

二 「大学開放」の基本的視点

白石克己

(玉川大学)

はじめに

日本では、この十数年間、生涯教育に関する研究が進み、国民の生涯教育への要求も高まった。それには様々な原因があろう。しかし、その最大の原因は、明治以来培われた学校教育中心の発想を転換しなければならない、というわたしたちの思いにあるだろう。生涯教育という理念がユネスコから我が国にはいつてきた当初には、それがあたかも生涯にわたって学校教育が続けられることではないか、と思われた。「学制」以来、学校教育中心の発想で教育をみることになった人々にとって、こうした反応は無理からぬことであった。しかし、今や、研究は理念の吟味のレベルから具体的な実施に向けた方向に進んでいる。また、行政機関の対応も国民レベルから住民レベルへのサービスへと展開されつつある。昭和56年6月の中央教育審議会の答申、「生涯教育について」は、この意味で今後の生涯教育への提言というだけでなく、この十数年の生涯教育に関する国民の思いの総括とも言えよう。

こうした状況のなかで、大学などの高等教育機関は、生涯教育体系の中核として見直されつつある。その際、叫ばれているのが、「大学開放」や「開かれた大学」である。本稿は、この「大学開放」にかかわる観念を分析し、現在、生涯教育という視点からどのような問題が解決されなければならないのか、を論究するものである。大学をどのようにに開放すべきか、ということ

よりも、「大学開放」とは何か、「大学開放」にかかわる問題として解決しなければならない要素とは何か、それを分析することである。

1 「大学開放」とは何か

「大学開放」とは何か——それはひとつのメタファー（隠喩）であり、ひとつのスローガンである。

「大学開放」がメタファーだというのは、「開放」という用法がドアや窓の「開放」という用法になぞらえ、使用されているからである。ドアや窓の「開放」という用法との類比（アナロジー）によって、「大学開放」はある種の大学の状態を説明したり要求したりするとき、用いられる。すなわち、「大学開放」（「開かれた大学」などの類似の表現の代表として）というのは、ドアが開かれている状態と同じように、大学の様々な機能が社会的に開かれている、更に、開いてほしい、という意味である。もちろん、大学が文字どおりドアのように開くわけではないという認識を前提にしている。しかし、「大学」の「開放」と「ドア」の「開放」とには断絶があるからこそ、かえって「大学開放」という表現は、多くの人々に従来にはなかった大学の鮮明なイメージを与え、大学教育に関心をもたせることができるのである。しかし、この語がこうした喚情的機能（emotive function）をもっているので、「大学開放」はドアの「開閉」のように安定した意味が確定しているわけではない。

「大学開放」の意味は両者の類比の観点によって、その使用者の解釈によって任意に拡張しうる。ある人はたんにある大学の校地を通過できることだ、と解釈するかもしれない。ある人は施設（教室やグラウンドなど）を地域住民が利用できることだ、と解釈するかもしれない。更に、大学が「象牙の塔」であることをやめ広く大衆に門戸を開くことだ、と解する人もいよう。しかも、この門戸開放はたんに入学者の増加・女子学生の増加を意味することもあれば、公開講座などのいわゆる「大学拡張」（university extension）を国民に対して積極的に推進することを意味することもある。いずれにせよ、「開

放」の意味は多義的である。従って、「大学開放」という語で人々が指示する意味はあいまいでもある。

しかし、たとえ、この語が多義的であいまいであったとしても、人々はある種の実践的な関心からこの語を用いつづける。すなわち、人々の関心は、大学が今まで以上に望ましい状態になること——選ばれた人間だけでなくだれでもが学べる場になること——を要求することにある。この様々な教育要求を「大学開放」という語に集約させて表現する。「大学開放」はスローガンとなる。

「大学開放」はメタファーの体裁をとったスローガンということになるから、「大学開放」の解釈は各人の関心・要求に応じていっそう多様である。

このことを、「大学開放」の実態をめぐる解釈を具体的にいくつか取りあげ検討してみよう。

例えば、「大学開放」を大学の在学者数、大学への進学率の拡大だとしてみよう。昭和55年在学者数の実数は次のとおりである。

大学（大学院を含む）	……………183万5304人
短期大学	…………… 37万1125人
高等専門学校（4・5年生）	……… 1万7348人

総計数 222 万の学生が高等教育機関で学んでいることになる。しかも、高等教育機関への進学率（3年前の中学校卒業業者数に対する入学者数の比率）は55年で37.9%である。在学者数・進学率ともこの数年は横ばい傾向にあるが、戦後の歴史のなかで観察すれば、大学の在学者・入学者は急激に増加しているのである。天城勲は高等教育機関として、上の三種に専門学校、各種学校を加えるならば、「高等教育機関に学ぶ者は、同年齢層のほぼ半数に近い」と推計しているほどである。⁽²⁾

