

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—

生涯学習基盤経営コース 古 壕 典 洋

Reconsideration about “Distance Education” theory in distance education studies:
Focusing on relationships over the learners

Norihiro KOBORI

In late years, the dramatic transformation of the social infrastructure urges reconsideration on the discussion over the significance of existence of the distance education.

The purpose of this paper is to reconsider “Distance Education” theory in distance education studies, focusing on relationships over the learners.

This paper analyzes it as follows: First, I discuss the characteristics about the “Distance Education” theory in the existing distance education studies. Second, I clarify the qualitative change while discussing the characteristics about the “Distance Education” theory in the recent distance education studies.

Through these analyses, I discuss it about the necessity of catching distance education from the viewpoint “mutual transformation” through “others”.

目 次

- 1 はじめに
- 2 既存の遠隔教育研究における「遠隔教育」論
 - A 自律性・独立性理論
 - B 教育の産業化理論
 - C 相互作用・コミュニケーション理論
 - D ケーガンの「遠隔教育」論
- 3 近年の遠隔教育研究における「遠隔教育」論
 - A ガリソンとシェイルの「遠隔教育」論
 - B ガリソンとアーチャーの「遠隔教育」論
 - C シンの「遠隔教育」論
- 4 「遠隔教育」の再考と学習者をめぐる関係性について
- 5 おわりに

1 はじめに

本稿の目的は、遠隔教育研究における「遠隔教育」論を、学習者¹をめぐる関係性に注目しながら再考することにある。

近年のグローバル化に伴う社会的基盤（政治・経済・教育・文化）の変容は、遠隔教育の存在意義をめぐる

議論に再考を迫るものである。そうした背景には、第1に、情報通信技術の発展に伴う遠隔教育の増加、第2に、遠隔教育と伝統的教育とのボーダレス化、第3に、こうした遠隔教育の変容が現在の教育制度（原理・思想・内容・方法）に与える影響、があげられる。

遠隔教育研究とは、対象とする教育／学習の整備・充実・発展を図るという狭義の目的と同時に、従来の教育構造全体を再編するための鍵となる新たな枠組みを提起する可能性を有していると考えられる²。

そうしたなかで、遠隔教育研究における理論研究は、遠隔教育概念や形態の多様性、学校教育の補完や教育の機会拡大という現実的課題（実際的な技術的・運営的側面）への対応といった理由から、理論化の作業が不十分であることが指摘されている³。

他方、日本においては遠隔教育に関する研究蓄積が絶対的に不足しているといえる。このように現代においては、遠隔教育の存在意義についての再考と、そこでの成人の学びの動態についての捉えなおしが求められている。そこで本稿においては、遠隔教育における理論研究について論じることとする。なぜなら、理論は現実に存在する実態を必ずしも反映しているものではなく、理念を込めて作られた人間の思考の産物であ

るが、しかし同時に、理論は現実を再構成する力を有しており、ここに理論研究の意義が見出せると考えるからである。

ここで求められているのは、既存の遠隔教育研究における「遠隔教育」論を検証する作業と、近年の遠隔教育研究における「遠隔教育」論の質的な転換を明らかにする作業の2つであると考えられる。

そこで本稿における分析の対象は、主に遠隔教育の理論研究を取り扱っている文献やジャーナル⁴が対象となる。分析の方法としては、本稿の目的、「遠隔教育」概念⁵/理論の多様性や複雑性に鑑み、次のように行う。

はじめに、既存の遠隔教育研究における「遠隔教育」論の特徴を把握する。具体的には、既存の遠隔教育研究における「遠隔教育」論を、自律性・独立性理論(2-A)、教育の産業化理論(2-B)、相互作用・コミュニケーション理論(2-C)の3つの理論に分類し⁶、こうした3つの理論の特徴を踏まえながら、既存の遠隔教育研究における「遠隔教育」論の全体像を明らかにするために、ケーガンの「遠隔教育」論をとりあげる(2-D)。

次に、近年の遠隔教育研究における「遠隔教育」論の質的な転換を明らかにする。具体的には、ガリソンとシェイルの「遠隔教育」論(3-A)、ガリソンとアーチャーの「遠隔教育」論(3-B)、シンの「遠隔教育」論(3-C)に注目し、それぞれの「遠隔教育」論の特徴を論じながら、近年の遠隔教育研究における「遠隔教育」論の質的な転換を明らかにする。

以上の分析をもとに、「遠隔教育」を再考しながら、学習者をめぐる関係性について論じる(4)。最後に、今後の検討課題について論じる(5)。

2 既存の遠隔教育研究における「遠隔教育」論

A 自律性・独立性理論

自律性・独立性理論(Theories of autonomy and independence)の論者⁷は、遠隔教育における「距離(distance)」と教育手段としての「メディア(media)」に注目して遠隔教育を定義していることが特徴的である⁸。鄭仁星・久保田賢一らによれば、この理論は教授者と学習者のそれぞれが自律・独立していることを前提とし、教授者と直接対面しない学習者は、自律的かつ独立的な学習を進めるという立場をとる、という。よって、遠隔教育は学習者に学ぶ責任と自由を与えなければならないとする⁹。そこで次に、この理論

