

大学通信教育における生涯学習支援の推移と動向

秋 山 豊

はじめに

大学通信教育は、通学課程と同等の教育・指導レベルで、幅広い層の人に対して学ぶ機会を提供することで、「教育を受ける機会均等」を提供することが目的のひとつである。しかし、通学課程の大学教育と比較して、その教育内容や質が劣ると誤解される場合が少なくない。特に、一般的な通信教育の学習方法では、学習指導者と学習者間の学習指導が十分に行うことができず、学習者の自発的・自立的な学習意欲がきわめて重要となることが以前より指摘されている。

今日のような生涯学習社会においては、学習者の学習ニーズが多様化、高度化、複雑化してきており、学習者の年齢や性差、職業の有無、経済的状況などにかかわらず、いつでもだれでもが自由に学習活動が行える環境の整備が必要であり、そのシステム開発や多様な学習支援が求められている。

鈴木¹⁾は、大学通信教育における社会人学生の卒業率について、1980年代末にかけては10%を下回る時期が続いたが、2000年代に入ると20%代前半から後半にまで達していると指摘した。この要因としては、高等教育の経験者が過半数を占め修業年限や修得すべき単位が減少していること、eラーニングの導入によって面接授業の一部が代替されるようになったことなど複合的な理由であると結論づけている。また、(特に教育工学や情報システムなどの分野においては)教育の機会を提供する側のシステム開発や環境整備に注目が集まり、結果として個々人の学習者単位ではなく、学習者を包括的に捉えて研究対象としたり、「大学通信教育」の制度的研究や通信教育を行っている大学が研究対象²⁾となっている場合が多い。これには、個々の学習者の属性や学習環境については、各大学のみが把握する個人情報が多く、外部に公表されることが少ないためである。結果として、学習者の学習環境や学習支援についての調査・研究³⁾は少ないことが指摘できる。

そこで本論文では、代表的な生涯学習活動の一つで

ある大学通信教育に焦点を絞り、具体的な事例研究としてA大学における学習支援の現状を考察し、学習者の生涯学習活動に対する学習状況を、学習者の視点で把握し、eラーニングを活用した双方向的学習支援を行うことで、学習支援の推移を把握し、今後の動向を考察していきたい。

1 大学通信教育の歴史的背景および現状

(1)「教育の機会均等」としての大学通信教育の設置・開設の背景

「生涯学習」の範囲は幅が広く、生涯学習活動そのものも曖昧であるため、その活動内容を人間の一生(時系列)として捉えることには限界がある。しかし、一般的に生涯学習というと、家庭教育・学校教育・社会教育の3つの領域における教育活動を包含し、人間の一生にわたる、自発的意志に基づいて行う学習活動を指すことが多い。

この自発的意志に基づく学習活動は、一生において一時的な期間のみではなく、いくつもの時期や期間にまたがって表出することが多い。そして、それに対応できるようにいつでも学習活動を開始し、中断し、再開することが可能な社会になることが生涯学習社会であると言える。

今日の我が国における学校教育は、義務教育である中学校終了後、9割以上が高等学校に進学している。その後、高等教育機関である短期大学や大学へ引き続き進学することで、諸外国には類を見ない、高等教育で学ぶ学生の年齢層が固定化されるという特異な状況となっている。

高等教育機関である大学は、広く社会に開かれた学びの場所である必要があり、昨今では、社会人入学や編入学などの入学試験の多様化に伴い、そこで学ぶ学生も多様化している。しかしながらそのような学生の存在はごく稀であり、高等学校卒業後に一度社会に出た者や高等教育を途中で終了した者が、再び高等教育

機関で学習活動を開始（再開）することはきわめて困難な状況にある。

ラングラン⁴⁾が「生涯教育」を提言する20年前の1947年、大学通信教育は、「教育の機会均等」を主な目的として制度化され、3年後の1950年に開設された。我が国における大学通信教育の歴史的背景は後述するが、人文科学や社会科学系の学部学科を中心に6大学によって開設されたことに始まる。その後、社会福祉系、芸術系、医療系などの幅広い学問分野で現在に至っており、通学課程と同等の教育・指導レベルを保ちつつ、幅広い年齢層の学習者に対して「学ぶ機会を提供する」ことで、「教育を受けるという機会」の格差をなくすためであったが、このような大学通信教育の開設は必ずしも「教育の機会が均等に制度化」されたというわけではない。

(2) 大学通信教育の現状

2011年の学校基本調査（速報値）によると、通信教育課程を設置し開設している短期大学は11校（約2万人）、大学は44校（約22万人）、大学院は27校（約8千人）となっている。大学の学生数および正規の課程に在籍する学生数に注視すると、2005年の約24万6000人をピークに減少傾向（図1）にあるが、学校数は1996年には16校だったのが、今日ではその開設校が44校に増加したため、「幅広い学問の学び」が提供されていることになる。

