

# 大学カリキュラムと人間形成

今 井 重 孝\*

## 1. はじめに

1991年の大学設置基準の大綱化に伴い、日本の大学は未曾有の変革の時期に突入した。人文科学、自然科学、社会科学といった枠組みによる必修単位数の縛りが廃止され、各大学はそれぞれの創立理念に従って自由にカリキュラムを組むことができるようになった。法的な枠組みの上で、今や、日本の大学は、世界に模範となれるような独自の大学モデルを大学間の自由競争の中から生み出せる可能性が与えられたわけである。ところが、今までの動きを見ると、「学部学科制」という専門研究を原理とした既存の組織に支えられて<sup>(1)</sup>、教養課程軽視、専門課程重視の改革が全国的に進んでいるように見える<sup>(2)</sup>。果たしてそれで日本の大学教育は未来の学生、社会、学問の要請に答えられるのであろうか。こうした問題意識のもとに、本小稿においては、大学カリキュラムについて少し原理的な考察を行いたい。

## 2. 人間形成としてのリベラル・エデュケーション

一般に、一般教育擁護論者は幅の広さを強調し、専門教育擁護論者は底の深さを強調する。しかし、とりわけ日本の場合、両者ともに共通しているのは、いずれも知識の広さ、知識の深さを問題にする傾向が強いということである。この点は、例えば、戦後教育改革をリードした南原繁のあと東大総長に就任した矢内原忠雄が1951年4月の『教養学部報』に、次のように書いていることから知られる。

「(東京大学の教養学部は、=引用者補足)しかも極めて重要な一部であって、ここで部分的専門的な知識の基礎である一般教養を身につけ、人間として片よらない知識をもち、またどこまでも伸び行く真理探求の精神を植えつけなければならない。その精神こそ教養学部の生命なのである。<sup>(3)</sup>」(下線引用者)

真理探求の精神が強調され、それを支えるものとしての知識の重要性が主張されている。片よらない知識こそが、一般教養の内実と考えられていたわけである。

しかし、一般教養の源流であるリベラル・エデュケーションは、本来、学問的知識の教授という狭い意味ではなく、人間の形成そのものを目標としていた。一般教育の源であるギリシャ語のパイディア(教養)の理念がまさしくそうであった。マラーは名著『古代教育文化史』の中で次のように語っている。

「……パイディアまたはパイデウシスは能動態の——つまり準備中の——意味での教育ではなく、現代の用語が含む完了態の意味での教養を指すようになった。それは、精神がじゅうぶんに発達してそのあらゆる素質を花ひらかせた状態、人間が真に人間らしくなった状態である。<sup>(4)</sup>」(下線原文傍点)

「ヘレニズム期の人間にとって、人生の目的はもっとも豊かでもっとも完璧な形の人格へ達すること以外にはなかった。<sup>(5)</sup>」(下線原文傍点)

このパイディアをラテン語に翻訳したフマニタスの理念も、英語のヒューマンとの語源的結びつきからも明らかなように、人間形成の理念にほかならなかった。ローマの教育は、周知のように弁論家の教育で知られるが、弁論家とはまさに教養

\*本学工学部基礎・教養 教授  
1996年9月3日受理

ある人の別名であった。ローマ最大の教育家クインティリアヌスは次のように述べている。

「ここでは、完璧や弁論家を育てるのが目標なのですが、『よき品性の人』でなければそれたりえないのです。それゆえ弁論家にはただ話す能力が卓越しているだけでなく、精神のあるゆる徳性を備えていることを要求するのです。<sup>(6)</sup>」

ヴァロー、マルティアヌス・カペラ、カシオドルス、イシドルス、フラバヌス・マウルスの系譜によって確立してゆく自由七科の理念、これがまさに、リベラル・エデュケーションの源流にほかならない<sup>(7)</sup>。

周知のように、19世紀初頭に創設されたベルリン大学は、近代的大学のモデルとなったものであるが、その創設者であるフンボルトは、ネオフマニスムス（新人文主義）<sup>(8)</sup>の旗手であり、ギリシャ文化、哲学による人間形成を理想とした。フンボルトは、「高等教育機関は学問を……精神的道徳的陶冶の素材として教育する……<sup>(9)</sup>」「高等教育機関の本質は、……客観的な学問を内的主体の形成と結びつける」点にある、と主張した<sup>(10)</sup>。

