

遠隔高等教育の需要構造に関する考察

—教育理論を背景とした需要概念モデル—

田島貴裕

1. はじめに

遠隔高等教育に関する研究として、授業デザイン、教授—学習活動、学習効果、メディア技術に関する研究は多いが、社会システムや教育制度の枠組みのなかで、遠隔高等教育の存在意義や位置付け、伝統的な高等教育との関連性など、マクロ的な視点からの理論的考察は多くはない。日本では、通信制大学と通学制大学は戦後から明確に区分されてきたが、インターネットの発展・普及によってそれらの「ボーダーレス化」が起こり、今後も進行することが予想される。通信制大学と通学制の大学のボーダーレスが進行する中で、各々に対する学習者からの需要はどのように変化していくのであろうか。現代日本の遠隔高等教育の需要構造を捉えるためには、高等教育システム全体の中で、通信制大学と通学制大学の関連性に着目し、各々の意義や区分についての考察が必要である。

そこで、本稿の目的は、「通信制」と「通学制」のボーダーレス化により変化している、学習者の教育需要構造に関する概念モデルを提示し、「通信制」と「通学制」の関係を教育市場のなかで捉える意義を提起することにある。論考の手順は、まず、議論の下地となる、遠隔教育の定義および考え方について、遠隔教育理論の先行研究から整理する。次に、現代日本における遠隔高等教育の現状とボーダーレス化の観点から行われた先行研究について整理する。そして、ボーダーレスの枠組みを精緻化し、日本における遠隔高等教育システムをより明確に捉える理論として確立したうえで、その理論を土台とした遠隔高等教育の需要構造に関する概念モデルを提示し、検討を行う。

2. 遠隔教育理論

通信教育 (Correspondence Education) から遠隔教育 (Distance Education) という概念へ変遷した1970年頃より、その用語の定義や性質、教育理論に関して海外では多くの研究がおこなわれてきた¹⁾。遠隔教育を提供する機関として、教育方針は何か、誰を対象とするのか、ど

表1 主な遠隔教育の定義要素

発表年	研究者	へだたり	教育組織	メディア	双方向性	個人学習
1967	G. Dohmen	○	○	○		○
1973	O. Peters	○	○	◎		
1973	M. Moore	◎		○	○	
1977	B. Holmberg	○	◎		○	○
1987	D. Garrison, D. Shale			○	◎	
1989	B. Barker, A. Frisbie, K. Patrick	○		◎	◎	
1990	M. Moore	◎		○		
1994	P. Portway, C. Lane	◎		○		

出所：Keegan (1996) より著者が作成

のような教育方法を実施するのか、どのようなメディアを利用するのか、どのような教育効果を目指すのか、などを決定するためには、その理論的根拠が必要である。

Desmond Keegan は、遠隔教育の概念や性質を理論的、体系的に考察した代表的な遠隔教育学者である。彼は様々な代表的な定義を整理・分類し、遠隔教育の定義要素を抽出している (Keegan 1980a, Keegan 1980b, Keegan 1996)。表1は、Keegan (1996) が分析対象とした遠隔教育の定義をまとめたものである。

各項目は、Keegan によって分析された遠隔教育を定義するための不可欠な要素である。丸印は、定義の中に明示されていることを示し、二重丸印は特に重視している項目である。「へだたり」は、教員と学生が地理的または時間的に離れていることに着目した項目であり、教室で行われる対面教育とは明確に異なることを示している。しかし、後述するように Garrison and Shale (1987) では、へだたりを定義要素としていない。「教育組織」は、遠隔教育を提供する組織があることを示している。教育機関がなく、個人的にテレビやラジオ、印刷物で学習することは遠隔教育には含まれない。「メディア」は、印刷物のみで実施していた従来の通信教育 (Correspondence Education) と区別するために、着目している項目である。Holmberg の定義ではメディアと明記はしていないが、「多様な教育形式」と包括的な記載をしている。「双方向性」は、メディア技術の発展と多様化により、教員—学生、組織—学生間のコミュニケーションに着目している項目である。「個人学習」は、学習者がグループではなく、個人で自律的に学習することを示している項目である。遠隔教育は、教員とへだたりのある中で自律 (独立) して学習することを前提として考えられてきたために、定義として明示していないものが多い。