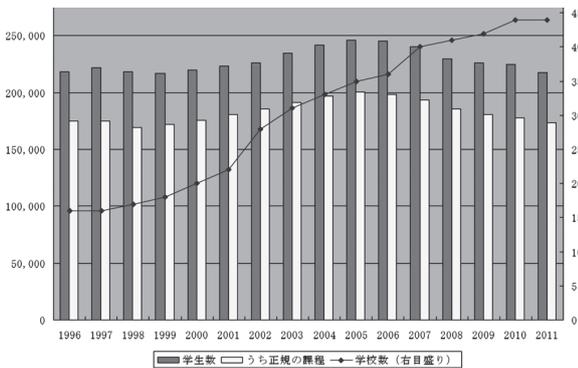


図1 通信制大学における学生数と学校数推移（文部科学省「学校基本調査」を基に筆者が作成）

二

我が国で初めて四年制大学の通信教育課程として設置され開設された法政大学（法学部、文学部、経済学部）、慶應義塾大学（文学部、経済学部、法学部）、中央大学（法学部）、日本女子大学（家政学部）、日本大学（法学部、文理学部、経済学部、商学部）、玉川大学（教育学部）を含めて、データの集計が可能であった34校の在籍学生数（2011年5月末日時点）は図2

の通りである。

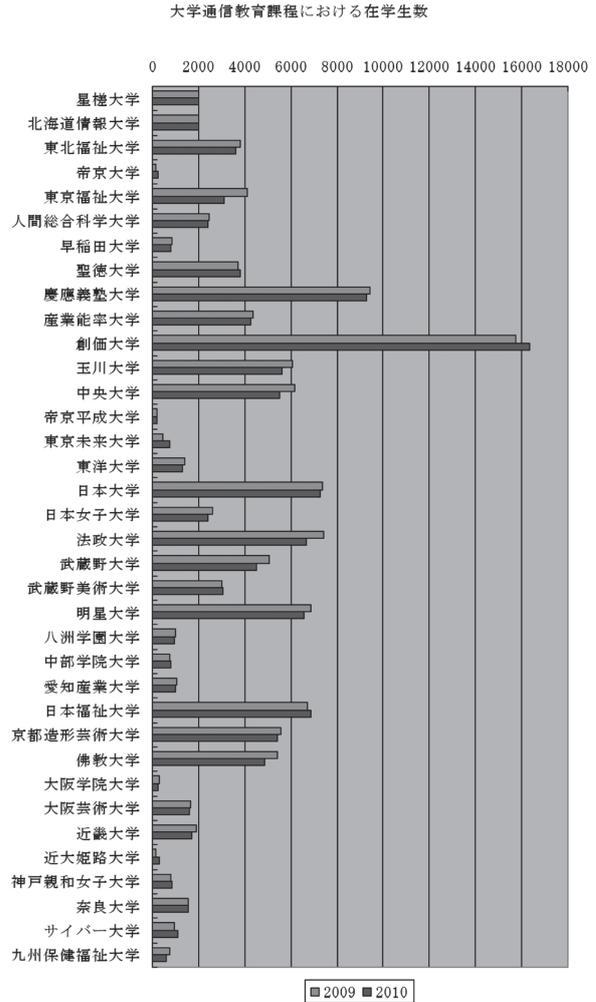


図2 大学通信教育における在籍学生数⁵⁾

平均として3376名であるが、在籍学生数の地域分布として関東圏（創価大学（東京都）、慶應義塾大学（同）、日本大学（同）など）と関西圏（日本福祉大学（愛知県）、京都造形芸術大学（京都府）、佛教大学（同）など）に大別することができる。その主な理由としては、大学通信教育設置基準において、「卒業の要件として修得すべき単位数124単位のうち30単位以上は、面接授業又はメディアを利用して行う授業により修得するものとする。」（第6条2）と定められているため、通信教育課程に在籍している学生であっても、一定期間は面接授業（スクーリング授業）に出席するため居住地に近い大学を比較的選択する傾向があると考えられる。

八洲学園大学（神奈川県）は、この大学通信教育設置基準を満たしているが、インターネットに代表されるeラーニングを活用した授業が行われており、入学に際して学習者の居住地はそれほど影響することはない。その結果、日本国内の全都道府県に学生が点在している⁶⁾。しかし、今日多くの通信制大学で行われてい

るスクーリング履修科目や科目修得試験は、大学キャンパスがある場所へ通学し受講・受験する必要があるため、入学に際しては、その通信教育課程のある大学キャンパスへの通いやすさがきわめて重要な意味を持つ。

今日の大学通信教育のほとんどは「教育の機会均等」を理念に掲げているものの、このような地理的・距離的制約があるため、制度的な充実と同様に、学習の機会がすべての人に対して保障されているとはいえない。

(3) 構造改革特区制度を利用した大学設置の背景と問題点

通信教育を行う大学のほとんどは、通学課程をもつ大学が通信教育課程を併設するという形が一般的であるが、2004年には、星槎大学（共生科学部）、八洲学園大学（生涯学習学部）、2007年にはサイバー大学（IT総合学部（世界遺産学部は2010年から学生募集停止））、2010年にはビジネス・ブレイクスルー大学（経営学部）など通信制のみの単科大学として開設するところも目立ち、従来までの書簡の往復を主な学習方法としていたものから、高度な情報通信技術を活用した学習方法に変化し、発展している。

また、サイバー大学、ビジネス・ブレイクスルー大学は、株式会社立の大学であり構造改革特区制度を利用したというのも特徴的である。この制度を利用した大学の設置は、既存の学校とは異なり、自由にカリキュラム設定が可能であることや、校舎や運動場などの用地・施設についての条件が緩いなどのメリットがある。また、他の通信制大学とは異なり構造改革特区「特例番号832」⁷⁾により、スクーリング授業を行うことができないのも大きな特徴である。また、私学助成金や学校法人には認められている寄付に関する税制上の優遇措置などがないなどのデメリットもある。