こうした伝統を受けて成立した英語のジェネラル・エデュケーション（general education）、フランス語のクルトゥーア・ジェネラル（culture générale）、ドイツ語のアルゲマイネ・ビルドゥング（allgemeine Bildung）、日本語の一般教養、一般教育、普通教育はいずれも人間形成を目指した理念であった。そして、こうした理念を実現する制度が、イギリスのパブリック・スクール、フランスのリセ、アメリカのリベラル・アーツ・カレッジ、ドイツのギムナジウム、日本の旧制高校であった。旧制高校において人間形成が重視されていたことは、周知のことかもしれないが、確認のため、旧制一高がまだ高等中学校と呼ばれていた頃の木下教頭の有名な籠城演説（明治21年10月）から引用しておこう。

「……左レハ其品行ハ端正ニ志ハ高尚ニシテ他ノ青年者ノ標準トモナルヘキハ素ヨリ當然ノコトニテ……諸君ハ如何ナル気風ヲ有シテ社会ノ尊敬ヲ得シヤ志意高尚ナルヤ品行端正ナルヤ剛毅活潑ノ氣象アルヤ自重自敬自守ノ精神アルヤ……余カ

諸君ニ對スルハ専ラ此徳育養成ノ点ニアルコト諸君ノ豫メ承知アランコトヲ欲ス<sup>(11)</sup>」（下線は引用者による）

旧制一高の校風は木下広次校長（1889～1893年）により基礎が置かれ、狩野亨吉校長（1898～1906年）により校風が完成し、新渡戸稲造校長（1906～1913年）により発展させられ、日本型「教養」を生み出していくことになる<sup>(12)</sup>。新渡戸は、イギリスのパブリック・スクール、ラグビー校の復興者であるアーノルドを理想の教育者と考えていた<sup>(13)</sup>。

アメリカにおいて、近年、「パイディア宣言」が出されたり<sup>(14)</sup>、ブルームの教養論<sup>(15)</sup>がベストセラーになったりするのもこうした流れの復興を目指したものにほかならない。ところが、日本の戦後大学改革にはこうしたリベラル・エデュケーションの持っていた長年の伝統である人間形成の理念が極めて弱かった<sup>(16)</sup>。

### 3. 科学の進展とその教育内容・カリキュラム理論への影響

ソクラテスが知徳合一を自明のこととし、東洋の知的伝統が人格形成と学問の素養を相伴うものと見ているように、またフンボルトもギリシャ古典、哲学による人間形成を主張したように、知は本来、智慧や叡知の意味を含み、単なる知識へと切り詰められたものではなかった。この事態が大きく変化するのはいうまでもなく、17世紀に起こった科学革命を契機としてのことである。科学は、主観と客観、主体と客体、事実と価値、物と心を分離し、観察、実験、帰納、演繹といった客観的な手続きにより、真理を独占的に手に入れるようになる。かくて、科学は人間形成から分離され、合理的知の認識の方法、理論として、独自の体系を構築していくことになる。科学は道徳から分離されたのみならず、専門化、細分化、断片化、要素化、数量化を押し進め、人間は、大脳と心臓等の個々の器官へと、骨、神経、筋肉、血液等へと断片化されていくことになる。こうした傾向は、全体的な人間形成に否定的影響を与えることになる。

19世紀初頭に新人文主義が起こったのもこうした科学革命の影響に抗して、全体としての人間形成を確保しようとしたからにほかならなかった。フンボルトが、専門教育、職業教育を一般教育から排除しようとしたのは、こうした事態への対応にほかならなかった。しかし、19世紀は、周知のように、実科と人文科の熾烈な戦いが行われ、人文科は次第に力を弱めていく。例えば、ドイツの場合では、1900年に実科系のギムナジウムと人文系のギムナジウムの同格が認められることになる。

