

吉備国際大学研究紀要

(人文・社会科学系)

増刊号, 31-40, 2017

大学通信教育の教育効果を高めるためのストラテジー

小池 源吾*・藤井伊津子**

Strategies for Bringing Good Results in University Correspondence Education

Gengo KOIKE, Itsuko FUJII

Abstract

Generally speaking, education will be carried up through the interaction between teachers and learners. But correspondence education is lacking in face-to-face interaction of those. In consequence, educational result will depend on the readiness of self-directed learning skills of each student. That is to say, every student won't enjoy the benefit of correspondence education, in spite of its noble ideals.

If that is the case, we should confront the inherent problems of correspondence education. So the purposes of this article are (1) to find the means which supplement the defect of correspondence education, and (2) to propose the strategies which bring practical good results of education.

Key words : university correspondence education, teacher training, student support

キーワード : 大学通信教育、教員養成、学習支援

はじめに

通信による教育は、教育の機会を空間的、時間的制約から解放した。人びとは居ながらにして、なおかつ自らの都合とペースに応じて学習することが可能になったという意味で、それが教育の民主化に果たしてきた意味ははかりしれない。とはいえ、通信教育とて万能ではない。

教える者と学ぶ者との相互作用に着目すると、教授-学習活動は、「訓練」-「教育」-「学習」という3つの様態からなる。そのうち、「訓練」と「教育」では、主導権は教師にある。「訓練」にいたっては、教師の徹底したコントロール下におかれる。それにひきかえ、右端の「学習」は、学習者主導で展開されるところに特徴がある。この図式をもって、通信教育を通常の通

*元吉備国際大学心理学部

**吉備国際大学心理学部

〒716-8508 岡山県高梁市伊賀町8

Kibi International University

8, Iga-machi Takahashi, Okayama, Japan(716-8508)

学教育と対比させてみると、通信による教育が宿命的に負わされてきた弱点がおのずから明らかになる。

自己主導的学習能力に長けた学生ならいざ知らず、教師の不在は、通信学生の多くに学習上さまざまな困難や苦難を強いることになる。よしんば自己主導的学習能力に長けていたとしても、単なる自己修養型の学習に終始しては、教員養成教育の目的を達成するのは覚束ないだろう。通学教育にみる対面教育の機能をどのようにしたら担保することができるのか、通信教育に課せられた最重要課題なのである。

こうした問題意識を念頭において、本稿では、通信による大学教育の効果を高からしむ具体的な方略について考察しようとしている。

なお、本稿は、先に『吉備国際大学 心理・発達総合研究センター紀要』（第3号）で発表した論稿の続編にあたるもので、したがってここで使用した調査およびデータ等の詳細については、同紀要をご参照いただきたい¹⁾。

1. 多様な通信学生と各大学の対応

何のために学ぶかという観点から、かつて、フル(Houle 1961.)は、成人の学習活動を、活動志向(activity-oriented)、学習志向(learning-oriented)、目的志向(goal-oriented)の3種に分類した²⁾。社会教育などでは、学習活動よりも、それに付随する、たとえば仲間とのつながりとか交流を当てにして学習活動に参加する者がけっして少なくない。それにひきかえ、『通信教育の大学・短大・大学院案内』などに示されるように、大学通信教育の場合、さすがに活動志向の学習は影を潜め、学習志向と目的志向の学習が優位を占める。

さらに教職課程に学ぶ学生たちに入学目的を尋ねてみると、同じ目的志向であっても、注意深く検討すると、2つのグループに分かれる。ひとつは、すでに教職現場に従事しており、さらなるキャリアアップを意図して資格・免許を取得しようとするグループと、大学に入

学することなく社会に出たものの、大学大衆化時代にあっては³⁾、不遇を託つなどの経験をするなかで、大卒の学歴および資格・免許の取得を思い立ったグループである。ここから、大学通信教育は、入学目的の違いに応じて、継続専門教育(continuing professional education)と補習教育(continuing education)の2つの異なる教育機能を担っていることがわかる⁴⁾。

