

学位研究 第10号 平成11年6月 (論文)

[学位授与機構研究紀要]

アメリカにおける学外学位課程の動向

The Development of External Degree Programs in the U.S. Higher Education

江原 武一

Takekazu EHARA

Research in Academic Degrees, No.10 (June, 1999) [the article]

The Journal of National Institution for Academic Degrees

アメリカにおける学外学位課程の動向

江原 武一*

1. 学外学位課程の特徴

本稿の目的は、アメリカの高等教育における学外学位課程の動向を明らかにすることである。この研究テーマについては、すでにいくつかの邦文の先駆的な先行研究がある（金子忠史，1993年；館昭，1994年；森利枝，1996年）。本稿ではそうした先行研究やその他の関連文献からえられる知見と現地調査の結果をふまえて、学外学位課程の動向をその特徴や定着と発展の背景、普及状況などを中心に整理してみたい。

サリバンらによれば、学外学位課程（external degree program）は、大学にフルタイムの学生として2年間なり4年間継続して在籍する代わりに、多様で柔軟な就学形態を利用して学士や修士などの学位を取得する、主に成人を対象にした課程である。アメリカでも学生は所属大学のキャンパスにある教室に出席して学習するのが原則だが、主にキャンパスの外側、つまり学外で学んだ成果にもとづいて学位を取得する課程なので、このように呼ばれている（Sullivan et al., 1997, pp.5-6）。日本でいえば、放送大学や通信制の大学教育、あるいは1993年に設置された学位授与機構による「単位累積加算」制度にもとづいた学位取得などをさらに発展させた、新しいタイプの教育機会を総称する言葉だといってよいだろう。

この学外学位課程には、(1)キャンパスに在学して学習する期間が短期間で済むか不要である、(2)学習時間や学習場所の制限が少なく（週末開講の授業、学生が自主的に編成する自立学習、学生の職業に関連した学習など）、学生の学習では多種多様なコミュニケーション技術が使われる（テレビやラジオの放送教材、郵送されるビデオや印刷教材、インターネットなど）、(3)学生の過去の学習が大学の単位に相当するかどうかを評価して認定する、(4)専攻については学生自身が計画を立て、大学教員はそれを承認する、(5)大学教員の役割は講義をすることよりも学生の学習を促進したり指導することであるといった特徴がある。

学外学位課程は軍隊や企業なども開設しているが、主として大学が提供する高等教育機会であることも大きな特徴として指摘しておこう。ただしその設置形態は非常に多様で、学外学位課程のみを提供する独立の機関があったり、大学内に設置されている場合でも、この課程が学内の主要な部局を構成しているところや、学内の独立した大学構外教育部、あるいは特定の学科や部門が担当しているところなどがある。しかしいずれの場合も、この課程の管理者の主要

*京都大学大学院教育学研究科・教育学部教授

な関心は、その大学教育としての質や水準と、成人学習者のニーズにみあった利用方法や課程編成とのバランスをどのようにして適切なものにするかということである。

したがってこの課程の多くはもともと、かつて大学に在籍してなんらかの単位を取得したことのある成人の大学中退者が学位取得をめざす課程として設置されたものであり、学外学位はその質や水準の点では伝統的な学位と同じだが、多種多様な非伝統的な学習手段によって取得できる学位だと考えられている。また大部分の課程は学士取得用だが、修士や博士の学位取得をめざす課程も急速に増えている。専門分野で近年増加したのは経営学、教育学、保健医療関係、一般教育などである。

2. 学外学位課程の基本的な手段

このような特徴をもつ学外学位課程を構成する基本的な道具立てとして、サリバンらは(1)過去の学習の評価、(2)契約学習、(3)能力にもとづいたカリキュラムと学位取得、(4)学習成果、(5)遠隔教育の5つをとりあげている (Sullivan et al., 1997, pp.6-12 ; なおStewart and Spille, 1988, 訳94-106頁も参照)。

はじめに(1)過去の学習の評価 (assessment of prior learning) についてみると、学外学位課程に入学する学生は、入学前にすでになんらかの学習経験がある。それは他の大学での授業であったり、軍隊や企業、労働組合、政府機関、専門職団体などが提供する教育であったり、あるいは労働経験や読書、旅行、自己学習といった個人的な学習であったりする。受け入れ大学は体系的な評価によって、これらの過去の学習が大学レベルでの学位取得に適用できるかどうかを決定する。そのために学生はそうした学習経験を示す成績証明書や修了証明書等の証拠書類を提出し、受け入れ大学は所定の手続きに従って、それらが中等後教育の水準であるかどうかを評価する。

評価法として最もよく用いられるのは、大学レベル試験プログラム (College Level Examination Program) のような標準試験である。この他に個別の学科や大学教員が開発した試験も使われる。またアメリカ教育協議会 (ACE) のような第三者機関による評価も行われている。この第三者評価は、基準認定を受けた正式の中等後教育機関以外の組織や機関、たとえば軍隊や企業などが主催した教育を利用した過去の学習を評価する際に行われることが多い。さらに評価を実施する資格のある大学教員が、職業資格証明書や免許証を評価したり、学生の知識や技術、能力を実地に評価する場合もある。

学生が過去に在籍した大学の既修単位も、受け入れ大学の規定に従って評価される。そしてこうした手続きによって大学の単位として認定された過去の学習は、受け入れ大学の正式の単位として成績証明書に記載されることになる。

(2)契約学習 (contract learning) は教員と学生が個人的に交わす協約 (agreement) にもとづいて行われる学習である。この協約文書には通常、①学習内容、②学習方法、③学習の評価法、評価時期、評価者、④学習教材、⑤学習の修了日が記載される。なおこうした契約は成人学生

