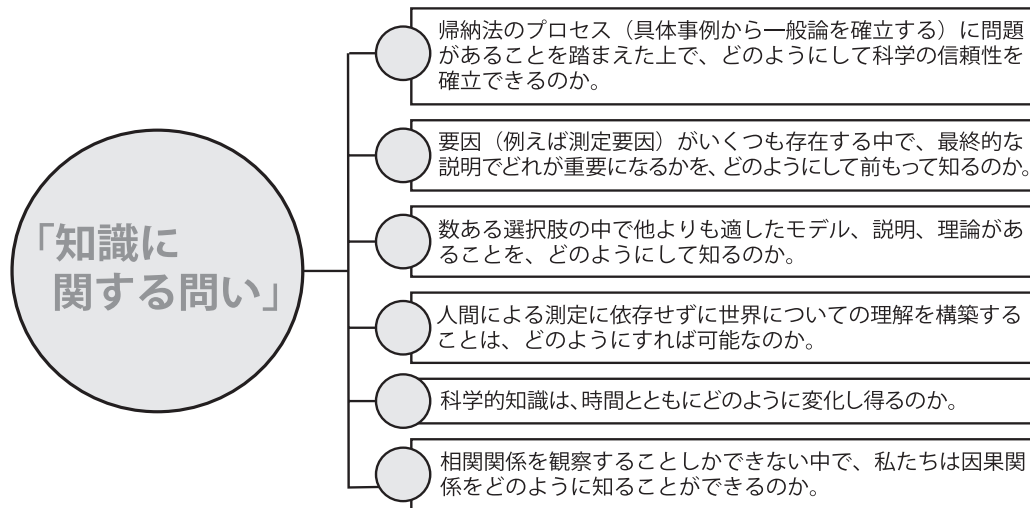


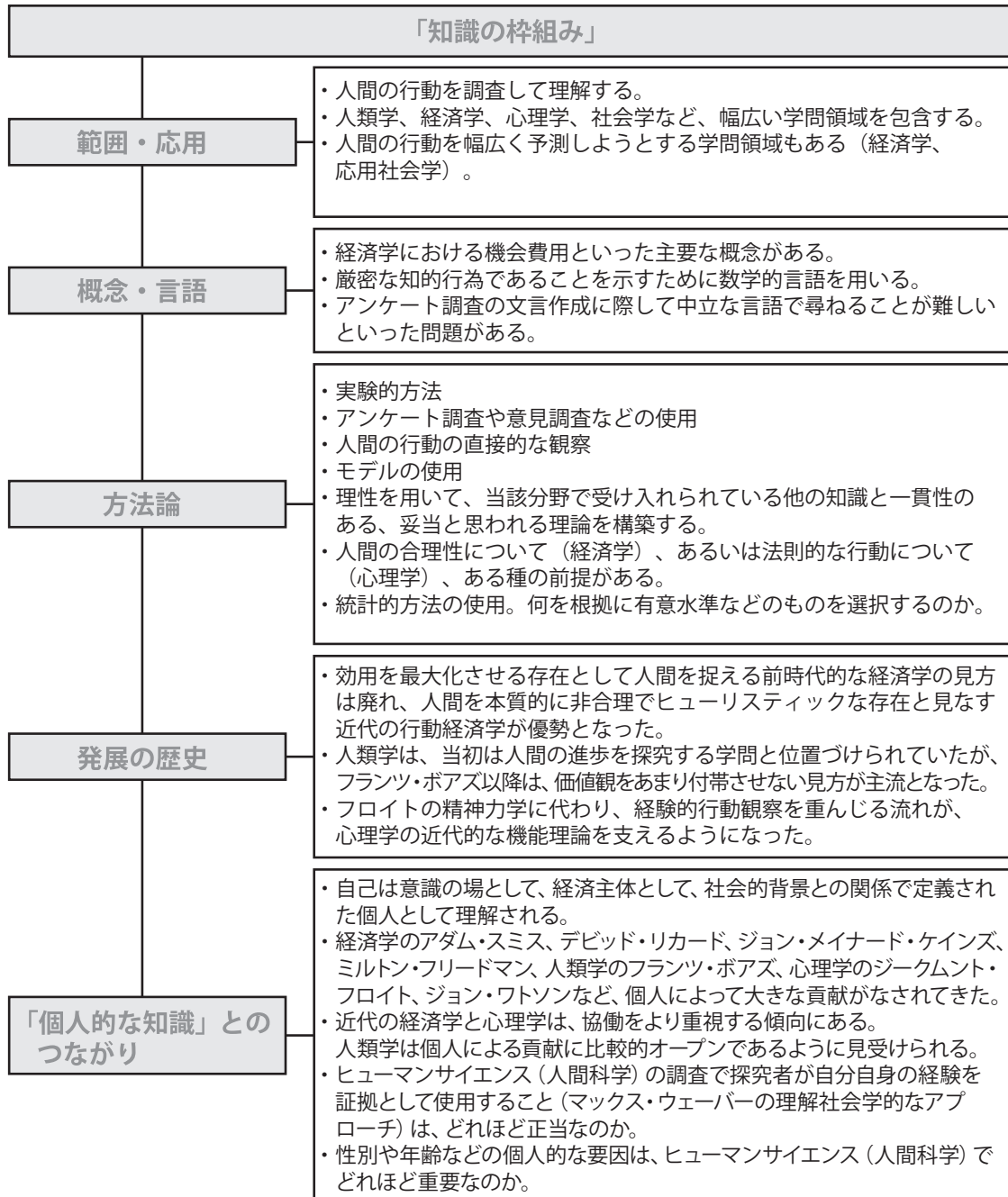
図 12

## ヒューマンサイエンス（人間科学）

ヒューマンサイエンス(人間科学)は、どの程度、信頼性があるのか。人間の行動は、物質界と同様に、法則の対象となり得るのか。ヒューマンサイエンス(人間科学)において有効な証拠と見なされるには、何が必要か。

TOKにおけるヒューマンサイエンス（人間科学）には、DPの「個人と社会」（グループ3）に区分されている多くの科目が含まれます。端的にいうならば、ヒューマンサイエンス（人間科学）とは、人間であることの現実を探究する学問です。つまり、人間の社会的、文化的、生物学的側面を探究します。この定義に人間の行動に関する学問を追加するならば、DPの科目には、心理学、社会・文化人類学、経済学、地理学など幅広いヒューマンサイエンス（人間科学）が含まれることとなります。

ヒューマンサイエンス（人間科学）と自然科学の基本的な違いは、「科学」という言葉の解釈です。ヒューマンサイエンス（人間科学）は、科学的方法を使用して仮説の妥当性や信頼性を試すことから、科学として区分されるかもしれません。しかし、自然科学と異なり、説明しようとしている現象は、例外を認めない断固とした法則を有していない可能性があります。このため、統計的方法を使用して、発見したことを証明するよりほかに方法がない場合があります。その結果、予測を行うという点では比較的信頼性の低い知識を生成します。



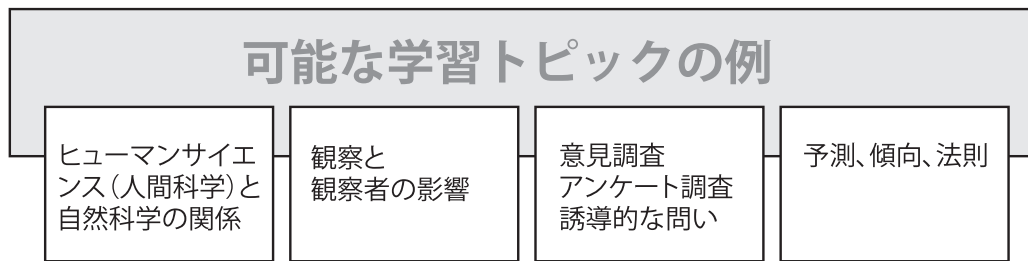
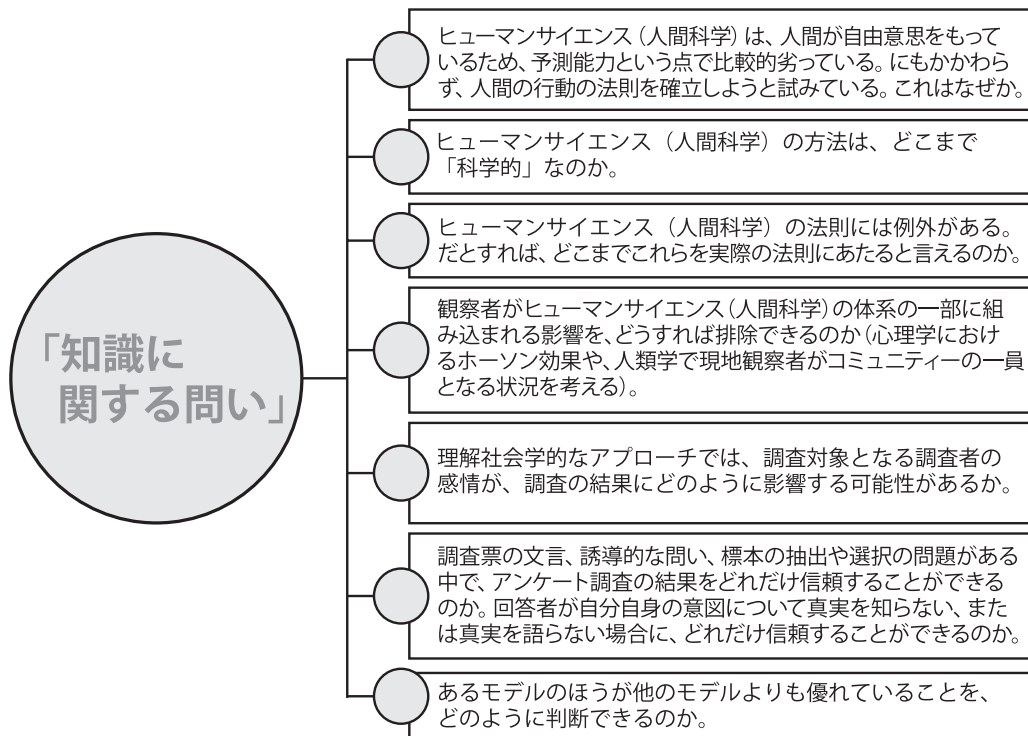


