

社会人の学び直し

——オンライン教育の実態と課題

向後 千春

(早稲田大学教授)

人生百年時代を迎えてマルチステージを生きる前提にあって、ニーズとしての「社会人の学び直し」はますます大きくなっている。しかし、年取の増加というインセンティブがあるにもかかわらず社会人大学生と大学院生の数は伸びていない。その原因の1つは受け皿としての大学が「高い、忙しい、自分に合わない」と認知されていることによる。受け皿としての通信制大学、放送大学、オンライン大学、MOOC、BPプログラムの現状を検討してみると、社会人の学び直しへのニーズに対応していないことが明らかである。社会人の学び直しのために破壊的イノベーションであるオンライン教育の導入を進めていかななくてはならないことは疑いの余地がない。そこではオンライン教育を単なる対面授業の代替ではなく、ユニークで効果的な教育の手段として捉え直すマインドセットが教える方にも学ぶ方にも必要である。これまで常にマージナルなものとして扱われてきた通信教育はオンライン教育に装いを変えて教育の本流に合流するかどうかは不明である。しかし、大学を含めて企業が起こす新たなオンライン教育サービスは生涯教育へのニーズを吸収していこう。それは、どこかの大学を卒業したかということではなく、実質的に何を学んで、その結果として獲得した知識とスキルと態度が評価される「人生百年時代」へとつながっていくだろう。

目次

- I はじめに
- II ニーズとしての「社会人の学び直し」
- III 社会人の受け皿としての大学
- IV 学び直しのためのオンライン教育の設計と課題
- V 結論と展望

I はじめに

1 ポストコロナにおけるオンライン教育

この原稿を書いている2020年5月時点で、日本では新型コロナウイルスの感染拡大を封じ込めるために人々は2カ月以上の自粛生活を余儀なくされている。外出するときは2メートル以上の対

人距離をとるようにすることは全世界的なルールとなりつつある。リモートワーク（在宅勤務）が可能であれば、できるだけそうするように推奨されている。初等・中等教育はまだ教室での授業を再開できないでいる。多くの大学では、キャンパスが閉鎖されているため、教室を使わないオンライン授業によって教育をスタートさせた。しかし、多くの大学教員と学生にとってそれは初めての経験になる。

この状況があと半年続くのか、一年なのか、それとも数年に渡って続くものなのか予測ができない。しかしただひとつ予測できるのは、人々の働き方と教育の方法は確実に変わるだろうということだ。リモートワークという働き方は、コロナがおさまったあとでも、全部とは言わなくても継

続されるだろう。一度 Zoom や Webex や Teams でビデオ会議に参加することが普通になってしまえば、Zoom ができるのならわざわざ集まる必要はないということになるだろう。大学では、300 人の大教室でレクチャーをするよりも、レクチャービデオを配信して、それについての質問やコメントをチャットシステムの Slack で受ける方が、よほどインタラクティブで実質的な議論のある授業になるということがわかる。

リモートワークにしても、オンライン授業にしても、実はコロナ以前にも実行できる環境は整っていた。それはインターネットと Wifi とパソコンがあれば可能なことだった。しかし、人の習慣はなかなか変わらない。能率の悪い会議と私語だらけの大規模授業が行われ続けてきた。それらは、出席者がそこにいたことだけを確認する儀式になっていた。しかし、それをオンラインでやるということは、ただ出席しているということではなく、参加して何らかの活動や実質的な貢献をすることを求めることにはかならない。

このようにして、リモートワークやオンライン授業が当たり前のように仕事や教育の一部として組み込まれていくようになれば、実質的な活動を促進するということでより効果的になり、通勤・通学などの時間が節約できるということにより効率的になり、それ以外の時間を自分の豊かな人生のために使うことができるだろう。

新型コロナウイルスは予期せぬ災いであつたけれども、それは働き方と学び方の行動基準を一新することになるだろう。コロナ禍の状況下で、いたしかたなくビデオ会議に参加し、オンライン授業を受け、ハンコを不要なものとする行動が新しい行動基準として全員に体験されるのだから、それが合理的で便利であると判断されれば、コロナ禍が収束したあとも、そのまま継続されると考えるのは自然である。もちろん対面でなければならぬと判断されるイベントは対面形式に戻るだろう。しかし、重要なのは、ただ習慣として対面形式でやってきたことは、オンラインでも可能であるし、むしろその方が、より効果的で効率的な方法なのだということが多くの人に認識されることである。

2 生涯教育のニーズとサプライとそのデザイン

本論文では、社会人の学び直しとそこにおけるオンライン教育の実態と課題について述べていきたい。社会人の学び直しや生涯教育の重要性についてはこれまでに繰り返し主張されてきたにもかかわらず、現時点までの状況を評価するとすれば、あまりにも変化が小さく遅いものであった。同様に、オンライン教育の重要性についても、それが主張されている割には、ほとんど変化がなかったと言わざるをえない。それはなぜかといえれば、こうした主張がお題目としてしかなされてこなかったということだろう。

