



米国コミュニティ・カレッジの「大学機能」についての研究 : 「補習教育」との係わりを中心に

谷川, 裕稔

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

2001-03-31

(Date of Publication)

2013-06-24

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲2302

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1002302>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



平成12年3月28日

米国コミュニティ・カレッジの「大学機能」についての研究
－「補習教育」との係わりを中心に－

神戸大学大学院文化学研究科社会文化専攻（博士課程）

谷 川 裕 稔

目 次

序章 研究目的と研究方法

第1節 課題の設定	1
第2節 先行研究と本論文の位置	2
1. 先行研究の諸論点	2
2. 本論文の位置づけ	5
3. 本論文の基本的視点	6
第3節 論文の構成	11

第1章 コミュニティ・カレッジのアイデンティティ・プロブレム

第1節 「アイデンティティ・プロブレム」の輪郭	24
1. コミュニティ・カレッジを巡る諸説	24
2. 批判論調の変化	26
第2節 コミュニティ・カレッジの帰属問題（誕生時～1960年代）	28
1. 「ハイスクール拡張型」「独立カレッジ型」混在期（1850～1920）	29
2. 「独立カレッジ型」統一期（1929～1945）	35
3. 州政府による「高等教育機関」としての認知期（1945～1958）	37
4. 連邦・州政府による「高等機関」としての認定期（1960～1969）	39
第3節 コミュニティ・カレッジの「教育機能不全」論についての考察	40
- 1960年代の「冷却機能」（cooling-out function）概念以降の 整理を中心に -	
1. Clark, B.R. による「冷却機能」（cooling-out function）論	41
2. 「教育機能・社会階級（構造）」批判	43
第4節 見解対立の素因	47
1. 「教育機能・社会階級（構造）」批判に対する反論	47
2. 両見解の懸隔	50

第2章 コミュニティ・カレッジの「カレッジ・ワーク」	
第1節 アメリカの「高等教育」概念と「高等教育（機関）」の実状	60
1. アメリカ「高等教育」概念	60
2. アメリカ高等教育（機関）の“quality”	62
3. 現代アメリカ高等教育機関の性格	64
第2節 「高等教育」概念に対する新指標	67
－連邦・州政府が高等教育機関に求める期待－	
1. 学生の要望への対応－Boyer, E.L. の見解－	68
2. 経済発展に貢献する高等教育機関－国家（州）の期待－	69
第3節 コミュニティ・カレッジの「大学教育」（collegiate education）	70
1. コミュニティ・カレッジに期待される役割	70
2. 「大学教育」（collegiate education）の教育レベル	75
第3章 「補習教育」の概念枠組みとその現状	
第1節 歴史的展開	93
1. 「概念拡大」前期（1960～1970）	94
2. 「概念拡大」後期（1970～1980）	94
3. 専門性の確立期（1980～1990）	96
4. 「補習教育」提供機関としての定着期（1990～現在）	96
第2節 概念的把握と基本的枠組	97
1. 「補習教育」の概念枠組み設定とその背景	98
2. “remedial education”と“developmental education”の概念比較	99
3. 「補習教育」の基本的枠組み	101
第3節 カレッジ・レベル前の「補習教育」	105
1. 高等教育機関における「補習教育」の実状	105
2. 「補習教育」の問題点と課題	113

第4章 「補習教育」のカレッジ・カリキュラム上での位置づけ	
第1節 《試論》論証に際しての確認事項	129
第2節 「枢要をなすプログラム」である「補習教育」	130
1. 「補習教育」が枢要となる背景	130
－アカデミック・レベルの低下－	
2. 「補習教育」提供機関的性格を内包するコミュニティ・カレッジ	133
3. 「補習教育」の要素を内包する「一般教育」科目	135
4. 「学生の定着」に貢献する「補習教育」	141
5. 「カレッジ」科目への登録（履修）と4年制大学への転学状況	146
第3節 「補習教育」と「カレッジ・ワーク」との連続性	149
－「分離学科」型 対「学科統合」型論争を通して－	
1. 「補習教育」実施形態の概要	149
2. 「分離学科」型 －Roueche, J.E. の見解－	151
3. 「学科統合」型 －Cohen, A.M. の見解－	153
4. ひとつの提案	155
終章 「大学機能」に積極的に係わる「補習教育」	
第1節 総括	164
1. 考察結果の要約	164
2. 《試論》の論証	166
第2節 識字レベルの「補習教育」からの係わりが期待される「大学機能」	170
謝辞	175
参考文献一覧	
APPENDIX	

序章 研究目的と研究方法

第1節 課題の設定

本研究は、アメリカ合衆国（以下、アメリカと略す）のコミュニティ・カレッジ¹⁾の主要な教育機能である「大学機能」（collegiate function）が効果的に機能する（強化される）ための可能性を、「補習教育」（remedial / developmental education）²⁾との係わりのなかから提示することを直接的課題としている。

現在コミュニティ・カレッジは、他の高等教育機関の追従を許さない程の多様な教育機能を備えた2年制短期大学として成長し、その数は高等教育機関のなかで3分の1を占めるまでになっている。その背景には、自らの存続のために、特に社会的要求に応えざるを得なかったという歴史的発展経緯がある。その柔軟さが、多様な教育機能を包摂する総合教育機関となり得たのである。結果として、アメリカ高等教育の大衆化を牽引することになった³⁾。コミュニティ・カレッジの伝統的な教育機能には、主として次のようなものがある。

- ①転学準備機能（college transfer preparation）
- ②職業技術教育機能（vocational technical education）
- ③継続教育機能（continuing education）
- ④コミュニティ・サービス機能（community service）
- ⑤補習教育機能（remedial / developmental education）⁴⁾