こうした数字をみるかぎり、今日、大学を中心とする高等教育機関は、戦前のような限られたエリートを供給する機関から脱皮し、新制大学が目指した門戸開放と大学の大衆化を実現した、ということができのかもしれない。

しかしながら、別の解釈も可能である。

潮木守一の分析によれば、大学の門戸開放は、それが目指した階層格差の是正という大義名分を実現してはいない。すなわち、戦後、大学の門戸開放の恩恵をこうむったのは中間層であって、所得の低い家庭ではない。大学への進学率が年々増加しても、低所得者層のそれはむしろ低下している。しかも、私立大学と比べ学費のかからない国立大学でも、いわゆる「一流国立大学」ほど低所得者層に対して門戸を閉ざしている。「一流国立大学」は、次第に経済的に裕福な家庭の出身者で占められはじめて⁽³⁾いる。

こうした分析に基づいて所得階層別に大学の開放度をみるならば、大学は、先の数値が示すほど、「開放」されたとは言えないことになる。

更に先に述べた、中央教育審議会の答申「生涯教育について」では、ちがった観点から「大学開放」が十分でないとしている。この答申では、大学等の高等教育機関の、成人への開放が、「成人期の教育」の柱として、社会教育や勤労者教育の充実とならんで次のように提案されている。

「我が国においては、従来から大学、短期大学等の高等教育機関は、主として高等学校から直接進学する者を受け入れており、成人に対する開放は必ずしも十分ではなかった。

制度の面では、既に聴講生・研究生制度や別科・専攻科・夜間制・通信制・昼夜開講制、大学公開講座など、かなりの方途が講じられており、また、最近では、成人を受け入れる努力が一部の大学の学部や大学院でなされつつある。しかし、高等教育機関全体としては、これに対する取り組みは少なく、また、社会的にも十分利用されるには至っていない。

今後は、生涯教育の観点から高等教育の機能をより積極的に成人に対して開放し、実生活を経験した者が必要に応じて大学等に入学できるように⁽⁴⁾することが望まれる。」

このように、「大学開放」がメタファーという性格をそなえたスローガンであるかぎり、大学やその他の高等教育機関がどれだけ「開放」されているかは、関心や要求の方向によって異なるのである。

こうした状況のなかで必要とされる研究は、関心や要求の方向も多様であ

る「大学開放」に関する議論がより建設的に行われるよう、「大学開放」の観念を基本的に吟味しなおすことである。生涯教育の理念や施策を実現する中核として大学を位置づけるためにも、「大学開放」にかかわり避けてとれない問題の要素を抽出することである。以下、この作業を試みよう。

2 大学教育の理念とその現実

「大学開放」は戦後の教育理念である、教育の機会均等の原則から導出される帰結であった。『アメリカ教育使節団報告書』（昭和21年）は高等教育について、戦前は閉鎖的で少数者の特権となっているので、今後は広く国民に開放されるべきだ、と勧告した。しかも、正規の大学課程で学んでいない成人にも「公開講座」によって開放されるべきだ、とした。こうして発足した新制大学について、その後も同じような問題提起がなされてきた。昭和38年に中央教育審議会は、「大学教育の改善についての答申」を発表し、大学は「民主社会の発展に伴う教育民主化の要望にこたえて、広い階層の人々に高い職業教育と市民的教養を与えるという新たな重要な任務を果たさなければならない」と論じた。翌年には文部省が国公立大学長宛で「大学開放の促進について」を通知している。

昭和46年の中央教育審議会の答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」（いわゆる第三の教育改革）も、高等教育機関に「閉鎖的な独善に陥る傾向」があるので、今後は「開かれた大学」としての「制度上のくふう」が必要と勧告した。同年の社会教育審議会の答申も「急激な社会構造の変化に対処する」には、社会教育を「国民の生活のあらゆる機会と場所において行われる」教育ととらえるよう提案した。この観点から大学も青年のためだけのものという通念を打破せよ、と指摘する。このような種々の提案が要因となって、第1節で示したように大学は急速に大衆化していった。しかし、それでもなおいっそう、高等教育を成人にも開放せよ、という勧告が昭和56年の「生涯教育について」に見られたのであ

た。

すなわち、「大学開放」は戦後、一貫して掲げられた理念であった、ということができる。しかし、このことは別の見方をすれば、理念上は何度も掲げられながらも、その現実にはいつも解決しなければならない問題があったということでもある。その現実とはどんな現実なのであろうか。