教育のオンライン化が起らなかったということは、旧来のやり方でまにあっていたということだ。しかし、それは幻想であることがコロナ禍の中で明らかになった。あらゆる学校が閉鎖されたとき、5月から多くの大学ではオンライン授業が混乱しながらも開始された。しかし、小学校、中学校、高等学校で、オンライン授業を開始できたのは全体のごく一部でしかない。文部科学省はこの実態を見て、この非常時に ICT を使わないでいることはできないと号令をかけた。しかし、家庭の情報基盤は弱い。スマートフォンはほぼ行き渡っているけれども、パソコンを持たない生徒は多い（13～19歳のパソコン利用率は51.5%、総務省2018）。個人所有のパソコンなしにオンライン教育はできない。

オンライン教育が進まなかったのは、教育を供給する側が「対面に勝るものはない」という思い込みを持っていたからだ。この思い込みこそが、ICT 推進を妨げ、オンライン教育が副次的なもの、あるいは対面による教育の劣化した代替にすぎないという考えを生んだのである。対面とオンラインによる教育は二律背反ではない。その組み合わせで、教育は何倍にも良くなる。この前提が間違っていたからこそ、コロナ禍におけるオンライン教育の惨状を生んだ。しかし、これを機にして教育の形が変わっていく可能性は高い。それを期待しながら、論を進めていくことにしよう。

本論文では、まずニーズとしての社会人の学び直しについて考える。生涯教育と成人教育学の理

論的枠組みは20世紀後半から成熟してきたにもかかわらず、日本における実践の展開は遅かった。しかし21世紀に入って人生百年時代ということが現実化するにつれて広まる可能性は高くなっている。次に、サプライとしての高等教育の現状について見ていく。社会人の学び直しというニーズに対して大学はどのような体制で教育を提供しようとしているのか。とりわけオンライン教育という視点でそれを見ていく。最後に、両者を組み合わせた学び直しのためのオンライン教育のデザインについて教育工学的な立場から論じていくことにする。

II ニーズとしての「社会人の学び直し」

まずニーズとしての社会人の学び直しについて見ていきたい。生涯教育と成人教育学の理論的枠組みは20世紀後半から成熟してきたにもかかわらず、日本における実践の展開は遅かった。しかし、21世紀に入って人生百年時代ということが現実化するにつれて広まる可能性は高くなっている。

1 人生百年時代における生涯教育の意味

Gratton and Scott (2016) は「人生百年時代」というコンセプトを提示した。全世界の平均寿命は伸び続けており、21世紀に生まれる人々は平均寿命が百歳程度になると予測されている。そうした時代においては、80歳くらいまで働くようになるので、これまでの時代の「教育→仕事→引退」という単線的な3ステージのモデルではなく、マルチステージの人生になるだろうと主張している。

そうしたマルチステージの人生においては、若い時に受けた教育やひとつの会社で働くことによって獲得した知識とスキルだけでは生き抜くのに不十分である。そこで、次の3つの資産を培うことが必要であると著者は述べている。それは、生産性資産、活力資産、そして変身資産の3つである。マルチステージの人生において最も重要なのは3番目の変身資産である。これは、自分のアイデンティティを知ること、互いの変化を妨げない

多様な人間関係を持つこと、そして新しい経験に開かれた姿勢によってなすとげられる。こうしたことは、特定の組織とその職場の中での閉じられた人間関係によって働いているだけではそれを獲得する機会が少ない。そこで生涯教育が意味を持つてくる。

もちろん1つ目の生産性資産の土台となる知識とスキルは生き抜くために重要であり、それを習得するために受ける教育は自分の人生に対する投資となる。その結果として得られた自分に対するまわりからの評判は個人的なブランドとなり、それを足掛かりとしてさらに生産性を上げていくことができる。しかし、それは一回限りで完結するものではなく、生涯にわたって何度も繰り返される。しかし、そのためには常に次のステージを想像する能力と姿勢が必要である。それが生涯教育の意味となる。

まとめれば人生百年時代における生涯教育の意味とは、マルチステージの人生を意味ある形で生き抜くための自己投資にほかならない。それは、知識やスキルを身につけるということ以上に、アイデンティティの発見、互いに成長を促す人間関係、ルーチンを壊し、新しい経験に開かれた姿勢、以上の3つの獲得を可能にする場として機能することが重要なのである。

2 生涯教育と社会人大学(院)生の実像

以上のようなライフコースの変化が予測される社会において、社会人とその学び直しの場のひとつである大学(院)の関係は現状でどうなっているのだろうか。戸澤(2008)は社会人の学び直しの動向についてまとめている。大学院における社会人の比率は2000年の10.6%から2008年には20.4%と増加しており、実数もほぼ倍になっている。その一方で、日本社会における「生涯学習」の捉え方は人生を豊かにする余暇活動という側面が強く、人的資源の開発のための継続的訓練という側面は強くは意識されていない。そのため生涯教育を積極的に支援していこうという企業風土はまだ弱い。学び直しによって個人的にキャリアアップをはかろうとする人々も、時間的な余裕のなさや学費の負担などによってうまく進んでいると

