

## eラーニング主体の大学に入学する社会人の潜在的動機に関する分析

Analysis of Latent Motives for Adults Who Apply for Admission to University  
Mainly Providing e-Learning Courses

関 和子\*  
Kazuko Seki\*

向後 千春\*\*  
Chiharu Kogo\*\*

早稲田大学大学院人間科学研究科\* 早稲田大学人間科学学術院\*\*  
Graduate School of Human Sciences, Waseda University\*  
Faculty of Human Sciences, Waseda University\*\*

<あらまし> 本研究では、eラーニング主体の大学通信教育課程卒業生を対象に半構造化面接法により、入学動機、入学までの心理的プロセスに関する調査を行った。その結果、社会人の入学動機は顕在的的近因だけでなく、大学に入るに至った過去の生い立ちや挫折経験などが、潜在的遠因となっていた。また、入学するまでの心理的プロセスは入学動機の潜在的遠因から顕在的的近因を経て、その後の心理的、物理的な調整へと進むと結論づけた。

<キーワード> 生涯学習 成人教育 eラーニング M-GTA 顕在的的近因 潜在的遠因

### 1. はじめに

#### 1.1. 背景

近年、社会人やシニアなどを対象に、短期の教育プログラム、正規の卒業資格が取得可能なカリキュラムを提供する大学、eラーニング主体の授業形態をとる大学など、さまざまな形式の学びが大学教育の枠組みの中にも組み込まれつつある。しかし、仕事や家庭を有する社会人が、大学に入学し、学びを継続するためには、種々の困難が予想される。そのような状況にも関わらず、大学の通信教育課程への入学者や大学院で学ぶ社会人は増加している（文部科学省 2010）。社会人の大学入学者数増加には、どのような背景があり、入学動機はどこにあるのだろうか。生涯学習の捉え方の変化、成人教育推進の社会的流れの2つが社会人の大学入学者数増加の背景であり、社会人の大学入学動機に影響を及ぼしている。

ひとつ目は、生涯学習の捉え方の変化である。日本において、生涯学習が定義づけられたのは、1981年の中央教育審議会の答申である（文部科学省 1981）。「生涯学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じ

て行うものである」と掲げている。ここで規定されている生涯学習の対象者は必ずしも成人だけではなく、幼少期から高齢期までと幅が広いものとなっており、成人への高等教育の開放についても言及している。この時期に、生涯学習が重視され始めた理由として、(1)高度成長化に伴う社会経済の急速な変化によって、新しい知識や技術の習得が迫られていたこと、(2)教育に関する関心が高くなっていったこと、(3)経済成長の結果として、多様な学習活動が可能になったことが、明示されている。しかし、社会経済の低迷が続く現在、必ずしも、この理由が当てはまるとは言えず、社会人の大学入学の増加は、取り巻く社会の状況が変わる中、個々の人々の生涯学習の捉え方に、経済的基盤のみに依存しない学びの希求などの入学動機があると捉えられる。

二つ目は、成人教育推進の社会的な流れである。従来、日本では、青少年期の子どもたちが学ぶ場を学校教育とし、それ以外の教育と分離して捉えてきた。しかし、生涯学習の普及・定着に伴い、堀(2010)は、「成人学生が学校形態の学習場面に参加するものを成人教育」と定義づけた。成人教育は、大人が学ぶことを支援したり、援助したりすることを目的としている。卒業資格などの取得が可能で

ある学校だけでなく、資格取得や技術・技能の取得を主目的とした専門学校、地域社会などで展開されている高齢者向けコミュニティ大学も含む。また、大学において社会人が仕事に関する新しい知識や技術を学び直すリカレント教育も、広義では含むため、成人教育のすそ野は時代の流れとともに広がっているといえる。そのため、一般的には、大学に入学する社会人の入学動機として、リカレント教育を受けること、自己のキャリアアップやスキルアップが挙げられることが多い。

