

## 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 —

熊谷慎之輔

本論文は、ムーア (Moore, M. G.) の遠隔教育論を考察し、その特質をうきぼりにするとともに、彼の理論の意義と課題について明らかにすることを研究課題としている。その際、彼の論をわが国の代表的な遠隔高等教育機関である放送大学にあてはめ、分析することを通して研究課題に迫ってみた。

その結果、ムーアは遠隔教育における教員と学習者とのへだたり (distance) を、“対話”、“構成”、“学習者の自律性”の3つを重要な構成要素とした、心理的なへだたりである、“トランザクショナル・ディスタンス”と捉えることによって、遠隔教育の教育学的理論を構築していったことがわかった。

さらに、研究を通して、遠隔教育の理論枠組みとしてのトランザクショナル・ディスタンスの有効性が確認された。その他、課題として、ムーアの遠隔教育論が抱えるジレンマや、トランザクショナル・ディスタンスを具体的に測定するための明確な測定基準が示されていないことなどを指摘した。

Keywords : M. G. Moore, distance education, Transactional Distance Theory, adult education

はじめに

遠隔教育の歴史をひもとくと、それが情報通信技術 (information and communication technology) の発展と密接に結びついていることに気づかされる。つまり、遠隔教育の歴史は、教育を求める学習者とそれを提供する側との間に介在する時空間的な障害を、つねに新しい情報通信技術の導入によって乗り越えようとしてきた努力の積み重ねといえる。

このことは、それだけ時空間的な障害が遠隔教育において大きな障害であることを意味している。だからこそ、遠隔教育においては、学習者に“いかに学習を届けるのか”が重要な観点となり、届けるための技術の開発には力が注がれてきた。

こうした技術開発による情報通信技術の革新、とりわけ昨今のインターネットの爆発的な進展は、遠隔教育の可能性を大いにひらかせるに違いない。事実、成人を対象にした遠隔高等教育 (distance higher education) の発展には目を見張るものがあ

り、伝統的な高等教育との境界を曖昧にしつつある。

しかし、ここで留意しなければならないのは、教育と技術の関係である。技術の進歩が、遠隔教育に大きな影響をもたらすことは疑いない。だが、わが国の遠隔教育をめぐる研究動向をみるにつけ、教育よりも技術に傾斜しているように思えてならない。

実際、わが国の遠隔教育に関する先行研究を通覧すると、教育工学や教育システム情報学、教育メディア研究等の技術を中心としたアプローチからの研究が圧倒的多数を占めている。それに対して、教育学な視点からの遠隔教育研究、とりわけ基礎理論研究の蓄積はきわめて乏しい。これでは、佐伯胖が教育と技術について、「教育の技術化」ではなく「技術の教育化」、つまり技術のあり方そのものを「教育的」にしていくことを主張しているのも肯ける<sup>(1)</sup>。

これらを踏まえていうと、わが国の遠隔教育研究においては、学習者と提供者 (教員) との“へだたり (distance)”を埋めようとする教育技術の研究

も必要であるが、それ以上に“へだたり”が意味するところを教育学的に研究していくことこそ求められるべきだろう。

その意味において、アメリカの遠隔教育学者であるムーア (Moore, Michael. G.) の研究は注目される。北米における遠隔教育研究を見渡して、その理論研究への貢献という点で、ムーアに比肩しうる人物は見あたらないだろう。彼は、「教授行為が学習行為から離れたところで行われる教育<sup>(2)</sup>」を説明する理論が存在していないことに早くから着目し、遠隔教育の教育学理論の構築を目指した。そうした研究によって導きだされた「トランザクショナル・ディスタンスの理論 (Theory of Transactional Distance)」は、遠隔教育の基礎理論として広く知られている。さらに、ペンシルヴェニア州立大学の教授であり、優れた実践家でもあるムーアは、アメリカ遠隔教育研究センターを設立し、遠隔教育に関する学術誌である『*American Journal of Distance Education*』の創刊者としても名高い。

このようなムーアの遠隔教育論に関して、北米では理論の検証が試みられてきている<sup>(3)</sup>。それに対して、わが国の先行研究としては、ムーアとカースリー (Kearsley, G.) が 1996 年に上梓した『*Distance Education: A Systems View*』の翻訳本がある<sup>(4)</sup>。ただ、この本はムーア自身も序文で述べているように、遠隔教育に関する入門書であり、理論について本格的に論究したものではない。その他の先行研究は、いくつかの書籍に、彼の論からの引用や要約が散見されるくらいである<sup>(5)</sup>。そのため、わが国における遠隔教育の基礎理論研究の重要性にもかかわらず、ムーアの遠隔教育論に関するわが国の先行研究は紹介の域にとどまっており、詳細な論究にまでは踏み込んでいない。

