

オンライン大学に入学した社会人の学習継続要因

Analysis of Learning Continuation Factors of Adults Who Enrolled
In Online University

田中 理恵子*
Rieko Tanaka*

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> オンライン大学へ2013年に入学した社会人を対象として学習継続要因を調査した結果、以下のことが明らかになった。(1) オンライン大学の学生は、学友とのつながりが、教員・教育コーチへのコミュニケーションに影響を与える要因となる。このことから学業上の不安を解消させ、ポジティブな学習姿勢になり、学習継続に繋がる。(2) 家族の協力が、学費や学習時間を確保する要因となり、学習継続に繋がる。

<キーワード> 生涯学習 成人教育 eラーニング 社会人学生 継続要因
オンライン大学

1. はじめに

1.1. 背景

近年、日本では「改正教育基本法第3条(生涯学習の理念)の規定を踏まえ、だれもが生涯を通じて学び、自己の内面を磨くとともに、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができる、その成果を適切に生かすことのできる社会の構築を目指す」(文部科学省 2014a)といった理念を掲げ、「生涯学習社会」の構築を目指している。

そのような時代の中で、大学、短期大学、専門学校を含む高等教育機関は、研究機関としての役割と同時に、青少年、いわゆる「18歳人口」を対象とした職業準備教育の役割を担ってきた。しかし、生涯学習の機関としての役割を担うことも社会的にますます求められ(中村・三輪 2012)、社会人を受け入れる制度の整備が進んでいる。

大学の社会人の受け入れ形態には公開講座などの非正規課程への参加と正規課程がある。

正規課程においては、社会人入試の実施、夜間大学院の設置、昼夜開講制の実施、科目等履修生制度の実施、長期履修学生制度の実施、履修形態の柔軟化等を図る(内閣府 2014)ことによって、社会人の受け入れ態勢を促進している。

特に、正規課程と同等の教育・指導レベルの通信教育課程のひとつである、eラーニングを活用した教育プログラムの普及が、社会人の大学での学びを推進している。

大学の通信教育課程の殆どは、通学課程をもつ大学に通信教育課程を併設している形が一般的である。しかし、2004年には、星槎大学、八洲学園大学、2007年には株式会社立のサイバー大学、2010年にも株式会社立のビジネス・ブレイクスルー大学と、通信制のみの単科大学として開設するところも出てきた。

通信教育課程は、従来までの書簡の往復を主な学習方法としていたものから、高度な情報通信技術を活用した学習方法に変化し発展している(秋山 2012)。

平成26年度学校基本調査によると、平成21年度から平成24年度までの4年間で、全国の大学生及び大学院生のうち、社会人が占める割合は20%、平成25年度から平成26年度では22%と年々増加している(文部科学省 2014b)。

また、平成25年度の通信教育課程における大学は、平成15年の31校(約23万人)から平成25年の学校数は46校(約22万人)へ、大学院は、平成15年の15校(約1万4千人)から平成25年の27校(約9千人)へと、どちらも年々大学数は増えているが、生

徒数は減少している（文部科学省 2013）。

これは、通信教育課程の大学運営が容易ではないことを示しているのではないだろうか。

秋山（2012）は、大学側の積極的な学生募集や、魅力ある科目群の開設、国家資格を含めた多様な資格取得の支援などを行わないと大学運営が厳しい現状であることを示唆している。

以上のことから、仕事や家庭を持つ多くの社会人が、大学や大学院に進学していることが明らかになった。また、大学側にとっても社会人を受け入れる環境の整備や通信教育課程における大学運営の困難さが見てとれる。

1.2. 問題提起

社会人が大学卒業に至るまでは、様々な困難が予想される。経済的に自己負担してまで学習するには、その学習に対して興味、関心がなければ続かない。何よりも学習を継続させる強い動機が必要である。

また、大学・大学院へ入学しても、学習しようという自らの意志を持つだけでは不十分である。大学側の配信授業を一方的に受講するだけでは続かない。学習途中で理解できなかったことや疑問に思ったことなどを教員に質問し、指導を受けられるような双方向の学習システムが有用である。一方向の授業展開では、教員が学習者の理解度や習熟度を把握することが難しく、学習途中で挫折してしまう学生が後を絶たない（秋山 2012）。