このようにコミュニティ・カレッジは、多機能という意味において総合教育機関であるが、本研究において、特に「大学機能」に焦点をあてるのは「コミュニティ・カレッジにはその誕生時より同カレッジを囲繞する様々な批判が存在する」という理由による。それは主として、4年制大学・カレッジ⁵⁾に所属する研究者あるいは、コミュニティ・カレッジの管理職などの研究者・教育実践者⁶⁾達からの指摘である。彼らの見解が的を射たものであるか否かの判断は第1章の考察に譲るが、コミュニティ・カレッジに対する批判が根強いものであることは確かである。彼らの疑念は、主としてコミュニティ・カレッジの教育機能についての手厳しいものである。要約すれば、コミュニティ・サービスを楨杆とする多様な教育機能（内容）を引き受けてきたことの代価として、「高等教育機関（4年制大学・カレッジの前期課程）としての役割（機能）が拡散してしまった状態にある」⁷⁾ということになる。この論調は、敷衍的視角と

して①高等教育機関（４年制大学・カレッジの前期課程）に値する役割を果たしている（きた）のか、という教育内容のレベルについての Jencks, C., Riesman, D., Mayhew, L.B. らによる指摘⁸⁾、②コミュニティ・カレッジが高等教育システムのトラッキングのなかで最底辺に位置づけられていると捉える Clark, B.R., Karabel, J., Zwerling, L.S., Pincus, F.L., Grub, W.N., Dougharty, K., Brint, S. らによる教育機能・社会階級（構造）批判⁹⁾、などに分類される。これらの論調は、「教育機能不全」論ということにパラフレイズされよう。この「教育機能不全」論は、コミュニティ・カレッジが高等教育機関のなかでどのような役割を果たすべきか、つまりは「生涯学習機能も含めてどのような教育機関として自らを位置づけるのか」という、「高等教育機関（４年制大学・カレッジの前期課程）としての独自性確立」を促す提言へと帰結することになる¹⁰⁾。コミュニティ・カレッジの特性である教育機能の柔軟性がサービスの多様化への道を歩むこととなり、結果として、高等教育機関（４年制大学・カレッジの前期課程）としての役割を漸減させてきた経緯を、彼らは批判理由として挙げているのである¹¹⁾。筆者は、コミュニティ・カレッジが高等教育機関（４年制大学・カレッジの前期課程）としての役割を果たすための機能を充実させれば、危機的状況を乗り越えることが可能であると考え、そして、コミュニティ・カレッジが高等教育機関（４年制大学・カレッジの前期課程）としての役割を果たすための機能こそ「大学機能」であると捉える。この観点が、先に示したコミュニティ・カレッジを巡る様々な批判に答える、という点において説得力があるものと考え、

第２節 先行研究と本論文の位置

１．先行研究の諸論点

（１）資料の採択

ここでは、本論文の研究史上の位置づけを示すために、本研究テーマに係わる研究動向について整理しておきたい。しかし、アメリカでは、コミュニティ・カレッジに関する研究成果は膨大な数にのぼる¹²⁾。そこで、研究を進めていく上で、管見の及ぶ範囲において必要と判断した既存の研究文献や２次資料、公的報告書などに加えて、全米規模で実施された調査データなどを主資料として採択した。その際、本論文に関連する内容であることを基本とし、コミュニティ・カレッジの研究史上において広く引用されている点を意識した。

そのようななかで、特に注視したものは、コミュニティ・カレッジに関する概論（説）書、

ERIC (Educational Resources Information Center) のコミュニティ・カレッジに関するデータを提供するクリアリングハウス (Clearinghouse : Community Colleges, UCLA) にて検索でき得た資料。また、ERIC のデータ・ベースに寄せられた論文 (monograph) をもとにまとめられた研究論集 (anthology) ‘New Directions for Community Colleges,’ 「全米コミュニティ・カレッジ協会」 「全米コミュニティ・ジュニア・カレッジ協会」 (American Association of Community Colleges, American Association of Community and Junior Colleges) が刊行する著書や研究雑誌「コミュニティ・カレッジ・ジャーナル」 「コミュニティ・テクニカル・ジュニア・カレッジ・ジャーナル」 (Community College Journal, Community Technical and Junior College Journal) などである。また、「補習教育」に関する主たる引用・参考資料としては、特に「全米補習教育協会」 (National Association for Developmental Education) の公認ジャーナル誌で、「全米補習教育センター」 (National Center for Developmental Education) が刊行する「補習教育ジャーナル」 (Journal of Developmental Education, Journal of Developmental and Remedial Education) ¹³⁾ を採択した。

(2) アメリカの先行研究の動向

まずは、「大学機能」についてである。アメリカの研究者で、コミュニティ・カレッジの「大学機能」について研究しているのは、Cohen, A.M., Brawer, F.B. と Eaten, J.S. らである。Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは “The Collegiate Function of Community Colleges: Fostering Higher Learning Through Curriculum and Student Transfer” (1987) , “The American Community College (3rd edition)” (1996) . Eaten, J.S. は “Strengthening Collegiate Education in Community Colleges” (1994) のなかで、それぞれ「大学機能」に関して積極的に持論を展開している¹⁴⁾。

次に、「補習教育」に関する研究についてである。アメリカでは、主として「全米補習教育協会」や「カレッジ・リーディング・ラーニング協会」などのジャーナル誌 ‘Journal of Developmental Education,’ ‘Journal of Developmental and Remedial Education,’ ‘Journal of College Reading and Learning’ などが、積極的に「補習教育」についての研究や教育実践を紹介している。これらについては、本論のなかで随時示していくが、コミュニティ・カレッジの「補習教育」のみに焦点を当てた概論（説）書となると、多くはない。しかも「補習教育」について、概論（説）書としてのまとまった研究成果が見受けられるようになったのは、近年のことである。その様ななかで、コミュニティ・カレッジ委員会 (The

Community College Board) が, 「補習教育」についての教育実践をまとめ上げた (“Developmental Education : A Twenty-First Century Social and Economic Imperative”) (1998) . 次いで, 長年コミュニティ・カレッジの「補習教育」をフォローしてきた Roueche, J.E., Roueche, S.D. らが, 自らの研究成果を発表した (“High Stakes, High Performance : Making Remedial Education”) (1999) . 4年制大学・カレッジも含めた高等教育機関の「補習教育」を扱ったものとなると, Casazza, M. E., Silverman, S. L. らの “Learning Assistance and Developmental Education : A Guide for Effective Practice” (1996) がある¹⁵⁾ .

