

オンライン大学生の学生生活に関する回顧と卒業後の変化

Change after Graduation and Retrospection on the Student Life
of an 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> オンライン大学を卒業した社会人を対象として、社会人になって学び直すことが、卒業後の環境や能力にどのような影響を与えているのかを調査した。その結果、在学中に仕事や家庭との両立の中で、時間管理の困難さや論文等を書くことの困難さを経験していたことが明らかになった。一方、学友との交流によってネットワークが広がり、さらに、論文指導などによって思考力とスキルを身につけ、卒業後の仕事とキャリアに結びつけていることが明らかになった。

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

1. はじめに

1.1. 背景

文部科学省（2009）の発表によると、世界各国の高等教育の学歴取得率を比較したところ、日本の25歳-34歳の最終学歴は、高等教育終了者の割合が54%とOECD加盟国中3位であった。その割合としては、短期大学、高等専門学校、高等専修専門学校を卒業した割合が25%、大学、大学院を卒業した割合が29%であった。しかし、大学、大学院卒の者は韓国の34%、アメリカの30%よりも低く、イギリス29%、フランス24%等と比較しても、それほど高くないことがわかった。さらに、25歳-34歳、35歳-44歳、45歳-54歳、55歳-64歳の年齢区分別に比較すると、アメリカでは、どの年代であっても、大学、大学院卒の割合が30%代とほぼ均一であるのに比較して、日本においては、年代が高くなるにつれて、大学、大学院卒の割合が低下している。そのような中、近年、日本では生涯学習社会の構築に向け、社会人が多様な選択を可能にする教育や学習の機会を享受することができるような制度改革を進めている。具体的には、大学等における、編入学の受入れ、社会人特別選抜の実施、昼夜開講制の推進、

夜間大学院の設置、公開講座の実施等や、大学・大学院や専修学校等の高等教育機関における、産官学の連携による先導的なプログラム開発や講座提供等の推進などにより、大学等の生涯学習機能の拡充とともに、キャリアアップを目指す社会人の受入体制の整備を図っている（内閣府2007）。これらの整備によって、従来型の大学における社会人への開放化がされ、大学や大学院への社会人学生が増加している（文部科学省2007）。その中でも、通信制大学・大学院数が、ともに増加傾向にある（文部科学省2009）。

平成25年度学校基本調査によると、平成20年から5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%であった。これは、平成25年度には約22%と上昇している（文部科学省2013）。さらに、リカレント教育に対する社会人の興味は高く、約50%の人が大学院、約20%の人が大学を利用したいと考えている（文部科学省2009）。

以上、日本における大学や大学院へ回帰する背景として、海外との比較、国内でのリカレント教育への回帰の流れをまとめた。特に、日本における35歳以上の社会人においては、大学、大学院の学歴を持つ者がそれほど高く

ない。さらに、田中・向後（2013）が社会人の入学動機を分析したところ、80%以上が、仕事や家庭などのライフイベントの変化をきっかけに大学に入学していることが明らかになった。これは、社会人がライフイベントによって、これまでの価値観を再検討し、別の価値観を選択する方法の一つとして、学び直す気持ちが生まれているのではないかと考えられる。

1.2. 問題提起

以上見たように、社会人になってから高等教育で学び直すためのニーズは増えている。しかし、社会人が大学や大学院を卒業したことが、その後の人生にどのような影響を及ぼしているのかについての研究はまだ少ない。そこで、本研究では、オンライン大学を卒業した社会人学生を対象に、社会人になって学び直すことが、その後の社会人の環境や能力にどのように影響を与えているのかを、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eラーニングを主体としたオンライン大学（以下「eスクール」と呼ぶ）を2007年～2013年に卒業した社会人学生753名を対象として卒業後調査を行なった。回答期間は2013年6月1日～6月30日（30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、135名の回答を得た（平均47.97歳、 $SD=9.40$ ）。回収率は17.9%であった。

2.2. 尺度の作成

尺度における質問項目は以下の通りである。

設問1として“入学してよかったこと”の14項目について“1. まったく良くなかった”, “2. あまり良くなかった”, “3. どちらともいえない”, “4. やや良かった”, “5. とても良かった”の5件法で回答を求めた。

設問2として, “入学して大変だったこと”の6項目について“1. まったく大変ではなかった”, “2. あまり大変ではなかった”, “3.

