

放送大学にみる遠隔学習者の特性

—自己主導的学習の観点から—

熊谷 慎之輔
(岡山大学)

はじめに

かつて藤岡英雄は、わが国における通信教育の位置を、ノールズ (Knowles, M. S.) が著した『成人学習者 (The Adult Learner)』(1973年)の「無視されてきた人たち (a neglected species)」という副題に例えた⁽¹⁾。そこに示された、「成人教育の中でも常にマージナルな位置しか与えられてこなかった通信教育は、二重の意味でネグレクトされた領域であったといえるのではなかろうか」という彼の言葉には、当時の通信教育のおかれた状況に対する慨嘆の念が込められている⁽²⁾。このように、これまで通信教育や遠隔教育といえは、伝統的な教育機関に通えない学習者のための、ややもすると二流の教育を提供するものとして扱いを受けていたことは否定できまい⁽³⁾。

しかし、いまや生涯学習時代を迎え、マルチメディアを利用した遠隔教育に対する期待は高まりをみせている。なかでも、放送大学の全国化、文部科学省のエル・ネット「オープンカレッジ」事業、衛星通信大学間ネットワーク構築 (SCS) 事業、eラーニング等、高等教育段階での進展がめざましい。

遠隔教育は、教育を求める学習者とそれを提供する側との間に介入する時間空間的な障害を克服することができる点に特長がある。さらに、遠隔教育に

は、「学習者中心の原理 (learner-centred philosophy)」が組み込まれてきていることを見落としてはならない。このことは、教育・学習活動が、教師主導から学習者主導に転換することを意味している。それは、まさに生涯学習が標榜する“学習者の自発性・主体性の尊重”に他ならない。このようにみえてくると、生涯学習社会の構築には、遠隔教育が重要な鍵を握っているといっても過言ではないだろう。

しかし同時に、このような遠隔学習には、学習者自らの責任が伴ってくることを看過してはならない。たしかに、自由度の高い生涯学習社会においては、個々の学習者に選択の可能性がひろがっている。しかし、それだけに学習者には、多くの学習資源の中から、自分にあった内容と水準のものを選び、そのために時間を捻出して学習し、その成果を評価する力、すなわち「自己主導的学習能力」が必須になってくる。学習者中心の遠隔学習には、とりわけこの力が求められていることはいうまでもない。その意味において、遠隔学習とは、まさに「自己主導的学習 (self-directed learning)」そのものであり、この自己主導的学習が効果的に展開できるように、遠隔学習者の特性に応じた積極的な学習支援も必要となる。

ところが、学習支援はおろか、先述の藤岡の指摘にもみられるように、わが国の遠隔学習者に関する先行研究の蓄積は、必ずしも十分とはいえない。しかも、近年の先行研究を通覧すると、情報通信技術の急速な進展に呼応するかのごとく、おもに教育学等のアプローチから、遠隔学習者に対する技術論的な学習支援のみが先行している。これでは、辻功が生涯学習とニューメディアに関する研究には、「肝心の利用者や学習者の顔が全くみえない⁽⁴⁾」というのも首肯ける。このような状況をもたらした要因の一つとして、わが国における遠隔学習者に関する基礎理論研究の遅れを指摘することができる。そこで、遠隔学習者そのものに焦点をあてた研究が必要となる。しかし、理論研究のみによって検討するだけでは、生涯学習社会における遠隔学習者のための学習支援に関する理論と実践方策を今後構想していくことは困難であろう。そのためには、成人教育論や遠隔教育論からの知見とあわせて、調査分析を行い、遠隔学習者の学習者としての特性や問題点を明らかにすることが、必須にして緊急の課題とみなされる。

そこで本稿では、生涯学習社会における遠隔教育の重要な役割に鑑み、自

己主導的学習の観点から、遠隔学習者の特性について考察することを意図している。なお、ここで用いたデータは、2005年1月に放送大学O学習センターの受講者を対象に行った、「放送大学学生の学習意識に関する調査」で得られたものである。遠隔学習者の特性を把握するうえで、放送大学の受講者を調査対象として選んだのは、放送大学がわが国を代表する遠隔高等教育機関だからである。また、調査の方法は面接授業等において配布・回収する方法をとり、データ数は174であった。