1980年代あたりから、国内外の各種調査は、教育歴によって、卒後の学習意欲および学習活動に差があることを指摘してきた⁵⁾。ピーターソンは、調査で、高学歴ほど学習参加に積極的であることを検証し、それを「The Education—the More Educationの法則」と呼ぶ⁶⁾。しかも、教育歴の差は、その後の教育格差をもたらすにとどまらず、そのようにして生じた教育格差が、経済的、社会的な面でも格差を派生させるところに問題の深刻さがある。たとえば、吉川は、大卒と非大卒との学歴による格差を統計学を駆使して分析し、負の連鎖によって格差は拡大再生産するばかりか、そうした格差が固定化することによって、社会の分断化が進行しつつあることを指摘している⁷⁾。なによりもまず、教育の格差を是正する努力が求められる。まさに、その意味から、大学通信教育が、継続専門教育と相並び、これまで大学とは疎遠であった人びとに対して教育の機会を提供している事実は大いに評価してよい。

だが、ほとんどスクリーニングされることなく入学してくる通信学生であってみれば、入学目的のみならず、

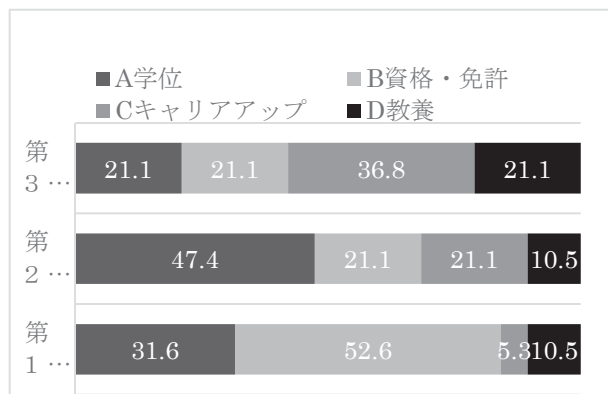


図1 大学通信教育への入学目的

年齢も、生活歴も、教育歴も、生活環境も個人差がとても大きい。蓋し、多様性は諸刃の剣である。それが、通信教育に特有の教育方法的な欠点と交叉するとき、大学通信教育は弱点を露呈することになる。

実際、通信教育を担当した時の経験から、今回の調査でも、通信学生が直面するであろう困難の実態について尋ねてみた結果は、いろいろ考えさせられた。たとえば「学び方がわからない」という学生がいるかと尋ねたところ、回答者の47.4%が「しばしば感じる」と言い、52.6%が「時たま感じる」と答えている。また、「学習への意欲が後退しがちな学生はいるか」と訊いた質問でも、「しばしば」と「時たま」を合わせると、「いる」を選択した回答は100%に達した(31.6、68.4)。学習困難学生の存在をうかがわせる回答は、このほかにも、「テキストを読んでも、どこがポイントかつかめない」(73.7% ; 31.6、42.1)をはじめ、「単位の取得がままならない」(89.4% ; 31.6、57.9)、「覚える学習から脱皮できない」(31.6% ; 5.3、26.3)などが続く。

多様であればこそ、個々の通信学生に応じたきめ細やかな学習支援が求められる。

調査では、前記のような問題を抱える学生にどのような支援策を講じているかを尋ねていた。回答をみると、学習支援は、入学してきた学生へのガイダンスに始まる。大学によっては、入学時に学習(修)相談会を実施し、レポートの書き方とか補助教材の活用法について指導している例など、比較的丁寧に支援をしている大学も散見された。

ところが、ひとたび学年度が始まると、学生自身の自助努力を基調にして通信教育は展開していくことになる。学生からの質問や相談には、電話やメール、ファックス(質問票)などで、担当教員が対応するのが一般的である。しかし、通学制教育と掛け持ちで通信教育を担当している場合、常時、通信学生に注意を払っているわけではない。ここから、「質問や疑問をよせても、迅速に対応してくれない」(68.5% ; 5.3、63.2)と不満を漏らす学生が出てくる。もうすこし手厚い態勢を整

