論　文

一般教育の基礎概念に関する考察
――自由学芸と教育学の連続的把握――

志　津　木　　　敬

はじめに

大学のgeneralは、大学の学問の進歩によってもたらされた新知識alternativesと既存のuniversalの間に生じる不適応・衝突の転化・結合が新旧文化要素間の相互適応をはかる文化的統合とかみ合ったところに生ずる。[1] 一九七九年七月二〇日に南青山会館において開催された一般教育学会設立準備委員会に際して作成された「一般教育の研究領域及び研究問題」によれば、「『一般general』の意味」は、一般教育の概念定義に先立って指摘されている。[2] それは、大学のgeneralが中核に据えられることから、一般教育では、自由学芸（liberal arts）と教育学の双方を横切りながら新旧文化要素間の相互適応が試みられることをうかがわせるものがある。

　わが国における大学改革・大学教育改革の課題である学士課程への対応は、伝統的学部・学科等における対応に等しい。それは、伝統的学部・学科等における体系的な教育課程の編成への対応にほかならず、一般教育がカリキュラムを通じて行われる教養教育といわれてきたことに関する検討が伴われる。

　しかし学問分類上、教育学は、専門職業分野に該当する。配列（sequence）と範囲（scope）が軸に据えられる点では、教育課程論は、社会改良の範囲との関連性が生ずる。教育や公衆衛生は、後述するアメリカ社会科学協会の課題でもあった社会改良のひとつとされていた。そこからは、一般教育では、幅広い範囲、あるいは領域において新旧文化諸要素間の相互適応が試みられることをうかがわせている。

　しかしながらそれは一方では、教育学が新旧文化諸要素間の相互適応の対象範囲に該当するという命題も成立させる。本論文では、社会改良の範囲と教育課程論と社会学、さらには教育社会学の対照性に手掛かりを求めながら、一般教育の基礎概念に関する考察を試みる。なお、本論文では、特に断りのない限り、一般教育に関しては大学レベルの一般教育を指すものとともに、カリキュラムに関しても現行省令大学設置基準を鑑みて教育課程と学科課程の総称として用いるものとする。

1　一般教育

（1）概念的な整理

いわゆる大学設置基準の大綱化直前、わが国の大学において展開されていた一般教育は、①普通教育としての一般教育、②パイディア、リベラル・アーツとしての一般教育、③プロト・ディシプリンとしての一般教育あるいはインターディシプリンとしての一般教育、として概念的な整理が可能であるとする。[3]

なお、③のプロト・ディシプリンとしての一般教育あるいはインターディシプリンとしての一般教育は、藤沢令夫によって提唱され、各領域における理論と実践への回帰を示唆する「学問の原方向性」に立脚して行われた分類である。[4]

関正夫が行った分類は、新しい大学教育の検討である一般教育を重視したアンダーグラジュエイト教育の実現という観点に立って行われた。その意味では、一九九〇年代当初から中盤にかけて課題とされた大学のポスト大衆化において要請される一般教育の分類に等しいものがある。

しかし一般教育は、大衆民主主義社会における自由教育（Liberal Education）とも称される。事実、一般教育導入時期には、（1）職業、主として生計のために必要な職業生活の準備を目的とする教育に対する意味をもった自由教育、あるいは教養教育、（2）人間生活を営むために必要な共通の知識・技能・態度を涵養するための教育、すなわち専門化・特殊化していない共通の生活機能・要素を獲得する教育、という紹介が存在する。[5]

このうち、（2）の人間生活を営むために必要な共通の知識・技能・態度を涵養するための教育、すなわち専門化・特殊化していない共通の生活機能・要素を獲得する教育は、基礎陶冶とされ、①の普通教育としての一般教育の趣旨とされた学生の発達論が基礎陶冶と高次の一般陶冶の連続性に依拠した分類になる。③のプロト・ディシプリンとしての一般教育あるいはインターディシプリンとしての一般教育が意味する過度の専門分化の阻止と全体性への回復の指向は、一般教育に関する研究活動が建前上では建設的批判主義に基づきながら展開されていたことをうかがわせている。

一般教育という概念そのものは、まず何よりも、教育を社会との緊密な関係におくという思想に由来している。[6]

善良なる市民性と公民的能率の並列的な配置にもうかがえるように、一般教育導入時期に唱導された良き市民（good citizen）の特徴は、良き人間との連続的な把握に求められる。良き市民と良き人間の連続的な把握は、社会的能率の広い意味である生活の諸経験を能動的にますます多くの人びとに伝達する姿勢を通じて生ずる。アクセスの拡大からする限り、高度情報化社会や成熟化社会は、前述した基礎陶冶と高次の一般陶冶の連続性を視野に入れた自由教育、あるいは教養教育が要請される。一般教育という概念の由来である教育を社会との緊密な関係におくという思想は、社会過程と教育過程の交差に着目した効果的な文化的再統合として捉える必要がある。

（2）「大学の倫理」

関正夫は、一九九三年と二〇〇五年に大学カリキュラム改革に関するレビューを発表している。[7] このうち、後者である二〇〇五年の大学カリキュラム改革に関するレビューでは、大学カリキュラム改革の一環として学士課程カリキュラム改革が取り上げられている。それは、①リベラル・アーツ系・学際系分野のカリキュラム改革、②人文科学系分野のカリキュラム改革、③理学系分野のカリキュラム改革、④工学系分野カリキュラム改革、に大別される。[8] 学士課程カリキュラム改革のうち、②の人文科学系分野のカリキュラム改革、③の理学系分野のカリキュラム改革、④の工学系分野カリキュラム改革に関しては、日本技術者教育認定機構（ＪＡＢＥＥ：Japan Accreditation Board for Engineering Education）の「技術者教育プログラム像」、金沢工業大学の学士課程カリキュラム、新工学知が紹介されている。

学士課程カリキュラムの改革に関しては、教養教育カリキュラム改革とともに述べられている。教養教育カリキュラム改革は、一般教育の消滅と教養教育の展開という状況のもとにおいて展開された。[9] 一般教育の消滅と教養教育の展開は、客観的な総括もほとんど行われることなく、日本の大学から一般教育が一斉に一瞬のように消滅した現象を指している。それは、日本の大学における「大学の倫理」の欠落がもたらした社会的現象とも言い得るものがある。

関正夫によれば、二〇〇五年に発表した大学カリキュラム改革に関するレビューは当初、二〇〇三年の発表予定であった。[10] 松浦良充は同時期、以下に挙げる指摘を行っている。[11]

『もともと、「教養」形成はやはり、大学・高等教育改革の文脈において論議が始まったものである。すなわち、一九九一年の大学設置基準の改正によって、一般教育／専門教育の科目区分が撤廃されたことが契機になっている。戦後新制大学の根幹をなす理念と制度であった一般教育は、法令用語としては姿を消した。それにともない論議の準拠枠としての概念的有効性も急速に失われることになったのである。そしてこの用語にかわり登場したのが「教養教育」である……この語は、九一年の大学設置基準の改正後、教養部の廃止・改組を始めとする改革が進行するなかで（おそらく「一般教育」に変わる概念として）本格的に定着することになった、ということを仮説的に指摘することができる』