1. 遠隔学習者のプロフィール

成人教育論（アンドラゴジー）によると、成人には特有な学習の様態があることを示唆している。遠隔教育で学ぶひとの多くが成人である点をふまえると、成人学習者でもある彼らの特徴や特異性を明らかにしていこうとする研究が、欧米で行われてきたのも理解できる。まずは、パーディ（Purdy, L. N.）の研究から、伝統的な遠隔学習者像を探ってみよう。彼は、アメリカにおける遠隔学習者の人口統計上の特徴として、“平均年齢35歳、おおかたは女性で、学位は有してはいないが、ある程度の大学教育を受けており、フルタイムかパートタイムで働き、大部分は中産階級である”と指摘している⁽⁵⁾。

他方、わが国の場合を本調査回答者のデータから示したのが、表1-1である。表1-1により、アメリカの遠隔学習者像と対比してみると、両国の遠隔学習者の特徴が類似していることに気づかされる。ちなみに、ここで用いた調査結果は、放送大学や放送大学学習センターの受講者を対象とした先行研究の調査結果と比較しても、大きな違いはなかった⁽⁶⁾。したがって、パーディのいう伝統的な遠隔学習者像は、概ね的を射ているとみてよいだろう。なお、わが国の場合、受講者の年齢が比較的高く、学歴の高さも目立つ。今日の短期大学以上の学歴を有する者の割合は、合計で55.2%にも達している。さらに、これまでの放送大学以外の継続的な学習機会への参加を尋ねたところ、6割弱（58.6%）が参加したことがあると答えていた。これらをみるかぎり、彼らの学習に対する積極的な姿勢の一端がうかがえる。そこで、遠隔学習者の属性上の特徴だけでなく、彼らの学習意識についてもみていこう。

表 1-1 調査回答者の属性

年 齢	20歳代	13 (7.5)	学 歴	新制の中学校等	3 (1.7)
	30歳代	33 (19.0)		新制の高校等	75 (43.1)
	40歳代	46 (26.4)		新制の短大等	48 (27.6)
	50歳代	39 (22.4)		新制大学等	48 (27.6)
	60歳代	31 (17.8)			
	70歳代以上	12 (6.9)			
性 別	女性	120 (69.0)	仕 事	有	116 (66.7)
	男性	54 (31.0)		無	58 (33.3)
学生種別	全科履修生	120 (69.0)	就労形態	常雇	83 (47.7)
	選科履修生	22 (12.6)		臨時雇い	30 (17.2)
	科目履修生	20 (11.5)	継続的な 学習機会 への参加	無回答	61 (35.1)
	修士全科生	2 (1.1)		経験あり	102 (58.6)
	修士科目生	9 (5.2)		経験なし	69 (39.7)
	無回答	1 (0.6)		無回答	3 (1.7)

実数 (%)

本調査では、「自分では、学習意欲は高い方だと思う」をはじめとして、「自分では、積極的に学習していると思う」、「自分には、放送大学での学習をやり遂げる自信がある」、「できるだけ長く学習を続けたい」など、合計7項目にわたって質問を試みている。その結果は、表1-2にまとめることができる。なお、分析にあたっては、選択肢の「そう思う」、「まあそう思う」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」のそれぞれに4, 3, 2, 1の得点を与え、

表 1-2 放送大学での学習についての意識

	平均値
自分では、学習意欲は高い方だと思う	3.14
自分では、積極的に学習していると思う	2.91
自分には、放送大学での学習をやり遂げる自信がある	3.11
できるだけ長く学習を続けたい	3.31
つねに学びたい気持ちがある	3.54
現在受講しているコースや授業に満足している	3.02
放送大学での学習には孤独を感じる	2.64

その平均値を算出した。ただし、「放送大学での学習には孤独を感じる」の項目については、「そう思わない」から順に高得点を与えている。

表1-2によると、すべての項目で、平均値が中央値の2.5を上回った。とりわけ、「つねに学びたい気持ちがある」(3.54)や「できるだけ長く学習を続けたい」(3.31)といった、学習の継続性にかかわる項目は高い値となっている⁽⁷⁾。ここから、放送大学での学習について、受講者は肯定的な意識を持っており、彼らの旺盛な学習意欲がわかる。このようにみると、アメリカにおいて遠隔学習者を“動機づけが高く、目的志向で、自発的にやる人⁽⁸⁾”と称したのも納得がいくだろう。

