

制度創設期における大学通信教育の性質についての考察

——「スクーリング」という存在を手がかりに——

生涯学習基盤経営コース 古 塚 典 洋

A Study of the Nature of University Correspondence Education in the Establishment of the Period.
—The Clue to the Presence of “Schooling”—

Norihiro KOBORI

The purpose of this paper is to consider the nature of university correspondence education in the establishment of the period. I think if we consider the nature of university correspondence education, and it is inconsistent with freedom of teaching and learning this “schooling” we need to ask the principle and the relationship. However, in former research, the reason why “schooling” exists in the public education system of a university correspondence education is not clarified. I would like to consider how a university correspondence education and “schooling” had caught by the policymaker and a correspondence education actor. As a result of the study, university correspondence education institutions founded in the establishment of the period, the teaching and learning is a form of non-contiguously assumption that teaching and learning activities. Therefore, it is always “fatal weaknesses” and “intrinsic flaws” of structural problems, would more constantly summon new allegations. Therefore, I clarified that the university correspondence education has the nature for which what is contradictory to the free nature of its teaching and learning must be taken in.

目 次

- 1 問題の所在と本稿の目的・対象・方法
- 2 大学通信教育の法制化過程
 - A 戦後通信教育制度創設の構想
 - B 通信教育の法制化—「スクーリング」の成否
 - C 「異例の形態」
- 3 大学通信教育の諸相
 - A 公教育制度としての大学通信教育
 - B 「宿命的な短所」「本質的欠陥」
- 4 「スクーリング」という存在をめぐって
- 5 結語と今後の課題

1 問題の所在と本稿の目的・対象・方法

本稿は、制度創設期における大学通信教育の性質について考察することを目的としている。通信教育の特質は「いつでも、どこでも、だれでも」という、その教育・学習の自由性にある。当然、戦後に公教育制度として成立した大学通信教育も、この教育・学習の自由性を有している。だが、大学通信教育は、一方でその教育・学習の自由性を有すると同時に、他方でそれに相反しその自由性を制約する「スクーリング」（面

接授業・指導）という側面をも持ち合わせている。大学通信教育の性質を考察する際には、この教育・学習の自由性と「スクーリング」との関係を原理的に問う必要がある。

大学通信教育における先行研究は、僅かではあるが、戦後通信教育制度成立史の文脈のなかで蓄積されている。なかでも、大村恵・韓民¹と、鈴木克夫²の研究が注目される。前者は社会教育領域における通信教育制度成立史、後者は学校教育領域におけるそれという違いはあるが、文部省および大学基準協会を中心とする日本側関係資料やネルソンを中心とするGHQ（CIE）側関係資料、さらに実施主体である私立大学側関係資料等を用いながら、戦後通信教育制度の成立史を仔細に記述している。本稿との関係で言えば、鈴木は、学校教育法成立過程における通信教育、大学通信教育基準（大学基準協会）成立過程における公教育制度としての大学通信教育認可のプロセス、さらには私立大学における通信教育構想と通信教育課程の実態を考察している点で重要である。

しかし、先行研究においては、大学通信教育を含めた戦後通信教育制度の成立過程を考察するなかで、「スクーリング」が制度化される過程が明らかにされ

ているとはいえ、なぜ「スクーリング」が大学通信教育という公教育制度の範疇に存在しているのか、というその理由が明らかにされていない。先行研究においては、大学通信教育の機能として、教育の民主化＝教育の機会均等や、学習者の欲望を「加熱」させつつ、徐々に「脱落」「挫折」という形でその欲望を「冷却」する冷却媒体（クーラー）であることなどが指摘されているが、なぜ、時間的・空間的「へだたり」を前提とする、つまりは教育・学習行為の非同時性を前提とする大学通信教育が、そのような役割を果たし得るのかというその理由の究明がなされていないのである。この問題は大学通信教育における構造的問題と深く関わっており、大学通信教育という教育・学習形態に対して一見矛盾するように映る「スクーリング」という存在を、どのように捕捉するかが重要な問題であると言える。それゆえに、制度創設期における大学通信教育の性質を考察する際には、「スクーリング」という存在が大学通信教育のなかに公的に位置づいている理由を明らかにする必要があると考える。

そこで本稿では、大学通信教育を法制化した政策立案者やそれを実施した通信教育アクターが、その法制化の過程において、そして法制化された大学通信教育をいかに捕捉し、「スクーリング」という存在をどのように規定していたのか、という側面を明らかにすることによって、制度創設期における大学通信教育の性質について考察することを目的とする。

本稿の考察の対象は、戦後の大学通信教育全般であり、考察の範囲としては大学通信教育の制度創設期、換言すれば、それが成立する1947年から1950年代を主に扱う。というのも、後述するが、日本の大学通信教育制度は、世界に類を見ない極めて日本特有の現象であるために、その制度創設期においては、政策立案者や通信教育アクターが、大学通信教育における教育・学習の自由性と「スクーリング」との関係性を強く自覚していたがゆえに、大学通信教育の本質的課題が提出された時期であると考えられるためである。

本稿の考察の方法は、その目的に鑑みて、主に、文部省および大学基準協会を中心とする日本側関係資料やネルソンを中心とするGHQ（CIE）側関係資料、実施主体である私立大学側関係資料の他に、通信教育領域において理論的かつ実践的な拠りどころとなった研究資料であるIFEL（Institute For Educational Leadership: 教育指導者講習会）の資料—昭和25年度教育指導者講習会編（1951）『通信教育—教育指導者講習研究集録第五回』（「通信教育の理論と実際」）、『通信教育—教

