

【報告】 通信制大学院の可能性を求めて

保坂 敏子

日本大学大学院総合社会情報研究科

Exploring the Potential of a Distance Learning Graduate School

HOSAKA Toshiko

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

This report reflects on the author's teaching experience at GSSC and highlights the unique benefits of distance education: fostering self-directed learning, building global networks, and connecting diverse learners. Key initiatives such as hybrid seminars and peer learning demonstrate how distance education transcends boundaries and supports lifelong learning. The report concludes with the expectation that distance learning graduate schools, including GSSC, will use their accumulated expertise to play a central role in advancing digital transformation (DX).

1. はじめに

1999年に日本で最初の通信制大学院の1つとして開設された日本大学大学院総合社会情報研究科（Graduate School of Social and Cultural Studies : Graduate Program in Distance Learning、以下 GSSC）は、2024年に25周年を迎えた。これを記念して、2024年9月7日に25周年記念シンポジウムが開催された。シンポジウムは、GSSC 研究科長である松重先生の開会の挨拶に始まり、林真理子理事長からの祝辞が続き、東京大学名誉教授の上野千鶴子先生による基調講演「学びはいつからでも、どこからでも」が行われた。その後、退任記念講演として、前年の2023年度で退任された泉龍太郎先生と、本年度2024年度をもって退任予定の筆者の2名が講演を行った。本稿では、当日の講演内容をもとに、以下の構成で記録をまとめる。まず、筆者が通信制大学院と出会った経緯について紹介し、次に、大学通信教育の理念と変遷、意義について整理する。その後、それを踏まえて、筆者が GSSC で行った教育活動を報告する。最後に、これからの通信制大学・大学院に期待することについて述べたい。本報告は、通信制大学院という教育形態において、筆者が実践してきた10年間の活動を記録し、その意義を明らかにすること

を目的とするものである。また、通信制大学院の可能性と魅力を広く伝える一助となることを目指す。

2. 通信制大学院との出会い

GSSC において、筆者は文化情報専攻・言語教育研究コースを担当し、ICT を活用した遠隔教育を通して、言語教育や教育工学に関する科目の指導を行ったり、ゼミ生に対する論文指導を行ったりしてきた。ゼミ生は、約85%が日本語教師であるが、英語、ロシア語、韓国語、国語の教師も含まれる。また、在住地は、国内では沖縄から北海道まで、海外ではアジア、オセアニア、アメリカ、ヨーロッパなど広範囲にわたる。このように多様な背景を持つゼミ生や文化情報専攻の学生たちと学ぶ中で、通信制大学院ならではの教育の意義や可能性を日々実感してきた。

そもそも筆者が通信教育という教育形態に関心を抱いたのは、大学院で教育工学を学んでいた頃に遡る。この時期に、地理的・時間的制約を超える教育の可能性に魅力を感じた。しかし、その原点は大学学部時代からの一連の経験にある。

1978年に大学に入学した筆者は外国語学科でフランス語を専攻し、3年次に日本国際教育協会（現：日本学生支援機構、略称 JASSO）の奨学金を得て、フ

ランスのグルノーブル大学とカン大学に交換留学をした。この留学経験を通じて、言語を学ぶことの面白さに目覚め、特に視聴覚教育法が学習者の能動的な学びを促す効果的な手法であることを実感した。この視聴覚教育との出会いが、言語教育に対する関心を強くし、その後のキャリアの大きな礎となった。

学部卒業後、数年間国際交流に関わる仕事に携わり、その後、1987年に国立国語研究所の日本語教育長期専門研修を受講した。1年間フルタイムで集中的に学ぶこの研修では、日本語学や言語教育に関する第一人者の講義を受講する機会にめぐまれた。それと同時に、言語教育に関する英語の専門文献から古典文法の文献まで幅広い資料を原語で講読し、理論的知識を体系的に学んだ。また、研修生が学生の募集から授業設計・実施までを一貫して行う日本語教育実習を2回経験して、言語教育の実践力やコースの企画運営力を身につけた。この時、理論と実践を結びつけることの重要性を深く理解し、言語教育を自身のキャリアの中心に据えるようになった。