ただし、その一方で、学習に前向きとされる遠隔学習者のドロップアウト率が高いのも事実である。そこで、「放送大学での学習には孤独を感じる」の項目に注目してほしい。平均値こそ、2.64と中央値を上回っているものの、その回答をみると、「そう思う」(15.6%)と「まあそう思う」(26.0%)の合計は41.6%にもなる。つまり、遠隔学習に孤独感を抱く学生も、少なからず存在することを見逃してはならない。どうやら、このあたりにも遠隔学習者の重要な特性が潜んでいるように思われる。

2. 遠隔学習者の自律性と自己主導性

これまでみてきたように、遠隔学習者が有職で、ある程度の学歴を有した、学習意欲の高い成人学習者であると紋切り型に言い切ってしまうのは、彼らの一面しか捉えていない。遠隔学習者の人口統計や社会状況上の特徴に焦点をあてた北米における初期の研究が、彼らの感情に関する特徴⁽⁹⁾ (affective characteristics) に研究の視点を移してきた理由は、そこにあるだろう。近年の研究では、人格タイプや学習スタイル等の視点から考察が進められており、遠隔学習者のより総合的なプロフィールを導き出そうとする動向といっていよい。たとえば、遠隔学習者の人格的な特徴として、内向型の人の方が外向型の人より遠隔教育に向いているという研究はよく知られている⁽¹⁰⁾。

こうした研究が進展をみせているのも、それだけ遠隔教育には、学習者個人の独立性 (independence) や自律性 (autonomy) といった内的な特性が、

学習に影響を及ぼすと考えられているからである。歴史は少しさかのぼるが、ウェデマイヤー (Wedemeyer, C. A.) は、この独立の概念を強調し、1960年代には通信教育という言葉にかかわって、「独立学習 (independent study)」を主唱した⁽¹¹⁾。この独立学習は、2つの下位概念を含んでいる⁽¹²⁾。ひとつは、学習者が距離により、指導者から時空間的に“独立”しているという考え方である。もう一つは、学習者が、自身の学習を自ら決定していく意味での“独立”である。とくに後者の意味での独立の概念をふまえ、ウェデマイヤーはアメリカ遠隔教育の理論的土台を築いた。

このウェデマイヤーの理論を発展させたのが、ムーア (Moore, M. G.) である。彼は、1972年の論文「学習者の自律性：独立学習の第2の側面 (Learner Autonomy: The Second Dimension)」のタイトルにみられるように、学習者の自律性に着目して遠隔教育論を構築した⁽¹³⁾。彼の指摘する学習者の自律性は、遠隔学習者が、自身の“学習目的”、“学習方法”、“学習評価”についての決定にどれだけかかわっていくことができるかによる⁽¹⁴⁾。さらに、ムーアは、自律性を自己主導性 (self-directedness) や個人的な責任 (personal responsibility) と結びつけたパーソナリティ特性であるとしている⁽¹⁵⁾。これらをみると、彼の学習者の自律性という概念は、自己主導的学習との関連が深いことに気づく。先のウェデマイヤーにしても、独立学習を定義づけた文章の末尾において、「独立学習は、(中略) すべての学習者に自己主導的学習を続ける能力を育成することも目的である⁽¹⁶⁾」と述べている。遠隔学習者の独立性や自律性の問題に没頭していた当時の遠隔教育研究者にとって、自己主導的学習はその問題を解決してくれる概念として、彼らの心をおそらく必然的に魅了してしまったのだろう⁽¹⁷⁾。

このように考えると、自己主導的学習からの知見は、遠隔学習者の内的な特性を把握するうえで、有効な分析枠組みを提供してくれるはずである。なかでも、ググリールミノウ (Guglielmino, L. M.) は、自己主導的学習が成立するか否かは、学習者個人の諸特性 (態度、価値、能力等) によって決まるとし、その諸特性が準備できている程度を自己主導的学習レディネス (Self-Directed Learning Readiness: 以下 SDLR と略記) と呼んだ⁽¹⁸⁾。そして、その SDLR を定量的に測定するツールとして開発されたのが、SDLR スケールである。このスケールは、自己主導的学習の研究において、今日最もよく