どちらともいえない”, “4. かなり大変だった”, “5. 非常に大変だった”の5件法で回答を求めた。

設問3として, “卒業後の自分自身に与えた影響”の9項目について“1. まったく影響がなかった”, “2. あまり影響がなかった”, “3. どちらともいえない”, “4. かなり影響があった”, “5. 非常に影響があった”の5件法で回答を求めた。

設問4としてeスクールを卒業して影響を及ぼしたこと, 設問5から設問7では, eスクール卒業後, 教育機関に進学したかどうか, 進学しなかった人には, 機会があればまた学びたいかどうかをたずねた。設問8から設問9では, 在学中にeスクールに進学していることを周囲に開示しているかどうかをたずねた。さらに開示していない場合の理由をたずねた。設問10では, eスクール入学を他の方に勧めたいかどうかを5件法で回答を求めた。フェイス項目は, 所属学科, 性別, 年齢, 勤務形態, 家族形態, 子どもの有無をたずねた。

3. 結果

3.1. 回答者の属性

回答者135名の内訳は男性67人, 女性68人であった。年齢層では20代が5人, 30代が17人, 40代が59人, 50代が37人, 60代が14人, 70代以上が3人であった。在学期間では, 3年間38人, 4年間66人, 5年間以上24人であった。

進学別では, 進学しないが81人(60%), 大学院・科目履修生等への進学が54人(40%)であった(表1)。

表1 卒業後の進学先

| 進学先 | 人数 | % |
|--------------|----|-----|
| 進学していない | 81 | 60% |
| 私立大学院 | 33 | 24% |
| 他大学の聴講生 | 10 | 7% |
| 資格取得のためのスクール | 8 | 6% |
| 専門職大学院 | 1 | 1% |
| 国立大学院 | 1 | 1% |
| 他大学の学部 | 1 | 1% |

職場の上司に対して, 大学に進学していることを開示しているかどうかについて119人

からの回答があった。“在学中に開示”が 68 人 (57%)，“卒業後に開示”が 22 人 (18%)，“開示していない”が 29 人 (24%) であった。

また、職場の同僚に対して、大学に進学していることを開示しているかどうかについて 120 人からの回答があった。“在学中に開示”が 62 人 (52%)，“卒業後に開示”が 18 人 (15%)，“開示していない”が 40 人 (33%) であった (表 2)。

表 2 職場における進学先の開示割合

| 開示先 | 上司 (n=119) | 同僚 (n=120) |
|---------|------------|------------|
| 在学中に開示 | 57% | 52% |
| 卒業後に開示 | 18% | 15% |
| 開示していない | 24% | 33% |

3.2. 大学に関する回顧的評定

3.2.1. 大学に入学して良かったこと

“大学に入って良かったこと”については、平均評定値が高い順に、“e スクールに入って良かった”(4.87)，“ゼミに入ったこと”(4.79)，“オンデマンド受講”(4.79)，“スクーリング参加”(4.76)，“教育コーチからのコメント”(4.74) であった (表 3)。なお，“教育コーチ”とはメンターのことである。

表 3 大学に入って良かったこと

| 設問内容 | 平均評定値 |
|----------------|-------|
| e スクールに入って良かった | 4.87 |
| ゼミに入ったこと | 4.79 |
| オンデマンド受講 | 4.79 |
| スクーリング参加 | 4.76 |
| 教育コーチからのコメント | 4.74 |
| 口頭試問での発表 | 4.71 |
| 教育コーチの指導 | 4.56 |
| 卒業式参加 | 4.55 |
| 指導教官の指導 | 4.50 |
| 学期ごとの懇親会 | 4.44 |
| 応援部の応援 | 4.41 |
| 入学式に参加 | 4.35 |
| SNS での交流 | 4.23 |
| 学友との交流 | 4.13 |

3.2.2. 大学に入学して大変だったこと

“大学に入って大変だったこと”については、平均評定値が高い順に、“卒業論文を書くこと”(4.24)，“仕事や家庭との両立をすること”(4.03)，“勉強時間が足りなかったこと”(3.89)，“レポートを書くこと”(3.84)，“睡眠時間が足りなかったこと”(3.77) であった (表 4)。