そこで本稿では、ムーアの遠隔教育論を考察し、その特質をうきほりにするとともに、彼の理論の意義と課題について明らかにすることを研究課題としている。その際、ムーアの論の精緻化にむけて、わが国の代表的な遠隔高等教育機関である放送大学に彼の理論をあてはめ、分析することを通して研究

課題に迫ってみたい。

## 1. 遠隔教育への照射

### (1) 遠隔教育の定義と分類

ムーアは理論形成にあたって、教育の分野は、教員と学習者が「同一空間にいる教育 (contiguous teaching)」と、そうではない「遠隔教育」の2つのグループから成り立つと仮定することから研究を始めている。そして、伝統的な「同一空間内の教育」について説明した後、遠隔教育を次のように定義づけた。1972年に発表されたこの定義は、アメリカにおいて最初に遠隔教育を定義づけたものとして知られている。

遠隔教育は、「教授行為が学習行為から離れたところで行われ、学習者の面前で行われる (同一空間内の) 教育をも含んだ教育方法のグループである。そのため、教員と学習者との間のコミュニケーションは、印刷、電子、機械や他の装置によって促進されなければならない<sup>(6)</sup>。」

このようにムーアは、教授行為が学習行為から離れたところで行われる、つまり遠隔教育に注目し、まず、その領域を明確にするための定義づけを試みた。次に彼は、遠隔教育の領域を網羅する理論的な枠組みを構築するため、数百にも及ぶ遠隔教育プログラムやコースの事例を収集、分析し、その構成要素となる特徴を探っていった。

その結果、彼は遠隔教育のプログラムが「個別化 (individualization)」と「対話 (dialogue)」という変数によって、それぞれ区分できることをつきとめた<sup>(7)</sup>。すなわち、前者においては、学習者が学習の進みぐあいを自身でコントロールできるように個別化された方法を遠隔教育プログラムが用いているかどうかで仕分けされる。後者では、教員と学習者との間にインタラクション (interaction) のための手段を提供しているか否かで事例を分けることができる。この対話は教員と学習者が互いにどれだけ応答することができるかを示すが、対話とインタラク

表1 遠隔教育プログラム<sup>注1)</sup>の初期分類 (1972年)

	対話が多い	対話が少ない
個別化が高い	・大学の独立学習 ・通信教育	・プログラム学習 ・コンピューター支援教育 (CAI)
個別化が低い	・電話を利用した教育	・録音テープやラジオ、テレビを利用した教育

出所：Moore, M. G., “Learner autonomy: the second dimension of independent learning.” *Convergence*, 5(2), 1972, pp.78-79. をもとに筆者が作成した。

ションは類似しているようで、厳密には異なるとムーアは主張する<sup>(8)</sup>。つまり、ポジティブな性質をもつのが対話で、教育的な関係における対話の方向は、学習者の理解の向上にむけられたものとされる。

この2つの変数を用いると、表1のように遠隔教育プログラムを4つに分類することが可能になる。その際ムーアは、個別化と対話の2変数がある・なしと捉えるのではなく、相対的で質的、つまり程度として捉えるなら、分類された遠隔教育プログラムにおける教員と学習者とのへだたりも測定できることを思いついた<sup>(9)</sup>。

たとえば、大学レベルの遠隔教育を指す「独立学習<sup>(12)</sup> (independent learning)」や「通信 (correspondence)」という主に印刷教材を利用した遠隔教育は、学習者にとって高く個別化されており、教員と学習者の間に対話も多いプログラムである。したがって、そのへだたりも小さい。それに対して、「録音テープ」や「ラジオ」、「テレビ」のような一方向のメディアを用いると、教員と学習者の間に対話も少なければ、学習者に応じて個別化も低いプログラムとなるため、相対的にへだたりは大きくなる。

たしかに、このへだたりの要素は重要であり、それは遠隔教育における唯一の特性とみなされてきた。しかし、ムーアは考察を進めていくうちに、へだたりやそれを乗り越えるためのコミュニケーションの手段だけが、遠隔教育を特徴づけているわけではないことに気づいた。つまり、へだたりは、遠隔教育の、とくに教授行為を中心とした一側面をみにすぎなかったのである。

