

総合化について

岡 屋 昭 雄

1.はじめに

筆者は、昭和49年、広島大学附属小学校に在職し、「総合学習」を立案し、さらに実践を通して、検討・修正を加えて翌昭和50年に纏まったカリキュラムを作成したのであるが、その理念について次のように規定した。

総合学習は、個の人間性にかかわる創造性を啓発するものである。つまり、今までの教科学習は、ともすれば、知的なものに傾斜し、学問の結果としての知識の獲得に中心があったのに対して、総合学習では、体験を通して学習することに中心を据え、知識の根底にある、その結果の生まれてくるプロセスを問題にするのである。したがって、学習者は自己の全経験を組織し直して、問題の所在を発見し、問題を解決し、その結果としての知識を身につけることになるのである。その結果、子どもたちが身につけた知識は生きて働く学力となるのである。

例えば、1年生の子どもたちが農家のしごとを学習する時、たんに教科書に書かれている内容だけで理解するのみならず、田植え、稲刈り、脱穀を体験することを通して学習することなのである。とりわけ、都会で生活している子どもたちにとっては、農家のしごとは見えにくくなっている。だから、お米は工場で作られる、という子どもも多いのである。あまつさえ、農家の人達の苦勞がわからないが故に、食事をする時の感謝の念も起こらないのである。わたしたちの学習がたんに知識の量を競うことに急であってはならない。学ぶことが人間らしさを身につけることであり、その結果、学問に対する畏敬の念を育てることにつながらなければならないの

である。とりわけ、学問を身につけることが、人間としての生き方、感情を培っていくことにつながらなければならないのである。⁽¹⁾

以上のことから明らかなる如く、現在に生きる人間としての子どもたちが、生きることと学ぶことの分裂を克服し、現実の生活体験のもつ根源的な教育力に着目することであり、子どもたちを現に生きている生活現実をスプリングボードとして、自然・人間・社会の諸事象に生活主体者として取り組ませることに他ならない。したがって、従来の教科教育システムでは、まず教科の知識、その原理や方則を学習して、その後、生活に関連づけようとするものになりがちであり、その結果、学習への取り組みも受身にならざるを得なかったのである。しかるに、総合学習では、生活に働きかけて生活を切り拓き、人間としての生き方を鍛えることになるのである。つまり、個にかかわる人間性の創造というのはこのことであり、とりわけ、目的意識的に自覚化した生活を切り拓いていくことが学習の中心となるのである。

ところで、小学校1・2年生の社会科・理科を廃止して「生活科」を創設することがこのほど決定された。が、「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」の審議のまとめには次のように書かれている。

- (ア) 低学年児童には具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴がみられるので、直接体験を重視した学習活動を展開し、意欲的に学習や生活をさせるようにする。
- (イ) 児童を取り巻く社会環境や自然環境を、自らもそれらを構成するものとして一体的にとらえ、また、そこに生活するという立場から、それらに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるようにする。
- (ウ) 社会、自然及び自分自身にかかわる学習の過程において、生活上必要な習慣や技能を身に付けさせるようにする。
- (エ) 上記の(ア)、(イ)及び(ウ)は、学習や生活の基礎的な能力や態度の育成を目指すものであり、それらを通じて自立への基礎を養うこととする。

このような趣旨に基づき、生活科は、具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能

を身につけさせ、自立への基礎を養うことをねらいとする。

以上のことは、人間として生きる為の目標の決め方や欲求体系にかかわり、人間のあり方を規定づけることにもつながるのである。もとより、人間が実感・体験したことは、思考によって対象化され、言語表現・形象作用を通じて客観化され、多くの人々の共通認識にまでに高まることが必要なのである。つまり、体験・経験と思考を結合しながら、どのような認識にまで高めるか、という教育課題が存在するのである。

したがって、生活科というものが、たんなる理科、社会科の合科学習に終わることなく、実感的に体験・経験しつつ、多様な思考操作を通して、質の高い認識を育成しなければならないのである。

以上、総合学習・生活科を創設したねらいについて述べるとともに、現在の教育・学問のかかえている問題点についても論及したい。

ところで、1923年（大正12年）に『学習原論』を発刊した木下竹次は、「序論」の所で学習は自律的学習でなければならない、と次のように述べる。

……すなわち教育は外部からの憂患を除去し、児童固有の本性を発揮することである。かくのごとき作用をする主人公は元来児童自身であるべき筈だが、従来は教師が余りに深入りして自分が主人公になった。其のためにかえって教育の効果を十分に挙げることはできなかつた。哲学者は人には創造性・自律性があるというが、実際にこれを検証することはほとんどできなかつた。しかし児童に自律的学習をさせてみると、児童の本性に徹することができる。理論的に考察することができるのではなくて、実地にこれを見ることができる。また、優秀な学習成果を収めることができる。しかも各自の能力に相応して優劣ともに有効な結果に到達するのはおもしろい。⁽²⁾