えようとするれば、2,3の大学でみられるように、学習支援センターの職員、あるいはキャンパスアドバイザー制度を設けて、相談を受けたり、アドバイスを提供したりするなどの方策が望ましい。それにしても、学生の側から積極的にアプローチしてこないかぎり、大学側としても、静観するしかないというのが現状のようだ⁸⁾。そうした大学側の姿態は、調査票の自由記述欄に記された文言から窺い知ることができるだろう。「何を、どのように学ばばよいかわからない」学生がいるかと尋ねた質問で、そうした学生がいた場合、どのような支援をしているかを尋ねたところ、丁寧、かつ真摯に調査に協力して下さったある大学からの回答には、次のように記されていた。「所属している学部学科の通信教育課程で何を学ぼうとして入学してきたかをよく考えてもらいます。自学自習という学習方法を承知の上で入学してきているはずです。そのような疑問が出るのであれば、入学理由を再考するなど進路変更を検討することをおすすめします」と。我が身を顧みれば、恩恵を受ける資格のない者は大学から去れ、と考えてきた手前、心情的には、この回答者の気持ちはよく判る。だか、その一方で、通信教育の成否は、学生自身の自己責任として片づけてしまってよいのだろうかという思いも捨てきれない。ここから、自戒の念を込めて言うのだが、大学関係者は、通信教育の特性、就中、欠点を熟慮した上で、それを克服しようとどれだけの努力を重ねてきたか自問自答してみる必要がありはしないか。

2. 大学通信教育が胚胎するジレンマ

そもそも通信教育では、通学制の大学のように、一人ひとりの学生と日常的に接触するわけにはいかない。教育の方法、形態上、通学制教育では一般的な対面(face-to-face)教育の効用が通信教育には期待できない。だからこそ、個別的で、即時的な対応と、教師と学生との応答的關係、通学制教育の授業場面での「発問」機能を、通信教育でどこまで実現することができ

るかが喫緊の課題となってくるのだ⁹⁾。

テキストを読みさえすれば、当該教科の概要は理解できるはずだと、たいていの教師は考えがちだが、先に見たように「学び方がわからない」とか、「テキストを読んでもポイントがわからない」という学生は予想以上に多い。そこには、彼らの学力や学習能力をめぐる問題がすくなく関係しているが、もしそうだとし、その前に、通信教育が胚胎する教育的な欠陥を補完するための努力をどれだけやってきたか、大学関係者が自らの責任を自問自答しなくてはならない。実際、通学制の授業を前提にして作成されたテキストをそのまま通信教育に転用して、事足れりとしている事例は枚挙にいとまがない。対面教育では、教師は、学生の反応を見ながら、必要とあらばその都度いくらでも解説を加えて、聴き手の理解を促すことができるが、通信教育では、そうはいかない。つまり、通信教育では、通学教育以上に周到な教材開発と、それを学生たちに効果的に提供する特別な工夫が求められているのだ。

かつて宇佐美が、耳目を引く、しかし、ともすれば誤解を招きかねない言い回しで、「講義することをやめる」と宣言したのは、大学教師としてのみずからの責務を放棄するためではない。「講義で話したいことは著書を読ませ、授業ではそれよりも先の課題に取り組ませるべき」¹⁰⁾と考えたからにはほかならない。そこには、大学教育とは、たんに知識の伝達にとどまるものではないという強い信念が吐露されている。

大学通信教育も、大学教育である以上、めざすところは同じである。しかし、何度も繰り返すが、通信教育では、スクーリング科目は別にして、通学制教育で通常みられる「授業」という方法・形態は存在しない。このジレンマを克服しようとするれば、対面教育の不在という、通信教育に固有の欠陥を補完する手だてが求められてこよう。たとえば授業における教師の発問機能を通信教育ではどのように代替することができるのか考えてみる必要がある。誰しも、即座に思い浮かべるのが添削(レポート)課題のはずだ。われわれの調