また、Keegan は、遠隔教育理論についても精力的に研究を行い、既存の代表的な先行研究から、理論の体系化と分類を行っている。表2は、Keegan (1996) が分析対象とした代表的な遠隔教育理論であり、1～3は「独立性・自律性理論」、4は「教育の産業化理論」、5～9は「相互作用・コミュニケーション理論」と分類されている。

表1および表2に示したような遠隔教育研究の初期に考察された定義や理論は、遠隔教育の

表2 代表的な遠隔教育理論の概要

1. R. Delling	教員の役割は小さく、学習者の自律性と独立性を全体的に強調している。これは、遠隔プログラムでは、成人学生が多かったことを想定しているためである。
2. C. Wedemeyer	独立学習 (Independent Study) ³⁾ という用語を使い、教育の民主化と機会均等の視点にもとづき、学生による自律的な学習を強調している。経済的理由、地理的理由、健康的理由など、大学へ通学することができなくても、各自のペースで、自由に目標を設定し、自律的に学習すべきだと主張している。
3. M. Moore	トランザクショナル・ディスタンス (Transactional Distance、以下、TD と略) 理論を提唱し、教員と学習者のへだたりについて、物理的距離よりも、心理的、教育学的な意味を強調している。TD は、対話 (Dialog)、構成 (Structure)、学習者の自律性 (Autonomy) の3要素により説明される。
4. O. Peters	遠隔教育の講義を商品と見なし、教授—学習過程を工場で製品を生産するような仕組みとしてとらえた。生産計画 (授業計画)、分業 (教授過程の分化)、大量生産 (マスプロ教育)、生産の自動化 (メディア活用授業)、作業工程の標準化 (教材開発課程の標準化)、品質管理 (教材の質的水準) などの生産管理手法は、遠隔教育にも適用可能である。
5. J. Baath	従来の教授モデルにおける双方向コミュニケーションを分析し、それらは遠隔教育へ応用できると主張している。
6. B. Holmberg	遠隔教育を「導かれた教授的会話 (Guided Didactic Conversation)」を行う教育方法であるとして、学生と教員との「会話」を重視した。遠隔教育における教材は、学生と教員との対話や相互作用を促すような、「導かれる」ような、教材である必要がある。そして、その教材には「洗練した文書 (Elaborative Text)」と「内面化された会話 (Internalised Conversation)」の2つの要素が不可欠である。
7. J. Daniel	遠隔教育は、「学生が独立して行う学習活動 (Independent Activities)」と、「他の人々と相互作用による活動 (Interactive Activities)」により構成されるとする。教育効果と費用負担を考えると、この2つのバランスをとることが重要である。
8. D. Sewart	遠隔教育は、学習教材のみでは不十分であり、遠隔教育機関と学習者を結びつける媒介 (学習支援サービス) の重要性を説いている。
9. K. Smith	遠隔教育 (学外学習) の学生と、キャンパスの学生を同一に扱う、科目履修等制度に近い考え方である。大学の管理・運営方法や担当教員なども、学外学習と通学課程を区別せず実施する。

出所：Keegan (1996) より著者が作成

基本的な概念として確立されており、今日の研究基盤となっている²⁾。Moore (1972) による TD はその最たる理論であり、たとえば現代における遠隔教育の考察 (Garrison 2000、Gorsky and Caspi 2005、Giossos et al. 2009など)、eラーニングとの関連 (Jung 2001、Murphy and Rodriguez-Manzanares 2008、Bensona and Samarawickremab 2009など)、さらに日本の現状へ適用 (Kubota et al. 2008、熊谷 2009) などにおいて議論されている。しかし、遠隔教育に関する研究は多く行われているものの、理論研究や理論的根拠に基づく実証は、決して多くはない (Saba 2000、Perraton 2000)。

3. 日本における通信制と通学制の区分

3.1 遠隔教育理論と大学通信教育

日本の高等教育には、大学設置基準を論拠とする「大学」と、大学通信教育設置基準を論拠

とする「大学通信教育」が存在する。前者は、いわゆる伝統的な、従来の対面授業を基本とする通学制の教育組織であり、後者は、印刷物による通信教育を基本とする通信制の教育組織である（以下、単に通学制、通信制と略）。両者は、戦後から半世紀にわたり、各々の教育市場で「すみわけ」を行ってきた。通信制は、特に有職者や高齢者などの社会人からの需要が高かった。

