

生涯学習社会における遠隔高等教育システムの展開

－多様なメディア利用の有効性と課題－

筑波大学

図書館情報メディア研究科

2014年6月

岩永 雅也

生涯学習社会における遠隔高等教育システムの展開 ー多様なメディア利用の有効性と課題ー

Abstract

本論文は、生涯学習社会をめざすわが国における成人教育の有力な方途としてのメディアを用いた遠隔高等教育の現状を検討し、そのさらなる可能性について展望することを目的としている。そのため、本論文では、まず、生涯学習と生涯学習社会の概念を整理して、その根底に学齢期の学習とは異なる成人の学習固有の特性があることを確認し、そうした成人に対するメディアを用いた遠隔教育の理念を先行する主要な議論に基づいて類型化する。その上で、その概念を遠隔高等教育に敷衍し、日本の代表的な遠隔高等教育機関である放送大学における調査データを踏まえて、わが国における遠隔高等教育の現状を遠隔教育の諸類型を援用しつつ検討し、成人の学習と遠隔高等教育の今後について展望するものである。

1965年のラングランに端を発する生涯教育およびその後継概念としての生涯学習の理念は、OECDのリカレント教育、ハッチンスの学習社会論等、いくつかの有力な成人の学習に関連する議論と関わり合いつつ、自由主義諸国におけるポスト経済ナショナリズムの時代の中心的な教育と学習に関する理論の一つとなった。日本においても、中央教育審議会、社会教育審議会そして臨時教育審議会が相次いで生涯教育あるいは生涯学習に関する答申を発表し、それが法令化、政策化していくといったように、1970年代中葉～90年代前半はまさに生涯教育そして生涯学習の「ブーム」とも呼ぶべき時代状況にあった。

一方、伝統的な教育体系の頂点にある大学教育は、同じ時期に深刻な岐路に立っていた。新自由主義的教育政策の中で、旧来の教育形態を墨守していた大学にも自由化、競争化、市場化の波が押し寄せ、同時に少子化により伝統的な教育対象であった18歳人口の急減という現実直面して、さまざまな打開策を試みざるを得ない状況に立ち至ったからである。その打開策の有力な一つが成人、社会人という新たなマーケットの開拓であった。

大学教育の成人学習者への開放に強い影響を及ぼしたのが、多様なメディアを利用した遠隔高等教育であった。遠隔高等教育に関わる技術的進歩としては、近年の放送技術、通信技術の進展、さらにはコンピュータとその利用に関する技術がめざましく進んだことが大きな意味を持っている。その進歩によって、かつては郵便や文献講読、集中面接授業などが一般的であった成人の遠隔高等教育に、さまざまなタイプの新たなメディアが利用されるようになったのである。そのことがさらに成人学習における種々の障壁を取り除く方向に機能することとなった。

そうした状況を踏まえ、本論文では、生涯学習社会へと移行しつつある日本社会における遠隔高等教育とそこでの多様なメディア利用について、概ね次のような研究方法により多角的に検討、考察を行った。その第一は、主として文献資料による生涯学習、学習社会、

大学開放および遠隔高等教育についての先行理論と概念の整理である。第二は、成人の学習および高等教育に関する公的統計資料等を用いた、現状と現在までの状況変化の分析である。第三は、日本を代表する遠隔高等教育機関であり、生涯学習をミッションとする大学としても最大の規模を有する放送大学における学務・経営データ（1985～2013年度）と学生実態調査（調査対象：放送大学在籍者、有効回収票（率）：4,598（38.3%）、調査時期：2012年9月）のデータに対する多変量解析も含む統計分析とその結果の考察である。

本論文の構成は以下の通りである。

まず序章では、本論文のテーマとその背景を明らかにして、生涯学習社会と成人学習に関わる高等教育の日本における動向を振り返った。それを踏まえ、本研究の目的と方法を示した上で、先行する研究と理論を整理し、「自律的学習者モデル」、「産業化モデル」、「ハイブリッドモデル」「人間中心主義モデル」そして「学習空間拡張モデル」の五つの遠隔教育発展モデルを抽出した。また、それらの遠隔教育モデルが、「学習者メリットの視点－機関メリットの視点」および「メディアの多様化－メディアの収斂」という二つの軸で区分された四つの象限のいずれかに位置づけられることを示した。

第1章では、中曽根内閣における臨時教育審議会答申以降の生涯学習政策の理念や内容およびその背景を明らかにするとともに、成人の学習特性と学習におけるメディア利用の有効性について検討した。その結果、生涯学習体系への移行は、政策主導で推進された学校教育システム自由化に伴うセーフティネットの意味が付与されていたこと、その一方で、現実の成人学習者には学齢期にある子どもとは本質的に異なる学習特性があり、実際の学習活動は学校教育とは異なる考え方や方法によらざるをえないこと、そしてそのための手段としては多様なメディアの利用が有効であることを体系的に論じた。

第2章では、日本における大学政策の転換期であった1990年代以降の大学経営のあり方とその変化、成人あるいは社会人学習者の取り込みとそれへの対応等に注目して、その成否を検討した。その考察を通じ、大学が、前世紀末以降伝統的な顧客層（18-25歳集団）以外の教育提供対象として成人学習者あるいは社会人学習者に注目するようになってきたこと、大学公開講座の活発化、社会人入学の促進といった成人学習者を対象とする事業を拡大し続けていること、そして、大学での成人学習者の増加は、成人の側の学習需要のみならず、大学の側からの期待の結果でもあったことを明らかにした。

続く第3章では、高等教育機関の生涯学習への取り組みの一つの有力な手段としての遠隔高等教育について、その本質的な意味とこれまでの展開を考察した。その上で、そうした遠隔高等教育に利用しうるメディア自体の状況変化と現状を踏まえながら、遠隔高等教育において多様なメディアを利用することの効果について検討した。その検討を通じ、多様なメディアの利用が遠隔高等教育の機能と競争力を高めること、そして実際に遠隔高等教育におけるメディア利用が拡大している現状について、具体的に明らかにした。

第4章では、日本におけるそうした動きの中心にあり、メディア利用の生涯教育を推進してきた高等教育機関としての放送大学を取り上げ、開学から現在までの歴史も踏まえつ

つ、その教育の意味と可能性について実態調査の結果をもとに検討した。放送大学の教育に関しては、①生涯教育機関として社会人や家庭婦人に大学教育の機会を提供すること、②新しい高等教育システムとして高等学校卒業生に対しより柔軟な大学進学機会を保障すること、③大学関係者の協力を結集する教育機関として、既存の大学との連携協力を深め、単位互換の推進、放送教材の普及等により大学教育の改善に資すること、という開学時の3つのミッションが、①は生涯教育のための「公開大学 (open university)」としての理念に、②は学齢期以降も大学進学機会を保障する「社会的セーフティネット」としての補償的役割に、そして③は学習指導要領を持たない高等教育の質を国全体として標準化し保持するための「大学教育の協力補助機関」としての機能に、それぞれ形を変えつつ関わっていることを示した。その上で、在学生、卒業生の量的推移等の定量的分析結果および在学生、卒業生に対する実態・意識調査の結果から、遠隔高等教育の社会に対する積極的な機能と意味、そして限界や問題点などを考察した。そこでは、学生の属性構成等と学習特性等との対応関係が示され、さらに、ネットワークメディアを利用することへの学生の期待の大きさも明らかになった。

最後に第5章では、生涯学習社会における遠隔高等教育の新たな動向と技術利用の展開について、主として教育に用いられるメディアとその利用可能性という側面から明らかにした。とりわけ、現在世界の遠隔高等教育においてさまざまに利用されている情報通信に関わる技術とデバイスを検討し、日本における利用可能性と近未来を考察した。その際、序章でまとめた「自律的学習者モデル」、「産業化モデル」、「ハイブリッドモデル」、「人間中心主義モデル」そして「学習空間拡張モデル」の五つの発展モデルと現実の状況との適合不適合について考察し、高等教育機関が採用しうるメディアによる生涯学習者のための教育の方向性とその課題を明らかにした。

そうした検討と考察を通じ、本論文では、以下のような知見を得るにいたった。すなわち、①高等教育段階の成人学習者は、今後、利便性の高いフレキシブルな学習形態をより強く求めるようになるであろうこと、②そうした要請に応えるためには、現在のところ Web ネットワークによるオンライン授業が最も有力であろうと判断しうること、③先に見た五つの遠隔教育発展モデルの現状との適合性を検討した結果、オンライン授業の台頭で多様化している現在の遠隔高等教育機関においては、成人の生涯学習に関わるモデルとして、「自律学習者モデル」、「産業化モデル」の適合性は必ずしも高くないこと、また「人間中心主義モデル」は、若年層、無職層など特定の属性を持った一部の学生にとって有効と思われるが、普遍的には適合しないこと、④より一般的で現実的な観点に立てば、多様な学問分野と多様な学習者を前提とした折衷的な「ハイブリッドモデル」が現状では最も適合性の高いモデルと考えられること、そして⑤今後さらに ICT が技術的な進歩を遂げ、ネットワークメディアの普及が進んで、オンライン授業が遠隔高等教育における中心的手段となるにつれ、オンライン授業を中心に据えた e ラーニングの利用に収斂する「学習空間拡張モデル」の妥当性が格段に上がっていくと予想されることである。

Development of Distance Higher Education Systems
in a Lifelong Learning Society:
Effectiveness of and Problems in the Use of Various Media

Abstract

The purpose of this dissertation is to examine the present condition of the distance higher education using media as the leading method of the adult education of Japan which is becoming a lifelong learning society, and to have a view about the further possibility. For that purpose, this paper indicates that there are characteristics specific to adult learning that stand out as foundation elements not observed in school-age learning. This paper groups several principles for distance education that allow adults to use a range of media in the learning experience; they are categorized into several types based on the principal thoughts presented in existing studies. Moreover, these concepts are extended to distance higher education. Using several types of distance education models, the current state of distance higher education in Japan and its future prospects are studied and examined based on survey data collected by the Open University of Japan (OUJ), a representative distance higher education institution in Japan.

Using the research methods introduced below, this dissertation examines the multiple aspects of distance higher education in Japan—which is making a shift toward becoming a lifelong learning society. It also investigates how various forms of media are being utilized within this process. First, the precedence theories about lifelong learning, a learning society, university extension, and distance higher education are examined and inquired. Secondly, the current state and recent modifications are presented using statistics available to the public regarding adult learning and higher education. Lastly, statistical analyses, including multivariate analyses, are conducted on field survey data collected by OUJ, a representative distance higher education institution in Japan that ranks as the largest among such institutions that have made it their mission to facilitate and advance lifelong learning.

The structure of this paper is as follows:

The introductory chapter presents the theme of the paper and its backdrop while also giving reviews on Japanese trends in higher education relating to adult learning and the larger notion of a lifelong learning society. Subsequently, describing the objective and methodology of the present study, the introductory chapter sums up preceding studies and theories to identify five development models, which are “autonomous learner model”, “industrialization model”, “human-centered model”, “hybrid model” and “learning-space-extension model”. This is followed by an overview of the paper’s structure and an introduction to some of the meanings for important concepts that serve as keys in studying adult learning behaviors and distance higher education.

Chapter 1 presents the vision and details of the governmental lifelong learning policy pursued in Japan since the Provisional Council on Education Reform presented its proposals. This chapter also elucidates on the background of the policy; characteristics specific to adult learning and the effectiveness of incorporating different modes of media for learning are also analyzed. Furthermore, Chapter 1 systematically discusses: the shift toward a lifelong learning system, established to provide a safety net as necessitated by the policy-driven liberalization of the school education system. It presents the cases of actual adult learners who have their intrinsic needs and attributes, which demand actual learning activities based on principles and methodologies that differ from those of school education. It also shows

how, for these purposes, various media resources can effectively be used.

Chapter 2 analyzes university management and the changes that have occurred in this area since the 1990s in Japan, where a turning point in governmental university policy had taken place. This chapter also measures the successes and failures of academic enrollment of adult and/or working learners, showing the relevant measures taken by academic institutions to expand enrollment to this population. This analysis elucidates that: since the turn of the century universities have taken up an interest in adult (and/or working) learners as recipients of education as opposed to only the traditional client group (aged between 18 and 25 years); they have continued programs targeted at adult learners, such as university extension courses and promotion of enrollment of working people and that; the increase seen in adult learners at universities reflects not only the eagerness of the institutions to gain more students but also the desire of adults to continue learning.

Chapter 3 examines distance higher education as an important mechanism for higher education institutions to employ in approaching lifelong learning. The benefits gained from implementing a variety of available media for the purpose of distance higher education are reviewed in Chapter 3, noticing past changes in the situation surrounding such media and its current issues. Through these analyses, Chapter 3 details the use of various media boosting the functionality and competitiveness of distance higher education, as well as the current state in which the use of the media for distance higher education is actually expanding.

Chapter 4 focuses on OIJ as a representative distance higher education institution in Japan. Results of fact-finding surveys are used to investigate the significance and possibilities of education provided by OIJ, while reviewing the university's history from its founding to the present. Specifically, the positive functions and implications that distance higher education has on society, as well as its limitations and complications, are examined in Chapter 4 using the results of quantitative analyses for the numbers of its undergraduates and graduates and the results of fact-finding and awareness surveys conducted on OIJ students. These analyses elucidate upon relationships between the structure of student attributes and their unique learning characteristics, as well as the great expectations held by OIJ students for the heightened use of networked media.

Lastly, Chapter 5 clarifies new trends and the evolutionary use of technology in distance higher education in a lifelong learning society, principally from the perspective of the usability of the media for education. In particular, discussions in Chapter 5 focus on usability and near future pathways for Japan in terms of information & communications technology (ICT) and devices used in various ways in distance higher education in the world today. More specifically, this chapter examines compatibility between the actual situation and the five development models mentioned in the introductory chapter—including the autonomous learning and learning space-extension models—in order to identify the direction and problems in lifelong learner-oriented education provided by higher education institutions using available media.

The following findings obtained through the aforementioned analyses are presented: ① Adult learners in the higher education stage are expected to be looking for convenient and flexible learning forms more than ever before; ② At present, the most promising form by which they can meet their needs is seen to be online learning using the WWW network; ③ In the present institution of distance higher education diversified by rise of on-line courses, the conformity of an "autonomous student model" and an "industrialization model" is not necessarily high as a model in connection with adult's lifelong learning. Moreover, although it seems that a "human-centered model" is effective for a student with specific attributes, such as the younger age group and an

inoccupation layer, it does not suit universally; ④ More generally and practically, the presently optimum sought-after model is a hybrid model that takes diverse academic disciplines and various learners into consideration; and ⑤ The validity of the aforementioned learning space-extension model is expected to dramatically increase in the future once ICT advances further on the technical front, networked media becomes more popular, and use of these kinds of media becomes mainstream for distance higher education.

目次

| | |
|-------------------------------|-----|
| 序章 生涯学習と遠隔高等教育 | |
| 第1節 生涯学習と生涯学習社会 | 1 |
| 第2節 高等教育機関の閉鎖性とその変容 | 5 |
| 第3節 生涯学習の多様な選択肢 | 8 |
| 第4節 遠隔高等教育とメディア—本論の課題— | 13 |
| 第1章 生涯学習社会における成人学習 | |
| 第1節 生涯学習社会とその背景 | 27 |
| 第2節 生涯学習理念の変遷 | 32 |
| 第3節 成人教育と成人学習者 | 34 |
| 第4節 成人期以降の能力と学習 | 37 |
| 第5節 成人学習におけるメディア利用の有効性 | 40 |
| 第6節 まとめ | 42 |
| 第2章 生涯学習と大学 | |
| 第1節 大学経営の転機 | 43 |
| 第2節 大学の社会貢献機能と大学開放 | 47 |
| 第3節 大学公開講座 | 51 |
| 第4節 社会人学生の受け入れ | 55 |
| 第5節 まとめ | 59 |
| 第3章 遠隔高等教育とメディア利用 | |
| 第1節 遠隔高等教育とは何か | 61 |
| 第2節 遠隔高等教育の歴史 | 63 |
| 第3節 「学問知」の伝達とメディア | 65 |
| 第4節 現代のメディア状況と高等教育 | 68 |
| 第5節 メディアと学問知の危機 | 72 |
| 第6節 インターネットと高等教育 | 74 |
| 第7節 高等教育におけるネットワーク利用の現状 | 79 |
| 第8節 まとめ | 87 |
| 第4章 メディア利用の遠隔高等教育—放送大学を事例として— | |
| 第1節 遠隔高等教育機関としての放送大学 | 89 |
| 第2節 放送大学の開学とその経緯 | 91 |
| 第3節 学生層の量的推移 | 95 |
| 第4節 放送大学生の実像—学生調査結果から— | 102 |
| 第5節 まとめ | 129 |

| | | |
|-------|--------------------------|-----|
| 第5章 | メディアを利用した遠隔高等教育の展望と課題 | |
| 第1節 | 世界の遠隔高等教育機関の現状 | 133 |
| 第2節 | 遠隔高等教育とメディアをめぐる技術状況 | 140 |
| 第3節 | 今後のICT活用の可能性と課題—放送大学の場合— | 143 |
| 第4節 | まとめ | 151 |
| 終章 | 結論 | 153 |
| 謝辞 | | 161 |
| 参考文献 | | 163 |
| 研究業績書 | | 171 |
| 付録1 | | |
| 付録2 | | |

序章 生涯学習と遠隔高等教育

第1節 生涯学習と生涯学習社会

生涯教育 (lifelong education) の概念は1965年にパリで開催されたユネスコ (UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization : 国連教育科学文化機関) 主催による成人教育推進委員会で、人は学齢期だけでなく生涯を通じて学び成長する能力と可能性を有しており、そのための学習機会が保障されるべきだ、との主張に基づき、当時ユネスコの成人教育課長であったラングラン (Lengrand, Paul) によって提唱されたものである。もちろんそれ以前にも学齢期以外の組織的教育が行なわれてこなかったわけではない。英語を母語としない移民応召兵のアメリカ化 (Americanization) に代表される移民同化教育¹、やはりアメリカのショトゥカ (Chautauqua) 運動に端を発する成人教育への取り組み、国民統一運動に源を有するドイツの民衆教育 (Volksbildung)、大革命期の公教育理念を継承するフランスのアニマシオン (animation) 活動²、あるいは明治期において成人に対する国家的社会化の重要な一部であった通俗教育に起源を持つ日本の社会教育など、すでに組織化された非学校型の教育が世界の各地に定着していたことは事実である。ユネスコで提唱された生涯教育がそうした成人教育や社会教育と異なるのは、それが学校外教育という限定的な部分のみに焦点をあてていたのではなく、学校教育をも含めた全教育体系の構造改革までも視野に入れていた点であった³。

1960年代後半は、ユネスコによる生涯教育の提言だけでなく、OECD (Organization for Economic Cooperation and Development : 経済協力開発機構) による教育体系の「リカレント化」、また、ハッチンス (Hutchins, Robert M.) の著作⁴に主導された学習社会論など、いくつかの有力な生涯教育に関連する議論が一斉に展開された時期でもあった。もちろんそれらがこの時期に集中して展開されたのは単なる偶然ではない。その背景には、自由主義諸国における経済ナショナリズムの元での戦後一貫した経済成長とそれともなう技術革新、生産性の向上、情報流通速度の増大等によって、旧来の学校教育体系が社会の要請と齟齬を来すようになっていたという社会状況があった。社会の「学校化」が進展した結果として人々の学歴水準が傾向的に上昇し、それにつれて公共財政支出の中での教育費負担もウェイトを高めていったことも、背景として重要であり、また、先進諸国で巻き起こった大学紛争の波も、そうした時代状況の明確な表出であった。

そうした世界的な動きを受け、わが国でも中央教育審議会 (以下、中教審) の答申『生

¹ Stubblefield, Harold W. & Keane, Patrick, *Adult Education in the American Experience*, Jossey-Bass (1994) p.181.

² 岩永雅也『現代の生涯教育』放送大学教育振興会(2012)202-203頁。

³ ラングランの提唱した生涯教育についての詳細は、第1章第1節を参照。

⁴ Hutchins, Robert M. *The Learning Society*, Pelican Books (1968).

涯教育』(1971年)が発表された。それを機に、文部省や地方公共団体による生涯教育政策の具体化が開始された。答申では、学校・地域・家庭の連携・協力の促進、従来の社会教育事業の拡充と整備といった一般的な提言の他に、特に高等教育機会の生涯教育化に関して、成人に対する大学教育の開放が主張された。具体的には、この時期に、いくつかの国立大学での大学教育開放センターの設置、それらを通じての大学公開講座の開講、そして放送大学の創設などが提案されている。

中教審答申に始まる1970年代前半は、わが国における生涯教育の「第1のブーム」であった。後述の「生涯学習のブーム」と対比して「生涯教育ブーム」と呼ぶこともできよう。その時期、生涯教育は文部行政あるいは地方行政の有力なキーワードの一つとなった。制度的な側面から見れば、現在活動中の生涯高等教育機会のほとんどがこの時期に企画され、基礎を作られたものであるとあってよい。そうしたことからわかるように、この第1のブームの特徴は、理念の展開や行政基盤の整備、ハードウェアの構築といった、いわばインフラストラクチャーの整備に関わる運動が繰り広げられたことである。まさに「生涯教育論の今日的意義は、それが公共政策論として打ち出されてきたところにあった」⁵のである。

しかし、そのようにはなばなく出発した生涯教育も、その後ドルショック、オイルショックという二度の大きなリセッションを経て日本経済の高度成長が終息するとともに急速に表舞台から姿を消し、本来的に行政の理念が先行して進展した生涯教育の第1のブームは鎮静することとなった。その背景には、生涯教育という概念をあまりに拡張したことで、それが非常に曖昧なものになっていたという事情があった。大学での公開講座といった非常に明確な形態をとる実践から、放送や書物による趣味の勉強といった「はっきりした形態もなく、はたから見ただけでは果たして教育活動が行われているかどうかも分からないような」⁶実践までをも含む広い領域をその内容としていたため、全体像の正確な把握が本来的に困難だったのである。しかし、そうした実践者の数だけ定義があり得るという生涯教育の多様性・多義性からくる曖昧さも「それが経験され、実践に移される時に消え」⁷てしまう。というのも、個々の実践を指して「これも生涯教育だ」ということは容易であり、その実践された具体的な学習の積み重ねこそが生涯教育そのものに他ならないと考えられたからである。その意味で、生涯教育は理論的制度的に一つにまとまった体系ではなく、すぐれて実践的な、刻々と変貌していく社会的営為の集まりだったということができよう。

もっとも、その時期、生涯教育のすべてが停滞の局面にあったわけではない。行政の主導によらない民間の組織的教育機会は、むしろ公的教育機会が停滞的であったこの時期に

⁵ 市川昭午「学習社会としての現代」市川昭午・天野郁夫編『生涯学習の時代』有斐閣(1982)7頁。

⁶ 市川昭午『臨教審以後の教育政策』教育開発研究所(1995)356頁。

⁷ エットーレ・ジェルピノ前平泰志訳『生涯教育－抑圧と解放の弁証法』東京創元社(1983)16頁。

基礎を固め、成長の足掛りを作っていたといっよい。その代表的なものが、1974年の朝日カルチャーセンターの開講に始まる民間教育文化事業、いわゆるスクールビジネスであり、1976年の制度発足以降急成長を遂げる専修学校（75年以前は各種学校）であった。後で見ると、制度発足後10年間で専修学校の数は発足時の約3倍に達し、学生数も大幅な増加を見た。第4章で詳しく見ることになる放送大学の構想もこの時期にその大勢が決せられ、1985年の開講につながっていったのである。また、人々の意識の中に「生涯教育」あるいは「生涯学習」というコンセプトあるいは意識が普及浸透し、例えば、1979年4月に静岡県旧掛川市市議会で採択された「生涯学習都市宣言」に続き、生涯学習都市が全国に誕生したのもこの時期であった⁸。

第1のブームから10数年後、臨時教育審議会（以下、臨教審）において生涯教育は「生涯学習」として再び表舞台に登場することになった。特に1987年4月の臨教審第三次答申では、教育改革の重点のひとつとして、学校教育中心のわが国の教育のあり方を「生涯学習体系」へと移行させることが提唱された。タームが第1のブームから臨教審の直前まで一般に広く用いられていた「生涯教育」から「生涯学習」へと変化したのは、学習者の主体性を重視する理念へのシフトによるものである。この転換は、決して単なる用語だけの表面的な問題にとどまるものではない。「学習」の語が採用されたのは、伝統的社会教育や政府主導型の生涯教育ブームに対する種々の批判に直面し、内容的な変更を余儀なくされた結果であり、その意味で優れて実質的な変化であるといえる。この答申により、生涯教育は明確に学校教育を包接する上位概念として位置づけられることになった。文部省は臨教審の一連の答申を承けて、1988年7月社会教育局を生涯学習局（現在は生涯学習政策局）に改組し、筆頭局に据えて生涯学習に重点を置いた教育政策の推進に着手した。

そうした動きは、第1のブーム以上の速さで全国的なものとなっていった。その背景には、第1のブームに比べいっそう社会の高齢化が進展したこと、世界経済の中での日本の地位が向上したことによる国際化の必要性が増大したこと、また国民所得の上昇により学習に振り向け得る財の絶対量が増加したことなど、いくつかの条件の変化があった。さらに1970年代に生涯学習のための社会的インフラストラクチャーが整備されていたことも、1980年代後半に第2のブーム、すなわち「生涯学習ブーム」を出来させる重要な要因となっている。それ故このブームは、公的機関の主導のもとに展開した、つまり公的機関が旗を振り、学習者がそれに応じたというのではなく、すでに多くの人々がさまざまなかたちで自発的な学習活動を行なっている現状を、臨教審、文部省、あるいは地方公共団体等が追認しオーソライズした、という性格が強い。その意味では現在のわが国も、ハッチンスのというような学習社会に一定程度近付いた社会状況にあるといえよう。

第2のブームの最も重要な契機となったのは、1987年8月に出された臨教審第四次答申

⁸ 岩永、前掲書、3頁。

において、生涯学習社会の実現すなわち生涯学習体系への移行が主要な三つの柱の一つとして明確に提示されたことである。ここでその生涯学習社会（学習社会）について簡単に見ておこう。われわれの理解する理念としての生涯学習社会は、前出のハッチンスによる学習社会に源を持つ概念である。ハッチンスは学習社会を、「すべての成人に、いつでも定時制の成人教育を提供するだけでなく、学ぶこと、何かを成し遂げること、人間的になることを目的とし、あらゆる制度がその目的の実現を志向するよう、価値の転換に成功した社会」⁹のことだとしている。もちろん、こうした規定は、「すべての成人」や「いつでも」、「あらゆる」といった表現からもわかるように、一種のユートピア、つまり永遠に実現しない架空のモデルという性格を持つことも否定できない。事実、ハッチンスは、未来社会を人々が労働から解放される余暇社会だと見て、そのような社会において初めて人は「賢く、楽しく、善く生きることができる」としたが、その理想的学習社会のモデルとして古代ギリシアのアテナイ人社会が想定されていたことは、まさにそれが一つの夢物語であることを示しているといつてよいだろう。というのも、この産業化と市場化の進展した近代国家において奴隷制に基礎を置くポリス社会がもはや成立し得ないことは明らかだからである¹⁰。しかし、臨教審答申以降の「生涯学習体系への移行」という大きな政策的潮流の中で、学習社会、あるいは生涯学習社会は、十分に強力な政策的モットーとなり得たし、また、広く大衆的な支持を得ることもできた。

その最も重要なエッセンスは、「教育から学習へ」「公から私へ」という流れの存在である。伝統的な成人教育、社会教育から現在までの組織的な学校外教育を通観してみよう。戦前期から続く伝統的な成人教育、社会教育は、その多くが近代社会に内在する「前近代」（移民集団、貧困層、伝統的地域共同体など）を、近代的な市場経済、社会体制の中に取り込もうという意図のもとに行なわれていたといつてよい。つまり、「公が民を教え育む」¹¹という意図である。このような体制は、終戦後の民主主義啓蒙の時期にあっても、基本的には維持されたと考えられる。それに対し、続く第1の生涯教育ブームの段階では、内在する前近代はすでに無視し得るほどに縮小しており、独立し、近代化した個人が自らのための教育機会を求める基盤は成立していた。そしてそのような背景のもとに社会的インフラストラクチャーの整備が進められたのである。ただし、それが行政からの働きかけとその主導のもとに進展したところに、次の第2のブームとの大きな差異があった。その第2のブームは、個人の近代化と学習への意欲がより進んだ段階であり、その時期には自発的な学習意欲が先行した。その一つの表れとして、第2のブームでは、家計からの非学校

⁹ 新井郁男編『ラーニング・ソサエティ』至文堂(1979)32頁。

¹⁰ もっとも、ハッチンスは、「機械は、奴隷がアテナイの恵まれた少数者のために行ったことを、すべての現代人のために行ってくれる」といった、きわめて楽観的な社会観も示している(新井編、同書、32頁)。

¹¹ 例えば松下圭一は、「お上」が民衆に学習機会を与えるという従来型の社会教育は、すでにその使命を終えたと批判し、論議を呼んだ。(松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房(1986))。

教育支出の額が年々急速に増大したこともあげておくべきであろう。このように学習における自発性が高まったことは、社会全体でprivatizationつまり個人化、私事化、民営化が進展したと無縁ではない。これはひとり日本だけの現象ではなく、先進諸国を席卷した新自由主義的政策という風潮の中で生じた変化である。ラガット (Raggatt, Peter) が、1996年の時点で「21世紀を目前に控えたこの時期、社会的ニーズが生涯学習という理念に向かっていることがますます強く認識されつつあるのと全く軌を一にして、成人の学習機会拡大の責任が国家から学習者個人や雇用者へと移行しつつある」¹²と書いているように、先進諸国に共通する新自由主義の風潮の中で、まさに「公」ら「私」への主体変化、「教育」から「学習」への方向性の変化が生じたのである。

こうした現代まで続く生涯学習における自発性の伸長は、同時に学習内容の高度化、専門化の要因ともなっている。NHK放送文化研究所は、全国の20～79歳の成人を対象とした「学習関心調査」を何度か行なっているが、2008年の調査によると、大項目で見た場合の学習関心は、従来高かった「趣味・おけいごと」から、「教養」「社会」「家庭生活」といった分野へと移りつつあることがわかる。特に若年層、男性、専門・技術・管理および事務職、そして大卒者といった属性集団では、「教養（特に英語）」「職業」「社会（特に税金、年金等）」といったジャンルへの関心が特に強くなっている¹³。そうした学習内容の高度化、専門化の進展により、公的に推進される生涯学習体制においては、社会教育の時代のような地域共同体的な組織ではなく、より高度で専門的な知識や学習のノウハウが蓄積されている学術的な組織、すなわち、大学をはじめとする高等教育機関が教育の有力なエージェントとして期待されることになるのである。

第2節 高等教育機関の閉鎖性とその変容

一方、日本の教育体制の中にあっては、これまで高等教育は生涯学習から最も遠い位置にあるもののように考えられてきた。それは、一つには、これまで長い間生涯学習の概念が社会教育の延長線上で理解されたり、余分な時間をもてあます人々の「閑暇学習」あるいは「ひまつぶし」と見られたりしていることが原因していると思われる。しかし、より大きな原因は、学習者を受け入れる高等教育機関の方にこそある。わが国の大学をはじめとする高等教育機関は、これまでそうした生涯学習のニーズに十分応えていけるだけの構造を有してきたとはいえない。むしろ大学、短大など伝統的な高等教育機関が成人学習者にとって極めて閉鎖的なシステムであったことはよく知られているところである。

今日の大学は、いうまでもなく中世ヨーロッパにその源流を有している。初期の大学は、

¹² Raggatt, Peter, Richard Edwards and Nick Small eds., *The Learning Society*, Open University (1996), pp.1-2.

¹³ 増田智子・小林利行「人々の学習関心とメディアに求めているもの」NHK放送文化研究所『放送研究と調査』（2008年8月号）35～37頁。

学ぶ必要があり学びたい者が必要な期間に必要なだけ学ぶという、わが国の徳川末期の私塾のような性格の教育機会であった。そうした形態は、近代化の進展とともに、次第に定型的教育にとって変わられた。しかし、その伝統があるため、ヨーロッパおよびそこから派生したアメリカの大学では、在籍学生全体に占める成人学生の比率の高いのが当たり前になっている。OECDが公表したデータ（2010年）によれば、欧米各国の高等教育機関（学士課程）への25歳以上の入学者の比率は、例えばスウェーデンで28%、フィンランドで26%、アメリカで24%、低率のドイツでも15%と、全体として2割程度の高い数値を示している¹⁴。

それに対し、日本の大学教育はどうであろう。わが国の正規の学校教育は全体に、欧米と比較して成人学習者に対する閉鎖性が強いといわれ、初等・中等教育段階はともかく、高等教育段階にいたっても在籍者中の成人学生比率は極めて低いことが知られている。日本の大学院を含む高等教育機関に在籍する学生のうち、25歳以上の者は約5%程度と思われるが、先の欧米の数値に比べ、極端に少なくなっている¹⁵。

その背景には、第一に学校教育そのものの構造の問題がある。わが国の大学・短大のシステムは、高校卒業後直ちに入学する専攻学生に準拠してデザインされており、有職者や成人学習者には不向きにできている。特に就業経験者の合格が困難な入試制度は、成人学習者の参入を阻む最も高いハードルとなっている。第二に、社会経済的な問題があげられる。日本の雇用構造の特徴として広く知られている終身雇用・年功制・新卒採用主義の原則は、勤労者が職業生活の途中で学習生活に戻ること、すなわちリカレント型の学習の必要性を大きく減じ、またたとえ必要でもその遂行を著しく困難にしてきた。今日、その慣行はかつてほど強固なものではなくなっているが、それでも今なお雇用の主要部分には厳然としてそれらが存在する。そして第三に、文化的な要因も無視するわけにはいかない。日本人は自らの所属する組織に強い帰属性を持っており、自分の学習のために勤めをやめたり、学習の結果としての新しい資格を活かして転職したりすることには一般に後ろめたさを感じがちである。そうした日本人の「集団主義」的な特性も、成人の学習を阻む大きな障害となっていよう。それらの要因が複雑に働きあって、わが国の高等教育機関を成人学習者に対して閉鎖的なものにしてきたと考えられるのである。

そのように伝統的に閉鎖的であった高等教育も、近年、次第に開放性を増している。そうした変化は、一言でいえば「高等教育から中等後教育へ」「閉鎖性から開放性へ」という流れで表現することができるだろう。わが国の高等教育の多様化と規格化の歴史を概観しながら、その動向を追っていくことにしよう。

わが国の近代的教育体系は、いうまでもなく1872年（明治5年）の「学制」に始まる。「学制」によって西欧型の近代公教育の概念が導入され、79年の教育令、80年の改正教育

¹⁴ OECD, *Stat Extracts* (2010)による。その他の国も含めた詳細は第2章第2節参照。

¹⁵ 文部科学省『学校基本調査報告書』からの推計である。わが国の学校統計では、高等教育機関在籍者の年齢別の正確な数値は算出されていない。参考として「社会人学生」の数値が文部科学省から発表されているが、その数値は例年わずか2%程度に過ぎない。

令で発展段階の実情に合わせた大幅な軌道修正が行なわれて以来、わが国の教育機関は、民間の教育需要に応じた多様な教育機会の創出と、それに対する政府の規格化、体制内への取り込みを繰り返しながら発展してきたといえる。わが国の近代教育制度の歴史は、いわば下からの多様化、異化のベクトルと、上からの規格化、同化のベクトルとの葛藤と競合の連続であったといつてよいだろう。

高等教育もその例外ではない。明治政府が帝国大学というスタンダードを定めて以来、大衆の側から生じた教育需要に感応して新たな教育機関が作られ、それが成長し社会的に定着すると、帝国大学から見てそれがどの程度の位置にあるかが公的に認知される、という形態がとられてきた。諸教育機関は、あたかも岩漿のカオスの中で融点の高い順に個々の鉱石が結晶していくように、社会に定着するたびに公的な名称（専門学校、高等学校、専修学校など）を与えられて公認されてきたのである。

もちろんすべての高等教育機関が、帝国大学を頂点とするハイアラーキーの中に直線的に組み込まれたわけではない。例えば高等師範学校、実業専門学校などは、帝国大学とは別の"傍系"を形成していたのであり、その意味で第二次世界大戦までのわが国の高等教育は、「多様に分化し、それぞれに独自の進学系統を持った」¹⁶多元的な構造をなしていたといえる。

連合国最高司令官総司令部（GHQ: General Headquarters of the Supreme Commander for the Allied Powers）の主導になる戦後教育改革は、そうした高等教育の構造を劇的に変革した。高等教育は1949年、「大学」という単一の名称のもとに、教育課程、年限、入学資格、教員基準、卒業資格、教育条件等々にいたるまですべて一元化された。主として女子教育機関であった一定の基準に満たない学校は短期大学とされたが、それらもいずれは四年制大学に移行する仮の形態と見なされたため、基本的に「高等教育=大学教育」という簡潔な図式が成立することになったのである¹⁷。

しかしこの「高等教育=大学教育」という図式に対しては、その成立の直後からさまざまな多元化への圧力がかかった。例えば1951年、政令改正諮問委員会は、大学を学究的な「普通大学」と専門的技能の伝達中心の「専修大学」とに分離する案を提出したし、また1962年には高等専門学校（大半が工業系）が発足して、非大学型の系統が新たに誕生した。しかしそれらは影響力からいっても絶対量からいっても、到底図式の枠を打破するものとはなりえなかった。むしろ単一図式に対する脅威となったのは、過渡的措置で設置された短期大学が、戦後数十年を経てそのまま社会的に定着し、発展してきたことであった。公式には大学が高等教育の唯一の正統であると表明されている間に、社会的にはそれ以外の道筋も独自の発達を遂げていたのである。もっともその道筋は、9割以上が女子によって

¹⁶ 天野郁夫「高等教育制度論－日本的モデルの模索」河野重男・新井郁男編著『現代教育の構造と課題』ぎょうせい(1978)180頁。

¹⁷ 喜多村和之「日本における『中等後教育』の制度的構造」広島大学・大学教育研究センター『大学論集』第七集(1979)25頁。

利用されていたのであり、その意味ではそれもやはり全社会的な力にはならなかったといえる。

一方、1960～70年代の高度経済成長期に、量的にも質的にも大きな成長を遂げていたもう一つの教育機関があった。各種学校である。各種学校とは、学校教育法の規定の外部にある「その他各種の学校」の総称であり、公的基準による審査を受けていないという点では、全くスタンダードを持たない教育機関であった。しかしその時期、各種学校の中には、民間の高まる教育需要に感応して、高度な専門教育を短大なみの期間、組織的に行なうものもあらわれたのである。その勢力が次第に大きくなるにつれ、各種学校の側からの学校教育法一条校に準ずる法的優遇措置を求める声も高まってきた。そして圧力団体としての全国各種学校連合会の十年越しの運動の末、1975年に専修学校制度が誕生したのである。

その後の専修学校の量的拡大は著しく、約十年後には学生数で短大を凌駕するほどになった。その量的拡大の原動力となったのは、高校卒業を入学資格とする専門課程の学生、とりわけ男子学生の増加であった。また、1975年7月、専修学校関係の法律と時期を同じくして成立した「私立学校振興助成法」（「私立学校法」の一部改正もともなう）が、戦後他に類を見ない私立高等教育機関の量的拡大抑制策として強力に機能し、大学進学全体にブレーキがかかったことも、代替進路としての専修学校の量的拡大を促進した。

こうした高等教育機関の多様化の動きは、わが国だけに限ったことではない。アメリカ、スウェーデン、イギリス、西ドイツ（当時）などのOECD諸国でも、同様の動きがわが国と前後して生じていたのである。その時期から、OECDでは「高等教育」(higher education)をより普遍化した概念である「中等後教育」(post-secondary education)に置き換えて用いるようになった。しかし、わが国では中等後教育というタームが必ずしも広く市民権を得ているとはいえない。「大学」を高等教育の本来の姿として、それ以外の教育機関と一線を画す考え方が未だに根強いからである。しかし、どのようなタームで表現するにしろ、実態としてすでに多様な高等教育機会が広範に存在することを、行政の側でも認めざるを得なくなっていることは確かである¹⁸。

第3節 生涯学習の多様な選択肢

高等教育の概念が中等後教育まで拡張された、ということは、成人学習者にとって生涯学習に利用し得る高等教育機会が増大し、多様化することにほかならない。現在、わが国で生涯学習機会として利用し得る中等後教育機関の種類は、大きく分類しても十指に余る。その中の重要なものについて、その内容と生涯学習機会としての適合性を検討していくこ

¹⁸ 文部大臣の私的諮問機関である高等教育懇談会は、専修学校制度発足と同時期に、早くも「…高等教育を通常の大学等に限らず、放送大学、大学通信教育、さらに専門学校をも含めて広く対象と」すると表明している。（文部省大学局『高等教育の計画的整備について』（1976））

とにしよう。

(1) 大学等公開講座

欧米の大学では伝統的に、university extensionの一環として行なわれてきたのが、大学の研究成果と教育の一部を地域社会に直接開放する公開講座である。公開の方法は大きく、①大学の教室を開放して、教員が講義するもの、②地域の施設に教員を派遣し、講義をするもの、③放送を用いて講義を提供するものの三者に分けられる。放送講義のテーマは、各地域の特性を活かしたものが多く、全国ネットの教育放送には期待できない地域的学習ができる。また、国公立大学の場合はテキスト代などの実費負担だけで安価に学習ができるのも魅力となっている。2010年現在、国公立立合わせて707大学で26,904講座が提供されているが、これは18年前の実に約6.8倍の数である。受講者数も約120万人で、やはり18年前の2.3倍にあたる¹⁹。大学公開講座の状況に関しては、本論第2章で詳細に検討することにした。

(2) 大学・短大の通信教育

まず、伝統的な大学、短大と教育内容には基本的に同列に置かれる、大学、短大、あるいは大学院の通信制教育について見よう。後章において詳論するように、日本の通信制高等教育の歴史は決して浅いものではない。既に1884年(明治17年)に明治義塾法律学校が、あるいは85年(明治18年)に英吉利法律学校(中央大学の前身)が、それぞれ遠隔地の校外生に対する「講義録」による通信教育を開始している²⁰。第二次世界大戦後も、新制大学の発足(1949年)以前(47年)に郵便を利用した大学通信教育が発足し、今日にいたっている。大学、短大、大学院の通信教育部には現在、約24.5万人が在学している。この数は、1975年までは漸増、その後ゆるやかな減少傾向にあったが、後述の85年の放送大学の開講によりやや増加傾向に転じ、過去数年は不況の影響もあって再び減少傾向にある。

放送大学は、教育統計上、便宜的に通信制大学に分類されているが、他の通信制大学とは教育システムも学生集団も、また生涯学習体系の中での位置づけも異なっているため、本論では独立して取り上げることにする。放送大学は、テレビとラジオを通じて講義を視聴し、10年以内に四年制大学と同じ124単位を修得すれば正規の大学卒業資格の得られる、わが国で唯一の放送による公開大学である。主としてイギリスのOpen University(以下、UKOU)をモデルとして1983年に設立され、1985年4月からUHFとFMによる講義を開始した。設置主体は、省庁関係者が理事となって運営する放送大学学園で、設立当時は国立でも私立でもない特殊法人立という位置づけがなされていたが、特殊法人改革により、

¹⁹ 文部科学省委託調査報告書「平成25年度開かれた大学づくりに関する調査報告書」21頁。

²⁰ 溝上智恵子「e-ラーニングが開く教育の自由化・国際化」関口礼子編著『情報化社会の生涯学習』学文社(2005年)73頁。

2003年10月からは「特別な学校法人」立（「放送大学学園法」という法律に基づく）の大学として再出発した。しかし、その学校法人化の前も後も、実際の運営資金の3/4は国庫によって負担される、実質的な「国営大学」である。学部は教養学部だけであるが、その下に6つのコースが設置され、教育分野は総合大学のほぼ全域をカバーしている。開学以来、全国化²¹の進展もあって、現在は、学部、大学院を合わせ約8万9,000人が在籍している²²。放送大学における教育の詳細に関しては、第4章で検討することにした。

（3）専修学校

1975年、文部省は、学校教育法第一条に定められた正規の学校以外の各種学校のうち、設備、教育内容、教員等に関する一定の基準を満たすものを専修学校と認定し、新たな中等後教育機関として法的に明確に規定した。多くの専修学校は「高等課程（入学資格は中学卒業）」「専門課程（同高校卒業）」それに「一般課程（卒業資格要件なし）」の3コースを持っているが、特に専門課程が明確に高卒後の進路として位置づけられたことの意義は非常に大きい。現在、国家公務員では採用、給与面で専修学校専門課程卒を短大卒とまったく同格に扱っており、大学によっては、専修学校専門課程の卒業生を三年次編入で受け入れるところが多くなっている。統計等でも専修学校専門課程（専門学校と通称されることが多い）を高等教育の範疇に入れることがしばしばである²³。

専修学校の修業年数は一般に2年間で、コースの内容は、工業、ビジネス、医療、衛生など職業的スキルに結び付くものがほとんどである。1976年に893校で出発した専修学校も、2013年5月現在では3,216校（うち専門課程を置く学校が2,811校）となり、在学生数も約66万人（うち専門課程を置く学校の在学生在が約58.7万人）に達して、量的には減少の一途をたどる短大を凌駕している²⁴。70年代末から80年代後半にかけては「専修学校ブーム」ともいべき現象も見られ、大学・短大とは別の新たな中等後教育機関としての地位を築いてきたといえよう。ただし、高卒者の進路として明確に位置づけられるとともに、多くのコースが高卒後直ちに進学する若者で占められるようになり、むしろ成人教育機関あるいは生涯学習機会としての性格は薄らいでいるのが現状である²⁵。

もうひとつの学校種、各種学校がある。各種学校での学習は、原則として正規の学卒資格に直接結び付かないが、特定の技能を短期間でいつでも学べるという点で、正規の学校教育を補完、代替する機能を果たしている。各種学校は、専修学校や学校教育法一条校へ

²¹ 開学当初は電波の到達範囲と学習センターの設置が南関東地域等に限定されており、全国化が強く求められていた。開学から15年をかけた、1998年10月に全国化が達成された。

²² 放送大学「経営に関するデータ集」2012年12月より。本論第4章、図4-1も参照。

²³ 文部科学省の学校基本調査では、学校教育法での扱いが異なることから、現在でも高等教育とは別のカテゴリーに置かれている。

²⁴ 文部科学省「平成25年度学校基本調査(確定値)」:

[http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/\(2014/01/29\)より](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/(2014/01/29)より)。

²⁵ 岩永雅也「中等後教育機関としての専修学校の機能と問題点」『高等教育研究紀要』第4号(1985年)29-46頁で、専修学校の発足、定着、発展の分析を行っている。

の学校種変更や経営不振による廃校などが相次いだため、最も学校数の多かった1960年代末～70年代半ばの約8,000校から、2013年現在の1,330校まで、約83%も減少している。現在各種学校には122,890人が学んでいるが、その約半数は予備校と自動車操縦が占めている²⁶。

(4) 民間教育文化事業

民間教育文化事業は、カルチャーセンターあるいはスクールビジネスなどと呼ばれる教育事業の総称である。わが国にも以前から教養文化教室のような地域的学習機会があったが、それが全国的な規模で展開したのは、1974年の朝日カルチャーセンターの開講以来のことである。それ以後、新聞社、放送会社、デパート等を事業主とするこの種の事業は、急速な成長を遂げている。民間教育文化事業の全体像を量的に把握するのは困難であるが、朝日カルチャーセンターの例では、東京だけで現在550科目（1,330クラス）が開講されている。経済産業省は現在全国で延べ640万人余りがカルチャースクールに属する教育機関で学んでいると推計している²⁷。

民間教育文化事業は、公的機関の行なう伝統的な社会教育とはまったく対照的に、企業性、広域性、総合性、個人指向といった特性を備えている。そのことが学習者の流動的な教育需要に機敏に対応していく上で有利に働いていること、そしてそれが従来社会教育にない民間教育文化事業の魅力の重要な一側面をなしていることに留意すべきである。しかし反面、そのような民間教育文化事業の性格が、高額の授業料や大都市への遍在という形で、低所得者層や地方在住者を排除する傾向があるという課題を持っていることもまた事実である。

(5) 社会通信教育

一定のカリキュラムに基づいて講義、教材の送付、問題演習、添削指導、質疑応答等を、郵便、放送などの通信手段を用いて行う教育を指す。ただし、学校教育法に基づいて高等学校や大学が行う、正規の卒業資格や学位に結び付くものはこのカテゴリーには入らない。正確な数の把握は困難だが、現在全国の1,000をこえる機関で50万人前後の学生が学んでいると思われる。文部科学大臣は、民間で行われている通信教育のうち、学校、一般社団法人、一般財団法人が行っているもので社会教育上奨励すべきものを社会教育法の規定に基づき認定し、その普及奨励を図っている。2012年7月現在、認定を受けた社会通信教育は110課程で、年間受講者数は約53,000人となっており、生涯学習のための重要な手段の

²⁶ 文部科学省「平成25年度学校基本調査(確定値)」:

[http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/\(2014/01/29\)](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/(2014/01/29)) より。

²⁷ 経済産業省「特定サービス産業動態統計調査」2012年度版:

[http://www.meti.go.jp/statistics/tyo/tokusabido/result/result_1.html/\(2013/10/15\)](http://www.meti.go.jp/statistics/tyo/tokusabido/result/result_1.html/(2013/10/15)) より。

一つとなっている²⁸。コース内容には簿記、速記、無線技術、設計、語学、服飾などがある。修学期間は6ヶ月から1年程度と比較的短い。誰でも、どこでも、いつでも、しかも比較的安価に学べるという点で、学校教育を補完する利点を持つ反面、必ずしも質の良い教育機会ばかりとはいえず、また利用者にはその良否の判別が困難だという弱点もある。

ここまで(1)～(5)で見てきたような選択肢の多様化は、学習者の側から見れば選択の幅の広がりにつながるものであった。しかし反対に教育を提供する側からすれば、一定の規模の教育需要のもとで顧客の獲得競争が激化することを意味している。1992年の18歳人口のピーク以降、市場の状況は悪化の一途をたどっており、激化する競争に生き残るためにも、これまでの顧客市場とは別の市場の開拓に乗り出さざるを得なくなる状況に置かれ続けているのである。

成人学習者は、その意味で、大きな開拓可能性を持った魅力的な市場の一つである。成人の潜在的教育需要(=学習への意志)の高さは決して低くなく、すでに形成されている市場の規模も小さいものではない。この分野での正確な数値の提示は困難であるが、日本生産性本部が毎年調査報告を刊行している『レジャー白書』によると、民間教育文化事業、語学学校、パソコン教室等の教育・学習事業等の顕在的な学習市場に、成人学習の潜在部分、すなわち趣味工芸や文芸創作、音楽・美術鑑賞、茶道、華道といった分野の支出を加えた「趣味・余暇部門」の年間消費規模の推計値は、約8.4兆円にもものぼる巨大な市場になっていることがわかる²⁹。そのうち、庭いじりやビデオ鑑賞、スポーツ観戦等の学習との関わりの薄いものを除いた比較的学習活動に関連のある項目だけを取り出すと、成人の「参加率」と「年間平均費用」から、大まかに1～1.5兆円強の市場規模であることが推察しうる。

現在この巨大なキャパシティを持つ市場に参入している高等教育機関は限られている。特に大学、短大といった伝統的教育機関は、従来成人学習者市場にあまり関心を払ってこなかった。しかし先述のように、伝統的な18歳人口の市場規模が縮小してくれば、そうした教育機関も成人学習者に目を向けざるを得なくなるのは当然のことといえよう。

ところで、この新たな市場には、新規高卒者の市場にはない一つの大きな特徴がある。それは成人学習者が、教育機関に所属しなくてもアイデンティティを失う心配のない、自立した存在だということである。彼らは自らの判断と意志で教育への支出を実行したり中止したりできるという、経済的な自立性も高い。そのため単位費用あたりの効果、便益にも敏感であり、市場内での移動性も高いのが普通である。景気が下向きになり、可処分所得が減少すると、たちまち彼らは学習の場から撤退してしまう。これまでのように、毎年同じ時期(4月)に同じ集団(18歳コーホート)から定型的なリクルートをしていれば事足りるというわけにはいなくなっているのである。

²⁸ 文部科学省「社会通信教育の振興」:

http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/tsushinkyoyiku/index.htm (2014/03/23)より。

²⁹ 公益財団法人日本生産性本部・余暇創研編『レジャー白書 2013～60代以上が余暇の主役へ～』生産性出版(2013)67-69頁。

第4節 遠隔高等教育とメディア—本論の課題—

ここまで見てきたように、今日の日本社会では、生涯学習体系への移行が政策として進む中で、学齢期にない成人の学習の重要性がますます注目を集めるテーマとなっている。その中でも、趣味や習い事といった伝統的な「閑暇学習」とは一線を画した、より高度な学びへの関心が高まっている。そうした成人の学習需要の質的な変化は、いわゆる団塊の世代³⁰をめぐる「2007年問題」（団塊世代最年長集団の60歳定年時）と「2012年問題」（同65歳定年延長終了時）にも関わりを持っている。というのも、彼らはそれ以前の戦前派、戦中派と比べて学歴水準も経済力も相対的に高く、定年後の学習機会にあっても、より高度な学習内容を求める傾向が強いためである。

そうした学習要求に応える最も有力な社会システムは、十分な伝統と人材を持ち、これまでに多くの学問知を蓄えてきた高等教育機関とりわけ中世以来の学問的伝統を有する大学である。しかし、従来伝統的な18～22歳層、つまり「大学に来ることが社会的に動機付けられている者」への対応しかしてこなかった大学には、成人、社会人、つまり「大学に来ることに社会的動機付けのない者」という大学にとって新しいジャンルの学習者の要請に応えられるだけの理念も技術も十分には備わっていない。たしかに、大学の三機能の一つとしてあげられる「社会貢献」の一環としての大学開放（extension）を推し進め、大学公開講座や社会人学生の教育に注力することの効果は一定程度認められるようになった。しかし、それにしても見方によっては「大学に来る者」あるいは「大学に来られる者」への教育を行っているに過ぎないということもできるのである。地理的、社会的あるいは身体的に通学が困難な学習希望者、卒業後の就職という動機付けなしに自由な学習を自律的に行う学習者にどのような教育をどう提供するか。そうした重い課題が、生涯学習社会における大学をはじめとする高等教育機関には課せられているのである。

そのような課題を解決し、生涯学習社会における高等教育機関の新たな使命を果たすための最も有力な教育システムの一つが遠隔高等教育である。その遠隔高等教育の社会的意味と来歴を踏まえながら、生涯学習という場における遠隔高等教育とそこで用いられるさまざまなメディアの内容および効用、さらには可能性と限界といった側面に関して、具体的な事例を取り上げて考察することを本論の基本に据える。

本論における研究の目的と方法、先行研究、課題等は以下のとおりである。

（1）研究の目的と方法

以上のような検討を踏まえ、本論ではその主たる研究の目的を次のように設定する。

³⁰ 堺屋太一が名付けた当初の「団塊の世代」は、1947年～51年の5年間に生まれた人々を指していたが、狭義には特に出生数の突出した47年～49年の3年間に生まれた人々を指す。

特殊時代的な政策理念とその発現形態としての生涯学習社会において、遠隔高等教育システムが有力な教育・学習方略として展開していること、およびその展開の手段として多様なメディアの利用とりわけネットワーク・メディアの利用の有効性が高いことを、事例に基づいて実証的に明らかにする。

成人学習者は、その学習目的、学習形態、学習能力、学習達成等において、一般の若年学生とは大きく異なっている。まず、その成人学習者の特性を明らかにし、彼らが今日の生涯学習社会においてどのような社会的位置づけにあり、そこでいかなる学習をしているのかを、とりわけ高等教育の領域において明らかにする。次いで、生涯学習社会の現状とそこにおける遠隔高等教育の適宜性と有用性について、さらに、生涯学習機関として、また遠隔高等教育機関として日本における代表的な存在である放送大学に焦点を絞り、そこでの教育と学習がどのような現状にあるのか、また、そこで学習者たる学生はどのような学習行動を採っているのか、そして、放送大学の教育システムをどう利用し、どのように評価しているのかについて、直近の複数の調査結果を基に実証的に明らかにする。その上で、現下の情報通信技術状況を踏まえ、放送大学のような遠隔高等教育機関がどのような技術を利用することが可能かつ適切であるのかについて、海外の状況も参照しつつ詳細に検討していく。それにより、今後の日本の遠隔高等教育が採用すべき有効な教育システムを見出すことを研究の最終的な目的とする。

(2) 先行研究

遠隔高等教育研究は、いうまでもなく教育研究の全分野から見て最も新しい領域の1つである。したがって、その全てが体系的に整理されているわけではないが、それらを教育的・社会的意義に関する理論研究、歴史的経緯と現状の分析、そして技術的手段とその効果に関する研究の三者に大別することは可能である。その観点から、先行研究は概ね以下のi)～iii)に整理することができる。以下、そのそれぞれについて検討する。

i) 教育的・社会的意義に関する理論研究

この分野での理論的アプローチは、基本的に遠隔高等教育をも包摂した「遠隔教育」という大枠の中で展開されてきたとあってよい。そこでの議論は、主に、対面型の教授・学習形態との比較において遠隔教育がメディアを利用することの意味と必然性を検討するものとして展開してきた。その代表的なものは、次の五つのモデルにまとめられる。

①自律的学習者モデル

英米両国で1970年代初めから遠隔教育の研究に携わり、*American Journal of Distance Education*の創刊者としても知られるムーア (Moore, Michael G.) は、それまでの教授－学習理論に教授行為と学習行為が離れて行われる場合の教育に関する理論が欠如していたことから、遠隔教育の理論化を目指した。彼は、そのような場合の学習者を自律的学習者

(autonomous learner)と規定し、学習者と教授者との距離を地理的距離ではなく両者の交流の多寡によって表される心理的な距離、すなわち交流距離 (transactional distance)と捉えて、その距離を克服するため、遠隔教育では印刷物や放送、電子機器等を積極的に利用することによるコミュニケーションの促進が必要不可欠となることを示した³¹。

この考え方に立てば、それぞれの時期ごとに交流距離を縮めるのに効果的だと思われるメディアを利用して遠隔教育が行われることの意味や要因を理解することができる。例えば放送大学に代表される遠隔高等教育機関における印刷教材や放送番組のあり方にも理論的根拠が与えられることとなる。さらに、それを敷衍するならば、技術の進展とともに高度化するICT利用に移行していく必然性も理解できる。というのも、自律的学習者の学習に関わる最も大きな目的と関心が交流距離の効率的な克服だからである。実際、韓国公開大学や日本の放送大学を対象として、交流距離とメディア利用に関する研究も試行されている³²。

ただ、ムーアの自律学習者モデルに対しては、交流距離という指標が基本的に学習者の主観により心理学的に規定されるため、実証性、具体性に欠けるという問題、さらに、最近のICTの多様な技術的展開は「自律的学習者による交流距離克服の期待」という単純な根拠だけで説明できるかという問題も指摘しうる。

②産業化モデル

ドイツを代表する遠隔大学であるフェルン大学 (FernUniversität) の初代学長を務めたピーターズ (Peters, Otto) は、学習の遠隔化を教授—学習過程の産業化と捉えた。すなわち、生産業等の高度化と同様に、事業の拡大と技術革新を背景に、教育分野においても教授過程を分業化し、新しい技術を導入して効率を上げ (つまり一人の教授者が担当できる学習者の数を増加し)、それにもかかわらず教育の質を一定に保ち品質管理するため、遠隔教育に放送メディアや電子機器の利用が促進されると説明したのである³³。大量生産のアナロジーから、彼はマスプロ教育 (mass instruction) の必然性を肯定している。確かに、高度に産業化が進展した社会にあって、教育だけがその流れに無縁というわけには行かないことは言を俟たない。実際、対面式の講義や授業であっても、そうしたメディアや機器の利用は年々進展している。また、事業という側面から見れば、遠隔大学の経営も費用対効果の考え方からは逃れることができない。近年の大学経営においてしきりにマーケットが取り沙汰されるのも故なしとしないところである。

³¹ Moore, Michael G., Learner autonomy: the second dimension of independent learning, *Convergence* 5(2), (1972) p.76

³² 前者の例としては、Jung, I. S., Korea's experiments with virtual education, *Technical notes series*, Vol.5, No.2, World Bank (2000) が、後者の例としては、熊谷愼之輔「M.G.ムーアの遠隔教育論」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第140号(2009)133-141頁がある。

³³ Peters, Otto, Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline, In Sewart, D., D. Keegan & B. Holmberg eds., *Distance Education: International Perspectives*, Croom Helm(1983).

しかし、教育という営為を物質生産と同様に捉えることへの情緒的な反発は措くとしても、産業化モデルは、教育の特殊性を無視しすぎているという点で批判の余地がある。メディアを用いた間接的な教育は、あくまでも直接的な対面型の教育があった上で、それを代替する形で行われるものであって、常に対面型の教育部分をその一部として保持している必要があるからである。教授－学習過程には教授者と学習者の絶えざる相互作用が不可欠なのであって、面接型の授業は決して放送を用いた授業の代替として行われるものではない。それは、例えばeラーニングにおいて効率的な一方向・非同期型から相対的に非効率な双方向・同期型へと向かっていくことの説明が、産業化モデルでは困難であることとも関わってくる。

とはいえ、遠隔高等教育機関を経営という視点から捉える場合には、重要な考え方であることは確かである。

③人間中心主義モデル

ホームバーグ (Holmberg, Börje) は、イギリスのUKOU、中部アメリカ大学、スウェーデンのデルタ計画等の経験と調査の結果から、放送メディア、とりわけテレビが、学習者に対して強力な動機付け効果を持ち、コースの内容とうまく整合している場合には、印刷物での学習に困難を感じる人々からの高い評価を得られることを示した³⁴。ただし彼は同時に、学生が教師層など批判能力の高い集団である場合には、テレビよりもラジオ、あるいは放送メディアよりも印刷物の方がより好まれるという結果も紹介している。

彼は、基本的に、教育とは個々の学習者が個別に学習することだと捉え、遠隔教育を教材という案内付きの相互作用でありコミュニケーションであると考えた。したがって、学習者の側のレディネスや能力によって適合する学習方法やメディアが異なってくるのは蓋し当然のことであって、学習者は教材の導きにしたがって学ぶ楽しさや喜びを感じるようになり、学習を継続することができるようになるのである。これがホームバーグの人間中心主義モデルである。このモデルでは、教材や機器などのメディアは学習の動機付けのために必須のものとなり、それによって学習が成就することになる。そのため、教材は情報量の多さや効率性ではなく、何より学習する喜びを喚起するものでなくてはならず、印刷物は全て易しい口語で書かれ、放送教材は親しみやすいものであることが基準となる。このモデルにあっては、教材は情報伝達的手段ではなく、互いに人間である教授者と学習者との会話を惹起する手段である。それによって、本来あるべき対面型のコミュニケーションに限りなく近い教育が達成されると説明されるのである。

このモデルによれば、例えば放送大学における教材は、情報の正確さや量ではなく、何よりも親しみやすさを基準に作成されるべきであり、印刷教材はスタディガイドとしての、放送教材は履修案内としての性格をより強く持つべきだということになる。教材やメデ

³⁴ Holmberg, Börje, *Status and Trends of Distance Education*, Kogan Page (1981) p.78.

ィアを複合的に考える場合には有力な視点であると思われる。

④ハイブリッドモデル

ダニエル (Daniel, John S.) は、UKOU、そしてカナダの公開大学で学長、副学長を務めた遠隔高等教育の実践家、研究者である。彼は、遠隔教育について、メディアを介した個別学習と教員やチューターによる直接対面指導がともに必要な、それぞれの相互作用によってはじめて成り立つ教育営為であると考えた。その意味で、かれの提示したモデルは、自習とチュータリングの複合したハイブリッドモデルであるということが出来る。彼は、遠隔教育メディアを用いた教育を、経済効率を担保するための手段、また教授者との直接的相互作用の部分、課程継続のための必須要素と捉え、個別学習と相互作用のバランスの取れた教育が遠隔教育の望ましい姿だという主張を展開したのである³⁵。その背景に放送メディアとチュータリングとを同程度の重要性で用いていたUKOUの実践が理想像としてあったことは間違いない³⁶。

ダニエルにとって、新時代のICTを利用したメディアによる授業は、したがって、個別学習(放送授業、印刷教材など)の代替、またはチュータリングの代替として考えられる。特に後者に関しては、一方向ではなく、双方向同期または双方向非同期の教育メディアが必要とされる最も強い根拠ともなる。それによって、学習を継続するための相互作用が保証されることになるからである。その点で、放送大学をはじめとする現代の遠隔高等教育の検討には、有力な概念を提供してくれるものと考えられるのである。

⑤学習空間拡張モデル

韓国の公開大学を主な研究フィールドとし、日本で研究・教育活動を行っている鄭仁星 (Jung, I.S.) は、久保田賢一、羅願柱、寺嶋浩介らとともに、『遠隔教育とeラーニング』を著し、その中でこれまでの理論的展開を踏まえつつ、教育の構成主義の影響のもとに、新たに「学習空間の拡張」という概念を提案している³⁷。彼らによれば、これまでの遠隔教育は、時間的・空間的な制約の克服を主な目的に展開してきたという。しかし、eラーニングの登場と普及は、その克服を完遂させただけでなく、さらに学習そのものの質を刷新する契機をも孕んでいたという。それが「学習空間の拡張」である。大きな概念である学習空間は、さらに、「情報獲得空間」「情報活用空間」「学習対話空間」そして「知識構成空間」といった下位空間を持ち、そのそれぞれがeラーニングの展開によって拡大していくのだという。すなわち、情報獲得の範囲が無制限に近く拡がり、獲得した情報の活用(または新たな発信)の機会が限りなく拡大し、教授者や他の学習者とのコミュニケーション機会が格段に増え、そうした下位空間の拡大によって得られた知識やアイデアを用いて新たな知を構築することがより容易になってきた、ということである。

³⁵ Daniel, John S. & C. Marquis, Independence and interaction: getting the mixture right, *Teaching at a Distance*, 15 (1979) pp.29-44.

³⁶ ただし、2006年12月より、UKOUはBBC放送を通じての全ての放送授業を終了している。

³⁷ 鄭仁星・久保田賢一編／羅願柱・寺嶋浩介著『遠隔教育とeラーニング』北大路書房(2006)55-56頁。

このように、教育に用いられる種々のICTの意義を、新たな価値の創造として積極的に捉える方向性は、確かにこれまでの遠隔教育観に欠如していたものである。学習者のかなりの部分がインターネットに対する親和性を増し、あたかもICTが空気のような存在となりつつある現在、双方向通信による相互作用が可能にする知の構築は、遠隔高等教育が目指すべき目標の1つとなりうることは否定できない。ただ、放送大学のような成人学習者中心の生涯学習機関においてそれが妥当するか否かは、また別の要素も勘案しつつ考えなければならない問題であろう。その点については、特に学生に対する詳細な現状分析が必要となる。

以上の五つの遠隔教育の展開モデルを整理して理解するため、以下のような二つの軸を設定しよう（図序－1）。一つ目は、遠隔教育におけるメディア利用に対して、個別学習をより充実させる点でメリットがあるか、教育をより効率的に進める上でメリットがあるかという軸である。つまり、「学習個別化メリットの視点」と「教育効率化メリットの視点」をその両端に持つ軸である。もう一つは、遠隔教育システムの発展と展開によりメディアは収斂すると見るか、それとも多様化していくと見るかの軸である。第1の軸で区分すると、個別化メリットに注目するモデルが①と③であり、効率化メリットに注目するのが②および④である。一方、第2の軸では、メディアは収斂すると見るのが①および②、多様化すると見るのが③、④である。



図序－1 各モデルの2軸による4象限上の位置

そこで、⑤の学習空間拡張モデルの位置であるが、最も新しいこのモデルは、基本的に

eラーニングの全面的な利用を前提としている。それにより、①～④のモデルでは対立的な、つまりトレードオフの関係にあった「学習の個別化」と「教育の効率化」は、ここでは対立的ではなく両立するものと考えられている。また、形態的にはメディアはeラーニングに収斂するよう見えるが、実はeラーニング自体が講義だけでなく、音声資料や映像資料等多様な情報の提供を可能とし、さらに双方向性も有するメディアであることから、学習空間拡張モデルは、実質的に「多様性－収斂性」の軸もその両端の違いを不分明にしていくと考えられる。両軸の midpoint にこのモデルを配したのは、そうした理由による。

この五つのモデルとその基本的な遠隔教育観は、後段で今日の遠隔高等教育を実証的に検討するに際して、その評価の基準として援用することとする。

ii) 歴史的経緯と現状分析

これまでの遠隔教育、特に遠隔高等教育の進展に関する歴史的経緯、および現状の分析に類する研究は非常に多い。また、上記 i) において取り上げた論者達も、その多くが著作の中で歴史的経緯について取り上げている。したがって、「遠隔高等教育史」のようなジャンルは未だ成熟していないと見るべきかもしれない。

そうした中で、佐藤卓己・井上義和編『ラーニング・アロン』³⁸は、多くの筆者によって書かれた編集書籍であるが、筆者それぞれの問題意識も明確で、かつ歴年的な情報も過不足なく踏まえられており、遠隔教育の社会的背景や意義を理解する上で非常に貴重であるといえる。編著文献であるため、執筆者間の視点や掘り下げ方の違い等は不可避免的に生じているものの、遠隔教育および遠隔高等教育の理解には役立つところが多い。

一方、ボーエン (Bowen, William G) の *Higher Education in the Digital Age* は、社会と既存の高等教育の側からICTによる教育の可能性を見たものとして評価できる文献である。例えば、ボーエンは、不況のたびに大学への学生納付金(授業料等)の比率が増加(1986年度の23.2%から2011年度の43.3%まで段階的に増加)し、その逆数としての公共支出の比率が減少していること、あるいは、2010年を境に全米の学生奨学金債務残高がクレジットカード債務残高を凌駕したこと等を示し、その時期にインターネットによる遠隔高等教育の学習者が相関して増えていることも示して、高等教育におけるICT利用が実は経済的な背景と強くリンクしていることを指摘している³⁹。こうした視点は、明らかに上記のような理論研究には欠けていたものの1つである。

また、先に研究目的でも述べたように、本研究では、特に放送大学を研究対象として具体的な量的分析を行うが、その先行研究としては、牟田博光の『大学の地域配置と遠隔教育』をあげることができる⁴⁰。牟田はその後半の第6章「地理的配置に依存しない高等教育」から第8章「放送大学の経済性」にかけて、放送大学を経済学的な視点から分析して

³⁸ 佐藤卓己・井上義和編『ラーニング・アロン』新曜社(2008)。

³⁹ Bowen, William G. *Higher Education in the Digital Age*, Princeton Press (2013) pp.20-21.

⁴⁰ 牟田博光『大学の地域配置と遠隔教育』多賀出版(1994)。

いる。とりわけ、これまで生涯学習機関に対してはほとんど採られてこなかった費用対効果分析を用いて、卒業生一人あたりの経費と収益との比較分析を行っている。それにより、これまで見えてこなかった生涯学習の経済的側面や社会的側面が見えてきたことは事実であり、その意味で非常に貴重な先行研究であるといえる。

しかし、一般の費用対効果分析であれば不可欠の変数となる卒業後の私的収益や、他の教育機関に対して特に比率の高い公的資金など、生涯学習にはやはり客観的な経済効果分析にはなじまない要素が多く存在し、そのため、厳密な意味での費用対効果分析とはなっていない。

それとは異なる制度的な側面から放送大学を扱ったものが小林雅之「高等教育計画と放送大学」である。小林は、日本の戦後高等教育政策の展開から新構想大学やその一部としての放送大学を検討し、それが必ずしもぶれや矛盾のない計画のもとに構築され、運営されてきているわけではないことを示した。その上で教学運営の現状を概観し、現在と未来について、「しかし、放送大学のように、きわめて最先端で高度の技術を用いる教育機関では、激変する技術と計画の間に齟齬が生じることも放送大学の将来を見えにくくしている」⁴¹と述べている。これは、ある意味で、牟田のように純粋に経済学的に分析することも、また制度論として体系的に考察し、今後を展望することも、現在進行形で変動しつつある放送大学の分析には不向きであることを率直に吐露したものだとも読み取ることができる。

こうした研究の結論から見えてくるものは、放送大学の現状分析に求められる姿勢は、先の諸理論を踏まえた上で、経済関係や法制関係といった特定の視点に限定するのではなく、まず現状をあるがままに捉え、そこから浮かび上がってくる法則性や類型性を把握すべきだという、アリストテレス的帰納のいわばきわめて素朴な方向性である。

iii) 技術的手段とその効果に関する研究

ICTやインターネット技術の教育への応用に関しては、非常に多くの調査研究の報告や論文、書籍が世に出ている。吉田文らは『模索されるeラーニング事例と調査データに見る大学の未来』において、大学に対する全国調査をもとに、急速に情報化する大学教育の実態を明らかにした⁴²。さらに、放送大学学園では、「ICT活用教育の推進に関する調査研究」を行い、放送大学以外の一般大学においてICTが用いられている現状を継続的に調査しているが、それによると、2010年度の国立大学におけるインターネット等を利用した遠隔教育実施割合は45%強（2010年度）に達している⁴³。私立大学においても35%を超えており、アメリカにおける平均86.5%（2011年度）にはまだ及ばないものの⁴⁴、近年急速に増えていることが明らかになっている。

⁴¹ 小林雅之「高等教育計画と放送大学」『放送大学研究年報』第16号(1998)66頁。

⁴² 吉田文・田口真奈編著『模索されるeラーニング事例と調査データに見る大学の未来』東信堂(2005)。

⁴³ 放送大学学園『ICT活用教育の推進に関する調査研究』(2011)134頁。

⁴⁴ Elaine A.I., Jeff Seaman, *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*, Pearson (2013) p.20.