育指導者講習研究集録第六回前期』（「通信教育の指導と管理」）、『通信教育—教育指導者講習研究集録第六回後期』（「通信教育の本質と諸問題」）—を扱う。

本稿の構成は次の通りである。2では、大学通信教育の法制化過程を整理する。そこでは、通信教育はどのように法制化され、その法制化過程において、大学通信教育はいかにして位置づけられたか、という問いを、「スクーリング」という存在に注目しながら整理する。さらには、なぜ大学通信教育は世界に類を見ない独自の形態として法制化されたのかという理由についても考察を行う。

3では、まず通信教育および大学通信教育の理念、目的、意義を整理する。次に、日本独自の通信教育形態である公教育制度としての大学通信教育を、政策立案者や通信教育アクターはどのように捕捉していたのかを考察する。そして、この考察を通して、これまでの研究では考察されてこなかった大学通信教育における構造的問題と「スクーリング」の存在理由を明らかにする。

4では、「スクーリング」という存在をめぐる問題について考察する。すなわち、教育・学習の自由を特質とする大学通信教育が、「スクーリング」という存在を自ら抱え込むことによって、実際の困難と原理的矛盾という新たな問題を招喚してしまう点を考察する。

5では、以上の考察を通して、制度創設期における大学通信教育の性質を明らかにすると共に、今後の課題を提示する。

2 大学通信教育の法制化過程

A 戦後通信教育制度創設の構想

戦後日本における通信教育制度創設の構想は、社会教育局調査課（後の企画課）および民間団体を中心とする日本側の主体的努力と、成人教育担当官であったネルソン（Nelson, J. M.）を中心とするCIEの援助による共同的作業によって進められていくことになる³。

1946年5月頃、文部省は通信教育に関心を示すようになるが、その理由は、第一に、教育の民主化という、新たな民主教育の思潮である。第二に、人々の出版物への渴望や教育施設の絶対的不足等の、当時の社会的要請である。第三に、民間通信教育関係者の熱意である。文部省社会教育局視学官であり、通信教育の育成・発展に尽力した二宮徳馬は、「もしこの人々の切実な要望がなかったら、この機を逸しては到底望む

べくもなかったであろう通信教育の制度化は、あるいは実現しなかったかもしれないとさえ、今にして思われる」と述懐している。第四に、テン・パーセント問題—軍関係の学校出身者の転入学は当該学校の定員の10%しか認めないとする司令部指令による制約問題—である。二宮によれば、「他の制約はいざ知らず、教育と学問の道への制約は、個人のためにも国のためにも、承服しがたいというのが、文部省の言い分であった」¹とされる。さらには、この四つの理由の他にも、私立大学（法政大学や慶応義塾大学など）の通信教育構想の存在が文部省に影響を及ぼしたことが指摘されている⁵。

他方、CIE側が、社会教育改革の事業計画として通信教育を議論の俎上に載せ、その具体化を図っていくのは、1946年6月頃だという。大村・韓によれば、ネルソンの『週間報告』の、6月7日付の成人教育分野における教育分権化政策案には、「文部省社会教育局社会教育課が将来行うべき6つの仕事のうちの1つとして通信教育があげられ」、それが「大衆の中での通信コースの創設」（6月7日～13日）として具体化された。そして、この政策案は、大学・専門学校による通信教育として施策項目の1つに入れられ、6月20日付の「成人教育」にまとめられたという。この時点においては、CIE側の、つまりはネルソンの「通信教育への最初の関心は、成人教育による大学の活用という文脈」で捕捉されていた⁶。

ネルソンは、文部省代表や教科書執筆者および民間機関代表者らと連携・協力した、当時の通信教育計画について次のように述懐している。「学校施設の不足と、引揚者、初等教育しか受けていない成人、勤労青年、および戦争中教育をやむなく中断させられた人々に対する教育機会の提供の必要性という観点からみると、全国的規模での通信教育事業の開設は賢明なように思われた。日本国民の必要に応じて編成される通信教育計画は、大学段階の通信教育というよりむしろ包括的計画を含むものであるべきだと思われた。（中略）筆者は通信教育を成人教育計画の重要な部門と考えた⁷。」この記述から、ネルソンは通信教育制度を、「教育機会の拡大を基本理念とし、ある種の段階もしくは領域の教育に限定せず、包括的な教育制度として」構想していたことがわかる⁸。こうした通信教育制度の包括的側面はネルソンの「方法としての民主主義」という思想が関係している。つまり、ネルソンは、「特定の内容・成果ではなく、方法・手続き・過程の質が民主主義を規定する最重要要件である」とらえてい

た」がゆえに、「すべての社会構成員に意思決定への参加の機会の平等を保障し、その決定に対する責務の平等を求める」ことになる⁹。そこで、ネルソンは教育の民主化＝教育の機会均等を実現するために、時間的・空間的・身体的・経済的な諸制約が最も少ない教育方法である、通信教育を採用するわけである。

こうして、文部省を中心とする日本側と、ネルソンを中心とするCIE側との共同的作業によって、これ以降、戦後日本の通信教育制度は、戦前の講義録とは性格を異にした公教育制度として計画・立案されていくことになる。

B 通信教育の法制化—「スクーリング」の成否

では、通信教育はどのように法制化され、その法制化過程において、大学通信教育はいかにして位置づけられていったのであろうか。そこで本稿では、「スクーリング」という存在に注目しながらその経過を整理する。この「スクーリング」であるが、実は通信教育領域における「スクーリング」(schooling)という用語は、日本特有の用語であり概念である。棚橋正廣によれば、CIE文書においては、日本で言うところのいわゆる「面接授業・指導」を表すのに“schooling”という用語は使用されておらず、他方で、日本側がCIE側に提出した英文文書においては「面接授業・指導」を指すものとして、その“schooling”という用語が使用されていたという。そもそも、日本が範としたアメリカの通信教育制度には、いわゆる日本の通信教育領域における「スクーリング」(面接授業・指導)に相当する用語も概念も存在しないのである¹⁰。