の代表的論者であるムーアを取り上げ、自律性・独立性理論の特徴を確認する。その際、ケーガン¹⁰、熊谷慎之輔¹¹、鄭・久保田ら¹²の、ムーアの理論に対する先行研究も併せて参照する。

ムーアは、遠隔教育を次のように定義する。「遠隔教育は教える行為とは異なる場所で行われる計画された学習である。それゆえに遠隔教育は、特別なコース設計や教授方法、さまざまなテクノロジーを利用したコミュニケーション、特別な組織的、行政的支援を必要とするものである」¹³。ムーアの理論の特徴は、「トランザクショナル・ディスタンス(transactional distance=以下、TDと略記)」という遠隔教育の基本概念を提出し、「学習者と教育内容との相互作用」、「学習者と教授者との相互作用」、「学習者同士の相互作用」の3つのタイプの相互作用について論じていることである。ムーアによれば、「TD理論における距離(distance)とは教育学的な現象であり、単なる物理的な距離を指すものではない」という。ムーアは、「私たちが遠隔教育と呼んでいるトランザクショナル(transactional)とは、互いに離れている特別な環境における教授者と学習者との相互作用のこと」であり、「TDとは教授者と学習者間に生じる、誤解を招く恐れのある心理的な空間」であると規定したうえで、「TDはいかなる教育的活動においても、すなわち、学習者と教授者が同じ空間内で対面する場合においても存在する」と論じている¹⁴。

ムーアは、こうしたTDを具体的に「対話(dialogue)」、「構成(structure)」、「学習者の自律性(learner autonomy)」という3変数によって説明している。ムーアによれば、TDにおける距離は「対話」と「構成」から成るとし、この「対話」と「構成」によって、遠隔教育プログラムにおける教授者(教材)と学習者間のTDの距離の測定を試みている。例えば、遠隔コースの事前収録プログラムは非常によく構成されているが、教授者と学習者の対話は存在せず、つまりこれはTDが大きいことを意味する。他方、通信教育コースは対話が多く構成が緩やかなためTDは小さく、対話が多く事前に決められた構成が少ない遠隔会議プログラムはTDが比較的小さい、といった具合である。以上の議論から、対話と構成の程度はコースやプログラムによって異なることは明白であろう。TDの小さいコースやプログラムでは、学習者は教授者との対話を通して、そして各自のニーズ、学習スタイル、ペースにあわせて教材を利用することで指示や指導を受けることができる¹⁵。

したがって、TDが大きければ大きいほど、学習者は教授者や遠隔教育機関と相互作用を行うことが難しく、個別的な学習支援も受けにくくなるのである。これは、換言すれば、TDが大きければ大きいほど、学習者は自己の学習プログラムに対してより大きな責任をもたねばならないということを意味する¹⁶。

そこでムーアが3つ目の変数として注目したのは、「学習者の自律性」である。ムーアは、「自らの学習に関して自己決定する能力は学習者によって異なる」ことを認めながら、「学習者の特異性や独立性は迷惑をもたらす厄介な要素ではなく、むしろ価値ある資源であるという見方が必要である」と指摘している¹⁷。

こうしてムーアは、「遠隔教育の成功は、教育機関や個々の教授者が適切な構成の教材をいかに提供することができるのか、さらに学習者の自律性を考慮に入れたうえで教授者と学習者間の適切な量と質の対話をどこまで実現することができるのか次第である」と述べている¹⁸。

ムーアのTD理論は人間主義と行動主義の2つの考えに拠りながら、遠隔教育プログラムの「構成」と「対話」の程度を通じてTDを測定し、これと「学習者の自律性」という変数とを関連させ、教育プログラムの類型化を試みているものである¹⁹。こうしたムーアの理論は、「印刷教材や放送メディアを使った遠隔教育に対して、理論的な視点を提供していると評価できる」であろう²⁰。しかしながら、熊谷が指摘するように、そこには行動主義と人間主義の融合によるジレンマが存在すること²¹や、ムーアの理論の核である遠隔教育における「構成」、「対話」、「学習者の自律性」に関する実際の測定基準が提示されていないという批判がある²²。

B 教育の産業化理論

教育の産業化理論(Theories of industrialization of teaching)における遠隔教育の特徴とは、鄭・久保田らによれば、「遠隔教育が設計・運営される『プロセス』に注目し、遠隔教育を自学自習が体系的に組織された教育形態として捉えている」ことであるという。この理論に関する議論を要約すれば、第1に、教授者と離れて学ぶ学習者は基本的に自学自習を行うこと、第2に、この自学自習を支援するために、教授・学習過程への支援が組織的に(systematic)に行われるべきである、というものである。この理論の前提は、遠隔教育の組織は「産業化」の概念によって理解可能であるというものであり、教材開発の過程に焦点が当てられ

ていることが特徴として指摘されている²³。

そこで次に、この理論の代表的論者であるピーターズの研究を取り上げ、さらに併せてピーターズに関する、鄭・久保田らあるいはハンソンらの先行研究も参照しながら、教育の産業化理論の特徴を確認していく。