そこで彼がさらなる考察のうへ、遠隔教育における第2の側面として導きだしたのが、「学習者の自律性 (learner autonomy)」である。

## (2) 学習者の自律性

ムーアが遠隔学習者の自律性をいかに重視していたかは、1972年に発表された遠隔教育に関する最初の論文タイトルが「学習者の自律性：独立学習の第2の側面」であったことからもうかがわれる。彼の指摘する学習者の自律性は、遠隔学習者が、自身の“学習目的”、“学習方法”、“学習評価”についての決定にどれだけかかわっていくことができるかによる<sup>(10)</sup>。すなわち、自律性とは学習者が自分の学習に影響を及ぼすことができる程度を示している。さらに、ムーアは、自律性を「自己主導性 (self-directedness)」や「個人的な責任 (personal responsibility)」と結びつけたパーソナリティ特性と捉えてもいる<sup>(11)</sup>。そうした遠隔学習者個々の内的な特性をふまえていうと、完全に自律した遠隔学

習者とは、距離により、指導者から時空間的に“独立”しているだけでなく、学習者が自身の学習を自ら決定していく意味で“独立”した人と位置づけることができる。しかし、これはあくまで理念であって、ムーアが描く自律的な学習者は、他人の助けを借りずに一人っきりで学ぶ「知的なロビンソン・クルーソー<sup>(12)</sup>」を一概に指すわけではない。換言すると、他者の援助を受けるかどうかも自分自身で決定していくことも含めて、自律的な学習者と理解していくべきであろう。しかも、遠隔教育で学ぶすべての成人が、自律性や自己主導性を十全に備えた学習者であるとも限らない。そのため、自律的な学習者といっても、彼・彼女らに対する学習支援は当然必要とみなされる。

以上のように、ムーアは遠隔教育の理論的な枠組みにおいて、重要な構成要素となる、“個別化”、“対話”、“学習者の自律性”の3変数を明らかにした。そして、彼は理論構築にむけて、これらの関連、とりわけ個別化と対話によって測定される“へだたり”と“学習者の自律性”との関連を探るため、さらに分析を進めていった。

## 2. トランザクショナル・ディスタンスの理論

遠隔教育におけるへだたりに注目したムーアであるが、考察を深めていくにつれ、遠隔教育においては、教員と学習者が地理的に離れている“物理的なへだたり”よりも、お互いが離れていることで生じる“心理的なへだたり”の方がむしろ重要であるとの見方を強めていった。つまり、へだたりそのものが、「教育学的な現象<sup>(13)</sup> (pedagogical phenomenon)」と捉えられるようになってきたのである。

そこで彼は、へだたりの地理的よりも教育学的な意味を強調するため、1980年から「トランザクショナル・ディスタンス (以下TDと略記)」というタームを用いるようになった<sup>(14)</sup>。デューイ (Dewey, J.) に由来する、このトランザクションの概念は、インタラクションとは違い、有機体と環境の両者が互いに規定しあうところに特徴がある<sup>(15)</sup>。すなわち、トランザクションとは、各構成要素が影響しあい、互いに変容していく継続的なプロセスを指す。このことを遠隔教育にひきつけていうと、ムーアが遠隔教育と呼ぶトランザクションは、お互いに離れているという特別な環境下での教員と学習者の相互作用 (interplay) であるが、そこには地理的なへだたりによって引き起こされる理解やコミュニケーションのギャップも存在することになる<sup>(15)</sup>。その教員と学習者の間に誤解をも生じさせる心理的な間隔 (space) を、ムーアはTDと名付けた。より端的に、

TDは教員と学習者の間で知覚される対人関係の親密さであるとの指摘もある<sup>(16)</sup>

このようにTDを捉えると、TDはなにも遠隔教育だけに生じるものではなく、どのような教育の場面でも、つまり教員と学習者が同じ環境で対面している教育においても存在する<sup>(17)</sup>。ただ、これまでみてきたように遠隔教育において、へだたりの意味は大きい。だからこそ、遠隔教育においては、そのへだたり、なかでもTDを特別な教育技術によって克服していかなければならない。

このTDの程度には、“対話”と“構成(structure)”, さらに“学習者の自律性”の3変数が影響を与えている。対話と学習者の自律性に関しては、すでにふれたので、ここでは構成についてみてみよう。

1980年の論文から、ムーアは個別化の変数を発展させ、新たに構成という変数を用い始めた<sup>(18)</sup>。構成は、遠隔教育コースの教育目的、指導計画、評価方法の硬直性や柔軟性を表している。そのため、構成とはコースが学習者の個人的なニーズにどれだけ応じることができるかを示したものである<sup>(19)</sup>。このようにみると、構成も個別化も同じような変数に思える。だが、ここで注意しなければならないのは、個別化から構成に置き換えられたことによって、変数の測定尺度が逆転したことである<sup>(20)</sup>。たとえば、「録画されたテレビを用いたプログラム」は、以前の変数では個別化が低いと判断されていた。しかし、今度の変数でみると、それは学習者が個々のニーズに合わせて進路を踏みはずさないように、前もって高く構成された硬直したプログラムということにな