利用される定量分析の手法であるといわれている⁽¹⁹⁾。そのため、彼女が開発した SDLR スケールは、遠隔学習者の特性を探るうえでも効果を発揮しそうだ。

そこで本調査では、全58項目からなる SDLR スケールを援用し、遠隔学習者の SDLR を測定した。なお各項目には、「まったくそうでない」から「まったくそうだ」までの5件法で回答を求め、それぞれに1から5点、逆項目には5から1点の得点を与えた。

その結果、放送大学で学ぶ遠隔学習者の SDLR スコアは、平均値で209.2、1項目あたりに換算すると、3.60となった。中央値が3.00であるから、概して肯定的な回答が寄せられている。そのうえ、彼らのスコアは、成人を対象とした先行研究の数値に比べても、引けをとらない高い値であった⁽²⁰⁾。

さらに、この SDLR スコアと学習者の自律性についても検討してみよう。本調査では、先述のムーアの指摘を参考に、「学習目的」、「学習方法」、「学習評価」の3項目について、学習者がどの程度自律性を発揮したいかを尋ねている⁽²¹⁾。具体的には、3つの各項目に対して、「教師が決める」から「学習者が決める」までの4件法で回答を求め、それぞれに1から4点の得点を与えて、その合計スコアを算出した（レンジ3～12、平均値8.75、1項目あたり2.92）。すると、その自律性の合計スコアと SDLR スコアとの間には、正の相関が認められた。つまり、遠隔学習者の自律性と自己主導性との関係性から、双方が通底していることが確認できたのである。

これらの調査結果を考えあわせると、遠隔学習者はある程度の SDLR や自律性、すなわち自己主導的学習が成立するための心理的な条件を備えた学習者であるということができよう。

3. 遠隔学習者の自己主導的学習レディネスの構造と特質

ひとくちに SDLR といっても、遠隔学習者において確認された SDLR の内実は必ずしも一様ではあるまい。そこで、彼らの SDLR の構造を探るため、因子分析を試みることにした。分析にあたっては、以下のような手順を踏んだ。まず、SDLR の58項目について、主因子法にもとづく因子分析を行った。

分析の結果、初期解における固有値の減衰状況（スクリープロット）、さらに因子の解釈の可能性も考慮して、5 因子が採択された⁽²²⁾。これらの因子に対してバリマックス回転を行い、各因子に含まれる項目および因子負荷量は、表 3-1 に示すとおりとなった。

回転の結果から、第Ⅰ因子は、学習に対する積極性を示す項目の因子負荷量が高かったため、「学習に対する積極性」と命名した。同じようにして、第Ⅱ因子を「学習技能」と名付けたのをはじめ、以下、第Ⅲ因子から第Ⅴ因子までをそれぞれ「学習に対する好奇心」、「学習者としての有能さ」、「学習における独立性」と解釈することにした。各因子について、因子負荷量が0.35以上の項目（第Ⅰ因子：21項目、第Ⅱ因子：13項目、第Ⅲ因子：6項目、第Ⅳ因子：3項目、第Ⅴ因子：4項目）をそれぞれ合計した値を尺度とみなした場合、信頼性の指標であるクロンバックの α 係数は第Ⅰ因子から順に、0.918、0.888、0.736、0.494、0.514とほぼ内部一貫性がみられた。そこで、各因子の合計値ごとに、5つのSDLR カテゴリーを設定し、分析を進めていくことにしよう。