さらに、視聴覚教育をより専門的に学び、言語教育に活かしたいと考えた筆者は、1989年に大学院に進学し、教育方法学専攻で視聴覚教育を専修した。視聴覚教育という研究分野は、1980年代後半には教育工学の一分野に位置づけられるようになっており、筆者は大学院で、視聴覚教育、インストラクショナルデザイン、e-learning、遠隔教育など、教育工学の理論と実践を学んだ。その中で、「言語教育と教育工学の融合」がもたらす新たな教育の可能性を実現したいと強く思うようになった。特にICTを活用することにより、地理的・時間的制約を超えた学びが実現できる点に大きな魅力を感じた。それは、言語学習者が現地に行かなくとも、その言語を使う人々との交流でき、相互理解を進めることができ、言語と文化結び付けた学びが実現できるという可能性を感じたからである。そして、大学院前期課程を修了した後は、日本語教育をフィールドに、教育工学の観点から教育実践と研究に取り組んできた。

こうした一連の経験を経て、2011年、筆者は日本大学本部で交換留学生のための日本語・日本研究講座のコーディネーションと日本語指導に携わりながら、同じ学内のGSSCで非常勤講師として言語教育

関連科目を受け持つようになる。GSSCでは、設立当初からポートフォリオ・システムやWeb会議システムを活用した遠隔教育が実施されており、筆者は遠隔教育の持つ可能性を実践の中で実感することとなった。

その後、2014年にはGSSCの専任教員となり、ゼミや文化情報専攻の科目を担当するようになる。GSSC文化情報専攻では、言語と文化は不即不離の関係にあり、文化は他の文化との出会いと相互作用により変容する動的で流動的なものであるという文化観を深く検討する機会を得て¹、言語と文化を融合する言語教育に取り組むようになる。そして、言語と文化の融合、ならびに、言語教育と教育工学の融合という観点から、遠隔教育の可能性をさらに広げることにも力を注いできた。一方、遠隔教育は、2019年12月に始まるコロナ禍により、劇的な進化を遂げた。従来からGSSCに整備されていた学習支援環境は、急速に普及したICT技術に置き換わったり、組み合わせられたりすることで、遠隔教育の柔軟性や継続性が一層強化され、学びの新たな可能性が広がった。この経験は、筆者にとって遠隔教育としての通信教育の持つ意義を再認識し、その未来への展望を深める契機ともなった。

3. 大学通信教育の変遷と意義

3.1 通信教育の定義

通信教育は、通学に地理的・時間的・身体的な制約などを抱える人々が、郵便、放送、ICTなどの通信手段を使うことにより、時間や場所にとらわれず学ぶことができる柔軟な教育形態のことである²。通学制とは異なる方法で教育の機会を提供するものであるが、大学教育では学校教育法第八十四条において正規の教育活動として認められている。通信教育は、教育・学習活動を行う教師と学習者が違う空間にいるため、遠隔教育と言い換えることができる。一方、遠隔教育研究の分野では、教育メディアの発達に応じて、遠隔教育は3つの発達段階に分類される(鄭・久保田2006、ムーア2004)。郵便を使った第1世代、放送を軸とする第2世代、ICTを活用する第3世代である。この文脈では、「通信教育」という用語は第1世代の遠隔教育を指す。日本で通信教育が始まっ

たのは第1世代の段階だったため、「通信教育」という用語で法制化され、そのまま現在でも使用されているのだと思われる。現代の通信教育はICTを中核に据えるが、郵便や放送なども適宜利用しており、3世代の遠隔教育が併存している状況である。前述のGSSCの英語名称でも、Correspondence Educationは使われず、Distance Learningという用語で通信制であることを表している。

3.2 通信教育の理念

通信教育の理念的な背景には、1947年に公布された日本国憲法第14条（「法の下での平等」）および第26条（「教育を受ける権利」）がある。これを基盤として制定された教育基本法の第3条（1947年版）³には、下記のとおり「教育の機会均等」が明記されている。

「すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。」 **教育基本法の第3条（現第4条）**

この条文は戦後日本の教育制度の根幹をなす理念である。通信教育はその具体的な実践手段として1947年に制度化された。設立当初の主な目的は、戦前・戦中に大学教育を受ける機会を失った人々に対する権利の保障であった。学ぶ機会に恵まれなかった人々に「いつでも・どこでも学べる」機会を提供し、高等教育への門戸を開いたという点で重要な役割を果たしたと言える。しかし、この条文については、学ぶ者すべての多様性を尊重する思想が根底に流れており、法律が制定された戦後の時代だけでなく、時を越えて現在や未来でも通用する普遍的な理念となっている。この理念こそが、通信教育の魅力の源であることを特記しておきたい。

3.3 大学の通信教育の誕生と制度の発展

日本において大学の通信教育は、1950年に制度化され、最初に6校の通信制大学が認可された。日本大学もその一つであり、通信教育の先駆けとして歴史を歩み始めた。当時の通信教育は、教材の郵送と

課題の添削指導が中心であったが、教育機会を奪われていた多くの人々にとって、新たな学びの場となった。

その後、時代の流れと共に通信教育は制度面・技術面の発展を経て、さらに拡充されていく。特に、1998年の大学設置基準改正によって大学院レベルの通信教育が制度化され、1999年には通信制大学院の博士前期課程が初めて4つの大学で開設された。これにより、働きながら学ぶ社会人や、時間的・地理的制約を抱える学生に対して、さらに高度な学びの場が開かれることとなった。そして、2002年には大学院設置基準が改正され、翌年の2003年に博士後期課程が設置された。

通信制大学院の基本的な役割は「基礎研究を中心とした学術研究の推進」「研究者の養成」「高度専門的能力を有する人材の育成」とされている⁴。大学院の場合、大学のように通学制か通信制かで設置基準が分かれているわけではないため、上述の大学院の役割は、通学制と通信制の両者に共通のものである。

こうして通信教育は、学士課程から博士課程までをカバーする体系的な教育制度へと発展し、現代の学びの多様なニーズに応えられるようになっていく。以上の大学における通信教育制度の発展を年表にまとめると、表1のとおりとなる。

表1 大学通信教育の変遷

年	主な出来事
1947	教育基本法制定、教育の機会均等を明記
1950	通信制大学が正規の教育課程として認可
1998	大学設置基準改正、大学院通信教育が制度化
1999	通信制大学院（博士前期課程）開設
2002	大学院設置基準等の改正、博士後期課程の制度化
2003	通信制大学院（博士後期課程）開設
2024	通信制大学設置状況：大学46校、大学院27校、短期大学11校（学生数：約20万人、私立大学のみ）

GSSCは日本で初めて博士前期課程および博士後期課程を開設し、日本国内外で活躍する社会人の学びの場となってきた。2023年度末までに1,642名の修了生を輩出している⁵。

者の教育実践を事例として採り上げ、ゼミや専門科目のための教育活動やゼミやゼミを越えた課外活動において実施した具体的な試みについて報告する。

4.1 ゼミ生の様相

教育実践の事例報告にあたり、実践に関わる背景情報として当日のスライドを基に、保坂ゼミの学生の様相について述べる。保坂ゼミに在籍した学生の数、職種、勤務先、年齢は図3の通りである。

通信制大学院の実際(保坂ゼミの場合)	
<学生数>	69名(在学学生・修了生・その他、男性14名 女性55名、外国籍2名)
<職種>	日本語教育(約85%)・国語教育・英語教育・ロシア語教育・韓国語教育の現役教師、学校事務、編集者、会社員、落語家
<勤務先>	大学、高校、中学、小学校、専門学校、語学学校、ボランティア、プライベート、国際交流基金
<年齢>	20代~70代

図5 ゼミ生の構成

これまでに20代から70代までの幅広い年齢層の学生が69名在籍していた。性別では、女性が男性の約4倍に上る。国内在住の外国籍の学生も2名在籍していた。ゼミ生の職業は、約85%が日本語教育に従事する現役教師である。それ以外にも、国語、英語、ロシア語、韓国語を教える教育者、学校事務、編集者、会社員、さらに真打の落語家も含まれていた。職種は多岐にわたり、文化情報専攻の言語教育研究コースということで、言語教育の研究や文法の研究、言語の対照研究などに取り組んでいた。

