

Interdisciplinary Curriculum(学際的カリキュラム)の開発を促進する経営的条件の考察

中留, 武昭

九州大学大学院人間環境学研究院教育社会計画学講座 : 教授 : 教育経営学

<https://doi.org/10.15017/996>

出版情報 : 大学院教育学研究紀要. 5, pp.1-37, 2003-03-30. 九州大学大学院人間環境学研究院教育学部
門

バージョン :

権利関係 :

Interdisciplinary Curriculum (学際的カリキュラム) の 開発を促進する経営的条件の考察

中 留 武 昭

はじめに

第1節 Interdisciplinary Curriculum の形成過程にみる特徴

- 1 学際的カリキュラムの小史
- 2 Interdisciplinary Curriculum の概念・用語の吟味

第2節 Interdisciplinary Curriculum “実施”の改革にともなう条件づくりの吟味

- 1 カリキュラム “実施” (Implementation) のための視点の類型化
- 2 「8年研究」からの経営的条件の抽出
- 3 Interdisciplinary Team におけるウチとソトとの協働
- 4 Interdisciplinary Curriculum マネジメントのリーダーとしての条件
- 5 経営的戦略形成のための促進, 阻害的条件

第3節 “実践” (practice) の効果とその吟味

- 1 Interdisciplinary Team による実践の効果
- 2 実践上の効果のまとめ

はじめに

2002年度から「総合的な学習の時間」がはじまった。この時間は自ら学び、自ら考えるなどの全人的力である「生きる力」の中心的な育ての時間として設置されたものである。そのためのカリキュラムについては、各学校でその名称も含めて編成・展開することとなった。学習指導要領（総則）で示されているこの時間のねらい（課題探求や生き方と共にそれを達成するために例示されている内容としての①国際理解, 情報, 環境, 福祉, 健康などの横断的・総合的な学習, ②児童, 生徒の興味・関心に基づく課題, ③地域や学校の特色に応じた課題）から判断する限り, この総合的な学習の時間は, 教科や特活, 道徳等とは異なりながらも, これら教科等との連関性 (relevance) を踏まえて, まったく新たな時間 (領域) としてこれを編成するものとなっている。

こうした, 少なくとも教科とは異なって, 児童・生徒の興味・関心と現実生活・社会とにかかわって, そこで生じてくる現代的課題を発見・探求・解決していく過程で, 学習が成立するという考え方は, たとえばイギリスのクロス (cross) カリキュラム, ドイツの事実科 (sachunterricht) など

にも典型的にみられるが、アメリカでもそれは Interdisciplinary Curriculum（以下、学際的カリキュラムと記述しても同義）を初めとして多様な形態のものが見られるが、いずれも日本と類似した型や内容において行われている。ただ、アメリカの場合、本論でもそれを明らかにしていくが、「学際的なカリキュラム」の概念・用語をめぐるのは日本の「総合的な学習」以上に複雑な形のものがあり、日本との単純な並列的な比較にはこまかな点で無理もある。しかし、アメリカでも典型的な学際的カリキュラムの発展過程と到達点を分析していく限りにおいては、そこにおけるカリキュラム開発のねらいや内容、また編成の手続き過程等においてわが国でも示唆される点がかなり多い。

それにしてもこれまで、わが国におけるアメリカの学際的カリキュラムに関する研究の多くは、カリキュラムの内容上の類型研究（個別研究者による内容紹介を含め）、もしくは、この種のカリキュラムが、一般的には日本の新たな「総合的な学習」のように時間割上特設されて行われることが少なく（ただし、本論でも述べるように学際チームでの場合は“まとめ取り”をはじめ時間割上に固定化されるケースも多い）、教科において（あるいは教科から）学際的アプローチによってこれを実施しやすいところから、カリキュラムの実施においては教授法（指導法）レベルでの研究紹介が多かった。

それに対して、日本におけるカリキュラムの内容や指導法を規定しているマネジメントの視座からの研究があっても、それは別の目的のために付随的にとり上げられていることが多く、特に本主題のような学際的カリキュラムの開発を促進する（同時にまた阻害する）経営的条件に焦点をあてた研究はほとんど見られなかった。それはアメリカでもこれまでカリキュラムマネジメント（curriculum management）一般の研究はあっても、スタンダード（standards）に典型のように教科のカリキュラムマネジメントに多くは焦点があてられてあり、学際的カリキュラムとなると一挙に多義性を帯びてくる性格と共に、今日的にはカリキュラムの集権化が進められていることもあって、個別ケースの紹介はともかくとしても、全体の動向を正面から明らかにしてくれている先行研究が限定されていたことにもよる。

従って本論でもこの点、文献上の制約もあって学際的カリキュラムのマネジメントの全体像を明らかにできるとはいえないが、それでも学際的カリキュラムの隆盛した時期に焦点を合わせて、既存の先行研究からマネジメントの要素を意図的、分析的に抽出してこれを吟味していくという方法をとることにした。そこに本研究の意義と合わせて限界点がある（従って、同様のことはわが国でも、特に総合的な学習のカリキュラムマネジメントの新たな理論的枠組みを創設した、実証的研究が今後別に注目されるところでもある）。

本論でまず、カリキュラム開発（curriculum development）を規定するマネジメントという場合の用語についてここで明らかにしておく。一般にアメリカでカリキュラム開発と言った場合、主としてカリキュラムの目標（ねらい）——内容系列における編成・展開過程を意味している。即ち、curriculum design — implementing — evaluation がそれにあたる。この場合、それを支える条件整備活動としてのマネジメントの活動は、実は暗黙理に、development の活動の中に含まれているものと考えられてきた。しかし、一方でアメリカでは、curriculum はそれ独自で用いられるとい

うより、カリキュラム開発では、curriculum & instruction という、どちらかといえば目標—内容系列に力点がおかれている（これは今日では、アメリカの教員養成系大学院や学部名称にも使われている）⁽¹⁾。そこで本稿では上の暗黙理に含まれていることを前提にしながらも、あえてマネジメントを経営条件として別にこれをとり上げることによって、本主題のもつ特色を明らかにすることにした。もっともここで狭義の教授法（指導法）をとり上げないというわけではなく、それはここでは広義の経営条件のなかに組み込むことにした。

さて、本論ではまず第1節で学際的カリキュラムのねらいや内容（目標—内容系列）の形成過程を振り返り、そこから今日、どのような課題がこのカリキュラム開発に求められているのかを明らかにする。ついで第2節及び第3節で、いずれもこのカリキュラム“実施”におけるマネジメントのこれまでと現状（第2節）、およびその成果（効果）と、そこから示される課題（第3節）を、これまでの文献をレビューすることによって経営上の戦略（strategies）という視座においてこれを抽出したい。ここでなお、カリキュラムの“実施”とは、広・狭義があって、一つは、第2節でとり上げることになる、カリキュラムの design—implementing—evaluation へと続くマネジメントサイクル（P—D—S）の中心段階である“狭義”の“実施”（授業）レベルでの戦略と、第3節では同じ implementing であっても、これをトータルなカリキュラム開発としての“実施”レベルでの成果（効果）という“広義”のレベルにおいてとらえることにする。即ち、後者はこれまでの学際カリキュラムが実践的研究として“実施”（practice）されてきた全体の成果において、実施を吟味するわけであるから、むしろそれは様々な諸実践の評価というフィルターを通しての効果（effectiveness/outcome）としかかえてもよい。いずれにしてもトータルな“実施”の効果をそこで適用した経営戦略の視点においてとり上げる。

第1節 Interdisciplinary Curriculum の形成過程にみる特徴

マネジメントの視点からの学際的なカリキュラム開発を分析していく上にあたって、まず本節ではこのカリキュラムの特徴（性格）の形成過程を吟味しておく必要がある。アメリカの学際的カリキュラムの成立・展開についての概説史を、最近、おそらくもっとも的確にまとめてくれているのが、この専門分野での権威者のひとりでもある、ラーガー（Wraga, W. G.）であろう⁽²⁾。そこで本節でははじめにまず、この長論文を追い乍ら、アメリカの学際的カリキュラムの今日までの一般的傾向をつかむことにしたい。次いでこの用語が今日、いかに多岐にわたっているかをとり上げ、そこにこの学際的カリキュラムにどのような特徴点があるのかを明らかにし、ついで、なぜこのような用語上の多義性を生んだのか、その背景を考察してみる。

1. 学際的カリキュラムの小史

100年に亘る学際的カリキュラムの動きを、上のラーガーの記述からつかむ限り、それは厳密には単なる連続的な成立・展開史というよりも、学問＝教科に重点をおいた時期、ないしはその時期

と重なりそれに対峙しながら、双方において一定の隆盛と退潮の時期をくり返し乍ら今日にまで至っていると考えられる。筆者は、カリキュラム編成の原理を、学問＝教科に重点をおいての編成（国民としての共通性）と学際的カリキュラムの特色でもある児童・生徒の興味・関心や社会的ニーズに重点をおいた編成（個人としての多様性）とに識別し、日本の学習指導要領の改訂毎に、日米のカリキュラム編成の動向とを比較し、その軌跡をプロットしてみたことがある⁽³⁾。結論的には、そこに比較上一定の傾向があることは言い得ても、ラーガーの分析のように、一世紀というスパンで、しかもアメリカに限定しての学際的カリキュラムの視座自体からその軌跡をみる限り、より大きな波動のあることをそこから伺い得るのである。

ラーガーによる一世紀の学際的カリキュラムの系譜は、この論文から判断する限り、およそ6期に分けることができるものと考えられる。それはいずれも後述のように、Interdisciplinary Curriculum という用語を含めた概念が、研究者や専門職団体によって多様に理解されてきた歴史ともいえる。

まず第一期は、すでに19世紀末にミドルスクールとセカンダリースクールにおいて、今日でも議論の対象となっている、Interdiscipline という用語をして、単純に教科間を結びつけたようなカリキュラムから、より広い世界に児童・生徒の体験を統合したカリキュラム、また、学校の体験を地域や家庭の生活と結びつけたもの、さらには統合（integrated）を達成する障害としてある、教科中心のカリキュラム（disciplined-centered）までの広がりの中でこれをすでに検討されていたものと解される。この点、ラーガーの紹介している1895年の全米ヘルバルト協会成立をもって学際的カリキュラムの誕生と位置づけをしているが、当時の、デカルモ（DeGarmo, C）が「初等カリキュラムに関する緊急の問題」と題する当時大会の第1回目の資料⁽⁴⁾においては、最近の教育課題として、学習者数の増加と役立つ知識をカリキュラムにどう盛り込んだらよいか課題であって、特に後者の場合、学校はもはや、従前からのフォーマルな冷たい教科の厳格主義のみではだめで、学習が子どもたちや近隣への義務を明らかにしたり、他者への思いやりなどいわば道徳的性格の開発をも包摂し、要するにカリキュラムに世界の生きた現実をとりあげる必要があると論じていたとされる。

因みに当時の日本は明治20年代後半のことで、わが国でこうした考え方への取り組みがなされるようになったのは、大正自由主義教育での木下竹次による「合科学習」（奈良女子高等師範学校附属小学校）や「分団式動的教育法」（明石女子師範附属小学校）など、子どもが自ら求め創り上げていくという、児童中心主義の学習においてであった⁽⁵⁾。

学際的カリキュラムの第二の隆盛期は1930年代であるとされる。もちろんこの30年代に来る前に、デューイやヘルバルト派などの研究から、すでに子どもと教科をめぐっての correlation, coordination, concentration, relation などの用語が出されていたが、少なくとも教科中心のカリキュラムが支配的な中で、その後この30年代の学際的カリキュラムの隆盛を促進したのは、狭い教科中心主義に変わって実現可能な範囲でのカリキュラムを検討しようとする研究団体の登場だったとされる。こうした研究団体はそれまであいまいに使われていた関連用語の整理を始めたが、結局、第二次大戦後までに Interdisciplinary とほぼ共通なものとしてしぼられてきた用語は、correlation,

fusion, broad field, core であったとされる。

ただ、ここでアメリカの学際的カリキュラム史上重要な点は、このカリキュラムは、こうした研究団体——特に教科教育の団体から、学際的カリキュラムのその後の活性化へとつながったことである。この点はこの1989年から1992年までの90年代を境に、たとえば、理科、数学、社会科、音楽などの教科研究団体が、子どもとその世界に関連したテーマとかがわってそれぞれの教科をベースに、当該教科から、他教科との境界を緩めながら、これを内容的、方法的に結びつけるという、curriculum & instruction としてのいわゆる学際的アプローチをうち出している。従ってアメリカでは今日でも、日本の「総合的な学習の時間」の特設と異なって、各教科において学際性をとり組もうとする動き（まとめ取りや全校集会などの時間活用を含めて）が強いのである（この点は1993年に必置となったサービ斯拉ーニングにも該当する）。

さて、次の段階は20世紀半ばの生徒人口の拡大に対応して、共通の経験を提供する枠ぐみとして出されてきた一般教育（教養：general education）である。これは一般的には子どもの個人的、社会的ニーズに焦点をあててブロック時間（Block-Time, 1時限を2コマ90分として使うことによって、子どものニーズに対応した教科間の連携と教師の学際チームがとれるのが便利）のコースをとるなかで授業を行う。一般教育の理念や実践と密接に関わっているのがコアカリキュラム運動であった。しばしばこれまでコアカリキュラムと一般教育とは相互に使われてきていながら、双方はいずれも、学際的カリキュラムという用語の連関性については、永い間コンセンサスを欠いたままにそれぞれが使われてきていた。しかも、一般教育の支援者たちは通常、コアカリキュラムの用語自体を専門教育（specialized）と相補的に使ってきたのであるが、今日では共通の学習コースの機会として、ブロックタイムとか学際的アプローチとか問題集約別コース（problem-focused course）と同様にみるに至っている。