今野⁸⁾が指摘するように「株式会社立大学は、実際多くの局面において、大学運営という公的事業遂行と利益追求という株式会社の至上目標との狭間で、葛藤の生じることは避けられない」のは事実であり、継続性や安定性の確保などについて問題点が多いとされている。

このように設置母体が利益を追求しない学校法人だけではなく、株式会社立など複数の形態がある大学だが、その中でも大学通信教育の目的は「教育の機会均等」であるといわれて久しい。今日のように学習者のニーズが幅広く、またその内容も多岐にわたるだけではなく、高度化・複雑化している社会では、多様な学びの場が必要され、それに応えるように通信教育を設置し開設する大学が存在しているが、その制度的な充実だけでは「教

育の機会均等」が保障されているとはいえない。

2 生涯学習時代の大学通信教育

(1) 今日における「学校式教育」の批判的考察

白石⁹⁾は次の5つを備えた学校を「学校式教育」と呼び、これらの要因が学習をコントロールし、成人の高等教育を阻害していると指摘している。それは、①特定の空間へ通学して学ぶ、②特定の時間に学ぶ、③特定の学習者が学ぶ、④特定の教育内容・方法を学ぶ、⑤特定の有資格者から学ぶ、ことである。

今日における学校教育は、特定の場所へ自ら出向き、あらかじめ決められた時間割に沿って、集合的に学ぶという形態が一般的である。つまり、学習者の主体的な行為ではなく、学習を提供する側にあわせて学習者が受動的な立場で関わることである。しかし現在では、「学校」という特定された場所で、限られた時間に「学ぶ」という行為そのものが（主に高等学校を卒業した）特定の年齢層だけに対するものではなくなりつつあるのも実情である。そして、何らかの事由で学ぶことができなかった人が、後年再び学びの機会に恵まれることが多くないという事実もある。このように学習活動の場所や時間を制限し、特定することは、多様な学習者の存在を否定するのに等しい。

つまり、従来までの「学校」で「学ぶ」行為そのものは、1日の生活時間において、学習活動だけが可能な人々に限られているといえ、学習活動そのものをメインにしなければならなかったといえる。大学通信教育においては年齢や性差、就労の有無に限らず、学習者すべてがその学習活動をどれだけ日常の一部として取り入れられるか、つまり、学習者にとってどれだけ柔軟な学習スタイルが可能かによって、その学習活動の区切りである修了率が向上していくことは明らかである。

(2) 通信教育なのか、それとも遠隔教育なのか

「特定の空間へ通学して学ぶ」ことや「特定の時間に学ぶ」ことが困難な学習者、主に身体に障がいがある場合や、発達障がいや不登校などの児童・生徒を対象として、通信教育という手法において学習の機会が提供されていることは重要な意味を持つ。しかし、高等教育機関における通信教育は、そのような問題を抱える学習者のためだけではなく、学ぶ機会を得られなかった人や、途中で学習を中断してしまった人、再び学びを開始したいと思う人、さらなる学習の機会を求め人など、学習の機会を求める全ての層へのアプ

ローチが必要である。

情報通信技術の進展とともに、従来であれば correspondence (通信) education という概念であったものが、distance (遠隔) education へと変わりつつある。この「通信」から「遠隔」教育への変遷については、教育行政に関わる文書においても「遠隔教育」という言葉が広く用いられていることから読み取れる。また、鈴木¹⁰⁾が指摘するように、「通信教育が、もっぱら印刷教材と手紙によって行われているうちは“correspondence”という言葉で問題はなかった。ところが、1950年代から60年代にかけて、ラジオ、テレビ、オーディオ・テープ、レコード、それに電話などのさまざまなメディアが普及し、それらを利用した通信教育が登場してきたため、“correspondence”という特定のメディアをさす言葉が実態に合わなくなったことが“distance education”という抽象的で包括的な新しい言葉と概念を生む直接的な理由」であったとされる。

しかし、白石¹¹⁾は「「遠隔教育」という概念は実態を指し示せる対面教育とは異なり、まだ実態が安定していない」とし、「概念としては「遠隔方式」と「対面方式」(「通学方式」と「寄宿方式」)を用いた方がよい」と指摘している。つまり、遠隔教育は従来までの「学校式教育」の特徴としてあげられたものや「へだたり」そのものに意義を見出すものであると考えているのである。

「通信教育」は、主に通信手段を活用した教育活動であり、「遠隔教育」は、距離的・時間的にへだたりが存在していても行う(ことができる)教育活動であるとすれば、今日行われているインターネットに代表されるマルチメディア技術を多用した教育活動は、言葉の定義や概念を超えたものであることは間違いない。

3 大学通信教育における生涯学習支援の事例

ここでは、通信制の単科大学における事例研究としてA大学の学習支援について考察する。具体的には、特定の授業における履修登録者から学習者の属性を把握し、受講形態や教員への質問件数などを単純な数値としてデータ化し集計した。そして、大学通信教育で学ぶ学習者を包括的に捉えるのではなく、学習者一人ひとりの学習状況や学習支援の状況について、授業への参加形態、教員への質問件数および回答までの時間などから、eラーニングを活用した大学通信教育における学習支援について考察を深めていく。なお、氏名