向けの非伝統的な課程だけでなく、伝統的な教室での授業でもよく使われるようになってきている。

大学によっては、(3)能力にもとづいたカリキュラムと学位取得 (competency-based curricula and degrees) を提供しているところもある。この課程では受講した科目の数や取得した単位数はとくに考慮されない。学生はその代わりに、その課程の卒業にふさわしい能力があることを証明しなければならない。学生の能力は特定の知識や技術について評価されたり、一般的な能力や個人的な特徴や特質について評価される。評価は明確な基準にもとづいて、実技や実演を含めたさまざまな技法や方式によって行われ、その結果、その課程の修了者にふさわしい能力があることが証明されれば、学位を取得できることになる。

(4)学習成果 (learning outcomes) は学生がモジュールや科目、課程、その他の学習活動を修了するために習得しなければならない知識や技術、能力を文章やプログラムの形で明示したものである。学生はこの学習成果を参照することによって、過去の学習との重複をさけたり、学位取得のためにこれから学ぶべきことを知ることができる。

たいていの大学では、学習成果の評価はモジュールや科目、課程の内容について行われる。学部 (学士課程) 教育レベルの評価で最もよく使われるのは、多項式選択問題やエッセイといった筆記試験である。この他に成人学生を対象にした評価では、学生が共同して作成したプロジェクトや報告書、実技や実演、制作などもよく使われるが、いずれの評価でも、合格のための基準はあらかじめ明示されており、担当教員によって学生に周知される。

(5)遠隔教育 (distance education) は学生が系統的に組み立てられた自習用の学習教材を提供する大学に在籍し、大学から送られてきた教材を利用して自宅や職場などで自習する学習方法である。学生はあるレッスンが修了すると、それを郵便やファックス、コンピュータなどのメディアを用いて大学に送り、その科目を担当する教員から訂正やコメントを受けたり、採点や履修指導をしてもらう。そしてその結果は再び、郵便やファックス、コンピュータなどによって学生に返される。こうした直接の出会いではなくメディアを通じて、教員と学生が個人的なコミュニケーションを行うのが遠隔教育の大きな特徴である。

この遠隔教育では、大学教員は教室で直接の対面による授業をする代わりに、個々の学生について、その学習を促進したり指導することを期待されている。また学生の事情に応じて自習のための時間と場所を決めることができるので、経済的にも時間的にも教室に出かける余裕がない成人学生にとって、非常に利用しやすい学習方法である。

コンピュータやインターネット、イーメールなどの情報技術が90年代以降飛躍的に発展したため、遠隔教育は学外学位課程を支える主要な手段として、ますます注目されるようになった。というよりも最近では、学外学位課程の代わりに、遠隔教育とか遠隔学習 (distance learning) という言葉が使われることも多い。これらの言葉の厳密な意味や範囲は定義の仕方によって当然異なるが、いずれもほぼ同じ教育機会をあらわす言葉として使われている。

3. 学外学位課程の発展とその背景

アメリカの高等教育は第二次大戦後、その規模を飛躍的に拡大した。とくに急激に伸びて多くの人が大学で学ぶようになったのは、1960年代から70年代前半の期間である。学外学位課程は、この高等教育が急速に大衆化した60年代に大学改革の革新的な試みとしてあらためて注目された後、70年代に入ると具体的な制度として高等教育に導入され、定着・発展していった（金子忠史，1993年，44-45頁；館昭，1994年，5頁）。その背景を簡単に現在までたどってみると、次のようにまとめられる。

まず第1に、学外学位課程は当初、高等教育機会を拡大、充実するための有力な方策の1つとして注目され、その導入がはかられた。アメリカの高等教育の大衆化は主として、教育中心の2年制大学、とくに公立のコミュニティ・カレッジと、修士課程をもつ州立大学を中心とした総合大学に大量の学生を受け入れることによって達成されてきた。しかし学生数の急増に直面して、多くの大学関係者は新しい大学教育の方法を開発する必要に迫られた。伝統的な大学教育の方法に頼っているだけでは、つまり高校を卒業したばかりの若いフルタイムの学生がキャンパスにある教室に出席して、大学教員の指導を直接受けながら学習する方式だけでは、大挙して押し寄せる多様化した学生の受け入れに適切に対処できなかったからだ。

そのため多くの大学では、入学者選考を改善してそれまで高等教育の門戸が閉ざされていた学生を受け入れたり、学習方法の強化と簡易化をはかったり、卒業後の就職に役立つカリキュラムを開発したりした。学生の多様化に対応して、特定の学生を受け入れて革新的な大学教育を行う非伝統的な大学も数多く設置されている。学外学位課程はこうした革新的な試みの1つとして位置づけられる。もっとも学外の成人向け課程そのものはアメリカでも、すでに1930～40年代に普及していた。この高等教育の影に隠れて見えなかった教育機会が、学生の急増期に、多様化した学生の新しい受け皿としてあらためて注目されるようになったのである（Hall, 1991, pp.31-33 ; Cardozier, 1993, p.1）。

この課程を通じて、それまでさまざまな理由で伝統的なキャンパスでの大学教育を利用できなかった人びとにも、学位を取得できる道が大きく開かれた。たとえば軍人は軍隊勤務中にさまざまなトレーニングを受けるが、そうした学習経験も大学教育と同レベルだと認められれば、大学の単位として認定される。また職場を離れられない企業マンや子育てに忙しい専業主婦は、この課程を利用して職場や家庭で学びながら学位を取得することができるようになった。