ピーターズは、「遠隔教育を教授・学習過程が産業化された形態である」と捉えている。ピーターズは、1960年代のさまざま遠隔教育機関を分析しながら、「遠隔教育は産業社会における商品生産の過程と比較することにより、分析することが可能である」とし、遠隔教育は産業社会における商品生産と類似していると述べている。またピーターズによれば、伝統的な教育システムは前産業的な教育形態であり、遠隔教育は産業社会以前には存在し得ない、という²⁴。

ピーターズの議論において特徴的なことは、経済産業理論に基づき、遠隔教育の新たな分析カテゴリーを提示していることである。すなわち、「合理化」、「労働分割」、「機械化」、「流れ作業」、「大量生産」、「準備作業」、「計画」、「組織」、「科学的コントロール方法」、「形式化」、「標準化」、「機能変化」、「客観化」、「集中化・中央集権化」という分析カテゴリーである²⁵。このような新たな分析カテゴリーを踏まえ、鄭・久保田らの研究に拠りながら、ピーターズの「教育の産業化理論」の特徴を示せば、次の4点に整理できるであろう。すなわち第1に、遠隔教育の教授過程が産業システムにおける分業体制のアナロジーとして描かれている点。第2に、遠隔教育の教材製作システムを、産業現場で大量生産体制を規格化したアナロジーとしてとらえている点。第3に、遠隔教育は教授者の代替としてメディア(テレビ・ラジオ)を活用し、多人数教育(mass instruction)を強調している点。第4に、教材のレベルを保障するために、品質管理システム(評価、モニタリング)と対比しながら、遠隔教育は教授・学習過程における不具合を解消することを論じている点である²⁶。

こうしたピーターズの理論に対する批判の1つは、ケーガンによれば、「伝統的教育と遠隔教育の差異を過度に強調する姿勢にある」という。例えば、伝統的教育は講義と(教授者との)面接指導で構成され、遠隔教育も教材と(チューターとの)面接授業で構成されており、両者はコミュニケーション過程における差異は多少存在するにしても、教授者の役割は似ているのである。つまり、ピーターズの理論は必ずしも遠隔教育のみに当てはまるものではないという批判

である²⁷。

しかしながら、「一般的に彼の理論は、1960年代と70年代の印刷と放送メディアに依存した大規模な遠隔教育が産業化されているという点をよく表している」といえるであろう²⁸。さらにハンソンらによれば、ピーターズの理論は、①商品（教材）の多様性、②商品（教材）開発の過程、③労働者（学習支援者）の責任という観点からFordism, Neo-Fordism, Post-Fordismにおける概念的枠組みを提供する参照点として再び注目を浴びているという²⁹。

C 相互作用・コミュニケーション理論

相互作用・コミュニケーション理論（Theories of interaction and communication）の論者³⁰とは、ケーガンによれば、学習者にとって満足のいく学習経験を提供できるような教育（機関）の役割を探究し、教授者（学習支援者）と学習者間における相互作用やコミュニケーションの特性に注目して遠隔教育を定義していることが特徴的であるという³¹。そこで以下、この理論の代表的論者であるホームバーグを取り上げ、その先行研究であるケーガン、ハンソンら、鄭・久保田らの研究を参照しながら、この理論の特徴について確認する。

ケーガンによれば、ホームバーグは、「遠隔教育は通常、教授者から独立して個々の学習者が各自に学習することが基本である」としながら、遠隔システムにおける教育の特徴として「自己教育（self-study）」を据えているという。こうしたホームバーグの特徴は、「遠隔教育機関と学習者との関係性を、『導かれた教授的会話（guided didactic conversation）』としてとらえ」、遠隔教育を「学習を目的とする『導かれた教授的会話』であるとみなしている」ことである。ホームバーグは、「すぐれた遠隔教育とは、（中略）会話によって学習を促進することである」とし、「学習者とチューター・カウンセラーとの、あるいは学習者と教育プログラムを管理する遠隔教育機関との継続的な相互作用を、一種の会話としてみなしている」のである³²。

ホームバーグによれば、教育とは教授者と学習者間の相互作用、あるいは学習者同士の相互作用である、という。遠隔教育における教授・学習活動はメディアを介した相互作用であり、学習者は教授者から直接教わることはできないが、教材に埋め込まれている教授

者の意図に導かれ、自らの学習に責任をもち、望ましい学習活動を行う。よってホームバーグは、教材はあたかも対面で教授者と接しているかのように内容をわかりやすく提示し、学習者の既有知識との関連を明確にしながら、活発な思考を促すような形にすることが重要である、と指摘するのである³³。

ホームバーグは、遠隔教育における教材は「洗練した文書（elaborative text）」と「内面化された会話（internalised conversation）」の要素が不可欠であり、そのような教材を使用することによって、「導かれた教授的会話」がなされるようになるという。ホームバーグは、この「導かれた教授的会話」の前提として次の7点を示している。すなわち、①教授者と学習者との間に個人的な関係を感じると、学習が楽しくなり学習動機が高まる。②そのような感情は、十分に練られた自学自習用教材と双方向コミュニケーションにより増幅される。③知的な喜びと学習動機は学習目標を達成するのに良い影響を与え、適切な学習手順や方法をとることができるようになる。④親しみのある口語体で書かれた教材の文章と、それによって醸しだされる雰囲気によって学習に対する関心が高まる。⑤会話形式における情報は、比較的容易に理解され記憶される。⑥遠隔教育に利用可能なメディアを使用することで、会話形式の学習は十分に実現することができる。⑦「導かれた教授的会話」は学習を組織化するのに必要であり、それによって目的をもった対話を導き出すことができるようになる³⁴。