表 3-2 は、SDLR カテゴリーの平均値を示したものである。表をみると、多くのカテゴリーの平均値は、中央値の3.0前後である。それだけに、「学習に対する積極性」におけるスコア（4.12）の高さが目立つ。ここでも、遠隔学習者の学習に対しての旺盛で、積極的な姿勢がみてとれるのである。だが、彼らの学習に対する積極性については、これまでの分析でも十分に説明がつかない。それより、「学習に対する積極性」に続く、「学習技能」（3.42）と「学習における独立性」（3.27）における数値の高さの方がむしろ気になる。そこで、老人大学の受講生を対象とした先行研究の結果と比較してみると、高齢者の場合、SDLR カテゴリーのうち、「学習意欲」では本調査と同様に高い数値を示していたにもかかわらず、「学習技能」の数値は相対的に最も低いものであった⁽²³⁾。それにひきかえ、遠隔学習者では、「学習技能」で高いスコアを記録していたことが特筆される。もう一方の「学習における独立性」については、ウェデマイヤーの指摘する独立の概念にしたがうと、その数値が高かったのも理解できるだろう。

表 3 - 1 SDLR の因子分析の結果

	質 問 項 目	第Ⅰ因子	第Ⅱ因子	第Ⅲ因子	第Ⅳ因子	第Ⅴ因子
学 習 に 対 す る 積 極 性	45. 新しいことを学びたいという強い願望をもっている。	0.778				
	47. 学ぶことは、おもしろい。	0.777				
	49. 人間として成長を続けられるように、もっと学びたい。	0.775				
	46. たくさんのことを学ぶほどに、世界はワクワクとしたものになる。	0.749				
	51. 学び方を習得することは、自分にとって重要だ。	0.710				
	5. 学ぶことが好きだ。	0.664				
	1. 生きているかぎり、学ぶことを楽しみにしている。	0.663				
	31. 学習をやり終えたときは、うれしい。	0.626				
	32. 学習への関心は、他のひとほど強くない。*	0.591				
	52. 年をとっても、新しいことを学べる。	0.580				
	17. 学びたいことがたくさんあるので、一日がもっと長ければよいのと思う。	0.558				
	24. 私が敬服するひととは、いつも新しいことを学んでいる。	0.554				
	30. 私は、好奇心が旺盛だ。	0.523				
	28. 問題に対する答えを突き止めることは、楽しい。	0.510				
	56. 学習したところで、自分の人生は何も変わらない。*	0.450				
	37. 未来について考えるのが好きだ。	0.447				
	50. 自分の学習に責任を負っているのは他の誰でもなく、この私である。	0.425				
	23. 図書館はうんざりする場所だと思う。*	0.383				
	34. たとえ結果に自信はなくても、新しいことを試みるのが好きだ。	0.369				
	14. 自分が関心をもってることなら、むずかしい学習でも苦にならない。	0.360				
	39. 問題に直面しても、それは、一時停止標識ではなく、挑戦状だと思う。	0.351				
学 習 技 能	27. 必要だと思われることはほとんどすべて自分で学習することができる。		0.775			
	57. 教室でも、ひとりの場合でも、うまく学べる。		0.704			
	4. 学びたいことがあれば、どうすればよいか知っている。		0.664			
	11. 人並み以上にうまく、自分で学習できる。		0.622			
	10. もちあわせていない情報が必要ことがわかったら、その情報をどこで入手できるか知っている。		0.599			
	21. いつ、もっとたくさんのことを学ばなければならぬか、自分にはわかっている。		0.588			
	25. 新しいことを学ぼうとした時、いろいろな学び方を思い浮かべることができる。		0.579			
	2. 何を学びたいか、自分にはわかっている。		0.577			
	18. 学ぼうと決めたことがあれば、どんなに忙しくても、学習のための時間を工面することができる。		0.556			
	16. 学習がうまくいっているかどうか、自分でわかる。		0.497			
	19. 読んでいるものを理解するのに、手こずってしまう。*		0.450			
	26. 今学んでいることを長期的な目標と関連づける。		0.442			
	55. 毎年、いくつかの新しいことを独力で習得している。		0.420			
好 奇 心	43. 意見を戦わせるのが好きだ。			0.708		
	44. 挑戦的な学習環境は好きではない。*			0.593		
	3. 理解できないものには、手を出さない。*			0.546		
	29. 正解がひとつではない問題を扱うのは、好きでない。*			0.524		
	36. ありきたりの方法とはちがったやり方について考えるのが得意だ。			0.497		
	41. 問題を解いているその過程が楽しい。			0.478		
有 能 さ	42. グループ学習の場面では、リーダーになる。				0.528	
	38. 知らなければならないことに気づくのは、他の人よりうまい。				0.451	
	58. 学習者は、指導者である。				0.425	
独 立 性	7. 教室では、いつも教師が、学生全員にすべきことを事細かく示してほしい。*					0.511
	9. 自分ひとりでは、あまりうまく事を運ぶことができない。*					0.444
	48. いつも新しい学習方法を試すのではなくて、うまくいくことがわかっている方法にこだわった方がよい。*					0.367
	33. 学習にかかわる基本的な能力に関しては、問題はない。					0.358
固 有 値		8.213	5.672	3.267	1.636	1.577
因 子 寄 与 率		17.473	12.069	6.952	3.481	3.356
累 積 寄 与 率		17.473	29.542	36.494	39.975	43.331