一方、教育を提供する大学側にも、成人教育を推進する流れがある。小向(2003)は、大学の危機時代における現代的課題に関する研究を行った。その中で、少子高齢社会到来による青年学生の減少を救ったのは、社会人入学制度も一要因であったことを明らかにした。また、インターネットを介した教育システムであるeラーニングの普及が、社会人の多様な学びのニーズにも対応可能な新たな教育基盤として大学にも受け入れられたことも成人教育の推進の一助となった。このように大学の経営戦力の変化が成人教育推進の流れとなり、社会人の大学入学を後押ししている。

## 1.2. 問題提起

大学や大学院に入学する社会人が増加する背景として、生涯学習の捉え方の変化、成人教育推進の社会的流れの2つを示し、入学動機への関わりに言及した。しかし、社会経済の低迷による終身雇用制の崩壊、予想を超えた急速な高齢社会の到来など取り巻く社会の変化、また、社会人が日々の生活を送る中で蓄積してきた学びへの思いなどが、社会人の学習志向や価値観、入学に至るまでの心理など入学動機に何らかの変化を生じさせているのではないだろうか。

そこで、本研究では、eラーニング主体の大学通信教育課程を卒業した社会人を対象に、入学の動機や背景、入学を決定するまでの心理、入学を可能にした環境について語ってもらう。このことにより、社会人が体系的な大学での学びを求めるに至った表層的な入学動機だけでなく、より長期的な視点で入学動機

を掘り下げ、入学までの心理的プロセスも明らかにしたい。

## 2. 方法

### 2.1. 分析方法の概略

本研究は、社会人が自己の人生の中で学びをどのように捉え、どのような動機や背景を持ちながら、大学に入学したか、その心理的プロセスを読み解くために、協力者の入学動機、入学に至るまでの心理的プロセスを分析の焦点とする。きわめて内的な要素も含むため、多元的な視野からの分析が必要となる。

そこで、本研究では、グレーザーとストラウスによって考案された質的研究である、グラウンデッド・セオリーアプローチを、実践しやすく改良した、木下(2010)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)による分析が適していると考えた。M-GTAは、協力者の具体例をもとに分析ワークシートを作成しながら概念を生成していく分析方法であり、分析手順は、(1)半構造化面接、(2)トランスクリプト作成、(3)分析テーマの設定、(4)概念生成、(5)カテゴリー生成、(6)結果図の作成、(7)ストーリーライン作成の手順で理論化を行う。

### 2.2. 協力者

本研究の協力者は、関東圏、中部・北陸圏、関西圏に居住しているX大通信教育課程卒業生21名(男性13名、女性8名、平均年齢47.3歳、 $SD=9.98$ 、最少35歳から最大68歳)とした。協力者の多様なデータを収集するために、X大通信教育課程卒業後の進路がX大大学院進学者6名、他大大学院進学者4名、その他11名に調査の協力を依頼した。

### 2.3. 質問項目

協力者への面接用として、事前に11項目の質問を作成した(表1参照)。質問1から10までは全協力者共通の質問、質問11は大学院進学者に対する追加質問とした。なお、本研究では入学の動機に焦点を合わせた分析を行った関係で、質問1から3に対する回答結果を分析の対象とした。

表 1 協力者への質問項目

番号	質問項目
質問 1	大学への入学理由は何か？ X 大通信課程を選んだ際に重視した点は何か？
質問 2	大学で学ぶ必要性、卒業する必要性について、どのように考えていたか？
質問 3	入学を決定づけたのは、どのような環境があったからか？
質問 4	学業や学生生活を送る上で、困難と感じた点はどのようなことか？ どうやって、困難を乗り越えたか？
質問 5	学業を続けられた理由は、どんな点にあったか？
質問 6	X 大通信課程で学んだことによって、どのような変化や気づきがあったか？
質問 7	X 大通信課程で得たものは何か？
質問 8	X 大通信課程で学んだことが、卒業後の人生にどのような影響を与えたか？
質問 9	人生全体にとって、X 大通信課程は、どのような位置づけになるか？
質問 10	X 大通信課程への意見や苦情は何か？
質問 11	卒業後、大学院への進学理由は何か？