表 4 大学に入って大変だったこと

| 設問内容 | 平均評定値 |
|----------------|-------|
| 卒業論文を書くこと | 4.24 |
| 仕事や家庭との両立をすること | 4.03 |
| 勉強時間が足りなかったこと | 3.89 |
| レポートを書くこと | 3.84 |
| 睡眠時間が足りなかったこと | 3.77 |
| ゼミの指導が厳しかったこと | 2.97 |

3.2.3. 卒業後、自分自身に与えた影響

“卒業後、自分自身に与えた影響”については、平均評定値が高い順に、“論理的思考力”(4.10)，“研究的能力”(4.06)，“人的ネットワーク”(4.05)，“文章作成力”(4.03)，“問題解決能力”(3.89)，“自分の仕事の仕方”(3.73) であった (表 5)。

表 5 卒業後、自分自身に与えた影響

| 設問内容 | 平均評定値 |
|----------|-------|
| 論理的思考力 | 4.10 |
| 研究的能力 | 4.06 |
| 人的ネットワーク | 4.05 |
| 文章作成力 | 4.03 |
| 問題解決能力 | 3.89 |
| 自分の仕事の仕方 | 3.73 |
| パソコンスキル | 3.45 |
| 自分のキャリア | 3.35 |
| 語学力 | 2.93 |

3.3. 評定項目の因子分析

3.3.1. 項目分析

“入学してよかったこと”14 項目，“大学に入って大変だったこと”6 項目，“卒業後、自分自身に与えた影響”9 項目の平均値、標準偏差を算出し、得点分布を確認した。いくつかの項目で得点の偏りが見られたが、いずれの項目も入学動機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とした。

3.3.2. “入学してよかったこと”の因子分析

“入学してよかったこと”14 項目に対して、最尤法による探索的因子分析を行った。固有値の変化 (3.77, 2.12, 1.21, 1.18, …) と因子の解釈可能性を考慮すると、2 因子が妥

当であると考えられた。そこで、まず2因子を仮定して最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、.40以上の負荷量を示さなかった6項目を分析から除外し、残りの8項目に対して、再度、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。最終的なプロマックス回転後の因子パターンと因子間相関を表6に示す。なお、回転前の2因子で8項目の全分散の説明率は46.62%であった。第1因子は5項目で構成されており、“サークルで学友との交流が深まったこと”、“SNSで学友との交流が深まったこと”、“学期ごとに懇親会が開催されていたこと”などが高い負荷量を示していた。そこで、“学友との交流”と命名した。第2因子は3項目で構成されており、“指導教官が論文等の執筆を指導してくれたこと”、“ゼミに入ったこと”などが高い負荷量を示していた。そこで、“論文指導”と命名した。さらに内的整合性を検討するために、下位尺度得点の平均値により α 係数を算出したところ、“学友との交流”で $\alpha=.78$ 、“論文指導”で $\alpha=.68$ であった。

表6 “入学して良かったこと”因子分析結果（最尤法，プロマックス回転， $N=135$ ）

| 項目 | I | II |
|---------------------------------------------|------|------|
| 第1因子：学友との交流（$\alpha=.78$） | | |
| サークルで学友との交流が深まったこと | .70 | -.06 |
| SNSで学友との交流が深まったこと | .69 | .06 |
| 学期ごとに懇親会が開催されていたこと | .68 | -.11 |
| 懇親会での応援部の応援がよかったこと | .63 | .07 |
| スクーリングに参加したこと | .55 | .10 |
| 第2因子：論文指導（$\alpha=.68$） | | |
| 指導教官が論文等の執筆を指導してくれたこと | -.02 | .97 |
| ゼミに入ったこと | .01 | .63 |
| 教育コーチが論文等の執筆を指導してくれたこと | .03 | .47 |
| 因子間相関 | | .18 |

3.3.3. “大学に入って大変だったこと”の因子分析

“大学に入って大変だったこと”6項目に対して、同様に探索的因子分析を行った。固有値の変化（3.33, 0.87, 0.70, 0.45・・・）と因

子の解釈可能性を考慮すると、2因子が妥当であると考えられた。最終的なプロマックス回転後の因子パターンと因子間相関を表7に示す。なお、回転前の2因子で5項目の全分散の説明率は66.45%であった。第1因子は3項目で構成されており、“睡眠時間が足りなかったこと”、“仕事や家庭との両立をすること”が高い負荷量を示していた。そこで、“時間管理の困難さ”と命名した。第2因子は2項目で構成されており、“レポートを書くこと”、“卒業論文を書くこと”が高い負荷量を示していた。そこで、“書くことの困難さ”と命名した。さらに α 係数を算出したところ、“時間管理の困難さ”で $\alpha=.83$ 、“書くことの困難さ”で $\alpha=.76$ であった。