ごく最近のものに限ってみれば、土屋俊「デジタル・メディアによる大学の変容または死滅」がある⁴⁵。土屋はアメリカで急速に利用が伸張しているMOOC（Massive Open Online Courses：大規模オープン・オンライン・コース）に注目し、それがネット上に無料で提供されることにより、従来型の大学の多くがこれまでの地位を維持できずに廃校に追い込まれるだろうと予測している。それほどまでに、ここ数年のICTの進展には著しいものがあるのである。こうした技術的な進展状況も、同時に把握しておく必要があることはいうまでもない。

（3）研究課題

本論では、以下のようなi)からv)の5つの議論の対象を掲げ、それらについて検討、考察することを課題として設定する。

i) 臨教審答申以降の日本における生涯学習社会のあり方とその背景を明らかにする。とりわけ、政策として設定された生涯学習社会の理念や内容と、成人学習者の持つ特性との整合不整合およびメディア利用の有効性について検討する。その検討を通じて、日本における生涯学習体系への移行が、政策主導、とりわけ当時の首相府の政策主導により推進された学校教育システム自由化の結果としての教育弱者に対するセーフティネットと位置づけられて推し進められたこと、しかし一方で、現実の成人学習者には本質的な学習特性や知力の特性があり、実際の学習活動は学校における教育活動とは異なる考え方や方法によらざるをえないこと、そしてそのための手段としては多様なメディアの利用が有効であることを体系的に論述する。（第1章）

ii) 他方、わが国の高等教育機関がどのように生涯学習に関わっているか、またどのように関わってきたのかを具体的に明らかにする。とりわけ、大学政策の転換期であった1990年代以降の大学経営のあり方とその変化、成人・社会人学習者の取り込みとそれへの対応等に注目してその成否について考察する。その考察を通じ、大学が、前世紀末以降伝統的な顧客層（18-25歳集団）以外の教育提供対象として成人（社会人）学習者に注目するようになってきたこと、大学公開講座の活発化、社会人入学の促進といった成人学習者を対象とする事業を拡大し続けていること、そして、大学での成人学習者の増加は、成人の側の学習需要のみならず、大学のサイドからの期待の結果でもあったことを明らかにする。（第2章）

iii) 高等教育機関の生涯学習への取り組みの一つの有力な手段としての遠隔高等教育について、原理的な側面にも十分に目配りをしながらその位置付けを考察する。さらに、そこで利用しうるメディアの状況の変遷と現状を踏まえながら、遠隔高等教育において多様な

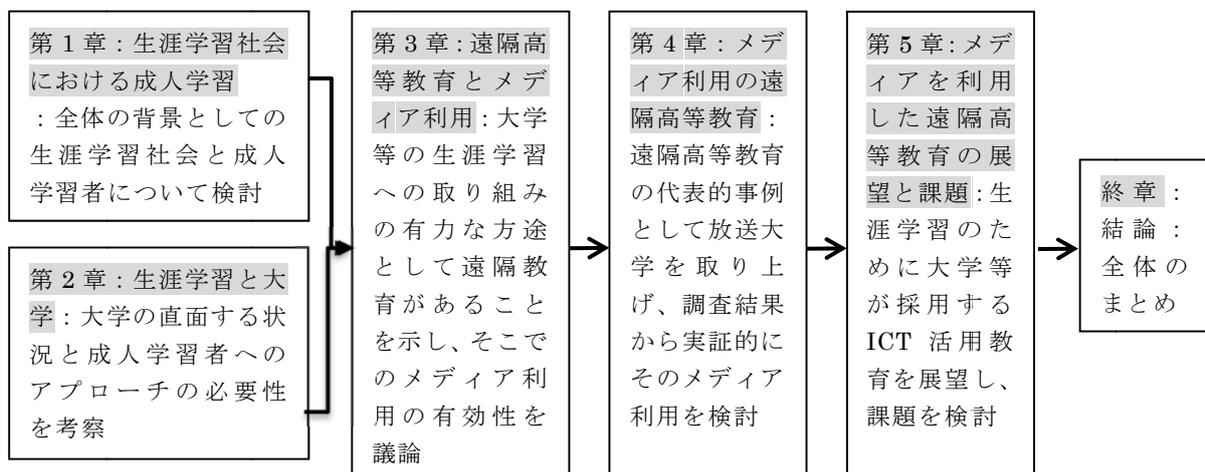
⁴⁵ 土屋俊「デジタル・メディアによる大学の変容または死滅」吉田文・広田照幸ほか編著『グローバルゼーションー社会変動と大学』岩波書店（2013）。

メディアを利用することの効果について考える。その考察を通じ、多様なメディアの利用が遠隔高等教育の機能と競争力を高めること、そして実際に遠隔高等教育におけるメディア利用が拡大している現状について、具体的に明らかにしていく。(第3章)

iv) 日本の遠隔高等教育の代表的な教育機関として放送大学を取り上げ、設置から現在までの歴史も踏まえつつ、その教育の意味と可能性について調査結果を基に検討していく。とりわけ、在学生、卒業生の数等の定量的分析と学生に対する実態・意識調査の結果から、遠隔高等教育の社会に対する積極的な機能と意味、そして限界や問題点などを学生の意識を通して検討する。それらの検討を通じ、実際の学生層の変化と学習へのネットワークメディア利用の期待の大きさを明らかにし、それに即応した教育メディアの大きな変革を余儀なくされるであろうことを示していく。(第4章)

v) 生涯学習社会における遠隔高等教育の新たな動向と技術利用の展開について、主として教育に用いられるメディアとその利用可能性という側面から明らかにする。とりわけ、現在世界の遠隔高等教育においてさまざまに利用されている ICT にかかわる技術とデバイスを検討し、その日本における利用可能性と近未来を考察する。特に、本論文の初めにまとめた五つの遠隔教育発展モデルと現状との適合性を比較検討し、オンライン授業の台頭で多様化している現在の遠隔高等教育機関においては、成人の生涯学習に関わるモデルとして、「自律学習者モデル」、「産業化モデル」、「人間中心主義モデル」、「ハイブリッドモデル」あるいは「学習空間拡張モデル」のどれが適合的かを考察する。(第5章)

以上の議論の進め方を簡潔にまとめて図示したものが、次の図序-2である。



図序-2 本論文の構成

(4) 主要概念の定義

本章の最後に、本論において用いられる中心的概念について、その意味と本研究で包摂する範囲についてはじめに定義する⁴⁶。ただ、論中の文脈によって、その概念の一側面が強調され、また特定のニュアンスが加わることがある。そのような場合はそこでの議論の内容に即応して再定義しつつ、それらの概念を柔軟に用いることとする。

i) 生涯学習 (lifelong learning)

今日の日本において、生涯学習は、2006年12月に成立した改正教育基本法第3条において、「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない。」とあるとおり、最も簡潔には「生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習すること」と規定される。本論においても、基本的にその概括的な語義で生涯学習の語を用いる。なお、これに先行して一般に普及した生涯教育 (lifelong education) は、教育する側を主体としてこの概念を見た場合の用語である。

ii) 成人教育 (adult education)

成人教育は、語義どおりに理解するならば、成人に対する教育行為であるが、成人の定義により、その意味は多様になる。欧米諸国では、生涯教育の概念誕生に先立ち、学校教育終了後の勤労者や市民に対する成人教育が普及していた。日本においては、成人教育という表現は翻訳語としてのみ用いられたに過ぎず、社会人教育が最もそれに近い概念と考えられている。日本特有の同種の概念に社会教育があるが、学校教育以外の公的教育機会と広く解釈される、行政的な意味合いの強い概念である。なお、成人学習 (adult learning) は、学ぶ側を主体としてこの概念を見た場合の用語である。

iii) 遠隔高等教育 (distance higher education)

遠隔高等教育とは、対面の教授・学習手段に依らず、何らかの遠隔媒体、メディアを教授・学習手段として用いる高等教育の総称である。欧米、特にアメリカにおいては、通信制大学と通学制大学との間に法的、公的な区分をもうけないため、通学制の高等教育機関が必要に応じて遠隔教育手段を用いることは決して珍しいことではない⁴⁷。一方、日本では、1970年代まで地理的距離の克服のための郵便手段による遠隔高等教育が中心であったが、それは一般に通信制大学教育と呼ばれて、一般の通学制大学の教育とは異質のものとして見なされてきた。80年代に入り、地上波放送や衛星放送、衛星通信を用いて遠隔地に教育内容を提供する放送大学のような教育機会が増えてくるにつれ、それまでの郵便中心の通信制との差別化が図られて、遠隔教育、遠隔高等教育という表現が広く用いられることと

⁴⁶ ここでの概念定義による術語の提示は、本論中でなされるものとは位置づけず、したがって初出とはしないものとする。

⁴⁷ 文部科学省先導的・大学改革推進委託事業「ICT活用教育の推進に関する調査研究」委託業務成果報告書(2011)放送大学学園、5頁。

なった。それと同時に、そうした教育提供の方法を一般の大学とは異質なものとして排除するのではなく、通常の教授活動に組み入れる機関も漸増し始めた。さらに、1990年代後半以降、インターネット利用による教授・学習形態が普及するに従い、遠隔高等教育で用いられる通信システムもネットワークを媒介とするものに重心が移り、それによって一層、一般の大学が遠隔教育をその教育システムの一部として採用するようになったのである。文部科学省の業務委託を受けて放送大学が実施した全国の高等教育機関を対象とする調査によれば、2005年度に全体の14.6%にとどまっていたインターネット等を用いた遠隔教育実施の割合が、2010年度には2倍以上の35.7%に急増している⁴⁸。国立の機関に限れば45.8%と、半数近くにまで達していることがわかる。今や、遠隔高等教育の具体的な語義は、限りなく後出の「eラーニング」へと近づいているといえる。

iv) メディア (media)

本来は中間あるいは媒体という、ごく基本的で広範な意味を持つ英語彙 **medium** の複数形である。最も単純に定義するならば、渡辺武達が言うように、「あるところからあるところへ情報を伝える導管のこと」であり、「それじたいは本来情報そのものではなく、文字通り情報を『媒介するもの』」である⁴⁹。複数の要素間で情報を媒介するというきわめて抽象度の高い規定性を持ったため、要素の数と種類、情報の性質、媒介の方法や技術等々によりメディアの種類も多様である。渡辺は、フィスク (Fiske, J.) のメディア分類を援用しつつ、広義のメディア概念が大まかに「直接表現メディア」、「代行表現メディア」そして「機械表現メディア」の三類型に分けられることを示している⁵⁰。直接表現メディアとは、音声言語、表情、ジェスチャーなど、メッセージの発信者の身体の一部を用いるメディアである。代行表現メディアは、書籍や写真など発信者から離れてメッセージを発信者の代わりに伝達するようなメディアである。機械表現メディアは、直接表現メディアあるいは代行表現メディアを伝達する内容として、時間空間を超えメカニカルにさらにその内容を媒介する電話、放送、映画といったメディアである。本論では、そのうち、遠隔高等教育に関わるメディアとして代行表現メディアと機械表現メディアに注目し、それらを狭義にメディアと定義することとする。従って、本論におけるメディアには、書籍、郵便、CD-ROM、DVD、フラッシュメモリ、コンピュータといった具体物から、インターネットのようなネットワークまでの非常に多様な態様のものが含まれる。

なお、本論ではメディアに関して派生的に以下のようないくつかの下位概念も用いる。まず、インターネット、パソコン通信、ブログ、Web ページが含まれるネットワークメディアである。特に遠隔教育への利用に関しては、非常に重要なメディア群である。また、社会や大衆に対するメッセージの送り手として一対多のメッセージを発するマスメディア

⁴⁸ 同上報告書、134頁。

⁴⁹ 渡辺武達「メディア学とは何か」岡満男・山口巧二・渡辺武達編『メディア学の現在』世界思想社(1997)2頁。

⁵⁰ 同上、3頁。

という下位概念も現代社会では多用される。一般に新聞、テレビ、ラジオなどのマスメディアを単にメディアと表現する場合も非常に多い。一方、マスメディアとは正反対の受動的な性格を有するのがパーソナルメディアである⁵¹。携帯電話、スマートフォン、ICレコーダなどがその代表的なものである。マスメディアのように情報の送り手と受け手ははっきりしている一方向性のメディアとは異なり、インターネットのように送信も受信も可能であるような通信・コミュニケーション手段は、双方向メディアとしての性格も強い。さらに、同期型メディアと非同期型メディアという下位概念も重要である。同じようにインターネットを利用する通信メディアであっても、チャットのように送り手と受け手が同時にコミュニケーションに参加する同期型と、掲示板やブログ、eメールなどの非同期型とは利用の仕方や教育への応用可能性が大きく異なるのである。最後に、マルチメディアである。例えばラジオや手紙のように、通常単一の形態の情報のみを送るメディアに対し、文字、映像、音声など、複数のタイプの一方向メッセージを送ることが可能で、かつ双方向の通信も可能であるようなメディアを指す概念がマルチメディアである。インターネットによる遠隔授業に用いられるメディアの多くは、そうしたマルチメディアの性格を強く有している。

v) eラーニング

ICTを活用して実施される学習活動の総称である。「e」はelectronicの頭文字として用いられている。すでに1950年代に構想されていたCAI(Computer-assisted Instruction)が高度化し発展した形態を持つ。インターネットの発達と普及に伴って1990年代には教育分野へのインターネット利用が進み、WBT(Web-based Training)やWBI(Web-based Instruction)が発展したため、それらを含むネット利用の学習をeラーニングと総称するようになった。ただ、eラーニングと名付けられた学習形態であっても、どのレベルのインターネット技術を利用するかによってその内容は全く異なり、単にサイトから情報を一方向で流すだけのものから、メールや掲示板での非同期の双方向が保証されているもの、同期双方向型、マルチメディアタイプのコースワークといったものまで、形態は著しく多様である。

⁵¹ マスメディアとパーソナルメディアの語義については、後藤将之 『マス・メディア論』 有斐閣(1999)5-7頁。

第1章 生涯学習社会における成人学習

第1節 生涯学習社会とその背景

ある社会が生涯学習社会であるか否かについては、例えば高齢化社会などとは異なり、学習者中の成人比率が増加して在籍する学齢期の子どもたちを量的に上回り、社会的な重要性という点からも成人学習が学校教育を超越した状態、といった定量的な規定があるわけではない。そもそもそのような社会は、フロントエンド (front-end) 型の近代学校システムが成立してから今日まで、全く存在しなかった。つまり、生涯学習社会とは、現実に生涯学習あるいは生涯統合教育が優勢となった社会を指す概念ではないのである。このことは、特別な形容句を冠された他の現代社会概念、例えば、先の「高齢化社会」や「情報化社会」、「少子化社会」といった概念とあらためて比べて見た場合、とりわけ奇異に映る。

しかし、当然のことながら、そのことが問題とされることはない。というのも、われわれは、生涯学習社会というタームを、生涯学習活動が活発化し大半の人々が人生のさまざまなステージで何らかの学習を意識的に行うようになった社会というような、結果としての具体的状況を指すものとは理解していないからである。前章でも見たように、われわれの理解する理念としての生涯学習社会は、長くシカゴ大学学長を務めたハッチンス (Hutchins, Robert M.) が提唱した「学習社会 (learning society)」に源を持つ概念であるが、そのみならず、OECD の付置機関である CERI (The Centre for Educational Research and Innovation: 教育研究革新センター) によって提唱されたりカレント教育の理念もその重要な内容として加えられている。その理念の根底には、旧来のフロントエンド型教育体系からの脱却という基盤となる思想があったのである。

明治初期に近代教育制度が構築されて以来、日本では100年以上の長きにわたって、初等・中等・高等という階段を、途中で止まったり後戻りしたりせずに直線的に上っていく西欧型の学校体系を教育システムの中核に据えてきた。そうした教育システムは、人の一生を、前半の「準備と訓練の期間」と後半の「職業活動の期間」という二つの期間にはっきりと分けるという考え方に基づいて成立したものである。そうした教育体制は、フロントエンド型の教育システムと呼ばれる¹。換言すれば、フロントエンド型の教育体系とは、仕事に就く前に必要な教育訓練をすべて終えさせて、卒業してからは定年まで仕事だけに専念させるようなシステムを指す概念である²。

¹ 前払い制のバス運賃もフロントエンドと呼ばれる。あらかじめ行き先が同じような範囲内に決まっている短距離バスの場合、先に定額料金を払う形式が簡便である。フロントエンドからの脱却については、Jarvis, Peter, *Adult and Continuing Education -second edition-*, Routledge (1995) pp.23-25 を参照。

² ネジ巻き式のオモチャのアナロジーが考えられる。まず学齢期はネジを巻く時期、卒業はネジ巻きをして手を離れた状況である。その後の職業生活ではゼンマイの戻る力で動けるだけ動く。その場合、前半段階で十分にネジを巻いた人、つまり努力をして勉強の成果を十分にあげた人ほど活発に遠くまで行

多様化が著しく進んだ現代社会に生きるわれわれには機械的で柔軟性がないと思えるフロントエンド型の教育システムも、生産活動があまり複雑ではなく、大量生産のために均質の同じような労働力が大量に必要とされるような段階の社会では、教育訓練の時期にはそれだけを行って準備を終え、就職してからは仕事だけに専念するという点で、圧倒的に効率的かつ効果的だったのである。その背景には、欧米諸国や日本などの近代国家が、競争的に産業化を進めていく上で効率的な教育システムを求めたという事情があった。そのため、生産活動を担う人材の養成には、何よりもまず効率的であることが求められたのである。準備期間と職業活動の期間を混在させずに、準備のみを目的とする期間を前もって一定時期に終えておき、その上で生産活動にその成果を最大限に活用していくというフロントエンド型の教育訓練システムが最も適していると考えられたのである。

フロントエンド型のシステムのもとでは、その枠組みからはずれて、準備の期間に勉強をせずアルバイト漬けのような生活をする事、逆に職業活動の期間に仕事をせずに勉強ばかりすることは、一般的な慣習からは逸脱した行為と見なされることが多かったのである。とりわけ、人が一旦成人してしまった後に何らかの定型的な学習機会を持つという事は、きわめて例外的にしか見られない事象であった。

しかし、第二次大戦後の社会と経済の復興が一段落を迎えた頃、つまり、経済ナショナリズムといわれる時代が終わりを迎える 1970 年代に入る頃から、産業化の進んだ諸国の教育システムをめぐる状況には大きな変化が生じ始めた³。第一に、単純な拡大再生産を基調とする経済成長が転換期にさしかかり、質や多様性に対する社会的要請が強まってきた。第二に、生産の量的増加に伴って直線的に拡大してきた学校教育とそれを支えた教育政策に疑問が呈されるようになった。後期中等教育の普遍化と高等教育の急激な拡張によって、必ずしも内容的な水準が保証されなくなったにもかかわらず、財政的な負担は公的にも私的にも拡大の一途を辿っていたことから、既存の学校教育に対する見直しが迫られるようになったのである。第三に、技術革新の飛躍的な進歩により、定型的なフロントエンド型の教育訓練が必ずしも有効ではなくなってきた⁴。

序章でも触れたように、生涯にわたって学ぶという概念は、そのような状況のもとで、1965年にパリのユネスコ本部で開催された第三回世界成人教育推進国際委員会で、ユネス

くことができるという仕組みであり、比喩的に言えば、十分なネジ巻きをした証しが高学歴ということになる。

³ 戦後経済ナショナリズムとその時代については、岩永雅也『教育と社会』放送大学教育振興会（2011）245-252 頁参照。

⁴ つまり、バスの行き先がみんな一緒ということではなくなってきたのである。若者の大半が学歴や雇用先について共通しているような社会状況の場合は、事前に定型的な学校教育を効率よく終えておく方式、つまり短距離バスの先払い方式が効果的であったのに対し、社会が多様化して個々人の希望と事情がそれぞれ異なるようになった現代にあっては、客の行き先がそれぞれ多様な中長距離バスの場合同様、それぞれの目的地に応じた教育の方法を用意する、つまり額の異なる料金を到着後に払う後払い方式がより適合的である。固定的な先払いシステムではそうした多様性に十分対応できないからである。

コ成人教育課長であったラングランの提出したワーキングペーパーで初めて提唱された⁵。ラングランは、後にその生涯教育概念を整理して *Perspectives in Lifelong Education* (1969)にまとめあげている。その一部を見よう⁶。

生涯教育ということばは、ひじょうに広い領域をさすものとして用いられている。すなわち、ある場合には、特定の技術の訓練や再教育のコースをさすものとして、厳密に職業教育を意味することがある。しかしまたそれは、個人の人格を全面的に発達させるところまではいかないにしても、ある特定の仕事のために人を訓練するのではないという意味に広く解されて、成人教育とほぼ同じものをさすこともある。しかし今やこのことばは、これまでの伝統的な成人教育、ないしは、職業教育の概念には含まれなかった新しい活動と研究の領域をさすものとして、しだいにひん繁に用いられはじめている。つまり、新しいタイプの教育を展開しようとする願いが、このことばにはこめられているのである。

現段階においては生涯教育ということばは理念の面でも実際においても、まだ明確に定義することのできないひじょうに複雑な概念である。おそらくわれわれとしては、生涯教育にかかわりのある多様な要素を体系化して、それらの間の相互関係を示す試みをすべきであろう。生涯教育ということばによっていわんとしている第1のこと — おそらく、もっとも広く受け入れられているであろうこと — は、教育とは、ひとりの人が初等・中等あるいは大学のいずれを問わず学校を卒業したからとって終了するものではなく、生涯を通して続くものであるということである。教育の過程をこのように解釈する考えは、今日われわれが成人教育とよんでいるものの中に反映されている。＜中略＞ひとりひとりの人がその抱負を実現し、みずからの可能性を発展させ、さらに、変動している社会から絶えず人々に投げかけられる課題にこたえるためには、教育の過程を中断することなしに継続することが必要である。（下線岩永）

このように、ラングランによれば、生涯教育とは一生涯にわたって継続される教育であり、それまでのフロントエンド型の教育体制へのアンチテーゼであったといえる。ラングランは、その概念を示すことによって、①人の一生を通じての教育機会を提供すること、②種々の教育機会を有機的に統合すること、③労働日を調整し、教育・文化休暇などを整備すること、④学校を地域文化センターとして活用すること、そして⑤従来の教育観を根

⁵ もっとも、当初は生涯学習 (lifelong learning) ではなく、生涯教育 (lifelong education) または生涯統合教育 (lifelong integrated education、原語はフランス語で l'education permanente) として提唱された。日本でも最初の訳語は「社会教育」であった (波多野完治『社会教育の新しい動向』文部省、1967年)。なお、l'education permanente をそのまま訳して「恒久教育」「永久教育」などの訳語も一時用いられた。

⁶ 白石正明・中島智枝子編『増補生涯学習・人権教育基本資料集』阿吡社 (1999) 59頁。

本的に改革すること、を具体的に提唱したのである。しかし、彼のこうした提言が決して全く新しい概念をゼロから創出したものではなかったということには注意する必要がある。ラングラン自身も言うように、生涯教育という概念の新しさは、職業教育あるいは再教育といった多様な性格のものをも含んだ先行する成人教育を、学校教育を包含した人の一生の教育体系の中に統合したところにこそあったのである。したがって、それ以前のさまざまな成人教育こそ、ラングランの生涯教育概念のプロトタイプとしてあったものだということができるのである。

先述のように、ラングランがユネスコの会議において 1965 年に提唱した生涯教育の理念に始まる生涯学習の本質は、「人の生涯のさまざまな機会における学習活動を、学習者の主体性に基づき生涯にわたって継続的かつ統合的に行う」というものである。しかし、日本では生涯学習の概念が必ずしもそのように理解されてきたわけではない。生涯学習といえば、学校教育とは異質な学習内容を持ち、中高年層の人々が余暇、閑暇を利用して行うものと捉えられがちだったのである。それは、戦後長い間、学齢の若年者に対する学校教育、職場における企業内教育、そして行政サービスの一環としての社会教育といったように、教育機会が個々別々に存在していたからである。それらは、機会を供給する側から見ても、またそうした機会を利用する側から見ても、ほとんど重なりと共通性を持たず、内容的にも互換性のない異質のものだったといつてよい。そのような環境のもとでは、諸機会を自らの必要に応じて多様に利用するという自立的な成人学習が進展することは困難であり、その結果、第二次中曽根内閣の臨教審以来たえず提唱され続けてきた生涯学習体系あるいは生涯学習社会も、全面的に展開するにはいたらなかったのである。

そもそも、日本における生涯学習体系への移行には、特殊日本的かつ時代的な背景があった。それは、学びへの強い意志や高邁な理念というより、非常に現実的で政策的な側面である。臨教審がその答申によって打ち出した教育の構造改革により、わが国の教育政策はいわゆる「新自由主義」「脱学校化」「教育自由化」の時代を迎えた。いうまでもなく、新自由主義とは、国や公共団体（官）の管理をできるだけ排除して、諸分野の課題の調整を市場（民）の自由な競争に基づく調整機能に委ねようという政治理念である⁷。中曽根政権が推し進めようとした教育改革の背景には、他の先進国と同様に、国家財政の悪化をもたらした「福祉国家＝大きな政府」に対する批判があった⁸。中曽根政権は、教育改革に先

⁷ 新自由主義は、レーガン共和党政権やイギリスのサッチャー保守党政権がその基盤に据えていた“小さな政府”を標榜する理念として有名である。中曽根自民政権も同じ政策を掲げたが、日本の場合、その政策が現実のものとなって社会の表舞台に具体的な姿を現しきるのに約 10 年の時が必要だった。中曽根政権以降、今日までに JR、NTT、JT、国立大学法人、株式会社立大学、民営刑務所などが誕生し、道路公団、郵便事業も解体され、民間化された。

⁸ 同時に、日本だけの特別な事情もあった。当時、日本は世界中に競争力の高い製品を輸出して経済的には「一人勝ち」の状況であり、それが世界の経済バランスを崩してもいた。そこで先進諸国は、資本の流れを変えるため、日本に「金持ち」らしい立場への転換、つまり「生産より消費」という価値の転換を求めていたのである。要するに「内需型への転換」である。そのためには、「働きアリ」だった日本の勤労者に休みを、それもまとめて与えなければならず、お金を遣う「場」も「道具」も用意しなければ

行して、国鉄の分割民営化や日本電電公社の解体に象徴されるように、福祉や社会サービス予算の削減等による「小さな政府」を実現し、福祉や社会的サービスを可能な限り民間と自由市場の競争で確保するという行政改革を積極的に進めたが、その行政改革の考え方を教育改革に適用しようとしたのが臨教審体制の姿勢であった。その象徴が、学校週五日制や授業時数・授業内容の削減などで議論となったいわゆる「ゆとり教育」、換言すれば「(過)学校化社会からの脱却」だったのである。

この時、放送大学の開学に象徴されるような生涯学習社会への移行も、同時に臨教審答申の柱の一つとされた。一見無関係に見える「教育の自由化」と「生涯学習社会の実現」が同時に目指されたことは、国民一般には奇異な印象を与えたが、実はその生涯学習社会こそ、教育の自由化と市場化によって公的な教育支援を受けにくくなった人々への補償的な施策、つまりセーフティネットとして提唱されたものであった。少なくとも教育システム全体を企画し指導する中央官庁のレベルでは、ドロップアウトの受け皿として意識されていたのである⁹。要するに、日本の生涯学習社会形成は、財界や世界市場が求めた社会全体の市場化、つまり従来は金銭を媒体としてこなかった慣習的、文化的、精神的、共同体的な関係を、市場を仲立ちとする関係に変えていくというムーブメントの一環として主唱されたという側面も持っていたということである。日本の教育の自由化、多様化、そして市場化を強く求めた臨教審以降の教育改革の中心課題の一つが「生涯学習社会の実現」だったこと、そして1990年に成立した「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律生涯学習振興法」(以下、生涯学習振興法)の二本柱が「生涯学習行政への首長部局の参画」と「民間事業者の能力活用」であったことからわかるように、その課題の実現が官主導でありながらも新自由主義を標榜して推し進められたことは、その後のわが国の生涯学習体制の在り方に大きな影響を与えずには置かなかった。すなわち、戦前からの公民館を中心とする社会教育を主要な部分に残しながら、中央や地方の行政が主導する生涯学習体制と市場指向の民間生涯学習機関も併存していく体制がひとまず完成したということである。

ばならない。今から四半世紀前以降の出来事の多くはそれに関わっている。東京ディズニーランドなどのテーマパークが作られ、海外パッケージ旅行がブームとなり、比較的安価なワンボックスカーが普及し、消費者ローンが登場して普及し、親の週休二日制や子どもたちの学校週五日制などが財界を中心に強力に推し進められたのもこの時期であった。

⁹ 当時の文部行政のフロントで指揮官役を務めていた寺脇研は、「……日本の社会はみんな横並びがいい、大きな政府でどんどん金を投入しようとしてやってきた。だが、豊かな社会が達成され、それではもたないから小さな政府にかじを切るよ、となったわけです。……臨時教育審議会がつくられた。文部省は株式会社立学校や学校選択の自由で押しまかれる。そこで、しっかりセーフティネットワークを張る作戦に出た。それが「生涯学習」です。ドロップアウトしても、いつでもだれでもどこでも学べ、やり直せるように……」と述懐している(『朝日新聞』2005年12月4日朝刊)。

第2節 生涯学習理念の変遷

ラングランによって提唱された生涯教育理念は、その後世界各国へと展開していく過程で種々の変化や発展を遂げることとなった。その変遷、すなわち生涯教育および生涯学習の理念がどのように変化し、重心がシフトしていったかについて、時系列的に検討しておくことにしよう。

変化の最も大きなものは、「生涯教育」から「生涯学習」への転換である。1965年、ユネスコの世界成人教育推進国際委員会において初めて生涯教育の概念を提唱した当時、ラングランは、その考え方を通じて学校教育中心の硬直した教育システムと教師を変革していきたいという強い思いを持っていた。そのため、個々人の自由な「学習」ではなく、政策的に変革可能な社会制度としての「教育」にこだわったのである。しかし、教育という組織化され構造化された概念でそれを示そうとすると、「赤ん坊から老人までの誰もが上から与えられた教育を強制される」という印象がいやでも伝わってしまうこともまた事実であった。そうした「教育」という概念の持つ受動性や他律性、つまり自分の意思とは別の力でさせられてしまうという印象が自由で自発的な学習あるいは余暇活動としての学習とは矛盾する、といった問題点が、特にリカレント教育の立場に立つ人々によって、1970年代初め頃から指摘されていたのである。

リカレント教育は、ユネスコとは立場を異にする OECD・CERI によって提唱された教育改革構想である。語義からすれば、リカレント (recurrent) は、本来「還流する」、「回帰する」の意であり、リカレント教育システムとは、フロントエンド型の教育機関を卒業して就業して職業生活に入ってから、必要に応じて教育を受け直すことのできる教育体系である。リカレント教育も、当初はどちらかといえば、教育を受ける学習者の立場に立った議論ではなく、教育機会を提供する側の政策的主張という意味合いが強かったが、職業上の技能の向上や生活上の知識技能の獲得といった具体的で現実的な目的のために、いつでも教育機会に回帰することができる制度という性格から、次第に個人の意思による「学習」へと重心が移っていったのである。リカレント教育の依って立つ理念は、ユネスコのラングランの 1965 年の生涯教育論に盛り込まれていた「自己実現」とか「人間発達の総合的な統一性」、あるいは「教育本来の姿」などの、高邁ではあっても抽象的な理念とは一線を画していた。「児童期→教育期→労働期→隠退期」という、それまでの固定的で非可逆的なライフサイクルから、それらの時期を自由に自律的に行き来することができるような柔軟なライフサイクルへと、人の生涯に対する見方を大きく転換することによりリカレント教育は始まったと見ることもできるだろう。

そうしたリカレント教育の側からの批判もあって、1980年頃から、ユネスコでも生涯学習の語が主流になった。アメリカの生涯学習論の泰斗であるノールズ (Knowles, Malcolm S.) が 1983 年に提出したワーキングペーパー「生涯学習コミュニティの創造」、あるいは

ハッチンスの「学習社会」も、教育から学習へという概念の転換に大きな影響を与えたといっただけ¹⁰。生涯教育か生涯学習かの問題の背景には、前者が学習者への種々の支援活動や環境整備など制度的政策的な意味合いを持つものに対して、後者は学習者の自発的自立的な学習活動そのものを指すという、指し示す対象自体の違いもある。しかし、これは一つの事象を単に別の視点から見ているだけ、あるいは表現の違いに過ぎないということにとどまらない、本質的な問題でもあるのである。

ラングランの提唱以降、生涯教育の理念にはさらに内容的な変化が加わった。1972年、フランス首相を務めたフォール（Faure, Edgar）を委員長とするユネスコの教育開発国際委員会がまとめたフォール・レポート“*Learning to Be*”では、①学習者を教育される客体として（教授原理）ではなく自己教育の主体として（学習原理）捉え直すこと、②地位や職、知識を獲得するための、つまり「持つための学習（learning to have）」から、自らを能動的に発揮する主体となるための、つまり「人として生きるための学習（learning to be）」へと転換すべきこと、③その上で「知ることを学ぶ（learning to know）」「為すことを学ぶ（learning to do）」という目的も加味すること、という生涯学習の基本的な視座が3つの学ぶ目的とともに提唱され、全世界的に大きな影響を及ぼすこととなった¹¹。

さらにユネスコは1996年、『学習：秘められた宝』というタイトルの報告書（ドロール・レポート）も刊行している。その中で執筆に当たった21世紀教育国際委員会委員長のドロール（Delors, Jacques L. J.）らは、フォール・レポートの学習の3つの目的に加えて、「共に生きることを学ぶ（learning to live together）」つまり「共生の学習」という新たな目標も付け加えた¹²。これは、本来的に孤独なものとしてきた生涯学習を、「共生」という社会の潮流に則った観点から見直そうという思想によるものであった。

そうした潮流を受け、1999年、当時の小渕首相が参加したケルン・サミット（G8）でも、主要テーマの一つとして正面から生涯学習が取り上げられ、「われわれの社会的、経済的目標を達成するためには、生涯学習への投資に対するさらなるコミットメントが必要である」という「ケルン憲章：生涯学習の目的と希望」までもが議定されるようになった。もちろん、そこには教育的配慮だけではない、さまざまな政治的背景があったことは事実であるが、それは置くとしても、前世紀末から今世紀初頭にかけて、生涯学習の政策的意味がますます重いものと見なされ、責任ある政治主体によって最も重要な政治課題の一つ

¹⁰ 戦前期に30歳でシカゴ大学の総長に就任したハッチンスは、その著 *The Learning Society*(1968)で、「すべての成人男女に、いつでもパートタイムの成人教育を提供するだけでなく、学ぶこと、何かを成し遂げることに、人間になることを目的とし、あらゆる制度がその目的に実現を指向するように価値の転換に成功した社会（新井郁男訳）」こそ「学習社会」とであると定義している。ハッチンスは、また、教養教育としての成人教育にも非常に強い関心に向け、M.J.アドラーとともに、『聖書』『君主論』『方法序説』『法の精神』『諸国民の富』『種の起源』『資本論』などの西欧社会の名著を「グレート・ブックス」として選定したことで知られている。

¹¹ 国立教育研究所（現国立教育政策研究所）に立ち上げられたフォール報告書検討委員会が邦訳し、『未来の学習』というタイトルで刊行している。

¹² ユネスコ・ドロール委員会／天城勲監訳『学習：秘められた宝—ユネスコ「21世紀教育国際委員会」

として扱われるようになっていたことは紛れもない事実である。

第3節 成人教育と成人学習者

一方、そうした生涯学習機会を享受する成人の側にはどのような特性、とりわけ学習特性があるのだろうか。ラングランの生涯教育概念のもとになり、先行形態でもあった成人教育について考察するに先立ち、まず「成人」という概念について考えてみることにしよう。成人は人口に膾炙する一般的な概念であるが、その規定はそれほど単純ではない。現在の日本の法律では満20歳になった時点で成人ということになるが、そうした法的な規定と成人教育の成人とはもちろん異なる。そもそも、そうした法的規定も、国によって多様である。一方、今日の大学には20歳を超えた学生が大量に在籍しているが、彼らを成人学習者とは呼ばない。成人教育という場合の成人は英語の **adult** の訳であるが、選挙権や各種の権利義務が法律によって完全に認められた、という意味での法的な成人でないことは確かである。

成人教育の成人とは、そうした法的な観点ではなく、より社会的で職業属性的な観点から言われるものである。成人教育、成人学習という場合の成人とは、一般に、フロントエンド型の学校システムを一旦卒業した上で何らかの実質的な仕事（家庭の経営も含む）をしている人を指す。その意味では、「社会人」という言い方が感覚的には最も近いかもしれない¹³。

しかし、そうした成人規定の曖昧さは、例えば公的統計などを取る場合には、大きな問題となり得る。その数値を国際比較する場合などはなおさらである。例えば大学の成人学生の数を集計する場合、上記のような規定では、人によって19歳でも成人学生とされ、何年も浪人してから大学に入った学生は25、6歳でも成人学生とは見なされないということになる。そこで、多くの国や地域では、操作的に満25歳以上の継続的学習者を成人学習者、また、もっぱらそうした学習者に対して提供される教育機会を成人教育 (**adult education**) と呼ぶことにしている。従って、そうした統計値から読み取れる“成人教育”のさまざまな姿は、厳密に言えば、必ずしも成人教育そのものを表しているとは限らないとも言える。成人教育の国際比較などに際して統計値を解釈する場合には注意を要する点である。

ただし、日本では、小・中・高及び大学などの正規の学校が成人学習者に十分門戸を開いてこなかったという歴史的な事情もあり、25歳以上の学習者を統計上特に成人学習者と見なして集計するという考え方そのものが存在しなかった。日本の場合、学校教育法第1

報告書一』ぎょうせい（1997）として刊行されている。

¹³ 社会科学系の事典等で多くは英語訳がなされず、稀にそれがある場合も“a man of society”と無意味な訳を付していることからわかるように、社会人はきわめて曖昧な概念である。

条に定められた正規の学校以外の公的あるいは民間の「生涯学習機関」や「社会教育施設」等で学習する人すべてを「成人学習者」と見なしている。したがって、大学などの教育機関で学ぶ 25 歳以上の学生というような、諸外国では一般化している成人学習者の統計は取られてこなかったのである¹⁴。

日本の上記のような集計方法には、成人学習者の数を実際の数よりも多く評価する傾向があるため、例えば文部科学省『文部科学白書 2012』では、年間延べ 4212 万人以上、実に全成人の約 2 分の 1 が、公民館や生涯学習施設、民間のカルチャーセンター、あるいは大学や各種学校など何らかの教育機関、教育施設で学習したことが示されている¹⁵。このような数値になる背景には、延べ人数で表されている（つまり、同一人の重複がある）こと、講演会などの単発の教育機会も集計されていることなどの事情があると思われるが、それにしても、学齢期の子どもの数をはるかに超えるそれだけの数の人々が、毎年、成人学習者として何らかの教育機会によって学習しているということには驚きを禁じ得ない。

ところで、成人教育は、語義どおりに理解するならば、成人に対する教育行為である。しかし、この簡潔で単純な表現は、一つの大きな矛盾を内包している。というのも、フロントエンド型の学校体系を持つ社会にあっては、基本的に成人とは一つの社会の構成員となるための社会化が十分に達成されていて、その成果をもって生産活動、社会活動を実行することが期待されている存在であって、本来的には教育の対象とは考えられていないからである。むしろそのように社会化が完了していることが成人の本質的な定義だといってもよい。その成人になぜ教育が必要とされるのだろうか。成人教育のためになぜ社会の財の一部が割かれなければならないのだろうか。そして、何よりも、それらが単なる個人的な趣味の活動の集まりではなく、公的に制度的、政策的な「教育」という範疇に含められるのはなぜなのだろうか。

そうした疑問に対する回答はそれほど容易に得られるものではない。確かに、大人に教育は必要ない、というごく素朴な社会通念があることは否定できない。しかし、それだけでなく、「発達段階に応じた内的レディネス」によって決定され、ほぼ普遍的に全員共通の出発点を持つ子どもに対する教育とは異なって、社会によって、あるいは時代や歴史によって、教育を必要とする成人のあり方が多様であるため、成人教育の背景や存在理由にもそれに応じた多様性があり得ることもその要因だと思われる。

しかし、一方で現に成人に対する教育は広くさまざまな社会に存在している。したがって、そこには思い込みやイデオロギーではない、何らかの合理的な存在理由があるはずである。その点について考えてみよう。一般に、成人に対する体系的な教育には次のような

¹⁴ 例えば、毎年度集計される OECD の国際教育統計 (“*Education at a Glance 2010: OECD Indicators*”) の中の年齢階層別就学率の表では、加盟国中、日本のデータだけが欠落している。

¹⁵ 文部科学省『文部科学白書 2012』日経印刷 (2013) 393 頁より。

存在理由や社会的要請があると考えられる。まず、第一は、学校教育の程度の違いによって生じた社会経済的不平等の緩和ないし部分的解消という存在意義である。近代社会の学校教育は何よりも教育の機会均等を達成すべき最重要課題としてきた。しかし、現実には経済力の差、出身階層による文化的資本の差、性差等により、そこでの達成に明らかな不平等、不公平が存在することを否定できない。その結果として、貧困、失業、犯罪、非行、社会の不安定といった状況が生じているとしたら、また、そうした不平等、不公平のために人々の連帯が損なわれているとしたら、その不平等は社会政策的に解消しなければならないであろう。そのための補償教育という存在意義がこれである。例えば、アメリカにおいて盛んな成人基礎教育、基礎的な成人職業教育などにこうした意義を見出すことができる。日本の夜間中学校、定時制・通信制高校などにも、部分的ながらそれと共通した意味や目的があるといつてよいだろう¹⁶。

次に、成人教育の第二の存在意義は、国民、市民の基本的な権利としての自己実現欲求に応えるというものである。近代国家は、ほぼ例外なく、憲法などでその国民が文化的な生活を求めることを基本的に保障している。それを根拠として、市民への教養教育、成人の余暇学習活動といった範疇での公的な教育活動が正当化されるのである。イギリスやアメリカの大学で一般的な大学開放（university extension）や日本でも広く行われている大学公開講座、国際的に有名なパリのコレージュ・ド・フランス（Collège de France）など、この範疇の成人教育活動は決して少なくない。こうした市民教養的な意味合いでの学習活動は、現代の成人学習の主流の一つともなっている。

存在理由の第三には、移民順化政策の一環としての意義をあげておこう。戦後のわが国ではあまり表面化してこなかった（実際は大きな問題であった）ことであるが、言語が異なり、文字を読むことができない移民や長期滞在外国人、いわゆるニューカマーに対する識字教育や市民性教育などは、成人教育の目的として重要なものの一つとされてきたところである。序章冒頭でも触れたように、20世紀初頭のアメリカで、第一次大戦への参戦を契機に全土で実施された移民に対するアメリカ化プログラムなどは、そうした背景を持つ成人教育の典型であったといえるだろう。一方、戦後の日本では、そのような目的の成人教育は、戦前戦中期の植民地における強圧的な「皇民化政策」の反省、反動もあって、これまでほとんど重要視されて来なかった。しかし、日本語の読み書きに不自由する十万人単位の人々が常時存在したため、実際には大きな問題を孕んでいたのである。戦後長い間、夜間中学などが一部その機能を果たしてきたが、近年では、南米などからのいわゆるニューカマーへの対応が課題となり、国や一部の自治体もその意味での成人教育に力を入れるようにはなっている。

最後に、日々進展する技術に対応するための職業教育への社会的要請もあげておかなければ

¹⁶ ただし、最近の傾向として、そうした学校への入学目的も多様化する傾向にあり、必ずしも補償教育だけとは言えなくなっている現実があることには注意を要する。

ればならないだろう。これまで、学校教育修了後に生じた求められるスキルの変化に対しては、その多くが企業内教育によって対応されてきた。しかし、経済のグローバル化が進展し、企業間の国際的な競争が激しくなってくることによって、新卒者を一斉に採用して訓練しながら終身雇用するという雇用形態から、即戦力の中途採用者または非正規雇用者を期限付きで雇用するという形態に、企業の雇用政策がシフトしてきた。それにつれて、企業内教育部分の縮小も目立つようになってきた。つまり、教育訓練の外部化である。その分、休職者に対しては、公的私的な技術訓練や教育が必要とされるようになる。こうした職業教育・再教育への要請もいっそう強まってきたのである。

第4節 成人期以降の能力と学習

(1) 成人後期の能力特性

次に、ここまでの成人学習の検討を念頭に置きながら、成人学習者の大きな部分を占める成人後期にある学習者の能力特性について考えてみよう。成人後期に入ると、少年期や成人前期の場合、つまりユング (Jung, Carl G.) の言う「人生の午前」の時期に比べて、機械的な暗記や短期記憶の能力が落ちてきたように感じる。それはいわば成人後期以降の人間の宿命のようなものである。人間は、年齢とともに機械的な記憶や短期記憶が困難になってくる。アメリカの心理学者、キャッテル (Cattell, Raymond B.) らの因子分析法を用いた実証的な研究によれば、短期記憶、数式・公式など抽象的関係性の知覚、推理・推論、情報処理、瞬発力を要する学習、つまり人名や地名を覚える、公式を覚える、外国語の単語を記憶する、あるいは具体的な事柄を抽象化するといった能力は、どんな人間でも 20 歳前後をピークとして低下の一途をたどる。そうした機械的な記憶や短期記憶を中心とした知力を、キャッテルらは「流動性知力 (fluid intelligence)」と名付けた¹⁷。この知力に関する限り、中高年の学習者が 10 代、20 代の学生に勝ることは困難である。というのも、この知力の発揮には何よりも処理時間の短さが要求されるからである。即答式のクイズ番組のようなものの場合、教養ある中高年であっても、簡単に高校生 1~2 年生に負けてしまうことが往々にしてあるのは、こうしたこともその原因の一つとなっているのである。

しかし、成人後期にある人が自分の能力について自省する場合、20 歳前後の頃の能力よりも全体として劣っている、若い頃の方が賢かった、というような評価を下すことはあまりない。自らの若年期の考え方や判断力などを現在の成人後期の自分と引き比べてみて、多くの人がある未熟さや視野の狭さを恥ずかしく思うものである。それは理由のないことではない。というのも、成人の知力は衰える一方なのかといえば、実はそうではないからである。同じキャッテルらの研究によると、誰もが持っている知力にはもう一つのタイプ

¹⁷ Cattell, Raymond B., "Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment". *Journal of Educational Psychology* 54 (1963) pp.1-22.

のものがあるが、それは成人後期になってもさほど衰えることなく、むしろ高まっていくことが期待できるということがわかったからである。その知力は、短期的な記憶力や瞬発力を要する能力ではなく、物事を言語的に理解し、経験を評価してその成果を利用し、社会環境から適切な情報を引き出す能力であり、その人の生まれ育った環境と文化、そして経験に強く関わっているものである。その点で、流動性知力のように文化や経験から独立して形成される普遍的な能力とは大きく異なっている。彼らは、そうした知力を結晶性知力（*crystallized intelligence*）と名付けた。このタイプの知力は、課題にじっくり取り組むことによるのみ、その効果を発揮することができ、従って、その発揮に必ずしも速さや要領の良さを必要とはしないという性格を持っているとされる。

一般に、流動性知力は生得性の要素が強いものと考えられ、知能（IQ）テストのようにシンプルな問題を短時間で数多く解いていくような試験によって比較的的確に測定されるものとされる。他方、結晶性知力には、もって生まれた能力よりも関心や興味、あるいは経験の多様さ、豊富さ、そして学習に費やした時間やエネルギー（つまり「努力」）の方がその達成により深く関わっていると考えられる。いうまでもなく、その結晶性知力こそ、成人学習の基盤となる能力特性であるといえるのである。成人学習にスピードも膨大な知識の機械的暗記も特に必要とはされず、「必死に覚える努力」ではなく「すでに持っているありもので間に合わせる知恵」が求められるということである。意味もなく暗号のような短期記憶を蓄積するのではなく、現実の事象を理解するための起承転結のある説明の筋道、「事象Aがこのようであるのは事象Bと事象Cとが事象AとDという関係を持っているからだ」という筋立てをA～Dの既知の知識を総動員して組み立て、それを完結するために必要だが、今は不足していると思われる部分の知識を効率的に獲得するといった結晶性知力に基づいた学習こそ、成人期特に成人後期の能力特性に最も適合した学習だと言えるのである。

（2）成人学習者の特性

かつて教育がもっぱら子どもだけのための課題だと考えられていた時代には、成人学習者はいわば「大きな子ども」「遅れてきた子ども」と見なされ、その成人としての特性を考慮されることはほとんどなかった。したがって、教材や教授方法も、子どもに対するものが援用されていたのである。しかし、教育全体が人間の生涯を通じての課題と捉えられるようになってくるにつれ、ようやく伝統的な子どもの教育と成人の教育との差異が検討されるようになってきた。そうした背景を踏まえ、ここであらためて学習者としての成人がどんな人々なのか、若年者との違いはどのようなところにあるのかについて、詳しく見ていくことにしよう。先に見たノールズは、成人学習者の特性として、次のような4項目を挙げている¹⁸。

¹⁸ M.ノールズ著、堀薫夫・三輪建二監訳『成人教育の現代的実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ—』

- ① 強い自己概念……成人学習者は自らを、自己統制能力のある人間だと考え、他人からもそう見られたいと望んでいる。したがって、自ら学習計画を立て、学習成果を自己評価することを好む。
- ② 経験指向性……成人学習者は、自分の経験を自分自身と同一視し、学習の場にそれを持ち込む傾向が強い。したがって、情報伝達型の学習より、経験的学習や学び方の学習、誤答経験を通じての学習等の効果が高い。
- ③ 学習に対するレディネス……子どもが心身の発達に応じた内在的なレディネス（準備状況）を持つのにに対し、成人学習者は社会的、職業的役割に応じた社会的、外在的なレディネスを持つため、自らに求められる社会的、職業的能力と学習内容との合致を望む。また、学習効果のピークはその学習内容が必要とされる時と一致する。
- ④ 問題中心型の思考……子どもの学習が将来用いると想定される知識や技能、思考法等を蓄積することであるのに対し、成人学習者は直面する課題への有効な解決法の学習を求める。したがって、成人の学習には、問題中心型であること、学習内容の現実への適応機会があること、そして速修性が求められる。

ノールズは、このような認識に立って、子どもを対象とした伝統的教育であるペダゴジー（*pedagogy*）に対し、成人教育のあるべき姿をアンドラゴジー（*andragogy*）として分別すべきだと主張している。ペダゴジーの語源の“*peid*”はギリシア語で「子ども」を指し、“*agogus*”は「導くこと」を意味する。つまり「子どもを導く」ということである。それに対してアンドラゴジーは、「(男の)成人」を意味する“*andoro*”と“*agogus*”とを合成した造語で、19世紀にすでにイギリスで初出が見られるが、広く用いられるようになったのは、ノールズが体系化してからのことである。

しかし、それでももう一つの問題が残る。それは、成人教育の“成人”という言葉の包摂する範囲が広すぎるという問題である。特に、老年期にある高齢者までをも含む場合に、その覆う範囲の広さが問題となる。当初、ノールズも成人に対する教育は「成人後の教育」と捉え、高齢者も区別せずに考えていたと思われる。しかし、高齢者には高齢者特有の学習条件があることは容易に理解できる。そこで、ノールズは、さらに成人を狭義の成人と高齢者に分け、後者の学習に関しては「ジェロゴジー（*gerogogy*）」、つまり高齢者教育というモデルを設定すべきだという主張もしている。というのも、学習者は、高齢になるほど、①自己概念が依存的となり、②無数の経験を学習に適用することが困難となり、③社会的役割と経験とが乖離し、④問題解決指向から教科指向への転換が起り、⑤学習への参加それ自体に喜びを見いだすようになる、ということが経験的に知られているからである¹⁹。未成年の学習者を想定して作られたカリキュラムや教材、試験ツールを成人、中高年、さらには高齢者に押しつけ、一方的に「大人も勉強しなければいけない」「一生勉強だ」

鳳書房（2002）。

¹⁹ Knowles, Malcolm S. et al., *The Adult Learners second edition*, Routledge (1978) pp.184-185.

などと言ったところで無意味である。高齢者も含めた成人が魅力を感じるような内容の教育を提供しなければ、すなわち、成人学習者および高齢学習者の能力特性・学習特性に適合した教育システムでなければ、いかなる生涯学習も全く効果がないというのがノールズの主張の骨子である。

第5節 成人学習におけるメディア利用の有効性

ところで、先述のような流動性知力よりも結晶性知力が優越しているという特性に加え、ノールズの指摘する学習特性もあり、さらに若年学生のような同質の同年齢集団を授業外で形成しにくいという特性も成人学習者は有している。また、これまでの上下の関係に基づく人間関係の経験が豊富であることから、教師との個別的直接的な人間的触れ合いを求める傾向もある。

そのような特性により、成人学習者は、自己管理的な学習に適した通信や放送といった遠隔教育手段に加えて、教師との、あるいは学友との人間的な結合を保障する対面式の授業とを組み合わせ、メディアミックスと呼ばれる形態を求める傾向が顕著であった。1983年に開学し、85年に教育活動を開始した日本の放送大学は、まさにそうしたメディアミックスによってコースの提供を行う、世界でも他に例を見ない高等教育機関であった。しかし、現状では、放送という一方向の、しかも時間的空間的あるいは学習方法上の拘束性が残存するメディアへの依存性が強い学習機会であるにとどまっている。そうした技術的限界に対しては、すでに1980年代末期から、双方向性と種々の制約の克服を目指すメディア技術のイノベーションを求める声が高まっている。

近年、情報通信に関するテクノロジーの著しい進展により、種々の教育機会の間の障壁が急速に消失し始めた。とりわけ、他の教育機会とは全く異なる排他的存在であった大学教育への参入障壁が低くなっている。高等教育機関の立地する都市から遠隔の地に居住していたり、フルタイムの職業に就いていたり、あるいは育児で家を空けられなかったりといった学習上の空間的、時間的な障害が、情報通信分野におけるイノベーションによって克服されつつある。その中心的な技術が、前章でも見たICTである。

わが国でもすでに明治期から、そして第二次大戦後もその早い時期から成人を対象とした通信制教育が行われていたし、1980年代半ばからは、放送による成人教育も本格化している。しかし、ICTの飛躍的な発展による現下の変化は、それらとは次のような点で明らかに異質である。第一に、郵便や書籍による通信制教育に付随していた文字メディアへの偏った依存から脱却し、より精密な情報の提供や学習の動機付けに有効な視覚的プレゼンテーションの利用が容易になっていることである。第二に、放送を主とする教育機会に宿命的に伴っていた一方向性の教授－学習形態から、双方向性の学習形態へと転換しつつあることである。第三に、学習者の学びたい時に、学びたい場所で、学びたいものを学習で

きるというオンデマンド性が高まっていることである。それによって、成人学習者にとってのメディア利用の学習は、対面式の座学形態による学習よりもむしろ効果的で利便性の高いものとなりつつあるのである。

こうした諸条件の変化は、学校や大学といった「正規の(フォーマルな)」教育機会とそれ以外の「生涯学習的」教育機会との境界を不分明なものとしていく傾向があるため、成人学習者の主体的な学習活動への参加はいつそう容易になっている。すなわち、ICTの発達と大学ネットワークの構築を契機として、物的にも、人的にも、さらには制度的にも、生涯学習に関わる諸教育機会間のボーダレス化が著しく進展していることが指摘できる。

成人学習に関しても、またメディア・イノベーションに関しても、ともに世界をリードする立場にあるアメリカでは、生涯学習とICTをめぐる大きな変化が、すでに1990年代前半から顕著に起こっている。遠隔成人教育に関する実践と研究の中心機関の一つであるペンシルバニア州立大学のミラー(Miller, Gary)は、大学における成人学習に関して、そうした変化を大きく次のような三点にまとめている²⁰。第一に、従来は周辺の、補助的な位置付けしかなされなかった成人学生に対する遠隔教育が、Webコースとオン・キャンパス授業との共用などを通じて、大学教育の主要部分に関わるようになった(つまりメインストリーム化した)ことである。第二に、同期(時)通信、双方向通信など進んだ情報通信技術の利用が可能となったことにより、学習環境に大きな変化が生じたことである。そして、第三に、ますます多様化する成人学習者の要求に応じた教育機関側の柔軟な対応がなされるようになったことである。トンプソン(Thompson, Melody M.)とシュート(Chute, Alan G.)も指摘するように、一般的な思い込みとは逆に、成人学習者は既成の固定的な学習方法ではなく、より柔軟で個人的なアプローチを指向する傾向が強いのである²¹。彼らは、また、遠隔高等教育のコースを提供する各種の教育機関では、単なる流行への追従ではなく、「アクセスの便」「学習成果の質」「費用」という三つのファクターを合理的に検討した結果として、ネットワークによるコースの提供を選択するようになっていると述べている²²。

その結果、現在では全米の高等教育機関で、ネットワークを利用した遠隔教育を行うようになっている。そこでは、従来のビデオやサテライトを利用した遠隔授業のような教師から学生への一方の講義は影を潜め、映像や音声を自由に活用する教授者と学習者の間で同期または非同期で行われる双方向のコミュニケーション、あるいはさらに進んで遠隔地の学習者同士の同期的、非同期的な交流などが日常的に見られるようになっている。あたかも教室にいて実際に教員および何人もの学友とディスカッションをしているようなバ

²⁰ Miller, Gary. 'Research Opportunities in Distance Education', *PAACE Journal of Lifelong Education Vol.6*, (1997), pp.1-7.

²¹ Thompson, Melody M. and Chute, Alan G., 'A Vision for Distance Education: Networked Learning Environments', *Open Learning*, June (1998), p.5.

²² *Ibid.* p.6.

一チャルな学習環境の創出さえ可能である。さらに進んで、多様なメディアを組み合わせ、それぞれのメリットの相乗(シナジー)効果を狙ったブレンディッド・ラーニング・システム(blended learning system)も実践されている。こうした変化は、経験指向性の強い成人学習者にとって、経験そのものを「遠い経験」から「近い経験」へと替え、生涯学習における学習効果をより高めることにつながる。そうした変化を現実のものとした最大の要因が情報通信技術(ICT)の著しい発展であり、その積極的な利用であることはいうまでもない。

第6節 まとめ

本章においては、生涯学習社会概念の要諦をまとめ、それが教育システムの中心に据えられた今日の状況と背景について、成人学習者の特性を踏まえながら、次のように考察を進めた。

(1) 生涯学習社会とは、旧来のフロントエンド型教育体系からの脱却を目指す思想を根底に持つ教育理念である。

(2) 第二次大戦後の経済復興を担った経済ナショナリズムに転機が訪れると同時に、それを支えたフロントエンド型の教育システムの矛盾も明らかとなり始め、生涯教育そして生涯学習がそれに代わる教育理念として政策的に採用されるようになった。

(3) 日本における「生涯学習体系への移行」という政策転換は、中曽根内閣時の新自由主義政策の一環としてきわめて政治的に行われ、教育自由化によって生じるであろう教育弱者へのセーフティネットという意味を強く持っていた。

(4) 「生涯学習行政への首長部局の参画」と「民間事業者の能力活用」を柱とした1990年の「生涯学習振興法」成立により、戦後の社会教育体制は大きな変化を余儀なくされ、社会教育と首長部局、そして民間事業者が競合的に併存する体制がひとまず成立した。

(5) そうした背景を踏まえ、生涯学習の理念も時代に対応して変化してきている。また、責任ある政治主体によって最も重要な政治課題の一つとして扱われるようにもなった。

(6) 本来、伝統的な成人学習は「学校教育によって生じた社会経済的不平等の緩和」、「国民の自己実現欲求への対応」、「移民順化政策の一環」そして「技術進歩に対応するための就業後の職業教育」といった目的と存在理由で行われてきた。

(7) その中でさまざまな生涯学習機会を享受する成人の側には、学齢期の子ども達とは異なる「結晶性知力の優越」という能力特性、そして「強い自己概念」や「強い経験指向性」、「学習への社会的レディネス」といった学習特性があり、そのことが学校教育における一般的な教育システムとの齟齬を生む要因ともなっている。

(8) しかし、近年のICTの著しい進歩により、それらの教育・学習機会との障壁が低くなった。その教育・学習への利用により、さまざまな生涯教育・学習機会のボーダレス化が進展している。

第2章 生涯学習と大学

第1節 大学経営の転機

日本の大学¹は、戦後長い間、18歳～25歳のいわゆる伝統的需要者層のみをその教育の対象としてきた。しかし、高度経済成長の終焉以降、社会の基調として続くこととなった少子化と構造的不況により、多くの大学が運営・経営に危機感を持ち、社会人学習者に対しても新たな市場としての関心を持たざるを得なくなった。ここでは、大学が成人学習者、社会人学習者をどのような存在と考え、どう対応してきたのか、主に1990年代から今日までの変遷を辿りながら大学の社会貢献の機能、とりわけ大学開放について見ていくことによって、生涯学習において大学が果たしている役割と、大学と生涯学習とりわけ成人学習との関わりについて考察する。

従来、大学の教育と、生涯学習の主要な部分をなす成人教育とは、それぞれ対極にある関連の薄いものと考えられてきた。高度で専門的、かつプロフェッショナルな教育を提供する前者と、それほど高度でも専門的でもなく特定の職業には関わらないような後者とは、ややもすると全く共通部分がないとさえ考えられてきたのである。しかし、現代社会は政治的にも経済的にも大きな転換点にある。少子化・高齢化といった人口動態もこれまでの社会のあり方に大きな変更を迫っている。大学も生涯学習ももちろんその例外ではあり得ない。大学の側からも、また生涯学習者の側からも、相互に関わり合いを求める動きが目立つようになってきているのである。本章では、まずそうした現状を見るに先立ち、日本の大学が「経営」の必要性に直面し、「市場」や「顧客としての学生」というコンセプトを意識せざるを得なくなった2000年前後の状況から見ていくことにする。

2002年11月、臨時国会において「学校教育法の一部を改正する法律」が可決された。その大学等に関わる主な改正点は、第一に設置認可制度の見直し、第二に大学評価制度の導入、第三に違法状態の大学への是正措置の整備、そして、第四に専門職大学院制度の創設、であった。とりわけ、大学制度全体にとっては、前二者の持つ意味が最も大きかったといえる。それらによって、戦後長い間大学の質を保証するためのシステムの根幹として機能してきた大学設置に先立っての事前規制が、設置後の事後チェックへと大きく転換することになったからである。つまり、大学の水準を一定に保つため、従来は機関の設置という入り口の段階で規制していたものが、2002年の改正以降は設置後の達成評価によって統制していくという方法に取って代わられたということである。この改正法の成立により、大学改革の波は大きなうねりとなってあらゆる大学を巻き込みながらいっそう加速してい

¹ 大学(university)は、本論文で広く対象とする高等教育機関(higher educational institution)の代表的な1つのカテゴリーであるが、議論が煩瑣になることを避けるため、以降は特に断らない限り、高等教育機関の総称として大学を用いることとする。

くこととなったが、そのいわば集大成としての歴史的な変革が、2003年7月に成立した「国立大学法人法」によってもたらされた。

実は、そうした大学改革の波は、すでに1991年の大学審議会答申によって生じたものである。答申は全体として大学が自由化、多様化、個性化を目指すべきであることを主張しており、そこで明確に打ち出されたのが大学設置基準の大綱化であった。大綱化の目的は、端的に言って、大学管理運営を自由化することにより、各大学の質の向上を目指す自己改革を促していくというものであったが、それは同時に、大学の管理運営や財政、つまり「大学経営」の見直しの直接的な契機ともなった。やがて、その波は第一次小泉内閣の新自由主義に基づく構造改革構想と結び付き、2001年6月のいわゆる「遠山プラン」²、その一環としての2001年からのCOE (Center Of Excellence) プログラム³、そして先述の学校教育法改正へとつながっていったのである。

そもそも大学を経営 (management) するという発想は、わが国の大学、とりわけ国公立大学には決定的に欠けていたものであった。というのも、中心的業務である教育や研究と広義の管理運営に関する意思決定とが、組織上も人材上も明確に分離していない場合がほとんどだったからである。それでも戦後長い間、国公立大学の運営が破綻せずに継続してきたのは、一つには経営の方向を上位にある監督官庁、つまり文部科学省あるいは公共団体の大学部局が最終的に統制し、合理的な経営を必要とするような市場原理に基づく競争を強力に規制してきたからであり、もう一つには、大学という伝統的な文化組織が有している、いわば「慣行の束」⁴としてのシステムが、その規制の範囲内で十全に機能してきたからである。

しかし、1980年代半ば頃から、日本の大学をめぐる状況の変化が顕在化してきた。それは、第1に、年々深刻化する少子化によって18歳人口の長期にわたる減退が現実のものとなってきたことである。従来の強い需要圧力に基づいた安定的な運営を支えてきた伝統

² 「国立大学における構造改革の方針」の呼称である。遠山敦子文科相(当時)が2001年6月11日の経済財政諮問会議に報告したものであり、①国立大学の再編と統合を進める(スクラップ・アンド・ビルドによる活性化)、②国立大学に民間の経営手法を導入する(「国立大学法人」への早期移行)、③大学に第三者評価による競争原理を導入する(国公立大の「トップ30」を世界最高水準に育成)、という三つの柱からなっている。加えて、特許取得数を10年で15倍に、特許の企業化を5年で10倍に、大学への企業人受け入れを早期に2万人に、あるいは「社会人キャリアアップ100万人計画」など、具体的な数値目標をかかげている点に大きな特徴がある。なお、「トップ30」は、2001年度より次注のCOEプログラムとして実施されている。

³ いうまでもなく「中核的(卓越した)研究拠点」の略で、広義には、特定分野において高度な研究環境を整えることにより最高水準の研究者を集め、研究開発および人材供給の中核となる大学や研究機関等を指す。1950年代に形成され発展した米カリフォルニア州リサーチパークの中心機関、スタンフォード大学工学部がその嚆矢である。その成功は米国他州や日本、英国等での同様のプランを誘引し、その過程で統一的表現としてのCOEが定着した。狭義のCOEは、日本の文科省による競争的、傾斜配分的な大学支援政策に関わる概念である。2001年の「大学の構造改革の方針」に基づき、大学の研究機能を高めるため02年から「21世紀COEプログラム」(5年間)が、また07年からは「グローバルCOEプログラム」(同)が日本学術振興会を通じて実施された。前者は全学的支援、後者は大学院に重点化した支援である。初年度の02年度の採択は50大学、113件で補助額は約167億円、03年度の採択は56大学、133件で約158億円であった。一定の成果は認められているが、大学間格差の助長という批判も多い。

⁴ 天野郁夫編『大学を語る－22人の学長』玉川大学出版部(1997)315頁。

的な顧客層の縮小とさらなる減少の予想は、大学の運営方針を根底から見直さざるを得ない大きな契機となった。第2に、高度成長基調が終わりを告げ、国内外の景気変動の影響を直接受けるようになり、新規大卒者の職業への組織的な移行が容易でなくなったことにより、新規学卒雇用市場が変化したことである。そうした環境の変化を受けて、大学をはじめとする高等教育全般に対する需要も多様化し、従来のモノカルチャー的な慣行が必ずしも妥当なものではなくなった。第3に、監督官庁である文部科学省も環境の変化に対応した大学運営における規制緩和と市場化を順次進めるようになったことも無視し得ない。第4には、教育の需要者としての学生層に、教育を対価のあるサービスあるいは商品だと考える学生消費者主義が台頭してきたことがあげられよう⁵。さらに、第5として、大学に対する社会からの大学教育の開放への要求が年々強まってきたことも見落とすことはできない。また、第6に、情報化、国際化の波もますます強まっている。そして何よりも、戦後の大学制度発足から50年が経過して、日本の大学は制度全体としてもまた個々の組織にも「疲労」が見え始めたことも忘れてはならないだろう。そうしたことの総体的な結果として、わが国の大学は、運営・経営という側面から見ても大きな変革を被ることとなったのである。

従来からの大学運営に関し世紀の端境期を挟んで進行したそのような変化は、大きく三つに分けて見ることができる。すなわち、第1に大学システム全体に関わる設置認可と評価の大きな変革、第2に法人化など一連のいわば「上からの」改革によって生じた国立大学の変化、そして第3にそれに呼応した（場合によってはそれを先取りした）私立大学、公立大学の変化である。

まず、第1の大学システム全体に関わる変革の最も大きなものは、大学の質の保障をどのようにするかという点に関して、事前審査方式から事後チェック方式への移行が行われたことである。そのために、自己点検評価、第三者評価、FD(faculty development)といった、従来は顧慮されなかったコンセプトが一躍大学経営の主要な部分に据えられることとなった。これにより、大学は常に実績評価という視線を意識しなければならない状況に置かれることになった。

第2の国立大学の変化である。2004年4月以降、従来の国立大学は全て独立した法人格を有することとなった(一法人一大学)が、金子元久は、その変化を、国家が一定の目的を達成するために設置した機関としての性格を持ちながら、同時に自律的専門職集団でもある「国家施設型」から、一定の理念に基づいて拠出された資金をもとに設立され、信託された理事会(Board of Trustees)によって管理運営される「コーポレート型」へという転換であると端的に指摘している⁶。法人化自体の意味付けはともかく、戦後半世紀以上にわ

⁵ D. リースマン／喜多村和之監訳『高等教育論—学生消費者主義時代の大学』玉川大学出版部(1986)、また、喜多村和之『<新版>学生消費者の時代—パークレイの丘から—』玉川大学出版部(1996)に詳しい。

⁶ 金子元久『国立大学法人』のすがた』『IDE 現代の高等教育』N0.434(2001)12頁。

たつてわが国における高等教育の中枢を占めてきた国立大学が、初めて国家の直営という地位を放棄することになったのであり、その影響は限りなく大きかったといえる。国立大学法人法の趣旨は「国立大学を各大学ごとに法人化して国立大学法人を設立する」⁷というものであったが、そこでは、「大学ごとの法人化による自律的な大学運営の確保：組織の構成や予算に関する規制の自由化により、各大学の責任でそれらを決定」すること、そして「民間的発想による経営手法の導入：経営協議会を置き、全学的視点から、資源を最大限に活用する経営を実現」することなどが定められた。つまり、企業経営に倣って「効率化・市場化・採算性の向上」を目指す組織と管理運営の仕組みを整えるということである。それにより、財政的な面でも大きな変化が生じた。国立大学では、従来は平均して全経費の約6～7割が一般会計から国立学校特別会計への繰入金(つまり公費負担分)で一括して手当てされ、残りの3割が授業料収入等の自己収入でまかなわれていたが、2004年度から国立学校特別会計は廃止され、運営費交付金制度へと移行した。

最後に、国立大学法人化の私立大学、公立大学への波及効果である。先見的な私立大学では、1992年に18歳人口がピークを迎えることが指摘され始めた80年代より早くも大学経営の全般的危機が指摘されるようになり、生き残りをかけた改革の試みが各地に見られるようになった。その中で、比較的早く危機的状況を迎えた一部の私学では、経営の多様化、多角化と効率化といった全学的な経営改革に乗り出した。とりわけ先進的な大学では、従来は見られなかったような業務の大胆なアウトソーシングや管理運営の実務を遂行する株式会社の設立などが進行し、これまでとは異なるキャンパス風景が展開したのである。もちろん、設置基準の大綱化に始まる大学改革のターゲットは、何よりもまず国立大学だったのであり、私立大学は直接対象とはされていなかったが、国立大学法人化により実績のある競争相手が大量に出現するという状況が、それ以前から経営状況の悪化が指摘されていた私学にも大きく影響することとなったのである⁸。同様の刺激は、従来その位置付けが必ずしも明確でないことが批判されがちであった公立大学にも及んだ。公立大学の多くで大学統合や機構改革の動きが一斉に加速化したことが、その刺激と影響の大きさを物語っている。

このように、第一次小泉内閣の下での新自由主義的改革による変化は、国立大学経営におけるプライベート化、私立大学経営における多角化、市場の多様化、合理化さらには効率化、および公立大学経営における機構改革という特性を持ったものであったといえる。国立大学と都市型公立大学および有力私立大学は、新自由主義的大

⁷ すでに、国立博物館、宇宙航空研究開発機構、国立女性教育会館など、文部科学省直轄であった諸機関が独立行政法人として再編されていたが、それらと比べ、国立大学法人には、法人の長の任命や中期目標の策定に各大学の自律性がより広く認められていること、また、独立行政法人が他の全ての分野の法人と同じ基準で独立行政法人評価委員会によって評価されるのに対し、国立大学法人評価委員会が大学の特性を考慮して独自に行うこと、といった相違点がある。

⁸ 山岸駿介「私大政策をどうみるか」『IDE 現代の高等教育』N0.448 (2003)23-28頁、および濱名篤「定員管理と資金管理はどう変わったか？」同誌 49-53頁。

学政策のもとでの運営と経営の自由化、個別化により、伝統的で限られた新規高卒者市場と新たに対象とされつつある成人学習者市場をめぐる競争関係に直面せざるを得なくなっているのである。

第2節 大学の社会貢献機能と大学開放

前節で見たような今日の大学が直面する厳しい競争状況は、従来大学が果たしていると考えられてきた社会的機能にも一定の変化をもたらすこととなった。これまで日本における大学の社会的機能とされてきたのは、一般に、学生を教育し専門的な能力を持った人材を社会に送り出すという教育の機能、そして教員や研究員が実験や観察などによって新しい事実や真理を発見し、技術的な工夫をするなどしてその成果を社会に発信する研究の機能である。確かに、大学と大学教員は、その二つの機能、あるいは使命（ミッション）を課せられそれを果たしてきたと考えることができる。しかし、実際にその二つの機能、あるいは使命のバランスをとることはそれほど容易なことではない。すでに1世紀ほど前、1919年にミュンヘンで行った講演の中で、ドイツの社会学者ウェーバー（Weber, Max）は次のように指摘している⁹。

学問を自分の天職と考える青年は、かれの使命が一種の二重性を持つことを知っているべきである。というのは、かれは学者としての資格ばかりでなく、教師としての資格をもつべきだからである。このふたつの資格は、けっしてつねに合致するものではない。非常に優れた学者でありながら、教師としてはまったくだめな人もあり得るのである。……しかも、このような人々はけっして特別の例外ではないのである。……大学は研究ならびに教授というふたつの課題を等しく尊重すべきである。とはいえ、これらふたつの才能を兼ねそなえた学者の出現はまったくの偶然に待つほかはないのである。

ウェーバーは、若い大学教師が研究のことばかり考えて優れた教育者になろうとしないことを嘆いたのであるが、それと全く同じ状況は、100年近く経った現在の日本でもしばしば目にし、耳にすることである。ところが、現代の大学、とりわけ先進諸国の大学とそこに属する大学教員には、その上にもう一つの社会的な機能が課せられている。それは「社会貢献」である。

世界の近・現代の大学は、基本的に中世ヨーロッパで創設されたボローニャ大学（イタリア）やパリ大学（フランス）を源として発展してきた社会システムである。その中世大学の教育の機能や使命と、ベルリン大学をはじめとする18世紀から19世紀にかけて創設

⁹ マックス・ウェーバー／尾高邦雄訳『職業としての学問』岩波書店（1980）18-19頁。

されたドイツの大学の研究機能、そして、20世紀のアメリカの大学を特徴付ける社会貢献（社会サービス）の機能の三者を併せ持った社会組織とされている。「大学の使命は、第一に研究、第二に教育、そして第三に公共へのサービスである」¹⁰といった認識は、その順はどうあれ、現在の大学に関わる人々にとってのいわば常識ともなっているものであり、その三者のバランスのとれた併存こそ大学の一つの理想型とされてもいるのである。

しかし、現実には必ずしもその三者がバランスをとって機能しているとは言い難い。とりわけ、社会貢献は他の二つの機能に比して軽視されている感を否めない。その背景には、例えば一般企業が効果的に収益を挙げて生産を拡大するという利潤の追求そのものが社会への寄与だと見なされるように、大学も研究と教育という機能を果たすことですでに十分社会に貢献しているのだという考え方がいまだ大学内部に根強いことがあると思われる¹¹。

そのように大学の社会貢献に十分な注意が払われてこなかった理由の一つには、機能としての社会貢献の内容が、研究や教育のように明確なものになっていないということがある。とりわけ日本の場合、大学の社会貢献がどのような内容を持つものなのか、そもそも、社会貢献とはいかなるものなのかについての規定性は常に曖昧なままにされてきた。大学の研究と教育については、多少の認識の違いはあっても、その内容が概ね明確に規定されているのに対し、社会貢献については、必ずしもそれが明確になっているとはいえない。この概念が、往々にして「教員自身の市民的義務に属する仕事でも職業上のまたは大学の業務に属する仕事でもなく、かつ学会に関わる仕事でもないもの」¹²というようにしばしば消去法で定義されるのも、その内容的多様性ゆえの把握の困難さが背景にあってのことである。

そうした消去法による定義からすると、たとえば、官庁や地方自治体の審議会委員になる、テレビなどに出演する、新聞にコメントを載せる、講演をする等々、要するに大学の教員が学生に対する教育でも研究室での研究活動でもないことに従事すれば、その大半は社会貢献だといっても的外れとはいえないだろう。大学およびその教員による生涯学習への関与は、そうした非常に多様な活動の一部である。量的に見て、大学とその教員の関わる生涯学習機会の最も大きな部分を構成するのが、大学公開講座に代表される「大学開放」と呼ばれる活動にあることは言を俟たない。

大学開放は言うまでもなく **university extension** の訳であり、**extension** の原義から大

¹⁰レオナード・フリードマン／山田礼子訳『開かれた大学への戦略－継続高等教育のすすめ』PHP研究所（1995）109頁。

¹¹たとえば、一般の大学で新たに教員を採用する場合、候補者を審査する際に最も重視されるのは、著書や論文、学会発表の数あるいは質といった研究業績である。助教から准教授へ、准教授から教授へといった昇任を決定する際に基準とされるのも、同様の研究業績に教育業績が若干加味される程度であることが多く、社会貢献が重要な要素とされることは全くといってよいほどない。人事以外の日常的な事柄を見ても、社会貢献を会議、委員会への出席よりも優先する態度が嫌われたり、しばしばメディアに登場することそのものが非難の対象となったりといった事例には事欠かない。大学教員の意識の中でも、社会貢献が研究と教育という他の二機能のはるか下位に置かれているのである。

¹² Elman, S. E. and Smock, S. M., *Professional Service and Faculty Rewards*, National Association of State Universities and Land-Grant Colleges (1985) p.15.