第2に、アメリカの多くの大学は大学経営の面でも、学外学位課程に強い関心を示した。とくに70年代後半以降一転して、学生人口の長期的な減少に直面すると、どのタイプの大学にとっても自分の大学にふさわしい学生を確保し、大学経営を安定させることが重要な課題になった。そのため2年制大学と総合大学を中心に、数多くの大学が伝統的な大学観からみれば大学教育にとって必ずしもふさわしくない、非伝統的な新しい学生（new students）を積極的に受け入れたのはよく知られている。新しい学生とは、学生の属性からいえば女子学生・マイノリティ学生・成人学生であり、その就学形態でいえば短期教育・パートタイム就学を希望する学

生である。学外学位課程はこれらの特徴をもつ新しい学生のうち、とくに成人学生マーケットの開拓に役立つ課程と考えられ、多くの大学がその開設を積極的に押し進めてきた。

ところでこうした背景に加えて、90年代に入ると、学外学位課程をとりまく環境は大きく様変わりした。まず第1に、コンピュータやインターネット、イーメール、グラフィック・インターフェイスなどの情報技術が飛躍的に発展し、遠隔教育が手軽で身近なものになったために、この課程は学生を獲得する手段として、いっそう大学関係者に注目されるようになった。新しい情報技術は通常のキャンパスでの大学教育でも大幅にとりいれられ、さまざまな場面で活用されている（放送教育開発センター、1996年、31-32頁）。しかし情報技術の発展は、遠隔教育を主要な手段にしてきた学外学位課程にとって、その飛躍的な拡大を促す強力な追い風となった。たとえば遠隔教育課程を開設している大学は、1993年の93校が3年後の1996年には762校まで急増している（Birnbau, 1997, p.3）。

第2に、高等教育に対する公的な財政援助が限られているため、学外学位課程の拡大は低コストで高等教育機会をいっそう拡大する有力な方策だとみなされるようになってきている。学歴の高度化はどの国でも、個人のキャリア形成と社会の発展にとって不可欠だと考えられている。経済大国として今日の世界経済をリードしているアメリカも例外ではない。クリントン大統領は再選2期目の97年初頭の「一般教書」で、アメリカの将来にとって最も重要な課題は、すべてのアメリカ人が世界最高の教育を受けられるようにすることだと宣言したが、その背景にはこうした事情がある。そのために「一般教書」では、21世紀までに大学の前期2年間の高等教育機会をすべてのアメリカ人に開放するだけでなく、就学に対する経済的な障害を除く措置として、奨学金の増額や授業料控除などの施策を実施することが提案された。

しかしその一方で、高等教育に配分できる公的資金は限られているため、低コストで実現できる高等教育機会の拡大が構想され、州政府主導の大規模な学外学位課程の設置が脚光を浴びるようになった。従来型の大学の新設には、施設設備の整備拡充や大学教員の確保をはじめ、膨大な経費がかかるからだ（Mingle, 1998, pp.7-8）。アメリカの18歳人口の規模は1979年にピークの432万人に達した後、92年の330万人まで減少を続けたが、その後は微増に転じ、2000年には394万人、2010年には436万人まで回復すると予測されている（Andersen et al., 1989, p.13 ; Andersen, 1998, p.8）。したがって州によって対応は違うが、若年人口増に伴う在籍学生数の増加が見込まれる州は、高等教育機会を効率的に拡大する有力な方策の1つとして、大規模な学外学位課程の設置に大きな関心を寄せている。たとえば「高等教育新聞」の98年9月11日号は、次のような2つのバーチャル大学の動きを伝えている。1つはカリフォルニア・バーチャル大学が、前ペンシルバニア大学副総長のチョドロー（S.A. Chodorow）を初代の最高経営責任者（CEO）に任命したこと、もう1つは長い間その開校が待たれていたウェスタン・ガバナーズ大学が、いよいよ学生登録を開始したことである。

カリフォルニア・バーチャル大学は州内にある98校の公私立大学が参加する大規模な遠隔教育事業であり、ウェスタン・ガバナーズ大学はコロラドやユタなどの西部15州の州知事が支援する遠隔教育のみを提供する大学である。どちらも現在は試運転の段階だが、典型的な学外

学位課程の特徴をもっており、自前のキャンパスや大学教員をとくにもたず、学生には他の大学で開発された学習教材がビデオやインターネットによって提供される。カリキュラムは企業等の雇用者の要請を強く反映した職業専門教育が主体であり、学生はそのなかから自分の必要に応じて学びたい科目を選択し、学生の学習成果は主に能力試験によって評価される⁽⁴⁾。

これに関連して、米連邦議会が営利的な職業学校 (for-profit trade schools) を正式の高等教育機関に含める方向に動いていることも指摘しておこう (たとえば「高等教育新聞」98年9月4日号, A47を参照)。中等教育修了後進学する営利的な職業学校は現在、非営利的な高等教育機関ではなく、非大学中等後教育機関として位置づけられている。高等教育法による奨学金やローンなどの学生の財政援助も、非営利的な高等教育機関とは別扱いである。

しかしこうした営利的な職業学校を正式に高等教育機関に含めるということは、大学教育をビジネスにして利益をあげる行為を公認することを意味する。この措置により、たしかに高等教育機会は一挙に拡大されるが、それと同時に、大学教育にも今までとはちがった形の競争原理がもちこまれ、通常の大学と職業学校とは学生の獲得をめぐる競争することになる。そしてその際に、学外学位課程のノウハウがコストを削減して利益を生み出すのに大いに役立つと考えられているのはいうまでもない。