や年齢、就労の有無、居住地などの個人情報については削除し、個人が特定されないよう配慮した。

(1) スクーリング履修の問題点と再配信授業の拡大

既述の通り、通信教育を行う大学のほとんどは、通学課程をもつ大学が通信教育課程を併設するという形が一般的である。換言すれば、通信教育課程のみの大学運営は決して容易ではなく、むしろ積極的な学生募集や、魅力ある科目群の開設、国家資格を含めた多様な資格取得の支援などを行わないと厳しい現状である。

例えば、星槎大学は2年次、3年次および4年次への編入学を受け入れており、八洲学園大学は度重なる学部改組を行い、サイバー大学は大学の完成年度前に世界遺産学部の学生募集を停止するなど、どの大学も学生募集に必死であることは言うまでもない。

大学通信教育設置基準においては、「卒業の要件として修得すべき単位数124単位のうち30単位以上は、面接授業又はメディアを利用して行う授業により修得するものとする。」(第6条2)と定められている。このため、有職者や主婦(主夫)などにとっては、このスクーリング履修が大学選びの基準になることが多い。

A大学では、開学当初は、eラーニングシステムを活用した「双方向的学習」を学習上の重要な位置づけとしていたが、学生のほとんどが社会人であり、時間的制約を受ける学生が少なくないことから、スクーリング履修科目について「再配信授業」システムの導入を行った。これは、様々な理由によりリアルタイムで配信される授業(ライブ授業と呼ぶ)を受講できない学生のために、その授業録画を配信し、授業が開講された当日のみの視聴をリアルタイムでの出席と同等にみなすものである。

また、授業が開講された翌日以降になると、その授業録画はオンデマンド(復習用)として公開されるが、これを視聴した場合には出席扱いとならない。法的には、大学通信教育設置基準第6条において規定されているとおり、「面接授業又はメディアを利用して行う授業」であればスクーリングとして認められているが、A大学では「双方向的学習」を重要な位置づけとしていたため、オンデマンドの授業視聴は原則として出席扱いにはしていない。

学習者のモチベーション維持や学習効果などを考慮した場合、放送大学に代表される一方向的授業展開では、学習者の理解度や習熟度を教員が把握することは難しく、学習途中のドロップアウトに気付きにくい。その結果、学習途中で挫折してしまう学生が多く、入

学はしたものの、学習活動を行わないいわゆる幽霊学生
 生の存在が多くなる傾向がある。

その点、通学課程の大学と同様のリアルタイムで進
 行する授業においては、学習者自身に疑問点が生じた場
 合、その場で質問することが可能であり、また自らの学
 習行為を共有できる自分以外の学習者の存在も可視化
 できるため、通信教育にありがちな孤独感を軽減するこ
 とが可能である。このような様々な背景から「双方向的
 学習」という開学当初の大学の意向を踏まえ、再配信授
 業の対象科目数は2008年より拡大傾向にある。(表1)

年度	学期	開講科目数	再配信授業 対象科目数	割合
2008年	春	79	24	30%
	秋	74	22	30%
2009年	春	76	39	51%
	秋	66	39	59%
2010年	春	64	44	69%
	秋	63	45	71%
2011年	春	53	38	72%
	秋	53	39	74%

表1 A大学における再配信授業開講科目数の推移
 (A大学のスクーリング時間割から筆者が独自に算出)

(2) 受講形態と現状と学習者の属性

① 教育学系概論科目の場合

次に、実際に受講した学生の受講形態と学習支援の
 現状について、学習者の参加授業形態別に独自に調査
 をした。2011年春学期に開講された教育学系の概論
 科目であるこの科目は、基礎科目であり、図書館司書
 資格や社会教育主事資格、博物館学芸員資格に必要な
 科目となっている。A大学では、春学期にはテキスト
 履修(履修生258名)とスクーリング履修(同12名)
 の2形態で開講しており、秋学期にはテキスト履修
 のみの開講形態となっている。同一科目を複数の教員
 で開講しているが、例年、テキスト履修科目の受講生
 が圧倒的に多い。

この科目は、再配信対象科目となっており、12名の
 学生のうち全員がライブ授業もしくは再配信授業で受講
 しており、来校での受講者は0名である。(図3) 開講
 日時は毎週火曜日6時限目(18時30分~20時)である。

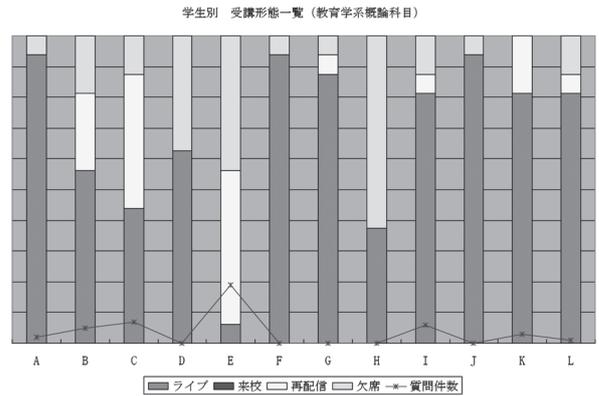


図3 学生別 受講形態一覧(教育学系概論科目)