学拡張とも呼ばれている。現在日本ではどのような大学開放事業がどの程度行われているのか、まずその現況を見ていこう。公開講座や社会人学生の受け入れなど組織として行う継続的な社会的活動は、すでに 1970 年代から国公立の先進的な大学で、大学開放に関する比較的取り組みやすい課題として実施されていた。それが生涯教育・学習への全社会的な潮流の中で大半の大学に広まったのは 80 年代後半以降のことである。そうした従来型の大学公開講座のほかにも、社会人特別選抜（社会人入学）や夜間大学・大学院、通信制大学・大学院、科目等履修生制度、施設開放など、大学の教育力と施設設備を社会に対して開放していく組織的な試みはさまざまに行われており、いずれもその規模は概ね拡大しているといえる。広い意味で言えば、大学における学問的蓄積、人材、施設設備、学習機会などを、入学してきた学生だけでなく広く社会に提供しようという活動が大学開放である。

従来は公開講座、社会人学生の受け入れ、図書館の市民への開放など、限られた範囲での開放が一般的であったが、2000 年 11 月の大学審答申『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について』、および文部科学省が 2001 年 6 月の経済財政諮問会議で提示した先述の遠山プランをきっかけに、大学の社会への関わり方は一気に多様化してきたといっていよい。遠山プランの中で打ち出された「社会人キャリアアップ 100 万人計画」では、高度な専門的人材を育成するため、大学・大学院への社会人の受け入れを 2006 年度までの 5 年間で 100 万人規模に増やすことが提唱された¹³。さらに、IT（ICT）を使った遠隔教育や短期集中コースの充実により、社会人が学びやすい環境を整えることも提言された。また、内閣に設置された IT 戦略本部も 2001 年 3 月に『e-Japan 重点計画』を示し、大学がインターネットを利用した講座等を自主的に編成できるような諸制度の弾力化と大学改革の積極的推進も提言されて、まさに世紀の端境期がそのまま日本の大学開放の大きな転換期となったかのようであった。

折しも、前世紀末から多くの大学が直面するようになった経営環境の悪化は、そうした状況に大きな影響をもたらしている。先に述べたように、少子化により 18 歳人口は 1992 年度の約 206 万人をピークとして急減期に入った。2004 年度には約 141 万人に減少し、さらに 10 年には約 120 万人にまで減少したが、それ以降ほぼ同水準で推移すると予測されている¹⁴。少子化の進行によって大学志願者も減少し、2007 年には大学入試の競争率が 1 倍を切って大学全入時代に入るとされていた。いわゆる「2007 年問題」である。現実には廃校にいたる大学が続出、という状況は起こらなかったが、経営状態は全体として确实

¹³ 行政的なてこ入れもあって、2001 年度には、大学学部段階への社会人入学者数は 18,340 人と過去最高を記録した。しかし、その後は折からの不況もあり、2008 年度には 10,347 人まで落ち込んだ。2010 年度には 12,980 人まで戻したものの、他の校種を加えて累計したとしても、遠山プランの「社会人キャリアアップ 100 万人計画」の目標値には遠く及ばないのが現状である。

¹⁴ 国立社会保障・人口問題研究所「日本の将来推計人口」（平成 24 年 12 月推計）
(<http://www.ipss.go.jp/syoushika/tohkei/Mainmenu.asp> (2014/02/27))

に悪化している。日本私立学校振興・共済事業団の私学経営情報センターの調べでは、2012年度に定員割れをしている大学が45.8%、2011年度に帰属収支差額比率がマイナスの大学法人が41.8%と、全体の半数近くの私学が定員割れを起し、経営が厳しくなっているのである¹⁵。そうした状況からすれば、経営的に成り立たなくなる大学が増加し、今後は各地で閉校や統廃合が進むといった事態に立ち至る可能性も否定できない。

一方で、全く同じ時期に団塊の世代の定年（最若のケースで60歳）が始まった。もう一つの「2007年問題」である。再雇用も勘案した上での実質的な定年を65歳と考えると、2012年がその実際のターニングポイントであったということになる。減少の一途をたどることが確実な財源を補填するため、そうした人口規模の大きい中高年層をターゲットとした新たな生涯学習市場に多くの大学が熱い視線を注いでいる。例えば、宇都宮大学では、付置機関である地域連携教育センター長名で、「いわゆる『団塊の世代』が60歳代を迎え、人口比に対して大きな割合を占める高齢者が、今後より豊かな生活を営む上で、大学公開講座は地域の生涯学習関連機関・団体と連携を図り、地域社会の発展に寄与する」¹⁶ことを宣言している。同様のアピールは、この時宜を得て、多くの大学で出されているところである。

それだけではない。未曾有の長い不況期を経て、かつては日本の企業に特徴的だった高度なOJT機能がすっかり弱体化してしまった。派遣化やパート化の影響もあって、業務に必要なスキルの習得の多くの部分が個人の学習に委ねられるようになったのである。比較的若年の社会人を対象としたリカレント教育あるいはリフレッシュ教育の学習市場も拡大傾向にある。もちろん、その学習需要の全てが大学に向かうわけではないが、減少した伝統的な18～22歳層に代わる市場としての生涯学習市場に、これまでになく大学の関心が集まっていることは事実なのである。

ただし、これまで関心を向けてこなかった年齢集団を新たな教育対象として単に市場に組み込むという操作をただけでは、大学経営を好転させることはできない。例えば、喜多村和之は、1980年代から90年代にかけてのアメリカで「成人学生は高等教育の救世主」ともいわれもてはやされたものの、職業や家事・育児との両立、経済的な負担、家族の理解などの制約が多いことから、成人を高等教育にひきつけ続けるのは容易ではない、入り口だけ開いてもきめこまかなサービスが講じられなければ成人学生は増えないのだと、現地での自身の調査から指摘している¹⁷。要は、具体的に生涯学習と成人学習者へのいかなる取り組みをしているかが問題だということであろう。その点に関しては、文部科学省が国内全ての大学・短大を対象に毎年度実施している「開かれた大学づくり」に関する委託

¹⁵ 私学経営情報センター私学情報室編『今日の私学財政—大学・短期大学編（平成24年度版）』日本私立学校振興共済事業団(2012)。

¹⁶ 宇都宮大学・地域連携教育センタートップページ（<http://www.utsunomiya-u.ac.jp/cercc/intro.html>（2014/03/24））より。

¹⁷ 喜多村和之『大学淘汰の時代—消費社会の高等教育』中央公論社（1990）102・103頁。

調査の結果が参考になる¹⁸。

下掲する図 2-1 は、地域社会に対する大学の貢献として実際に取り組んでいる内容を尋ねた結果の一部である（四年制大学票のみ）。これを見ると、「公開講座」と「教員の外部派遣」そして「社会人入学者受け入れ」の 3 項目が最頻であり、80%以上の大学が実施と答えていることがわかる。とりわけ公開講座に関しては 9 割を超えている。この単純な結果は、現在の大学が大学開放の手段として何を重視し、あるいはまた、実際のところどんな形態を取らざるを得ないのかを明確に表している。本章では、以下、それらの中で直接成人学習者と生涯学習に関わると思われる「公開講座」と「社会人学生」についてより詳細に見ていくことにする。

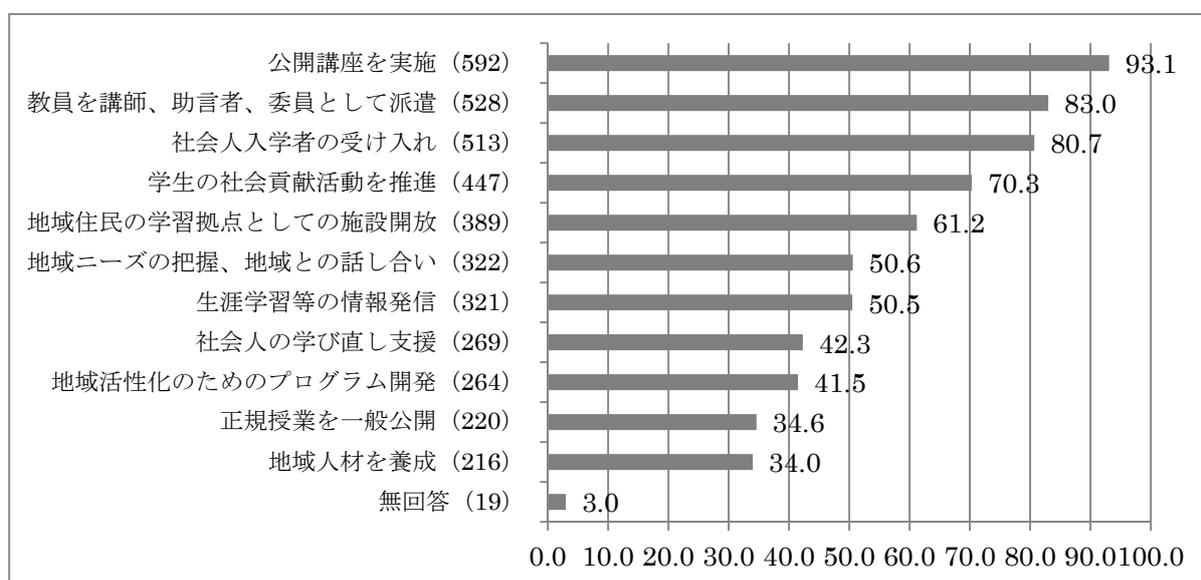


図 2-1 大学が実際に取り組んだ地域社会への貢献事業（2012 年度実績）

資料出所：文部科学省委託調査「平成 25 年度・開かれた大学づくりに関する調査報告書」11 頁より作成。

第 3 節 大学公開講座

（1）大学公開講座に見る近年の変化

前述のような社会的状況を背景に、大学の公開講座は近年、大きな変化を遂げつつある。従来のような、大学の権威を背光としてただ小さな入り口を開いて希望者を待つといった受け身の運営が見直されるようになってきたのである。各大学でさまざまな試みがなされているが、その傾向を大きくまとめると、以下のような四点になろう。第一に「多様化」

¹⁸ 株式会社リベルタス・コンサルティングに委託して実施された。調査対象は国内の全大学・短大、調査内容は、大学公開講座の実施状況、地域との関係構築に関する取り組み状況等、実施方法は郵送法、実施時期は 2013 年 5 月、有効回収率は 95.0%（1062/1118）であった。

である。提供される内容が、これまでの定番であった古典的教養や専門的知識の「部分的かみ砕き」といった固定的なものから、生活実態に即した種々の実践的な知識・技能へと拡張されてきたのである。また、そうした内容的な多様化もさることながら、従来のようなキャンパス内の教室で講義を拝聴するという形式から、出前講義、実験・実習、野外観察、そしてeラーニングへ、といった方法的多様化にも著しいものがある。第二に「地域化」の傾向が挙げられよう。実は、従来の社会貢献という概念には、対象の「顔」が見えないという根本的な問題点があった。「社会」と広く一般化してしまうことで、具体的な対象を想定せず、いわば「匿名の学習者」に対して教育を提供してきたわけである。しかし、それでは的確な目標・目的を掲げることもできず、また適切な講座であったか否かの評価基準も設定することができない。それに対し、対象を社会から地域へと絞り込めば、それによって対象の顔も見え、目的も具体化し、適切な方法を考案する基準も明確になり、それ故に事後の評価も適切に行えるようになるのである。

傾向の第三は「連携化」への指向である。内容的、方法的に多様化し、また地域へと視点を移すことにより、大学自身のリソースを利用するだけの活動では早晚壁に突き当たることになる。そこで、他大学、諸学校、地方自治体、企業あるいはNPOなどと連携して提供するプログラムを企画する大学が増えているのである。最後に、第四の傾向として「市場化」つまり経営的視点の導入をあげよう。先に見た18歳人口の急減等により、従来のような市場を意識しない大学経営には多くの問題が見えてきている。そこで、私大を中心に、成人学習者の市場への注目度が増しているのである。各大学は、自身の持つ社会的評価やスクールカラーなどを最大限に利用して他の学習機会との差別化を図り、大学経営の一環として広報にも力を入れた公開講座をさまざまに提供している。そこでは、これまで等閑に付されてきた採算性や他機関との競争といった視点も重視されている。まさに、先に見たような「サービスとしての公開講座」からの脱却が図られているのである。そうした大学にあっては、大学公開講座は最早対価を求めないいわゆる「サービス」などではなく、費用対効果も合理的に勘案され体系化された「事業」の一部となりつつあることが見て取れる。今後、大学開放は経営上のますます重要な一分野となっていくことは間違いないところである。

(2) 開講数と受講者数

近年、そうした状況を背景に、大学公開講座は順調にシェアを拡大しつつあるように見える。大学公開講座自体は、すでに1970年代から国公立の先進的な大学で、比較的取り組みやすい課題として積極的に実施されてきたが、生涯教育・学習への全社会的な潮流の中で大半の大学に広まったのは80年代後半以降のことである。その後は今日まで量的に拡大の一途を辿ってきた。

次の図2-2に見るように、文部科学省の委託調査（株式会社リベタル・コンサルティ

ングが受託)¹⁹によると、一般市民に対する公開講座を開講している国公立大学は、1992年度に339校だったものが2010年度には707校にまで増加し、その後やや減少して11年現在は690校となっている²⁰。また、講座数、受講者数も92年度には約4,000講座、5万人余だったものが、11年度には28,817講座、約117万人にまで増加している。約20年間で、大学数では約2倍、講座数では約7.3倍、受講者数で約2.3倍に達したことになる。日本全体で、2011年度現在、780の四年制大学があるが、上記調査の有効回答数は732校であったため、公開講座の年度事業としての実施率は94.3%ということになる。

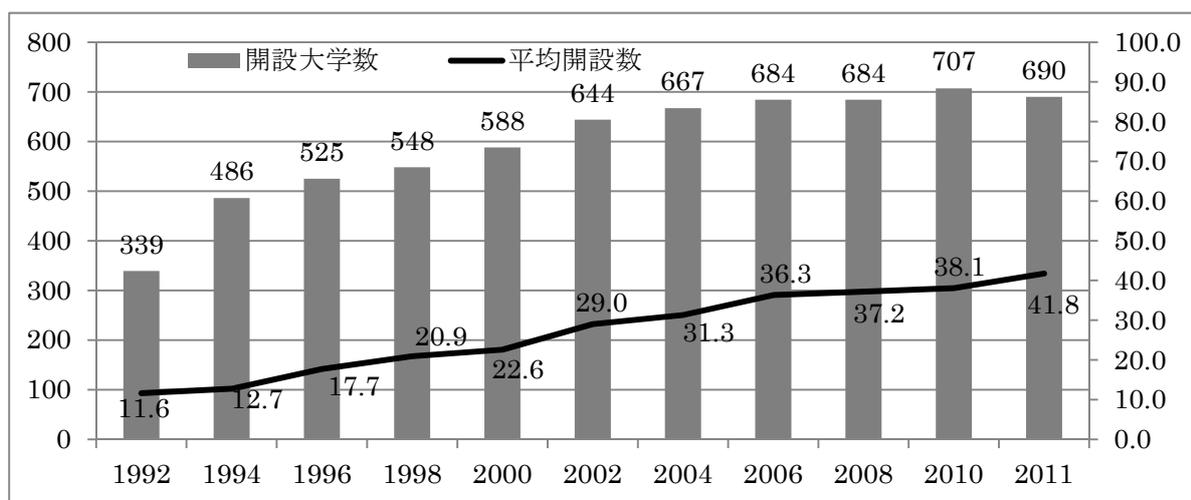


図2-2 大学公開講座開設大学数および1校あたり平均開設数

資料出所：文部科学省委託調査「平成25年度・開かれた大学づくりに関する調査報告書」p.21より。

調査結果から見ると、量的には拡大を続けていることになり、制度として発展的であるという評価を下すこともできそうである。しかし、実は隠れた一つの問題がある。図2-3の折れ線で示したように、受講者数は全体として伸びているものの、1講座あたりの受講者数は減少の一途をたどっているのである。つまり、受講者数の増加は専ら講座数の増加によってのみもたらされ、かつ個々の講座の教授効率も継続的に低下しているということである。もちろん、教育の問題を数の観点からのみ論ずることは適切でないし、採算性を度外視した活動こそ社会貢献の貢献たる所以だ、という議論もあろう。しかし、社会貢献・大学開放の中心的存在として多くの蓄積を重ねてきた公開講座が、おしなべてやっと二桁の学習者しか集めることができなくなるとしたら、最早社会への貢献すら満足になしえなくなってしまうだろうことは想像に難くない。

¹⁹ 2011年度のデータである。

²⁰ 文部科学省委託調査報告書「平成25年度開かれた大学づくりに関する調査報告書」21頁より。

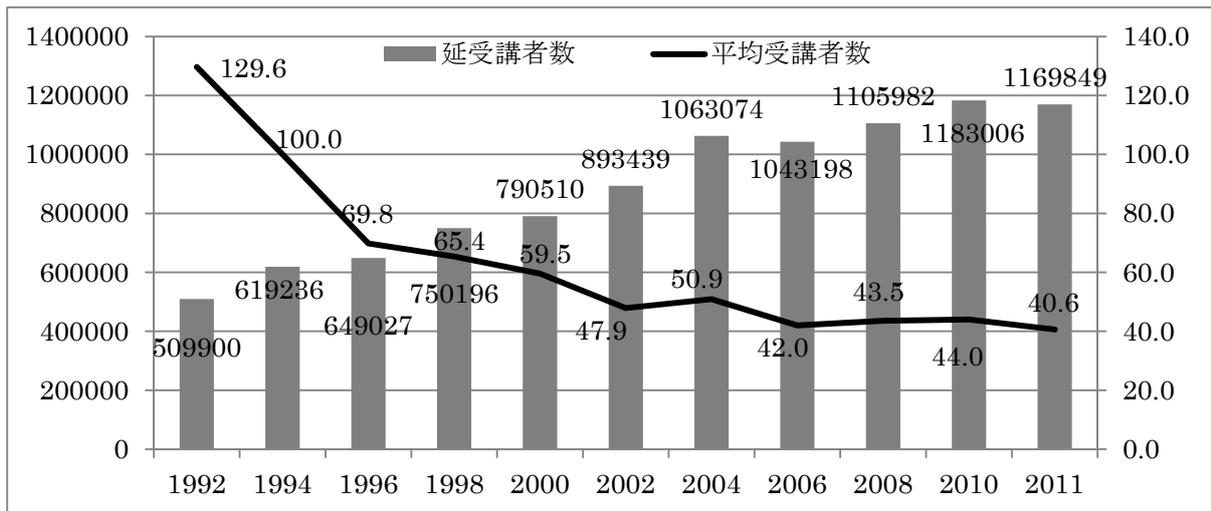


図 2-3 大学公開講座受講者数および1講座あたり受講者数の推移（単位：人）

資料出所：文部科学省委託調査「平成 25 年度・開かれた大学づくりに関する調査報告書」21 頁より。

(3) 指摘される要因

表面的な成長の背後に隠れているこうした低迷にはいくつかの要因が考えられる。その第一は、地域の学習者のニーズが適切に把握されていないということである。確かに、多くの大学では公開講座のテーマに関するアンケート調査などを実施し、ニーズの把握に努めている。しかし、お決まりの項目を列挙した調査票で選択肢を選ぶという行為と、実際に学習の場に参加することとの間には計り知れない距離があることは、十分に認識されなければならない。アンケートの結果にのみ依拠することの危険性は著しく高い。第二は、これまで大きな受講者層を形成してきたいわゆる「リピーター」が高齢化していることである。日本の大学公開講座の参加者を見ると、児童・生徒向けのものは別として、受講者層の年齢が高いことを見て取ることができる。多くの講座で 60 歳以上が過半を占め、8 割以上が高齢者という講座も少なくない。例えばアメリカのハーバード大学における同様の講座（university extension）では平均年齢が 33 歳と報告されていることと比べても、その特徴は著しい²¹。そうした若年層～壮年層が魅力を感じるテーマの欠如がその決定的な原因となっていることは確かであろう。第三に、講座運営の適切性と柔軟性の不足があげられよう。大学の他の機能に比べ、大学開放は最も体系化が遅れている領域であり、さまざまな学習者に柔軟に対応することがなかなか困難だというのが実情である。その上、現在、大半の大学で公開講座の運営を支えているのは、ローテーションで担当となった職員と回り持ちで無報酬の講義を担当する教員であるが、それらの担当者の事務処理能力と研究能力の高さが、地域の学習者にとって魅力ある公開講座運営のための能力の高さと必ず一致するという保証はどこにもない。そして要因の第四は、実施後の適切な評価が欠如

²¹ 長畑実・栗原真美「山口大学公開講座の現状と課題」『大学教育』第 2 号（2005）11 頁より。

している点である。確かに、大半の講座で「受講してよかったですか」といった質問をする簡単なアンケートは行われている。しかし、そうした総体的な感想を求める感覚的な質問では、具体的な問題点を見つけ出すことはできない。特に、成人学習者は直截な批判を避ける性向があるため、そこから改善点を発見することは非常に困難である。「どこでもしているから」という発想の安易なアンケートには、もし講座を正当化したいという目的があるのであれば話は別であるが、公開講座をより効果的で意義あるものとして発展させるためには、十分な実効を期待できないと考えるのが妥当であろう。

第4節 社会人学生の受け入れ

後段で見るように、正規の学生や大学院生として入学し、職業的なアップグレードやスキルアップのために学習しているいわゆる「社会人学生・社会人院生」は、形の上ではリカレント教育という生涯学習活動をしているのであるが、大学や教員の側では、彼らに対して社会貢献をしているという意識は全くなく、ごく通常の教育活動をしているだけだと考えている。つまり、大学に関わる生涯学習が全て社会貢献機能に含まれるとは必ずしもいえない、ということである。

ところで、その社会人学生は、現在、日本の大学にどの程度在籍しているのだろうか。実は、社会人学生を大学で学ぶ成人学習者と考えると、その詳細はよくわからないといわざるを得ない。というのも、現在の社会人学生というカテゴリーは、年齢で規定されているのではなく、社会人枠であること、有職であること、社会人入試を受験したこと等で便宜的に規定されているものだからである²²。つまり、いかに高齢であっても、一般入試を受けて入学すれば一般学生ということになる。また、ひとたび社会人学生として入った学生が大学の中に何年在籍しているかの追跡は公式には行われておらず、従って在学生ベースのデータは集めることが困難なのである。

そこで、規定上の社会人学生についてのみ見ていくことにしよう。大学の正規課程における社会人学生は、その受け入れ（社会人特別選抜）制度が1979年に立教大学ではじめて導入されて以来、1990年代末までは着実に増加してきた（図2-4）。

²² 社会人入学者は図2-4の注A)、B)、C)のように規定されている。

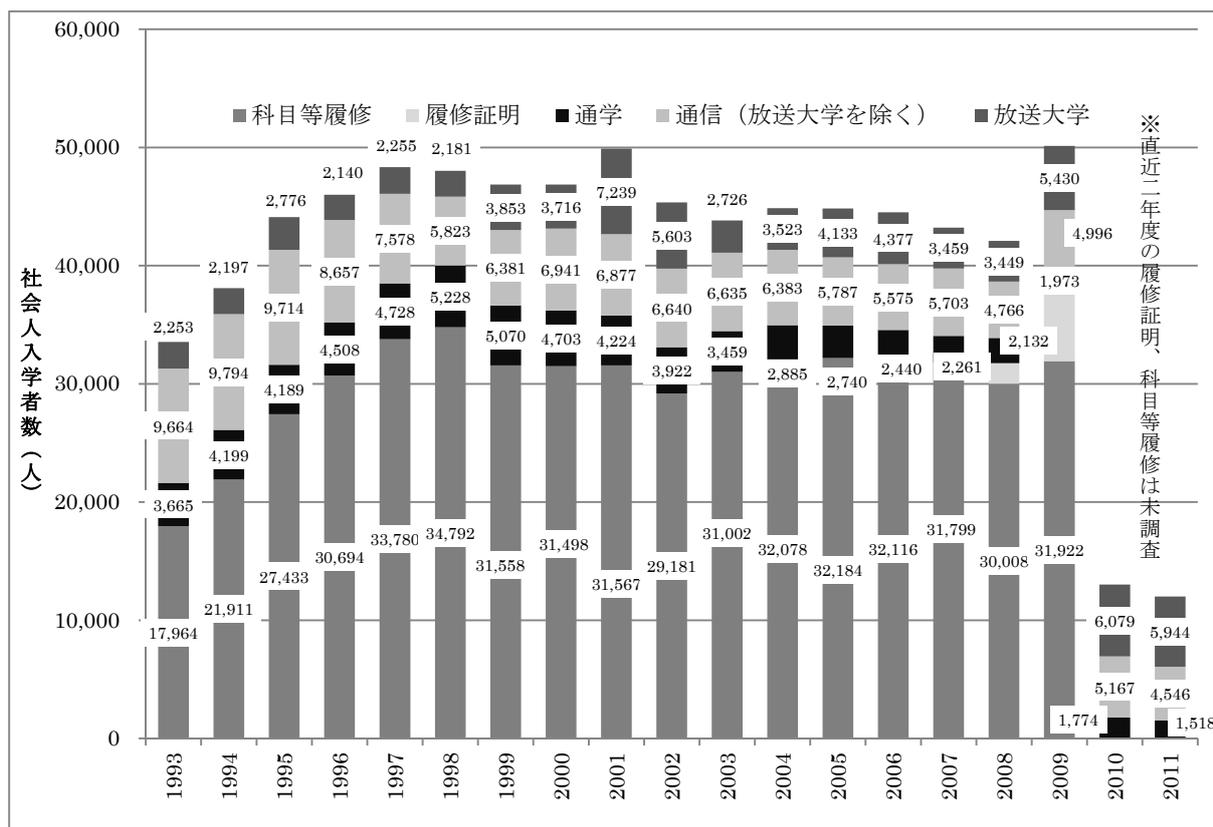


図 2-4 大学における社会人入学者の数 (学部)

- A) 「社会人」とは、当該年度の5月1日において、給与、賃金、報酬、その他の経常的な収入を目的とする仕事についている者（企業等を退職した者、及び主婦などを含む）。
- B) 通学の社会人入学者は、「国公立大学入学者選抜実施状況」の「社会人特別入学者選抜による入学者数」を引用。
- C) 通信、放送大学、科目等履修生の社会人入学者は推計である（「学校基本調査報告書（高等教育機関編）」をもとに、通信制学生のうち職についている学生の割合から按分等）。
- D) 履修証明、公開講座は受講者数全てを計上。

資料：文部科学省・第3回雇用政策研究会資料「大学・専門学校等における社会人の学び直しについて」p.17より。

現在の社会人入学者のうち、通学制の社会人入学者つまり社会人特別入学者選抜によって入学した学生数は、2011年度では全国の大学学部で計1,518人であり、全入学者の0.3%に当たる数であった。短期大学では1,463人、同じく2.3%に当たる数であった²³。

図2-4に見るとおり、その値は最盛期の1998年度には5,228人、比率で約0.7%だったものが、それ以後減少を続け、2011年現在は1998年の29%と、3割を切る水準にまで至っている。ただし、このことは、社会人が大学を敬遠し始めて、生涯学習機会としての大学を評価しなくなってきたということなのかということ、必ずしもそうとは考えられない。大学とそこでの教育には相変わらず強い関心を持っているが、就業前の学歴水準の上

²³ 文部科学省・第3回雇用政策研究会資料「大学・専門学校等における社会人の学び直しについて」(2012)17-18頁。

昇で、その関心のレベルが、学部から大学院へと変化してきたということかもしれないからである。そのことを見たのが図2-5である²⁴。

大学院への社会人入学者の数は、2011年度では、全国で修士課程が7,547人、全修士入学者の9.5%に当たる数であった。博士課程では5,433人、同じく34.7%に当たる数である。また、法科大学院や教職大学院などの専門職大学院ではさらに比率が高く、3,047人、37.7%に上っている。修士課程こそまだ10人に1人程度であるものの、博士課程、専門職大学院では実に3~4割の学生が社会人だということになる。社会人大学院生の数は、学部への社会人入学が減り始めた1990年代の半ば頃から急激に増え始めた。図2-5にあるように、90年代直前の1987年度には1,000人弱だった大学院社会人入学者が、2000年代初頭には13,700人と約14倍に増加し、その比率も、全入学者の2.9%から18.2%（修士課程が12%、博士課程が34%、専門職学位課程が41%）へと急増しているのである。高等教育に向かう社会人の流れが完全に変化したといえるだろう。

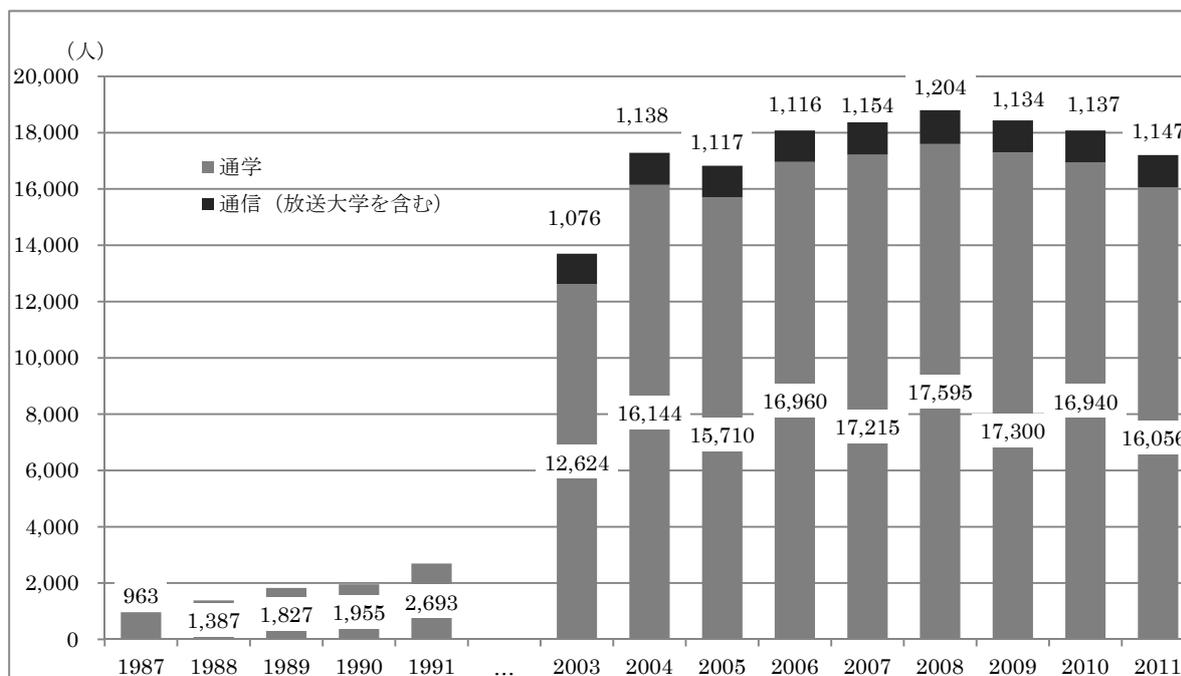


図2-5 大学における社会人入学者の数（大学院）

資料：文部科学省・第3回雇用政策研究会資料「大学・専門学校等における社会人の学び直しについて」19頁より。

実は、こうした大きな変化には制度的な背景があった。1989年に「学校教育法施行規則等」が改正され、大学院の入学資格が大幅に弾力化されたのである。その状況については、1999年開催の大学審議会・大学院部会における審議の概要の中で詳しく記述されている²⁵。

²⁴ 文部科学省・第3回雇用政策研究会、同上資料、19頁。

²⁵ 文部科学省・大学審議会大学院部会における審議の概要「大学院入学者選抜の改善について」（1999

世界的水準の学術研究の推進、優れた研究者及び高度専門職業人の養成の中核的機関である大学院については、教育研究の高度化を目指して質・量ともに飛躍的充実を図るとの基本的な考え方の下に、本審議会答申等を受け、大学院入学者選抜の改善とともに、独立研究科・専攻の開設や独立大学院の設置、昼夜開講制の制度化や科目等履修生制度の導入、夜間大学院や通信制大学院の制度化など様々な改革が進められてきている。

大学院入学資格に関連しては、本審議会答申を受け、研究者として早期から専門教育を実施するとともに、社会人の再学習を積極的に推進するためには、大学院の入学資格の弾力化が必要との観点から、平成元年に学校教育法施行規則等を改正し、優秀な学生の学部3年次からの大学院入学の制度化、修士の学位を有しない学部卒業者で一定の研究歴が評価される者への博士後期課程入学資格の付与の措置が講じられたところである。…技術革新の加速化による職業上の知識・技術の継続的学習の必要性の高まりや、労働時間の短縮に伴う余暇時間の増大など様々な要因から、社会全体の生涯学習需要はかつてない高まりをみせている。このような需要に応え、各大学では、社会人を対象として行う面接等を重視した社会人特別選抜が積極的に実施されており、実施大学は平成10年で240大学536研究科となっている。(下線は岩永)

また、2011年1月の中央教育審議会答申においても、「社会人の博士課程への入学の促進」と題する一項が設けられ、「……今後、産業界等においては、社会の様々な分野の中核的人材としてグローバルに活躍する高度な人材が必要となることから、社会人の再教育を念頭においた教育の重要性はますます高まる。また、高齢化が進展する中、高度で知的な素養の修得に対するニーズが高まるものと期待される。社会人の博士課程への入学の促進は、……博士課程教育の活性化にも資する……特に博士課程(後期)において、社会人にとって魅力的なプログラムの構築を図る……。」²⁶と述べられているなど、文部科学省や国が教育制度の上方へのシフト、つまり学び直しとしての教養レベル、学部レベルの教育から大学院教育の充実と生涯学習の内容的高度化を目指して動いていたことがはっきりと見て取れる。

それを受けて、実際の社会人入学の動向も、学部段階から修士・専門職レベルへ、さらに博士後期レベルへと重心が上昇しつつある。まさに、大学教育における生涯学習においても、社会の動向を反映した高学歴化が確実に進行しているのである。

年7月)より。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315949.htm
(2013/11/05))

²⁶ 文部科学省・中央教育審議会答申「グローバル化社会の大学院教育～世界の多様な分野で大学院修了者が活躍するために」中央教育審議会(2011)15頁。

第5節 まとめ

本章においては、生涯学習と大学教育との関わりとその変化について、成人学習者への教育サービスの提供という観点から検討し、その動向を整理した。

(1) 従来、大学教育は生涯学習とは関連の薄いものと見なされてきた。しかし、少子高齢化の人口動態が進み大学経営が逼迫する中で、大学の「経営」というマインドが前面に打ち出されることとなり、伝統的な新規高卒者層だけでなく成人学習者市場に対する大学側からの関心も高まることとなった。

(2) 本来、近代の大学は、教育、研究と並んで社会貢献もその機能として有している。成人学習者の市場化には、その第三の機能の復活、活性化としての意味合いもある。

(3) 大学の社会貢献事業の一つとしての大学公開講座は、全体として量的には拡大しているものの、受講者の高齢化や担当する教員層の負担の偏りなど、問題点は少なくない。

(4) 一方、大学等による社会人学生の受け入れは、発足当初のような規模はなく、長い低迷の時期に入っている。一般の学歴水準の上昇がその最も大きな要因と考えられる。

(5) 学部段階での社会人入学に代わって増加したのが大学院への社会人入学である。かつての学部レベルから修士・専門職レベルへ、さらに博士後期レベルへと重心が移りつつあると見ることができる。

第3章 遠隔高等教育とメディア利用

第1節 遠隔高等教育とは何か

生涯学習と高等教育機関との関わりのうち、ともに対面形式を基本とする重要なシステムとして代表的なものが、前章で詳しく見た大学等への社会人入学と大学公開講座であった。それらがともに成人学習者の高等教育機関における学習機会として有意な手段であることは確かである。しかし、両者とも、たとえ時間的な便宜は図られたとしても、学習者に一般の通学制高等教育機関と同様の負担を求める点で、日常的に職務（家事等も含む）に従事している社会人にとって仕事の傍ら参加することの難しい学習機会であると考えられる。大都市とその周辺に偏在する高等教育機関からは遠く離れた地域に居住する学習者の場合は、それに加えてさらに空間的なバリアも学習の大きな阻害要因となる。それに対して、何らかのメディアを用いて対面授業に代替させる遠隔教育手段による高等教育、すなわち遠隔高等教育は、その二者とは大きく異なる機能と可能性を有しているといえる。

遠隔高等教育（**distance higher education**）とは、対面授業に依らず、何らかの遠隔媒体を教授手段として用いる高等教育の総称である。高等教育に限定しない広義の遠隔教育を最も簡潔に定義するならば、「教授者と学習者が互いに遠く離れた状況の下で教育の大半が行われるフォーマルな教育的アプローチ」¹ということになるが、そのように広い意味での“**distance**”の初出は、1892年発行のウィスコンシン大学のカatalog中であつたとされている²。しかし、アメリカにおいては、その概念はすぐに独立学習（**independent learning**）という用語に置き換えられた。そこには、「独立」という言葉の持つイメージがアメリカでは非常に好もしく受け入れられる、という独自の背景もあつたと思われるが、それ以上に、「学習者が教員から時間的にも場所的にも、すなわち距離を超えて独立している」ことに加え、「学習者は自らの学習を自ら決定する」あるいは「自ら方向付けして学ぶ能力を身につけさせる」教育である、という含意があつた³。その結果、アメリカにおいては、「遠く離れている」という形態的で配信メカニズムを表すだけの、つまり理念的な意味合いを全く持たない **distance** という言葉が忌避されたと思われるが、むしろ西欧諸国では、**Fernunter-richt**（独語）、**télé-enseignement**（仏語）、**educación a distancia**（西語）といったように、学習者の自律や自主性の考え方に重きを置かない「遠隔」の語が使われ続け、遠隔教育の実践も盛んに行われたのである⁴。そうした多くの実践を踏まえ、例えばユネスコでは、「遠隔教育：郵便、ラジオ、テレビ、電話あるいは新聞などを用いた、教師と学習

¹ Verduin, John R. Jr. and Clark, Thomas A., *Distance Education*, Jossey-Bass (1991), p.8.

² *Ibid.*

³ マイケル G. ムーア／グレッグ・カースリー編著／高橋悟編訳『遠隔教育－生涯学習社会への挑戦－』海文堂（2004）28頁。

⁴ 同上書、29頁。

者の間に対面（face-to-face）接触のない教育。指導は、学習者個人や学習グループに届けられる特別に用意された教材によって行われる。学習の進展は学習者から教師に送られてくる答案や録音テープによってモニターされるが、さらにそれらは添削されて学修上のアドバイスとともに学習者に返送される。」といったように、きわめて具体的な定義も示していたのである⁵。

1980年代に入ると、アメリカにおいてもホルムバーグ（Holmberg, B.）およびムーア（Moore, M.）が国際通信教育協議会においてインターナショナルな議論を展開することを契機に、再びそうしたタイプの教育形態に対して distance の概念を用い始めた。それにより、アメリカでも広く遠隔教育をテーマとした議論が再開されることとなった⁶。現在、遠隔教育の定義としてはキーガン（Keegan, D.）が上記のユネスコの定義を批判しつつ、「いかなる包括的な定義においても不可欠な要素」とした次のような6つの項目による定義が最も多く引用され、広く受け入れられている⁷。

- ① 教授者と学習者が離れていること
- ② 特に教育計画と教材において特定の教育組織の影響下にあること
- ③ 技術的な媒介手段（メディア）を利用すること
- ④ 双方向コミュニケーションの手段を提供すること
- ⑤ ゼミナールが適宜開かれ得ること
- ⑥ 最も産業化が進んだ（先進的な）形態の教育を行っていること

キーガン自身は高等教育の分野に限定することなくこうした定義と要素を提示しているが、初等・中等教育の段階での実践には①や⑤あるいは⑥といった要素が必ずしも適当ではないこともあって、その後の議論はもっぱら高等教育もしくは成人教育に関して展開されるようになっていく。

上記の6項目中、③および④は教授－学習過程におけるメディアの利用に関する項目であるが、現実には、メディアすなわち何らかの遠隔教育媒体を利用しているという“形態”によって一つの教育機関が遠隔教育機関であるか否かを判断されることがほとんどであるため、メディアを用いる教育である「メディア教育」を遠隔教育と同義に見なす場合もある⁸。また、遠隔教育には公開性という要素も関わりが深い。一般に、入学選抜がなくすべての学習希望者に開かれている公開高等教育（open higher education）に属する大半の機関が何らかの遠隔教育媒体を用いている。実際には、公開高等教育の中にアメリカのコミュニティ・カレッジや香港公開大学（The Open University of Hong Kong: OUHK）のよ

⁵ UNESCO, *Terminology of Adult Education*. 1979, UNESCO, p.21.

⁶ Verduin and Clark, *ibid.*

⁷ Keegan, D., Sewart, D., and Holmberg, B. eds. *Distance Education: International Perspectives*, Routledge (1984) p.15.

⁸ 日本で唯一の遠隔高等教育のための研究開発機関として国が1978年に設置した「放送教育開発センター」が、1997年に「メディア教育開発センター」と改称されたのは、その顕著な例である。

うに必ずしも遠隔教育システムを前提としない機関があり、また、遠隔高等教育の中にドイツの Fern 大学や韓国の国立公開大学 (Korean National Open University: KNOU) のような選抜性の高い大学もあって、厳密にはその両者を全く同一と見ることはできないが、近年はそのどちらかの性格を有する諸機関を公開遠隔高等教育 (open and distance higher education: ODHE) という同じカテゴリーにまとめて論じることも多い⁹。従って、本章でも、遠隔高等教育という場合にはもっぱら公開性をも併有した公開遠隔高等教育を考察対象の中心に据えて議論を進めていくことにする。

第2節 遠隔高等教育の歴史

最も広義に捉えた場合、遠隔教育の起源を特定することは不可能に近い。書物による遠隔地での自学自習は除くとしても、何らかの通信手段による教授と学習という相互行為自体は、たとえばプラトンが彼を師と仰ぐシュラクサイのディオニュシオス二世やその臣下であったディオオンに送った書簡でなされた教示のようなものの中にも、その原形は見られるのであり、その意味では文字の利用とともに古いとさえいえるからである。近代に入ってから、西欧諸国の大学、とりわけイギリスの大学で郵便による遠隔教授の萌芽が見られた。しかし、当時の大学の教授形態が対面を基本とするチュートリアル中心だったこともあって、そこに学習指導プロセスを含む定型的なカリキュラムを前提とする通信教育が組織化された例を見ることは難しい。教育的組織による通信教育が一定の規模で行われたのは、フロンティアが消滅し、広大な国土に住民が散住するようになった 19 世紀後半のアメリカでのことであった。1877 年、ショトゥカ (Chautauqua) 運動の名で知られている成人教育運動の中で 4 年間の通信教育コースが設定されたのが嚆矢とされているが、遠隔高等教育の範囲である高等教育に限れば、1892 年にシカゴ大学で始められた正規のコースを郵便によって提供した通信教育が最初のものでされている¹⁰。その同じ年に、先に見たウィスコンシン大学でも郵便による遠隔授業が行われたとされるが、大学教育に限定しなければ、東部や南部、中西部の労働者階層に属していた多くの人々が新天地を求めて西部、太平洋岸地域へと大規模な移動を行った 20 世紀前半には、職業訓練や資格取得のための通信教育機会が広く提供されていたのである¹¹。

シカゴ大学、あるいはウィスコンシン大学の通信教育開始から 120 年あまり経った 2011

⁹ 本田毅彦「イギリス高等教育におけるオープン大学—エリート主義とオープン性の相克」佐藤卓己、井上義和『ラーニング・アロン』新曜社 (2008) 247 頁。

¹⁰ 赤堀正宜『ボストン公共放送局と市民教育』東信堂 (2001) 89 頁。

¹¹ スタインバックの『怒りの葡萄』には、1930 年代、オクラホマからカリフォルニアへのトラックの荷台での長旅の途中で、ローザシャーンが「……そして彼は夜、……『ウェスタンラブ・ストーリー』誌のなかから 1 ページ切り取って、通信教育をとりよせるために送るのよ。送るのは全部無料よ。……そう、向こうでは、その教習課程を受けると、仕事も世話してくれるんですって……とてもいい、きれいな仕事よ。」と夢を話す場面が描かれている。スタインバック／大久保康雄訳『怒りの葡萄(上)』新潮社 (1967) 321 頁。

年現在、アメリカ国内で遠隔高等教育コースを提供している機関はほぼ大学のすべてに拡大し、それによって学んでいる学生数も約 427.7 万人に達している。さらに、その学生のうち、すべての学修を遠隔授業で受けている者は、76.9 万人にのぼると報告されている¹²。

一方、わが国の組織的な通信手段による高等教育の最初のもは、1886 年に始められた東京専門学校(現早稲田大学)の政治学講義であるとされ、そこでは、座学対面による講義内容を講義録の形で郵送するという方法で政治学が教授された。その後、他の教育機関でも文官試験や専検試験などの準備教育のために通信手段が用いられたが、本格的に相互通信による学習指導が制度的に確立したのは、第二次大戦後になって「通信教育認定規程」(1947 年)が公布されてからである。公布の直後に法政、慶應義塾の両大学で通信教育部が発足し、その後毎年のように私立大学の通信教育への参入が相次いだ¹³。その後、わが国の遠隔高等教育は量的拡大を続け、1960 年代後半には大学と短大を合わせた学生総数が 10 万人の大台に到達した。2010 年現在、通信制大学等における正規の課程の(卒業を目指す)学生は 191,308 人、選科等その他の学生は 45,417 人に上っており、通信教育を行っている大学・短大の数も 55 校に達している¹⁴。

こうした量的拡大には、それを可能にした社会的インフラストラクチャーの段階的な発達という背景があった。吉田文は、近代的制度としてからゆうに 1 世紀を超える遠隔教育の歴史の中で、常に課題とされたのは、「時空の距離を短縮することと距離を超えて行われるコミュニケーションの頻度の向上」であったと指摘している¹⁵。その上で、その課題を克服するために用いられたメディアに 3 つの世代があり、そのそれぞれの「ネットワークの形成」が、遠隔教育を段階的に発展させてきたことを示している。吉田によれば、遠隔教育の普及に関わるネットワークの第 1 世代は郵便であった。ほぼすべての先進諸国で、近代的な郵便ネットワークが国内に張り巡らされたことにより、遠隔教育の最初の大規模な展開が見られたのである。第 2 世代は放送である。1930 年代のアメリカでは、ラジオ放送の全国的な普及により、放送を用いた通信教育の繚乱期を迎えたが、その状況は、第二次大戦後に本格化したテレビ放送のネットワークに至っていっそう進展することとなった。この世代の後半には、ネットワークの届きにくかったさらに遠隔の地にも同様の教育サービスが伝送できる衛星放送も利用されるようになり、地上波の持つ放送エリアという制約も克服が可能となった。最後の第 3 世代は、1990 年代からのインターネットである。アメリカを中心とするコンピュータ通信網の普及は、時空の距離を飛躍的に縮めることを可能にした。また、「テキスト・画像・音声のどのメディアをもデジタル化してコンピュータ上

¹² U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *The Condition of Education* (2011), Indicator 43.

¹³ (財)私立大学通信教育協会編『開かれている大学』(1986) 13-16 頁。ただし、新制大学発足前は社会教育の一環とされ、正規の課程となったのは 1950 年のことである。

¹⁴ 文部科学省「学校基本調査報告書」平成 23 年版および公益財団法人・私立大学通信教育協会 HP より。(http://www.uce.or.jp/about/status/ (2012/10/19))

¹⁵ 吉田文「遠隔教育の現在」『カレッジマネジメント No.148』リクルート (2008) 5 頁。

で一体的に扱うことができるという特性は、これまでのどの技術よりも教育の配信において効率的かつ効果的」であったため、「インターネットを用いた遠隔教育は、eラーニングと総称されて、きわめて短期間に世界的に普及」することとなったのである¹⁶。

このように、遠隔教育、とりわけ遠隔高等教育の制度的展開は、常に制度としての通信メディアの技術およびそのネットワーク整備と表裏一体をなしてきた。換言すれば、遠隔教育の歴史は、メディアとそのネットワークの歴史でもある。しかし、そのように技術的要素が先行しているにしても、否、技術的要素に大きく依存してきたからこそ、その中で伝達し教授される内容、つまり「学問知」のあり方はより重要なものとなる。というのも、遠隔高等教育は、原理的に、キャンパスから遠く離れた（遠隔性）学習者に対して提供する教育行為を指す概念であるが、そのことは同時に入学と学習の遂行をめぐる諸制限を極力排した（公開性）教育機会を提供することでもあるからである。そこで言う諸制限の中には、もちろん居住地、年齢、職業、学歴といった基本属性に関わるものもあるが、それだけでなく、経済力や知識の蓄積、また場合によっては学力といった要素に関わる制限も含まれる。したがって、遠隔高等教育を行うということは、そうした制約を克服しつつ、学習者に学問知を伝達していくということに他ならないのである。

第3節 「学問知」の伝達とメディア

遠隔高等教育で教授される内容は、学問分野により、またその水準により非常に多様なものである。しかし、あえてそれを一括りの概念で表すとすると、それは「学問知」という語にまとめることができる。というのも、いかなる学問分野であれ、どのような教授内容であれ、その内容には一つの普遍的要素が共通して存在するからである。その普遍的要素は、種々の学問知の内容にではなく、それらが伝達されるプロセスにこそ求められる。すなわち、他者の過去の精神活動の成果を教授者とのコミュニケーションによって伝達される、という要素である。そのことは、たとえば自らの深い瞑想によってのみ得られる神の啓示のようなきわめて内発的な思想を学問知とは呼ばないことを考えてみれば、容易に理解することができよう。その意味で、あらゆる学問知は、他者とのコミュニケーションによって伝達されると言い切ったとしても、決して的外れとはいえないだろう。

そのように、学問知が本来的に他者とのコミュニケーションによって伝達されるものであるとするならば、これまで人類が達成してきたコミュニケーションにおける技術革新が学問知そのものの量と質のあり方に重要な影響を与えてきたであろうことは容易に想像できる。われわれは言語の体系化、文字の発明、印刷技術の開発といったさまざまな情報伝達メディアの跳躍点を経ながら、そのたびに着実に学問知の絶対量を増し、また、その内

¹⁶ 吉田、前掲論文、5頁。

容や質、形態なども変容させてきた。たとえば、オング（Ong, W. J.）は、情報やメッセージを伝達する音声あるいは文字といったメディアの発達が人間の意識構造までもを変革していく状況を詳説しているが¹⁷、その意味で、コミュニケーションのあり方、あるいはそれを媒介するメディアのあり方は、学問知そのもののあり方にも多大の影響を与えるといっている。

そうした過去のコミュニケーション技術の発展の延長線上にある現在の情報伝達メディアの状況を簡潔に表現するならば、「多様なメディアへの多様なアクセス」ということになろう。「マルチメディア時代」と簡潔に表現するのもいいだろう。現在、われわれは、従来からの音声を中心とした対面コミュニケーション、文字による一方向のコミュニケーション、映像と音声あるいは文字情報が電子的に伝達される放送メディア、さらに、コンピュータを媒体とした情報ネットワークなど、さまざまなレベルの多様なメディアに必要な応じたアクセスをすることが可能である。しかも、その多様な個々別々のメディアに双方向性を付加した上で、それらすべてのデジタル信号による統合も視野に入りつつある。技術はまさに加速度的に進展しているのである。

現下の情報伝達メディアにおける著しい技術的進展は、しかし、はたして学問知の拡大と深化に十分寄与しているのだろうか。われわれの学問知はメディア技術の進展とともにより充実したものになっているのだろうか。

大学教育における学問知は、基本的に言語という形態をとっている。というのも、あらゆる知は「AはBである」という命題の形に還元しうるからである。もっとも、そうだからといって言語以外の知のストックが全くあり得ないかということ、必ずしもそうとはいえない。確かに映像や言語以外の音声そのものをストックすることもできる。しかし通常、そうした素材そのものだけの情報をわれわれは知と呼ばない。素材に言語的な命題が意味を与え、それが組み合わされることによって初めて「知」が形成されるのである。換言すれば、素材としての自然的、社会的な事象に対して言語的な意味付けをすることによって、われわれ人間は膨大な量の「知」を形成してきたのである。

学問知が専ら言語という形態をとっていることは、それがメディアによって伝達されることの必要十分条件となる。ここでいうメディアとは、音声、手書き文字、活字、放送やコンピュータ通信などの電子通信手段といった、最も基本的かつ広い意味での情報伝達媒体のことである。つまり、学問知はあらゆる形態のメディアを利用して伝達することが可能であり、また何らかのメディアを用いずに学問知を伝達することは不可能だということである。事実、これまで大学において学問知は一對一の対面形式によるチュータリング、一對多の講義、両者の中間的なゼミナール、書簡、印刷された教材等々によって伝達されてきた。また、近年はテレビ、ラジオといった放送メディア、さらにコンピュータ通信ま

¹⁷ ウォルター・J・オング／桜井直文・林正寛・糟谷啓介訳『声の文化と文字の文化』藤原書店（1991）。

でもが学問知の伝達にメディアとして参加している。量的な面では、そうした新しいメディアが順次広く利用されるようになるにつれて著しい飛躍が現実のものとなってきた。

しかし、メディアが効果を及ぼすのは、単に効率や量的側面だけではない。一つのメディアが持つ特性は、それによって伝達される知そのもののあり方と内容にも、明らかな影響を及ぼすのである。その意味で、前出のオングが学問知をも含めた文化そのものを言語表現のテクノロジーとの関わりにおいて考察したことはまったく正しいといえよう¹⁸。オングは、メディアを言語表現のテクノロジーと捉え、それを四つの発展段階に分けて考察した。すなわち、口承的、筆記的、活字的、そして電子的なモードのメディアである。口承的な段階における知の伝達は、基本的に「見習い修業」という形で行われる。つまり、師となる人物の声を聴き、それを繰り返して記憶することによって学ぶのである。そうした伝達に際しては、伝達される内容の全体連関性や複層的な意味について分析的に理解すること、つまり研究することは困難であるために学習者の関心事とはならず、専らレトリック(話の技術)が知の中心に置かれることになる。やがて文字による伝達が一般的に行われるようになると、事実や真偽にかかわる命題を「抽象的に順序づけ、分類し、説明して分析すること」¹⁹つまり研究することが容易に実行できるようになり、思考は分析的になった。次の活字的な段階では、筆記の段階ですであつた言葉の視覚空間への位置付けがより徹底した形で達成された。印刷された書籍の登場が西欧人の「心性」に与えた影響を、オングは多数あげている。すなわち、知の管理の文章化(図像からの脱却)、レトリックからの解放、索引的(見出し語的)思考の形成、知の個人化(時間的空間的制約からの解放)、閉じられたテキストという観念(種々の知は、一冊の本のように始まりと終わりのある完結したユニットだという感覚)の形成等々である²⁰。最後の電子的段階におけるメディアは、活字文化の強化、もしくは効率化という意味合いを持つものの、それによって新たに付け加えられるような思考の新しいあり方は揚げられていない。オングによれば、電話やテレビといったメディアは、むしろ思考を「二次的な声の文化」、つまり口承的段階へと引き戻しさえしているという²¹。オングの示す諸段階の文化のうち、活字文化のもたらした諸事象を見ると、それらが先に見た大学における学問知のあり方に非常によく適合していることがわかる。その意味で、現在まで続く大学の学問知の伝達は、基本的に活字文化を土台として成り立っているものであると見なすことができるのである。

もっとも、オングの主な関心が声の文化たる口承的な思考段階の文化と文字の文化との比較検討にあつたため、電子的なメディアそのものに対する考察は、電話、テレビ、録音機器などの他ほとんどなされていない。しかし、現代社会にはそれらの機器の能力をはる

¹⁸ ウォルター・J・オング、前掲書、7-9頁。

¹⁹ 同上書、27頁。

²⁰ 同上書、266-277頁。

²¹ 同上書、279頁。なお、オングの著作以降に出現した、インターネット上のチャット(chat)などは、まさに「二次的な声の文化」への回帰現象だといえるだろう。

かに超える機能を持った多種多様な電子的メディアが登場しており、実際に膨大な量の情報が日常的に伝達されている。そうした現実を無視するわけにはいかない。したがって、ここでわれわれはそうした新しいメディアの現状を踏まえ、さらに現代の学問知とメディアとの関係を検討していく必要があるだろう。

第4節 現代のメディア状況と高等教育

情報化は、いうまでもなく現代社会を表現する際の最も重要なキーワードの一つである。わが国においてこの用語が日常的に使われ出したのは、すでに1960年代のことであった。たとえば、『経済白書』は1969年度版で初めてその概念を用いている。そこでは情報化を「情報が在来の商品やサービスと同じように、日常生活や経済活動の重要な要素となっていくこと」と捉え、経済活動の中で情報が新たな財としての価値を持ち始めたことを楽観的に称揚している。この時期の情報化は、専ら「産業の情報化」、つまり生産の場でのコンピュータ利用による効率化を中心に据えたものであった。この時期の情報化は、それ以降の情報化との関連から、第一次情報化と呼ばれている²²。

それに対し、1980年代に始まる第二次情報化の時期にあっては、急速な経済発展、特に民生部門での成長を反映して、一般市民が社会生活をする上での便宜性にかかわる情報化が進展した。その分野は、生産の場から、行政サービス、保健医療活動などの生活関連部門へと拡大したが、社会生活に直結した形での情報化の進展がこの時期の特徴であった。こうしたことから、第二次情報化の特徴を、第一次情報化の「産業の情報化」に対して「生活の情報化」と表現することができるだろう。一方、1990年前後から現在まで続く第三の情報化では、一般の家庭生活、さらには一人一人の日常生活の諸場面まで情報化の波が浸透してきた。手書きの文書や手紙が急速に姿を消し、ワードプロセッサによって定型的に作成された文書類がそれらに取って代わった。また、第二次情報化の際には家庭単位で利用される機器が中心だったのに対し、電子ゲーム、家庭用ファックス、パソコン、携帯電話等々、パーソナル・ユースにかかわる情報機器の爆発的ともいえるほどの普及が見られるようになったのも、この時期になってからのことである。このように、第三次情報化の最大の特徴は、何よりも個別化、個人化というところに見出される。ここにいたって情報化は社会の最基底単位である個人にまで到達したのであり、その意味でわれわれはすでに「人間の情報化」という段階に来ていると結論付けることもできるのである。

さて、第三の情報化に関し、情報通信という狭義の情報分野、つまりメディア分野だけに限定して見てみよう。第一次情報化の時期におけるメディア状況は、先の『経済白書』によれば、テレビの普及率、新聞や書籍の発行部数といった、マスメディアの外側のハー

²² 前納弘武「社会と情報」前納弘武・美ノ谷和成編『情報社会の現代』学文社（1998）174頁。以下、各次の情報化の事実に関する記述の基本的な部分は、概ね前納論文によっている。

ドな面に関係する指標で捉えられていた。それに対し、第三次情報化の直中にある現在のメディアは、次のような二つの点で特徴的である。その一つは、従来型のメディアの提供する情報が量的質的に変化していることである。マスメディアについて見ると、現在のマスメディアは、1960年代とは比較にならないほど高い密度の情報を、大量に、しかも即時的に提供している。そのため、情報の陳腐化の速度も著しく早まっている。むしろ、情報を発信する側で意図的に陳腐化を促進することさえある。さらに、かつてはマスメディアには乗らなかったであろう情報、たとえば国際的に知名度の低い地域の紀行記録や一般には知り得ない大規模な組織の内情、有名人、一般人を問わずごく私的な情報、さらには高度な科学的知識を理解の前提とするような情報、等々が日常的に流されるようになっていく。その背景には、マスメディアの情報収集力と情報容量が増大し、また、マスメディアに乗せることのできるソフト(情報内容)の範囲が格段に広がったことなどがあるだろう。

こうしたことは、マスメディア以外のメディアに関しても、全く同様の傾向を見ることができる。たとえば、コンピュータ通信はすでに1980年代半ばから事業化されていたが、90年代初めにアメリカの情報スーパー・ハイウェイ構想(NII)、いわゆる「ゴア構想」が中心的政策課題として展開され、全米に光ファイバ・ケーブルと衛星によるインターネット網が張りめぐらされて以来²³、わが国でもそれを利用する形で急速に普及している。それにつれてハードウェア(機器)の発達も著しく、文字だけでなく、音声、画像など、短い処理時間で膨大な量のデータが双方向で送受信されるようになっていく。また、情報記憶メディアとしてのCD-ROM、USB、SDカード等の技術も長足の進歩を遂げ、著しく普及している。たとえば数十巻の百科事典の全内容を、図版も含めてUSBや一枚のカードに記憶するようなことも容易にでき、しかも十分に事業化できるほど採算点も低くなっているのである。

第三次情報化期におけるメディアのもう一つの特徴は、全体的な特徴同様、メディアに関しても個別化、個人化が著しく進展していることである。ハードウェアについて見れば、パソコン、スマートフォン、iPodといったこの時期に特徴的な情報機器は、そのほとんどがパーソナル・メディアに分類される機器である。個別化、個人化しているのはハードウェアだけではない。スマートフォンの普及で爆発的に利用者が拡大したmixiやFacebookに代表されるSNS(social network system)や、遊戯者の思いのままに登場人物を動かすことができ、しかも遠隔地の他者と対戦型で遊べるゲームソフト、自分だけの電子ペットを飼育する玩具、あるいは居ながらにして世界中の端末と画像も含めた個人的情報の交換ができる電子メールやスカイプなどのように、ハードウェアの中で動くバーチャルな現実感さえも私的で個別的なものになりつつある。

一方でメディアには重層性があるため、会話や文字、マスメディアといった「古い」メデ

²³ 岩永雅也「マルチメディア時代の高等教育」佐伯胖ほか編『変貌する高等教育』岩波書店(1998)296頁。

メディアも姿を消すわけではなく、併行して利用されているのであるが、メディアごとの接触時間を見ると、明らかに新しいメディアの利用の方が伸びつつあることがわかる。日曜日の自宅内でのメディア行動時間に関するビデオリサーチの調査結果を見ると、「新聞を読む」が2000年の18分から2011年の14分へ、「テレビを視聴する」が同じく4時間19分から3時間55分へと短縮しているのに対し、「インターネット・メール」では逆に11年間で10分から52分へと5倍以上も伸びていることがわかる²⁴。一人でいる時間を読書やテレビ視聴といった従来のメディアとの接触に費やすよりも、パソコンに向かってインターネット上の情報を検索したり、メールをやり取りしたり、スカイプ (Skype)²⁵で連絡しあったり、あるいはツイッター (Twitter) や Facebook に書き込みをしたりといったことに時間を費やすというタイプの行動が増えつつあることが見て取れるのである。

メディアに関するそうした近年の環境変化は、しかし、社会と個人をめぐっていくつかの問題状況を出来させている。その一つは、メディア・リテラシー²⁶の普及不全である。メディアは本来、空間的・時間的に固定された情報(メッセージ)を解放して他の空間的・時間的な場へと伝達する手段であって、その情報の広がりにはメディアの共有性、つまりメディア・リテラシーの広がりとの強い関連性を有している。しかし、現在のメディア技術は、一つの技術の普及がプラトーに達するずっと以前に、次の技術がそれにとって代わるという形で急激に発展しているため、リテラシーが大衆の段階まで十分に浸透しにくくなっている。もちろん、次々と生み出されるハード、ソフト両面の新技術を購入し続けることによってそうした技術の進展に遅れずについていくことは可能であるが、そのためのコストは著しく大きい。かつての会話や文書という安価なメディアによる伝達と同様の効果を保持し続けるため、われわれは途方もないコストを背負い込むことになったのである。そのことは、必然的にもう一つの問題状況を生む。それは一定の特性を持った一部の人々によるメディアの独占状況である。新しいメディアへの親和性が高く、大きなコストをそれに振り向けることのできる人々だけがそうした技術の果実を享受することができるのであって、そうでない個人は口承や文字の時代にも増してイリテラルな立場に追い込まれることになるのである。さらに深刻なのは、メディアを利用することによる人々の心性の変化の問題である。すでに35年前にマクルーハン (McLuhan, Herbert Marshall) が、「モザイク的テレビ映像の浸透を受けたテレビっ子は、文字文化とは対照的な精神で世界に向かい合い」、テレビは彼らを自らの世界に「引きずり込む」と指摘しているように、テレビ以降のメディアは、分析的な文字型のメディアとは相容れない全体包括的な感覚を若者達

²⁴ 電通総研編『情報メディア白書 2012』ダイヤモンド社 (2012) 241 頁。

²⁵ マイクロソフト社の P2P 技術によるインターネット電話サービスであり、比較的低速な回線でも高音質の安定した通話およびビデオ通話が無料で可能となる。

²⁶ 本論では、メディア・リテラシー (media literacy) の概念を、特定のメディアを使用する能力、それを通じて提供される情報を受容する能力、そしてそれを通じて自らのメッセージを表現する能力の複合体と解釈した上で用いることとする。(水越伸『デジタル・メディア社会』岩波書店 (1999) 91-94 頁を参照。)

に植え付けている²⁷。さらに、コンピュータ・ゲームやキーボードに慣れ親しんだ子ども達の心的空間が言葉からデジタル的な記号や信号に置き換わることは、これまでの文字型の文化の上に成り立っていた規範や感情が彼らの心性の中では成り立たなくなることにつながるが、それらに代わって彼らの心性をコントロールしうる要素をわれわれはまだ知らないのである²⁸。

もともと、そのような問題とはかかわりなく、今現在もメディア技術は急激な発達状況の直中にある。大学教育も、もちろん現代のメディア状況に無関心であるわけではない。むしろ過去数年来、大学改革への強い社会的要請を承ける形で、積極的なメディアの導入が図られてきたとあってよい。

メディアをめぐる近年の技術革新に対する大学側の動向は、大きく見て三点にまとめることができる。その第一は、既存の一般大学内部における授業等へのメディア利用である。具体的には、専用回線や ISDN 回線を用いた遠隔キャンパス間の双方向授業、あるいはイントラネットや LAN のチュータリング、告知板、図書検索といった学習支援システムへの利用などがあげられる。授業にかかわるメディア利用は、通信メディアだけにとどまらない。CD-ROM を用いた素材や映像の提示、あるいは授業内でのコンピュータ・ソフトの利用なども、最近では日常的に見られる光景となっている。そうした新しいメディア・システムの導入を果たした大学は、わが国でもすでに過半に達しており、しかもその数は年々増加の一途をたどっている。ついで、動向の第二は、通信メディアだけを用いて授業を進める大学の登場である。イギリスの UKOU やわが国の放送大学などでは、すでに 1970～80 年代から放送メディアを使って教育を行ってきたが、90 年代に入ると、それに加えてインターネット上でクラスを提供し、質疑応答をし、試験の出題、解答、採点を行い、さらには諸手続きも受け付けてしまう、というバーチャル大学が出現している²⁹。アメリカが著しく先行している教育形態であるが、日本にも同様のコンセプトを持ったサイバー大学が開校しており、中国の「網絡（ネット）教育学院」の伸長も著しい³⁰。きわめて近い将来に全世界的な拡大を見るであろうことは十分に予測できる。

最後に動向の第三は、一般大学相互間で衛星通信などの新しいメディア・システムを用いて行われる授業交換である。アメリカにおいてはすでに 1970 年代から州の枠を超えた授業交換が行われ、現在ではそれらが通常の対面型の講義と全く同様、同等に扱われている。さらにそうした授業交換は、その性格上、言語的な障害さえなければ容易に国境を越えてしまう。まさに、アメリカ大統領ウィルソン（Wilson, Thomas Woodrow）がプリンストン大学での訓辞で夢想したように、すでに 1980 年代には「アメリカのどこにいてもオック

²⁷ M・マクルーハン／栗原裕・河本仲聖共訳『メディア論』みすず書房（1987）342 頁および 350 頁。

²⁸ バリー・サンダース／杉本卓訳『本が死ぬとき暴力が生まれる』新曜社（1998）169 頁。

²⁹ 岩永、前掲書、308-309 頁。

³⁰ 岩永雅也『生涯学習論—現代社会と生涯学習—』放送大学教育振興会（2006）179 頁。

スフォードのチュートリアルやドイツの大学のゼミナールが受けられる」³¹という状況になっていたのである。このような教育方法に関して、日本では電波法の強い規制もあって、実現が遅れていた。しかし、1996年に当時のメディア教育開発センターをハブ局とするスペース・コラボレーション・システム(SCS)事業が発足し、大学間の双方向映像交換システムが利用可能となった。数年の間に100の地上局が全国の各大学に設置され、一対一あるいは多数大学間での授業交換が可能となった³²。もっとも、そのあまりの費用対効果の悪さと、通信技術上の問題点の多さ故、そのプロジェクトの実施母体であるメディア教育開発センターの放送大学への吸収合併(2009年)という状況の下で、現在はその実験的な使命を完全に終えてしまった。それに代わり、多くの教育機関で「Web会議システム」やスカイプを用いた、つまりインターネットベースによる、より簡便ではるかに安価な遠隔講義・ゼミナールが行われるようになってきている。現状に関する詳細は本論第5章で展開することにした。

中世の西欧社会において誕生して以来、大学は今日までの長い間、独占的な知の集積地として独自の地位を占めてきた。当初はその知が専ら講義を行う教員に付随していたため、まさに教員集団そのものが知の集積地であった。やがて17世紀に印刷術が発明され、大量の印刷されたテキストの中に知が固定されるようになると、図書館がそれにとって代わって大学の知の象徴となった。図書館が大学における知のセンターであった時代があまりにも長かったこともあって、われわれは大学におけるそうした知の様態を普遍的なもののように考えがちであるが、現在まさに進行しているメディアの技術革新が、近い将来、書籍の電子化などをいっそう進める中で、そうした既成概念を大きく転換させる可能性は極めて大きいと思われる。

第5節 メディアと学問知の危機

しかし、そのような大学における新たなメディアの利用は、一方で従来のように大学が独占していた学問体系に基づく教育、あるいは学問知そのものを変質、さらには解体させる契機を孕んでもいる。というのも、新しいメディアを利用することは、外部世界における情報に対する窓をいっそう広げることであるが、他方、それによって大学と外部世界との境界が曖昧なものになっていくという効果もあるからである。そのことは、現在大学が直面する「知」そのものの危機的状況における最大の要素の一つともなっている。大学の直面する危機的状況とは、大学による学問知独占の揺らぎ、学生への学問知伝達の不全、そして大学における学問知そのものの質の低下、である。

まず、学問知の大学による独占の揺らぎは、現代社会における情報化の著しい進展を背

³¹ James J. O' Donnell, "The New Liberal Arts," *Liberal Education*, 1996 spring, (1996) pp.43-44.

³² SCS 事業連絡協議会編『SCS 利用報告書』メディア教育開発センター(1997)。

景として生じている現象である。過去四半世紀ほどの間の情報技術の飛躍的な進歩により、情報という側面を持つ学問知のあり方も大きな変化を余儀なくされている。それにとまって、中世以来学問知の特権的な保管場所であった大学の地位も、大きく揺らいでいる。小林康夫も指摘するように、現代社会では、大学の枠内には到底収まりきれないほど膨大な情報が、大学の伝統的な組織では対応できないほどの速度で往来し、蓄積され、「しかもそれは必ずしも大学という場所を経由しなくとも誰にでもアクセス可能ですらある」³³という状況が出来しているのである。もはや大学は学問知を集積し、構成し、自らが望む方法で提供する、といった営為を独占的には行えなくなった。大学の扱う知は、知の全体の一部に過ぎなくなり、質的にも、シンクタンク、マスメディアなど他の社会的組織に比べて特別に優れているとは必ずしもいえなくなった。さらに、学習者をキャンパスに集めるという仕組みすら、かつてほどの有効性を持たなくなったとさえいえる。しかし、他方、そうした変化によって、従来は大学による知としての選別と正当化という統制を受けていた教養の内容が、より多様で自由なものとなりつつあることも事実である。

次の、学生への学問知伝達の不全とは、具体的には学問知に属する教育内容が、学生の側に十分伝達できない現実を指している。その背景としては、まず学生自体の基礎的教養の不足があげられている。大学レベルの教養の前提として高校卒業までに身に付けていなければならない基礎的学問知が十分獲得されていないことが指摘されているのである。原因はさまざまに考えられているが、大学の経営的動機による入学試験科目の少数化、大学入試センター試験導入以来の高得点科目への偏重といった、入学試験に関する要因、あるいは、高校生の負担減を目指すカリキュラムの改革といった高校教育の側の要因、大量のデータを自分にとっての外部記憶装置であるディスクにファイルすることはできても、それを自分の内部記憶装置である脳に整理して書き込むことの不得意な学生等々の現代の学生に関する要因、そして、そうした入学者の変化にもかかわらず、十分な補習を用意できない大学側の要因、活字離れが進行した学生に対する学問知の伝達メディアの選択の誤り、などが複合的に関わって、学問知の伝達が不十分なのだと考えられているのである。

最後の、大学における学問知そのものの質の低下に関しては、もちろん、前段の学生に対する学問知の伝達不全も要因の一つになっていることは確かだが、それと同様に、マスメディアとのかかわりも大きい。大学で蓄積され、加工され、発信される学問知を、マスメディアが部分的に採用して活字や電波に乗せる、というのが本来の姿であったが、現在ではむしろマスメディアの側に主導権があるといっても過言ではないような状況が出来している。つまり、マスメディアの論理で大学内の教養のあり方さえもが左右されるということである。また、大学の教員が非常にしばしばマスメディアに登場して見解を述べる、

³³ 小林康夫「大学教育の意味を再考する」佐伯胖ほか編『変貌する高等教育』岩波書店（1998）320頁。

といった番組の形態が増加したことも、マスメディア優位の、さらにはマスメディアの側が知の内容を決定しがちな状況の要因の一つとなっている。従来から教員が学識者として取材を受け、その記録が素材として利用されることは決して稀ではなかったが、この時期になって、少なからざる人数の教員が、通常出演者として、つまり送り手の側の一員としてそうした情報の提供に関わるようになったことには、情報の質的变化という点で重要な意味があるといつてよいだろう。そうしたことの結果として、それまで多くの人々が持っていた大学観、大学教員観、さらには学問観までが、良くも悪くも大きく変化しつつあることは事実なのである。

第6節 インターネットと高等教育

高等教育における学問知のあり方に関わるそうした変化を現実のものとする最大の要因は、いうまでもなく情報通信技術、つまり ICT の著しい発展であるが、その概念が明確な共通理解の上に用いられているかという点と必ずしもそうとはいえない。どのような人々がどのような立場で用いるかによって、その意味内容は多様である。最も広義に捉えると、ICT とは電子的な情報通信技術一般を指す概念である。つまり、最先端のコンピュータ通信ネットワークからテレビ電話、衛星放送、CATV、あるいは旧来のテレビ・ラジオまでも含む包括的概念として用いられる。それに対して、最も狭義には、ICT とはインターネット (Internet) とそれを応用した情報通信システムの呼称である。その意味では、ICT の “I” はインターネットを示すものと読み替えてもあながち間違いとはいえない。それどころか、ICT を後者の意味に狭く捉えるという傾向は、近年ますます強まりつつある。

いうまでもなく、インターネットは、アメリカの学術研究用コンピュータネットワーク (NSF net) を利用する情報通信ネットワークの呼称であり、個別に形成されてきたアメリカ国内および世界各地のコンピュータ通信網を、通信プロトコルと呼ばれる共通の手続きにしたがって結合する、いわば「ネットワークをネットするネットワーク」である。アメリカ国防総省の ARPA ネットとして 1969 年に発足し、その後 86 年に通信プロトコルを TCP/IP に統一したことで、世界中どの二地点間での通信も可能となり、今日のような世界規模のシステムの原型ができあがった。さらに、インターネット上でバラバラに存在する種々の情報に適切にアクセスするためのメカニズムである WWW³⁴ が考案されたことで、加速度的に利用が進んだのである。わが国では、1993 年に JPNIC が設立され、JUNET、

³⁴ World Wide Web (ワールド・ワイド・ウェブ) の略で、インターネット上でバラバラに存在する種々の情報に適切にアクセスするためのメカニズムである。ネット上に網の目を張り巡らすように情報のリンクを作り、データベース化するため、「ウェブ(蜘蛛の巣)」の名を持つ。インターネットの利用者は、まず WWW に接続することで、速やかに目的の情報源にアクセスできるのである。WWW はインターネットの爆発的な普及の最大の要因の一つとなった。その事情は現在も不変である。ちなみに、WWW で提供される個々の情報の表紙・目次にあたる最初のページがホームページであるが、最近では次ページ以降も含めた全情報をホームページと呼び、最初のページはトップページと呼ぶのが一般的である。

CSnet といったそれ以前に運用されていた各ネットワークの統括が行われて、本格的なインターネット時代を迎えることになった。

もつとも、ICT をインターネット利用という側面から見た場合、わが国は、前世紀末まで必ずしも顕著に進んでいるとはいえない状況にあったと言ってよい。インターネット関連の最も権威ある調査企業であるアメリカの NUA 社の調査（Nua Internet Survey）によると、全世界のインターネット・ホスト数は 2000 年 1 月の時点で約 7240 万台にのぼっていたが、そのうち 73.4% はアメリカが占め、日本はそれに次いでいるものの、全体での比率はわずか 3.6%、264 万台にすぎなかった。また、“***.**.jp” 等で定義される日本のインターネット・ドメイン数は、約 15 万であった。世界のインターネット利用者数は同年 12 月現在、4 億 1859 万人であったが、日本の 3864 万人はアメリカの 1 億 6440 万人に次いでいるものの、対人口の普及率で見ると 30.5% で、アメリカ (59.9%)、スウェーデン (56.4%)、あるいはシンガポール (44.6%)、オーストラリア (43.9%)、韓国 (34.6%)、イギリス (33.6%) などよりも低く、世界の 13 位であった。わが国の総務省による世帯ベースの調査では普及率がやや高くなり、34.0% となる。しかし、その値が 1997 年度には 6.4% に過ぎなかったことを考えると、過去数年間の伸びは非常に大きかったといえるだろう³⁵。それに伴って、パソコンの普及率も上昇しており、2001 年 3 月末の時点で世帯普及率が 5 割を越えて (50.1%)、ほぼステレオと同じ水準に達した³⁶。大きく出遅れていた日本の ICT 水準も、21 世紀に入った時点で、ようやく世界的な水準に達したといえることができるだろう。それから 10 年以上が経過した 2013 年 7 月現在、日本のインターネット・ドメイン数は、約 134 万に達し³⁷、総務省の「通信利用動向調査」によると、インターネット普及率も 80% に限りなく近づいている (図 3-1)。

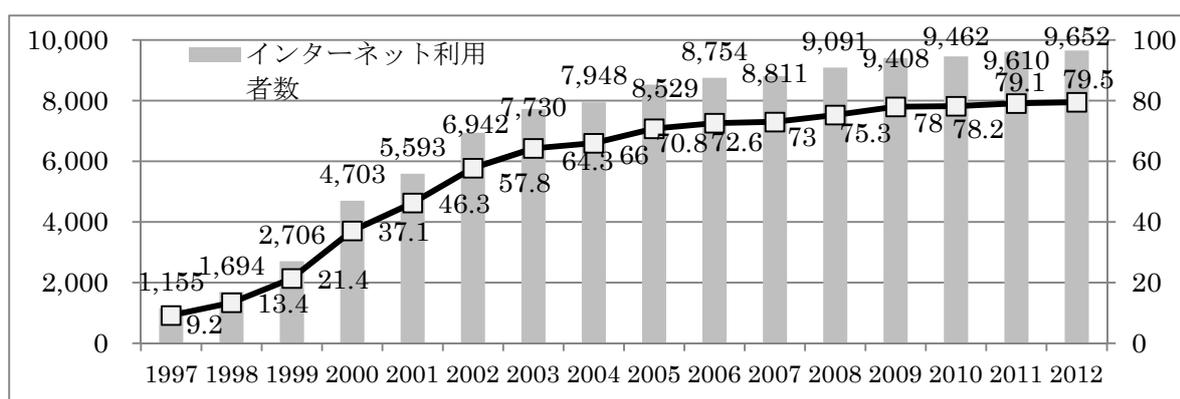


図 3-1 日本のインターネット普及率と人口普及率 (個人ベース)

資料出所：総務省「通信利用動向調査」2012 年度版より

³⁵ 数値はいずれも郵政省『通信白書』(2012 年度版)より。

³⁶ 内閣府経済社会総合研究所『消費動向調査』(各年度版)による。

³⁷ JPRS (株式会社日本レジストリ・サービス社) のデータによる。

世帯ベースではさらに値が上昇し、91.1%とほぼ全世界帯に普及している状況である。とりわけ、2000年から02年にかけての数値の伸びが際立っている。これは、2000年7月に設立されたIT革命（当時はICTをITと呼ぶのが一般的であった。）を推進する国家戦略およびその具体策を検討・推進するための会議体である「IT戦略本部」の活動によるところが大きい。IT戦略本部は、首相（当時は森喜郎首相）を本部長に関係省庁の閣僚から構成された超省庁的存在で、その下に民間有識者で構成されるIT戦略会議が置かれた。会議は11月にIT基本戦略を策定し、それに基づいてIT基本法を成立させ、わが国のICT化の方向性を決める上で非常に強い影響力を持ったのである。

国際的に見ると、図3-2にあるように、わが国のインターネット普及は現在世界の14位で、必ずしも世界の最先端を行くとはいえないものの、例えばオーストラリアが79.0%（15位）、アメリカが77.9%（17位）といった数値であることと比べると、人口規模の大きい国としては一応高いレベルにあるとあってよい状況にある³⁸。

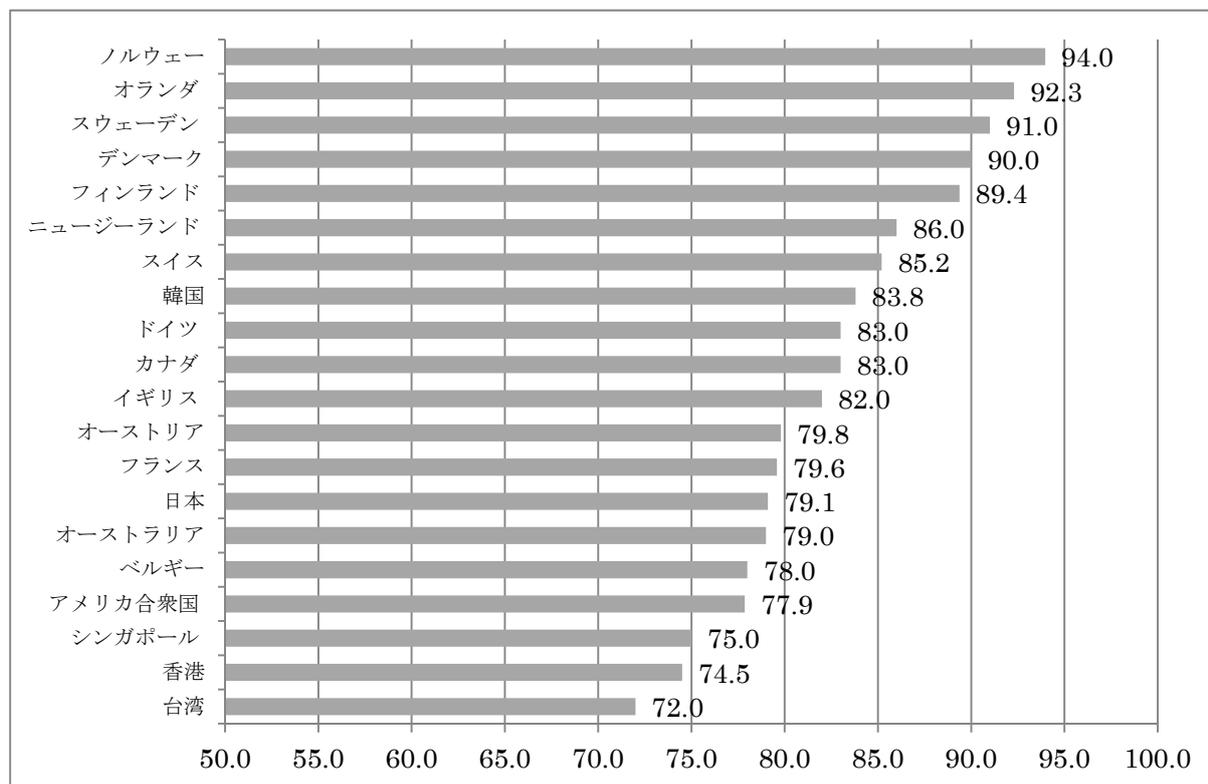


図3-2 世界各国のインターネット利用率：上位20ヶ国のみ (%) (2012年度)

資料出所：ITU (International Telecommunication Union) Statistics (2012)

こうしたインターネット利用状況を年齢階層別に見たものが図3-3である。これを見ると、20代から40代までの年齢階層ではすでに2008年の段階で9割以上の高い利用率

³⁸ ITU-GLOBASL NOTE 社 (<http://www.globalnote.jp/p-data-g/> (2013/11/20)) による統計値。

に達している反面、60代以降は急速に比率が下がり、70歳以上の階層の場合、利用者は半数を切ってしまうことがわかる。ただ、若中年層では、天井効果もあって過去4年間でさほどの上昇が見られないのに対し、70代、60代では大きな伸びがあったこともわかる。そうしたことから、10年後、20年後の高齢層は現在の中壮年層の現状から推し量っても、非常に高い水準のWeb利用率を達成していることが容易に想像できるのである。

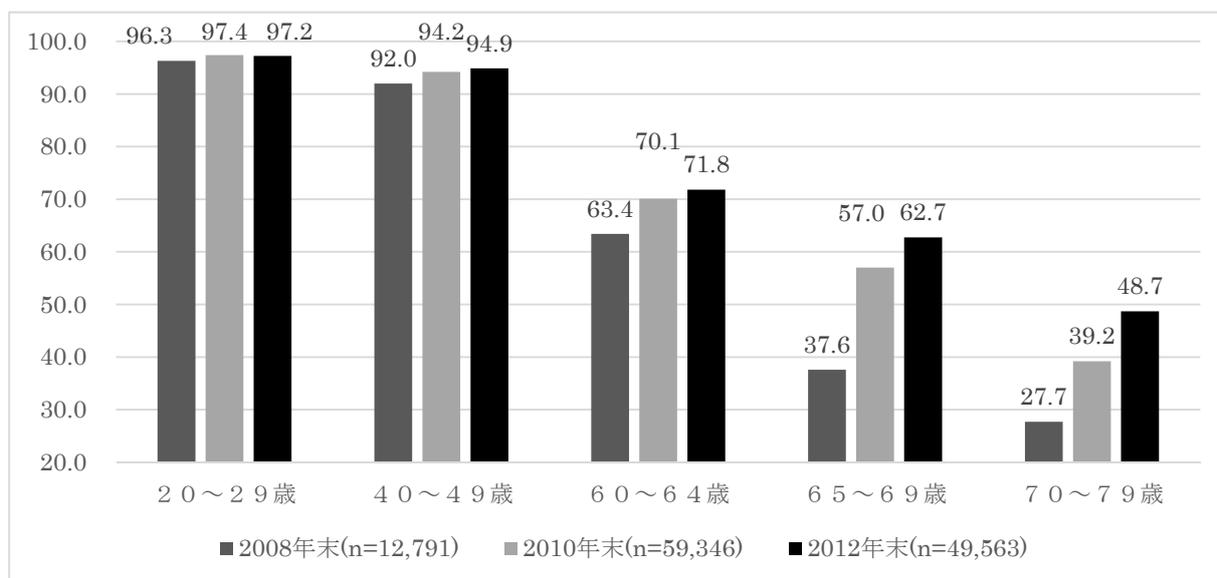


図3-3 年齢階層別インターネット利用者数と推定利用率（2008～2012年）

資料：総務省統計局統計調査部「社会生活基本調査報告」2013年度版より。

インターネットに代表されるこうしたICTの急速な発展は、日本における生涯学習のあり方を著しく変えつつある。その変化とは次のようなものである。第一に、郵便や書籍よる通信制大学に付随していた文字メディアへの偏った依存から脱却し、より精密な情報の提供や学習の動機付けに有効な視覚的プレゼンテーションの利用が容易になっていることである。第二に、放送や書籍といったメディアに宿命的に付随していた一方向性の教授・学習形態から、双方向性の学習形態へと転換しつつあることである。第三に、ICT利用により空間的、時間的制約を容易に克服することが可能になったため、学習者個人の都合とペースに適合したオンデマンドな学習ができるようになったことである。そして第四に、大きな投資を要する設備や機器などを必要としないため、より安価で効果的な学習を進めていく可能性が高まったことである。こうした状況の変化は、高等教育機会の集中する首都圏や関西圏、中京圏といった人口稠密地域から離れた地方に居住する生涯学習者にとっても、またフルタイムの職業に就いているために通学が困難である就業者層にとっても、学習機会の空間的、時間的障壁を克服するという意味で、有効に働くこととなったのである。

そうしたICT環境の急速な進展の要因の一つが、これまで先進諸国の中では大きく出遅

れていたわが国の高速大容量通信網整備の急速な進展にあることはいうまでもない。世紀の端境期前後まで、インターネットへの一般家庭からの接続は、通常の電話回線を用いてプロバイダにダイヤルアップする方式が大半であり、接続の手間と高額な電話料金、そして通信速度の遅さが、特に個々の家庭への普及の大きな障害となっていた。しかし、デジタル技術で通信速度を飛躍的に高めた回線を用いてテレビのアンテナ線のように常にネットとつなげておく定額の常時接続により、そうした障害は一気に解消へと向かっている。これまでのモデムによるアナログ回線では 50～60 キロビット／秒に過ぎなかった通信速度も、CATV 回線利用あるいは ADSL(Asymmetric Digital Subscriber Line：非対称デジタル加入者線)では下りが 50 メガビット、上りが 10 メガビット以上／秒、さらに光ファイバ(光通信)では下り上りともに 100～1000 メガビット／秒に向上している。アナログ回線では音声やファックス、メールのやりとり、あるいはホームページの検索程度が限度であったが、ADSL、光ファイバなどを利用することで、双方向のテレビ電話や Web 会議、スカイプ、大量の教材送付などが実用的な水準で可能となった。また、個人のインターネット利用も、固定電話が前提の CATV 回線利用、ADSL、光ファイバではなく、携帯電話のように個人ベースで利用できる無線 LAN 規格である Wi-Fi (Wireless Fidelity) の普及により、若年層を中心に飛躍的に伸張することとなった。図 3-4 に見るように、現在では成人の半数以上が毎日少なくとも 1 回はインターネットを利用している。しかも、4 分の 3 以上の回答者が自宅のパソコンよりもスマートフォンで利用していると答えているのである。