さらに、長い期間、学習機会から離れていた社会人にとっては、効率的に学習ができる方法を知る手だてを知らなければ、学習を継続させることができないであろう。学習に長時間かけてしまったら、非効率であり、家庭や仕事との両立もままならない。

浅野（2010）が、「多くの一般の学生も学習方法を明示的に教えられておらず、非能率的な学習のまま学業を終えてしまう。生涯学習を遂行するにあたり、学習を行なおうという意志を持ち、学習を効率的に行う技術を習得している必要がある」と述べているように、社会人が学習を継続するためには、様々な問題が隠れている。

では、社会人はどのように学習したら家庭

や仕事との両立ができるのであろうか。

そこで、本研究では、オンライン大学に入学した社会人学生を対象に、入学後の学習継続要因について明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2.1. 調査対象者

都市部近郊にあるX大学Y学部のeラーニングシステムを活用した通信教育課程に2013年度に入学した1年次の社会人学生を対象として調査を行なった。調査対象者は導入科目「スタディスキル」の受講生であり、回答期間は2013年7月28日～2013年8月4日（8日間）であった。回答はいずれも無記名で行い、大学の学習管理システムのアンケート機能を用いた。

2.2. 質問項目

社会人が入学後の学習状況についての質問22項目を作成した。その際、関・向後（2011）の調査におけるM-GTA分析によって抽出されたオンライン大学に入学した社会人の学習継続要因に関する結果を参考にした。

回答は、「1. まったくそう思わない」から「5. 強くそう思う」の5件法で求めた。

さらに、フェイス項目では、所属学科、性別、年齢、勤務形態、結婚の有無、子どもの有無をたずねた。

3. 結果

3.1. 回答者の属性

調査の結果、77名の回答を得た（平均44.01歳、 $SD=8.66$ ）。回答者の内訳は男性31人、女性46人であった。年齢層では10代が1人、20代が3人、30代が16人、40代が42人、50代が13人、60代が2人であった。

3.2. 入学後の学習状況に関する平均評定値

入学後の学習状況22項目の平均評定値を検討した（図1）。

平均評定値が高い順に、「課題の提出期限を守ることができた」（4.51）、「どこでも学習できるeラーニングの利点を活用できた」（4.31）、

「家族の協力を得ることができた」(4.29), 「スタディスキル科目をうまく履修できた」(4.22), 「BBSで学友の意見を読んで参考にすることができた」(4.17), 「学費の工面をうまくすることができた」(4.00), 「学んだことを自分の仕事や生活に活かすことができた」(3.83), 「学習計画通りにすすめることができた」(3.65), 「データリテラシー科目をうまく履修できた」(3.64), 「英語科目をうまく履修できた」(3.49), 「仕事が忙しくても学習する時間を確保することができた」(3.42), 「科目の選択を適切にすることができた」(3.40), 「BBSやレビューシートに積極的に書き込

むことができた」(3.34), 「教育コーチとうまくコミュニケーションをとることができた」(3.25), 「職場の上司や同僚から理解を得ることができた」(3.12), 「学友とうまくコミュニケーションをとることができた」(2.74), 「教員とうまくコミュニケーションをとることができた」(2.68), 「サークルのイベントに参加して動機づけが高まった」(2.55), 「学友に勉強の相談をすることができた」(2.51), 「十分な睡眠を取ることができた」(2.44), 「休暇日を適宜設けることができた」(2.44), 「大学の図書館や生協などを利用することができた」(2.16) となった.