2011年春学期¹²⁾

受講者の属性としては、男性が2名、女性が10名
 であり、平均年齢は35.8歳である。東京、神奈川、千葉、
 埼玉、茨城、栃木、群馬、山梨の首都圏在住者は7名で、
 それ以外は5名となっており、北海道、宮城県、静岡
 県、大阪府などに居住している。

一般的に大学通信教育においては、学習上の疑問や
 質問は、専用の質問票などを用いて大学宛に送付する
 が、質問から回答まで短いものでも1ヶ月、長いもの
 だと3ヶ月程度の時間を経て、学習者に回答が返送さ
 れることが多い。しかしA大学では、(専任・非常勤
 を問わず)全教員に対し、学生からの質問は原則1週
 間以内の回答を義務づけており、また学生は在学生向
 け専用サイトから24時間いつでも、履修登録をした
 学期であれば何回でも担当教員に質問することが可能
 であることが大きな特徴でもある。

② 社会科学系専門科目の場合

2011年春学期に開講された社会科学系の専門科目
 であるこの科目は、春学期のみスクーリング履修(履
 修生17名)での開講となっている。再配信対象科目
 となっているこの科目は、17名の学生のうち全員が
 ライブ授業もしくは再配信授業で受講しており、来校
 での受講者は0名である。また、再配信授業のみの学
 生は4名である。(図4) 開講日時は毎週木曜日2時
 限目(10時40分~12時10分)である。

受講者の属性としては、男性が12名、女性が5名
 であり、平均年齢は34.5歳である。首都圏在住者は
 12名で、それ以外は5名となっており、静岡県、兵
 庫県、滋賀県、広島県、山口県に居住している。

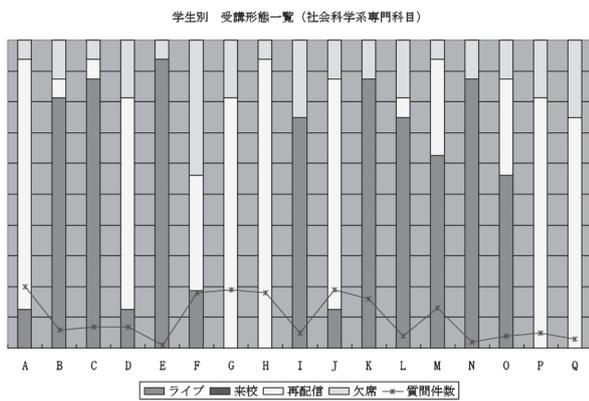


図4 学生別 受講形態一覧（社会科学系専門科目）
2011年春学期¹³⁾

教育学系概論科目と同様に、教員への質問については随時受け付けているが、毎回の授業終了後に授業の感想レポートの提出を求めている、次回の授業の予習を踏まえた宿題が課されることが多いため、教育学系概論科目に比べて学生一人あたりの質問件数は多い。また受講者の属性として男性の有職者が多いため、再配信授業の受講率が高く、教員への質問内容に関しても授業の感想のみではなく、授業で学んだ知識を実体験に当てはめた場合の感想や質問が多いのも特徴的である。

(3) 教員への質問状況とその回答から見える

教授者と学習者の関係

教員宛の平均質問件数¹⁴⁾（表2）については、教育学系概論科目の3.6件に対し、社会科学系専門科目では11.2件と圧倒的に多い。授業内容やその特色によって教員への質問回数が異なるため一概には言えないが、学習者と教員の心理的距離は近く、通信教育における学習者の孤独感は低減する傾向にある。

通学課程の大学における学習活動は、一人の教員に対して複数の学習者である1対多という構図が一般的であるが、通信制の大学におけるそれは、1対1になる傾向がある。学習者側においては、学習上の疑問点を他の学習者に遠慮することなく、教員に尋ねることができるというメリットがある反面で、どうしても学習活動中に孤独感を感じることが多く、結果として、自身の学習活動に対するモチベーション維持がきわめて重要となる。そのため、通信教育における学習目標達成度の低さは教授者側ではなく、学習者側の意識的な問題であると従来は指摘されてきた。

	平均質問件数	質問から回答までの時間(時間:分)		
		平均	最短	最長
教育学系概論科目	3.6	43:01	1:07	204:48
社会科学系専門科目	11.2	11:43	0:51	175:52

表2 A大学における質問件数¹⁵⁾

特に、おとなが学ぶことは自ら得た賃金をその学習活動に費やし、従来までの「教えられる」学習活動ではなく、自らの課題を意識し学習のプロセスや目標値を学習者自身が決定する自己決定型学習であることから、学習に対するモチベーションは高等教育以外の学習者とは対比できないものがある。

また、今日のようにICT技術が発達した社会の中では、大学通信教育の学習支援は教授者と学習者の1対1や、1対多のような単純ではない関係に変化しつつある。そのような状況下において通信教育という学習活動は、「孤独に耐えて学ぶ自己実現」という従来型の概念ではなく、自分以外の学習者の存在を可視化することで、共に学ぶ充実感を得ながら、自己実現を求めていく新しい概念に変わりつつある。