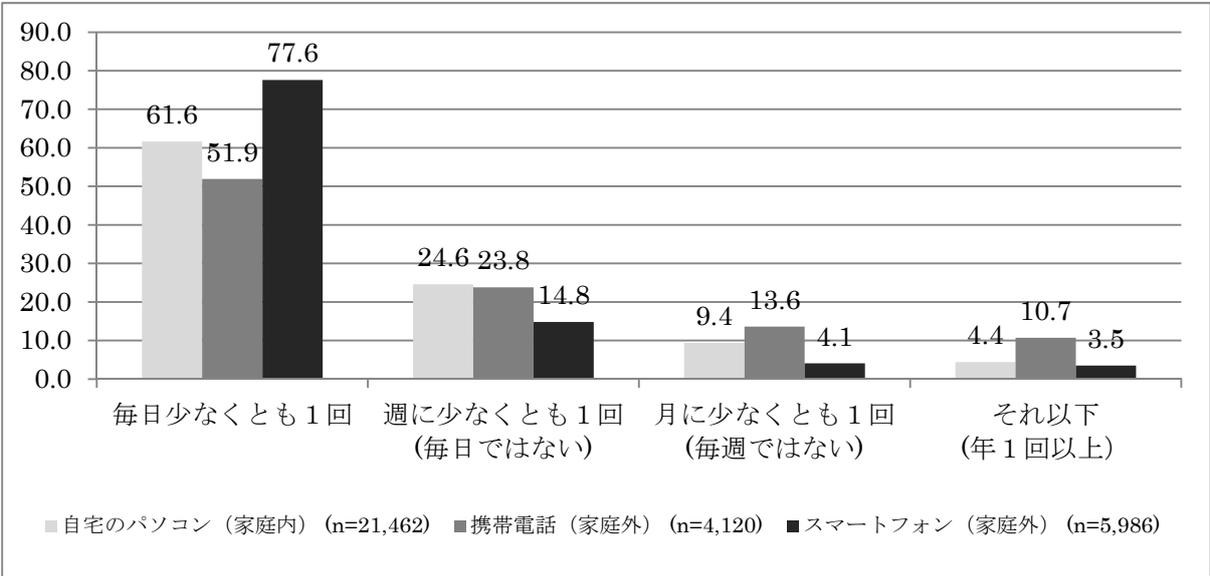


図 3-4 インターネットの利用頻度と媒体

資料出所：総務省「通信利用動向調査」(平成 24 年度版)より。

しかし、一方で、こうした通信手段の購入と利用には金銭的負担が伴うことも事実である。ICT に親和性があるか否かという文化的な問題とは別に、階層間の経済的な格差がそ

こうした機器の購入やプロバイダとの契約に際しての格差という形で現れ、それがそのままインターネットへのアクセス機会の多寡につながるという状況は必然的に生じてしまう。いわゆるデジタル・ディバイド（Digital Divide）あるいは情報格差と呼ばれる問題である。図3-5に見るように、世帯所得で年間400万程度を境として、明らかにインターネット利用率は下がっている。例えばテレビ受像器のように、所得・収入に関わりなく、ほとんどの世帯に行き渡り、ほとんどの世帯で利用されているという状態には、未だ到達してはいないのである。

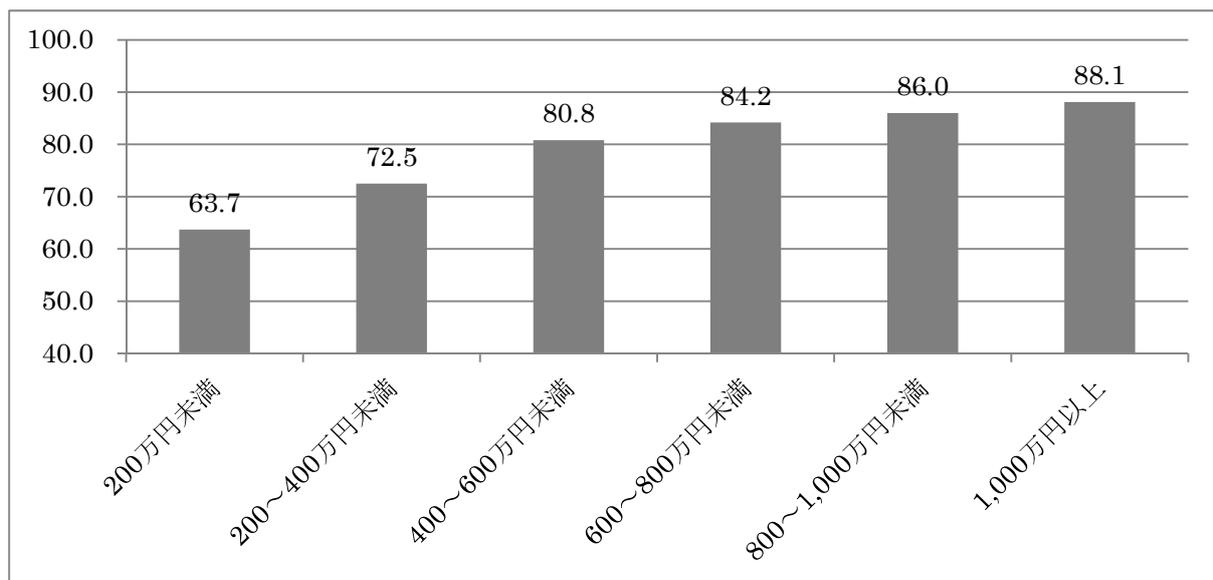


図3-5 所属世帯年収別インターネット利用率（個人ベース）（2012年末）

資料出所：総務省「通信利用動向調査」（平成24年度版）より。

こうした問題は残るものの、こうしたICTに関わるインフラストラクチャーの整備とその利用の伸張は、明らかに技術的な意味において次に詳しく見るような大学におけるICT利用とその成人学習者への活用という道を拓いたといえるのである。

第7節 高等教育におけるネットワーク利用の現状

わが国では、1990年代後半から高等教育機関における個別端末のオンライン化が進み、インターネットの発展と時を同じくして学内LAN(Local Area Network)の整備も進んだ。メディア教育開発センター（現放送大学ICT活用・遠隔教育センター）の2008年の調査によると、すでにその段階でインターネットを何らかの形で用いてICT活用教育を導入している大学は国立で95.9%、私立で約79.4%にのぼっていた³⁹。現在ほとんど全ての高等教

³⁹ メディア教育開発センター『eラーニング等のICTを活用した教育に関する調査報告書』（2009）7頁。

育機関で運用されている学内 LAN は、インターネットのソフトとノウハウを一つの組織・機関内部のネットワークに用いるという“イントラネット(intra-network)”としての機能を果たしている。

しかし、10年ほど前まで、講義やゼミナールといった日常的な教育指導そのものに関して見ると、必ずしも ICT が十分に利用されてきたとはいえない状況であった。というのも、大学教育は活字を媒介として行われるべきであるという伝統的な考え方が、わが国にあっても長い間支配的だったため、通信メディアを用いた教育指導には周縁的、補助的な位置付けしか与えられてこなかったからである。メディア教育開発センターが 2000 年 1 月に全国の高等教育機関に対して行った調査を見ても、インターネットによるオンライン教育を行っていると回答した大学は、国立大学で 20.4%、公立大学で 14.0%、私立大学で 16.1% に過ぎず、短大、高専も含めた全体では 17.5% ときわめて低調であった⁴⁰。

ところが、大学教育を取り巻く内外の経済的、技術的環境の著しい変化は、ひとり大学だけがそうした頑なな態度をとり続けることを容認はしなかったのである。文部省・大学審議会が 2000 年 11 月に示した『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について』は、1990 年代に一部のキャンパスで限定的に実施されていた ICT 利用の教育指導がわが国の大学全体に広がっていくきっかけともなった答申であるが、そこでは、ICT の著しい発展により、大量の情報が国境を越えて瞬時に流通しうることによって、「知」のあり方や価値観が変わったことを指摘した上で、大学授業等でのインターネットの積極的利用を勧めている。特に遠隔授業を用いる通信制の大学に関しては、IT 利用の教育指導を「インターネット等活用授業」と定義し、「今後、通信制の大学においては、……従来の直接の対面授業による修得が必要な 20 単位についても、遠隔授業により修得することができ……卒業に必要な単位(124 単位)すべてを遠隔授業により修得することも可能」となるような条件整備を勧告している⁴¹。また、2000 年 7 月に設置された内閣の「IT 戦略本部」によって策定された『e-Japan 重点計画－高速情報通信ネットワーク社会の形成に関する重点計画－』（2001 年 3 月）でも、生涯学習を促進する立場から、教育情報ポータルサイトの整備や全国民を対象とした ICT 学習機会の提供とそのための専門的人材の供給、公共図書館、公民館等へのパソコン配置とインターネット接続環境の整備、そして何よりも大学が講座等を自主的に編成できるよう諸制度を弾力化する大学改革の積極的推進などが提言されている⁴²。さらに、2001 年 3 月の文部科学省告示では、「……通信衛星、光ファイバ等を用いることにより、多様なメディアを高度に利用して、文字、音声、静止画、動画等の多様な情報を一体的に扱うもので……①同時かつ双方向に行われるものであって、かつ、授業を行う教室等

⁴⁰ 吉田文「IT の浸透を促すもの・阻むもの」『IDE』No.422 (2000 年 10 月)45 頁。

⁴¹ 大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」(2000 年 11 月 22 日)より。

⁴² IT 戦略本部『e-Japan 重点計画－高速情報通信ネットワーク社会の形成に関する重点計画－』（2001 年 3 月 29 日）「3. 教育及び学習の振興並びに人材の育成」より。

以外の教室、研究室又はこれらに準ずる場所において履修させるもの、②毎回の授業の実施に当たって設問解答、添削指導、質疑応答等による指導を併せ行うもの……(下線岩永)」⁴³と、大幅に遠隔教育の条件が緩和されたのである。さらに、その6年後の2007年には、先の「同時双方向」の規定をいっそう緩和して、遠隔授業の要件を「……インターネット等を活用した授業の場合、毎回の授業の実施に当たって行うこととされている設問解答等について、指導補助者が教室等以外の場所において学生に対面することにより、又は当該授業を行う教員若しくは指導補助者が当該授業の終了後すみやかにインターネットその他の適切な方法を利用することにより、十分な指導を行うこととした(下線岩永)」また、「その他の適切な方法としては、当該授業の終了後すみやかに指導を行うことを前提として、例えば、電話、ファックス、電子メールを活用することも想定(下線岩永)」⁴⁴されるとした。これによって、インターネットを利用する大学での授業においては、必ずしも「同時(同期)双方向」が指導の前提とはなくなり、教員も学生もある程度自由な時間にシステムにアクセスすることが可能となった。そのことによる教育の自由度の高まりには著しいものがあったのである。

そうした公的立場からの答申、提言等をプッシュ要因とし、先に見たようなICT分野での技術的な条件整備をプル要因として、立ち後れていたわが国の大学の教育指導におけるネット利用への取り組みも、今世紀に入ってから本格化し始めた。たとえば、長岡技術科学大学では、エル・ネットを利用した「オープンカレッジ」と呼ばれる公開授業を一般に提供していたが、そこでは、インターネットを通して、印刷教材だけでなく、映像、図版、音声なども必要に応じ自由に利用できるようになっていた⁴⁵。また、日本福祉大学では、授業だけでなく、定期試験までもインターネットを利用して実施するシステムを2001年度から通信教育部に導入し、欧米で広まっているバーチャルな大学教育をわが国にも本格的に根付かせる試みを開始した。大学院レベルでは、さらにそうした動きが活発化している。たとえば、中央大学では、2001年に地方公務員を対象とした公共経済学分野の大学院を発足させたが、インターネットによる授業配信は、その中心に位置付けられている。また、一橋大学大学院では、MBAコースにシリコンバレーの起業家によるバーチャル授業を組み入れた。同様のインターネットを利用したメディア授業は、法政大学、日本大学、早稲田大学、北海道情報大学などでも実行されており、スクーリングだけでなく、レポートの出題と提出、添削課題、さらには小テストとその答え合わせなどにも日常的にWebが利用されている。こうした試みは、過去10年ほどの間に全国の高等教育機関で急速に広まってきたものである。

⁴³ 平成13年文部科学省告示第51号(大学設置基準第25条第2項の規定に基づき、大学が履修させることができる授業等について定める件)より。

⁴⁴ 平成19年文部科学省告示第114号より。

⁴⁵ エル・ネットは、衛星通信を利用して、教育・文化・スポーツ・科学技術等に関する情報を、約350館の図書館を含む全国約2,000機関に発信していた文部科学省の事業であったが、衛星通信というデバイスの使いにくさもあって、2007年度をもって終了し、以降はインターネット配信へと移行した。

オンライン授業が従来の対面授業に代替する教育指導と見なされるのは、それが他の遠隔メディアにない「同期または非同期双方向で一对多」という性格を有しているからである。先に見た大学審答申や文部科学省告示等は、まさにそうしたオンライン授業の利点に対する最大限の評価の上に、事実を追認する形でやや遅ればせながら吹き始めた追い風ともいうことができるだろう。

一方、欧米諸国では、主にインターネット上の WWW を利用して遠隔地の学習者にコースを提供する教育指導形態、すなわち Web-Based Instruction(以下 WBI)がすでに広範に行われている⁴⁶。特にアメリカにおいては、世紀の端境期の前後、いわゆるバーチャル大学、サイバー大学などの高等教育機関が全米に急速に広まっていった。それらはすべて WBI と考えてよい。WBI の基本形は、Web 上に掲載された教材に学習者個人が直接アクセスし、その教材の指示に従って学習を進めていくというものである。学習を進めるにあたっては、随時小問題(クイズ、ドリル)が用意され、学習者はそれにメールで解答する。寄せられた解答は講師によって、もしくは自動的に採点され、返送される。講師への質問や学習者へのレポート課題、試験問題の送付もメールによって行われる。ドゥーガティ (Daugherty, Martha) とファンク (Funke, Barbara L.) によれば、WBI は、単に学習における時間的あるいは空間的な負担を減ずるという効率化の効果だけでなく、印刷教材や教室での講義では得られない新しく豊富な情報に接することができる、世界的な広がりを持つ「学習者のバーチャル・コミュニティ」の中で充実した学習を進めることができる、そして、旧来の高等教育概念を打破し、新しい高等教育概念を打ち立てることができる、といった豊かな可能性を有する教育指導システムとして、大学教育の中で急速にその重要性を増しているのである⁴⁷。つまり、今世紀に入って、欧米とりわけアメリカの遠隔高等教育の主流は、大学ネットワークの利用からネットワーク上の大学(ネット大学、Web 大学、オンライン大学)へと大きく重心を移したのである。ここでは、そうした WBI を利用した大学教育のうち、パイオニアといえるいくつかの試みについて見ていくことにしよう。

①個別大学型

1990 年代中葉、アメリカには WBI を行う数多くの大学が登場した。それらは大きく二つのタイプに分けられる。その一つは、伝統的な大学が定評ある既存の授業内容をウェブに乗せ、遠隔学習者に提供するものである。ハーバード、コロンビア、MIT といった著名大学でも、教育指導の一部を WBI で行っていた例は多いが、一つの学位コースの全ての授業を Web に載せている大学はスタンフォードだけであった。スタンフォード大学では、

⁴⁶ より広い概念として Web-based Training (WBT) が用いられることも多い。内容は同じである。Khan, B. H., Web-based Instruction (WBI): What is it and why is it? B.H. Khan (ed.) *Web-Based Instruction*, (1997) pp.5-19 を参照されたい。

⁴⁷ Daugherty, Martha and, Barbara L. Funke, University Faculty and Student Perceptions of Web-Based Instruction, *Journal of Distance Education*, vol.13, No.1 (1998), pp.22-23

1998年より電気工学専攻の修士課程がオンラインで提供されていた⁴⁸。学生は基本的に会員企業の従業員で、その意味ではリカレント教育の性格を有しているが、正規のオンキャンパス学生と全く同格に位置づけられていた。それ以前から、約70のコースがテレビ授業として提供されていたが、その内容を圧縮してファイル化し、Web上で視聴できるようにすることで、放送時間に左右されない非同期的な学習を可能にしたのである。また、セミナー形式の授業をインターネット会議で行ったり、フォーラムを開設したりといった学習支援システムも整備された。このタイプの教育実践は、すでに高い評価を得ている高度で専門的なオンキャンパスの授業内容を、同水準でネットの乗せるところに特徴があったが、母体となる大学がすでに持っている教育資源の分野と水準によってWBIの分野と水準も決まってしまうという限界があるため、多様な学習目的を持つ生涯学習者への教育機会としては一定の限界があるといわざるを得なかった。その意味では、スタンフォード大学のような世界的レベルの総合的研究大学だから成功した方法であるともいえるだろう。

もう一つのタイプは、新たに設立された、インターネット上だけに存在するネット大学である。たとえば、ジョーンズ国際大学 (Jones International University) は1995年に開講されたネット大学で、キャンパスを全く持たず、コロラド州デンバー市の郊外センチネルにホームページを運営するオフィスだけが設置されていた⁴⁹。この大学では、学士および修士の授業が42コース提供され、世界30カ国から約600人が常時「通学」していた。年間経費は授業料と本代などで約4800ドルであった。ジョーンズ国際大学は、1999年3月、米北中部大学協会から、ネット大学として初めてのアクセディテーション (accreditation : 公的外部機関による教育の品質認定) を獲得し、いわゆる「正規の」大学としての社会的認知を受けた。現在では、ジョーンズ国際大学と同様の100を超える個別ネット大学が、全米各地で運営されていると見られている⁵⁰。しかし、教員を含む教育資源の水準や専門分野に限られるため、そうした個別のオンライン大学が効率的に学生を集めることは容易でないのが現実である。ただし、アメリカには、オンラインだけで学位取得が可能なフルオンライン学習を1989年から提供しているフェニックス大学 (University of Phoenix) もある。フェニックス大学は、現在でも30万人の学生を擁するプロフィット型 (for-profit : 利益追求型) 大学として成功している。フェニックス大学については、第5章でさらに詳しく見ることにしよう。

②コンソーシアム型

⁴⁸ 苑復傑「アメリカの高等教育と情報技術」『IDE』No.422 (2000年10月)50~56頁。苑は、オンライン高等教育には基本的に、対面授業への代替機能、補完機能、拡張機能の三者があり、そのうちスタンフォード大学の修士課程のような実践は、拡張機能の性格が最も強いと指摘している。

⁴⁹ 1999年12月6日付朝日新聞(朝刊)の記事による。記事は、ジョーンズ国際大学に在籍する27歳の男性(専門学校講師)が、修士号を目指して学習している様子を紹介し、ネット大学が従来大学(院)教育にアプローチできなかった人々にも教育の機会を広く提供していることを指摘している。ジョーンズ国際大学に関する情報は、HP (<http://www.jonesinternational.edu/> (2010/5/20)) にもよっている。

⁵⁰ ただし、日本のようにcollegeやuniversityを名乗ることに法的規制がないため、その中にはいわゆる正規の大学とはいえないものも多数含まれている。

ネット大学は、WBI を教育指導の中心に据えているため、キャンパスの空間的な立地に全く拘束されないという特性を持っている。その特性を利用すれば、学習者の要請に応じて多様なコースを用意する必要が生じたとしても、それに個別大学だけで対応する必要はない。そこで近年、州政府が主導して多様な専門分野を持つ複数の既存大学のコンソーシアム(連合体)を結成し、共同で一つの WBI 大学を運営するという形態が多くとられたのである。そこには、高等教育機会の拡大という公共の目的と、教育効率の向上を図るという機関の側の経営的目的との両立という成立の背景を見ることができる。

カリフォルニア・バーチャル・キャンパス(California Virtual Campus : 以下 CVC)は、そうしたコンソーシアム型 WBI 大学の代表的なものであった。CVC は 1999 年にカリフォルニア州内の 108 の高等教育機関の連合体(財団)として発足した⁵¹。2006 年の段階で、会員校は 137 校に増え、約 20,000 人の学習者に 5,972 コースを提供していたが、そのうちの 70%がオンライン・コースであった。学習希望者は、CVC のホームページの加盟高等教育機関のリストから、希望する機関を選び、そこに登録して提供されているコースを履修するが、CVC 自体は学位を出さないため、ア krediteーションを必要としなかったのである。また、授業料も CVC ではなく、各教育機関に帰属することになっていた。

同様のオンライン大学連合体に、西部知事協会の運営するウェスタン・ガバナーズ大学(Western Governors' University : 以下 WGU)がある。1998 年の発足に際しては、西部 18 州とグアムの 49 高等教育機関と企業 16 社がその構成メンバーであった。WGU が CVC に比して特徴的なのは、自ら学位を出し得たことである。5 つの学位プログラムに属する 950 コースが用意されていたが、ア krediteーションを獲得することができなかつたため、学生数は約 200 人と極めて小規模のままであった⁵²。

③政府主導型

一方、アメリカのオンライン大学に先行されていた欧州各国でも、急速に WBI 大学への関心が高まってきた。その動きの中で最も注目されたのは、英国政府が国内全域の大学を会員に、2 億ポンドを出資して設立することになった e-University(以下 e-U)である。オックス・ブリッジも会員である e-U は、独自のオンライン・コースのソフトを提供して、それを利用して各会員大学が教材を作成する。学位は各大学で発行され、e-U 自らは学位を出さない。いわば、巨大なブローカー、ファシリテーターとしての機能を果たすと見られていたのである⁵³。2000 年に構想ができあがり、02 年に学生募集を開始した e-U 計画の最

⁵¹ CVC 発足の際の母体となったのは、カリフォルニア・バーチャル大学(California Virtual University : CVU)である。CVU は 1998 年に開学したが、授業料収入が CVU に帰属しないことによる財政的な問題で、7 カ月後に閉鎖された。CVC は CVU メンバーのうちのコミュニティ・カレッジを中心に、州の時限プロジェクト(5 カ年)として再発足したものである。詳しくは、吉田文「コンソーシアム型のバーチャル大学は未知数」『カレッジマネジメント』No.108(2001)50~55 頁を参照されたい。

⁵² 吉田、同上。

⁵³ e-U 計画については、畠中祥「政府主導で英国流 e-大学計画が動き出す」『カレッジマネジメント』No.108(2001)56~60 頁に詳しい。

大の特徴は、それが国家的事業として進められている点である。UKOU の存在があまりにも大きく、WBI に関してはある意味で後発的であったため、イギリスにおける大学ネットの開拓には政府が積極的に関与せざるを得なかったのである。しかし、その結果として、e-U は早くも 2004 年にはプロジェクトの中止が決まってしまった。最大の原因は、その人気のなさであり、1 年目に 5,600 名を見込んだ学生がわずか 900 名足らずであったことが大きかったといわれる。篠原正典は、失敗の根本的な要因として「市場の読みの誤り」「大学ブランドに対する読みの甘さ」「大規模投資」「民間からの援助資金不足」などをあげている⁵⁴。ただ、篠原もいうように、e-U の失敗の原因は、プランニングにおける問題にあるとしても、決して e ラーニングそのものの問題に起因するものではないと総括されているのである。こうした失敗を踏まえ、その後は特にアメリカにおいて、従来型の対面授業を補完するブレンデッド（またはブレンド型）e ラーニングとして定着してきている。その影響下、韓国やオーストラリア、香港といった環太平洋の国々にも同様の形態を広める原動力となっていくのである⁵⁵。

前段で見たような WBI システムの発展は、Web 上の教育用プラットフォームの開発と普及を抜きにしては考えることができない。インターネットによる遠隔教育のサービスに取り組もうとする大学が、個別にそのためのプログラムを組まなければならないとしたら、そのことが時間的にも、経済的にも非常に大きな障壁となり、広範な普及は考えられないからである。既存の教育用プラットフォーム・ソフトを利用すれば、遠隔教育コースの立ち上げと管理、個々の教員のコース作成、教材の提供、試験やドリルの実施、学生個人の教材へのアクセス、各種の学習支援環境の提供、等々、あらゆるレベルの課題を定型的にこなしていくことができる。IntelliQuest 社の 2000 年 5 月の調査によれば、アメリカ、カナダの 55% の大学で、何らかのオンライン教育ツールを使用した、または購入した経験があったという⁵⁶。2000 年の時点では、そのうち 50% が WebCT、37% が Blackboard、15% が TopClass、12% が eClass、そして 10% が LearningSpace であった（複数選択）。上位 2 社による寡占状況にあったことがわかる。ここでは、WebCT について簡単に見ておこう。

WebCT は、カナダのブリティッシュコロンビア大学講師のゴールドバーグ（Goldberg, Martin W.）が 1995 年から開発し、97 年に営利企業（WebCT 社）として本社をボストンに設置して事業化したものである。その後、驚異的な成長を遂げ、2005 年には全世界の 1700 以上の教育機関に導入され、800 万人以上の学生に利用されるほどの e ラーニングのプラットフォームとなった。WebCT の主な機能は、①教員によるコンテンツモジュ

⁵⁴ 篠原正典「学習者等の視点に立った適切な eLearning の在り方に関する調査研究報告書」長岡技術科学大学、メディア教育開発センター（2007.3）30 頁。

⁵⁵ <http://fd.code.ouj.ac.jp/tips/qanda/q121.html/>（2013/11/05）、放送大学・大学教員のための ICT 活用「e ラーニング」より。

⁵⁶ 梶田将司「WebCT の現状と高等教育用情報基盤の今後」『メディア教育・情報教育の高度化の研究』名古屋大学メディア教育センター（2001 年 3 月）、1～10 頁。以下、WebCT に関する情報は、同論文および WebCT 社のホームページ（<http://www.webct.com/hp/>（2002/5/10））による。

ールを使った講義ノート(つまり講義内容テキスト)の作成、②学生管理データベース、③進度別の教材提示、④掲示板、メール、⑤チャット、⑥自動採点可能な小問題の出題、⑦課題レポートの出題と回収、⑧成績の管理と通知、⑨コースカレンダーとスケジュール表、などである。WebCT 自体はホームページから無料でダウンロードできるが、作成したコンテンツを学生に閲覧する段階で、学生数に応じたライセンス料が課金される。ただし、その料金は、学生数無制限でも年間 5,000 ドルと極めて廉価に設定されていた。そうした利便性と廉価性によって、広く全世界の高等教育機関において e ラーニングに利用される要因となったが、2006 年にはシェアを逆転された先述の Blackboard 社に買収され、WebCT 社は消滅することとなった。現在も日本を含む 81 ヶ国の 2,600 強の大学等で Blackboard Learning System として利用され続け、WebCT の名称も継続して用いられている⁵⁷。

時間的、空間的な制約の大きい生涯学習者の多くは、従来型の大学教育に馴染まない学習環境と学習条件を負っている。これまで見てきたように、ICT を利用した遠隔高等教育は、そうした制約がきわめて小さいことで、とりわけ生涯学習の需要者に有利な教育指導システムであるということが出来る。それは、一般に WBI が、学習上の時間的・空間的・社会的制約と不平等の解消、学習コストの軽減、授業に利用できる情報の量の増大と拡がり、ICT 関連技術の社会的普及へのインパクト、などのメリットを有していると考えられているからである。しかし、学習上不可欠の手段となるコンピュータ所有に関しては、社会階層的な不平等が指摘されている⁵⁸、学習コストも、先の CVC や WGU の例からもわかるように、機関の側から見た場合には対面型の伝統的授業形態と比べて必ずしも無条件に有利というわけではない。

一方、生涯学習に用いられる WBI に対しては、「缶詰を開けて食べさせる」といった知識の詰め込みは学問的に見て意味があるとはいえない、基本的に代替授業であって学習効果は対面授業に劣る、人間的接触による社会化効果を期待できない、学習者を個人的に特定できず達成評価が困難である、等々の問題点も指摘されている⁵⁹。その中で、学習効果に関しては、各種の授業評価調査で、ICT を利用した遠隔教育は従来型の教育に比べて劣っていないか場合によっては勝ってさえいる、という結果も示されているが、その反面、そうした調査には方法的に問題があり、ICT を用いた遠隔学習が必ずしも対面型の学習機会同等または有利だとはいえない、といった批判も示されている。その点に関しては、十数

⁵⁷ <http://www.blackboard.jp/markets/higher-education/> (2014/02/27) より。日本語版 WebCT は、株式会社エミットジャパンが商品化している。なお、エミットジャパン社 (<http://www.emit-japan.com/>) は名古屋大学発のベンチャー企業である。

⁵⁸ Gladieux, Lawrence E. and Swail, Watson S., *The Virtual University and Educational Opportunity: Panacea or False Hope?* *Higher Education Management Vol. 11, No. 2*, OECD, (1999) pp.43-54.

⁵⁹ WBI の有効性に関しては、さまざまな議論が展開されてきた。Spooner, Fred, et al., *Student Ratings of Instruction in Distance Learning and On-Campus Classes*, *The Journal of Educational Research Vol.92 No.3*, (1999), pp.132-140、Merisotis, Jamie P. and Phipps, Ronald A., *What's the Difference?*, *Change*, May/June (1999), pp.13-17、前出 Gladieux and Swail (1999)、あるいは吉田文「対面教育と比較されるオンライン教育の評価」『カレッジマネジメント』No.110(2001)58～62 頁などを参照。

年前の1998年という時点ではあるものの、種々のメディアの中でCD-ROMが最も評価の高いメディアであったという調査結果もある⁶⁰。授業の枠組みはオンラインで提供し、繰り返し参照する膨大な量の資料やプログラムソフトが必要な場合はCD-ROMで、といった併用も有効な方法であるという考え方である。また、人間的接触の不足に関しても、高等教育段階での教授者と学習者との直接的接触は初等・中等段階ほど重要ではないという見解がある一方で、高等教育段階であっても、パソコン上のやりとりではどうしても伝達しにくいメッセージがあるという指摘もある。学生をバーチャルな環境に過剰適応させ、対人コミュニケーションの機会を減じてしまう危険性もないとはいえない。また、成人学習者の多くは、学習効果を高めることよりも対人コミュニケーションの機会を増やすことに関心がある、という傾向も見逃せない。

しかし、そうした問題点は指摘されているものの、やはりICTを利用したWBIが生涯学習の分野で非常に大きな可能性を持った教育指導手段であることは否定しようがない。もちろん、高等教育システムをより多様で多彩なものにすることで、これまで高等教育を必要としながら種々の制約から断念してきた学習希望者に学習機会を提供する効果も高い。のみならず、遠隔教育テクノロジー研究の権威であるハーバード大学のディード(Dede, Chris)が、すでにWBIの黎明期に指摘したように、WBIには、「第一に、従来の学習者層とは異なるより多くの需用者に対して十分な教育を提供できるよう、教育する側の教育力を高める効果、そして第二にこれまで伝えることができなかつた様式の教育的メッセージの提供を可能にする効果、を有している。それを有効に利用することで、われわれは遠隔授業だけでなく従来型の対面授業をも変えていくことができる」⁶¹といった、高等教育全体に関わる重要な機能もあるのである。

第8節 まとめ

本章では、高等教育機関の生涯学習への取り組みの一つの有力な手段としての遠隔教育について、原理的、実証的な両側面から、その内容と実態を検討した。

(1) 遠隔高等教育とは、対面授業に依らず、何らかの遠隔媒体を教授手段として用いる高等教育の総称であり「教授者と学習者とが互いに遠く離れた状況の下で教育の大半が行われるフォーマルな教育的アプローチ」である。

(2) その具体的な定義には、技術的なメディアの利用や双方向コミュニケーションの保証、といった条件が含まれる。

⁶⁰ Perdue, Kathy J. and Valentine, Thomas, Beliefs of Certified Public Accountants toward Distance Education: A Statewide Georgia Survey, *The American Journal of Distance Education Vol.12 No.3*, (1998) pp.34-35. それに続く2位はビデオカセット、3位はテキスト、最下位はオーディオカセットであった。ちなみに、まだこの段階でのインターネットの利用は7項目中6位であった。

⁶¹ Dede, Chris. 'The Evolution of Distance Education: Emerging Technologies and Distributed Learning', *The American Journal of Distance Education Vol.10 (2)*, (1996) pp.5-6.

(3) 世界の遠隔高等教育の歴史は、明確で正式なものだけをたどっても 100 年以上に及ぶ。

(4) 主に利用される教育メディアという観点から大まかに見ると、これまでの遠隔高等教育の歴史は、①郵便の世代、②放送の世代、③インターネットの世代の三世代に分けることができる。

(5) 遠隔高等教育の制度的展開は、常に利用するメディアの歴史と表裏一体をなしてきたが、そのことは学問知のあり方とメディアとの関係においても言えることである。

(6) 現代社会が情報化社会と呼ばれるようになって久しい。これまでの情報化は大きく三次に分けられるが、その全てにメディアのあり方が関わっている。その意味で情報化社会はメディア社会でもある。

(7) 現下のメディア状況を代表するのは、もちろんインターネットである。その普及率は、日本でも今世紀になって急速に伸張している。年齢的な偏りはあるものの、高齢者にあってもその利用率、普及率は高まっている。

(8) インターネット利用に関わる所得格差といった社会的不平等も次第に小さなものとなり、むしろ伝統的な高等教育機会にアクセスする上での社会的不公平を克服する契機ともなっている。

(9) オンライン授業は、これまで従来型の高等教育を受けられなかった層への新たなアプローチの方策であると同時に、従来型の高等教育の授業形態やそのカリキュラムなどを変革していく機能をも有している。

第4章 メディア利用の遠隔高等教育－放送大学を事例として－

第1節 遠隔高等教育機関としての放送大学

現在、世界には数万の遠隔教育手段を持つ高等教育機関が存在する。一般の大学であっても、その多くが通学制ではない通信教育セクションやエクステンション部門を持っているからである。しかし、そのうち遠隔高等教育に特化して設立され運営されている大学は、現在おそらく 30～40 校前後であろうと思われる¹。これらはほとんど、1972年の UKOU 開学以降に創設された、多少とも UKOU をモデルとした大学群である。ランブル(Rumble, Greville)らは、1980年代初期の時点で、これらの大学群を、その利用するメディア等で整理・分類している²。それによれば、どの公開大学も、①印刷教材を中心とした自習用教材、②面接授業、電話指導などの同時双方向性を持つ指導、③テレビ、ラジオによる講義、④ビデオ、オーディオ・テープなどの随時映像・音声メディア、の4つの要素のいずれかを、形状はどうあれ備えているとされる。そしてそのそれぞれの要素への重心の置き方によって、各大学は、①印刷教材中心の教育機関、②通信手段を用いた対面指導中心の教育機関、③放送中心の教育機関、④ビデオ・テープ、オーディオ・テープなどの利用が中心の教育機関に分類されている³。しかし、ランブルらが想定していなかったようなインターネットを中心とする ICT の教育への利用が急速に進展した現在、④の各デバイスはオフライン (off-line) 系による教育機関と捉え直され、それに対して⑤インターネット利用を中心に据えたオンラインコースによる教育機関が、より重要な遠隔高等教育の一部分としてクローズアップされるに至っている。その新しい動向は第5章で詳細に取り上げることとするが、後段で述べるように、従来③のタイプの代表的な教育機関と見なされてきた放送大学も、そうした⑤の要素の採用に積極的な姿勢を見せ始めていることには注意してよいだろう。

日本の放送大学では、面接授業を除くほとんどすべての講義を、毎日早朝(午前6時)から深夜(午前0時)までの18時間にわたり、大学の運営母体である放送大学学園が保有する専用の放送局を通じて提供している。そのことは、世界各地の公開大学の大半が、講義の一部のみに放送を利用したり、あるいは全く放送を利用していなかったりすることとの比較において、放送大学の第一の大きな特徴となっている。各国の公開大学の基本モデルとなった UKOU では、開学当初、国営放送である BBC 放送を通じてのテレビによる教育は全体の5%に抑えられていた(ラジオを加えても10%であった)。それ

¹ 世界の公開大学についての詳細は第5章で見えていく。

² Rumble, Greville and Keith Harry eds., *The Distance Teaching Universities*, Croom Helm (1982) p.214.

³ Ibid, また、富崎哲「世界の放送大学に見る放送と教育」、『放送研究と調査』(1986年3月)、28-30頁も参照。

以外の教材は、印刷教材は 65%、面接授業とチュータリングが 15%、実験、試験等が 10%であった⁴。その後、2006 年 12 月になって、UKOU は放送授業を一切放棄し、授業のかなりの部分をオンライン講義と DVD や CD-ROM 等のオフライン媒体に移行している⁵。教育手段としての放送の放棄という UKOU における決定の影響は世界の各公開大学に及んだが、日本の放送大学はその後も基本的に③のシステムを採り続けている。その点で、世界の公開大学の中でもユニークな存在であるといえる。もっとも、その放送大学にあっても、正規の大学卒業資格取得学生種である全科履修生の卒業には、放送以外にも、面接授業（20 単位以上）と印刷教材による学習（2 単位の放送授業のうちの 1 単位分）、そして 8 単位を選択制の卒業研究(卒論指導)で履修することが要件となっているため、正確には、③を基本としそれに①と②の要素を補助的に付加したメディアミックスの教育機関としてデザインされているというべきであろう。

日本の放送大学の第二の特徴は、特定の専門的職業資格(教員資格を含む)との結び付きの薄い、一般教養中心のカリキュラムを提供する成人教育機関としての性格を色濃く持っているということである。放送大学は、後段で見るように、社会人や家庭婦人への大学教育機会の提供というミッション(教育的使命)を設立の趣旨・目的の第一に掲げ、成人教育機関としての性格を強く打ち出している。実際、世界各地の遠隔高等教育に関わる人々の、日本の放送大学に対する主たる関心の多くは、放送メディア等の形態上の特徴に向けられるのではなく、すでに高水準の高等教育進学率を達成し、また専門的職業資格につながる通信制大学教育も定着している日本で、こうした一般教養中心の成人教育機関がどのように受け入れられるか、という社会的側面により多く向けられていたのである⁶。

しかし一方で、同じ設立の趣旨・目的の第二番目に、今後の高等学校卒業生に対する大学進学機会の保障ということも謳われており、単なる生涯学習機会、成人教育機関というにとどまらない、より多様な教育機関としての側面も期待されている。そのような教育とその対象となる学生の多様性が、放送大学の第三の特徴であるといえる。このことは、例えば UKOU の設立を勅許した 1969 年の Royal Charter が、放送等の手段による大学教育あるいは専門的職業教育にふさわしい水準の教育の発展と普及を設立の中心に据えていたことと比べ、きわめて対照的であるといえる⁷。こうした放送大学のミッションの多様性(もしくは二重性)こそが、実際に入学してきた学生層とカリキュラムの多様性、そして求められる遠隔教育メディアの多様性を根底で規定していると考えられるのである。

本章では、そのような性格を持った遠隔高等教育機関である放送大学が、どのような

⁴ ウォルター・ペリー／西本三十二訳『オープン・ユニバーシティ』(1977) 58 頁。

⁵ Richards, Huw, "Goodbye to kipper ties and sideburns", *Times Higher Education*, (2006/12/15).

⁶ CERI, OECD, *Adult in Higher Education*, OECD (1987) p.66.

⁷ Open University, *An Introduction to the Open University*, UKOU (1981) pp.3-4.

意図と経緯で創設され、いかなる機能を期待され、どのように教育活動を行い、それがどう評価されているのか、そして放送大学が依拠する放送という遠隔教育メディアがどのような課題を持っているのか、といった諸点について実証的に検討していく。

第2節 放送大学の開学とその経緯

放送大学の開学は、文部省の放送大学準備調査会による大学設立に関する報告書の提出（1970年）という計画の事実上の出発から実に13年目の1983年のことであった。放送を用いた公開大学の嚆矢であるUKOUの場合、開学直前にUKOUを立案した労働党から保守党へと政権が交代したにもかかわらず、6年間（1963年～69年）で開学にこぎ着けたのと比べ、発案から開学までに二倍以上の準備期間を要したことになる。しかもUKOUが当初から国内の全地域の学生を受け入れていたのに対し、わが国の放送大学の場合は開学後15年間にわたり、首都圏を中心とした一地域に開かれているのみであったことを考え合わせれば、彼我の差の持つ意味はさらに大きいといわざるをえない。UKOUのみならず、その他の国々の多くの公開大学を見ても、日本の放送大学ほどの準備期間を要した例はない。

放送大学が開講までにUKOUに倍する準備期間を要した背景には、いくつかの重要な要因を指摘しうる。それは第一に、立案時の両国の高等教育需給をめぐる社会的状況の差異、第二に、そうした社会状況から帰結する、利害諸集団、諸組織の意思統一の困難さの差異、そして第三に、放送大学立案時の大学をめぐる政治状況の差異である。

まず、第一の高等教育需給をめぐる社会的状況の差異について見てみよう。イギリスのUKOUが、いまだ野にあった労働党党首ウィルソン(Wilson, Harold)によって公約として発案されたのは、彼の党が政権を握る直前の1963年のことであった（グラスゴー演説）。翌1964年に政権の座につくと、労働党政府は直ちにその実現に向けての審議を始めたが、そのころイギリスにおける高等教育機関在学率は、ポリテクニク等の非ユニバーシティ・タイプの高等教育機関を含めても、10.7%(18～22歳コーホート)に過ぎなかった⁸。

一方、日本の放送大学が発案されたのは、1970年前後のことであったが、その当時の日本における高等教育機関在学率の指標は、正規の四年制大学だけでもすでに16.2%、短大を含めれば25%前後に達していたのである⁹。つまり、UKOU立案当時のイギリスの高等教育需要は全体に低水準で、新たな高等教育需要を開拓する余地を多分に持っていたと思われるのに対し、放送大学立案時の日本ではそうした余地が十分になかった、と考えられるのである。

⁸ OECD, CERI, *Towards Mass Higher Education*, OECD (1974) p.24.

⁹ *Ibid.*

高等教育需要に関しては、さらに制度的な差異も重要である。イギリスをはじめ多くの国々で、初等段階の教員資格が中等教育レベル、もしくは短期の中等後教育レベルで与えられるのに対し、日本では教員の多くがすでに四年制大学卒業資格を有していること、兵役がないことなどの事情があり、それらが等質で安定的かつ量的にもまとまった高等教育需要者層を得る上で不利に働いたことは間違いのないところである。

そうした社会的背景の差異は、要因の第二にあげた利害諸集団の統合に影響を与えずにはおかなかった。つまりイギリスでは、低位の大学進学率を背景に、伝統的な大学教育のより広汎な普及ということを統一目標として諸勢力を糾合することが比較的容易であったのに対し、わが国では、すでにマス段階に入った高等教育システムの内部にさらに新しい機関を創設することへの社会的意味付け、既存の伝統的の大学や通信制大学、民間の文化・教育機関、あるいは放送による市民向け高等教育講座を提供している放送局等々、放送大学と顧客をめぐって競合する可能性のある既存の多様な高等教育諸機関との間の調整、といった難問が山積していたのである。事実、放送大学の設置に関わる法律である「放送大学学園法」が国会で審議されている間、そうした競合団体からかけられた圧力は非常に大きいものがあり、そういった軋轢が大学の成立を遅らせた重大な要因のひとつとなっていたことは否定できない¹⁰。

それらのうち最も多くの時間が割かれたもののひとつに、NHK との関係の調整があった。国庫補助にも広告収入にも頼らず、唯一の有料放送局として独自の歴史を持つNHK が、競合する領域での新たな（視聴だけであれば）無料の「国営放送局」ができることに異議を唱えたのは、ある意味では当然の成行きとあってよいだろう。加えてNHK が当初（1969年から70年にかけて）、政府による放送大学の構想と並行して「NHK 放送市民大学」を独自に企画し、新たな周波数帯の割当てを希望していたことも、事態を一層複雑にしていた¹¹。

イギリスのUKOUも、“University of the Air”、つまり「放送の大学」と名付けられていた立案の初期の段階では、未使用周波数帯であった第4チャンネルをフルに利用し、放送を主とした大学として企画されていた。しかし主に財政上の理由から、既存の国営BBC第2チャンネルの、一般番組のない早朝（休日のみ午前中）に、25分単位の放送教材を組み込むことになった¹²。それによって、放送による大学教育を含意していた当初の名称は破棄され、放送の比率を大幅に低下させた公開（open）大学として出発したのであるが、むしろそうした妥協がBBCとの間の障害を取り払い、UKOUの発足を容易にする一因となったことは否めない事実である。

一方、日本の放送大学の場合は、15万人強の学生を擁していた私立大学通信教育協会

¹⁰ 放送大学学園『基礎資料集』（1988）20-33頁に法案成立までの論争点がまとめてある。

¹¹ 放送大学学園『基礎資料集』（1988）23～24頁。

¹² ペリー、前掲書、35-37頁。なお、UKOUのBBCによる放送の実態については、菊池城司「公開大学（Open University）の教材」『IDE』No.227、（1982年1月）、26～31頁を参照。

との調整にも多くの時間と労苦が費やされた¹³。調整にあたっては種々の妥協や提案が行なわれたが、それらのうち最も重要と思われるのは、放送大学に専門的資格とりわけ教員資格につながるコースを提供できない、という制約を課したことであろう。それにより放送大学の教養指向型の教育機関としての性格がはっきりと決められたといっても、決して過言ではない。このことが、後で見るような放送大学生の属性、動機、意識等を、基本的に規定する遠因となってきたと考えられるのである。

第3の政治的背景の差異については、両国の大学立案時の政治状況を見ておく必要があるだろう。イギリスの場合、1950年代から60年代にかけては、保守党と労働党の二大政党が領頭し、その両党がいずれも自らの選挙母体にアピールするような企画を競って出し合った時期であった。その時期に野党労働党の党首であったウィルソンのグラスゴー演説で、放送による公開大学の発案がなされたのである。労働党の選挙母体は労働者層とインテリゲンチアであったが、そうした層に好意的に受容される企画として、労働党政権下でのUKOUの具体化が比較的円滑に進んだのである。さらに好都合であったのは、実は保守党政権の下でもほぼ同じ時期に、大学というより大学予備門的な“College of the Air”の構想が検討されており¹⁴、それがその後UKOUの開講直前に再び保守党が政権に返り咲いた時点で、UKOUを受容する下地になったことである。

それに対して、日本の放送大学の起案時であった1960年代後半は、自民党の長期安定政権がようやく軌道に乗り始めた時期であった。そうした政治情勢のもとでは、選挙民である大衆にアピールするような政策を案出するよりも、種々の社会システムに対するコントロールを強化する方が重要な課題とされた。教育の分野では、当時全国のキャンパスを舞台としてわき起こった大学紛争と、それに対する「大学の運営に関する臨時措置法」の制定が象徴的なできごとであった。自民党政権は、紛争の広がりにより危機感を抱き、紛争のない新しいタイプの大学の創設を模索していたのである。

そうした中で1969年7月、自民党は「モデル大学懇談会」（のちに「新構想大学懇談会」と改称）を発足させ、早くもその1か月後には大綱がまとめられた。その中には、東京教育大学の筑波大学への改組をはじめ放送大学の構想も盛り込まれており、それが実質的な出発点となって、放送大学構想も実現へ向け急展開を見たのである¹⁵。そうした動きの根底に「キャンパスがなければストも封鎖も起こるまい」という素朴な発想があったことは間違いのないところである¹⁶。「モデル大学懇談会」の、つまり自民党の当

¹³ 放送大学学園『基礎資料集』（1988）30～32頁を参照。

¹⁴ ペリー、前掲書、27頁。

¹⁵ 放送大学学園『基礎資料集』（1988）51頁。

¹⁶ 放送大学構想の直接の出発点となったのは、自民党主流派にあって大学立法推進の中心にいた橋本登美三郎の「放送大学に関する私見」（1969年10月）であった。放送大学の構想が、まず大学統制派の私見から始まったことは、それ以後の放送大学構想の具体化過程を見る上で忘れてはならない重要な要素である。（山崎政人『自民党と教育政策—教育委員任命制から臨教審まで—』岩波書店（1986）90頁参照。）

初の発想は、大学統制の一環として、新規高卒者を中心とした従来の高等教育需要者層を紛争のない大学へと導くというものであり、そこでは生涯教育あるいは生涯学習の概念はまだそれほど重要視されていなかったといえる。

生涯教育の概念が、はっきりと放送大学設立にあたっての大きな柱になったのは、1981年の放送大学学園法制定の前後であった。参議院文教委員会での法案に対する附帯決議に、初めて明確な「生涯学習機会の拡充」という概念が登場している¹⁷。これは、一つには生涯教育という考え方の大きな世界的潮流に乗ったという背景による。事実、ちょうど同じ時期に、中教審も生涯教育に関する答申を提出している。しかし、より重要なのは、長い準備期間に行なわれた実質的な検討を通じて、わが国のような教育需要の構造を持つ社会ではターゲットの中心に成人層を据えざるをえないということが次第に明確になってきたことであろう。つまりわが国の放送大学は、その発足以前の諸状況から、既存の伝統的な大学同様の新規高卒者へのアカデミックな高等教育コースの提供と、成人学習者への一般教養的なコースの提供という、ある意味では相矛盾する機能を併有する教育機関となることを運命づけられていた、といっても決して過言ではない。そうした創立以前の意味付けが、放送大学の性格の曖昧さに、そして後で見るように、そこに集まる学生の意識の多様性にもつながっている、といえるのである。

上述のように、現実の問題として成人学習者をターゲットの中心に据えなければならず、しかも既存の成人教育機関にも配慮せざるをえず、さらに新構想大学としての機能をも期待されたわが国の放送大学では、開学に当たっての教育目標も、自ずとそうした背景を反映したものとならざるをえなかった。さきに見たイギリスの UKOU の場合とは、状況が大きく異なっていたのである。そうした状況の差異は、両大学の公式に表明されたミッションの差異となってあらわれている。まず UKOU の設立を勅許した 1969 年の Royal Charter を見よう¹⁸。それによれば、UKOU 設立の目的は、第一に放送等の手段を用いた高等教育の発展と普及、第二に大学教育、専門的職業教育にふさわしい水準の教育の提供、第三に社会教育活動への寄与、といった三点にまとめられている。これを見てすぐに気付くのは、伝統的の大学と教授システムは大きく異なっている、内容的には同等の専門的の教育、あるいは高水準の大学教育を提供することが明瞭に謳われているということである。

一方、放送大学の設立の目的は、次のようにまとめられている¹⁹。

- (1) 生涯教育機関として、広く社会人や家庭婦人に大学教育の機会を提供すること。
- (2) 新しい高等教育システムとして、今後の高等学校卒業生に対し、柔軟かつ流動的な大学進学を保障すること。

¹⁷ 放送大学学園『基礎資料集』(1990) 20 頁参照。

¹⁸ Open University, *ibid*, pp.3-4.

¹⁹ 放送大学学園『放送大学学園要覧』(1988)、4 頁。

(3) 広く大学関係者の協力を結集する教育機関として、既存の大学との連携協力を深め、最新の研究成果と教育技術を活用した新時代の大学教育を行なうとともに、他大学との交流を深め、単位互換の推進、放送教材活用の普及等により、わが国大学教育の改善に資すること。

その上で、それらの目的のために放送等を効果的に利用することが謳われている。UKOU の設立目的に比べて生涯教育機関としての位置付けが強調され、大学教育の専門教育としての側面が明示されていない点で特徴的であるといえよう。これほどまでに明瞭に成人教育・生涯教育への傾斜を謳った趣旨を掲げている大学は、放送大学以前に設立された各国の公開・放送大学の中で、他にほとんど例がない。とりわけ、高等教育全体の状況が、量的にも質的にもわが国とは大きく異なるアジア諸国の場合は、専門的知識技能の教育・訓練（特に教員養成）という伝統的な大学と同様の戦略目標が、設立の目的の根幹に据えられていることがほとんどであった²⁰。

以上のような検討をもとにわが国の放送大学のミッションをまとめると、「生涯教育・高等教養教育・既存高等教育システムの改善・遠隔多媒体教育」ということになり、先に見てきたような立案時の利害の錯綜した状況をよく反映した構成になっていることがわかる。こうした、十分に調整されつくしたとはいえない多面的な社会的位置付けこそが、放送大学の現在の教育システムとカリキュラムを決定し、放送大学生の集団特性と意識を根底で規定し、さらに教授方法のあり方までも左右する最大の要因になっていると考えられるのである。

第3節 学生層の量的推移

放送大学は、2013年4月をもって開学30周年を迎えた。終戦からまだ間もない1949年に産声を上げた新制大学の多くが、その30年後の1979年前後にはすでに大規模大学となり、高い社会的地位と評価を得ていたことを想起すれば、30年間で決して短い期間ではないことに改めて思い至る。発足時に電波到達範囲であった南関東エリアと群馬、甲府、諏訪だけを対象地域としていた放送大学も、この間、「全国化（1990～1998年）」、「CS化（1998年）」、「大学院修士課程設置（2001年）」、「インターネット配信の開始（2010年）」、「BSデジタル化（2011年）」といった変革を経てその規模を拡大し、またサービス内容を多様なものとしてきた。1985年の開講時に17,038人であった学生数も、2013年1学期までに総計86,718人（内訳は学部81,146人、大学院5,572人、集中科目履修生等は除く）に増加している（ただし、学部と院に重複して在籍する学生が存在するため、総計は延べ数であり実人数ではない）。もともと、在学生の量的

²⁰ 放送大学・放送教育開発センター『AAOU研究集会報告書』放送教育開発センター(1987)。

拡大は、あとで見るように 2003 年がピークであり、その後は 2009 年まで毎年減少傾向にあった。2010 年からは反転して漸増傾向が見られたが、変動の幅はきわめて小さい。こうした学生数の増減には、後述するような複合的な構造的背景と要因がある。ともあれ、規模の面では 8 万人以上の学生を擁する、世界有数の遠隔高等教育機関に成長してきたことは疑いようのない事実である。

その放送大学は、開学以来今日に至るまで、三項からなる基本ミッションを掲げているが、その初項には「生涯学習機関として、広く社会人等に大学教育の機会を提供すること」とある。そのことからわかるように、放送大学は何よりもまず「社会人」に対する大学教育開放のためのシステムであって、また、社会的にも広くそのように認知されてきたのである。ここでは、そのようなミッションを社会的に与えられた放送大学のあり方の推移と現状を、在学者数や入学者数、単位取得状況、卒業状況など、定量的、構造的な側面から見ていくことにしよう。まず在学者数の推移である(図 4-1)。

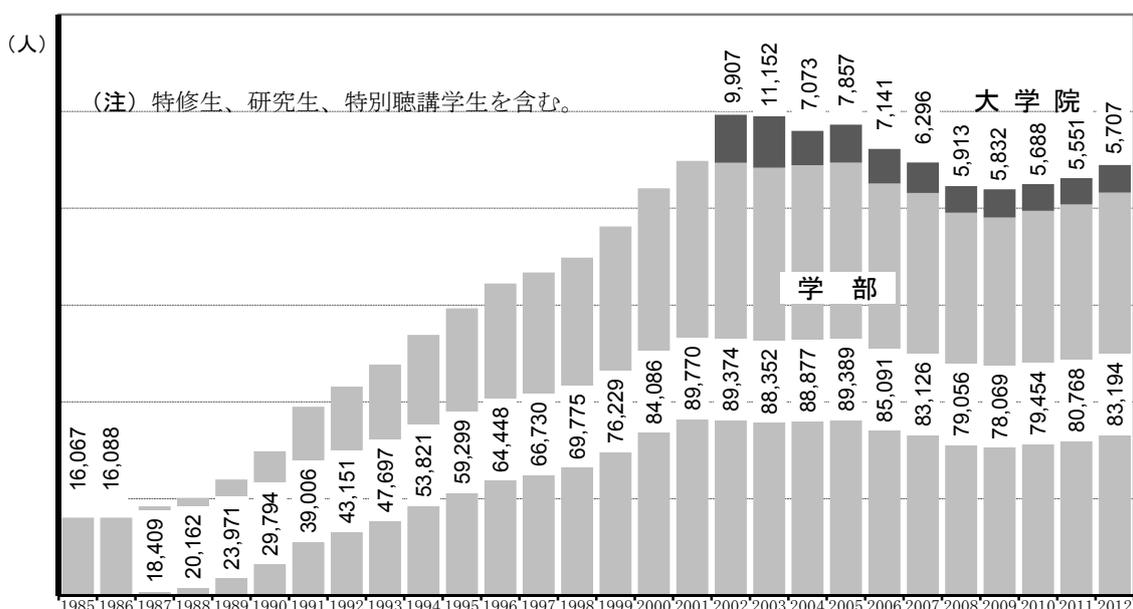


図 4-1 在学者数の推移 (学部・大学院)

資料出所：放送大学学園「経営に関するデータ集」2012年12月より。

在学生(大学院生を含む、以下特に断らない限り同じ)の量的推移を全体的に見ると、2003 年までは一貫して増加傾向にあったことがわかる。しかし、その増加率は一様ではなく、大きく見ると、「増加率の増加」という現象がこれまでに 3 回にわたって生じている。その第 1 回目は 90 年度から 96 年度にかけての比較的長い期間、第 2 回目は 99 年度と 2000 年度、そして第 3 回目は 2001 年度と 02 年度である。もし全社会的な変動の影響でないとするならば、そうした増加率上昇の背景に大学自体の制度上の変化とその影響があったと考えるのが自然である。まず第 1 回目の増加は、全国展開を目指して、

それまで南関東に限定されていた対象地域が拡大していった時期にあたる。つまり学習センターが順次各道府県に設置されていく時期である。第 2 回目の増加期には、CS デジタル放送による全国放送の開始(98 年 1 月)と、それともなう全国の学習センターでの全科履修生の受け入れ開始が、そして第 3 回の増加期には、大学院修士課程の開設がそれぞれ対応している。つまり、放送大学はサービスの拡大を目指す制度上の改変を行うたびに、それらをスプリングボードとして学生数を増やしてきたと見てよいのである。

一方、続く 2003 年から 10 年までの 7 年間は、一転して漸減傾向を示している。在学生の減少の要因はいくつかあると思われる。①全国化が一段落して地域拡大による入学者の増加が望めなくなり、入学すべき対象者のプールが小さくなってきたこと、②長引く不況の影響で可処分所得が減少し、不要不急の支出が抑えられたこと、③既存大学が通信部門を拡充し、社会人学生獲得に力を入れたこと、④通信に特化した新大学が相次いで開校したこと、⑤放送大学の教育システムが硬直化してきたこと、⑥教員専修免許の特例期間が終了し、教員が過半であった大学院の修士選科生・科目生が減少したこと、などが原因と思われる。しかし、その長引く減少傾向が問題視され、学生募集と入学手続き支援を目的としたコールセンターを設置するなどして入学者確保の方策を講じたことにより、2009 年度以降、在学生数は微増に転じている。

そうした方策が奏効する背景には、放送大学が自由に学習機会の選択をする社会人を教育の対象としているという事情がある。その社会人には、同時にまたきわめて広範で曖昧なイメージがついて回る。社会人への大学教育の開放を第 1 のミッションとしている放送大学は、したがって、宿命的にその広範さと曖昧さを受容し、かつそれへの対応を前提とした教育システムを構築しなければならなかったといえる。つまり、放送大学は、社会人としての学生の属性変化やその学習特性の変容に常にセンシティブでなければならなかったのである。実際に十分な感応性があったか否かは別として、放送大学では頻繁に学生データのとりまとめと検討、あるいは学生を対象とした実態調査を行ってきた。その結果の一部から、放送大学の社会人学生のあらましを簡単に俯瞰しよう。まず、学部在学生の属性という側面での変化について見る。

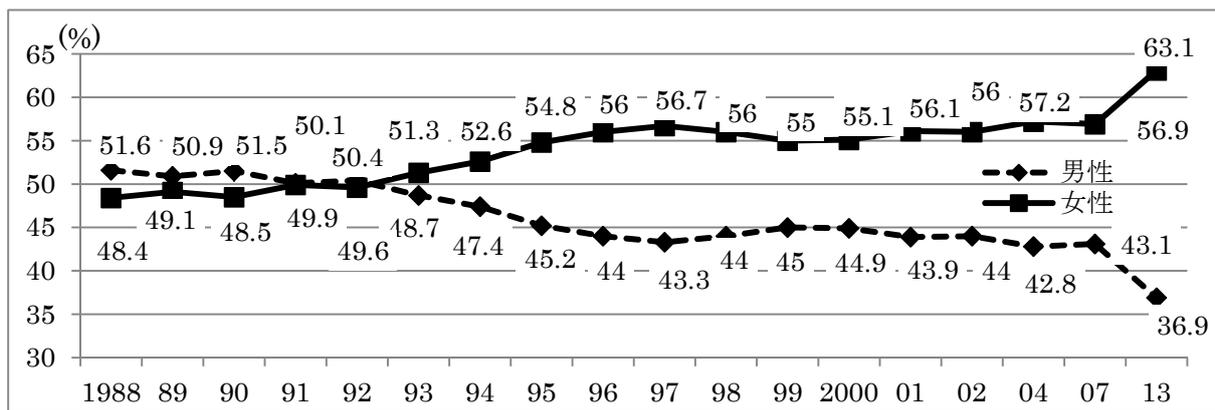


図4-2 在学者の性別比率

資料出所：放送大学学園『放送大学学園要覧』各年度版による。

性別を見ると、当初男性の方がやや多かったものの、20年ほど前を境に男女比は逆転し、それ以降、女性の比率がかなり高くなっていることがわかる。それにはいくつかの要因が考えられるが、①短大卒編入者（大半が女性）の増加、②女性が学習することへの社会的抵抗感の減少、③特に看護師の再教育や准看護師教育への参入などがあげられる。今後大きな教育システムの転換がない限り、こうした性別構成のトレンドに変化はないものと思われる。

次に年齢構成を見よう。図4-3にあるように、開学以来、ほぼ一貫して40代と60代の層が増加している。50代と20代は一時急増したものの現在は減少傾向にある。これは、おそらく、団塊の世代（ベビーブーマー）とその子世代（第二次ベビーブーマー）の年齢と大きくかかわっていると思われる。つまり、ベビーブーマーとその子世代がいる年齢層と時期の組み合わせが来た部分に在学生のピークが来るということである。事実、60代の学生を見ると、50代の学生が急増した1998～2000年度から10年後の2008～2010年度に急にその数を増していることがわかる。ここに団塊の世代が来ているということである。

平均年齢で見ると現在は約47歳と、過去20年余で9歳程度高齢化しているが、その背景には、①人口の多いコーホートの高齢化、②再入学者の増加（近年は入学者の約半数が再入学）、そして③若年層を対象とする他の遠隔教育機会の増加、等々といった要因があるものと思われる。このトレンドに関しても、放送大学の教育システムに大きな変化がない限り、今後変化するとは考えにくい。

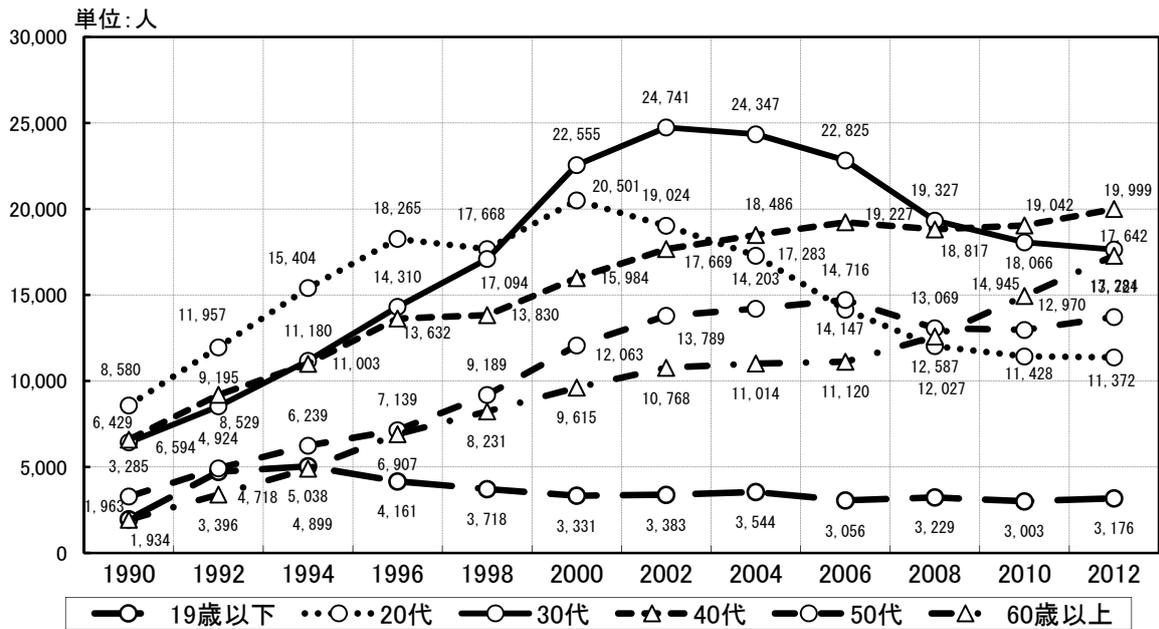


図4-3 在学生の年齢階層別推移

資料出所：放送大学学園「経営に関するデータ集」2012年12月より。

図4-4に示したのは、入学時の最終学歴分布とその推移である。発足当初、約3分の2を占めていた高校・旧制中学卒の比率は、1990年代以降急速に減少し、小・中・高小を含めても41.8%と、まだ最大の層ではあるものの、かつてほどの高比率ではなくなっていることがわかる。それに代わってまず増加したのは、編入学者がその大半である短大・高専等、そしてそれが一段落して後に増加に転じたのが大学等である。再入学者の増加と相まって、確実に高学歴化していることが見て取れる。

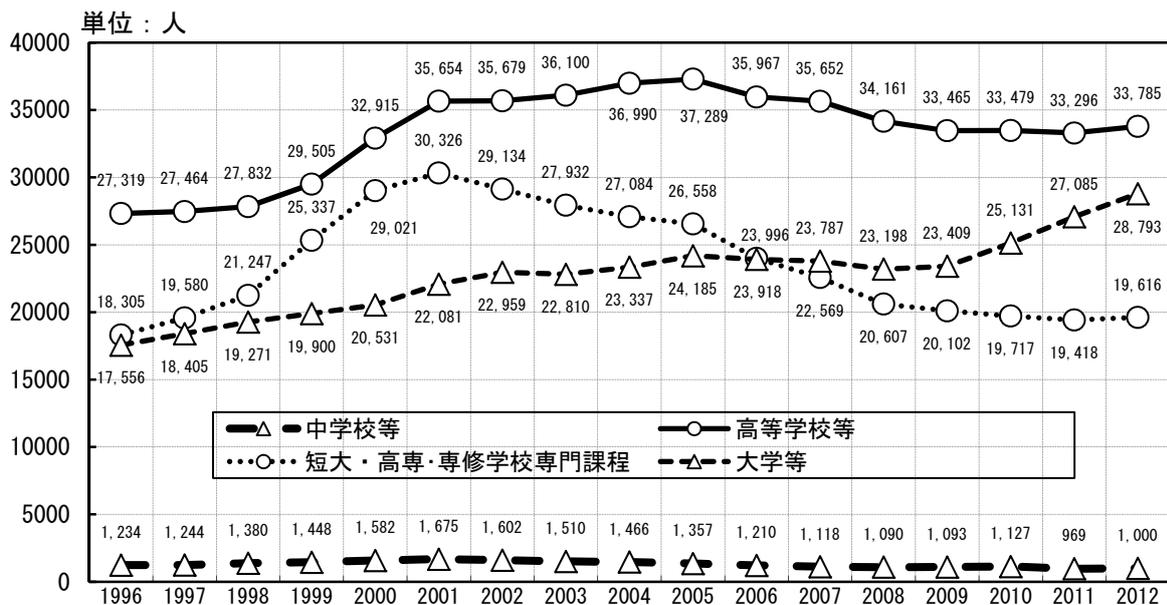


図4-4 在校生数の学歴別推移

資料出所：放送大学学園「経営に関するデータ集」2012年12月より。

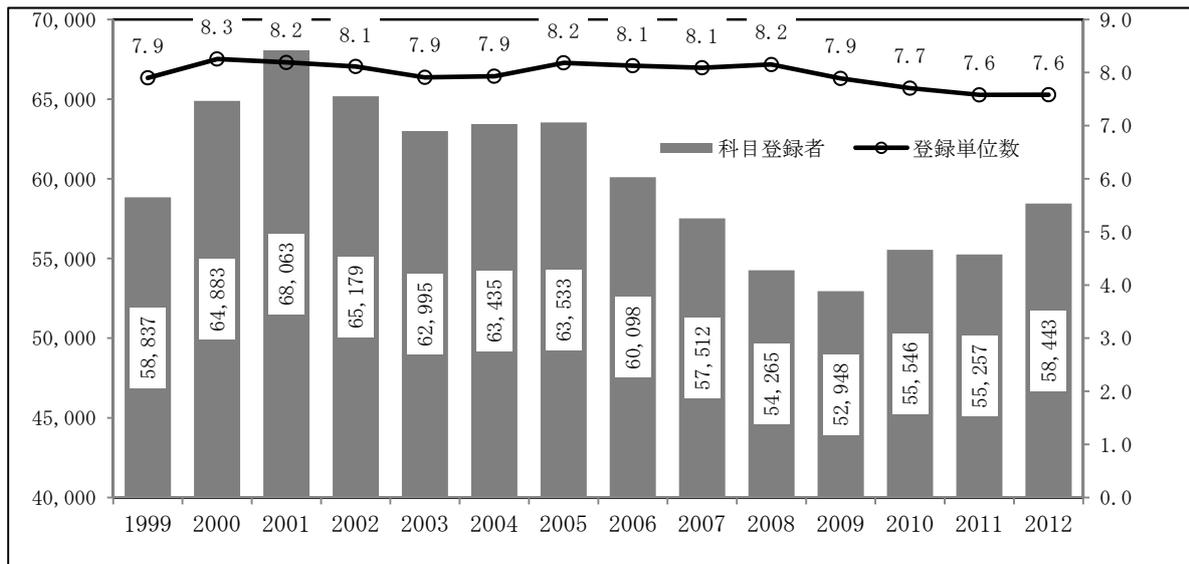


図 4-5 科目登録者数と平均登録単位数（学部生のみ・各年度 1 学期）

資料出所：放送大学「学務に関するデータ集」2012 年 12 月より。

当該年度 1 学期に 1 科目でも登録した学生数を縦棒グラフで示したのが図 4-5 である。毎年 5 万人強が科目登録をしているが、その量的なピークは、2001 年前後であったことがわかる。それからは 2009 年まで減少を続けていたが、2010 年以降は再び増加に転じている。折れ線は 1 人あたりの登録単位数(登録延べ単位数/登録実人数)を算出したものである。これを見ると、2000 年～2008 年の間は概ね 8 単位前後を保っていたものの、ここ数年間は漸減傾向にあることがわかる。

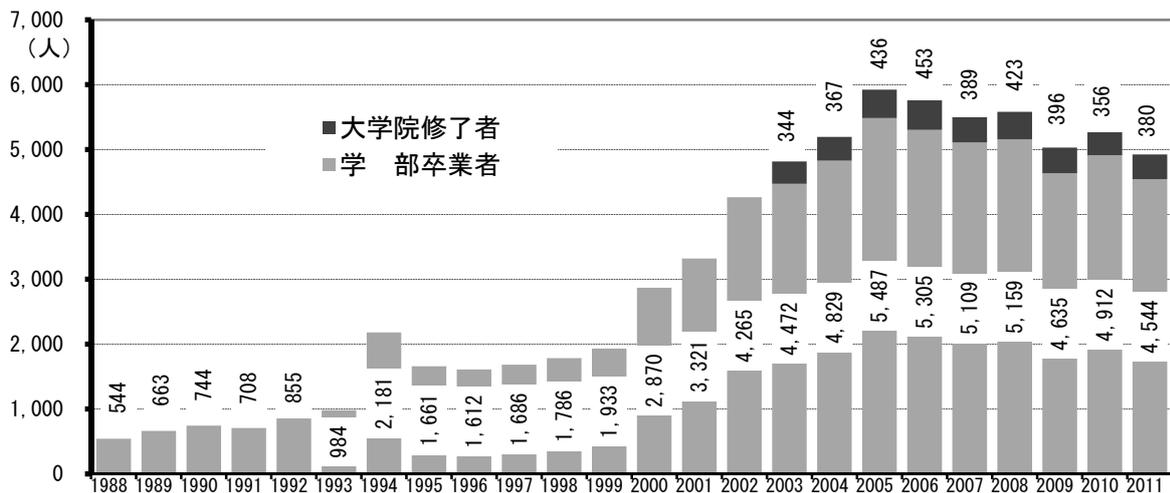


図 4-6 卒業（修了）者数の推移

資料出所：放送大学学園「経営に関するデータ集」2012 年 12 月より。

一方、卒業生数は全科履修生の在学者数をそのまま反映している（図4-6）。1999年度以降急速にのびているのは、全国で全科履修生をとるようになったためである。放送大学では、4年間での卒業はむしろ少数であり、5年以上をかけて卒業するケースが過半を占める。したがって、放送大学のような通信制高等教育機関では通常の4年間での卒業率にはあまり意味がなく、累計卒業率を見ていくことが必要となる。図4-7は、1998年度入学者についてそれを見たものである。

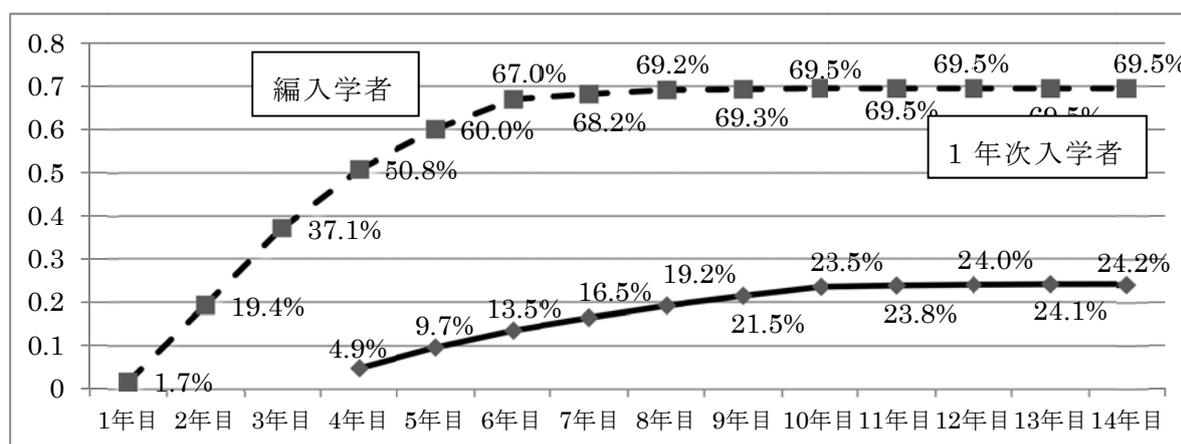


図4-7 累積卒業率の推移（1998年度入学者）

資料出所：放送大学学園「経営に関するデータ集」2012年12月より。

図4-7によれば、4年目にあたる2002年3月の時点で見ただけの場合、1998年度に1学年に入学した学生ではわずか4.9%しか卒業していないが、5年目になるとその前の年と合わせ累計9.7%、6年目では13.5%、そして10年目では23.5%が卒業していることがわかる。この年度だけでなく、1年次入学者の10年間の累計卒業率は、毎年度概ね25%前後で推移している。一方、編入学者（2～4年次）の場合の累積卒業率は10年目で69.5%に達している。1年次から入学する場合と比べて卒業要件の単位取得数が少ない、語学や面接授業など、卒業のネックとなりがちな科目が既修得であることが多い、すでに一定期間高等教育を受けてきた経験があり、大学レベルでの基礎的な知識がある程度身につけている、等々の要因により、編入の場合は卒業が1年次入学者に比べて容易なのである。

生涯学習機関としての性格を強く有する放送大学では、再入学者が多いことも大きな特徴の1つである。後段で見るように、必ずしも学位の取得を第一の目的としていない学生も多く、そうした場合は学ぶこと自体に目的を定めがちであることから、卒業によって喪失感を感じ、別のコースへの再入学を希望するのである。図4-8に見るように、1990年代の後半から急激に再入学者の数が増えている。放送大学は、1998年10月に全国化を果たし、全国の学習センターで全科履修生を受け入れることが可能となったが、そのことがそれまで関東の学習センタ

一に所属しながら無理をして卒業を果たした層の地元での再入学につながったことは十分に考えられる。

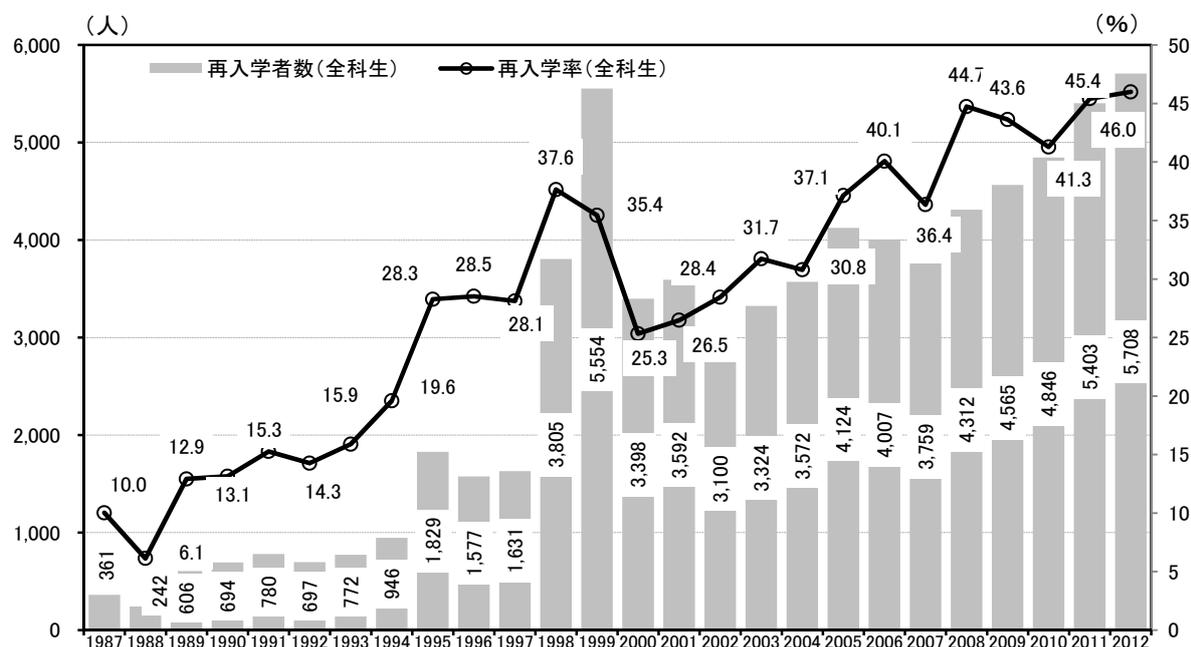


図 4-8 再入学者数と再入学率（全科履修生）

資料出所：放送大学学園「経営に関するデータ集」2012年12月より。

第4節 放送大学生の実像—学生調査結果から—

前節では、放送大学の学生集団を量的に捉え、そこから放送大学の教育機関としての意味を考察したが、本節では、実際に放送大学の学習に参加している学生に対する詳細な実態と意識に関する調査の結果から、成人学習者としての放送大学生の実態と学習状況、メディア適応等を知ることによって、学生の視点から見た遠隔高等教育機関としての放送大学の意味と意義を探らうと思う。まず、2012年度に全学規模で実施された学生実態調査の概要を見る。

(1) 「放送大学学生実態調査 2012」の概要

2012年度に放送大学が実施した在校生と卒業生を対象とする調査票調査の概要は以下の通りである。なお、巻末に調査票(全科履修生用のみ)と基礎クロス表を付してある(付1-1~1-9)。

<調査目的>

放送大学学生および卒業生が、どのような目的・動機で入学し、どのように学習を進め、学習の成果をどのように得て、それをどう評価しているかについて明らかにし、学生の学習実態と学習意識を把握する。

<調査方法>

放送大学学生基礎データによる層別ランダムサンプリングを行い、質問紙を郵送した後、一定期間後に返送を依頼する完全郵送法にて実施。

<調査期間>

実査の期間は2012年9月上旬～9月下旬、集計分析の期間は同年10月上旬～12月下旬。

<調査対象>

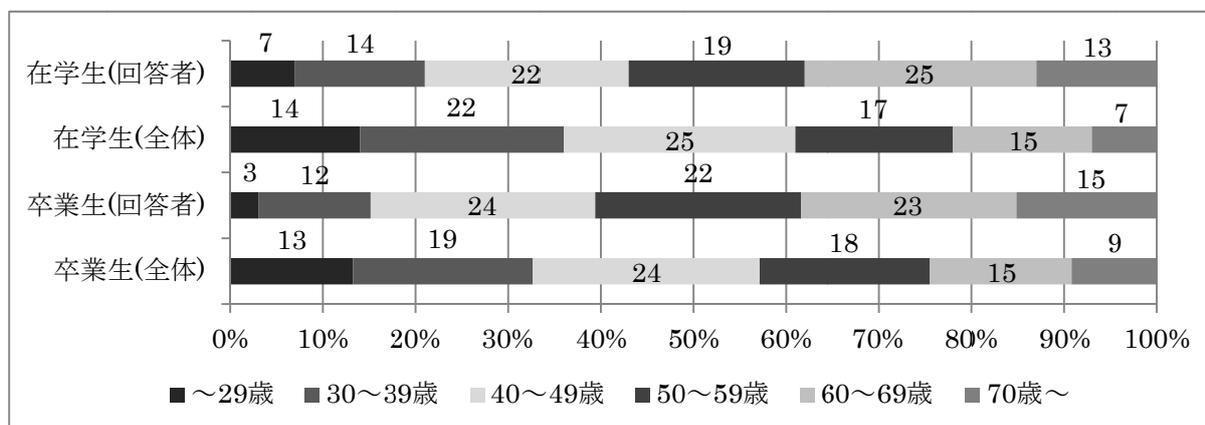
放送大学に在学している学部学生（各種別3,000名）および卒業生（3,000名）計12,000名で、発送数、回収率等は以下の参考表の通り。