ラーガーによる次の学際的カリキュラムの興隆の第4期が、1940-1950年代の次のコアカリキュラム運動にあたる。この期のコアカリキュラム運動は、次節で述べる8年研究（1932-40）にそのルートをおきながらも、活動主義カリキュラム（activity movement）や経験カリキュラム（experimental curriculum）、そしてデューイやヘルバルト派の教育理論と共に、特にアメリカ伝統のコモンスクールという考え方の中において、統合的かつブロックタイムをベースにしたコアカリキュラムとして、ことにそれは未来の市民に対して、今日のカリキュラム研究者であるD. タナー（Tanner, D）が指摘するところの「共通した議論と理解、そして能力⁽⁶⁾」を提供する一般教育の機能にも役立つものとして進められてきたとされる。コアカリキュラムは基本的に生徒の生活の現実から知識を切り離してしまう伝統的なアカデミックカリキュラムに欠点があるという前提に立って、改めてコアカリキュラムを「すべての学習者にとって共通の、しかも個人の興味や関心と民主的参加への参加メンバーとしての市民的、社会的ニーズから成り立つような学習経験をさす⁽⁷⁾」ものと定義づけている点は、今日でも学際的カリキュラムを考えていく上での重要な指針となっている。いずれにせよ、一般的な学際的カリキュラムと特定の分野を中心にしたコアカリキュラムに関する文献の多くは、経営論的にはカリキュラム開発への教師の参加を極めて重視している⁽⁸⁾。

次の第5期は、1970-1980年代におけるクロスカリキュラムの時代であるが、実はこの時代直前の1960年代には、スプートニクショックと冷戦時代のNSF（全米科学連盟）プロジェクトとして生まれた新たな理・数系の個別教科重視への傾斜があった。そして1970年代のback to basics運動や冷戦の結果生じた教育費の縮小は、多くの学際的カリキュラムの開発を削減させるものとなった。また1980年代前半の『危機に立つ国家』を典型とする教育改革の流れも60年代同様、再び理数系統の教科中心重視を志向するものとなり、子どもの興味・関心等のニーズからなる学際的カリキュラムにネガティブなインパクトを加えるものとなった。

しかしそうした数々の教科中心のインパクトにもかかわらず、この70-80年代にも、ミドルスクールと中等学校レベルの双方とで、2ないしそれ以上の伝統教科目を、相関（correlated）ないしは結合（combined）、融合（fused）させたクロスカリキュラムによるT・T（Team Teaching）は伝統的な教科組織（traditional department）が拡大していくなかでもかろうじて生きのび、次の20世紀最後の10年間につなげることになったわけである。

ラーガーの学際的カリキュラム興隆のもっとも新しい時期区分は1990年代である。この代から2000年最初の今日まで、ちょうど100年前に既述のDeGarmoなどの提言によってはじめられた学際的カリキュラムの必要性は今日、再び新たな方向を求めつつある。この90年代の動きは後述することにして、ラーガーはまず、この時に至り「歴史は繰り返す」ではないが、この100年間に学際的カリキュラムは「どれほど進んだのか」また「我々はそこから何を学んだのか」という“問い”を提示している。これに対してはラーガー自身が第一の問いに対しては、今日では成果を議論するに足る十分な資料はあるが、それでもなお、バース（Vars, G. F.）や、ビーン（Beane, J. A.）そしてターナー（Tanner, D）やシュバート（Schubert, W. H.）⁽⁹⁾といった、学際カリキュラムをこれまでに開発してきた努力の遺産のほどには研究者の数は限られていると答えている。また第二の問いに対しては「過去から学んだもの」を明らかにすることを通して、これまで用語のコンセンサスがないままに使われてきた学際的カリキュラムではあるが、今、改めて整理してみると（この点も後述）、生徒にとって教科とは異なった経験とその効果に関しての知見を多く生み出してきたことだけはまちがいがなかったと答えている。一世紀をかけてアメリカでこの用語によく、バースが関係者にほぼ共通の言語コード（後述）を生み出してきたことを大きく評価しつつもすでに今日、1990年代のアメリカの教育の国家目標の中で明らかにされた教科中心カリキュラムや国としての教科の基準内容（standards）をはじめ伝統的教科において提案されているアチーブメントテストの政策要請が再び学際的カリキュラムを圧迫してきているとしながら、それでもなお成功した過去の事例の遺産を引き継ぎ積み上げることによって、真の永続的な教育改革こそを学際的カリキュラムが生み出していくものであることに大きな期待をかけている。

2. Interdisciplinary Curriculum の概念・用語の吟味

では、ラーガーの指摘する一世紀ぶりの1990年代における学際的カリキュラムのリバイバルとは何なのか。既述のように、これまで多岐にわたって出されてきたこのカリキュラムの概念（用語）

に、実はその答えが隠されているものと考えられるので、以下にこの点に焦点をあてて、リバイバルの意味するところを整理する。

1980年代の『危機に立つ国家』は国レベルでは国際競争のなかで伝統的教科を優先させる方向を示し、結果的にも一層多くの伝統的科目をハイスクールレベルで卒業に必要な要件として増やすものとなった⁽¹⁰⁾。しかし伝統的教科の強化に対する風土にもかかわらず、その一方ではまた既述のように学際的カリキュラムの理論と実践の“経験”文化を子どもたちや学校に提供すべきだと訴える傾向が特にミドルスクールを中心に、真の教育改革はカリキュラムにあるとする草の根の運動として展開しはじめた。これがリバイバルである。

たとえば、“California Caught in the Middle” (1987) や、カーネギー財団による“Turning Points” (1989) の報告書は、いずれもミドルスクールのもつ標準的な特性を“correlated” (相関性) と“fused” (融合) にあるとしたカリキュラムを勧告した。この点でミドルスクールにおける学際的カリキュラムの大御所でもあり、バースと共に、日本でも既に高浦勝義氏により一部紹介されてきているビーン⁽¹¹⁾は“A Middle School Curriculum From Rhetoric to Reality”で、従前の教科中心のカリキュラム批判を行って新たな学際的カリキュラムを提言した媒介者 (catalyst) としてアメリカでは見られている。ここでビーンは当時においても圧倒的優勢を保っている教科中心カリキュラムの源泉を、およそ①「すべてを知る必要があり、学校はすべてを教える必要がある」という古典的ヒューマニズムの伝統、②「精神は情報をコンパクトにした型で貯える」という精神主義者の伝統、③「教科をすべて専門分野に押し込む」べく最終的にはエリート主義の伝統にあるものとみており、これらの伝統は、カリキュラムを単純に「教科の視点によってのみ編成されるものとみなす」(supposed) 立場に立っている。しかもこうした仮説的見解が専門家のみでなく、一般大衆にまで及んでいること、そして、他の視点では編成は非常識だとみなすところに問題があるのだと判断して、全ミドルスクールのカリキュラムをして経験中心カリキュラムによって編成されるべきだとした⁽¹²⁾。こうしてビーンは経験単位として「移行 (transition)」「自己同一性 (identity)」「独立性 (independence)」「至福 (wellness)」「社会構造 (social structures)」「相互依存 (interdependence)」「葛藤解決 (conflict resolution)」「商業主義 (commercialism)」「公正 (justice)」「介護 (caring)」「制度 (institution)」などをテーマに、子どもの生活や現実の社会生活 (課題) のニーズをミドルスクールのカリキュラムに導入することを主張したわけであった⁽¹³⁾。

ところで、このようなビーンの提言にはどのような背景があるのか。そこに実は学際的カリキュラムをめぐる2つの大きな今日的課題があるものと考えられる。この点は基本的には、一世紀もの間続けられてきたカリキュラム統合 (integration) への努力において欠いてきた課題でもある。それはパーマー (Palmer, J. M.) が指摘しているように、この間、教科内、教科間の連関性 (connection) を創ることの必要性については理解が増してはきたものの、ではどうしたらそれを学校レベルで実施できるのかという“組織的、継続的な方法 (organized and sustained manner)”の問題でもある⁽¹⁴⁾。これこそまさしく経営的条件に直接、関わる課題でもある。この点については次節以降でとり上げることにするが、ここで重要な点は、「ではどうしたらよいか」という経営条件のあり方

を吟味するのに先き立って、先きに述べた学際的カリキュラムをめぐる大きな今日的課題の2つのうちの1つが、学際的カリキュラムの概念・用語をめぐるコンセンサスの欠如であった。この用語上の問題と今一つの課題が上述の経営条件の新たな吟味の必要性で、むしろ双方は相補関係にある。

そこで本節では、以下に概念用語上の吟味を、若干は既述したがあらためてとり上げ整理してみたい。実は用語上の多義性が学際的カリキュラムを含めたカリキュラムの統合化にむけて厄介な意味論上の困難性をもたらせることについては今はじまったことではない⁽¹⁵⁾。1950年のコアカリキュラム隆盛期に既に、ライト (Wright, G. S) は、教育関係の用語の中でもコア・カリキュラムの用語ほど正しい定義の見られない語はないと言い切っていた⁽¹⁶⁾。そこでライト自身、学際的カリキュラムとしてのコアカリキュラム自体の一般基準としては学習経験を教科の領域にからませたところの子どものニーズに焦点をあわせたカリキュラムだとしか言いようがないとしている。また、ヤコブは、学際的カリキュラムを「中心となるテーマ、課題、トピックスあるいは経験を吟味するために1つ以上の教科からの方法や言語を意図的に活用した知的見方・考え方、ないしはカリキュラムへのアプローチ」と定義づけている⁽¹⁷⁾。

学際的カリキュラム (Interdisciplinary Curriculum) と同義の用語には、他にも multidisciplinary, transdisciplinary, pluridisciplinary, integrated, complementary, webbed, correlated, parallel, そして fused などが含まれているが、先きのラーガーはこの一世紀に同様に研究者によって活用されてきた学際的カリキュラムの用語を整理するにあたり、教科 (disciplinary) と統合 (integrated) までの範囲をとって (表1) のようにまとめている。これだけ多岐にわたる用語が異名同体、同名異体のようなもとの教育界で使われてきているのはたしかに他にないとも言える。こうした学際的カリキュラムは結局、学校現場においては多くの場合、2つ以上の教科のクロスから、子どもの興

(表1) 学際的カリキュラムデザインの一世紀

	教科 (disciplinary) ←—————→ 統合 (Integrative)		
Drake(1993)	Multidisciplinary	Interdisciplinary, Transdisciplinary	
Vars/NACC(1992)	Correlation	Fused	Structured Core/Unstructured Core
Fogarty(1991)	Fragmented/Connected/Nested	Sequenced/Shared/Webed/Treaded/Integrated	Immersed/Networked
Jacobs(1988)	Parallel Disciplinary	Multiple Disciplines/Interdisciplinary	Integration/Complete Program
Beane(1976)	Correlation	Fused, Structured Core/Open Core	
Vars(1969)	Subject-Area Block	Unified Studies	Structured Core/Unstructured Core
Alberty(1953)	Informal/Formal Correlation	Fusion	Preplanned Core/Unplanned Core
Wright(1952)	Block-Time Correlation	Fusion	Prestructured Core/True Core
Spears(1942)	Subject/ Correlated	Fused/Broad-Field	Core
Alkin(1942)	Correlation	Fusion/Broad-Field	Core
Hopkins(1937)	Correlation	Broad-Field	Core
NCYE(1936)	Correlation	Fusion	Integration
White(1896)	Isolation		Unification
Degarmo(1895)	Intra/Interdepartment Correlation	Concentration	

Wrage, W.G. "The Interdisciplinary Imperative for Citizenship Education", Theory and Research in Social Education, 21(3), pp201-231, 1993.

味・関心のアイデアのみからカリキュラム編成を行う範囲に至るまで、ある点では日本のかつての「はいまわる経験主義」のカリキュラムから、今日のいわゆる現代的課題の解決までをもベースにした「横断的・総合的な単元学習」構成に至る範囲までと同様に、実践においても多様なバラつきを生み出すことになる。

従って、こうした多義性を帯びている学際的カリキュラムを実施するにあたっては、この用語が歴史的にもその範囲を先きのラーガーの指摘にもある通り広くとられているので、ヤコブらの言うように、アメリカで各学校では用法に関する賛否両論のあることを互いに共通理解しながら、わが校の場合はどのレベルの学際的カリキュラムなのかを明確に意図し、合意した上での経営戦略をとることが必須となる⁽¹⁸⁾。その場合、ひとつには、ドレイク (Drake, S. M.) の指摘のように、子どもに新しい経験を意味づけさせるために、学際カリキュラムを実施するための新たな組織的フレームづくり (組織化) が必要となる⁽¹⁹⁾と共に、今ひとつ、学際カリキュラムの編成、実施には通常3年から5年の長期に亘ることなども視野におく必要があるとされている⁽²⁰⁾。

こうした学際的カリキュラムの用語の多義性をめぐるなかで今日のアメリカの学校の実践でもっとも広く使われている概念が、バースのもの (表2) である。ここでは学際的カリキュラムを内容中心と学習者中心とに二分化して、これまでに使われてきた用法をもって、構成・展開に充当させようとしている⁽²¹⁾。

しかしいずれにせよ、こうした多義性は先きのヤコブの指摘のように、だからこそ各学校単位で

(表2) 学際的カリキュラムのデザインの用語

<p>内容中心 (Content-Oriented)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学際的デザイン (Multi-disciplinary) いくつかの学問的教科からの内容や方法 (mode) が共同のテーマ、トピック、イシューや問題の解決に対して適用される。このためには通常、次の相関的アプローチとか融合的アプローチのいずれかによって達成される。 ・相関的アプローチ (Correlation) 学習者がおよそ同じ時間にいくつかの異なったコースにおいて同じテーマ、トピックス、イシューや問題に対応するように2つないしはそれ以上の教科間の内容上の連続性に調整をつける。 ・融合または統合的アプローチ (Fused or Integrated Curriculum) 2つないしはそれ以上の教科からの内容を新しい単元やコースに溶け込ませる。
<p>学習者中心 (Student-centered)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・コア・カリキュラム (Core Curriculum) 生徒のニーズや問題ないしは関心に直接焦点をあてたカリキュラムで、その場合、生徒がそうした問題関心に対処していくのを支援するのに必要な分野からの教材やスキルをともなったカリキュラム。これには以下の構造的ないしは非構造的アプローチをともなうことになる。 ・構造的アプローチ (Structured Core) カリキュラムをあらかじめ計画化しておいた幅広い問題領域と関係づけて組織化する。そのために生徒の関心が集まるように教師との共同計画づくりが期待されている。 ・非構造的アプローチ (Unstructured Core) 教師はコースの内容をあらかじめ計画化しない。しかしその場合、教師は教師-生徒との双方での計画化を通してそれぞれの生徒グループが作成する走り書きからカリキュラムを導き出す。