第3に、学外学位課程への入学を希望する成人学生が増えてきたことも重要な条件である。アメリカは個人のキャリアにとっても学歴が大きくものをいう国だといってよい。日本では学歴主義の弊害がよく問題になる。しかしアメリカでは、学歴は個人の能力をあらわす1つの指標として日本よりも重視されており、実際に学歴の違いは失業率や職種、年収を大きく左右する (Snyder et al., 1997, p.420, p.422 ; Decker, 1997, pp.6-7)。多くの人びとが学外学位課程でより高い学位を取得しようとするのは、そうした実益があるからである。企業で働きながら学ぶ成人学生のなかには、自分の学歴をレベルアップして、職場での昇進をはかったり、より有利な職場への移動をめざす者も少なくない。

就業中であることや育児に時間をとられるなど、社会生活の制約が多い成人にとって、自分の都合にあわせて学習の時間や場所を選べる多様で柔軟な学習機会は大きな魅力である。高等教育機会はその規模が拡大するほど、就学しにくい人びとを対象にするようになるが、大衆化の進んだアメリカの高等教育はそうした局面にさしかかっている。また最近では、高等教育を特定の目的、たとえば職業と結びつける傾向がますます強まり、何かのための手段や道具とみなすようになってきているが、そうした人びとの要求は、学外学位課程の将来の発展にとくに大きな影響を及ぼすと考えられる。

4. 現 況—遠隔教育課程を中心に

国立教育統計センター (NCES) は1995年9月に、遠隔教育課程の現状に関する最初の全国調査を実施した (Lewis et al., 1997 ; NCES, 1998)。この調査では学外学位課程の代わりに、遠隔教育について調べているが、調査対象が2年制大学と4年制大学なので、ほぼ実質的に大学が

提供する学外学位課程に関する調査だと考えてよいだろう。また各大学には、遠隔教育を「オーディオやビデオ、コンピュータ・テクノロジーによって、(学外の)遠隔地に配送される教育課程または訓練課程」と定義して、回答を求めている¹²⁾。この調査の結果によれば、アメリカの大学が提供している遠隔教育課程には、次のような特徴がみられる。

大学のタイプ別開設状況

はじめに遠隔教育課程の開設状況を見ると(表1)、1995年秋の時点で、3,460校の大学のうち推計で1,130校、つまり33%の大学が遠隔教育課程を開設していた。25%の大学は今後3年間に遠隔教育課程を開設することを計画していたが、残りの42%の大学はとくにそうした計画はないと回答している。

表1 遠隔教育課程の開設状況 (1995年) (%)

	現在開設中	3年以内に 開設する 計画がある	3年以内に 開設する 計画はない
全大学	33	25	42
大学のタイプ			
公立2年制大学	58	28	14
私立2年制大学	2	14	84
公立4年制大学	62	23	14
私立4年制大学	12	27	61
大学の所在地域			
北東部	20	27	53
南東部	31	28	41
中央部	39	24	37
西部	40	23	37
在籍学生数			
3,000人未満	16	27	56
3,000～9,999	61	24	15
10,000人以上	76	14	10

注：比率の総計等には丸めのための誤差がある。
(出所) Lewis et al., 1997, p.6.

設置者別にみると、すでに遠隔教育課程を開設している大学には、私立校よりも公立校の方が圧倒的に多い。公立2年制大学の58% (校数は560校)、公立4年制大学の62% (380校) が開設しているのに対して、私立2年制大学で開設しているのはわずか2% (10校)、私立4年制大学でも12% (180校) にすぎない。

大学の所在地域別では、開設している大学が20%の北東部 (校数は180校) や31%の南東部 (260校) に比べると、39%の中部 (360校) や40%の西部 (330校) の方が普及している。また在籍学生数でみた大学の規模が大きくなるほど、開設している大学は多くなる。在籍学生数が3,000人未満の小規模大学では、その16% (校数は380校) が遠隔教育課程を設置しているが、

中規模大学（3,000～9,999人）は61%（460校）、大規模大学（1,0000人以上）は76%（290校）である。

遠隔教育課程の規模

全米の大学が1994-95年度に開設していた遠隔教育課程の推計総数は25,730課程である。そのうち45%は公立4年制大学、39%は公立2年制大学、16%は私立4年制大学で開設されていた（私立2年制大学は該当校の数が少ないので省略）。95年秋に遠隔教育課程を開設していた大学を、その94-95年度の開設課程数で分類すると、1～4課程24%、5～10課程21%、11～25課程25%、26課程以上26%に、ほぼ4分されている（4%の大学は94-95年度に未開設）。したがって約半数の大学の遠隔教育課程は、10課程以下の比較的小規模な課程である。

また94-95年度の在籍学生数で大学を分類すると、50人以下23%、51～200人24%、201～800人27%、801人以上22%なので、学生数からみても約半数の大学の遠隔教育課程は200人以下で、比較的小規模である。

遠隔教育のテクノロジー

95年秋に遠隔教育課程を開設していた大学を対象に、遠隔教育用の情報技術の使用状況を聞いた結果によると、最も多くの大学で使われていたのは、双方向インタラクティブ・ビデオ（57%）と一方向録画ビデオ（52%）である。この2つに次いで、双方向オーディオと一方向ビデオの併用（24%）と、双方向オンライン・インタラクシオン以外のコンピュータ・テクノロジー（たとえばインターネット）（22%）が多い。この他に少数だが、双方向オンライン・インタラクシオン（14%）や双方向オーディオ（11%）、一方向オーディオ（10%）、一方向ライブ・ビデオ（9%）、オーディオ・グラフィックス（3%）なども利用されている。