参考表 「放送大学学生実態調査2012」の標本と回収票および回収率

| | 学 生 種 別 | 発 送 数 | 回 収 票 数 | 回 収 率 |
|------------------|-----------|---------|---------|-------|
| 学 部 学 生 | 全科履修生 | 3,000名 | 1,346名 | 44.9% |
| | 選科履修生(年間) | 3,000名 | 1,161名 | 38.7% |
| | 科目履修生(学期) | 3,000名 | 1,005名 | 33.5% |
| | 計 | 9,000名 | 3,512名 | 39.0% |
| 卒業生(2007-11年度) | | 3,000名 | 1,086名 | 36.2% |
| 総 計 | | 12,000名 | 4,598名 | 38.3% |

<回答者と母集団の年齢構成比較>

回答者と母集団との対応を検討するため双方の年齢構成を比較したのが次頁の参考図である。



参考図 放送大学学生実態調査2012の回答者と母集団の年齢構成比較 (単位：%)

参考図を見ると、在生全体つまり母集団における60歳以上の割合は22%であるのに対し、回答者のうちの在生集団では38%にのぼっていて、一定のバイアスが認められる²¹。卒業生でもそれぞれ24%と38%となっており、同様の偏りが見られる。一方、39歳までの若年層は、在生の母集団が36%であるのに対し、回答者が21%、卒業生ではそれぞれ

²¹ 参考図は、標本の適応性を見るためのレファレンスであり、煩瑣になることを避けて小数点以下は四捨五入してある。

32%と15%というように、逆の偏りが認められる。全年齢階層を統合した全体の数値的傾向を見る場合には、その点に十分配慮する必要がある。

以下、特にインターネットの利用に関する項目に注目して実態調査の結果を見ていこう。

(2) 属性間の諸関連

まず、放送大学生の基礎的な把握のため、調査への彼らの回答から在学年数を職業別に見よう。在学年数の最も長いのが「定年等退職者」である。

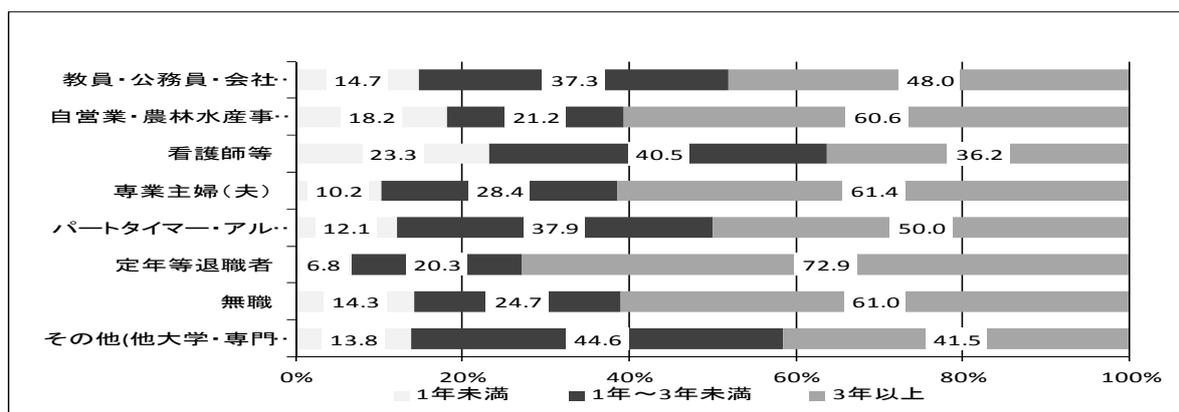


図4-9 職業別在学年数

資料出所：放送大学学生実態調査2012より。

図4-9を見ると、7割強が3年以上の在学と回答していることがわかる。「専業主婦」がそれに続き、6割強が3年以上の在学である。他方、「看護師等」「他学生等」の在学年数は最も短い。資格取得、単位取得が主目的であるケースが多いためであると思われる。

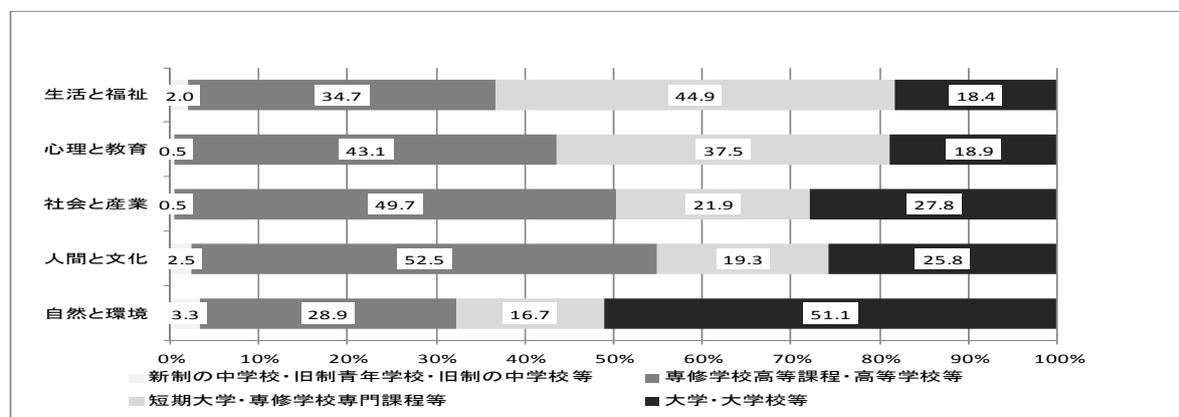


図4-10 所属コース別最終出身校

資料出所：放送大学学生実態調査2012より。

コース別に入学時の学歴を見ると、「自然と環境」で「大卒以上」が半数以上に上っていることがわかる（図4-10）。「生活と福祉」で「短大・専門」が多いのは、看護師等の所属によるものと考えられる。

（3）入学動機・目的因子の抽出

まず、入学の目的と動機を尋ねた2つの問の各項目を、項目間の関連性に注目してまとめ、そこから新たに集約的な因子の抽出を試みた（因子分析）。その結果、以下の4因子が抽出された（表4-1）。

第1因子：「幅広く学ぶ」「充実した生活」「時間の有効活用」等により構成・・・「教養指向」と呼ぶ。

第2因子：「正規の大学教育だから」「大卒資格得たい」「学費手頃」等により構成・・・「大卒指向」と呼ぶ。

第3因子：「BS放送で受講できる」「地上デジタルで受講できる」「インターネットで視聴できる」等により構成・・・「受講利便性指向」と呼ぶ。

第4因子：「よりよい仕事に就く」「公的資格を得る」「仕事に役立つ」等により構成・・・「職業・資格指向」と呼ぶ。

その上で、各々の因子に関わる因子得点を回答者ごとに算出し、その値を平均得点化して、各入学目的・動機因子の平均得点を属性集団ごとに見ていくことにする。

表 4 - 1 動機・目的項目の因子分析結果(回転後の成分行列)

| | 成分 | | | |
|------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| じっくりと学びたかった | <u>.740</u> | .116 | .047 | -.056 |
| 幅広い分野の科目を学習したかった | <u>.688</u> | .015 | .077 | -.083 |
| 拡大で学ぶことで、充実した生活を送れるようにしたかった | <u>.683</u> | .043 | .101 | -.026 |
| 時間を有効に活用したかった | <u>.680</u> | .130 | .081 | .091 |
| いままでの生活に変化をつけたかった | .652 | .058 | .060 | .125 |
| 体系的なカリキュラムで学識を深めたかった | .624 | .251 | .080 | .063 |
| それまでの不勉強を取り戻したかった | .589 | .184 | .045 | .189 |
| 数多くの面接授業を受講したかった | .573 | .143 | .047 | -.017 |
| 他のカルチャースクール等に満足できなかったから | .399 | -.074 | .064 | -.011 |
| 正規の大学教育が受けられるから | .160 | <u>.779</u> | .022 | .120 |
| 大学の卒業資格を取得したかった | -.005 | <u>.680</u> | -.031 | .287 |
| 学費が手頃だから | .187 | <u>.630</u> | .128 | .062 |
| 入学試験がないから | .073 | .531 | .029 | -.017 |
| 自宅で勉強できるから | .122 | .430 | .304 | -.034 |
| 放送大学の広告（新聞広告・テレビ広告・ポスター等）を見て | .235 | .235 | .200 | -.201 |
| B S 放送で視聴できるから | .121 | .010 | <u>.794</u> | .009 |
| 地上デジタル放送やFM放送で視聴できるから | .123 | .051 | <u>.721</u> | .017 |
| インターネットで視聴できるから | .031 | .118 | <u>.614</u> | .215 |
| C S 放送やC A T V で視聴できるから | .085 | .062 | .575 | .045 |
| よりよい職業に就くためのステップとしたかった | -.031 | .197 | .061 | <u>.813</u> |
| 公的資格などの取得に生かしたかった | .020 | .206 | .132 | <u>.728</u> |
| 現在の仕事や活動に役立てたかった | .071 | .128 | .096 | <u>.670</u> |
| 上司・先生・家族・友人等に勧められたから | .056 | -.170 | -.007 | <u>.349</u> |

* 因子抽出法:主成分分析/回転法:Kaiser の正規化を伴うバリマックス法。

** 5回の反復で回転が収束した。

*** 太字の数値は当該因子の負荷量の大きい項目の値、そのうち下線を引いた数値は、動機・目的因子を構成するために選んだ各3項目の値。

資料出所:放送大学学生実態調査2012より。

そのような処置を施した上で、各入学動機・目的因子の平均得点を学生種別に見た。それを示したのが図4-11である。

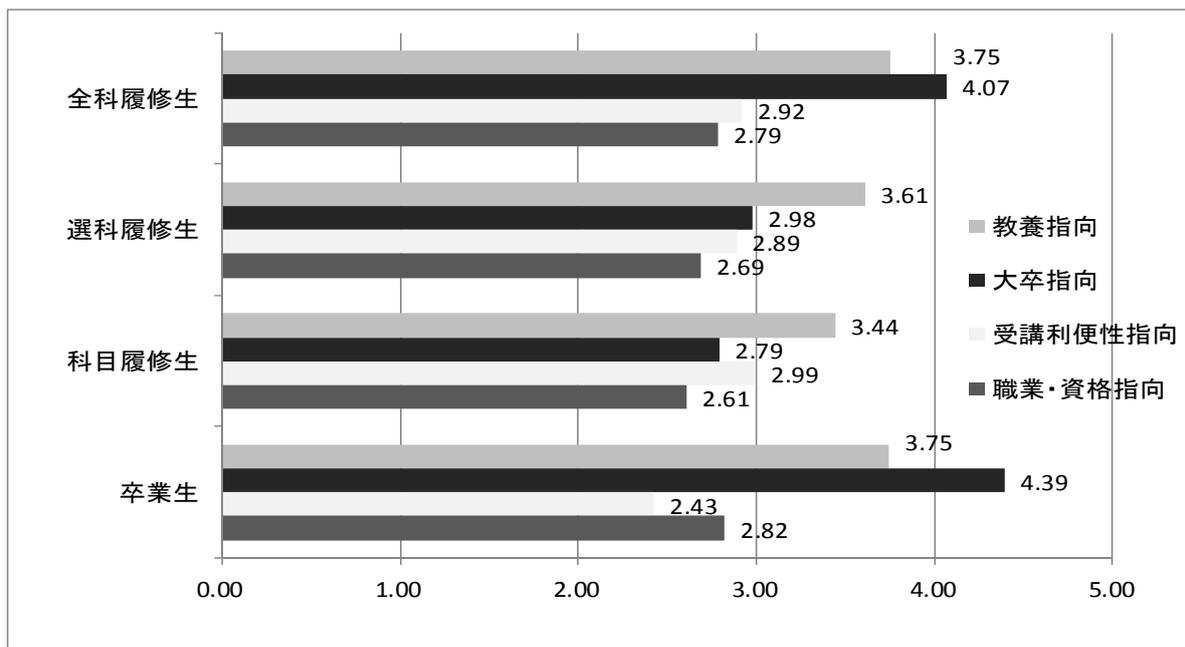


図 4 - 11 学生種別・調査票別入学動機因子の平均得点（評点 1.0～5.0 の平均値）

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

全体として教養指向が最も強いことがわかるが、対象群別に見ると、卒業生、全科履修生で大卒指向、ついで教養指向が強く、科目履修生、選科履修生では受講利便性指向が比較的強くなっていることがわかる。

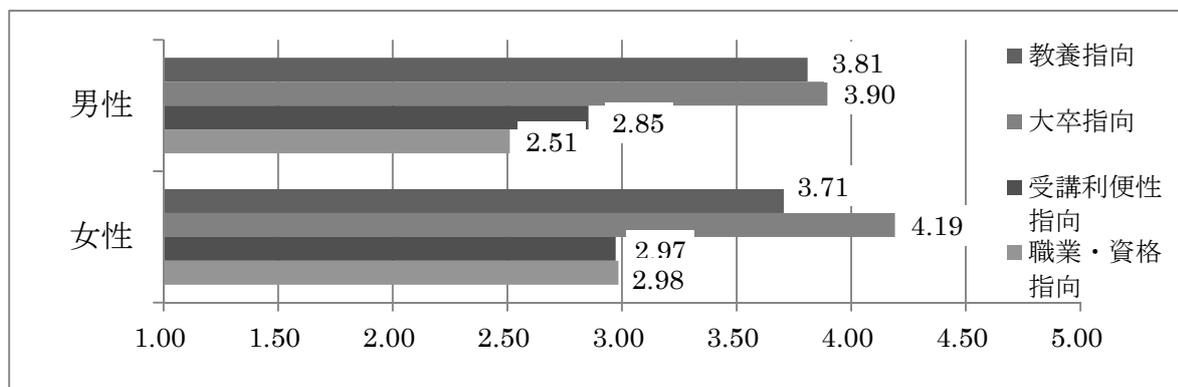


図 4 - 12 性別・入学動機・目的因子の強さ（評点 1.0～5.0 の平均値）

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

各因子の強さを性別に見ると、女性の方が大卒指向と職業・資格指向で男性を大きく上回っていることがわかる。それ以外の因子に大きな違いは見られない。女性のグループに看護師等が多く入っていること、また男性のグループに退職者が多く含まれることなどが要因として考えられる。

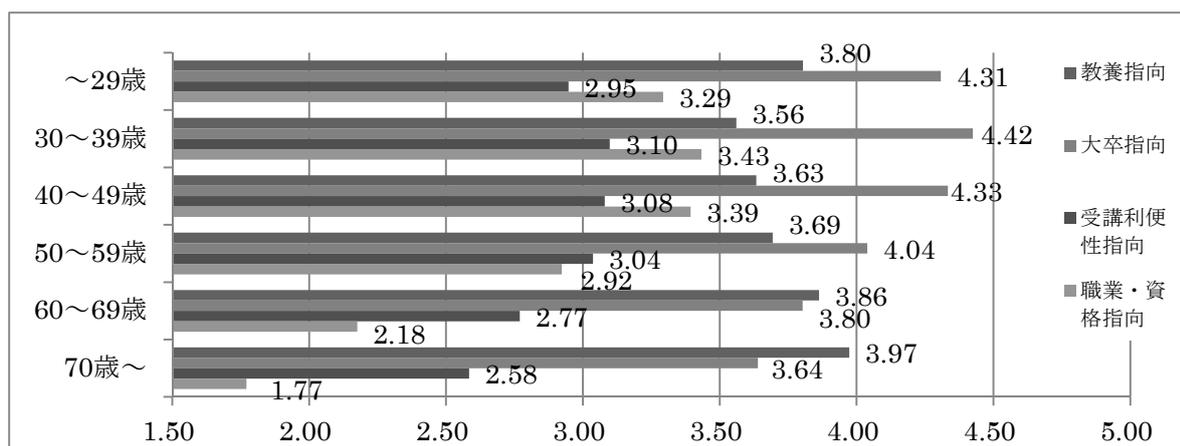


図 4 - 1 3 年齢階層別・入学動機・目的因子の強さ（評点 1.0～5.0 の平均値）

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

各動機・目的因子を年齢階層別に見たのが図 4 - 1 3 である。教養指向の度合いは 60 歳以上の年齢層で最も高く、30～40 代で最も低い。逆に大卒指向の度合いは 30～40 代が最も高い。職業・資格指向性そして受講利便性指向も 30～40 代が高い。社会的な立場や置かれた環境と強くリンクした結果であろう。その傾向とは別に、20 代グループで教養指向も大卒指向もともに高いことには注目すべきである。特に、大卒指向については、このグループに若年層が多く属するパートタイマー・アルバイト等が多く含まれていることによるのではないと思われる。

(4) 大学への期待と諸変数の関係

ここからは、特段の断りがない限り、質問の細部に各調査の間のずれがあるため、もっぱら全科履修生のサンプルに関して見ていくことにする。調査では、入学時における放送大学の教育への期待を項目別に尋ねた。そこから、項目ごとの期待度の高さに応じて順位をつけ、年齢階層別にまとめたものが表 4 - 2 である。

表 4 - 2 入学時の放送大学への期待（年齢階層別項目順位）

| | ～29 歳 | 30～39 歳 | 40～49 歳 | 50～59 歳 | 60～69 歳 | 70 歳～ |
|-----|-------|---------|---------|---------|---------|-------|
| 1 位 | 教養 | 教養 | 教養 | 教養 | 教養 | 教養 |
| 2 位 | ネット利用 | 放送授業 | 講師陣 | 講師陣 | 講師陣 | 講師陣 |
| 3 位 | 講師陣 | 印刷教材 | 放送授業 | 放送授業 | 放送授業 | 放送授業 |
| 4 位 | 放送授業 | 講師陣 | SC 利用 | SC 利用 | 面接授業 | 面接授業 |
| 5 位 | 印刷教材 | ネット利用 | 印刷教材 | 印刷教材 | 印刷教材 | SC 利用 |

※SC：学習センター

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

すべての年齢階層で教養を身に付けることが最も期待されていることがわかるが、それ以外の項目では年齢階層ごとに特徴が見られる。まず、29歳以下の若年層では、ネットを利用した学習への期待（ゴチック）が上位（2位）に入っており、他の年齢階層とは大きく異なっている。この傾向は、30～39歳の階層でも見られる。一方、40～59歳の壮年層では、SC利用への期待（網かけ）も高い。学習の場としてのSCの多様な利用がこの年齢層では特に期待されていることであろう。そして、60～69歳、あるいは70歳以上の高齢層では、面接授業（下波線）への期待が上位に入ってくる。こうした期待のあり方には、それぞれのライフコースにおける社会的役割や地位が大きく作用しているものと思われる。

一方、同じ項目の順位結果を職業別に見るとどうだろう。項目ごとの入学時の期待度の高さに応じた順位を年齢階層別にまとめたものが表4-3である。これを見ると、年齢階層別の場合と同様に、教養を身に付けるという項目に最も期待が寄せられていることがわかるが、それ以外の項目では職業ごとに特徴が見られる。まず、SC利用への期待（網かけ）については、自営業・農業等で6位以下になっており、この職業層がSC利用にあまり期待していない状況が見て取れる。また、講師陣への期待（ゴチック）は全般に上位にあるが、看護師等に関しては5位と低いことがわかる。一方、面接授業への期待（下波線）は全般に低いものの、自営業・農業等と無職層、そして専業主婦層では比較的期待が高いことが見て取れる。職業別に見た場合には、年齢階層別の若年者のようなネット利用への期待は明確にはならなかった。こうした期待のあり方には、それぞれの職業における時間的制約の程度や人間関係の持ち方の違いが大きく作用しているものと思われる。

表4-3 入学時の放送大学への期待（職業別項目順位）

| | 教員・公務員・会社員 | 自営業・農業等 | 看護師等 | 専業主婦 | 定年退職 | 無職 | 他大学生等 |
|----|------------|---------|------|------|------|------|-------|
| 1位 | 教養 | 教養 | 教養 | 教養 | 教養 | 教養 | 教養 |
| 2位 | 講師陣 | 放送授業 | SC利用 | 講師陣 | 講師陣 | 講師陣 | 講師陣 |
| 3位 | 放送授業 | 講師陣 | 放送授業 | 放送授業 | SC利用 | 放送授業 | SC利用 |
| 4位 | 印刷教材 | 面接授業 | 印刷教材 | SC利用 | 放送授業 | 面接授業 | 印刷教材 |
| 5位 | SC利用 | 印刷教材 | 講師陣 | 面接授業 | 印刷教材 | SC利用 | 放送授業 |

資料出所：放送大学学生実態調査2012より。

次いで、受講利便性指向と各期待項目との相関係数を見よう。図4-14はそれを示したものである。

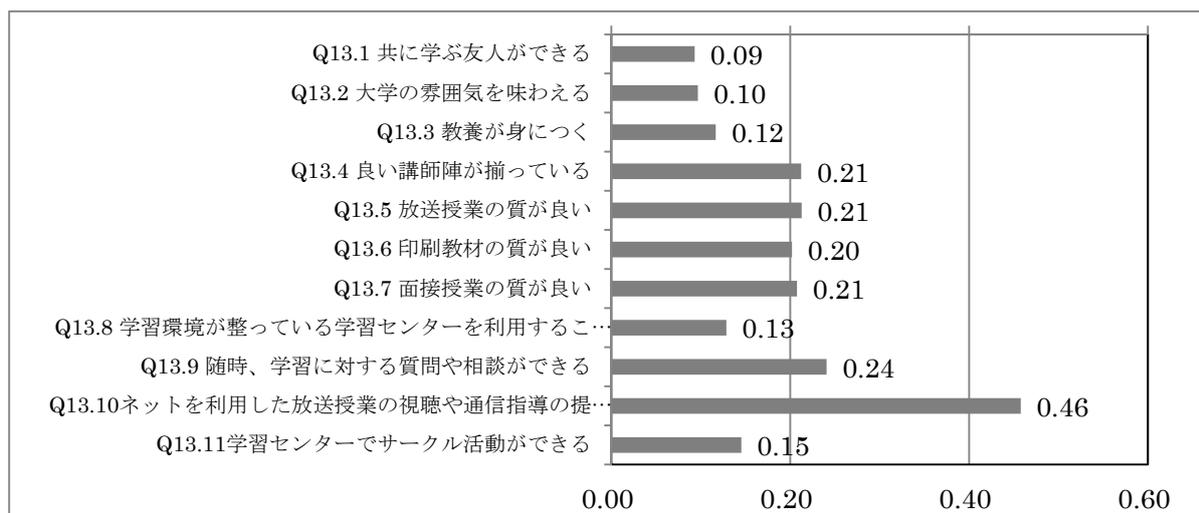


図 4 - 1 4 受講利便性指向と入学時のさまざまな期待との相関係数（ピアソン）

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

これを見ると、まず何よりも「ネット利用の学習」という期待項目との相関の突出した強さが目に付く。その 0.46 という値は、動機・目的因子と各期待をめぐ一連の相関値の中でも最も高い値となっている。学習上の利便性が動機・目的となっていることからすれば当然の結果であるともいえるだろう。つまり、「社会人が学びやすいから放送大学を選択した」という層にとって、インターネットを学習等に利用できることは、最も大きなアドバンテージになり得るということである。それに対して、他の項目の相関値は一様に低い。特に、「雰囲気」や「友人」、「SCでのサークル活動」等の課外活動的で周辺的な項目が最も低い相関値を示している。ただし、すべての項目が 1%水準では有意であった。

職業・資格指向性と各期待項目との相関はどうだろう（図 4 - 1 5）。図を見ると、放送授業や印刷教材といった教育の内容よりも、「質問や学習相談」そして「ネット利用」といった学習支援、学習方法に関する項目で比較的高い相関値であることがわかる。職業上の必要や資格取得といった動機・目的を持っている場合は、知識の獲得や単位取得をより効率的に行っていくことに強い関心があるのだということが窺える。こうした結果から、職業・資格指向性の強い学生は、インターネットの有効利用や質疑応答等での双方向性の利便性の高さに大きな期待を抱き、それ以外の要素に関してはそれほどの期待を寄せていないということが見て取れるのである。なお、「友人」と「SCでのサークル活動」に関しては、1%水準では有意な相関を見いだせなかった。

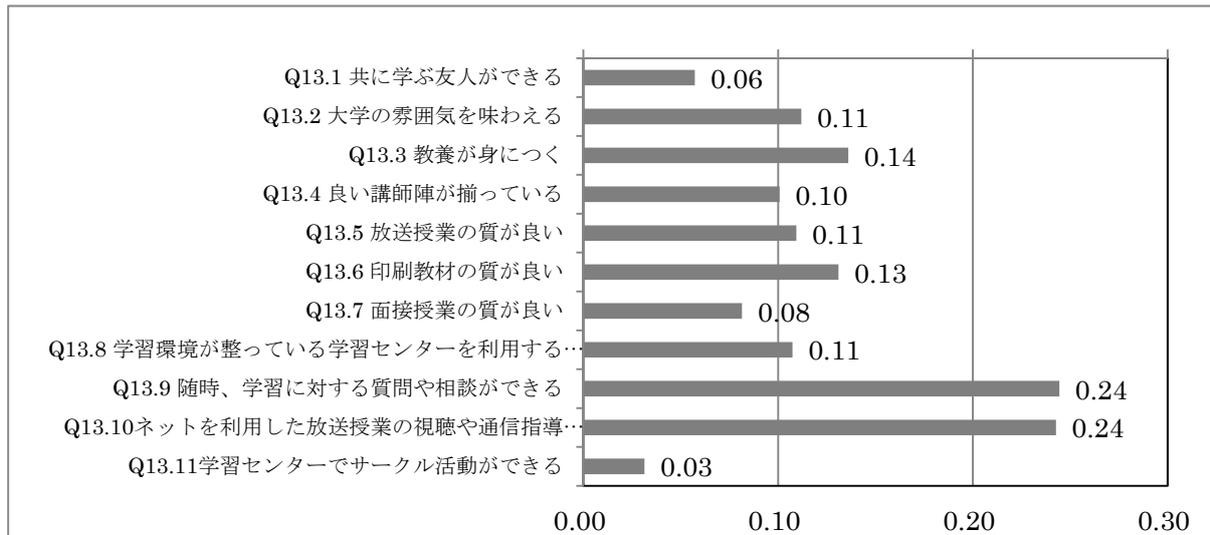


図 4-15 職業・資格指向と入学時のさまざまな期待との相関係数（ピアソン）

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

以上の図 4-14 および図 4-15 で見た入学時の期待項目に関しては、その期待の達成評価という後出の質問項目の結果を見る際にも対比的に取り上げることとする。

(5) 学習過程のあり方と諸属性との関係

次に、プロセス変数として、学習の状況に関する変数と属性との関わりについて見ていこうと思う。はじめに、日々の学習をどこで行っているかという点について見る。

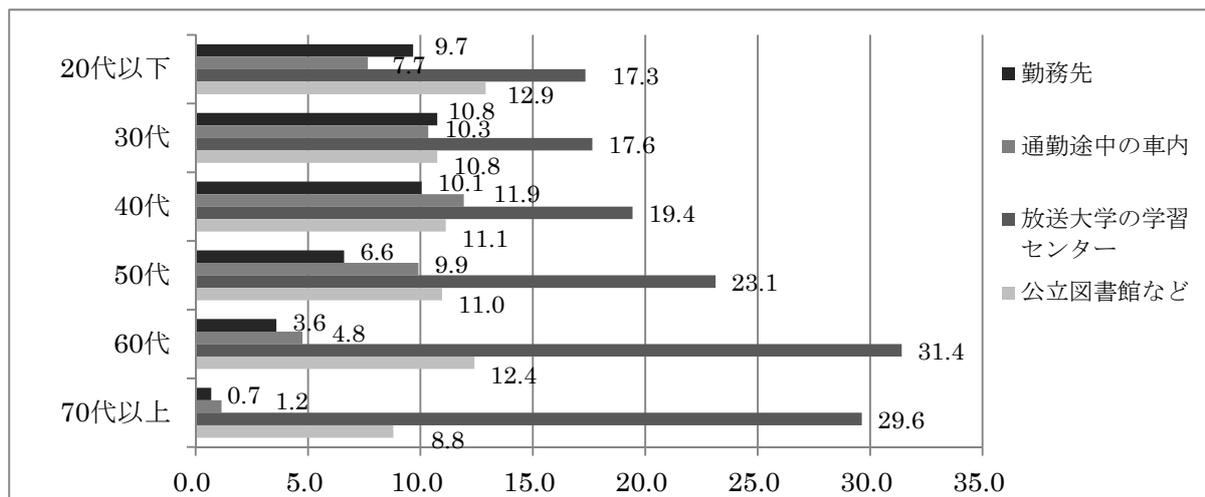


図 4-16 年齢階層別・学習によく利用する場所（多肢選択） ※「自宅」を除く。（％）

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

まず、年齢階層別に見よう。ただし、「自宅」という回答は全体として群を抜いて多く、グ

グループごとの差異が明確でないため、図4-16および次の図4-17ではそれを除いた結果を示してある。図4-16を見ると、公立図書館などでは20代、学習センターでは60代～70代、通勤途中の車内では40代が、それぞれ相対的に多くなっていることがわかる。60代以上の年齢層で、学習センター利用が急に多くなる、つまり、学習センターが60代以上の学生に最も適合した施設設備になっていることには、特に注目してよいだろう。

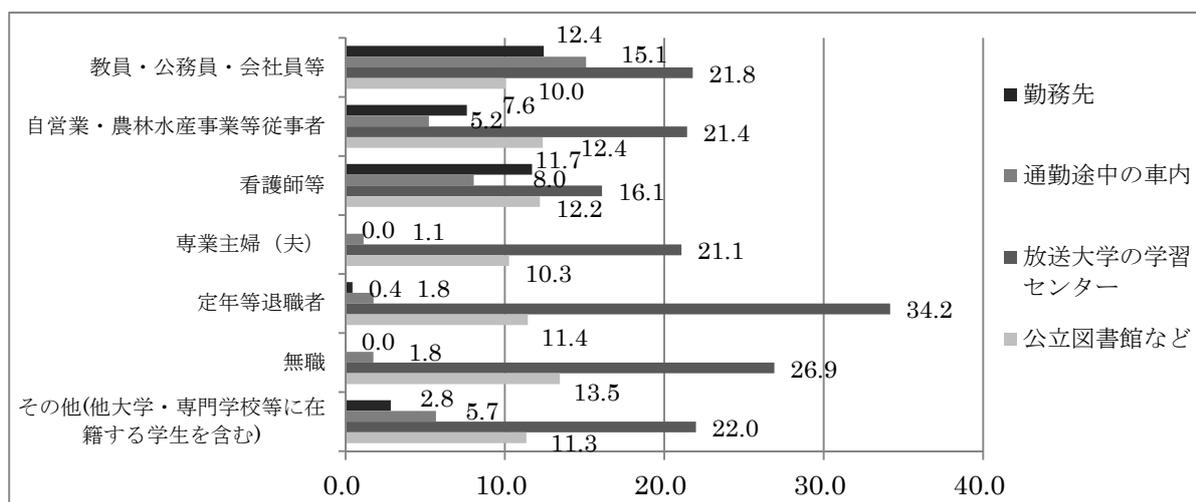


図4-17 職業別・学習によく利用する場所 ※「自宅」を除く。(%)

資料出所：放送大学学生実態調査2012より。

同じ学習の場所について、職業別に見てみよう(図4-17)。定年等退職者における学習センターの利用頻度の高さが先の年齢階層の場合と強く関わっていることは容易に想像が付く。無職の層に公立図書館などが多いのは、この層に20代あるいはそれより若い学生が多く含まれていることと関わりがある。他方、通勤先や通勤途中の車内は、当然のことながら教員・公務員・会社員、そして看護師で高くなっている。こうしたことから、放送大学の学生が自分の置かれた環境や職業上の制約、社会的立場から来るさまざまな条件に適応しつつ、工夫をしながら学習を継続している姿が想定できるのである。

次に、学習時間について見ていく。図4-18は、年齢階層別に平日と休日の学習時間(授業科目視聴時間を除く)を、平均分数で表したものである。(なお、回答は一定時間枠のカテゴリーで得られているため、そのままでは平均時間の算定はできない。ここでは、そのカテゴリーごとの中央値を用いて、近似的に平均を出してある。)

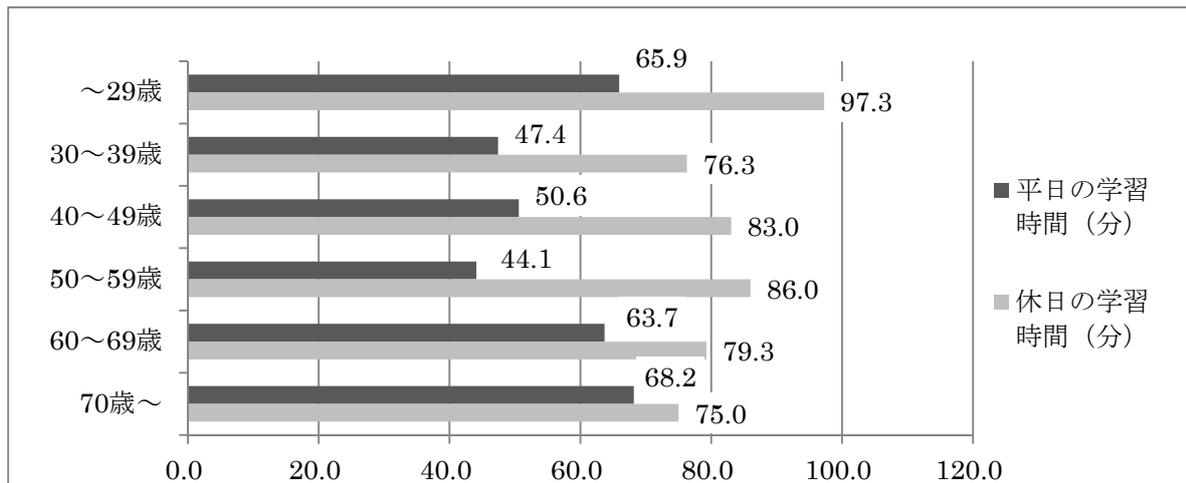


図 4 - 1 8 年齢別学習時間 (単位：分)

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

これを見ると、29歳までの層が、平日と休日を含めて最も長時間学習していることがわかる。それに対して、30代～50代の勤労年齢層では、平日、休日ともに若年層ほどの学習時間を確保できず、さらに平日の学習時間がかなり短いという状況が見て取れる。それに対して、60代～70代以上の高齢層では、平日の学習時間と休日の学習時間との間にあまり差がない。50代では平日と休日の差が約42分に達するのに対し、70代ではわずか7分弱である。就労との関係で、30代～50代の勤労年齢層ほど、休日にまとめて学習、という傾向が強いことが見て取れるのである。

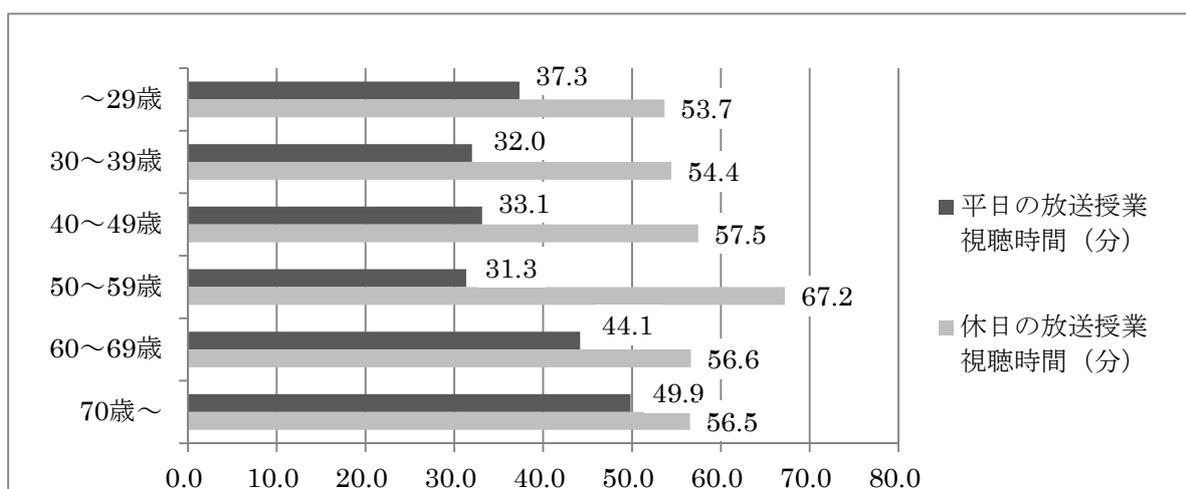


図 4 - 1 9 年齢別放送授業視聴時間 (単位：分)

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

それでは、授業科目の視聴時間についてはどうだろう。図4-19を見ると、平日に最も長時間視聴しているのが70代であり、ほぼ年齢が下がるにつれてそれが短くなっていること（ただし、29歳以下の層には無職者が多く含まれているため、やや逆進する）、それに対し、休日には50代、40代の視聴時間が長くなること、などがわかる。特に、50代の休日の視聴時間は平日の2倍以上となっており、この層が、収録したものの視聴やオンライン授業の利用、あるいは学習センターでの視聴設備の利用などの学習を休日に活発に行っていることが窺い知れる。

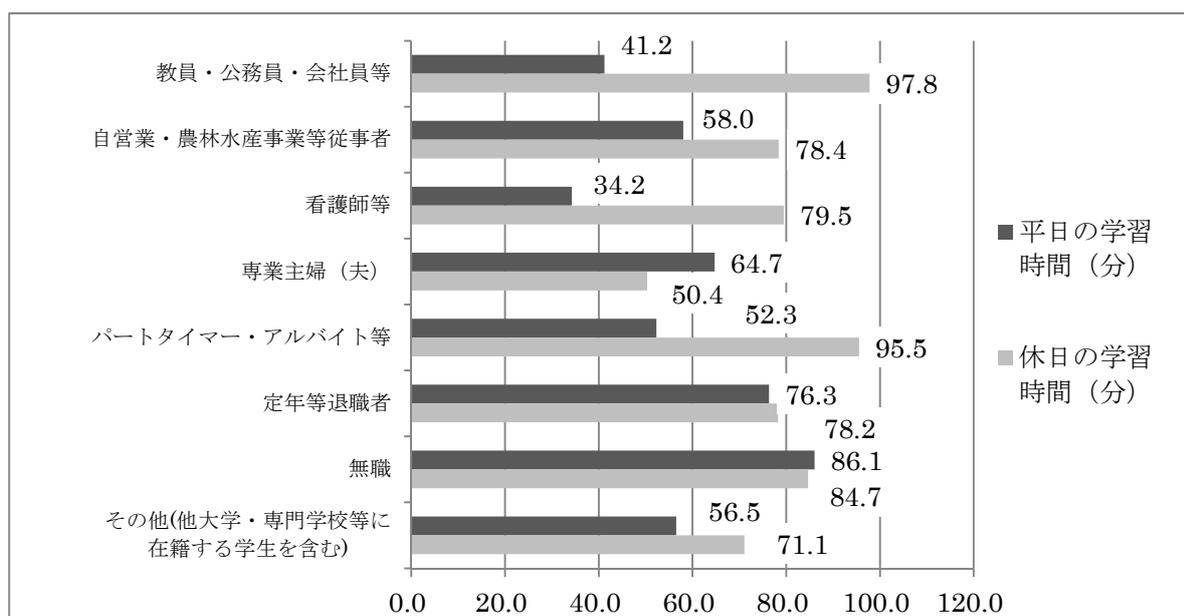


図4-20 職業別学習時間 (単位:分)

資料出所: 放送大学学生実態調査2012より。

職業別の学習時間(授業科目視聴時間を除く)はどうだろう。図4-20で特徴的なのは、まず教員・公務員・会社員等の勤め人層の傾向である。この層は、平日の学習時間が看護師等に次いで非常に短くなっているが、他方、休日の学習時間は全職業種の中で最も長くなっている。看護師等は、その学習時間を平日、休日ともに2割ほど減じた結果となっている。パートタイマー・アルバイト等に関してもその二者と同じような傾向が見られる。それに対し、無職、定年等退職、専業主婦、他学生などでは、平日と休日の差がほとんどない。無職、専業主婦では、むしろ平日の学習時間の方が上回ってさえいる。このように、当然のことながら学習時間は職業という属性により大きく傾向が規定されることがわかる。こうしたことから、放送大学のように学生の属性が著しく多様な教育機関では、全ての学生に都合のよい時間に学習時間帯を設定することは不可能であり、そのためにも、オンデマンドな形態の学習メディアが必要不可欠となることを示唆と

して得られるのである。

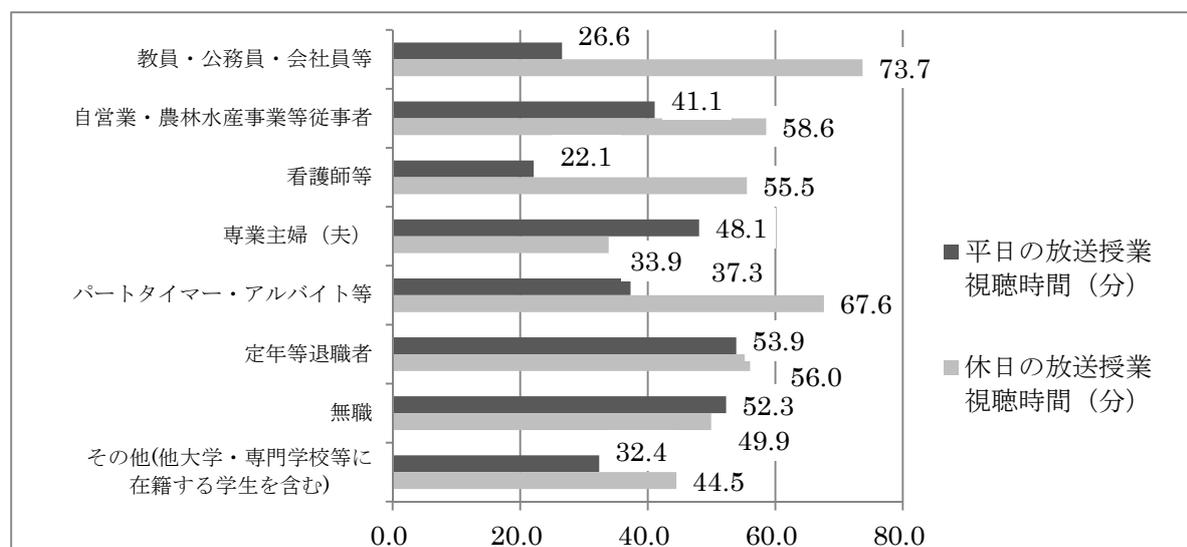


図 4 - 2 1 職業別放送授業視聴時間 (単位:分)

資料出所: 放送大学学生実態調査 2012 より。

同様に、視聴時間についても職業別の平均時間を見よう (図 4 - 2 1)。視聴時間でも学習時間の場合と同様、勤務者とそれ以外の層との間に大きな傾向の差異があった。すなわち、平日の視聴時間が短く休日が長い勤務者型 (教員・公務員・会社員、看護師等、パートタイマー・アルバイト等) と、平日と休日との間にほとんど差のない非勤務者型 (無職、定年等退職、専業主婦、他学生) である。その差異は、学習時間の場合より大きいと見ることができる。とりわけ、平日における看護師等の層での視聴時間と定年退職者、無職層との差異は著しい。こうした結果から、勤労社会人を重要なターゲットの 1 つとする場合、やはり柔軟性のあるオンデマンド型のデバイスが最も適合するであろうことがわかるのである。

続いて、現在実施されている範囲での授業受講等の学習へのインターネット利用について、その実態を見ることにしよう

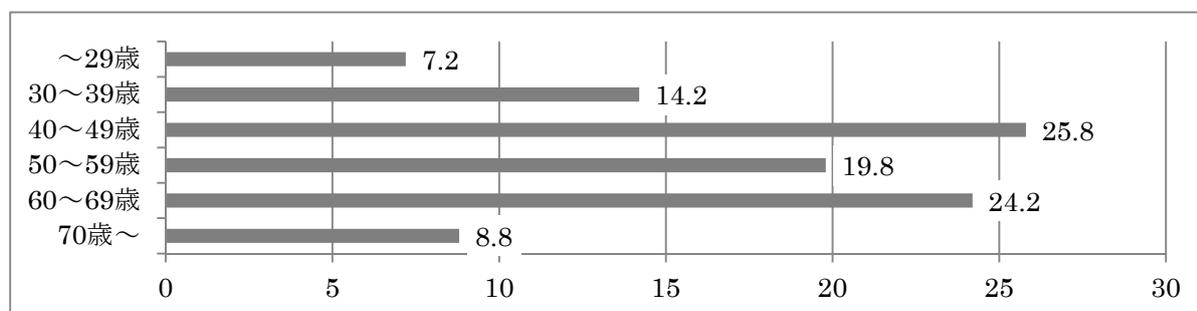


図 4 - 2 2 年齢別インターネットでの放送大学利用者 (%)

資料出所: 放送大学学生実態調査 2012 より。

図4-22に示されているように、インターネットを用いて放送大学の学習を進めている度合いの最も高いのは、意外にも40代ついで60代で、20代の利用度は70代以上の8.8%よりもさらに低く、最低の7.2%である。オンラインの授業視聴や通信指導の解答、諸手続き、大学からの各種情報の取得等々、インターネットを最も利用しているのは40代～60代の中老年層であることがわかる。

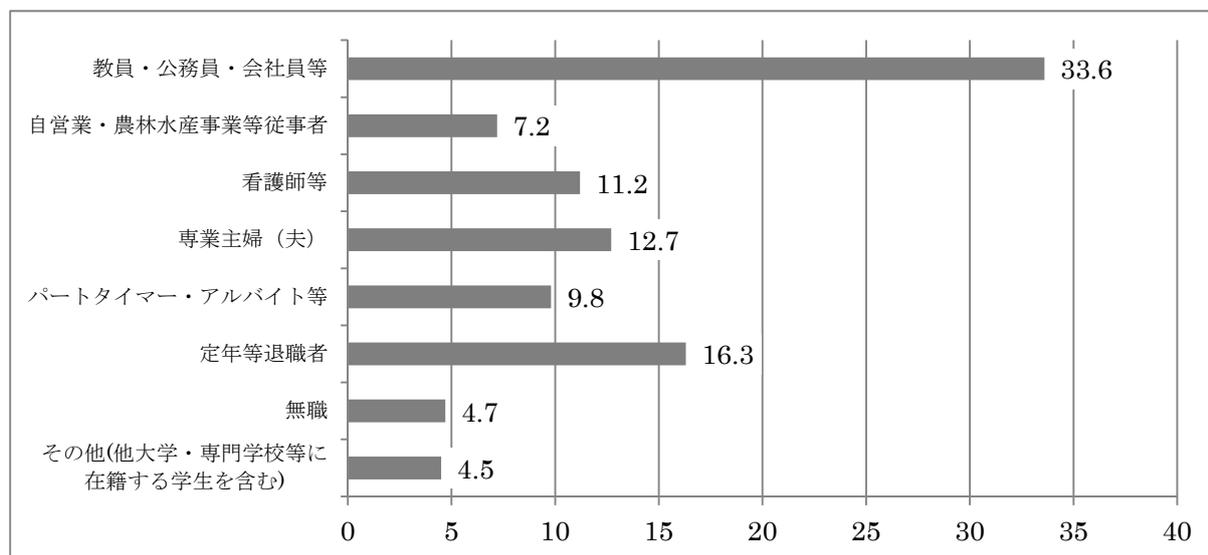


図4-23 職業別インターネットでの放送大学利用者 (%)

資料出所：放送大学学生実態調査2012より。

そのことを職業別に見たのが図4-23である。放送大学に関してインターネットを利用する頻度を職業別に見ると、教員・公務員・会社員等が飛び抜けて多く、他学生と無職ではほとんど利用されていないことがわかる。この二つの職業層は年齢で見ると20代の層にほぼあてはまることから、先の年齢階層別の若年層の結果と職業別の他学生層と無職層の結果とはほぼ重なっているものと見てもできよう。一方、定年等退職者の層は、教員・公務員・会社員等に次いで高いパーセンテージを示している。この点も、先の60代との重なりが想定できるのである。

(6) 評価指標と諸変数の関係

次に、放送大学の教育システムに対する満足感と属性に代表されるインプット変数との関わりについて見る。

図4-24に見るように、確かに年齢と全体的満足感の間には正の相関関係があるようである。ただし、それは定率的な直線関係ではなく、30代～60代はほぼ同程度の満足感で一定しているのに対し、20代以下では大幅に低く、70代以上になると急激に高まる、という変則的なものである。

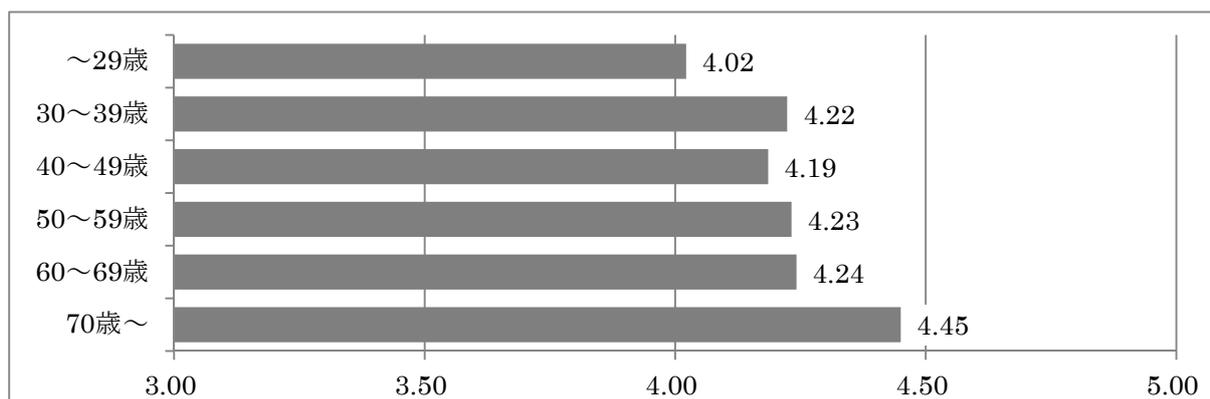
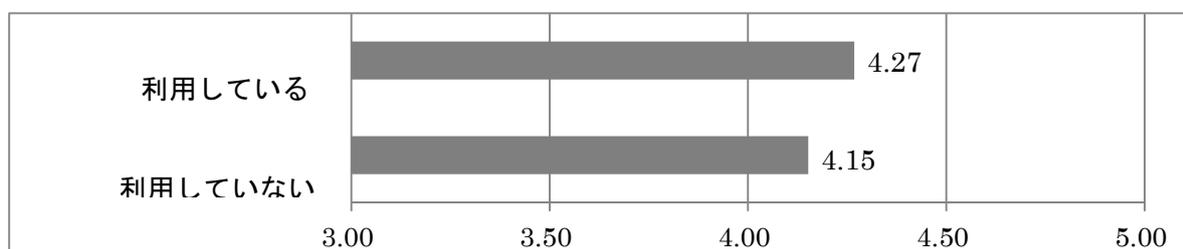


図 4 - 2 4 年齢階層別・放送大学に対する全体的満足感

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。



※平均値の差の検定を行った結果、 $p < 0.01$ 水準で有意。

図 4 - 2 5 インターネットでの放送大学利用状況別・全体的満足感

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

また、放送大学での学習にインターネットを利用しているか否かでグループ分けした全体的満足感尺度の平均比較に関しても、利用している学生の方が満足感有意に高いという結果がでた（図 4 - 2 5）。この結果だけから、「インターネットの利用」が独立変数となって「高い満足感」という従属変数を導いたとまではいえないことはいうまでもない。ただ、因果の図式は置くとしても、インターネットと高い満足感の間に一定の相関があることだけは確実な事実であると言ってよいだろう。

（7）評価指標と動機・目的因子の関係

ここからは、全体的評価および入学時の放送大学に対するさまざまな期待の達成評価指標を入学動機・目的因子との関わりで見たいと思う。まず、各動機・目的因子と放送大学に対する全体的満足感との相関を見よう。図 4 - 2 6 は、調査票問 19（巻末付録参照）の放送大学に対する全体的な満足感と、入学動機・目的の各指向性との間の相関係数を図示したものである。これを見ると、教養指向と全体的満足感の相関が最も高いことがわかる。

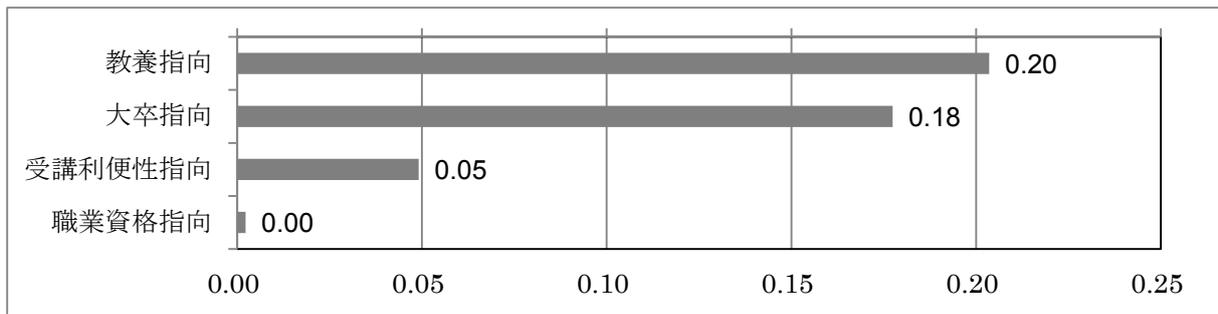


図 4 - 2 6 入学動機・目的因子と全体的満足感の相関係数 (ピアソン)

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

大卒指向がそれに次いでいるが、この二つの関係だけは 1 % 水準で有意であった。一方、受講利便性指向と職業・資格指向と全体的満足感の間には、1 % だけでなく、5 % 水準の有意な相関も見いだせなかった。このことから、教養をつけることを目的として入学してきた層ほど全体的満足感が強く、職業的スキルや資格の獲得を目指して入学した層は全体的に満足感が薄いという関係が見て取れる。興味を引かれる結果である。

次に、全科履修生調査の間 12 で見た大学に期待する各項目について、実際に学んでみての達成度合いの評価 (問 18) と各入学動機・目的指向性との関係である。

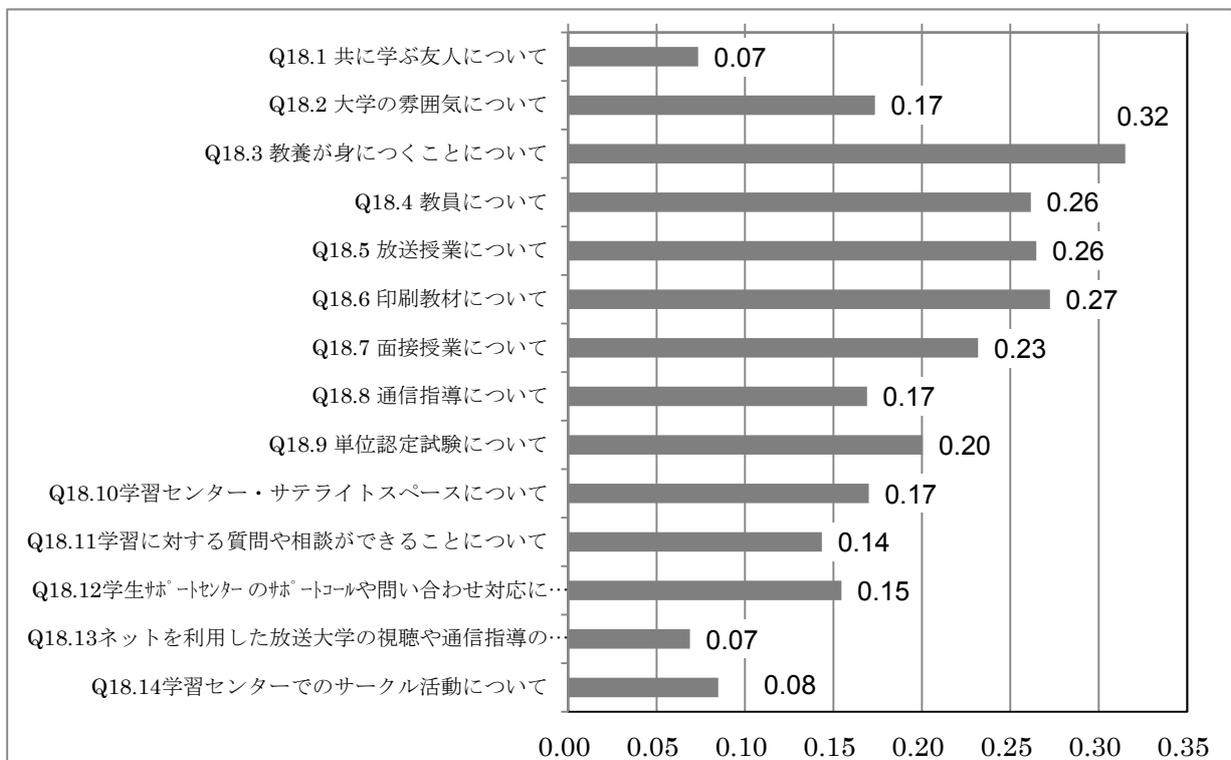


図 4 - 2 7 教養指向とさまざまな期待達成との相関係数 (ピアソン)

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

図4-27は教養指向に関して、各達成項目との相関をとったものである。これを見ると、やはり教養が身につくことに対しての達成感が最も高い相関を示していることがわかる。教育内容に関わる教員（講師陣）、放送授業、印刷教材なども比較的高い。しかし、付帯的事項、周辺の事項に関しては、達成感と動機との相関は必ずしも高くない。通信指導、単位認定試験の達成感がそれほど高くないのも特徴的である。この動機・目的で入学してきた学生は試験そのものをそれほど評価していないということなのかもしれない。また、ネット利用に関しては、5%水準で有意な関係は認められなかった（「共に学ぶ友人」についても同じ“0.07”であるが、小数点以下第3位の四捨五入した数字の関係でわずかに有意と判定されている）。教養指向の学生にとって、放送大学での学習環境に関わるさまざまな付帯的、周辺の事柄は、必ずしも満足の行く達成水準ではなかったことが窺える数字である。

同じことを大卒指向に関して見たのが図4-28である。

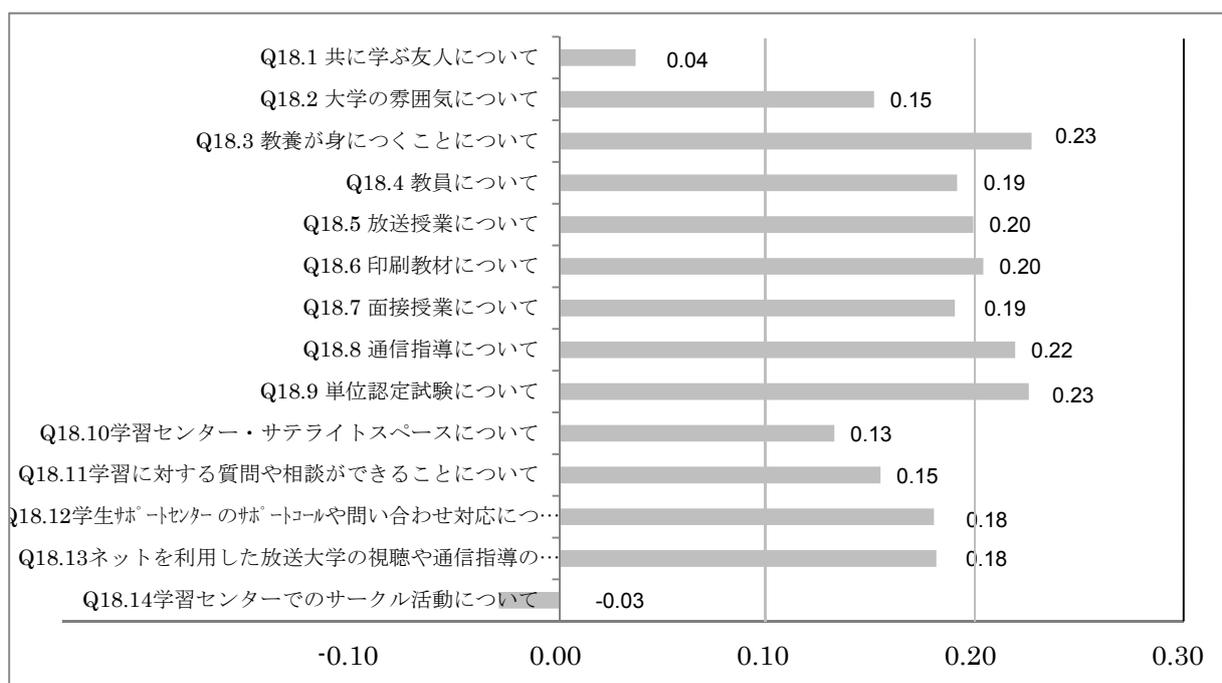


図4-28 大卒指向とさまざまな期待達成との相関係数（ピアソン）

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

これを見ると、教養指向の場合よりも全体として相関が低い（つまり、指向性が強ければ達成感も高いという関係が薄い）ことがわかる。「教養」に関しては相対的に高いが、注目すべきは、前図では低かった通信指導、単位認定試験の値が高いことである。当然のことであるがこの動機・目的で入学してきた学生にとって、試験は単位取得そして卒業認定に関わる重大な事柄であり、その達成を相対的に高く評価したということであろう。また、これも当

然のことであるが、共に学ぶ友人やサークル活動との相関はほとんどなく、そうした最も付帯的、周辺的な（と意識されがちな）事柄は関心の外に置かれているという状況が窺い知れるのである。

続いて、受講利便性指向と各達成項目との相関を見た。図4-29はその結果を示している。この図で非常にはっきりしているのは、全体に相関が低い中、ネット利用の達成感だけは群を抜いて高くなっていることである。やはり、遠隔高等教育としてのネット利用の便利さに期待をした度合いが高いほど、ネット利用に対する評価も高いということであり、間違いなく首肯しうる結果であると言うことができよう。それにしても、それ以外の項目への達成評価との相関は低く、14項目中、6項目で有意な関連性なしという結果となっている。

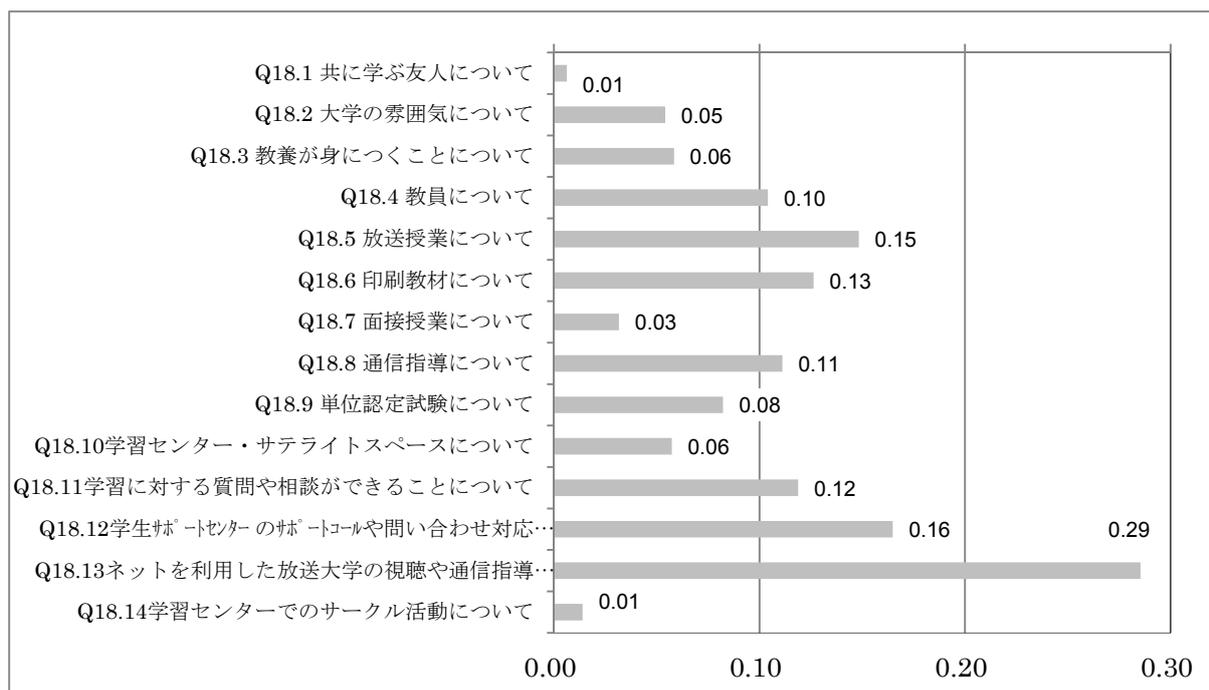
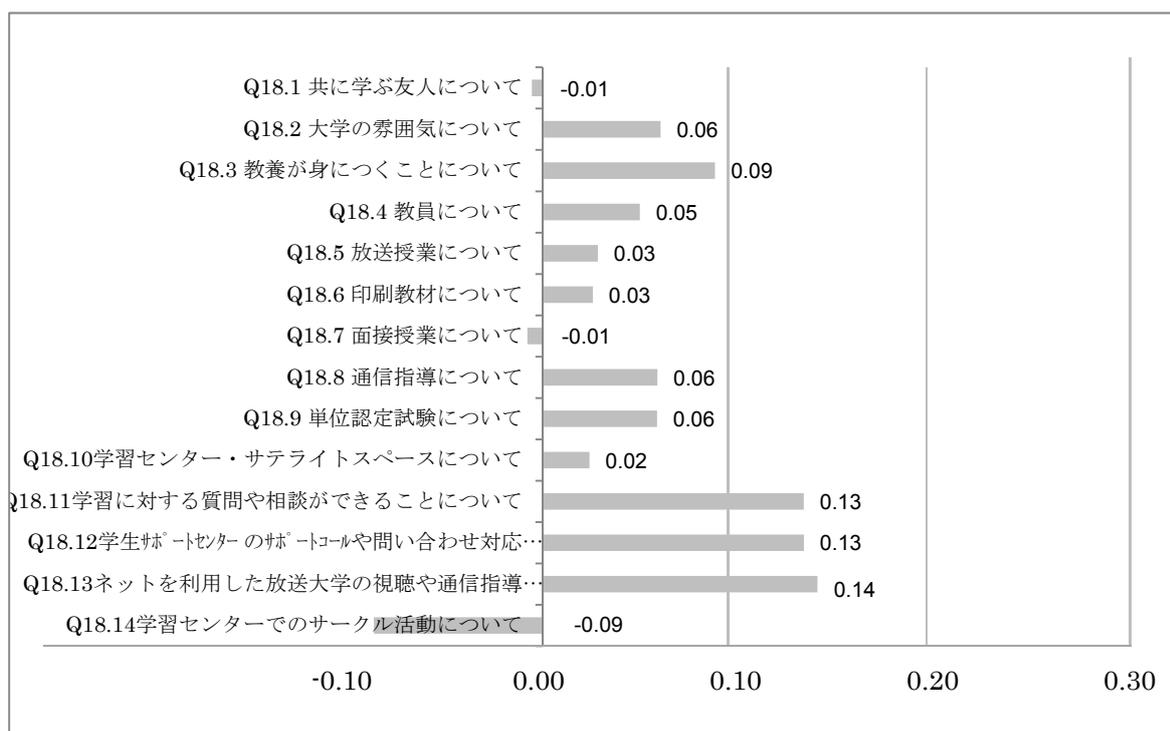


図4-29 受講利便性指向とさまざまな期待達成との相関係数（ピアソン）

資料出所：放送大学学生実態調査2012より。



資図 4-30 職業・資格指向とさまざまな期待達成との相関係数（ピアソン）

料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

動機・目的因子と期待達成感との相関分析の最後に、職業・資格指向を見よう。図 4-30 はその結果を示したものである。これを見ると、明らかにこれまでの動機・目的因子の場合とは異なる傾向が見て取れる。負の関係、つまり職業・資格指向性が強いほど達成評価が低い、という関係が表出しているのである。特に「学習センターでのサークル活動」に関しては、1%水準で有意な負の関係が示されており、職業・資格指向性が強いほどサークル活動を評価しない、という結果になっている。もちろん自分の達成を評価するという趣旨であるため、これだけをもって「無関心」という結論には至らないものの、ほかの項目に正の数値が多い中で、この結果は非常に特徴的であると言える。

なお、それ以外の項目でも動機・目的因子と達成評価との相関は低く、実に14項目中、10項目で有意な関連性なしという結果となった。これは、4つの動機・目的因子中最多である。一方で、それほど高い数値ではないが、「ネット利用」「サポートセンター」「質問や相談」などは一定の有意な正の相関を示しており、職業や資格取得に有用だと考えられる事柄については、ある程度積極的に評価していることが見て取れる。このように、相関分析の結果、入学の動機・目的因子と達成評価の間には明確かつ特徴的な関連があることがわかった。

(8) 期待達成感と諸変数の関係

次に、全科履修生に対する調査票の問12で尋ねた「放送大学への期待」の各項目と、その達成を聞いた問18の各項目との比較を試みた。すなわち、「達成された」という回答の尺度が

ら「期待して入った」とした回答の尺度を減じた単純な差 (-4.00~4.00) を、属性等ごとに比較して見たのである。そのうち、変数間に有意な関連性が見られたものを中心に抜粋して見た。

図4-31は、ネット利用に関する期待達成感を年齢階層別に見たものである。これは前図までになくほぼ直線的な漸増傾向を見せている。つまり、高齢であるほど、期待達成感も高いという関係である。ネット利用そのものへの一般的な期待が、高齢者ほど低かったことがその要因と思われる。ただ、達成感を持っている、ということも事実であって、高齢者はネット学習に不向きであるという言説は最早有効ではないという証左にもなる。

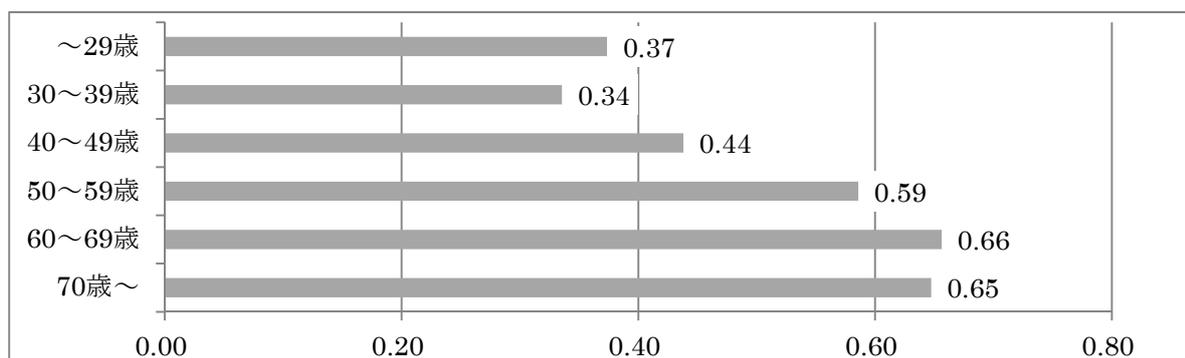


図4-31 年齢階層別・ネット利用に対する期待達成感(入学時の期待と達成度合いの差)

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

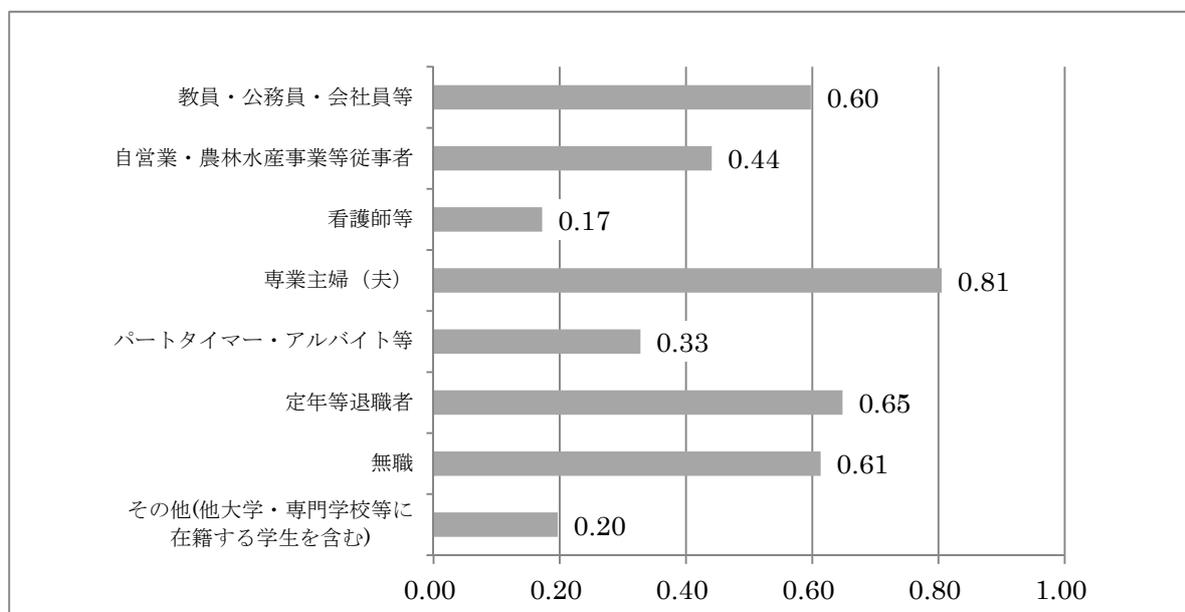


図4-32 職業別・ネット利用に対する期待達成感(入学時の期待と達成度合いの差)

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

図4-32は、ネット利用に関する達成感を職業別に示している。期待達成度が高いのは、専業主婦、定年等退職者、無職などの層であるが、その三者では当初の期待がそれほど大きくなかったのに対し、実際には使う機会があって新鮮な感覚が加味された、という側面は否定できない。それに対して看護師等、他学生等の場合にそうした新味を感じなかったであろうことは容易に想像しうる。

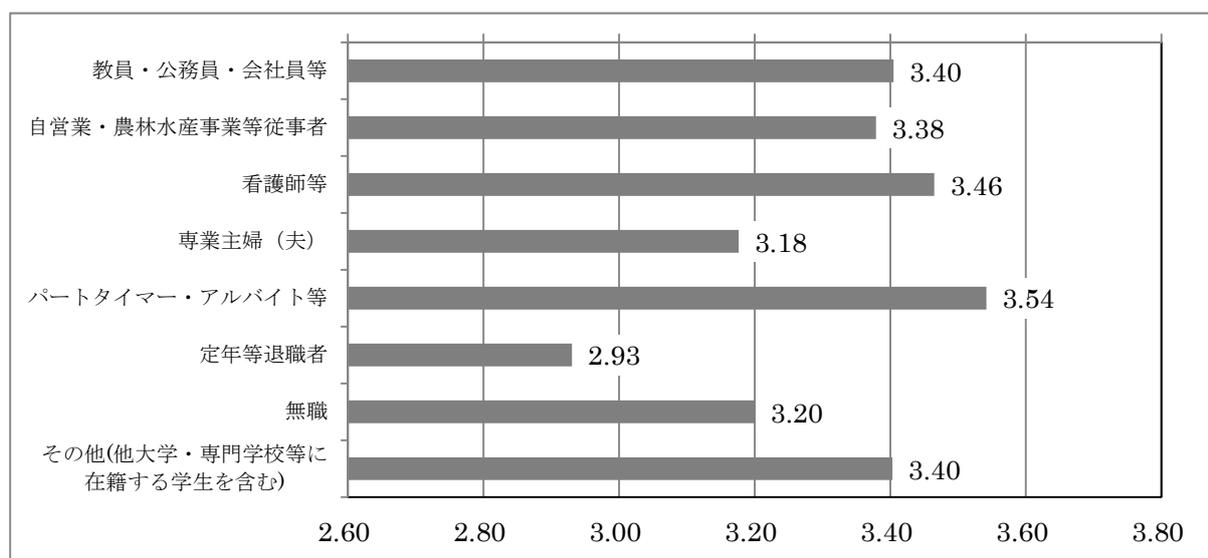


図4-33 職業別・ネット利用に対する入学時の期待

資料出所：放送大学学生実態調査2012より。

しかし、図4-33を見るとわかるように、初期の期待値は低かったにしろ、「専業主婦」「定年退職者」そして「無職」といったカテゴリーの人々が、数年間の放送大学での学習経験の結果、インターネット利用の学習に期待を超えるものを強く感じ、可能性を見いだしたことは確かである。往々にして「コンピュータリテラシー弱者」と見なされ、そうしたデバイスを利用する機会からは最も遠いと考えられがちであったそれらのカテゴリーに属する人々が、実は潜在的なネット親和層であったということも十分に考えられる結果である。

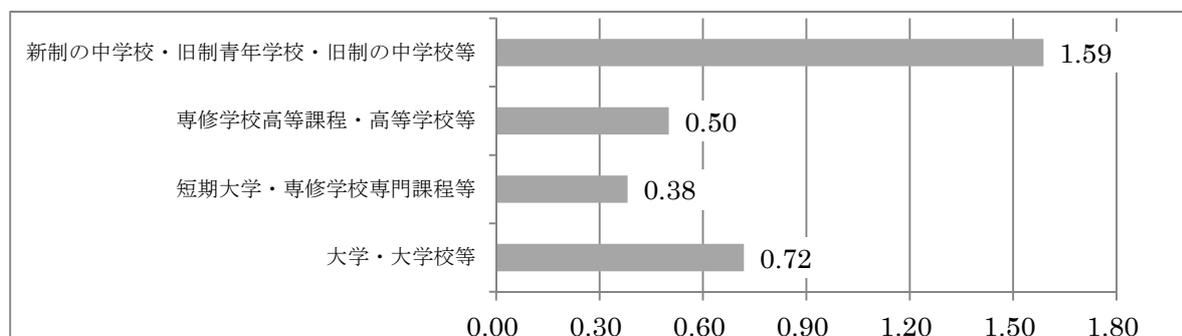


図4-34 入学時学歴別・ネット利用に対する期待達成感(入学時の期待と達成度合の差)

資料出所：放送大学学生実態調査2012より。

ネット利用に関する期待達成感を入学時学歴別に見た結果も、非常に注目すべきものであった（図4-34）。新制中学等が突出して高い値を示したのである。その背景には、図4-35に見るように、先の職業層別と同様に当初の期待値の差があったと思われるが、その差以上に新制中学等の達成感が高いのは、やはりこの層でネット利用の利便性が高く評価されていることの表れと見ることができよう。すなわち、ネットへの親和性を学歴で判断することは危険だということである。もちろん、定年退職者や無職層とのカテゴリーとしての重なりが大きいことは考慮しなければならないものの、非常に注目すべき結果といえよう。

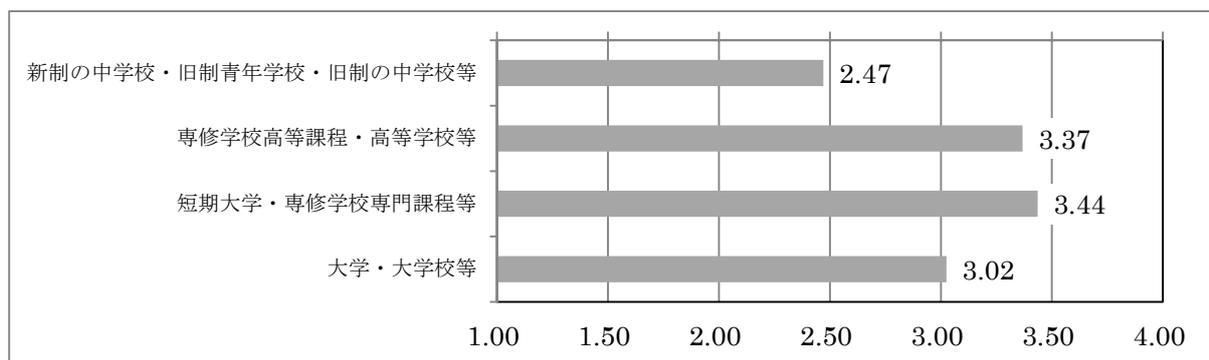


図4-35 入学時学歴別・ネット利用に対する入学時の期待

資料出所：放送大学学生実態調査2012より。

それとは逆に、ネットを利用した放送授業の視聴や通信指導の提出ができることに関しては、在学年数が長いほど期待達成感が高まるという傾向が見られた。これに関しては、長期間在学して学習を続けることによって達成感が高まるのか、達成感の高い（つまり満足感の高い）学生が長期間在学するようになるのか、あるいはまた別の関わりがあるのか、一概に結論づけることは困難である（図4-36）。