白石（1990）は、通学制における社会人に対する高等教育の限界を指摘し、その解決策として教授者と学習者が同じ空間、同じ時間を共有しない「へだたり」のある通信制をあげ、その利点を提示している。1つめは「ひとりで学ぶ」点である。へだたりがあるために、学習者は自分の学習内容・方法を常に点検し、自律的学習の方法を習得していく。DellingやWedemeyerの主張する独立的で自律的な学習の最大の特徴である。2つめは「マイペース」である。通信制は、多くが社会人学生であり、通学制に比べて在学可能年数も長い。教授者と学習者は教育の時間についてもへだたりがあるために、学習者は自分で目的を定め、学習時間を設計する。3つめは「自己による思考指導」である。教員と学習者には思考のへだたりがあるため、学習者は自分の責任で思考指導が可能である。そのためには、学生のやる気を支援し、学習の楽しさと教育効果を促し、教授者と学習者の信頼感があるようなHolmberg（1995）の「導かれた教授的会話」ができる教材が理想的である。この「導かれた教授的会話」には、学習者はマイペースで自由に学習すべきという考えが背景にある。つまり、対面授業のように教授者のペースで講義が行われないため、学習者は自分のペースで「導かれた教授的会話」を実施し、自己思考指導による学習を可能とする。4つめは、「非人情性」である。他者とへだたりがあるからこそ、人間関係に煩わされず、他人の評価を気にせず、学問に専念できるというものである。

「へだたり」のある教育には白石の指摘した利点がある一方で、対面教育と比べて、学習者の脱落が多い。Danielは、学習者の独立的な学習活動と、教授者との相互作用活動のバランスが重要であり、学習自由度が高いと学習コースの達成ができないと主張している。Smithもまた、遠隔で学ぶ学生に学習の責任を押し付けるのではなく、大学による学習進捗管理の必要性を主張している。そして、大学への出席を義務づけ、対面授業を通して、教授者と学習者、学習者同士の相互作用が図られ、大学の構成員の一員としての意識がめばえる、と主張する。こうした考え方は、日本の大学通信教育にもあり、大学卒業のためには30単位のスクーリング（面接授業）が課せられていた。生涯学習を主目的とする放送大学も同様である。学習効果の向上や、学習進捗管理、学習コミュニティの形成などの役割をもつスクーリングに対する学習者からの評価は高いが、このスクーリングこそが、社会人学生にとって、学習継続の負担にもなっている。

3.2 通信制の社会的位置付け

第2次世界大戦直後の日本は、社会経済状況が極度に悪化し、教育によって国をたてなおそうとする強い思いがあった。こうした状況の中で、教育の民主化と機会均等の理念のもと、

1947年に大学通信教育が制度化された。当時の主な入学者は、経済的理由で進学出来ない勤労青少年のほか、復員してきた学生や旧軍人、教員、農業・漁業・鉄鋼業従事者など多様であった（奥井1991）。以降、多様な背景をもつ学習者を受け入れる高等教育機関として、通信制の役割は決して小さくはなかった。

しかし、通信制の存在は、常に「教育の影の部分」であった。藤岡（1980）は「日本における通信教育の研究文献がほとんどないのは、教育研究者の無関心さにほかならない」と指摘し、また「国民すべてに等しく高等教育を開放することを使命とすべきはずの国立大学に通信教育課程が存在しないことひとつをみても分かるように、本流の教育からはずれたものとして歩まされてきたとあってよい」と、通信教育に対する当時の国や研究者の認識を批判している。村井（1974）もまた、「日本の大学教師はもちろん、政治家や行政官を含むあらゆる大学関係者たちの間で、殆ど完全に忘れさられた大学であると言ってよい」と述べ、大学通信教育が放置されている点を批判している。教育の質を懸念したスクーリングの義務化や、長年の間、通信制大学院の設置が認められなかったことから明らかである。

通信制が教育の影の部分であったことは、大学通信教育基準の表記からもみてとれる。通信制と通学制が大学の設置基準として明確に分かれているのは日本独自の制度と言ってよいが、通信制と通学制の法的根拠が示されたのは2006年になってからである。1947年に大学基準協会により大学通信教育基準が制定されたが、当初は通学制を「通常の課程」、通信制は「通常の課程と並ぶ正規の課程」とされ、独立した表記ではなく従属的な表現であった。半世紀以上経過し、ようやく通信制と通学制は対等な位置付けとなっている（鈴木 2008）。