こうしたテクノロジーのうち、今後3年間に導入したり増やしたいという回答が多かったのは、双方向オンライン・インタラクシオン（71%）や、双方向オンライン・インタラクシオン以外のコンピュータ・テクノロジー（たとえばインターネット）（79%）、双方向インタラクティブ・ビデオ（79%）である。これらの双方向で教員と学生がやりとりできる情報技術は、メディアを通じて個人的なコミュニケーションを行う遠隔教育にとってきわめて有効だと考えられている。

また遠隔教育課程の開設大学を対象に、その学外の配送先を聞いた結果によると、最も多いのは学生の自宅（49%）であり、以下、大学の分校（39%）と他大学のキャンパス（35%）が続く。さらに24%の大学は初等・中等学校に、18%の大学は企業等の職場にも配送している。この他に大学によっては、図書館（10%）や、YMCAのような地域組織（4%）などにも配送している。

教育課程の特徴

95年秋に遠隔教育課程を開設していた大学に、どのような学生を対象にした課程を開設して

いたかを尋ねた結果によれば、大部分の大学は、主に学部学生と大学院学生を対象にしており、81%の大学は学部学生向けの課程を、また34%の大学は大学院学生向けの課程を開設していた。この2つに比べると、職業専門教育のための継続教育（13%）やその他の継続教育（6%）、初等・中等教育（6%）、成人のための基礎教育（2%）用の課程を提供する大学は少ない。

学部学生向け課程の開設大学を設置者別にみると、公立2年制大学（97%）、公立4年制大学（75%）、私立4年制大学（47%）の順に少なくなる。それに対して、大学院学生向け課程を開設している大学は公立2年制大学（3%）にはほとんどなく、公立4年制大学（66%）や私立4年制大学（60%）に多い。また職業専門教育のための継続教育課程の開設は、私立4年制大学（11%）や公立2年制大学（5%）よりも公立4年制大学（26%）に多い。

ところで、多くの大学が学生募集のターゲットと考えているのは、免許証の更新をめざす専門職業人（39%）と、最新の技術の習得や再訓練をめざす就業者（49%）である。とくに6割を超える公立4年制大学は、この2つのタイプの学生に対する関心が高い。その他に学生募集のターゲットとして注目されているのは、障害者（16%）や軍関係者（12%）、ネイティブ・アメリカン（7%）、非英語使用者（3%）などである。

在籍学生数と修了者数

1994-95年度に遠隔教育課程に在籍していた学生の推計総数は75万3,640人である（表2）。94年秋の高等教育在籍学生数は全体で1,426万2,000人だから、そのうち5.3%の学生が遠隔教育課程に正式に在籍していたと考えられる。設置者別にみて遠隔教育課程の学生が最も多いのは公立2年制大学で、半数を超える55%の学生（41万4,160人）が在籍していた。また公立4年制大学は31%の学生（23万4,020人）を、私立4年制大学は14%の学生（10万4,960人）を引き受けていたから、大多数の遠隔教育課程の学生（86%）は公立校で学んでいたことになる。

表2 遠隔教育課程の在籍学生数と修了者数（1994-95年）

	在籍学生数 (比率)	学位取得者数	修了証明書 取得者数
全大学	753,640 (100)	3,430	1,970
大学のタイプ			
公立2年制大学	414,160 (55)	170	50
公立4年制大学	234,020 (31)	2,180	1,770
私立4年制大学	104,960 (14)	1,080	160
大学の所在地域			
北東部	72,960 (10)	90	10
南東部	200,230 (27)	1,080	240
中央部	205,030 (27)	560	1,260
西部	275,420 (37)	1,700	460
在籍学生数			
3,000人未満	116,320 (15)	1,080	100
3,000～9,999	232,750 (31)	710	160
10,000人以上	404,570 (54)	1,640	1,720

注：私立2年制大学は該当校の数が少ないので、大学のタイプについては推計値の算出を省略。ただし全大学の総計、大学の所在地域別、在籍学生数別の推計では、私立2年制大学のデータも含めて算出。また総計等には丸めのための誤差がある。

(出所) Lewis et al., 1997, p.22, p.24.

95年秋に遠隔教育課程を開設していた大学のうち、23%の大学は遠隔教育課程を履修するだけで学位を、また7%の大学は遠隔教育課程を履修するだけで修了証明書を取得できる道を開いていた。そうした履修方法で取得できる学位数は690、修了証明書数は170にのぼる。

ただしこのルートで実際に学位や修了証明書を取得した者はそれほど多くない。というのも、94-95年度に遠隔教育課程の履修だけで学位を取得した学生の推計総数は3,430人、修了証明書を取得した学生の推計総数は1,970人にすぎないからだ。またこれらの数値を（やや乱暴だが）、93-94年度の準学士以上の学位取得者221万7,400人、92-93年度の1年未満の修了証明書取得者7万2,000人で除すると、それぞれ0.15%、2.74%である。したがって遠隔教育課程が急速に拡大しているのはたしかだが、学位や修了証明書の取得者でみた現在のシェアはきわめて限られている。

遠隔教育課程の目標

学生のアクセスの拡大は遠隔教育課程にとって、非常に重要な目標である。たとえば82%の大学は学生が学びやすい場所を整備することによって、また63%の大学は履修上の時間的制約を減らすことによって、学生のアクセスを拡大することが非常に重要だと考えている。さらに49%の大学は、教育機会を学生にとってもっと手頃なものにすることが非常に重要だと考えている。