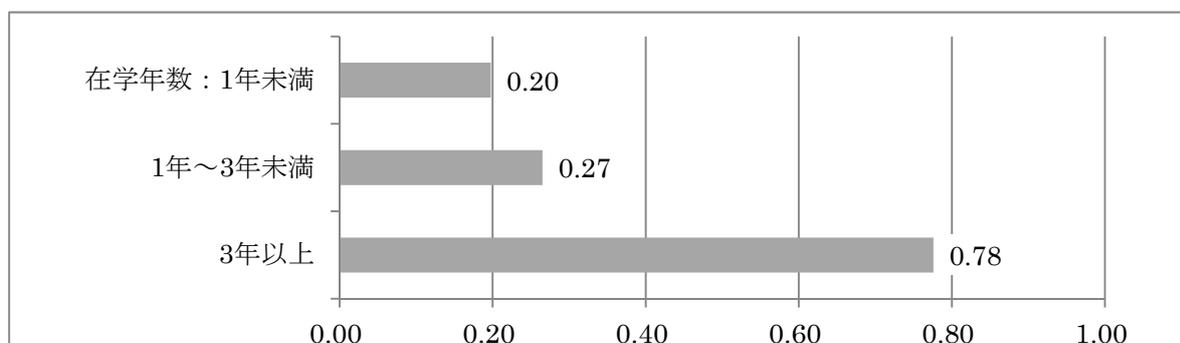


図4-36 在学年数別・ネット利用に対する期待達成感(入学時の期待と達成度合いの差)

資料出所：放送大学学生実態調査2012より。

図4-37は、ネット利用の期待達成感に関して、動機・目的因子ごとに見たものである。ネット利用という点に関しては、やはり受講利便性指向高得点群が最も高い評価を下している。やや数値は下がるものの、大卒指向もそれに次ぐ期待達成感を示している。それらに対して、教養指向性と職業・資格指向性の高いグループは、期待達成感がきわめて低い。このことから、学習を楽しむ層、学習成果を職業に活かそうと考える層にとってネット利用はそれほど有効とは考えられず、逆に、効果的に大卒資格を得たい層にとっては有効感があると見ることは可能だろう。

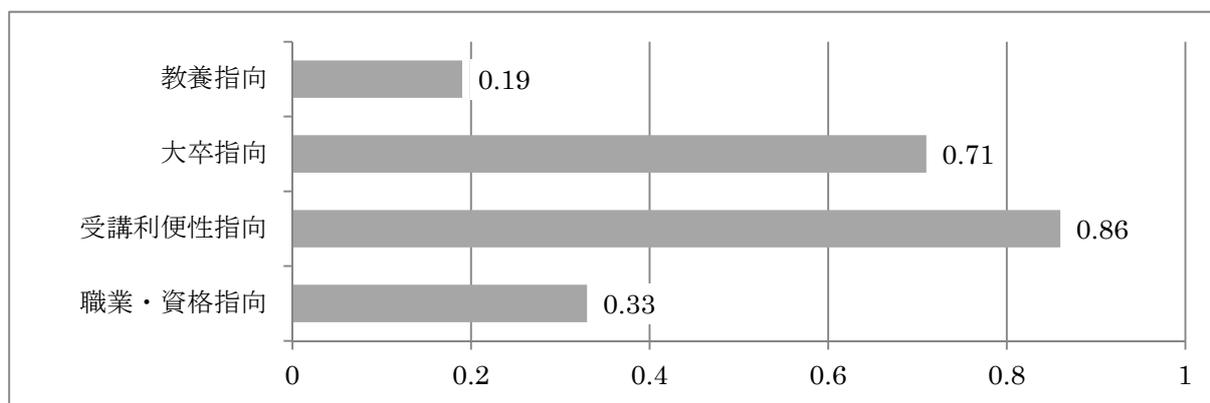


図4-37 動機・目的因子高得点群（上位1/4）ごとに見たネット利用の期待達成感

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

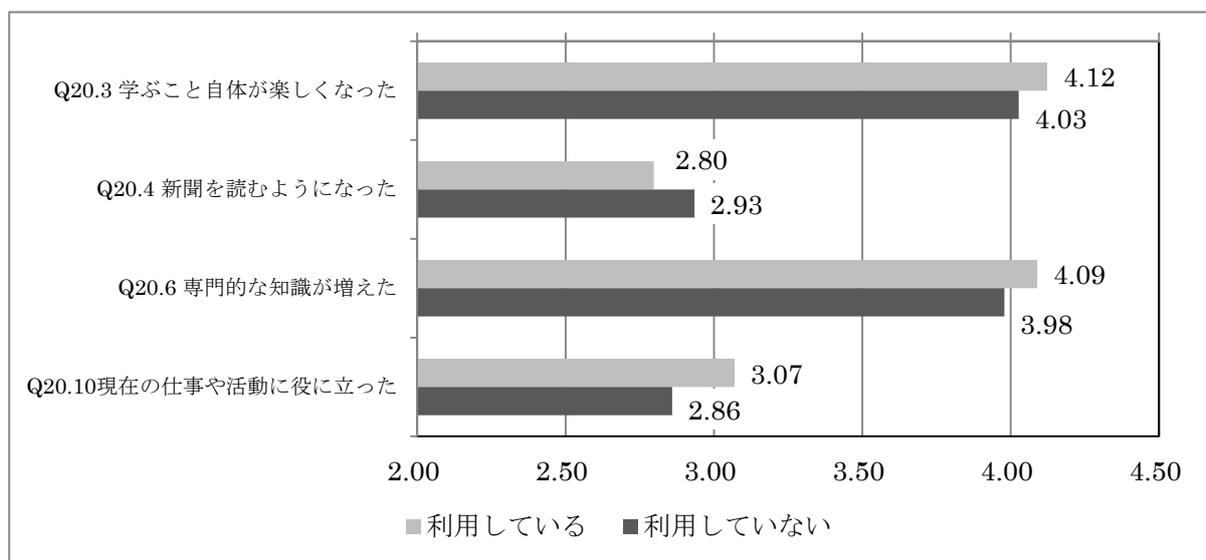


図4-38 学習へのインターネット利用の有無で見た放送大学での学習の効果

資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

一方、図4-38は、インターネット利用の有無で見た学習効果の一部を示し

たものである。インターネットを利用しているほど「仕事や活動に役立った」「専門的な知識が増えた」「学ぶことが楽しくなった」と答えているのに対し、「新聞を読むようになった」だけはその関係が逆転している。インターネット利用と活字での情報獲得とが、ある程度相互排他的になっている可能性も考えられる。つまり、活字に親しんでいる層ほどインターネットに対する親和性が低く、逆にインターネットの利用度が増すほど新聞から距離を置くようになる、という見方である。それ以外の項目は全て強弱の別はあれ正の相関関係を示している中でのインターネットと新聞との関係であり、注目すべきであろうと考える。

(9) 自由記述に見るインターネットとの関わり

ところで、学生実態調査 2012 には、当然のことながら、用意された選択肢を選ぶだけではなく、放送大学の教育に関する評価や意見を自らの言葉で記述する自由記述部分も用意した。その中で、「当初は放送大学に期待していなかったが満足した点」としてあげられた教育デバイスや学習支援に関する部分のエッセンスを抜き出し、同様の回答ごとに集計してその頻度を度数（実回答数）で示したものが図 4-39 である。

これを見ると、面接授業に関する評価の高いことがまず目に付く。面接授業への評価は毎回の学生調査で高い結果が出るものであり、成人学習者とりわけ高齢の学習者が放送を離れた人間的ふれ合いに期待し、また高く評価していることをよく示した結果である。注目すべきは、その次に大きい度数を示している「インターネットで視聴が可能だったこと」という内容である。ほぼ面接授業に匹敵する数の回答者が、この項目について高い評価を記述しているのである。その数は、「放送授業の内容」や「教育の質」といった、放送大学の本来のファクターをはるかに凌駕するほどである。選択式の問以外でもこのような回答が記述されることには、非常に大きな意味を感じざるを得ない。

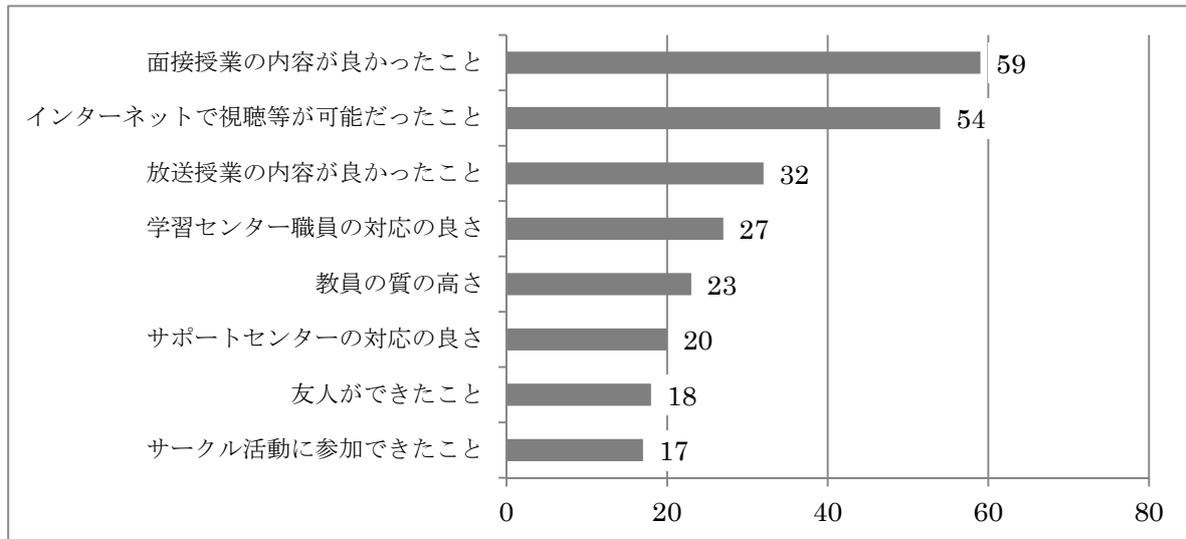


図 4 - 3 9 「当初は放送大学に期待していなかったが満足した点」
 (自由記述：延べ回答数 609) 在校生全学生種
 資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

また、前図とは逆に、放送大学に対する注文として記述されたのが図 4 - 4 0 にその一部をまとめた改善への希望である。前図同様に記述の頻度を図に表したものである。

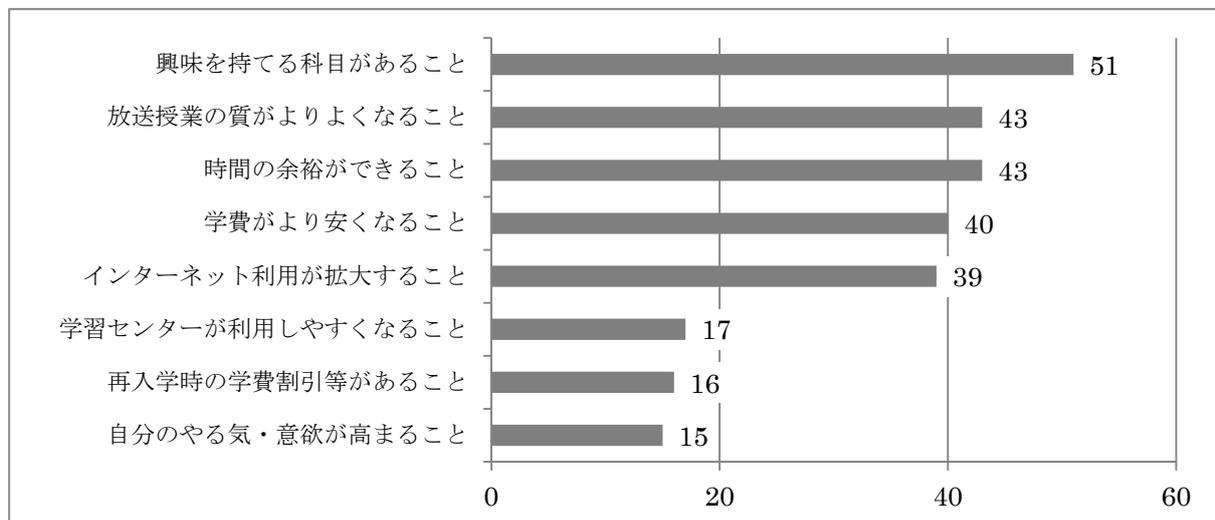


図 4 - 4 0 「放送大学で学習を継続するために改善して欲しい点」
 (自由記述：延べ回答数 766) 在校生全学生種
 資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

これを見ると、やはり学習の本質である学習内容に関わる「興味を持てる科目」あるいは「授業の質」というところに記述が集まっていることがわかる。「時間の余裕」や「学費の低廉化」に対する希望も少なくない。しかし、それらと並んで、

「インターネット利用の拡大」への期待も大きいことが読み取れるのである。

(10) 「授業評価 2012」に見るメディア評価とネット利用への期待

放送大学では、学生実態調査とは別に、毎年新たに制作される約 60 の科目について、それを最初の年度に受講した学生に対する授業評価のための 12 項目からなるアンケートを実施している。その結果の報告書から、メディアに関する部分とネット利用に関する部分を一部抜き出して示したものが図 4-4 1 と図 4-4 2 である。なお、授業評価に関わる調査票と基礎クロス表は巻末に付してある(付 2-1~2-2)。

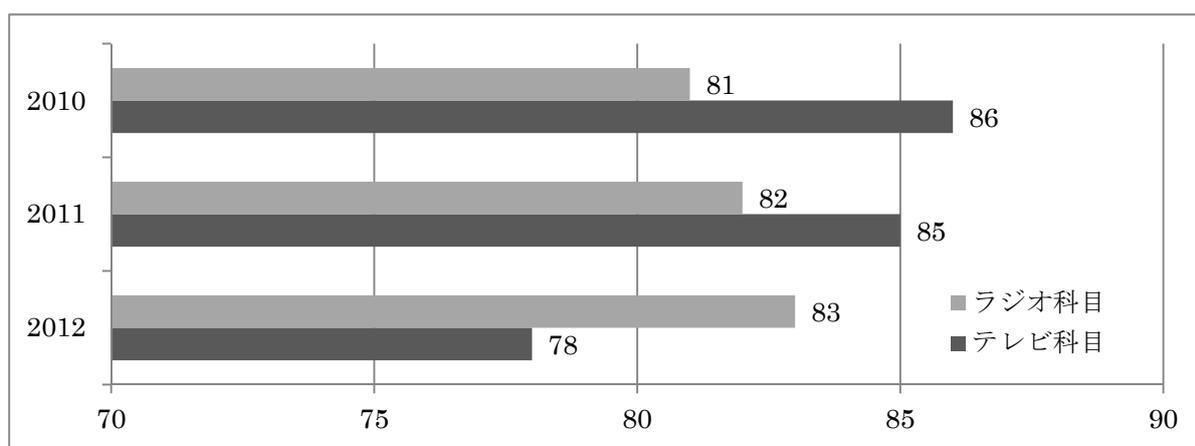


図 4-4 1 メディア別全体評価：肯定的（学部） (%)

資料出所：放送大学「授業評価 2012-2012 年度新規開設科目」 p.24

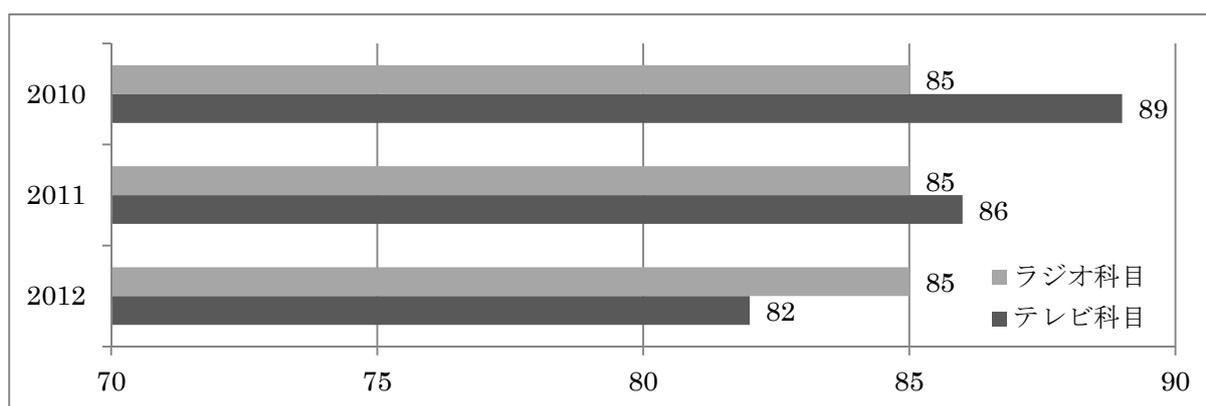


図 4-4 2 メディア別全体評価：肯定的（大学院） (%)

資料出所：放送大学「授業評価 2012-2012 年度新規開設科目」 p.80

図 4-4 1 は、学部科目についてメディア（テレビ・ラジオ）別の評価を尋ねたものである。2010 年からの 3 年間の推移も見ているが、これまで例外なくテレビ科目の方の評価が高かった評価結果が、2012 年になって逆転してしまったこと

がわかる。つまり、ラジオ科目の方が平均して評価が高かったということである。これが学部だけの結果であれば、2012年度に開講した科目の内容の良し悪しの偶発的な偏りと見なしてしまうことも不可能ではない。つまり、この年度だけラジオ科目に好評な科目が集まった、ということである。しかし、同様の結果が大学院でも見られた（図4-42）ということからすると、そこにはやはり共通した大きな背景があると見なさざるを得ない。

実は、ラジオ科目の評価が上がって、テレビ科目の評価が下がった背景には、ラジオ科目のインターネット配信の進展という要素があると考えられるのである。ラジオ科目は放送スケジュールに縛られていると、不自由な上に興味も持てないということで低い評価が下されることが多かったのである。しかし、2010年度から開始され、ようやく2012年度に全科目が対象となったラジオ科目のインターネット配信により、ラジオ科目は、放送スケジュールに拘束されるテレビ科目よりもむしろ利便性の高いオンデマンドの授業となった。そのことの影響は決して小さなものではないと考えられるのである。

その傍証として、やはり同じ「授業評価2012」における自由記述結果を見ると、評価する点として、「(ラジオ科目だったが) インターネットで受講できた」、「インターネット受講が便利だった」といった回答が複数寄せられていたり、また改善を要する点として、「インターネットで受講する科目を増やす」ことや「双方向に質疑応答の機会が欲しい」といった希望が複数寄せられていたりするのである。教材に付属するCD-ROMの評価も高く、学生による授業評価からは、時間的制約からの解放や、オンデマンド性の保証を求め、逆にテレビだけ、ラジオだけという固定した単層性のメディアに対して不満を感じているという非常に大きな傾向を読み取ることができるのである。

第5節 まとめ

本章における放送大学を事例としたメディア利用の遠隔高等教育に関する検討と考察の結果、次のような知見を得ることができた。

(1) 放送大学は、テレビ、ラジオによる講義を中心とする遠隔高等教育機関として、1985年4月に開講し、現在でもその教育システムを大きな変更なしに継続している。世界的に見ても、現在こうしたシステムを採用している遠隔高等教育機関はほかにない。

(2) 放送大学は、特定の専門的職業資格(教員資格を含む)との結び付きの薄い、一般教養中心のカリキュラムを提供する成人教育機関としての性格を色濃く持っている。その意味で、一般教養中心の成人教育機関であるということができる。

(3) 他方、臨教審以降の新自由主義的教育政策のネットワーク機関として、今後の高

等学校卒業者に対する大学進学機会の保証も謳われており、より多様な教育機関としての側面も期待されている。そのような教育と学生の多様性も放送大学の特徴である。

(4) 放送大学は、他に類を見ない長期の準備期間を要した。その背景には、利害諸集団、諸組織の意志統一の困難さ、および立案時の大学をめぐる政治状況があった。

(5) 放送大学の起案時であった 1960 年代後半は、自民党の長期安定政権がようやく軌道に乗り始めた時期であり、社会システムに対するコントロールを強化することが重要な課題とされた。教育の分野では大学紛争が起こったが、自民党政権は、紛争の広がりには危機感を抱き、紛争のない新しいタイプの大学の創設を模索していた。

(6) そのような背景のもと、次のようなミッションで放送大学は開学した。

- ①生涯教育機関として、広く社会人や家庭婦人に大学教育の機会を提供すること。
- ②高等学校卒業者に対し、柔軟かつ流動的な大学進学機会を保証すること。
- ③広く大学関係者の協力を結集する教育機関として、既存の大学と連携し、最新の教育技術を活用した大学教育を行なって、わが国大学教育の改善に資すること。

(7) 学生層の推移を量的に見ると、2001 年度までは、全国化(1990~1998 年)、CS 化(1998 年)、大学院修士課程設置(2001 年)という変革を経て、その都度規模を拡大し、サービス内容を多様化してきた。しかし、2001 年度以降は停滞ないしは微減傾向にある。

(8) 属性別の推移を見ると、女性比率が高まっていること、高年齢化が進んでいること(ただし、推移に関しては、ベビーブーマーと第二次ベビーブーマーがどこに位置するかという世代効果が高い)、入学時の学歴が高度化していること、などがわかった。

(9) 入学後 10 年以上の累積卒業率は、一年次入学者で約 24%、編入学者で約 70%である。この値は他の通信制大学に比して高い。また、再入学者の比率も約 45%と他大学に比べて非常に高いことがわかった。

(10) 学生実態調査 2012 からは、以下のような結果を得ることができた。

- ①入学の動機・目的としては、因子分析の結果、「教養指向」「大卒指向」「受講利便性指向」そして「職業・資格指向」の 4 因子が抽出された。
- ②因子得点の平均値を比較すると、男性は教養指向が強いのみで、他の 3 因子は女性の方が高かった。年齢階層では、大卒指向と職業・資格指向が若年者ほど高いのに対し、教養指向と受講利便性指向は高齢者ほど高かった。
- ③受講利便性を入学目的にあげた層は、インターネットの利用率も利用期待度もともに高かった。
- ④自宅以外の学習の場所として学習センターの利用をあげたのは圧倒的に高齢者であり、勤務先や通勤途中は若年者と中年層に多かった。職業別では、定年退職者に学習センターの利用が多かった。
- ⑤放送視聴以外の学習時間は、30~50 代で短く、20 代以下と 70 代で長いことがわかつ

た。放送視聴時間は、平日で定年定職者、無職が長く、休日では教員・公務員・会社員等が最も長かった。

⑥放送大学の学習へのインターネット利用は、40代と60代で25%前後と最も多かった。最も低率だったのは20代以下で、70代以上がそれに次いでいた。職業別では、教員・公務員・会社員等が最も多かった。

⑦放送大学の教育への全体的満足感は、高齢者ほど高かった。入学動機・目的別では、教養指向が最も高く、職業資格指向が最も低かった。また、インターネットを放送大学の学習に利用している層ほど満足感は高かった。

⑧放送大学への入学時の期待の達成度では、高齢者ほどネット利用に対する期待達成度が高く、高齢者はPCへの関心が低いということが妥当するとはいえないことがわかった。職業別に見た専業主婦に関しても同じことがいえた。

⑨インターネット利用への期待達成度は、受講利便性指向の学生ほど高かった。

⑩インターネット利用への期待達成度は、「放送大学は現在の仕事に役立った」という学生ほど高く、「放送大学で学んで新聞を読むようになった」という学生ほど低かった。

⑪学生による授業評価調査の結果からは、ラジオ科目の評価が過去のデータよりも上昇していることがわかった。その背景には、ラジオ科目のインターネット配信の進展によって利便性が向上したことがあると思われる。

(11) 開学以来、本質的な変更を経験していない放送大学の教育システムも、そうした調査結果に表れている学生の変化に即応して、ごく近い将来、とりわけ教育メディア、教育方法に関する部分での大きな変革を余儀なくされることが予想される。とりわけ、学生実態調査や授業評価の結果などを見る限り、これまで十分に進められてこなかったインターネットを用いたオンライン授業やインターネットによる学習支援には、年齢や入学時の学歴にかかわらず、多くの学生が強い期待を持っているということを読み取ることができた。

(12) 調査結果を基に本章で見てきたような放送大学の学生の実態あるいは意識を、序章で検討した五類型の遠隔教育モデルと比定することにより、次のような結論を得ることができる。

①放送大学の学生は、属性的に多様であり、その生活・職業状況に応じた多様な学習方法あるいは学習メディアを求めている。その中で、全体の2～3割を占める若年無職者層（つまり若年の放送大学専業学生層）や60歳以上の無職者層に属する学生の場合は、ムーアの言うような「交流距離を短縮する（つまり学習効率を上げる）」ことよりも、学習の動機付けや継続支援に役立つ学習方法を求めており、その多くが多様な遠隔教育手段よりできれば直接的な対面授業を望んでいた。その意味で、そうした層に属する学生にとっての遠隔教育は、ホームバーグの言う人間中心主義モデルで理解するのが妥当ということになる。

②一方、有職の社会人学生の場合、人間中心主義モデルは親和的ではない。とりわけ、看護職や教職といった専門職層に属する学生は、大学が学生の職業生活実態に合わせて効率的なメディアの選択肢を提供するよう期待している。そうした層の場合、学習の動機付けや学習継続への意識付けは、学生の側の問題と合理的に考え、大学は多様な学生に対応した教育手段を柔軟に提供すべきだというように、遠隔教育機関には必ずしも一貫した方向性に限定されない、ハイブリッドな機能を強く求めていることがわかった。

③ただし、インターネットを用いた授業や学習支援に、年齢や入学時の学歴を超えた強い期待感が示されたことからわかるように、ごく近い将来像として、放送大学のような遠隔高等教育機関が持つべきだと期待されているのは、インターネット空間を最大限に拡大して利用する多様な教育方法の採用という方向性である。つまり、鄭仁星らの学習空間拡張モデルが、将来的には最も妥当すると考えられるということである。さらに、このモデルの示す方向性は、一般的に考えられているように 50 代未満のインターネット利用に積極的であるとされる層だけではなく、60 代以上の年齢層の学習者から多くの支持と期待を集めていることも調査結果から理解できた。

第5章 メディアを利用した遠隔高等教育の展望と課題

第1節 世界の遠隔高等教育機関の現状

世界の各地で活動している遠隔高等教育機関の数を正確に把握することは困難である。大学という組織形態をとらず、一つの地域内で限定的に活動している通信教育機関などを考えに入れるならばなおさらである。休止状態にある機関の存在や有名大学のエクステンションの形をとりながら事実上独自に運営される機関の参入と撤退、あるいは高等教育か中等教育かの判断が難しい機関の存在が、一層その量的把握を困難なものにしている。

現在活動中の遠隔高等教育機関では、出版物、郵便、電話、放送、衛星放送、オーディオテープ、ビデオテープ、DVD、CD-ROM、インターネット、テレビ会議システム、テレビ電話等々、多種多様なメディアが利用されている。第3章でも見たように、多くの遠隔教育機関がそれらのうちの一つだけを用いるのではなく、いくつかを組み合わせ用いる（media-mix, media-blending）ことが多いが、近年その数を増している Web を利用したサイバー（オンライン、eラーニング）大学等では、インターネットのみ、もしくはそれに印刷教材を加えた形で教育内容を提供しており、必ずしもメディアミックスがすべてに共通する形態とはいえなくなっている。後で見るように、教育機関というより、単位認定と資格付与のための機関として機能している大学もあり、その教育体制も決して一様ではない。それについては、また後段の各大学の事例で見えることにして、ここでは、まず、世界に現在どのような遠隔高等教育機関が存在するのか、大学レベルの教育機関に焦点を当て、主な遠隔大学を概観しておく。次の表は、世界の主要な 21 の遠隔大学について、その創設年、学生数、そして利用する主な教育メディア等をまとめたものである¹。なお、教育メディアに関しては、種々の教育方法のうち重点を置いて利用していると思われる比重の順に並べてある。

表5-1 世界の遠隔大学（創設年順）

| 名称 | 国 | 創設 | 学生数 | 教育メディア（比重順） / URL |
|---------|----|------|---------|--|
| 南アフリカ大学 | 南ア | 1873 | 328,179 | オンラインコース、e-チューター、印刷物 http://www.unisa.ac.za/ （2013/12/20） |
| メリランド大学 | 米国 | 1947 | 37,000 | オンラインコース、CD-ROM、印刷物、スクリーンング http://www.umd.edu/ （2013/12/20） |
| モナッシュ大学 | 豪 | 1958 | 62,998 | オンラインコース、CD-ROM、印刷物、カセット、ビデオ、実験キット http://www.monash.edu.au/ （2013/12/20） |

¹ 代表的な遠隔高等教育機関の選定は、Alkin, Marvin C. ed., *Encyclopedia of Educational Research (sixth ed.)*, vol.1, (1992), p.336、Daniel, John Sir., *Mega-Universities and Knowledge Media*, (1996), Kogan Page, pp.30-31 および Insung Jung, “Quality Assurance Survey of Mega Universities”, McIntosh, Christopher ed., *Lifelong Learning & Distance Higher Education*, (2005), Commonwealth of Learning/UNESCO Publishing, p.81 によった。

| | | | | |
|----------------------|--------|------|-------------|--|
| UKOU | 英国 | 1969 | 229, 215 | オンラインコース、印刷物、CD-ROM、DVD http://www.open.ac.uk/ (2013/12/20) |
| アサバスカ大学 | カナダ | 1970 | 38, 000 | ICT、印刷物 http://www.athabascau.ca/ (2013/12/20) |
| マレーシア科学 大学 | マレーシア | 1971 | 20, 000 | オンラインコース、印刷物、テープ、他 http://www.usm.my/ (2013/12/20) |
| 国立遠隔教育大 学 | スペイン | 1972 | 205, 000 | テレビ放送、印刷物、ビデオ、テキスト、ガイド、自習型 http://portal.uned.es/ (2013/12/20) |
| 韓国国立公開大 学 | 韓国 | 1972 | 173, 758 | オンラインコース、印刷物、対面、CD-ROM 等 http://www.knou.ac.kr/ (2013/12/20) |
| フェルン大学 | 独 | 1974 | 66, 479 | CD-ROM、DVD、 オンラインコース、印刷物 http://www.fernuni-hagen.de/ (2013/12/20) |
| アラム・イクバル公開大 学 | パキスタン | 1974 | 1, 806, 214 | オンラインコース、テキスト、テープ、ビデオ、他 http://www.aiou.edu.pk/ (2013/12/20) |
| イスラエル公開 大学 | イスラエル | 1974 | 44, 265 | オンラインコース、印刷物、他 http://www.openu.ac.il/ (2013/12/20) |
| スコタイ・タマティラート公 開大学 | タイ | 1978 | 172, 984 | 印刷物、テレビ・ラジオ放送、CD-ROM、対面、オンデマンドコース http://www.stou.ac.th/ (2013/12/20) |
| 中国開放大学 | 中国 | 1979 | 2, 796, 100 | テレビ・ラジオ放送、印刷物、対面、オンライン http://www.crtvu.edu.cn/ (2013/12/20) |
| アナドル大学 | トルコ | 1982 | 1, 041, 180 | e-テキスト、テレビ放送、演習ソフト http://www.anadolu.edu.tr/ (2013/12/20) |
| テルブカ大学 | インドネシア | 1984 | 576, 625 | 印刷物、郵便 http://www.ut.ac.id/ (2013/12/20) |
| インディラガンジー国 立公開大学 | インド | 1985 | 4, 000, 000 | オンラインコース、印刷物、他 http://www.ignou.ac.in/ (2013/12/20) |
| 放送大学 | 日本 | 1985 | 86, 319 | テレビ・ラジオ放送、テキスト、対面、インターネット http://www.ouj.ac.jp/ (2013/12/20) |
| 国立空中大学 | 台湾 | 1986 | 33, 643 | テレビ放送、テキスト http://www.nou.edu.tw/ (2013/12/20) |
| 香港公開大学 | 香港 | 1989 | 18, 712 | DVD、オンライン、テキスト http://www.ouhk.edu.hk/ (2013/12/20) |
| フィリピン公開 大学 | フィリピン | 1995 | 50, 000 | オンラインコース、印刷物、自習型 http://www2.upou.edu.ph/ (2013/12/20) |
| マレーシア公開大学 | マレーシア | 2000 | 28, 073 | オンラインコース、マルチメディア、対面 http://oum.edu.my/ (2013/12/20) |

表中の創設年を見ると、1970年代に9大学、80年代に6大学(機関)というように、ここにあげた主要遠隔高等教育機関の7割以上が1970~90年の20年間に開学していることがわかる。先に前章で見たように、高等教育の普及がかなり進んだ段階で開学した日本の放送大学は別としても、他の遠隔高等教育機関の多くがそれぞれの国の高等教育拡張期に計画され、創設されたことを示しているといえる。同様の背景から、各大学、機関の学生規模も概ね大きい。各国の遠隔高等教育機関の位置づけによっても異なるが、学生数10万人を超える巨大校が21大学(機関)中8大学(機関)も存在し、大規模な機関では100万人を超える学生を擁する巨大大学となっていることがわかる。UKOUの副総長²を務めた

² UKOUの場合、総長は名誉的な職で王侯貴族が就くため、副総長は実質的な学長職と考えてよい。

ダニエルが世界の遠隔高等教育機関の現状を考察する著作の中で何らかの学位コースに所属して実際に学習を続けている学生 (active students) が 10 万人以上在籍する遠隔大学をメガユニバーシティ (mega-university) と呼び、遠隔高等教育機関に巨大化の必然性があることを示したのも、まさにそうした背景によるものといえる³。

次に、遠隔高等教育の状況をその内容的な側面から世界の地域ごとにまとめて概観しておこう。そうすることにより、遠隔高等教育の現状についてより具体的なイメージを把握することができるからである。

(1) ヨーロッパ諸国

ヨーロッパ諸国の大学は、伝統的にチュータリングとゼミナールを基礎におき、学問的正統性を維持しつつ、エリートのための教育機会という性格を色濃く保持してきた。しかし、1970 年代以降、大学開放を求める社会的圧力により大学の門戸開放が進み、専門学校やポリテクなどが次々と大学に昇格する中で、多くの遠隔高等教育機関が発足したのである。遠隔高等教育機関は、それまで空間的、時間的な制約から大学教育にアクセスできなかった人々に大学教育機会を提供しただけでなく、学力上の制約から進学を断念していた層をも取り込んでいった。遠隔高等教育には空間的制約がなく、定員を厳密に設定する必要がないため、無試験入学が原則だからである。そうした大規模な遠隔高等教育機関の開設があり、また非大学型 (non-university type) の専門教育機関の大学への昇格もあって、ヨーロッパ諸国の大学進学率は、前世紀末に飛躍的に上昇することとなった。

ヨーロッパ諸国の遠隔高等教育機関を代表するのは、これまでもしばしば言及したようにイギリスの UKOU である。ヨーロッパで最も早く設立され、他の各遠隔高等教育機関のモデルとなってきた大学である。オックスフォードやケンブリッジ同様、UKOU も設置形態は私立大学であるが、予算の 56.3% は国からの補助金で賄われている。授業料収入は予算の 32% に止まっている⁴。法学、芸術、数学コンピューティングテクノロジー、理工、社会科学、健康社会ケアの 6 学部、ビジネススクールおよび大学院 (修士・博士) からなっている。常勤の教員 (研究部門を含む) は 1,200 人余であるが、その他に教務補助員 (約 1,700 人)、チューター (tutor または associate lecturer : 約 8,000 人) 等の非常勤スタッフを擁していて、オンラインコースや郵送された教材による自習の他に、全英 311 カ所の学習センターでチュータリングが行われている。入学試験はなく、学生数は約 23 万人、平均年齢は 34 歳で、日本の放送大学よりも 8 歳程度若い。教授方法の中心は、印刷教材、CD-ROM、DVD による自宅学習で、それに一学期に 5~7 回程度の通信指導と同程度のチュータリングが加わる。放送はかつて国営 BBC 放送のテレビとラジオを通じて行われていたが、開設から時が経つにつれてその重要性は相対的に減じ続け、科目も限られ早朝と

³ Daniel, John Sir., *Mega-Universities and Knowledge Media*, (1996), Kogan Page, p.29.

⁴ 松村祥子・三浦正克・山本淳一『日本・英国・韓国 Open University 図書館調査報告』放送大学 (2010) 26 頁。以下この項の UKOU に関しては同じ。

深夜のわずかな時間のみで、重要視はされなくなっていた。現在はその BBC の放送からも 2006 年 12 月を機に完全撤退し、一部科目のインターネット配信のみとなっている⁵。過去 40 年以上にわたって世界の遠隔大学をリードし続けてきた UKOU は、現在、オンライン授業と印刷教材、そしてそれらを補填するチュータリングによって教育を提供する遠隔教育機関として発展している。

一方、1974 年にドイツ中西部のハーゲン (Hagen) 市に開設されたフェルン大学も、西欧社会で強い影響力を有するドイツで唯一の公立遠隔高等教育機関である。文化学、社会学、数学など 6 学部からなり、修士と博士のコースも設置されている⁶。全連邦に 6 万人以上の学生を擁している。学生の中心は 29-35 歳の若い層である。基本的に、CD-ROM あるいは DVD を個別に郵送して自習させ、さらにインターネットを通して講義の一部を配信する形態をとっている。その上で、全連邦に 50 以上の学習センターを持ち、チュートリアルも行っている。創設当初から、放送は用いられておらず、近年はインターネット配信の比率が高まっている。

(2) アメリカおよびカナダ

ともに日本の約 25 倍の国土面積を持ち、32.6 人/km²と 3.5 人/km²という日本 (337.6 人/km²) の約 10 分の 1、100 分の 1 にあたる人口密度を示す広大な国家である⁷。人々は広範な地域に分散して居住しているため、早くから遠隔教育手段が整備されてきた。ともに建国当初の通信手段は唯一郵便のみであり、アメリカの場合すでに 1728 年にはボストンで新聞社の主催する通信講座が開かれていた⁸。本格的な通信制の大学教育が提供されるようになったのは、19 世紀末になってからのことであるが、その後 100 年ほどの遠隔教育の発展には、他地域に比べてもとりわけ目覚ましいものがある。その背景には、地理的、社会的必要性から、電信電話、放送といった通信技術の開発と実用化が著しく進展したことがあげられる。特異な地理的社会的要因と通信技術の発達という条件が、両国を遠隔高等教育のパイオニアたらしめてきたとあってよいであろう。

アメリカにおける遠隔高等教育は、その機能と形態上の特性から、①伝統的な大学が提供する遠隔高等教育、②機関集合型のコンソーシアムによる遠隔高等教育、③契約型のコンソーシアムによる遠隔高等教育、④単独の組織による遠隔高等教育、といった 4 つのタイプに分けられる⁹。①のタイプの遠隔高等教育には、全米的さらには世界的な名声を有する伝統大学のオンラインコースなどが含まれる。その数は非常に多いが、内容的にはオン

⁵ Richards, Huw, "Goodbye to kipper ties and sideburns", (2006/12/15) *Times Higher Education*.

⁶ フェルン大学の情報は、*FernUniversität, Weiterbildung – Informationen zum Studium 2* (2009) p.4 および HP (www.fernuni-hagen.de/english/20/12/2013) より。以下この項の FernUniversität に関しては同じ。

⁷ IMF, *World Economic Outlook Databases* (2013), <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2013/02/weodata/index.aspx/> (2013/10/08)より。

⁸ Moore Kearsley / 高橋悟編訳『遠隔教育—生涯学習社会への挑戦—』海文堂 (2004) 20 頁。

⁹ 永岡慶三『『バーチャル・ユニバーシティ』とは何か』坂元昂ほか監修『バーチャル・ユニバーシティ』アルク (2001) 17~21 頁。

キャンパスの授業とほとんど同一である。②のタイプのコンソーシアムは、近年特に州立大学を中心として結成されているもので、全体を統括する中心となる機関を持たない。第3章でも見た301校の大学・短大が参加するカリフォルニア・バーチャル・キャンパス(CVC)などがその代表である。③のタイプは、バーチャル・ユニバーシティを標榜する中心機関を持つコンソーシアムで、西部18州の49の大学、機関、企業などが参加するウェスタン・ガバナーズ大学(WGU)がその典型である。そこに所属する学生には、各参加機関が直接コースを提供し、WGUはそれらの間の調整や学位の認定、教育のクオリティ・コントロールなどを担当する。④のタイプは単独型のネット大学であり、ジョーンズ国際大学やフェニックス大学などがその典型である。そのほとんど全てが営利を目的とする(for-profit)大学である。ジョーンズ国際大学はキャンパスを全く持たず、ホームページを運営するサーバーとして機能するオフィスを本部として、入学から学位の認定までをインターネットにより行っている。一方、フェニックス大学にも学生が集まるような伝統的な意味でのキャンパスはない。しかし、ジョーンズ国際大学とは異なり、Webによるオンライン授業の他に、賃貸した会場を利用して多くがゼミナール形式をとった夜間の対面授業も全米規模で行っている¹⁰。それらを担当するのは、専任の教員ではなくパートタイムの実務家教員である。また、オンライン授業も、専用の回線を用いた高品質のものではなく、インターネット上のeメールやその他のコミュニケーションツールによる「ロー・テク(low-tech)」な、したがって安価なものである¹¹。そうした経営的な方策により、それらの大学は営利大学として急成長を遂げ、一つのビジネスモデルとして認知されるに至っているのである。

2007-08年の段階で、アメリカ全土の大学には、約430万人の遠隔教育手段を利用している学生が登録している¹²。その比率は、全学生の約20%に達している。そのうち、全てのコースを遠隔教育で取っている学生は約77万人であるが、それは全米の学生の3.7%にあたる。彼らの多くはインターネットを用いたオンラインコースを、同期または半同期の双方向で学習しており¹³、テレビやラジオといった空間的にも時間的にも制約の多い固定的な一方メディアのみを利用していることはほとんどない。

カナダも状況はほとんど同じであるといつてよい。アメリカよりも放送メディアを利用した遠隔高等教育の初期の発展は遅れたものの、1935年、聖フランシスコ・ザビエル大学(Saint Francis Xavier University)がカナダ放送局と提携してラジオによる遠隔教育を開始した後の展開は、むしろ影響を受けたアメリカ以上であった。地理的なあるいは自然

¹⁰ デビッド・W.ブレネマン、ブライアン・パッサー、サラ・E.ターナー著／田部井潤監訳『ビジネスとしての高等教育－営利大学の勃興－』(2011)99頁。

¹¹ 同上書、99頁。

¹² U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *The Condition of Education* (2011), indicator p.43.

¹³ 半同期は、上りと下りの通信が完全な同期ではないものの、24時間以内といった枠を定めた掲示板等の利用で、ほぼリアルタイムの効果を期待できるタイプの双方向を指す。

環境上の条件に起因する遠隔高等教育の必要性により、アメリカに劣らず、著しく多様な遠隔高等教育機関が展開している。現在、カナダ最大の遠隔大学はアサバスカ大学 (Athabasca University) であり、約 4 万人の学生を擁している。1970 年から先進的な遠隔高等教育に取り組んできたアサバスカ大学では、マルチメディアの利用、つまりオンライン (インターネット) 授業、CD-ROM、コンピュータ・ソフトウェア、テレビ会議、e メール、そしてテレビとラジオ、といったように多様なメディアを利用して教育を行っている¹⁴。教育需要、学生層、メディアの利用といったあらゆる面での多様性こそ、この地域の遠隔高等教育の最大の特徴となっている。

(3) アジア諸国

アジア諸国は多くの地域が列強の植民地であった歴史を持ち、そのため、独立以前から一握りの大都市特権層のための西欧型のエリート大学が設置されていた。しかし、UKOU の開学により、状況は大きく変化した。UKOU の初期の成功の影響下、放送や郵便を用い、キャンパスを持たず、有職者でも学べる新しい形態の大学がアジア各地に誕生したのである。交通網を整備し、地域間、階層間格差を縮め、大学を拡張することによって高等教育を成熟させてきた先進諸国に対し、大学システムが未熟であったアジア諸国は、新しい大学形態と進んだ通信技術を抵抗なく即座に採用することで、一足飛びに高等教育機会の大幅な拡大を実現し得たのである。一種の後発効果としてのいわゆる「リープフロッグ (蛙飛び)」現象である。

現在、アジア諸国にはほぼ一国に一校の遠隔高等教育機関が設置されている。その代表的な大学として、タイのスコタイ・タマティラット公開大学 (Sukhothai Thammathirat Open University: STOU) がある。1978 年に創設された STOU は、教育、経済、家政、法律など 11 の学部からなり、大卒資格コースの在籍学生は 17 万人以上にのぼる¹⁵。学生の三分の二は 29 歳以下で、非常に若い集団である。他の諸国の場合と異なり、地方居住者が四分之三を占め都市居住者は 25% 弱に過ぎない。職業別ではいっそう特徴的であり、公務員が六割以上を占める。つまり、STOU は、地方に分散した公務員の資質の向上や再教育のための政府機関としての意味合いが強いのである。こうした傾向は、インドネシア (テルブカ大学) やマレーシア (マレーシア科学大学) などでも顕著に見られる。STOU での学習の中心は印刷教材で、毎学期 20 分×十数本のラジオ番組と、コースごとに 30 分×三本程度のテレビ番組が提供されてはいるが、いずれも補助的なものに過ぎない。近年、オンデマンドの Web コースも開設され、その比率を年々高めている。

次の例は中国開放大学である。中国開放大学は、中央広播電視大学¹⁶として 1979 年に開

¹⁴ <http://www.athabascau.ca/aboutau/distanceeducation.php/> (2013/12/20) による。

¹⁵ 三輪眞木子「スコタイ・タマティラット公開大学調査報告書」総合戦略企画室『タイ・マレーシア・香港における公開大学の現状』(2012) 放送大学より。以下この項の STOU に関しては同じ。

¹⁶ 「広播」は放送、「電視」はテレビを意味する。つまり、当初は放送による大学教育を標榜していたのである。以下中国の開放大学システムに関する情報は、<http://www.crtvu.edu.cn/20/12/2013> による。

学したが、当初は地上マイクロ波による授業を一週間に 33 時間放送していた。1986 年に中国教育電視台 (CETV) が創設されてからは衛星放送の 2 チャンネルを利用して、年間約 9,000 時間放送されるようになった。ほとんどの学生は、職場や地域の公共の場に設定された教室に出席してコースを視聴する。中国の遠隔大学システムは重層的であり、トップには中央の中国開放大学と 44 に上る省や特別行政区ごとの開放大学（浙江省開放大学、上海開放大学、杭州開放大学等々）があり、県や都市に 690 の分校、郡に約 1,600 の学習センター、そして学生が実際にプログラムを視聴したり講義を受けたりする教室が全土に一万以上設置されている¹⁷。北京市にある中央開放大学は、全体の統括とカリキュラムの作成、国家レベルの教育方針に関わる標準コースの作成、そして印刷教材の作成などを担当している。他の各地域の開放大学は、地域に特有のコース、放送番組の制作、試験の実施と採点、教員の訓練、そして各分校の監督などを分担している。各分校は北京から供給される番組や各教材の学生への配分やスケジューリングを担当し、学習センターは教員やチューターの募集、監督、面接授業や実験の統括を担当する。中国開放大学では自然科学、人文科学、経済学など 5 つの分野の 350 のコースを提供している。全国の学生は北京からの授業で総単位数の 60% を取得しなければならないというように、中央の統制は厳しい。

現在、開放大学システム全体では約 280 万人の学生が在籍する文字通り世界最大の大学である。開放大学の教育の対象となるのは、学歴（大卒資格を目指す）コースの場合、職業を持つ成人や就職待ちの中等学校卒業者であるが、入学には統一入学試験である「全国入学試験」に合格しなければならない。所属機関の承認を得、入学試験に合格した学生には、勉学の間、職場の同僚と同じ給与が保証される。なお、非学歴（大卒資格を目指さない）コースには入学試験がなく、初等中等教員の再教育、農民層の啓蒙教育などにも利用されている。

アジア諸国の遠隔大学は、他の地域以上の急成長を遂げている。それは、高等教育の普及の度合、通信手段の発達程度、そして経済成長という諸要因が、アジアにおいて放送による遠隔高等教育に最も適合していたからだといえる。かくして、世界的に見ても、アジアは遠隔高等教育の先進地域といえる存在になったのである。ただし、そこには、後発地域故の特徴である、中央による統制の強さという側面が常に見え隠れしている。学習者からの発信という方向性の弱い活字、郵便、放送といったメディアを利用することの最大の問題点をそこに見ることもできるのである。

¹⁷ 中国はその広大な国土と膨大な人口に対応するため、ほぼ省や州、特別市ごとに遠隔高等教育機関が設置されている。したがって、例えば北京市内には、中央の公開大学、北京市の公開大学、北京大学附設の遠隔大学といったように、いくつもの開放大学が存在する。インドのシステムもこれに近い。

第2節 遠隔高等教育とメディアをめぐる技術状況

さて、翻って技術的な現状、とりわけ高等教育に利用される情報通信の技術的な状況に焦点を当てて見ていこう。日本の遠隔高等教育のあり方に大きな変化をもたらしている最大の要因は、明らかに ICT の著しい発展である。ICT の範疇に属する技術には、コンピュータ通信ネットワーク、つまりインターネットからテレビ電話、衛星放送、CATV、あるいは旧来のテレビ・ラジオなどまでが含まれる。そのうち、遠隔高等教育の今後のシステムに強い影響を与えると思われるのは、いうまでもなくインターネットを前提とした Web 通信や SNS (Social Network System) の利用、MOOC (Massive Open Online Courses) や OCW (Open Course Ware) そしてそれらのコースにおいて小テストや課題の授受と解答・評価などに用いられる LMS (Learning Management System) といった教育的ツール群である。企業の研究開発では現在すでに実用されているクラウドや¹⁸、スマートフォンを媒体としたアプリケーション群の利用など、インターネットそのものというより、その複合的な利用あるいは応用の局面に多くの関心は移っているといつてよいだろう。その点でいえば、すでに、ICT の初期に頻用された地上あるいは衛星のデジタル放送、あるいは CD-ROM、DVD といったオフラインのデバイスなどは、オールドとはいえないまでも、すでに半古典的な、したがって一定程度の制約を伴うメディアに分類されるようになっている。30 年前に、放送を全面的に利用する画期的な大学教育として登場したわが国の放送大学も、本論第 4 章で見たように、テレビ、ラジオという放送媒体が他のより利便性の高い媒体の登場と普及によって相対的にその魅力を減じてきたことで、本来持っていた制約性、つまり時間的制約（プログラムに依存）と空間的制約（機器に依存）が障碍として目立ってくることとなり、決して無条件に学びやすい学習機会とは評価されなくなっているのである。そうした現状を踏まえれば、日本においても、今後の遠隔高等教育機関における教授システムの展開も、またそれに関する研究開発も、もっぱら Web 関連技術とその応用を中心に進められていくものと断じてよい。

情報通信技術は、すでにインターネットの教育分野への利用が緒に就いたばかりの時期に、先に見たダニエルが「犬の年月 (dog-years) に等しい」と指摘したほどの速度、つまり人間の年月の 6~7 倍の早さで展開してきた¹⁹。

ところで、遠隔教育におけるメディアを考える際に、最も重視しなければならない要点は何だろうか。現在、多くの教育メディアの研究者は、それは「同期性」と「双方向性」であると指摘する。ここでいう「同期」とは、教授者の教授と学習者の学習とが、その空

¹⁸ まさに cloud (雲) のように多くの利用者の上に浮かんだインターネット上の情報保存形態。本来はクラウド・コンピューティングが正しい用法。他者や教育機関との間でデータを共有することで、特に高等教育や職業教育の分野での利用が有力視されている。全学、クラス全体ではなく、一定の少人数の人々とデータを共有するグループウェアのような利用法も有効である。

¹⁹ Daniel, John S., *Mega-Universities & Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education* (1996) p.120.

間的な居場所にかかわらず、同時に行われることであり、「双方向」とは、教授者からの情報伝達だけでなく、それに対する学習者のリアクション（質問や意見、解答など）の方途も保証されているということである。ここで、現在の遠隔高等教育に一般的に用いられている種々のデバイスやシステムについて、「同期－非同期」および「一方向－双方向」という二つの直行軸を用いて整理しておこう。

表5－2 同期－非同期軸と一方向－双方向軸で見た遠隔教育メディアの類型

| | 同期型 | 非同期型 |
|-----|--|---|
| 一方向 | 放送による授業配信（例：放送大学） 放送機器・時間に拘束され、コミュニケーションが困難 | 郵便や書籍による従来型の通信教育 空間的・時間的拘束はないが、コミュニケーションが困難 |
| 双方向 | 電子会議システムによる遠隔講義 時間と場所の拘束はあるが、コミュニケーションが容易 | ネット上のバーチャル大学（例：サイバー大学） 時間的・空間的に拘束されずコミュニケーションが容易 |

表5－2は、高橋悟が、上記の2つの軸によって枠付けられた4つの象限ごとのメディア類型に、教育に用いられる諸メディア等を位置づけたものである²⁰。現在でも広く用いられている種々の遠隔教育メディア等が類型化されており、どのタイプが優れ、どれが劣っているかといったメディアの優劣を示すものではない。しかし、原形とその発展形という時間軸を当てはめるならば、同期型の原形が放送による授業配信であり、その発展形が電子会議システムによる遠隔講義、そして非同期型の原形が郵便や書籍による従来型の通信教育であり、その発展形がネット上のバーチャル大学、という対応が見出せる。つまり、電子会議システムによる遠隔講義は放送による授業の、バーチャル大学は通信教育の、それぞれ発展形になっていることがわかるのである。

一方、同期－非同期の相互の位置付けは、学習者のニーズに応じた形態の違いということであって、原形－発展形といった関係にはない。語弊を恐れずに言うならば、現在、遠隔教育メディアには学習者のニーズに応じた同期型と非同期型のものが併存しており、それぞれが一方向から双方向へというように技術的高度化を進めている状況にある、ということになる。

そのように理解した上で、前世紀末以降の高等教育における日本の授業伝送

²⁰ マイケル G. ムーア／グレッグ・カースリー著／高橋悟編訳『遠隔教育－生涯学習社会への挑戦－』（2004）の訳者である高橋悟が「編訳者まえがき」中に挿入した四象限表をベースにして作成したものである。

メディアの推移を概略整理しておくことにしよう。

(1) 放送による授業配信

前章でも見たように、日本の放送大学では 1985 年の開講以来、現在にいたるまで授業提供の中心に放送メディア（テレビ、ラジオ）を据えている。放送メディアは、受け手すなわち学習者の側の受信装置が既存という場合が大半であるため、特に衛星を利用する場合には、同一のコンテンツを広範囲に提供することに適している。放送受信のためのスキルに年齢や所得階層等による差異がほとんどなく、その点では公平で利便性の高いメディアであるといえる。そのことが、時間的空間的には拘束性の強いメディアであるにもかかわらず、放送が今日まで生涯学習機関としての性格も有する日本の放送大学の教育システムの中心となってきたことの大きな理由である。しかし、その拘束性故に、世界の他の公開大学では表 5-1 で見たように、スペインの国立遠隔教育大学、タイのスコータイ・タマティラート大学、トルコのアナドル大学、台湾の国立空中大学、そして放送大学の 5 校を除く多くの大学で、放送メディアの利用はなくなっている。全面的に放送を利用しているのは放送大学のみである。もちろん、そうした判断には、単に学生の利便性だけではなく、費用対効果の要素も強く影響していると思われる。放送による授業配信のコストは、他のメディアと比較しても決して小さなものではない。日本の放送大学は、特別な私学とはいえ、予算の 6 割以上を国庫に依存し、他の高等教育機関との十分な競争もない環境のもとにあるため、放送授業の放棄という決断を回避することが可能なのである。先の 4 大学がいずれも独立採算制を採っておらず、ほぼ国営状態の大学であることも、その事情を雄弁に物語っている。

(2) スタンドアロン・マルチメディア

最新とはいえないものの、現在でも多くの遠隔高等教育機関で用いられているものが、スタンドアロン・マルチメディア (stand-alone multimedia) に属するデバイスであり、CD-ROM がその代表的なものである。1990 年代、PC の普及とともに広がっていった CD-ROM の利用は、その時期の遠隔高等教育（メガ・ユニバーシティ）における「複数のタイプのメディアを一つにまとめて提供する最新にして最重要な技術 (leading current technology)」だったのである²¹。CD-ROM に対しては、メディアとしての特性から質疑応答や添削などの双方向プロセスは組み入れが困難という限界はあったものの、学習者からの評価は高かった。UKOU における初期の試行でも、「学生はテキストの検索機能を特に高く評価し」ていたと報告されている²²。

しかし、世界の遠隔高等教育における CD-ROM の優勢は、それほど長くは続かなかっ

²¹ Daniel, John S., *ibid.* (1996), p.121.

²² *ibid.*, p.122.

た。すでに 1990 年代後半になると、多くの先進諸国においてブロードバンドが著しく普及し、それによってそうした CD-ROM のコンテンツをすべてオンラインで提供することが可能な状況が整ったからである。基本的に郵便配送という旧来の物理的なインフラに頼っていた CD-ROM は、急速にその優位性を失うこととなった。

(3) 一方向型オンラインコース

基本的に、講義モジュールの提供という CD-ROM の役割をそのままオンライン化したものが一方向型オンラインコースである。CD-ROM のマルチメディア性を引き継ぎ、さらに一方向性も引き継いだため、入手の容易さという利点以外は基本的に CD-ROM の特性のままのメディアと評価することができよう。一方向型オンラインコースは、通信技術のリープフロッグ現象（蛙跳び現象）により、放送インフラ、郵便インフラの不十分であった途上国において飛躍的に普及することとなった。しかし、一方向型オンラインコースは、講義型の授業に代替することはできても、対面型の授業の代替は困難である。また、情報提供ではなくディスカッションを通じての知識構築を目的とするような講義の場合にも、不適合とされた。

(4) 双方向型オンラインコース

情報提供のための学習者への下りの通信スピードは早く、学習者からの質問やリアクションのための上りのスピードはそれほど早くない、というのが一方向型オンラインコースを可能にしたブロードバンドであった。しかし、近年、わが国でも双方向に十分な通信速度を持った光通信網等が発達したことにより、双方向性を持つオンラインコースの実施が可能となっている。それをを用いた大学教育（オンライン大学院、サイバー大学等）も複数稼働している。それらの機関の特徴は、全くキャンパスに通わなくても卒業までの単位を取得することが可能だということである。課題のドリルや中間テスト、場合によっては単位認定のための試験までオンラインで可能というシステムである。すでにオンライン教育先進国のアメリカやカナダでは、そうしたシステムを持つ大学教育が一つのジャンルとして成立するまでにいたっており、年々学生数を増加させている状況にある。先進諸国以外でも、例えば地理的、人口学的に双方向型オンラインコースのメリットが大きい中国やインドなどの遠隔大学では、数百万人規模の学生を対象とした双方向型オンラインコースが主流となりつつある。

第 3 節 今後の ICT 活用の可能性と課題—放送大学の場合—

わが国の遠隔高等教育における ICT 利用について具体的に見ていくにあたり、代表的な遠隔高等教育機関である放送大学を例にとることにしよう。放送大学は、開学以来、放送

を使って正規の全コースを提供してきた。しかし、先に見たように ICT とその普及が著しく進展しつつある環境の中で、従来の教授システムのみにも固執することが次第に困難となっているのも事実である。事実、2012 年 10 月の放送大学学生実態調査では、下図に見るように、若年～壮年層の学生の 8 割以上がインターネットを利用し、ほぼ 5 割がそれを放送大学の学習（インターネット配信、通信指導の提出など）にも利用していることがわかる²³。インターネット利用に若干の留保が必要なのは、70 歳以上の層のみ、ということである。

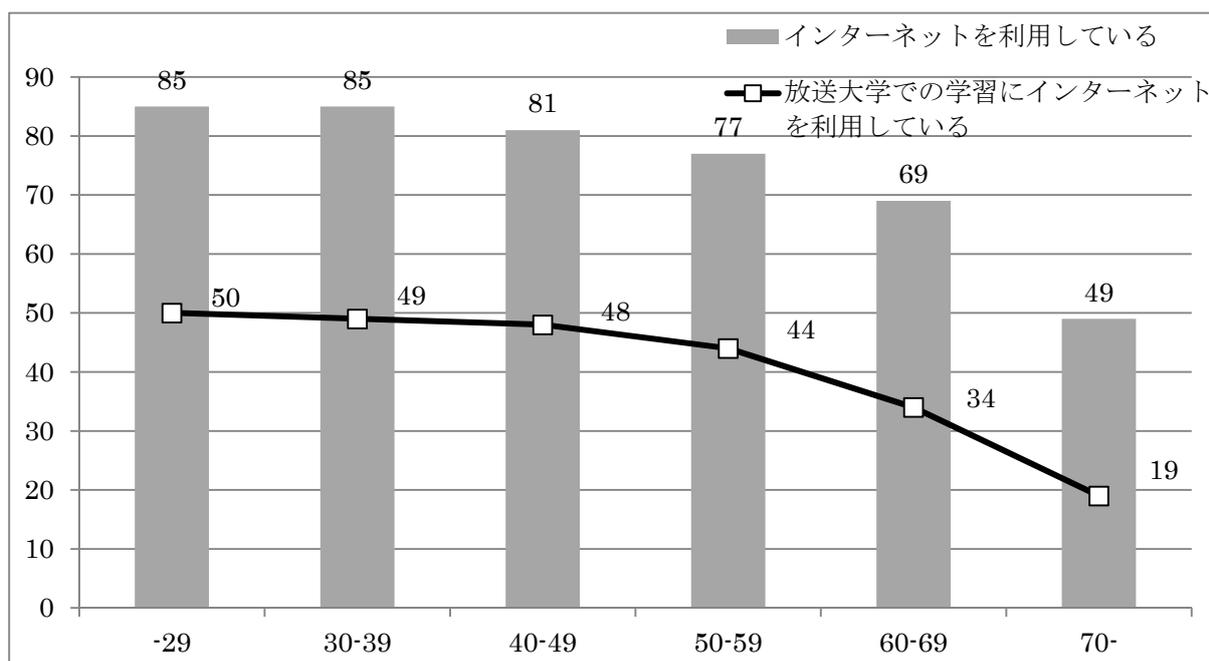


図 5-1 年齢別に見たインターネット利用とその放送大学の学習への利用(在学生)(%)
資料出所：放送大学学生実態調査 2012 より。

そうした現実を踏まえ、放送大学では、現在、インターネットに代表される ICT 特にデジタル通信技術の教授過程への有効な利用を目指して、いくつかの教育技術上の試行および検討を行っている。ここではその主要な一部を概観する。

(1) ラジオ科目に関する付加的教材の提供

ラジオ科目は、テレビ科目に比べて、一定時間内に伝達される情報の量や学習の動機付けの強さにおいて明らかに劣っている。放送大学が毎年行っている授業評価調査においても、「ラジオ科目をテレビ科目にして欲しい」という要求が多く寄せられ、また実際に聴取している比率も、「放送授業を十分に視聴した」に対する肯定的な回答が、テレビ科目では

²³ 実は 10 年前の 2002 年学生実態調査の際にも、学生のインターネット利用率はすでに 7 割弱に達していた。放送大学学園『自己点検・評価報告書－開かれた大学を目指して－』（2004）218-219 頁を参照。

65%であったのに対し、ラジオ科目では58%と有意に低いのである²⁴。学生は、二つのメディア特性を比較して、テレビ科目の方がラジオ科目よりもその特性を生かし切れていると感じている（肯定回答はテレビが73%、ラジオが65%）のである²⁵。

一方、ラジオ科目の制作費は、テレビ科目に比して著しく安価である。専任教職員の給与分や施設費等を除いた概算では、テレビ科目10に対してラジオ科目のコストは1である。制作コストの面から勘案すれば、ラジオ科目のメリットは決して小さなものではない。そこで、ラジオ科目に付加価値を与えて、視聴を動機付ける試みが企画されたのである。現在のところ、それは次のようなものである。

①科目の補助教材としての音声CDの制作

語学科目など、音声で繰り返し学習することの効果が認められる科目群について、スキットや朗読を吹き込んだCDを作成し、それを教材として試行的に配布した。

②PCに関わる技能的要素の強い科目のCD-ROMの制作

「情報学」関連、「調査法」関連の科目で、ソフトや例題のためのサンプルデータ等を取めた補助教材CD-ROMを作成し、それを教材として試行的に配布した。例えば、『社会調査の基礎』の補助教材CD-ROMには、印刷教材の全内容と、それに加えて図表、チャート、写真、数表等の資料、動画（ビデオクリップ）などが盛り込まれ、ラジオ講義の映像の欠如を補って全体の理解を助けるように工夫された。さらに、数量的分析のためのエクセル・マクロによる基本的な統計ソフトと演習のためのサンプルデータも盛り込まれた。統計ソフトには、クロス表、重回帰分析、分散分析、因子分析、数量化分析などが含まれており、学部卒業論文程度で用いるには十分なものとして設計された。プレゼンテーションのためのパワーポイント素材もモデルとして利用できるようになっており、調査の企画から実査、集計、分析、そして公表までが学習できる教材となった²⁶。多くの学生がこのCD-ROM補助教材を利用して卒業研究に取り組み、統計資料や調査結果の数量分析をおこなって卒論を書き上げた。同様の補助教材は、物理化学、民俗学、建築学等でも、それぞれの科目特性を活かして制作されている。

③BSデジタル放送の空いた帯域に送出するPPT（Power Point）スライドの制作

2011年10月のBSデジタルによる全国化によって、放送大学はラジオ科目もBSに乗せて送出しなければならないという矛盾にも直面することとなった。学生は45分の授業時間中、映像のない画面と対面することになるが、その画面にPPTを使った文字情報や静止画像情報を移すことで、学習の効果を高めようという試みである。教員の負担増を伴うため、現実には十分な展開を見ていないものの、テレビ科目の効果とラジオ科目の低コストという二つのメリットの両立が期待できる方策として大きな可能性を持っていると判断

²⁴ 放送大学「授業評価2012報告書」（2012）32頁。

²⁵ 放送大学「授業評価2012報告書」（2012）56頁。

²⁶ 岩永雅也・大塚雄作・高橋一男・山田文康制作『社会調査の基礎CD-ROM版』放送大学教育振興会（2002）。

されている。

④ラジオ科目のオンライン化

以上の①～③までの要素をすべてシングル・サポートのメディアとして提供するというのが、ラジオ科目のオンライン化である。文部科学省による 2001 年 2 月の大学設置基準の見直しにより、すでにインターネット大学は可能となっていたが、現実には種々の制約要件があり、少数の特区事例を除き、実際の開校にはなかなか結びつくことがなかったのである²⁷。しかし、2012 年 4 月の構造改革特別区域推進本部の決定で、「教員と学生との対面性を補完しうる方策などインターネット大学に関する課題について、専門的な見地から十分な検討を行った上で、全国展開を行うこと。（平成 25 年度を目途に措置）」とされたことにより、一気にオンライン化が進むこととなった。放送大学においても 2013 年度より本格的な検討に入り、遅くとも 2015 年度にはラジオ科目のオンライン化を開始して、早期にメディアの完全移行を目指すこととしている。

(2) インターネットによる収録版マルチメディア教材の作成

現在、多くの遠隔高等教育機関で行われているオンライン講義には、大きく分けて二つのタイプがある。その 1 つは、講師の講義を、講義で用いる PPT 画像や OHP、板書などととも収録し、その収録映像をインターネット配信するというものである。そうした形態の、教授側からの一方向で知識や情報を提供するオンライン授業は、行動主義的学習理論に基づくもので、「学習者は自分の好きなペースで学習を進め、モジュールの最後にあるテストで学習目標を達成したかどうかを知る」タイプの知識伝達型授業であるといえる²⁸。基本的にスタジオ収録の放送授業と構造的な違いはないため、単なる Web を通しての放送授業、という見方もできる。ただし、学習者の見たいときにオンデマンドで見ることができ、また反復しての視聴も何度でも可能という点で、テレビ放送科目とは次元の異なる利便性を有しているといえる。最も簡便には、実際の教室で学生に対して講義をしている風景をそのまま収録し、それを Web サイトにアップするという、いわば YouTube のような講義配信形態も可能である。その場合、講師の負担、コスト、ともに最も低くなるが、PC を通して学習しているメリットはあまり活かされないことになり、動機付けの効果も薄いと思われる。

そこで、臨場効果を加えたものがマルチメディア授業である。実際には、講義風景をカメラで撮るだけでなく、PC とも連動してその分割画面を出し、時に応じて小テストやクイズなどを出してその答え合わせをしながら、正解なら先へ進むなど、いわば RPG のよ

²⁷ 高等教育機関における遠隔授業について定めた第 25 条に「2 大学は、文部科学大臣が別に定めるところにより、前項の授業を、多様なメディアを高度に利用して、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させることができる。」という 1 項を加える改正であった。これにより、卒業までの全単位をインターネット利用のオンライン授業で行うことが可能となった。また、小泉内閣時代の特区 832 による特例措置によって、インターネット大学の特区における開学が実際に可能となり、福岡市のサイバー大学（2007 年認可）、東京都千代田区のビジネス・ブレイクスルー大学（2010 年認可）が開校している。

²⁸ 青木久美子『e ラーニングの理論と実践』放送大学教育振興会（2012）48 頁。

うな効果も加味することが可能である。この教材では、放送授業をただ流すだけでなく、小テストの出題のタイミングや進行の方法など、教室での講義とは異なる複合的な作業が必要となるため、一人の教員が自らの研究成果を決められた時間で一方的に話すといった方法をとることは難しい。そこで、韓国の国立公開大学や UKOU などでは、教員だけでなく、デザイナーやエディター、ディレクター等を加えたコースチームによるマルチメディア教材の制作が一般的となっているのである²⁹。放送大学においても、現在ラジオ科目が中心である大学院科目、あるいは職業資格試験に関わる資格関連科目などを中心に、早期に制作することを目指している。

(3) 面接授業の双方向オンライン授業への移行

ここでいうオンライン授業は、基本的に教授－学習過程が同期で行われ、双方向性も原則としてリアルタイムに行われるような形態の授業を指す。その意味では、上記(2)のマルチメディア授業が放送授業に代替するという位置付けであったのに対し、**face-to-face**の面接授業に代替すると考えてもよいだろう。基本的には、授業の開始時に講師サイドから呼びかけをし、それに学生サイドが応えるという形で進行する授業であると考えてよい。ただ、実際に厳密な意味での同期、厳密な双方向を毎回行うとなると、その負担は想像を絶して大きくなるだろう。例えば、直接の応答ではなく、1日(24時間)以内程度のレスポンスを互いに義務付けるといった柔軟な運用は不可欠である。そうした配慮により、教員対学生が対一ではなく、あたかも現実のゼミのように複数の学生が自宅や職場から分割画面で登場し、掲示板等もフル活用してディスカッションを深めていくという、理想的な形のオンライン授業も可能となるのである。このような形態の、教授側と学習側の間で双方向性が保証されているオンライン授業は、構成主義学習理論に基づくもので、「教員は学習者に知識を提供するという役割ではなく、学習者の学習を支援するガイドとしての役割を担う」タイプの知識構築型授業であるといつてよい³⁰。

学習を進めるにあたっては、随時クイズやドリルが用意され、学習者はそれにメールで解答する。寄せられた解答は講師によって、もしくは自動的に即座に採点され、返送される。講師への質問や学習者へのレポート課題、試験問題の送付もメールによって行われる。こうしたオンライン授業は、単に学習における時間的あるいは空間的な負担を減ずるといった効率化の効果だけでなく、テキストや教室での講義では得られない新しく豊富な情報に接することができる、世界的な拡がりを持つ「学習者のバーチャル・コミュニティ」の中で充実した学習を進めることができる、そして、旧来の高等教育概念を打破し、新しい高等教育概念を打ち立てることができる、といった豊かな可能性を有する教育指導システムとして、放送大学だけでなく大学教育全体の中でも急速にその重要性を増している。つまり、かつて書籍や郵便から放送へと重心を移した遠隔高等教育の主流は、今やインターネット

²⁹ 放送大学総合戦略企画室編『イギリス・アメリカ・韓国における公開大学の現状』放送大学(2010) 39-55頁。

³⁰ 青木、前掲書、58頁。

の積極的な利用によるバーチャルクラスの形成を目前にしているといってもいいだろう。遠隔高等教育用の教育ソフトウェアの欠如、試験時の本人確認の困難さ、いわゆるコンピュータ・リテラシーの問題等々、解決しなければならない問題は未だ少なくないが、コースの作成、教材の提供、試験やドリルの実施、学生個人の教材へのアクセス、各種の学習支援環境の提供などに WebCT、Blackboard といった既成のオンライン教育ツールを利用することで、経済的にも十分メリットのある運用ができるようになると思われるのである。

(4)MOOC、OCW 等への参加

2001年にアメリカの MIT(Massachusetts Institute of Technology)が立ち上げた、自校が提供している全ての講義をインターネットで無償提供するというプロジェクトは、非常な驚きをもって全世界の大学関係者に伝えられ、大きな話題となった。OCW (Open Course Ware) プロジェクトである。この試みは瞬く間に世界に拡がり、現在までに 100 以上の大学等による 1,000 以上の講義教材がインターネット上に公開されている。まさに、今世紀に入ってから 10 年間は「O (open) の 10 年」だったのである。

この試みは、2009 年になって、MOOC という形で新たな展開を見せる。OCW では単に過去の講義教材やビデオクリップを Web 上にアップして公開するだけであったものが、実際の講義をオンラインで誰でもリアルタイムかそれに近い形で受講できるようにした点である。その成功を見て、edX (2011) Coursera (2012) あるいは Udacity (2012) といった無料オンライン講座が次々と稼働し始めている。現在はまさに新たな OCW ブームのただ中にあるということができよう³¹。

実は、これまで放送大学が放送メディアを通して行ってきた教育活動は、まさに OCW と同一の趣旨のものだったといえる。印刷教材を考えなければ、無料で誰もがテレビ、ラジオ科目を受講し、実質的に学習することは可能だったからである。しかし、その内容は双方向性の保証された質の高いものではなかった。インターネットを用いたオンライン講義に適合する品質のものではなく、「大学の教室の講義を窓から見ている」という状態に等しかったのである。それらは、従来型の固定的な「生涯学習者」と規定された対象に対し、柔軟性のない一方の講義タイプの授業がほとんどであった。しかし、本章や前章で検討したように、放送大学の学生はもちろんのこと、成人学習者自体も大きく変化し、また多様化しているのは事実である。学習への要請内容も大きく変わっている。これまでの授業提供の経験を活かし、オンライン型の教授形態へと講義全体を変化させていくことで、新たな生涯学習需要にも十分に応えられるようになると思われる。MOOC 等への参加は、その大きな契機となることが期待されるのである。

ただし、実は MOOC にも段階があるという指摘がある。アメリカでは、オンラインの

³¹ 船守美穂「MOOCs が高等教育へ与えるインパクト」『カレッジマネジメント』183号、2013/Nov.-Dec. に最近の動向が詳説されている。

(http://souken.shingakunet.com/college_m/2013/11/183moocs14-6144.html (2014/01/15))

活用の度合いにより MOOC にも 3 種の類型があるとされるのである³²。船守によれば、それは以下のようなものである。

MOOC1.0：大学の科目がオンライン上で無償に提供され、受講者はその教材、確認テスト、課題提出、電子掲示板で学習する。

MOOC2.0：受講者が独自学習するところまでは MOOC1.0 と同じだが、有償で単位や学位の認定・授与を伴う。

MOOC3.0：大学等の機関が MOOC の全部あるいは一部を授業で活用し、反転授業やブレンド・ラーニングを行う。

放送大学をはじめとする日本の遠隔高等教育にあっては、大学の経営やその持続可能性を勘案し、全体にこの試みがマーケットとして成立する条件である MOOC2.0 のレベルを目指さざるを得ないと思われるが、実際には多くの課題があり、当面実施することが現実的であるのは、MOOC1.0 ということになる。

現実には日本においても各大学が協調して MOOC のシステムを運用する企画が現実のものとなっている。日本オープンオンライン教育推進協議会（略称：JMOOC）がそれである³³。2013 年 10 月、日本の高等教育を国際的に孤立させないことを目的に、日本発の「産学共同事業」を前提に、主要大学や企業による連合組織として発足した。2014 年 3 月現在、まだ参加大学は 12 校と少ないものの、今後、日本語による講義の発信源として大きな発展が見込まれる組織である。ただ、MOOC 自体のレベルとしては、各大学の単位認定ポリシー等の多様性から、先の船守の類型のうち最も初期の段階の MOOC1.0 に止まると思われる。

（5）遠隔高等教育の現状から見た理念的モデルの適合性

本論文では、先行する遠隔高等教育の発展に関する五つの仮説的モデル、すなわち「自律学習者モデル」、「産業化モデル」、「人間中心主義モデル」、「ハイブリッドモデル」そして「学習空間拡張モデル」を示した（序章 14-19 頁）が、本章では、放送大学の調査結果から見えた現状とその背景を踏まえ、今後の遠隔高等教育におけるメディア状況の進展を前提としたそれぞれのモデルの適合性を検討してみたいと思う。前章における検討では、先に見た五つの遠隔教育発展モデルの現状との適合性を検討した結果、次のような三点を理解することができた。①全体の 2～3 割を占める若年無職者層や 60 歳以上の無職者層に属する学生の場合は、ムーアの言うような「交流距離を短縮する」自律的学習者モデルではなく、学習の動機付けや継続支援に役立つ学習方法、とりわけ対面授業に直接代替しうるような学習方法を望んでいた。そうした層の学生にとっての遠隔教育は、ホームバーグの言う人間中心主義モデルで理解できる。②有職の社会人学生の場合には人間中心主義モデルが親和的だとはいえない。とりわけ、看護職や

³² 同上。

³³ 詳細は JMOOC のトップページ、<http://www.jmooc.jp/about/>（2014/03/24）を参照。

教職といった専門職層の場合、大学が学生の職業生活実態に合わせて効率的なメディアの選択肢を提供するよう期待している。つまり、遠隔教育機関には必ずしも一貫した方向性に限定されることのない、ハイブリッドな機能を強く求めているのである。③ただし、ごく近い将来像として、放送大学のような遠隔高等教育機関が持つべきだと期待されているのは、インターネット空間を最大限に拡大して利用する多様な教育方法の採用という方向性である。つまり、鄭仁星らの学習空間拡張モデルが、将来的には最も妥当すると考えられるということである。

そうした前章の知見からわかるように、現在の状況を前提とするならば、多様な学問分野と多様な学習者を前提とした「ハイブリッドモデル」が最も適合性の高い現実的なモデルと考えられる。というのも、「ハイブリッドモデル」は、学習者の側からの学習個別化あるいは個への対応の期待にある程度応えつつ、教育機関を運営する側からの教育の効率化、費用対効果の向上という要請にも対応する中で展開してきた、ある意味で「折衷的な」モデルだからである。

しかし、前段で見たように、OCW、とりわけ edX、Coursera、あるいは Udacity といった MOOCs が世界中に展開し、オンラインコースが台頭して遠隔高等教育をめぐる技術的、社会的環境が大きな変貌を遂げつつある現状の中で、日本のみならず世界の遠隔高等教育機関は、ネットワークを利用し、双方向性が確保されたコースの配信という単一のメディアに著しく傾斜している。そのことは、本章の冒頭に掲げた世界の遠隔大学の表（表 5-1）を見ても明らかである。そうした変化の背景に、授業配信に用いられるネットワーク型のメディアが、実は単一のメディアではなく、機能的には、活字型、映像型、音声型等の全ての情報に対応でき、さらに双方向性も十分に期待しうるそれ自体がマルチな機能を有するメディアであるという事実があることを見落としてはならないだろう。つまり、ネットワーク型のメディアは、その中に、可能性として、「自律学習者モデル」の求める交流距離の短縮も、「産業化モデル」の求める経済的効果も、「人間中心主義モデル」の求める個別学修支援も包摂しており、さらには「ハイブリッドモデル」による教育機関が提供するような多面的な教育サービスも内包していると考えられるのである。今後さらに ICT が進歩を遂げ、ネットワークメディアの普及がさらに進んで、オンライン授業が遠隔高等教育における中心的手段となるにつれ、eラーニングの利用に収斂する「学習空間拡張モデル」の妥当性が格段に上がっていくと予想されるのである。

いうまでもなく、学習空間の拡大のために遠隔高等教育機関が eラーニングを全面的に採用するにあたっては、コンピュータ・イリテラシーやネットワーク上の安全問題、プライバシー保護、あるいは個人特定の困難さ等々、考慮すべき課題も多い。しかし、それらを克服する過程で、これまでの生涯学習と遠隔教育システムの間には内在していた個別化と教育効果の間の根本的な問題の解決も図られると思われる。

第4節 まとめ

本章における遠隔高等教育のメディア状況とその課題に関する検討と考察の結果、次のような知見を得ることができた。

(1) 世界には遠隔教育に特化した数十校の遠隔大学が存在するが、その大半が学生数10万人を超える大規模公開大学、ダニエルのいうメガユニバーシティ (Mega-university) である。

(2) メガユニバーシティとしての公開大学では、教授システムとして、遠隔メディアを用いているが、その全てが各種メディアの複合的な利用、つまりオンラインコース、印刷教材、CD-ROM、チュータリング等々を組み合わせた Media-mix の形態を取っている。

(3) とりわけ、ごく近年のメガユニバーシティでは、授業の提供がインターネットを軸として展開している。つまり多くの公開大学が放送による講義を放棄し、オンライン授業を中心に提供しているのである。