通信制が教育システムの中で無視できなくなってきた背景には、近年の情報通信技術の発展がある。1998年の大学設置基準改正により通学制においても遠隔教育が認められ、テレビ会議式による「遠隔授業」が実施されるようになった。2001年の大学設置基準改正では、インターネットによる遠隔授業（インターネット等活用授業）も認められ、通学制では卒業に必要な124単位のうち60単位まで実施可能である。通学制大学院では、修了に必要な単位のすべてが遠隔教育により取得可能となった。通信制においても、従来は卒業に必要な124単位のうち30単位の面接授業が必修であったが、この30単位をインターネット等活用授業により単位取得が可能になった。

このように、遠隔授業と面接授業が同等に扱われることによって、「遠隔授業」は、「通学制の教育」であると同時に「遠隔教育」でもあるという矛盾がおきており、通学制と通信制のボーダレス現象が生じている（私立大学通信教育協会 1998）。ボーダレス化により、通学制の遠隔授業は、通信制で行われている教育とどう異なるのか、どのような関連性があるのか、高等教育全体の構想の中でその位置付けを考える必要がでてきたのである。また、通信制においても、日本独自の大学通信教育という制度が教育改革と規制緩和により変化し、教育システム全体の中における位置付けや意義を考える必要がでてきている。したがって、日本の遠隔高等教育を考える場合、通信制のみではなく、通学制との関連を常に意識する必要がある。

4. ボーダーレス論の枠組み

日本の遠隔高等教育のボーダーレス化に関する一連の研究は、鈴木（1999、2002a、2002b、2004）により行われている。通信制の教育と、通学制の教育との境目がなくなる「ボーダーレス化」に着目した発端は、鈴木（1999）による論稿である⁴⁾、⁵⁾。そして、鈴木（2002a）は、現代日本の高等教育における「ボーダーレス化」を教育方法（教育組織）のボーダーレスと学習者のボーダーレス⁶⁾に分類している。さらに、日本における通信制と通学制のボーダーレスを3段階に区分し、その度合を示している（鈴木 2002b）。第1段階は、1998年の大学設置基準改正によるテレビ会議式の遠隔授業の出現（ボーダーレス度15%～）、第2段階は、2001年の大学設置基準改正によるインターネット活用授業の出現（ボーダーレス度50%～）である。第3段階は、a. 通学制における遠隔授業の修得単位数60単位の上限の引き上げまたは撤廃、b. 大学通信教育設置基準の廃止、となっている（ボーダーレス度80～100%）。現在は第2段階まで進行しており、第3段階は今後の政策としての予測である。

5. ボーダーレスによる需要と市場の変化

鈴木の本論は、先に示した論理的枠組みにより、「通信制」と「通学制」で実施される遠隔教育相互の関連性について、高等教育システム全体の中で捉えている。近年では、通信制においても大学院（修士課程、博士課程、専門職学位課程）が設置され、また、通学制大学院では、遠隔授業によりすべての単位が修得可能になっている。つまり、大学院では通学制か通信制に関わらず、遠隔教育のみで大学院の修了が可能となっており、すでにボーダーレス化が進行している。今後もボーダーレス化が進み、第2段階から第3段階へさらなる移行も考えられるなかで、「通信制」と「通学制」はどのような関係にあるのだろうか。そして、「すみわけ」を行ってきた通信制と通学制の関係は、どのような変化が起きるのであろうか。

教育は無形の財であるサービス、大学は教育サービスを供給する側、学習者は教育サービスを消費する側とみなすと、通信制と通学制の教育需要は図1に示す概念モデルとして表すことができる。図1において、黒い矢印は遠隔教育サービスの提供を、白抜き矢印は対面教育サービスの提供を示し、通信制と通学制間の実践は、市場の分離を示している。18歳人口の極端な減少に伴って、大学進学需給バランスが大きく変化し、超過需要から超過供給へと大学間競争が激しくなっている（矢野 2001）。そのため、通信制と通学制は、学習者獲得のため、遠隔教育サービスを活用した様々な戦略が考えられる。

(a) 従来の遠隔教育システム

学習者の選好は、通信制と通学制が提供する教育サービスに各々区別されている状態である。通学制の遠隔教育は、高校卒業直後あるいは若年の学習者は、通学制の教育サービスを享受し、社会人学習者層は、遠隔教育サービスを選好している状態である。通学制も遠隔教育の提供を