図 13

## 歴史

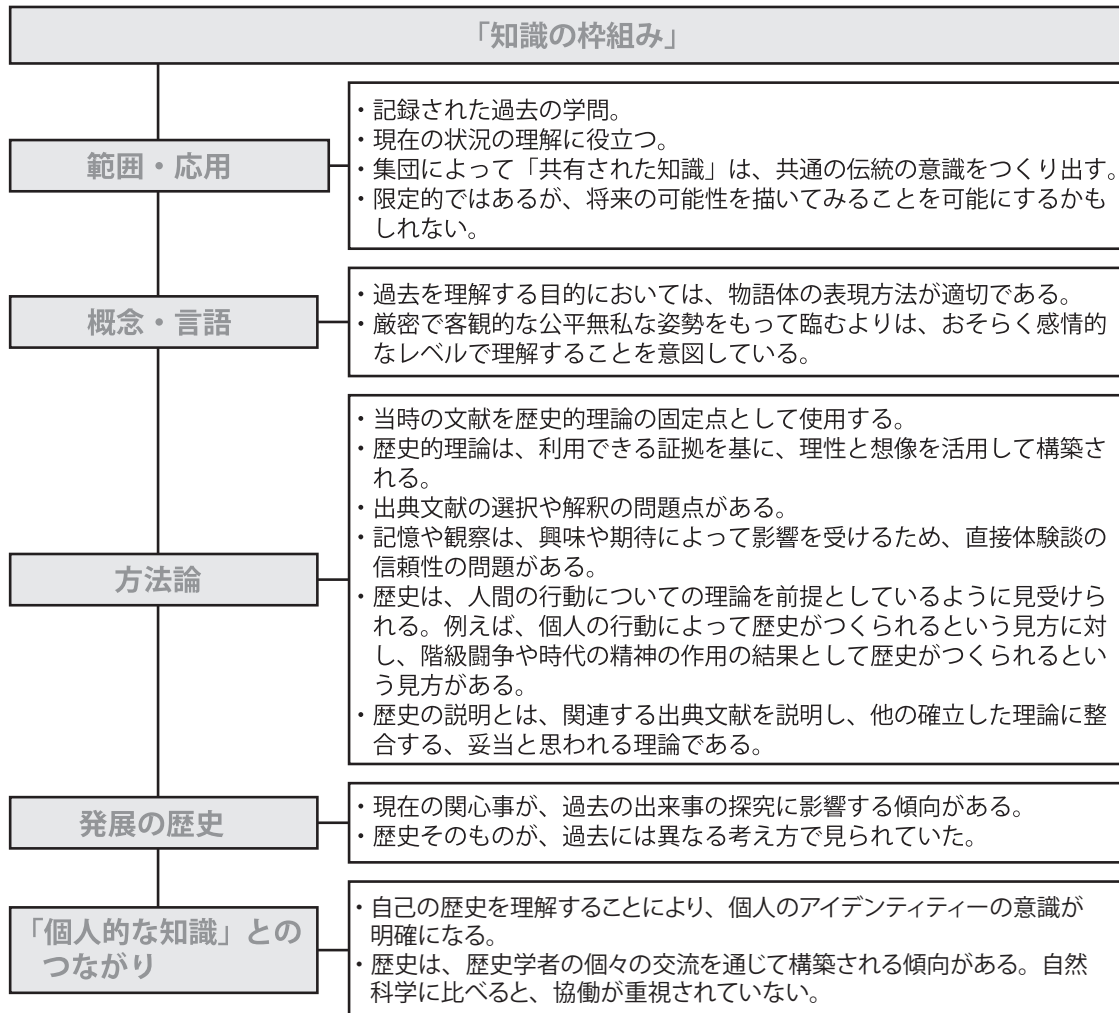
歴史の方法論のユニークな点は何か。目撃者の証言は、証拠として信頼できるのか。どの出来事が歴史的に重要かを、どのようにして決定するのか。

歴史は、記録された過去を探究する「知識の領域」です。この領域は、歴史的な事実について意義ある方法で語ることは可能なのか、そのような事実とは何か、過去のことをどこまで確信できるのか、といった「知識に関する問い」を提起します。歴史を学ぶことは、人間の行動に対する理解を深めることにもつながります。過去の人間の行動を見ることが、現在の状況を理解するのに役立つためです。

歴史では、文献証拠が重要な役割を果たします。このため、何を基準として証拠の信頼性を判断するのかという問いが生じます。個々の歴史学者は、歴史において重要な役割を果たしており、20 世紀には、歴史的な事実が歴史学者に依存せず存在するのかという議論



が盛んに行われました。歴史的文献には常に主観的要素が存在するという論もあります。歴史学者は、文献執筆時点の歴史的・社会的環境から影響を受けており、これが証拠の選択や解釈に影響を及ぼすことを回避できないためです。



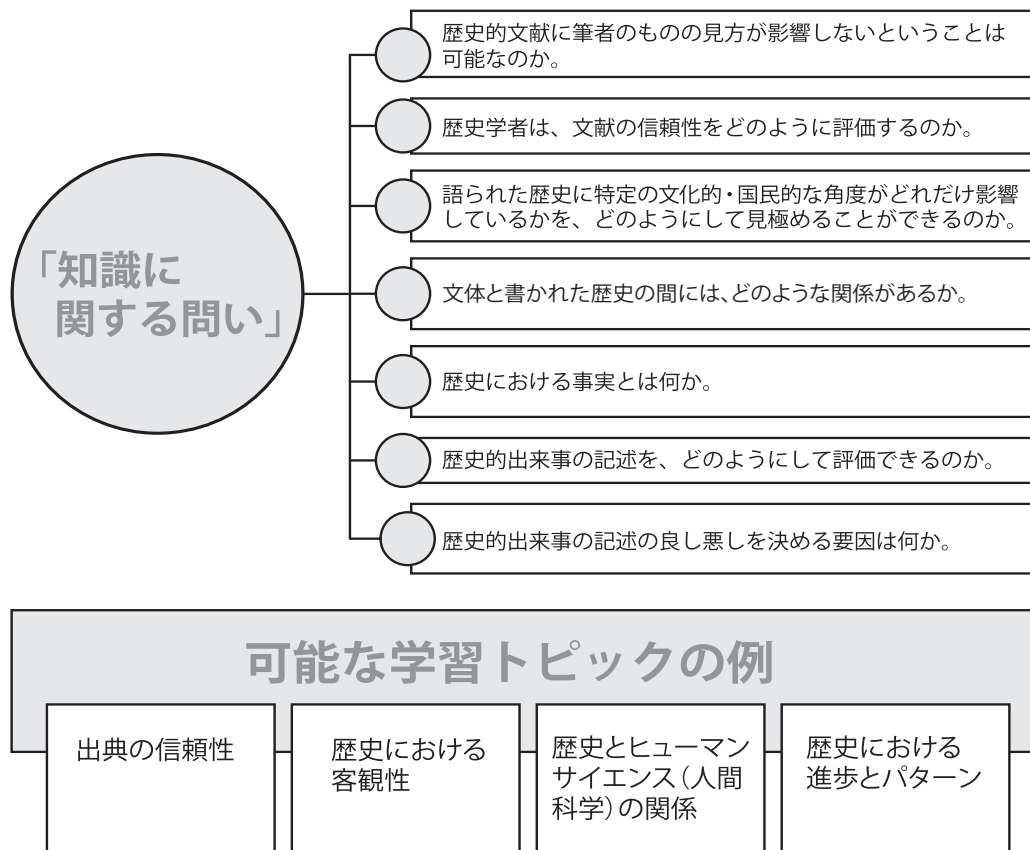


図 14

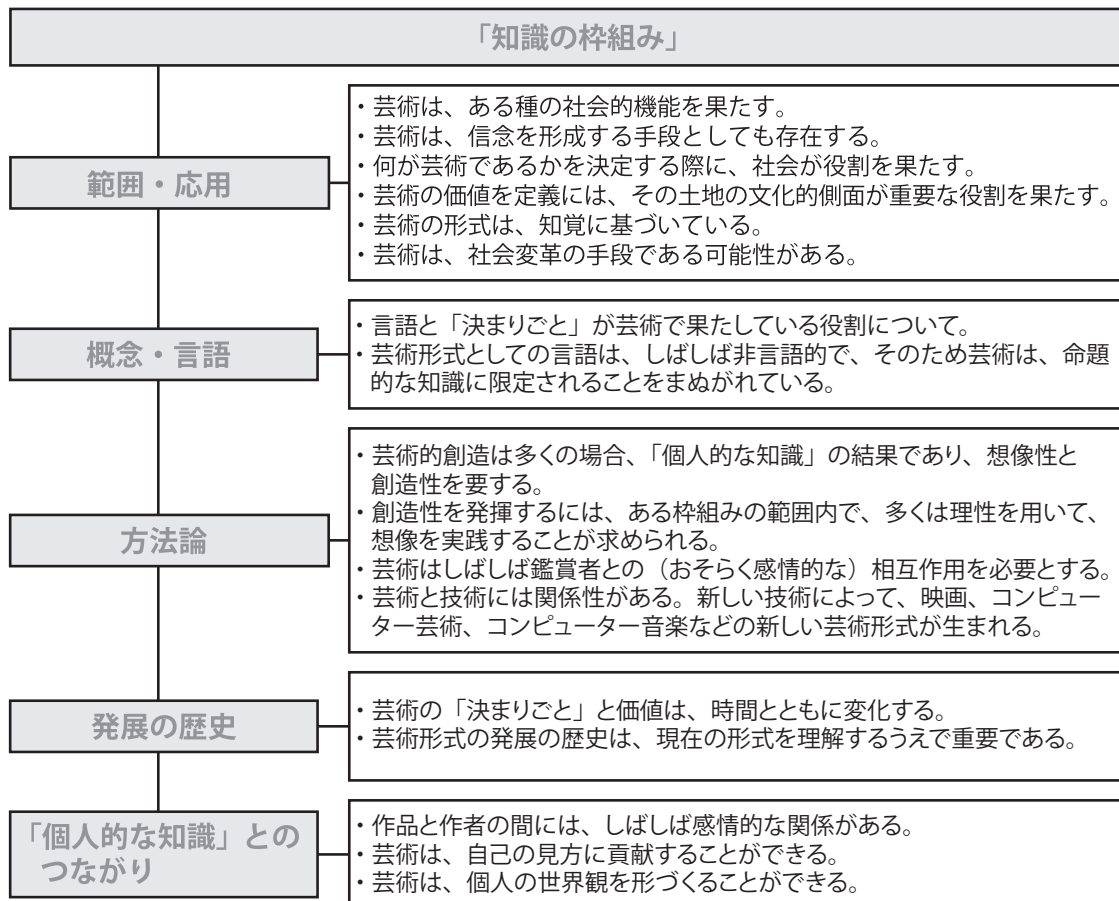
## 芸術

個人の主観的な見方が、芸術の知識にどのように貢献できるのか。芸術作品の価値は、何を基準に判断できるのか。芸術を議論することに意義はあるのか。芸術の意義は純粹に体験することにあるのではないのか。

「芸術」とは、人間の創造的な作品を大きく包含する言葉で、視覚芸術、舞台芸術、そして文芸が含まれます。芸術は、人間であることの経験と現実を探究する、文化にとって不可欠な要素です。

芸術を、「個人的な知識」と「共有された知識」<sup>コラボレーション</sup>の間に架け橋をかけることであると考えられることもできます。その多くは協働によってつくられます。感情を表現手段として使用して、個人的なレベルでの意味を創造しますが、同時に、意味の創造に必要な制約的枠組みが、理性によってもたらされています。つまり、芸術には独自の内的論理が存在しています。芸術には芸術以外の認知機能があり、世界における人間の位置づけに関するメッセージ、時には社会的、政治的な含蓄を有し得るとする見方もあります。例えば、社会批判や社会変革の媒体として芸術が重要な機能を有していると考えられることは、一理ある考え方か

もしれません。いずれにせよ、芸術には高い目的があるという認識は、広く浸透しています。内省を促し、時には人生をどう生きるべきかについて考えさせることによって、教育する目的があると見なされています。