(4) メガユニバーシティのみならず、世界各地の遠隔高等教育機関では、インターネットを用いたオンライン授業への移行がほぼ完了していると言ってよい。

(5) 一方、日本の放送大学における教育システムは、オンライン授業の流れからはかなり遅れた地点にある。「非同期-双方向」の到達点からは大きく離れているといっていよう。

(6) 一方で、放送大学の学生もすでにオンライン授業へのレディネスが高まっていると調査結果からも判断できる。事実、インターネットの利用とオンライン化を求める声は年々強まっている。

(7) 大学経営の直面する問題解決のための費用対効果の良さと、学生の求める利便性の両方を満足させる解の1つとして、オンライン授業は非常に大きな可能性を持っているといえる³⁴。

(8) 先に見た「自律学習者モデル」、「産業化モデル」、「人間中心主義モデル」、「ハイブリッドモデル」、「学習空間拡張モデル」の五つの仮説的モデルの適応性、妥当性に関しては、前章の検討でわかったように、成人の生涯学習に関わるモデルとして、「自律学習者モデル」、「産業化モデル」の適合性は必ずしも高くないこと、また「人間中心主義モデル」もその有効性は限定的であること、現状を前提とするならば、折衷的な「ハイブリッドモ

³⁴ ただし、インターネットによるオンラインコースの費用効果性は必ずしもよくないという指摘もある。例えば、イギリスの UKOU は、その「教科コースに対する質と効率性において高い投資を行」い、「イギリスの他のいかなる高等教育機関よりも学生および学期あたりの教科コースに多くの経費をかけて」いる。オンラインコースももちろんその例外ではない。デビッド・W.ブレネマン、ブライアン・パッサー、サラ・E.ターナー著/田部井潤監訳『ビジネスとしての高等教育—営利大学の勃興—』(2011) 175 頁。事実、UKOU は発足当初、その費用対効果への疑念から、保守党、労働党の双方から「壮大なる賭け」(a gigantic gamble) と揶揄されていたほどである。

デル」が最も適合性の高いモデルと考えられることがわかった。しかし、オンラインコースが台頭して遠隔高等教育が大きな変貌を遂げつつある現状の中で、世界の遠隔高等教育は、ネットワーク利用という単一のメディアに著しく傾斜している。そのことは、本章の冒頭に掲げた世界の遠隔大学の表（表5-1）を見ても明らかである。それは、ネットワーク型のメディアが実は単一のメディアではなく、機能的には、活字型、映像型、音声型等の全ての情報に対応でき、さらに双方向性も十分に期待しうるそれ自体がマルチな機能を持っているからである。ネットワーク型のメディアは、その中に、「自律学習者モデル」、「産業化モデル」、「人間中心主義モデル」、「ハイブリッドモデル」の指摘する諸機能を全て内包している。今後さらに ICT が進歩を遂げ、ネットワークメディアの普及がさらに進んで、オンライン授業が遠隔高等教育における中心的手段となるにつれ、eラーニングの利用に収斂する「学習空間拡張モデル」の妥当性が格段に上がっていくと予想される。

（9）学習空間の拡大のために eラーニングが全面的に採用されるためには、コンピュータ・リテラシーやネットワーク上の安全問題等、考慮すべき課題も多いが、その克服の過程で、生涯学習と遠隔教育の間の根本的な矛盾も解決すると思われる。

終 章 結 論

本論では、生涯学習と生涯学習社会の概念を整理してその根底に学齢期の学習とは異なる成人学習固有の特性があることを確認し、そうした成人に対するメディアを用いた遠隔教育の理念を先行する主要な議論に基づいて、「自立的学習者モデル」、「産業化モデル」、「ハイブリッドモデル」、「人間中心主義モデル」そして「学習空間拡張モデル」の五者に類型化した上で、その概念を遠隔高等教育に敷衍し、日本の代表的な遠隔高等教育機関である放送大学における調査データを踏まえ、わが国における遠隔高等教育の現状と展望について、先の五類型を援用しつつ検討し考察した。その結果、生涯学習社会における成人の学習においては多様なメディアの活用が求められ、その一部は実際に利用され、評価されつつあること、また、現在の日本においては、一部の企業化された教育産業において「産業化モデル」が妥当する部分があるものの、概ね「ハイブリッドモデル」が現状での最も高い適合性を示していることがわかった。また、多くの遠隔高等教育における実践で、利用するメディアのeラーニングおよびオンラインコースへの移行傾向があることを踏まえ、「学習空間拡張モデル」の妥当性も高まりつつあることも示唆された。

最後に、そうした議論の内容と知見の概略を簡潔にまとめて結論とする。

(1) 生涯学習社会における成人学習者

臨教審答申以降の日本社会では、生涯学習体系への移行が教育政策の柱の1つとされ、フロントエンド型学校教育体系の見直しが進んだ。その際を中心概念とされた生涯教育もしくは生涯学習は、旧来のフロントエンド型教育体系からの脱却を目指す思想を根底に持つ教育理念であった。フロントエンド型の学校システムは、先進諸国における第二次大戦後の経済復興を担った経済ナショナリズムを支えた教育体系であったが、経済復興の達成により政策的転換がなされるようになると同時に、そうした教育体系の矛盾も指摘されるようになり、生涯教育そして生涯学習がそれに代わる教育理念として政策的に採用されるようになったのである。

日本においては、「生涯学習体系への移行」という形での政策転換が中曽根内閣時の新自由主義政策の一環としてきわめて政治的に行われたが、それに対しては、教育行政の側から、教育自由化によって生じるであろう教育弱者へのセーフティネットという意味が付与されていたのである。「生涯学習体系への移行」は、「生涯学習行政への首長部局の参画」と「民間事業者の能力活用」を柱とした1990年の「生涯学習振興法」成立により、より明確に打ち出されることとなった。戦後の社会教育体制は大きな変化を余儀なくされ、社会教育と首長部局、そして民間事業者が競合的に併存する体制がひとまず成立したのである。

そうした背景を踏まえ、生涯学習体系への移行は責任ある政治主体によって最も重要な

政治課題の一つとして扱われるようになった。しかし、その根底をなす生涯学習の理念は、今日まで決して一様だったわけではない。それは時代の変化に応じて多様に変化してきているといえる。本来、生涯学習の先行概念とも言える伝統的な成人教育は「学校教育によって生じた社会経済的不平等の緩和」、「国民の自己実現欲求への対応」、「移民順化政策の一環」そして「技術進歩に対応するための就業後の職業教育」といった目的と存在理由で行われてきた。その中でさまざまな生涯学習機会を享受する成人の側には、学齢期の子ども達とは異なる「結晶性知力の優越」という能力特性、そして「強い自己概念」や「強い経験指向性」、「学習への社会的レディネス」といった学習特性があり、そのことが学校型の教育機関で行われる一般的な成人に対する教育と生涯学習との間の齟齬を生む要因ともなっていたのである。しかし、近年の ICT の著しい進歩は、それらの教育あるいは学習機会と成人学習者の間の障壁を著しく低くした。教育あるいは学習へのそうした技術の利用により、さまざまな生涯学習機会のボーダレス化が進展していることが指摘しうるのである。

(2) 成人教育と大学教育

次いで、日本の高等教育機関がどのように生涯学習に関わっているか、またどのように関わってきたのかを具体的に明らかにした。とりわけ、大学政策の転換期であった 1990 年代以降の大学経営が伝統的な若年者だけを対象とした市場観を持てなくなってきたこと、そのことにより必然的に成人学習者をマーケットとして捉えざるを得ない状況に立ち至っていることが指摘された。その結果として、日本の大学での社会人学習者の重要性が増していることがわかった。

戦後長い間、大学教育は生涯学習とは関連の薄いものと見なされてきた。しかし、少子高齢化の人口動態が進み大学経営が逼迫する中で、大学の「経営」というマインドが前面に打ち出されることとなり、伝統的な新規高卒者層だけでなく成人学習者市場に対する大学側からの関心も高まっている。

本来、近代以降の大学は、教育、研究と並んで社会貢献もその機能として有しているとされ、成人学習者の市場化には、その第三の機能の復活、活性化としての意味合いもあると考えられる。そうした大学の社会貢献事業の一つとしての大学公開講座は、全体として量的には拡大しているものの、受講者の高齢化や担当する教員層の負担の偏りなど、指摘される問題点は決して少なくないのが現状である。一方、広義の社会貢献と考えられる大学等による社会人学生の受け入れは、約 20 年前の発足当初のような規模はなく、長い低迷の時期に入っていることがわかった。その背景には、成人層の全般的な学歴水準の上昇がその最も大きな要因としてあると考えられる。学部段階での社会人入学に代わって増加したのが大学院への社会人入学である。かつての学部レベルから修士・専門職レベルへ、さらに博士後期レベルへと重心が移りつつあるということがわかったのである。

(3) 遠隔高等教育とメディア利用

大学等の高等教育機関の生涯学習への有力な取り組みの一つとして、通信に関わる何らかのメディアを利用した遠隔高等教育がある。そのメディア利用の遠隔高等教育について実質的な定義を明らかにした上で、生涯学習における遠隔教育メディア利用の実情を明らかにしつつその意義を考察した。また、遠隔高等教育メディアの変遷にも注目し、多様なメディアの採用が遠隔高等教育の機能と競争力を高めることについて、具体的な視点から検討した。

本来の語義からするならば、遠隔高等教育とは、対面授業に依らず何らかの遠隔媒体を教授手段として用いる高等教育の総称であり「教授者と学習者とが互いに遠く離れた状況の下で教育の大半が行われるフォーマルな教育的アプローチ」である。その具体的な定義には、技術的なメディアの利用や双方向コミュニケーションの保証、といった条件が含まれるが、現在までのところ、世界の遠隔高等教育の歴史は、明確で正式なものだけでも100年以上に及ぶ。その歴史は、主に利用される教育メディアという観点から大まかに見るならば、①郵便の世代、②放送の世代、③インターネットの世代の三世代に分けることができる。そうした世代区分からもわかるように、遠隔高等教育の制度的展開は、常に利用するメディアの歴史と表裏一体をなしてきた。そのことは学問知のあり方とメディアとの関係においても言えることである。

遠隔高等教育の変遷の背景に社会全体の情報化があることは明らかである。現代社会が情報化社会と呼ばれるようになって久しいが、その情報化そのものの歴史も、やはり大きく三次に分けられる。それは、①産業の情報化、②生活の情報化、そして③人間の情報化であるが、その全てにメディアのあり方が関わっていることには注目してよい。その意味で情報化社会はメディア社会でもある。

現下のメディア状況を代表するのは、もちろんインターネットである。その普及率は、日本でも今世紀になって急速に伸張している。年齢的な偏りはあるものの、高齢者であってもその利用率、普及率は高まっている。これまで指摘されてきたインターネット利用に関わる所得格差といった社会的不平等も次第に小さなものとなり、むしろ装置が安価になり、扱いの簡便性が進むにつれ、伝統的な高等教育機会にアクセスする上での社会的不公平を克服する契機ともなっている。それを踏まえれば、インターネットを利用したオンライン授業は、これまで従来型の高等教育を受けられなかった層への新たなアプローチの方策であると同時に、従来型の高等教育の授業形態やそのカリキュラムなどを変革していく機能をも有していることは明らかである。

(4) 生涯学習機関としての放送大学の現状

これまでの検討と考察の結果を踏まえた上で、日本の遠隔高等教育および成人教育機関として代表的な存在である放送大学を取り上げ、設置から現在までの歴史も踏まえつつ、

その教育の意味と可能性について調査結果を基に解明した。そこで、政策的な意味からも、成人教育の観点からも、放送大学が日本のリーディングユニバーシティとして創設され、その機能のある程度果たしてきた経緯を振り返った。その上で、現在の放送大学に関して、在學生数、卒業生数等の推移を検討し、さらに学生に対する実態・意識調査の結果から、遠隔高等教育の社会に対する積極的な機能と意味、教育システムに対する評価、そして限界や問題点などが明らかになった。

放送大学は、テレビ、ラジオによる講義を中心とする遠隔高等教育機関として、1985年4月に開講し、現在でもその教育システムを大きな変更なしに継続している。世界的に見ても、現在こうしたシステムを採用している遠隔高等教育機関はほかに類がない。一方、放送大学は、特定の専門的職業資格(教員資格を含む)との結び付きの薄い、一般教養中心のカリキュラムを提供する成人教育機関としての性格を色濃く持っている。その意味で、一般教養中心の成人教育機関であるということが出来る。さらに、臨教審以降の新自由主義的教育政策のネットワーク機関として、今後の高等学校卒業生に対する大学進学機会の保証も謳われており、より多様な教育機関としての側面も期待されている。そのような教育と学生の多様性も放送大学の特徴である。

放送大学は、他に類を見ない長期の準備期間を要した。その背景には、利害諸集団、諸組織の意志統一の困難さ、および立案時の大学をめぐる政治状況があった。放送大学の起案期であった1960年代後半は、自民党の長期安定政権がようやく軌道に乗り始めた時期であり、社会システムに対するコントロールを強化することが重要な課題とされた。教育の分野では大学紛争が起こったが、自民党政権は、紛争の広がりには危機感を抱き、紛争のない新しいタイプの大学の創設を模索していたのである。そのような背景のもと、放送大学は次のようなミッションを持って開学した。

- ①生涯教育機関として、広く社会人や家庭婦人に大学教育の機会を提供すること。
- ②新しい高等教育システムとして、今後の高等学校卒業生に対し、柔軟かつ流動的な大学進学を保証すること。
- ③広く大学関係者の協力を結集する教育機関として、既存の大学との連携協力を深め、最新の研究成果と教育技術を活用した新時代の大学教育を行なうとともに、他大学との交流を深め、単位互換の推進、放送教材活用の普及等により、わが国大学教育の改善に資すること。

学生層の推移を量的に見ると、2001年度までは「全国化(1990～1998年)」、「CS化(1998年)」、「大学院修士課程設置(2001年)」という変革を経て、その都度規模を拡大し、サービス内容を多様化してきた。しかし、2001年度以降は停滞ないしは微減傾向にある。属性別の推移を見ると、女性比率が高まっていること、高年齢化が進んでいること(ただし、推移に関しては、ベビーブーマーと第二次ベビーブーマーがどこに位置するかという世代効果が高い)、入学時の学歴が高度化していること、などがわかった。入学後

10年以上の累積卒業率は、一年次入学者で約24%、編入学者で約70%である。この値は他の通信制大学に比して高い。また、再入学者の比率も約45%と他大学に比べて非常に高いことがわかった。

一方、「学生実態調査2012」からは、以下のような結果を得ることができた。

- ①入学の動機・目的としては、因子分析の結果、「教養指向」「大卒指向」「受講利便性指向」そして「職業・資格指向」の4因子が抽出された。
- ②因子得点の平均値を比較すると、男性は教養指向が強いのみで、他の3因子は女性の方が高かった。年齢階層では、大卒指向と職業・資格指向が若年者ほど高いのに対し、教養指向と受講利便性指向は高齢者ほど高かった。
- ③受講利便性を入学目的にあげた層は、インターネットの利用率も利用期待度もともに高かった。
- ④自宅以外の学習の場所として学習センターの利用をあげたのは圧倒的に高齢者であり勤務先や通勤途中は若年者と中年層に多かった。職業別では、定年退職者に学習センターの利用が多かった。
- ⑤放送視聴以外の学習時間は、30～50代で短く、20代以下と70代で長いことがわかった。放送視聴時間は、平日で定年退職者、無職が長く、休日では教員・公務員・会社員等が最も長かった。
- ⑥放送大学の学習へのインターネット利用は、40代と60代で25%前後と最も多かった。最も低率だったのは20代以下で、70代以上がそれに次いでいた。職業別では、教員・公務員・会社員等が最も多かった。
- ⑦放送大学の教育への全体的満足感は、高齢者ほど高かった。入学動機・目的別では、教養指向が最も高く、職業資格指向が最も低かった。また、インターネットを放送大学の学習に利用している層ほど満足感は高かった。
- ⑧放送大学への入学時の期待の達成度では、高齢者ほどネット利用に対する期待達成度が高く、高齢者はPC利用への関心が低いということが妥当するとはいえないことがわかった。職業別に見た専業主婦に関しても同じことがいえた。
- ⑨インターネット利用への期待達成度は、受講利便性指向の学生ほど高かった。
- ⑩インターネット利用への期待達成度は「放送大学は現在の仕事に役立った」という学生ほど高く、「放送大学で学んで新聞を読むようになった」という学生ほど低かった。
- ⑪学生による授業評価調査の結果からは、ラジオ科目の評価が過去のデータよりも上昇していることがわかった。その背景には、ラジオ科目のインターネット配信の進展によって利便性が向上したことがあると思われる。

開学以来、本質的な変更を経験していない放送大学の教育システムも、そうした調査結果に表れている学生の変化に即応して、ごく近い将来、とりわけ教育メディア、教育方法に関する部分での大きな変革を余儀なくされることが予想される。とりわけ、学生実態調

査や授業評価の結果などを見る限り、これまで十分に進められてこなかったインターネットを用いたオンライン授業やネットによる学習支援には、年齢や入学時の学歴にかかわらず、多くの学生が強い期待を持っているということを読み取ることができる。従来のコンピュータリテラシーに関する「若年者・男性・有職者で親和的であり、高齢者・女性・無職者で非親和的である。」といった思い込みは、すでに妥当性を大きく減じていることも明らかとなった。

さらに、調査結果を基に本章で見てきたような放送大学の学生の実態あるいは意識を、序章で検討した五類型の遠隔教育モデルと比定することにより、次のような結論を得ることができた。①全体の2～3割を占める若年無職者層や60歳以上の無職者層に属する学生の場合は、ムーアの言うような「交流距離を短縮する」自律的学習者モデルではなく、学習の動機付けや継続支援に役立つ学習方法、とりわけ対面授業に直接代替しうるような学習方法を望んでいる。そうした層の学生にとっての遠隔教育は、ホームバーグの言う人間中心主義モデルで理解できる。②有職の社会人学生の場合には人間中心主義モデルが親和的だとはいえない。とりわけ、看護職や教職といった専門職層の場合、大学が学生の職業生活実態に合わせて効率的なメディアの選択肢を提供するよう期待している。つまり、遠隔教育機関には必ずしも一貫した方向性に限定されることのない、ハイブリッドな機能を強く求めている。③ただし、ごく近い将来像として、放送大学のような遠隔高等教育機関が持つべきだと期待されているのは、インターネット空間を最大限に拡大して利用する多様な教育方法の採用という方向性である。つまり、鄭仁星らの学習空間拡張モデルが、将来的には最も妥当すると予測することができるということである。

(5) 遠隔高等教育へのメディア利用の展望と課題

遠隔高等教育のメディア状況とその課題に関する検討と考察により、いくつかの重要な知見を得ることができた。世界には遠隔教育に特化した数十校の遠隔大学が存在するが、その大半が学生数10万人を超える大規模公開大学、ダニエルのいうメガユニバーシティ(Mega-university)であることがわかる。こうした状況は、ダニエルの示した「ハイブリッドモデル」が現実に適合していることを示唆している。

一方、メガユニバーシティとしての公開大学では、教授システムとして遠隔メディアを用いてきたが、現状では、その全てが各種メディアの複合的な利用、つまりオンラインコース、印刷教材、CD-ROM、チュータリング等々を組み合わせたMedia-mixの形態を取っていることもわかった。その限りにおいてはメディアの多様化が見られるといえるが、しかし、ごく近年のメガユニバーシティでは、UKOUが2006年以来放送授業を全面的に放棄したことに象徴されるように、授業の提供がインターネットを軸として展開するような変化が生じている。つまり多くの公開大学が放送による講義を放棄し、オンライン授業を

中心に据えたカリキュラムに移行しているのである。メガユニバーシティのみならず、世界各地の遠隔高等教育機関では、インターネットを用いたオンライン授業への移行がほぼ完了していると言ってよい。そうした現状は、先の五類型で見れば、「学習空間拡張モデル」への重心のシフトが進んでいる状況と見なすことができるだろう。

一方、日本の放送大学における現在の教育システムは、オンライン授業の流れ、つまり学習空間拡張の流れからはかなり遅れた地点にあるといえる。とりわけ「非同期－双方向」の到達点からは大きく離れているといえる。しかし、調査結果からは、放送大学の学生もすでにオンライン授業へのレディネスをかなりの程度有していることがわかった。事実、インターネットの利用とオンライン化を求める声は年々強まっているのである。

大学の直面する問題解決のための費用対効果の良さ、つまりハイブリッドモデルに基づく大学経営の方向性と、学生の求める利便性、つまり人間中心主義モデルの両方を満足させる解の1つとして、学習空間拡張の方向性に関わるオンライン授業は、成人学習に関しても非常に大きな可能性を持っているといえる。

それとともに、本論では、生涯学習社会における遠隔高等教育の新たな動向と技術利用の展開について、主として教育に用いられるメディアとその利用可能性についても具体的に検討した。現在世界の遠隔高等教育においてさまざまに利用されているインターネットに関わる技術と制度、とりわけOCWあるいはMOOCの利用可能性と発展性についても、その近未来を考察した。

そうした検討と考察を通じ、本論文では、全体として以下のような知見を得るにいたった。すなわち、①高等教育段階の成人学習者は、今後、利便性の高いフレキシブルな学習形態をより強く求めるようになるであろうこと、②そうした要請に応えるためには、現在のところWebネットワークによるオンライン授業が最も有力であろうと判断しうること、③先に見た五つの遠隔教育発展モデルの現状との適合性を検討した結果、オンライン授業の台頭で多様化している現在の遠隔高等教育機関においては、成人の生涯学習に関わるモデルとして、「自律学習者モデル」、「産業化モデル」の適合性は必ずしも高くないこと、また「人間中心主義モデル」は若年層、無職層など特定の属性を持った学生にとって有効と思われるが、普遍的には適合しないこと、④より一般的で現実的な観点に立てば、多様な学問分野と多様な学習者を前提とした折衷的な「ハイブリッドモデル」が現状では最も適合性の高いモデルと考えられること、そして⑤今後さらにICTが技術的な進歩を遂げ、ネットワークメディアの普及が進んで、オンライン授業が遠隔高等教育における中心的手段となるにつれ、オンライン授業を中心に据えたeラーニングの利用に収斂する「学習空間拡張モデル」の妥当性が格段に上がっていくと予想されること、である。

しかし、今回の論文では十分な議論をなし得なかったいくつかの課題も残った。それは次の三点である。第一は、データの限定性である。今回は実証的な研究の完遂を目指して放送大学の直近のデータを解析し、それを元に遠隔高等教育の現状を分析したが、もちろ

ん遠隔高等教育は放送大学だけではない。放送大学は、量的にも社会的位置づけからも非常に重要ではあるが、日本の遠隔高等教育の一機関に過ぎない。今回の知見をより普遍的なものとするためにも、放送大学以外のデータを比較的に分析する必要があった。次に第二は、今回データとして主に用いたものが、学生に対する質問紙調査の結果だったことである。それは、生涯学習の評価に当たっては、主観的な意識がより重要であるという考えに沿ったためであったが、生涯学習にはなじまないとされる経済効果の分析も、遠隔高等教育の全体像を把握し、さらに個々の学生の学習行動を客観的に分析して理解するためには必要である。一般の経済活動における費用対効果分析とはもちろん異なるものの、何らかの経済効果分析は必要不可欠であった。最後に、初等中等の学校教育との比較についても挙げておきたい。現在、遠隔教育とは関わらない学校教育においても ICT 活用の授業の普及が進んでいる。それとの比較において、生涯学習の分野における ICT 活用授業がどのような特性を有しているのか、そうした比較の視点が今回の論文では十分に示せなかった。上記の二点と合わせ、今後の研究課題としたい。

謝 辞

本論文は、文部省（当時）による「生涯学習体制への移行」という教育政策上の大転換以降の日本社会におけるメディアを利用した遠隔高等教育の状況とその背景、および課題と展望について論じたものである。そのために、「成人教育機関としての放送大学の現状と問題点」教育学研究（1989）、「多様化するメディアと教養」同（1999）および「生涯学習と大学ネットワーク」日本生涯教育学会年報（2001）の3本の既発表原論文を核とし、新たに書き加えた章も合わせて独立した論文とした。その際、調査データや関連する情報はできる限り新しいものと差し替えることとしたが、それら原論文の発表時期が13～25年前と古く、とりわけ25年前に発表した「成人教育機関としての放送大学の現状と問題点」が当時の調査結果を基にした実証的論文であったため、データを分析してその結果を用いた既述部分はほとんど書き換えることとなった。

社会全般において技術革新の著しい近年の日本にあっても、ICTとメディアは他に類を見ないほど激しく変化した社会分野の一つである。メディアを利用した遠隔高等教育を取り巻く環境も、また遠隔高等教育そのものも、最近の20年間で全く様相を変えてしまった。そのことも、大幅な書き換えの要因であった。しかし、そのようにデータの再採集と分析のし直しが必要となり、検討や考察も新たに求められるということ自体、まさにこのテーマが現代社会において現在進行中の重要課題であることを示しているのだとも考えられるのである。

本論文の作成にあたっては、多くの方々のご理解とご協力を得た。総合戦略企画室をはじめとする放送大学学園の各部局には、「教務データ」、「学生実態調査2012」および「授業評価2012—平成24年度学生による授業評価報告書—」の個人データに関わらない部分での利用について、本論文の趣旨をご理解の上、許諾をいただいた。それらのデータの整理、集計、分析および論文中で利用する資料の整理に関しては、平野あすかさん、飯尾孫一さんに多大のご迷惑とご面倒をおかけした。

また、論文審査に関しては、世話人教員の溝上智恵子先生はじめ西岡貞一先生、松本浩一先生、歳森敦先生、そして呑海沙織先生に、お忙しい中、学位予定論文を長期にわたり継続的にご審査いただき、数多くの貴重なご意見、ご批判を賜った。また、溝上先生、西岡先生、松本先生、歳森先生には、人間系の手打明敏先生にも加わっていただいた上で、学位論文審査の労もおとりいただくことになった。

そうした皆様のご理解とご協力なしには本論文が完成することは決してなかった。ここに衷心からの感謝の意を表すものである。

2014年6月
岩 永 雅 也

参考文献（邦文）

<著者邦名：50音順>

IT戦略本部『e-Japan 重点計画－高速情報通信ネットワーク社会の形成に関する重点計画－
(2001)

青木久美子『eラーニングの理論と実践』放送大学教育振興会（2012）

赤堀正宜『ボストン公共放送局と市民教育』東信堂（2001）

天城勲監訳『学習：秘められた宝－ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書－』ぎょうせい（1997）

天野郁夫編『大学を語る－22人の学長』玉川大学出版部（1997）

新井郁男編『ラーニング・ソサエティ』至文堂（1979）

『朝日新聞』2005年12月4日朝刊

市川昭午・天野郁夫編『生涯学習の時代』有斐閣（1982）

市川昭午『臨教審以後の教育政策』教育開発研究所（1995）

岩永雅也「中等後教育機関としての専修学校の機能と問題点」高等教育研究所『高等教育研究紀要（第四号）』（1985）

岩永雅也「成人教育機関としての放送大学の現状と問題点」日本教育学会編『教育学研究』第56巻・第3号（1989）

岩永雅也「マルチメディア時代の高等教育」佐伯胖ほか編『変貌する高等教育』岩波書店（1998）

岩永雅也「多様化するメディアと教養」日本教育学会編『教育学研究』第66巻・第3号（1999/9）

岩永雅也「生涯学習と大学ネットワーク」日本生涯教育学会編『日本生涯教育学会年報』第23号（2001/11）

岩永雅也『生涯学習論－現代社会と生涯学習－』放送大学教育振興会（2006）

岩永雅也「現代日本の大学公開講座－実態調査を通して見た現状と課題－」『大学開放フォーラム』（創刊号）全日本大学開放推進機構（2008）

岩永雅也『教育と社会』放送大学教育振興会（2011）

岩永雅也『現代の生涯教育』放送大学教育振興会（2012）

植野真臣・永岡慶三共編「eテスト」培風館（2009）

SCS 事業連絡協議会編『SCS 利用報告書』メディア教育開発センター（1997）

苑復傑「アメリカの高等教育と情報技術」『IDE』No.422（2000）

小沢弘明「『遠山プラン』と大学改革」『経済』No.74、新日本出版社（2001）

梶田将司「WebCTの現状と高等教育用情報基盤の今後」『メディア教育・情報教育の高度化の研究』名古屋大学メディア教育センター（2001）

金子元久「『国立大学法人』のすがた」『IDE 現代の高等教育』No.434、IDE 大学協会（2001）

菊池城司「公開大学（Open University）の教材」『IDE 現代の高等教育』No.227、IDE 大

- 学協会 (1982)
- 喜多村和之『<新版>学生消費者の時代—パークレイの丘から—』玉川大学出版部 (1996)
- 喜多村和之『大学淘汰の時代—消費社会の高等教育』中央公論社 (1990)
- 喜多村和之「日本における『中等後教育』の制度的構造」広島大学・大学教育研究センター『大学論集』第七集 (1979)
- 教育開発国際委員会編／国立教育研究所内フォール報告書検討委員会訳『未来の学習』第一法規出版 (1975)
- 熊谷慎之輔「M.G.ムーアの遠隔教育論」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第 140 号 (2009)
- 経済産業省「特定サービス産業動態統計調査」<2012 年度版>
- 公益財団法人・私立大学通信教育協会編『開かれている大学』 (1986)
- 公益財団法人・日本生産性本部・余暇創研編『レジャー白書 2013～60 代以上が余暇の主役へ～』生産性出版 (2013)
- 河野重男・新井郁男編著『現代教育の構造と課題』ぎょうせい (1978)
- 国立社会保障・人口問題研究所「日本の将来推計人口」 (平成 24 年 12 月推計)
- 後藤将之『マス・メディア論』有斐閣 (1999)
- 小林雅之「高等教育計画と放送大学」『放送大学研究年報』第 16 号 (1998)
- 小林康夫「大学教育の意味を再考する」佐伯胖ほか編『変貌する高等教育』岩波書店 (1998)
- 佐藤卓己・井上義和編『ラーニング・アロン』新曜社 (2008)
- 篠原正典「学習者等の視点に立った適切な eLearning の在り方に関する調査研究報告書」長岡技術科学大学、メディア教育開発センター (2007)
- 私学経営情報センター私学情報室編『今日の私学財政—大学・短期大学編 (平成 24 年度版)』日本私立学校振興共済事業団 (2012)
- 白石正明・中島智枝子編『増補生涯学習・人権教育基本資料集』阿吽社 (1999)
- 大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」(2000)
- 土屋俊「デジタル・メディアによる大学の変容または死滅」吉田文・広田照幸ほか編著『グローバル化—社会変動と大学』岩波書店 (2013)
- 鄭仁星・久保田賢一編／羅願柱・寺嶋浩介著『遠隔教育と eラーニング』北大路書房 (2006)
- 電通総研編『情報メディア白書 2012』ダイヤモンド社 (2012)
- 富崎哲「世界の放送大学に見る放送と教育」『放送研究と調査』(1986)
- 内閣府経済社会総合研究所『消費動向調査』<各年度版>
- 永岡慶三「『バーチャル・ユニバーシティ』とは何か」坂元昂ほか監修『バーチャル・ユニバーシティ』アルク (2001)
- 長畑実・栗原真美「山口大学公開講座の現状と課題」『大学教育』第 2 号 (2005)
- 畠中祥「政府主導で英国流 e-大学計画が動き出す」『カレッジマネジメント』No.108(2001)
- 波多野完治『社会教育の新しい動向』文部省 (1967)

- 濱名篤「定員管理と資金管理はどう変わったか？」『IDE 現代の高等教育』No.448 IDE 大学協会 (2003)
- 放送大学・放送教育開発センター『AAOU 研究集会報告書』放送教育開発センター (1987)
- 放送大学『大学等開放推進事業報告書』放送大学 (2007)
- 放送大学学園「経営に関するデータ集」(2012)
- 放送大学学園『自己点検・評価報告書ー開かれた大学を目指してー』 (2004)
- 放送大学学園『ICT 活用教育の推進に関する調査研究』(2011)
- 放送大学学園『放送大学学園要覧』<昭和 63 年度版> (1988)
- 放送大学学園『放送大学基礎資料集』<各年度版>
- 放送大学総合戦略企画室編『イギリス・アメリカ・韓国における公開大学の現状』放送大学 (2010)
- 本間政雄「苦境に立つ公開大学」『IDE』No.271 (1986)
- 前納弘武・美ノ谷和成編『情報社会の現代』学文社 (1998)
- 増田智子・小林利行「人々の学習関心とメディアに求めているもの～『学習関心とメディア調査』から～」『放送研究と調査』NHK 放送文化研究所 (2008/8)
- 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房(1986)
- 松村祥子・三浦正克・山本淳一『日本・英国・韓国 Open University 図書館調査報告』放送大学 (2010)
- 水越伸『デジタル・メディア社会』岩波書店 (1999)
- 溝上智恵子「e-ラーニングが開く教育の自由化・国際化」関口礼子編著『情報化社会の生涯学習』学文社 (2005)
- 牟田博光「放送大学の費用効果分析」『教育社会学研究』(第 39 集) 東洋館 (1984)
- 牟田博光『大学の地域配置と遠隔教育』多賀出版 (1994)
- メディア教育開発センター編『e ラーニング等の ICT を活用した教育に関する調査報告書 (2008 年度)』メディア教育開発センター (2009)
- 文部科学省『学校基本調査報告書』<平成 23 年版> (2011)
- 文部科学省『学校基本調査報告書 (確定値)』<平成 25 年版> (2013)
- 文部科学省『文部科学白書』<2010 年度版> (2010)
- 文部科学省『文部科学白書』<2012 年度版> (2012)
- 文部科学省・生涯学習政策局「平成 24 年度開かれた大学づくりに関する調査研究」(2012)
- 文部科学省・大学局『高等教育の計画的整備について』(1976)
- 文部科学省・大学審議会大学院部会における審議の概要「大学院入学者選抜の改善について」(1999)
- 文部科学省・第 3 回雇用政策研究会資料「大学・専門学校等における社会人の学び直しについて」(2012)
- 文部科学省・中央教育審議会答申「グローバル化社会の大学院教育～世界の多様な分野で大学

- 院修了者が活躍するために」(2011)
- 文部科学省『文部科学白書』<2010年度版>(2010)
- 山岸駿介「私大政策をどうみるか」『IDE 現代の高等教育』No.448 IDE 大学協会(2003)
- 山崎政人『自民党と教育政策—教育委員任命制から臨教審まで—』岩波書店(1986)
- 郵政省『通信白書』<各年度版>
- 吉田文「ITの浸透を促すもの・阻むもの」『IDE』No.422 IDE 大学協会(2000)
- 吉田文「遠隔教育の現在」『カレッジマネジメント』No.148 リクルート(2008)
- 吉田文「コンソーシアム型のバーチャル大学は未知数」『カレッジマネジメント』No.108 リクルート(2001)
- 吉田文「対面教育と比較されるオンライン教育の評価」『カレッジマネジメント』No.110 リクルート(2001)
- 吉田文・田口真奈編著『模索されるeラーニング—事例と調査データに見る大学の未来』東信堂(2005)
- 渡辺武達「メディア学とは何か」岡満男・山口巧二・渡辺武達編『メディア学の現在』世界思想社(1997)

参考文献(英文)

- <著者原語名:アルファベット順>
- Alkin, Marvin C. ed., *Encyclopedia of Educational Research* (sixth ed.), Vol.1, Macmillan Library Reference (1992)
- Bowen, William G. *Higher Education in the Digital Age*, Princeton Press (2013)
- Breneman, David W., Pusser, Brian, Turner, Sarah E., *Earning from Learning: The Rise of For-Profit Universities*, SUNY Press (2006)/田部井潤監訳『ビジネスとしての高等教育—営利大学の勃興—』(2011)
- Cattell, Raymond B., "Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment", *Journal of Educational Psychology* 54: (1963)
- Cattell, Raymond B., *Abilities: Their Structure, Growth, and Action*. Boston: Houghton Mifflin. (1971)
- CERI, OECD, *Adults in Higher Education*, OECD (1987)
- Daniel, John S. & C. Marquis, Independence and interaction: getting the mixture right, *Teaching at a Distance*, 15 (1979)
- Daniel, John S., *Mega-Universities & Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education*, Kogan Page Limited (1996)
- Daugherty, Martha and Funke, Barbara L., University Faculty and Student Perceptions of Web-Based Instruction, *Journal of Distance Education*, vol.13, No.1(1998)

- Dede, Chris, 'The Evolution of Distance Education: Emerging Technologies and Distributed Learning', *The American Journal of Distance Education* Vol.10(2),(1996)
- Elaine A.I., Jeff Seaman, *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*, Pearson (2013)
- Elman, S. E. and Smock, S. M., *Professional Service and Faculty Rewards*, National Association of State Universities and Land-Grant Colleges (1985)
- Gelpi, Ettore, *Lifelong Education: The Dialectic Between Oppression and Liberation*, UNESCO (1983)／前平泰志訳『生涯教育－抑圧と解放の弁証法』東京創元社 (1983)
- Gladieux, Lawrence E. and Swail, Watson S., The Virtual University and Educational Opportunity: Panacea or False Hope?, *Higher Education Management* Vol. 11, No. 2, OECD (1999)
- Holmberg, Börje, *Status and Trends of Distance Education*, Kogan Page Limited (1981)
- Hutchins, Robert M. *The Learning Society*, Pelican Books Limited (1970)
- Jung, I. S., Korea's experiments with virtual education, *Technical notes series*, Vol.5, No.2, World Bank (2000)
- Keegan, D., Sewart, D., and Holmberg, B. eds. *Distance Education: International Perspectives*, Law Book Co. of Australasia (1984)
- Khan, B. H., Web-based Instruction (WBI): What is it and why is it? B.H. Khan (ed.) *Web-Based Instruction*, Educational Technology Publications (1997)
- Knowles, Malcolm S., *The Adult Learners -second edition-*, Educational Technology Publications (1978)
- Knowles, Malcolm S., *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge Book Co. (1988)／堀薫夫・三輪建二監訳『成人教育の現代的実践－ペダゴジーからアンドラゴジーへー』鳳書房 (2002)
- Freedman, Leonard, *Quality in Continuing Education : Principles, Practices, and Standards for Colleges and Universities*, Jossey-Bass (1987)／山田礼子訳『開かれた大学への戦略－継続高等教育のすすめ』PHP 研究所 (1995)
- Weber, Max, *Wissenschaft als Beruf*／尾高邦雄訳『職業としての学問』岩波書店 (1980)
- Merisotis, Jamie P. and Phipps, Ronald A., "What's the Difference?", *Change*, May/June (1999)
- Miller, Gary. "Research Opportunities in Distance Education", *PAACE Journal of Lifelong Education* Vol.6 (1997)
- McLuhan, Herbert Marshall, *Understanding Media: the Extensions of Man*, McGraw-Hill (1964)／栗原裕・河本仲聖共訳『メディア論－人間の拡張の諸相－』みすず書房 (1987)
- Moore, Michael G. and Kearsley, Greg, *Distance Education: A Systems View*／高橋悟編訳

- 『遠隔教育－生涯学習社会への挑戦－』海文堂（2004）
- Moore, Michael G., “Learner autonomy: the second dimension of independent learning”,
Convergence 5, (1972)
New York Times, (2001/8/20)
- O' Donnell, James J., "The New Liberal Arts," *Liberal Education* (1996)
- OECD, *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, OECD (2010)
- OECD, *Stat Extracts*, OECD (2010)
- OECD, *Towards Mass Higher Education*, OECD (1974)
- Open University, *An Introduction to the Open University*, UKOU (1981)
- Perdue, Kathy J. and Valentine, Thomas, “Beliefs of Certified Public Accountants toward
Distance Education: A Statewide Georgia Survey”, *The American Journal of
Distance Education* Vol.12, No.3 (1998)
- Perry, Walter, *Open University*, Jossey-Bass (1977)／西本三十二訳『オープン・ユニヴァー
シティー：英国放送大学の歩み』創元社（1978）
- Jarvis, Peter, *Adult and Continuing Education -second edition-* Routledge (1995)
- Ong, Walter J., *Orality and Literacy*, Routledge (2002)／桜井直文・林正寛・糟谷啓介訳『声
の文化と文字の文化』藤原書店（1991）
- Peters, Otto, “Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation
in outline”, Sewart, D., D. Keegan & B. Holmberg eds., *Distance Education:
International Perspectives*, Croom Helm(1983)
- Raggatt, Peter, Edwards, Richard and Small, Nick eds., *The Learning Society*, Open
University (1996)
- Riesman, David, *On Higher Education: the Academic Enterprise in an Era of Rising
Student Consumerism*, Jossey-Bass, (1981)／喜多村和之監訳『高等教育論－学生消費
者主義時代の大学』玉川大学出版部（1986）
- Rumble, Greville and Keith Harry eds., *The Distance Teaching Universities*, Croom
Helman (1982)
- Sanders, Barry, *A is for Ox: Violence, Electronic Media, the Silencing of the Written
Word*, Pantheon Books (1994)／杉本卓訳『本が死ぬところ暴力が生まれる』新曜社
(1998)
- Spooner, Fred, et al., “Student Ratings of Instruction in Distance Learning and
On-Campus Classes”, *The Journal of Educational Research* Vol.92 No.3, (1999)
- Steinbeck, John, *The Grapes of Wrath* (vol.1), The Viking Press-James Lloyd (1939)／大
久保康雄訳『怒りの葡萄(上)』新潮社（1967）
- Stubblefield, Harold W. & Keane, Patrick, *Adult Education in the American Experience*,
Jossey-Bass (1994)

Thompson, Melody M. and Chute, Alan G., “A Vision for Distance Education: Networked Learning Environments”, *Open Learning*, June (1998)

U.S. Department of Education, *The Condition of Education*, National Center for Education Statistics (2011)

UNESCO, *Terminology of Adult Education*, UNESCO (1979)

Verduin, John R. Jr. and Clark, Thomas A., *Distance Education*, Jossey-Bass (1991)

参照 URL

http://www.meti.go.jp/statistics/tyo/tokusabido/result/result_1.html/ (2013/10/15)

経済産業省「特定サービス産業動態統計調査」2012年度版

<http://www.uce.or.jp/about/status/> (2012/10/19)

<http://www.uce.or.jp/about/status/> (2002/05/19) 公益財団法人・私立大学通信教育協会

<http://www.globalnote.jp/> (2013/7/20) ITU-GLOBASL NOTE 社

<http://www.jonesinternational.edu/> (2013/7/20) ジョーンズ国際大学

http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/tsushinkyoku/index.htm (2014/03/23) 文部科学省
「社会通信教育の振興」

<http://fd.code.ouj.ac.jp/tips/qanda/q121.html/> (2013/11/05) 放送大学・大学教員のための
ICT 活用

http://souken.shingakunet.com/college_m/2013/11/183moocs14-6144.html (2014/01/15)
船守美穂「MOOCs が高等教育へ与えるインパクト」『カレッジマネジメント』183号
2013/Nov.-Dec.

<http://www.webct.com/hp/> (2002/5/10) WebCT 社

<http://www.blackboard.jp/markets/higher-education/> (2002/5/10) Blackboard 社

<http://www.emit-japan.com/> (2002/05/10) エミットジャパン社

<http://www.unisa.ac.za/>, (2012/02/13) 南アフリカ大学

<http://www.umd.edu/>, (2013/12/20) メリーランド大学

<http://www.monash.edu.au/>, (2013/12/20) モナッシュ大学

<http://www.open.ac.uk/>, (2013/12/20) UKOU

<http://www.athabascau.ca/>, (2013/12/20) アサバスカ大学

<http://www.usm.my/>, (2013/12/20) マレーシア科学大学

<http://portal.uned.es/>, (2013/12/20) スペイン・国立遠隔教育大学

<http://www.knou.ac.kr/>, (2013/12/20) 韓国国立公開大学

<http://www.fernuni-hagen.de/>, (2013/12/20) フェルン大学

<http://www.aiou.edu.pk/>, (2013/12/20) アラマ・イクバル公開大学

<http://www.openu.ac.il/>, (2013/12/20) イスラエル公開大学

<http://www.stou.ac.th/>, (2013/12/20) スコータイ・タマティラート公開大学
<http://www.crtvu.edu.cn/>, (2013/12/20) 中国開放大学
<http://www.anadolu.edu.tr/>, (2013/12/20) アナドル大学
<http://www.ut.ac.id/>, (2013/12/20) テルブカ大学
<http://www.ignou.ac.in/>, (2013/12/20) インディラガンジー国立公開大学
<http://www.ouj.ac.jp/>, (2013/12/20) 放送大学
<http://www.nou.edu.tw/>, (2013/12/20) 国立空中大学
<http://www.ouhk.edu.hk/>, (2013/12/20) 香港公開大学
<http://www2.upou.edu.ph/>, (2013/12/20) フィリピン公開大学
<http://oum.edu.my/>, (2013/12/20) マレーシア公開大学
<http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2013/02/weodata/index.aspx/>, (2013/10/08)
IMF, *World Economic Outlook Databases* (2013)

研究業績書

①査読制度のある学術雑誌

- (1)岩永雅也,「若年労働市場の組織化と学校」,教育社会学研究,第38集,1983,pp.134-145.
- (2)岩永雅也,「新時代への賭け—放送大学の現状と課題—」,放送教育開発センター研究紀要,第2号,1989,pp.1-41.
- (3)岩永雅也,「成人教育機関としての放送大学の現状と問題点」,教育学研究,第56巻,第3号,1989,pp.262-272,319.
- (4)岩永雅也,「米短期大学とその学生募集戦略の変容」,放送教育開発センター研究紀要,第6号,1992,pp.99-114.
- (5)Masaya Iwanaga, “Elderly Students Learning through the University of the Air System in Japan”, *Educational Gerontology*, vol. 20, No.5, 1994, pp.473-482.
- (6)岩永雅也,「大学のユニバーサル化とエリート教育」,高等教育研究,第2集,1999,pp.65-84.
- (7)岩永雅也,「多様化するメディアと教養」,教育学研究,第66巻,第3号,1999,pp.295-305,369.
- (8)岩永雅也,「生涯学習と大学ネットワーク」,日本生涯教育学会年報,第22号,2001,pp.31-48.
- (9)岩永雅也,「現代日本の大学公開講座—実態調査を通して見た現状と課題」,大学開放フォーラム,創刊号,2008,pp.18-23.

②査読制度のある国際会議録

- (1)○Masaya Iwanaga and Kazuo Takahashi, “The University of the Air as a Vehicle of Life-long and Continuing Education in Japan”, Proc. of the AAOU 1992 Annual Conference in Seoul, Sept 1992, pp.241-251.

③著書

- (1)岩永雅也,「2章 変わる就職市場と学校」,pp.24-45,潮木守一,熊谷一乗,後藤誠也編,教育改革は可能か,有信堂,1985,296p.
- (2)Masaya Iwanaga, “Chapter 2: Quantitative Transitions in the Postsecondary Education System” (pp.12-20), “Chapter 6: Finance and Administration in the Non-University Sector” (pp.45-55), Yoshiya Abe (ed.), *Non-University Sector Higher Education in Japan*, Research Institute for Higher Education, Hiroshima

University, 1989, 83p.

- (3)岩永雅也,「4章 生涯学習時代の高等教育」, pp.123-149, 天野郁夫, 岩木秀夫編著, 変動する社会の教育制度, 教育開発研究所, 1990, 294p.
- (4)岩永雅也,「5章 アスピレーションとその実現」, pp.91-118, 岡本英雄, 直井道子編, 女性と社会階層, 東京大学出版会, 1990, 220p.
- (5)岩永雅也,「4章 人的資本と労働市場」, pp.41-63, 白倉幸男編, 現代の社会システム, 学術図書出版社, 1991, 283p.
- (6)岩永雅也,「1章 社会調査の設計」 pp.22-32,「3章 調査票を作る」 pp.33-44,「4章 サンプルングの方法」 pp.45-57,「5章 調査の実施」 pp.58-69,「6章 データの基礎的集計」 pp.70-82, 盛山和夫, 近藤博之, 岩永雅也, 社会調査法, 日本放送出版協会, 1992, 214p.
- (7)岩永雅也,「1章 規範と逸脱」 pp.11-20,「3章 社会的統制と逸脱」 pp.31-39,「5章 逸脱的文化の学習」 pp.43-57,「13章 規範と社会からの逃避」 pp.128-138,「15章 逸脱のゆくえ」 pp. 147-156, 清永賢二, 岩永雅也編著, 逸脱の社会学, 放送大学教育出版会, 1993, 167p.
- (8)岩永雅也,「3章 家族の変容」 pp.37-48,「5章 若者と現代」 pp.59-70,「8章 大衆余暇の時代」 pp.99-110,「18章 技術革新の新しい波」 pp.207-218, 阿部斉編, 変動する日本社会, 放送大学教育出版会, 1993, 361p.
- (9)岩永雅也,「4章 私学助成の背景と現状」, pp.101-124, 市川昭午編, 大学大衆化の構造, 玉川大学出版部, 1995, 202p.
- (10)岩永雅也,「1章 社会調査のすすめ」 pp.11-21,「2章 調査の諸類型」 pp.22-33,「3章 調査票調査の設計」 pp.34-46,「4章 調査票の作成」 pp.47-57,「5章 標本抽出と調査の実施」 pp.58-72,「6章 結果の集計」 pp.73-84,「15章 調査結果の記述と表現」 pp.208-219, 岩永雅也, 大塚雄作, 高橋一男編著, 社会調査の基礎, 放送大学教育出版会, 1996, 226p.
- (11)岩永雅也,「9章 ウェル・エイジング時代の大学教育」, pp.156-179, 関口礼子編著, 高齢化社会への意識改革, 勁草書房, 1996, 274p.
- (12)岩永雅也,「2章 社会とはなにか」 pp.23-34,「5章 認識のプロセス」 pp.59-69,「8章 調査の技法」 pp.90-102,「4章 調査票の作成」 pp.47-57,「5章 標本抽出と調査の実施」 pp.58-72,「6章 結果の集計」 pp.73-84,「10章 表現の技法」 pp.115-123,「14章 社会学における研究」 pp.154-165, 坂井素思, 岩永雅也, 橋本裕藏編著, 社会科学入門, 放送大学教育出版会, 1997, 216p.
- (13)岩永雅也,「序 いま、なぜ才能教育か」 pp.3-10,「1章 才能教育とは何か」 pp.16-25,「4章 拡充と促進ー才能教育の二大潮流ー」 pp.50-6,「5章 才能の発見と認定」 pp.62-79,「10章 ドイツの才能教育」 pp.128-143,「13章 才能教育をめぐる状況」, pp.171-192, 麻生誠, 岩永雅也編著, 創造的才能教育, 玉川大学出版部, 1997, 240p.

- (14)岩永雅也,「1章 規範と逸脱」pp.11-24,「2章 社会変動と逸脱」pp.25-34,「4章 逸脱文化の学習」pp.43-52,「5章 ラベリング」pp.53-65,「6章 逸脱研究の現状」pp.66-77,「11章 逃避的行動」pp.116-128,清永賢二,岩永雅也編著,〈改訂版〉逸脱の社会学,放送大学教育出版会,1998,206p.
- (15)岩永雅也,「8章 マルチメディア時代の高等教育」,pp.292-314,佐伯胖,佐藤学,浜田寿美男,黒崎勲,田中孝彦,藤田英典編,変貌する高等教育,岩波書店,1998,330p.
- (16)岩永雅也,「5章 世界の放送大学」,pp.194-216,笹井宏益,山本慶裕編著,メディアと生涯学習,玉川大学出版部,2000,276p.
- (17)岩永雅也,「1章 社会を調査する」pp.10-23,「2章 調査の種類」pp.24-38,「3章 調査票調査の設計」pp.39-53,「4章 調査票を作る」pp.54-69,「15章 調査結果のまとめと表現」pp.247-262,岩永雅也,大塚雄作,高橋一男編著,〈改訂版〉社会調査の基礎,放送大学教育出版会,2001,288p.
- (18)岩永雅也,「2章 社会学の方法」pp.22-41,「5章 文化と社会化」pp.62-76,「6章 同調と逸脱」pp.77-91,「8章 教育と市民社会」pp.109-130,「9章 職業と階層」pp.131-145,「13章 メディアと大衆」,pp.183-200,倉沢進,秋元律郎,岩永雅也編著,社会学入門,放送大学教育出版会,2001,238p.
- (19)岩永雅也,生涯学習論—生涯学習社会の展望—,放送大学教育出版会,2002,202p.
- (20)岩永雅也,「1章 教育社会学の視座」pp.9-26,「7章 分岐点としての中等教育」pp.89-102,「12章 学歴と社会階層」pp.159-178,「14章 生涯学習社会の展望」pp.192-207,「15章 教育の現代的課題」pp.208-224,岩永雅也,稲垣恭子編著,教育社会学,放送大学教育出版会,2003,230p.
- (21)岩永雅也,「4章 現代社会の組織と職業」,pp.95-105,日本福祉養成校協会編,社会福祉士のための基礎知識Ⅲ,中央法規,2003,335p.
- (22)岩永雅也,「6章 社会的活動の評価」,pp.143-164,山野井敦徳,清水一彦編,大学評価の展開,東信堂,2004,304p.
- (23)岩永雅也,「6章 大学の運営と財政」pp.74-93,「7章 人材養成と労働市場」pp.94-109,「8章 社会への貢献」pp.110-129,「9章 変貌する大学教員」pp.130-146,「15章 大学変革の課題」pp.198-210,館昭,岩永雅也編著,岐路に立つ大学,放送大学教育出版会,2004,218p.
- (24)岩永雅也,生涯学習論—現代社会と生涯学習—,放送大学教育出版会,2006,242p.
- (25)岩永雅也,「12章 問題行動の現状」pp.158-173,新井郁男,住田正樹,岡崎友典編著,生徒指導,放送大学教育出版会,2006,209p.
- (26)岩永雅也,「1章 教育社会学の視座」pp.9-28,「7章 分岐点としての中等教育」pp.97-110,「9章 教育の病理」pp.122-139,「10章 教育改革と公教育問題」pp.140-158,「15章 現代の教育課題」pp.224-241,岩永雅也,稲垣恭子編著,〈新版〉教育社会学,放送大学教育出版会,2007,252p.

- (27)岩永雅也,「1章 人間を理解する」pp.9-21,「5章 社会の中の人間」pp.55-67,「6章 社会化と教育」pp.68-81,「9章 ライフサイクルと教育」pp.110-123,「14章 集団への不適応」pp.174-187,「15章 自立と調和」pp.188-199,岩永雅也,滝口俊子,佐藤禮子編著,こころとからだ,放送大学教育出版会,2007,212p.
- (28)岩永雅也,「2章～6章」pp.32-197,工藤庸子,岩永雅也著,大人のための「学問のススメ」,講談社,2007,218p.
- (29)岩永雅也,「7章 グローバル化する教育」pp.89-103,「14章 オーバーシーズ・ジャパニーズ」pp.188-203,林敏夫,高橋和夫編著,世界の中の日本,放送大学教育出版会,2009,229p.
- (30)岩永雅也,「1章 現代社会と才能教育」pp.10-23,「2章 才能観の系譜」pp.24-44,「5章 才能教育のタイポロジー」pp.72-8,「6章 早修の方法と意義」pp.88-102,「11章 芸術における才能と教育」pp.153-169,「15章 個性と才能が活きる社会へ」pp.212-226,岩永雅也,松村暢隆編著,才能と教育,放送大学教育出版会,2010,248p.
- (31)岩永雅也,「1章 巨人たちの系譜」pp.1-13,「2章 古代世界の教育」pp.14-27,「3章 コメニウス」pp.28-44,「4章 ルソー」pp.45-58,「5章 ペスタロッチ」pp.59-70,「6章 フレーベル」,pp.71-81,「7章 ヘルバルト」,岩永雅也,星薫編著,教育と心理の巨人たち,放送大学教育出版会,2010,224p.
- (32)岩永雅也,教育と社会,放送大学教育出版会,2011,276p.
- (33)岩永雅也,「1章 平成という時代」pp.9-23,「6章 階層間格差の拡大」pp.94-107,「8章 教育の自由化と学力格差」pp.127-145,「9章 社会に背を向ける人々」pp.146-161,坂井素思,岩永雅也編著,格差社会と新自由主義,放送大学教育出版会,2011,272p.
- (34)岩永雅也,「第1部 I-5 生涯学習・社会教育」,pp.14-15,汐見稔彦編,よくわかる教育原理,ミネルヴァ書房,2011,326p.
- (35)岩永雅也,現代の生涯学習,放送大学教育出版会,2012,260p.

④その他

(ア) 査読のない論文

- (1)岩永雅也,「高学歴社会の諸問題-理論的整理と問題点の指摘-」,東京大学教育学部紀要,第20巻,1981,pp.309-316.
- (2)岩永雅也,「西ドイツの入学政策」,高等教育研究紀要,第1号,1983,pp.33-43.
- (3)岩永雅也,「新規学卒労働市場の構造に関する実証的研究」,大阪大学人間科学部紀要,第10巻,1984,pp.247-276.
- (4)岩永雅也,「中等後教育機関としての専修学校の機能と問題点」,高等教育研究紀要,第4号,1985,pp.29-46.

- (5)岩永雅也,「専修学校・各種学校」, NIRA・OUTPUT (NRS-84-16) 地域短期高等教育システムの研究, 第4号, 1985, pp.64-73.
- (6)岩永雅也,「中等教育卒業後の教育ニーズ」, NIRA・OUTPUT (NRS-84-16) 地域短期高等教育システムの研究, 第4号, 1985, pp.169-179.
- (7)岩永雅也,「短期高等教育機会の現状-専修学校・各種学校-」, 高等教育研究紀要, 第6号, 1986, pp.64-74.
- (8)岩永雅也,「生涯学習時代の大学」, 教育と情報, No.388, 1990, pp.8-13.
- (9)岩永雅也,「戦後高等教育政策とその政策理念」, 大学史研究, 第6号, 1990, pp.54-62.
- (10)岩永雅也,「多文化国家インドネシアの教育システムと公開大学」, 放送大学研究年報, 第9号, 1992, pp.51-73.
- (11)岩永雅也,「卒業後の進路の動向」, 教育と情報, No.417, 1992, pp.2-7.
- (12)岩永雅也,「アメリカにおける才能教育の現状」, 高等教育研究紀要, 第13号, 1993, pp.60-102.
- (13)岩永雅也,「ドイツにおける才能教育の現状」, 高等教育研究紀要, 第13号, 1993, pp.130-150.
- (14)岩永雅也,「アメリカにおける高卒者の職業進路選択」, 教育と情報, No.453, 1995, pp.18-23.
- (15)岩永雅也,「遠隔高等教育の展望と課題」, 高等教育研究紀要, 第19号, 2004, pp.233-244.
- (16)岩永雅也,「生涯学習社会における放送大学の役割」, 社会教育, 2009年9月号, 2009, pp.18-23.
- (17)岩永雅也,「生涯学習とICT活用の可能性」, メディア教育研究, 2009年, 2009, pp.6-17.

(イ) 口頭発表

- (1)岩永雅也,「高学歴社会-要因と背景-」, 日本教育社会学会第31回大会, 1979年9月, 口頭発表
- (2)岩永雅也,「高卒労働力の供給過程と学校の役割」, 日本教育社会学会第33回大会, 1981年10月, 口頭発表
- (3)岩永雅也,「学卒市場の組織化に関する研究-関東A県における事例調査を手がかりとして-(2)企業の選考・採用活動と学校」, 日本教育社会学会第34回大会, 1982年10月, 口頭発表
- (4)岩永雅也,「義務教育後教育体系に関する基礎的研究」, 日本教育社会学会第35回大会, 1983年10月, 口頭発表
- (5)岩永雅也,「青少年の自立性」, 日本教育社会学会第36回大会, 1984年10月, 口頭発表
- (6)岩永雅也,「学校教育と初期キャリア形成-第三次産業セクターを中心に」, 日本教育社会学会第36回大会, 1984年10月, 課題研究パネリスト

- (7) 岩永雅也, 「Hi-OVIS における遠隔教育の実践」, 電子通信学会, 1985 年 5 月, 口頭発表
- (8) 岩永雅也, 「放送大学ー日本とアメリカ」, 第 5 回大学放送教育シンポジウム, 1985 年 11 月, パネリスト
- (9) 岩永雅也, 「双方向画像システムの遠隔教育への応用」, テレビジョン学会, 1986 年 2 月, 口頭発表
- (10) 岩永雅也, 「わが国における高等教育の新たな試み」, 日本教育社会学会第 39 回大会, 1987 年 9 月, 口頭発表
- (11) 岩永雅也, 「学習者主体の教材作りへの接近」, 第 6 回大学放送教育シンポジウム, 1987 年 12 月, パネリスト
- (12) Masaya Iwanaga, Hayato Yamanaka, Chieko Shiozaki and Morio Shibayama, “The University of the Air in Japan: The Present and the Future”, Pacific Telecommunications Council; 10th Annual Conference, Honolulu, 1988/02, 口頭発表
- (13) 岩永雅也, 「女性のアスピレーションと達成」, 第 37 回関東社会学会, 1989 年 6 月, 口頭発表
- (14) 岩永雅也, 「戦後高等教育政策の展開と教育社会学研究」, 日本教育社会学会第 41 回大会, 1989 年 10 月, 課題研究報告者
- (15) 岩永雅也, 「大学教員の在外研修経験に関する研究」, 日本教育社会学会第 42 回大会, 1990 年 10 月, 口頭発表
- (16) Masaya Iwanaga, “The Present State and Problems of Staff Recruitment at the University of the Air”, AAOU Annual Conference, New Delhi, 1995/2, 口頭発表
- (17) 岩永雅也, 「アメリカにおける中等教育改革の動向」, 日本教育社会学会第 47 回大会, 1995 年 9 月, ラウンドテーブル報告
- (18) Masaya Iwanaga, “Course Evaluation by Students: in the Case of the University of the Air in Japan”, AAOU Annual Conference, Taipei, 1995/12, 口頭発表
- (19) 岩永雅也, 「遠隔高等教育におけるコース評価の試み」, 日本教育社会学会第 48 回大会, 1996 年 10 月, 口頭発表
- (20) Masaya Iwanaga, “Critical Factors for Determining the Quality of Broad cast Lectures: “What is important for Distant Learners?””, AAOU Annual Conference, Kuala Lumpur, 1997/02, 口頭発表
- (21) 岩永雅也, 「大学入試と人材育成ー進学適性検査高得点者調査を手がかりにー」, 日本教育社会学会第 50 回大会, 1998 年 10 月, 口頭発表
- (22) Masaya Iwanaga, “The Professional Careers and Consciousness of the Graduates of the UAJ”, AAOU Annual Conference, Beijing, 1999/10, 口頭発表
- (23) Masaya Iwanaga, “The Present and the Future of Multimedia in Japan’s Open

Learning”, AAOU Annual Conference, Manila, 2000/10, 口頭発表

- (24) 岩永雅也, 「高い才能を有する児童・生徒の実態に関する調査研究」, 日本教育社会学会第 54 回大会, 2002 年 9 月, 口頭発表
- (25) 岩永雅也, 「遠隔高等教育における社会調査の教授と学習」, 日本社会学会大会・シンポジウム『社会調査の制度化と社会学教育』, 2002 年 11 月, シンポジスト
- (26) Masaya Iwanaga, “Collaborative Development of Multimedia Courses in UAJ: From Distance Learning to Virtual Learning”, AAOU Annual Conference, Bangkok, 2003/10, 口頭発表
- (27) 岩永雅也, 「IT が拓く学びの世界ー学力を高め教養を深めるためにー」, 日本教育社会学会第 57 回大会, 2005 年 9 月, 公開シンポジウム・シンポジスト

付録1 放送大学学生実態調査(調査票・集計表)

放送大学学生 各位

「放送大学学生実態調査（全科履修生）」ご協力のお願い

平成24年9月

拝啓 皆様におかれましては、ますますご清栄のこととお慶び申し上げます。

さて、本学では今後、放送大学をより良くしていくために、放送大学の学生の皆さんの入学した動機・目的や在学中の学習環境、施設などの利用状況、学習に対する成果などをお尋ねするアンケートを実施することとなりました。

つきましては、お忙しい中大変恐縮ではございますが、アンケートにご回答の上、同封の返信用封筒（切手不要）にてご返信いただきますよう、よろしくお願い申し上げます。

なお、調査は無記名式とし、ご回答者は特定できないようになっておりますので、お考えのままを率直にお答えください。調査結果は、すべて統計的に処理されるもので、ご回答者の個人的なデータが公になることは決してありません。また、調査以外の目的に用いられることはありません。

本調査の趣旨を何卒ご理解の上、ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

記

◎ ご回答に際してのお願い

アンケートのご回答は、それぞれの質問事項の指示に従って、

同封の回答記入シートにご記入下さい。

（ご記入はHB以上の濃い鉛筆、ボールペン等で、しっかりマークを塗りつぶして下さい）

◎ 返送方法

同封の返信用封筒に、ご回答いただいた回答記入シートのみを入れて、ご返送下さい。

なお、記名及び切手は不要です。

◎ 返信締切期日

平成24年9月21日（金）

【お問い合わせ先】

放送大学総合戦略企画室評価分析係

千葉県美浜区若葉2-1-1

電話：043-276-5111（代）

※お問い合わせ受付時間

月～金曜日（祝日除く）9：30～17：30（12：00～13：00を除く）

付録1 放送大学学生実態調査(調査票・集計表)

【問3】 職業のご説明

| | |
|--------------------|--|
| ① 教員 | 幼稚園、小学校、中学校、高等学校、高等専門学校、大学等において教職に従事する方 |
| ② 公務員・団体職員等 | 国家公務員及び地方公務員(国立大学法人等の職員を含む)。 ただし、教員である方は①の「教員」、また看護師である方は⑥の「看護師等」をお選びください |
| ③ 会社員等 | 上記①②以外の企業または団体等に勤務する方(派遣社員、契約社員を含む) |
| ④ 自営業・自由業 | 商店などを個人で営む方、文筆業、開業医師等 |
| ⑤ 農林水産業等従業者 | 農業、林業、漁業等に従事する方 |
| ⑥ 看護師等 | 看護師、准看護師、保健師、助産師、他医療関係者 |
| ⑦ 専業主婦(夫) | 専業主婦(夫)の方 |
| ⑧ パートタイマー | パートタイムで仕事をされている方 |
| ⑨ アルバイト等 | アルバイト・フリーター等で仕事をされている方。 ただし、他大学等の学生でアルバイトをしている方は、⑩の「他大学・専門学校等に在籍する学生」をお選びください |
| ⑩ 他大学・専門学校等に在籍する学生 | 他の大学、短期大学、高等専門学校、専修学校等の学生である方 |
| ⑪ 定年等退職者 | 定年等により退職し、現在職業を持たない方 |
| ⑫ 無職(⑦⑪以外の方) | ⑦専業主婦(夫)及び⑪定年等退職者に該当しない職業を持たない方 |
| ⑬ その他 | 上記①～⑫にあてはまらない方 |

【問4】 最終出身学校のご説明

| | |
|-------------|---|
| ① 新制の中学校等 | 小学校、中学校、盲学校・ろう学校・養護学校の小学部・中学部、国民学校の初等科・高等科、尋常小学校、通信講習所普通科 |
| ② 旧制青年学校等 | 青年学校本科、陸海軍工員養成所、実業補習学校 |
| ③ 旧制の中学校 | 旧制の中学校、高等女学校、実業学校、鉄道教習所(中等部・普通部)、通信講習所高等科、陸軍幼年学校、海軍甲種予科練 |
| ④ 専修学校高等課程等 | 専修学校高等課程、准看護師養成所 |
| ⑤ 高等学校等 | 高等学校、中等教育学校、盲学校・ろう学校・養護学校の高等部、師範学校本科第1学年修了、師範学校予科4年課程、大学入学資格検定合格、高等学校卒業程度認定試験合格 |
| ⑥ 短期大学等 | 短期大学、高等専門学校、旧制の高等学校高等科、大学予科、旧制の専門学校、高等師範学校、青年学校教員養成所、高等通信講習所本科(3年以上の科)、陸軍士官学校、海軍兵学校 |
| ⑦ 専修学校専門課程等 | 看護専門学校等各種の専修学校専門課程、都道府県立農業講習所、看護師養成所、図書館職員養成所 |
| ⑧ 大学等 | 大学(旧制大学を含む)、大学院、大学評価学位授与機構により学位授与 |
| ⑨ 大学校 | 気象大学校・海上保安大学校等各種の大学校 |

【問10】 編入学資格の学校種別のご説明

| | |
|--------------------|----------------------|
| ① 大学等 | 他大学卒業または退学 |
| ② 短期大学・高等専門学校(5年制) | 短期大学または高等専門学校(5年制)卒業 |
| ③ 専修学校専門課程 | 専修学校専門課程を修了 |

付録1 放送大学学生実態調査(調査票・集計表)

※お願い アンケートのご回答は、同封の「回答記入シート」にご記入下さい。

- 【問1】 あなたの年齢を教えてください。(次の①～⑫の内から、あてはまるもの1つをご回答ください)
①～19歳 ②20～24 ③25～29 ④30～34 ⑤35～39 ⑥40～44 ⑦45～49 ⑧50～54 ⑨55～59 ⑩60～64 ⑪65～69 ⑫70歳～
- 【問2】 あなたの性別を教えてください。
①男性 ②女性
- 【問3】 あなたのご職業を教えてください。(次の①～⑬の内から、あてはまるもの1つをご回答ください)
①教員 ②公務員・団体職員等 ③会社員等 ④自営業・自由業 ⑤農林水産事業等従事者 ⑥看護師等 ⑦専業主婦(夫)
⑧パートタイマー ⑨アルバイト等 ⑩他大学・専門学校等に在籍する学生 ⑪定年等退職者 ⑫無職(⑦⑪以外の方) ⑬その他
※ ①～⑬の職業の内容は、左ページの「職業のご説明」をご覧ください。
- 【問4】 あなたの最終出身学校を教えてください。(次の①～⑨の内から、あてはまるもの1つをご回答ください)
①新制の中学校等 ②旧制青年学校等 ③旧制の中学校等 ④専修学校高等課程等 ⑤高等学校等
⑥短期大学等 ⑦専修学校専門課程等 ⑧大学等 ⑨大学校
※ ①～⑨の学校の内容は、左ページの「最終出身学校のご説明」をご覧ください。
- 【問5】 あなたのご住所を教えてください。(都道府県と市町村)
(都・道・府・県) (市・町・村)
- 【問6】 あなたの所属している学習センター、またはサテライトスペースを教えてください。
(次の1～57の内から、あてはまるもの1つをご回答ください)
1北海道 2旭川 3青森 4八戸 5岩手 6宮城 7秋田 8山形 9福島 10いわき 11茨城
12栃木 13群馬 14埼玉 15千葉 16東京文京 17東京足立 18東京多摩 19東京渋谷(東京世田谷)
20神奈川 21新潟 22富山 23石川 24福井 25山梨 26長野 27岐阜 28静岡 29浜松 30愛知
31三重 32滋賀 33京都 34大阪 35兵庫 36姫路 37奈良 38和歌山 39鳥取 40島根
41岡山 42広島 43福山 44山口 45徳島 46香川 47愛媛 48高知 49福岡 50北九州
51佐賀 52長崎 53熊本 54大分 55宮崎 56鹿児島 57沖縄
- 【問7】 あなたが現在所属しているコースはどれですか。(次の①～⑪の内から、あてはまるもの1つをご回答ください)
①生活と福祉 ②心理と教育 ③社会と産業 ④人間と文化 ⑤自然と環境
(旧専攻名:⑥生活と福祉 ⑦発達と教育 ⑧社会と経済 ⑨産業と技術 ⑩人間の探求 ⑪自然の理解)
- 【問8】 あなたは現在までに、放送大学に通算して約何年間在学していますか。
(次の①～⑤の内から、あてはまるもの1つをご回答ください)
①1年未満 ②1年～2年未満 ③2年～3年未満 ④3年～4年未満 ⑤4年以上
- 【問8-1】 問8の⑤4年以上と答えた方にお尋ねします。在学は約何年間ですか。 約 _____ 年間
- 【問9】 放送大学に再入学された方にお尋ねします。現在までに何回入学していますか。
・全科履修生 _____ 回 ・選科履修生 _____ 回 ・科目履修生 _____ 回
- 【問10】 放送大学に編入学された方にお尋ねします。卒業または在籍していた学校を教えてください。
(次の①～③の内から、あてはまるもの1つをご回答ください)
①大学等 ②短期大学・高等専門学校(5年制) ③専修学校専門課程
※ ①～③の学校の内容は、左ページの「編入学資格の学校種別のご説明」をご覧ください。
- 【問11】 あなたはどのような理由で放送大学を選びましたか。
(次の(1)～(11)の各項目のそれぞれにつき、あてはまる程度の番号をご回答ください)
(再入学された方は、最初の入学時の理由についてお答えください。)

あてはまる
ややあてはまる
どちらとも言えない
あまりあてはまらない
あてはまらない

| | |
|----------------------------------|------------------------|
| (1) 自宅で勉強できるから | (1) 1 . 2 . 3 . 4 . 5 |
| (2) 正規の大学教育が受けられるから | (2) 1 . 2 . 3 . 4 . 5 |
| (3) 学費が手頃だから | (3) 1 . 2 . 3 . 4 . 5 |
| (4) 入学試験がないから | (4) 1 . 2 . 3 . 4 . 5 |
| (5) 他のカレッジスクール等に満足できなかったから | (5) 1 . 2 . 3 . 4 . 5 |
| (6) 上司・先生・家族・友人等に勧められたから | (6) 1 . 2 . 3 . 4 . 5 |
| (7) 放送大学の広告(新聞広告・テレビ広告・ポスター等)を見て | (7) 1 . 2 . 3 . 4 . 5 |
| (8) 地上デジタル放送やFM放送で視聴できるから | (8) 1 . 2 . 3 . 4 . 5 |
| (9) BS放送で視聴できるから | (9) 1 . 2 . 3 . 4 . 5 |
| (10) CS放送やCATVで視聴できるから | (10) 1 . 2 . 3 . 4 . 5 |
| (11) インターネットで視聴できるから | (11) 1 . 2 . 3 . 4 . 5 |
| (12) その他の理由(具体的に: _____) | |

付録1 放送大学学生実態調査(調査票・集計表)

【問12】 あなたが放送大学に全科履修生として入学した動機や目的はなんでしたか。
(次の(1)~(16)の各項目のそれぞれにつき、あてはまる程度の番号をご回答ください)
(再入学された方は、最初の全科履修生入学時の動機や目的についてお答えください。)

| | あてはまる | ややあてはまる | どちらとも言えない | あまりあてはまらない | あてはまらない | |
|--|-------|---------|-----------|------------|---------|---|
| (1) 放送大学で学ぶことにより、充実した生活を送れるようになったかった | (1) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (2) いままで生活に変化をつけなかった | (2) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (3) それまでの不勉強を取り戻したかった | (3) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (4) 時間を有効に活用したかった | (4) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (5) じっくりと学びたかった | (5) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (6) 幅広い分野の科目を学習したかった | (6) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (7) 体系的なカリキュラムで学識を深めたかった | (7) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (8) 数多くの面接授業を受講したかった | (8) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (9) 現在の仕事や活動に役に立てたかった | (9) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (10) よりよい職業に就くためのステップとしたかった | (10) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (11) 大学の卒業資格を取得したかった | (11) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (12) 公的資格などの取得に生かしたかった | (12) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (13) 放送大学エキスパートを取得したかった | (13) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (14) 名誉学生(2009年度まではグラントラム、教養学部の全てのコース又は専攻を修了し、かつ、人物、学習態度が良好である方へ与えられる称号)を目指したかった | (14) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (15) ボランティアやNPOなどの活動に参加するために、学習の成果を役立てたかった | (15) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (16) ボランティアやNPOなどの活動のリーダーとなるために、学習の成果を役立てたかった | (16) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

【問12-1】 問12の「(12)公的資格などの取得に生かしたかった」という項目に、「1 あてはまる」または、「2 ややあてはまる」と答えた方にお尋ねします。それは具体的にどのような資格ですか。

(次の①~⑫の中から、あてはまるものをいくつでもご回答ください)

- | | | |
|-------------------------------|---------------|-----------|
| ①教育職員検定による上位・他教科・隣接校種の教員免許状取得 | ②司書教諭 | ③教員免許更新講習 |
| ④看護師国家試験受験資格 | ⑤学士(看護学)の学位取得 | ⑥認定心理士 |
| ⑦臨床心理士受験資格 | ⑧学芸員 | ⑨社会教育主事 |
| ⑩社会調査士 | ⑪司書 | ⑫社会福祉主事 |

※ 放送大学で開設してほしい資格がある方はご記載ください。(資格名:)
また、関連科目がありましたら、ご自由にご記載下さい。(科目名:)

【問12-2】 問12の「(15)ボランティアやNPOなどの活動に参加するために、学習の成果を役立てたかった」または「(16)ボランティアやNPOなどの活動のリーダーとして活動するために、学習の成果を役立てたかった」という項目に、「1 あてはまる」または「2 ややあてはまる」と答えた方にお尋ねします。それはどのような活動ですか。

(次の①~⑮の中から、あてはまるものをいくつでもご回答ください)

- | | | | |
|------------|-----------------|-----------|--------------------|
| ①保健・医療又は福祉 | ②社会教育 | ③まちづくり | ④学術、文化、芸術又はスポーツ |
| ⑤環境の保全 | ⑥災害救援活動 | ⑦地域安全活動 | ⑧人権の擁護又は平和の推進を図る活動 |
| ⑨国際協力の活動 | ⑩男女共同参画社会の形成の促進 | ⑪子どもの健全育成 | ⑫その他 |
| ⑬情報化社会の発展 | ⑭科学技術の振興 | ⑮消費者の保護 | |

【問13】 あなたは放送大学に入学時どのようなことを期待していましたか。
(次の(1)~(11)の各項目のそれぞれにつき、あてはまる程度の番号をご回答ください)
(再入学された方は、最初の入学時の期待についてお答えください。)

| | 期待していた | やや期待していた | どちらとも言えない | あまり期待していなかった | 期待していなかった | |
|--|--------|----------|-----------|--------------|-----------|---|
| (1) 共に学ぶ友人ができる | (1) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (2) 大学の雰囲気を味わえる | (2) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (3) 教養が身につく | (3) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (4) 良い講師陣が揃っている | (4) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (5) 放送授業の質が良い | (5) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (6) 印刷教材の質が良い | (6) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (7) 面接授業の質が良い | (7) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (8) 学習環境が整っている学習センターを利用することができる | (8) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (9) 随時、学習に対する質問や相談ができる | (9) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (10) インターネットを利用した放送授業の視聴や、通信指導の提出等ができる | (10) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (11) 学習センターでのサークル活動ができる | (11) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (12) その他:期待していたこと(具体的に:) | | | | | | |

付録1 放送大学学生実態調査(調査票・集計表)

【問14】 あなたは学習センターまたはサテライトスペースを単位認定試験を除いてどのくらいの頻度で利用していますか。
(次の(1)~(5)の内から、あてはまるものを1つをご回答ください)

- (1) 毎日~1週間に2回位利用している
- (2) 1週間に1回程度利用している
- (3) 月に1回程度利用している
- (4) 2~3ヶ月に1回利用している
- (5) ほとんど利用しない

【問14-1】 問14の「(4)2~3ヶ月に1回利用している」または「(5)ほとんど利用しない」と回答した方にお尋ねします。
その理由はなんですか。(次の(1)~(6)の内から、あてはまるものをいくつでもご回答ください)

- (1) 交通の便が悪い、または利用できる交通機関がないため
- (2) 電話やインターネットで用が済むため
- (3) 開館時間内に行けないため
- (4) 他の施設を利用して勉強しているため
- (5) 特に用がないため
- (6) その他(具体的に:)

【問15】 あなたはインターネットを利用していますか。利用している方はどの様に利用していますか。
(次の(1)~(5)の内から、あてはまるものをいくつでもご回答ください)

- (1) 利用している: 放送大学からのお知らせを見るため利用している
- (2) 利用している: インターネットで配信している授業の視聴や通信指導の提出で利用している
- (3) 利用している: 届出など手続きに利用している
- (4) 利用している: インターネットを利用しているが、放送大学についてはほとんど利用していない
- (5) インターネットは利用していない

【問16】 あなたが通常、放送大学の学習にあてている時間は、1日で約何時間程度ですか。
平日と休日のそれぞれにつき、下の口の中の①~⑧の内からあてはまる番号1つをご回答ください。

平日 _____ 休日 _____

- | | |
|---------------|---------------|
| ①ほとんどしない | ⑤1時間30分~2時間未満 |
| ②30分未満 | ⑥2時間~3時間未満 |
| ③30分~1時間未満 | ⑦3時間~4時間未満 |
| ④1時間~1時間30分未満 | ⑧4時間以上 |

【問16-1】 問16で答えた時間の内、放送授業の視聴時間はどれぐらいですか。
平日と休日のそれぞれにつき、下の口の中の①~⑧の内からあてはまる番号1つをご回答ください。

平日 _____ 休日 _____

- | | |
|---------------|---------------|
| ①ほとんどしない | ⑤1時間30分~2時間未満 |
| ②30分未満 | ⑥2時間~3時間未満 |
| ③30分~1時間未満 | ⑦3時間~4時間未満 |
| ④1時間~1時間30分未満 | ⑧4時間以上 |