一般に大学問題はしばしば国家との緊張関係のなかで研究されることが多い。それはおそらく近代大学の歴史が、ベルリン大学を創設したフンボルト Wilhelm von Humboldt 以来、近代国家の目的と自由な研究・教育の保障という大学の理念との調整の歴史であったからであろう。我が国の場合でも、大学が「帝国大学」として出発して以来、戦後の大学改革にいたるまで、同じ事情があった。しかし、このために大学問題はしばしば理念上の問題となり、教室での教授活動と学習活動に至るまでの大学教育の現実が等閑視される傾向があった。経験的事実の理論的研究よりも大学教育の目的をめぐる理念的研究が先行する傾向があった。この結果、研究者（行政官を含め）間には大学問題をめぐる思想的対立が生まれることにもなった。この対立の原因となる、大学教育の現実はいかに見解の相違があっても、経験科学的研究によって解消されうるから、対立にはならない。ところが、大学教育の理念に関する問題は、各研究の要求や思想にかかわるから、見解の相違は解消されにくい。

「大学開放」の問題も思想的に対立しながらこのスローガンを主張し合うだけに終わりがちである。すなわち、政治的な抗争や政治的な妥協によって大学教育の現実が変わるが、研究者みずからが「大学開放」をどうするかという発想も実践も少ない。

しかし、もっとちがった視点から大学の性格（特にその現実）を吟味し、「大学開放」を研究することはできないのであろうか。対立した思想間でも認め合わないわけにはいかない、大学の現実をまず明らかにしておく必要があるのではないか。戦前の大学と戦後の大学とが、教育理念のうえで、また、法理念のうえで相違するからといって、いずれにも共通する大学の性格

はないのであろうか。

私はこの大学の現実を明らかにするために、近代学校（大学もその一要素である）の性格を学習という観点から分析する。

3 「学校式教育」としての大学教育

近代学校の規定には、前述したような理念（目的）的規定や法的規定や、どの社会的・歴史的条件の学校にも適用可能な一般的規定がある。しかし、いずれも学習の視点からよりも教授の視点から規定されることが多い。学習者は教諭（訓導）・教授（professor）に対して「児童・生徒・学生」とよばれ、社会的な身分として分析される。また、「学習」はしばしば「教授」（teaching）の結果と考えられることになる。しかし、これでは例えば「門前の子僧習わぬ経を読む」という諺が示すような、自発的に学ぶ学習者や「教授」の結果ではない「学習」が見逃される。そこで、近代学校の性格を広く人間の学習空間のなかに位置づけて考えてみよう。

いうまでもなく、近代学校が出現する以前にも、人々は家庭生活や職業生活をととして、「一人前」の人間になるために様々な知識・技術・態度を学習していた。しかし、この学習は偶発的でしかも自発的であった。藩学・私塾や近代学校の教育に比べ、この教育は柳田民俗学が明らかにした「投げ育て」が示すように、計画的・組織的ではなかった。これはさらに農民の「形成」だけに限らない。職人の「形成」においても「3年で駆け出し、5年で片腕、7年で旅立ち、10年で一人前」とよばれるように、体験から学ぶことが修業であった。他人から直接、教えられるというよりも、みずから師や先輩の「芸を盗む」ことが学習であった。イギリスの「コーヒーハウス」やフランスの「サロン」なども人間の生活空間であると同時に学習空間であった。⁽⁵⁾

近代の学校教育が普及するようになって、自発的学習がなくなったわけではない。例えば、幼児はだれでも就学前から組織的な教育を受けなくて

も、母国語を習得できる。あたりまえの言語環境や生活空間にいれば、人間の子どもは必ず言語を習得できる。しかも、この言語習得の過程にみられる幼児の認識はすぐれて合理的であり創造的である。この点はチョムスキー N. Chomsky の生成文法理論に基づく心理言語学の研究が明らかにしている点である。⁽⁶⁾ また、最近の認知心理学は、広く人間の知識の習得をめぐる、人間は自分なりの図式 (schéma) に従って合理的に情報を解釈し、また情報を自発的に受容すると報告している。⁽⁷⁾ 就学前の子どものこのような学習に注目して、欧米では、現状の幼児教育や学校教育に代わる教育形態のオープン・エジュケーション open education とかフリースクール free school の名で模索されているわけである。

このような近代学校以前の学習や就学前の学習を含めた学習空間——「非定型的教育」informal education とか「形成」しての教育とかよばれてきた——のなかで、現代の学校教育はどのような特色をもっているのだろうか。一言でいえば、先の偶発的で自発的な学習空間に対して、計画的・組織的にコントロールされる学習空間である。この特色をさらに分析すると、次の五つの基準でコントロールされていることがわかる。

- ① 特定の空間へ通学して学ぶ。
- ② 特定の時間に学ぶ。
- ③ 特定の入学資格をもつ者が学ぶ。
- ④ 特定の教育内容を学ぶ。
- ⑤ 特定の有資格者から学ぶ。