そして、学習の意義について次の六項目について論述するのである。

- 一 私らむしろ学習の名称をとる。
- 二 学習の意義はたくさんある。
- 三 学習は教師指導の下で行われる。
- 四 学習は整理された環境の内でも有効に行われる。

五 学習はみずから機会を求めみずから刺激を与え、またみずから目的方法を立てて進行するところに成立する。

六 学習の目的は社会的自己の建設であり社会文化の創造である。

以上のことから明白であろうが、木下竹次は自律的学習を強調するとともに、学習の意義の重要性について詳述するのである。とりわけ、五、六について強調するのである。

五では次のように述べる。

人は思い立つことが好運を開拓する第一歩であるから、みずから好機会を求めて活動することの必要はいうまでもない。学習には自求徹悟を要求することはもちろんだが、人は一旦志を立てても志を持続してつねにこれを実現することは容易でない。それでつねに自ら自己を刺激し自己に鞭撻を加えて行かねばならぬ。いたずらに自己の才能に待つことなくたとい才能に乏しくとも常にみずから刺激して進展することは人生上にも学習上には必要なことである。⁽³⁾

さらに、六では学習の究極の意義について次のように述べる。

……学習の目的は簡単にいうと自己の建設である。しかも其の自己は社会化されたものでなくてはならぬ。社会的自己の建設は同時に社会的文化の創造である。われわれは個人と社会とは同体二面と見ていく。従って社会に依拠して進展した学習でなくては決して学習の目的を十分に遂行するゆえんでないと思う。⁽⁴⁾

以上、学習の意義について述べたところの五、六について引用したが、とりわけ「学習はみずから機会を求めみずから刺激を与え、またみずから目的方法を進行するところに成立する」と大胆に立言し、学習は自己の建設であり、自己は社会化したものであり、さらに社会文化の建設・社会文化の創造である、と断言しているところに注目したい。

そして、以上の前提の上に立脚して発動的学習を強調するのである。

木下竹次は発動的学習について次のように規定するのである。

痛切に求むるところがなくは発動的にはなれない。単に求めるというよりも求めて活動せねばいかにしても気がすまない、いかにしてもそのま

まにしておくことはできないというように熱中して来て始めて要求が徹底したといえる。要求が徹底してはじめて発動的学習が遂げられる。⁽⁵⁾

以上、発動的学習を規定し、さらに、その方法について次の5項目を挙げるのである。

- 1 発動的学習は要するに自求徹愼の学習だ
- 2 あらかじめ学習の目的を定めて置いて機会があれば直に学習する。
- 3 学習中には絶えず自ら学習問題を設定して行く
- 4 思想上で得たことはさらに進んでなるべくこれを実行する。
- 5 自ら進んで学習問題を解決し整理する。

以上のことからわかるように、学習方法は、今日でいう自主的解決学習であり、問題解決学習に近いものである。つまり、自ら求め、問題を設定し、問題を解決し、整理するのである。

以上の発動的学習・自律的学習を基底に据えて、合科学習を主張するのである。

合科学習の要旨について次のように述べる。

合科学習は学習者自ら全一的生活を遂げて全人格の渾一的発展をはかることを要旨とする。

合科学習は合科による学習である。これはある生活の目的を遂げる時にそれに必要な心身の作用を遺憾なく取り込んでいく学習である。すなわちある生活目的を遂げる時に読むことでも数えることでも描くことでも必要なことはひとつも摂取することを怠らぬのである。かくして学習者が全一的生活を遂げられる。従来の方科学習は学科によって心身の作用に制限を置くから生活は部分的となって全一的とならない。すなわち方科学習では数えるのみの生活となり描くのみの生活となるのである。合科とは学習生活の内容に具備するひとつの性質である。合科とは分科を合わせた意味でなくて全一的生活を指しているのである。この全一的生活から分科生活ができていくのである。