こうした中であって、科学の陶冶性への積極的な評価も生まれてくる。たとえば、スペンサーはその代表であろう。スペンサーは、生活に役に立つ知識を最優先し、余暇にしか役に立たないような古典語教育に代わって科学こそが教えられなければならないと主張した。いわく、「いかなる知識が最も価値があるかという質問に対する一義的な答は科学である。これが最終的な判断である。直接的な自己保存に必要なのは……科学である。間接的な自己保存に必要なのは……科学である。親としての機能に必要なのは……科学である。よき市民生活に必要なのは……科学である。芸術の享受に必要なのは……科学である。知的、道徳的、宗教的訓練に必要なのは……科学である。……科学は、……これらすべての段階の活動にとっての最善の準備である。<sup>(17)</sup>」

ここには、科学により、生活のあるゆる活動が改善されるという信念が見事に開陳されている。この段階では、科学が生活に役に立つという文脈で、人間形成と科学の幸福な調和が信じられていた。科学への信仰は教育学の内部にまで侵入し、教育学は教育科学として自らを確立しようと努力することになる。新教育運動の先駆とされる1900年のエレン・ケイの「児童の世紀<sup>(18)</sup>」も科学・進歩への楽天的な信仰に支えられていた。こうした合理性への信仰は、カリキュラム理論にも影響を与えることになる。カリキュラム理論は、20世紀前半のアメリカで最初確立するが、その中心的な理論家であるタイラーのカリキュラム編成の考え方は、技術的合理性に基づいて、教育目的と教育

目標を階層的に構成する手続きを示そうとしたものであった。この考え方は、戦後のブルームらの「教育目標の分類学」の考え方にも継承されている。

教科・知識を中心としたカリキュラムに対して、20世紀前半に、子どもの興味・関心・自己活動・生活に重点をおいた経験カリキュラムが力を持つ時期も存在するが、やがて、学力低下の批判、最小限必要な知識の教育の必要性が強調され、知識中心のカリキュラムが支配的となっていく。この傾向が極まるのは、1959年のウッズホール会議である。この会議の結果をまとめたのが、新カリキュラム論として有名なブルーナーの『教育の過程<sup>(19)</sup>』である。この会議は、1957年にアメリカに先んじてソビエトが人工衛星を打ち上げたというショッキングな事態に対応し、科学技術教育を振興しようとの背景から促進されたことから推測されるように、教科の内容を最先端の科学の知識に合わせて革新しようとの動きで、いわゆる「教科の現代化」と呼ばれたものである。『教育の過程』の中でブルーナーは有名な次の仮説を掲げた。

「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」(訳書、42頁、原書 p.33)

この仮説により、科学に対し小学校までその教科原理としての正当性が与えられることになった。

日本にこの考え方が輸入されたのは、1970年頃で、たとえば、集合論が小学校から教えられることになった。その後「7・5・3教育」ということが言われ、カリキュラムの人間化の努力や、生活科の導入なども行われたが、基本的に現在の日本の学校のカリキュラムは、ブルーナーの考え方に依拠していると見られる。ある大学から、『小学生にもわかる大学の学問』という名の書物が出版された<sup>(20)</sup>が、この文脈で言えば、学問構造は小学生にも教えられるというブルーナーの原理が浸透しているとも見ることができよう。

大学における科学に関しては、とりわけ哲学の個別科学への分化という形で、科学の影響が浸透していく。現在の学部・学科制はこうした専門分

化に対応した制度にほかならない。とりわけ、日本の場合、世界に先駆けて工学部が総合大学の一学部として組み込まれるという科学・工学重視の構成を取った。

現在の大学改革は、こうした科学の専門化を前提とした上でなされているように思われる。一部には、学際的な研究の必要が叫ばれたりもしているが、大学内の組織はそうになっていない。唯一の人間形成理念の名残である、一般教育も今まさに解体されようとしている。日本の大学は、初等・中等教育を含めて、学問的、専門的知識の原理で、貫かれようとしている。

オーム事件をめぐって<sup>(21)</sup>、「受験エリートが何故」という疑問が出され、一般教育の強化の必要性を強調する論調も一部に生まれた。近代科学や断片化、専門化を原理としている以上、優れた知識の持ち主が必ずしも優れた人格の持ち主とは限らないのは、当必然的な事態である。単なる一般教育の強化ではなく、大学で教えられる内容全体と人間形成の関係とが問われなければならない。