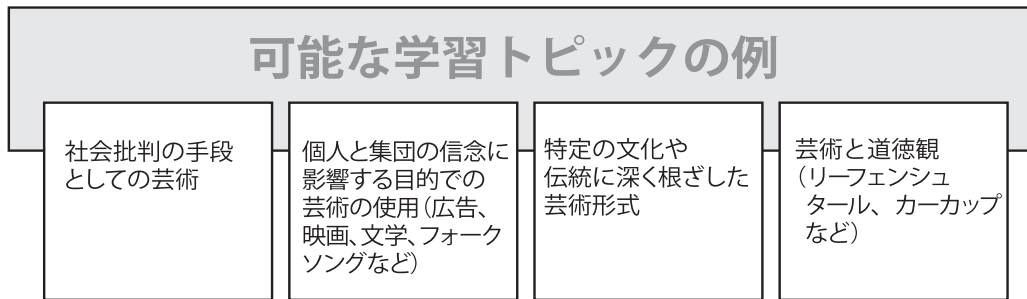
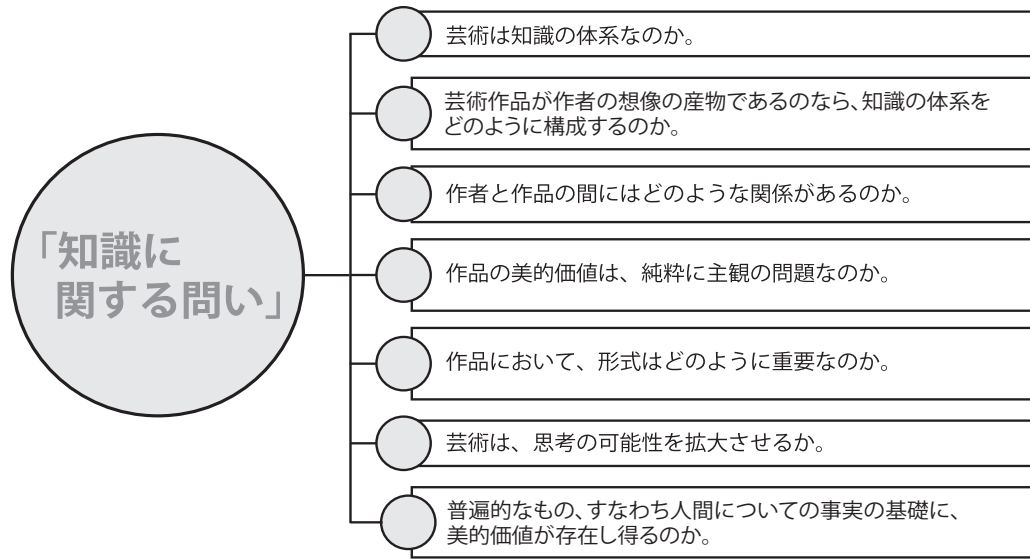


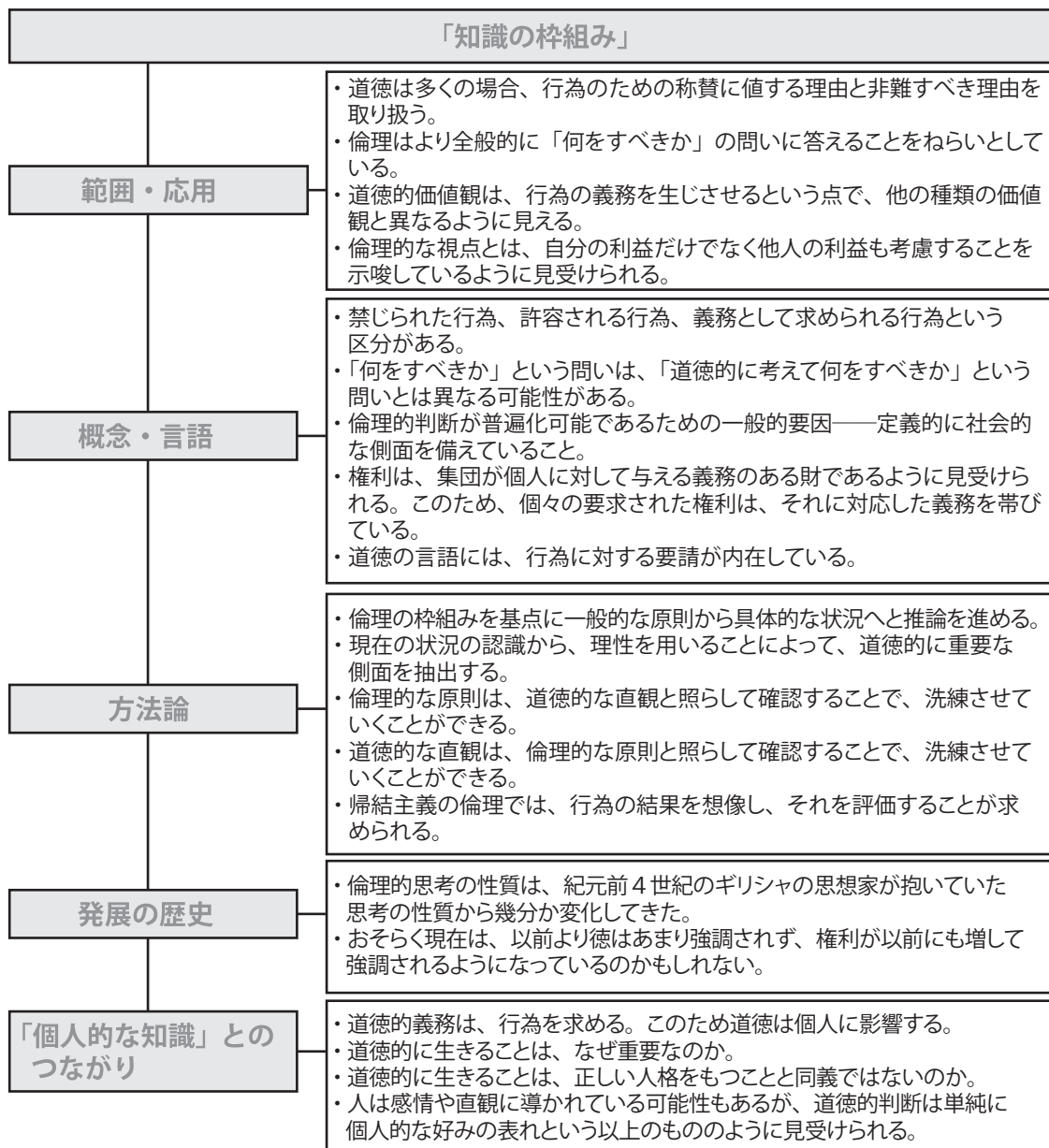
図 15

## 倫理

道徳的知識というもの、存在するのか。行為の善悪は、状況によるのではないのか。道徳的意見は、すべて等しく有効なのか。道徳の事実というもの、存在するのか。

人間と動物を分ける違いが道徳であるということは、よくいわれています。このため、TOKの倫理の議論において重要となるのが、何かが道徳的かどうかを、私たちは本当に知ることができるのかという問いです。道徳的価値観の特異な点は、行為を義務づけるかのように見える点です。

倫理の議論において重要な領域の1つとして挙げられるのが、道徳的規則の問題です。規則に従っていれば道徳的といえるのかどうかについては、意見が分かれています。その一因は、道徳的規則というものがそもそも存在するのかどうかを疑う声があることです。また、道徳的規則を破るべき時というのが存在するのか、存在するとしたらどのような状況かについても、議論が行われています。議論の領域として重要な他のトピックには、人間の本性は利他的か利己的か、行為の結果または動機のどちらが道徳的価値の基準となるべきか、などがあります。