4 まとめ

(1) eラーニングの形態とその範囲の再考

eラーニングの形態は、インターネットを利用してオンラインで教材の配信やテストなどを行うWBT (Web Based Training) や、非同期的またはオンデマンド形式で行われるものがある。他方、衛星通信やインターネットを介したテレビ会議システムなどを利用し講師が行う授業をリアルタイムで遠隔地に配信する形態もある。そのほかにも、CD-ROMやインターネットやイントラネットなどの他のネットワークに接続されていないパソコン単体を用いた自学自習もeラーニングと呼ばれることもある。また最近では、携帯電話やスマートフォンに代表される携帯端末による学習機会も増大しており、モバイルラーニングなどと呼ばれることもあるが、これもeラーニングの一形態として捉えることができるだろう。

今日においては、同期型と非同同期型の学習形態を融合した学習形態も広く認知されつつあり、eラーニング単体ではなく、集合学習との連携や併用をするブレンディッド・ラーニング (Blended Learning) といわれる学習形態も行われており、学習者の効果やその効率の向上という目的に対して、eラーニングとそれ以外の学習形態 (方法) を融合する傾向がある。このよ

うに広義において、さまざまな情報通信技術を活用した学習の形態をいう場合と、狭義としてWBTに代表される同期型と非同期型を想定したものとして捉える場合がある。

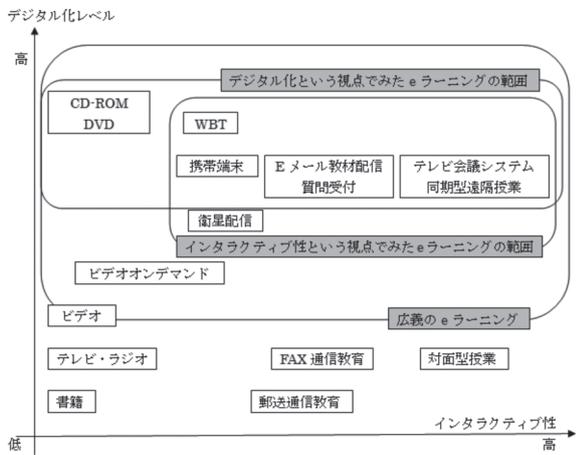


図5 eラーニングの範囲・分類¹⁶⁾

eラーニングの範囲と分類を行うと、デジタル化とインタラクティブ性の概念を用いることになる。教材として用いられるコンテンツの電子化をデジタル化とし、学習内容を提供する側と学習する側との間のコミュニケーションの双方向性の度合いや可能性をインタラクティブ性と表すと、図5のようになる。

双方向のコミュニケーションが可能なWBTシステムは、必要に応じてインタラクティブ性を高くすることが可能であり、このWBTシステムを学習管理システムであるLMS (Learning Management System)などのシステムと組み合わせたり、メンターやチューターによって指導を行ったりする場合には、さらに高いインタラクティブ性が得られることが予想される。

(2) eラーニングを用いた学習活動のメリットとデメリット

このようなeラーニングを用いた生涯学習活動を行うためには、基礎・基本的なメディアリテラシーだけではなく、あらかじめ情報端末機器の購入も必要である。現在では、パソコンなどの情報端末機器の値段が安価となったことや、インフラ環境が整備されたことなどでハード面は徐々に整いつつある。また、マルチメディアを利用したeラーニングも広く一般に認知されるようになったといえる。

eラーニングを用いた学習活動のメリットとデメリット(表3)について、既存の研究報告やA大学の事例を基に独自に作成した。その結果、学習者よりもそのコンテンツ提供者側のメリットが大きく、どちら

かという学習者側のデメリットが大きいように見受けられる。

メリット	対象者	デメリット
いつでもどこでも受講が可能	利用者	モチベーションの継続が困難
通学時間の節約		人的交流が少ない
学習活動開始時のコストが低い		インターネット、コンピュータなどの設備、機器が必要
能動的に学習が可能		コンピューターリテラシーが必要
施設管理の必要がない	提供者	教育効果が不明瞭
管理運営コストの節約		教育水準の一貫性
利用者を居住地で制限しない		学習成果の評価と活用が困難

表3 eラーニングを用いた学習活動のメリットとデメリット¹⁷⁾

生涯学習活動を阻害する主な要因である、個々人の生活事情や、勉強をするには歳を取りすぎている、興味がないなどの内向的な課題を明らかにし、また、自らの生涯学習活動を行っていない人たちの生活事情を考慮し、何が不足し、何が阻害要因になっているのかを明らかにすることで、現在の問題点はある程度調査することが可能である。しかし、「学校式教育」に慣れている日本人にとっては、このような新たな学習の機会である「脱・学校式教育」を行うことに対する意識改革こそ必要である。

(3) 双方向的学習活動の今後の研究課題

以上、A大学における双方向的学習支援の現状について触れてきたが、今後の課題は大きく分けて2つあると思われる。それは、学習者同士のコミュニケーションである人的問題と、再配信授業を行うシステム的な問題である。

前者については、生涯学習活動全般的な課題でもあるが、特定の目標や目的を持った学習者が学習活動を行う際、学習者は共に学ぶ相手を求める傾向がある。つまり、何かを学ぶ目的は結果であり、その結果に辿り着くまでのプロセスを重要視することで、学習者同士のつながりやコミュニケーションによって日々の学習活動のモチベーションを維持していくことが多い。一部の学習者は、自らの高い目標や目的によって、学習指導者とのやりとりだけで、共に学ぶ学習者を求めない場合もあるが、ほとんどの学習者は、共に学ぶ学習者同士のつながりを求める傾向にある。