その意味するところを吟味して使うべしという提言はまちがいないにしても、あまりの多義性は教育政策としても州や地方学区で一応の整理をつけておかないと同一地域内でも研究や実践をはじめるとあたっての支障となりやすい。そこで同じヤコブが「学区が学際的カリキュラムと言われている内容のコンビネーションを明らかにすることは各学校でのプログラムの断片化を防ぐのに役立つ」という指摘⁽²²⁾は的を得ているのではないかと考えられる。

この点でウィスコンシン州教育局（WDPI）が1997年に開発した連関カリキュラム（Connected Curriculum）の考え方は同州で学際的カリキュラムを実施している場合の共通の道標にもなるので参考になる。この場合、同州では連関カリキュラムを学際的アプローチ（教科横断的アプローチ＝interdisciplinary approach）と統合的アプローチ（integrated approach）に分けて、前者を教科間の内容を関連づけた学際的カリキュラムの編成とし、後者を子どもの興味・関心と関連づけた中心テーマ（organizing center）を教科の枠を越えて編成するパターンであるとし、双方を合わせて新たに連関カリキュラムと名づけた点は評価される。この見地からの同州における学際的カリキュラムの実践については拙稿にゆだねるが⁽²³⁾、たとえば上記の場合の分類でいえば、ビーンやブロードハーゲン（B. Brodhagen）やドレイクの学際的カリキュラムの分類では連関プログラム（カリキュラム）は統合的アプローチに属するものとなる。

さて、いずれにしても学際的カリキュラムの分類枠をめぐっては、この他にも既述の各専門職団体による教科運動からも、また「カリキュラムと指導行政学会」である ASCD（Association for Supervision & Curriculum Development）からも概念用語の提言ばかりでなく、多様な実践のケースや、マニュアルなどが多く出されている⁽²⁴⁾。これらのなかには必ずしもビーンなどによる過去の学際的カリキュラムの研究の上に作られた概念・用語ではない試みまでも含め、90年代以降のアメリカ学校教育の低学力問題をベースにした教科重視の標準（standards）化政策は、子どもの生きる現実を重視した学際的カリキュラムの試行と新たな対立関係にはいっていることだけはまちがいない。こうしたジレンマからどう抜け出して双方のバランスをカリキュラム上はかつたらよいかは、学際的カリキュラムが芽を出した100年前と若干異なった様相の中にある。

第2節 Interdisciplinary Curriculum 実施の改革にとまなう条件づくりの吟味

さて、学際的カリキュラムを実施（implement）するにあたっての困難点のひとつは、これまでの概念の多義性をいかに共通理解して学校としての独自の形態のものをつくるかということであった。そして第二点として、学際的カリキュラムの必要性や特にその理論に関してはアメリカの学校でも関係者において合意が得られてはいるが、ではどう開発したらよいかという、特に経営的条件をベースにした戦略についてはいまだ不透明な点が多いことを前節で記述してきた。

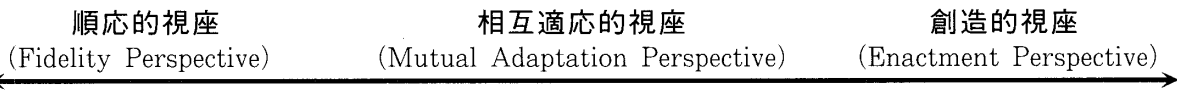
そこで本節では、まず、学際的カリキュラムを含め、一般的にカリキュラムの実施をどのような視点においてとらえたらよいか、それを受けて、では学際的カリキュラムの“実施”レベル（授業レベル）での戦略を過去の実践において見直し乍ら、改めて最後に今日の学際的カリキュラムの

開発 (日本的には編成=展開でもある。展開は実施=授業実践レベルである) に必要な経営的条件を各種の研究, 実践報告等から抽出する。

1. カリキュラム “実施” (implementation) の視点の類型化の吟味

まず、過去の典型的な学際的カリキュラムのケースを分析するに先き立ち、そもそもカリキュラムの実施とは、カリキュラムをどのような社会システムにおいて改革していくのか、その視座によっては異なった戦略をとることが要請されてくる。端的に言えばカリキュラム開発, 特に実施レベルにおいて、当該カリキュラムをどのような視座においてどうとらえたらよいのかということである。

(表3) カリキュラム実施 (curriculum implementation) の連続性の視座



カリキュラム実施における視点

基準	受 容 的	相 互 適 応 的	創 造 的
カリキュラムの知識	<p style="text-align: center;">【受け手】 receiver</p> <p>カリキュラムは、教師があらかじめ定められた処方箋を実施するために専門家によってトップダウンの型で教室外から開発される</p>	<p style="text-align: center;">【適応者】 adapters</p> <p>カリキュラムは、外部の専門家によって開発されるが、教師によって自らの学校の文脈に適応する型で提示される。</p>	<p style="text-align: center;">【創造者】 creators</p> <p>カリキュラムは、プロダクト (生産されたもの) ではなく、教師 (教授) と生徒 (学習) の互いの成長としてのカリキュラムを創り出すために、原素材を結びつけて、外部において開発された素材を活用していくプロセスである。</p>
カリキュラムの改革	<p>改革は、それを促進する広義な計画と手続きを過程への配慮とを含めた組織的, 線的, システムティックなプロセスである。 (焦点=ごく細部の内容・指導法と教材における改革)</p>	<p>改革は、より大きな不安定性をも含めており、線的なプロセスが少ないものとみられる。改革のプロセスを理解することによって、改革の参加者は学校の特定のニーズに合わせるためにカリキュラムの内容とプロセスをあり得る方向に修正することがある。 (焦点=所与のプロダクトの変形)</p>	<p>改革は、カリキュラムが教室における教師と生徒の生活体験から生じる場合に、その考え方や行動における変容を制約するべく、教師と生徒のための成長のプロセスとみられる。 (焦点=改革は評価や考え方の改革)</p>
教師の役割	<p>教師は外部の専門家の作ったカリキュラムの消費者である。教師にとってカリキュラムの運営において重要なことはカリキュラム実施が成功することにある。</p>	<p>教師は自らの教授スタイルに合わせて、生徒の特定の学習ニーズにも合うようにカリキュラムを作る。</p>	<p>教師と生徒なしではカリキュラムは存在しえないので、その点で教師は重要な存在。教師は自らのカリキュラムに対する考え方を通じて一定のカリキュラム様式を作る。</p>
必要なサポートシステム	<p>カリキュラムの正しい実践を確保するために、実践のプロセスにおいてそれが適切に運用されるように徹底したサポート研修が必要である。</p>	<p>教師がカリキュラムに慣れておりオリジナルなカリキュラムの統合性 (一貫性) を維持していくために、カリキュラムの考え方を前面に出すための研修サポートが必要になる。</p>	<p>カリキュラムの革新と開発のプロセスをサポートするためには時間と資料が必要である。</p>

*Synder, Bolin and Zumwalt, "Curriculum implementation" In P.W.Jackson(ed.), Handbook of Research on Curriculum, New York; Macmillan Pub. Comp, 1992.

この点で示唆に富むのはスナイダー (Snyder, J) らによるカリキュラム実施に関する視座である。(表3) がそれであるが、この視座はカリキュラムの実施においては開発主体としてのあり方において3つの視座が連続体としてある。それはいずれもカリキュラムの知識レベル、カリキュラム改革、教師の役割、必要な支援システムにおいてそれぞれに異なった態様を示すというパラダイムである。

端的に言えば、まず、カリキュラムの知識レベルにおいてその知識が外部の専門家によって開発されたもので、その実施だけをトップダウンの型で忠実に受けとめるレシーバー型 (Fidelity: 受け手)、次に当該知識を外部の専門家が開発した知でも、学校 (教室) の文脈に沿った型で咀嚼しながらもそれにすべて適応させるアダプター型 (Mutual Adaptation: 適応者)、そして外部で開発されたカリキュラムをアウトプットとして学校 (教室) にそのまま忠実に受け入れたり、一定の操作をしながらも結局それをそのまま適用したりするのではなく、教師と生徒との“共学 (共に学ぶ)”の成長の証としてカリキュラムを創り出していく (この場合、外部のカリキュラムは素材としての活用材) クリエイター型 (Enactment: 創造者) の3つがあつて、これらは一般的にカリキュラムの実施においてはレシーバー (消費者型) からクリエイター (生産者型) までの連続線上に位置づくという仮説である。

そしてこの三つの視点によるカリキュラムの実施の態様はカリキュラムのイノベーションにおいても、教師の役割においても、支援体制においてもそれぞれに異なった態様を示すというものである (この視点をたとえば日本にあてはめてみた場合、レシーバー型が教科、アダプター型が特別活動・道徳、クリエイター型が総合的な学習に充当されるのではないだろうか)。そこで重要なことは、こうした一般的なカリキュラム実施の視点を前提にした場合、学際的カリキュラムは少なくとも、第三の、教師が生徒と共にクリエイターの視点に立って、学校 (教室) の内側からカリキュラムを開発し、カリキュラムを革新 (イノベーション、以下改革と同義) していくということにある。

もっとも第一のレシーバー、第二のアダプターの視点がカリキュラム開発上まったく革新性をもたないというのではない。たとえば第一のレシーバーの視点においても、確かにこの視点で特に教科のカリキュラム開発に対応していった場合、教師が①イノベーションに関する明確なイメージを欠いていたり、②新しい役割モデルに直面した際に必要なスキルと知識を欠いていたり、③必要な教材を活用していなかったり、④イノベーションとそれに必要な組織的とりくみの間の齟齬に無自覚であったり、そもそも、⑤意欲に欠けていたりする場合、これらは開発にとって、戦略上の阻害条件となる⁽²⁵⁾。しかしそれでもなお、たとえば次のような条件づくりをリーダーがとる場合、レシーバー型のカリキュラム実施でも成功する可能性はあると、ヒューバーマン (Huberman, A. H.) はそれを以下のように仮説する⁽²⁶⁾。即ち、①中央行政からのイニシアチブがイノベーションの後の継続貫徹性にポジティブな影響を与えることがある。②イノベーションにおける教師の裁量はほとんどなく、そのことが管理者との間の摩擦を起こすが、逆にその後のより大きな改革においては“無傷”で改革を成し遂げられることもある。③教師-管理者の摩擦は、教師の低い関与の型をとるが、教師によく計画され、技術的にも支援が与えられるとイノベーションにチャレンジして、摩擦を克

服することもできる。④カリキュラムリーダーシップの安定性は、中央行政と管理者が、当該プロジェクトを放棄したり関心を示さないでいることよりも、むしろそのプロジェクトと共にあることが一定の意味をもたらす場合などの条件がそれらである。こうした①-④の各々の条件において結局、教師はイノベーションを単に“レシーブ”するだけであっても、それは真空の中で行われるわけではなく、ある一定の学校文化・風土と関わることによって、カリキュラム実施のイノベーションに対応が可能になり得るということでもある。

また、第二のアダプターにおいても、学校と教師は外部の専門家からの知を修正した上で単純にそれを適用するというだけで終わらなくなるためには、教師に自律性という条件が与えられている場合であって、それによってイノベーションは外部の専門家との相互達成 (mutual accomplishment) において可能となることも指摘されている⁽²⁷⁾。更にまた、単純な修正適用ではなく、管理者 (校長) がカリキュラムの改革の努力の日常過程で教師との間に以下のような“関係 (interaction)”を、条件づくりとした場合、カリキュラム実践へのイノベーションは、アダプターの状況から出発しても、よりポジティブに促進されたとするリサーチもある。これはホード (Hord, S. M.) らによる研究で、要約するとカリキュラム実施において校長が、①支援的な組織やその手続きを開発する ②教員研修のニーズに対応する ③教員に対する相談活動や情報提供活動を行う ④教員の継続的成長のプログラム開発とそこにおける定期的な評価のための支援を行うといった条件づくりを行う場合に検証されている⁽²⁸⁾。

その他、関係者が協力的になった場合の実施の過程でも、サラソン (Sarason, S) の研究調査においては、次のように条件のあったことを指摘している⁽²⁹⁾。即ち①具体的で当該教師の専門性を発展させた研修 ②プロジェクトないしは学区行政スタッフからの教室実践に対する支援 ③他の教室、学校、学区における同種のプロジェクトの観察 ④実践的問題に焦点をあてた定期的なプロジェクトミーティング ⑤プロジェクトへの教師の参加 ⑥地域での教材の開発 ⑦校長による研修への参加などの戦略が確保されている場合ということが、外部と学校との相互関係を通して学校のカリキュラム実施を変えていくことになった。

以上の指摘は、いずれもトップダウンや外からの知識の、カリキュラム実施に対するインパクトではあっても、第3のクリエイターにまでは至らない。しかしそれでも、実施をして挫折や失敗におわらせることのない条件づくりということになる。だが、基本的にはトップダウンによるレシーバーも、外からのインパクトによるアダプターにしても、カリキュラム実施においては、内側からの教師と生徒による共同体験としてのカリキュラム実施を経由しない限りにおいてそれは限界性をもっている。それは、教師や生徒をイノベーションという創造的プロセスから切り離し、往々にして外で創造的に作成されたカリキュラムの実施に焦点を主としてあてることになるのでイノベーション自体が矮小化してしまうからでもある。

そこで重要なのが第3のクリエイターの視点ということになる。この視点は既に述べたように、生徒と教師による共同で絶えざる成長のもとに結ばれた教育 (学習) 体験という条件づくりを通してのカリキュラム実施ということである。ここでのカリキュラム実施におけるイノベーションの主

体は、教材やプログラムレベルではなく、実践者個人の創造力によるものである。即ち、フーラン (Fullan, M) も指摘するように大方の場合、深い改革は自らの環境を変えていこうとする個人の創造力から生ずるものであって、その場合、システムは直接的には何の役にも立たない。イノベーションの中心はスキルをもった意欲 (エンジン) のある“チェンジエイジェント (推進者)”個人なのであると述べている⁽³⁰⁾。

しかしここで問題となるのは、学校は個人の創造力が中心なのではあるが、それは真空の中で培われるものではなく、実質的かつ継続的なカリキュラム実施のイノベーションを行うためには、スタッフの中でいかにイノベーションへの準備が条件づくりとしてできているかが重要なことを逆に指摘したものと見える。そこで、フーランはカリキュラム実施のイノベーションを引き起こすことになる条件を策定するための要因を以下の三つのグループに分けて、合計10項目に整理している。即ち、まず改革自体の準備状況の有無で、①このイノベーションはどうしても改革が必要だというニーズにもとづいているのか ②目標や手段についての合意と理解は事前にあるのか ③このイノベーションは達成可能でかつチャレンジすることに値するものか ④このイノベーションは努力してその成果を活用するに値するものかであり、次には地域的特性に関する条件として、①このイノベーションには学区からのサポートと理解が得られるという読みこみができるのか、②イノベーションに対するコミュニティーの準備はあるのか、③校長自身にはイノベーションの推進者 (チェンジエイジェント) としての役割自覚があるのか ④教師にはイノベーションが生じた場合に新しい役割を引きうけるという準備があるのかであり、最後に外的要因として行政と他の関連機関はイノベーションの手続きやサポートを事前に確保しているのかといった条件は、学校 (校長) が戦略を策定する際の重要なチェックリストといえよう。