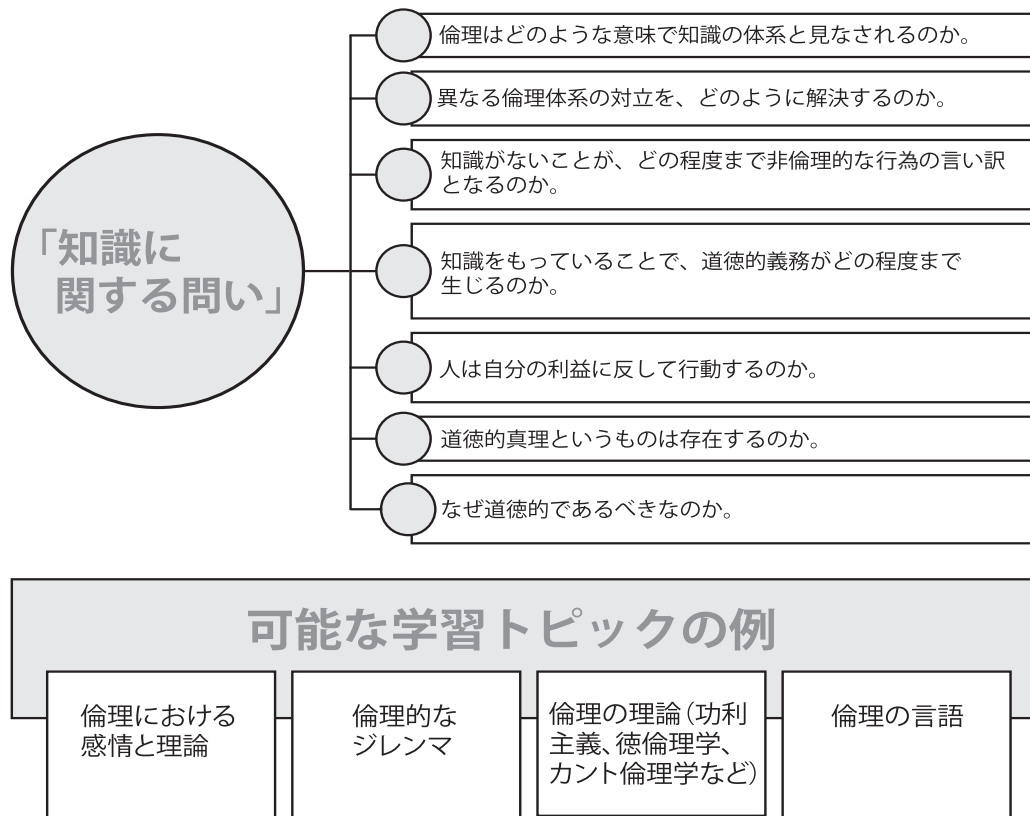


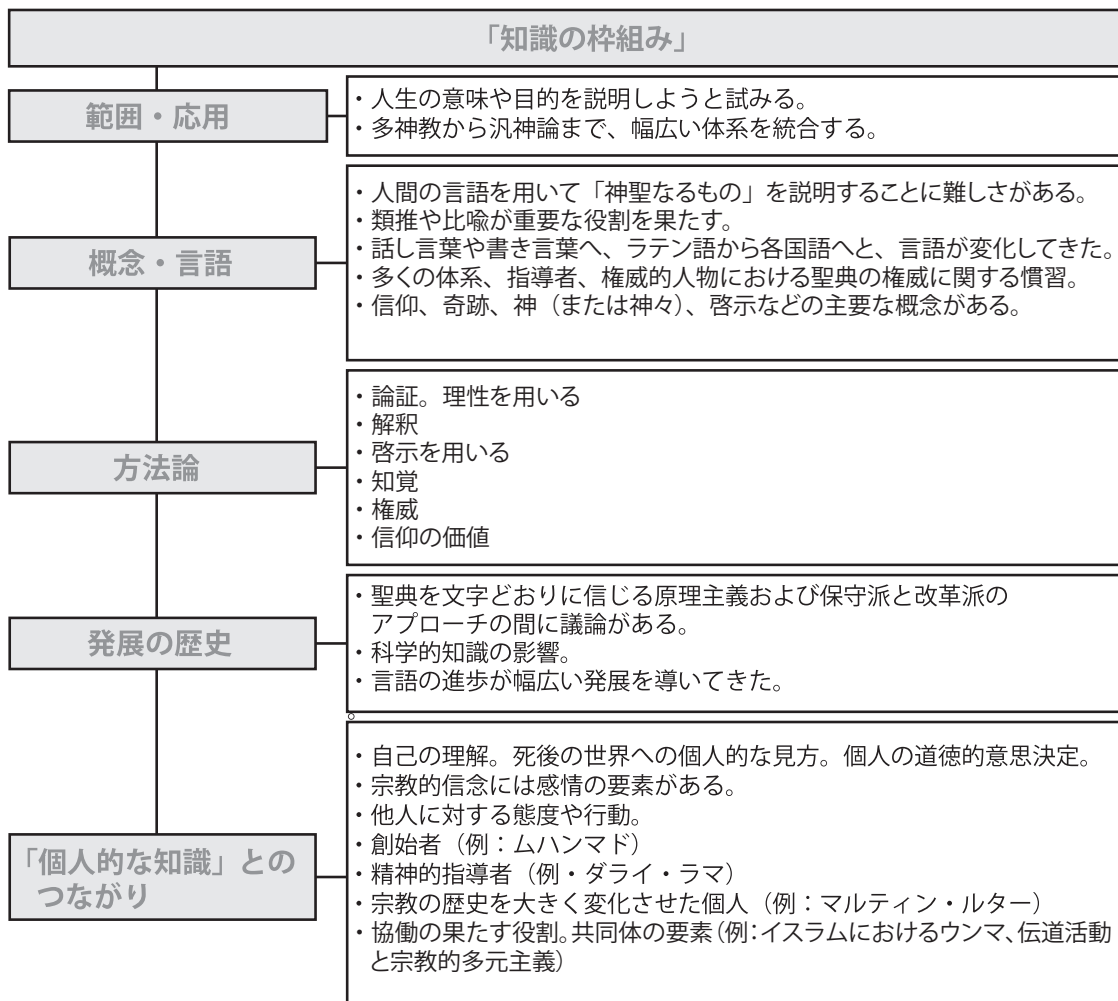
図 16

### 宗教的知識の体系

異なる宗教的知識の体系が対立する主張をする時、その間に立って私たちはどのような決定するのか。宗教的知識には、それを生み出した文化に依存しない基礎というもの是否存在し得るのか。無神論は、宗教的信念としての信仰と同じといえるのか。

宗教的知識の体系は、人生の意味や目的といった基本的な問いに答えをもたらします。この「知識の領域」は、さまざまな有神論、汎神論、多神教など、幅広い信念とその体系を包含します。真の宗教は1つしかないと信じる人がいる一方で、さまざまな宗教は基本にある唯一の真理をさまざまに映し出しているにすぎないと思える人もいて、宗教的多元主義者と呼ばれています。宗教的知識は、「共有された知識」の側面と「個人的な知識」の側面を両方とも有しています。TOKのクラスでこの二者の関係性を探究するにあたり、宗教的知識は具体的な文脈をもたらします。

宗教はしばしば、扱いに注意を要する領域であり、議論を慎重に行うべきだと考えられています。これは、多くの人が宗教的事象に対して非常に個人的で、かつ深い確信を抱いていることに一因があります。とはいえ、宗教は多くの人々の世界観を大きく左右し、思考に浸透して、他の「知識の領域」の理解にも影響しています。例えば、倫理と宗教は、決して切り離すことができないほど複雑に絡み合っています。いずれにしても、多くの人にとって、宗教は、他のすべての知識の背景となっています。





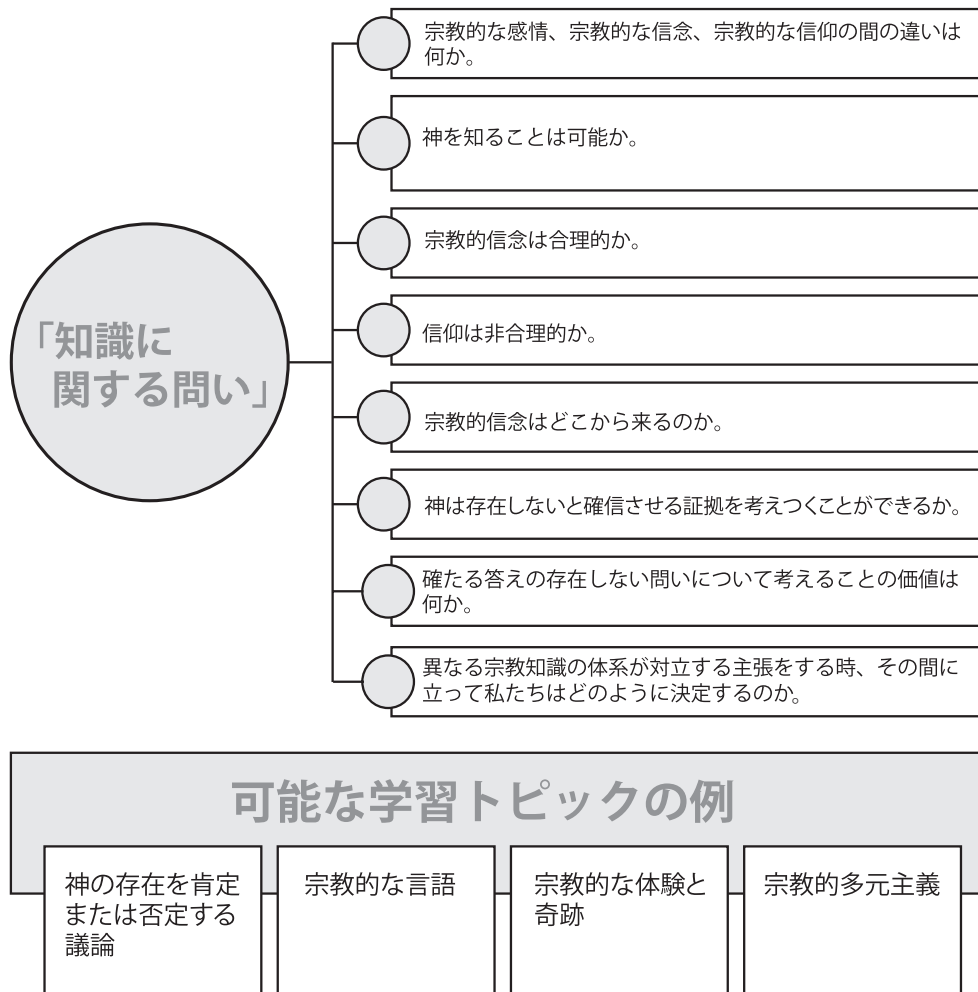


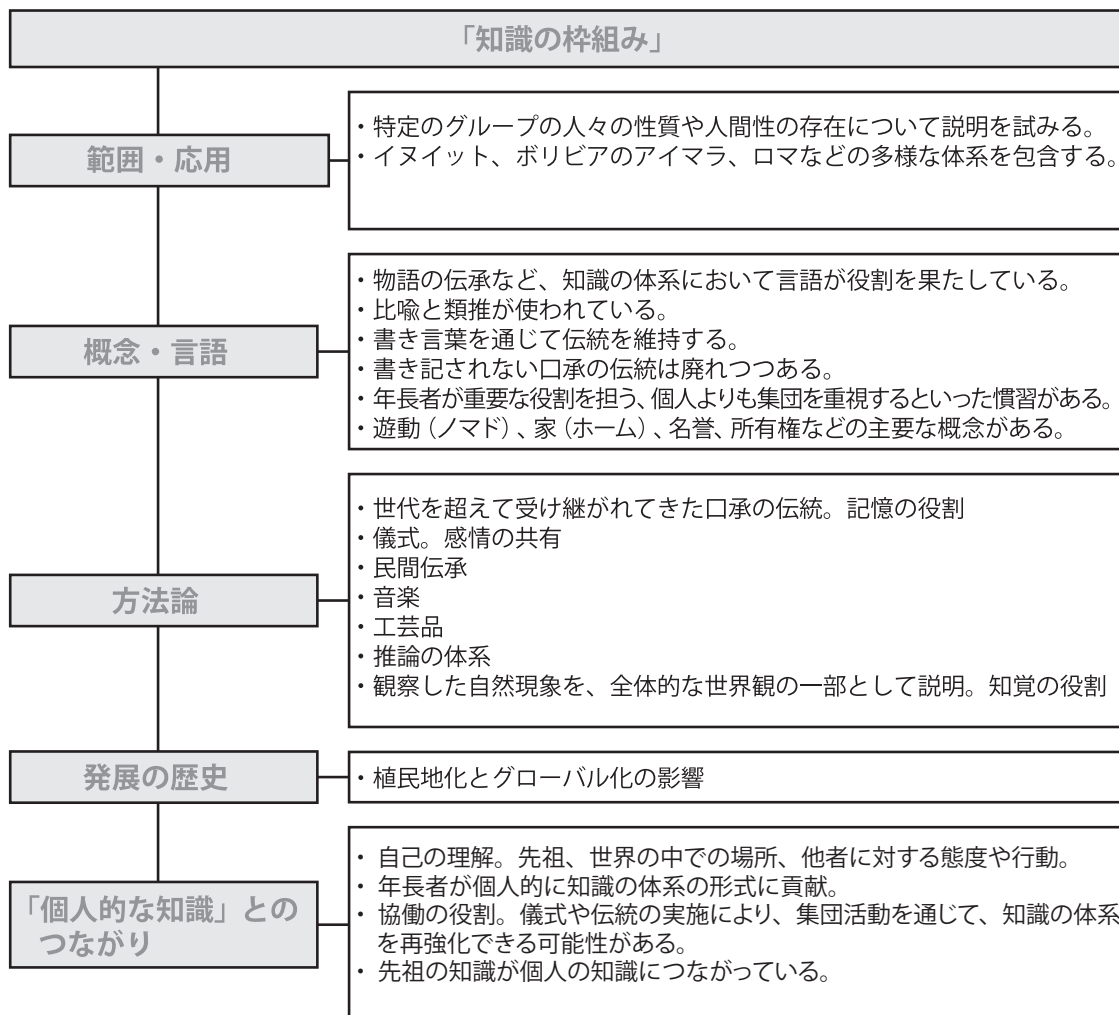
図 17

### 土着の知識の体系

土着の知識の体系を構築していくうえで、知覚と記憶はどのように重要か。形而下および形而上の世界についての信念は、土着の知識の体系における知識を探究するうえで、どのように影響するか。土着の人々は、尊敬の概念をどのように使用して、世界観に結びつけているか。