はいえない。

大学院における社会人の数は、2000年から2008年までは増加したけれども、それ以降は増加していない。吉田(2018)は、この現象の要因として、OJTという慣習を持った企業と研究指向に自信を持っている大学とのミスマッチな関係性を指摘している。企業は大学(院)の教育には効果がないと疑い、大学は企業とのパイプが弱いためどのような知識とスキルが求められているかについて想像できない。こうした中で、社会人学生は企業における処遇に結びつかない教育を受け、一方、大学は定員確保のため、目をつぶって社会人学生を受け入れようとする。その結果、社会人大学院生は、幅広い知識や専門的な知識を得るという目的が強くなり、より高い給料や役職につくためという目的を持つ人の割合は相対的に低くなっている。

こうした「企業／大学／社会人学生」の三者相互の関係性から生まれてくる生涯教育への認識のズレは、岡本(2004)が端的に示すように、西欧が「投資としての生涯学習」と捉えているのに対して、日本では「消費としての生涯学習」と捉えられていることによる。しかし、とりわけ大学院においてはこのような二分法的な切り分けではうまく捉えられない。本田(2001)は、社会人の修士課程学生のカテゴリー化を試みている。社会人修士学生は、(a)フルタイムで働きながら大学院に通っているグループ(3割)、(b)勤務先から労働をすべて免除されて大学院に派遣されているグループ(2割弱)、そして(c)大学院に入学するために会社を退職したグループ(2割弱)の3つに分類されるとした。これら各グループの特徴は、(a)は単科大学、自然科学・教育学との親和性が高く、(b)は大規模私立大学、社会学との親和性が高く、(c)は女子大学、人文科学との親和性が高いことが明らかにされている。これによると、教育内容が仕事に活かせたり役立つこと(職業的有意性)を期待している社会人大学院生は、(a)と(b)のグループに該当し、その割合は半分程度と見積もることができる。

このような学生像の分類をした上で、本田は大学院の問題点として、教員の資質、施設・設備、

補習教育の3点を提起している。まず、教員の資質の問題としては、高度専門職業人を養成するためにはそれに対応した教員が不足していること。施設・設備の問題としては、社会人が受講しやすいようなサテライト・キャンパスを設けること。補習教育の問題としては、基礎的な知識とスキルを再度身につけるために学部レベルの教育が必要なこと。以上の3点である。

3 社会人の学び直しに対応した大学(院)制度とその効果

社会人の学び直しに対する取り組みは、2015年の文部科学省による、社会人の学び直しを推進する「職業実践力育成プログラム(BP)」の創設から制度化されたといえる。しかし、さかのぼれば1989年の大学院設置基準の改正にその発端がある(岩崎2020)。そこでは大学院制度の弾力化を目指して、博士課程の目的を研究者養成だけでなく社会の各方面で活躍できる高度な人材の養成とすること、大学院教員として優れた知識経験を有する社会人の登用、夜間修士課程の設置などが提言されていた。その14年後の2003年には、高度専門職業人の養成に目的を特化した専門職大学院が制度化された。そして、その12年後のBPプログラムへとつながるわけである。

こうした制度の創設を経てはきたものの、前節で述べたように社会人大学院生の数は2008年以降増えていない。その一方で、内閣府(2018)は『経済財政白書(平成30年版)』において、自己啓発・学び直しを行った人は、しなかった人よりも年収が2年後で約10万円、3年後では約16万円増えているという調査を示した。学び直しの有無が年収の変化に与える因果関係については吟味する必要はあるものの、一定の効果があると見るべきだろう。

社会人の学び直しにはニーズがあり、また年収の増加というインセンティブがあると見られているにもかかわらず社会人学生数はなぜ伸び悩んでいるのだろうか。文部科学省(2016)の調査によると、学び直しの未経験者による障害要因としては以下のものがある(3つまでの回答、N=2000)。費用が高すぎる(37.7%)、勤務時間が長くて十分

な時間がない (22.5%), 関心がない/必要がない (22.2%), 自分の要求に適合した教育課程がない (11.1%), 受講場所が遠い (11.1%)。これらの障害をまとめれば、「高い, 忙しい, 自分に合わない」ということになるだろう。はたしてオンライン教育はこうした障害を乗り越えるための手段となるのだろうか。次の章では, 社会人の受け皿としての大学教育について述べていく。

Ⅲ 社会人の受け皿としての大学

この章では, 社会人の学び直しの受け皿としての高等教育の現状について見ていく。社会人の学び直しというニーズに対して大学はどのような体制で教育を提供しようとしているのか。とりわけ通信教育, 放送大学, オンライン教育という視点でそれを見ていきたい。