大学審議会がいわゆる大学設置基準の大綱化当初の「一般教育等の理念・目標の実現」から「国民的な教養教育」への転換を行ったのは、一九九七年十二月十八日の答申『高等教育の一層の改善について』以降であった。ちなみに、大学審議会答申『高等教育の一層の改善について』の審議は、一九九五年度の開始である。[12]

昨今、共通教育において教育内容とされるジェネリック・スキルやクリティカル・シンキング、ライティングは、学習成果、あるいは到達度と密接な関連性をもっている。一九九九年六月十九日に調印されたボローニャ宣言や二〇〇五年度の全米カレッジ・大学協会（ＡＡＣ&Ｕ：Association of American Colleges & Universities）による報告書『教養教育のアウトカム』以降、顕著になったグローバル化との関連性が指摘できる。その意味では、共通教育の特徴は、相互互換性に

求められる教育でもある。

共通教育は、二〇一〇年十二月二十四日の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』以降、用いられるようになった。いわゆる質保障との関連性もあり、同答申において指摘されている「何を教えるのか」から「何ができるようにするか」への転換は、関係者では広く共有されている。しかし「何ができるようにするか」への転換は、「何を教えるのか」との間の結合能力とともに、俯瞰能力、あるいは学習転移の課題である直接の効果性と遠距離性が伴われる問題でもある。アカデミック・ライティング等における専門科目の学習を通じて行う実践的な訓練への拡充に至っては、昨今の自由教育における一般教育への接近とともに、前述した一般教育の意味のなかに含まれる基礎陶冶と高次の一般陶冶の連続性との関連性において捉えられる性質をもっている。

後述するように、トロウの高等教育発展段階説の特徴は、前段階の諸形態や機能の存続、あるいは継承性が挙げられる。教養教育のアウトカムの項目のひとつとされる文化と自然に関する知識における科学、社会科学、人文学は、広領域カリキュラムにおいて指摘される大きな文化領域に該当する。現行省令大学設置基準第十九条第2項「総合的な判断力」にしても、一般教育に関する事実上の規定であり、各大学等に学士課程カリキュラムにおける一般教育の役割と機能に関する再検討を要請した条項でもある。いわゆる大学設置基準の大綱化以降の動向は、一般教育が「大学の倫理」まで高められていることをうかがわせるものがある。

2　対照性

（1）新制大学における教育課程

一九四六年三月三十一日に提出された第一次米国教育使節団の勧告では、一般教育は、新制大学における教育課程の問題として取り上げられていた。しかしそれは、科目の選定ならびにその組み合わせに関する問題でもある。大學基準協會一般教育研究委員會は、一九四九年と一九五〇年に以下のように述べている。[13]

『大學基準によれば、一般教養科目は、人文科學、社会科學、自然科学の三系列に分れ、しかもそれぞれの系列に數科目から十科目程度の科目が挙げられている。これを如何様に選り出して均整の取れた課程を編成するかは重要な課題である。基準に示された三系列からただ機械的に科目を選定して並べただけでは、決して一般教育の目的に適合した課程は出来ようがない。それには先ず各系列の基本となるべきものを幾つかのグループに分け、然る後に三系列相互の均衡を図り、學年配当、基他必修・選擇・自由科目等の區別の如き點を考慮して課程を編成する必要がある。例えば人文科學關係に於ては、哲学的グループ、歴史的グループ、文學藝術のグループというように分れ、社會科學關係に於ては、法學、政治學、経済學、社会學の四科目は不可缺のものと見られ、自然科學關係に於ては、數學的グループ、生物學的グループという具体に一應分たれよう。かかるグループ別を基礎として、その他の科目を選定し、教授並びに指導方法を考慮して課程を編成す

るわけである。尤も場合によっては以上の如き学問分野別を撤廃して、独自の構想の下に編成することも可能である』

独自の構想の下に編成することも可能であるとされているという指摘にもうかがえるように、一般教育の目的に適合した課程と一般教養科目の関係がグループ別を基礎とし、大学基準に示された三系列からただ機械的に科目を選定して並べただけでは成立しないとも要約できる。

それより以前の一九四七年五月末に作成されたと推定される大学基準協会工学部部会『用語の定義（案）――一九四七年五月末作成（推定）――』では、「一般教養科目は社会科学人文科学及び自然科学に属する科目であつて学生の一般教育のために設けられた科目をいふ」とも指摘されており、一九五〇年度には文部省大学学術局大学課によって「新制大学に於ける一般教養と専門教養の履修／新制大学に於ける一般教養と専門教養の連絡」が作成された。[14]

大学設置審議会による四種類の学位の審議、照会も同時期に行われている。一連の経緯は、新制大学の教育課程における一般教育導入がカレッジ構想の一環として捉えられていたこととともに、一般教養科目や一般教育科目が一般教育の機能の一部に過ぎないとも言い得る。学部・学科ごとの無関係な乱立の防止や教科内容の個人的な興味からの回避では、一般教育は、新制大学における教育課程の広領域化に関する中核的原理として導入されたことをうかがわせている。

安彦忠彦は、広領域カリキュラム（broad filed curriculum）の事例として大学における一般教育カリキュラムの「人文科学」「社会科学」「自然科学」を挙げている。[15]

広領域カリキュラムは、教科カリキュラムからコア・カリキュラムに至るカリキュラム類型のひとつであり、融合カリキュラム（fused curriculum）において見受けられた教科の枠を取り外す考えかたをすべての分野に拡大させるところに特徴が存在する。カリキュラム統合の類型、さらに移行過程は、教科カリキュラム→相関カリキュラム→融合カリキュラム→広領域カリキュラム→コア・カリキュラムとされる。

新制大学への移行に伴う教育課程における一般教育導入は、広領域カリキュラムを通じた旧制高等学校を始めとする旧制諸学校における学科目の再編成とも言い得る側面をもっていた。それは、広領域カリキュラムがカレッジ構想の具体的な方法論として位置づけられることに等しい。

一般教育「社会学」は、社会思想史ではなく、社会学全体との関連づけが強調される。宇賀博によれば、アメリカにおける社会学は、社会科学から特殊社会科学が分離される過程において最後に現れたとされる。[16] アメリカ社会科学諸派の成立の対象には、人類学、経済学、法律学、歴史学、政治学、社会学、文明史が挙げられている。[17] もっとも、アメリカ社会科学諸派の成立の対象は、一八六五年に設立されたアメリカ社会科学協会の対象領域、および活動範囲に溯られる性質をもっている。しかしそれは一方では、アメリカにおける社会学が自己限定を心掛けながらも、文明史や歴史学、経済学、政治学に関する広い視野を内包しているという命題も成立させる。アメリカ社会学は、社会