#### 2.4. データの収集

面接期間は、2011 年 4 月から 6 月とし、協力者の都合に合わせて日時・場所を決めた。協力者には、面接に先駆けて、研究の目的、倫理的配慮、面接の進め方に関する説明を行うと同時に、デジタルビデオカメラ、IC レコーダーにて面接内容を録画、録音することに対する承諾をとった。

面接内容の記録用にはデジタルビデオカメラ 1 台 (SANYO Xacti : DMX-CG100) と IC レコーダー 1 台 (OLYMPUS Voice Talk : V-61) を用いた。面接は 3 人が分担して行ったが、質問項目は事前協議の上、統一したものをを用いた。面接時には、事前に用意した質問 11 項目のほか、話の流れを見ながら収集すべきデータにつながる話題を自由に話せるよう、半構造化面接法を用いた。面接時間の平均は 1 時間 45 分で、最少は 1 時間 21 分、最長は 2 時間 17 分であった。

#### 2.5. 分析テーマと分析焦点者

M-GTA では、得られたデータに密着した分析となるように、データ収集後に分析テーマと分析焦点者を定める。本研究は、入学動機と入学までの心理プロセスの解明を分析テ

ーマとし、X 大通信教育課程卒業生を分析焦点者に設定した。

### 3. 結果

#### 3.1. 概念生成

M-GTA の手順に従い、概念の生成を行った。1 人目のデータから、着目する具体例を抜き出し、連番を振りながら概念毎に分析ワークシートを作成した (表 2 参照)。たとえば、概念 01 の分析ワークシートは、ビデオ・オン・デマンド (以下、VOD) 学習の新規性に関する内容のため、概念名を【VOD 学習の新規性】、定義は「ネットを介して行う e ラーニングやオンデマンド学習の新規性への期待」とした。ヴァリエーション欄には「もうすでにアメリカでは、修士課程の通信教育がネットでおこなわれていた。将来日本でもこういうことあるだろうと思って、あったら、やってみたいなという思いは、ちょっと持っていた」のように具体例を記録した。

表 2 分析ワークシート例(部分)

概念01 【VOD学習の新規性】	
定義	ネットを介して行うeラーニングやオンデマンド学習の新規性への期待
ヴァリエーション	
01-2	もうすでにアメリカでは、修士課程の通信教育がネットでおこなわれていた。将来日本でもこういうことあるだろうと思って、有ったら、やってみたいなという思いはちょっと持っていた。
01-3	いつかこんなパソコンで、自宅で学習できる時代が来るだろうって、皆言っていたけど、本当にそういう時代が来て、自分が立ち会っているんだっていう、そういう新鮮な感動がありましたよね。
01-4	授業はパソコンじゃないですか、パソコンでやってくれるのと。
01-5	今度はビデオオンデマンドってことで、どういう形になるのかなっていう、多少物珍しさみたいなのは有りましたけれどもね。

次に、2 人目のデータ内に、すでに生成済みの概念と同じ着目点の具体例があった場合は、該当する分析ワークシートのヴァリエーション欄に追加した。しかし、新規出現の概念が抽出された場合は、新たに分析ワークシートを作成し、21 人目まで同じ作業を繰り返した。その結果、38 概念が生成された (表 3 参照)。