(3) 日本の先行研究の動向

わが国では, コミュニティ・カレッジに関する研究は, 先人による一定のすぐれた蓄積があるが¹⁶⁾ , 「大学機能」についての研究は殆ど見受けられない¹⁷⁾ . 一方, コミュニティ・カレッジの「補習教育」を扱ったものであるが, 「補習教育」を紹介するに止まるものが大半となっている. そのようななかで, 「補習教育」を比較的積極的に紹介しているのは塚田富士江である. 塚田は, ワシントン州の事例を挙げ, 職業成人基礎教育という識字教育の観点から「補習教育」を紹介している. しかし, 同教育を治療的・補正的・前段階プログラムとして紹介するに止まっている (「米国コミュニティ・カレッジ教育の動向 ―ワシントン州にみる制度改革とその意義―」名古屋大学教育学部 社会教育研究室編『社会教育年報』第10号, 1993, pp.93-102) . 宮原誠一は「補習教育」に関して, 「英語や数学の基礎的なコースや治療教育」として紹介している (「コミュニティ・カレッジとは何か―米国の“開かれた大学”を見る―」宮原喜美子編『夕陽 ―宮原誠一遺稿』1980) . 三浦嘉久は, 「補習教育」を継続教育のなかの「基礎教育」として紹介している (「コミュニティ・カレッジと高齢者教育」『日本社会教育学会紀要』No.22, 1986, pp.42-51) . 新田照夫は, 「補習教育」については直接的には触れていないが, 「補習教育・矯正教育」 (Remedial Education) をコミュニティ・サービスの観点から考察している (「アメリカ・コミュニティ・カレッジのコミュニティ・サービス―実態・政策・思想―」日本社会教育学会編『社会教育の国際的動向』第31集, 昭和62年, pp.120-131) . 内田穰吉・小牧治らは, サンフランシスコ・シティ・カレッジの事例紹介のなかで「補修教育」として紹介している (『アメリカのコミュニティ・カレッジ』三省堂選書, 1987) . 重藤らは, 成人教育課程として, 同プログラムを捉えている (『アメリカのコミュニティ・カレッジ―日本でも育ち得るか―』国士舘大学宗教研究所, 1984) . 金子忠史は, 同プログラムを「補習機能教育」と位置づけている (『短期大学の将来展望 ―日米比較を通して

ー」東信堂，1997）。筆者は拙論にて，「補習教育」のなかでも特に，「ハイスクール卒業資格取得」（High School Completion）の内容と現状について考察を試みた（「米国コミュニティ・カレッジ研究－中等教育機関の中途退学者に対する受け皿という意味を中心に」神戸大学大学院教育学研究科 修士論文，1994）。

その他に，アメリカ高等教育機関の「補習教育」に焦点をあてている主な研究者には，川口仁志（「アメリカ高等教育における補習教育（remedial education）の歴史的展開」『アメリカ教育学会紀要』第4号，1993，pp.29-37.，「アメリカ高等教育における補習教育の歴史」民主教育協会，『IDE－現代の高等教育』No.366，1995，pp.60-65），有本章（「大衆教育と大学教育改革－リメディアル教育の背景－」『大学のリメディアル教育』広島大学大学教育センター，1996，pp.101-116），吉田文（「アメリカの大学・高校の接続－リメディアル教育と一般教育－」『高等教育研究』第2集，玉川大学出版部，1999，pp.223-245.，「自己教育力形成のためのリメディアル教育－アメリカからのインプリケーション－」『大学教育学会誌』第21巻第1号，1999，pp.9-13），喜多村和之（『現代の大学・高等教育－教育の制度と機能－』玉川大学出版部，1999，pp.175-186）らがいる。なかでも，高等教育の「カレッジ・ワーク」と「補習教育」との連続性（sequence）に踏み込んでいるのは，吉田である。

以上の研究成果のなかで，コミュニティ・カレッジの「大学機能」との係わりで「補習教育」を考察しているものは，Cohen, A.M., Brawer, F.B. らによる “The Collegiate Function of Community Colleges: Fostering Higher Learning Through Curriculum and Student Transfer,” “The American Community College (3rd edition)” と，Eaten, J.S. の “Strengthening Collegiate Education in Community Colleges” である。

2. 本論文の位置づけ

本研究は，コミュニティ・カレッジを巡る様々な諸批判を乗り越えるひとつの可能性として，「『大学機能』強化」（「大学機能」が効果的に機能すること）を提示するものである。つまり，筆者は本論文を，第1節に列挙した諸批判に対する反論のひとつとして位置づけている。第1章（3・4節）において検討するが，先に分類した諸批判の②については，Parnell, D., Cohen, A. M., Brawer, F.B., Eaten, J.S., Bryant, D.W., 新田照夫¹⁸⁾ らが反論している。しかし，対峙する見解は，Eaten, J.S. の指摘にもあるように，コミュニティ・カレッジ

の教育機能を解釈する上において「指標となる両者の判断材料が乖離している」結果生じたものである。これは、どちらの見解が的を射たものかを判断するのが困難であることを意味する。一方「批判①」については、両陣営（コミュニティ・カレッジ教育機能の批判者・支持者）ともに共通する認識である。というのも、コミュニティ・カレッジに学ぶ学生の学力は、4年制大学・カレッジのそれと比するに相対的に低い¹⁹⁾からである。そこで、先に分類した諸批判のなかでも、特に「批判①」を注視すべき問題と捉え、本研究を「批判①」を乗り越えるための対案として位置づけるものとする。