例えば、義務教育期間であれば、学習は原則として次のような性格をもつ。

- ① (私立学校を志望する者を除いて) 指定された学区の小学校・中学校(それぞれ盲学校・ろう学校・養護学校の小学部・中学部を含む)へ通学して学ぶ。
- ② 長期的には学年制の9年間を、短期的には日中の一定時間に一定のタイムモジュールに区切られた時間割に従って学ぶ。

- ③ 入学者は①②の条件を満たす者であることに加え、年齢が特定であること。普通学校の入学は一定以上の心身の状態にある者。
- ④ 学習指導要領に規定された三領域、「各教科、道徳、特別活動」を学ぶ。各教科は文部省検定の教科書を活用して学ぶ。
- ⑤ 教員免許状を有する教諭から学ぶ。

このような基準でコントロールされた学習空間を仮に「学校式教育」とよぶことにしよう。高等学校や大学・短期大学も基本的には同じ「学校式教育」によるのである。

近代国家が教育をこの「学校式教育」によることにして得られた歴史的意義は大きい。近代的な社会生活に必要な知識・技術を、日常生活から空間的にも時間的にも切り離すことによって、確実に習得することができるようになったからである。また、その習得をより効果的にするための教授・学習過程の研究が専門的に行われるようになったからである。理念的に言えば、子ども達が労働から解放され学習の機会を得た。従ってまた、教育の機会も拡大され国民の社会的不平等の格差は正への道が開けた。

「学校式教育」は近代国家にとっても国民にとっても効用性の高い方式であった。なぜなら、国家にとっては、初等教育の徹底は国民の共鳴盤を培うことができ、同時に国家に必要なエリート選別の供給基盤を豊かにすることができたからである。また、国民にとっては、初等教育は階層の上昇移動への第一歩となったからである。すなわち、だれもが、その門地にかかわりなく、中等教育や高等教育へ進めば、「末は博士か大臣か」になりうる立身出世の機会が「学校式教育」によって与えられたのである。

学校の教育理念は、戦前と戦後で著しく変わったが、この「学校式教育」という現実は基本的に変化していない。「大学開放」は言うまでもなく大学教育をめぐる様々な問題も、この「学校式教育」という特色を抜きに解決できない。しかも、前述したような意義をもっている「学校式教育」も、今や桎梏となっている事実が生じはじめていたのである。これを大学教育についてみてみよう。

第一基準、空間の限定は、通学できない者にとって入学の機会が小さくなる。居住地が大学から遠い者は入学をあきらめるか、居住地を大学の近くに移動しなければならない。勤労者や主婦のような成人が仮に大学へ入学しても、転勤によって退学や休学を強いられることになる。しかも、現状では別の大学に転学することはむずかしい。また、身体的なハンディキャップのある者も入学が困難である。もちろん、通学がむずかしい大学志願者には、通信媒体による学習の機会が大学通信教育制度によって、与えられてはいる。しかし、卒業までに長期にわたるスクーリング(面接授業)が必修として課されている。また、空間の限定は学習内容にも影響する。大学というキャンパスで教えることができる内容は、直接経験よりも経験を抽象した言語によって伝えられるものに限られる。このため、教授活動は生活から遊離した言語主義 verbalism に陥る危険性をはらむ。

この結果、大学が学習者へ出向くという発想や、教育の場をキャンパス以外に拡張するという発想が閉ざされることになる。

第二の時間の限定にも二つの側面で問題がある。ひとつは長期的な時間に関し、もうひとつは短期的な時間にかかわる。

長期的な問題というのは、大学教育は学習者の生涯のうちで、20歳前後の四年間という特定期間に集中していることである。18歳未満の者は学力や学習要求が高かったとしても入学できないし、青年期を終えた成人の入学も現実ほとんど不可能である。また、この4年間には4学年の階梯があり、学習者はこれを一年ごとに登っていくことになる。もちろん、大学は単位制ではあるが、実際には学年制に近い制度ができ、学生は学年によってどの単位を修得できるかが限定されている。このため、学年制を越えた学生間の交流も教室ではむずかしい。単位の認定は学習内容の成果によってのみ決定されるのではなく、一定以上の出席時間数をも確保していなければならない。

短期的な問題というのは、学習は昼間のそれが正規とされ、夜間のそれが変則とされる点である。夜間部(二部)は時に社会的差別を受けることさえある。一般に、今日の学校は小学校から大学までほとんど「定時制」である

にもかかわらず、「定時制」が特定の高校教育だけを指示する語となっているのも奇妙である。1日の学習時間は昼間も夜間も、90分前後のタイムモジュールで区切られ、1週間の時間割があらかじめ決定されている。昼間の場合、1日ほぼ4科目、1週間にほぼ20科目を1年間ほぼ30週平行して学ぶことになる。学習者の心身の状態や関心にかかわりなく、このスケジュールは進む。集中講義はむしろ変則である。