表7 “入学して大変だったこと”因子分析結果（最尤法，プロマックス回転， $N=135$ ）

| 項目 | I | II |
|-----------------------------------------------|------|------|
| 第1因子：時間管理の困難さ（$\alpha=.83$） | | |
| 睡眠時間が足りなかったこと | .83 | -.05 |
| 仕事や家庭との両立をすること | .80 | .03 |
| 勉強時間が足りなかったこと | .63 | .19 |
| 第2因子：書くことの困難さ（$\alpha=.76$） | | |
| レポートを書くこと | -.05 | 1.03 |
| 卒業論文を書くこと | .26 | .45 |
| 因子間相関 | | .65 |

3.3.4. “卒業後、自分自身に与えた影響”の因子分析

“卒業後、自分自身に与えた影響”9項目に対して、同様に探索的因子分析を行った。固有値の変化（4.07, 1.99, 0.99, 0.80, ...）と因子の解釈可能性を考慮すると、2因子が妥当であると考えられた。最終的なプロマックス回転後の因子パターンと因子間相関を表8に示す。なお、回転前の2因子で7項目の全分散の説明率は59.01%であった。

第1因子は5項目で構成されており、“論理的思考力”、“研究的能力”、“問題解決能力”など高い負荷量を示していた。そこで、“思考力とスキル”と命名した。第2因子は2項目で構成されており、“自分の仕事の仕方”、“自分のキャリア”を表す項目が高い負荷量を示していた。そこで、“仕事とキャリア”と命名した。

さらに、 α 係数を算出したところ、“思考力

とスキル”で $\alpha=.82$, “仕事とキャリア”で $\alpha=.72$ であった。

表 8 “卒業後、自分自身に与えた影響” 因子分析結果 (最尤法, プロマックス回転, $N=135$)

| 項目 | I | II |
|-------------------------------------------------|------|------|
| 第 1 因子：思考力とスキル ($\alpha=.82$) | | |
| 論理的思考力 | .76 | .13 |
| 研究的能力 | .74 | .03 |
| 問題解決能力 | .73 | .20 |
| 文章作成スキル | .68 | .01 |
| パソコンスキル | .62 | -.20 |
| 第 2 因子：仕事とキャリア ($\alpha=.72$) | | |
| 自分の仕事の仕方 | -.17 | 1.09 |
| 自分のキャリア | .16 | .49 |
| 因子間相関 | | .59 |

3.4. 重回帰分析

3.4.1. “e スクールへの入学を勧めたいか”

の重回帰分析

“学友との交流”と“論文指導”, “時間管理の困難さ”, “書くことの困難さ”, “思考力とスキル”, “仕事とキャリア”を説明変数, “e スクールへの入学を勧めたいか”を目的変数として重回帰分析を行った結果を表 9 に示した。なお, 変数は強制投入法とした。“学友との交流”および“思考力とスキル”から“e スクールへの入学を勧めたいか”に対する標準偏回帰係数 (β) が有意である一方, “論文指導”, “時間管理の困難さ”, “書くことの困難さ”, “仕事とキャリア”の標準偏回帰係数 (β) は有意ではなかった。

表 9 “e スクールへの入学を勧めたいか”の重回帰分析結果

| | β |
|----------|---------|
| 学友との交流 | .25 ** |
| 論文指導 | .08 |
| 時間管理の困難さ | .03 |
| 書くことの困難さ | -.09 |
| 思考力とスキル | .21 * |
| 仕事とキャリア | .00 |
| R^2 | .13 ** |

* $p < .05$ ** $p < .01$

3.4.2. “卒業後、自分自身に与えた影響”の重回帰分析

“学友との交流”と“論文指導”, “時間管理の

困難さ”, “書くことの困難さ”の各下位尺度得点を説明変数, “思考力とスキル”および“仕事とキャリア”目的変数として重回帰分析を行った結果を表 10 に示した。なお, 変数は強制投入法とした。“論文指導”および“書くことの困難さ”から“思考力とスキル”に対する標準偏回帰係数 (β) が有意であり, さらに, “時間管理の困難さ”から“仕事とキャリア”の標準偏回帰係数 (β) が有意である一方, “学友との交流”の標準偏回帰係数 (β) は有意ではなかった。