在学時のゼミ生の居住地は、国内外に広がっていた。図4のとおり、日本国内では北海道から沖縄までの20都道府県に、海外ではアジア、中東、ヨーロッパ、アメリカ、オセアニアなど、22か国・地域に及んでいる。在学中に日本から海外へ移動したり、海外から日本へ戻ってきたり、さらには海外の複数の国を転々と移動したりする学生などが散見された。移動を伴いながらも、地理的制約を超え、どこからでも学び続けることができる点は、通信制という教育形態の大きな強みである。

通信制大学院の実際(保坂ゼミの場合)

<居住地:在学時代>

国内(日本国籍、外国籍): 20都道府県

北海道、宮城、千葉、埼玉、茨城、東京、神奈川、静岡、愛知、滋賀、京都、大阪、兵庫、岡山、広島、山口、福岡、長崎、大分、沖縄

海外(日本国籍のみ): 22か国・地域

中国(上海、雲南、海南)、香港、台湾、韓国、モンゴル、ベトナム、タイ、シンガポール、インドネシア、インド、バングラデシュ、イスラエル、サウジアラビア、エジプト、ウクライナ、ベルギー、フランス、クロアチア、アメリカ、メキシコ、オーストラリア、ニューカレドニア

図4 ゼミ生の居住地

筆者のゼミ生の情報を整理するだけでも、通信制大学院が地理的な制約を超え、多様な学びを実現する場となっていることが明らかである。年齢や職業、居住地といった多様性が、ゼミ全体にダイナミズムをもたらしていると言える。このように多様な学生が集う環境では、個々の背景や経験を活かした学びが促進されるだけでなく、学生間の相互作用を通じて新たな視点や知識の共有が期待される。

4.2 事例報告: 具体的な教育実践の試み

3節では、通信教育の意義や可能性を述べた。これらは通信教育のメリットだと言える。しかし、当然のことながら、通信教育にはデメリットもある。通信教育で最も大きな課題として次の2点が挙げられる。一つは、学生同士がそれぞれ遠隔地に住んでいて、教室というリアルな空間で顔を合わせることがないため、学生同士のつながりができない、あるいは、つながりが弱いという点である。もう一つは、遠隔教育では学生に高度な自律性や自己調整能力が求められるという点である。自律性の問題は、遠隔教育の最大の課題として取り上げられてきたものである⁷⁾。これらの問題を少しでも解決し、通信教育での学びを有意義なものにするために、筆者は様々な試みを行った。本節では、その試みについて報告する。

4.2.1 オンラインと対面を融合したゼミ活動

GSSCのゼミ指導には、Web会議システムを使用するメディア面接授業(通称:サイバーゼミ/オンラインゼミ)と対面で行う面接指導の2種類の形態があ

る。各ゼミの事情によって実施状況は異なるが、私は着任時に、この2つの形態を月に1回ずつ実施するようオリエンテーションを受けた。面接授業を行うのは、学生が教師と対面して直接指導を受ける機会を設けるためであり、参加は任意で遠方の人もキャンパスの近くに来た場合に参加できるようになっていた。通信教育は、郵便やICTを用いた通信指導だけをイメージするかもしれないが、大学の通信教育課程では、卒業要件の124単位のうち30単位は面接授業かWeb会議システムを利用した遠隔授業を行うことが必須となっており、スクーリングと呼ばれる対面集合授業が行われている。これは、面接授業とオンライン授業を組み合わせるブレンディッド型授業が通信教育の抱える課題を解決し、教育の質を担保する効果があるということが、既に早くから大学通信教育では認識されていたということの意味するであろう。

以上の枠組みを基に、筆者が試行錯誤ながら実施したゼミ活動のデザインは図6のとおりである。サイバーゼミも面接ゼミも、各学生の研究発表と討論が活動の中心だが、ゼミ生同士のつながりを促進するため、司会とタイムキーパーは学生が担当することとした。また、学術的な議論の場として、ゼミ後の自律学習につながるように、学生同士がクリティカルにコメントやアドバイスをを行うことを推奨した。これらは、通学制の対面だけのゼミ活動と大きな差はないと思われる。