著名な物理学者ボームは次のように語っている。

「芸術、科学、技術、人間労働一般が、それぞれさまざまな専門分野に分割されている。各専門分野は、お互いに他の専門分野とは本質的に異質であり、まったく関連をもたないと考えられている。……

これまで述べてきた種々の断片が、すべてばらばらであるとする考え方は、明らかに幻想である。そのような幻想は、際限のない対立と混乱をもたらすばかりである。……環境汚染、自然のバランスの破壊、人口過剰、全世界規模での経済的混乱や政治的混乱……今日周知のさまざまな危機はすべて断片化された生活様式の結果である<sup>(22)</sup>」

この事態を大学が解決せずして一体どこで解決することができようか。

#### 4. 科学のパラダイム転換とカリキュラム

現在の日本あるいは世界の学問の主流を見る限りにおいて、実証主義、実験主義、測定主義が今なお支配的な通常パラダイムであることは否定で

きない。

しかし、学問・科学の最先端においては、20世紀前半から、大きなパラダイム転換が起こっていることも又否定できない。

20世紀初め自然科学的認識の特徴が、ウィーン学派の分析哲学によって追求されて行く。最初、基礎文により客観的な叙述が可能であるとの楽天的な議論が支配するが、やがて、それが不可能なことがわかり、「何でも構わない」(ファイヤーアーベント)といった極論が出たり、ヴィツゲンシュタインによる日常言語分析への転回が行われる。他方、ブレンターノを先駆者としフッサールを創設者とする現象学は、科学的確実性の根拠の薄弱さを克服すべく現象学的還元による意識の分析を行うようになる。

他方、科学内部においても、量子力学の成立により観測者を離れた客観的認識なるものは存在しないことが明かとなり、主観・客観の二分法に基づく認識に疑問が投げかけられるようになる。又、数学においてすら、ゲーデルにより、数学的な体系内に論証不能な命題が存在することが論証されてしまう。

このように、20世紀の前半にかなり重要なパラダイム転換が起こっていたにもかかわらず、こうしたパラダイム転換との関連で、科学と一般教養の関係が十分に反省されることはなかった。

こうした、知のパラダイム転換は、やがて、20世紀後半のフーコーやデリダ、リオタール等による、主体の消滅というポスト・モダンの思想潮流につながっていく。

20世紀後半に入ると、自然科学は更に発展を遂げ、数学における、カタストロフィーの理論、物理学におけるf分の1ゆらぎ、化学における散逸構造論、生物学におけるオートポイエーシス論等、新しいパラダイムが続々と生まれてくる。

物と心、自由と必然、主観と客観、部分と全体を分離することにより、モノの法則を極めようとして進歩してきた科学は、細胞や生命も分子や原子からなるものとして物理的、化学的、環元主義的に解明しようとしてきた。ところが、生命現象はもちろん物質現象ですら、観測者を離れて客観

的に叙述することができないことが明かとなり、主観・客観の二元論が崩壊する。こうした事態は、例えば、コンピュータ科学におけるフレーム問題あるいは、結晶の等の自己組織性、生命体のオートポイエシス等が、原子や分子への還元主義では解決できない<sup>(23)</sup>といった新しい事態に示されている。このことは、主観・客観二元論によって構築されてきた近代の認識上の枠組みが行き詰ったことを示している。今や、全体性を回復すべき時期が科学の内在的な発達から見てもやってきたように思われる。旧パラダイムにかわる新しいパラダイムの根本的な特徴はホリスティック・パラダイムである、といえそうである。

こうした新しいパラダイムの登場は、カリキュラム理論にも影響を与え始めており、今やポスト・モダンのカリキュラム理論が議論されている<sup>(24)</sup>。工学的、行動主義心理学的なカリキュラム理論の後、表向き学習することになっている顕在的カリキュラムに対し、暗黙のうちに学習してしまっていること、例えば時間を守るとか成績のいいことが優れた人間の証であるという価値観、のような潜在的カリキュラムの存在が指摘されたり<sup>(25)</sup>、カリキュラムの政治性、階級性が指摘されたり<sup>(26)</sup>、あるいは、カリキュラムは個人の学習履歴の中で把握され直すべきであるとか<sup>(27)</sup>、教育目標にとらわれない評価の重要性が説かれたり<sup>(28)</sup>、カリキュラムの開放性が強調されたりしている<sup>(29)</sup>。こうした諸点は、大学のカリキュラム改革に対しても示唆が大きいと思われる。