それゆえに、「スクーリング」への注目も、大学通信教育を考察する際に必要不可欠な視点であり、「スクーリング」という視座を採り入れることによって、大学通信教育の全体像だけではなく、その独自性をもあわせて捕捉することができると思われる。

さて、こうした大学通信教育における「スクーリング」の法制化は、その法制化に積極的であった日本側と、それに消極的であった成人教育担当官ネルソン、という構図の下に展開されることになる。

1946年6月、文部省社会教育局調査課において通信教育の計画案が協議され、7月9日には社会教育局協議において通信教育が取り上げられ、本格的な研究調査が開始される。9月13日には社会教育局が作成した計画案がネルソンに提出され、学校教育局と共に議論が進められた。こうした経過を経て、9月17日に社会教育局調査課が立案したのが「通信教育実施要綱案」

である。この「要綱案」は次の三点において、その後の通信教育に多大な影響を及ぼすことになった。それは第一に、教育の対象と種類において包括的内容を持ち、戦前の講義録の蓄積を継承しながらも、学校教育に準ずる通信教育においては、その修了者に学校教育修了者と同等の資格を与えようとする事、第二に、それゆえに運営主体、学科課程、修業年限、入学及編入条件、教科書の編纂、教授方法、教員に関して法令によって定めることにより、学校教育と同等の水準を保たせることを目指した事、第三に、通信教育主体の学校または法人への限定、通信教育委員会（仮称）の設置とそれによる認定制度、国費からの助成などを提案したことによって、学校教育に準じた通信教育以外のそれをも法制化し、教育制度の中に位置づけることを意味した事である¹¹。

ここで本稿が注目するのは、その教授方法である。教授方法は次のように記されている。「原則として通信教育の方法によるが、各地方別に適宜拡張学級の方法を併用し、質疑応答、討議、実習、学力のテスト等を通じ、教師との人格的接触の機会をつくり教育の実をあげること。これがために各地方に特定の学校を指定し学生の補導に便ならしめること¹²。」この記述から、社会教育局調査課は通信教育計画当初から、通信教育を純粋な通信＝郵便のみによる教育ではなく、通信＝郵便という教育方法と、教師との人格的接触の機会とを併用する教育として構想していたことがわかる。

こうしたネルソン、社会教育局、学校教育局の三者の間で進められてきた通信教育計画案が、文部省全体の政策となる画期となったのが、1946年10月9日に開催された文部省内での通信教育懇談会であった。この会合においては、学校教育に準ずる通信教育計画が賛成され、通信教育調査委員会の設立の合意がなされた。こうして通信教育制度創設に向けて設置された通信教育調査委員会は、「大学・高等専門学校」（第一）、「中等学校」（第二）、「職業、技術及び一般教養」（第三）の三つの特別委員会に分かれて協議を行った。この際の三部会が、今日の大学通信教育、高校通信教育、社会通信教育という領域区分の原型となる¹³。

通信教育調査委員会は1947年2月の「中間報告」を経て、5月22日に「通信教育制度創設に関する答申」を作成した。その中身は、「学校教育法に定められた新学校制度に沿って通信教育計画が再編成され、中等学校程度の通信教育は中学校と高等学校の両方を行うことに変更されたが」、その他の基本的事項は上記

の「要綱案」で提示された計画を整理し具体化したものであった¹⁴。この答申で注目すべきは、戦前の講義録に比して、通信教育の「教育」的性格を明示していることである。すなわち、第一に、通信教育は教育的営為であり、その目的は人格の形成にあること、第二に、それゆえに実施主体を学校または公益法人に限定したこと、第三に、組織的、継続的な教育効果が与えられるべきこと、である。なお、この答申によって、「大学・高専」と「中等学校」の部門には、学校教育法の範疇ゆえに「資格」（クレジット）が付与され、「職業技術及び一般教養」の部門においては、実力の養成を目的とするがゆえにそれが付与されないと規定された¹⁵。

この上記の答申に基づいて、1947年9月22日に「通信教育認定規程」（文部省令第22号）が公布され、同月25日には、通信教育の認定、通信教育用図書検定、その他重要事項に関する文部大臣の重要事項に関する諮問機関として、通信教育委員会が社会教育局に設置されることになった。その後、「中学校通信教育規程」（省令第25号、同年10月29日）、「中学校通信教育用学習図書検定規則」（省令第2号、同年12月4日）、「高等学校通信教育規程」（1948年5月20日）など、制度化が進められた。こうした通信教育計画の一連の制度化は、上記の答申の基本方針に基づいてなされていった¹⁶。

では、大学における通信教育においては、「スクーリング」はどのように規定されたのであろうか。答申の「指導方法」には次のように記されている。「単なる指導のほか、できるだけ面接的指導（スクーリング）の方法を講ずる。但し、面接的指導は、各学校の事情に応じて適宜これを行う¹⁷。」この「スクーリング」の制度化に対して、ネルソンは、「通信教育生に面接的指導（class room instruction）を求める通信教育調査委員会の答申は非現実的であり、通信教育（correspondence courses）と学校開放事業（school extension work）とを混同させたものである¹⁸」として反対の立場を表明している。さらにネルソンは、柴沼直社会教育局長らとの会談に関して、1947年7月9日の『週間報告』に次のように記している。「私は、再度、通信教育生に対する正規の面接的指導（formal classroom instruction）の考えに異論を唱えた。そのような計画は、学校施設に過度な負担をかけることになり、すべての生徒が同じ歩調（at the same rate）で進むことを期待されてしまうがゆえに、あまりに硬直した計画になってしまう。さらには、多くの勤労者