学が社会科学の主な後継者 (its chief successor) であることとともに、総合・統合性の確保が要請される学問領域でもあることをうかがわせている。それは、一般社会学では省みられなくなった個別化的認識、あるいは道徳哲学との再統合の媒介原理として一般教育が果たしていることを示唆する。社会科学系列／社会学分野と開講科目の対応関係には、後述する中間領域も含まれる。統合された精神 (integrated mind) と統合し続ける精神 (integrating mind) の再確認が要請される点では、広領域カリキュラムは学問領域の再編成に止まらず、新しい学問領域の構成に及ぶカリキュラム類型に等しい。いわゆる各地区大学一般教育研究会にもうかがえるように、大学レベルの一般教育に関しては、大学一般教育とも称される。前述した一般教育に関する研究活動にしても、文理学部系統に該当する教員たちを中心にして着手されている。新制大学における教育課程は、カリキュラム統合の移行過程に即して捉え切れない性質をもっている。

　教育課程論と密接な関連性をもっているカリキュラム研究は、個々の研究や実践についてのカリキュラム研究上の位置づけがあいまいであり、外国のカリキュラム研究についての研究書や日本における学校を単位としたカリキュラム改革、教科教育を軸にしたカリキュラム開発などがカリキュラム分類上のどの類型の問題なのかという共通認識になることなく終わってしまい、個々の研究の成果が先行する研究に積み重ねられる研究形態にはなっていない。[18] しかしながらそれは、知識の組織的一団における探究様式の諸問題を抱えている研究領域でありながらも、人間が説明を試みてきた一連の対象と現象を踏まえた展開が要請される研究形態でもあることをうかがわせている。ちなみに、一九五八年十月三日から四日にかけて北海道学芸大学旭川分校にて開催された第8回東北・北海道地区大学一般教育研究会総会において大学基準協会第二次一般教育研究委員会委員長であった佐々木吉郎が行った講演「一般教育の今後のあり方」には、「日本では Specialist を非常に狭く解しているのが真の Specialist はそう言うものではなく万般の知識を綜合して使う人が真の Specialist であり小さな分野に止まっているのは Specialist ではない。そう言う講義を聞かされました」という記録が存在する。[19]

（2）学科課程と教育課程の混在

　新制大学各学部における教育課程は、学科課程として位置づけられてきた。[20]

　一般教養と専門教養から一般教育科目と専門教育科目への変更が行われたのは、一九五一年六月二十一日に行われた大学基準協会「大学基準」改訂以降である。旧制の積算基準の継承などが関係したこともあり、一般教育科目と専門教育科目は、一九五六年十月二十二日の省令大学設置基準公布に際しても継承された。ちなみに、省令大学設置基準公布と同時に行われた基礎教育科目導入は、いわゆる前期課程における専門基礎教育の導入として行われている。

　もっとも、その直後である一九六〇年代以降、総合・統合が三系列、および三分野均等履修を支えてきた均衡原理からの転換原理として注目されるようになった。しかし一般教育の総合コース化にもうかがえ

るように、総合・統合への注目は、単一科目における概論講義化からの脱却、あるいは基礎教育科目導入に伴う折衷案的な解決策という側面も否定できないものがあった。

新制大学各学部における学科課程としての位置づけに関しては、日本的に根本的に改善する必要があるとともに、研究の余地があることも併せて指摘されている。[21] 事実、前述した一般教育の総合コース化に関しては、系列内、あるいは系列間統合も指摘されている。

旧省令大学設置基準における専門教育の英訳は professional education とともに、specialized education が用いられてきた。[22] specialized education では、一般的な共通な教育から専門分化する過程が重視される。しかし広領域カリキュラムは、学名がなくなり大きな文化領域から構成される。[23] その理由としては、履修原理による類型ではなく構成原理による類型も含まれることが挙げられる。それらはいずれも、一般教育が新制大学における教育課程の広領域化に関する中核的原理として導入されたことを裏づけさせる。新制大学各学部における教育課程に関しては、学科課程と教育課程の双方が混在し、学科課程と教育課程の双方が混在している状況の克服に研究の余地が求められる。[24]

学習経験の個人的、あるいは社会的な問題への焦点づけでは、いわゆる大学設置基準の大綱化以降、多くの大学において採用された主題別科目は、コア・カリキュラムに該当する。現行省令大学設置基準において指摘される学科課程のあり方は、教育課程と学科課程の併記に対応した指摘ともみることができないわけではない。学科課程と教育課程の双方が混在している状況の克服は今日においても依然、新制大学各学部における教育課程に関する研究の余地に関する観点として位置づけられる。

（3）教育社会学

ヘルバルトにもうかがえるように、教育学は主として、心理学と倫理学によって構成されてきた。[25] 人間形成と社会形成の相互作用性が用いられるようになって久しい昨今では、教育学を構成する学問領域には、社会学も加えられる必要が高いことはいうまでもない。

しかしわが国において社会学研究は第二次世界大戦後、アメリカにおける社会学に刺激を受けながら本格化した。そのことにもうかがえるように、社会学は、第二次世界大戦後の学制改革以降、加わった領域に等しいものがあった。事実、教育社会学の制度化は、第二次世界大戦後の学制改革以降に着手されている。

教育社会学における制度化の過程は、教育社会学（educational sociology）から教育の社会学（sociology of education）へのパラダイム・シフト、およびその発展とも言い得る経緯をたどった。パラダイム・シフト、およびその発展の結果、わが国における教育社会学はデーターを収集し、仮説を検証するという方法論が重視され、親学問である日本の社会学を経由する必要がなくなってきている。[26]

中等後教育機関にもうかがえるように、教育社会学のパラダイム・シフトは、教育人口の拡大に伴う社会生活における機能的側面の強化

と対応する。しかしながら教育人口の拡大に伴う社会生活における機能的側面の強化は、社会生活における構成要素の強化が伴われることをも示唆する。

　前述したように、一般教育は、カリキュラムを通じて行われる教養教育といわれてきた。教育課程は教育目的・教育方法とともに、教育社会学（educational sociology）における応用対象のひとつとして挙げられる。[27] 中範囲の理論（theory of middle range）に該当する点では、教育課程の編成・構成に関しては巨視的な視点と微視的な視点の双方が伴われることとともに、社会学的な知見の応用が依然として要請される。

　教育社会学における応用的な性格は、フランスとアメリカにおける黎明期の教育社会学（educational sociology）が「教師のための社会学」とされたことにも起因する。もっとも、この場合における「教師のための社会学」の対象は、教員養成の大学や専門学校の講義であった。しかしながら教育の社会学へのパラダイム・シフトにかかわらず、日本教育社会学会の英文名称は依然として、educational sociology が用いられている。黎明期の教育社会学に見受けられた「教師のための社会学」は、大学改革・大学教育改革の浸透とともに「大学関係者のための社会学」が切実な課題になってきているという見解も成立させる。