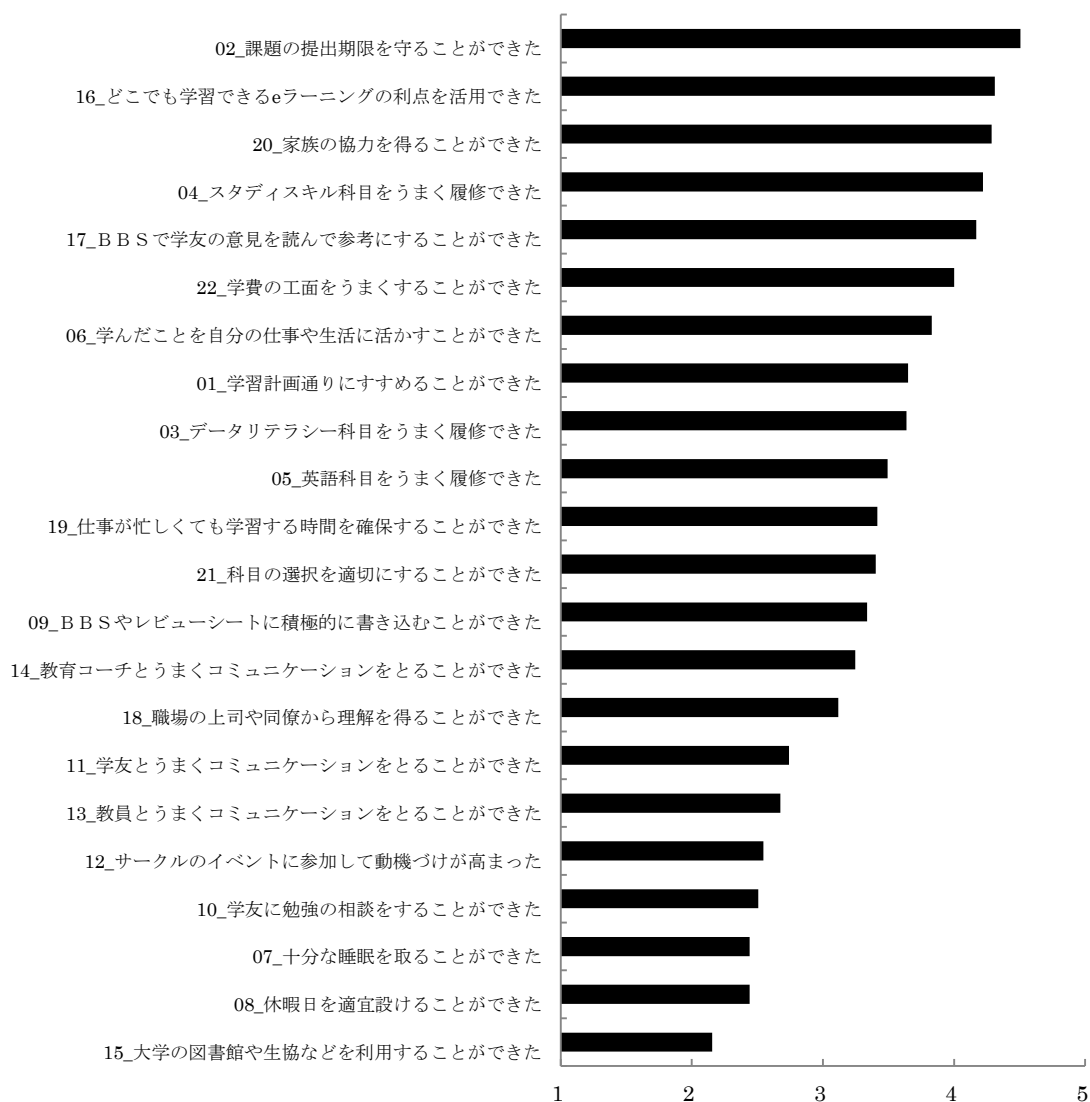


図1 入学後の学習状況の平均評定値結果 (N=77)

3.3. 項目分析

入学後の学習状況22項目の平均値と度数分布を確認した。いくつかの項目で度数の偏りが見られたが、いずれの項目も入学後の学習状況を把握する上で必要な内容が含まれていると判断し、すべての項目を以後の分析対象とした。

3.4. 入学後の学習状況の構造

入学後の学習状況 22 項目のうち、特定の授業科目について質問した 3 項目を除外した 19 項目に対して、IBM SPSS Statistics 21 により最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。固有値の変化 (5.11, 2.66, 1.44, 1.39, 1.14, ...) と因子の解釈可能性を考慮し、4 因子が妥当であると考えられた。そこで、因子数を 4 に仮定し、再度因子分析を行った。その結果、0.35 以上の負荷量を示さなかった 7 項目を分析から除外し、残りの 12 項目に対して、再度、最尤法、プロマックス回転を行なったところ、4 因子を抽出した。その結果を表 1 に示した。