【問17】 あなたが通常、学習するためによく利用している場所を教えてください。
(次の①~⑧の内から、あてはまるものをいくつでもご回答ください)

- ①自宅
- ②勤務先
- ③通勤途中の車内
- ④放送大学の学習センター
- ⑤公立図書館など
- ⑥友人宅
- ⑦その他
- ⑧よく利用する場所はない

【問18】 放送大学での学習に関わる次のような事柄について、あなたはどの程度満足されていますか。
(次の(1)~(14)の各項目のそれぞれにつき、あてはまる程度の番号をご回答ください)

| | 満足 | やや満足 | どちらとも言えない | やや不満足 | 不満足 | |
|--|------|------|-----------|-------|-----|---|
| (1) 共に学ぶ友人について | (1) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (2) 大学の雰囲気について | (2) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (3) 教養が身につくことについて | (3) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (4) 教員について | (4) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (5) 放送授業について | (5) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (6) 印刷教材について | (6) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (7) 面接授業について | (7) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (8) 通信指導について | (8) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (9) 単位認定試験について | (9) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (10) 学習センター・サテライトスペースについて | (10) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (11) 学習に対する質問や相談ができることについて | (11) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (12) 学生サポートセンターのサポートコールや問い合わせの対応について | (12) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (13) インターネットを利用した放送授業の視聴や、通信指導の提出等について | (13) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (14) 学習センターでのサークル活動について | (14) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (15) その他:期待したこと(具体的に:) | | | | | | |
| (16) その他:当初は期待していなかったが、満足を得たもの(具体的に:) | | | | | | |

付録1 放送大学学生実態調査(調査票・集計表)

【問19】 あなたは放送大学に全体として満足していますか。(次の(1)~(5)の内から、あてはまるもの1つをご回答ください)

- (1) 満足している
- (2) やや満足している
- (3) どちらとも言えない
- (4) やや不満だ
- (5) 不満だ

【問20】 あなたが放送大学での学習をとおして得たものあるいは達成した具体的成果は何ですか。(次の(1)~(15)の各項目のそれぞれにつき、あてはまる程度の番号をご回答ください)

| | あてはまる | ややあてはまる | どちらとも言えない | あまりあてはまらない | あてはまらない | |
|---|-------|---------|-----------|------------|---------|---|
| (1) 充実した生活を送れるようになった | (1) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (2) 新しい趣味や生き甲斐を見つけることができた | (2) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (3) 学ぶこと自体が楽しくなった | (3) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (4) 新聞を読むようになった | (4) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (5) 教養を高めることができた | (5) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (6) 専門的な知識が増えた | (6) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (7) 物事に積極的に取り組む力がついた | (7) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (8) 疑問を持ち、考え抜く力がついた | (8) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (9) 自分の意見をわかりやすく伝える力がついた | (9) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (10) 現在の仕事や活動に役に立った | (10) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (11) 就職・転職に役立った | (11) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (12) 昇進に役立った | (12) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (13) ボランティアやNPOなどの活動に役立った | (13) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (14) 地域の学習会等の講師やボランティアグループのリーダーを務めるようになった | (14) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (15) 資格(学士以外)を取得した | (15) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (16) その他(具体的に:) | | | | | | |

【問21】 あなたは卒業後も学び続けますか。(次の(1)~(10)の内から、あてはまるものをいくつでもご回答ください)

- (1) はい:放送大学に再入学(全科履修生)したい
- (2) はい:放送大学に再入学(選科履修生・科目履修生)したい
- (3) はい:放送大学に再入学はしないが、放送教材・印刷教材を個人的に利用したい
- (4) はい:放送大学の教材以外の文献などを利用して、個人的に学びを続けたい
- (5) はい:他の通信教育を受講したい
- (6) はい:他の大学に入学し直したい
- (7) はい:放送大学大学院に進学したい
- (8) はい:他の大学院に進学したい
- (9) いいえ:当分の間、放送大学を利用して学習するつもりはない
- (10) いいえ:当分の間、放送大学以外でも学習するつもりはない

【問21-1】 問21で「(1)はい:放送大学に再入学(全科履修生)したい」または「(2)はい:放送大学に再入学(選科履修生・科目履修生)したい」と回答した方にお尋ねします。再入学して学習を続けようという理由、動機、目的を教えてください。(次の(1)~(14)の内から、あてはまるものをいくつでもご回答ください)

- (1) 学費が手頃だから
- (2) 幅広い分野の科目を学習したいから
- (3) 体系的なカリキュラムで学識を深めたいから
- (4) よりよい職業に就くためのステップとしたいから
- (5) 公的資格などの取得を目指すから
- (6) 放送授業が良いから
- (7) 印刷教材が良いから
- (8) 面接授業が良いから
- (9) 講師が良いから
- (10) 名誉学生(2009年度までは「グラント」スラム、教養学部全てのコース又は専攻を修了し、かつ、人物、学習態度が良好である方へ与えられる称号)を目指しているから
- (11) 放送大学エキスパートを取得するため
- (12) 学びの中で、様々な人と交流を持つため
- (13) 学習センターでのサークル活動を続けたいから
- (14) その他()

【問21-2】 問21で「(9)いいえ:当分の間、放送大学を利用して学習するつもりはない」と回答した方にお尋ねします。その理由を教えてください。(次の(1)~(10)の内から、あてはまるものをいくつでもご回答ください)

- (1) 現在、学習している科目の内容で必要な知識が得られるから
- (2) 他の科目に興味があるものがないから
- (3) 授業の内容が難しいから
- (4) 単位認定試験が難しいから
- (5) 経済的な理由で、これ以上続けることが難しいから
- (6) 時間的な余裕がなくなってきたから
- (7) 放送授業に魅力がないから
- (8) 印刷教材に魅力がないから
- (9) もう十分学習したと思うから
- (10) その他()

【問21-3】 どのような点が改善されれば、学習を続けることが出来ますか。

(具体的に:)

◎ 質問は以上です。長時間にわたりご協力いただき、誠にありがとうございました。

付録1 放送大学学生実態調査(調査票・集計表)

| | Q11/Q12因子1 授業相向 | Q11/Q12因子2 大卒相向 | Q11/Q12因子3 受講利便性指 向 | Q11/Q12因子2 職業・資格相向 | Q13.1 共に学 ぶ友人がで きる | Q13.2 大学の 雰囲気味わ える | Q13.3 教養が 身につく | Q13.4 良い講 義が揃って いる | Q13.5 放送授 業の質が良 い | Q13.6 印刷教 材の質が良 い |
|------------------------------|--------------------|--------------------|---------------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 全体 | 3.75 | 4.07 | 2.92 | 2.79 | 2.78 | 2.97 | 4.37 | 3.93 | 3.88 | 3.80 |
| Q1年齢 | | | | | | | | | | |
| ~29歳 | 3.80 | 4.31 | 2.95 | 3.29 | 2.61 | 2.97 | 4.43 | 3.71 | 3.66 | 3.66 |
| 30~39歳 | 3.56 | 4.42 | 3.10 | 3.43 | 2.64 | 3.00 | 4.36 | 3.70 | 3.78 | 3.76 |
| 40~49歳 | 3.63 | 4.33 | 3.08 | 3.39 | 2.47 | 2.87 | 4.36 | 3.97 | 3.89 | 3.83 |
| 50~59歳 | 3.69 | 4.04 | 3.04 | 2.92 | 2.79 | 2.90 | 4.39 | 3.86 | 3.82 | 3.71 |
| 60~69歳 | 3.86 | 3.80 | 2.77 | 2.18 | 2.95 | 3.06 | 4.36 | 4.00 | 3.91 | 3.84 |
| 70歳~ | 3.97 | 3.64 | 2.58 | 1.77 | 3.19 | 3.04 | 4.31 | 4.19 | 4.14 | 3.96 |
| Q2性別 | | | | | | | | | | |
| 男 | 3.81 | 3.90 | 2.85 | 2.51 | 2.81 | 2.92 | 4.38 | 3.92 | 3.85 | 3.79 |
| 女 | 3.71 | 4.19 | 2.97 | 2.98 | 2.75 | 3.01 | 4.36 | 3.94 | 3.91 | 3.82 |
| Q3職業 | | | | | | | | | | |
| 教員・公務員・会社員等 | 3.74 | 4.13 | 3.02 | 3.01 | 2.61 | 2.91 | 4.35 | 3.91 | 3.83 | 3.80 |
| 自営業・農林水産事業等従事者 | 3.62 | 4.08 | 3.24 | 2.95 | 2.87 | 2.94 | 4.47 | 4.25 | 4.26 | 4.06 |
| 習熟師等 | 3.43 | 4.20 | 2.91 | 3.69 | 2.48 | 2.82 | 4.26 | 3.55 | 3.65 | 3.58 |
| 専業主婦(夫) | 3.81 | 4.14 | 2.90 | 2.50 | 3.08 | 3.16 | 4.47 | 4.05 | 4.03 | 3.88 |
| パートタイマー・アルバイト等 | 3.67 | 4.34 | 3.04 | 3.11 | 2.84 | 2.94 | 4.39 | 4.02 | 3.88 | 3.84 |
| 定年等退職者 | 3.99 | 3.63 | 2.72 | 1.84 | 2.95 | 2.96 | 4.37 | 4.03 | 3.93 | 3.85 |
| 無職 | 3.80 | 4.18 | 2.67 | 2.50 | 2.70 | 3.11 | 4.38 | 3.89 | 3.85 | 3.71 |
| その他(他大学・専門学校等に 在籍する学生を含む) | 3.78 | 4.11 | 2.97 | 3.08 | 2.80 | 3.10 | 4.22 | 3.75 | 3.68 | 3.74 |
| Q4最終出身学校 | | | | | | | | | | |
| 新制中学校・旧制青年学校・旧制中学校等 | 3.96 | 4.15 | 2.69 | 2.63 | 2.53 | 3.19 | 4.58 | 4.56 | 4.35 | 4.35 |
| 専修学校高等課程・高等学校等 | 3.85 | 4.32 | 2.92 | 2.71 | 2.84 | 3.21 | 4.48 | 3.95 | 3.88 | 3.85 |
| 短期大学・専修学校専門課程等 | 3.60 | 4.31 | 3.02 | 3.21 | 2.69 | 2.83 | 4.28 | 3.77 | 3.77 | 3.65 |
| 大学・大学校等 | 3.75 | 3.33 | 2.83 | 2.42 | 2.78 | 2.71 | 4.26 | 4.03 | 3.99 | 3.88 |
| Q6所属している学習セン ター・サテライトスペース | | | | | | | | | | |
| 兩開業SC | 3.78 | 4.04 | 3.13 | 2.75 | 2.75 | 2.89 | 4.39 | 4.03 | 3.95 | 3.93 |
| それ以外のSC等 | 3.74 | 4.08 | 2.84 | 2.80 | 2.79 | 3.00 | 4.36 | 3.90 | 3.86 | 3.76 |
| 特に東京渋谷SC(東京世田谷)のみ | 3.71 | 4.10 | 3.23 | 3.07 | 2.43 | 2.67 | 4.42 | 3.90 | 3.80 | 3.78 |

| | Q11/Q12因子1 授業相向 | Q11/Q12因子2 大卒相向 | Q11/Q12因子3 受講利便性指 向 | Q11/Q12因子2 職業・資格相向 | Q13.1 共に学 ぶ友人がで きる | Q13.2 大学の 雰囲気味わ える | Q13.3 教養が 身につく | Q13.4 良い講 義が揃って いる | Q13.5 放送授 業の質が良 い | Q13.6 印刷教 材の質が良 い |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|---------------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Q7所属しているコース | | | | | | | | | | |
| 生活と福祉 | 3.67 | 4.10 | 2.93 | 2.98 | 2.78 | 3.10 | 4.35 | 3.81 | 3.75 | 3.69 |
| 心理と教育 | 3.65 | 4.31 | 3.13 | 3.32 | 2.68 | 2.82 | 4.33 | 3.94 | 3.93 | 3.85 |
| 社会と産業 | 3.88 | 4.14 | 2.91 | 2.74 | 3.01 | 3.21 | 4.46 | 4.11 | 4.01 | 3.89 |
| 人間と文化 | 3.89 | 3.94 | 2.87 | 2.16 | 2.71 | 3.01 | 4.38 | 3.95 | 3.93 | 3.86 |
| 自然と環境 | 3.82 | 3.53 | 3.02 | 2.30 | 2.73 | 2.88 | 4.35 | 4.05 | 3.91 | 3.88 |
| 旧専攻 | 3.74 | 3.89 | 2.41 | 2.42 | 2.91 | 2.84 | 4.44 | 3.94 | 3.88 | 3.78 |
| Q8在学年数 | | | | | | | | | | |
| 1年未満 | 3.66 | 4.18 | 3.43 | 3.21 | 2.77 | 2.88 | 4.20 | 3.84 | 3.88 | 3.81 |
| 1年~3年未満 | 3.71 | 4.11 | 3.17 | 3.01 | 2.71 | 2.86 | 4.35 | 3.84 | 3.87 | 3.74 |
| 3年以上 | 3.80 | 4.01 | 2.64 | 2.55 | 2.82 | 3.07 | 4.42 | 4.00 | 3.89 | 3.84 |
| Q9.1再入学回数 | | | | | | | | | | |
| 0回 | 3.73 | 4.18 | 3.05 | 2.94 | 2.81 | 3.00 | 4.37 | 3.91 | 3.86 | 3.78 |
| 1回 | 3.72 | 3.78 | 2.88 | 2.66 | 2.69 | 2.85 | 4.36 | 3.80 | 3.77 | 3.70 |
| 2回以上 | 3.86 | 4.01 | 2.53 | 2.42 | 2.79 | 3.04 | 4.37 | 4.12 | 4.08 | 3.98 |
| Q10編入学 | | | | | | | | | | |
| 編入学者 | 3.65 | 4.14 | 3.03 | 3.04 | 2.69 | 2.75 | 4.27 | 3.91 | 3.91 | 3.79 |
| それ以外 | 3.80 | 4.03 | 2.86 | 2.65 | 2.83 | 3.09 | 4.42 | 3.94 | 3.87 | 3.81 |
| Q14 学習センター・サテライ トスペースの利用頻度 | | | | | | | | | | |
| 毎日~1週間に1回利用していた | 3.95 | 3.89 | 2.60 | 2.52 | 3.04 | 3.11 | 4.49 | 3.98 | 4.01 | 3.91 |
| 月に1回~2.3ヶ月に1回利用していた | 3.81 | 4.08 | 2.98 | 2.83 | 2.95 | 3.12 | 4.42 | 4.07 | 3.94 | 3.89 |
| ほとんど利用してなかった | 3.58 | 4.13 | 3.02 | 2.88 | 2.48 | 2.75 | 4.26 | 3.77 | 3.76 | 3.66 |
| Q15 インターネットでの放 送大学利用状況 | | | | | | | | | | |
| 利用している | 3.75 | 4.14 | 3.12 | 2.88 | 2.74 | 2.92 | 4.36 | 3.94 | 3.88 | 3.80 |
| 利用していない | 3.76 | 3.88 | 2.33 | 2.53 | 2.85 | 3.08 | 4.37 | 3.88 | 3.87 | 3.81 |
| Q18 放送大学に対する全 体的な満足度 | | | | | | | | | | |
| 満足傾向群 | 3.82 | 4.14 | 2.95 | 2.80 | 2.79 | 3.01 | 4.42 | 4.00 | 3.96 | 3.88 |
| 判断保留群 | 3.35 | 3.72 | 2.90 | 2.69 | 2.62 | 2.63 | 4.10 | 3.55 | 3.45 | 3.42 |
| 不満足傾向群 | 3.34 | 3.48 | 2.28 | 2.65 | 2.96 | 2.96 | 4.00 | 3.30 | 3.17 | 3.21 |
| Q21 放送大学で学習継続意 思あり | | | | | | | | | | |
| あり | 3.93 | 3.98 | 2.83 | 2.53 | 2.92 | 3.08 | 4.41 | 4.06 | 3.97 | 3.87 |
| なし | 3.17 | 3.80 | 2.32 | 2.65 | 2.39 | 2.75 | 4.09 | 3.35 | 3.32 | 3.28 |

付録1 放送大学学生実態調査(調査票・集計表)

| | | Q13.7 面接調査の質が良い | Q13.8 学習環境が整っている学習センターを利用することができる | Q13.9 随時、学習に対する質問や相談ができる | Q13.10 ネットを利用した放送授業の視聴や通信指導の提出ができる | Q13.11 学習センターでサークル活動ができる | Q14 学習センター・サテライトスペースの利用頻度 | Q15.1 インターネットの利用状況活用頻度(%) | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------------------|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|
| | | | | | | | | 放送大学からのお知らせを見ることが利用している | インターネットで配信している授業の視聴や通信指導の提出で利用している | 図書館など手続きに利用している | インターネットを利用しているが、放送大学についてはほとんど利用していない | インターネットは利用していない |
| 全体 | | 3.73 | 3.78 | 3.03 | 3.29 | 2.34 | 2.27 | 34.7 | 55.9 | 46.4 | 9.4 | 17.2 |
| Q1年齢 | ～29歳 | 3.39 | 3.62 | 2.93 | 3.83 | 2.17 | 1.74 | 30.4 | 64.1 | 47.8 | 18.5 | 9.8 |
| | 30～39歳 | 3.55 | 3.58 | 3.06 | 3.63 | 2.29 | 1.96 | 42.6 | 66.0 | 60.5 | 4.9 | 9.3 |
| | 40～49歳 | 3.71 | 3.87 | 3.23 | 3.49 | 2.13 | 1.96 | 44.5 | 60.4 | 54.2 | 5.5 | 12.7 |
| | 50～59歳 | 3.65 | 3.71 | 3.05 | 3.31 | 2.25 | 2.22 | 38.8 | 64.0 | 49.2 | 9.2 | 14.0 |
| | 60～69歳 | 3.85 | 3.81 | 2.93 | 3.05 | 2.49 | 2.57 | 27.5 | 51.6 | 41.8 | 10.9 | 18.6 |
| | 70歳～ | 4.04 | 3.98 | 2.86 | 2.72 | 2.73 | 2.85 | 21.4 | 32.4 | 25.3 | 12.6 | 37.4 |
| Q2性別 | 男 | 3.67 | 3.79 | 2.92 | 3.20 | 2.43 | 2.46 | 39.8 | 58.0 | 49.4 | 10.3 | 15.1 |
| | 女 | 3.78 | 3.78 | 3.11 | 3.35 | 2.27 | 2.13 | 31.0 | 54.4 | 44.2 | 8.7 | 18.8 |
| Q3職業 | 教員・公務員・会社員等 | 3.65 | 3.70 | 2.98 | 3.40 | 2.24 | 2.08 | 45.1 | 68.0 | 60.8 | 6.4 | 7.2 |
| | 自営業・農林水産事業等従事者 | 4.10 | 3.87 | 3.12 | 3.38 | 2.44 | 2.13 | 33.3 | 58.6 | 42.4 | 6.1 | 19.2 |
| | 看護師等 | 3.41 | 3.66 | 3.13 | 3.46 | 1.99 | 1.80 | 28.8 | 46.0 | 40.5 | 9.2 | 23.9 |
| | 専業主婦(夫) | 3.89 | 3.90 | 3.11 | 3.18 | 2.41 | 2.25 | 30.9 | 57.9 | 40.4 | 6.7 | 19.7 |
| | パートタイマー・アルバイト等 | 3.80 | 3.72 | 3.20 | 3.54 | 2.35 | 2.15 | 38.7 | 59.7 | 50.0 | 9.7 | 14.6 |
| | 定年等退職者 | 3.82 | 3.94 | 2.91 | 2.93 | 2.58 | 3.01 | 26.5 | 45.5 | 37.9 | 13.4 | 22.9 |
| | 無職 | 3.83 | 3.78 | 2.88 | 3.20 | 2.31 | 2.32 | 29.9 | 45.5 | 31.2 | 9.1 | 33.8 |
| | その他(他大学・専門学校等に在籍する学生を含む) | 3.49 | 3.75 | 3.10 | 3.40 | 2.54 | 2.06 | 33.8 | 47.7 | 41.5 | 21.5 | 12.3 |
| Q4最終出身学校 | 新制中学校・旧制青年学校・旧制中学校等 | 4.29 | 3.82 | 3.06 | 2.47 | 1.94 | 2.53 | 31.6 | 47.4 | 42.1 | 0.0 | 31.6 |
| | 専修学校高等課程・高等学校等 | 3.81 | 3.84 | 3.09 | 3.37 | 2.37 | 2.17 | 35.4 | 57.1 | 44.8 | 8.3 | 19.1 |
| | 短期大学・専修学校専門課程等 | 3.59 | 3.68 | 3.11 | 3.44 | 2.21 | 2.13 | 35.5 | 56.1 | 48.4 | 8.7 | 15.9 |
| | 大学・大学校等 | 3.72 | 3.81 | 2.83 | 3.02 | 2.49 | 2.58 | 32.9 | 55.0 | 46.2 | 12.1 | 14.8 |
| Q6所属している学習センター・サテライトスペース | 南関東SC | 3.80 | 3.84 | 3.01 | 3.21 | 2.28 | 2.18 | 39.4 | 55.2 | 53.1 | 8.2 | 16.2 |
| | それ以外のSC等 | 3.71 | 3.76 | 3.04 | 3.31 | 2.37 | 2.31 | 33.0 | 56.3 | 43.8 | 9.9 | 17.3 |
| | 特に東京渋谷SC(東京世田谷)のみ | 3.63 | 3.67 | 2.98 | 3.28 | 1.96 | 2.08 | 42.3 | 65.4 | 61.5 | 3.8 | 11.5 |

| | | Q13.7 面接調査の質が良い | Q13.8 学習環境が整っている学習センターを利用することができる | Q13.9 随時、学習に対する質問や相談ができる | Q13.10 ネットを利用した放送授業の視聴や通信指導の提出ができる | Q13.11 学習センターでサークル活動ができる | Q14 学習センター・サテライトスペースの利用頻度 | Q15.1 インターネットの利用状況活用頻度(%) | | | | |
|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------------------|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|
| | | | | | | | | 放送大学からのお知らせを見ることが利用している | インターネットで配信している授業の視聴や通信指導の提出で利用している | 図書館など手続きに利用している | インターネットを利用しているが、放送大学についてはほとんど利用していない | インターネットは利用していない |
| Q7所属しているコース | 生活と福祉 | 3.67 | 3.73 | 3.01 | 3.24 | 2.30 | 2.21 | 27.1 | 49.5 | 42.8 | 10.0 | 19.7 |
| | 心理と教育 | 3.77 | 3.76 | 3.17 | 3.59 | 2.25 | 2.05 | 40.9 | 66.8 | 51.6 | 6.1 | 14.2 |
| | 社会と産業 | 3.73 | 3.90 | 3.02 | 3.34 | 2.47 | 2.41 | 35.8 | 59.5 | 47.4 | 10.0 | 14.2 |
| | 人間と文化 | 3.75 | 3.79 | 2.99 | 3.26 | 2.45 | 2.47 | 37.8 | 56.6 | 45.8 | 10.0 | 16.1 |
| | 自然と環境 | 3.69 | 3.81 | 2.92 | 3.11 | 2.39 | 2.51 | 45.6 | 55.6 | 52.2 | 13.3 | 12.2 |
| | 旧専攻 | 3.86 | 3.83 | 2.85 | 2.68 | 2.29 | 2.33 | 21.7 | 35.7 | 37.2 | 13.2 | 26.4 |
| Q8在学年数 | 1年来満 | 3.64 | 3.84 | 3.37 | 3.99 | 2.36 | 2.21 | 51.9 | 75.1 | 47.5 | 3.3 | 7.7 |
| | 1年～3年来満 | 3.64 | 3.72 | 3.14 | 3.71 | 2.30 | 2.13 | 39.4 | 67.6 | 52.8 | 7.5 | 9.9 |
| | 3年以上 | 3.81 | 3.81 | 2.87 | 2.86 | 2.35 | 2.37 | 27.8 | 44.7 | 42.4 | 12.1 | 23.5 |
| Q9.1再入学回数 | 0回 | 3.70 | 3.78 | 3.11 | 3.55 | 2.30 | 2.17 | 38.0 | 61.3 | 48.6 | 8.5 | 14.0 |
| | 1回 | 3.64 | 3.64 | 2.96 | 3.11 | 2.38 | 2.32 | 29.5 | 52.3 | 44.8 | 8.2 | 20.3 |
| | 2回以上 | 3.94 | 3.94 | 2.84 | 2.59 | 2.43 | 2.54 | 29.9 | 42.2 | 40.6 | 13.9 | 23.9 |
| Q10編入学 | 編入学者 | 3.71 | 3.75 | 3.05 | 3.42 | 2.31 | 2.29 | 38.9 | 59.0 | 52.8 | 8.8 | 12.8 |
| | それ以外 | 3.74 | 3.80 | 3.02 | 3.21 | 2.35 | 2.26 | 32.5 | 54.2 | 42.9 | 9.8 | 19.5 |
| Q14 学習センター・サテライトスペースの利用頻度 | 毎日～1週間に1回位利用していた | 3.84 | 4.36 | 3.05 | 3.00 | 2.63 | — | 33.0 | 43.4 | 41.6 | 11.8 | 22.9 |
| | 月に1回～2.3ヶ月に1回利用していた | 3.83 | 3.98 | 3.16 | 3.36 | 2.48 | — | 37.8 | 59.1 | 47.2 | 7.6 | 13.5 |
| | ほとんど利用していなかった | 3.57 | 3.30 | 2.88 | 3.36 | 2.06 | — | 32.9 | 59.6 | 48.4 | 10.1 | 17.4 |
| Q15 インターネットでの放送大学利用状況 | 利用している | 3.70 | 3.75 | 3.07 | 3.61 | 2.37 | 2.21 | — | — | — | — | — |
| | 利用していない | 3.81 | 3.86 | 2.90 | 2.36 | 2.23 | 2.38 | — | — | — | — | — |
| Q19 放送大学に対する全体的な満足度 | 満足傾向群 | 3.79 | 3.86 | 3.05 | 3.32 | 2.35 | 2.31 | 35.7 | 57.4 | 48.6 | 8.4 | 16.2 |
| | 判断保留群 | 3.38 | 3.28 | 2.81 | 3.16 | 2.32 | 2.01 | 33.8 | 52.2 | 36.0 | 11.8 | 22.1 |
| | 不満足傾向群 | 3.30 | 3.32 | 2.96 | 2.76 | 2.18 | 1.94 | 18.5 | 35.2 | 27.8 | 25.9 | 20.4 |
| Q21 放送大学で学習継続意思あり | あり | 3.84 | 3.89 | 2.96 | 3.14 | 2.47 | 2.53 | 34.1 | 52.8 | 46.0 | 10.2 | 19.0 |
| | なし | 3.13 | 3.19 | 2.70 | 2.89 | 1.89 | 1.70 | 27.1 | 49.6 | 39.5 | 14.7 | 22.5 |

付録1 放送大学学生実態調査(調査票・集計表)

| | | Q18.1 平日の 学習時間 | Q18.2 休日の 学習時間 | Q18.11 平日 の放送授業 視聴時間 | Q18.12 休日 の放送授業 視聴時間 | Q18.1 共に学 ぶ友人につ いて | Q18.2 大学の 雰囲気につ いて | Q18.3 教養が 身につくこ とについて | Q18.4 教員に ついて | Q18.5 放送授 業について | Q18.6 印刷教 材について | Q18.7 面接授 業について |
|-------------------------------|------------------------------|-------------------|-------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| 全体 | | 3.09 | 3.86 | 2.50 | 3.15 | 3.03 | 3.47 | 4.22 | 4.03 | 3.96 | 4.07 | 3.95 |
| Q1 年齢 | ～29歳 | 3.35 | 4.27 | 2.44 | 2.98 | 2.79 | 3.46 | 4.18 | 3.98 | 3.89 | 4.02 | 3.71 |
| | 30～39歳 | 2.83 | 3.70 | 2.28 | 3.01 | 3.00 | 3.47 | 4.16 | 3.80 | 3.83 | 4.04 | 3.70 |
| | 40～49歳 | 2.86 | 3.88 | 2.29 | 3.11 | 2.92 | 3.38 | 4.26 | 3.98 | 3.91 | 4.01 | 3.87 |
| | 50～59歳 | 2.76 | 4.03 | 2.30 | 3.47 | 2.89 | 3.36 | 4.21 | 3.98 | 3.96 | 4.06 | 3.92 |
| | 60～69歳 | 3.36 | 3.76 | 2.73 | 3.08 | 3.15 | 3.50 | 4.23 | 4.11 | 3.99 | 4.07 | 4.09 |
| | 70歳～ | 3.48 | 3.69 | 2.91 | 3.11 | 3.32 | 3.74 | 4.25 | 4.26 | 4.15 | 4.24 | 4.25 |
| Q2 性別 | 男 | 3.24 | 4.12 | 2.55 | 3.37 | 3.02 | 3.46 | 4.23 | 4.05 | 4.02 | 4.10 | 3.96 |
| | 女 | 2.98 | 3.67 | 2.45 | 2.99 | 3.03 | 3.47 | 4.22 | 4.01 | 3.93 | 4.05 | 3.94 |
| Q3 職業 | 教員・公務員・会社員等 | 2.61 | 4.38 | 2.09 | 3.67 | 2.86 | 3.42 | 4.28 | 4.01 | 4.03 | 4.07 | 3.98 |
| | 自営業・農林水産事業等従事者 | 3.19 | 3.78 | 2.64 | 3.21 | 3.18 | 3.52 | 4.32 | 4.20 | 4.09 | 4.16 | 3.93 |
| | 看護師等 | 2.35 | 3.81 | 1.88 | 3.02 | 3.08 | 3.39 | 4.07 | 3.78 | 3.62 | 3.89 | 3.73 |
| | 専業主婦(夫) | 3.42 | 2.86 | 2.90 | 2.33 | 3.14 | 3.53 | 4.29 | 4.08 | 4.03 | 4.15 | 4.18 |
| | パートタイマー・アルバイト等 | 2.98 | 4.32 | 2.46 | 3.48 | 2.82 | 3.38 | 4.24 | 4.08 | 3.93 | 4.03 | 3.93 |
| | 定年等退職者 | 3.75 | 3.75 | 3.07 | 3.08 | 3.23 | 3.60 | 4.27 | 4.16 | 4.06 | 4.21 | 4.06 |
| | 無職 | 3.99 | 3.84 | 3.00 | 2.84 | 3.03 | 3.60 | 4.11 | 4.03 | 3.93 | 3.99 | 3.81 |
| | その他(他大学・専門学校等に 在籍する学生を含む) | 3.12 | 3.44 | 2.32 | 2.63 | 3.00 | 3.23 | 4.00 | 3.75 | 3.80 | 3.83 | 3.70 |
| Q4 最終出身学校 | 新制中学校・旧制青年学校・旧制中学校等 | 3.63 | 4.78 | 2.68 | 3.78 | 3.47 | 3.83 | 4.22 | 4.44 | 4.17 | 4.16 | 4.26 |
| | 専修学校高等課程・高等学校等 | 3.33 | 4.04 | 2.65 | 3.26 | 3.02 | 3.53 | 4.29 | 4.04 | 4.01 | 4.13 | 4.03 |
| | 短期大学・専修学校専門課程等 | 2.88 | 3.78 | 2.35 | 3.08 | 3.04 | 3.40 | 4.12 | 3.97 | 3.88 | 3.97 | 3.86 |
| | 大学・大学校等 | 2.89 | 3.61 | 2.37 | 3.03 | 3.02 | 3.45 | 4.24 | 4.05 | 4.00 | 4.10 | 3.91 |
| Q6 所属している学習セン ター・サテライトスペース | 南関東SC | 3.04 | 3.86 | 2.44 | 3.13 | 2.92 | 3.44 | 4.22 | 4.03 | 3.97 | 4.07 | 3.95 |
| | それ以外のSC等 | 3.12 | 3.86 | 2.52 | 3.15 | 3.07 | 3.48 | 4.23 | 4.03 | 3.96 | 4.07 | 3.95 |
| | 特に東京渋谷SC(東京世田谷)のみ | 2.96 | 3.55 | 2.44 | 3.02 | 2.62 | 3.10 | 4.31 | 3.75 | 3.77 | 4.00 | 3.87 |

| | | Q18.1 平日の 学習時間 | Q18.2 休日の 学習時間 | Q18.11 平日 の放送授業 視聴時間 | Q18.12 休日 の放送授業 視聴時間 | Q18.1 共に学 ぶ友人につ いて | Q18.2 大学の 雰囲気につ いて | Q18.3 教養が 身につくこ とについて | Q18.4 教員に ついて | Q18.5 放送授 業について | Q18.6 印刷教 材について | Q18.7 面接授 業について |
|-------------------------------|---------------------|-------------------|-------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Q7 所属しているコース | 生活と福祉 | 2.89 | 3.75 | 2.38 | 3.09 | 3.06 | 3.46 | 4.17 | 3.96 | 3.84 | 3.99 | 3.91 |
| | 心理と教育 | 3.11 | 3.82 | 2.54 | 3.07 | 3.02 | 3.53 | 4.27 | 4.09 | 4.03 | 4.15 | 3.98 |
| | 社会と産業 | 3.26 | 4.23 | 2.58 | 3.50 | 2.95 | 3.49 | 4.29 | 4.06 | 4.06 | 4.10 | 3.99 |
| | 人間と文化 | 3.31 | 3.90 | 2.66 | 3.21 | 3.01 | 3.38 | 4.18 | 4.04 | 3.98 | 4.10 | 3.87 |
| | 自然と環境 | 3.21 | 4.08 | 2.51 | 3.29 | 2.99 | 3.25 | 4.30 | 3.92 | 3.94 | 3.92 | 3.94 |
| | 旧専攻 | 2.82 | 3.50 | 2.29 | 2.86 | 3.11 | 3.60 | 4.19 | 4.05 | 3.97 | 4.10 | 4.08 |
| Q8 在学年数 | 1年未満 | 3.31 | 4.33 | 2.58 | 3.31 | 2.98 | 3.49 | 4.21 | 4.02 | 3.95 | 4.03 | 3.58 |
| | 1年～3年未満 | 3.12 | 4.00 | 2.52 | 3.27 | 2.89 | 3.32 | 4.19 | 3.95 | 3.89 | 4.04 | 3.89 |
| | 3年以上 | 3.02 | 3.65 | 2.46 | 3.02 | 3.12 | 3.55 | 4.25 | 4.08 | 4.01 | 4.10 | 4.08 |
| Q9.1 再入学回数 | 0回 | 3.12 | 4.00 | 2.48 | 3.23 | 2.97 | 3.45 | 4.22 | 4.02 | 3.93 | 4.05 | 3.91 |
| | 1回 | 3.04 | 3.74 | 2.47 | 3.01 | 3.02 | 3.39 | 4.19 | 3.94 | 3.94 | 4.01 | 3.93 |
| | 2回以上 | 3.05 | 3.54 | 2.58 | 3.03 | 3.20 | 3.61 | 4.28 | 4.15 | 4.11 | 4.22 | 4.10 |
| Q10 編入学 | 編入学者 | 2.95 | 3.77 | 2.45 | 3.15 | 2.93 | 3.42 | 4.16 | 4.01 | 3.96 | 4.06 | 3.88 |
| | それ以外 | 3.17 | 3.91 | 2.52 | 3.15 | 3.08 | 3.49 | 4.26 | 4.04 | 3.97 | 4.08 | 3.99 |
| Q14 学習センター・サテライ トスペースの利用頻度 | 毎日～1週間に1回位利用していた | 3.78 | 4.40 | 3.15 | 3.62 | 3.31 | 3.62 | 4.41 | 4.17 | 4.13 | 4.21 | 4.08 |
| | 月に1回～2.3ヶ月に1回利用していた | 3.03 | 3.86 | 2.40 | 3.17 | 3.03 | 3.53 | 4.22 | 4.09 | 3.99 | 4.07 | 4.01 |
| | ほとんど利用していなかった | 2.78 | 3.56 | 2.25 | 2.87 | 2.88 | 3.33 | 4.14 | 3.90 | 3.86 | 4.00 | 3.83 |
| Q15 インターネットでの放 送大学利用状況 | 利用している | 3.12 | 3.95 | 2.54 | 3.26 | 3.01 | 3.44 | 4.24 | 4.03 | 4.00 | 4.08 | 3.93 |
| | 利用していない | 2.98 | 3.51 | 2.38 | 2.75 | 3.04 | 3.54 | 4.18 | 4.03 | 3.89 | 4.07 | 4.03 |
| Q19 放送大学に対する全 体的な満足度 | 満足傾向群 | 3.13 | 3.94 | 2.55 | 3.22 | 3.12 | 3.59 | 4.34 | 4.14 | 4.09 | 4.20 | 4.07 |
| | 判断保留群 | 2.85 | 3.46 | 2.19 | 2.76 | 2.69 | 2.97 | 3.70 | 3.47 | 3.34 | 3.44 | 3.32 |
| | 不満足傾向群 | 2.69 | 3.27 | 2.02 | 2.77 | 1.89 | 2.19 | 3.04 | 2.98 | 2.89 | 2.96 | 3.04 |
| Q21 放送大学で学習継続意 思あり | あり | 3.16 | 3.91 | 2.58 | 3.23 | 3.19 | 3.58 | 4.32 | 4.15 | 4.10 | 4.16 | 4.10 |
| | なし | 2.55 | 3.28 | 1.94 | 2.55 | 2.72 | 3.13 | 3.70 | 3.49 | 3.38 | 3.53 | 3.41 |

付録1 放送大学学生実態調査(調査票・集計表)

| | | Q18.8 通信指導について | Q18.9 単位認定試験について | Q18.10 学習センター・サテライトスペースについて | Q18.11 学習に対する質問や相談ができることについて | Q18.12 学生サポートセンターのサポートコールや問い合わせ対応について | Q18.13 ネットを利用した放送大学の模考や通信指導の提出について | Q18.14 学習センターでのサークル活動について | Q19 放送大学に対する全体的な満足度 | Q20.1 充実した生活を送れるようになった | Q20.2 新しい趣味や生き甲斐を見つけたことができた | Q20.3 学ぶことが楽しくなった |
|---------------------------|--------------------------|----------------|------------------|-----------------------------|------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|---------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|
| 全体 | | 3.74 | 3.81 | 3.67 | 3.19 | 3.43 | 3.82 | 2.93 | 4.24 | 3.85 | 3.61 | 4.10 |
| Q1 年齢 | ～29歳 | 3.79 | 3.68 | 3.45 | 3.29 | 3.48 | 4.19 | 2.79 | 4.02 | 3.58 | 3.43 | 3.82 |
| | 30～39歳 | 3.59 | 3.78 | 3.61 | 3.16 | 3.41 | 3.96 | 2.75 | 4.22 | 3.78 | 3.59 | 4.02 |
| | 40～49歳 | 3.76 | 3.77 | 3.65 | 3.25 | 3.46 | 3.93 | 2.79 | 4.19 | 3.73 | 3.50 | 4.01 |
| | 50～59歳 | 3.65 | 3.78 | 3.63 | 3.19 | 3.45 | 3.90 | 2.88 | 4.23 | 3.81 | 3.55 | 4.13 |
| | 60～69歳 | 3.77 | 3.88 | 3.71 | 3.14 | 3.40 | 3.71 | 3.05 | 4.24 | 3.99 | 3.69 | 4.19 |
| | 70歳～ | 3.91 | 3.91 | 3.88 | 3.19 | 3.43 | 3.35 | 3.29 | 4.45 | 4.09 | 3.83 | 4.28 |
| Q2 性別 | 男 | 3.69 | 3.80 | 3.73 | 3.18 | 3.37 | 3.83 | 2.95 | 4.28 | 3.84 | 3.64 | 4.03 |
| | 女 | 3.78 | 3.83 | 3.63 | 3.21 | 3.47 | 3.81 | 2.92 | 4.21 | 3.86 | 3.58 | 4.15 |
| Q3 職業 | 役員・公務員・会社員等 | 3.69 | 3.77 | 3.63 | 3.20 | 3.41 | 4.01 | 2.84 | 4.27 | 3.81 | 3.63 | 4.06 |
| | 自営業・農林水産事業等従事者 | 3.81 | 3.77 | 3.70 | 3.26 | 3.48 | 3.81 | 3.00 | 4.43 | 3.87 | 3.69 | 4.18 |
| | 看護師等 | 3.70 | 3.79 | 3.68 | 3.33 | 3.51 | 3.65 | 2.79 | 4.14 | 3.50 | 3.26 | 3.86 |
| | 専業主婦(夫) | 3.88 | 3.93 | 3.70 | 3.18 | 3.57 | 3.98 | 2.97 | 4.30 | 4.05 | 3.75 | 4.27 |
| | パートタイマー・アルバイト等 | 3.72 | 3.75 | 3.55 | 3.10 | 3.37 | 3.84 | 2.82 | 4.20 | 3.81 | 3.56 | 4.09 |
| | 定年等退職者 | 3.84 | 4.01 | 3.84 | 3.17 | 3.41 | 3.59 | 3.20 | 4.33 | 4.05 | 3.75 | 4.21 |
| | 無職 | 3.61 | 3.50 | 3.67 | 3.12 | 3.27 | 3.81 | 2.97 | 4.05 | 3.83 | 3.55 | 4.07 |
| | その他(他大学・専門学校等に在籍する学生を含む) | 3.57 | 3.63 | 3.34 | 3.11 | 3.31 | 3.58 | 2.81 | 3.75 | 3.77 | 3.45 | 3.95 |
| Q4 最終出身学校 | 新制中学校・旧制青年学校・旧制中学校等 | 3.89 | 3.84 | 4.16 | 3.11 | 3.39 | 4.06 | 3.06 | 4.39 | 3.78 | 3.89 | 4.53 |
| | 専修学校高等課程・高等学校等 | 3.78 | 3.87 | 3.64 | 3.19 | 3.44 | 3.88 | 2.91 | 4.31 | 3.97 | 3.67 | 4.14 |
| | 短期大学・専修学校専門課程等 | 3.79 | 3.79 | 3.66 | 3.29 | 3.53 | 3.80 | 2.88 | 4.18 | 3.73 | 3.50 | 4.06 |
| | 大学・大学院等 | 3.62 | 3.73 | 3.73 | 3.11 | 3.33 | 3.75 | 3.04 | 4.20 | 3.81 | 3.64 | 4.07 |
| | | | | | | | | | | | | |
| Q6 所属している学習センター・サテライトスペース | 南国東SC | 3.69 | 3.75 | 3.70 | 3.13 | 3.41 | 3.85 | 2.90 | 4.23 | 3.90 | 3.68 | 4.18 |
| | それ以外のSC等 | 3.76 | 3.84 | 3.66 | 3.22 | 3.44 | 3.81 | 2.95 | 4.24 | 3.84 | 3.58 | 4.07 |
| | 特に東京渋谷SC(東京世田谷)のみ | 3.48 | 3.40 | 3.40 | 3.02 | 3.48 | 4.00 | 2.54 | 4.06 | 3.76 | 3.50 | 4.02 |

| | | Q18.8 通信指導について | Q18.9 単位認定試験について | Q18.10 学習センター・サテライトスペースについて | Q18.11 学習に対する質問や相談ができることについて | Q18.12 学生サポートセンターのサポートコールや問い合わせ対応について | Q18.13 ネットを利用した放送大学の模考や通信指導の提出について | Q18.14 学習センターでのサークル活動について | Q19 放送大学に対する全体的な満足度 | Q20.1 充実した生活を送れるようになった | Q20.2 新しい趣味や生き甲斐を見つけたことができた | Q20.3 学ぶことが楽しくなった |
|---------------------------|---------------------|----------------|------------------|-----------------------------|------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|---------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|
| Q7 所属しているコース | 生活と福祉 | 3.75 | 3.84 | 3.72 | 3.17 | 3.43 | 3.73 | 2.95 | 4.22 | 3.78 | 3.52 | 4.07 |
| | 心理と教育 | 3.81 | 3.88 | 3.63 | 3.33 | 3.59 | 4.05 | 2.87 | 4.32 | 3.93 | 3.63 | 4.19 |
| | 社会と産業 | 3.73 | 3.87 | 3.69 | 3.23 | 3.44 | 3.92 | 2.92 | 4.27 | 3.78 | 3.50 | 4.02 |
| | 人間と文化 | 3.71 | 3.76 | 3.58 | 3.05 | 3.26 | 3.72 | 2.95 | 4.16 | 3.95 | 3.79 | 4.14 |
| | 自然と環境 | 3.52 | 3.64 | 3.76 | 2.97 | 3.25 | 3.74 | 2.93 | 4.21 | 3.78 | 3.76 | 4.15 |
| | 田専攻 | 3.80 | 3.74 | 3.79 | 3.22 | 3.38 | 3.47 | 3.08 | 4.22 | 3.86 | 3.54 | 4.02 |
| Q8 在学年数 | 1年未満 | 3.71 | 3.70 | 3.68 | 3.51 | 3.83 | 4.20 | 2.85 | 4.17 | 3.82 | 3.66 | 4.11 |
| | 1年～3年未満 | 3.67 | 3.76 | 3.52 | 3.16 | 3.41 | 3.97 | 2.86 | 4.16 | 3.82 | 3.47 | 4.03 |
| | 3年以上 | 3.80 | 3.87 | 3.76 | 3.14 | 3.34 | 3.63 | 3.00 | 4.30 | 3.88 | 3.67 | 4.13 |
| Q9.1 再入回数 | 0回 | 3.73 | 3.79 | 3.63 | 3.22 | 3.49 | 3.88 | 2.87 | 4.19 | 3.85 | 3.56 | 4.08 |
| | 1回 | 3.72 | 3.80 | 3.66 | 3.14 | 3.37 | 3.79 | 2.99 | 4.23 | 3.73 | 3.61 | 4.02 |
| | 2回以上 | 3.83 | 3.88 | 3.80 | 3.15 | 3.29 | 3.65 | 3.07 | 4.40 | 4.01 | 3.77 | 4.24 |
| Q10 編入学 | 編入学者 | 3.72 | 3.77 | 3.73 | 3.28 | 3.50 | 3.87 | 2.85 | 4.24 | 3.74 | 3.54 | 4.08 |
| | それ以外 | 3.76 | 3.83 | 3.64 | 3.15 | 3.39 | 3.79 | 2.98 | 4.23 | 3.91 | 3.64 | 4.11 |
| Q14 学習センター・サテライトスペースの利用頻度 | 毎日～1週間に1回位利用していた | 3.76 | 3.92 | 4.05 | 3.17 | 3.39 | 3.69 | 3.26 | 4.39 | 4.16 | 3.80 | 4.37 |
| | 月に1回～2.3ヶ月に1回利用していた | 3.77 | 3.84 | 3.81 | 3.24 | 3.51 | 3.87 | 2.94 | 4.21 | 3.87 | 3.66 | 4.14 |
| | ほとんど利用していなかった | 3.71 | 3.73 | 3.35 | 3.16 | 3.38 | 3.83 | 2.76 | 4.18 | 3.68 | 3.46 | 3.92 |
| Q15 インターネットでの放送大学利用状況 | 利用している | 3.74 | 3.81 | 3.66 | 3.21 | 3.47 | 4.10 | 2.93 | 4.27 | 3.86 | 3.60 | 4.12 |
| | 利用していない | 3.76 | 3.83 | 3.70 | 3.13 | 3.33 | 3.00 | 2.92 | 4.15 | 3.84 | 3.64 | 4.03 |
| Q19 放送大学に対する全体的な満足度 | 満足傾向群 | 3.85 | 3.94 | 3.80 | 3.28 | 3.52 | 3.90 | 3.00 | — | 4.01 | 3.75 | 4.24 |
| | 判断保留群 | 3.20 | 3.29 | 3.05 | 2.86 | 3.11 | 3.53 | 2.74 | — | 3.03 | 2.94 | 3.35 |
| | 不満足傾向群 | 2.85 | 2.52 | 2.51 | 2.15 | 2.33 | 2.78 | 2.06 | — | 2.63 | 2.34 | 2.85 |
| Q21 放送大学で学習継続意思あり | あり | 3.83 | 3.93 | 3.80 | 3.23 | 3.44 | 3.81 | 3.07 | 4.38 | 4.00 | 3.78 | 4.26 |
| | なし | 3.39 | 3.36 | 3.28 | 2.95 | 3.15 | 3.45 | 2.64 | 3.77 | 3.19 | 3.02 | 3.43 |

付録1 放送大学学生実態調査(調査票・集計表)

| | | Q20.4 新聞を 読むように なった | Q20.5 教養を 高めることが できた | Q20.6 専門的 な知識が増え た | Q20.7 物事に 積極的に取り 組む力がつ いた | Q20.8 疑問を 持ち、考え抜 く力がついた | Q20.9 自分の 意見をわかり やすく伝える 力がついた | Q20.10 現在 の仕事や活 動に役に立っ た | Q20.11 就職・ 転職に役に立 った | Q20.12 昇進 に役に立った | Q20.13 ボラン ティアやNPO などの活動に 役立った | Q20.14 地域 の学習会等 の講師やボ ランティアを 務めるよう になった | |
|------------------------------|------------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|------------------------------------|-------------------------------|--|-----------------------------------|----------------------------|---------------------|---|--|------|
| 全体 | | 2.84 | 4.08 | 4.06 | 3.40 | 3.42 | 3.09 | 3.02 | 1.79 | 1.63 | 1.87 | 1.62 | |
| Q1年齢 | ～29歳 | 2.73 | 4.02 | 4.00 | 3.45 | 3.46 | 3.00 | 2.91 | 2.16 | 1.86 | 1.85 | 1.66 | |
| | 30～39歳 | 2.76 | 4.12 | 4.10 | 3.53 | 3.41 | 3.04 | 3.27 | 2.11 | 1.86 | 1.75 | 1.65 | |
| | 40～49歳 | 2.85 | 4.16 | 4.18 | 3.43 | 3.44 | 3.02 | 3.27 | 1.94 | 1.80 | 1.75 | 1.58 | |
| | 50～59歳 | 2.81 | 4.00 | 4.01 | 3.29 | 3.32 | 3.01 | 3.20 | 1.82 | 1.67 | 1.87 | 1.63 | |
| | 60～69歳 | 2.79 | 4.02 | 3.99 | 3.30 | 3.35 | 3.10 | 2.77 | 1.55 | 1.40 | 1.94 | 1.55 | |
| | 70歳～ | 3.10 | 4.16 | 4.09 | 3.54 | 3.66 | 3.39 | 2.60 | 1.41 | 1.33 | 2.05 | 1.77 | |
| Q2性別 | 男 | 2.72 | 4.09 | 4.03 | 3.37 | 3.45 | 3.13 | 2.90 | 1.74 | 1.59 | 1.85 | 1.65 | |
| | 女 | 2.93 | 4.07 | 4.09 | 3.41 | 3.39 | 3.05 | 3.10 | 1.83 | 1.65 | 1.88 | 1.60 | |
| Q3職業 | 役員・公務員・会社員等 | 2.72 | 4.13 | 4.14 | 3.46 | 3.43 | 3.14 | 3.32 | 1.90 | 1.78 | 1.72 | 1.55 | |
| | 自営業・農林水産事業等従事者 | 2.64 | 4.10 | 4.02 | 3.28 | 3.52 | 3.11 | 3.43 | 1.98 | 1.76 | 2.12 | 1.84 | |
| | 看護師等 | 2.70 | 3.97 | 4.01 | 3.31 | 3.23 | 2.93 | 3.73 | 2.17 | 1.88 | 1.79 | 1.69 | |
| | 専業主婦(夫) | 3.16 | 4.16 | 4.08 | 3.47 | 3.44 | 3.06 | 2.55 | 1.49 | 1.37 | 2.05 | 1.49 | |
| | パートタイマー・アルバイト等 | 2.98 | 4.08 | 4.12 | 3.51 | 3.41 | 3.02 | 3.20 | 2.05 | 1.69 | 1.96 | 1.64 | |
| | 定年等退職者 | 2.87 | 4.08 | 4.02 | 3.32 | 3.45 | 3.19 | 2.37 | 1.38 | 1.29 | 1.90 | 1.61 | |
| | 無職 | 3.04 | 4.00 | 4.04 | 3.36 | 3.51 | 3.07 | 2.36 | 1.57 | 1.47 | 1.57 | 1.45 | |
| | その他(他大学・専門学校等に 在籍する学生を含む) | 2.77 | 3.83 | 3.91 | 3.34 | 3.44 | 3.03 | 3.02 | 1.95 | 1.83 | 2.02 | 1.97 | |
| | Q4最終出身学校 | 新制中学校・旧制青年学校・旧制中学校等 | 3.44 | 4.22 | 4.17 | 3.67 | 4.00 | 3.53 | 3.06 | 1.47 | 1.41 | 1.94 | 1.72 |
| | | 専修学校高等課程・高等学校等 | 2.96 | 4.16 | 4.07 | 3.43 | 3.49 | 3.11 | 2.85 | 1.73 | 1.59 | 1.89 | 1.55 |
| 短期大学・専修学校専門課程等 | | 2.73 | 3.98 | 4.05 | 3.39 | 3.30 | 3.02 | 3.26 | 1.95 | 1.76 | 1.81 | 1.64 | |
| 大学・大学院等 | | 2.76 | 4.03 | 4.08 | 3.34 | 3.39 | 3.12 | 3.03 | 1.71 | 1.54 | 1.88 | 1.68 | |
| Q6所属している学習セン ター・サテライトスペース | 両関東SC | 2.81 | 4.07 | 4.05 | 3.40 | 3.47 | 3.12 | 3.00 | 1.76 | 1.63 | 1.89 | 1.66 | |
| | それ以外のSC等 | 2.85 | 4.08 | 4.08 | 3.40 | 3.40 | 3.07 | 3.02 | 1.80 | 1.62 | 1.86 | 1.60 | |
| | 特に東京渋谷SC(東京世田谷)のみ | 2.55 | 4.00 | 3.85 | 3.38 | 3.46 | 3.14 | 3.16 | 1.92 | 1.82 | 1.90 | 1.59 | |

| | | Q20.4 新聞を 読むように なった | Q20.5 教養を 高めることが できた | Q20.6 専門的 な知識が増え た | Q20.7 物事に 積極的に取り 組む力がつ いた | Q20.8 疑問を 持ち、考え抜 く力がついた | Q20.9 自分の 意見をわかり やすく伝える 力がついた | Q20.10 現在 の仕事や活 動に役に立っ た | Q20.11 就職・ 転職に役に立 った | Q20.12 昇進 に役に立った | Q20.13 ボラン ティアやNPO などの活動に 役立った | Q20.14 地域 の学習会等 の講師やボ ランティアを 務めるよう になった |
|-------------------------------|-------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|------------------------------------|-------------------------------|--|-----------------------------------|----------------------------|---------------------|---|--|
| Q7所属しているコース | 生活と福祉 | 2.98 | 4.08 | 4.06 | 3.45 | 3.43 | 3.13 | 3.31 | 1.83 | 1.68 | 1.88 | 1.60 |
| | 心理と教育 | 2.68 | 4.12 | 4.22 | 3.40 | 3.40 | 3.07 | 3.32 | 1.96 | 1.76 | 2.01 | 1.68 |
| | 社会と産業 | 2.96 | 4.14 | 4.09 | 3.48 | 3.54 | 3.28 | 2.99 | 1.79 | 1.65 | 1.90 | 1.65 |
| | 人間と文化 | 2.88 | 4.05 | 3.85 | 3.32 | 3.39 | 2.95 | 2.39 | 1.49 | 1.35 | 1.61 | 1.47 |
| | 自然と環境 | 2.51 | 3.97 | 4.03 | 3.31 | 3.30 | 2.90 | 2.78 | 1.64 | 1.50 | 1.64 | 1.48 |
| | 旧専攻 | 3.00 | 4.05 | 4.11 | 3.38 | 3.45 | 3.17 | 2.87 | 1.91 | 1.70 | 2.03 | 1.82 |
| Q8在学年数 | 1年未満 | 2.76 | 3.97 | 3.99 | 3.42 | 3.42 | 2.98 | 3.11 | 1.83 | 1.70 | 1.66 | 1.49 |
| | 1年～3年未満 | 2.66 | 4.03 | 4.06 | 3.28 | 3.28 | 2.95 | 3.07 | 1.85 | 1.68 | 1.76 | 1.53 |
| | 3年以上 | 2.96 | 4.13 | 4.09 | 3.46 | 3.50 | 3.19 | 2.97 | 1.75 | 1.58 | 1.98 | 1.70 |
| Q9.1再入学回数 | 0回 | 2.82 | 4.06 | 4.03 | 3.38 | 3.38 | 3.03 | 3.01 | 1.80 | 1.64 | 1.76 | 1.51 |
| | 1回 | 2.73 | 3.99 | 4.07 | 3.29 | 3.35 | 3.06 | 3.04 | 1.81 | 1.64 | 1.97 | 1.71 |
| | 2回以上 | 3.03 | 4.22 | 4.17 | 3.56 | 3.62 | 3.31 | 3.01 | 1.74 | 1.56 | 2.10 | 1.87 |
| Q10編入学 | 編入学者 | 2.70 | 4.06 | 4.10 | 3.41 | 3.36 | 3.07 | 3.25 | 1.90 | 1.71 | 1.87 | 1.70 |
| | それ以外 | 2.91 | 4.09 | 4.04 | 3.39 | 3.45 | 3.09 | 2.89 | 1.73 | 1.58 | 1.86 | 1.57 |
| Q14 学習センター・サテライ トスペースの利用頻度 | 毎日～1週間に1回位利用していた | 2.91 | 4.22 | 4.16 | 3.54 | 3.57 | 3.25 | 2.97 | 1.69 | 1.52 | 1.99 | 1.67 |
| | 月に1回～2ヶ月に1回利用していた | 2.92 | 4.14 | 4.12 | 3.43 | 3.50 | 3.14 | 3.10 | 1.80 | 1.62 | 1.83 | 1.60 |
| | ほとんど利用していなかった | 2.72 | 3.94 | 3.96 | 3.28 | 3.25 | 2.94 | 2.96 | 1.83 | 1.67 | 1.83 | 1.61 |
| Q15 インターネットでの放 送大学利用状況 | 利用している | 2.80 | 4.08 | 4.09 | 3.40 | 3.42 | 3.06 | 3.07 | 1.77 | 1.61 | 1.84 | 1.60 |
| | 利用していない | 2.93 | 4.06 | 3.98 | 3.37 | 3.39 | 3.12 | 2.86 | 1.80 | 1.66 | 1.95 | 1.67 |
| Q19 放送大学に対する全 体的な満足度 | 満足傾向群 | 2.90 | 4.20 | 4.18 | 3.51 | 3.53 | 3.19 | 3.11 | 1.81 | 1.64 | 1.90 | 1.63 |
| | 判断保留群 | 2.54 | 3.50 | 3.49 | 2.81 | 2.83 | 2.61 | 2.60 | 1.74 | 1.65 | 1.72 | 1.62 |
| | 不満足傾向群 | 2.21 | 3.02 | 3.06 | 2.43 | 2.49 | 2.08 | 2.17 | 1.57 | 1.38 | 1.58 | 1.43 |
| Q21 放送大学で学習継続意 思あり | あり | 2.95 | 4.16 | 4.12 | 3.46 | 3.53 | 3.15 | 3.03 | 1.69 | 1.56 | 1.94 | 1.65 |
| | なし | 2.61 | 3.65 | 3.62 | 2.96 | 2.84 | 2.67 | 2.69 | 1.78 | 1.59 | 1.62 | 1.52 |

付録1 放送大学学生実態調査(調査票・集計表)

| | | Q21.1 卒業後の学習について(%) | | | | | |
|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------------|---|-----------------------|--------------------------------------|
| | | Q20.15資格 (学士以外)を 取得した | 放送大学に 再入学(全科 履修生) | 放送大学に 再入学(選科 履修生)した い | 放送大学に 再入学はしな いが、放送教 材・印刷教材 を個人的に利 用したい | 放送大学大 学院に進学し たい | 当分の間、放 送大学を利用 して学習する つもりはない |
| 全体 | | 1.71 | 37.6 | 14.7 | 13.6 | 22.1 | 6.0 |
| Q1年齢 | ～29歳 | 1.70 | 4.3 | 7.6 | 19.6 | 14.1 | 13.0 |
| | 30～39歳 | 1.80 | 19.1 | 11.7 | 17.3 | 24.1 | 9.3 |
| | 40～49歳 | 1.72 | 28.2 | 14.0 | 14.3 | 29.5 | 5.5 |
| | 50～59歳 | 1.66 | 42.4 | 16.0 | 11.6 | 26.0 | 6.4 |
| | 60～69歳 | 1.72 | 48.4 | 18.3 | 12.3 | 19.2 | 4.6 |
| | 70歳～ | 1.70 | 59.3 | 13.7 | 11.0 | 11.0 | 2.7 |
| Q2性別 | 男 | 1.67 | 45.5 | 14.4 | 12.6 | 24.2 | 4.4 |
| | 女 | 1.74 | 31.9 | 15.0 | 14.2 | 20.5 | 7.3 |
| Q3職業 | 教員・公務員・会社員等 | 1.72 | 41.1 | 12.0 | 12.5 | 26.7 | 4.8 |
| | 自営業・農林水産事業等従事者 | 1.75 | 38.4 | 17.2 | 18.2 | 31.3 | 1.0 |
| | 看護師等 | 1.97 | 20.2 | 13.5 | 13.5 | 21.5 | 11.7 |
| | 専業主婦(夫) | 1.61 | 38.2 | 11.2 | 12.9 | 20.8 | 5.6 |
| | パートタイマー・アルバイト等 | 1.74 | 29.0 | 19.4 | 12.1 | 16.9 | 8.1 |
| | 定年等退職者 | 1.62 | 53.8 | 17.8 | 11.5 | 17.0 | 3.6 |
| | 無職 | 1.48 | 23.4 | 11.7 | 19.5 | 19.5 | 6.5 |
| | その他(他大学・専門学校等に 在籍する学生を含む) | 1.79 | 27.7 | 20.0 | 15.4 | 20.0 | 13.8 |
| Q4最終出身学校 | 新制中学校・旧制青年学校・旧制中学校等 | 2.12 | 31.6 | 15.8 | 15.8 | 21.1 | 0.0 |
| | 専修学校高等課程・高等学校等 | 1.52 | 31.6 | 16.7 | 13.9 | 20.5 | 6.4 |
| | 短期大学・専修学校専門課程等 | 1.78 | 28.3 | 15.1 | 14.4 | 24.8 | 8.2 |
| | 大学・大学校等 | 1.94 | 59.5 | 9.7 | 10.9 | 22.1 | 3.3 |
| Q6所属している学習セン ター・サテライトスペース | 南関東SC | 1.74 | 40.5 | 13.9 | 13.7 | 24.5 | 2.8 |
| | それ以外のSC等 | 1.70 | 36.4 | 14.7 | 13.7 | 21.2 | 7.4 |
| | 特に東京渋谷SC(東京世田谷)のみ | 1.85 | 40.4 | 7.7 | 13.5 | 28.8 | 7.7 |

| | | Q21.1 卒業後の学習について(%) | | | | | |
|-------------------------------|---------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------------|---|-----------------------|--------------------------------------|
| | | Q20.15資格 (学士以外)を 取得した | 放送大学に 再入学(全科 履修生) | 放送大学に 再入学(選科 履修生)した い | 放送大学に 再入学はしな いが、放送教 材・印刷教材 を個人的に利 用したい | 放送大学大 学院に進学し たい | 当分の間、放 送大学を利用 して学習する つもりはない |
| Q7所属しているコース | 生活と福祉 | 1.82 | 37.8 | 15.1 | 12.7 | 17.7 | 7.0 |
| | 心理と教育 | 1.70 | 25.9 | 16.6 | 16.3 | 32.9 | 6.7 |
| | 社会と産業 | 1.82 | 46.3 | 11.1 | 9.5 | 20.5 | 4.2 |
| | 人間と文化 | 1.55 | 35.3 | 17.3 | 15.7 | 16.5 | 5.2 |
| | 自然と環境 | 1.59 | 53.3 | 11.1 | 8.9 | 25.6 | 3.3 |
| | 旧専攻 | 1.72 | 51.9 | 10.1 | 14.0 | 14.0 | 7.0 |
| Q8在学年数 | 1年未満 | 1.48 | 16.6 | 15.5 | 14.9 | 31.5 | 5.5 |
| | 1年～3年未満 | 1.61 | 23.2 | 15.3 | 16.9 | 25.1 | 7.3 |
| | 3年以上 | 1.84 | 51.2 | 14.2 | 11.2 | 18.0 | 5.5 |
| Q8.1再入学回数 | 0回 | 1.55 | 25.8 | 15.8 | 16.3 | 25.6 | 7.0 |
| | 1回 | 1.89 | 43.1 | 16.0 | 10.7 | 17.1 | 5.0 |
| | 2回以上 | 2.06 | 69.7 | 9.6 | 8.0 | 16.3 | 4.0 |
| Q10編入学 | 編入学者 | 1.92 | 36.8 | 12.2 | 13.9 | 26.1 | 6.2 |
| | それ以外 | 1.60 | 38.0 | 16.1 | 13.4 | 19.9 | 5.9 |
| Q14 学習センター・サテライ トスペースの利用頻度 | 毎日～1週間に1回位利用していた | 1.71 | 53.4 | 16.8 | 11.5 | 19.0 | 2.2 |
| | 月に1回～2.3ヶ月に1回利用していた | 1.75 | 38.9 | 14.1 | 13.3 | 26.0 | 4.5 |
| | ほとんど利用していなかった | 1.67 | 28.0 | 14.1 | 15.0 | 20.1 | 9.3 |
| Q15 インターネットでの放 送大学利用状況 | 利用している | 1.68 | 35.6 | 14.4 | 13.7 | 25.1 | 5.5 |
| | 利用していない | 1.79 | 44.1 | 14.7 | 12.1 | 14.4 | 8.2 |
| Q19 放送大学に対する全 体的な満足度 | 満足傾向群 | 1.75 | 39.8 | 15.7 | 14.2 | 23.1 | 4.8 |
| | 判断保留群 | 1.53 | 27.9 | 9.6 | 13.2 | 17.6 | 10.3 |
| | 不満足傾向群 | 1.45 | 14.8 | 9.3 | 3.7 | 11.1 | 22.2 |
| Q21 放送大学で学習継続意 思あり | あり | 1.78 | — | — | — | — | — |
| | なし | 1.65 | — | — | — | — | — |

付録2 2012年度学生による授業評価(調査票・集計表)

次の科目についてお答えください。

| | |
|-------|--|
| 科目名 | |
| 科目コード | |

- I. この授業科目を学習して、あなたはどのような印象や感想をお持ちになりましたか。次の①～④及び(1)～(20)の項目について、あてはまる程度を4段階で評価し、4～1の番号にそれぞれ1つだけ○を付けてください。(この面が済みましたら、裏面にもお答えください。)

(注) 通信指導を提出していない方、単位認定試験を受験していない方についても、回答できる範囲でお答えください。

| | | | |
|-------|---------|------------|---------|
| あてはまる | ややあてはまる | あまりあてはまらない | あてはまらない |
|-------|---------|------------|---------|

A. 授業評価をしていただく前に、あなたの授業への取組みについてお尋ねします。

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ① | 全体として、この科目の学習に熱心に取り組んだ。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ② | 放送授業を十分に視聴した。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ③ | 印刷教材を熱心に学習した。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ④ | 単位認定のための学習方法について、次の1～3のいずれか一つを選んでください。 1. ほとんど放送教材の学習だけで臨んだ。 2. ほとんど印刷教材の学習だけで臨んだ。 3. 放送教材と印刷教材の両方の学習で臨んだ。 | | | | |

B. 以下のアンケートにお答えください。

| | | | | | |
|---------------|--|---|---|---|---|
| ＜授業の難易度・分量＞ | | | | | |
| (1) | 放送授業の難易度は適切だった。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (2) | 放送授業の内容は適切な分量であった。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (3) | 印刷教材の難易度は適切だった。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (4) | 印刷教材の内容は適切な分量であった。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ＜放送授業＞ | | | | | |
| (5) | 講師の説明はポイントをおさえ、分かりやすかった。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (6) | 講師の熱意が十分に伝わった。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (7) | 放送授業は教材としてよくできていると感じた。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (8) | (テレビ科目についてのみお答えください) テレビの特性が十分に生かされていると感じた。 (ラジオ科目についてのみお答えください) 映像がなくても十分理解できる内容だと感じた。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ＜印刷教材＞ | | | | | |
| (9) | 印刷教材と放送教材との内容的な関連性は適切だった。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (10) | 印刷教材の内容は明確で説明も分かりやすかった。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (11) | 図表や写真などが適切に用いられ、内容の理解に役立った。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (12) | 印刷教材は教材としてよくできていると感じた。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ＜通信指導・単位認定試験＞ | | | | | |
| (13) | 通信指導のコメントは、納得のいくものだった。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (14) | 通信指導は学習内容の理解に役立った。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (15) | 単位認定試験の問題は、科目内容の理解度をはかるのにふさわしい内容だった。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ＜全体評価＞ | | | | | |
| (16) | 授業科目案内はこの科目の内容を知る上で役に立った。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (17) | 学習意欲や興味・関心が高まる授業内容だった。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (18) | 新しい知識が身につく視野が広がった。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (19) | この科目の内容を全体としてよく理解できた。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (20) | この科目の内容には全体として満足している。 | 4 | 3 | 2 | 1 |

裏面に続きます。

付録2 2012年度学生による授業評価(調査票・集計表)

II. 次の点について、ご自由にお書きください。

(1) この科目を受講してよかったと思う点をお書きください。

(2) この科目を受講して改善すべきだと感じた点をお書きください。

(3) この科目に限らず、本学の教育内容や教育方法等についてご意見やご感想があれば、どんなことでも結構ですので、ご自由にお書きください。

III. この科目の通信指導と単位認定試験についてお答えください。(あてはまる番号に○を付けてください。)

1. 通信指導を提出し、単位認定試験を受験した。
2. 通信指導を提出したが、単位認定試験は受験しなかった。
3. 通信指導を提出しなかった。

IV. あなたご自身についてお答えください。(あてはまる番号にそれぞれ○を付けてください。)

| | |
|----------|--|
| (1) 学生種別 | [全科履修生 新コース所属の方] 1. 生活と福祉 2. 心理と教育 3. 社会と産業 4. 人間と文化 5. 自然と環境 [全科履修生 旧専攻所属の方] 6. 生活と福祉 7. 発達と教育 8. 社会と経済 9. 産業と技術 10. 人間の探究 11. 自然の理解 [選科履修生・科目履修生] 12. 選科履修生 13. 科目履修生 |
| (2) 性別 | 1. 男性 2. 女性 |
| (3) 年齢 | 1. 19歳以下 2. 20～29歳 3. 30～39歳 4. 40～49歳 5. 50～59歳 6. 60～69歳 7. 70歳以上 |
| (4) 職業 | 1. 公務員等 2. 教員 3. 会社員 4. 個人営業・自営業 5. 農業等 6. 看護師等 7. 家事専業 8. パート・アルバイト 9. 他大学等の学生 10. 無職 11. その他 () |

どうもありがとうございました。

付録2 2012年度学生による授業評価(調査票・集計表)

平成24年度学生による授業評価の調査結果一覧【2012年度新規開設科目】(単集計)コース・科目区別、プログラム別

| 調査対象 講義 科目 科目 名 | 回収状況 回答率 回答数 | 取得単位数 | | | | | | | | | | 単位認定成績 | | | | | | | | | | 授業にか かる評価 (B1-B20) の平均 | 全体(A1- B20)の 平均 | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--------------------|-------|-------|------|----------|----------|--------|------|------|------|----------|--------|------|------|------|----------|--------|------|------|------|----------|---------------------------------|-----------------------|------|------|------|----------|------|------|------|------|------|----------|------|------|------|
| | | 取得単位数 | | | | | 単位認定成績 | | | | | 取得単位数 | | | | | 単位認定成績 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | A-1 | A-2 | A-3 | 項目 平均 | 項目 平均 | B-1 | B-2 | B-3 | B-4 | 項目 平均 | B-5 | B-6 | B-7 | B-8 | 項目 平均 | B-9 | B-10 | B-11 | B-12 | 項目 平均 | | | B-13 | B-14 | B-15 | 項目 平均 | B-16 | B-17 | B-18 | B-19 | B-20 | 項目 平均 | | | |
| 全科目平均 | 13,702 | 5,120 | 37.4% | 3.22 | 2.82 | 3.26 | 3.10 | 3.13 | 3.15 | 3.16 | 3.20 | 3.16 | 3.17 | 3.28 | 3.15 | 3.12 | 3.18 | 3.24 | 3.14 | 3.06 | 3.18 | 3.15 | 3.22 | 3.28 | 3.13 | 3.21 | 3.18 | 3.23 | 3.38 | 3.08 | 3.17 | 3.21 | 3.18 | 3.17 | | |
| 科目最高値 | | | | 3.54 | 3.19 | 3.61 | 3.45 | 3.64 | 3.58 | 3.68 | 3.65 | 3.64 | 3.77 | 3.85 | 3.70 | 3.74 | 3.76 | 3.77 | 3.52 | 3.62 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.71 | 3.68 | 3.61 | 3.73 | 3.77 | 3.69 | 3.73 | 3.71 | 3.69 | 3.66 | | | |
| 科目最低値 | | | | 2.86 | 2.26 | 2.75 | 2.62 | 2.50 | 2.62 | 2.51 | 2.65 | 2.57 | 2.61 | 2.89 | 2.73 | 2.57 | 2.70 | 2.58 | 2.59 | 2.46 | 2.67 | 2.58 | 2.69 | 2.87 | 2.47 | 2.67 | 2.65 | 2.92 | 2.34 | 2.55 | 2.62 | 2.63 | 2.63 | | | |
| 7学部科目(TV)平均 | 8,435 | 3,126 | 37.1% | 3.20 | 2.90 | 3.20 | 3.10 | 3.11 | 3.14 | 3.10 | 3.14 | 3.12 | 3.17 | 3.28 | 3.17 | 3.20 | 3.20 | 3.23 | 3.08 | 3.10 | 3.13 | 3.18 | 3.18 | 3.24 | 3.08 | 3.17 | 3.14 | 3.21 | 3.36 | 3.04 | 3.14 | 3.18 | 3.16 | 3.15 | | |
| 7学部科目(R)平均 | 5,267 | 1,994 | 37.9% | 3.25 | 2.69 | 3.34 | 3.10 | 3.17 | 3.16 | 3.26 | 3.29 | 3.22 | 3.18 | 3.27 | 3.11 | 2.99 | 3.14 | 3.26 | 3.23 | 2.99 | 3.24 | 3.18 | 3.29 | 3.35 | 3.19 | 3.28 | 3.25 | 3.27 | 3.41 | 3.14 | 3.23 | 3.26 | 3.21 | 3.20 | | |
| 「基礎科目」項目平均 | 2,250 | 771 | 34.3% | 3.10 | 2.86 | 3.11 | 3.03 | 3.06 | 3.09 | 3.03 | 3.08 | 3.07 | 3.17 | 3.32 | 3.16 | 3.21 | 3.24 | 3.04 | 3.06 | 3.11 | 3.11 | 3.17 | 3.23 | 3.11 | 3.17 | 3.13 | 3.19 | 3.30 | 2.93 | 3.07 | 3.12 | 3.14 | 3.14 | 3.12 | 3.12 | |
| 「共通科目・人文系」項目平均 | 934 | 424 | 45.4% | 3.31 | 2.97 | 3.35 | 3.21 | 3.26 | 3.29 | 3.30 | 3.33 | 3.30 | 3.34 | 3.41 | 3.29 | 3.26 | 3.32 | 3.30 | 3.28 | 2.97 | 3.23 | 3.20 | 3.42 | 3.42 | 3.25 | 3.36 | 3.24 | 3.36 | 3.48 | 3.22 | 3.33 | 3.33 | 3.30 | 3.29 | 3.29 | |
| 「共通科目・社会系」項目平均 | 1,553 | 555 | 35.7% | 3.13 | 2.63 | 3.22 | 2.99 | 2.99 | 3.01 | 3.09 | 3.13 | 3.05 | 2.96 | 3.12 | 2.96 | 2.81 | 2.96 | 3.12 | 3.03 | 2.92 | 3.09 | 3.04 | 3.16 | 3.20 | 3.09 | 3.15 | 3.13 | 3.09 | 3.30 | 2.93 | 3.04 | 3.09 | 3.06 | 3.05 | 3.05 | |
| 「共通科目・自然系」項目平均 | 456 | 176 | 38.6% | 3.30 | 2.92 | 3.31 | 3.18 | 3.19 | 3.11 | 3.18 | 3.13 | 3.15 | 3.16 | 3.24 | 3.14 | 3.15 | 3.18 | 3.25 | 3.14 | 3.11 | 3.19 | 3.17 | 3.25 | 3.33 | 3.09 | 3.22 | 3.17 | 3.26 | 3.38 | 3.08 | 3.26 | 3.23 | 3.19 | 3.19 | 3.19 | |
| 「共通科目・外国語」項目平均 | 744 | 310 | 41.7% | 3.02 | 2.76 | 2.98 | 2.92 | 2.80 | 2.83 | 2.88 | 2.83 | 3.01 | 3.14 | 2.97 | 2.92 | 3.01 | 3.16 | 2.92 | 2.70 | 2.94 | 2.93 | 2.93 | 3.23 | 3.25 | 2.96 | 3.15 | 3.01 | 2.99 | 3.13 | 2.79 | 2.88 | 2.96 | 2.97 | 2.96 | 2.96 | |
| 「生活と福祉」項目平均 | 500 | 176 | 35.2% | 3.19 | 2.37 | 3.41 | 2.99 | 2.80 | 2.84 | 2.92 | 2.95 | 2.88 | 2.82 | 2.99 | 2.82 | 2.69 | 2.83 | 3.03 | 2.97 | 2.99 | 3.08 | 3.02 | 3.13 | 3.19 | 3.06 | 3.12 | 3.15 | 3.07 | 3.33 | 2.86 | 3.03 | 3.09 | 2.99 | 2.99 | 2.99 | |
| 「心理と教育」項目平均 | 1,644 | 594 | 36.1% | 3.26 | 2.75 | 3.31 | 3.11 | 3.25 | 3.25 | 3.28 | 3.33 | 3.28 | 3.31 | 3.34 | 3.25 | 3.24 | 3.29 | 3.32 | 3.26 | 3.17 | 3.28 | 3.26 | 3.32 | 3.34 | 3.12 | 3.26 | 3.24 | 3.33 | 3.44 | 3.15 | 3.27 | 3.29 | 3.27 | 3.25 | 3.25 | |
| 「社会と産業」項目平均 | 2,836 | 1,144 | 40.3% | 3.30 | 2.87 | 3.30 | 3.16 | 3.21 | 3.21 | 3.25 | 3.29 | 3.24 | 3.20 | 3.30 | 3.19 | 3.13 | 3.21 | 3.30 | 3.23 | 3.08 | 3.25 | 3.21 | 3.22 | 3.31 | 3.19 | 3.24 | 3.25 | 3.33 | 3.45 | 3.21 | 3.27 | 3.30 | 3.24 | 3.23 | 3.23 | 3.23 |
| 「人間と文化」項目平均 | 2,035 | 756 | 37.1% | 3.26 | 2.99 | 3.30 | 3.18 | 3.28 | 3.27 | 3.24 | 3.29 | 3.27 | 3.26 | 3.36 | 3.23 | 3.28 | 3.28 | 3.25 | 3.15 | 3.24 | 3.19 | 3.21 | 3.15 | 3.25 | 3.10 | 3.17 | 3.16 | 3.22 | 3.39 | 3.18 | 3.20 | 3.23 | 3.23 | 3.23 | 3.23 | 3.23 |
| 「総合科目」項目平均 | 250 | 86 | 34.4% | 3.09 | 2.65 | 3.22 | 2.99 | 3.08 | 3.10 | 3.06 | 3.14 | 3.10 | 3.08 | 3.18 | 3.01 | 2.96 | 3.06 | 3.01 | 3.02 | 2.94 | 3.07 | 3.01 | 3.26 | 3.33 | 3.20 | 3.26 | 3.20 | 3.26 | 3.39 | 3.01 | 3.11 | 3.19 | 3.12 | 3.10 | 3.10 | |
| 「夏季集中科目」項目平均 | 500 | 128 | 25.6% | 3.36 | 2.65 | 3.51 | 3.17 | 3.03 | 3.01 | 3.17 | 3.14 | 3.09 | 3.05 | 3.07 | 3.03 | 2.88 | 3.01 | 3.14 | 3.20 | 3.07 | 3.27 | 3.17 | 3.17 | 3.25 | 3.08 | 3.17 | 3.30 | 3.20 | 3.52 | 3.15 | 3.25 | 3.28 | 3.15 | 3.15 | 3.15 | |

(注) 平均評価は、調査票の選択肢「あてはまる：4点」「ややあてはまる：3点」「あまりあてはまらない：2点」「あてはまらない：1点」として算出した。

生涯学習社会における遠隔高等教育システムの展開
－多様なメディア利用の有効性と課題－

発行日 2014年6月30日
編集・発行者 岩永雅也
印刷・製本 高山印刷株式会社