ただ、このようにスタッフがかなりの配慮を戦略策定の準備として行ったにしても、イノベーションの初期段階においては、フーランも指摘するように、一種の“ヒズミ” (dip) 状態が生じてくる⁽³¹⁾。これに対してはスタッフは多様な現実をもっているので成功するイノベーションには対立と不一致とは必然でもあるから、せめてあってもよいヒズミとあってはならないヒズミとを識別することがカリキュラムの実施においても必要なことと考えられる。

いずれにしても学際的カリキュラムの実施をイノベーションの視点において、レシーバー、アダプター、クリエイターから捉えた時、それはカリキュラム実施を教科中心から学際的カリキュラムへと視点を移動することを意味している。即ちクリエイターとしての学際的カリキュラムの実施の条件がここでの吟味の対象であった。そこで、次にではアメリカのカリキュラム史上、これまでに行われたいわゆる学際的カリキュラムの実践的研究において、カリキュラム実施上、どのような有効な条件づくりが行われてきたのかを以下に検討する。

2. 「8年研究」からの経営的条件の抽出

既に第1節で述べたように学際的カリキュラムはその名称こそ多様であったが1890年代からのとりわけ「教科よりも統合」という長い歴史をもち、興隆と衰退のいわば山と谷の波を経て今

日に至っている。ことにすべての子どもたちに一般的教育を提供することを主張したデューイ (Dewey, J) をはじめとした民主的教育を維持しようとする実験主義教育のなかで1930-40年のアカデミック教科に対応したのが、コアカリキュラム運動であったが、その中心として実際にジュニアハイスクールを対象に大規模でしかも長期の実験教育を実践的研究として行ったのが進歩主義教育教会 (Progressive Educational Association) による有名な8年研究 (Eight Year Study) であった。この研究は30の実験群のハイスクールからの1475人の卒業生と、同じく同数の統制群から成る比較研究であったが、仮説は「生徒のニーズと関心によって編成されたカリキュラムであれば高等教育への準備においても、伝統的カリキュラムと同時に、教育の効果は有効なはずである。」がそれであった。この8年研究はわが国でもこれまでにいろいろの視角から紹介されてはきたが、カリキュラムを「いかに動かして」効果を促すかというカリキュラムのマネジメントという視点からのものでは必ずしもなかった。本節では学際的カリキュラムの導入としてこの8年研究の実験群をおさえ、特にカリキュラム実施の成功においてそれを促進した経営的条件は何であったのか、また、当時における経営上の課題は何であったのかを分析抽出の対象とする。はじめに既に知られている当時の8年研究を1942年に総括した、アイキン (Aikin, W. N.) の記述から、戦略として、即ち経営的条件と考えられている部分を抽出して6点ほどに集約し、以下に整理する⁽³¹⁾。

第一にまず、経営にとっての最重要課題でもある学校の教育理念については実験がはじまってから5年目の1937年に「子どもたちにとって望ましい変化の方向性」という視点から多くの学校で既に設定されていたのがわかる。実験にとりくみ出してから様々な試練を経験した多くの実験学校にとって中心となる目標を改めて明確に設定したことにより、それがよりその後の実践を進めていく上でのターニングポイントになったのだとされる⁽³²⁾。

この点とかかわって、カリキュラムの前にまず、達成すべき子ども像をもった、教育理念・目標があるという認識は今日の日米の学校経営⁽³³⁾の戦略策定においても正しい。

第二の経営条件として校長のリーダーシップの戦略的問題がある。ここでは3人の校長のリーダー行動が記述されている。1人目の校長は、自らのカリキュラム改革案を出したが教職員から受け入れられず、2人目の校長は、6人のすぐれた教員に開発するよう指示したが同僚からの支持を得られることなく失敗し、それにかわるエリート主義を生み出した。しかし、3人目の校長は、時間をかけて教員が編成した新しいカリキュラムを全員で十分検討した結果、修正を受けて満足のいくスタートを切ったとされる。ここで校長の民主的リーダーとしての存在が教員のカリキュラム作業を促したこと、また、生徒のニーズに焦点をあてたカリキュラムを編成することのできる教員への校長の信頼のあった点が評価されている。この点に関しても今日の校長のリーダーシップ論からは基本的には妥当であるが、ケースが若干、典型的すぎることに、1人目、2人目の校長に民主的リーダー行動の変容がまったくなかったのか、更に各校長のおかれた学校の文化・風土がどのような状況にあったかなど吟味すべき点は今日的時点からは多いものと考えられるが、残念ながらこの種の記述は当時の研究レベルではなかった。

第三に、これは第二の条件とかかわっているが、教師の協働 (collaboration) が分化した授業か

ら統合した授業へと変わるためには、そのための努力と時間とが戦略的に必要な条件であったとしている。しかし、そのためには教師側の意欲と自信が基本的条件であったが、この困難性を多くの教師はわかりながらも、同僚との協働がとりにくかったことを指摘している。

この指摘はまた、今日でも重要で、特に教師の個業を重視するアメリカの教員文化では依然として協働は大きな経営的条件としてある。同じことは日本の学校にも該当し、T・Tのようなフォーマルな形態をとることのできる前提として当該校のもつポジティブな協働文化の形成は今日、ますます日本では重視される条件と考えられている⁽³⁴⁾。

第四に、保護者、地域の参加と支援の条件があげられている。カリキュラムの編成レベルでのこうした関係者の参加が困難であった学校は、その後、保護者からの数々の誤解を招き批判多きがために価値あるイノベーションを見送らねばならなくなった学校もあったとされる⁽³⁵⁾。このイノベーションの際の関係者による経営参加もまた今日的な経営戦略上の課題として引き継がれている。また、一方、生徒のカリキュラム編成レベルへの参加と責任をとることが増えるにともなって、コアカリキュラムの効果的開発につながるとする指摘は、学際的カリキュラムが一方で生徒の興味・関心として経験を重視するが故に特にカリキュラムの編成レベルからの参加という条件は、今日でも重要なものと考えられる。

第五に学習の成果をいかに評価するか、その基準や方法の開発がない限り、カリキュラムの構造的改革の準備には至っていないとする自覚が広がったとされる⁽³⁶⁾。改革初期の段階では、外部の専門家が200近くの方法を開発したとされるが、その後、教師の方から「認識」能力と同様、特に「情動」の能力を評価する基準が開発されたとしている。こうした特に統合的カリキュラムを含めた学際的カリキュラムの評価にあたっては、アメリカでもその後それが「真正な評価」(authentic assessment)の開発へとつながり、方法的にもポートフォリオ評価の活性化を促すものとなった。

第六に資源(resource)という条件がある。この点ではまず伝統的な教科に慣れてきた多くの教師にとって、トピックスに対応した適切な教材を収集するのが大きな圧力となったことがある⁽³⁷⁾。しかし実験校では図書館が最終的には大きな資源となり、研究最後の2-3年目までには教師がコア単元の教材を開発する域にまで及んだとされる。

一方、外部からの資源の支援づくりではカリキュラムコンサルタントの力が大きく、しかもコンサルタントの多くは権力者としてではなく、教師一人ひとりの抱えている課題に教師と共に協働したいという意欲と配慮のもとで支援が促進されたとしている⁽³⁸⁾。いずれにせよ、こうした資源という条件づくりにおいては今日ではインターネット等の活用で情報源も広がり、一方、カリキュラムコンサルタントもアメリカでは今日ではすでにカリキュラムコーディネーターとして定着化し、学校外からのカリキュラムへの支援体制がかなり整備されてきている⁽³⁹⁾。

このように8年研究では、多くの学校では、学際志向のカリキュラム改革は経営的にはより大きな自由にはより大きな責任が伴うという判断をベースにした行動なしにはそれは不可能であるということがわかってきたものとされる。即ち、多くの学校にとって、コミュニティーの信頼を得ることなしには改革が不可能という厳しい条件に遭遇したわけであった。この実験研究の結果は明らか

に実験群の方に軍配があがったものとされている。

以上はアイキンの8年研究の報告書をベースにした学際的カリキュラムの実施に関する経営的条件の吟味であったが、今日にもつながる経営上の課題をここに提示してみた。しかしこうした分析は、経営的条件づくりのかなり一般論に近いものであるので、次には学際的カリキュラムの実施(授業)により近いレベルでの単元開発に対応した経営的条件の問題を、コアカリキュラムとしての学際的カリキュラムの運営に焦点をしばって吟味する。

そこで、ここでは8年研究の、Gile, H. H., McCutchen, S. P., & Zechiel, A. N. の、Vol II “Exploring the Curriculum—Vol II Adventure in American education” をとり上げる。それはこの報告書では特に実験群の学校でのカリキュラム構成とスコープ&シーケンスの問題を取りあげているからである。

まず、成功した実験校では生徒のニーズのカテゴリーを分類して、これまでに歴史的に出されてきた社会的課題とのバランスをはかり、その上で教材や学習のスキルの開発を行ってきた点は、A. F. バースも指摘しているように⁽⁴⁰⁾、学際的カリキュラムを編成する上でのキーとも言えるので、この点評価されよう。ところが報告書ではその後、生徒のニーズと教師側でそのニーズを予測して作成しておいた“資源単元 (source unit)” にもとづいてあたためて生徒のニーズを反映させて作った単元との間にズレが生じたとされる。これに対しては資源単元は一つの指標であって固定的なものではなく修正可能なものとしておさえることによって障害のひとつを越えたものとしている⁽⁴¹⁾。

そして、こうした単元開発のトラブルとかかわって1953年に、アルバティー (Alberty, H. B.) は、学際的カリキュラムの単元開発のための基準を示唆している。それを端的にまとめれば、①単元はコアないしは他の弾力的なカリキュラムを実施する教師のニーズ(教育的価値)を反映したものであること ②開発は一人の教師ではなくチームで開発すべきであること ③単元開発には十分な時間と支援(コンサルタント含め)にあずかること、また施設、設備といった物的条件の支援も必要であるとしている⁽⁴²⁾。いずれにせよ、こうした単元の基準開発には今日であればコンピュータで資料のかなり合理的な処理も可能である。

ところで、ミドルスクールでのコアカリキュラムの単元開発を吟味したバースは、いずれの単元にも6つの共通の条件があるべきだとしている。①問題(課題)領域に関する理論的吟味がなされていること。②単元を達成するための授業目標(子どもの資質、能力)があること。③問題領域に関連して、子どもの疑問や関心が言葉で明記されていること。④第一段階、発展、そして最終段階と分離されるような達成可能な活動(筆者注。これは学習過程といってもよい)があること。⑤教師、生徒ないしはその双方が活用する上で共に適切と認められる教材があること。⑥評価の手続きが示唆されている⁽⁴³⁾ ことなどがそれである。

コアカリキュラムはバースの指摘する上のような単元の積み重ねによって編成されるものであるが、少なくとも先きの8年研究でもおよそこれらの単元成立の要件を不完全ではあるが満たしつつ実践は進められてきたといえよう。8年研究全体を通して30のハイスクールの比較からは、学校が実験的になればなるほど、教師と生徒がポジティブな成果を維持することに成功したともされ、

また、初期の冒険心は、理想を日常の生活にうつすことはむずかしいことだとわかるようになると、次第に褪せていきはじめたとも指摘している⁽⁴⁴⁾。

それだけにすべての教師が自分の問題として「単元をよく考え、解決に向けてつらぬくというきびしい経験をしなければならない⁽⁴⁵⁾」というアルバティーの報告は今日でも妥当ではないか。

そして、こうした単元開発を通して、コアカリキュラムに向けての進歩的な改善に必要な経営的条件として、たとえば1953年のファウス（Faunce, R. C.）らは8年研究の成果から以下のような原則（この内②以外が経営的条件）を出している。①強力な民主的、リベラルリーダーが学校の管理職として存在し機能していること ②コミュニティーをくみ込んだ知的なカリキュラムになっていること ③教員研修のための資源と機会のあること ④学校の全スタッフがコアカリキュラムに対する明確な目標を共有化し、かつその達成に同僚的な関係のあることを特色づけていること ⑤実験的風土が学校の授業を特色づけていること ⑥教師においては知識やスキルの習得よりも人間的価値や社会的結合といった目標の方に配慮があることなどをあげている⁽⁴⁶⁾。これらのなかでもっとも重要な条件は、①のリーダーの存在が学際カリキュラムの実施にあたっては必須であるとも指摘している⁽⁴⁷⁾。学際カリキュラムに必要なスクールリーダーの条件づくりについては、後の4「Interdisciplinary Curriculum リーダーとしての条件」の項において取り上げる。また、この8年研究から出されたR. C. ファウスらは、経営的条件のなかには教師に学際カリキュラムの必要性を説く前に、何よりも多くの準備の時間をカリキュラム開発にあたって配慮することであって、学校によってはコアカリキュラムに完全に移行するのに4年間かけたところもあるとも指摘している⁽⁴⁸⁾。

この他にも当時のコアカリキュラムの発展のためには、教材不足や教員養成⁽⁴⁹⁾、コミュニティーからの支援の複雑性などを指摘する向きも多くみられたとされる。いずれにせよ、かつてのコアカリキュラム最盛期である8年研究における学際カリキュラムの実施には今日でも依然として共通する経営的条件がすでに浮上していたといえるのである。