る<sup>(20)</sup>。こうした違いに気をつけながらTD論を整理すると、対話と構成によって測定されるTDの程度は、図1のように示すことができる。

図にみられるように、第1ゾーンは対話が多く、構成も低いので、TDは相対的にもっとも小さい。たとえば、「通信教育コース」はこのゾーンに位置づけられるが、「実況で行われる音声やテレビ会議プログラム(live audio- or video-teleconference program)」の方がよりTDは小さいとされている<sup>(21)</sup>。

それとは対照的に、第4ゾーンは対話が少ないのに、高く構成されているので、TDはもっとも大きいことになる。先ほども述べた「録画されたテレビを用いたプログラム」は、まさにこの第4ゾーンにあてはめられる。また、構成よりも対話の方が規定力のある変数と捉えられているので、対話が多くなるとTDは減少していく。したがって、第1ゾーンから第4ゾーンにいくほど、TDは増大していくと考えることができるだろう。

さらに、このTDと学習者の自律性との関連は興味深い。すなわち、TDが大きくなればなるほど、学習者の責任も増し、彼・彼女らは自律性を発揮しなければならなくなると指摘している。言い換えるなら、学習者の自律性が高くなるほど、彼・彼女らが居心地がよいつ感じるへだたりも大きくなっていくとみなされる<sup>(22)</sup>。

こうして、ムーアは遠隔教育におけるへだたりを、“対話”、“構成”、“学習者の自律性”の3つを重要な構成要素とするTDと捉えることによって、遠隔教育の教育学的理論を構築していったのである。

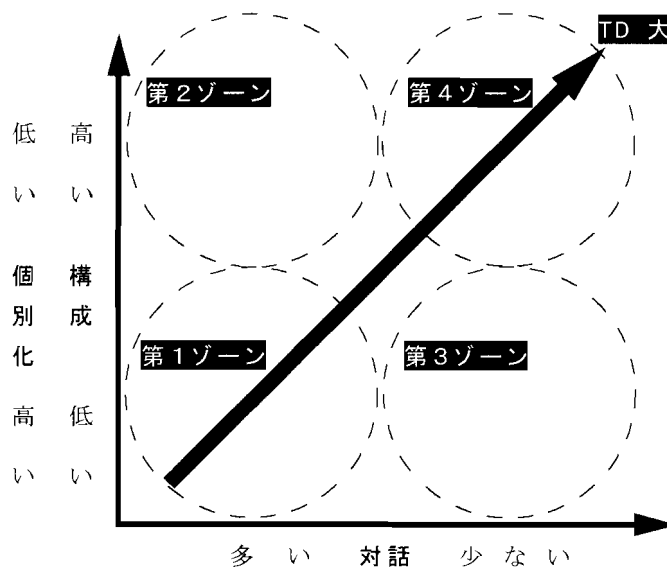


図1 対話と構成によって測定されるTDの程度

出所：Stover, A. B., “Closer Look at Moore’s Theory of Transactional Distance.” OMDE 601 Section 9040, December 20, 2002, p.4.を参考に改訂を加えて筆者が作成した。

## 3. ムーア遠隔教育論の意義と課題

## (1) 放送大学への適用

ここでは、わが国の放送大学にムーアの遠隔教育論、つまりTD論をあてはめ、検証を試みてみたい。さらには、そのことを通して、彼の論の意義や課題も探ってみることにする。

放送大学は放送を主要媒体としているため、面接授業は行われているものの、教員と学習者の間の対話はどうしても少なくなってしまう。そのうえ、単位や学位認定を行う大学としての性格上、構成も低いとはいえない。したがって、ムーアの論によると、放送大学のTDは大きいといえよう。

学習者の自律性についてはどうであろうか。放送大学の受講者を対象に、「学習目的」、「学習方法」、「学習評価」の3項目について、学習者がどの程度自律性を発揮したいかを尋ねた調査結果をみると、ある程度の自律性が認められた<sup>注5</sup>。さらに、自律性との関連が指摘される自己主導性についても探るため、ググリールミノウ (Guglielmino, L. M) によって開発された「自己主導的学習レディネス尺度 (Self-Directed Learning Readiness Scale: 以下SDLRSと略記)」を援用して測定すると、その得点は比較的高いものであった。しかも、自律性とSDLRSとの間には正の相関がみられ、双方が通底していることも確認できた。このようにみると、TDが大きいとみられる放送大学で学ぶ遠隔学習者は、ある程度の自律性や自己主導性を備えた学習者と位置づけることができる。