メディア面接授業 (サイバーゼミ/オンラインゼミ)	面接指導
双方向遠隔授業 (V-CUBEミーティング/Zoom) ・ゼミ指導 サイバー・ゼミ → 月に1回 <研究発表→討論> ・司会&タイムキーパーは学生 ・クリティカルにコメントとアドバイス ・個別指導 → 必要に応じて	対面直接指導 ・ゼミ指導 面接ゼミ → 月に1回 <研究発表→討論> ・司会&タイムキーパーは学生 ・クリティカルにコメントとアドバイス ・個別指導 → 必要に応じて

図6 GSSCのゼミの指導形態

指定された授業の枠組みで、通信教育を念頭に配

慮した点は、参加が任意であった対面形式のゼミを、現地に来られない人でも参加できるようオンライン化したことである。いわゆるハイブリッド型ゼミである。この授業形態は、コロナ禍を契機に一般にも広く知られるようになったが、筆者が着任した当時はそのような用語も発想もほとんど存在していなかった。

筆者のゼミでは、第1期生の中に日本在住者以外に香港、上海、ウクライナ在住のゼミ生がいたため、任意参加の対面授業が海外在住者にとって公平性を欠くのではないかという懸念があった。このため、当時使用していたV-CUBEミーティングやSkypeを活用し、教室内と教室外のゼミ生をつなぐ仕組みを整えた。これにより、日本国内だけでなく海外の学生も参加可能な環境を実現した。同じ授業に対面とオンラインの双方で学生が参加するこのようなハイブリッド型授業は、コロナ禍を経て広く普及するようになった。

さらに、Web会議システムをV-CUBEミーティングから録画機能付きのZoomに変更したことで、ゼミのやり取りを録画し、配信できるハイフレックス型ゼミも容易になった。筆者のゼミは、コロナ禍後は面接指導は行わず、同期型のサイバーゼミのみを実施し、ゼミを録画して共有している。

オンラインと対面を融合したハイブリッド型やハイフレックス型のゼミは、距離の制約を超えてゼミの機会を均等に提供できるだけでなく、時差や物理的距離を超えた知的交流を促進し、ゼミ全体の一体感を高めることができる。また、ゼミ録画の配信は、ゼミ中のコメントを振り返り、必要な内容を確認する手段として活用され、自律的な学習へとつながっているようである。

4.2.2 科目・ゼミでのピア・ラーニングの実践

1) 科目のピア・ラーニング

通信教育の授業形態は、①面接授業、②遠隔授業(メディアを利用して行う授業)、③放送授業、④印刷教材等による授業の4種類に分類される⁸⁾。GSSCの科目の授業は、前期課程の必修科目にスクーリングが加わる点を除き、④で実施される。④は、学生が在宅で指定された教材を読み、指定された課題リ

ポートを作成して、通信手段を使って教師に提出し、そのフィードバックを受ける形式の授業である。この形式は「通信授業」や「在宅学習」とも呼ばれる。しかし、この形態では教師と学生の1対1のやり取りが中心となるため、学生同士の横のつながりが全く生まれにくいという問題がある。そこで、筆者が担当する科目では、図7に示すようにピア・ラーニングを積極的に取り入れている。

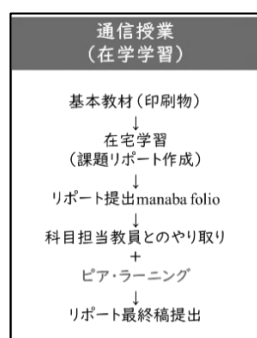


図7 科目でのピア・ラーニング

ピア・ラーニングは、同じ科目を履修する学生が互いのレポートを批評し合う活動を中心に実施している。具体的には、以下の手順で行った。

- (1) 教師とのやり取りが終わったレポートを、教師がLMSであるmanaba folioの掲示板にアップロードする。
- (2) 学生にレポートを読むよう連絡し、以下の点について掲示板にコメントを書くよう指示する。
 - ① 面白かった点・良かった点
 - ② 分かりにくい点・疑問点
 - ③ アドバイス（改善すべき点）
 - ④ その他の質問
- (3) レポートを執筆した学生がコメントに応え、質疑応答を進める。
- (4) 必要に応じてレポートを修正する。
- (5) 修正後のレポートを最終稿として提出する。