　社会の共同生活、あるいは社会構造の解明が主要研究対象とされることにもうかがえるように、社会学（sociology）は、専門分化した哲学の危機を補完する機能をもつ学問として期待された。[28] しかしそれは一方では、社会学が専門分化し、ひいては特殊社会学が一定の社会科学原理に基づいた理論構成も不可能ではない。教育社会学は、普遍化的認識と個別化的認識の統合もさることながら、応用社会学（applied sociology）において指摘される基礎的社会学と応用社会学が出会い、絡み合う現実的な接合点を調べるという発想も求められる。[29]

　現代の大学研究の主流である高等教育の社会学（sociology of higher education）、あるいは科学社会学（sociology of science）は、教育の社会学における研究対象の拡大を通じて形成された。たとえば、教育の社会学の主要な研究領域のひとつに発展する学歴をめぐる問題は、入試制度から就職問題、社会移動、エリート養成、さらには学歴の経済価値の問題に至る大きなひろがりをもっている。[30] 昨今の地域社会との関連性の強化は、大学改革・大学教育改革には以前にも増して高次の計画性が伴われる。とりわけ、その中核である学士課程カリキュラムの編成と構成に関しては、複数学部の協力が要請される性質をもっている。しかしながらそれは、当該大学等における分業と共同の関係の前提である special と professional、general の再確認はもとより、社会改良の範囲との対照性が問われる。後述する一般教育「教育」には、教育が万人のものという発想が認められる。教育社会学における制度化の過程で生じた教育社会学（educational sociology）から教育の社会学へのパラダイム・シフト、およびその発展は、大学関係者の間において広く共有される必要がある。

3　考察

（1）一般教育導入との関連性

アメリカの高等教育制度が開発した制度や機能の追随、踏襲、移植には、一般教育、教養部（教養学部の日本版）、単位制、単位累積加算制度、転学制度、GPA制度、CAP制度、シラバス、オフィスアワー、AO入試、任期制度、学生による授業評価などが挙げられる。[31]アメリカの高等教育制度が開発した制度や機能のうち、シラバス、単位制度、モジュラー・システム、教授法、教育課程、コース・プラン、評価、学士課程、あるいは質保証や到達度と関連性がある達成度はいずれも、一般教育導入時期に導入されている。大学改革・大学教育改革における中核的な用語は、一般教育導入との関連性において理解する必要が高い教育学用語でもある。

大学設置基準の省令化以前、一般教育社会科学系列における設置科目には、「教育」も含まれていた。一般教育「教育」は、学生の人間形成をめざし教育学の社会科学的基礎づけ、広義の人文科学における位置づけをはかるとともに、教育と隣接諸科学の中間領域の開拓を志すところに「教育原理」の相違が求められるとされる。[32]このうち、社会科学的基礎づけや広義の人文科学における位置づけ、教育と隣接諸科学の中間領域の開拓は、一般教育「教育」がディシプリンズの意味である学問の構造、および連環性を基盤としたうえで成立するとともに、前述した教育学が新旧文化諸要素間の相互適応の範囲の対象に該当するという命題の成立を裏づけさせる。[33]制約が極めて多かった状況下において教員養成改革が行われたという側面が見逃せなかったにしても、国立大学において一般教育責任学部とされた文理学部や学芸学部は、自由学芸と教育学の提携関係を念頭においていた。知識社会学における意味指向的行為(Dassinorienietiere Handelen) にしても、特定の社会領域において対立する要素と自己を関連づけながら生成される。[34]前述した現実的な接点を調べるという発想は現実的な接点の追求を通じて生ずる発想であり、変動には幅と段階が伴われる。事実、変動社会における変動は、空間的・時間的なひろがり、強さ・急激性に分類される。[35]

前述したように、わが国における大学改革・大学教育改革は、伝統的学部・学科等における学士課程への対応に等しい。伝統的学部・学科等には当然ながら、工学部や医学部、法学部などにうかがえる専門職学部も含まれる。学問の全体性の回復でもある点では、新旧文化諸要素間の相互適応に際しては、「学生の自己教育（self-directed learning)」や意味探求学習、文脈学習（contextual learning）の目的である実質陶冶も視野に入れた教授＝学習過程の創造が課題になる。一般教育の基礎概念は、自由学芸と教育学の連続的把握と見做すことが妥当であるように推察される。以下の二点がさらに挙げられる。

（2）トロウモデルと知識モデル

トロウの高等教育段階発展説は、前段階の諸形態や機能の発展段階が提示されている。その意味では、トロウの高等教育段階発展説は、「構造＝歴史理論」（structural-historical theory）が含意された社会学理

論である。[36]

いわゆる「学問の府」が端的に表していることにもうかがい知れるように、大学は、教育と研究の関係が依然として要請される。事実、高等教育のグローバル化、市場原理化、ＩＴ化などの社会環境の変化は、大学改革・大学教育改革における外的圧力とともに、学問の発展に伴う学問の再編成や大学組織の再編成にうかがえる内的圧力も発生させる。

以上のような諸動向の展開は、高等教育研究（research of higher education）も例外ではなく、トロウの高等教育発展段階説に関しても、社会学的な意味における普遍性、あるいは仮説の有効性に関する欠如が指摘されるようになった。

トロウの高等教育発展段階説に対する批判的検討としては、高等教育研究における社会学理論一般との接続や知識モデルが挙げられる。[37]前者はミルズの「社会学的想像力」を手掛かりにしたギデンズにうかがえる自己再帰性に着目した現代社会学理論との接続であり、後者はベン＝デービットやマートンなどにうかがえる科学社会学を通じた科学的知識、専門分野によって構成される知識の性格と機能に着目したところに特徴が求められる。

このうち、後者の知識モデル（Knowledge Model）に関しては、国際比較研究の方法論的な枠組からトロウモデルとの対比を通じて構築された。トロウモデルと知識モデルの分類と対比は、次のとおりである。[38]

専門分野は高等教育史と科学社会学：分析単位は十八歳人口と知識素材、範囲は主として教育と研究・教育・サービス・管理運営：アプローチは歴史的・構造的・段階的・垂直的・アナログ的と社会学的・機能的・同時的・水平的・デジタル的：文化型は特殊・米国と普遍・世界各国：理論の適応範囲は農業社会・産業社会と知識社会、が挙げられる。

知識モデルの中核であり、前提としても位置づけられる研究活動は、エリート、マス、ユニバーサルの各段階においても普遍的な営みである事実には変わりがない。しかしながらトロウモデルは、教育を説明するモデルとしてはかなり有効でもある。[39]事実、教育・学習の側面である選択制、モジュール制、単位累積を基礎にして成立する移籍や教育機会の開放に伴う教育課程、教育内容・方法の多様化と統合、さらにはアメリカの高等教育制度が開発した制度や機能の追随、踏襲、移植などが行われてきている。