表 3 概念リスト

No	概念名	備考
01	VOD学習の新規性	
02	特定学問への興味	
03	PCリテラシー	
04	学歴に対する引け目	
05	学びの遣り残し感	
06	入学準備の行動	
07	知識不足の自覚	9に統合
08	能力不足の自覚	9に統合
09	弱点の把握	
10a,b	入学の条件 内的, 外的)	a, bに分割
11ab	学びの目的 内的, 外的)	a, bに分割
12	学びのイメージ	
13	他者の影響	
14	学歴の開示 引け目なし)	
15	X大通信の情報取得	
16	X大との縁	
17	入学を決めるまでの心理	20に統合
18	目標とする生き方	
19	学ぶための準備	
20	入学前の不安	
21	阻害要因の排除	
22	人生の軌道修正	
23a,b	大学に入る目的 内的, 外的)	a, bに分割
24	学費の用意	
25	抱えていた課題	
26	入学の検討期間	
27	X大に対する期待	
28	挫折経験	
29	学びの深化経験	
30	遠隔地の事情考慮	
31	現役時代の回顧	
32	周囲の反応	
33	資格取得の通過点	
34	自己改革の願望	
35	過去の学習歴	
36	青年期との相違点	
37	価値観の転換	
38	学びを支える体制	

具体例抽出時には、類似例や対極例の抽出、データの偏りを補正した。また、必要に応じて、概念の分割、統合も行った。合わせて、各シートの末尾に概念の関係性やデータから読み取れたことを理論メモとして付記した。

なお、概念の新規出現数が、1人目と2人目で計24個となり、累積パーセントが全体数の63%以上を占めた。その後、11人目の時点で、計31個となり、82%となった。そ

のため、概念生成に関して理論的飽和がなされたと判断した。

### 3.2. カテゴリー生成と結果図

概念生成と同時に、概念相互の関係を検討しカテゴリーを生成した。以下に、カテゴリーごとに一例を示す。カテゴリーは<>、[]はサブカテゴリー、【】は概念、“”はヴァリエーションの具体例を表す。図1の「心理的プロセスの結果図」は、データから生成した概念やカテゴリーの関係を矢印で示し、相互の関係やプロセスをまとめたものである。

#### 3.2.1. <入学動機の背景>カテゴリー

##### (1)[自己要因]

人生の振り返り過程で、“昔から大学に行っていなかったというのがあったんだと思うんです”、“ちゃんとした大学を出ていなかったというのが、そこにあったから大学と思った”など、学歴を気にする語りがあった。そこで、【学歴に対する引け目】という概念を生成した。また、“身近なことからやってきていて、学術的な勉強っていうのは出来なかったんです”、“高校を卒業して第一志望の大学に入ったのですが、本当にやりたい勉強はできなかったんです。だから、もっと勉強したいというのが”、“私の中で問題意識や、学びたいとか、いつかは勉強したい(という気持ちがあった)”など、学び足りないという思いに関する語りがあった。そこで、【学びに対する遣り残し感】という概念を生成した。

これらの概念は、自己の心理に基づいているため、サブカテゴリーを[自己要因]とし、<入学動機の背景>カテゴリーにまとめた。

##### (2)[他者要因]

人生の振り返り過程で、“親が亡くなる数日前に、「大学に行かせなくて悪かった」と言った。そのことも、大学に入学するきっかけの一つになった”、“親しく毎年会う4人のうち、3人が通信制の大学に通っていて”など、他者の言葉や生き方の影響を受けた状況があった。そこで、【他者の影響】という概念を生成した。これらは、他者との関わりを示しているため、サブカテゴリーを[他者要因]とし、<入学動機の背景>カテゴリーにまとめた。