第 1 因子は、「学友とうまくコミュニケーションをとることができた」、「学友に勉強の相談をすることができた」、「サークルのイベントに参加して動機づけが高まった」の 3 項目で高い負荷量を示していた。そこで、「学友とのつながり」と命名した。

第 2 因子は、「教員とうまくコミュニケーションをとることができた」、「教育コーチとうまくコミュニケーションをとることができた」、「大学の図書館や生協などを利用することができた」の 3 項目で高い負荷量を示していた。そこで、「教員・コーチとのコミュニケーション」と命名した。

第 3 因子は、「学習計画通りにすすめることができた」、「仕事が忙しくても学習する時間を確保することができた」、「課題の提出期限を守ることができた」、「科目の選択を適切にすることができた」の 4 項目で高い負荷量を示していた。そこで、「学習の計画と遂行」と命名した。

第 4 因子は、「学費の工面をうまくすることができた」、「家族の協力を得ることができた」

の 2 項目で高い負荷量を示していた。そこで、「学費と家族の支援」と命名した。

内的整合性を検討するために Cronbach の α 係数を算出したところ、「学友とのつながり」で $\alpha=.89$ 、「教員・コーチとのコミュニケーション」で $\alpha=.74$ 、「学習の計画と遂行」で $\alpha=.73$ 、「学費と家族の支援」で $\alpha=.74$ であった。

各因子間相関係数から、「学友とのつながり」と「教員・コーチとのコミュニケーション」においては $r=.43$ 、「教員・コーチとのコミュニケーション」と「学習の計画と遂行」においては $r=.45$ 、「学習の計画と遂行」と「学費と家族の支援」においては $r=.44$ と中程度の相関が示された。

3.5. 学習継続因果モデル

入学後の学習状況の評定項目から抽出された各因子の下位項目の平均値を下位尺度得点とし、観測変数を作成した。

観測変数「学友とのつながり」、「教員・コーチとのコミュニケーション」、「学費と家族の支援」から「学習の計画と遂行」への影響関係を検討するために、共分散構造分析を行なった。分析には IBM SPSS Amos 21 を用いた。

有意でなかったパスを削除し、再度分析を行ったところ、適合度指標は、 $X^2(2) = .305$, $GFI = .998$, $AGFI = .990$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .00$, $AIC = 16.305$ となり、高い適合度が得られた。図 2 に最終的なモデルを示した。

本モデルでは、「学友とのつながり」から「教員・コーチとのコミュニケーション」への有意な正のパス係数が得られた ($\beta=.43$, $p<.001$)。さらに「教員・コーチとのコミュニケーション」から「学習の計画と遂行」への有意な正のパス係数が得られた ($\beta=.36$, $p<.001$)。

また、「学費と家族の支援」から「学習の計画と遂行」への有意な正のパス係数が得られた ($\beta=.30$, $p<.01$)。

しかし、「学友とのつながり」から「学費と家族の支援」及び「学習の計画と遂行」への有意なパス係数が得られなかった。

表1 入学後の学習状況の因子分析結果（最尤法，プロマックス回転， $N=77$ ）

項目	I	II	III	IV
第1因子：学友とのつながり ($\alpha=.89$)				
11_学友とうまくコミュニケーションをとることができた	1.00	-.04	.06	.03
10_学友に勉強の相談をすることができた	.85	.01	.04	.01
12_サークルのイベントに参加して動機づけが高まった	.67	.17	-.05	-.06
第2因子：教員・コーチとのコミュニケーション ($\alpha=.74$)				
13_教員とうまくコミュニケーションをとることができた	-.07	1.00	.03	-.08
14_教育コーチとうまくコミュニケーションをとることができた	.12	.69	.00	.13
15_大学の図書館や生協などを利用することができた	.20	.47	-.17	-.08
第3因子：学習の計画と遂行 ($\alpha=.73$)				
01_学習計画通りにすすめることができた	.03	-.04	.80	-.08
19_仕事が忙しくても学習する時間を確保することができた	-.07	.10	.61	.00
02_課題の提出期限を守ることができた	.10	-.21	.56	.00
21_科目の選択を適切にすることができた	-.03	.24	.51	.17
第4因子：学費と家族の支援 ($\alpha=.74$)				
22_学費の工面をうまくすることができた	.01	-.01	-.12	1.05
20_家族の協力を得ることができた	-.04	-.06	.19	.55
	I	II	III	IV
因子間相関	I	—	.43	.18
	II		—	.45
	III			—
	IV			