以上を要約すれば、「ホームバーグは学習を『内面化された会話』であるとみなし、『導かれた教授的会話』に参加できるような教材を作成し、学習者の学習動機を高め、学ぶ楽しさを提供する必要があるとしている」のである³⁵。

D ケーガンの「遠隔教育」論

ケーガンはこれまで論じてきた遠隔教育の3つの理論（自律性・独立性理論、教育の産業化理論、相互作用・コミュニケーション理論）を分析し、「遠隔教育の本質とは、教育行動が時間的・空間的に学習行動と分離していることである」と述べている³⁶。そしてケーガンは、既述したようなさまざまな論者の遠隔教育の定義を分析したうえで、「いかなる包括的な定義においても不可欠な要素」として以下の5点をあげ、遠隔教育の特徴を明らかにしている³⁷。

1. 全学習過程を通じて教授者と学習者が半恒久的

(quasi-permanent) に分離している

2. 教材の計画・準備および学習支援サービスの提供において、教育組織が影響を及ぼす
3. 教授者と学習者とは結びつけ、教育内容を伝達するために、プリント、オーディオ、ビデオ、あるいはコンピュータなどの技術メディアを利用する
4. 学習者が対話の恩恵を享受し、あるいは自ら対話をはじめられるように双方向コミュニケーション(two-way communication)を提供する
5. 全学習過程を通じて学習グループは半恒久的に存在しない。そのため、教育および社会化を目的とする不定期のミーティングの可能性はあるものの、学習者はたいていグループの一員としてではなく、個人として教えられる

こうした作業を経た後に、さらにケーガンは、「遠隔教育システムは、時間・空間を越えて、教育・学習の相互作用が生じる時間(moment)を再構築するよう努めなければならない」とし、「教育行動の再統合」の必要性を指摘している。ケーガンによれば、「教育行動の再統合」とは、教材と学習の関係性を問い直すものであり、それは2つの方法によって実現可能であるという。すなわち第1に、「教材は、できるかぎり個人間のコミュニケーションの特性を活かせるようにデザインされること」、第2に、教育行動の再統合は、さまざまな技術(手紙による会話、電話による指導、コンピュータコミュニケーションなど)を駆使してなされること、である。ケーガンはこうした遠隔教育における「教育行動の再統合」の過程において、従来の伝統的教育とは異なる点として、①教育の産業化、②制度的学習の私事化、③教育組織構造の変化、④さまざまな専門的施設の存在、⑤費用構造の変化、を指摘している³⁸。

3 近年の遠隔教育研究における「遠隔教育」論

A ガリソンとシェイルの「遠隔教育」論

近年の遠隔教育研究における「遠隔教育」論の特徴を明らかにするために、ここではまず、ガリソンとシェイルの「遠隔教育」論を見ていくことにする。その際、ガリソンとシェイルに関する先行研究である鈴木克夫の研究も併せて参照する。

ガリソンとシェイルの議論は、遠隔教育の新たな側面として「遠隔会議(teleconferencing)」³⁹に注目しながら、ケーガンの理論を批判し、新たなパラダイムの

必要性を指摘しているという点で特筆すべきものである。

ガリソンとシェイルは、これまでの遠隔教育の定義は「形態学的志向(morphologically-oriented)や、分類学的アプローチ(classificatory approach)の結果である」という。換言すれば、既存の遠隔教育論は「ひと目でそれとわかるもの」として、「見た目」から演繹してきたもの、すなわち、それは識別可能な形態上の特徴、つまり教授者と学習者との「へだたり(distance)」に基づいて研究(理論化)されてきたのであり、そこには「へだたり」こそが遠隔教育における最大の特徴であるというロジックが存在していたことを明らかにしている。そして、ガリソンとシェイルは「へだたり」を過度に強調する必要はなく、教授者と学習者との「へだたり」を埋める方法は付随的に考慮すればよい、とする⁴⁰。

そこでガリソンとシェイルは、遠隔教育の発展の可能性を視野に入れた最低限の基準を遠隔教育の定義として提案している⁴¹。

1. 遠隔教育とは、多くの場合、教授者と学習者との間に非接触的に(noncontiguously)生じる教育的コミュニケーションを意味する
2. 遠隔教育とは、教育過程を促進し支援するために、教授者と学習者との間で双方向コミュニケーションがなされなければならない
3. 遠隔教育とは双方向コミュニケーションを必要とするため、テクノロジーを使用する

ガリソンやシェイルに代表されるこうした教授・学習過程に対する考え方には、その背景に「学習論」のパラダイム転換があることが、鈴木によって指摘されている。すなわち第1に、心理学の分野における行動主義から認知心理学(日常認知や状況認知)への展開であり、第2に、コミュニケーション科学におけるマス・コミュニケーションからパーソナルコミュニケーションへの移行であり、第3に、哲学・認識レベルでの客観主義から構成主義への転換が指摘できる。なかでも遠隔教育においては、社会的構成主義の影響が強いという⁴²。