3. Interdisciplinary Team におけるウチとソトとの協働

では、ここで今日における学際カリキュラムのマネジメントの中心でもある組織的協働体としてのチームマネジメント（学際チーム）の問題をとり上げる。わが国の総合的な学習の時間でも、TTによる運営は協働の条件づくりとして重要である。ただ、アメリカのケースを以下においてとり上げるに先き立ち、アメリカでも最近はかなり多くの学校が学際実践を実施する学校数が増えてきたことを明らかにしておきたい。全米でミドルスクールのうちの57%が1992年に学際チームを校内に設けた。これに対して1990年は42%で、1989年には33%であったわけだから、これは急速に伸びたといえる。ハイスクールの全米レベルの調査でも、1994年で20%が何らかの型の学際カリキュラムをとり上げており、次年度は更に16%がそれを計画しているとされる⁽⁵⁰⁾。しかし、このように一見実践が活性化されているようであっても実際のところは学校現場では大方の場合、教師たちの多くは専門的文献をあまり活用していないし⁽⁵¹⁾、どのような実践的研究があつてそれが

わが校にインパクトを与えるのかさえも理解さえしようとしないと批判する手厳しい研究者もいる⁽⁵²⁾。

こうした学校現場の状況ではあるが、80-90年代のカリキュラム統合 (integration) への関心のリバイバルは、既述のように学際的な議論にまで広がり、現代社会における内的連関性 (inter-connectedness/relevance) に対する必要性を喚起してきている。筆者はアメリカの統合的カリキュラムと学際的カリキュラムとを合わせたものを、日本の「総合的な学習」にほぼ匹敵するものとして見なしてきた。また、その際に「総合的な学習」の内容・方法上の連関性 (relevance) と運営上の協働性 (collaboration) をもって単元学習の計画、実施、評価のキー概念として位置づけての研究を進めてきた⁽⁵³⁾。

ジェンキンス (Jenkins, J. M.) も、たとえば「統合カリキュラムの再登場と過去の教科とのもっとも驚くべきちがいは、すべての知識が何らかの連関性 (interrelation) をもっていること、そして「学習とはそうした連関性を認めるプロセスを通してこそ有効に展開されるものだ」⁽⁵⁴⁾と指摘している通りでもある。

すでに連関性については拙別稿 (注53) において明らかにしてきたので、ここでは組織・運営における協働性についてとり上げる。協働性は学際的カリキュラムの内容上の内的連関性を前提にして成り立つキー概念だといってよい。ただし、ここで協働をとり上げるのは改革における“個人”を無視しているわけではないことをあえて述べておかななくてはならない。組織における個人主義を尊ぶアメリカの場合、既に、M. フーラン (Fullan, F) をもって紹介したまでもなく、一般に教育改革は個人がイノベーションにおける意味を見つけた時に生じるものである (もっとも実際はアメリカではトップダウンの改革が多い) が、学際的カリキュラムの研究を通して、S. M. ドレイク (Dreke, S. M.) は、「カリキュラム編成のどの段階においても個人的意味を発見せねばならないのが実情で、そのことが最も重要なことだ」⁽⁵⁵⁾と述懐している。この点、別にリーダー論においては、リーダーたる者、改革において現実と理想のミゾの不調和に対しては、個人が自分でそれを発見できるように仕向ける役割があると指摘されている⁽⁵⁶⁾。このように、改善過程において学際的指導 (interdisciplinary approach) が成功するために、いかに管理者や教師個人に働きかけるかは、アメリカの学校運営の鉄則のひとつなのではある。しかし後述のように最近の研究成果からは、学級担任 (self-contained) 個人よりも学際チームを組んでの学際的指導のアプローチの方が高い効果を生んできている。実証データも増えてきていることもあって、ここでは主として、以下、学際チームにおける協働性を、個人のイノベーターとの比較においてとり上げる。

学際的指導 (interdisciplinary instruction)、ないしは統合的指導 (integrated approach) は、①一人の教師が自分のクラスで2ないしそれ以上の科目を担当する型 (初等学校レベルでよく活用され1950年代のコアカリキュラムをブロック時間で実施してきた) ②学際カリキュラムの単元編成段階から2人以上の教師が協力するいわばチーム制 (特定の課題のもとに数名の教師がはり付く。教科担任制の中等学校に当然多い)。ただ、アメリカでは初・中等学校共に各教科担当が自らの教科において他教科との学際的アプローチで授業を展開するケースが多い。

そこで、以下には上記の①②の概念（②は学際チーム）にもとづいて、とくに学際チーム化において何が起きているのかを文献においてレビューする。まず①②の比較では、①の教師は統合的カリキュラムの計画、実施の容易性はあるが②のチームの方がメンバーの経験や知識の相乗効果から、カリキュラム内容を enlargement（発展）できるとする研究成果は典型的なものである⁽⁵⁷⁾。更に学際カリキュラム調査でジェンキンス（Jenkins, J. M.）らは、成功したプログラムに共通なことは学際チーム（interdisciplinary team）の編成で、ここが教科間のギャップの橋渡しをしたことにより、教師間のみならず教師と生徒双方においても便益が大きかったとしている⁽⁵⁸⁾。

ところが、チーム化は一方で運営の協働上、チーム間、チーム内の同僚との間での人間関係の問題が生じている。チーム化したメンバーとそこから外されたメンバーとの間の、We - They の関係が改革に必要な支援やエネルギーを奪ったとするケースも見られる⁽⁵⁹⁾。こうしたケースはハイスクールにおいてチームを編成したケースと伝統的科目をもった個別教師との間にはコンフリクトが生じやすいとされている。ノンチームの教師は、これまでのハイスクールになかった学際チームを批判しがちとなり、平常的にはそれが表出しなくとも一挙に校内での対立関係となり、それがもとで学際カリキュラムに対する同僚の支援が得られにくくなったとするケースもみられる。このケース分析を通して、マックダニエル（McDaniel, J. E.）は管理者（指導者）が学際チームと他の教職員との間の「かけ橋」として機能しなければならないことを提言している。そのために統合的指導による場合はすべての教職員が学際チームとして参加し、自分たちのペースでの単元指導の統合案を練るべきだとする⁽⁶⁰⁾。

また、かけ橋といえは、このような統合的指導を必要とする場合、カリキュラムの統合上、そこに生じてくる問題の情緒的な「かけ橋（emotional bridge）」役となるのが、改革にかかわるミドルレベルの管理者であるとする研究もある。ホワイテーカー（Whitaker, T）の研究がそれであるが、より効果的な学校とそうではない学校との二校の比較を行ったこの調査で明確になったことは、前者には存在していて、後者には存在しなかったインフォーマルなミドルリーダーの存在であったと検証している⁽⁶¹⁾。こうした経営研究から学際的カリキュラムの実施において示唆される重要なポイントのひとつは、結局、管理職などを中心にしたスクールリーダー（学校指導者）の存在とその機能と共に、学際チームの編成や運営の方法に考察のキーのあることがわかる。即ち、リーダーの存在はインフォーマルの存在を含めて統合的指導の場や機会のみでなく、基本的に情緒や価値・信念を含んだ学校文化の方向性を規定することになるわけだが⁽⁶²⁾、特に学際的カリキュラムの実施の機会や場でもある統合的指導の場合となると、調整役（innovator/facilitator/change agent/coordinator）としての重要な機能を負うことになる。即ち統合的指導のような学校全体のイノベーションにはそのイノベーションの価値・信念を多くの教職員に共有してもらおう教師の教師（Teacher's Teacher）としてのスクールリーダー的存在が不可欠なのである。特にスクールリーダーのうちでも管理職においては、新たな統合的指導のための教員の研修を促進する戦略をベースにしたチームづくりを積極的に展開していくことが必須であるとする研究もある⁽⁶³⁾。

また、一方で学際チームの編成や運営方法にも経営上の戦略が必要となる。先きのマックダニエ

ルらの研究では学際チームとチーム化されていない教科担当その人間関係の問題もある。しかし、それ以前に前者（学際チーム）の場合、チームメンバーははじめに自分たちは同じメンバーであること、ついで教科担当のメンバーであることを認識するが、チームとしてのアイデンティティーは逆に教科会議の時には無視されやすくなり、結局、統合的指導は「全てか、なくてもよいのか」(all or nothing) の二者択一を迫られる状況にしばしばなることも検証している⁽⁶⁴⁾。チーム内あるいはチーム間で協働を失わせることになりやすいこうした状況を克服し、創り出すためには多様な工夫があげられる。

たとえば、学際チームと教科担当の双方が学際カリキュラムの単元構成を認める Jigsaw モデルの開発⁽⁶⁵⁾、学際チームの内部メンバーを競争と憤りを防ぐような構成で人選に配慮した工夫、更にチームに生ずる対立・葛藤をグループダイナミックの方法を活用して——即ちチーム内を集団として形成していく段階、もめる段階、規範の段階、遂行の各段階を意図的、組織的につくり乍ら、学際的カリキュラムを編成することを通してリーダーとフォロアーの関係を学びとるといった工夫などが条件づくりとしてある⁽⁶⁶⁾。いずれにしても、こうした学際チームとしての形成過程において、専門教科の枠を越えたテーマでの関心や信念を共有化させながら、学際的カリキュラムの仕事にあたることの持つ意味は大きい⁽⁶⁷⁾。もっとも学際チームの形成は、初期段階が重要でうまくスタートした場合はその後の進行もスムーズに行くが、当初から困難を経験したチームは、さらに困難を悪化させる傾向になるとも指摘されている⁽⁶⁸⁾。しかしながら、学際チームの場合、単元内容が仮に自分の特定の専門領域に関わらなくとも、教師にとってもそれが興味・関心のあるテーマであれば、教師も生徒と共に、意欲的、積極的に学ぶ（共学）可能性も期待できる。そこに学際的カリキュラムや学際的指導の特色がみられることになる。

4. Interdisciplinary Curriculum マネジメントのリーダーとしての条件

さて、本節2では学際チーム（Interdisciplinary Team）の存在が不可欠であること、そして同じく本節3では学際チームの存続には学校文化の方向性を調整することになるリーダーの役割についても部分的に研究調査の成果において述べてきた。

そこで、本節4では改めて学際的カリキュラムを促進していく上でのリーダー（特に中堅のリーダー的存在）に必要とされる条件を考察する。条件を考察するに先立って、リーダーシップが発揮される機能（function or dimension）を明らかにしておく必要がある。この点に関しては研究者によって多様だが、ピターソン（Peterson, K. D）らは、スクールリーダーの局面を管理・技術的役割（technical or logical leadership）と文化的・象徴的役割（Cultural or Symbolic Leadership）とを識別し、優れたリーダーシップはこれら双方の局面のバランスをもたせることによって発揮されるものとした⁽⁶⁹⁾。

バランスの必要なことは理論的には理解されるが、現実には双方向において極端にならない程度においてどちらかに重点がおかれるものといえる。この点、学際的カリキュラムを実践することは、既述のように各教科の枠を越えた教師の協働、そして子どものニーズ、社会のニーズに配慮した経

験単元を組む必要性などから、先のピターソンらの類型では、どちらかといえば文化的リーダーシップの方に重点をおいたリーダーシップが要請されることになる。ここで文化的リーダーシップとは、ピターソンらの見解では、学校の潜在的な規範、価値、信念を関係者が共有化することを通して凝集力と継続性の強い文化を校長等スクールリーダーが生み出す影響力だとされている。そして、こうしたリーダーシップを8つの大きなシンボリックな役割を果たすことに代置している。その役割としては、①歴史家、②人類学的探偵、③ヴィジョンを持った人、④象徴の具現者、⑤陶芸家、⑥詩人、⑦俳優、⑧治療者として表現している⁽⁷⁰⁾。

そこで以下には、この文化的リーダーシップの視点から、特にアメリカの学際的カリキュラムを実践していく上で必要な校長等のスクールリーダーとしての条件（役割）を、本稿でのこれまでの既述を振り返りつつ、改めて仮説的にはあるが以下に提示してみたい。

学際的カリキュラムの開発に関わって発揮される文化的リーダーシップ成立の条件の第一は、教育的ビジョン（理念）——しかも当該校が近未来において達成すべく、大きな見取り図を関係者に伝える役割である。即ち、学際的カリキュラムのリーダーは、リーダーシップの発揮を教授と学習との関係に主軸をおいて、基本的には教育の現状そのものを変革していく役割を担っている。即ち、民主的社会のメンバーとしての教養があり、参画してくることのできる創造的で責任ある生活の課題において学んでいける学習者を生み出す教育システムをえがくことのできる役割が期待されている。

学際的カリキュラム開発に必要な文化的リーダーシップの第二の条件は、課題解決を実践できる改善者としての役割である。この場合リーダーたる者は、例えば改善運動が個々人バラバラの型で始まったなら、それは組織における多様な層の関係者にまでしみわたらないために、ポジティブなインパクトを及ぼして広がることはないということによく知っている。この点では、文化的リーダーシップは折衷的な方法での課題解決に取り組むことが必要となる⁽⁷¹⁾。教職という仕事の意味やねらいとして喜びを見つけ出したいという意欲によって、学際的カリキュラム開発の文化的リーダーは、授業やカリキュラムと関わった課題解決に焦点をあてるようになる。そして同僚的関係のなかで、授業やカリキュラムの改善に関わって学校とコミュニティーとの関係やカリキュラム計画、その評価とそのため組織と運営などをリーダーは課題視するようになる。

リーダーとしての第三の条件は、学校の組織内・外における同僚形成への努力である。優れた学際的カリキュラムを開発するチームリーダーは、責任ある専門性に深く関わっていることが重要な役割で、この点でリーダーは単に担任教師（just a teacher）の役割を越えているものであることを自覚し、かつ創造的で真に配慮の行き届いた専門職的コミュニティーや文化の形成を協働化していくことのできる必要がある。こうしたリーダーは全ての関係者、即ち生徒や保護者、教師、管理者やサポートスタッフ、教委などの協働がはかれることである。尊敬や寛容、そして感受性といった環境の中で多様な見解を共有化し、そうした見解に耳を傾け、識別し、思索して単に受け入れるだけでなく、多様な見解をむしろ歓迎することが同僚形成にとって必要である。

リーダーとしての第四の条件は道徳律の高さにある。学際的カリキュラムチームのリーダーは、

民主的社会において最も教育的で、生徒の関心がどこにあるのかを見定めるようにして、自らに道徳律を形成する責任がある。学校の教師や生徒の双方にとってより良いことをはじめ、より良いものを創りたい場合には、そこに挑戦とか問題の探求とか、批判的な探求力等と呼ばれ起こすことである。つまりリーダーは新しい政策やカリキュラム開発、そしてより民主的な手続きを創り出すことによって、学校組織という“織物”(tapestry)を通して改革を進めるべき努力をすることになる。