これらの調査結果をみるかぎり、TDが大きければ、遠隔学習者は自律性を発揮するというムーアの指摘は実証されたといえるだろう。

## (2) 学習者が感じる自律性の発揮の仕方—希望と現実のギャップ—

自律性の発揮といっても、学習者の希望と現実の間にはギャップがあるはずである。この調査では、学習者が自律性をどの程度発揮したいかという希望だけでなく、どの程度自律性を発揮できたかという現状からも質問してある。そこで、両質問項目の差異を把握しようと調査データの再分析を試みた。具体的には、「学習目的」、「学習方法」、「学習評価」のそれぞれにおける自律性の希望の回答得点から現状の回答得点を差し引いた値を合成し、学習者が感じるギャップから自律性の発揮の仕方を分類してみた。この合成変数が正の者は、「自律性の発揮を望んでいたが実際は決定されてしまった」と感じるタイプ (以下、希望>現状と略記)、ゼロとなる者は、「自律性を発揮したいという希望とその現状がちょうどいい」、つまりギャップはないと感じるタイプ (以下、希望=現状と略記)、負の値を示した者は、「自律性を発揮するのを望んでいなかったが実際は決定を任されてしまった」と感じるタイプ (以下、希望<現状と略記) となる。「学習目的」、「学習方法」、「学習評価」のそれぞれの場面における自律性の発揮の仕方とSDLRS得点の関係を示したものが、表2である。なお、ここでのSDLRSは、因子分析の結果、析出された「学習に対する積極性」、「学習技能」、「学習に対する好奇心」、「学習者としての有能さ」、「学習における独立性」の5因子を用いて分析している。

表をみると、全体的に左側の「希望<現状」と感じているタイプは、SDLRS得点の低い人が多いことがわかる。このタイプは自律性の発揮をあまり望

表2 自律性の発揮の仕方がSDLRSに与える影響 (一元配置の分散分析)

従属変数	因子	希望<現状	希望=現状	希望>現状	F値
学習目的	積極性	3.69 (0.82) a	4.15 (0.44) b	4.22 (0.59) b	5.71**
	学習技能	2.79 (0.68) a	3.44 (0.55) b	3.61 (0.59) b	8.41**
	好奇心	3.19 (0.85)	3.22 (0.64)	3.02 (0.65)	0.75
	有能さ	2.26 (0.68) a	3.01 (0.64) b	2.92 (0.72) b	7.81**
	独立性	2.96 (0.68)	3.30 (0.60)	3.32 (0.57)	1.97
学習方法	積極性	4.15 (0.50)	4.14 (0.44)	3.99 (0.82)	0.82
	学習技能	3.31 (0.60)	3.42 (0.59)	3.43 (0.63)	0.34
	好奇心	3.19 (0.69)	3.20 (0.64)	3.11 (0.75)	0.18
	有能さ	2.78 (0.69)	3.00 (0.66)	2.81 (0.78)	1.48
	独立性	2.99 (0.50) a	3.34 (0.62) ab	3.22 (0.61) b	3.48*
学習評価	積極性	4.08 (0.22)	4.12 (0.57)	4.18 (0.41)	0.27
	学習技能	3.53 (0.48)	3.41 (0.59)	3.36 (0.65)	0.35
	好奇心	2.99 (0.69)	3.20 (0.71)	3.22 (0.71)	0.59
	有能さ	2.94 (0.85)	2.95 (0.66)	2.87 (0.69)	0.17
	独立性	3.21 (0.71)	3.31 (0.64)	3.22 (0.48)	0.34

\*p<0.05, \*\*p<0.01。なお、添え字はTukey法による有意差がみられたものを示す。

んでいないうえにSDLRS得点も低いので、ひときわ目を引く。そこで、この「希望<現状」に着目すると、このタイプは、とくに「学習目的」において、「学習に対する積極性」、「学習技能」、「学習者としての有能さ」のSDLRS得点が相対的に低く、これらが彼・彼女らにとって向上しにくい側面であることもうかがわれた。さらに、このタイプは、学習意識において放送大学での学習をやり遂げる自信が低く、学習に対する孤独感が高い傾向もみられた。

これらをムーアのTD論にひきつけて考えてみると、TDが大きいとされる放送大学においては、自律性の高い学習者もたしかに多くみられた。こうした学習者にとっては、放送大学のTDの大きさは適度であり、居心地もよいのかもしれない。しかし、分析をすすめると「希望<現状」タイプのように、自律性が低いと思われる学習者も存在しており、SDLRや学習意識に課題を抱えていることもわかった。したがって、こうしたタイプの学習者に対しては、とりわけ積極的に学習支援を行い、TDを減らしていく必要がある。その際、たとえば教員と学習者との対話を増やしたり、SDLRS得点が低かった「学習目的」の点から、目的を設定する際、すなわち学習の開始時に、学習に対するガイダンスを含んだオリエンテーションやカウンセリングを実施するなどの学習支援策が効果的と考えられるだろう。