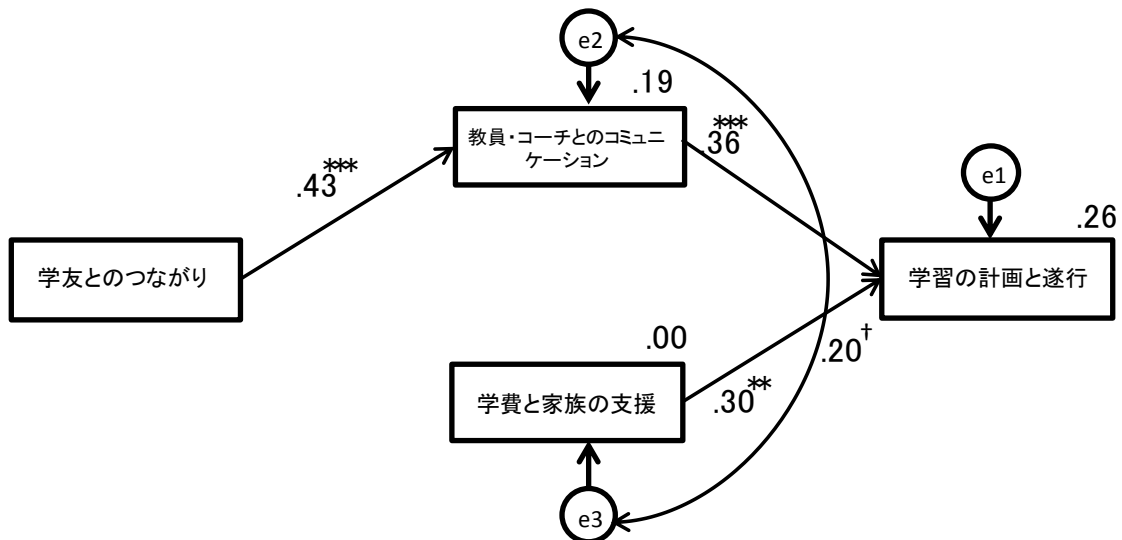


図2 学習継続因果モデル

$\chi^2(2) = .305$, GFI = .998, AGFI = .990, CFI = 1.00, RMSEA = .00

有意なパスのみ表示 † $p < .1$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4. 考察

4.1. 入学後の学習状況

4.1.1. 学習時間の確保と遂行

入学後の学習状況 22 項目の中で、「課題の提出期限を守ることができた」という平均評定値に最も高い結果が出た。さらに、「仕事が忙しくても学習する時間を確保することができた」、「学習計画通りにすすめることができた」の平均評定値も高かったことから、社会人学生が家庭や仕事との両立をさせながら、提出期限までに効率良く課題をこなしていることが明らかになった。

しかし、「十分な睡眠を取ることができた」、「休日を適宜設けることができた」の平均評定値が低いことから、仕事や家庭との両立の中で、睡眠や休日を設けることに困難さを感じている。このことから、社会人学生が仕事や家庭での役割を維持しながら、学生としての生活を続けるには時間的制約がかかるため、睡眠を削ったり、休暇を学習時間に充てたりしながら学んでいることが示唆された。

社会人学生が、仕事や家庭との両立の困難を乗り越えていくには、自分自身の強い学習動機と仕事や家庭との両立が可能な時間配分が必要である(田中・向後 2014)。そのためには、限られた生活時間の中で優先すべきものを判断し、学習するための時間を確保するために、時間管理のスキルを鍛える必要がある。