高校段階までで指摘されている「見切り発車」や「落ちこぼれ」は、限定した時間内に学ぶという原則が生み出さざるを得ない問題である。現状のままなら、大学でも遅からずこうした問題が生ずる。

第三の問題は入学者が限定されることである。これまで述べてきた特定の空間や特定の時間も入学資格者を限定することになるが、更に、一定以上の学力を有することが主要な入学条件となる。もちろん、学費の支払い能力もかわる。学力が一定以上で、いわば「つぶがそろって」いなければ、大学での多人数教育はむずかしいだろう。また、経費のかかる大学教育を受ける以上、相当の受益者負担が求められるのは当然だろう。しかし、こうした入学資格のために、大学教育を受けたい人が締め出されることになる。しかも、学費のかかる私学と相対的に低い国公立とのアンバランスがみられる。私学への国庫助成が年々増加しているとはいえ、国公立との格差が著しいという問題もある。入学者のこのような限定は、高等教育の開放を困難にしているのである。

第四に、教育内容の問題である。大学はこの点で高校以下の学校のように「学習指導要領」も特定の「検定教科書」もない。「学問の自由」により教授の自由も確保されている。しかし、大学設置基準等の制約はある。特に私学が独自のカリキュラムを組もうとする際の制約はある。

しかし、教育内容で特に問題なのは、制度上の問題よりも「教授の自由」が各教授者の良心に委ねられているがゆえに、時に学習者の学習要求と対立する点である。大衆化した大学で学習者の多くは、専門的な学問領域を研究することよりも、この研究をとおして自分の関心を発見したり高めたりした

いと考えている。いわば、学問を学ぶというより学問で学ぶという意識をもつ。従って、専門的な知識・技術の伝達には関心が低い。こうした教授内容は、大学の外の市民にとっても関心が低い。彼らが大学の教授内容に求めるものは、生活空間のなかで生じた様々な問題を解決する能力を高めることである。このことは、大学教育だけでなく、大学における研究の性格とその公開についても見直すことを迫ることになる。いずれにせよ、「大学開放」には大学の教育や研究が国民に提供しうる情報は何であるべきか、という問題の解決が必要になってくる。

第五は教授者の問題である。この点でも大学は高校以下の学校よりも柔軟性がある。教員免許状のような資格は必要ではない。研究業績が教授会で認められれば教授者としての資格が与えられることになる。しかし、今日の大学教師には研究者としての資質だけでなく、学生の要求に応えうる教育者・教授者としての資質、大学の管理運営に参画しうる資質などが要請されている。学外でも社会教育の学級や講座の指導が期待されている。このような多面的な役割を果たすには、従来の研究業績中心の限定された資格だけでは不十分になっている、といわなければなるまい。

以上の五点は便宜上、「学校式教育」の五つの基準に則して指摘したものである。いうまでもなく、五点はそれぞれ複雑にからみ合っている。

大学教育に「学校式教育」としてこのような問題がある以上、「大学開放」もこうした大学教育の現実には照して行っていかなければならないことになる。

4 「大学開放」のパラドックス

これまでの近代学校が「学校式教育」であるということは、近代学校は原理的に「閉鎖制」であった、ということである。あらゆる学習空間から意図的に隔離された特殊な学習空間だからこそ、近代学校は国家目的を遂行し、国民の学習要求にもそれなりに応えることができた。日本の近代化を効率的

に推進することができた。近年、教育制度が国際的に評価されている一因も、我が国が戦前も戦後も一貫してこの「学校式教育」を維持して高い教育水準を保ってきたからであろう。学習の場所の固定、学習の期間・時間の限定、学習者の均等化、学習内容の画一化、教師の標準化——この五つの基準は、ある教育目的を達成するには、非常に能率的なシステムであった。大学は高い水準のエリートを生産し、このエリートを国家に供給することができた。

ところが、「大学開放」というのは、閉鎖的な「学校式教育」の基盤ともいえる、先の五つの基準を開放化していく、ということだと考えられる。キャンパスをだれでもが共有できる空間にする。大学を青年期の学習者だけのものにしない、学期や時間割の運用を柔軟にする、つまり、いつでも学べるようにする。学力や経済的能力の差にかかわらず、だれでも学べるようにする。学習内容をひとりひとりの学習要求に対応しうるものに整える、つまり、なんでも教えることができるようにする。象牙の塔しか知らない学者肌の教師からだけでなく、だれからでも学びうるようにする。すなわち、「大学開放」は、論理的には能率的ではあるが閉鎖的なシステムを打破する、換言すれば、「大学開放」から「開放制大学」を志向するということなのである。