最後に、自律性の捉え方の問題もあらためて留意しておかなければならない。つまり、自律性は学習者の希望としての「心理的な自律性 (psychological autonomy)」なのか、それとも、教育を提供する側がどの程度学習者に自律性を発揮させることができたかという「教育的な自律性 (educational autonomy)」を指すのが<sup>(23)</sup>、ムーアの論では不明瞭なままである。しかも、教育的な自律性と解釈するなら、構成の変数との相違点はどこにあるのかという問題も生じてくる。

### (3) ムーアの遠隔教育論の有効性と課題

ムーアの遠隔教育論、すなわちTD論は、彼自身が指摘しているように「行動主義 (behaviourist)」と「人間主義 (humanistic)」の考え方を融合させたものと捉えられる<sup>(24)</sup>。1970年代初頭にかけての遠隔教育においては、行動主義的な考え方が支配的であった。つまり、当時の遠隔教育は、体系づけられた教授デザインを強調し、高く構成されたシステムを採用していた。この行動主義の立場にたてば、学習者の特異性や自主性は、システムに混乱を招く迷惑なものに映ってしまう<sup>(25)</sup>。それに対して、構成を重視した行動主義の考えを認めながらも、ム

アは人間主義的な立場から、教員と学習者とのトランザクションや学習者の自律性という概念を取り入れて理論を打ち立てていった。人間主義の立場では、学習者の自律性は迷惑なものではなく、重要な資源と位置づけられることはいうまでもない。こうしたムーアの遠隔教育論は、ロジャーズ (Rogers, C.) やマズロー (Maslow, A.) といった人間主義的な心理学者の著作から大きな影響を受けているが、同時に、ノールズ (Knowles, M.) に代表されるような成人教育論や自己主導の学習論からの影響も色濃く受けていることも、ここまでの考察から容易に想像がつくだろう<sup>(26)</sup>。

このようにムーアの理論は、行動主義と人間主義を融合させた、いってみればバランスのとれた論であったからこそ、遠隔教育の領域を網羅する理論的な枠組みになりえたと考えられる。実際、わが国の放送大学に彼の論を適応させて考察してみると、あてはまる点が多く、学習者が抱える課題やその支援策も見いだすことができた。さらに、「音声やテレビ会議プログラム」、「双方向テレビ (interactive television)」、「コンピューター・ネットワーク」などの教育技術を用いた遠隔教育プログラムでもTD論の検証が試みられ<sup>(27)</sup>、その妥当性について研究が深められている。これらの研究成果と考えあわせても、遠隔教育の理論枠組みとして、TDの有効性は認められるまでになったと判断してよいだろう。

だが、残された課題も多い。まず、大きな点からいうと、ムーアの論では、TDが大きくなるほど、学習者は自律性の発揮が必要になるとされる。しかも、自律性が高くなると、学習者が居心地がよいと感じるへだたりも大きくなるとまでいっている。このことは、学習者の自律性を強調する立場からすると、TDが大きい遠隔教育プログラムの方が自律性を発揮できてよいとも読みとれてしまう。実際、ムーア自身の初期の論文に、「へだたりが自律性を育てる<sup>(28)</sup>」との仮説がみられることから、構成が高く、へだたりが大きい遠隔教育プログラムの方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。しかし、このように予め高く構成された硬直的な遠隔教育プログラムやコースは、学習者の自律性よりも依存性を助長させてしまうとこれまで非難されてきたのも事実である。ここに矛盾がみられる。つまり、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。行動主義と人間主義の融合とみなされる彼

の論ではあるが、そこにはまだジレンマを抱えているように思えてならない。

次に、ムーアの理論では、“対話”と“構成”によって遠隔教育におけるTDを測定し、さらにはそのTDと“学習者の自律性”の関連についても論及している。しかし、問題なのは肝心のTDを測定する際の基準が示されていないという点である。つまり、対話と構成という変数の測定基準が明らかにされていない。もう一つの変数である学習者の自律性についても同じことがいえる<sup>316</sup>。これらの3変数は相対的で質的な変数であると彼がいくら主張しても、これでは説得力に欠けているといわれても仕方がない<sup>320</sup>。したがって、TDや学習者の自律性を定量的に把握するためのインストルメントの開発までを視野に入れて、3変数の明確な基準づくりに取りかからなければならない。