表中の*は逆項目である。

表 3-2 SDLR カテゴリーの平均値

	平均値
学習に対する積極性	4.12
学習技能	3.42
学習に対する好奇心	3.19
学習者としての有能さ	2.92
学習における独立性	3.27

このようにみると、遠隔学習者の SDLR のうち、「学習技能」と「学習における独立性」といったカテゴリーの特殊性と重要性が指摘できる。換言すれば、遠隔学習者が実際に学習を進めていくためには、学習に対する積極性のみならず、自らの学習技能を信じ、なるべく学習を自分自身で行おうとする心的傾向を高めることが必須なのである。

4. 遠隔学習者の自己主導的学習レディネスに対する規定要因

では、遠隔学習者を特徴づける「学習技能」と「学習における独立性」のカテゴリーには、なにが影響を与えているかを検証していくことが、次なる検討課題となってくる。そこで、「学習技能」と「学習における独立性」のそれぞれに従属変数として、重回帰分析を試みた。独立変数としては、統計処理上の多重共線性の問題を考慮に入れて、まず「学校教育の達成感」、学習意識の中から「自分では、学習意欲は高い方だと思う（学習意欲）」、「つねに学びたい気持ちがある（学習の継続性）」、「自分には、放送大学での学習をやり遂げる自信がある（学習への自信）」の3項目、さらに「周囲に学習する雰囲気がある（周囲の雰囲気）」を加えて、合計5項目を取りあげた。しかし、「学習における独立性」に従属変数として分析した場合、統計的に有意差は認められなかった⁽²⁴⁾。したがって、「学習技能」についてのみ考察を行い、その結果を表4-1に示した。

ところで、先行研究によると、遠隔学習者の教育的な背景も遠隔教育における成功に大きな影響を与えることが指摘されている⁽²⁵⁾。つまり、学校教育を受けている学習者ほど、遠隔教育プログラムを修了する可能性が高いとされる。しかし、試しに、本調査回答者の学歴と SDLR スコアとの関係をみて

表 4 - 1 「学習技能」を従属変数とした重回帰分析の結果

独立変数	標準偏回帰係数
学校教育の達成感	0.077
学習意欲	0.192
学習の継続性	0.123
学習への自信	0.361***
周囲の雰囲気	0.247**

重相関係数 : 0.644*** 重決定係数 : 0.415

** $p < .01$ *** $p < .001$

みると、有意な相関は認められなかった。そこで今度は、彼らに学校教育における学習をどの程度達成できたかを尋ね、その結果を「学校教育の達成感（5件法）」として独立変数に加えてみた。すると、表4-1にみられるように、「学校教育の達成感」の標準偏回帰係数は0.077と確かにプラスの値をとっているものの、その影響力は小さい。

それにひきかえ、学習意識の項目の「自分には、放送大学での学習をやり遂げる自信がある」は、0.361と最も大きな影響力を示している。したがって、遠隔学習者のSDLRにおいて重要なカテゴリーと位置づけられる「学習技能」を高めるためには、彼らに学習をやり遂げる自信をもたせるようにすることが肝心であるといえる。