行っているが、対面教育を補うことを目的として実施される。

(b) 教育組織の融合

通学制における遠隔授業の修得単位数60単位の上限の引き上げまたは撤廃や、大学通信教育設置基準の廃止によって、教育組織のボーダーレス化が進む状態である。鈴木（2002b）による2種類のボーダーレス化のうち、教育組織によるものである。学習者側から見ると、通信制と通学制の区分がなく、有職社会人も通学制で学ぶことが可能である。通学制の大学院では修了に必要な30単位をすべて遠隔教育により取得可能となったため、大学院レベルでは、すでにこの状態にある。大学の学部や研究科におけるインターネット等を活用した遠隔教育の実施率は年々増加しており、2009年では約37%である（放送大学 2009）。しかし、通学制における遠隔教育の実施率は増加しているが、そこで学ぶ学習者層の多くは従来通りである。田口・吉田（2005）はeラーニングの活用目的を、エンラージメントとエンリッチメントの2つに分類し、日本の高等教育では教育の機会を新しい学習者層へ拡大するためのエンラージメントではなく、教育の質の向上のためのエンリッチメントが目的であると述べている。そのため、教育組織の融合が生じて、通学制による、社会人の機会拡大の可能性は低い。通学制において、入試制度や、一般教養教育、体育学、キャリア教育といった高卒直後の「18歳向け支援サービス」を基調としている限り、形式的な教育組織の融合にとどまっている。

(c) 学習者の融合

学習者側のボーダーレス化が進み、教育組織が同じ学習者へ教育サービスを提供する状況である。典型的な事例として、専門職大学院がある。専門職大学院では、通学制も遠隔教育を積極的に活用し、多数の社会人を受け入れており、通信制との学習者層の区分はほとんど見られない。専門職大学院では、学習者の多くは有職社会人であり、学ぶことを楽しむ「消費」としての教育ではなく、職業上の知識や技術を得るための「投資」として教育サービスを楽しんでいる。教育サービスを提供する大学側からみれば、同じ学習者層をターゲットにしており、マーケットが競合している状態である。そのため、多くの大学院では、社会人向け支援サービスとしてeラーニングを導入したり、長期履修者制度や社会人入試などの学生獲得へ向けた取り組みを実施している。

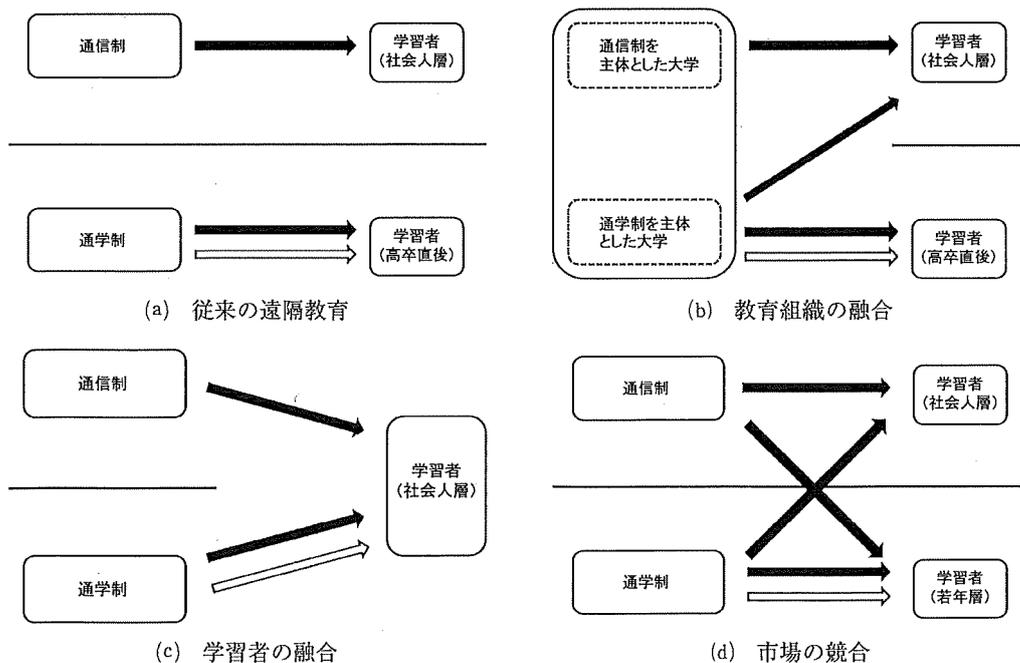
経済学における消費者行動理論では、消費者は自己の効用を最大にするよう行動することが前提となっているが、教育投資としての意味合いが強い専門職大学院では、より顕著だと考えられる。通信制大学院の学費は通学制大学院と同等であり、決して安価ではない。有職社会人は、学費が同等な専門職大学院の中から、各自にとっての教育成果が最大となる大学院に投資を行うという効用最大化行動をとると考えられる。そのため、各大学院が提供する教育コンテンツ、教育サービスの提供方法、学習支援方法、あるいは教育コンテンツを提供する教員などは、大学院を選択する上で重要な要因と考えられる。