土着の知識の体系は、特定の文化または社会にだけ存在するローカルな知識を探究します。これは通常、南アフリカのナマクワ民族、エクアドルとペルーのセコヤ民族、日本の琉球民族、パプアニューギニアのウォプカイミン民族など、特定の集団によって構築された知識を指します。土着の知識の体系の重要な特徴は、固定した知識ではないという点です。内外両方の影響を受けて、ダイナミックに変化しています。例えば、マオリ族の今日の知識の体系は、伝統的な知識と、長年にわたりヨーロッパ文化にさらされてきたことで継承されてきた知識が混ざり合っています。

TOKを学ぶ生徒たちは、一般的で幅広い視点からこの「知識の領域」を探究して、土着の知識の体系の多様性を認識することもできれば、特定の体系を学習することもできます。土着の知識の体系を学習する際は、意思疎通の方法、意思決定のプロセス、思考のプロセス、そして包括的<sup>ホリスティック</sup>で総体的な知識の見方を考察することが重要です。



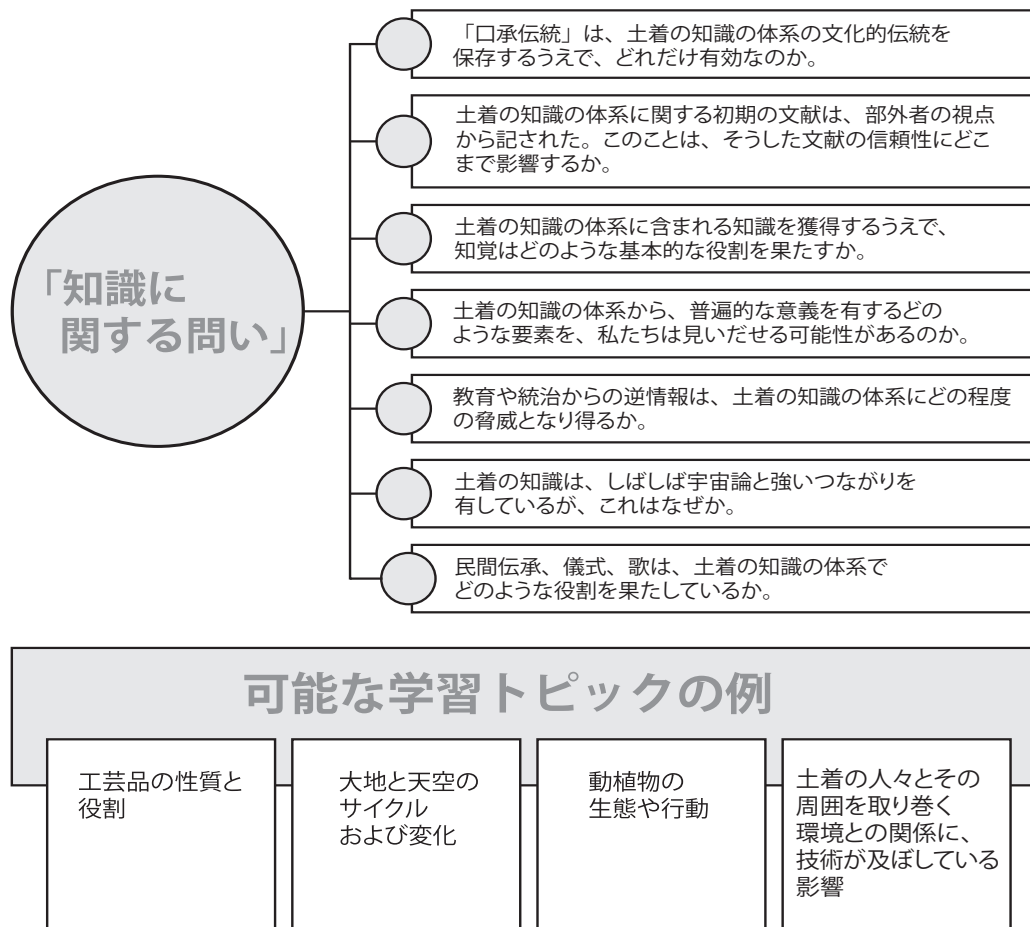


図 18

# ディプロマプログラムにおける評価

## 概要

評価は、指導および学習と一体化した要素です。DPでは、カリキュラム目標の達成を支援し、生徒に適切な学習を促すことを評価の最も重要なねらいとして位置づけています。DPでは、学校外で実施されるIBによる外部評価（external assessment）、および学校内の教師が評価を手がける内部評価（internal assessment）の両方が実施されます。外部評価のための評価課題はIB試験官が採点します。一方、内部評価のための評価課題は教師が採点し、IBによるモデレーション（評価の適正化）を受けます。

IBが規定する評価には次の2種類があります。

- ・「形成的評価」（formative assessment）は、指導と学習の両方に指針を与えます。生徒の理解と能力の発達につながるよう、学びの種類や、生徒の長所と短所といった特徴について、生徒と教師に正確で役立つフィードバックを提供します。また、形成的評価からは、科目のねらいと目標に向けての進歩をモニタリングするための情報が得られるので、指導の質の向上にもつながります。
- ・「総括的評価」（summative assessment）は、生徒のこれまでの学習を踏まえて、生徒の到達度を測ることを目的としています。

DPでは、主に履修期間の終了時または終了間近の生徒の到達度を測る総括的評価に重点が置かれています。ただし、評価方法の多くは、指導および学習期間中に形成的に用いることもできます。教師はそうした評価を実施するよう推奨されています。総合的な評価計画は、指導、学習およびカリキュラム編成と一体を成すものです。より詳しくは、IB資料『プログラムの基準と実践要綱』を参照してください。

IBが採用する評価アプローチは、評価規準に準拠した「絶対評価」です。集団規準に準拠した「相対評価」ではありません。この評価アプローチは、生徒の成果を特定の到達規準に照らし合わせ、そのパフォーマンスを判断するものであり、他の生徒の成果と比較するものではありません。DPにおける評価について、より詳しくはIB資料（英語版）『*Diploma Programme assessment: Principles and practice*（DPにおける評価：原則と実践）』を参照してください。

OCCでは、DPの科目の授業デザイン、指導、および評価の分野で教師を支援するための多様なリソースを入手できます。また、リソースをIBストア（<http://store.ibo.org>）で購入することもできます。試験問題の見本やマークスキーム（採点基準）、教師用参考資料、科目レポート、評価規準の説明など、その他の資料もOCCで取り扱っています。試験問題の見本やマークスキームはIBストアでも購入できます。

評価の際に特別な配慮の必要な志願者には、必要な対応が講じられます。そうすることにより、多様なニーズをもつ志願者が試験を受け、知識や理解を示すことを通じて評価を受けることができます。手話を使用して試験を受ける受験者には、評価目的の翻訳や書き起こしが許可されます。

I B資料『受験上の配慮の必要な志願者について』では、評価の際に特別な配慮の必要なI B資格取得志願者のために講じるべき配慮のすべてについて、詳細に説明されています。また、同(英語版)『*Special educational needs within the International Baccalaureate programmes* (I Bプログラムにおける特別な教育的ニーズ)』では、多様な学習ニーズをもった志願者に関するI Bの立場が概説されています。不利な状況に置かれている志願者については、I B資料(英語版)『*General regulations: Diploma Programme* (総則:DP編)』および同『DP手順ハンドブック』に、特別な配慮についての詳細が説明されています。

## 評価の概要

### 2015 年 第 1 回試験

TOKの評価モデルは、2つの<sup>コンポーネント</sup>評価要素から成ります。どちらも指定の100時間の授業時間中に完了する必要があります。

エッセイとプレゼンテーションは、両方とも総合的印象評価 (global impression marking) によって評価されます。エッセイは最終評価の **67%**、プレゼンテーションは **33%** を占めます。

評価の構成	配点
<p><b>パート1：所定課題エッセイ（「TOKエッセイ」）</b></p> <p>IBが生徒の受験する回の試験セッション用に出題する6つの所定課題から1つを選び、エッセイ<b>1本</b>を完成させる。所定課題は、5月に試験を行う学校向けには前年の9月、11月に試験を行う学校向けには同年の3月にOCCに発表される。</p> <p>エッセイは、<b>1600語以内</b>（日本語の場合は<b>3200字以内</b>）。エッセイはすべてIBによって外部評価される。</p>	<b>10点</b>
<p><b>パート2：プレゼンテーション（「TOKプレゼンテーション」）</b></p> <p>個人または最大3人のグループで、クラスでプレゼンテーションを<b>1回</b>行う。プレゼンテーションの時間は、生徒1人につき約10分間。</p> <p>生徒それぞれが、プレゼンテーション計画書（TK/PPD）を<b>1枚</b>記入して提出する。</p> <p>教師は、本資料に収録された評価規準の詳細を使用して、生徒のプレゼンテーション計画書（TK/PPDに記載された内容）およびプレゼンテーション自体の観察を基に採点する。教師は、プレゼンテーションの観察所見をTK/PPDに記入する。IBでは、TK/PPDのサンプルを抽出してモデレーション（評価の適正化）を行う。</p>	<b>10点</b>

## 評価の詳細

### 評価課題のポイント

エッセイとプレゼンテーションという2つの評価課題はいずれも、「知識に関する問い」の振り返りを中心としていますが、その表し方は異なります。「TOKプレゼンテーション」では、実社会で使われている知識の理解を示すことに重点が置かれます。1つの事例（実社会の状況）を取り上げてTOKを広範に振り返ってみる行為ということができます。一方、「TOKエッセイ」では、TOKの思考スキルを所定課題の議論で示すことが要求されます。エッセイの課題は概念的な性質を有するものである場合があります。

実社会の事例は、エッセイでも重要な役割を果たします。主な論点を提示し、そこから議論を発展させるのに使われるためです。実社会の事例は、生徒の学習体験や教室をこえた生活体験から引き出されるべきでしょう。仮説的な事例は、通常、説得力をもたないためです。逸話的な事例が関連性を有する可能性はありますが、それだけでエッセイの分析を支えることはできません。エッセイもプレゼンテーションも、事実情報を盛り込む必要がある一方で、研究活動を主たる目的としているわけではありません。研究活動が目的であれば、適切な確認や参照のプロセスを経て事実の信頼性を確立する必要が生じます。

### パート1：所定課題エッセイ

#### 概要

I Bが生徒の受験する回の試験セッションに出題する**6つ**の所定課題から**1つ**を生徒それぞれが選び、エッセイを1本完成させて外部評価向けに提出します。

所定課題は、知識についての一般的な問いで、学際的な性質を帯びたものとなっています。これらの問いは、TOKの授業の特定の箇所や複数の箇所を参照したり、特定の学問領域、さらには教室の内外で得た知識についての意見を参照したりすることによって取り組むことができるものでしょう。

エッセイ課題は、抽象的な角度からのみ捉えたり、また外部の権威を利用して論じたりするために設定されているわけではありません。エッセイでは常に「知識に関する問い」を熟考した結果として生徒が到達した結論を表明する必要があります。主張や反論が形成され、主たる考えが有効かつ多様な事例を伴って例証され、それによって生徒が意識的に選択したアプローチが示されていなければなりません。また「知識に関する問い」を「知識の領域」や「知るための方法」に結びつけて思考する能力も示す必要があります。



選択するエッセイ課題は、提示されたままの状態で使用し、変更はいつさい加えることができません。題を変更すると、得点は下がることになります。なぜならエッセイで考察する「知識に関する問い」はあらかじめ与えられた形での題に結びつけられていなければならないためです。