より具体的にいえば、学習を「他者との相互作用的な活動の中で実現されていくと考え」、「個人の精神的活動は社会的・文化的な諸変数との『共起』としてとらえてい」ということである。換言すれば、「この相互作用の活動を通して学習というものが学習共同体

の中で共同作業として構築されていくことであり、学習を個人の知識獲得や知識の変容としてではなく、集合的で社会的な変容とその活動として捉えるということである⁴³。

B ガリソンとアーチャーの「遠隔教育」論

ガリソンとアーチャーの議論において特徴的なのは、(あくまで理想といいながらも) 成人の学びを「トランザクショナルな観点 (transactional perspective)」から捉え、「協働的構成主義 (collaborative constructivism)」という概念を提出しているところにある⁴⁴。

ガリソンとアーチャーによれば、教育・学習におけるトランザクションとは6つの概念から成り、この6つの概念は3つの段階 (哲学的基礎の段階、主題の段階、教育的プロセスの段階) と各段階における2つの世界 (認知的世界と社会的世界) によって区分され、哲学的基礎の段階→主題の段階→教育的プロセスの段階へと螺旋状に連なっているという。例えば、哲学的基礎の段階における認知的世界の概念は「構成主義 (Constructivism)」であり、社会的世界のそれは「協働 (Collaboration)」, 主題の段階における認知的世界の概念は「責任 (Responsibility)」であり、社会的世界のそれは「コントロール (Control)」, 教育的プロセスの段階における認知的世界の概念は「批判的思考 (Critical Thinking)」であり、社会的世界のそれは「自己決定学習 (Self-Directed Learning)」といった具合である⁴⁵。

ガリソンとアーチャーは認知的世界における個人的な意味の構成と、社会的世界における「他者」との交流は、相互作用あるいは互恵的な関係であるとしながら、「個人的な経験の再構築と社会的協働とを統合する観点から、『協働的構成主義』という概念を強調しているのである⁴⁶。

では、ガリソンとアーチャーが遠隔教育をどのように捉えているのであろうか。ガリソンとアーチャーは、前記のガリソンとシェイルの遠隔教育の定義を踏襲しながら、教育的なテクノロジーとコミュニケーションの形態によって、遠隔教育を3つの世代に分類している。しかしながらガリソンとアーチャーは、こうした遠隔教育の分類と前記の「協働的構成主義」と、具体的な遠隔教育における成人学習者の位置や、成人学習者をめぐる関係性について明確に論じているとはいえない⁴⁷。

C シンの「遠隔教育」論

シンは「相互作用 (“interaction”）」ではなく、「関係性 (“relationship”）」に焦点を当てながら、「他者」(教授者, 学習者, 教育機関) の存在に対する遠隔教育学習者の認知は、単に彼らの地理的な位置 (telepresence) を想像したり、時間や場所を共有することによる親密さや連帯感のような感情 (社会的存在 = social presence) を超えなければならない」という。そしてシンは、遠隔教育環境における学習者の「他者」に関する認知は、“telepresence” あるいは “social presence” という概念ではうまく捉えることができない、と指摘する。シンがいうには、「むしろそうした認知は、遠隔学習者の特有のニーズと関連のあるような学習資源や支援のソースと関係のあるものでなければならない」のである⁴⁸。

そこでシンは、「トランザクショナル・プレゼンス (“Transactional Presence” 以下、TPと略記)」という概念を提出する。「TPとは所与の遠隔教育環境における他者に対しての、遠隔学習者が『有用性 (“availability”）」や『関連性 (“connectedness”）」を認知する度合い、として定義される」。ここでいう「有用性」とは、対人関係における応答性に関与する際に、必要や要望するものが入手可能である、ということの意味し、「関連性」とは、他者に関与する度合いについての個々人の主観的判断に関するもので、複数の他者との間に互恵的な関係が存在しているという信念や感情のことを意味する⁴⁹。

シンによれば、こうした「有用性」や「関連性」はTPの観点から、すなわち、個人と環境との間あるいは個人同士の間でいかに関係を切り結ぶかという、関係性の観点から論じられるものであり、実際にシンは、TPの観点から遠隔教育における3つの関係 (学習者と教授者, 学習者と学習者, 学習者と教育組織) に焦点を当てながら、これまでの遠隔教育研究における関係性についての考察を行っている⁵⁰。

こうした作業を経て、シンはTPを構成することの意義について次のようにまとめている。第1に、所与の遠隔教育の文脈における、遠隔学習者と他者との間の見えない関連性を探求するための新たな見識をもたらしたこと。第2に、プレゼンスは必ずしも直接的接触を必要とするものではないため、「相互作用 (interaction)」という概念が目する「行動」ではなく、遠隔学習者の認知機能や心の状態に注目したこと。よってそこでは、相互作用とはTPの高度な認知を生み出す、あるいはその結果から生じる行動として

捉えなおされる。第3に、これまでの遠隔教育研究において頻繁に見られるような、孤独、心理学的距離、関係・関連性・所属意識の欠如に関する議論に対する洞察を与えるものであるという⁵¹。