知識モデルの特徴は、トロウモデルの長所を見極めることとされる。知識モデルでは、学事（academic work）が挙げられる。学事は、学習・教育・研究・サービスによって構成される。学事は、ボイヤーが指摘した学識（scholar ship）の構成要素である発見・統合・教育・サービスとも重なり合っている。[40]量と質の調整が伴われる点では、トロウモデルと知識モデルが知識モデルの特徴であるトロウモデルの長所を見極めることは、教育を通じた段階的要素と並行的要素の葛藤に着目した方法論的枠組にほかならない。

前述したトロウの高等教育段階発展説の特徴である「構造＝歴史理論」は、前段階の諸形態や機能がつねに残存し生き延び、エリート段

階の機能・構造のうえにマス型の新しい機能・構造がつけ加わることによって、全体的な構造の質の変化が生ずるとされる。[41]

高等教育発展段階説の特徴である「構造＝歴史理論」におけるエリート段階の機能・構造のうえにマス型の新しい機能・構造の付加は、教育の機能とされる基礎社会、あるいは総合社会における一般化・特殊化・個別化の機能のバランス、あるいは一般化の機能において要請される特殊化・個別化との関係を基調とする。[42]前述したポスト大衆化は、トロウの高等教育段階発展説に導入された「中間段階の概念」に該当する。[43]いわゆる社会学的決定論は、知的活動が常にある一定の社会と相関的なものであることから社会が大きく変化した場合にはその知的活動は無意味なものとなり、社会の一定の段階で発生した思想は他の段階にある社会とは何ら関係をもたないものとすることを指す。[44]「中間段階の概念」の挿入は、トロウの高等教育段階発展説が社会学的決定論とは異なり、個別化・特殊化も視野に入れた社会学理論であることをうかがわせている。

ボイヤーが一九八〇年代のカレッジ教育改革の一環として提唱した統合必修科目（integrated core）と専攻の拡充（enriched major）にしても、一九七〇年代後半から一九八〇年代中盤にかけてひとつとして提案された役割葛藤モデル（role-conflict model）の主眼である広い理論的脈略のなかに専攻をおくことを通じた大学の共通基盤である学問の意味と態度の再検討とともに、前述した新制大学における教育課程の広領域化の中核原理の再確認が要請される。[45]一般教育の特徴である有機的関連性は社会学でも用いられるが、生物学に由来する。教育を通じた段階的要素と並行的要素の葛藤は、建設的批判主義が意図する保守機能と革新機能の調和を導き出す。トロウモデルと知識モデルは、一般教育の基礎概念である自由学芸と教育学の連続的把握を基礎とする方法論的枠組という見方も成立する。

（3）教育課程の全体化

現行省令大学設置基準第四十二条第二項は、キャリア教育に関する規定として設けられたが、二〇〇九年八月に行われた中央教育審議会大学分科会質保証システム部会における「第二次報告」では、次のような留意事項が存在する。[47]

『・就職ガイダンスや職業意識の形成に関する授業科目を開設している大学等が約七割に達しており、また、その状況が各大学の特徴に応じて多様である実態を踏まえつつ、一般教育と専門教育のバランスに留意した制度設計とすること。

・現行の大学設置基準では、教育課程及びそれを構成する授業等に関する規定は、大学の自主性、自律性を尊重する観点から、必要最小限度に抑制されていることを踏まえ、それとの均衡を失わないこと』

留意事項における一般教育と専門教育のバランスに留意した制度設計という指摘は、キャリア教育との関連性を念頭においたうえで一般教育と専門教育のバランスに留意した制度設計を心掛けるとも言い得る。

現行省令大学設置基準第四十一条第二項は、現行省令大学設置基準

第十九条第二項を受けた条項でもある。「総合的な判断力」は、一九六三年一月二十九日の中央教育審議会答申『大学教育の改善について』における「広い教養を支え、学問の専門化によって起き得る欠陥を除き、総合的かつ自主的な判断力を養う」に溯ることができる条項でもある。このうち、「総合的な判断力」に関しては、大学紛争直後である一九七〇年八月三十一日に公布された省令大学設置基準の一部改正の際にも文部省は高く支持していた。[48] 一九九〇年代初頭から後半にかけて武部久や関正夫、後藤邦夫が言及、あるいは指摘していたように、現行省令大学設置基準においても一般教育に関する条項は事実上、存在する。[49]

しかしキャリア教育そのものは、アメリカにおいて一九七〇年代以降、普通教育の再編成原理として用いられている。キャリア教育導入に伴う一般教育と専門教育のバランスに留意した制度設計は、教育課程の全体化の関連性において一般教育が捉えられていることを示唆する。

教育課程の全体化（entire curriculum）は、学習者が到達している成熟の段階（stage of maturity）にしたがって学習活動や教材の内容が選択されるとともに、他の段階の学校の特殊的な目標や教育課程に関連して理解し構成される。大学レベルの一般教育は、第十三学年から第十六学年とも称される。[50] 教育課程の全体化の趣旨である一貫した教育内容と同一の教育目的の達成の対象には初等・中等教育とともに、高等教育も含まれる。

カリキュラム統合の程度は、中学校教育段階から漸次、開始される専門教育の影響も受ける。そこからは、①教育課程の全体化における中核的概念として一般教育が位置づけられること、②前述した一般教養科目が専門教養と一対の関係として位置づけられる科目であること、③新制大学における専門教育が本来、普通教育の範囲内における専門教育であること、④専門教育の比重の著しい高まりに伴って一般教養の教育内容が変化することから大学段階における普通教育に関しては一般教育が用いられるようになったこと、をうかがわせている。[51] このうち、①の教育課程の全体化における中核的概念として一般教育が位置づけられることに関しては、前述した新制大学における教育課程の広領域化に関する中核原理としての導入とも対応が認められる。

教育課程の全体化は、教育制度と教育課程の連動的な把握が伴われる。生涯学習（lifelong learning）は、学習者側による教育制度の全面的な再構成、および支援方策として用いられる。その意味では、成人教育（adult education）と生涯教育（lifelong integrated education）においてそれぞれ課題とされた教育期間と教育機会の拡充、生涯発達の保障の推進要素としても位置づけることができる。

水平的統合と垂直的統合は、大学レベルの一般教育、とりわけ総合コース（integrated course）と生涯学習においても用いられる。前者は教材構成や教育課程の編成・構成を通じた包括的コースや広域学科、学科関連的コース、部門的コース、あるいは学科入門コースなどにうかがえる学内組織の再編成に及び、後者は、時系列的な総合と空間的な統合を通じた学習者側による教育制度の全面的再構成、およびその支援方策に即して用いられる。[52]

一九七〇年代以降、生涯学習社会推進の中核概念として用いられるようになったself-directed learningは、カレッジレベルの卒業生の大多数が身につける学習方法である。[53] general educationは、もともと成人教育を含めたあらゆる教育段階に運用される概念とされる。[54] 水平的統合と垂直的統合は、一般教育が教育の社会的機能の拡充に関与する概念であることとともに、トロウモデルと知識モデルにおいて指向される量と質の調整と広領域カリキュラムの特徴である変動社会における既存領域の再統合と新しい領域への再編成への連続的把握を示唆する。[55]