4.1.2. 学習環境の評価

「どこでも学習できる e ラーニングの利点を活用できた」の平均評定値が高かったことは、オンライン大学の特徴であるインターネット配信による授業の利便性が、社会人学生によって評価されていることが明らかになった。

e ラーニングでの受講は、場所と時間を問わず、自分の生活ペースで学びを進めて行ける利点がある。日本国内だけでなく、海外居住者においても地理的な距離を補完し、学業継続が可能な条件が備わっている。つまり、社会人にとっては学習を継続し易い受講形態であることを示唆している。また、授業では、意見交換を BBS 上に記入する学習スタイル

であることから、「BBS で学友の意見を読んで参考にすることができた」、「BBS やレビューシートに積極的に書き込むことができた」の平均評定値が高く、学生が積極的に授業に関わり、BBS に書き込まれた学友の意見を参考にしながら、学習の理解を深めていることが見てとれた。

4.1.3. 職場や家庭からの支援

「家族の協力を得ることができた」、「学費の工面をうまくすることができた」の平均評定値が高かったことから、家庭からの協力や支援を得ながら学習環境が整備されていることが明らかになった。成人学習は自ら得た賃金をその学習活動に費やし、従来までの教えられる学習活動ではなく、自らの課題を意識し学習のプロセスや目標値を学習者自身が決定する自己決定型学習である(秋山 2012)。そのため、学費の工面が可能になることは、学習に対するモチベーションに繋がることが考えられる。

一方、「職場の上司や同僚から理解を得ることができた」の平均評定値が低かったことから、上司や同僚からの理解を受けられやすい職場かどうか影響していると考えられる。また、学生自身が、学び直すことへの抵抗感や職場へ迷惑をかけたくないといった理由で職場に開示していない人が一定の割合でいる(田中・向後 2014)ため、職場からの支援に期待していないことも推察される。

4.1.4. 指導者・学友とのコミュニケーションとリソース利用

「教育コーチとうまくコミュニケーションをとることができた」の平均評定値は高かったが、「学友とうまくコミュニケーションをとることができた」、「教員とうまくコミュニケーションをとることができた」、「学友に勉強の相談をすることができた」の平均評定値は低かった。このことから、BBS 上で頻繁に書き込みを行っている場合、直接指導をしてくれる教育コーチとのコミュニケーションには評価をしているが、教員や学友とのコミュニケーション不足を感じていることが明らかになった。

オンライン大学の学生の場合は、教員・教育コーチへ学習相談をしたあと、すぐにフィ

ードバックがなければ、自分の学習に対する疑問や不安が解消されない。十分な指導を受けられない学生は、指導者に対して不満を持ち（関・向後 2011）、学習を継続させることが困難になる可能性がある。これは、学生側からの指導者へのアプローチだけでなく、指導者側からの学生へのサポート体制を強化し、大学側の運営方法を改善していくことが重要であることを示唆している。

また、大学に通学できる一般の大学生の場合は、教室で受講することができるため、その場で教員に質問したり、学友に相談をしたり、コミュニケーションを取れる機会が多い。しかし、オンライン大学の学生の場合、学友とのコミュニケーションに関しては、BBS 上で掲載される学友の名前を覚えることができても、顔が見えないコミュニケーションであるため、心理的な距離感を埋めることが難しいと考えられる。

ただし、大学では、入学式への参列、学内でのスクーリング授業、学期末ごとに懇親会が企画されている。その他にも、オンライン大学の学生によって運営されているサークル活動で学生同士が交流するための各種イベント等が開催され、年代を超えた先輩から後輩への情報交換が行われている。しかし、「サークルのイベントに参加して動機づけが高まった」の平均評定値が低かったことから、サークルへの参加率が低いことが明らかになった。これは、学友とのつながりを持ちたいと思っていながらも、実際にサークル活動に参加することができない学生がいることを示している。学生の居住地と大学やサークルの開催地との地理的な距離感が阻害要因になっている可能性が考えられる。

加えて、「大学の図書館や生協などを利用することができた」の平均評定値が最も低かったことから、遠隔地居住者にとっては、大学にあるリソースを利用できないといった地域格差や不公平感も垣間見られる。遠隔地の学生は、居住地にある図書館を利用できるが、学術的文献は限られている。そのため、高額の学術図書を購入し、インターネット上のデータベースを利用しながら、学術論文を入手することで、学習を進めていると考えられる。