- ・ 題が変更され、ただしなおも生徒が受験する回の試験セッション用に出題された所定課題のどれが使われているかが明確な場合は、その題に照らしてエッセイを採点します。題の変更によって所定課題に対する反応の関連性が欠如した場合は、それが得点に反映されます。
- ・ 当該セッションに出題されたいずれの題に対しても字義どおりの類似性がまったく見られない場合は、「TOKエッセイ」の評価方法に則し、そのエッセイは0点となります。

エッセイは、標準の12ポイントのフォントを使用し、ダブルスペース（一行おき）書式で書くことが求められます。

## 教師の役割

所定課題エッセイにおいて、教師は以下の3つの主な責任を担います。

- ・ エッセイを書く生徒を励ましサポートすること
- ・ 必要なスキルについてのアドバイスや指導を生徒に提供すること
- ・ エッセイが生徒本人によって執筆されたものであることを確認すること

これらの責任は、生徒との以下のようなやりとりを通じて達成されます。

1. 生徒は教師と**所定課題について話し合う**べきです。ただし、最終的な選択は生徒の意思に任せられています。生徒は可能な限り自分の考えを形成するよう働きかけられるべきです。
2. エッセイ課題を選択した後、生徒は、その題に関する考えを書き出して発展させ、その成果（**探究**）を何らかの文章にまとめて教師に提出することができます。これは例えば、ノートやアイデアのメモのようなものとなるかもしれません。抽出した考えの間のつながりを暫定的に見つけ、大きな用紙に書き出します。教師との話し合いでは、生徒が**計画**を策定し、エッセイの構成を段落ごとに示せるように促します。
3. その後、生徒は、最後まで書いたエッセイの**草稿**を1回、教師に提出することが認められています（そのことは促されるべき事柄です）。教師は、全般的なコメントを書いて提供することが認められていますが、草稿に書き込みをしたり、編集を加えたりすることはできません。
4. 生徒はさらに助言を仰ぎたいとするかもしれません。例えば、事例の選び方が適切かどうか、第二言語や第三言語で執筆している場合は文章が明瞭かどうかなどを尋ねてくる可能性があります。しかし、草稿に関する**さらなる書面での助言は認められません**。間違いを修正し、改良を加えるのは、生徒の責任です。

「TOKエッセイ」をアップロードする際の手順についてはIB資料『DP手順ハンドブック』を参照してください。

## 学問的誠実性

### 生徒本人が取り組んだものであるかどうか

教師は、エッセイが生徒本人によって執筆されたものであることを可能な範囲で確認しなければなりません。懸念がある場合は、生徒と話し合い、また以下の項目を吟味してエッセイが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てから、アップロードしてください。

- ・ 所定課題に関する生徒のエッセイ執筆当初の探究成果
- ・ エッセイの草稿全体
- ・ エッセイの参考文献（該当する場合）
- ・ 明らかな違いを露呈している文章のスタイル
- ・ オンラインの剽窃検出サービスのレポート

### 謝辞および参照

他人の成果物や作品、思想、アイデアなどを評価用の成果物に取り込んだ場合、生徒は、完全かつ詳細にそれを明らかにしなければなりません。また、用紙に印刷したものであれ電子形式であれ、決して自分の成果物を他の生徒と共有すべきではありません。他の生徒の成果物として評価用に提出される可能性があるためです。

IBでは、生徒の使用すべき参考文献の書式や引用形式を指定していません。これらは学校の適切な担当教職員の裁量に委ねられています。学校が任意の科目に対してどのような参照形式を指定している場合でも、最低限の情報として出典物の著者名、発行日、題名、およびページ数を必要に応じて記載することが期待されています。

生徒は、使用したすべての出典、言い換えや要約をしたものも含め、標準的な書式を一貫して使用して、それらを記載することが求められます。文章を執筆する際は、引用符（または字下げなどの他の方法）を使用して、自分の言葉と他人の言葉を明確に区別し、さらに引用部分に続いてその出典となった文献を表記する必要があります。タイトルを「参考文献」とするか「出典」とするかは、選択した参照形式によって異なります。電子情報を引用した場合、参考文献目録にアクセス日を明記してください。

参照表記において完璧な専門性を発揮することが生徒に期待されているわけではありませんが、すべての出典を明示することが期待されています。視覚素材、文章、グラフ、画像、データなども、印刷物や電子形式で出版されていて、それが自分の所有物でない場合は、出典を記載する必要があります。この場合も、参照・引用の適切な書式を用いてください。

また、一般的な知識と見なされ得る事実の主張（例えば「動物は光合成を行うことができない」など）は、参照を表記する必要はありません。ただし、ある人がある文化において一般的な知識と考える内容が、他の人にとってはなじみのない内容となる場合があります。

す。世界の他の場所でエッセイを読む試験官がそのようなケースに含まれないとも限りません。このような状況は特に大衆文化を例として引いた時に起こり得ます。確信がもてない場合は、その主張に権威的な出典をつけるのが得策です。

教室で配布された資料の場合は、それが教師自身の制作物であったのであれば、書籍と同様の引用形式を用います。配布資料に記載されていたのが別の出典からの情報であったのであれば、その出典を明記します。

## 参考文献または出典

「TOKエッセイ」は、基本的に研究論文ではありません。しかし、具体的な出典を用い、それらを参考文献や出典の目録に含めることが期待されています。

**参考文献や出典の目録には、生徒が使用した文献（図書、学術誌、雑誌、オンライン情報など）のみを含めるようにしてください。**また、目録に記載した文献と、それを使用したエッセイの箇所を、照合して明確に示す必要があります。エッセイの末尾に図書のリストを示しただけでは十分とはいえ、エッセイ内の参照箇所がすべてわからなければなりません。

参考文献や出典の目録では、以下を1種類の標準的な書式に則って適切に表記します。

- ・ 著者名、題名、発行日、発行場所
- ・ 発行元またはURL (<http://...>)
- ・ ウェブページを閲覧した日

この要件を満たさなかった場合は剽窃と見なされ、その結果、学問的不正行為としての処遇を受けることになります。

## エッセイの制限語数（字数）

エッセイは、**1600語**以内（日本語の場合は**3200字**以内）です。「TOKエッセイ」では、長い注釈や脚注、付録は適切ではなく、読まれない可能性があります。

上記の制限語数（字数）には、以下が含まれます。

- ・ エッセイの本文
- ・ 引用文

制限語数（字数）に含まれないものは、以下のとおりです。

- ・ 謝辞
- ・ 参照情報（脚注、後注、本文中挿入にかかわらず）
- ・ 地図、図、図解、説明つきのイラスト、表
- ・ 参考文献

制限語数（字数）の上限を上回ったエッセイは、以下のように減点されます。

- ・ 試験官は、1600語（日本語の場合は3200字）以降は読まないよう指示されています。評価は最初の1600語（日本語の場合は3200字）に基づいて行われます。
- ・ 制限語数（字数）を上回ったという理由で1点が減点されます。

エッセイをアップロードするプロセスで語数（字数）を明記することが生徒に義務づけられています。

## パート2：プレゼンテーション

### 概要

TOKの授業時間中に、生徒は個人または少人数グループで、クラスに対してプレゼンテーションを1回または複数回行います。プレゼンテーションは、クラスの生徒全員が理解できる言語で行います（プレゼンテーションの録画の提出を学校が要請されている場合は、生徒の登録言語でプレゼンテーションを行います）。

グループの人数は最大**3人**です。1人の生徒が複数回のプレゼンテーションを行った場合は、評価目的で最善のプレゼンテーション（その生徒が参加したグループプレゼンテーションも可）を、教師が選択します。**同じトピックについて複数のプレゼンテーションをすることは認められていません**。これには、同じ「知識に関する問い」、または同じ実社会の状況を取り上げることが含まれます。プレゼンテーションは履修期間の終了間近に行われます。早い段階で行ってしまうと、「知識に関する問い」を形成するスキルなど、この課題に欠かせないスキルを発達させる十分な機会が生徒に与えられない可能性があるためです。

「TOKプレゼンテーション」では、生徒が関心を寄せる重大な実社会の状況がどのような「知識に関する問い」を提起しているかを特定し、それを探究することが要求されます。選択する実社会の状況は、私生活や学校、コミュニティーのローカルな領域から引き出されることもあれば、各国や国際社会、さらにはグローバルな規模の領域から引き出されることもあります。どのような状況を選択するにしても、「知識に関する問い」を考察するうえで自然な状況でなければなりません。

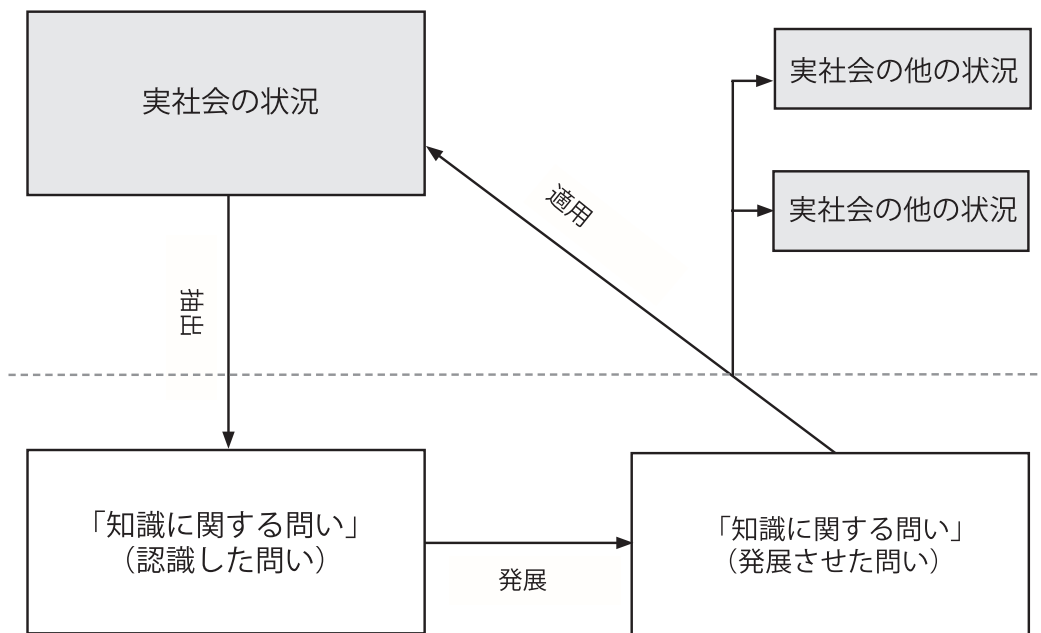


図 19

生徒は、実質的な実社会の状況から「知識に関する問い」を抽出し、探究する必要があります。このため、「知識に関する問い」を文脈の中で理解するために、外部の情報源を用い多大な説明を加えなければならないような状況は、避けるのが望ましいでしょう。