おわりに

本論文では、教育課程論と応用社会学に共通する社会改良の範囲に着目しながら、一般教育の基礎概念に関する考察を試みた。大学のgeneralは、新旧文化諸要素間の相互適応を意味する。一般教育は、自由学芸に該当する諸領域を横切りながら新旧文化諸要素間の相互適応に関する試みでもある。一般教育に関しては、カリキュラムを通じて行われる教養教育ともいわれてきた。しかし学術分類上では、教育学は、専門職業分野に分類される学問領域である。しかしながらそれは一方では、教育学は新旧文化諸要素間の相互適応の対象範囲に該当するという命題も成立させる。

一般教育は、新制大学における教育課程の広領域化に関する中核的原理として導入された。それは、一般教育と広領域カリキュラムの密接な関連性をうかがわせる。広領域カリキュラムの特徴は、教科の枠を取り外す考えかたのすべての分野への拡大に存在する。事実、広領域カリキュラムでは、大きな文化領域と関連づけられ、その事例には、大学における一般教育カリキュラムの「人文科学」「社会科学」「自然科学」が挙げられる。

社会改良の範囲が問われる学問領域としては、社会学と教育社会学が挙げられる。しかし一般社会学は、個別化的認識の欠如が従来から指摘されてきた。教育社会学における教育の社会学（sociology of education）へのパラダイム・シフトに関しては、特殊社会学が陥りやすい社会の全体像、あるいは道徳哲学からの乖離も見受けられなくもない。わが国の大学改革・大学教育改革は、基本的には伝統的学部・学科等における学士課程への対応に等しいものがある。大学改革・大学教育改革の中核的用語はいずれも、一般教育導入時期に導入された教育学用語でもある。一般教育「教育」は教育が万人のものとされるとともに、中間領域の開拓も試みられる。それは、教育の機能とされる基礎社会、あるいは総合社会における一般化・特殊化・個別化の機能のバランス、あるいは一般化の機能において要請される特殊化・個別化との関係とも呼応する。一般教育「教育」は、社会科学系列の開講科目のひとつであった。それは、教育の機能が基礎社会に位置づけられることとともに、教育学が道徳哲学的な学問領域でもあることをうかがわせている。

新制大学における一般教育責任学部とされた文理学部や学芸学部にしても、自由学芸と教育学の提携を念頭においていた。一般教育は、

変動社会における自由教育とも称される。その意味では、変動社会に呼応する幅と段階が要請される。一般教育の基礎概念は、自由学芸と教育学の連続的把握と見做すのが妥当であるように推察される。新制大学における教育課程の広領域化に関する中核的原理としての導入と初等教育から高等教育を対象とする教育課程の全体化の中核的原理には対応が認められることや新たな国際比較研究の枠組として提唱されているトロウモデルと知識モデルにうかがい知れる一般教育の統合性は、そのあたりを裏づけさせる。

　現行省令大学設置基準第二十五条の三「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」は、一般教育に関する事実上の条項である同第十九条第二項「総合的な判断力の涵養」を受けた条項である。共通教育の教育内容は、新制大学への移行当初、一般教育の意味に含まれるとされた基礎陶冶と高次の一般陶冶の連続性と密接な関連性をもっている。その意味では、現行省令大学設置基準第七条第二項教員の「適切な役割分担の下での組織的な連携体制の確保」は、学士課程が自由社会に要請される現実的な接点を追い求める姿勢と専攻の細分化、断片化の克服、双方の相互作用を通じて構築されることを示唆する条項でもある。学士課程は、大学レベルの一般教育を構成原理とする教育段階であり、ひいては一般教育の基礎概念である自由学芸と教育学の連続的把握が要請される。

　一般教育は、森有礼が最初に使った用語とされ、元来は普遍教育(universal education) を意味していた。直線型教育制度にしても、戦前期の構想である。特殊社会学としての教育社会学へのパラダイム・シフトにしても、一般教育「教育」の事実上の廃止とも重なっている。一般教育の歴史的考察は、理論史的観点から行われる必要をうかがわせるものがある。それについては、後日に期したい。

注

(1) 扇谷尚「一般教育の本質面から」一般教育学会第四回大会実行委員会・準備委員会編『一般教育学会第四回(一九八二年)大会発表要旨集録』、一九八二年、二頁。

(2) 大学教育学会二十五年史編纂委員会編 二〇〇四、『あたらしい教養教育をめざして――大学教育学会二十五年の歩み・未来への提言――』東信堂、二〇〇四年、四八頁。

(3) 関正夫「学士課程教育としての一般教育と専門教育――Faculty Development の観点から――」『立命館大学教育科学研究』第二号、一九九二年、五六~五八頁。

(4) 藤沢令夫「学問の原方向性――一般と専門の区別をめぐって――」『一般教育学会誌』第十二巻第二号、一九九〇年を参照。

(5) 昭和二十五年度教育指導者講習會編『第六回教育指導者講習會研究集録Ⅳ教育原理』一九五一年、二〇八頁。

(6) 玉蟲文一『科学と一般教育』岩波書店、一九五二年、十一頁、玉蟲文一『科学・教育・随想』岩波書店、一九七〇年、一七一頁。

(7) 関正夫「大学教育に関する研究――回顧と展望――」『大学論集』第二二集、広島大学・大学教育研究センター、一九九三年、関正夫「大

学カリキュラム改革に関する回顧と展望――学士課程教育を中心として――」『大学論集』第三六集、広島大学高等教育研究開発センター、二〇〇五年。

(8) 関正夫「大学カリキュラム改革に関する回顧と展望――学士課程教育を中心として――」『大学論集』第三六集、広島大学高等教育研究開発センター、二〇〇五年。

(9) 関正夫「大学カリキュラム改革に関する回顧と展望――学士課程教育を中心として――」『大学論集』第三六集、広島大学高等教育研究開発センター、二〇〇五年、三四～三六頁。

(10) 関正夫「大学カリキュラム改革に関する回顧と展望――学士課程教育を中心として――」『大学論集』第三六集、広島大学高等教育研究開発センター、二〇〇五年、五九頁。

(11) 松浦良充「リベラル・アーツをめぐる理解と誤解」『教育文化』第一三号、同志社大学文学部教育学研究室、一九頁。

(12) 大学基準協会五十五年史編さん室編『大学基準協会五十五年史通史編』、四八二頁、二〇〇五年を参照。

(13) 大學基準協會『大學に於ける一般教育――一般教育研究委員會第一次中間報告書――』一九四九年、一二頁、大學基準協會『大學に於ける一般教育――一般教育研究委員會第二次中間報告書――』一九五〇年、一七頁。