ところで、「批判①」を凌駕する案として、まとまった研究成果のなかで卓説を示しているのは、Cohen, A. M., Brawer, F.B., Eaton, J.S. らである。彼らは、「4年制大学・カレッジの前期課程」の役割を果たすためには「大学機能」を効果的に機能させることが肝要であるという自説を展開する。彼らの観点は筆者のそれと重畳する。したがって、本論文と彼らの主張との懸隔は、「『大学機能』強化」のための方法論ということになる。筆者は、「大学機能」が効果的に機能するための可能性を「補習教育」との係わりに求めている。この視角の必然性は本論文の考察に譲るが、同視角は日米研究史上なされていない論点であり、その部分を補填するところに本研究の意義性があると考ええる。

研究史上この論点に触れられてこなかった理由として、「補習教育」のコミュニティ・カレッジ内における位置づけがある。実際、「補習教育」と「担当教員」は、「非カレッジ・レベルワーク」という理由において、コミュニティ・カレッジ内における地位は低い²⁰⁾。その様な状況下で、コミュニティ・カレッジ研究者・教育実践者が、「補習教育」との係わりのなかで「大学機能」の在り方に言及することが困難であることは、推測するに難くない。となれば、本論文を展開する上において、「補習教育」の重要性を論証する作業が不可欠となる。

3. 本論文の基本的視点

(1) コミュニティ・カレッジの「大学機能」

ここでは、Cohen, A.M., Brawer, F.B., Eaton, J.S. らの研究成果を援用することを通して「大学機能」の定義づけを試みるが、まずは、両研究者（Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは1つのチームとして見做す）の論点を引用することの意義を確認しておこう。

両研究者の論点を引用する理由は3点ある。第1点は、先にも述べたとおり、コミュニティ・カレッジの「大学機能」について先駆的考察をおこなっているという点。第2点は、両研究者の研究背景とその研究・実践業績であり、両者とも、コミュニティ・カレッジ研究のオピニオ

ン・リーダーとして、その言説は広くコミュニティ・カレッジ内外に影響を与えてきたという点、第3点は両研究者の所属機関の差異である。Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは、主として「全米のコミュニティ・カレッジについて、長年に渡る積極的なリサーチと膨大な先行研究(資料・論文などの分析)をもとに論を展開している4年制大学所属の研究者」、一方 Eaten, J.S. は、管理職としての視点の域を越えるものではないが、「コミュニティ・カレッジ教育と経営に従事してきた教育実践者」という点である²¹⁾。この両研究者の研究背景の相違が、「大学機能」解釈についての偏りを低減でき得るものとする。

まずは、Cohen, A.M., Brawer, F.B. の観点である。彼らは、「大学機能」は次の2つの概念を有するものであるという。ひとつは「学生の流れ」(student flow)、今ひとつは「リベラル・アーツ・カリキュラム」である。前者は、アメリカの教育システム(幼稚園から大学院レベル)を移動する学生に対して、第13・14学年の教育を提供すること。後者は、「人文科学」「社会科学」「基礎学習」などの教育内容を内包し、学生が4年制大学・カレッジに転学できるようにデザインされたカレッジ活動である²²⁾。つまり、コミュニティ・カレッジの「大学機能」とは、「リベラル・アーツ」カリキュラムと「転学」機能が統合されたものというのである。ここでの「リベラル・アーツ」とは、伝統的に4年制大学・カレッジにおいて提供されてきた「リベラル・アーツ」(理論)をコミュニティ・カレッジの現実にあわせてその内容を変換したとする「一般教育」(general education)(実践)であると位置づける²³⁾。この解釈は、「リベラル・アーツ」のなかに「キャリア教育」²⁴⁾(同様にキャリア・プログラムのなかに「リベラル・アーツ」)の要素を組み入れることに正当性を与えることになる。実際、第2章で検討するが、「一般教育」には「キャリア(職業)教育」の要素が内包されている²⁵⁾。

次に Eaten, J.S. である。彼女は、まず「カレッジ・レベル能力」(college-level competence)について見解を示す。「カレッジ・レベル能力」とは、「学位(準学士)取得や転学可能な単位をもつリベラル・アーツ科目、あるいはキャリア教育科目を履修でき得る能力」とする。そして「カレッジ・レベル・スタディ」(college-level study)には、「認知総合力」(cognitive complexity)が伴わなければならないという。ここでいう「カレッジ・レベル・スタディ」の「認知総合力」とは、4年制大学・カレッジの前期課程(lower-division coursework)と同程度の教育内容を容易に理解できる力、すなわち、高等教育レベルの知的規範(intellectual norms)であるという。よって、「カレッジ・レベル・スタディ」の科目(単位)は、高等教育間を移動でき得るもの、つまりは、4年制大学・カレッジの教育水準を備えたものであることが求められるのである。そのため、学位取得や転学に結び付かない「補習教育」科目やその他の「職業教育」科目、「短期資格取得」科目、「リクリエーショ

ン」科目などは、「カレッジ・レベル・スタディ」とは見做されない。「認知総合力」を必要としないというのがその理由である²⁶⁾。Eaten, J.S. も Cohen, A.M., Brawer, F.B. らと同様、「大学機能」を「転学可能な主要科目の集合体としてのリベラル・アーツ」のみならず「応用された分野（キャリア教育）」へのコミットを組み込んだものと位置づける。つまり、「アカデミック²⁷⁾な教育」とカレッジ・レベルの「キャリア教育」は、共にコミットすることによって統合されるものであり、それがコミュニティ・カレッジの「大学機能」についての新しい解釈と主張するのである²⁸⁾。