にとっては、いずれにしてもそのような正規の面接授業 (formal classes) への出席は無理であろうと指摘した。(中略) 私は、確かにすべての科目が通信教育 (correspondence courses) として実施するには適していないかもしれないが、もし通信教育 (correspondence courses) が高い水準で保たれるならば、面接授業 (formal classes) に出席しなくてはならない正当な理由はないということを提案した¹⁹。」

こうしてネルソンは、通信教育において重要なのは、「スクーリング」(面接的指導・授業)を実施するか否かではなく、通信教育、つまり non-verbal communication それ自体の質を問う必要性があることを強調するのである。こうしたネルソンの姿勢は、通信教育の特質をその柔軟性に求めるネルソンの理念ゆえである。1948年2月28日付「中等学校通信教育事業の開始に伴う第1回地区別協議会」の記述がそれを物語っている。「私は、通信教育計画 (correspondence education program) における柔軟性 (flexibility) の必要性を強調した。それぞれの生徒は、各自の能力、興味・関心、利用できる時間に応じて学習を進めることができるように促進されるべきことを示唆した。また、通信教育生は、彼らが入学した学校の授業に出席することを強制されるべきではないことも強調した²⁰。」

C 「異例の形態」

大学通信教育に法的根拠を持たせたのは、1947年3月31日に公布された「学校教育法」によってであり、これを受けた大学基準協会が「大学通信教育基準」(同年12月15日)を制定し、1950年3月に至って、大学通信教育は、学校教育法に定められた正規の大学教育の課程として認可されることになった。

この学校教育法には「第45条 高等学校は、通信による教育を行うことができる。通信による教育に関し必要な事項は、監督庁がこれを定める。」「第70条 第28条第6項及び第45条の規定は、大学に、これを準用する。」と記されている。「大学通信教育基準」の特徴は、鈴木によれば、「その趣旨2で、大学通信教育が『学校教育法により、通常の課程と並んで正規の課程として行われる』こと」を明言したこと、さらに、「基準10で、面接授業により取得しなければならない単位数を30単位以上とし、それが『通算1学年以上』に相当すればよいと定めたことである²¹。」

こうして、大学通信教育は上記の学校教育法によって、正規の大学教育の課程としてその位置を得たわけであるが、その学校教育法の中身を見れば明らかなよ

うに、大学通信教育は高校通信教育の準用規定である。奥井晶が指摘するように、大学通信教育と高校通信教育とは実態がまったく異なっているにもかかわらず、高校通信教育の規定を準用しながら、大学通信教育が当初から通信制の課程として卒業資格取得の課程として発足したことは、「法の規定以上の実態」を整備した「異例の形態」であったのである²²。

では、大学通信教育はなぜ「法の規定以上の実態」を整備した「異例の形態」として発足できたのであろうか。CIE内部における議論を見ることによって、この問いに対する回答を導き出すことができる。

ネルソンは、「大学通信教育に対するクレジット」と題する教育課長への覚書(1948年4月5日)に次のように記している。「この(大学基準協会の)勧告が有効になる1949年までに、すべての大学科目の約4分の3を通信教育という形式と、通常の大学クレジットを十分に保証できるような質で準備することは不可能であるというのが、私の意見である。」「私は、大学課程の4分の3を通信教育で修了したほとんどの学生は、通学生の学生と同じ能力を持っていないだろうし、たとえ、通信学生が通常の学生と同等の学位を持っていても、商工業の分野では、差別される傾向があると思われる。その結果として、通信教育は極めて劣ったタイプの教育と見なされることになるかも知れない²³。」既述したように、ここでも通信教育の特質をその柔軟性に求めるがゆえに、その質の保証を重視するネルソンの考えが垣間見える。

このネルソンの覚書に対して、大学担当官であったマグレール (McGrail, T. H.) は、「主として通信(教育)による大学学位 (Degrees) に関するレジデンス要件」と題するオアー (Orr, M. T.) 教育課長に提出した協議記録(1948年4月8日)において次のように記している。「(ネルソンが述べた—引用者注) 1949年までに『すべての大学科目の4分の3を通信教育という形式と、十分な質で』準備する必要性はないのである。」「通信教育基準は最低基準にすぎないこと、いかなる大学も主として通信(教育)での学位取得に1年間以上のレジデンスを必要とするとしてもよいことが強調されるべきことである。」「多くの能力のある若者が経済的理由や、施設の不足や、他の原因で大学に通うことが妨げられている。(中略) 現在の日本の状況や、高等教育の機会を拡大する喫緊の必要性を基礎に考えれば、30単位プラス1年以上のレジデンス条件は、理にかなったものであると信ずる²⁴。」

以上の二つの覚書から、大学通信教育に対して極

めて慎重であったネルソンと、ネルソンとは逆にそれに好意的理解を示すマグレールという、大学通信教育に対する両者の対照的な姿勢がわかる。これまで見てきたように、ネルソンは方法としての通信教育に深い理解と信念を持っていたが、「それが日本の実情にそぐわなかったことも事実」であり、結果的に、大学担当官であるマグレールの考えが採用され、日本側の主張が大幅に反映した大学通信教育制度が誕生したのであった²⁵。

以上の大学通信教育の一連の法制化過程を、鈴木は次のように整理している。「(大学通信教育について一引用者注) CIEはあくまでも3年間の通信教育(education by correspondence)と1年間分(30単位)のレジデンス(residence)で卒業資格を認めるという立場であった。この“education by correspondence”と“residence”は対照的な概念であって、一方が他方を包含するということはありえない。ところが、「スクーリング」という名称と日本独自の概念を通信教育の中に導入し、レジデンスをそれに置き換えたのが大学通信教育であり、よくいえば日本独自の通信教育形態の創出であるが、悪くいえばCIEに卒業要件を認めさせる方便であったともいえる。大学は「スクーリング」という形で自前でレジデンスを実施できたが、高校ではそれができず、定時制との併修という形で実施されただけで、学校教育法上は、大学も高校も通信教育+レジデンスで卒業資格を取得するという点では同一のものだったのである²⁶。」