こうしたシンの「遠隔教育」論は、いくつかの実証的研究がなされているものの⁵²、総じて概念的なレベルにおける議論にとどまっているといえるだろう。

4 「遠隔教育」の再考と学習者をめぐる関係性について

以上のような近年の遠隔教育研究における「遠隔教育」論の特徴としては、第1に、遠隔教育の役割の変容、すなわち、教育の機会拡大、学校教育の補完、教育の質の向上といった社会的／教育的意義の他に、「学習者中心」あるいは「個別化教育」という役割が新たに付与されたこと、第2に、多様な形態の登場（例えば“blended learning”）、第3に、教授・学習過程におけるコミュニケーションへの注目（個人／社会の相互作用）、が指摘できる。

ところで、こうした近年の遠隔教育研究における「遠隔教育」論においては、遠隔教育を教育的コミュニケーションと捉えながらも、その教育的コミュニケーションを通しての、教授者と学習者あるいは学習者同士の「相互変容」を捉える視点は有していないように考えられる。というのも、「相互変容」という視点を取り入れることで、個人の学びが他者との関わりのなかでいかに創造され、またその相互作用的な関わりが協働的な学びや集会的・社会的な変容を作り上げていっているのか、という個人と集団（環境）との間で展開される、学びの具体的な姿を捉えていくことができるからである⁵³。

そこで、「学習」／「メディア」／「遠隔教育」を次のように再考する必要があると考えられる。

「学習」…自己の精神的活動と、「他者」あるいは環境（社会・文化的諸変数）を媒介とする相互作用的な関係の中で生起する「相互変容」

「メディア」…教育的コミュニケーション過程の質を高め、促進するもの

「遠隔教育」…メディアを利用した、自己の精神的活動と、「他者」あるいは環境（社会・文化的諸変数）を媒介とする相互作用的な関係の中で生起する「相互変容」を促進する教育的コミュニケーション

以上のように、遠隔教育に関する概念を再考したうえで、学習者をめぐる関係性については、次の2つのことがいえる。

第1に、既存の遠隔教育研究における「遠隔教育」論は学習者を近代的個人（理性的かつ自律的）として措定し、専ら教授者と学習者あるいはメディアと学習者との関係に焦点を当てながら理論化を行ってきたといえる。そこでの学習者をめぐる関係性は静的／固定的であり、コミュニケーションは一方的的になりがちである、といった記述が一般的であったと考えられる。

しかしながら、印刷物とのコミュニケーションが一方的であると決めつけることの危険性が指摘されているように⁵⁴、「他者」を媒介とする「相互変容」という観点を提示することによって、教授・学習過程における教授者と学習者、学習者と教材との関係を見直す視座を与えることができると考えられる。

第2に、近年の遠隔教育研究における「遠隔教育」論においては、学習者を相互依存的（「他者」あるいは「環境」との）な者として措定し、教授者と学習者あるいはメディアと学習者だけでなく、学習者同士における関係にも着目しながら、理論化を行なっていることが特徴としてあげられる。そこでの学習者をめぐる関係性は動的／流動的であり、コミュニケーションは双方向的であるとされる。こうした相互作用が重視される双方向的な関係において、学習者は「対話」や「省察」を通して、自身をめぐる関係性を変容／組み替え／創造していくことが期待されている。

そこで、遠隔教育における学習を「他者」を媒介とする「相互変容」と捉え直すことにより、これまでの分析方法自体の有効性／妥当性を問い直すと同時に、こうした教育・学習過程を、学習者個人の要求やニーズを充足するものとして捉えるだけではなく、「他者」との対話や交渉を通してなされる学習者、教授者双方の「省察」／「相互変容」のきっかけとして捉え、分析することも可能であると考えられる。

5 おわりに

これまでに、学習者をめぐる関係性に注目しながら遠隔教育研究における「遠隔教育」論について論じてきたが、そうしたなかで生じた今後の検討課題としては次の3点があげられる。

第1に、遠隔教育の存在意義（役割）と、対象とな

る学習者との関係性である。すなわち、遠隔教育の存在意義(役割)は(必ずしも二項対立的に捉える必要はないが)個人の利害関心(サービスを購入する「消費者」)なのか、あるいは学習者の権利保障(社会的弱者/不利益層に対するエンパワメント)なのか、という問題である。これは成人の学びの意義を問い直すことを意味し、こうした問題は教授—学習過程に内在する権力の問題とともに分析しなければならない⁵⁵。

第2に、学習者をめぐる複雑な関係性を考慮しながら、それらの関係の形成・変容のメカニズムの過程を明らかにし、相互作用的な関係性の中に生起する学びの動態を捉える必要がある。換言すれば、個人そして集団(環境)の学びが相互に影響を受け合いながら、どのように形成されていくのかという、その具体的な過程を明らかにする必要がある。

そこでは、「学習者中心」の理念が叫ばれ、教授者の役割が後景に退くなかでの、「教育/学習の価値志向性」⁵⁶と学習者の自由が問題となると考えられる。よって、教授者、学習支援者、スクーリングなどの役割を分析すると同時に、教授・学習過程における「相互変容」に伴う、個人の心理的側面(調和/抵抗/葛藤)⁵⁷についても考察する必要がある。