以上、四つの条件が少なくとも学際的カリキュラム開発のためのチームリーダーとして機能する条件と仮説される。

5. 経営的戦略形成のための促進、阻害条件

次に今日、学際的カリキュラムの実施(学際的指導)において経営戦略を立てる上での促進、阻害条件となるものは何か。この点は、たとえばチームにおいて学際的なカリキュラムの編成のための時間や研修が不足していたり、資源などの確保が乏しい場合などは、従前からそれらが阻害条件となることはすでにわかっている。そこで以下には学際チームを組織・運営していくのにあたって、そうした経営上の促進・阻害条件となるものを経営領域別において若干、考察する。

まず、学際的チームを学校が組織し運営していく場合の校長のリーダーシップは、チームによるイノベーションの成否に影響を及ぼすことが、フーラン(Fullan, M)の研究によってわかっている⁽⁷²⁾。即ち校長が教師のワークショップに参加したり、創意工夫のある弾力的な学際的カリキュラムの年間指導計画を編成したりすることを通してカリキュラム統合のための健康な組織文化を開発し、これを促進することになるものとしている。更にフーランは学際的カリキュラムの改善過程の実施レベルでの校長の参加を抜きにした場合、教師のニーズや関心を、理解する機会はありませんことも指摘している。結局、多様な個人間の協働をカリキュラム実施上必須とするような学際的チームを編成、維持していくには校長が“学校コミュニティー”(School community)マインドを特に強くもってリーダーシップを発揮していくことが重要となる。

第二に、学際的カリキュラム実施上、学際チームの組織化への配慮における促進条件がある。その一はチーム編成上、教師と共に児童・生徒もまた同じ児童・生徒であることが促進条件となる。即ち、たとえば3人の教師と120人の児童ないしは生徒とを同一のチームとして編成し、ここをベースに複数教師による大集団、小集団、個人指導のダイナミックな関係を維持することである。その二は、授業実施上、単元のねらいと内容の実施に合った時間割編成(特にブロック化)の創意工夫のあることが学際的指導の促進条件となる。また、実施単元の内容を教師が共同で十分に練ることのできる時間的配慮が、この種のカリキュラム実施上の促進条件となることも多くの研究者によって明らかにされていることでもある⁽⁷³⁾。

この“時間”の確保の問題は管理者にとって極めて重要な条件となる。バーマン(Berman, B)らの連邦プログラムの調査の中には、学際的カリキュラムのプロジェクトの実施のために、1年が準備期間に、イノベーションが離陸するのに2年間、プロジェクトの効果が現実化するのに2年間の6年間を要しているプロジェクトがあるとも指摘している⁽⁷⁴⁾。学際的指導の実施にあたって見

られる共通の誤りは、個人があまりに改革に向けて早急に動きはじめると、個人的、また、個人間の問題に気が休まらないこと、さらにそうした場合、改革事項を“噛む”というよりも“飲み込んでしまう”ことになるので、フラストレーションが高くなり、圧倒されてしまうことになるので、たとえば教科が自然にオーバーラップしている辺りから教科枠を越えた教師間での内容・方法上の吟味を行うなど小さなところから時間をかけて実施するのがよいとも指摘している⁽⁷⁵⁾。いずれにせよ、時間への配慮の有無は改革にとっても促進にも阻害条件にもなる。

第三に、評価のあり方によってはそれが学際的カリキュラム実施の阻害要因になる。当然のことながら、カリキュラムの内容・方法の改革は評価の改革を必要条件とする。学際的カリキュラムの実施前の単元開発の際に合わせて実現可能な評価基準の開発をしておかないと、そのカリキュラムの命は短いと、ドレイク (Drake, S. M.) は指摘している⁽⁷⁶⁾。学際的カリキュラムにおけるマネジメントの評価を含めて、特に児童・生徒のこの学習成果は単純な客観的 (標準テスト) 評価ではなく、ポートフォリオ、同僚評価、プレゼンテーション、パフォーマンス、個人面談法など実に多様な方法をいかに組み合わせて使うかが単元の促進条件となる。これには、通知票や進歩カードの工夫なども必要となるが、いずれにせよ児童・生徒の“よさ” (長所) をのばす方向での質的な評価基準の開発がこの学習の促進要因のひとつであることはアメリカの研究者間でも合意されているものと言える。この点は、日本の総合的な学習の評価にも示唆される共通の条件である。

第四に、保護者とコミュニティーの参加の有無やあり方がこのカリキュラムの促進条件となる。この場合、まず学校側からのこの学習の可能性について保護者やコミュニティーへの十分な説明の有無が、成功へ向けての必要条件となる。しかし、それだけでは必要条件になっても十分条件とはなり得ない。そのためには、保護者や地域の人々を授業や研修の機会に招いたり、特別の学習グループを地域住民と作ったり、あるいはまた児童・生徒を学校と企業とのパートナーシップに参加させたり、いずれにせよ、学際的カリキュラム開発には、教室内のみでは限界があり、こうした外部からの支援が必要であるところから、そのためのシステム化が十分条件となる。先きのドレイク (Drake, S. M.) の指摘するように、新しいシステムで最大の成果を経験した学校はそこに必ず、保護者やコミュニティー、地域の企業の参加がみられるとしている⁽⁷⁷⁾。また、カリキュラム改革に明確な支援が広く得られないと「およそカリキュラムとはこんなものだと思われる方向に進んでしまう」(阻害条件) ことになるという先きのビーンの指摘も重要である⁽⁷⁸⁾。

いずれにしても、こうした促進 (阻害) 条件は実は、学際的指導の“実施”の過程において顕在化してくるわけである。この場合の実施の過程をドレイク (Drake, S. M.) やフルラン (Fullan, M) は、第一の段階は教師が総合的カリキュラムの“招き” (call) に入る段階、次に教師個人が自分の伝統的やり方を新しい経験によって捨てる段階、ついで新しいプロセスに生じる対立や葛藤 (struggle) に参加者が遭遇したり、逆に熱意によっていずれも苦闘 (struggle) する段階、続いて参加者が学際的カリキュラムを開発するプロセスを修得する段階、最後に参加者が自らの経験を関係の他者と分け合うサービスの段階だとしている⁽⁷⁹⁾。このスパイラルの旅はいわば「2歩進んで1歩退る」プロセスでもある。しかしこの進退に先きの促進 (逆は阻害) 要因が関わってくること

になるが、重要なことはそれは絶えざる発展的成長のプロセスということになる。以上がアメリカにおける学際的カリキュラム実施において今日捉えられてる範囲での最小限の知見である。

第3節 実践 (practice) の効果とその吟味

既に述べたように本節では、学際的カリキュラム実践のトータルな効果 (effectiveness) を吟味する。はじめから結論を述べると、学際的カリキュラムを実践した学校では、伝統的カリキュラムを行っている学校に比べて大方の場合、生徒の学習成果は同程度ないしはそれ以上である。

まず、学際的カリキュラムによる指導 (以下学際的指導と略。Interdisciplinary Curriculum & Instruction) には1人担任教師 (self-contained teacher) による場合がある。特にアメリカでは、教科によって学際的アプローチをとることが多いので前者の1人担任教師によるケースが個人主義という文化的背景もあって多くみられる。これまでの研究調査からは1人担任教師でもチームによる場合でも学習の成果はほぼ同じである⁽⁸⁰⁾。

ただ、こうした結論だけでは学際的指導を多くの学校がこれから実践していく場合に、あまり実践的に役立つ証とはならない。そこで少なくとも役に立つ学際的カリキュラムの評価という点からは、①この種のカリキュラムを実践していく場合、1人担任教師の場合と学際チームによる場合とで効果においてどこがどのように異なるのか。②この種の学際的カリキュラムを学んだ生徒の進学先、就職先での活動はどうか。より高い論理思考とか人間関係スキル、学習意欲や情動的目標などはどうか。③この学習はトータルな学習プロセスを高めるには1人担任教師がよいのか、学際チームの方がよいのかといった問いにこれまでの実践の“効果”をもって答えることが重要となる。そこで以下にまず先行研究のレビューを行い乍ら、上の問いに答えていく方法をとる。

1. Interdisciplinary Team による実践の効果

今日のジュニアハイスクールやミドルスクールでの学際カリキュラムの効果は、ブロックタイムとコアカリキュラムによるアプローチが良好で、この点は記述のように8年研究からも共通の戦略となっている。その場合、1人担任教師による場合でもかなりの実践の効果が期待できるのはこの2つのアプローチをとる場合であるとされる。

そこで、ここではまず、ニュージャージー州の中等学校における1人担任教師によるブロックタイムのアプローチの利点を紹介すると次のようになる⁽⁸¹⁾。即ち、教師が長期間、ごく少数の生徒に対応できる (・教師が生徒個人をよく知ることができる ・ガイダンス機能がよりよく利く ・個人のちがいを表出しやすい ・個人の継続的成長が促進される)。また生徒にとっても教師が少ない方がよい (・1人担任教師のため生徒は当該教師をよく知ることができるので安心感がもてる ・学級担任制から中等学校の教科制への漸次的移行によい ・新しい環境に対応しやすく、よりよい効果的な方向づけとなる)。同じ教師が生徒グループに対して2教科以上の教科を教えることによる効果がある (・生徒と教師により効果的な関係と統合ができる ・知識や技能の応用により多くの機会

がある・クラス事務(複写など)が少なくすむなど)。さらに生徒と教師が単位時間以上に継続した時間、共にいることができる(・学習活動がより弾力的、多様になる・学習経験の連続性を確保しやすい・教師と生徒が共に計画し評価ができる・学外のフィールドや資源を活用しやすい)などが指摘されてきた。

即ち、1人担任教師によるブロックタイムを生徒のニーズや関心につなげたコアカリキュラムと共に活用することによって効果があるということになる。コアカリキュラムは既述のように1930-40年代の進歩主義教育運動の時代に生まれたものだが、その後、1973年の全米コアカリキュラム協会へとそして今ではJ. ビーン(J. Beane)らの統合カリキュラム(integrated curriculum)へと引き継がれ進められてきているものである。

ところで一方、“学際チーム”の方は、これもまた、8年研究に参加する学校の中で生まれ、1960年代にNASSP(全米中等学校長協会)による、人的資源としての教職員活用のキーとして使われるようになって今日に至っている。この場合の利点としては同じくバース(G. F. Vars)によると以下ようになる。即ち、①教師は相互理解により共同計画をつくることができる ②教師は生徒の情報を共有化できるのでよりよく生徒を知ることができる ③授業の個別化と個性化に対するフレームワーク(大集団、小集団、個人指導)を提供できる ④ガイダンスカウンセラーなどが定期的に、計画的にT・Tと協働できるので、子どもと密になることができる。同様に他の準専門職との協働が一層可能となる ⑤教師と生徒のお互いのニーズに答えながら緻密な学習計画を設計できる ⑥教科間の相互連関を高められるなどである⁽⁸²⁾。

さらに最近では1986年のロス学区におけるヒューマニズムプロジェクトと題するシニアハイスクールレベルでの学際チームも生まれた。ここでは通常、生徒が3-4科目を共に同じクラスで授業を受けている(他の場合は通常の教科別編成)、同一学年で共同テーマ(単元学習)を開発し国語、社会科、美術など教科を越えた共同作業をしているが、この方法では教師の側にもかなりの研究が必須であることから、研究集団としての教師の自己コントロールの能力が高まってきたと評価されている⁽⁸³⁾。

いずれにせよ、1人担任教師であろうが学際チームであろうが、学際的指導においては同じような効果の結論が見られる⁽⁸⁴⁾。また、学際的指導によって学校で習得したスキルや知識を現実の生活に適用させることによって効果をあげているケースも最近多くみられるようになった。サービスマーケティングなどがその典型例であるが、これについては改めて拙別稿でとり上げておいた⁽⁸⁵⁾。このように確かに学際的アプローチは生徒に微妙で、しかし測定できにくい、学習の改善をもたらせているという報告が多い。「害のない」戦略であることは教師にこの方法による十分に配慮した上でのアプローチを今後ともアメリカではもたらせるものと考えられるが、経営戦略上の条件づくり課題として集約されることの一つには、この方法によって影響を受ける関係者の学習への参加をいかに促すかにある。特に教師をはじめ、保護者や地域住民に十分に時間をとって、この方法を説明し趣旨の共通理解に立った実践に配慮することはもっとも重要なことのように考えられる。

2. 実践上の効果のまとめ

本論第1節で述べてきたように、歴史的にもこの「学際的カリキュラム」は多岐にわたる類似用語を生み出してきた。特に1人担任教師 (self-contained) によるブロックタイムの場合、また学際チームのような場合でも、異なった状況下で異なった教師にとってはかなり違った内容の学際的指導を行ってきた。ここに実践上の大きな課題があり、限界点もある。この問題に関してはアメリカでも多くの研究者が様々なとりくみを行ってきたが⁽⁸⁶⁾、コアカリキュラムを含めて、同じ学際的カリキュラムの概念のもとに行われている実践の効果を単一の尺度で評価するのはかなりむずかしいことも関係者間でわかってきている。特に学際チームの対象であった子ども達の卒業後、就職についた者の追跡調査などはアメリカでも少ないといってよい。

しかし、以下のような点については一定の効果が得られている。まずアチーブメント (学力) である。ほとんどの調査がアチーブメントについてとりあげているが、なかでも全米レベルでの大規模調査を行った、リー (Lee, V. E. & Smith, J. B.) らによる教科別授業と1人担任教師による生徒のアチーブメントの比較では後者の方が高い (有意義) とする結果を報告している。更にこの調査では学際チームのケースもとりあげているがチーム化した場合、もっとも高いアチーブメントをあげたと報告されている⁽⁸⁷⁾。マックパートランド (McPartland, J. M.) の教師と生徒との人間関係を調査した結果では1人担任教師の方が教科別の教師よりも高いアチーブメントをあげたと報告している⁽⁸⁸⁾。また、1986年にペンシルバニア州教育省の学力評価 (第6学年) では、教科分化の効果を調査したものであるが、ここでは算数、国語、読み、理科と社会科においては、特に社会的、経済的状況が平均以下の子どもにおいては、1人担任教師の方が高い効果をあげたと報告されている⁽⁸⁹⁾。