従って、「大学開放」を多くの人々が希求しているのが事実だとしても、また、法理念上も奨励されているとしても、今日の「学校式教育としての大学教育」というシステムのなかで実現するのは、パラドックスを含む、といわざるをえない。人々はこのパラドックスを自覚しないままに、一方で「学校式教育としての大学教育」を擁護しつつ他方で「大学開放」を主張する。しかし、その両立が事実上、むずかしいので、先の五つの基準を多少、手直しはする。例えば、青年ではない、主婦やサラリーマンにもある程度門戸を開く。公開講座も少しは行う⁽⁸⁾。施設も開放する。しかし、このような「大学開放」は必ずしも「開放制大学」を志向するわけではないから、パラドックスそのものを解くことはできない。

ところで、このパラドックスを解くべく、理念のうえでも、制度のうえでも、教育方法のうえでも、財政のうえでも苦闘してきた戦後の制度がある。それは大学通信教育である。

大学通信教育は戦後の民主化の理念に則して、戦前には高等教育から閉ざされた人々にも、大学教育を開放するという目的で生まれた。昭和22年に大学基準協会によって決定された、「大学通信教育基準」は次のように謳う。

「第1 趣 旨

- 1 大学の通信教育は、教育民主化の精神に則り、通信等の方法によって、大学教育を広く開放するものである。
- 2 この基準に定められた通信教育は、学校教育法により、通学課程と並んで正規の課程として行われるものである。」

大学通信教育は「学校式教育」の五つの基準からも比較的自由である。「開放制大学」になりうる独自性をそなえている。

第一に、教育は郵便・放送等の通信を中心とするから、原理上、特定の空間への通学を前提にしない。(もっとも、後に問題にするようにスクーリングが課されている)。大学へ通学して学習するのではなく、大学が学習者へ出向く方式である。教育内容は通信媒体によるから、一人の教師が同一の情報を伝達できる対象は、通学方式では教室内の学生に限られるのに対して、通信方式ではかなり多くの人々である。つまり、通学方式よりもかなり多くの人々が学べる。しかも、ひとりの学生が獲得しうる情報も、その受容能力は別にして、多様で大量であり選択のふり幅も広い。また、通学から自由であるから、学習者は学習の場所を選ぶことができる。通学方式では、自分の学習目的からすれば短時間に片づけることができることでも、教室への出席が強要される。

第二の時間についても、日々の時間割、学期、修業年限などの拘束から相対的に自由で、通信課程の学生は自由裁量で学習の時間を決定できる。通学課程の学生はある単元の学習をしばしば教師のペースに従って行わないわけにはいかないけれども、通信生は各人の学習ペースでよい。言い換えれば、

単元の時間的配分は各人の能力や関心によって決めればよい。

第三の基準、入学者についていえば、形式的には通学課程と変わらない。しかし、いわゆる入学試験がなく、また学費も比較的安いため、大学への入学は容易である。事実、周知のとおり、青年以外に、様々の境遇の人が大学通信教育で学んでいる。老若男女、職業も多種多様、職業をもたぬ人もいる、社会的地位も異なる、学習の動機も違う。この特色は戦後の高等教育の理念にふさわしいものであろう。伝統的な大学から締め出されてきた、時間や経済力に恵まれない人々が在学しているのである。

第四の教育内容は先の「大学通信教育基準」に「通学課程と並んで正規の課程として行なわれる」とあるとおり、基本的に同じである。しかし、教育方法のちがいのために現実には教育内容が通学課程ほど豊富とはいえない。

第五の教師についていえば、有資格の教員から学ぶ点では、通学課程と同じではある。しかし、いろいろの面では通学課程とは格差がある。第一にほとんどの大学では通信教育課程の専任の教員がいない。通信教育課程は母体となる通学方式の大学・学部・学科に併設されることになっているので、通学課程の教員が兼任している。⁽⁹⁾第二に、従って、この教員との接触も著しく少ない。いわば、テキストを師として自分自身で自己指導をしなければならない。もっとも、職員は通学課程よりも多く、学生との接触も豊かである。この職員が果たす役割は日常的に高く、「学校式教育」の第五基準（教師から学ぶ）において独特である。

つまり、第一・第二・第三の基準においては、通信課程は通学課程より開放されている。しかし、第四・第五の基準においては現状では問題がある。また、もともと教育方法、学習方法のちがいからくる通信教育の弱点もある。学習の空間や時間が自由であるということは、見方を変えれば、学習の放棄も自由である、ということである。高校段階までに他律的に学習することに慣れたほとんどの通信生が、急に、自律的な学習をすることは困難である、また、この困難な学習を援助する条件も貧しい。

貧しい条件のひとつは、通信学習の生命ともいうべき学習媒体の問題であ

る。今日の大学通信教育のテキストは、ほとんどが通学課程のテキストと変わらない。つまり、自学自習できる教材となっていない。そのうえ、添削指導も通学課程を中心とせざるをえない教員の「片手間」になりがちである。通信生にふさわしい教育方法の研究もほとんどないのが実情である。