第3に、「他者」をめぐる問題である。価値観や背景を異にする「他者」との関係性は、言語による相互的なコミュニケーション活動によって形成・維持されるが、主にメディアを介した教育的コミュニケーション活動である遠隔教育においては、「他者」との関係性をいかにして構築/維持することができるのか⁵⁸。ただ、相互行為を通して自己と他者は相互了解や規範・ルールを共有することができるのか、という「他者の他者性」に関する考察が必要となる⁵⁹。

本稿においては、こうした論点を十分に検討することができなかったため、今後の課題としたい。

(指導教員 牧野 篤教授)

註

- 1 ここでいう「学習者」とは、主に「成人学習者」を対象としている。「成人」という概念や用語については、「いわゆる学齢期における学校教育を終了した人々」という程度に定義する。
- 2 「人と人との直接的な接触においてこそ真正な教育が生起すると見る教育学の支配的な信念」の存在をあげ、「どれほどコミュニケーション技術が発達しても、『管轄に接する』状況を伴わない遠隔教育は、何かしら真正でないものという疑惑を避けられず、年何回かのスクーリングで疑惑解消に努めている」とする、今井康雄の指摘は示唆に富むものである。今井康雄『メディアの教育学—「教育」の再定義のために』東京大学出版会、2004、p.4.

- 3 Keegan, D. *Foundations of Distance Education*, Third Edition, Routledge, 1996.
- 4 海外のジャーナルは、*Distance education* (Australia:1980-2009), *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning* (UK:1986-2009), *The American Journal of Distance Education* (USA:1987-2009) の3つのジャーナルを分析の対象とした。その理由は、①専門機関による査読がなされている国際的なジャーナルであること、②理論研究の記事が豊富であること、の2点である。
- 5 「遠隔教育」の概念を明確にするためにも、類似概念である「非伝統的教育 (non-traditional education)」, 「開かれた教育 (open education)」, 「フレキシブルな教育 (flexible education)」, などと比較する作業が必要である。こうした作業を行ったものとして、Keegan, D, *op.cit.* 鄭仁星・久保田賢一編著『遠隔教育とeラーニング』北大路書房、2006、があげられる。
- 6 本稿ではケーガンの議論を参照し、既存の遠隔教育理論を、自律性・独立性理論 (Theories of autonomy and independence), 教育の産業化理論 (Theories of industrialization of teaching), 相互作用・コミュニケーション理論 (Theories of interaction and communication), の3つに分類する。ケーガンのこうした分類は、他の遠隔教育研究者においても度々言及・参照されていることから、妥当性があると考えられる。Keegan, D, *op.cit.*, p.56.
- 7 例えば、Delling, R. M. Wedemeyer, C. A. Moore, M. G.らがあげられる。
- 8 鄭仁星・久保田賢一編著, *op.cit.*, p.18.
- 9 *Ibid.*, p.43.
- 10 Keegan, D, *op.cit.*
- 11 熊谷慎之輔「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』第140号, 2009, pp.133-141.
- 12 鄭仁星・久保田賢一編著, *op.cit.*, p.18.
- 13 Moore, M. G. & Kearsley, G. *Distance Education- A Systems View*. Second Edition., Wadsworth, 2005, p.2.
- 14 *Ibid.*, pp.223-224.
- 15 *Ibid.*, p.227.
- 16 *Ibid.*, p.227. 鄭仁星・久保田賢一編著, *op. cit.*, p.46.
- 17 Moore, M. G. & Kearsley, G, *op.cit.*, pp.227-228.
- 18 *Ibid.*, p.234.
- 19 Moore, M. G. "Theory of transactional distance," Keegan, D. ed. *Theoretical Principles of Distance Education*, Routledge, 1993, pp.22-38.
- 20 鄭仁星・久保田賢一編著, *op.cit.*, p.46. ムーアの論を実証的に研究したものとしては、saba, F. & Shearer, R. L. "Verifying Key Theoretical Concepts in a Dynamic Model of Distance Education," *The American Journal of Distance Education*, vol.8, no.1, 1994, pp.36-59. Kang, H. Gyorke, A. S. "Rethinking distance learning activities: a comparison of transactional distance theory and activity theory," *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, Vol.23, no.3, pp.203-214.があげられる。
- 21 熊谷はムーアの論を丹念に追いながら、ムーアの議論がともすると、「構成が高く、へだたりが大きい遠隔教育プログラムのほうが自律性の高い学習者にとって好都合であるとも受け止めら