3 大学通信教育の諸相

A 公教育制度としての大学通信教育

ここでは、先ず以上の法制化過程を経て成立した、通信教育および大学通信教育の理念、目的、意義を整理しておく。

社会教育法第50条第1項によれば、通信教育とは、「通信の方法により一定の教育計画の下に、教材、補助教材等を受講者に送付し、これに基き、設問解答、添削指導、質疑応答等を行う教育」である。通信教育制度の基本的性格を規定した上記の「通信教育制度創設に関する答申」(1947年5月22日)は、民主主義文化国家の建設のためには教育の民主化が急務であること、それゆえに、義務教育の実施とともにそれを補完しつつ、教育の機会を広く開放し、一般民衆に教育の普及徹底を図る必要があることを指摘し、次のように言う。「このような教育の機会均等の要望にこたえ、

しかも特殊な教育効果を期し得る新しい教育方法として重要な意義を帯びるものこそ通信教育にほかならない²⁷。」

また、通信教育創設期において、理論的かつ実践的な拠りどころとなった研究資料である、昭和25年度教育指導者講習会編(1951)『通信教育—教育指導者講習研究集録第六回後期』には、通信教育の目的として、「その本質的なねらいの一つは(中略)経済的地域的環境の身体的諸条件に制約されて、通常の学校に通学できない者のために教育の機会を図ろうとするものである²⁸と記されている。さらに、その通信教育の意義について、当時の社会教育局企画課長であった福原義人は、「通信教育を行う意義は、(中略)(教育という営為は学校教育のみで完結するという一引用者注)社会的謬見を是正し、更に従来やゝもすれば、一時的、散発的になり勝ちであった社会教育の欠点を補い、より一層、持続的、組織的な教育効果をあげしめようとするものである²⁹と述べている。

次に、大学通信教育を見ていこう。大学通信教育の性格と位置づけは、「大学通信教育基準」に次のように記されている。「大学通信教育は、教育民主化の精神に則り、大学教育を広く開放するものである。」「大学通信教育は、正規の大学教育の課程であり、通学課程と同一水準でおこなわれる。」「大学通信教育は、郵便、放送等の通信および面接等による種々な教育方法を総合的に活用して教育をおこなう。」「通信教育課程は、母体となる大学、学部あるいは学科に、通学課程とともに併設される。」「大学教育課程の全部または一部を受講資格を問わず、一般に開放し、社会教育的役割をもつ。」

以上の記述から看取できるように、大学通信教育は教育の民主化=教育の機会均等という理念や目的の下で、多様な人びとの欲望に応答することがその使命であったのである³⁰。

B 「宿命的な短所」「本質的欠陥」

では、こうした日本独自の通信教育形態である公教育制度としての大学通信教育を、政策立案者や通信教育アクターはどのように捕捉していたのであろうか。本稿では、この政策立案者や通信教育アクターの視座から大学通信教育を見ることによって、これまでの研究では考察されてこなかった大学通信教育における構造的な問題と、「スクーリング」の存在理由を明らかにすることができると思われる。

例えば、『通信教育—教育指導者講習研究集録第六

回後期』においては、「通信教育で実施し得る科目には自ら限度があって、知識が真に自己のものとなる実験実習、人間完成に中枢的位置を占める情操の教育に徹底を欠く憾みは、通信教育の宿命的 (Fatal) な短所である³¹と記されている。また、文部省社会教育局 (1955) 『通信教育の問題点と振興策—社会通信教育研究協議会資料』は次のように言う。「通信教育は (中略) 本質的に通信教育が面接をその主な手段とせず通信によるものである以上、例えば教師対生徒の人間関係の中に養われてゆく人間教育、或いは情操教育が徹底せず、実験実習を必要とする面における指導の問題、特に又自発性を前提とするが故に忍耐力を必要とし、面接を主とする学校教育の如く生徒の現在の理解度の実態に即応する指導が必ずしも即時的に行われぬなどの欠陥をもつ。この事は常に学習指導の側にたつものが考慮せねばならぬ点であり、(中略) この教育がもつ本質的欠陥を常に如何にして補うかについて留意しなければならない³²。」

こうした人間教育や情操教育の不徹底、個人学習ゆへの学習意欲の維持の難しさ、実験実習や学習者への即時的指導の困難などの点は、大学通信教育の「宿命的な短所」や「本質的欠陥」として、政策立案者や通信教育アクターに認識されることになった。

大学通信教育は、一方で、教育行為と学習行為の時間的・空間的な「へだたり」を前提とする教育・学習である、と自らを規定することで、経済的・地域的・環境的・身体的といった諸制約から学習者を解放する。だが他方で、この教育行為と学習行為の「へだたり」=非同時性を前提とするがゆえに、そこでの「教える/学ぶ」というプロセスを非人格するものではないか、という疑惑を招喚することになる。

この疑惑は上記の大学通信教育の構造的問題の他に、「働きながら学ぶ」というその学習者像とも密接に関係している。昭和25年度教育指導者講習会編 (1951) 『通信教育—教育指導者講習研究集録第五回』には、次のような学習者像が提出されている。「時間的経済的に恵まれない青年が生活の場としての家庭又は職場にあって日夜激務に従事しあらゆる困難とたゞ、かしながら唯通信による指導を本旨として教師の指導や感化を直接にうけることもなく、学友との相互の協力もなく、自主的自発的学習活動に専念するのである³³。」こうした学習者の具体像とは、①利用し得る時間が僅かである、②学習と勤務との両立への努力に精神を消耗する、③疲労しやすい、④学習意欲がにぶり易い、⑤周囲に学習を妨げるような誘惑の機会が多い、⑥職業