以上から、両者の「大学機能」についての見解には、本質的な差異は見受けられないことが明らかである。これらを踏まえ、筆者は「大学機能」を次のように定義づける。

《定義》

「大学機能」とは、「4年制大学・カレッジへの転学」機能であり、また「アメリカ高等教育機関の前期課程（freshman・sophomore）レベルのカレッジ・ワーク（college work）」²⁹⁾である。そしてその教育機能は、カレッジ・レベルの「アカデミック教育」と「職業教育」を統合した意味合いを有する。

カレッジ・レベルの「アカデミック教育」と「キャリア教育」との統合とは、厳密に言えば、カレッジ・レベルのカリキュラム内に「職業教育」科目が組み込まれている状態を指す。ところで、「大学機能」を定義づけるにあたり「キャリア教育」の代わりに「職業教育」というタームを用いた。というのも、Eaten, J.S.は、カレッジ・レベルの「キャリア教育」を「大学機能」のなかで職業的（occupationally）に影響を与える要素³⁰⁾、Cohen, A. M., Brawer, F.B.らは「大学機能」のなかに組み込まれた「職業科目」（occupational courses/ studies）³¹⁾と捉えているように、両者ともに「大学機能」との係わりにおいては、主として‘occupation’というタームを用いているからである。

(2) 「『大学機能』強化」についての方法論

ここで、両研究者（Cohen, A.M., Brawer, F.B., Eaten, J.S.）の「『大学機能』強化」についての見解を示しておこう。

本研究の課題は、コミュニティ・カレッジの主要な教育機能である「大学機能」が効果的に機能する（強化される）ための可能性を、「補習教育」との係わりのなかから提示することである。その際、「大学機能」についての解釈は、Cohen, A.M., Brawer, F.B., Eaten, J.S.

らのそれに依拠することを前提としている³²⁾。つまり、本論文の位置づけを考える上において、Cohen, A.M., Brawer, F.B. と Eaten, J.S. らの研究成果を先駆的論考と捉え基礎資料に援用し、自らが提示する《試論》と比較・検討・分析することが必要となる。ところで、先に示したように、Cohen, A.M., Brawer, F.B. らと Eaten, J.S. の「大学機能」に対する見解には、確たる差異は見受けられない。しかし、「大学機能」強化に対する方法論については、両者間の認識は異なる。

まずは、Cohen, A.M., Brawer, F.B. らである。彼らは、「大学機能」を強化するためには、「連結教育機関」(connecting institution)としての役割、すなわち、高等教育への「入り口」(gateways) 機関であることを、コミュニティ・カレッジ自らが確認することが必要という。そして、「大学機能」を考える上で鍵となる概念を「大学間の連結」(collegiate connection)とする。「大学間の連結」とは、ハイスクールからコミュニティ・カレッジ、コミュニティ・カレッジから4年制大学・カレッジへのスムーズな学生の移動の実現を目指す、いわゆる「つなぎ機能」(linking function)を意味するものであるという。「大学間の連結」の強化は、「転学」機能と「リベラル・アーツ」カリキュラムの2つの要素が、等しくかつ積極的に追求されたとき、なし得るものと主張する³³⁾。

次に Eaten, J.S. である。彼女は、コミュニティ・カレッジにて強力な「大学教育」(collegiate education)をおこなうには、「大学機能」が他の機能よりも支配的であるべきと捉える。そのためには、次の4つの条件が整うことが必要であるという。その条件とは、①構造化され系統立った「リベラル・アーツ」やカレッジ・レベルの「キャリア教育」がカリキュラムの中心となる、②これらのカリキュラムを通して、カレッジ・レベルの学力をもつ学生の養成を重点課題とする、③教職員や管理職は、学位(準学士)取得のための条件整備に全力を尽くす、④高等教育コミュニティのよき市民となり、学生の移動(主として4年制大学・カレッジへの転学)を容易なものとする、などである³⁴⁾。これらの条件を満たせば、コミュニティ・カレッジは、「大学機能を重視するコミュニティ・カレッジ」(collegiate community college)と呼ぶに値するという³⁵⁾。このことは、非カレッジ・レベルの科目やコミュニティを基盤とした「コミュニティ・サービス」などの提供を妨げるものではないが、これらの全てを同じレベルで重視するのではなく、特に「大学機能」にプライオリティを与えるということである³⁶⁾。

以上が、両研究者の「大学機能」強化についての見解である。両研究者とも「大学機能」と「補習教育」との係わりから、効果的な「大学機能」の在り方を導出するものではない。そこで筆者は、以下の試論を立ててみる。

《試論》

コミュニティ・カレッジの「大学機能」が効果的に機能する（強化される）ためには、「補習教育」との積極的な係わりが肝要である。

「『大学機能』が効果的に機能する（強化される）」とは、高等教育（機関）レベルのカレッジ・ワーク、特に、「地域州立総合4年制大学（前期課程）」の教育内容レベルと、コミュニティ・カレッジのそれが同等である状態を指す。それに付随して、「地域州立総合4年制大学」へのスムーズな転学を実現することである。

次に、本論文を展開する上での基本的視点³⁷⁾を示しておこう。「補習教育」とは伝統的には、カレッジ・ワークへの準備教育を指し、その教育内容は、各コミュニティ・カレッジが設定する「学力要件」に届かない学生に対して実施する、「リーディング」「ライティング」「数学」などの「補習教育」科目である。

《基本的視点》

「補習教育」は、コミュニティ・カレッジの教育課程（カリキュラム・プログラム³⁸⁾）のなかでも枢要をなすプログラム・科目である³⁹⁾。

したがって、《試論》でいう「『補習教育』との積極的な係わり」の「積極的な係わり」とは、「『補習教育』が『大学機能』に係わっている」ことを前提とした上で、「カレッジ当局が『大学機能』のなかでの『補習教育』の重要性を認識し、『大学機能』が効果的に機能するための可能性として、『補習教育』を促進する施策⁴⁰⁾にプライオリティを与える状態」ということになる。