- れる」危険性を指摘したうえで、「行動主義が支配的であった当時の遠隔教育の状況を打破しようと人間主義の視点を取り入れたムーアの論ではあるが、彼の重視する学習者の自律性を発揮させるためには、行動主義に立脚した遠隔教育プログラムの方がむしろよいことになってしまう」と指摘している。熊谷慎之輔, *op.cit.*, pp.138-139.
- 22 例えば, *Ibid.*, p.139. 鄭仁星・久保田賢一編著, *op.cit.*, p.46.
- 23 鄭仁星・久保田賢一編著, *op.cit.*, pp.19-47.
- 24 Hanson, D, Maushak, N J. & Schlosser, C A. eds. *Distance Education: Review of the Literature*, 2nd Edition, Association for Educational Communications and Technology and Research Institute for Studies in Education, 1997, p.10.
- 25 *Ibid.*, pp.10-11. Keegan, D., *op.cit.*, pp.80-82.
- 26 鄭仁星・久保田賢一編著, *op.cit.*, pp.47-48.
- 27 Keegan, Desmond, *op.cit.*, pp.86-87.
- 28 鄭仁星・久保田賢一編著, *op.cit.*, p.48.
- 29 Hanson, D, Maushak, N J. & Schlosser, C A, *op.cit.*, pp.15-17. 例えば, Rumble, G. "Labour market theoreis and distance education I : Industrialisation and distance education," *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, vol.10, no.1, 1995, pp.10-19. Rumble, G. "Labour market theories and distance education II : how Fordist is distance education?," *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, vol.10, no.2, 1995, pp.12-28. Rumble, G. "Labour market theories and distance education III : Post-Fordism-the way forward?," *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, vol.10, no.3, 1995, pp.25-42.があげられる。
- 30 例えば, Baath, J.A. Holmberg, B. Daniel, J. Sewart, D. Smith, K.C.があげられる。
- 31 Keegan, D., *op.cit.*, p.89.
- 32 *Ibid.*, pp.93-94.
- 33 Holmberg, B. "Guide didactic conversation in distance education," Sewart, D., Keegan, D. & Holmberg, B. eds. *Distance Education: International Perspectives*, Routledge, 1988, pp.114-115.
- 34 *Ibid.*, pp.115-116.
- 35 鄭仁星・久保田賢一編著, *op.cit.*, p.51.
- 36 Keegan, D., *op.cit.*, p.115.
- 37 *Ibid.*, p.50.
- 38 *Ibid.*, pp.115-121.
- 39 「遠隔会議」とは、双方向の電子ネットワークを利用しながらグループ単位で行う学習方法であり、そこでは各自が離れていながらも、教授者・学習者間、学習者同士がリアルタイムで相互作用が可能である、というものである。Garrison, D. *Understanding Distance Education - A Framework for the Future*, Routledge, 1989, pp.64-77.
- 40 Shale, D. & Garrison, D. R. "Education and Communication," Garrison D. R. & Shale, D. eds. *Education at a Distance - From Issue to Practice*, Robert e. Krieger Publishing Company, 1990, pp.25-26. 鈴木克夫「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—」メディア教育開発センター編『メディア教育研究』第3号, 1999, pp.6-7.
- 41 Shale, D. and Garrison, D. R, *op.cit.*, pp.25-26.
- 42 鈴木克夫, *op.cit.*, p.8.
- 43 佐藤公治『対話の中の学びと成長』（認識と文化10）金子書房, 1999, pp.1-16.
- 44 Garrison, D. R. & Archer, W. *A Transactional Perspective on Teaching and Learning: A Framework for Adult and Higher Education*, Emerald Group Publishing, 2007, pp.1-16.
- 45 *Ibid.*, pp.1-6.
- 46 *Ibid.*, pp.1-16.
- 47 *Ibid.*, pp.175-194.
- 48 Shin, N. "Beyond Interaction: the relational construct of 'Transactional Presence' ," *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, vol.17, no.2, 2002, pp.121-124.
- 49 *Ibid.*, p.123.
- 50 *Ibid.*, pp.123-132.
- 51 *Ibid.*, pp.132-133.
- 52 Shin, N. "Transactional Presence as a Critical Predictor of Success in Distance Learning," *Distance Education*, vol.24, no.1, 2003, pp.69-86.
- 53 佐藤公治, *op.cit.*, p.17.
- 54 鈴木克夫, *op.cit.*, p.9.
- 55 Sumner, J. "Serving the system: a critical history of distance education," *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, vol.15, no.3, 2000, pp.267-285.
- 56 例えば、教育を「教える意図をもつ者（機関）が、学び手を導く価値と目的意識をもち、それを達成する方法と内容をもって客体に働きかけ、教える意図の方向に沿う効果的な変化を生ぜしめるプロセスである」とするテーゼがある。森口兼二「社会教育における学習機会の現状と課題」日本社会教育学会編『現代社会教育の創造—社会教育研究30年の成果と課題』東洋館出版社, 1988, p.190.
- 57 例えば、学習記録などの一次資料の分析や学習者へのインタビューを通して、学習が組織される過程、学習の内容や方法、学習活動の効果を明らかにすることが考えられる。さらには、質問調査票や参加観察を行い、学習者をめぐる関係性の変化や深まりを分析する必要がある。
- 58 「場」を共有する「他者」とのコミュニケーション過程（スクーリング）を詳細に比較・分析する必要がある。こうした意味で遠隔教育における原理的問題（「スクーリング」「へだたり」）を指摘している白石克己（『生涯学習と通信教育』玉川大学出版部, 1990.）の研究は重要である。
- 59 田中智志『他者の喪失から感受へ—近代の教育装置を超えて』勁草書房, 2002.