この他に大学の在籍学生や視聴者の数を増やすのも、非常に重要な目標である。たとえば64%の大学は新しい視聴者に対する自校のアクセスを増やすことが、また54%の大学は自校の在籍学生数を増やすことが、それぞれ非常に重要だと考えている。学生1人あたりの経費を節減することは、遠隔教育を開設する重要な理由としてよく指摘されるが、この調査では、非常に重要だと回答した大学は20%にすぎない。また地域の雇用者の要求に応えることが非常に重要だと回答した大学は38%、さらに教育課程の質の改善が非常に重要だと回答した大学は46%である。

遠隔教育課程の障害条件

ところで、政策担当者にとって重要なのは、どのような要因が遠隔教育課程の開設や拡充を妨げているのか、その障害になる条件を知ることだろう。この調査では、そうした障害条件としてあらかじめ16の要因をあげて各大学の回答を求めている。その結果によれば、「非常に障害になる」という回答が多かったのは教育課程の開発経費（43%）、不十分な技術的基盤整備（31%）、設備備品の不足と維持費（23%）などである。

しかしあらかじめ障害になるのではないかと予想して回答を求めた要因のほとんどは、主要な障害とみなされていなかった。つまり州の認可をえられないこと（79%）、連邦政府や州政府、地方政府の引き締め政策（学生が取得できる遠隔教育の単位数の上限や奨学金受給の制限など）（58%）、法的な利害関係（知的所有権や著作権法など）（57%）、大学管理者の支援不足（60%）、大学の使命との不整合（58%）といった条件については、それぞれ「まったく障害

にならない」と回答した大学が多かったのである。

5. 課題と展望

学外学位課程は90年代に入ってから急速に変わりつつあるが、その将来における発展の方向を展望するには、さまざまな課題や問題について検討する必要がある。最後に、そのポイントをいくつか指摘してみよう。

第1は、学生が学ぶ高等教育機会として、学外学位課程をどのように位置づけるかという問題である。学外学位課程の在籍学生数や修了者数については、この課程のモニター役の一翼を担っているアメリカ教育協議会（ACE）もその全貌を把握しているわけではない。そのため、大学が開設している遠隔教育課程のみの数値だが、1994-95年度の在籍学生の推定総数は75万人で、94年秋の高等教育在籍学生数1,426万人のうち5.3%の学生が遠隔教育課程に正式に在籍していたと考えられる。この他に軍隊や企業なども学外学位課程を開設しているので、それを加えれば実際の学生規模はさらに大きくなるが、いずれにしても高等教育在籍学生数全体に占める比率はそれほど大きくない。在籍学生数の規模で見れば、非大学中等後教育機関の専門学校とほぼ同規模とみてよいだろう。

学生の特徴からみると、学外学位課程は非伝統的な新しい学生、とくに成人でパートタイム就学を希望する学生にとってアクセスしやすい高等教育機会である。高等教育はその規模が拡大して大衆化するほど、就学しにくい人びとを対象にするようになるが、社会生活の制約が多い成人にとって、自分の都合にあわせて学習の時間や場所を選べる学外学位課程は利用しやすい学習機会だといってよい。ただし学生の社会経済的背景の点では、必ずしも低所得層出身者やマイノリティが多いわけではない。

また遠隔教育課程を履修するだけで学位や修了証明書を取得できる道が開かれているけれども、実際の取得者数は94-95年度でも、準学士以上の学位3,430人、修了証明書1,970人だから、決して多くはない。その主な原因の1つは従来の通信制の大学教育と同じように、学習意欲や経費、学習時間の確保などの都合で学業の継続を断念する中途退学者が多いことだが、資格の取得をめざしていない学生が少なくないことも反映している。したがって学外学位課程は、生涯学習にふさわしい高等教育機会としての性格も備えている。こうした特徴やその他の条件もふまえて、学外学位課程の高等教育機会における位置と役割を明確にすることは、今後の発展の方向の展望にとってきわめて重要な作業である。

第2は、学外学位課程での学習方法の問題である。これは伝統的な大学教育の方法、つまり高校を卒業したばかりの若いフルタイムの学生がキャンパスにある教室に出席して、大学教員の指導や助言を直接受けながら学習する方法との関係で議論されることが多い。それに関連して、学生同士の接触が乏しいこともよく問題にされる。もちろん人生経験の豊かな成人学生にとって、そうした人間関係の経験はあまり意味がないという立場からの発言も当然考えられる。また学外学位課程によってしか学ぶ機会のない人びとにとっては、この課程で学ぶことは非常

に価値のあることであり、ある種の知識の習得や実務的な訓練は十分行うことができる。たとえば知っているかどうかとか、できるかどうかなどといった外部の基準によって簡単に判定できる事実に関する知識や標準化された技能などを学ぶことは、それほど難しいことではないかもしれない。

しかし批判的な学習者になるために時間をかけて考え抜いたり、特定の問題について十分な情報にもとづいて自分で判断できるようになるためには、あるいは自分の人生のあり方とか、他の人びととともに働くことの意味などについて議論をとおして考えたりするには、学外学位課程での学習だけでは必ずしも十分ではないだろう。つまり伝統的な大学教育では教員と学生、教員同士、学生同士が直接に対面する相互作用が非常に重視されてきたが、学外学位課程には、そうした機会がほとんど用意されていないのである (Birnbau, 1997, p.7)。その意味では、双方向のコミュニケーションを可能にする情報技術の進歩が大いに期待されているが、それでも実際には、そうした情報技術の支援だけで直接の人間関係からえられる学習や相互交流のメリットを完全に代替することはできないだろう。