また、レポートのテーマに関連して興味を持ったことについてもやり取りすることを推奨している。

この過程では、質問するためにレポートをクリティカルに読むことが求められる。また、質問のやり

取りを通じて、各学生が他者の視点を取り入れ、自身の思考を深めていくことが期待される。やり取りの様子を観察すると、互いに質問し合うことで学びが深まるだけでなく、相互理解も進み、バーチャルな空間で同じゼミに所属していない学生同士でも同じ科目を履修する者同士として人間関係を構築している様子が見えてくる。

2) ゼミのピア・ラーニング

ピア・ラーニングはゼミでも実施している。前述のとおり、ゼミ内では定期的に研究テーマに基づく討論が行われており、各学生が自身の研究テーマを発表し、他の学生や教師から建設的なフィードバックを受ける機会となっている。この形式は、単なる情報共有を超え、学問的な議論を通じて新たな発見や洞察を生み出す場となっているようである。

ピア・ラーニングを通じて、学生は単独では得られない学びを得ることができている。また、定期的にゼミで発表することは、ゼミ生たちが自分の発表スケジュールを管理し、仕事との調整に配慮することにも寄与している。執筆した論文についても、お互いにピア・レビューを行っており、同じ論文執筆中という連帯感が生まれている。さらに、LINEなどのインフォーマルなチャンネルを活用して互いに励まし合っているという話もよく耳にする。

4.2.3 境界を越えた活動

科目やゼミでのピア・ラーニングは、特定の集団内での活動である。通信教育では、同じ集団内であっても横のつながりを作ることが難しく、他のゼミや機関との連携はさらに困難である。そこで、筆者のゼミでは合同合宿や学会参加、他大学の授業見学など、ゼミの枠を越えたピア・ラーニング活動を積極的に実施している。

1) 合同ゼミ合宿

コロナ禍以前は、日本大学の軽井沢研修所において2泊3日の日程で合同合宿を開催していた。合宿中の研究発表ややり取りはハイブリッド形式で行い、遠方や海外在住の学生もオンラインで参加可能だった。また、研究発表以外の時間には、バードウォッチ

チングやビブリオバトルなどの交流活動も取り入れた。こうした合宿は、オンラインでしか顔を合わせない同じゼミの人や、他のゼミの学生とも直接交流し、つながりを深める貴重な機会となった。

コロナ禍以降は、合同合宿をオンライン形式に移行し、現在も実施している。オンライン合宿では、研究テーマの類似性に基づいて発表をカテゴリー分けし、質疑応答を行う形式を採用した。また、「子供への日本語教育」や「学習動機づけ」など特定分野の人数が多い時は、その分野の専門家をコメンテーターとして招き、質疑応答を通じて専門的なフィードバックを受ける機会を提供している。これにより、学生は専門家の観点を取り入れ、自律的に研究を修正する機会を得ている。

2) 学会参加による学びと交流

ゼミを越えた活動として学会参加も重要な役割を果たしている。コロナ禍以前は、他のゼミと合同で対面の学術大会に参加し、全国各地に住む学生が一か所に集まる貴重な機会を提供していた。この活動を通じて、ゼミ生同士やゼミを越えた交流、さらに他機関の大学生や研究者との交流が実現した。

コロナ禍では、学会がオンライン開催となり、直接的な交流機会が減少した。このため、オンライン学会に参加した学生が LMS の掲示板で研究発表内容を報告し、意見交換を行う活動を通じて、学びのコミュニティとしてのつながりを維持するようにした。

3) 他大学との連携と国際インターンシップ

筆者のゼミでは、東京外国語大学の日本語授業見学プログラムに参加し、1年で初級から上級まで体系的に日本語能力を向上させるカリキュラムを体験した。また、見学を通じて受け入れ機関の教師や遠方からの参加者同士の交流も図った。