(d) 市場の競合

遠隔授業の単位数の引き上げや大学通信教育設置基準の改正などはないが、現在の高等教育システムから変化が起きた場合である。通信制と通学制が独自の遠隔教育を形成し、従来の学習者層のほかに、新たな学習者層に教育サービスを提供している状態である。通学制の多くはエンリッチメントを目的に遠隔教育を実施しているが、近年、先に述べた専門職大学院のような、エンラージメントを目的とする遠隔教育も現れている。通学制の大学院では遠隔教育を活用し、昼夜開講制や夜間開講制ではなくても、社会人が学びやすい環境へと広がりを見せている。大卒直後の若年層のみではなく、年齢、学歴、学習目的などが多様な社会人、つまり、従来の通信制の学習者層も受け入れ対象としている。

そして、これまでの教育市場と異なるのは、通信制が従来の学習者層とは別の学習者層へ教育サービスの提供を試みている点である。たとえば、ほとんどの講義をeラーニングで行うオンライン大学—早稲田大学eスクールやサイバー大学など—である。オンライン大学は、いくつかの点で通学制の教育システムと類似している。オンライン大学では、eラーニングにより学期ごとに講義配信が行われ、課題提出や質疑応答、学期末試験などがスケジュール通りに行われる。また、オンライン上で、教員と学生間、あるいは学生同士の頻繁な指導や交流が行われる。このような教育システムは、白石（1990）が指摘した、ひとりでマイペースで学ぶへだたり教育とは異なっている。そして、学費も従来の低廉なものではなく、通学制と同程度かそれ以上の費用がかかる。一般に通信制は、教育機会の拡大の理念から、経済的にも開かれた大学であると認知されている。実際、通信制の平均学費は、私立大学の5分の1から6分の1、

図1 教育需要の概念モデル



国立大学の3分の1程度である(田島・奥田 2003)。一般に、通信制の学習者は、建物や図書館、体育館、福利厚生施設、事務窓口、教員などの利用時間や接触時間が短いので、通信制の学費が通学制と同程度であることは、学習者にとっては非常に割高といえる。それにも関わらず、そのような大学を選好するということは、それから得られる効用を高く期待している証であるともいえよう。鈴木(2004)は、このボーダーレス化に伴う新たな通信制を「Semester-Based Study」とし、少数のモチベーションの高い学習者を対象に、質の高い教材と学習指導をそれに見合う対価で提供し、一定期間内に多くの卒業者を輩出する通信制が主流となる可能性にも触れている。通信制と通学制は、今後、ますます新たな学習者層へ教育サービスを提供していくと予想される。

6. おわりに

以上、日本の通信制と通学制の関連性について、遠隔教育理論を背景とした需要構造の概念モデルについて検討を行った。eラーニングの登場以降、日本の高等教育における遠隔教育は大きく変貌を遂げている。現代日本の遠隔高等教育を考察する上で、「通信制」(大学通信教育)と「通学制」の関連性を強く意識することは、今後の教育制度の在り方を見出す上でも重要である。

通信制と通学制のボーダーレス化の進行とともに学習環境の変化が起こると、特に、社会人学習者に影響を及ぼすと予想される。年々、高等教育で学ぶ社会人学生は増加しているなかで、通信制の総学生数は数年前から減少傾向にある。つまり、通信制は、社会人教育市場において通学制との学生獲得競争に勝てなくなりつつある。一般に消費者の財の需要は価格と所得に依存しており、仮に、通信制と通学制において学習者が同じ効用を得られるのであれば、学費の安い方の教育需要は増加するはずである。なぜなら、学習者が合理的と仮定すれば、学習者は支出費用が最小になるものを選ぶという、費用最小化行動をとるためである。しかし、現実には学費の安い通信制の学生数は減少しており、学部、学科の削減や、通信制課程を廃止する大学も出てきている。大学間競争と大学経営効率化のために、白石のいう「へだたり」の利点がある教育の場がなくなっていくのである。通信制と通学制の区分があることで、いつでも、どこでも、マイペースに自由な思考で学ぶ場が保護されていたともいえる。