次に卒業後 (進学) の生徒の学習成果に関しては、満足すべきデータに欠けるが、すでに大学生を対象にした、既掲の8年研究に若干みられる。この場合、ブロックタイム、コアカリキュラムを受けた実験群 (1475人) の卒業生の方が統制群 (同数) のアチーブメントよりも高い成績を大学であげていることもわかっている⁽⁹⁰⁾。ただし最近の学際カリキュラムの研究にはこの種の調査研究はない。それはハイスクールレベルでの学際カリキュラムのプロジェクトが少ないことによるものではないかと考えられる。一般的にミドルないしはジュニアハイスクールで学際カリキュラムを受けた生徒の方がハイスクールでの学習成績もまた優れていると報告されている⁽⁹¹⁾。

次に論理的な思考 (Thinking) のスキルを評価することについてもあまり調査がないが、生徒の自己同一性 (自己尊重) についてはいくつかの調査がある。学際チームとそうではない教師との間に有意の差はみられなかったとする調査もある⁽⁹¹⁾。また人間関係スキルについては1人担任教師の場合も、ブロックタイムプログラムにおいても、いずれも教科別担任の場合よりも、友人からはより高い社会的受容 (「彼は私の最高の友人」) を受けていたと報告されている⁽⁹²⁾。

この他、マネジメントの視角からの教科分化の研究成果も出されている。メリーランド州のモントゴメリーカウンティー学区の初等学校を対象にした調査では、1人担任学級を統制群とし、実験群の方を多様なブロックタイムによる教科分化としてアチーブメントを比較したところ1人担任教

師による学級の方が優れていたとされる⁽⁹³⁾。

いずれにせよ、以上のような調査研究結果からは、ブロックタイムによって一方でアカデミックな授業の質を高め、同時に社会的関係を満たすことが学際チームの組織化によって可能だという点である。しかし一方で学際的アプローチの、より一層の公正にして総合的な評価と共に学際チームを組織化していく場合の教師間のリーダーシップに対する評価が求められるということになる。

このように学際チームにおける効果や学際的カリキュラムにおける効果は、一般の教科別の伝統的カリキュラム構成や組織と比べて同程度ないしはやや高いといったのが、アメリカでのこれまでの調査研究の成果からほぼつかむことができる。こうした点で、経験単元を特色として編成されている日本の総合的な学習における教科間の連関性や課題解決における学習過程の各段階（ステップ）間の連関性、そしてこうした連関性を生み出す、教師間の運営上の協働性（学際チーム）のあり方などを模索する上で⁽⁹⁴⁾、アメリカの学際的カリキュラムの実践からは多く示唆される点がある。こうした点での本格的なケース分析を通しての経年的な比較研究が日米間での今後の課題である。

註

- (1) Curriculum Development, Curriculum Management, Curriculum & Instruction, など日本の教育課程経営との識別については、中留武昭著「教育課程経営の実践と課題」、『学校経営の改革戦略——日米の比較経営文化論』、玉川大学出版部、1999年、第7章、105–109頁参照。
- (2) Wraga, G.W., “A Century of Interdiscipline Curriculum in American Schools”, by Hlebowitsch, P. S. & Wraga, G. W., *Annual Review of Research for School Leaders*, National Association of Secondary School Principals, 1996, Chap. 6.
- (3) 簡単にその流れを言えば、戦後1950年代から10年間毎の動きでは、1970年代までは日・米ともに同じ軌跡にあったが、(1950年代は児童・生徒の興味・関心、1960年代は学問＝教科のニーズ、1970年代は再び児童・生徒の興味・関心)、1980年代以降は、日・米ともに別々（日本は興味・関心、アメリカは学問＝教科）の軌跡を辿っている。中留武昭「教育課程の内容基準の変遷とその特色」、前掲書、第6章参照。
- (4) この資料は、Degarmo, C., “Most Pressing Problems Concerning the Elementary Curriculum”, in McMurry, C. A (ed.), *The First Yearbook of the Herbest Society*, pp3–26.
- (5) 日本の教育課程論における総合的学習の源流については、中留武昭編著『総合的な学習の時間——カリキュラムマネジメントの創造』、日本教育総合研究所、2001年、第I部第2章参照。なお、本書はもともと文部省科学研究費「総合的学習のカリキュラム開発を促進する経営的諸要因の抽出に関する研究」、研究代表者：中留武昭、平成10–11年度、によるものをまとめたものである。
- (6) Tanner, D.I. & Tanner, L., “Curriculum Development: Theory into Practice (3rd. edt)”,

in Englewood, C., NJ: Prentice-Hall, p212, 1995.

- (7) これは、コアカリキュラムがでてきたもっとも初期の頃の Faunu & Bossing の定義であるが、経営的視座からも、例えばこのコアカリキュラムを効果的に進めていくために、①コアプログラムの事前計画、②資源の収集、③教師と管理職間の適切な役割、④実戦に向けての漸次的なステップ、⑤個々の生徒の時間割に作成、⑥積極的なコミュニティー参加、⑦パフォーマンス評価を用いての生徒の学習評価など、今日にもつながる重要な指摘をしてくれている。Faunce, R. C. & Bossing, N.L., "Developing the Core Curriculum", NY: Prentice-Hall, p.6, 1981.
- (8) この点で、当時の教師によるコア実践の典型的な支配としては、①Ovsiew, L., et al., "Making the Core Work", NY: Metropolitan School Study Council, 1951. ②Lurry, L. L. & Albert, E. J., "Developing a High School Core Program", NY: Mcmillan, 1957. ③Zapf, R.M., "Democratic Processes in the Secondary Classroom", in Englewood, C., NJ: Prentice-Hall, 1959. などは、いずれもコアプログラムないしは学際的なゲームによる取り組みを実施する上で生じてくると考えられる。問題のほとんどすべてを取り上げて、当時の学校に多くの実践的な示唆を与えた文献といえる。
- (9) このうち、W. H. シュバート (Schbert, W. H.) もまた、総合的カリキュラムの系譜を取り上げている。彼の場合は、「現実の生活」にカリキュラム編成上の価値を見出す視点からの通史として記述している。詳しくは、Schbert, W.H., "Toward Lives Worth Living: Historical Perspective on Curriculum Coherence", in Beane, J. A (ed.), Toward a Coherent Curriculum, pp146-157, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
- (10) 伝統的教科の単位増を含めた『危機に立つ国家』の政策とその実現過程については、中留武昭「1980年代アメリカ教育改革の動向と展望」, 11-42頁, 「アメリカ教育経営の新しい試み—1980年代教育改革の経営改善」, 142-144頁, 日本教育経営学会編, 『教育経営の国際的動向』, ぎょうせい, 1987, を参照。なお、1980-1990年代以降のアメリカの教育改革は、カリキュラムレベルの規制強化(州レベルでの基準判定やアチーブメントテストに典型)が、一方ではSBM(自律性の高い学校経営)に典型のように、双方向に二分化の形態で進んでいる。この点に関しては、中留武昭「教育改革と『学校経営』の新時代」, 前掲書『学校経営の改革戦略』, 第1章参照。
- (11) J. A. ビーン (Beane, J. A) の紹介は、高浦勝義『総合的学習の理論・実践・評価』, 黎明書房, 1998年, 第1章2(1), 第3章2(3)を参照。
- (12) Beane, J.A., "A Middle School Curriculum: From Rhetoric to Reality", Columbus, OH: National Middle School Association, 1990, p29.
- (13) Beane, J. A., op.cit., p41.
- (14) Palmer, J.M., "Interdisciplinary Curriculum-Again", in Beane, J. A (ed.), Toward

- a Coherent Curriculum: 1991 Yearbook of the Association on for Supervision and Curriculum Development”, Alexandria, VA: ASCD, p55.
- (15) この点については、前掲書、Beane (1990) の他に下記のものがある。Jacobs, H. H., “Design and Option for an Integrated Curriculum”, in Jacobs, H. H., *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*, 1989, Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development., Maurer, R.E., “Designing Interdisciplinary Curriculum in Middle, Junior High, and High School”, Needhan Height, M. A: Allyn & Bacon, 1994., Vars, G. F., “Interdisciplinary Teaching: Why and How”, Alexandria, VA: National Middle School Association, 1993. など、学際性カリキュラムの代表的な研究者に共通している。
- (16) Wright, G.S., “Core Curriculum Development: Poblems and Practice”, No.5, U.S. Government Printing Office, 1952, p4.
- (17) Jacobs, H. H., op.cit., p8, 1989.
- (18) Jacobs, H. H., ibid, 1989.
- (19) Drake, S.M., “Planning Integrated Curriculum: the Call to Adventure”, Alexandria, VA: ASCD, 1993.
- (20) Crone, S. “Integrated Science in a Restructured High School”, *Educational Leadership*, 1991, 49(2), pp39-41., Palmer, J.M., “Planning Wheels Turn Curriculum Around”, *Educational Leadership*, 1991, 49(2), pp57-60.
- (21) ここにみられる「相関カリキュラム」「融合カリキュラム」そして学習者中心の非構造的アプローチは、ビーン (Beane, J.A.) においてはこれを「統合的カリキュラム」(Integrated Curriculum) と呼んでいるものだが、これらの特質については高浦勝義前掲書 (第3章参照) でも紹介されている。
- (22) Jacobs, H. H., ibid, 1989.
- (23) 中留武昭『総合的学習の時間——カリキュラムマネジメントの創造』, 前掲書の第IV部, アメリカ型の総合的学習の理論と実践, 341-418頁参照。特に、ビーン (Beane, J. A.) やブロードバーゲン, ドレイク (Drake, S. M.) の各カリキュラムのウィスコンシン州の学校での実践ケースは、第IV部第3章の統合的アプローチにおいて紹介した。
- (24) 例えば、ASCDの“Planning Itegrated Curriculum”にはドレイク (Drake, S. M. (19参照) による“Multidisciplinary Curriculum (個別教科が同じ課題を取り上げる)”, “Interdisciplinary Curriculum (教科をクロスして課題を取り扱う)”, “Transdisciplinary Curriculum (教科の枠を越えたカリキュラム)”がある。更にフォーガデイ (Forgarty, R.) はASCDの“Design Option or an Integrated Curriculum (1989)”で「カリキュラム統合の10の方法」として子どもが学習の連関化をはかることのできるような戦略として、①Fragmented Type, ②Nested Type, ③Conneted Type, ④Shared Type, ⑤Webbed Type, ⑥Sequened Type, ⑦Threaded Type, ⑧Immersed Type, ⑨Integrated Type, ⑩Networked

Type, の10の戦略を取り上げている。これらの簡単な説明は、中留武昭『総合的な学習の時間 — カリキュラムマネジメントの創造』, 前掲書, 348頁参照。

- (25) Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K., "Curriculum Implementation", in Jackson, P. W(ed.), Handbook of Research on Curriculum, NY : Macmillan Pub. Company, 1992, p402.
- (26) Huberman, A.M., "School Improvement Strategies Work : Some Scenarios", Educational Leadership, 1983, 41(3), pp23-27.
- (27) Glatthorn, A., "Developing a Quality Curriculum", Alexandria, VA : ASCD, 1994, p58.
- (28) Hord, S.M. & Huling-Austin, L., "Effective Curriculum Implementation : Some Promising New Insight", Elementary School Journal, 1986, 87(1), pp97-105.
- (29) Sarason, S., "The Culture of the School and the Problem of Change", 2nd, Boston, MA: Allyn & Bacon, 1982, pp76-77.
- (30) Fullan, M., "Change Forces : Probing the Depths of Educational Reform", Bristol, PA : Falmer Press, 1993, p40.
- (31) Aikin, W.N., "The Story of Eight-Year Study", NY: Hasper & Brothers, 1942.
- (32) Aikin, W.N., op.cit, p20, p30, p113, 1942.
- (33) 日・米の教育目標観及びそれに対する経営的視角については、中留武昭『学校経営の改革戦略』, 前掲書第5章参照。
- (34) 教員文化を含めた日・米の学校文化の比較については、中留武昭『学校経営の改革戦略』, 前掲書第13章参照。また、学校の協働文化に関しては、中留武昭「学校における協働文化の形成とその戦略」, 九州大学教育経営学研究室『教育経営学研究紀要』, 第5号, 1-20頁, 2001年参照。
- (35) Aikin, W.N., op.cit., p128, 1942.
- (36) Ibid., p129, 1942.
- (37) Ibid., p80, 1942
- (38) Ibid., p84, 1942
- (39) この点も中留武昭『学校経営の改革戦略』第20章, 第21章参照。
- (40) Vars, G.F., "Integrative Curriculum A deja vu, Current Issues", in Middle Level Education, 1 (1), p15, 1992.
- (41) Gile, H.H., McCutchen, S.P. & Zeichel, A.N., op.cit., p75, 1942.
- (42) Albery, H.B., "Reorganization the High School Curriculum", NY : Mcmillan, p93, 1953.
- (43) Vars, G.F., "Interdisciplinary Teaching: Why and How", Ibid.
- (44) Aikin, W.N., op.cit., p45, 1942.
- (45) Ibid., p132.
- (46) Faunce, R. C. & Bossing, N. L., "Developing the Core Curriculum" (2nd. edt), NY :

- Prentice-Hall, p298-299.
- (47) Ibid., p263.
- (48) 関連の時間不足の指摘は、他にも強く見られ、特にそれは当時の校長にとってのコアカリキュラム開発の主たる障害と見ている研究者もいる。例えばライト(Wright, G. S.)は、工夫によってはコア計画のために、一日の一定の時間を時間割上に位置づけたことが成功したプログラムの特色であったとしている。“Core Curriculum Development: Problems and Practices”, Bulletin, No.5, op.cit, 1952.
- (49) Wright, G.S., op.cit., p52, 1982.
- (50) Valentine, J.W., Clark, D.C., Irvin, J.K., Keefe, J.W. & Melton, G., “Leadership in Middle Level Education”, Renton, VA: National Association of Secondary School Principals, 1993.
- (51) Colwelter, G., “High School Restructuring: A National Study”, Arlington, VA: Educational Research Service, Report. No0174, ED366070.
- (52) Latham, G., “Do Educators Use the literature of the Profession”, NASSP Bulletin, Feb. 1993, No.550, pp63-70.
- (53) その成果は、中留武昭『総合的な学習の時間——カリキュラムマネジメントの創造』、前掲書で関連性と協働性については、第I部第5章、また特にアメリカの関連性については、第IV部第5章と、それを受けての標準カリキュラムとの関連性については第7章を参照。
- (54) Jenkins, J.M., “Some Common Threads of the Interdisciplinary Curriculum”, in Jenkins, J.M. & Tanner, D(ed.), “Restructuring for an Interdisciplinary Curriculum”, Renton, VA: NASSP, 1992
- (55) Drake, S.M., “How Our Team Disschooled the Boundaries”, Educational Leadership, 49(2), 1991, pp20-22.
- (56) Williamson, R. & Johnston, J.H., “Planning for Success: Successful Implementation of Middle Level Reorganization”, Renton, VA: NASSP, 1991.
- (57) McDaniel, J.E. & Romerdohl, N.S., “A Multiple Core Study of Interdisciplinary Curriculum Work”, Research in Middle Level Education, 16(2), 1993, pp65-84.
- (58) Jenkins, J.M., “Some Common Threads of the Interdisciplinary Curriculum”, in Jenkins, J.M. & Tanner, D., op.cit, 1992.
- (59) 例えば、Aschbacher, P. R., “Humanities: A Thematic Curriculum”, Educational Leadership, 49(2), 1991, pp16-19., 等がある。他にもビーン(Beane, J. A. 1993), ドレイク(Drake, S. N. 1993)にも同様のケースがみられる。
- (60) Mcdaniel, J.E. & Romerdahl, N.S., op.cit., p81.
- (61) Whitaker, T., “Informal Teacher Leadership: The Key to Successful Change in the Middle Level School”, NASSP Bulletin, 79(567), pp76-81, 1995.