合科学習はひとつの学習であるがゆえに単に生活内容の取り方を合科的にしたいというだけではおもしろくない。必ず学習法が要求する条件を具

備せねばならぬ。すなわち学習者自ら生活内容を合科的に選定してその生活方法を自律的に創作してこれを実現しもって全人格の渾一的発展をはかっていかねばならぬのである。生活内容を合科的に選定してもこれを知的に教授しては全人格の渾一的発展にはなり難いけれども学習自身が合科的に生活内容を定めて生活創造を実現するようになれば自ら心身の全体が作用して全人格の発展となるのである。たといその生活の結果は数学や理科の如き知的性質のものでその結果を生み出す過程は心身全体の作用である。決して知的作用に限ったものでない。⁽⁶⁾

以上、木下竹次の合科学習の主張は、今の教育に当てはめても古びてはいない。否それどころか、極めて新鮮な主張である。最初に「合科学習は学習者自ら全一的生活を遂げて全人格の渾一的発展をはかることを要旨とする」と述べ、ばらばらの知識・体系性のない教科、目的のわからない学習を否定し、全人格の渾一的発展をはかることを目的とするのである。だからこそ、学習者自身が合科的に生活内容を定めて生活創造を実現するようになれば自ら心身の全体が作用して全人格の発展になる、とするのである。

以上、木下竹次の『学習原論』を引用して彼の合科学習について紹介した。つまり以上の木下の所説は、現在言われている学問の総合化の根底にある思想が存在するからである。

以上のことを纏めると次のようになろうか。

- (1) 自分とのかかわりにおいて、人間・自然社会について新しい問題を発見し、生活に結びつけて追求すること。
- (2) 生活のリアルな関心・要求によって、積極的な課題意識をもって取り組むこと。
- (3) 全人格の渾一的発展をはかること。
- (4) 自律的・発動的学習であること。
- (5) ばらばらの知識ではなく、体験・経験を通じた全体的学習になること。

以下、大学での講義の総合化にかかわって学生側の実態について論及したい。

2. 学生からの講義への希望

筆者が「一般文学」を担当し、夏目漱石の「夢十夜」と賢治の「銀河鉄道の夜」を中心として「近代人の孤独とその超越」というテーマで講義を実施した。最初に、その感想のいくつか紹介することにした。

教育学部 女子

本を読むのがあまり好きでないので、最初不安でしたが、宮沢賢治や夏目漱石など、とっつきやすいテキストなので、講義は楽しく受けることができた。いつもは軽く、表面しか読んで来なかったので、この講義をきっかけとして、深く読んで、自分の人生について逃げないで真剣に考えていくつもりです。「夢十夜」は、はじめて読んだのでとてもびっくりした。漱石がこのような深層心理の世界を描いていることに興味をもった。人間の生・死・孤独について考えることができた。

宮沢賢治の「銀河鉄道の夜」では、ビデオを見せてもらい、さらに作品を読む、という手順をとったのでよくわかった。つまりジョバンニは日常の世界から超越して非日常の世界を冒険することを通して、別の人格となって日常の世界に回帰しているのである。だから、わたしたちも日常の生活の中で死と再生をくりかえしつつ、別の人格を獲得しなければならないことを理解した。

わたしは、文学作品を深く読むことを通して、これから生きていく人生の先どりをするができることを理解した。

経済学部 女子

賢治が愛する妹トシを失ったことが、どれほど苦しかったか、よくわかりました。自分の目の前で愛する人が苦しんでも代ってあげることができない。さらに、死んでいく妹に対してもどうしていいかわからない賢治の苦悩が「銀河鉄道の夜」に投影していると思いました。しかし、悲しいが故に、その者だけがもちえる世界は美しく澄んでいるのではないかと賢治の文章を読んで考えました。

いつも先生を見て、自分の思ったこと、考えたことをああも人に話す（うちあける）ことができるか、と不思議に思っています。私はあまり他人に自分の

心を見せることができない人間です。

やっぱりそういう点で、先生は立派に教える者としての使命を果たしているらっしゃると思いました。

法学部 男子

ぼくは、日ごろよく一人でいる時は「人生について」「愛について」等のことを考えるのですが、この講義を聞いて「今、本当に友達と呼べる人はいないのではないか」とか「人を信じられるといい切れるか」とか、「現代人間は孤独である」等と、日頃自分が考えているが、認めたくないことをズバズバ言われて、私は内心グサグサと感じています。