巧みなプレゼンテーションには複数の次元があることを、前出の図は示しています。

- ・ 図に示された上下2つのレベルは、TOKの授業での生徒の体験（下部）と、それをこえる世界（上部）を表しています。この二者の間のつながりは、TOKが教室をこえた生活において重要性を有することを示しています。
- ・ 「実社会のレベル」には、「知識に関する問い」を**抽出する元**となる実社会の状況があります。
- ・ この「知識に関する問い」は、「TOKの世界」に属し、TOKで学んだ考え方や概念を使って**発展**させる必要があります。この発展のプロセスで、他の関連する「知識に関する問い」が特定され、それ以降の議論での役割を担います。
- ・ この振り返りの成果が、「実社会のレベル」に存在する実社会の状況に、あらためて（発展するプロセスまたはその後で）**適用**されます。
- ・ さらに、プレゼンテーションでは、適用のプロセスが元の状況だけでなく実社会の他の状況にもあてはまることを示し、結果としてそのプレゼンテーションがなぜ幅広い意味で重要性をもつのかを立証するのが理想的です。

プレゼンテーションは、講義、インタビュー、討論など、さまざまな形式をとることができます。生徒は、マルチメディア、衣装、小道具などを使用してプレゼンテーションを進めることができます。ただし、エッセイをクラスに向かって読み上げただけでプレゼンテーションと見なすことは、**決して認められません**。あらかじめ録画したビデオをプレゼンテーションの**最中**に使用することは認められますが、**録画自体**をプレゼンテーションとすることは認められず、プレゼンテーションそのものは「<sup>ライブ</sup>生」で行う必要があります。

他人の思想や考えをプレゼンテーションに盛り込んだ場合は、その旨を開示しなければなりません。プレゼンテーションを行う前に、個人またはグループが、**プレゼンテーション計画書**（TK／PPD）の写しを教師に提出します。これは評価手順の一部となります（下記参照）。この資料は、プレゼンテーションの聞き手に配布されます。

## 教師の役割

プレゼンテーションにおいて、教師は以下の3つの主な責任を担います。

- ・ プレゼンテーションの準備を進める生徒を励ましサポートすること
- ・ プレゼンテーションのスキルを指導すること
- ・ プレゼンテーションの評価方法を使用してプレゼンテーションを評価すること

これらの責任は、生徒との以下のようなやりとりを通じて達成されます。

- ・ 生徒は、教師との**初回ミーティング**に際し、選択する実社会の状況とそこから形成する「知識に関する問い」についてのアイデアを用意します。教師は助言を提供しますが、最終的な決定は生徒に任せます。このプロセスが最終的に良い成果を上げられるかどうかは、プレゼンテーションをどのように発展させるかにかかっています。



す。このため、**必要であれば2回目の計画ミーティングが認められます**。多くの生徒がディスカッションをしたいと考えるような実社会の状況に関して、適切な「知識に関する問い」が多数特定できる場合がしばしばあります。教師は、明確に形成された問いに議論を集中させるよう促します。

- ・ 生徒と教師の**最終ミーティング**はプレゼンテーションの数日前に行い、ここではプレゼンテーションの構成について話し合うことができます。プレゼンテーションは聞き手にとってポジティブな学習経験でなければなりません。このため、最終的な内容の質をこの段階でモニタリングすることが重要です。

同じ実社会の状況と「知識に関する問い」を取り上げるのは、教師の担当する指導グループ1つにつき**1回のみ**とするようにしてください。

つまり、プレゼンテーションを行う生徒それぞれが、TOKコースのねらいをさらに前進させられるようなプレゼンテーションを、クラス全体のために構築できるべきなのです。教師は、適切なアプローチへと生徒を導くことによって生徒を支援することができますが、生徒の作業を生徒の代わりにしてはなりません。

プレゼンテーションの実施日は十分に余裕をもって生徒に告知し、十分な準備時間を与えます。

## プレゼンテーションの時間制限

プレゼンテーションの時間は約10分間とし、グループの場合は最長で約30分間とします。プレゼンテーションの後にクラスでディスカッションをするための時間を加味して、スケジュールする必要があります。

この事後のディスカッションに限らず、プレゼンテーションの最中に聞き手とやりとりしたり、聞き手が参加したりすることは認められますが、プレゼンテーションをする生徒からの内容提示が評価対象として十分に特定できるようでなければなりません。

## 学内評価のための記録

### プレゼンテーション計画書（TK／PPD）

生徒はそれぞれ、プレゼンテーション計画書（TK／PPD）を記入して提出する必要があります。その手順は、以下のとおりです。

- ・ 生徒がTK／PPD書式の生徒用セクションを記入する。
- ・ 生徒がプレゼンテーション中に参照する資料をハードコピーで教師に提出する。
- ・ 生徒がプレゼンテーションを行う
- ・ 教師が各生徒の提出した書式を確認し、プレゼンテーションについてのコメントを記入する。

生徒が記入するセクションでは、以下の項目に回答する必要があります

1. 「取り上げる実社会の状況を説明しなさい」
2. 「中心となる『知識に関する問い』を述べなさい」
3. 「実社会の状況と『知識に関する問い』の間のつながりを説明しなさい」

4. 「プレゼンテーションをどのように展開して、ものの見方を説明し、また二次的な『知識に関する問い』を論じるのか、その計画を簡潔に説明しなさい」
5. 「自分の導く結論が、実社会の状況やそれ以外の場面でどのように重要性をもつかを示しなさい」

これらについて、骨子または個条書きの形式にまとめ、標準の12ポイントのフォントを使用してタイプし、500語以内（日本語の場合は1000字以内）に収めます。文章との関連性が明確であれば、図解を使用することも認められます。TK/PPD書式の表面と裏面をこえる長さは認められません。

グループでプレゼンテーションを行った生徒は、全員が同じ得点となります。グループプレゼンテーションでは、全員が同じ時間にわたって話す必要はありません。ただし、全員が能動的に参加し、全員が同じだけ関わるのが、グループのメンバーの責任となります。

## 内部評価のモデレーション（評価の適正化）

TK/PPDをアップロードする際の手順については、IB資料『DP手順ハンドブック』を参照してください。

教師によるプレゼンテーションの採点結果は、モデレーション（評価の適正化）の対象となります。モデレーションは、アップロードされたTK/PPDからサンプルを抽出して行われます。このプロセスの目的は、教師の下した採点がTK/PPDの内容に見合ったものになっているかどうかを判断することにあります。

また、毎回の試験セッションで、一部の学校に対し、プレゼンテーションの一部または全部を録画することが義務づけられる場合があります。学校は、以下の理由から選ばれる可能性があります。

- ・ 無作為。計画とパフォーマンスの関係性を調べるのが目的
- ・ 生徒が優れたプレゼンテーションを行っており、校長などの管理職や教師を対象とした研修の目的で使える可能性があるため
- ・ 異例と思われる結果が見られたため。例えば、プレゼンテーションの得点とエッセイの得点の間に通常ではない相関性が見られるなど

要請がない限り、学校がプレゼンテーションを録画する必要はありません。ただし、複数の教師が評価にあたる場合に学内評価を標準化するという目的で、録画が有益な場合があります。

同じだけ関わるのが、グループのメンバーの責任となります。学内評価のモデレーション（評価の適正化）



## 評価方法

### 総合的印象評価の使用

「TOKエッセイ」と「TOKプレゼンテーション」の評価方法では、それぞれの学習成果物を評価するにあたって、あらかじめ指定されたパフォーマンスの規準に照らして採点します。他の生徒の学習成果物との相対評価は行いません。

エッセイとプレゼンテーションのどちらにおいても、その評価のプロセスでは、包括的、すなわち総合的な判断が求められます。個々の規準を評価したうえでその合計点を出すという、分析的なプロセスではありません。エッセイの評価は2つの要素に分けて示され、パフォーマンス評価は5段階に統合されていて、さまざまな部分のパフォーマンスの差異を総合評価に包含できるようになっています。合理的な評価領域に沿って生徒のパフォーマンスを区別することが要件となっていることから、マークバンド（採点基準表）のレベルの説明は、2つの要素の評価領域（mark range）に分けられています。

評価の判断は、まず、レベルの説明の**典型的な特徴**（typical characteristics）の部分参照しながら行います。その下に記載された**可能性のある特徴**（possible characteristics）は、試験官、モデレーション（評価の適正化）を担当するモデレーター、教師、生徒の間で各レベルがどのように分けられているかを話し合い、共通の語彙をもてるようになるための材料として提供されています。

5段階評価のそれぞれに記載された「可能性のある特徴」は、その評価を得るための条件としてチェックリストのように用いるべきではありません。これらはむしろ暫定的な説明であり、そのレベルの学習成果物にあてはまるかもしれない特徴をいくつか列記したものと位置づけられています。

レベルの説明では、主にポジティブな内容の到達度を記述しています。ただし、低いレベル（レベル0が最低の到達度）の説明では、到達できなかった内容についての記述が含まれています。

レベルの説明は、総合的に捉えて全体としてのレベルを判断するための規準です。これを活用するにあたっては、以下の点に留意する必要があります。

- ・ 説明されている規準は、一定レベルと見なされるためのチェックリストや最低基準のようなものではない。
- ・ パフォーマンスのレベル分けは、切り離されたグループ分けのようなものではなく、程度の差を意味する。

- ・ 各レベルの典型的なパフォーマンスが示されているが、ケース・バイ・ケースの判断を要する例外が常に存在する。
- ・ 生徒のパフォーマンスは、各要素によってバラつきがある可能性がある一方、全体的な印象が最も重視される。

試験官とモデレーターは、各レベルの生徒がこの種の課題を通じてどのような能力を発揮できるかについて、知識を有しています。その知識を活用して判断するための条件として、この5段階区分を使用します。個別の生徒が学習成果物でどのようなレベルのパフォーマンスを示したかについて、試験官とモデレーターがどのように判断を下すかは、個々のケースによって異なります。

エッセイの試験官は、生徒のエッセイを読みながら判断の作業を進め、読み終えた後でそれを見直して、最終的な評価を下すかもしれません。または、生徒の用いている見解や立論に留意しながらエッセイを最後まで読み進み、最後にそれらを振り返って評価を下す可能性もあります。どちらの場合も、レベルの説明は、要求される特徴項目のチェックリストとしてではなく、総合的かつ包括的なものと捉える必要があります。試験官は、個々のエッセイに見られる特徴的な部分に留意し、それらを評価することによって、個々の学習成果物を評価します。

同様にプレゼンテーションのモデレーターも、TK/PPDの中の生徒と教師の記述内容に基づいて、包括的に判断することを目指します。

毎回の評価課題で使用するマークバンド（採点基準表）は、基本的に包括的な規準を示したものです。学習成果物を総合的に評価するにあたって、この規準が適用されます。「レベルの説明」にある最高レベルは、非の打ち所のない完璧なパフォーマンスを意味するわけではありません。評価対象の学習成果物にとって適切である限り、躊躇せず最高レベルの評価をつけるべきです。評価対象の学習成果物が最高レベルの説明内容にあてはまるのであれば、試験官や教師は、最高評点を与えることを躊躇してはなりません。

## パート1：所定課題エッセイ

以下の図は、「TOKエッセイ」の総合的印象を判断する際に問うべきポイントを示しています。このポイントは、「TOKエッセイ」を読む際、および評価する際の観点となります。