例えば、

(1) 大学における潜在的カリキュラムを調査によって明るみに出した上で、それに対する働きかけを考える。

(2) 学生の学習履歴、さらには人生行路との関係で、大学カリキュラムを考察する。

(3) 同じ授業を受けても学生の一人一人の学習内容は千差万別でありうるから（教師の意図しない意外なことを学習する可能性は常にある）、目標にとらわれない評価という視点を活用する。

(4) 生徒が本当に身につけた内容として知識の構造がどうなっているかを問題にする。

等の対応も考えられる。

しかし、もっと、根本的に重要なことは、初等・中等・高等教育を通して、カリキュラムを全体として人間形成へと向けて再組織することであろう。

小学校からこれだけ知識教育を積み重ねてきても、大学で、知識の上での補償教育を行わなければならないという事態は、どう考えても奇妙である。最近世界で注目され激増しているシュタイナー学校では、音楽では何かの楽器を皆が弾け、自分の洋服ぐらひは皆作ることができ、工作や絵もうまく、フランス語も英語も自由に話せ、しかも試験がない、というような教育を12年間やっても、1年間受験勉強するだけでドイツの大学入学資格試験に合格する<sup>(30)</sup>のを見ると、知育に力を入れすぎることにより知育の効果を低下させているとも思われてくる。

現在、教育審議会が開設され、週5日制に合った、新しい学習内容の在り方を検討することになっているが、単に日数や時間数の減少といった形式的な問題だけでなく、大学に至るまでの人間形成がいかにあるべきかという視点から、カリキュラムの再編成がなされることが望まれる。

大学としては、今の所、知的な補償教育のみならず人間形成面での補償教育も行う必要があるということになろう。そのためには、一般教育を充実させるのみならず専門教育の内容を人間形成との関わりで再検討する必要がある。その場合、個々の専門授業の中で加速学習の方法を取り入れたり、潜在的カリキュラムに考慮したり、することによりある程度個別に対応することも可能であるが、専門教育カリキュラム全体の構成の在り方を、例えば、理系であれば文系科目を取り込むような形で再検討する必要がある。

こうした方向での改革に大いに参考になると思われる新しい動きとしてホリスティック・エデュケーションという主張<sup>(32)</sup>が現れてきている。

## 5. ホリスティック教育

代表的なミラーの言葉<sup>(33)</sup>により、ホリスティック教育の何たるかを見てみよう。

「これらの問題(=環境破壊の問題と核戦争の脅威, 引用者)の根底には, つながり合う生命の全体がバラバラに分断されてしまったという問題が横たわっているように思われる。多くの企業家は, 狭い視野で自分たちの利益だけしか見ていないので, 工場から出る有害物のことまで考えようとしていない。……

学問研究の世界では, たとえば分析哲学者は, 自分の生き方を根本的に問うことなしに, 割り切った仕事の仕方をしている。……

一般的に言って私たちは, 自分たちの生きる世界を, コントロールしやすいようにバラバラに分割してきた。……

現代の一般的な学校教育は, このような分割と不調和を生み出すことに貢献していると言ってよいだろう。学習内容は各教科に分割され, 教科は単元に細分化され, それら相互の関係づけがなされていないことが多い。……

しかし, 一人ひとりの教師の目の前にいるのは, 全体としての子どもなのであり……<sup>(34)</sup>」

こうした認識は, 前に引用した物理学者ボームの主張と驚くほど一致している。

ミユラーのホリスティック教育の定義は以下のようである。

「ホリスティック教育は〈かかわり〉に焦点を当てた教育である。すなわち, 論理的思考と直観との〈かかわり〉, 心と身体との〈かかわり〉, 知のさまざまな分野の〈かかわり〉, 個人とコミュニティとの〈かかわり〉, そして自我と〈自己〉との〈かかわり〉など。ホリスティック教育においては, 学習者はこれらの〈かかわり〉を深く追求し, この〈かかわり〉に目覚めるとともに, その〈かかわり〉をより適切なものに変容していくために必要な力を得る。<sup>(35)</sup>」