農学部 男子

この講義はこの大学に来てはじめておもしろいと思った講義である。文学はあまり興味をもっていなかったが、こんな私が本を読む場をもったことは本当によいことであった。

この講義で得たことは、自分が信じている道を真剣に歩くことであり、壁にぶつかってもそれを突破して歩くことであると思った。

さらに、自分の考えていることを憶せず出して討議し、自分を高めることが大学に来た意味だとわかった。

経済学部 男子

「生きる」ということをテーマにしているという理由からこの講義をとって見たが、本当によかった、と思う。僕は今まで、自分なりに「生きる」ということを考えてきたが、講義でさらに強い自信となった。

もちろん、講義で紹介された、ミハエル＝エンデの「モモ」、天沢退二郎の「光車よ、まわれ!」は、生協の書籍部で買ってすぐ読んだ。

今の時代を生きることは本当にむづかしい、それなのに人間は傷つけ合っている。だからこそよけいに「生きることの意味」「大学でどう学んだらよいか」等を考えたことは大切なものが見えて来た、という感じです。

以上、5名の学生の筆者の講義の感想である。決して上出来の講義ではなく、非力なるが故に学生に十分なことはしてやれなかったことを反省する。

以下、筆者の反省を次に簡条書きにして述べてみることにする。

- ア 講義の目標と内容を明確にして、全体の講義の題目とその体系性を明確にすること。
- イ 学生の問題意識と切り結びながら、講義内容を深めていくこと。そのために、教官相互で講義を批判・検討することも大切となること。
- ウ 講義の中に、バズセッション、学生の発表、フィールド活動等、講義への学生の積極的参加を促すことが必要であること。
- エ 多様、多彩な見方を育てること。
- オ 文学の講義としては、学問的な討議のできる能力と、論文を書く力を育成することに主眼を置くこと。
- カ 講義を受ける学生相互の意見の交流を図り、信頼感を育てること。
- キ 講義を受講する学生と個人的に接触していくこと、毎回の講義で書かせた講義に対する感想、批判、意見を取り入れる工夫をすること。
- ク 学生の現在かかえている悩み、学問への興味・関心の抱かせ方、受講生の将来の展望について示唆が与えられること。

以上が、講義に対する筆者の反省であるが学生の講義に対する一般的希望は次のようになっている。

- ア 一般教育と専門教育の関係についてわかっていない。
 - イ 多くの先生で実施されている総合の講義について全体としてのまとまりがわかりにくい。
 - ウ 希望した講義がとれないことが多いので困ることがある。一方学生側も単位のとり易い講義をとる傾向にある。
 - エ 学問的な基礎も大切であるが、人生とか、愛とか、人間についても講義をしてほしい。
 - オ もっと教具を利用した講義をしてほしい。例えば、ビデオ、スライド、O・H・Pを使ってほしい。
 - カ 個人的に相談できるチューター制をとってほしい。
 - キ 教官と学生のリクレーションのようなものもほしい。
- 以上が学生からの講義・その他についての要望の概略である。

3. 総合化にかかわって

扇谷尚氏は「高等教育の多様化と一般教育」の論稿で、一般教育のあり方について述べ、とりわけ、総合的な扱いが必要である、と次のように述べる。

一般教育での学問は、学問である以上、真理の探究を目指すものではあるが、ただ学問しようとする人のための学問とは違う。一般教育は、人間としてよく生きるための一般的な、しかもより深い要求から学問しようとする人の教育であり、学問的知識をどう使うかを正しく教える教育であって、学問を人類社会の幸福の実現に使うことに関心をはらう。ここに「目的」の共有が必要となる。したがって、「広い社会的展望」「総合的判断力」「調和ある人間性」を目指す一般教育は、これを単なる抽象的な旗印に終わらせるのではなく、「目的」の共有のもとで、その具体的な実現を目指して、現代の条件に合致したものに定義し直す必要がある。

現代の社会では環境問題、資源の枯渇、遺伝子工学等々、新しい倫理的な問題が爆発的に発生しているが、これらの具体的な「問題」を中心にした総合的な見方が、人類の生き残りのために不可欠な、一般的な人間教養とみなされる。そこに個別科学の単一科目〈コース〉よりも、諸学問の領域を横切る学際的な価値をになった論争問題をめぐっての総合科目が、一般教育として重視されねばならない。⁽⁷⁾

以上、扇谷尚氏が述べる如く、「諸学問の領域を横切る学際的な価値をになった論争問題をめぐっての総合科目」が、現代の社会に必要なのである。さらに、それらの基礎には「広い社会的展望」「総合的判断力」「調和ある人間性」の観点から見る必要があると述べるのである。