1 伝統的な通信制大学は受け皿の主流

学び直しの障害となる要因として「高い, 忙しい, 自分に合わない」という3点を前章であげた。しかし, このうち「高い, 忙しい」については大学・短大通信教育という手段がすでに要求を満たしていた。ノールズが *The Adult Learner* を著した1973年から「成人教育学」という新たな研究領域が開かれた。成人が無理なく学習を進めていくためには, 通信教育は最も適合した形態に思われたにもかかわらず, 「常にマージナルな位置しか与えられてこなかった」のである(藤岡1980)。1979年の時点で, 通信制大学は12校あり, 正規課程の学生数は8万7630人であった。40年後の2019年では, 通信制大学は44校に増えた一方で, 正規課程の学生数は16万2533人とどまっている。また, 通信制短期大学においては, 1979年の時点で9校で1万9112人に対して2019年の時点で11校で1万8058人である(文部科学省2019)。このように, 通信制大学の学生数は長期的に見てもそれほど伸びていない。実際, 学士課程の学生数は2001年でピークを打ち, それ以降は減少し続けているのである。

ここでいう通信教育とはヨーロッパから生まれた Correspondence Education の訳であり, 文字

通り郵便を通じて送られる教材によって学習を進めるという教育方法である。しかし, これとは別に Distance Education (遠隔教育) という考え方がアメリカで生まれた。遠隔教育は, 対面による教育と本質的に違いはなく, それがたまたま物理的に離れて行われる行為であると捉えられている。そして, 物理的に離れていてもマルチメディアやインターネットによってそのギャップは埋められるとするのである(鈴木2008)。もしこの考え方が早くから取り入れられてきたとしたら, 日本の通信教育も違った展開をしたかもしれない。しかし, いまだに通信教育はマージナルな位置しか与えられていないようだ。

社会人の高等教育での受け皿として, 白石(1990)は次の4つを挙げている。それらは, 大学の社会人入試制度, 夜間学部, 大学通信教育, 大学の公開講座の4つである。しかし, 社会人入試制度も夜間学部も通学しなければならないという一点において, 社会人の大規模な受け皿候補としては脱落してしまう。大学通信教育は社会的にはマージナルな位置かもしれない。しかし, 学び直しの受け皿としては依然として主流なのである。

2 放送大学学生の志向性は二分化している

2020年で開学37年(開講35年)を迎える放送大学は, 2019年の統計で, 通信制大学の学生数16万2547人のうち5万6993人であり, 35.1%を占める。また, 通信制大学院の修士課程学生数3683人のうち968人であり, 26.3%を占める。さらに, 博士課程学生数233人のうち58人であり, 24.9%を占める(文部科学省2019)。このように通信制大学・大学院の中でもとりわけ大きな割合を占める放送大学は社会人の受け皿としても大きな役割を担っている。

放送大学の学生の志向性は, 専門・資格志向と余暇・教養志向の2類型に分けられる(岩永2008)。このうち専門・資格志向は低年齢層に多く見られ, 余暇・教養志向は高年齢層に多く見られる。この観点から, 放送大学学生の年齢層別の割合を見ていくと, 1995年時点では20代が最大の29.2%を占めていたのに対して, 2007年では

30代が最大の26.2%を占めた。さらに2019年では60歳以上が最大で29.1%となっている。つまり、放送大学の学生の構成においても少子高齢化社会の影響が反映されていると同時に、余暇・教養志向の学生層が厚くなっているということである。その意味で、放送大学は「教養教育中心で職業的人材の養成とは一定の距離を置き、学生層は中高年が主流という、世界の公開大学の中でも特異な」性質を持っている(岩永2018)。

しかしながら、こうした一般的な傾向にあっても、30～50代では仕事志向であり、30代未満から40代では大卒(キャリアアップ)志向である。職業資格を取る目的で学んでいる3割前後の学生に対応すべく、放送大学では職業資格に関連する100以上の科目を提供している(岩永2018)。

3 オンライン大学ははまだマージナルな存在か

通信制大学の中でも、スクーリングを受けずに卒業に必要なすべての単位をオンライン授業によって取得できる大学が現れてきた。これは2003年に施行された構造改革特別区域法により株式会社が大学を設立できるようになったことが大きい。2007年開設のサイバー大学(IT総合学部)や2010年開設のビジネスブレークスルー大学(経営学部)は株式会社立のオンライン大学であり、卒業に必要なすべての単位がオンライン授業によって取得可能である。また、既存の大学の通信教育課程として開設しながら、すべての授業をオンラインで行う早稲田大学人間科学部eスクール(2003年開設)のような例もある。2018年開設の東京通信大学もまたすべての授業をインターネットで配信するオンライン大学のひとつである。

伝統的な通信制大学がテキストや教材を郵送して、学習者がそれを自学してレポートを書いたり試験を受けたりするという学習サイクルであるのに対して、これらのオンライン大学は、授業ビデオをインターネットで配信して、メールや電子掲示板やチャットなどのツールによって双方向の学習コミュニケーションを可能にしているという点で大きく異なっている。その観点でいえば、通信制という同一のカテゴリーに収まるものではない。しかし、現状ではこれらのオンライン大学も

また「マージナルな」通信教育の中に収められていおり、欧米、そしてアジア(とりわけ中国、韓国、タイ)のオンライン大学がすでに地位を確立し、多くの学生を受け入れているのと対照的である。