だが、通信制と通学制の区分があることは、先に述べたように各々の教育市場が独立した状態であり、通信制の教育市場内で学生獲得の競争が起きており、限られたパイを奪い合う状況になっている。通信制の教育市場における需要創出には、通学制の学習者の取り込みが必要であろう。小塩(2003)は、教育需要が供給側によって誘発される点を指摘している。通信制の需要拡大のためには、通信制の教育サービスの質、将来への有益性、eラーニングなどの支援サービスの有効性など、通信制の業界全体で社会に対して売り込む必要があるだろう。

一方、通学制で学ぶ若年層(高卒直後)の学習環境も大きな影響がある。近年では、携帯情報端末の発展と普及に伴い、教員と学生、学生同士のコミュニケーションツールとして、e

ラーニングを通学制の授業中に用いる事例もある。対面講義の中で、携帯のメール機能などを用いて、リアルタイムで多数の学生の意見や反応を把握し、教員と学習者、あるいは学習者同士のインタラクション向上を図っているのである（安藤 2006）。また、携帯情報端末を学生に配布し、講義と質疑応答が可能な eラーニングを導入している通学制もある。そして、このような通学制の教育形態が出現することで、いくつかの疑問が生じてくる；自宅で携帯情報端末を使用して講義を見ながらメールで授業に参加することと、教室で講義を受けながらメールで授業に参加することは、何が異なるのであろうか。一定の面接授業が必要となっている通信制大学院と、メールとインターネットのみで修了可能な通学制大学院の違いは何か。もし、eラーニングによって、完全なる独立学習が可能な、すなわち、非常に優れた Holmberg の「導かれた教授的会話」が可能な講義システムが実現した場合、講義への出席は必要なくなるのであろうか。

本報告の新奇さは、ボーダーレス化の観点を中心に需要構造の概念モデルを提示した点と、通信制と通学制の関係を大学教育市場として捉える意義を提起したことにある。しかし、市場の設定と需要構造のモデル提示は実証的な裏付けはされておらず、概念提起にとどまっている。今後は、本稿で考察したボーダーレスな遠隔高等教育システムを土台とし、通信制の需要構造を実証的に解明していきたい。

注

- 1) 遠隔教育の概念や定義、歴史的背景、諸理論などに関する入門的な洋書は Moore and Kearsley (1996) や Verduin and Clark (1991)、和書は鄭・久保田 (2006) を参照されたい。
- 2) 遠隔教育研究における理論の解説は古塚 (2009) を参照されたい。
- 3) 「Independent Study」は、アメリカの大学レベルで行われる遠隔教育を指している。
- 4) 鈴木は Garrison and Shale (1987) に対する考察から、遠隔教育を、a. 通信教育 (Correspondence Education) から遠隔教育へ漸進的に発展してきた「自立学習型遠隔教育」、b. 対面教育環境を再現しようとする「仮想教室型遠隔教育」と分類している。
- 5) Garrison and Shale (1987) は、表 1 の定義にみるように、「へだたり」は重要ではないと主張している。遠隔教育は対面教育と同じ「教育」であり、「へだたり」こそ遠隔教育とする Keegan の定義を批判している。遠隔教育は「Distance Education」ではなく、「Education at a Distance」と主張した。一方の Keegan (1996) は、遠隔教育の定義から「Education at a Distance」を除くと明記してある。
- 6) これは、学校種間および学生種間の学習者の流動化である。短大・高専、専門学校や各種学校の卒業生などの多様な背景をもつ学習者に対する、大学や大学院への入学や編入の弾力化である。

参考文献

- 安藤明伸 (2006) 教育分野における携帯電話利用の現状と展望. システム制御情報学会誌, 50 (6) : 226-231.
- Bensona, B., Samarawickremab, G. (2009) Addressing the Context of e-learning: using Transactional Distance Theory to Inform Design. Distance Education, 30 (1) : 5-21.
- 藤岡英雄 (1980) 通信教育の可能性—遠隔教育論的アプローチ—. 教育学研究, 47 (4) : 298-307.
- Garrison, D, Shale, D. (1987) Mapping the Boundaries of Distance Education: Problems in Defining the