(14) 志津木敬「大学一般教育研究会の全国的組織化に関する考察（その3）――『全国集会』開催要求――」『広島大学文書館紀要』第一四号、二〇一二年、三一頁。

(15) 安彦忠彦「カリキュラムの類型」細谷俊夫他編『新教育学事典』第二巻、第一法規出版、一九九〇年、五六頁。

(16) 宇賀博『「社会科学」から社会学へ――アメリカ社会学思想史――』恒星社厚生閣、一九七六年、二五七頁。

(17) 早瀬利雄『アメリカ社会学成立史論』日本評論新社、一九五八年、二三頁。

(18) 鈴木そよ子「カリキュラム類型の理解における多様化」『国際経営論集』№45、神奈川大学経営学部、二〇一三頁。

(19) 佐々木吉郎「一般教育の今後のあり方」東北・北海道地区大学一般教育研究会編『第八回東北・北海道地区大学一般教育研究会議事録』一九五九年、一一～一二頁。

(20) 寺﨑昌男「戦後日本の大学教育と教養教育――その伝統と課題――」『一般教育学会誌』第一七巻第二号参照。

(21) 国立大學協會「第三回総會」『會報』第二號、国立大学協会、一九五一年、二一～二二頁。

(22) 前田博『教育の本質』玉川大学出版部、一九七九年、六九頁。

(23) 安彦忠彦「カリキュラムの類型」細谷俊夫他編『新教育学事典』第二巻、第一法規出版、一九九〇年、五五～五六頁。

(24) ちなみに、一九五五年十月九日に弘前大学において開催された第5回東北・北海道地区大学一般教育研究会総会にて文部省大学学術局視学官・花井重次が行った講演「高等学校教科課程の改正と大学教育について」における質疑応答では、教科課程と教育課程の二つの呼び方が用いられているがその意味に違いがあるのかという質問に対して、花

井重次が「違いはない。教育課程の方がよいと思う」と返答した記録が存在する。花井重次「高等學校教科課程改正と大學教育について」東北・北海道地区大学一般教育研究会編『第五回東北北海道地区大学一般教育研究会総会研究会要録』一九五六年、五頁を参照。

(25) 前田博『教育の本質』玉川大学出版部、一九七九年、一〇一頁。

(26) 加野芳正「科学知としての教育社会学」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第六四集、東洋館出版社、一九九九年、二六頁。

(27) 濱島朗・竹内郁郎・石川晃弘編「教育社会学」『社会学小辞典[増補版]』有斐閣、一九七八年、七〇頁。

(28) 関正夫「社会の変動と学問・教育への影響――現代大学の本質的問題へのアプローチ――」『大学論集』第二四集、広島大学・大学教育研究センター、一九九五年、九頁。

(29) ラザースフェルド・P、レイツ・J、パネラ・A、斎藤吉雄監訳『応用社会学――調査研究と政策実践』恒星社厚生閣、一九八九年、五〇頁を参照。なお、社会学、ひいては特殊社会学における普遍化的認識と個別化的認識の統合は、綜合社会学において指摘されてきた。新明正道『綜合社会学の構想』恒星社厚生閣、一九六九年、三二七～三二八頁を参照。

(30) 天野郁夫「日本の高等教育研究」日本高等教育学会編『高等教育研究』第一集、玉川大学出版部、一九九八年、一七頁。

(31) 有本章「高等教育の国際比較研究におけるトロウモデルと知識モデルの視点」『大学論集』第三三集、広島大学・高等教育開発研究センター、二〇〇三年、一三頁。

(32) 橋本俊彦「大学教育原理と一般教育の教育学的基礎」『北海道学芸大学紀要（第一部C）』第一三巻第二号、一九六二年、一一頁。

(33) ディシプリンズに関しては、絹川正吉「現代の教養教育論」『大学論集』第二八集、一九九八年、広島大学・大学教育研究センターを参照。

(34) マンハイム、K、森博訳『保守主義――思想史的背景と現代性――』誠信書房、一九五八年、一八八頁。

(35) 富永健一『社会変動の理論』一九六五年、岩波書店、二三〇～二三七頁。

(36) 天野郁夫「日本の高等教育研究」日本高等教育学会編『高等教育研究』第1集、玉川大学出版部、一九九八年、一一頁、有本章「高等教育の国際比較研究におけるトロウモデルと知識モデルの視点」『大学論集』第三三集、広島大学・高等教育研究センター、二〇〇三年、三頁。

(37) 有本章「高等教育の国際比較研究におけるトロウモデルと知識モデルの視点」『大学論集』第三三集、広島大学・高等教育開発研究センター、二〇〇三年、有本章「グローバル化時代における高等教育システムの構造と機能――その類似性に関する国際比較試論――」『大学論集』第三九集、二〇〇七年、広島大学・高等教育研究開発センター、九八頁、中村高康「高等教育研究と社会学的想像力――高等教育社会学における理論と方法の今日的課題――」日本高等教育学会編『高等教育研究』第一〇集、玉川大学出版部、二〇〇七年を参照。なお、中村高康は、高等教育研究を教育社会学隣接領域と位置づけている。中村高康「後期近代の理論と教育社会学――A. Giddens のハイ・モダニティ論を中心として――」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第九四

集、東洋館出版社、二〇一四年、四七頁。

(38) 有本章「高等教育の国際比較研究におけるトロウモデルと知識モデルの視点」『大学論集』第三三集、広島大学・高等教育研究開発センター、二〇〇三年、七頁。

(39) 有本章「高等教育の国際比較研究におけるトロウモデルと知識モデルの視点」『大学論集』第三三集、広島大学・高等教育開発研究センター、二〇〇三年、一二頁。

(40) 天野郁夫・喜多村和之「解説」一九七六年、一九三頁、トロウ・マーチン、天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴化社会の大学』東京大学出版部、一九七六年。

(41) 正確には、発見の学識(scholarship of discover)、統合の学識(scholarship of integration)、応用の学識（scholarship of application)、教育の学識（scholarship of teaching）と称される。なお、個々の学識については、ボイヤー、E、有本章訳『大学教授職の使命――スカラーシップ再考――』玉川大学出版部、一九九六年、三九～五二頁を参照。

(42) ボイヤー、E、有本章訳『大学教授職の使命――スカラーシップ再考――』玉川大学出版部、一九九六年、一七頁。

(43) 教師養成研究会『教育社会学――人間の社会的形成――』（教師養成研究会叢書第七輯）学芸図書、一九五二年、三九～四一頁を参照。基礎社会、あるいは総合社会からの教育の機能の発展に関しては、教師養成研究会『教育社会学――人間の社会的形成――』（教師養成研究会叢書第七輯）学芸図書、一九五二年、四〇頁、清水義弘『教育社会学の構造』東洋館出版社、一九五五年、二六一頁、扇谷尚「一般教育の本質面から」一般教育学会第四回大会実行委員会・準備委員会編『一般教育学会第四回（一九八二年）大会発表要旨集録』、一九八二年、三頁を参照。