査では、1教科につき学生に課する添削課題の頻度を尋ねてみた。それによると、「2回」と回答した大学が全体の31.6%、大半の大学(68.4%)では、添削課題は「1回」しか課されていない。通信教育の創始年(つまり1976年以前に通信教育を創始したいわゆる老舗大学対1994年以降に通信教育を開設した新参大学)によっても、そうした傾向に差は認められない。大学規模別分析で、複数の学部を擁する大規模大学で「2回」が若干増え、42.9%を占めたものの、「1回」が大勢を占めるという事実はここでも変わらない。このようにみえてくると、添削課題の頻度でみるかぎり、通信教育における発問機能の現状はけっして十全とはいえない。

さらに、通信教育における発問機能を添削課題の質という面からも考察することを試みた。具体的には、すべての教科について添削課題をサンプルとして提出していただき、それらを逐一検討することで、通信による発問機能の実態をできるだけ克明に把握できないかと考えたが、アンケート調査という研究方法上の限界をはじめ、分析に要する時間および労力などを勘案すると、今回の研究では断念せざるを得なかった。その代わり、添削課題は、当該教科のねらいに照らして作成されるという点に着目し、教職課程で必須科目に指定されている「教職論」あるいは「教育原理」について、それら教科を担当されている教員の了解をいただいた上で、シラバスを提出していただくことにした。

シラバスの役割は、到達目標、すなわち教育によって予期される変容を学生たちに提示するとともに、そうして設定した目標に到達するために学習すべき課題を構造化して、学生に明示することである。何が、どこまでできねばならないのかを行動次元で言語化することができれば、学生たちにしても、学習の過程で形成的評価が可能になるし、学習してきた成果について総括的評価もしやすい。

ただし、宇佐美の言うように、「知る」ことは大学教育の到達点ではないとしても、「知る」ことを欠いては、

事は始まらない。だから、知ったことを、自身が理解し、納得する、いわゆる「わかる」段階へと、どうつなげていくかが大事なのである。しかし、自己修養ならばいざ知らず、「受容」しただけで学習が完結してしまっただけでは、大学教育の本旨に背馳する。わかったことを批判的検討や、創造のためのツールとして、主体的に使いこなしたり、応用したりする段階にまで学生を導くことが大学教育の要諦なのである。

したがって、学習支援では、教材開発のあり方がまず再検討されねばならない。教員養成という目的に照らしつつ、その教科の目標と、目標を達成するための手立てを構造的に把握する作業が教師には求められる。それによって、教師は自らの教育に、また、学生は自らの学習にパースペクティブをもつことができる。

ブルームは、教育の目標に着目し、教育活動を「認知的」、「精神運動的」、「情意的」の3つに分類したことで知られる。類型化されたこれら3種の目標を横軸にとり、縦軸には「知る」から、「わかる」を経て、「応用する」までの3つの到達レベルをとると、9つのマスからなるマトリックスができあがる。通信による教職課程科目は、例外なく、横軸に設けた目標タイプのうちのひとつ、あるいは複数を目標に冠して開講されているわけであるから、教師は、担当科目について、該当するすべてのマスに、何が、どこまでできるようになるのか、到達目標と目される行動をできるだけ具体的に書き込んでいく。ここまで書いてくると、こうした取り組みは、「モジュール授業」の考え方と通底することが理解されよう¹¹⁾。