上の知識を豊富に有している、⑦基礎的一般的な知識に欠けている、⑧固定した世界観、人生観を持っている、⑨絶えず激励してくれる人がいない、⑩学習上の設備の不備、人格的感化がないため学習能率が上がらない、というものである³⁴。つまりは、「働きながら学ぶ」者とは、諸制約ゆえに学習が困難な者であるとして、政策立案者や通信教育アクターに捕捉されていたと言えるだろう。

こうして「宿命的な短所」「本質的欠陥」という構造的な問題と、諸制約ゆえに学習が困難な者という学習者像が相俟って社会的な疑惑を招喚するのである。

すなわち、大学通信教育は教育行為と学習行為との「へだたり」=非同時性を前提とする教育・学習形態であるがゆえに、「宿命的な短所」「本質的欠陥」を自ら抱え込むことになる。まさにこの「宿命的な短所」「本質的欠陥」が、換言すれば、教育者と学習者との人格的接触あるいは関係性の希薄さ、さらには「教える/学ぶ」というプロセスの非人格化と見なされる点で、「大学通信教育は本物の教育ではないのではないか」というその教育・学習行為の真正性や正当性を疑うまなざしを招喚するのである。例えば、通信教育では、「その人の独自性というものが消去されてしまう。教室内での人間の関係性は、知識の機械的伝達と個々の学習および達成に、取って代わられてしまうのである」との批判³⁵は、その典型であり現在にも見られる。

では、こうした大学通信教育に内在する「宿命的な短所」「本質的欠陥」を改善し、その教育・学習行為の正当性や真正性に関する疑惑を解消するための有効な方策とは、一体何であろうか。そこで、政策立案者や通信教育アクターがその有効な方策として導入したのが、「スクーリング」(面接授業・指導)であったわけである。この意味で、通信教育は「警咳に接する」状況を伴わないために、「何かしら真正でないもの」という疑惑を避けられず、年何回かのスクーリングで疑惑解消に努めている」と述べる今井康雄の指摘は的確である³⁶。

つまり、大学通信教育に内在する「宿命的な短所」「本質的欠陥」を改善し、その教育・学習行為の正当性や真正性に対する疑惑を解消するためにこそ、「スクーリング」は存在したのである。こうして大学通信教育は、その内部に教育・学習の自由性とそれに相反する「スクーリング」という二つの要素を抱え込むことになったのである。

4 「スクーリング」という存在をめぐる

では、こうした大学通信教育に内在する「宿命的な短所」「本質的欠陥」を改善し、その教育・学習行為の正当性や真正性に対する疑惑を解消するために存在する「スクーリング」とは、具体的にどのような役割を担ったのであろうか。

例えば、『通信教育—教育指導者講習研究集録第六回後期』には、「成程schoolingは通信教育の本旨ではない。がしかし欠点を補う意味において、又機会の均等を図る意味において許される範囲においてこれを行うことは一向差支えないばかりか奨励せられるべき事である」³⁷と記されている。また、『通信教育—教育指導者講習研究集録第五回』には、「現在の生活中心の教育は経験の再構成であって、知識技能の向上発展のみでなく全人格的な理想像を期して成長を助成するものである。従って機会ある毎に生徒の必要と興味に応じてschoolingを行い通信教育の短所の幾分かを補うよう努める。これによって十分ではなくても教師と生徒の直接的接触の機会は恵まれ、生徒相互の集団的社会意識を助長し社会性も養われてくる」と述べる。そして、「スクーリング」(schooling)のねらいとするところは、(1)学習指導の徹底、(2)学習意欲の高揚と意志力の啓培、(3)生活指導、(4)本校における面接指導、(5)地方巡回指導、が挙げられている³⁸。この記述からも、スクーリングが、教育者と学習者との人格的接触の不在あるいは関係性の希薄さを補い、さらには「教える／学ぶ」というプロセスの非人格化を少しでも解消しようとしている点を看取することができる。

だが、大学通信教育は、「スクーリング」を導入し制度化することで、たとえ自身に内在する「宿命的な短所」「本質的欠陥」を改善し、その教育・学習行為の正当性や真正性に対する疑惑を解消することができたとしても、大学通信教育は「スクーリング」という存在を取り込むことによって、今度は新たな問題を招喚してしまうことになる。すなわち、教育・学習の自由性を標榜する大学通信教育の内部に、その自由性を制約する「スクーリング」が位置づけられていることによる、原理的矛盾と実際の困難である。

まず、実際の困難を見ていく。次のような記述が象徴的である。「(教育者と学習者との直接的接触の不在という—引用者注)欠点を補うために、スクーリング(面接指導)という特別の措置を講ずることが、わが国の通信教育における1つの特色となっているが、こ

れは一面において意義ある教育的役割を果たしていると共に、受講者の側に大きな精神的、肉体的、経済的負担を強いる結果となっている場合も少なくない³⁹。」「(現行の規定による—引用者注)夏期六週間を連続スクーリングに当てることは、大多数の職場青年にとって極めて困難であり、現実のわが国における職種の見地からは多くの難点をもっている。(中略)さらに、スクーリング期間の全部又は一部について有給、無給の差異、職場における処遇の差異(例えば出張取扱、経済的援助など各種各様であるが)等、容易に一律解決不能の問題を胎んでいる⁴⁰。」こうした「スクーリング」の実際の困難は、通信教育アクターが数多く所属している日本通信教育学会においても、大学通信教育に言及する際には必ずと言ってよいほど議論の俎上にはのぼるテーマである。だが、こうした「スクーリング」の実際の困難は、テクノロジーやメディアの利用、学習者を取り巻く社会環境の改善、規程の改正等によって解消することが可能である。