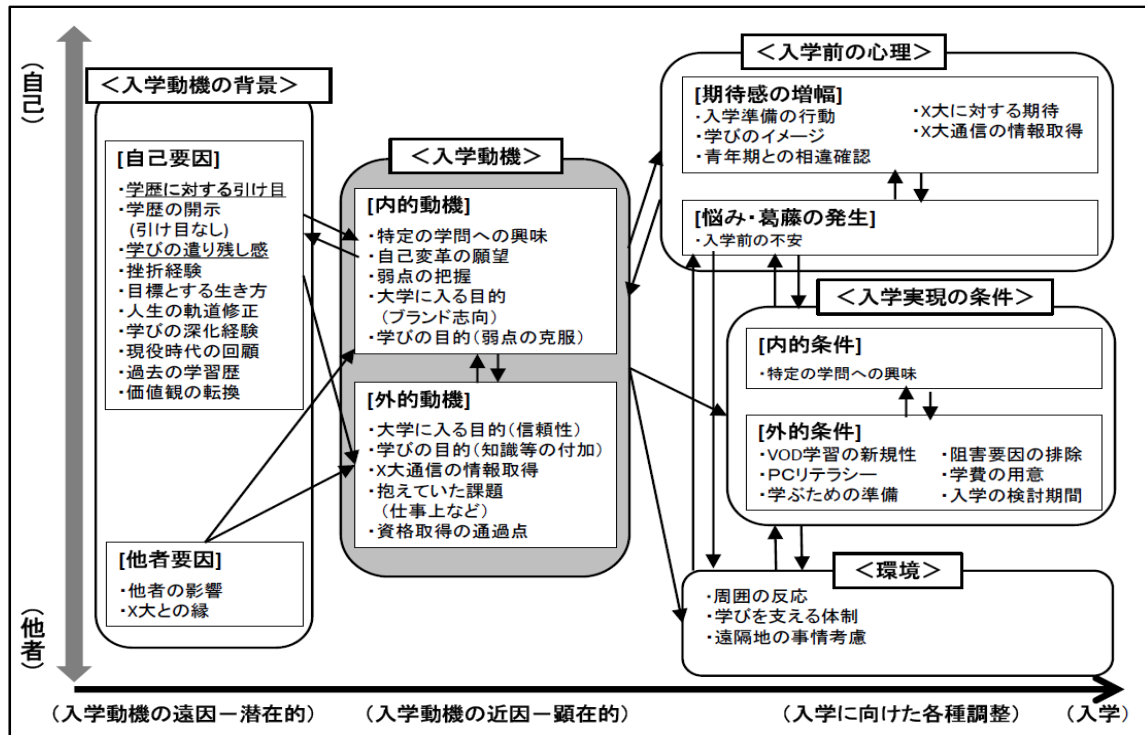


図1 心理的プロセスの結果図

### 3.2.2. <入学動機>カテゴリー

#### (1)[内的動機]

入学動機として、“心理学的なところに興味があったんです。なので、ここを受けようと思った時も心理学系の科目がいっぱいあるし、（以下、省略）”、“インストラクショナル・デザインという科目を見つけて、やってみたいなど”など、学びたい科目の提示があった。そこで、【特定学問への興味】という概念を生成した。また、“何か新しいことを知ることによって、出来るようになることが広がらないかなって思って”、“優秀な人をみると、すごいなあ、ああなりたくなっ”など、自分を変えたいという願望もあった。そこで、【自己改革の願望】という概念を生成した。

これらは入学直前の自己の思いや志向性による動機のため、サブカテゴリーを[内的動機]とし<入学動機>カテゴリーにまとめた。

#### (2)[外的動機]

“仕事の提案をしたんですが、お客さんとか、周囲の人に響かないということがあった”、“一人一人の力を最大限に発揮していければ、個々の人の力にばらつきがあったとしても、企業の総力が出て来るはず。ところがそうな

らない”など、抱えていた課題を持ち、解決策を見つけないという語りがあった。そこで、【抱えていた課題】という概念を生成した。また、“臨床心理士の受験資格を得るための第一歩”、“大学への入学は臨床心理学の専門の方に進むためです”など、入学動機が資格取得のためにという語りがあった。そこで、【資格取得の通過点】という概念を生成した。

これらは、業務改善や資格取得など、外的要因によって入学の動機が生じているため、サブカテゴリーを[外的動機]とし、<入学動機>のカテゴリーにまとめた。

### 3.2.3. <入学前の心理>カテゴリー

#### (1)[期待感の増幅]

大学に入学する意志が固まると、“これだったら行けそうかなと思って、夏になってからX大学のオープンキャンパスに行った”、“エクステンションセンターのオープンカレッジで、学び始めたんですよ”など、期待を持ち入学の準備を始めたという語りがあった。そこで、【入学準備の行動】という概念を生成した。また、“専門学校で学ぶ知識と大学で学ぶ知識って、体系から違うかなって思うんですよ。大学では、一つの科目に関連して派生する授