3. 大学通信教育にとっての喫緊の課題：通信教育教材の構造化と明示化

対面教育が不在の通信教育であればこそ、それを補うためには、教材の構造化と明示化が通学制教育の場合以上に求められてくる。

教材開発ができれば、次に重要なのは、それを有効に学生に提示することである。その役割を果たすのが

シラバスと、添削（レポート）課題なのだが、果たして、担当教師の意図が学生たちに明確に伝わるべく、周到に配慮がなされているだろうか。シラバスを例にとれば、テキストの解説に終始していたり、思いつきの文章を綴って類被りを決め込んでいたりしてはいないだろうか。そんなシラバスでは、学生たちは、当該教科が何を意図しているか、何を到達目標としているのかを読みとることはできないだろう。

通信学生にとって、誤解を恐れずに言ってしまうと、シラバス以上に、教育上大切なのは添削課題ではないか。単位認定試験に受かることが最大の関心事であってみれば、学生たちは、添削課題に出題された問題を通して、当該教科の意図や概要を読みとろうと考えているからである。

添削課題に一定の様式を定めているかどうかを尋ねた質問には、7割近くが肯定的な回答を寄せた。さらに、それはどんな様式か詳細を調べてみると、85%が「論述問題」、15%が「論述問題と正誤問題、解答選択問題の組み合わせ」と回答している。どうやら添削課題については、論述問題を中心に出题する方式が定着をみているようだ。

だが、果たして、その実態はどうか。われわれが行った調査では、記入済みの回答用紙に、できれば「教職論」または「教育原理」の添削課題のコピーを添付して、返送していただけないかとお願ひしていた。ありがたいことに、いくつかの大学から好意的な対応をいただいた。紙幅の都合からひとまず5大学の事例に絞って、これまで論じてきた教材開発の考え方から添削課題の現況を診断してみよう。いずれの場合も、当該教科につき2回の添削課題が課されていたので、各回にどのような問題が出题されているかを整理すると、以下ようになる。

A大学の添削課題「教職概論」

〈1回目〉

「児童・生徒の発達の順序性を概観し、中学生あるいは

高校生を想定して発達にあったコミュニケーションを取るにはどのような対応が必要か、また授業を組み立てる場合どのようなテーマや構成、方法が有効なのかを自分なりに考えてみましょう。2001字以上3000字以内で解答してください。」

〈2回目〉

「教師の仕事を教科指導、生徒指導などのように項目ごとに列挙し、そのうちのいくつかを例に取り、教師に求められる資質や能力とは何かを考えるとともに、法で保障されている教員の身分と研修の義務・権利、学校運営への参加・協力について考察しましょう。2001字以上3000字以内で解答してください。」

B大学の添削課題「教職論」

〈1回目〉

「保護者や地域社会からの学校や教員に対する要望等を列挙するとともに、教員の資質向上について、これまでの各種答申・法律・制度等に触れながら述べなさい。」(1,600字～2,000字)

〈2回目〉

「わが国の教員養成の歴史を述べ、教員養成の一分野である教育実習や介護体験の位置づけ・内容・配慮すべきこと等について述べなさい。」(1,600字～2,000字)

C大学の添削課題「教育原理」

〈1回目〉

「子ども重視の新教育とは何か、説明しなさい。なお、エレン・ケイの教育論、ジョン・デューイの教育論、わが国の戦後教育改革時における新教育の実状をかならず採り入れること」

〈2回目〉

「次のa～dから1つだけ選び、それについてあなたの考えを自由に述べなさい。

- a 情報化社会への対応と教育 b 国際化社会への対応と教育
- c 生涯学習の展開 d 人権と教育

D大学の添削課題「教職概論」

〈第1分冊〉「3つの教職観」第1章～第4章

「3つの教職観(1.「聖職」2.「労働者」3「専門職」)についてそれぞれ説明しなさい。」

(2,000字～2,400字)

■レポート作成にあたっての留意事項

テキストの該当箇所をよく読んでキーワードをきちんとおさえ、そのキーワードを中心に課題について説明すること。自分の「解釈」を示すのではなく、テキストに何が記されているかを正確に説明(要約)すること。