- Field, The American Journal of Distance Education, 1 (1) : 4-13.
- Garrison, R. (2000) Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1 (1) : 1-17.
- Giossos, Y., Koutsouba, M., Lionarakis, A., Skavantzou, K. (2009) Reconsidering Moore's Transactional Distance Theory. *European Journal of Open Distance and ELearning*, 9.
- Gorsky, P., Caspi, A. (2005) A critical analysis of transactional distance theory. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6 (1) : 1-11.
- Holmberg, B. (1995) *Theory and Practice of Distance Education (Second Edition)*. Routledge, London.
- 放送大学学園 (2009) 2009年度 ICT 活用教育実態国内調査報告書 (平成21年度文部科学省先導的大学の改革推進委託事業).
- Jung, I. S. (2001) Building a Theoretical Framework of Web-based Instruction in the Context of Distance Education. *British Journal of Educational Technology*, 32 (5) : 531-540.
- 鄭仁星, 久保田賢一編著 (2006) 遠隔教育と eラーニング. 北大路書房, 京都.
- Keegan, D. (1980a) On the Nature of Distance Education. *ZIFF Papiere*, 33 : 1-48.
- Keegan, D. (1980b) On Defining Distance Education. *Distance Education*, 1 (1) : 13-36.
- Keegan, D. (1996) *Foundations of Distance Education (Third Edition)*. Routledge, London.
- 古壕典洋 (2009) 遠隔教育研究における「遠隔教育」論再考—学習者をめぐる関係性に注目して—.
東京大学大学院教育学研究科紀要, 49 : 139-147.
- K.Kubota, K., Terashima, K., Nakahashi, Y., Morioka, H. (2008) Analyzing Learning Environments of Distance Education in Japan. *Distance Learning and the Internet Conference 2008*, 163-169.
- 熊谷慎之輔 (2009) M. G. ムーアの遠隔教育論—トランザクショナル・ディスタンス論の精緻化にむけて—.
岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 140 : 133-141.
- Moore, M. (1972) Learner Autonomy: the Second Dimension of Independent Learning. *Convergence*, 5 (2) : 76-88.
- Moore, M., Kearsley, G. (1996) *Distance Education: A systems View*. Wadsworth Publishing Company, Boston.
- 村井実 (1974) 大学通信教育の実態. *IDE 民主教育協会誌*, 147 : 17-23.
- Murphy, E., Rodriguez-Manzanares, M. A. (2008) Revisiting Transactional Distance Theory in a Context of Web-Based High-School Distance Education. *Journal of Distance Education*, 22 (2) : 1-14.
- 奥井晶 (1991) 教育の機会均等から生涯学習へ—大学通信教育の軌跡と模索. 慶應通信, 東京.
- 小塩隆士 (2003) 教育を経済学で考える. 日本評論社, 東京.
- Perraton, H. (2000) Rethinking the Research Agenda. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1 (1) : 1-11.
- Saba, F. (2000) Research in Distance Education: A Status Report. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1 (1) : 1-9.
- 白石克己 (1990) 生涯学習と通信教育. 玉川大学出版部, 東京.
- 私立大学通信教育協会 (1998) 通信教育と遠隔教育—大学通信教育の立場から. 現代の高等教育 : IDE, 398 : 33-39.
- 鈴木克夫 (1999) 二つの遠隔教育—通信教育から遠隔教育への概念的連続性と不連続性について. *メディア教育研究*, 3 : 1-12.
- 鈴木克夫 (2002a) 高等教育機関における編入学制度の考察. *日本生涯教育学会論集*, 23 : 53-60.

- 鈴木克夫 (2002b) 大学改革の中の通信教育—ITと規制緩和がもたらすもの—. *Between*, 190 : 10-13.
- 鈴木克夫 (2004) 通信教育と遠隔教育の関係を整理する—構造改革特区でさらに多様化するその設置形態—. *カレッジマネジメント*, 127 : 13-19.
- 鈴木克夫 (2008) 遠隔高等教育の日本的構造—「通信制」と「通学制」の区分の在り方を中心に. *大学教育研究*, 81-95.
- 田口真奈, 吉田文 (2005) 日本の高等教育機関におけるeラーニングの特質. *日本教育工学会論文誌*, 29 (3) : 415-423.
- 田島貴裕, 奥田和重 (2003) 情報技術を活用した遠隔教育の経済性に関する考察. *商学討究*, 54 (1) : 57-90.
- Verduin, J.R., Clark, T. A. (1991) *Distance Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- 矢野眞和 (2001) 大学・知識・市場. *高等教育研究*, 4 : 7-17.