業があって、先生がいて、もし、聞きたければ、そこまでこう突っ込んで聞ける”など、経験則による学びのイメージが語られた。そこで、【学びのイメージ】という概念を生成した。

これらは、学ぶことへの期待感を示しているため、サブカテゴリーを【期待感の増幅】とし、＜入学前の心理＞カテゴリーにまとめた。

#### (2)【悩み・葛藤の発生】

一方、“自分がついて行けるかってことですよ。40年のブランク、ブランクと言っても、社会人としての勉強って、知らずにやるものですから、大抵の科目は大丈夫だと思うんですが、数学系の科目と、あと英語ですよ”，“始める前に不安だったのは、1週間単位で授業を聴かなければいけないというのは、本当に出来るかなって”，“不安って意味では、学費が半端じゃない。失敗しちゃったら、これは大変だぞというのありました”など、種々の不安が起こったという語りがあった。そこで、【入学前の不安】という概念を生成した。

これは、社会人が入学する際には種々の不安を持ち、悩みや葛藤も発生することを示すため、サブカテゴリーを【悩み・葛藤の発生】とし、＜入学前の心理＞カテゴリーにまとめた。

#### 3.2.4. ＜入学実現の条件＞カテゴリー

##### (1)【内的条件】

“人間科学って領域は、他の通信では学べない。幅が広いのと、健康福祉って自分がやりたいことと一致する”，など、望む学問を受けられることを実現の条件とする語りがあった。すでに、【特定の学問への興味】という概念を生成済みだったため、この概念は、入学の内的動機と入学実現条件の内的条件と、2つのカテゴリーに共通した概念と位置付けた。ここでは、サブタイトルを【内的条件】とし、＜入学実現の条件＞カテゴリーにまとめた。

##### (2)【外的条件】

他に、“金銭的には目途が立ったかなというのがありますね”，“受かってみて、一番問題になったのが、(中略)お金のことは家内に言えないなど”など、学費についての語りがあった。そこで、【学費の用意】というカテゴリーを生成した。また、“もし、親が病気になったとかね、介護が必要とかだったら、(中略)仕

送りとかしなくちゃってというのがあったかもしれない”，“だぶん旦那さんがいたとしたら、”何でそんなの...必要ない”とか言われたりするだろうし、自分でもたぶん遠慮もした”など、入学を阻む要因とそのような要因は取り除きたいとの語りがあった。そこで【阻害要因の排除】という概念を生成した。

これらは入学実現のための客観的な条件となるため、サブカテゴリーを【外的条件】とし、＜入学実現の条件＞カテゴリーにまとめた。

#### 3.2.5. ＜環境＞カテゴリー

大学に入学するためには、取り巻く環境も関わってくる。たとえば、“時間的な制約があったし、そういう意味では、親がいてくれたのは、実はとても大きい”，“周りが協力してくれると言ったので”など、小さな子どもがいても学べる環境があったという語りがあった。そこで、【学びを支える体制】という概念を生成した。また、“地方にいるとなかなか勉強の機会がないですし、それをぜひ発展させていきたい、発展してほしいという願いもあります”，“うちの場合は、田舎なんですよ。

(中略)だから周りには言わないでほしい、黙っていてほしいと言いました”など、離れた地域から大学に入学する社会人特有の事情や環境も考慮している語りがあった。そこで、【遠隔地の事情考慮】という概念を生成した。

これらは、社会人が入学するために、整えたり、配慮を必要としたりする環境のため、＜環境＞カテゴリーにまとめた。

## 4. 考察

### 4.1. ストーリーライン

社会人が大学に入学する動機は、【内的動機】と【外的動機】の2つに大別できる。

【内的動機】は個人の思いや価値観に基づく動機で自己完結型である。【特定の学問への興味】から、その学問を専門的に、体系的に学びたい、関連したテーマについて研究したいなど、自己の学習志向を満たすことに【学びの目的】が置かれている。日常生活、仕事などを通して自己の知識や能力不足などの【弱点を把握】した結果、その弱点を克服することを【学びの目的】とする。自分を変えたい、