第3は、学外学位課程で学んだことの効用の問題である³⁾。学生自身の満足度についてみると (全米規模の意識調査にもとづいているわけではないが)、彼らは多くの場合、学ぶことをとおしてよい経験がえられたとプラスに判断している。彼らにとって学外学位課程で学ぶことは快適であり、自分の興味や関心にあったコースや、職業に直接関係した役に立つコースを比較的自由にとることができる。またその機会は限られているけれども、大学教員や他の学生との相互作用をもつこともできないわけではない。通学しないで自宅や職場で学べるのも大きなメリットである。さらに首尾よく学位や修了証明書を取得すれば、収入や昇進の機会が増えたり、他のより優位な職種や地位に就く機会が増えると考えているので、全体としてみれば学生は満足しているとみてよいだろう。

また学外学位課程で取得した学位や修了証明書の扱いがよく問題になるが、資格としてはとくに著しく不利な扱いを受けているわけではない。たとえば大学院への進学で学士の取得が資格要件になる際にも、ハーバード大学やイェール大学などのような威信の高い大学はともかく、他の多くの大学では通常の学士と同等に受け入れられることが多い。ただし実際の社会生活での効用についてみると、学外学位課程で取得した資格は学生自身が期待するほど昇進に有利でもなく、収入もそれほど増えないのが実情である。常識的にみても、社会の人びとが学外学位課程で取得した資格を大学が授与する通常の資格とまったく同等に扱っているとは思われない。

第4は、学外学位課程で行われている教育の質の問題である。すでに述べたように、この課程の管理者はその大学教育としての質や水準と成人学習者のニーズにみあった利用方法や課程編成とのバランスについて、常に神経をとがらせている。それだけでなく、この課程は大学の他に軍隊や企業などによっても開設されているが、学外学位は基本的に質や水準の点では伝統的な学位と同じだと考えられているので、この問題にどのように対処するかは高等教育全体にとっても重要な検討課題である。

たとえば高等教育基準認定協議会 (CHEA) は情報技術を用いた遠隔教育課程を対象にして、

その教育の質を保証するための方策について予備的な調査を実施している (Phipps et al., 1998, pp.17-24)。その結果によれば、遠隔教育課程でも従来の大学や課程と同様に、次の4つの側面について評価 (レビュー) する方策を採用しているところが多い。(1) 大学教員の資格、新任教員の採用、教員研修、(2) 学生の学習時間 (週あたりの最小学習時間や宿題量、学生と教員や学生同士の相互作用の頻度など)、(3) 学生向けの支援サービスと情報提供、(4) 課程の目標と学習成果。

このうち従来の大学や課程と比べてとくに重視されているのは、大学教員の資格と学生向けの支援サービスに関する評価である。また大学教員による同僚評価よりも、大学管理者主導で外部のコンサルタントや評価の専門家に依頼して評価する傾向が顕著にみられる。さらに①教授・学習課程の評価を最も重視している、②顧客としての学生の要求を重視している、③カリキュラムの内容や編成に対する大学教員の関与が少ない、④学習の過程よりも学習成果の評価を重視する、⑤教授・学習過程に直接関連しない業務は外部の組織と契約して委託する、といった違いも指摘されている。

第5に、大学教育における情報技術の利用に関連した問題についても、ごく簡単に触れておこう。すでに述べたように、情報技術を大幅にとり入れた新しいタイプの大学教育の導入は、低コストで高等教育機会を拡大する有力な方策だとみなされるようになってきている。州政府主導の大規模な学外学位課程設置への動きは、その一例だといってよいだろう。政治家や教育行政関係者だけでなく、多くの一般の人びとも、従来型の大学の 신설には膨大な経費がかかるので、こうした状況を望ましいと考えている。というのも高等教育の整備拡充はたしかに重要な政策課題だが、連邦政府や州政府の政策のなかでは公共交通網の整備や福利厚生の実施などと競合関係にあり、教育の分野でもその優先順位は就学前教育や初等教育よりも低い位置にあるため、限られた公的資金を効率的に活用する方策が求められているからである。

新しい発想は積極的に導入して、とりあえず試してみる価値がある。その結果役に立たないことが分かれば、その時に廃止すればよいからだ。少なくともアメリカの大学改革はこれまで、そうした考え方で進められてきたように思われる。しかしアメリカでも今のところ、新たに開発された情報技術の導入によって質の高い教育を低コストで提供できるというのは、あくまでも希望的な仮説であり、これから研究をとおして検証すべき課題である。また遠隔教育課程の開設や拡充の障害になる条件として、教育課程の開発経費や不十分な技術的基盤整備などが指摘されているが、情報技術の導入が実際に今後どのような付加的なコストを伴うのかもよく分かっていない。

大学教員の目からみると、こうした情報技術をベースにした大学教育の導入は従来の大学教員の役割を大きく変え、その地位を不安定なものにする予想されるから、必ずしも積極的に対処しない恐れがある (Levine, 1997, pp.14-15)。さらにどのような革新的な試みの導入についてもいえることだが、とくに膨大なコストがかかる情報技術の導入では、財源や人的資源の豊かな大学ほど、そのメリットを効果的に活用することも予想される。そうした観点から大学教育の将来をイメージすると、情報技術環境が整備され、しかも伝統的な大学教育により人間

的なコンタクトも豊かな少数の大学がある一方で、人間的なコンタクトの乏しい大学教育を不十分な情報技術環境で補う形式的な学習機会しか学生に提供できない大学が数多くでてくるように思われる。