もうひとつの貧しい条件は財政である。発足当初から、大学通信教育はただでさえ財政基盤の弱い私学だけが実施し、国公立は実施していない。私学への国庫補助が法的に確立したのは昭和50年のことである。もし仮に通信教育にふさわしい教育方法の研究が開発されたとしても、今日のような受益者負担中心では学習環境の改善も困難である。

「大学開放」のパラドックスは、大学通信教育によって解決しうる可能性があるが、現状ではまだ困難な問題をかかえているわけである。大学通信教育の当事者でもある村井実は次のように断じている。

「こうした考え方の結果として、「大学通信教育」というものは、事実上、その「開放」の理念を安全にゆがめられないではないことになります。せっかくの「開放」の理念が、結局は閉鎖制体制の中での吝嗇な「半開き」、あるいは大学教育の「水割り」の制度にしかすぎないことになります。」⁽¹⁰⁾

5 「通学の思想」からの解放

ところで、「大学開放」を実現しようとする制度として「放送大学」（仮称）が開校されることになっている。これは「高等教育の機会を広く国民に開放する使命をもった正規の大学」⁽¹¹⁾である。「生涯教育の中核的高等教育機関としての新しい教育システム」⁽¹²⁾とも説明されている。調査・研究に十年以上もかけた国家的事業であるから、大学通信教育の貧しい条件が解消される可能性がある。教育方法・教育内容については、多くの大学から優秀な研究者を集め、吟味されている。放送を中心とする学習媒体の研究もその特性を生かすべく進展している。各地に学習センターを設立する計画もある。財政

についても、個々の私学には比較にならないほどの豊かさである。従って、前節で指摘したような大学通信教育の難問も解決できるかもしれない。

しかし、放送大学が掲げる「正規の大学」はかえって、大学教育を広く国民に開放することを妨げる危険性がある。これは戦後30年間続けられた大学通信教育の、重い教訓である。

大学通信教育はもともと通学が困難な人々に開かれたのに、「正規の大学」であることを理由に、通学課程と同じ修学基準を適用されている。具体的にはスクーリング（面接授業）が課せられているという点である。「大学通信教育基準」では「面接授業は、通学課程の通算一年分以上に相当することを要する」とある。これは夏のスクーリングなら3～6週間のスクーリングに4年間出席するということである。ひと夏のスクーリングは1年分の有給休暇では足りないのである。事実、夏期スクーリングに出席できる学生の職業は、有給休暇のとりやすい教員や公務員に集中する。在学者総数からいえば、会社員も多いのに、である。⁰³夜間スクーリング、通年スクーリングもあるが、これに出席できる学生は通学可能な範囲に居住するものか職場があるものに限られることになる。恵まれた環境の者にスクーリング出席が可能で、従って、卒業もこうした学生に限られる危険性がある。因みに昭和49年度の卒業率は、大学で12.4%、短期大学で50.7%⁰⁴だとする推定がある。

ところが、放送大学においても、スクーリングは放送視聴による履習、印刷教材による履習とならび、全体の約3分の1程度とされている。これは先に示したような今日の、大学通信教育の実態を改善するものとはいえない。印刷教材による学習が減り、その代わり放送視聴による学習が増加したということである。スクーリングに代わる学習形態の工夫が明示されていないのである。

しかし、残念なことにこの点への配慮を欠いた議論が放送大学に批判的な人々にもみられる。通学方式の教育に慣れ親しんできた人々には、スクーリングが少ないことが問題とされ、スクーリングに代る発想が提案されていない。国会では次のような発言がなされている。

「私は、放送大学の成功、不成功というのはやはり何と言ってもこのスクーリングがよく行われるということにかかっているんじゃないかと考えております。(中略)従来の通信教育の場合は30単位のスクーリングが必要となっておりますが、放送大学ではそのうち10単位は放送視聴をもってかえるというふうになっているが、これは私は疑問だと思⁰⁹う。

こういう放送大学をつくっていきたいということを提案をしながら、具体的にそのかなめとも言うべき、多くの方がスクーリングが大事だと触れられておる、そこを担っていく中心になる学習センター、これが果たしてでき得るのか、必要な教員が集まるのかというこの仕事は法案成立後発足をやる学園がやることだと、文部省はあずかり知りませんと、こんな無責任な形がいまなおこの法案の説明を固執をしておるというやり方というのは私はもう許せないと思⁰⁹うんです。」