近年では通学制の大学であってもインターネット配信による授業や、オンライン授業と対面授業を組み合わせたブレンド型授業を行っている。2001年に文部科学省から告示された「メディア授業告知」では、同時双方向型のテレビ会議式授業やオンデマンド型のインターネット配信授業が可能になっており、卒業に必要な124単位のうち60単位までがこの方式の授業で認められている。また大学院では修了に必要な30単位のすべてがメディア授業で実施することが認められており、たとえば熊本大学大学院社会文化科学研究科教授システム学専攻では通学制でありながら、すべての授業をオンラインで行っている。

2020年3月からのコロナ禍において、日本のすべての通学制大学でオンライン授業への切り替えを余儀なくされた。これは、オンライン授業への準備ができていた大学も、そうでない大学も、授業がまったくできないという事態を避けることができたのは、この「メディア授業告知」のおかげである。オンライン授業への切り替えにあたっては、不具合や失敗も多くあっただろうし、教員側も学生側も不慣れによる問題があっただろう。しかし、世界を見渡してみればオンライン授業はごく普通のこととして実施されている。コロナ禍というふってわいた危機が、今後の日本のオンライン教育の定着にどのように影響するかは注目されるだろう。そのときオンライン大学がいまだにマージナルな存在であるかどうか明らかになる。

4 大規模公開オンライン講座(MOOC)はまだ知名度が低い

大学レベルの講座をインターネットで配信し、掲示板など学習活動の場を提供し、必要に応じて学習評価を行い修了証を発行するというサービスを大学が行うようになった。これらは、大規模公開オンライン講座(MOOC)と呼ばれ、2012年

ごろから急速に拡大した。日本では日本オープンオンライン教育推進協議会 (JMOOC) が講座の取りまとめを行っている。2019年5月の時点で、講座数は340講座、登録者数は約66万人、延べ学習者数は100万人を超えている (日本オープンオンライン教育推進協議会 2019)。受講者の内訳は、学歴を見ると大学卒業者が51.3%を占め、また、年代別では、40代 (21.7%)、30代 (20.2%)、20代 (17.1%)、50代 (15.8%) の順に多くなっており、30代から50代までで57.7%を占めている。これを見ると社会人の学び直し的一端をMOOCが担っていると言ってもいいだろう。

しかし、MOOCの知名度は高くない。日本オープンオンライン教育推進協議会 (2020) の調査によると、MOOCを知らない人は79.3% (N=1142) を占めている。修了証の必要性については、とても必要だと感じる (24.3%) とまあまあ必要だと思う (54.1%) を合わせると78.4%にのぼり (N=510)、自己PRやキャリアアップのために必要だという人が多い。福原 (2018) は技術系の会社で調査を行い、学び直しのニーズが高かった科目として、プログラミング (44.3%)、統計学 (42.8%) をあげた (N=411)。

このようにMOOC講座はまだ知名度が高くはないものの、無料でオンライン受講ができるという利点と科目のニーズがマッチすればさらに広まっていくだろう。しかし、学習機会全体としてみると、5割程度が登録のみで受講しなかったり、ドロップアウトの割合が高い (特に第1週目に受講者の多くが脱落するという現象が目立つ) という点が問題として解決されなければならないだろう (藤本・荒・山内 2017)。

5 文科省認定の職業実践力育成プログラム (BP)

2015年の教育再生実行会議の提言によって職業実践力育成プログラム (BP) が、その年に認定された123課程とともにスタートした。このプログラムは、実務家教員による授業、双方向の討論、実地での体験活動、企業と連携した授業が半分以上を占めるところに特徴がある。そして、その目的である社会人や企業のニーズに応じるために、社会人が受講しやすいように、週末・夜間の

開講、集中開講、eラーニングによる開講といった工夫が取り入れられている。BPは毎年認定される課程が累積され、2020年には298課程の認定が予定されている (文部科学省 2020)。

BPのうち、完全にオンラインによるコースは20課程程度であり、全体の1割に達していない。eラーニングと週末開講の組み合わせのようなブレンド型の課程も見られるけれども、それも多くはない。BPプログラムがどのような成果を上げるかはこれからの検証を待つことになるだろう。

IV 学び直しのためのオンライン教育の設計と課題

ここまで、社会人の学び直しの受け皿として、伝統的の大学通信教育、放送大学、オンライン大学、MOOC、文科省BPプログラムを見てきた。しかし、オンライン大学を除けばオンライン教育はごく一部で行われているにすぎない。それは世界的に見ても遅すぎる進展であると言わざるをえない。それはオンライン教育そのものではなく、高等教育がオンライン教育を迅速に導入し損なっているということに他ならない (それがこのコロナ禍で露見することになった)。この章では、学び直しのためのオンライン教育のデザインについて成人教育学と教育工学的な立場から論じていくことにする。

1 成人教育学はまだ日本の社会に取り入れられていない

Knowls (1988) は、子どもの学び方と大人の学び方は違うとして、成人教育学 (Andragogy) という概念を提唱した。成人教育学は、「成人の学習を支援する技術と科学」と定義されている。しかし、「大人が学ぶ」ということが子どものそれとは違った意味や価値を持っているということが日本社会では共有されてこなかったため、大人に教えるための技術やその専門性が確立していない (渡邊 2002)。