だが問題は、次の原理的矛盾の存在である。実は、上記の実際の困難はこの原理的矛盾によって生じた問題として捉えることもできる。通信教育制度創設当時の慶応義塾大学塾長であり、大学設置基準協会における大学通信教育委員会委員であった奥井復太郎は次のように述べている。「原則的に考えますと、通教にスクーリングを必要とするのはおかしいと思います。スクーリングは学校における学習であり、職場で勉強するものに、それを要求するのは矛盾です。(中略)当時においても何週間かの面接の講義は必要であろうとは考えていました。CIEの係官からもスクーリングの必要性が出ました。但しスクーリングは日本独自のことであり、アメリカにはそういうことばはありません。(中略)スクーリングの問題は、大学通信教育が課程としておかれている所から生まれたのです。通信教育がひとつの便法としての方式ならば、スクーリングは問題にならなかったでしょう⁴¹。」こうした奥井の記述や、白石克己が「スクーリングの桎梏」として指摘⁴²するように、大学通信教育に内在する「宿命的な短所」「本質的欠陥」という構造的課題の改善や、そこでの教育・学習行為に対する正当性や真正性に対する疑惑の解消を、「スクーリング」という存在に求めること自体が、原理的に言えば、教育・学習の自由を標榜する大学通信教育の自己矛盾なのである。

5 結語と今後の課題

本稿の目的は、教育の民主化や教育の機会均等の欲望に応答し、教育・学習の自由を標榜する大学通信教育に、なぜ「スクーリング」という存在が公的に位置づいているのか、というこれまでに問われることがなかった問題に回答を与えることによって、制度創設期における大学通信教育の性質を考察するものであった。本稿の考察の成果は、以下のように整理できる。

大学通信教育は、教育行為と学習行為の時間的・空間的「へだたり」を前提とする教育・学習形態であるがゆえに、一方で学習者を諸制約から解放するが、他方で、それゆえに人間教育や情操教育の不徹底、個人学習ゆえの学習意欲の維持の難しさ、実験実習や学習者への即時的指導の困難という問題が生じる。こうした点を、政策立案者や通信教育アクターは、大学通信教育に内在する「宿命的な短所」「本質的欠陥」として認識したのであった。つまり、大学通信教育は、教育行為と学習行為との「へだたり」=非同時性を前提とする教育・学習形態であるがゆえに、「宿命的な短所」「本質的欠陥」を自ら抱え込むことになる。まさにこの「宿命的な短所」「本質的欠陥」が、換言すれば、教育者と学習者との人格的接触あるいは関係性の希薄さ、さらには「教える／学ぶ」というプロセスの非人格化と見なされる点が、「大学通信教育は本物の教育ではないのではないか」というその教育・学習行為の真正性や正当性を疑うまなざしを招喚したのであった。

そこで、この大学通信教育に内在する「宿命的な短所」「本質的欠陥」を改善し、その教育・学習行為の真正性や真正性に対する疑惑を解消するための方策として、「スクーリング」は存在したわけである。こうして大学通信教育は、その内部に教育・学習の自由性と「スクーリング」という相反する二つの要素を抱え込むことになった。だが、それゆえに、大学通信教育は実際の困難と原理的矛盾という新たな問題を招喚してしまう。

では、こうした大学通信教育が新たに招喚した問題に対して、いかなる方途を提示することができるのであろうか。この問題は本稿の目的を超えており、現時点で回答を提示することはできないが、次の望月一憲の意見は特筆すべきものである。「通教では正確な知識を与え、技能を伝達する過程そのものにおいて人間が形成されるのだと思う。通教では情操面や意志面の教育はむずかしいが、人間形成の上でたいせつなそれ

らの面をそだてるのも、あくまで正確な知識を与え、技能を伝達する過程の中でおこなうべきではないか。(中略)通教の本すじの上にそれら(「スクーリング」といった教師や他の学習者との接触の機会—引用者注)の補助手段を活用していただければ、一段と効果があがるのではないかと思う⁴³。」ここから示唆されることは、大学通信教育における教育・学習行為の非同時性の解明、換言すれば、non-verbal communicationによる知識の伝達、読むこと、書くことの教育的意義を考察する必要性ではないだろうか。

本稿では、大学通信教育に内在する「宿命的な短所」「本質的欠陥」という構造的課題の改善や、そこでの教育・学習行為の正当性や真正性に対する疑惑の解消を、「スクーリング」という存在に求めること自体が、原理的に言えば、教育・学習の自由を標榜する大学通信教育の自己矛盾であるということを描いた。

以上の考察から、制度創設期における大学通信教育は、教育・学習行為の非同時性を前提とする教育・学習形態であるがゆえに、一方で常に「宿命的な短所」「本質的欠陥」という構造的課題を抱えながら、他方で絶えず新たな疑惑を招喚してしまうために、そうした構造的課題や疑惑の改善・解消の方策として、教育・学習の自由性とは相反するあるいは矛盾するものを、自身の内部に取り込まざるを得ないという性質を有していると考えられる。この点を本稿の結論としたい。

今後の検討課題としては、大学通信教育における教育・学習行為の実態を明らかにする必要があるために、実際の大学通信教育のテキスト、スタディ・ガイド(学習指導書)、レポート等を分析する必要がある。さらには、本稿では、政策立案者や通信教育アクターが、大学通信教育やそこでの「スクーリング」という存在を、どのように捕捉したのかということに焦点を絞ったために、今後は学習者側からの大学通信教育に対するまなざしの分析も必要になる。

本稿においては、こうした論点を十分に検討することができなかつたため、今後の課題としたい。

(指導教員 牧野 篤教授)