後者についてA大学では、再配信授業の視聴に関して、ライブ配信とは異なる(リアルタイムで放送される授業ではない)仕様のため、学習者自らが視聴後に何度でも同じ箇所を視聴することが可能である。そのために、90分間の授業をすべて視聴せず、コマ送りで視聴することもシステム的には可能である。このこ

とから、教育の質という面で考えた場合、必ずしも再配信授業がライブ授業と同等の質を保持しているかという疑問に残る点もあるが、アンドラゴジー¹⁸⁾の見地を踏まえ、学習者の性善説を前提にすることで、どちらの場合でも学習効果の面ではそれほど差異はないものと考えられる。

また、システムの課題としては、24時間オンデマンドの視聴が可能な場合、万が一何らかの事由により正しく視聴できなかつた際のサポート体制が重要である。生涯学習活動においては、学習者をサポートする支援者の存在はきわめて大きい、インターネットに代表されるeラーニングシステムは、その学習時間をも制限しないため、学習環境の万全の体制について常に配慮する必要がある。

おわりに

通信教育における学習形態であっても、そうでない場合でも、学習活動を支援する立場の人的要因は必要である。従来のような対面(通学)式の学習形態では、学習者と学習指導者は同一空間でその学習活動を行うため、学習支援は比較的容易にできたといえる。しかし、今日のようにeラーニングを活用した学習形態の場合には、同一の空間で学習活動が行われないばかりか、同期性を保つことが困難なために、従来の方法では十分な学習支援を行うことが困難である。

生涯学習指導者については、「市民(ないしは集団)の自由でかつ多様な自発的学習(活動)を直接的または間接的に援助する立場にある者」と定義¹⁹⁾されている。

「学校式教育」においては、学習指導要領や検定教科書などによって、規定の学習内容が存在しており、学習指導者である教師は児童・生徒の学習活動を指導しなければならない。しかし根本的には、学習者の自発性を尊重していくことが必要であり、学校教育においても、児童・生徒が学習内容を一方的に教授されるのではなく、自らの学習要求として学習活動を行うことがもっとも望ましいといえることができる。この「自らが学ぶ」という学習行為そのものは、教師などの指導者が一方的に「知識を教える」という教育活動ではなく、学習者の「知識や興味を引き出す教育」を実践する支援活動が必要である。

特に生涯学習活動においては、学習内容や学習時期によってさまざまな学習方法が予想されるだけでなく、学習者のモチベーションや学習環境など様々な外的要因が影響するため、その支援は「学校式教育」以

上に必要である。また、学習支援は、可能な限り即時性を維持する必要がある、それが学習者のモチベーションに直接影響することになるのは言うまでもない。

生涯学習活動において、そのほとんどの学習指導者はいかなる公的な資格を必要としない。しかし、だからといって、学校教育と比較して、その学習内容そのものが粗悪ということではない。学習者自身の「自らが学ぶ」という自発性に基いて行われる生涯学習分野においては、その分野に優れた指導者が必要であるのはいうまでもないが、学習者自身の知識や興味を引き出すことに長けている「支援者」の存在が必要である。

大学通信教育における学習指導者は教授法だけではなく、人的交流やコミュニケーション能力、カウンセリングなどの技術や技法を用いて、その学習支援を行うよう努力する必要がある。つまり、学習を「指導」するのではなく一人の学習者に対して複数の「支援者」による多面的な支援活動が不可欠である。また、学習者の心理的状況を的確に把握し、心理的不安をできる限り取り除くことのできる「支援者」とそのシステム開発が急務であり、特に学習活動に使用する教科書や参考書などの補助的教材の充実も必要であろう。

これまでの考察において、生涯学習活動においてはその制度的な充実だけでは足りず、また時間的・空間的制約を排除しても、学習者のニーズを満たすことは困難であると指摘した。そして、今後はそれらの制約を排除するだけではなく、学習活動の「支援者」とともに学習時に活用する教科書や参考書などの補助的教材とあわせて、学習者の立場に立った心理的不安を払拭する柔軟なシステム開発が重要であるとした。

特に、大学通信教育における学習者の学習状況については公表されているデータや研究報告が少なく、あわせて遠隔教育に関する研究論文も数が少ないため、実証的データを収集し研究することは決して容易ではない。しかしながら今後は、特定の通信制大学におけるeラーニングを活用した学習支援や学生の学習活動を詳しく考察し、生涯学習時代における双方向的学習支援の意義と新たな可能性を探りたい。

今回は事例として取り上げることができなかったが、テキスト履修の学習状況をも含めた学習支援については、(複数の)特定の学習者の学習開始から一定の目標達成までを時間軸で調査を継続していきたい。

学習活動(特に生涯学習活動)においては、学習者の一方的な学習活動ではなく、双方向性を保ちつつ学習者の支援を行うことで、その学習活動の修了率向上が期待できる。学習者のニーズを満たすだけでなく、