成人学習者の特徴は次の3つにまとめられる。1つ目は、目標志向性と実用重視の傾向である。成人学習者は学ぶ目的が明確であり、現場で起こ

っている問題を解決するために学ぶという実用性が重視されている。これは体系的カリキュラム中心の学びとは異なっている。2つ目は、人生経験を学習資源とすることである。成人学習者はすでに自分自身の豊かで多様な人生経験を持っている。それは学習した内容がすぐに咀嚼されるという利点の反面、自分の体験によって作られた枠組に合わないものは受け入れにくくなるという欠点も持っている。3つ目は、自己決定性を持つということである。成人学習者は何か新しいことを学ぶ前に、それが学ぶ必要があるのかどうかを検討し、それを決めることができる。

以上のように、成人学習者を支援するときはその特徴に合わせて設計することが必要となる。こうした成人学習者の特徴を踏まえつつ、オンライン教育をどのようにデザインするのが良いかについて考えていく。

2 成人教育学を効果的に実現するためのオンライン教育

伝統的の大学通信教育や放送大学においてもオンライン教育は「メディア授業」という名前で徐々に取り入れられてきている。またオンライン大学やMOOCではフルオンラインの授業である。しかし、オンライン教育は「いつでも、どこでも」という利便性のみで導入されるのではなく、そこにオンライン教育でこそ可能になる特徴を持たせる必要がある。

向後(2009)は生涯学習へのニーズに対応するために、オンライン教育に次のような改善が必要であると指摘した。1つ目は、まずオンライン学習のための基礎スキルを身につけることである。そのためにはスマホでもなく、タブレットでもなく、キーボードのついたパソコンを使いこなすスキルが必要である。それは情報機器を消費ではなく生産のための道具として位置づけることである。

2つ目は、基礎から最先端までをカバーすることである。基礎的な理論と体系を学ぶことで初めて最先端の知識につながることになり、それが自分の仕事を捉え直すことになる。その土台として、専門的な文章の読み方、データの扱い方、ま

とまった文章の書き方などの学術的な基礎スキルのトレーニングが欠かせない。

3つ目は、実践現場への結びつきである。これはすぐに役に立つことを教えなければならないということではなく、逆に実践現場に役立つためには、回り道をしなければならないことが多いということである。まず実践的で切実な問題を取り上げ、それを解決するためには、成人学習者の弱点でもある経験の累積による思考の硬直化を脱しなければならぬということを経験を学ぶのである。

最後に、オンライン共同体の形成である。オンライン教育の弱点であるドロップアウト率が高いことは、学習者の孤独感が原因になることが多い。逆に言えば、オンライン学習の中で、学習者同士、また学習者と教員やメンターの間に適切な人間関係を築くことができれば、それはオンライン学習に対する持続的な動機づけをもたらすということである。さらに場所を問わないオンラインならでの新たな人間関係を生み出すきっかけになるだろう。

以上の4点は、工夫をすれば対面の教育でも可能である。しかし、オンライン教育であれば同じことをより効果的に実現することができる。

3 オンライン教育のデザインと実践による知見

では具体的にオンライン教育のデザインをどう進めていけばいいだろうか。その根拠となる知見は少しずつ積み重ねられてきている。社会人を中心的な対象としてフルオンライン教育を実施している早稲田大学eスクールの一年次生を対象にした調査(N=237)によると、「学習の計画と遂行」に影響するのは「睡眠と休憩の確保」と「教員・コーチとのコミュニケーション」の要因であることが明らかになった(田中・向後2016)。さらに、「教員・コーチとのコミュニケーション」に影響するのは「学友とのつながり」であることが構造方程式モデリングによって因果推定された。こうしたことから示唆されるのは、一般的に孤独によるドロップアウトが問題になる通信教育においても、学友同士のつながりが重要であり、それによって学生が教員やコーチとコミュニケーションを積極的にとれるようになり、ひいてはそれが学習

を促進するということである。

同じeスクールの卒業生に対する回顧的調査(N=135, 平均年齢48.0歳, 回収率17.9%)によると, 5段階による満足度の評価で, ゼミに入ったこと(4.79), オンデマンド受講(4.79), スクーリング参加(4.76), 教育コーチからのコメント(4.74)などが高い満足度を示した(田中・向後2014a, 2014b; 向後2018)。一方で, 大変だったことの評定結果は, 卒業論文を書くこと(4.24), 仕事や家庭との両立をすること(4.03), 勉強時間が足りなかったこと(3.89), レポートを書くこと(3.84), 睡眠時間が足りなかったこと(3.77)であった。eスクールの満足度を目的変数とした重回帰分析の結果, 「学友との交流」と「思考力とスキル」が有意な説明変数として残った。これらの結果からも, 授業やスクーリング, またサークルや懇親会で結ばれる交友関係が重要であることが示唆される。その一方で, 論理的思考力や研究能力, 文章作成スキル, パソコンスキルといった基礎的な能力開発が欠かせないということも示唆されている。