確かに学生と教師との人間的接触の機会をふやすには、スクーリングをふやすことが必要だろう。しかしながら、スクーリングをふやせば、様々な境遇の人々を大学に迎えることは困難だろう。スクーリング重視はこうしたディレンマを含むのである。このディレンマを解くには有給教育休暇などの制度が社会的に認められることも必要だろう。しかし、それには時間がかかる。しかもそれが確立したとしても、通学の困難な人はいつでもいることになる。従って、ディレンマの解決は、むしろ、今日の状況では、スクーリングを減らし、しかもこれに代わる教育方法(内容を含む)の開発が必要だろう。これは戦後30年間、私学だけで続けてきた大学通信教育の教訓である。もし、「大学開放」がいわゆる「大学拡張」にとどまらず、「開放制大学」を志向するとするならば、まず、こうした教育方法の研究が第一歩となるべきである。イギリスの公開大学はもとと放送大学 University of the Air と構想されながら、やがて公開大学 Open University とよばれるようになった。また、この名にふさわしい教育方法の開発のために豊かな金や時間や知恵が払⁰⁷われた。郵便や放送を学習媒体にする以上、まず教育方法の改善が必要⁰⁹である。この改善とともに教師と学生との交流の改善が研究されるべきな

のである。

おそらく、そのためには、教育の発想を「通学思想」から自由になって、「開放制大学」のための様々な手段が講じられるべきだろう。

おわりに

本稿では、「学校式教育」としての大学のシステムや「大学開放」化の教育の方法を問題にしてきた。しかし、最後に結んだように、こうした問題を論究するためには教育の発想を「学校式教育」とは異なる「開放制」にまで広め、この理念から大学教育の意味を是正することが必要だろう。こうした理念なしに「大学開放」を主張しても基本的な解決はむずかしいだろう。第2節で理念によりも現実の分析を強調したが、そこで問題にした理念には「開放制」という発想がみられない、という問題でもあったのである。

幸い、「開放制」への兆候は「学校式教育」の外で始まっている。ビデオ・カセットをはじめとする多種多様な学習媒体の出現、カルチャー・センターなどの「学校らしくない学校」の出現、新しい社会教育施設の出現、など。こうした環境のもとで、教育を「開放制」として構想していくことができるとするならば、従来からの、開放制の学校の存在理由もより明確になるであろう。また、「学校式教育」の特色も「開放制」のなかで生かされるだろう。生涯教育も「開放制」教育と⁶⁹考えていくべきだろう。

〔注〕

- (1) 以上の数字はすべて、文部省『我が国の教育水準（昭和55年度）』、大蔵省印刷局、昭和56年、による。
- (2) 天城勲編『新しい大学観の創造』、サイマル出版会、昭和53年、5ページ。
- (3) 潮木守一『学歴社会の転換』、東京大学出版会、昭和53年、85～111ページ。
- (4) 文部省『生涯教育＜中央教育審議会答申＞』、大蔵省印刷局、昭和56年、34～35ページ。
- (5) コーヒーハウスについては R. J. ミッチェル M. D. R. リーズ（松村起訳）

みすず書房，昭和46年。サロンについては，菊盛英夫『文芸サロン』，昭和54年，中公新書。

- (6) 例えば，D. マクニール（佐藤方哉・松島恵子・神尾昭雄訳）『ことばの獲得——発達心理言語学入門——』，大修館書店，昭和47年。
- (7) 例えば，U. ナイサー（古崎敬・村瀬受訳）『認知の構図——人間は現実をどのようにとらえるか』，サイエンス社，昭和53年。
- (8) 前掲書，文部省『生涯教育』によれば，昭和54年度の大学公開講座数は，国立で70，公立では12，私立では119である。
- (9) なお，学校教育法は高等学校については通信制のみの課程を認め，大学についても夜間部は独立の学部をもつことができる，としている。この点で大学通信教育の組織は制度的に異なるわけである。
- (10) 村井実『教育の再興』，昭和50年，講談社，317ページ。
- (11) 文部省大学局『放送大学の基準計画に関する報告』，昭和50年，9ページ。
- (12) 文部省大学局『放送大学について』，昭和56年，2ページ。
- (13) 私立大学通信教育協会「開放制教育研究委員会報告」第1号，昭和54年，31～32ページ。
- (14) 私立大学通信教育協会編『開かれた大学』，昭和52年，52ページ。
- (15) 「第94回国会 参議院文教委員会会議録」第7号，昭和56年4月14日，16ページ。
- (16) 同上，22ページ。
- (17) 欧米の「教授・学習システム」については，松本憲「生涯教育と高等教育開放の方向」（日本生涯教育学会編『生涯教育の展開』，昭和55年，ぎょうせい 所収論文）が詳しい。
- (18) 玉川大学では教育方法の専門家の指導のもとに自学自習が可能な新しい通信教育用テキストを開発しつつある。島田四郎・沼野一男監修，白石克己・俵木浩太郎著『教育哲学』，昭和56年，玉川大学通信教育部がある。
- (19) この点で村井実氏の「開放制体制」の主張が注目されるべきである。前掲書，村井実。また，村井実『教育思想——教育の歴史を作った人々』（ラジオ大学講座），旺文社，昭和56年。