教育の全体性を回復しなければならない, との主張は, 大学教育にも当てはまるのではなかろうか。専門教育が, 学生一人一人の人格形成とどのように〈かかわる〉のか。社会生活とどのように〈かかわる〉のか。自然とどう〈かかわる〉のか。あるいは, 教授者と学生がどう〈かかわる〉のか。学生の手と頭がどのように〈かかわる〉のか。こ

うした問いを個々の専門分野毎に反省してみるとが大学カリキュラム改革の前提として要求されていると思われる。

## 6. おわりに

大学カリキュラム改革は, 人間形成との関わりで全体を再編成しなければならないのではない。科学のありよう自体が, そうした全体性を求めるようになっているのではない。これが本小稿で主張したかったことである。最後に, こうした人間形成を目指すホリスティック・パラダイムとの関連で一言述べておきたいことがある。大学は研究と教育の交差領域であり, 研究の原理と教育の原理の融合が必要であると説かれる。しかし, 現在, 通常科学のパラダイムが主流であることを考えると, 大学カリキュラムは, 研究ではなく教育を中心として再編成することにより, ホリスティック・パラダイムに近づくことができやすいと思われる。この指摘は, 日本の大学が「教師の大学」から「学生の大学」へと変わる歴史的流れの中にある<sup>(36)</sup>とすれば, ますますその重要性が増すように思われる。とはいえ, 有本が指摘するように<sup>(37)</sup>, 日本の大学教師の72.5%が研究の方に重点を置き, 27.6%しか教育の方に重点を置いていないという調査結果を見, アメリカやイギリスで教育重点の大学教師がそれぞれ49.2%, 44.4%がいることをあわせて考えると, まずは, 大学教師の意識改革が必要である, といえるのかもしれない。

## 注

- (1) 松浦良充「大学カリキュラムの編成と教育・研究組織」市村尚久・天野正治・増淵幸男『教育関係の再構築』(東信堂, 1996年) 303-323頁。とくに, 305-6頁。
- (2) 大学教育の専門家である筑波大学の清水一彦は, 「最も明白なのは要求単位数の減少とも関連して, 一般教育の量的縮減傾向であり, 逆に言えば専門教育重視の傾向である。」と述べている。(清水一彦「大学の自己評価の方法」『一般教育学会誌』第17巻第1号, 1995年, 44頁)
- (3) 矢内原忠雄『大学について』(東京大学出版会, 1952年) 151頁。なお, 矢内原は, 新制大学の教養教育の