さらに扇谷氏は、総合コースのあり方について次のように述べる。

元来総合コースでは人間の実践的な問題の解決にさいして、関連する諸学問のそれぞれ異なったパースペクティブを、あるいは諸学問の同一対象についての諸概念と諸命題を、単に並べるだけでなく、同じ論理的タイプのパースペクティブに変容したり、対立する諸概念や諸命題を、より高い秩序をもつ概念構造へ関係づけて考えることによって、調和と統一をもた

らずように努めるものである。そしてこの総合コースの展開の間に価値多元的世界における対立的要素を、一人格として統合する精神にめざめさせると同時に、学問の相互協力や、相互依存性を通して、学問の意味を知り、その意味の発現を目指した自己実現的な達成行為に向かうように支援する。

こうした総合コースを、学生の認知的発達課題に合うように〈二元性から多元性へ〉そして〈多元性から相対性へ〉と段階的に開設するのである。⁽⁸⁾以上のことは、学問間の狭い枠組みにとらわれることなく、より高い秩序をもつ概念構造で関係づけることが大切になってくるのである。細分化した学問によるのでなく、一人格に統合する精神にめざめさせることであり、さらに、総合的な判断力が養成されるのである。まさに学際的でなければならないのである。

さらに桜美林学園長清水畏三氏が、「ハーバード大学の教養改革」を雑誌「諸君！」(昭和54年1月号)に発表したものであるが、「教養人育成用の5項目指針」は次のように述べられている。

- ① 「教養人 (an educated person) は明快かつ効果的に思考し、文章を書くことができなければならない。」
- ② 「教養人は宇宙、社会、われわれ自身などについての知識や理解を取得したり応用するに当たり、正しい批判的判断力を持つべきである。そのためには文学・芸術、歴史、社会科学、哲学、物理・生物科学——などについての素養を、十分に身につけて、おかねばならない。」
- ③ 「今世紀の残りの期間を生きる米国の教養人にとっては、他の文化や他の時代について無知であるわけにはいかない。」
- ④ 「教養人は道徳および倫理にかかわる諸問題について、ある程度の理解能力と思考体験を持つべきである。また教養人にとっての最重要資質は、道徳的選択ができる判断力である。」
- ⑤ 「最後に教養人は、なんらかの分野において深い知識を持つべきである。」

以上5項目は、1978年5月のハーバード大学の「コア・カリキュラムに関する報告」(全文36頁)に掲載されているものである。

ところで、今の日本では、真の教養概念があるかどうか疑問ではあるが、にもかかわらず一般教育存立の基盤に教養概念がなければならないのである。

とりわけ、現代の言語主義^{パ-バリズム}の苦い歴史的体験が今日の人間が「ことば」に対して不信感を抱かせ、加えて今日の情報化時代への急激な転換、価値観の多様化が、一見多くの「ことば」を満ち溢れさせているが、実は巨大な宣伝のために躍らされる空虚な記号のあめにしか過ぎず、効果だけを狙った表面的な刺激に過ぎない言葉の断片の氾濫を日常化したことによって「ことば」はますますその力と価値を失い、さらに「ことば」への不信と軽視、敵視までも生み出しているのである。

だからこそ、現在の人間が「ことば」への信頼性を回復するためには、ことばを使う人間のありようを考えることが要求されるのである。日常の生活の営みが「ことば」によって、つまり対話によって成立していることへ着目しなければならぬのである。

したがって、現在の一般教育にとって「ことば」の問題、つまり「対話」の問題はさけて通ることはできないのである。O・F・ボルノーは『言葉と教育—その人間学的考察—』（川島書店 1969年）の10ページに、真の「対話」によってのみ人間形成は力となり得るのである、と次のように述べる。

人間を対話（たとえば授業中の対話）によって教育することだけが問題になるのではなく、同時に、かれをまず対話へと、ほんとうの対話の能力と準備へと教育することが問題である。（中略）一般に言語を教育の手段として正しく把握し使用することだけでなく、同時に言語を人間において、かれの自己実現と世界把握の必然的な契機として展開すること。（以下略）

以上、ボルノーが述べるごとく、人間をその言語性にまで教育すること、として簡潔に述べている。だからこそ、「対話」能力を培うことが自己実現や世界把握、つまり人間形成と結びつくのである。したがって、言語はもともと人間にとって対話的である。対話においてのみ、現実形成力・自己形成力は他者との「対話」の中ではじめて具体的、かつ真の生産的な力となりえるのである。