大学に入れば、今までの自分とは異なった生き方ができるなど【自己変革の願望】が動機となっている。また、ブランド価値の高い大学の学生になること、卒業生となることを【大学に入る目的】とするなど種々のパターンがある。これらは、入学動機として語られることが多いため、顕在的的近因と位置付けられる。

【外的動機】は、学びの結果を自己完結させない外部還元型である。社会生活や仕事で、直面しているトラブル、問題や【抱えていた課題】を解決するために必要な知識の付加、手段や手法などの取得を【学びの目的】に据える。業務を遂行する上で、また、仕事の質の向上や職域拡大を目指し、臨床心理士などの受験要件を満たすために大学を【資格取得の通過点】と捉える。大学で研究することや在籍することの信頼を仕事上で生かすことが【大学に入る目的】になる。これらは、社会への貢献、職務上の必要性や業務向上の意識が、大学入学の動機となっており、学んだことを社会や職場など外部に還元する流れを含んでいる。これらも入学動機として語られるため、【内的動機】同様、顕在的的近因といえる。

しかし、社会人の入学動機を顕在的的近因のみで判断することには問題がある。大学に入るに至る過程を、人生という長い期間で捉え直したとき、入学動機の背景といえる2つの要因がみえてくる。

一つ目が【自己要因】である。何らかの事情から、大学に行かなかった、行けなかった、行ったとしてもその大学に満足しなかったなどの生い立ちが【学歴に対する引け目】を生じさせていたり、【挫折経験】となっていたりする。【過去の学習歴】や【価値観の転換】、【学びの深化経験】が、もっと学びたかったという【学びの遣り残し感】となることもある。これらは、直接的な動機として語られたり、認識されたりすることが少ないため、入学動機の潜在的遠因と捉えることができる。

二つ目は【他者要因】である。大学に対する親の価値観の継承、身近な友人、知人、家族などの生き方や学び方に触発されて大学での学びを希求するなど、【他者の影響】を受けてきた場合も潜在的遠因と捉えることができる。

このように社会人の入学動機は歩んできた人生や経験と深く関わっており、長い時間を経て入学に至った場合もある。青少年期とは異なる過程を経るため、早めに、積極的に【入学準備の行動】を取ろうとしたり、【学びのイメージ】を膨らませようとしたりするなど、【期待感の増幅】がある。反面、学業から離れた期間が長い社会人ほど、勉強についていけないかなど、【入学前の不安】を強く感じる。

また、社会人は、入学を実現するためには、譲れない条件として、【学びの目的】に提示した【特定の学問への興味】が満たされるか否かを重要視する。同時に、【VOD学習の新規性】を享受し、効率よく、継続的に学業を進められるように、【PCリテラシー】を事前に高めることや【学費の用意】、【阻害要因の排除】などは欠かせない条件と捉えている。加えて、学びを継続して行うためには、取り巻く環境を整える必要性を感じており、何らかの手立を遂行する。職場や家族など、【周囲の反応】にも注意を払い理解を求めようとしたり、【学びを支える体制】にも腐心したりするのは、学びやすい環境づくりの一環である。

以上のように、社会人が大学に入学するまでの心理的プロセスは、主軸では、入学動機の潜在的遠因から始まり、入学動機の顕在的的近因を経て、その後の心理的、物理的な調整へと進む。しかし、カテゴリー間では、双方向にゆれ動く心理的な流れも多々見られる。また、心理的プロセスは、自己完結とは限らず、他者の関わりの中で構成されている。

## 4.2. 示唆されたこと

結果図、およびストーリーラインから、次の2点が示唆された。

### (1) 真の入学動機把握の重要性

社会人が入学に至る動機は、顕在的的近因だけでなく、潜在的遠因の影響を受けたり、既定されたりしている。そのため、真の入学動機を把握することが、個々の社会人にあった生涯学習の設計に繋がる。同時に、受け入れ側の大学が、社会人の学びのニーズを正しく予測することで、募集対象への働きかけ、成人教育の枠組みの設計がしやすくなる。