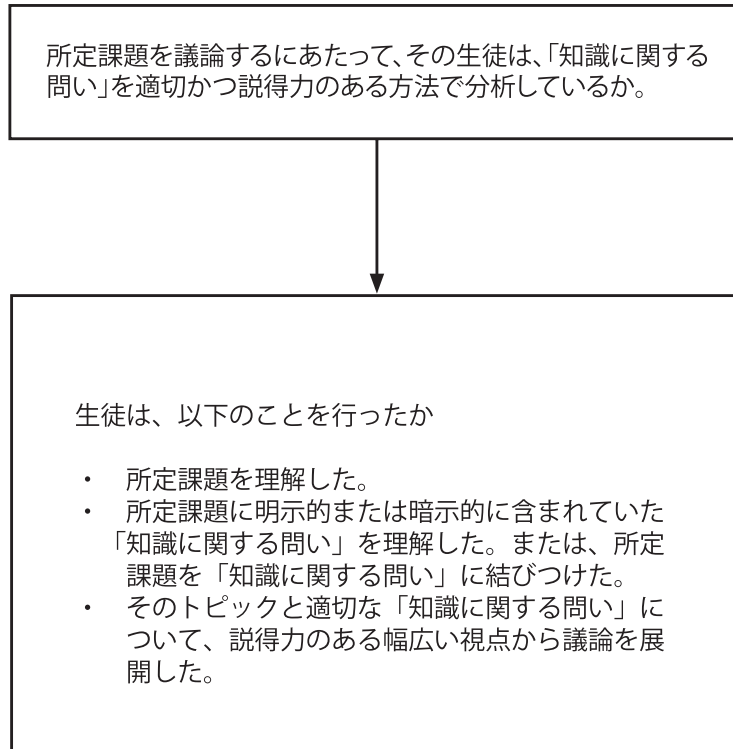


図 20

「TOKエッセイ」の評価は、以下の2つの観点で判断します。

## 1. 「知識に関する問い」の理解

この観点は、所定課題に関係した「知識に関する問い」にエッセイがどの程度、焦点を絞っているか、またその問いについての理解の深さと幅広さをどこまで示したかを見るものです。

エッセイで論じられている「知識に関する問い」は、所定課題に直接的なつながりがあるか、重要な関連性を有していなければなりません。

理解の深さはしばしば、「知るための方法」や「知識の領域」の間にある違いを論じたり、「知識に関する問い」を複数の角度から捉えて「知るための方法」や「知識の領域」に結びつけたりすることによって示されます。

一方、理解の幅広さはしばしば、複数の「知るための方法」と「知識の領域」を比較することによって示されます。所定課題がすべて同等に幅広い「知識の領域」や「知るための方法」に触れるものではないことから、評価規準の詳細に含まれる理解の幅広さの要素は、選ばれた題に特有の性質を加味して評価する必要があります。

検討すべき重要な要素には、以下のようなものがあります。

- ・ そのエッセイが、所定課題に関係した「知識に関する問い」への理解を示しているか。

- ・ そのエッセイが、「知識に関する問い」と、「知識の領域」や「知るための方法」の間のつながりに対する認識を示しているか。
- ・ その生徒が、「知る人」としての自分のものの見方を自覚したうえで、学術的伝統や哲学の伝統、または文化、社会における位置づけ（性別、年齢など）が異なるゆえに起こり得る他のものの見方との関係に対する認識を示しているか。

## 2. 「知識に関する問い」の分析の質

この観点、所定課題に関係した「知識に関する問い」のみを対象としています。検討すべき重要な要素には、以下のようなものがあります。

- ・ 「知識に関する問い」について、質の高い探究が行われているか。
- ・ エッセイの主な論点が正当化されているか。
- ・ 一貫性と説得力のある立論が行われているか。
- ・ 反対の視点が検討されているか。
- ・ エッセイの中の議論がもつ含意および仮説が特定されているか。
- ・ 議論が効果的に評価されているか。

所定課題に関係しない「知識に関する問い」の分析は、評価対象とはなりません。

**注：**「TOKエッセイ」は、第一言語または第二言語の文章力を評価するためのものではありません。生徒はエッセイを十分に推敲して完成させるべきですが、それを行ったかどうか自体は、評価のポイントとはされません。言語能力と理解力の間には通常、高い相関性がありますが、評価者は、言語が流暢であるからという理由で本質的理解力や「知識に関する問い」の分析力があると捉えることには慎重です。さまざまな「知識に関する問い」を美辞麗句で流暢に表現しても、それだけで分析や立論と見なされることはありません。「知識に関する問い」の議論は、所定課題に明確に関連づけられているか、適切に結びつけられている必要があります。同様に、技術面や文法面のマイナーな間違いを含んだエッセイは、なおも優れたエッセイとなり得ます。試験官がエッセイを採点する際、これらの間違いが考慮されることはありません。この種の間違いは、重大かつエッセイの理解に支障を来たす場合のみ、検討項目とされます。

# TOKのエッセイの評価方法

所定課題を議論するにあたって、その生徒は、「知識に関する問い」を適切かつ説得力のある方法で分析したか						
要素	レベル5 9～10	レベル4 7～8	レベル3 5～6	レベル2 3～4	レベル1 1～2	0
「知識に関する問い」の理解	所定課題に関係した「知識に関する問い」を最終論じており、 <b>さまざまなもの</b> の見方の吟味を通して議論を <b>発展</b> させている。また、「 <b>知識の領域</b> 」や「 <b>知るための方法</b> 」に効果的に <b>結びつけて</b> いる	所定課題に関係した「知識に関する問い」を論じており、 <b>さまざまなもの</b> の見方を <b>発展</b> させている。また、「 <b>知識の領域</b> 」や「 <b>知るための方法</b> 」に <b>結びつけて</b> いる	所定課題に関係した「知識に関する問い」を部分的に論じており、いくらかの議論の <b>発展</b> がある。また、「 <b>知識の領域</b> 」や「 <b>知るための方法</b> 」にも一部 <b>結びつけ</b> られている	所定課題に関係した「 <b>知識に関する問い</b> 」に一部言及しているが、エッセイは主に記述的な内容に留まっている。また、「 <b>知識の領域</b> 」や「 <b>知るための方法</b> 」への <b>結びつけ</b> は、表面的または限定的である	所定課題に関係した「知識に関する問い」に言及している部分もあるが関係性は乏しく、エッセイは <b>記述的な</b> 内容に留まっている。	レベル1～5のレベルに到達していない。または、生徒が受験する回の試験セッションに出題された所定課題のいずれに対しても、 <b>応じたものではない</b>
「知識に関する問い」の分析の質	<b>立論</b> が明確で、 <b>実社会の事例</b> を使って裏づけ、効果的に評価している。 <b>反論</b> も広範にわたって検証しており、議論の意味し得る <b>含意</b> にも言及している	立論が明確で、 <b>実社会の事例</b> を使って裏づけ、評価している。 <b>反論</b> も一部特定して検証している	一部の <b>立論</b> は明確で、 <b>事例</b> によって裏づけている。 <b>反論</b> も一部特定している	立論が行われているが明確でないか、 <b>事例</b> によって効果的に裏づけていない	<b>主張</b> が行われているが、裏づけがない	
<b>可能性のある特徴</b>						
	説得力がある、完成度が高い、物事を良く見抜いている、独自性がある、明断である、洞察力がある、影響力がある	要領を得ている、関連性が高い、思慮深い、分析的である、整理されている、信頼性がある、一貫性がある	典型的である、容認できる、主流派である、十分である、能力がある	十分に練れていない、基本的である、表面的である、独創的でない、基本的である、限定的である	有効でない、記述的である、一貫性がない、混沌としている	

## パート2：プレゼンテーション

以下の図は、TOKのプレゼンテーションの総合的印象を判断する際に問うべきポイントを示しています。

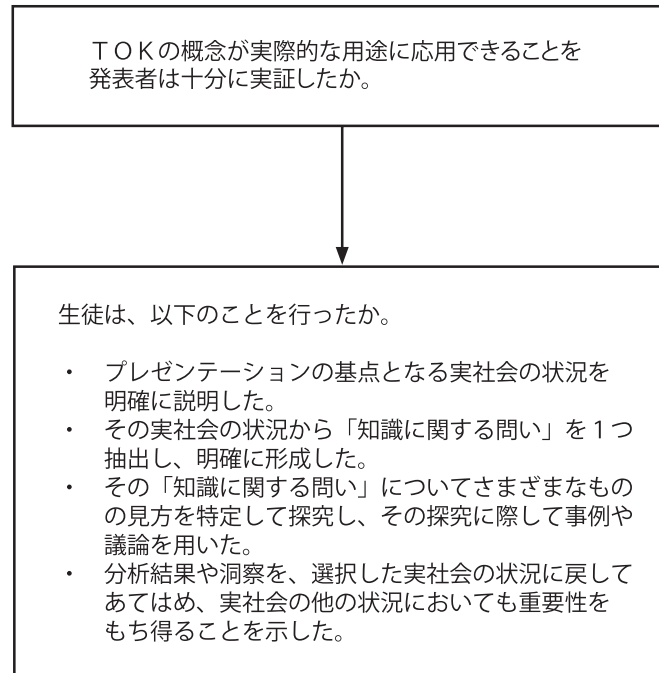


図 21

## TOKのプレゼンテーションの評価方法

TOKの概念が実際の用途に応用できることを、プレゼンターは十分に実証したか。					
レベル5 9～10	プレゼンテーションは、 <b>特定された実社会の状況</b> に明確に関連し、入念に形成された「 <b>知識に関する問い</b> 」を終始取り上げている。説得力のある議論を構築して、その「知識に関する問い」を実社会の状況に照らして効果的に探究し、またさまざまな <b>もの</b> の <b>見方</b> も吟味している。 <b>分析結果</b> が、選択した実社会の状況や他の状況において重要性があることを示している。プレゼンテーションは、特定した実社会の状況に関する問いを終始取り上げている。	レベル4 7～8	明確な <b>議論</b> を構築して、その「 <b>知識に関する問い</b> 」を <b>実社会の状況</b> に照らし、またさまざまな <b>もの</b> の <b>見方</b> も認識している。 <b>分析結果</b> が、実社会の状況において重要性があることを示している。	レベル3 5～6	プレゼンテーションは、特定した <b>実社会の状況</b> に何らかの <b>関係性</b> をもつ「 <b>知識に関する問い</b> 」を特定していた。適切な <b>議論</b> を部分的に構築して、その「知識に関する問い」を <b>実社会の状況</b> に照らして探究している。 <b>分析結果</b> の重要性について、何らかの認識が見られる。
レベル2 3～4	プレゼンテーションは、 <b>実社会の状況</b> と「 <b>知識に関する問い</b> 」を特定していたが、その <b>関係性</b> にあまり説得力がない。「知識に関する問い」を探究しようとするいくつかの <b>試み</b> が見られた。 <b>分析結果</b> の重要性について、限定的な認識が見られる。	レベル1 1～2	プレゼンテーションは、 <b>実社会の状況</b> を説明したが、「 <b>知識に関する問い</b> 」には <b>言及</b> しなかった。または、 <b>実社会の状況</b> に <b>結びつけずに</b> 、抽象的な「知識に関する問い」に言及している。	0	レベル1～5のレベルに達していない。
<b>可能性のある特徴</b>					
洗練されている、物事を良く見抜く力がある、洞察力がある、説得力がある、明晰である	信頼性がある、分析的である、整理されている、要領を得ている、一貫性がある	関連性が高い、十分である、容認できる、予測しやすい	十分に練られていない、基本的である、バランスが取れていない、表面的である、独創的でない、基本的である	有効でない、つながりがない、一貫性がない、混沌としている	