以上を踏まえ、本研究は、《基本的視点》を論証する作業のなかで、《試論》の正当性を導く。

(3) 方法論の相違

ここで、両研究者の見解に批判を加えることにより、筆者のそれとの懸隔を明示する。まずはCohen, A.M., Brawer, F.B.らの主張である。彼らは、「転学」機能と「リベラル・アーツ」カリキュラムの2つの要素が充実すれば、「大学間の連結」がなされ「大学機能」が強化されるものと主張する。しかし、先にも述べたように、コミュニティ・カレッジの「リベラル・アーツ」は「一般教育」である。この「一般教育」科目は「転学」科目でもある。実際、「補習

教育」科目との連続性が、コミュニティ・カレッジの解決すべき喫緊なる課題となっている⁴¹⁾。加えて、第4章（2節）にて考察するが、「一般教育」科目は「補習教育」科目の要素を有している⁴²⁾。であるから、「大学機能」を考えると「補習教育」との係わりを看過できない。Cohen, A.M. は、単独の論文のなかで「補習教育」の重要性は指摘している⁴³⁾。しかし、「大学機能」と「補習教育」との係わりに関しては、「大学機能」促進のための5つの補助的要素（①オリエンテーション、②学生相談、③補習教育、④チューター制度、⑤学習優秀者特別サービス）のなかの1要素として捉えているにすぎない⁴⁴⁾。次に Eaten, J.S. の立場である。彼女は、「『大学機能』を重視するコミュニティ・カレッジ」（collegiate community college）の実現ということで、前期中等教育以下の学力レベルの学生をコミュニティ・カレッジから締め出すという主張で一貫している⁴⁵⁾。基礎学習技能（非カレッジ）レベルの科目に登録する学生を、「大学機能」から切り離すべきという考え方である⁴⁶⁾。したがって、「大学機能」に係わる「補習教育」も制限されたものとなる。カレッジ・レベルの学力に「若干到達しない学生」のみを引受けるという「緩やかな補習教育」（moderate remediation needs）の実現である⁴⁷⁾。しかし、Eaten, J.S. の主張は現実的ではない。「非選抜入学（登録）制」（open admission）をとる限り、「学力的に充分ではない学生」（underprepared students）が大量にコミュニティ・カレッジにやってくる。実際、コミュニティ・カレッジに学ぶ学生の大半が低学力である⁴⁸⁾。Eaten, J.S. の主張に従えば、学生が激減するのは必至で、コミュニティ・カレッジの存続が危ぶまれる事態となろう。Roueché, J.E. らの指摘にもあるように、コミュニティ・カレッジの存続を前提としたとき、低学力の学生を受け入れ、高等教育レベルにまで学力を引き上げることが、コミュニティ・カレッジの伝統的役割であり、高等教育機関として求められる責務⁴⁹⁾となる。であるから、その責務達成のためには「大学機能」への「補習教育」の積極的な係わりが不可欠となるのである。

第3節 論文の構成

以上の視点からの考察を通して、かかる研究課題の達成のために、本論文を4章構成により執筆した。また、特に3点に留意して考察した。したがって、3つの視点の小項目（1）～（4）が、それぞれ第1章から4章までの主題となっており、全体としてコミュニティ・カ

レッジの性格が明らかにできるように構成した。

第1に、「大学機能」を考える上において、コミュニティ・カレッジの「カレッジ・ワーク」の在り方について検討した。そのための手続きとして、(1) コミュニティ・カレッジの教育機能に投げかけられた様々な諸批判を「アイデンティティ・プロブレム」と捉え、整理・検討することを通して、コミュニティ・カレッジの教育機能的な問題点を浮き彫りにすることに努めた。加えて、その諸批判に対峙する見解を敷衍的視角として併置することにより、見解対立の素因を明らかなものにした。その際に注視したことは、コミュニティ・カレッジの「アイデンティティ・プロブレム」について、その性格の相違という観点から、1960年代以前・以後という軸にて峻別し、整理したことである。次に、(2) コミュニティ・カレッジの高等教育（機関）としての役割についての見解を示した。その際、アメリカ高等教育（機関）の概念についての諸説を検討し、「高等教育」概念の古典的伝統的解釈に対して、「地域経済発展」と「高等教育（機関）」との係わりから観る機軸を提示した。加えて、アメリカの高等教育（機関）の性格に迫るためのひとつの指標である‘quality’論を取り上げ、‘quality’論についての異見を比較・検討するという作業をおこなった。

第2に、本論文の基本的視点に位置づけた「補習教育」についての考察をおこなった。そのための手続きは以下の通りである。まず、(3) コミュニティ・カレッジの「補習教育」概念の枠組みを把握することに努めた。その際、「補習教育」の歴史的発展経緯について、特に「補習教育」の急激な発展をみることになる1960年代からの流れを追って整理した。加えて、歴史的考察のなかで明らかになった、概念枠組みの拡大について言及するために、特に‘remedial’から‘developmental’というターム変更の背景に注視し、その流れを丹念にフォローした。そして、「補習教育」概念枠組みの整理を機軸として、伝統的枠組みである「教育実践範囲」と、概念拡大の結果教育内容に組み込まれた「教育プログラム」とに峻別した。また、「補習教育」の実態に迫るために、全米レベル（連邦教育省）の資料を拠り所とした。