オンライン大学院での調査においても, 専門家としての知識, スキル, 態度に並んで重要な収穫として, 人とのつながりが挙げられている(高橋ほか2015)。また, eスクール卒業生へのインタビュー調査でも, 教員・コーチとのやりとりや学友コミュニティでの関わりが学業を継続させ, 意識を変容させる要因であることが明らかにされている(関・富永・向後2014)。

サイバー大学はオンライン授業を実践しての知見を『eラーニング研究』という紀要で公開している。すでにオンライン教育は試行の段階ではなく, 実践を積み重ねながらその知見を共有していく段階を進んでいる。

4 これからのオンライン教育の方向性

すでに一般化しているMOOCの弱点はドロップアウト率が高いことである。しかし, これは受講者がeラーニングに対して持っている指向性の影響も大きい(渡邊・向後2017)。つまり, 事前にeラーニングが孤独であると感じている人はその単調さを強く感じる。しかし, 事前にeラーニ

ングは学習に専念できたり, 学習方法が柔軟であると思っている人はより強くeラーニングの学習方法を好むようになる。オンライン学習の機会がこれから増えていくことにより, 学習者がオンラインで学ぶことに対する意識も変わっていく可能性が高くなり, それにより指数関数的にオンライン教育の機会が増えていくだろう。

このことを2008年に予測していたのが『教育×破壊的イノベーション』(Christensen, Johnson and Horn 2008)である。著者たちは, 対面による教師主導の伝統的教室授業に対する1つめの破壊は, オンラインで提供されるコンピュータベースの学習によるものであり, これは時間的自由度(いつでも)と空間的自由度(どこでも)とレベル的自由度(難易度自由)が高く, 個別にカスタマイズできる点が破壊的だとした。しかし, もっと重要なのは2つめの破壊であり, これは個人指導ツールによるものである。教材やコースがオンラインによって自由になった条件下では, 個人指導がなされればドロップアウトを下げるができる。指導者はどの教材やコースを使って, どのようなペースで進めていけばいいかを助言するだけでよく, これをオンラインで行えば, MOOCに対してSPOC(小規模でプライベートなオンラインコース)という新しい形態になるとした。

現在は, このSPOCの入り口の段階に来ているところといえるだろう。そこでのキーは個別指導ということだ。LMSによる学習管理が当たり前になり, さらに学習者のレベルを測定して, それにちょうどあった教材やテストを適応的に提供するシステムが稼働できれば, あとは個別指導をどのようにうまくやるかがSPOCの成否の分かれ目となる。そこでは, 何をどのように学習していけばいいのかを相談できるような職務の人が必要になってくるだろう。学習をコーチングするような人材がオンライン教育の中で必要になってくるということである。

V 結論と展望

以上, ニーズとしての「社会人の学び直し」からスタートして, 受け皿としての通信教育, 放送

大学、オンライン大学、MOOC、BPプログラムの現状を確認し、学び直しのためのオンライン教育の課題をみてきた。その問題は、諸外国に比較してオンライン教育のあまりにも遅い進展速度にある。今回のコロナ禍は、初等・中等教育ではオンライン教育への準備がほとんどできていなかったことを明らかにした。大学はかろうじてオンライン授業への移行を果たしたけれども、その授業の質にはばらつきがあったことを否めない。対面授業でしていたことをそのままオンラインで焼き直そうとすれば無理が生じる。オンライン教育は対面授業の代替でもないし、劣化コピーでもない。それ自体が独自に設計され、最適化された上で、対面での教育とブレンドされ、バランスよく実施されてこそ価値がある。

本論文の結論は次のようにまとめられるだろう。

(1) 人生百年時代を迎えてマルチステージを生きる前提にあって、ニーズとしての「社会人の学び直し」はますます大きくなっている。しかし、年収の増加というインセンティブがあるにもかかわらず社会人大学生と大学院生の数は伸びていない。

(2) その原因の1つは受け皿としての大学が「高い、忙しい、自分に合わない」と認知されていることによる。受け皿としての通信制大学、放送大学、オンライン大学、MOOC、BPプログラムの現状を検討してみると、社会人の学び直しへのニーズに対応していないことが明らかである。

(3) 社会人の学び直しのために破壊的イノベーションであるオンライン教育の導入を進めていかななくてはならないことは疑いの余地がない。そこではオンライン教育を単なる対面授業の代替ではなく、ユニークで効果的な教育の手段として捉え直すマインドセットが教える方にも学ぶ方にも必要である。

最後にこれからの展望を書いて終わりとしたい。

ふってわいたコロナ禍はICT技術が教育に与えるインパクトについて考えさせる大きな機会となった。これまで常にマージナルなものとして扱われてきた通信教育はオンライン教育に装いを変