だからといって、学習への自信を持っていない学習者を対象に支援を行えばよいと考えるのは、いささか性急である。なぜなら、この項目について仔細に検討してみると、学習をやり遂げる自信があると思っていた者でさえも、そのうちの半数以上（54.4%）は放送大学で学習を進めるにあたって、不安や戸惑いを実際には感じていたのである。しかも、その不安を最も感じた時期は、「学習の開始時」（37.1%）を先頭にして、「学習のあいだを通して」（32.0%）、「学習の終了時（レポートや試験の時）」（30.9%）といってみれば学習プロセスを通じて続いている。さらに、ここで彼らが感じた「学習への不安感」が、先に指摘した「放送大学での学習には孤独を感じる」と密接に結びついていたことはいうまでもない。ここにおいても、不安感や孤独感を抱えながら学習を進めている遠隔学習者の心情が読みとれる。このように

みると、今さらながら遠隔教育において、学習に対するガイダンスを含んだオリエンテーション、さらにはカウンセリングの必要性を痛感させられる。

ふたたび表4-1に目を移すと、「周囲に学習する雰囲気がある(4件法)」の項目も見落とせない。つまり、「周囲の雰囲気」の数値も0.247と、「学習への自信」に次いで、「学習技能」に対する大きな規定要因になっている。この結果から、遠隔教育において自己主導的学習が成立するためには、生活者でもある遠隔学習者の仕事や家庭等の環境要因も影響を与えることが示唆された⁽²⁶⁾。そうした意味からも、遠隔学習者の自己主導的学習が展開できるように、彼らの学習を支援するための方策が積極的に講じられなければならない。実際、調査回答者のうちの65%が、放送大学で学習するうえで、チューター等の個別の学習支援者を望んでいた。

これらをふまえると、遠隔教育の学習支援は、学習プロセスにおいて遠隔学習者の自律性や自己主導性を十分に保証するだけでなく、さまざまな自律段階にいる彼ら自身が、自己主導的な学習者となるように支援していくことが肝要となるだろう。

おわりに

ここまでの考察から、放送大学で学ぶ遠隔学習者は、学習に対する積極性に加えて、自律性や自己主導性といった自己主導的学習が成立するための心理的な条件をある程度備えた学習者であることが実証された。しかも、SDLRカテゴリーのうち、「学習技能」と「学習における独立性」が彼らの心的傾向を支え、遠隔学習者として特徴づけていることが示された。

それにもかかわらず、彼らの意識を探っていくと、学習に対する不安や孤独感を隠しきれない様子も看取できた。このように考えると、学習に対する積極性と不安感を併せ持ったアンビバレントな意識こそ、遠隔学習者の特性と指摘できるだろう。だからこそ、遠隔学習者は積極的な学習支援を必要とする存在であることが、あらためて理解できたのである。

ところが、昨今のインターネットを中心にした情報通信技術の爆発的な進展は、これまでの遠隔学習者像に変容をもたらしたとされる。こうした新し

いタイプの学習者を伝統的な遠隔学習者と対比させ、“オンライン学習者（online learner）の出現”と形容している⁽²⁷⁾。そこでの彼らのプロフィールは、“精力的で、急速な技術革新と新たな学習パラダイムに対して敏感な、進取の気性に富んだ若い世代”として描かれている⁽²⁸⁾。したがって、インターネットを利用した、いわゆる新しいタイプの遠隔学習者についても調査分析を行い、遠隔学習者像を包括的かつ精緻に検証していくことが今後求められる。ただし、オンライン学習者にしても、遠隔学習者の自律性と自己主導性の概念が、必須にして中核をなすことは間違いないだろう。