このように、e ラーニングによる受講は、孤独な学習を余儀なくされ、大学のリソース利用にも限界がある。このことから、教員、教育コーチからの指導や、学友とのつながりによって、学業の不安を取り除くだけでなく、学習を継続させる強い動機にもなりうるかと推察される。

4.2. 学習継続因果モデル

因果モデルより、「学友とのつながり」が「教員・コーチとのコミュニケーション」を促進させることが明らかになった。さらに、「教員・コーチとのコミュニケーション」が「学習の計画と遂行」へ繋がること示された。

オンライン大学の学生は、一人で学ぶ環境であっても、潜在的意識としては、大学で友人を作りながら、人脈を広げていきたいと思っ入学している（田中・向後 2013）。

したがって、大学のスクーリングや懇親会、サークルのイベントなどに自ら積極的に参加して、実際に学友と交流することが重要であることを示している。学友との交流は、大学生になったことを実感させるだけでなく、孤独な学習環境における心理的・物理的距離感を埋めることになると考えられる。

また、社会人は、常に仕事や家庭との両立に不安を感じながら学習を続けている。学習が進まない、理解が追い付かないなどの学習の困難点が生じると、ネガティブな学習姿勢に転じやすく、学習を継続する気力が喪失する可能性もある（関・向後 2011）。学習の理解を進めるために、学友とのつながりから得られた情報や、積極的に教員や教育コーチに質問をすることで、学業上の不安を解消させることができる。このことが、学生にとってポジティブな学習姿勢になり、計画的に進めながら学習を遂行させることを示唆している。

つぎに、「学費と家族の支援」が「学習の計画と遂行」に繋がると示された。オンライン大学の学生は、働き盛りの社会人が多く、学習の継続は、仕事や家庭での環境に大きく左右される。仕事では多忙な業務をこなし、家庭では子どもの進学や親の介護などもあり、ライフイベントにおいて負荷がかかる時期である。このような時期において、学生自身の

学費を捻出することは、家族の理解無くしては考えられない。加えて、学習する時間を捻出するためには、家族の協力が必要である。仕事や家事、子育ての時間を効率良くこなしながら、学習時間を確保することが必要である。

このことから、家族からの協力を得ることによって、学費や学習する時間を確保し、学習環境が整備されることが考えられる。

5. 結論

オンライン大学に 2013 年に入学した社会人を対象として、入学後の学習継続要因について調査した結果、以下のことが明らかになった。

(1) オンライン大学の学生は、学友とのつながりが、教員・教育コーチへのコミュニケーションに影響を与える要因となる。このことから学業上の不安を解消させ、ポジティブな学習姿勢になり、学習継続に繋がる。

(2) 家族の協力が、学費や学習時間を確保する要因となり、学習継続に繋がる。

参考文献

秋山豊 (2012) 大学通信教育における生涯学習支援の推移と動向. 大正大学大学院研究論集,36 : 206-197

浅野志津子 (2010) 生涯学習参加に影響を及ぼす学習動機づけと学習方略. 風間書房, 東京

文部科学省 (2013) 平成 25 年度学校基本調査.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2013/12/20/1342607_3.pdf (参照日 2014. 09.05)

文部科学省 (2014a) 平成 26 年版高齢社会白書 (全体版) .

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/08042205/004.htm (参照日 2014. 08.31)

文部科学省 (2014b) 平成 26 年度学校基本調査 (速報版) .

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2014/08/07/1350732_03.pdf (参照日 2014.

08.31)

内閣府 (2014) 平成 26 年版高齢社会白書 (全体版) .

http://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2014/zenbun/t_2_3.html (参照日 2014. 08.31)

中村香, 三輪健二 (2012) 生涯学習社会の展開. 玉川大学出版部, 東京

関和子, 向後千春 (2011) 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. 日本教育工学会研究報告集, JSET12-3, pp.107-114

田中理恵子, 向後千春 (2013) オンライン大学に入学した社会人の入学動機の分析. 日本教育工学会研究報告集, JSET13-4, pp.73-80

田中理恵子, 向後千春 (2014) オンライン大学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, pp.357-364