表 10 “卒業後、自分自身に与えた影響”の重回帰分析結果

| | 思考力と スキル β | 仕事と キャリア β |
|----------|------------------------|------------------------|
| 学友との交流 | .12 | .05 |
| 論文指導 | .18 * | .14 |
| 時間管理の困難さ | .09 | .31 ** |
| 書くことの困難さ | .29 ** | -.07 |
| R^2 | .18 ** | .09 * |

* $p < .05$ ** $p < .01$

3.5. 属性による分析

3.5.1. 年代による影響

年代によって各因子に影響があるのかを検討するために, 年代 (30 代以下・40 代・50 代・60 代以上) による一要因分散分析を行った。“時間管理の困難さ”においては, 主効果に 1%水準で有意差が認められた ($F(3, 131)=4.86, p < .01$) (図 1)。また, 多重比較を行ったところ, 30 代以下と 60 代以上, 40 代と 60 代以上, 50 代と 60 代以上との間に 5%水準で有意差が認められた。高い順に 30 代以下, 50 代, 40 代, 60 代以上であった。

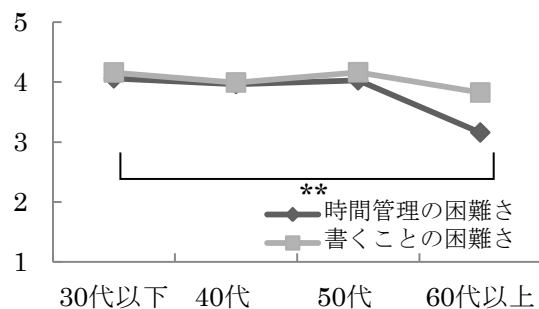


図 1 年代による“入学して良かったこと”

3.5.2. 結婚の有無による影響

結婚の有無によって各因子に影響があるのかを検討するために、結婚の有無（独身・既婚）による t 検定を行った。その結果，“仕事とキャリア”においては、5%水準で有意に独身者が高かった ($t(133)=2.41, p<.05$) (図2)。

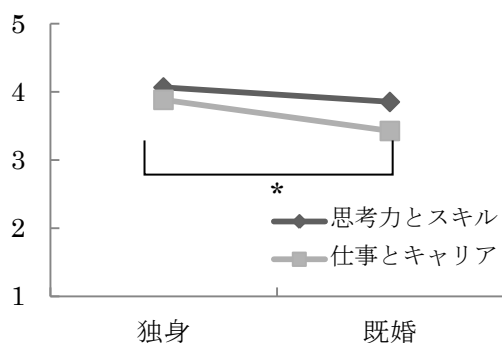


図2 結婚の有無による“卒業後、自分自身に与えた影響”

3.5.3. 子どもの有無による影響

子どもの有無によって各因子に影響があるのかを検討するために、子どもの有無（子どもなし・子どもあり）による t 検定を行った。その結果，“書くことの困難さ”においては、子どもなしの方が高いという有意傾向が認められた ($t(133)=2.33, p<.10$) (図3)。

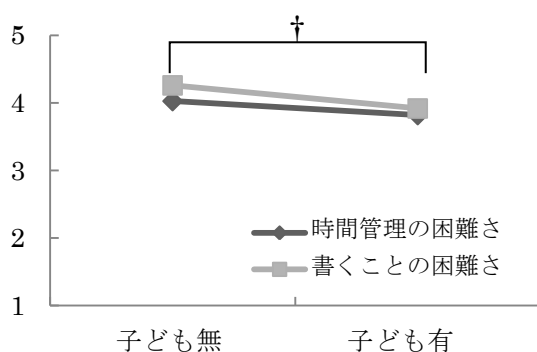


図3 子どもの有無による“入学して大変だったこと”

3.5.4. 在学年数による影響

在学年数によって各因子に影響があるのかを検討するために、在学年数（3年間・4年間・5年間以上）による一要因分散分析を行った。“論文指導”において有意傾向が認められた ($F(2, 125)=2.39, p<.10$) (図4)。しか