■評価の観点

テキストの正確な説明がなされているかどうか。キーワードの指摘が不十分であったり、その説明が不十分であれば再提出となる。

〈第2分冊〉「教員資格と教員研修」(第5章～第7章)

「教員資格としての教員免許状を有することの意味と教員研修の意義について、テキストに基づいてまとめなさい。(2,400字程度)

■レポート作成にあたっての留意事項

.....(略).....④レポート作成にあたっては、テキストの文章を丸写ししてはならない。テキストを精読し、理解した上で、自分の表現でテキストの内容をまとめること。

■評価の観点

- ①「縦書き・手書き指定」、「指定の分量」がまもられているか。
- ②テキストの当該箇所がレポートに反映されているか。
- ③まとめが自分の表現でなされているか(テキストの丸写しやそれに準じる箇所がないか、長すぎる引用文がないか)。

E大学の添削課題「教育原理」

〈1回目〉

「1. 教育思想家の考え方に言及しつつ、自分自身のこれまでの教育的体験を踏まえて自分の視点で教育観を述べよ。

2. 明治期の学校教育史の要点をまとめよ。各問ごとに、

解答は1,000字程度」

〈2回目〉

「1. 戦後日本の教育改革について3点を取り上げ、要点をまとめよ。

2. 現在の学校教育の課題について考察せよ。各問ごとに、解答は1,000字程度」

科目概要

この科目は教職課程における科目であることを考慮し、「教育の考え方、理念及び歴史」という科目設置の趣旨を生かした学習内容とする。教育についての考え方、理念の多様性を歴史的な視点を中心に学習し、今日の教育の動向、方向性を考察したい。

学習上の目標

■科目の到達目標

1. 教育の考え方の多様性を理解する。
2. 教育史に影響を与えた先人の考え方の理解を深める。
3. 日本教育史についての基本的な知識を習得する。
4. 昭和20年代以降の学校教育の展開と現状、そして課題を理解する。
5. 自分自身の教育観を深める。

■科目の学習要点事項

1. 教育についての多様な考え方の学習
2. 教育史の学習 —— 西洋と日本
3. 戦後日本における学校教育の考え方の変遷
4. 今日の学校教育の課題と展望

5つのサンプルのうち、まず、A大学について言うと、添削課題は、1回目も2回目も、問題文の前半と後半が論理的に繋がらないという難点をもつ。あれも、これも学習させようと思うあまり、問題の範囲が広がりすぎて、出題の意図が不明確になってしまった。同じことは、B大学についても言えるだろう。その上、あることについて「述べなさい」と言っても、闇雲に思いつきを書き連ねることを求めることなどありえない。とすれば、自らの見解をその根拠を添えて論理的に陳述すること

を要求しているのだということが、学生たちに伝わるような工夫が必要ではないか。雑駁な表現で問題文が綴られているため、出題の意図も、何を到達点としているのかも漠然としている。例のマトリックスの、横軸と縦軸のそれぞれどこに位置する学習なのかが曖昧で、不分明である。

その意味で、到達目標をはっきりと示すとは、どういうことか理解するには、D大学のサンプルが示唆に富む。そこでは、テキストをきちんと読み、理解したことを、自分の言葉で表明することが明記されている。レベルでいうと、正しく「知る」から、それを自分のものにする(「わかる・理解する」)学習が企図されている。考えたり、応用したりするレベルが視野に入っていないから物足りないと言う向きもあろうが、教科でいうと、教職課程のいわゆる入門科目であることを勘案すれば、そう目くじらを立てることもないだろう。

C大学の添削課題も、多くの問題を内包している。そのひとつ、〈2回目〉の添削課題を見ていただきたい。現代教育の諸動向に気づかせようとした出題者の意図は理解できなくもない。しかし、選択した項目について「あなたの考えを自由に述べなさい」といつてしまつては、あまりに杜撰ではないか。これでは、B大学の添削課題と大同小異である。