註

- 1 大村恵・韓民「J・M・ネルソンと通信教育計画の成立」小川利夫・新海英行編『GHQの社会教育政策—成立と展開』大空社、1990、pp. 234-262.
- 2 鈴木克夫「50年の歩み—概観」私立大学通信教育協会編『50

- 年の歩み—明日をめざす大学通信教育』私立大学通信教育協会、1999、pp. 14-51.
- 3 大村恵・韓民*op.cit.*, p. 256.
 - 4 二宮徳馬「社会通信教育の沿革と展望」『社会教育』第20巻第5号、1965、pp.17-18.
 - 5 鈴木克夫*op.cit.*, pp. 16-17.
 - 6 大村恵・韓民*op.cit.*, p. 238.
 - 7 Nelson, J. M. 『占領期日本の社会教育改革』[*The Adult Education Program in Occupied Japan, 1946-1950*, 1954.] 新海英行監訳、大空社、1990、pp. 211-212.
 - 8 大村恵・韓民*op.cit.*, p.235.
 - 9 片岡弘勝「J・M・ネルソンの成人教育思想—「相対主義的教育哲学」の特質」小川利夫・新海英行編*op.cit.*, pp. 25-49.
 - 10 棚橋正廣『GHQ (CIE) 文書より見た通信教育の発足』2001、pp. 223-224.
 - 11 大村恵・韓民*op.cit.*, pp. 242-244.
 - 12 棚橋正廣*op.cit.*, pp. 329-330.
 - 13 大村恵・韓民*op.cit.*, pp. 245-246.
 - 14 *Ibid.*, pp. 247-248.
 - 15 本間晴・城取直巳・稲垣貞・藤ヶ崎香樹「わが国における社会通信教育—誕生からの道程—」社会通信教育協会編『文部省認定社会通信教育30年の歩み』社会通信教育協会、1978、pp. 93-94.
 - 16 大村恵・韓民*op.cit.*, pp. 247-248.
 - 17 「通信教育制度創設に関する答申」(1947年5月22日) 国立公文書館蔵.
 - 18 Nelson, J. M. Report of Conference, July 2, 1947, GHQ/SCAP Records, Civil Information and Education Section, Sheet No. CIE(C) -00362.
 - 19 Nelson, J. M. Report of Conference, July 9, 1947, GHQ/SCAP Records, Civil Information and Education Section, Sheet No. CIE(B) -02547.
 - 20 Nelson, J. M. Report of Conference, February 28, 1948, GHQ/SCAP Records, Civil Information and Education Section, Sheet No. CIE(C) -00431.
 - 21 鈴木克夫*op.cit.*, p. 22.
 - 22 奥井晶『教育の機会均等から生涯学習へ—大学通信教育の軌跡と模索』慶應通信、1991、pp. 17-19.
 - 23 棚橋正廣*op.cit.*, p. 95.
 - 24 *Ibid.*, pp. 95-96.
 - 25 鈴木克夫*op.cit.*, p. 24.
 - 26 *Ibid.*, p. 26.
 - 27 「通信教育制度創設に関する答申」(1947年5月22日) 国立公文書館蔵.
 - 28 昭和25年度教育指導者講習会編『通信教育—教育指導者講習研究集録第六回後期』1951、p. 2.
 - 29 文部省社会教育局『文部省認定通信教育の手引』1949、p. 1.
 - 30 次の記述がそれを物語っている。「昭和22年、正規の大学通信教育として、その学生募集を発表するや、きゆう然として全国から集まり来つた数多くの手紙は、その向学心が如何に熱烈なものであるかを如実に示して、関係者を深く感激せしめたのである。ほうはいとして天下にみなぎる此の求学、好学の心頭
- に、真乎の“学問愛”を点火すれば、必ず必ず猛火の原野を焼きつくすが如く、終戦後の日本を練磨して叡智の世界にまで飛躍せしめることが出来るとさえ思わしめたのである。」大学通信教育協会編『学校教育の革命—大学通信教育』大学通信教育協会、1950、p. 38.
 - 31 昭和25年度教育指導者講習会編*op.cit.*, p.25.
 - 32 文部省社会教育局『通信教育の問題点と振興策—社会通信教育研究協議会資料』1955、pp. 12-13.
 - 33 昭和25年度教育指導者講習会編『通信教育—教育指導者講習研究集録第五回』1951、pp. 97-98.
 - 34 *Ibid.*, p.89.
 - 35 Jarvis, P. 「教えること—わざか科学（テクノロジー）か？」Jarvis, P. (ed.) 『生涯学習支援の理論と実践—「教えること」の現在』[*The Theory and Practice of Teaching*, Routridge, 2006.] 渡邊洋子・吉田正純監訳、明石書店、2011、pp. 63-64.
 - 36 今井康雄『メディアの教育学—「教育」の再定義のために』東京大学出版会、2004、p. 4.
 - 37 昭和25年度教育指導者講習会編『通信教育—教育指導者講習研究集録第六回後期』*op.cit.*, p. 3.
 - 38 昭和25年度教育指導者講習会編『通信教育—教育指導者講習研究集録第五回』*op.cit.*, pp. 96-97.
 - 39 日本通信教育学会編『日本の通信教育—十年の回顧と展望』日本通信教育学会、1957、p. 10.
 - 40 戸川尚「部会報告—大学部会」日本通信教育学会『通信教育研究集録XIII—第13回研究協議会記録』1963、p. 51.
 - 41 奥井復太郎「学校教育と通信教育」日本通信教育学会『通信教育研究集録VI—第6回研究協議会記録』1956、p. 7.
 - 42 白石克己『生涯学習と通信教育』玉川大学出版部、1990、pp. 153-155.
 - 43 望月一憲「通信教育と人格形成—討論」日本通信教育学会『通信教育研究集録XI—第11回研究協議会記録』1962、pp. 25-26.