さらに、国際交流基金の助成プログラムを活用し、韓国の仁川大学でのインターンシップを実施。この活動には日本国内の学生だけでなく上海在住の学生も参加し、現地の日本語教育機関で授業を担当することで異文化の中で日本語教育を実践する貴重な経験を得た。

これらの活動を通じて、通信制大学院の学生たちは、自宅で孤立しがちな学習環境の中でも、他の学生や教師、さらには外部機関との交流を深めることができた。こうした取り組みは、学びをより豊かにするだけでなく、学びのコミュニティを広げる重要な役割を果たしている。

4.2.4 「うえの式質的分析法」ワークショップ

筆者のゼミでは、通常のゼミ活動に加えて、日本語教育関連の他のゼミと共同で、特別講演やワークショップを積極的に実施している。例えば、「うえの式質的分析法」のワークショップでは、この分析方法の開発者で本シンポジウムの基調講演者である上野千鶴子先生をお招きし、KJ法を基盤としたケース分析、コード分析、マトリックス分析の手法を学び、それを実際の研究に応用する方法を学ぶことができた。このような活動は、理論と実践を橋渡しし、学生が実際の研究プロセスをより深く理解するのに役立つ。

4.3 実施したピア・ラーニングの効果の検証

GSSC の日本語教育関連の島田ゼミと保坂ゼミで実施しているピア・ラーニングについて、修了生を対象に調査を行い、ワークショップで学んだ「うえの式質的分析法」を用いて分析した。この手法により、修了生の具体的な意見や経験を質的に評価し、ピア・ラーニングの効果や意義を明らかにすることを目的としていた。その分析結果の一部を図 8 に示す。

	PLの捉え方				
	フォーマル				インフォーマル
	科目のレポート課題	ゼミ活動	ゼミ合同合宿	ゼミ生による論文チェック	学会発表・論文投稿
A	+	+	+	+	+
B	+	+			+
C	+	+		+	+

図 8 うえの式質的分析の結果

し合いができる

分析の結果、学生が捉えたピア・ラーニングの活動には、単に教師がデザインした活動だけではなく、学生自らが自律的につながって行った活動も含まれることが確認された。この分析により、ピア・ラーニングは以下のとおり通信教育における課題を解消していることが示唆された。

- ・ 高度な自律性が要求される環境における学びの実現
- ・ 人間関係の構築が困難とされる状況でのつながりの形成

この結果を象徴するようなエピソードがある。イスラエル在住の学生が紛争の最中でも、世界各地のゼミ生と連絡を取り合い、互いに励まし合いながら修士論文を完成させた。この事例は、通信教育が国境を超えたつながりを生み出す力を持つことを示している。当該学生は今回の調査対象ではなかったものの、その経緯は調査結果と一致する内容であった。

本調査の分析結果は、ピア・ラーニングが修了生にとってどのような意味を持ち、どのような効果をもたらしたかを示している。これにより、今後のピア・ラーニングの設計や実践における参考となる知見が得られたと考えている。

5. 通信制大学院に対する期待

以上の検討の結果から、通信制大学院は以下の役割を果たせるという示唆が得られた。

- ・ **自律的な学びの機会を提供する：**
通信教育の形式を通じて、学生が自己主導で学びを進める場となる。
- ・ **ワールドワイドなネットワークの構築を促進する：** 地理的制約を超えた学びの場で、学生同士が国際的なつながりを築く場となる。
- ・ **学びと人とのつながりを拡張する：**
学生間の相互作用を通じて、学問的な成長だけでなく、人間的な支援や励ま

通信教育における教育実践は、単なる学問的知識の習得だけでなく、学びを超えた人間的なつながりや社会的意義を持つものであると言える。

遠隔教育としての通信教育は、地理的・時間的制約を超えた新たな学びの場を提供するだけでなく、学生同士が支え合い、励まし合うことで、孤立を防ぎ、共に学びを深める場を形成する力を持っている。そして、教育の新しい形を模索し続ける場として、今後も多様な学び手のニーズに応えるための先駆的な取り組みをリードしていく可能性を秘めている。