C大学の場合、〈1回目〉の添削課題は別の問題を胚胎しているように思われる。すなわち、新教育の思想を理解させた上で、戦後日本の新教育政策について考えさせようというのが、出題者の目論見のようである。しかし、教師が自らの趣向に引きずられて問題を作成してしまつては、教職科目群の中核をなす「教育原理」の添削課題としては狭隘で、バランスを欠いたものになってしまう。このことは、同じ「教育原理」でも、2回にわたる添削課題が相互に関連しあつて、スコープの面でも、シーケンスの面でも周到に計画されたE大学を参照すれば容易に理解できるはずである。

問題文だけをぶっきらぼうに学生のところに送りつけただけでは、添削課題の教育的効用は限られている。

当該教科が教職課程でどのような位置を占めるのか、から始め、したがって、出題の意図がどこにあるか、あるいは、出題者がどんな学習を期待しているか(学習上の目標)、その学習においてはどんなことに留意したらよいか(学習上の留意点)、さらには、評価ではどんなところを重視するか(評価の観点)などの情報を学生が入手できたなら、どれだけ学習の励みになるだろうか。そんなことを今回教えてくれたのが、D大学とE大学の添削課題である。とりわけ、E大学のそれは、内容構成でも一頭地を抜く出来映えで、添削課題としてひとつの理想型と称してもけっして過言ではないだろう。

こうして5つのサンプルを見比べてみると、添削課題の優劣は一目瞭然である。その高遠な理念を具現するために、そして、ややもすれば不当な扱いを余儀なくされてきた大学通信教育の名誉回復のために言うのだが、この驚嘆すべき事態を放置しておいてよいはずはない。

おわりに

なぜ、これほどまでにいちじらしい差が生じるのだろうか。この問題を解くことが、大学通信教育の現況を改善する糸口になる。どう考えても、まず注目すべきは、通信教育を担当する教師であろう。教師の力量を考えるにあたっては、教育工学的な考え方に立って授業論を展開し、モジュール授業の発展に寄与したドン・スチュアートの言説が示唆に富む。彼は、授業の革新を訴え、生徒の「個別的独立学習」を基調と授業を提唱した。注目すべきは、そうした新しい授業では、教師の役割もおのずから変化すると主張した点である。彼が言うには、これまでの教授者(Instructor)の役割は、情報提供者や、学習活動の指示者としてのそれであったが、新しい授業においては授業制作者(Instructioneer)の役割を果たさねばならない。すなわち、「授業の設計を行い、授業に必要な一切のソフトウェア・ハードウェアを整え、生徒の個別的独立学習の支持環境を整えるような、まさに制作者としての役割」を強調するのである。結果的に、教材開発がもつ

とも時間をとり、労力を集中しなければならない仕事となるだろう、と彼は明言する¹²⁾。

個別的独立学習に特徴づけられる「新しい授業」が、大学通信教育と基調を同じくすることは先述したとおりである。とすれば、大学通信教育でも、教師には「授業制作者」としての役割が強く要請されてくる。本稿でこれまで教材開発の能力を繰り返し強調してきた理由が理解されよう。添削課題の出来、不出来は、とりもなおさず担当教師の教材開発能力の差にほかならない。

といっても、これで、疑問がすべて解消したわけではない。なぜなら、それでは、教材開発能力の差をもたらした原因は何か、と問いを続けねばならないからだ。端的に言ってしまえば、それは、ひとえに個々の教師の意思に帰着する。意思を欠いては、向上や改善への意欲は生まれぬ。さすれば、今度は、そうした意思が因って来たるどころはどこか。思うに、ひとつには、大学教育および大学通信教育の理念と役割に精通しているかどうかではないか。なおかつ、同時に、大学通信教育の特質、長所と短所を熟知しているかどうかも重要である。理想と現実とのギャップ、あるいは理不尽な現実に対峙すれば、普通の人間ならば、問題意識が生まれる。問題意識が澎湃と生まれたなら、大学通信教育が胚胎する限界や問題の解決に果敢に挑戦せねばという、止むに止まれぬ思いが沸き起こってくるはずだ。おそらく、これらが一体となって、大学通信教育を担当する教師の専門性が形成されるのではないか。こうした専門性の自覚と使命感こそが、大学通信教育の改革に身を挺する原動力なのである。個々の教師のそうした力が結集されたなら、大学通信教育の実践をささえる理論と技能、つまり大学通信教育学の構築も夢ではない。