さらに、こうしたムーアの理論が抱えるジレンマや説得力の弱さを解消するためには、“対話”、“構成”、“学習者の自律性”の概念やその関連をあらためて精緻に検討していくより他はないだろう。

おわりに

ここまでみてきたように、ムーアは、教員と学習者が“同一空間にいる教育”と“遠隔教育”との最大の違いである、へだたりに着目して遠隔教育の研究に取り組んだ。しかし、当時のアメリカはまだ遠隔教育というタームも定着していない状況であり、遠隔教育はまさに彼がたとえているように「露で覆われた塊のような領域<sup>320</sup>」であった。その研究領域を切りひらき、へだたりにおける教員と学習者との関係を教育的に説明するコンセプトとして、彼が導きだしたのがTD論に他ならなかった。そうした意味でも、ムーアの研究が、遠隔教育研究、とりわけ理論研究の先鞭をつけたことは疑いない。

しかし、その一方で彼の理論は、絶えず進展する情報通信技術の影響を受けてきたのも事実である。すなわち、新しい技術の出現のたびに、ムーアの論は何度も言い直されてきた<sup>321</sup>。換言すると、その苦心の成果が彼の遠隔教育論なのである。

ところで、昨今のインターネットを中心にした情報通信技術の爆発的な進展は、これまで経験したことのない大きな変容を遠隔教育にもたらしたとされる。すなわち、インターネットは、「同期または非同期双方向で一對多<sup>322</sup>」、つまり双方向性があり、学習者各自に自由な時間での学習を可能にさせるという、これまでの情報通信技術とは異なる特長をもっていた。

このインターネットの登場にムーアの遠隔教育論

は、どう適応できるのだろうか。インターネットを利用した遠隔教育、つまりeラーニングとTD論との関連を研究した鄭仁星(Jung, I. S.)によると、TD論は理論的な枠組みとしてeラーニングにあてはめることができるが、ムーアの論では捉えきれない部分も現れてきていると指摘する<sup>323</sup>。TD論にしたがえば、eラーニングでは、学習者自身にあった柔軟な学習が可能で、より対話的な学習環境が実現できるため、TDはかなり小さく抑えることができる。しかし、そこでの対話はムーアが想定した教員と学習者との間にとどまらず、学習者同士の対話にまで拡大し、より多様なコミュニケーションが可能となった。そのため、ネットワークを介し、複数の学習者がサイバー上に立ちあげられた学習コミュニティの構成員として「協働的な学習<sup>327</sup>(collaborative learning)」を展開することもできるようになったのである。

このようにみると、eラーニングにおいては、学習者個人の自律性だけでなく、学習者同士が協働して学習をすすめていく、いわば“学習者の協働性”といった側面も求められてくる<sup>324</sup>。とすれば、学習者の自律性と協働性との関係、さらには、こうした学習者の両特性を踏まえた遠隔教育プログラムの構成のあり方などの新たな研究課題も生じてくる。そこで、eラーニングとTD論の関連については、引き続き理論と実証の両面からの研究を通して究明していきたい。

— 注 —

- 1 ここでの分類は、理解しやすいように遠隔教育プログラムとして表記し直してある。
- 2 アメリカにおいて用いられた独立学習というタームは、大学レベルの遠隔教育を指している。
- 3 上林良一「トランスアクションの概念—デュレイとベントリーの共同研究—」『関西大学法学論集』36巻3-5号、関西大学法学会、1986年、p.965。トランザクションの訳語については、相互作用などがみられるが、ここでは、「インタラクション(相互作用)」と対比した特徴を示すために、原語のまま「トランザクション」として表記することにする。なお、トランスアクションよりトランザクションの方が英語の発音に近いためか、よく用いられている。
- 4 スケールの逆転により、ムーア自身も誤解しているのではと思われる記述もみられる。この誤解は、TDの大きさを表す際の間違いを引き起こすことにもつながるので注意が必要である。
- 5 調査結果の詳細については、拙稿「放送大学に

みる遠隔学習者の特性－自己主導的学習の観点から－『変革期における生涯学習推進』（『日本生涯教育学会年報』第26号），2005年，pp.133-147を参照のこと。なお，自律性については具体的に，3つの各項目に対して，「教師が決める」から「学習者が決める」までの4件法で回答を求め，それぞれに1から4点の得点を与えて，その合計スコアを算出している（レンジ3～12，平均値8.75，1項目あたり2.92）。

6 ムーアは，学習者の自律性について，8つの分類体系を示しているが，その明確な測定基準の提示にまでは至っていない。

7 これについては，「協調（的な）学習」などの訳語もみられるが，ここでは，原語のコラボレーティブの意味をより適切に表現していると考えられる，「協働（的な）学習」として訳出した。