し、多重比較を行ったところ、有意差はみられなかった。

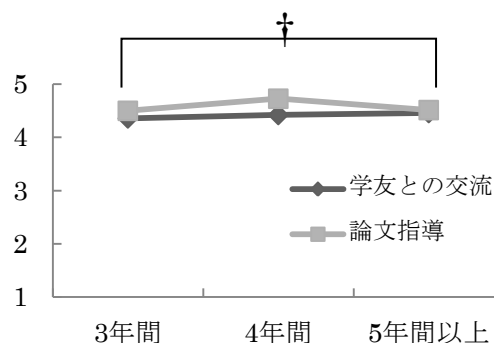


図4 在学年数による“入学して良かったこと”

3.5.5. 卒業後進学による影響

卒業後進学によって各因子に影響があるのかを検討するために、学科（進学していない・進学している）による t 検定を行った。その結果，“仕事とキャリア”においては、進学者の方が高いという有意傾向が認められた ($t(133)=1.78, p<.10$) (図5)。

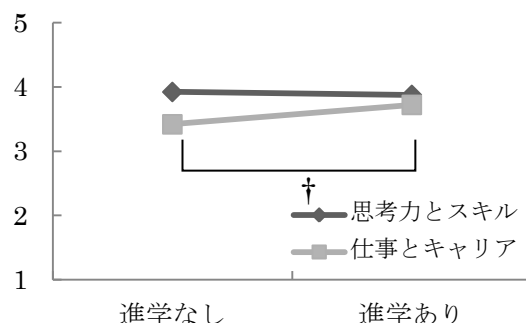


図5 卒業後進学による“卒業後、自分自身に与えた影響”

4. 考察

4.1. オンライン大学の回顧的評定

e スクールを卒業してから、大学院に進学する割合が高いことが特徴的である。地理的な制約によって、学生自身が住んでいる地域の大学院に進学するケースも少なくない。こうしたデータは、全体として e スクールの卒業生の進学意欲の高さと勉学を継続したいという意欲を示しているといえよう。

また、自分の進学を職場の上司や同僚に開

示しているかどうかについて、在学中に開示している人は半数以上である。一方、上司や同僚に開示していない人も見られた。

開示していない理由からは、“成人学習が恥ずかしい”、“通信教育課程に引け目を感じる”、“周囲から仕事に余裕があると思われてしまう”、“仕事と直接関係のない個人的な勉強のため”などの記述が見られた。このことから、社会人になって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ことも明らかになった。これは、上司や同僚からの理解や承認を受けられやすい職場かどうかにも影響していると考えられる。

“大学に入って良かったこと”については、14項目すべてで平均評定値が4を超えていたことから、全体的にeスクールに入って良かったという満足を得ていることが示された。その中でも、ゼミに入ったことやオンデマンドでの受講、教育コーチからの指導といった、eスクールを特徴づける教育方法に対して高い満足度を示した。これは、ゼミやオンデマンド講義、教育コーチの指導をこれからも維持していくことがオンライン大学の教育を発展させる上で重要だということを示唆するものと考えられる。また、スクーリングに参加することも満足度を上げていることが明らかになった。

“大学に入って大変だったこと”では、卒業論文やレポートを書くこと、仕事や家庭との両立、勉強時間や睡眠時間が足りなかったことの平均評定値が高かった。仕事や家庭を持つ社会人特有の困難さが見てとれる。さらに、卒業論文やレポートなど、研究をして文章にまとめるという課題が特に大変だったことが示された。これは社会人学生にとって、十分な指導と訓練を必要としているところであろう。

“eスクール卒業後に影響を与えたこと”では、eスクール在学中の勉強がその後の社会人としての能力に影響しているということが示された。その一方で、在学中に様々な人との交流がきっかけとなって人的ネットワークを広げているということが示唆された。

4.2. 重回帰分析からの示唆

卒業後に“学友との交流”を良かったと評定した人は、卒業後、eスクールを勧めたいと考えている。普段、オンデマンド授業を受講している社会人学生にとって、実際に大学に通学することは少ない。しかし、調査対象のオンライン大学では、スクーリング、ゼミといった“学友との交流”の機会がある。一方、学友とは、情報交換や同じ目標を持つ仲間として互いを高め合い、励まし合うような精神的な支援者となりうる。つまり、オンライン大学でも、学生同士の交流の場が重要であるということを示唆している。また、卒業後に“思考力とスキル”に影響があったと考えている人は、eスクールを勧めたいと考えている。大学での学びとは、自分の興味のあるテーマを選択し、学術的知識を得たり、考えたことを論理的に表現したりすることである。つまり、大学で研究する姿勢を身につけることで、思考力とスキルが向上していると示唆された。