(44) ハッチンス、R、田中久子訳『偉大なる対話』岩波書店、一九五六年、一一五頁を参照。

(45) 有本章「高等教育の国際比較研究におけるトロウモデルと知識モデルの視点」『大学論集』第三三集、広島大学・高等教育研究センター、二〇〇三年、一一頁。

(46) 役割葛藤モデルの提案は、扇谷尚「一般教育と専門教育の内面的関連性の研究――統合理論の樹立をめざして――」『大学論集』第五集、広島大学・大学教育研究センター、一九七七年、扇谷尚「一般教育の理念――その復活原理の探究――」『研究センター報』創刊号、関西大学一般教育等研究センター、一九七七年、扇谷尚「一般教育と専門教育の統合理論に関する研究――役割葛藤モデルにもとづく大学カリキュラムの構想――」『日本教育學會第三十六回大會発表要旨集録』、日本教育学会、一九七七年、扇谷尚「大学における一般教育と専門教育の有機的関連について」国庫助成に関する私立大学教授会関東連絡協議会『研究資料』№17、一九八三年を参照。専門家のコンテキストの拡充とも言い得る点では、ギデンズにおけるアクセス・ポイントは、役割葛藤モデルとの関連において捉える必要があるように推察される。廣田拓「ギデンズのアクセス・ポイント概念における専門家と大衆の関係の検討――人称代名詞の観点から――」日本社会学理論学会

編『現代社会学理論研究』第9号、人間の科学新社、二〇一五年を参照。

(47) 中央教育審議会大学分科会 質保証システム部会『大学における社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）の実施について』二〇〇九年。

(48) 佐藤信夫・遠藤真二「一般教育としての総合科目」『一般教育研究委員会――一般教育の回顧と展望――』（J・U・U・A内外大学関係情報資料7）財団法人大学基準協会、一九八〇年、一一三頁。

(49) 武部久「新しい大学像を求めて」『教養部改革調査報告書 平成三年三月』名古屋大学、一九九一年、六六頁、武部久「一般教育の将来像――大学審議会大学教育部会『審議の概要（その二）に関連して』――」『一般教育学会誌』第一三巻第一号、一二三頁、関正夫『日本の大学教育の現状と課題――歴史的・国際的視点からの考察――』（高等教育研究叢書三五号）、広島大学・大学教育研究センター、一九九五年、五三～五四頁、後藤邦夫「『大綱化』の光と陰――教養教育の再生の可能性はあるか――」『研究センター報』第二五号、一九九九年、関西大学一般教育等研究センター、五～六頁。

(50) 岡津守彦、杉勇、玉蟲文一、細谷俊夫、前田陽一は、一般教育のカリキュラムと大学における一般教育のカリキュラムに大別している。岡津守彦、杉勇、玉蟲文一、細谷俊夫、前田陽一、記述・細谷俊夫「一般教育」『教育学事典』第一巻、平凡社、一九五四年、六九～七〇頁。扇谷尚は、初等教育から高等教育に及ぶ「一般」教育という表現を用いている。扇谷尚「文化的統合と人格的統合の一体化をめざす教育課程の構成と展開」日本教育学会編『日本教育學会第二二回大會要旨集録』一九六三年、一七四頁。なお、扇谷尚に関しては、初等教育における単元学習の展開指導上の留意点との関連性から用いられている小学校の一般教育における指導と称しているが、それは、一般教育が教員自身の生涯学習に及ぶ問題でもあり、最終的には教育の課題である児童自身の生涯学習にも影響を与えることに関する指摘ともみることができる。扇谷尚『教育課程――初等――』岩崎書店、一九五二年、一四一頁を参照。なお、石山脩平は、一般教育原理のなかに大学教育も含めている。石山脩平『一般教育原理』金子書房、一九五二年を参照。また、松浦良充が行った general education は、もともと成人教育を含めたあらゆる教育段階に運用されるという指摘、あるいは佐藤浩章・佐藤文亮における school-University & University to-work は、教育課程の全体化に該当する。松浦良充「一般教育」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、二〇〇〇年、二八頁、佐藤浩章・佐藤文亮「教養としてのイノベーション教育の試み 大阪大学『イノベーションのためのロゴス・パトス・エトス』の紹介と経験」一般社団法人大学教育学会編『大学教育学会二〇一七年度課題研究集会要旨集』

(51) 通常アメリカにおいて general higher education という場合、カレッジ段階の学士課程における一般教育を指し、general higher education は、初等普通教育、中等普通教育、高等普通教育および専門教育をそれぞれ施すと定めているわが国の学校教育法が大学の一般教育と高等学校における高等普通教育との相違が不明確なまま制度が運営されてきたことに対する批判として用いられている。松浦良充「一般教育」

教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、二〇〇〇年、二八頁を参照。

(52) 総合コースに関する水平的統合と垂直的統合に関しては、扇谷尚「統合（integration）」『アメリカの諸大学における一般教育』（ＩＤＥ教育資料第二三集）民主教育協会、一九六二年、一四一頁を参照。生涯学習論における時系列的な統合と空間的な統合に関しては、山田誠「インテグレーション」日本生涯学習学会編『生涯学習事典』東京書籍、一九九〇年、三一頁を参照。

(53) Guff, Jerry *"General Education Today, Critical Analysis of Controversies, Practicies, and Reforms"* Jossey-Bass, 1983, 60p.

(54) 松浦良充「一般教育」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、二〇〇〇年、二八頁。

(55) 大学教育が含まれる点では、生涯学習論における垂直的統合と水平的統合には必然的に、知識の論理が伴われる。知識の性質は、水平と垂直への発達を遂げるとされる。有本章「学問的生産性とＦＤの関係――大学改革の視座――」『大学論集』第二九集、広島大学・大学教育研究センター、一九九八年、一二頁。

付記　本論文は、二〇一七年六月一〇日、広島大学大学院総合科学研究科において開催された一般社団法人大学教育学会第三十九回大会テーブル６『一般教育の知的遺産を活かす（その９）』における当日配布資料に大幅な再検討を行ったものである。

（**しづき　たかし**・広島大学文書館調査員）

Basic Concept of General Education

― Continual Consideration of Liberal Arts and Pedagogy ―

SHIZUKI Takashi

Abstract

General higher education converts and combines conflicts Alternatives and Universal matches them through cultural integration that promotes mutual adaptation among new and existing cultural elements. General higher education attempts such mutual adaptation among new and existing cultural elements between liberal arts and pedagogy in a cross-sectional manner. However, pedagogy is classified academically into professional education while general education is considered liberal arts provided within the curriculum. The theory of curriculum is associated with a range of social reforms because the arrangement and range are considered as foundations. This suggests that comprehensive adaptation among new and existing cultural elements, which are the subjects of general education, are required over broad ranges or fields. However, this suggestion also forms the proposition that pedagogy applies to the subject range of mutual adaptation among new and existing cultural elements. In this study, we seek to identify keys to draw a contrast between the range of social reforms with the theory of curriculum, sociology, and educational sociology, and discuss the basic concepts of general education.