<注>

- (1) 藤岡英雄「通信教育の可能性－遠隔教育論的アプローチ」『教育学研究』第47巻第4号，日本教育学会，1980年，20-29頁。
- (2) 同上，20頁。
- (3) 拙稿「学習形態・方法の新展開」鈴木眞理・津田英二編『生涯学習の支援論』（シリーズ 生涯学習社会における社会教育 第5巻），学文社，2003年，162頁。
- (4) 辻功「研究のさらなる発展を希って」『情報化の進展と生涯学習』（『日本生涯教育学会年報』第21号），2000年，iv頁。
- (5) Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B., *Online Learning: Concepts, Strategies, and Application*. Pearson Education(Prentice Hall USA), 2005, p.35.
- (6) 放送大学の受講者を対象とした先行研究としては，次の文献を参照した。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，日本教育学会，1989年，262-272頁。岩永雅也「新時代の賭け－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年，1-41頁。放送大学編『放送大学学生動態調査報告書：大学は開かれているか』1998年。堀薫夫・橋本太郎「放送大学学習センター受講者の実態と意識に関する調査研究－大阪学習センター受講者と関東地域受講者との比較考察－」『大阪教育大学紀要』第IV部門，第51巻第2号，2003年，419-431頁。
- (7) 項目作成にあたって参考にした浅野志津子の論文「学習動機が生涯学習の参加に及ぼす影響とその過程－放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から－」『教育心理学研究』第50巻第2号，日本教育心理学会，2002年，141-151頁でも，放送大学学生の学習意識において，「積極的関与」と「継続意志」が高いことが示されている。
- (8) Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B., *op.cit.*, p.35.

- (9) Gibson, C. C. (ed.), *Distance Learners in Higher Education: Institutional Responses for Quality Outcomes*. Atwood Publishing, 1998, p.14.
- (10) Moore, M. G. & Kearsley, G., *Distance Education: A Systems View*. Wadsworth Publishing Company, 1996, p.163.
- (11) Garrison, D. R., "Self-Directed Learning and Distance Education." In Moore, M. G. & Anderson, W. G. (eds.), *Handbook of Distance Education*. Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p.162.
- (12) Moore, M. G. & Kearsley, G., *op.cit.*, p.23. なお, アメリカにおいて用いられた独立学習というタームは, 大学レベルの遠隔教育を指している。
- (13) ムーアの遠隔教育論の詳細については, 稿を改めて考察してみたい。
- (14) Moore, M. G. & Kearsley, G., *op.cit.*, p.134. および, Keegan, D., *Foundations of Distance Education*. Third Edition, Routledge, 1996, p.70.
- (15) Garrison, D. R., *op.cit.*, p.162.
- (16) Wedemeyer, C. A., "Independent study." In Deighton, L. C. (ed.), *The Encyclopedia of Education*. New York: Macmillan & Free Press, 1971, p.550.
- (17) Garrison, D. R., *op.cit.*, p.162.
- (18) Guglielmino, L. M., "Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale." Doctoral Dissertation submitted to the Faculty of Georgia (University Microfilms International), 1977.
- (19) Merriam, S. B. & Caffarella, R. S., *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. Second Edition, Jossey-Bass Publishers, 1999, p.307.
- (20) 高齢者を対象とした, 岡田正彦・山川肖美「高齢者の学習における自己主導性の特質(1)ー三原市老人大学生に対するアンケート調査をもとにー」『広島大学教育学部紀要』第一部(教育学)第45号, 1996年, 55-63頁。成人学生を対象とした, 小池源吾・志々田まなみ・佐々木保孝「大学における成人学生の学習スタイルー公開講座受講生と社会人学生を中心にー」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部(教育人間科学関連領域)第51号, 2002年, 1-10頁。
- (21) 項目作成にあたっては, 前掲(20)の後者の論文からも有益な示唆を得た。
- (22) ちなみに, ググリールミノウによって確認されたSDLRの因子は8因子であった。したがって, 本研究で分析された因子構造とは異なると考えられる。ただし, このような差異をもたらした原因は, 本研究では確認できなかった。
- (23) 広島大学教育学部社会教育学研究室・三原市老人大学『高齢者の自己主導的学習に関する調査研究』, 1995年, 117頁。

- (24) なお、「学習に対する積極性」カテゴリーを従属変数として同様に分析した場合、重相関係数がそれほど大きくなく、本文中では検討していないが、「学習意欲」と「学習への自信」が規定要因になっていた。
- (25) Moore, M. G. & Kearsley, G., *op.cit.*, pp.161-162. および, Birnbaum, B. W., *Foundations and Practices in the Use of Distance Education*. The Edwin Mellen Press, 2001, pp.18-19.
- (26) 遠隔学習における環境要因については, Kember, D., *Open Learning Courses for Adults*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1995. の「オープン学習モデル」に詳しい。
- (27) Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B., *op.cit.*, pp.36-39.
- (28) *ibid.*, p.36.