学習活動を行う上での阻害要因を可能な限り排除する努力が必要であり、それらは現状では十分な調査研究が行われていない。そもそも、学習活動において通学型と通信型というように明確に学習方法を分類する必要があるのだろうか。学習者にとって、それらの学習方法を区別する必要や理由は見当たらない。学習者の自立的な学習活動を促すことが可能な学習支援について、本論文では言及ができなかったため、今後の研究課題としたい。

註

- 1) 鈴木克夫、大学通信教育と社会人学生『IDE 現代の高等教育』502、IDE 大学協会、2008年 p30-35
- 2) 仲野寛『高等教育機関におけるマルチメディアの活用と生涯学習』日本生涯教育学会年報第21号、日本生涯教育学会、2000年
浅井経子『成人の学習と社会の変化——平成期を中心に——』八洲学園大学紀要創刊号、2005年
1950年に発足した日本通信教育学会では、毎年「研究協議会」を開催しており、同学会が発行する『通信教育研究集録』を過去60年間に投稿された論文や研究発表を分析した結果、その研究主題として、教育理論18%、学習全般17%、教育制度14%、メディア14%、学習者8%と、理論・制度・行政に関する研究の割合が高いことが報告された。また、大学通信教育における研究主題では、学習全般29%、メディア15%、教材14%、学習者11%、教育制度11%となっており、理論や制度ではなく、現場における研究の割合が高いことが見られ、「大学通信教育においては、現状分析への言及が強く「開放」や「生涯学習」、メディアをはじめ、時代と関係した言葉との結合が強い」ことが明らかになった。(石原朗子『高等教育に関する通信教育研究の動向 - 日本通信教育学会『通信教育研究集録』の分析から -』平成22年度日本通信教育学会研究論集、日本通信教育学会、2011年)
- 3) 放送大学学生を対象とした、学習活動の動機付けに関して認知面から学習を開始するときの学習動機、情動面から学習過程で感じる楽しさを調査した研究があるが、主として教育心理学や発達心理学という側面からのアプローチが大きい。(浅野志津子『生涯学習参加に影響を及ぼす学習動機付けと学習方略』風間書房、2010年)
- 角替弘志『今求められる生涯学習支援者とは - 生涯学習支援者の制度化とその課題 -』日本生涯教育学会年報第25号、2004年
- 浅井経子『生涯学習支援者に求められる技術の開発』同上
- Eric Bray『Japanese Online Distance Education: Learners' Perspectives』VDM Verlag、2008年
- 4) 1965年にパリのユネスコ本部で開催された成人教育推進国際委員会の会議で、当時ユネスコの成人教育部長であったポール・ラングラン(P. Lengrand)は、「生涯教育について」という議題で、従来の教育についての考え方を根本的にあらため、教育本来の姿に戻すため、この理念を提唱した。日本ではユネスコ国内委員会が「ワーキングペーパー」を『社会教育の新しい動向』というタイトルで1967年に訳出した。
- 5) 晶文社「通信教育の大学・短大・大学院案内」2009-2010年度用、2010-2011年度用を基に筆者が独自に作成
- 6) 八洲学園大学 学生のあらし(2011年9月1日現在)
<http://portal.study.jp/customizemodule/ysuniv/studentstable.asp?stid=0&etid=120>
- 7) 特例番号832の関連資料(2011年9月1日現在)
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kouzou2/hyouka/chousa/kyouikubukai02/siryou2_7.pdf
- 8) 今野雅裕『公共性と利益追求の葛藤 株式会社立大学の導入経緯と論点(下)』私立大学協会アルカディア学報(教育学術新聞掲載コラム)2366号、2009
- 9) 白石克己『生涯学習と通信教育』玉川大学出版、1990 p35
- 10) 鈴木克夫『二つの遠隔教育——通信教育から遠隔教育への概念的連続性と不連続性について——』メディア教育研究 第3号、1999
- 11) 白石克己『遠隔高等教育の原理と教材開発の課題』佛教大学総合研究紀要第11号、2004 p145
- 12) A大学のスクーリング授業の受講者データから筆者が独自に集計し算出
- 13) 同上
- 14) 学生から教員への質問は履修登録をしている当該学期中、eラーニングシステムを活用し、24時間何度でも質問が可能
- 15) 学生から教員への質問日時および教員から学生への回答日時を筆者が独自に調査し算出

- 16) 特定非営利活動法人日本イーラーニングコンソシアム編『eラーニング白書 2008/2009年版』東京電機大学出版局、2008 p5「図2「インタラクティブ性」と「デジタル化」からみたeラーニングの範囲と分類」を基に筆者が独自に修正・加筆
- 17) 筆者が独自に作成
- 18) 1833年にカップ（Kapp）が「高齢者の教育」という意味で使用したのが最初とされる。その後、ノールズ（Knowles）が成人の学習を支援する科学と技術として概念を提示し、ペダゴジーとの比較を通してその特徴を仮定している。広義の意味では、成人継続教育の政策や制度および実施過程全体を体系的に研究する学問のこと。また狭義の意味では、成人のライフステージや発達段階の独自の特徴に着目した、成人の学習を援助する総合的な一貫性のある理論である。子どもの教育論であるギリシア語の paid（子ども）と agogos（指導）の合成語であるペダゴジー（Pedagogy）に対して、大人の教育論と呼ばれており、andros（成人）と agogos の合成語として作られた。
- 19) 日本生涯教育学会編『生涯学習事典（増補版）』東京書籍、1997年 p350-353