第3に、第1・第2での考察を踏まえ、筆者が提示した《試論》である「大学機能」と「補習教育」との積極的な係わりが不可避であることを論証することに努めた。そのための手続きとして、(4) コミュニティ・カレッジの教育課程（プログラム・カリキュラム）上での、「補習教育」の位置づけを明らかなものにした。その際、「補習教育」がコミュニティ・カレッジのプログラム内で「枢要をなす科目・プログラム」であるという基本的視点に答えるための論拠を提示した。加えて、「補習教育」の実施形態を巡る論争を整理することにより、「補習教育」科目とカレッジ・レベル科目との連続性の視点から、カリキュラム内での「補習教育」の位置づけを明らかなものにしようと試みた。

最後に、終章において本論文の総括をおこなった。そして、「大学機能」に積極的に係わる「補習教育」の在り方について筆者の見解を述べることをもって、本研究のまとめとした。

なお、筆者がおこなったアンケート結果を整理する際、コミュニティ・カレッジを「都会系カレッジ」(urban college)、「地方系カレッジ」(rural college)、「郊外系カレッジ」(suburban college)、「小都市系カレッジ」(small-town college)という設置地域区分を意識し、比較検討した。というのも、共通の教育機能をもつコミュニティ・カレッジではあるが⁵⁰⁾、教育機能に対するプライオリティ(①どの教育機能を優先機能とするのか、②個々の教育機能のなかで何を重点的に取り組むのか)には、設置地域が求めるニーズによって、温度差が存在することが予想されるからである⁵¹⁾。本論文では、特に②を意識した。

本研究の特色と意義(独自性)は、本論文の研究視点そのもののなかにあるが、「大学機能」の効果的な機能をみるために同機能と「補習教育」の係わりのなかで論を展開しようと試みるところにあり、その点に本研究のオリジナリティを求めている。

コミュニティ・カレッジがそれぞれ独自の文化や地域性をもつ以上、その教育内容は多種多様であり、ある特定の事例をもってその実態(教育機能)を一般化することは困難であるが、それでも一定の規則性はある。つまり、ほぼ全てのコミュニティ・カレッジの教育機能は本質的に共通しているのである。そこで本論文は、一般的傾向としての《試論》の構築を目指す試みであることを確認したい。また、「一般的傾向の《試論》構築」へ迫るために、できるだけ全米各地のコミュニティ・カレッジの事例研究に関する文献・資料に目を通した。同時に、本論文を展開する上での鍵人物となる研究者や教育実践者などに筆者が直接実施したインタビューやアンケート等を拠り所として考察することに努めた。

しかし、コミュニティ・カレッジに関する研究論文は膨大な数にのぼる。本研究は、先に示した限定された資料のなかの《試論》の提示・論証であるということを断っておきたい。

[註]

- 1) 他にも私立の2年制短期大学がある。その教育内容は主として4年制大学への転学のための「リベラル・アーツ」「一般教育」(liberal arts, general education)であり、職業教育プログラムを始めとする様々な教育プログラムを提供するコミュニティ・カレッジ(公

立（州立・市立・郡立）2年制短期大学）とは一線を画している。表記方法であるが、本研究では特に断りのない限り2年制短期大学とは「コミュニティ・カレッジ」を指すものとする。現在（1997）アメリカの高等教育機関数（4年制大学・カレッジ，2年制短期大学）は3,706校あり，そのなかで2年制短期大学数は1,462校。コミュニティ・カレッジは1,047校，ジュニア・カレッジ（主として私立系2年制短期大学）が415校，という内訳である（National Center for Education. *Digest of Education Statistics*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1997, p.258）。学生の特性として，4年制大学・カレッジと比するに，①社会経済的低階層出身者の多さ（父親の教育レベル・収入が相対的に低い），②少数民族の割合の高さ，③平均年齢の高さ，④勤労学生の多さ，⑤識字教育レベルの学生の多さ，⑥パート・タイムの学生の多さ（コミュニティ・カレッジ登録学生の約70%），などを挙げることができる（Bogart, Q.J. “The Community College Mission.” In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission and Management*. Westport, Connecticut: Greenwood, 1994, pp.60-73）。

- 2) 「補習教育」にあたるタームには“developmental education”と“remedial education”がある。第3章にて考察するが，“developmental education”を「発達教育」，“remedial education”は「治療教育」という日本語訳出が適当であろうかと思われる。日本では「補習教育」に「リメディアル教育」「ガイダンス教育」というタームが充てられ，定着しつつある。また，“developmental education”に類似する教育領域には‘development education’があり「開発教育」と日本語訳出されている。ここでは，その教育内容の違いについて明確にしておきたい。「開発教育」とは一般に「開発途上国の貧困や飢餓，病気などの問題を人類共通の課題として捉え，南北戦争や第三世界の人々に対する理解を深め，途上国の主権の擁護・確立と社会経済の発展を期する教育」（『現代教育学辞典』労働旬報社，1988，p.59）を指すものであり，本研究にて取り扱う

“developmental education”の教育内容とは基本的に異なっている。

- 3) Vaughan, G.B. *The Community College Story: A Tale of American Innovation*. Washington, D.C.: American Association of Community Colleges, 1995, p.iii , p.1.
- 4) Spann, M.G., and McCrimmon, S. “Remedial / Developmental Education: Past, Present, and Future.” In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission, and Management*. Connecticut:

Greenwood Press, 1994, p.161.