えて教育の本流に合流するだろうか。おそらくそうはならないだろう。しかし、リモートワークの力、オンラインチームの強さ、そしてそれらの生産効率性を認識した企業と大学以外の教育機関はこれを見逃さないだろう。こうした組織が起こした新たなオンライン教育サービスは生涯教育へのニーズを吸収していくだろう。それは、どこの大学を卒業したかということではなく、実質的に何を学んで、その結果として獲得した知識とスキルと態度が評価される「人生百年時代」へとつながっていくだろう。

参考文献

- 岩崎久志 (2020) 「社会人大学院での学び直しに関する一考察」『流通科学大学論集——人間・社会・自然編』32 (2), 51-66.
- 岩永雅也 (2008) 「放送大学と社会人学生」『IDE』502号, 35-40.
- (2018) 「放送大学の事例」『IDE』604号, 33-36.
- 岡本薫 (2004) 『行政関係者のための新訂入門・生涯学習政策』(財) 全日本社会教育連合会.
- 向後千春 (2009) 「生涯学習のニーズに対応するeラーニング大学」『メディア教育研究』6 (1), S26-33.
- (2018) 「生涯学習時代におけるオンライン大学のこれから」『大学時報』379, 40-47.
- 白石克己 (1990) 『生涯学習と通信教育』玉川大学出版部.
- 鈴木克夫 (2008) 「大学通信教育と社会人学生」『IDE』502号, 30-35.
- 関和子・富永敦子・向後千春 (2014) 「オンライン大学を卒業した社会人学生の回顧と展望に関する調査」『日本教育工学会論文誌』38 (2), 101-112.
- 総務省 (2018) 「平成29年通信利用動向調査」https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/statistics/data/180525_1.pdf
- 高橋暁子・竹岡篤永・石田百合子・鈴木伸子・鈴木克明 (2015) 「社会人オンライン大学院修了生のアンケート分析」『教育システム情報学会研究報告集』29 (5), 173-180.
- 田中理恵子・向後千春 (2014a) 「オンライン大学生の学生生活に関する回顧と卒業後の変化」『日本教育工学会研究報告集』JSET14-1, 357-364.
- (2014b) 「オンライン大学生の卒業後の変化と満足度との関係」『日本教育工学会論文誌』38 (Suppl.), 105-108.
- (2016) 「オンライン大学に入学した社会人学生の学習継続要因——2013年度から2015年度の3年間の調査」『日本教育工学会研究報告集』JSET16-2, 21-28.
- 戸澤綾子 (2008) 「社会人の学び直しの動向——社会人大学院を中心にして——」『レファレンス』2008.12, 73-91.
- 内閣府 (2018) 『経済財政白書〈平成30年版〉：今, Society5.0の経済へ』
- 日本オープンオンライン教育推進協議会 (2019) 「教育団体・法人の方へ」<https://www.jmooc.jp/institutions/>
- (2020) 「大学のオープン化に関する調査結果 (2019)」https://jmooc-files.s3-ap-northeast-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2019年度大学のオープン化調査_2020310.pdf
- 福原美三 (2018) 「技術系若手社会人の学び直し実態調査と関連科目MOOC配信結果」『工学教育』66(5), 7-12.

- 藤岡英雄 (1980) 「通信教育の可能性」『教育学研究』47 (4), 298-307.
- 藤本徹・荒優・山内祐平 (2017) 「大規模公開オンライン講座 (MOOC) におけるラーニング・アナリティクス研究の動向」『日本教育工学会論文誌』41 (3), 305-313.
- 本田由紀 (2001) 「社会人教育の現状と課題——修士課程を中心に——」『高等教育研究』第4集, 93-112.
- 文部科学省 (2016) 『社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究』https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1371459.htm
- (2019) 『学校基本調査』<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528>
- (2020) 『職業実践力育成プログラム (BP) 認定制度について』https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/bp/
- 吉田文 (2018) 「労働市場・社会人学生・大学 (院) のトリレンマ」『IDE』604号, 10-14.
- 渡邊文枝・向後千春 (2017) 「大規模オンライン講座におけるeラーニング指向性の項目間の因果関係の検討」『日本教育工学会論文誌』41 (1), 77-87.
- 渡邊洋子 (2002) 『生涯学習時代の成人教育学』明石書店.
- Christensen, C. M., Johnson, C. W. and Horn, M. B. (2008) “Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns.” (C. M. クリステンセン, C. W. ジョンソン, M. B. ホーン (2008) 『教育×破壊的イノベーション——教育現場を抜本的に変革する』翔泳社.)
- Gratton, L. and Scott, A. (2016) “The 100-Year Life: Living and Working in an Age of Longevity. Bloomsbury Information.” (L. グラットン, A. スコット (2016) 『LIFE SHIFT (ライフ・シフト)』東洋経済新報社.)
- Knowls, M. S. (1988) “The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Cambridge Book.” (M. S. ノールズ (2002) 『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』鳳書房.)

こうご・ちはる 早稲田大学人間科学学術院教授。最近の論文に「インストラクショナルデザイン研究の方法論」『日本教育工学会論文誌』43 (3) (2019年, 単著)。教育学・インストラクショナルデザイン専攻。