今後、通信制の大学・大学院がその可能性を拓き、革新的な教育モデルを提示したミネルバ大学のように、これからのデジタルトランスフォーメーション(DX)の推進役としての役割を果たすことを願うばかりである。

注

1. 平成 27 年度日本大学学術研究助成金（総合研究）『グローバル人材育成のためのオープンエデュケーションに関する総合的研究』において、「文化翻訳」を軸に、比較文学、翻訳、フランス文学、日本文学、歴史学、映画、言語文化教育など専門分野を異にする専門家と、学部や専門分野、国籍を超えた共同研究を行った。その成果を基に、平成 28 年（2016 年）2 月 22 日に国際シンポジウム「文化翻訳が拓く異文化間コミュニケーションの可能性」を開催するとともに、平成 29 年（2017 年）1 月 11 日～3 月 20 日の期間に日本大学第三弾となる JMOOC 講座「文化翻訳入門ー日本と世界の文化コミュニケーションー」を gacco で開講した。
2. 「通信教育」に関して、文科省の正式な定義は管見の限り見当たらない。令和 2 年（2022 年）12 月 23 日に開催された文部科学省の第 6 回中央教育審議会大学分科会質保証システム部会の資料 6「大学通信教育制度について」に「地理的・時間的制約がある社会人など、通学課程とは異なる様々な学びのニーズに対応し、大学教育の機会を広く提供するもの」という説明が見られた。ここで示した定義は、この資料を軸に、他の資料を参考にして示

したものである。

https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/content/000089352.pdf?utm_source=chatgpt.com (2024年12月15日アクセス)

3. 文部科学省 HP「教育基本法ってどんな法律？」によると、1947年(昭和22年)の教育基本法は、2006年(平成18年)に改正され、当該条項は第3条から第4条に変更となっている。下記 HP の「改正前後の教育基本法の比較」資料を参照のこと。
https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/index.htm (2024年12月15日アクセス)
4. 私立大学通信教育協会
<https://www.uce.or.jp/about/> (2024年12月15日アクセス)
5. 25周年記念シンポジウムの当日配布資料による。
6. 図1も図2も乾(2022)から引用したものである。乾は、出典として注2と同じ第6回中央教育審議会大学分科会質保証システム部会で使用された資料7「(公社)私立大学通信教育協会理高橋陽一理事長説明資料」を記載していた。しかし、図2はこの原典資料では帯グラフで表されていたため、乾(2022)からの引用とした。
7. 遠隔教育の自律性の問題については、遠隔教育の第一人者であるムーアが数多くの遠隔教育研究を調査し、問題に対処するための「交流距離理論」を提案している。交流距離理論については鈴木(2012)、鈴木・平岡(2021)を参照のこと。
8. 詳しくは、注2の「大学通信教育制度について」を参照のこと。

引用文献

乾喜一郎(2022)「レポート「通信制大学とはどんな制度なのか—これまでとこれから」『リクルートカレッジマネジメント』231, 42-45

https://souken.shingakunet.com/publication/.assets/2022_RCM231_42.pdf (2024年12月15日アクセス)

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

鈴木克明(2012)「遠隔教育者を支える同価値理論と交流距離理論」『第19回日本教育メディア学会

年次大会』, 27-28

鈴木克明・平岡齊士(2021)「ICTを活用した授業デザイン原則の提案—交流距離理論の足場かけ総量再解釈に基づいて—」『名古屋高等教育研究』21, 143-165

ムーア、M. G.・カスリー、G.著 高橋悟編訳(2004)『遠隔教育—生涯学習社会への挑戦—』海文堂出版

謝辞

本報告書の作成にあたり、これまでお世話になりました研究科の教員の皆さま、事務職員の皆様に心より感謝申し上げます。この研究科での日々は、私にとって学びと挑戦の連続であり、多くの貴重な経験と成長の機会をいただきました。また、これまで指導させていただいた多くの学生の皆さんには、私自身が学び、励まされる場面が数多くありました。この場をお借りして、心より感謝申し上げます。

(Received: January 17, 2025)

(Issued in internet Edition: February 1, 2025)