- (62) スクールリーダーが学校文化の質や方向性を規定することになるという日・米の比較研究については、中留武昭編著『学校文化を創る校長のリーダーシップ——学校改善への道』、エイデル研究所、1998年。また中留武昭「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究」(その1)(その2)、『九州大学教育学部紀要』第40集、第41集、1994・1995年参照。
- (63) 例えば、Kain, D.L., “Adding Dialogue to a Team’s Agenda”, *Middle School Journal*, 26(4), 1995, pp3-6.
- (64) McDaniel, J.E. and others, *op.cit.*
- (65) Miller, H. G. & Aboundara-Robertson, L., “Redwood Respsods to the Interdisciplinary Challenge”, CA : California League of Middle School, No.14, 1993.
- (66) Erb, T. & Doda, N., “Team Organization : Promise-Practice and Possibilities”, Washington DC : NEA.
- (67) Maurer, R.E., “Designing Interdisciplinary Curriculum in Middle, Junior High, and High School”, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1994, pp28-29. このようないわゆる学際チームの開発に対して、深い洞察力を得ることのできるような文献としては、他に、Lounsbury, J(ed.), “Connecting the Curriculum Through Interdisciplinary Instruction”, Columbus, OH : National Middle School Association, 1992., Merenbloom, E., “The Team Process : A Handbook for Teachers (3rd.ed)”, Columbus, OH : National Middle School Association, 1991., Erb, T. & Doda., *op.cit.*, などがある。
- (68) Drake, S.M., “Plannning Integrated Curriculum : The Call to Adventure”, *op.cit.*, p18.
- (69) Peterson, K.D. & Deal, D.E. (中留武昭監訳)『校長のリーダーシップ』第2章・第3章, 玉川大学出版部, 1997年。
- (70) Peterson, K.D. & Deal, D.E. (中留武昭監訳)『学校文化を創るスクールリーダー——学校改善をめざして——』第8章, 風間書房, 2002年参照。他にも例えばボラム (Bola & Deal) らは組織の持つ基本的な局面 (Aspects) に注目して組織的リーダーシップ (Structual Leadership), 人的資源的リーダーシップ (Human Leadership), 政治的リーダーシップ (Political Leadership) と象徴的リーダーシップ (Symbolic Leadership) の4つを取り上げている (Bolam, C. G. & Deal, T.E., “Reflaming Organization : Artistry, Choice, and Leadership”, 2nd. edt, Sanfrancisco : Jossey Bass, 1997.)。またサージオバニ (Sergiovanni) は、優れた学校の成果という視点から、技術的リーダーシップ (Technical Leadership), 人間的リーダーシップ (Human Leadership), 教育的リーダーシップ (Educational Leadership), 象徴的リーダーシップ (Symbolic Leadership) と文化的リーダーシップ (Cultural Leadership) の5つを取り上げている (Serginivanni, T.J., “Leadership and Excellence in Schooling”, *Educational Leadership*, 41(5), pp4-13, 1984.)。

さらに Cheng は右の二人の研究者による機能を統合して、5つに類型化している。組織的リーダーシップ (Structual Leadership : 明確な目標と方針を示して適切な組織構造にあわせ

- てそれぞれの役割をあてがい、結果に対してメンバーに責任を持たせ、組織における方針を計画し、組織化し、調整しそして実施するための適切なテクニカルな支援を提供する)、人間的リーダーシップ (Human Leadership: ポジティブな社会的関係を作り、社会的相互関係や参加を促進し、学校におけるメンバーとの関わり方や満足を促す)、政治的リーダーシップ (Political Leadership: 連携や同盟関係を形成し、意思決定への参加や協働を促進し、メンバー間の対立葛藤を解決する)、文化的リーダーシップ (Cultural Leadership: メンバーが組織のビジョンや優れた成果を遂行するよう、刺激と鼓舞を促し、新しい組織的文化をつくり、組織におけるスタッフが持っている現存の価値や規範を変える)、教育的リーダーシップ (Educational Leadership: 教授、学習、そしてカリキュラム開発に関しての方向性や優れた助言を行い、教育をマネジメントの視点から捉えるように促し、教育の問題を診断し、研修と教育方法の改善を促す) などである。
- (71) 折衷的な課題解決については、以下のものがある。Schuwab, J.T., "The Pracical: Arts of Electric", School Review, Vol.79, pp493-542, 1971.
- (72) Fullan, M., "The New Meaning of Educational Change", Tronto: O.I.S.E. Press, 1991.
- (73) Ackerman, B.D., "Intellectual and Practical Criteria for Successful Curriculum Integration", in Jacobs, H. H(ed.), "Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation", ASCD, 1989., Jenkins, J.M., "Some Common Threads of the Interdisciplinary Curriculum", in Jenkins, J. & Tanner, D (eds.), "Restructuring for an Interdisciplinary Curriculum", Renton, VA: NASSP, 1992.
- (74) Berman, P. & McLaughlan, M., "Federal Programs Supporting Educational Change Vol.13: Implementing and Supporting Innovations", Santa Monica, CA: Rand Corp., 1978.
- (75) Brandt, R., "On Interdisciplinary Curriculum: A Converstation with Heidi Hays Jacobs", Educational Leadership, 49(2), 1991, pp24-26.
- (76) Drake, S.M., "Planning Integrated Curriculum: The Call to Advebture", op.cit., p23,1993.
- (77) Drake, S.M., op.cit., p23.
- (78) Beane, J.A., "A Middle School Curriculum from Rhetoric to Rreality (2nd)", op.cit., p84.
- (79) Drake, S.M., op.cit., p7.
- (80) 一人担任による調査の比較研究では、例えば、Alberty, H., "Core Programs", in Harris, C.W(ed.), "Encyclopida of Educational Research (3rd.ed.)", NY: Macmillan, 1960, pp337-341., Wright, G.S., "Core Curriculum Development: Problems and Practices", Washington D.C., Government Printing Office., "The Core Curriculum: Abstracts of Unpublished Research, 1946-1955", Washington D.C., Government Printing Office, 1956., "Block-Time Classes and the Core Program in the Junior High School", Washington D.C., Government Printing Office. 更に他にも, Zepf, R.M., "Summary of Studies on

Effectiveness with Which Facts and Skills in Social Studies and English are Learned in Core or Block-Time Classes”, Detroit, MI, 1965., 最近では, Lee, V. E. & Smith, J. B., “Effects of School Restructuring on the Achievement and Engagement of Middle Grade Students”, Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, 1992., また学際チームによる場合は, Armstrong, D. G., “Team Teaching and Academic Achievement”, Review of Educational Research, 47(1), 1977, pp65-86., Cotton, K., “Effects of Interdisciplinary Team Teaching: Research Synthesis”, Portland, OR: Northwest Regional Lab, 1982., Arhar, J.M., Johnston, J. H. & Markle, G.E., “The Effects of Teaming on Students”, in Lounsbury, H(ed.)., “Connecting the Curriculum Through Interdisciplinary Instruction”, Columbus, OH: National Middle School Association, 1992, pp23-35., などがある。

- (81) Vars, G.F(ed.)., “Common Learning Core and Interdisciplinary Team Approach”, Scranton, PA, 1969, p11.
- (82) Vars, G.F., Ibid., pp86-89.
- (83) Aschbacher, P. & Herman, J., “The Humanities Program Evaluation, 1900-1981”, Los Angeles, CA: Center for the Study of Evaluation, Univ of California, 1981, p3.
- (84) 例えば, Drake, S.M., Ibid., 1993., Forgarty, R., “The Mindful School: How to Integrate the Curricula”, Palatine, IL: Skylight, 1991., Jenkins, J. M. & Tanner, D (ed.)., “Restructuring for an Interdisciplinary Curriculum”, Renton, VA: NASSP, 1992., などがある。
- (85) 中留武昭「日米の総合的学習の比較的考察」, 『教職研修』, 教育開発研究所, 1999年5月号から2001年11月号参照。また, サービスラーニングとは別に, 同趣旨をねらいとした学際的指導の効果については, Kovalik, S., “The Model, Integrated Thematic Instruction (2nd.ed)”, Oak Creek, AZ: Books for Educators, 1993.
- (86) 例えば, 学際チームに関する比較研究を行った研究には, Willis, F. W., Stefanich, G. P. & Buss, R. R., “A Casual Comparative Study of Interdisciplinary Teaming and Student Self Concept”, Transcience, 17(2), 1989, pp13-22. がある。
- (87) Lee, V. E & Smith, J. B., “Effects of School Restructuring on the Achievement and Engagement of Middle Grade Students”, Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, 1992.
- (88) McPartland, J. M., “Balancing High Quality Subject Matter Instruction with Position Teacher-Student Relation in the Middle Grades: Effects of Departmentalization, Tracking, and Block-Scheduling on 33 Learning Environments”, Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle School Education, Johns Hopkins Univ, 1987.
- (89) Becker, H. J., “Addressing the Needs of Different Groups of Early Adolescents: Effects

of Varing School and Classroom Organizational Social Backgrounds and Abilities”, Baltimore, MD : Center for Schools, Johns Hopkins Univ, 1987.

- (90) Aikin, W.M., “The Story of the Eight-Year Study”, NY : Harper, 1942.
- (91) 例えばやや古い調査であるが, Spivak, M. L., “Effective of Departmental and Self-Contained Seventh and Eighth-Grade Classroom”, School Review, 64(9), 1956, pp391-396.
- (92) 例えば, Smith, J. A., “A Comparison of Middle School Instruction and Connectional Instrucion with Respect to the Academic Achievement and Self-Concept of Pre-and Early Adolescent”, University of Akron, Dissentation on Abstracts, 36(3), 1975, pp1420A-1421 A. がある。但し, Stefanich, G. P., Mullen, J. C. & Willis, F. W., “A Longtudial Study of Interdisciplinary Teaching and its Influence on Student Self-Concept”, Research in Middle Level Education, 15(2), 1992, pp41-55, Columbus, OH : National Middls School Association, では, 学際チームによる生活の Self-Concept の方がより高いスコアを示したとされるが, 5年後の第2回目調査(同じ生徒)では優位差は無かったと報告されている。
- (93) Spence, B. L., “The Interrelationship Acceptability, and Curriculum Patterners”, Florida State Univ, Dissertation Abstract, 22(4), 1961., また, アルハー (Arhar, J. M.) のウイスコンシンの調査 (Youth Survey) による 2500人の学際チームで学んでいる生徒と, そうでない生徒 2500人との比較調査では, 友人や教師として对学校への結束観は, 学際チームの方が高かったとしている。“Interdisciplinary Teaching as a School Intervention to Increase the Social Bonding of Middle Level Students”, In Irvin, J. L(ed.), Research in Middle Level Education : Selected Studies, 1990, pp1-10, Columbus, OH : National Middle School Association, 1990.
- (94) Montgomery County Public Schools., “Report on a Research on Developmentalized Organization in Grade 4-6”, Rockville, MD : 1965.
- (95) この連関性の協働性の2つの基軸をベースにした, 日本の総合的な学習とアメリカのウイスコンシン州のアメリカ型の総合的な学習ともいえる Connected curriculum についての分析研究は前掲書(『総合的な学習の時間 — カリキュラムマネジメントの創造』)でおこなってきたが, その後, アメリカの学際的アプローチでもあるサービスラーニングにおいて, この2つの基軸をベースにした分析を試みている。詳細は本紀要での論文(中留武昭・倉本哲男『学校と地域を結ぶカリキュラム開発の新たな展開 — 米国のサービスラーニングに焦点をあてて —』2002年参照。)

A Study on Managerial Conditions Prescribing Development of Interdisciplinary Curriculum

Takeaki Nakadome

Interdisciplinary curriculum & instruction, which has been used in different design terminologies by curriculum researchers and practitioners, has a long history in American Education.

This thesis attempts to survey notable efforts to develop interdisciplinary curriculum from the historical perspectives, focussing on theory for and organization of interdisciplinary initiatives.

Rather than presenting a comprehensive historical study on the idea and practice of interdisciplinary in American education, the 1st section of this paper deals with a historical former efforts that will be valuable and practical import for today's school practitioner.

Next the focus of the second section is to review the knowledge base on the implementation of interdisciplinary curriculum such as curriculum knowledge, curriculum change, role of teachers, support system needed from curriculum implementation, and to make clear what managerial strategies (conditions) promoting the implementation of interdisciplinary curriculum & instruction are. One of the leading study of interdisciplinary instruction, the Story of the Eight-Year Study, following concepts, such as democratic leadership, time, parent community participation and support, student participation, new method of evaluation, external support, etc. Moreover collaboration systems of within a school and that of out of a school, based on a comparison of self-contained classroom, interdisciplinary teams (units) and department, is presented here. Thus prompting or hindering conditions, which are personal, interpersonal and institutional (especially one, focusing on leadership, scheduling, resources, evaluation, time, parent and community) are inquired from the present resources. And moreover, I'll discuss about the conditions needed in interdisciplinary curriculum leaders.

Thirdly, I present that effects (effectiveness) on students of interdisciplinary progress do as well as, and often better than, students in so called traditional curriculum. After all, the excellent effort on interdisciplinary curriculum and instruction for students by interdisciplinary teams will be presented in this paper.