注

- (1) カリフォルニア・バーチャル大学の概要については、<http://www.california.edu>（1998年10月8日）を、またウェスタン・ガバナーズ大学の概要については、<http://www.wgu.edu>（1998年10月8日）および Phipps et al., 1998, pp12-13, p.21を参照。
- (2) 調査対象は総計1,274校の2年制および4年制の高等教育機関で、各大学では、その大学の遠隔教育の現状について最もよく知っている人に回答を依頼している。この郵送法による調査の有効回収率は94.4%、また集計の際には、回答のかたよりをさけるためにウエイトづけをして、全米レベルの推計値を算出している（1995年9月時点の高等教育機関の総数は約3,460校）。なおこの調査では（いくつか例外はあるが）、調査用に設定した遠隔教育の定義に従って、その大学のキャンパス内でのみ実施されている遠隔教育課程や、従来型の郵便のみの通信教育課程、教員が遠隔地に出かけて個人教授を行う遠隔教育課程は、調査の対象から除外されている（Lewis et al., 1997, pp.48-50, p.B-3）。
- (3) アメリカ教育協議会（ACE）・成人学習教育資格センターのEugene Sullivan博士（1998年9月8日）およびメリーランド大学・大学院研究開発部のTimothy J. Ng教授（同年9月9日）とのインタビューによる。

引用文献

<英文>

- Andersen, C.J., Carter, D.J, and Malizio, A.G. *1989-90 Fact Book on Higher Education*. New York: Macmillan Publishing Company, 1989.
- Andersen, C.J. *Fact Book on Higher Education*. 1997 Edition. Phoenix: The Oryx Press, 1998.
- Birnbaum, R. "Current Innovations in U.S. Higher Education: Technology and the Virtual University." A paper presented at the National Institution for Academic Degrees, Yokohama, Japan, 22 July 1997.
- Cardozier, V.R. "Editor's Notes." *New Directions for Higher Education*. No.82, 1993, pp.1-7.
- Decker, P.T. *Findings from Education and the Economy: An Indicators Report*. (NCES 97-939). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1997.
- Hall, J.W. *Access Through Innovation: New Colleges for New Students*. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.
- Levine, A. "How the Academic Profession is Changing." *Daedalus*, Vol.126, No.4, 1997, pp.1-20.
- Lewis, L., Alexander, D., and Farris, E. *Distance Education in Higher Education Institutions*. Statistical Analysis Report (NCES 98-062). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1997.

Mingle, J.R. "The Growth of Technology-Based Educational Delivery and its Implications for Data Systems and Policy Analysis." In Panel Contributors for the Council of the National Postsecondary Education Cooperative Subcommittee on the Policy Panel on Technology. *Technology and its Ramifications for Data Systems: Report of the Policy Panel on Technology*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1998, pp.7-10.

National Center for Education Statistics. "Distance Education in Higher Education Institutions: Incidence, Audiences, and Plans to Expand." Issue Brief. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1998.

Phipps, R.A., Wellman, J.V., and Merisotis, J.P. *Assuring Quality in Distance Learning: A Preliminary Review*. Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation, 1998.

Snyder, T.D., Hoffman, C.M., and Geddes, C.M. *Digest of Education Statistics 1997*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, 1997.

Stewart, D.W. and Spille, H.A. *Diploma Mills: Degrees of Fraud*. New York: Macmillan Publishing Company, 1988 (喜多村和之・加澤恒雄・坂本真理子・石塚公康訳『学歴産業—学位の信用をいかに守るか』玉川大学出版部, 1990年)

Sullivan, E., Stewart, D.W., and Spille, H.A. *External Degrees in the Information Age: Legitimate Choices*. Phoenix: The Oryx Press, 1997.

<邦文>

金子忠史「オフ・キャンパスの高等教育の発展—経験学習と単位認定」現代アメリカ教育研究会編『生涯学習をめざすアメリカの挑戦』教育開発研究所, 1993年, 43-73頁。

舘昭「アメリカにおける学外学位課程の展開状況」『学位研究』第2号, 1994年, 3-16頁。

放送教育開発センター「海外の大学におけるマルチメディアの活用の状況」『文部時報』No.1440, 1996年, 31-34頁。

森利枝「米国における学外学位制度の現状」『学位研究』第5号, 1996年, 133-156頁。

[ABSTRACT]

The Development of External Degree Programs in the U.S. Higher Education

Takekazu Ehara*

This paper takes issue with the development of so-called 'external degree programs' in the U.S. higher education since late the 1970s focusing on distance education. In the tentative definition, 'external degree program' is a collegiate degree program made more accessible to adults by means of flexible scheduling classes and creative approaches to the teaching and learning process. Basic instruments of external degree programs include assessment of prior learning, contract learning, competency-based curricula and degrees, learning outcomes, and distance education. Among them distance education, which means the acquisition of knowledge and skills through mediated information and instruction, encompassing all technologies and other forms of learning at a distance, is becoming more and more common over the past decade.

In fall 1995, 33 percent of U.S. higher education institutions offered distance education courses. In academic year 1994-95, 25,730 distance education courses were offered and 758,640 students formally enrolled in those courses. 81 percent of institutions reported offering courses designed primarily for undergraduate students, and 34 percent for graduate students.

Major factors which keep institutions from starting or expanding distance education courses are program development costs, limited technological infrastructure, and equipment failures and costs of maintaining equipment. Program administrators are also seriously concerned about balancing quality and standards with access and program design to meet adult learners' needs.

*Professor, Graduate School of Education, Kyoto University