#### －文献－

- (1) 佐伯胖「コンピュータで学校は変わるか」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第51集，東洋館出版社，1992年，p.49。
- (2) Moore, M. G. & Kearsley, G. , *Distance Education: A Systems View*. Second Edition, Thomson Wadsworth, 2005, p.221.
- (3) Jung, I. S. , "Building a theoretical framework of web-based instruction in the context of distance education." *British Journal of educational Technology*, 32 (5), 2001, p.527.
- (4) マイケルG. ムーア／グレッグ・カースリー共著，高橋悟編訳『遠隔教育生涯学習社会への挑戦』[ *Distance Education: A Systems View*, Wadsworth, 1996] 海文堂，2004年。ちなみに，ムーアとカースリーは，内容を情報通信技術の急速な進展に対応させた，この本の改訂版も2005年に出版している。
- (5) たとえば，倉橋英逸・大城善盛・赤尾勝己・村上泰子共著『Web授業の創造－21世紀の図書館情報学教育と情報環境－』関西大学出版部，2000年や鄭仁星・久保田賢一編著，羅駟柱・寺嶋浩介著『遠隔教育とeラーニング』北大路書房，2006年などにもムーアの遠隔教育論の紹介がみられる。
- (6) Moore, M. G. , "Learner autonomy: the second dimension of independent learning." *Convergence*, 5(2), 1972, p.76.
- (7) *ibid.*, p.78.
- (8) Moore, M. G. , "Theory of transactional distance." In Keegan, D. (ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*. London and New York: Routledge, 1993, p.24.
- (9) Moore, M. G. , *op.cit.*, 1972, p.79.
- (10) Moore, M. G. & Kearsley, G. , *Distance Education : A Systems View*. Wadsworth Publishing Company, 1996, p.134. および，Keegan, D. , *Foundations of Distance Education. Third Edition*, Routledge, 1996, p.70.
- (11) Garrison, D. R. , "Self-Directed Learning and Distance Education." In Moore, M. G. & Anderson, W. G. (eds.), *Handbook of Distance Education*. Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p.162.
- (12) Moore, M. G. , *op.cit.*, 1972, p.81.
- (13) Moore, M. G. & Kearsley, G. , *op.cit.*, 1996, p.200.
- (14) Moore, M. G. , "Independent Study." In Boyd, R. D. & Apps, J. W. , *Redefining the Discipline of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980, pp.16-31.
- (15) Moore, M. G. & Kearsley, G. , *op.cit.*, Second Edition, 2005, pp.223-224.
- (16) Bischoff, W. , et al., "Transactional distance and interactive television in the distance education of health professionals." *The American Journal of Distance Education*, 10(3), 1996, p.5.
- (17) Moore, M. G. & Kearsley, G. , *op.cit.*, 1996, p.200.
- (18) Moore, M. G. , *op.cit.*, 1980, p.21.
- (19) Moore, M. G. & Kearsley, G. , *op.cit.*, 1996, p.203.
- (20) *ibid.*, p.203.
- (21) Moore, M. G. & Kearsley, G. , *op.cit.*, Second Edition, 2005, p.227.
- (22) Moore, M. G. & Kearsley, G. , *op.cit.*, 1996, p.206.
- (23) Garrison, D. R. , "Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from structural to transactional issues." *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 2000, p.7. さらに，学習者の自律性についての2つの異なる見解に関しては，Bouchard, P. & Kalman, L. , "Distance Education and Learner Autonomy: Some Theoretical Implication." ERIC, ED43653, 1998, pp.1-6に詳しい。
- (24) Moore, M. G. , *op.cit.*, 1993, p.31.
- (25) Moore, M. G. & Kearsley, G. , *op.cit.*, 1996, p.205.



- (26) *ibid.*, p.199.
- (27) Jung, I. S. , *op.cit.*, 2001, p.527.
- (28) Moore, M. G. , *op.cit.*, 1972, p.84.
- (29) 前掲 (5) の鄭仁星・久保田賢一編著, p.46。
- (30) Moore, M. G. , *op.cit.*, 1972, p.84.
- (31) Stover, A. B. , “Closer Look at Moore’s Theory of Transactional Distance.” OMDE 601 Section 9040, December 20, 2002, p.1.
- (32) 岩永雅也「生涯学習と大学ネットワーク」『生涯学習と教育改革の時代』（『日本生涯教育学会年報』第22号），2001年，p.38。
- (33) Jung, I. S. , *op.cit.*, 2001, p.529.
- (34) Jung, I. S. , *op.cit.*, 2001, p.532.