## (2)事前相談可能な窓口や役割の必要性

社会人が大学に入学する場合、入学の背景や動機、心理面、入学実現の条件や環境を踏まえた学業計画、個々のニーズにあった科目の選択と履修、研究計画が必要であり、これらは個別性が高い。そのため、入学前から社会人が利用可能な相談窓口、必要に応じて対応できる教育アドバイザーやカウンセラーが必要である。専門的な内容も含めて、事前相談が可能になることで、大学側は、個々に適した導入教育の設計、ニーズに合った科目の紹介、入学後の中退防止、適切な卒業支援へと繋げることが可能となる。また、入学後に、個々の学生、教員、教育コーチに掛る負荷の軽減、大学における成人教育の質の向上と学生の満足度を引き上げる効果が見込める。

### 4.3. 今後の課題

本研究では、入学動機の潜在的遠因、顕在的近因と入学までの心理的プロセスの解明を目的として分析を行った。しかし、大学における生涯学習や成人教育が社会人の人生にどのような意味を持ち、eラーニングがどのような役目を果たしたかまでは明確でない。

関口ら(2009)が指摘しているように、社会人の学びには、自己の再構築を目的として人生の深いところで探求するなど青少年とは明らかに異なった学びが存在する。したがって、今後の課題は、社会人が学業を続けることが出来た要因、大学での学びや体験がその後の人生に与えた影響を調査し、大学で学ぶことの意味を明らかにすることである。

## 5. 結論

本研究では、eラーニング主体のX大学通信教育課程卒業生を対象に、半構造化面接法により、入学動機、および、入学までの心理的プロセスに関する調査を行った。収集したデータは、M-GTAの手法に従い、分析テーマの設定、概念生成と具体例の抽出を行った。生成した概念の関係性から5つのカテゴリー、8つのサブカテゴリーに分類した。さらに、概念同士の関係を結果図にまとめ、それをもとにストーリーラインを作成した。その結果、

社会人の入学動機は、顕在的近因だけでなく、個々の社会人が大学に入るに至った過去の生い立ち、挫折経験、他者の影響などが、入学動機の潜在的遠因となっていた。また、社会人が大学に入学するまでの心理的プロセスの主軸は、入学動機の潜在的遠因から始まり、入学動機の顕在的近因を経て、その後の心理的、物理的な調整へと進むと結論づけた。今後の課題は、大学で学ぶことの意味を明らかにすることである。

## 謝辞

本研究の趣旨をご理解いただき、貴重なお話を聞かせていただきました21名の皆様に心より感謝いたします。また、面接やテープ起こしにご協力いただきました田中あゆみさん、塚本恵里香さんに深く感謝いたします。

なお、本研究は平成22～26年度文部科学省科学研究費補助金・基盤研究(C)22500942「成人教育学の視点に基づいた生涯学習のためのeラーニングの構築と実践」による助成を受けています。

## 引用文献

- 堀薫夫(2010) 生涯発達と生涯学習. ミネルヴァ書房, 京都
- 木下康仁(2010) ライブ講義. 弘文堂, 東京
- 小向敦子(2003) 大学の危機時代における現代的課題—社会人学生に対するケーススタディ分析を通じて—. 国際分解研究所紀要, 9: 59-102
- 文部科学省(1981) 中央審議会—生涯教育について(第26回答申)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/chuuou/toushin/810601.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/810601.htm)  
(参照日 2011.11.03)
- 文部科学省(2010) 学校基本調査—平成22年度(確定値)結果の概要  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k\\_detail/1300352.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1300352.htm) (参照日 2011.11.01)
- 関口礼子, 小池源吾, 西岡正子, 鈴木志元, 堀薫夫(2009) 新しい時代の生涯学習. 有斐閣, 東京