さらに、卒業後の“思考力とスキル”への影響は“論文指導”を良かったと考えていることによるものであるとわかった。ここから、学生自身が論文作成の過程のなかで、“書くことの困難さ”を体験しながら、論理的な思考力とスキルが鍛えられていることを実感していることが見てとれる。また、卒業後の“仕事とキャリア”への影響は“時間管理の困難さ”を感じていることによるものであるとわかった。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。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、“時間管理のスキルが鍛えられた結果であるとも考えられるだろう。

4.3. 属性による分析からの示唆

年代別による影響において、30代以下に時間管理の困難さを強く感じている。30代は、ライフステージ上においても結婚・出産のライフイベントが重なる時期である。また、40代、50代とは、社会的、家庭的責任がもっとも重い時期である。そんな中で、社会人学生として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。しかし、30代以下は他の年代と比較しても、職業人や家庭人としても経験力が浅い分、困難さを感じていることが伺える。

また、60代以上の年代にとっては、定年後の余暇の時間を使いながら学び直していることが示唆された。仕事や家庭も落ち着き、生活時間の多くを大学生として時間を充てることで学び直しを継続していることが伺える。

結婚の有無による影響において、大学を卒業後、仕事やキャリアに影響を及ぼしていることが示唆された。自由記述で、卒業後に変化があったかどうかをたずねたところ、好条件の転職に繋がった、資格を取得した、といった回答が見られたため、独身者にとって、大学での学び直しは、自身の仕事やキャリアに結びついたことが示唆された。

つぎに、子どもの有無において、子どもなしの方が書くことに困難感をもつ傾向が見られた。子どもを持つことによって、子どもの教育に関わる親は多い。また、オンライン大学に入学している社会人の平均年齢が40代ということもあり、中高生の子どもの持つ親が多いとも考えられる。子どもを持たない社会人学生よりも、子どもの教育を通して書く機会を与えられている社会人学生の方が、書くことに対して抵抗感が少ない傾向があると考えられる。

また、在学年数による“論文指導”を比較したところ、在学年数が増えることで、教員やコーチからの論文指導も長くなるため、学生自身が満足のいく論文が書けるようになっていく傾向があると考えられる。

さらに、大学卒業後、大学院や資格取得のためのスクールに進学した学生は40%であった。質問紙の中の自由記述を確認すると、卒業後、転職した人、パートから正社員になった人、昇進・昇給に結びついた人もいた。また、専門性を身につけるために大学院等へ進学する理由も多かった。これらのことから仕事とキャリアに結びつけるために大学院や資格スクールに進学していることが示唆された。

5. 結論

オンライン大学を卒業した社会人を対象と

して、社会人になって学び直すことが、卒業後の環境や能力にどのような影響を与えているのかを調査した結果、以下のことが明らかになった。

(1) 因子分析の結果、“入学して良かったこと”からは、“学友との交流”、“論文指導”が抽出された。また、“入学して大変だったこと”からは、“時間管理の困難さ”や“書くことの困難さ”が抽出された。“卒業後、自分自身に与えた影響”からは、“思考力とスキル”、“仕事とキャリア”が抽出された。

(2) 在学中に仕事や家庭との両立の中で、時間管理の困難さや論文等を書くことの困難さを経験していたことが明らかになった。

(3) 学友との交流によってネットワークが広がり、さらに、論文指導などによって思考力とスキルを身につけ、卒業後の仕事とキャリアに結びつけていることが示唆された。

参考文献

- 文部科学省 (2007) 平成 19 年社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム .http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/shakaijin.htm (参照日 2014.01.19)
- 文部科学省 (2009) 大学における社会人の受入れの推進について (参考資料).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/028/gijiroku/1290833.htm (参照日 2014.01.19)
- 文部科学省 (2013) 学校基本調査—平成 25 年度 (速報) 結果の概要—.
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/shakaijin.htm (参照日 2014.01.19)
- 内閣府 (2007) 男女共同参画白書 平成 19 年版 多様な選択を可能にする教育・学習機会の充実. http://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/h19/entaidanjo/html/honpen/chap02_11_02.html (参照日 2014.01.19)
- 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実態分析. 日本教育工学会研究報告集, JSET13-4, pp.73-80