- 擁護者であり、「学問の教育」の大切さと同時に「人間の教育」の大切さも説いていた。しかし後者については教室外の活動によると考えていた（同書、111頁）。大学カリキュラムの内容としては、学問知識の教育をメインに考えていた。
- (4) H.I.マラー（横尾壮英、飯尾都人、岩村清太郎訳）『古代教育文化史』（岩波書店、1985年）120頁。
- (5) 同上書、120頁。
- (6) クインティリアヌス（小林博英訳）『弁論家の教育 1』（明治図書、1981年）22頁。
- (7) リベラル・エデュケーションの流れについては、I.L. Kandel: History of Secondary Education — A Study in the Development of Liberal Education (Cambridge Massachusetts: The Riverside Press, 1930) が詳しい。
- (8) いうまでもなく、新人文主義は、ギリシャ・ローマのフマニタス（教養）の理念の復興を目指したものである。
- (9) Wilhelm von Humboldt: Über innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin In: Humboldt Bildung und Sprache Besorgt von C. Menze (Paderborn: Schöningh, 1979) S.118.
- (10) 拙著『中等教育改革研究』（風間書房、1993年）26～36頁。
- (11) 高橋左門『旧制高等学校全史』（時潮社、1986年）185—6頁。
- (12) 筒井は、新渡戸が一高を教養主義の方向に転換させたとする。（筒井清忠『日本型「教養」の運命』（岩波書店、1995年 31頁）。なお、筆者の同書に対する書評を参照されたい。（拙稿「BOOK REVIEW」『学習評価研究』1996年 Spring 90～94頁）
- (13) 高橋左門、前掲書、410—11頁。
- (14) Mortimer J. Adler: Paideia Problems and Possibilities (New York: Macmillan, 1983) 参照。
- (15) アラン・ブルーム（菅野盾樹訳）『アメリカン・マインドの終焉』（みみず、1988年）Allan Bloom: The Closing of the American Mind (New York: Simon & Schuster Inc. 1987)
- (16) 上原専禄とか和田小六のように、一般教育に深い理解を示した者もないわけではなかったが、こうした考え方は、残念ながら戦後大学改革の主流とはなりえなかった。和田小六のリードした「大学設置基準設定協議会」の「工学部会」は1947年に「大学設置基準に対する要項（工学関係）案」の筆頭に「工学教育を目的とする大学は人間的教養、知識の増進、国及びその学術産業の発達に寄与することをその設立目的としなければならない。」（田中征男『戦後改革と大学基準協会の形成』（エイデル研究所、1995年）114頁）と規定していた。
- (17) Herbert Spencer: Education: Intellectual, Moral, and Physical. (New York: D. Appleton and Company, 1875) pp.77-78.
- (18) エレン・ケイ（小野寺信・小野寺百合子訳）『児童の世紀』（富山房、1979年）
- (19) J. S. ブルーナー（鈴木祥三・佐藤三郎訳）『教育の過程』（岩波書店、1963年）Jerome S. Bruner: The Process of Education (New York: Vintage, 1963)
- (20) 中央大学総合政策学部編『小学生にもわかる大学の学問』（藝神出版社）
- (21) オーム事件の分析としては、大澤真幸『虚構の時代の果て』（筑摩書房、1996年）が優れている。なお、教育学者佐藤学と宗教学者中沢新一の対談「オームの身体」『ひと』（Vol.23 No.10 1995.10 pp1-21）も参考になる。
- (22) デヴィッド・ボーム（村上陽一郎解題、佐野正博訳）『断片と全体』（工作舎、1985年）14-15頁。
- (23) アーサー・ケストラー編著（池田善昭監訳）『還元主義を超えて』（工作舎、1984）
- (24) 浅沼茂他編『ポストモダンとカリキュラム』（みくに出版、1995年）
- William E. Doll, Jr.: A post-modern Perspective on Curriculum (New York and London: Teachers College Press, 1993)
- (25) イヴァン・イリッチ（東洋・小澤周三訳）『脱学校の社会』（東京創元社、1977年）58-87頁。
- (26) マイケル・W・アップル（門倉正美・宮崎充保・植村高久訳）『学校幻想とカリキュラム』（日本エディタースクール出版部、1986年）、バーンステイン（荻原元昭編訳）『教育伝達の社会学』（明治図書、1985年）
- (27) 米村まろか「currere: 『カリキュラム』に潜む主観的行為の探求」『カリキュラム研究』Vol.3. 1994 pp.81-91.
- (28) 浅沼茂「大学カリキュラムに関するゴール・フリー評価法の可能性」『大学個性化のための多元的大学評価法の研究』（平成2年度 文部省科学研究費補助金（総合研究A）研究成果報告書）1991年、9-15頁。
- (29) William E. Doll, Jr. op. cit.
- (30) 子安美知子『ミュンヘンの中学生』（朝日新聞社、1980年）
- (31) コリン・ローズ（森眞由美編・訳）『コリンローズの加速学習法』（PHP 研究所、1996年）。加速学習とは、音楽、呼吸、運動、自己イメージ、瞑想等人間の感覚

- 全体を使うことにより学習の効率を上げようとする考え方を指す。
- (32) ホリスティック教育研究会編『ホリスティック教育入門』（柏樹社，1995 年），ホリスティック教育研究会編『実践ホリスティック教育』（柏樹社，1995 年）。
- (33) ジョン・P・ミラー（吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳）『ホリスティック教育』（春秋社，1994 年，原著：1988 年）
- (34) ミラー，前掲書，2-5 頁。
- (35) 同上，6 頁。
- (36) 喜多村和之『高等教育の比較的考察』（玉川大学出版部，1986 年）181-203 頁。
- (37) ボイヤー（有本章訳）『大学教授職の使命』（玉川大学出版部，1996 年）所収の「日本の大学改革への合意——訳者解説にかえて」163-183 頁。