大学が変わらねばならない。それには、まず教師が変わらねばならない。さもなくば、なまじ軽便さや安直さから需要があるからと、それをよいことにして、多くの大学が通信教育を「求利の具」とみなす目下の状況は、未来永劫変わることはないだろう。

引用文献・参考文献・註

- 1) 藤井伊津子、小池源吾「大学通信教育が胚胎する課題への意識と対応 ―教員養成系通信教育の実態調査から―」『吉備国際大学 心理・発達総合研究センター紀要』(第3号) 2017年。
- 2) Houle, Cyril O., *The Inquiring Mind*. The University of Wisconsin, 1961. Houle, C. O., *Patterns of Learning: New Perspectives on Life-Span Education*. San-Francisco: Jossey-Bass, 1984
- 3) M. トロウ『高度情報社会の大学―マスからユニバーサルへ』玉川大学出版部 2000年。
- 4) 大学あるいは大学院を修了して専門職に就いている人間を対象に、彼らの専門的力をさらに高めるために行う教育を「継続専門教育」(continuing professional education) と呼ぶのに対し、時代に遅れないように、新しい知識技術の補充、強化をめざす成人教育を「補習教育」(continuation education) という。大学への進学率がユニバーサル段階に達した社会では、大卒の学歴が当たり前とみなされるようになる。必然的に、教育歴が高くないと、不利益を被ることもすくなくない。一般的には、大学教育を「補習教育」と称することはまずない。しかし、高学歴社会において大卒の学歴を保有していないことから生ずる不利益を挽回せんがために、大学通信教育に入学してきたグループの特徴を明確にするため、とりあえず、本稿では「補習教育」と呼ぶことにした。
- 5) Cross, Kathrine Patricia, *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- 6) Peterson, Richard E. & Associates, *Lifelong Learning in America*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979、p.424.
- 7) 吉川徹『学歴分断社会』筑摩書房 2009年。
- 8) おそらく仲間意識を啓倍して、孤独感をいやしたり、励まし合ったりするためであろう、担任制を敷き、担任教師と学生たちのグループ内で、メールによって交流を図ろうとした例があったが、この種の試みは、わずか一件だけであった。
- 9) 「発問」の教育的役割については、昨年の拙稿で論じた。拙稿「大学通信教育の考現学」『吉備国際大学 心理・発達総合研修センター紀要』第2号、2016年。
- 10) 宇佐美寛『[新訂版] 大学の授業』東信堂 2012 「はじめに」II。
- 11) 最近、教育界でもはやされている流行言葉に「モジュール授業」がある。音読や計算(百マス計算)の反復練習をそのように称しているようである。
 しかし、本来「モジュール」とはハードウェアやソフトウェアを構成する個々の部品を意味する。そうした考え方を学校教育に持ち込み、自己主導的学習を成立せしめる教材開発を試みたものを「モジュール授業」と考えるのが正しい。そうしたモジュール授業については、森川久雄編著、麗澤瑞浪高等学校著『モジュール教材開発の理論と実際 個別学習のストラテジー』に詳しい。
 また、モジュール授業に関する研究開発は、同じ遠隔教育(distance education)でも、eラーニングの分野で進展がめざましい。その一例として、天木(高橋)暁子「学習課題分析に基づく自己主導的単学習を支援するeラーニングシステムモジュールの開発研究」(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 学位論文 2011年)を挙げることができよう。
- 12) 森川久雄 前掲書 15-16頁。