以上の意味で、教養として、とりわけ一般教育の中核に「対話能力の育成」が据えられるのである。

ところで、1987年6月8日に開催された一般教育学会第九回大会の特別講演で福田敏一氏の「現代社会における大学の使命と一般教育」と題する内容の次のことばは、一般教育の総合科目に対する取り組みに示唆的であるので次に紹介する。

一般教育課程でインテグレーションの習練であるとか、人間形成であるとか、あるいは知的探究方法の習得であるとか、こういう高邁な理想を掲げておりますが、従来、たぶん専門課程の無理解によるとはいえ、高等教育の繰り返しではないかとか、総合を掲げながら、しかし、事実には単に集合ではないか、集合をもって総合に代えているだけではないかという批判があったことは事実であり、またそういう批判が、決して単なるイメージではなしに、学生自身の非常な不満の種であったことも争いがたいのであります。ことに学問の専門分化が進行すればするほど、総合性のための努力を若い教員に期待することには困難が加わってきまして、事態は深刻になってきたと見るほうが正確であろうかと存じます。(中略)

そこで、一般教育課程としても、改めて学部段階が全般にリベラルアーツ化するなかで、どういう役割指定をし、他の教員たちとのどういう新しい関係を築き、どういう組み換えをしなければならないかというのは、きわめて大きな、切実な、しかも、緊急の課題ではないかと思えます。

以上の福田氏の論にあるように、「役割指定」と、F.D.による教授団開発をしつつ、さらに新しい知の枠組みをつくりながら、新しい時代の要請に応える総合化をはからねばならない、と述べるのである。

さらに、西島安則京都大学総長は、次のような、これからの大学のあり方について示唆的な発言をしている。

ハイデルベルク大学の創立600年祭で、「大学とは」ということをめぐって討論会がありました。そこで柱となったテーマは「知識への渇き(渴望)」；そして「学ぶことの権利——社会の中での大学の存在意義——」でした。

「知識への渇き」というテーマに接した時、まず思ったことは、今の大学は、はたして知識に渇いた人間をひきつけるだけの知識の実となってい

るだろうか、ということでした。知識に渴いたものの集まる場でなくなっていて、むしろ「乾いて」しまっていないか、ということです。(中略)ひとつの学問分野という「部屋」ができると、とかくそこに安住しがちとなりますが、しかし、学問の熟成と発展の段階では細分化と併行して、もっとコア(核)の部分で、融合することによってさらに高い水準の「知」を⁰⁰求める力が必ず生まれます。

以上の西島氏のことばを待つまでもなく、まさに、「知識の渴き」を充足するものとして大学が存在し、講義の存立基盤があるのである。したがって、西島氏の危惧するような「総合という名の新たな細分化にならないよう、既存の学問体系から孤立することなく、全体として学問の動的な発展につながるように」しなければならないのである。

西島氏が強調する「コア(核)の部分で、融合することによってさらに高い水準の「知」を求める力」こそが、まさにわたしどもの求める総合化でなければならないのである。

そのためには、既存の学問体系を踏まえつつ、新しい知の枠組みの創造こそが「知識の渴き」をいやすものなのである。

4. おわりに

当初のねらいであった「総合化」を講義を受ける側からのアプローチはできなかった。このことについては他日を期したい。

「総合化」にこだわり過ぎたかも知れない。「総合科目」の文献を紹介してくれた九州大学教養部助教、清水靖久氏に感謝したい。個人的なことを言えば、清水氏は、かつて筆者が小学校教師をしていた時の教え子である。

注

- (1) 広島大学附属小学校PTA機関誌「プラタナス」(昭和49年3月1日発行)の「新教育課程を語る」という座談会で筆者が語ったもの。
- (2) 『学習原論』(創業六十年記念出版世界教育学選集 64 明治図書 1972年2月) 16 p.
- (3) 前掲書の 20 p.
- (4) 前掲書の 21 p.

- (5) 前掲書の 53 p
- (6) 前掲書の 322 p
- (7) 扇谷 尚「高等教育の多様化と一般教育」(大学基準協会会報 No51 昭和 59 年 3 月) p. p. 5~6
- (8) (7)の 9 p
- (9) 福田 敏一「現代社会における大学の使命と一般教育」(雑誌「世界」1987 年 9 月号) p. p. 68~69
- (10) 西島安則「大学は乾いていないか」前掲書 88 p の対談の記事から