- 5) 「4年制大学・カレッジ」という表記であるが、大学は「総合制大学」、カレッジは「小規模リベラル系カレッジ」を意識して使用している。
- 6) 本研究では、管理職（学長など）を含めた「教員」「事務職員」などをコミュニティ・カレッジ教育に係わる者達の総体として「教育実践者」という表記法を用いる。
- 7) Eaton, J.S. *Strengthening Collegiate Education in Community Colleges*. San Francisco: Jossey-Bass. 1994, p.70., Roueche, J.E., Baker, G.A. III., OmahaBoy, N.H., and Mullins, P.L. *Access & Excellence: The Open-Door College*. Washington, D.C.: American Association of Community and Junior College, 1987, p. iii, pp.6-8.
- 8) Jenks, C., and Riesman, D. *The Academic Revolution*. New York: Doubleday, 1968., Riesman, D. *On Higher Education: The American Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981., Mayhew, L.B., Ford, P.J., and Hubbard, D.L. *The Quest for Quality: The Challenge for Undergraduate Education in the 1990s*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- 9) Clark, B.R. "The Cooling-Out Function in Higher Education." *American Journal of Sociology*, 1960, 65(6), 569-576., Karabel, J. "Community Colleges and Social Stratification in the 1980s." In L.S. Zwerling (ed.). *The Community Colleges and Its Critics*. New Directions for Community Colleges, no.54. San Francisco: Jossey-Bass, 1986., Zwerling, L.S. *Second Best: The Crisis of the Community College*. New York: McGraw-Hill, 1976., Pincus, F.L. "The False Promise of Community Colleges: Class Conflict and Vocational Education." *Harvard Educational Review*, 50(3), 1980, 332-361., Grubb, W.N. "Correcting Conventional Wisdom: Community College Impact on Students' Jobs and Salaries." *Community, Technical, and Junior College Journal*, 1992, 62(6), 10-14., Brint, S., and Karabel, J. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America 1900-1985*. New York: Oxford University Press, 1989., Dougharty, K.J. "The Community College at the Crossroads: The Need for Structured Reform." *Harvard Educational Review*, 1991, 61(3), 311-336.
- 10) 例えば Cross, K.P. は、地域に根差すコミュニティ・カレッジの在り方を「水平的視点」

(horizontal focus) , 4年制大学への転学と前期課程としての質の向上を目指すものを「垂直的視点」(vertical focus)などと区分した(“Determining Missions and Priorities for the Fifth Generation.” In W.L. Deegan, D.Tillery, and Associates (eds.). *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985, pp.34-52) . 「水平的視点」としては, Gleazer, E.J., Jr. が, コミュニティに根差した「生涯学習機関」を目指すべきであると位置づけた(*The Community College: Values, Vision, Vitality*. Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges, 1980, p.16) . 「コミュニティ・カレッジの未来を考える委員会」は, 1985年に「地域を構築する」コミュニティ・カレッジの在り方を提示した(*Building Communities: A Vision for a New Century*. A Report of the Commission on the Future of Community Colleges. Washington, D.C., 1985) . Bogart, Q.J. は, 「コミュニティに開かれた教育情報交換機関」(community-wide educational clearing house)を提示し(“The Community College Mission.” In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission and Management*. Westport, Connecticut: Greenwood, 1994, pp.60-73) , Harlacher, E.L. , Gollattscheck, J.F. らは, 「地域を活性させる教育機関」としての在り方を模索した(*The Community -Building College: Leading the Way to Community Revitalization*. Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges, 1996) . 一方「垂直的視点」に分類される研究者・教育実践者には, Roueche, J.E. , Vaughan, G.B.などがおり, その論調の大半はカレッジ・レベル・ワークの質的向上を訴えるものであった(Roueche, J.E., and Kirk, R.W. *Catching Up: Remedial Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974., Vaughan, G.B. “Critics of the Community College: An Overview.” In G.B. Vaughan (Guest ed.). *Questioning the Community College Role*. New Directions for Community Colleges, no.32. San Francisco: Jossey-Bass, 1980) . Cohen, A.M., Brawer, F.B., Eaten, J.S. らは, 質的向上を実現させるためには「大学機能」を強化する必要があると捉える考えを示した(Cohen, A.M., and Brawer, F.B. *Strengthening Collegiate Function of Community Colleges: Fostering Higher Learning Through Curriculum and Student Transfer*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987., Eaten, J.S. *Strengthening Collegiate Education in Community Colleges*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994) . Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは, 「大学機能」を強化すること

が、コミュニティ・カレッジが他の教育機関・施設（営利専門学校・技術カレッジ・成人教育センター）との差異を明示する上においても重要であるという。つまり、そうすることによって、アメリカ教育システムの主流（mainstream of graded education）に止まることができるという主張するのである（Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, xii, 172）。

11) 第1章にて考察する。

12) 特にコミュニティ・カレッジの研究に対する碩学（community college giants）は、Koos, L.V., Elles, W.C., Bogue, J.P., Medsker, L.L. らであるといわれている（Koos, L.V. *The Junior-College Movement*. Boston: Ginn, 1925., Elles, W.C. *The Junior College*. Boston: Houghton Mifflin, 1931., Bogue, J.P. *The Community College*. New York: McGraw-Hill, 1950., *The Development of Community Colleges*. Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges, 1957., Medsker, L.L. *The Junior College: Progress and Prospect*. New York: McGraw-Hill, 1960., *Breaking the Access Barriers: A Profile of Two-Year Colleges*. New York: McGraw-Hill, 1971）。

13) 他にも「補習教育」を扱ったジャーナル誌として、‘Journal of College Reading and Learning’ ‘Research and Teaching in Developmental Education’ などがある。‘Journal of Developmental Education’ はリサーチを基盤とした実践指向のジャーナル誌で毎年約5,000部を刊行し、‘Journal of College Reading and Learning’ は実践指向で特に「リーディング」「数学」の教授法に力点を置いた内容、‘Research and Teaching in Developmental Education’ は3誌のなかでもっともリサーチ指向の内容となっている。それぞれの刊行部数は、約1,000部である。全米補習教育センター長のBoylan, H.R. によれば、その影響力の大きさから‘Journal of Developmental Education’ に執筆を希望する著者が多いという（筆者がおこなった Boylan, H.R. への質問に対する氏の回答：1998）。

14) Cohen, A.M., and Brawer, F.B. *The Collegiate Function of Community Colleges: Fostering Higher Learning Through Curriculum and Student Transfer*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987., Cohen, A.M., and Brawer, F.B. *The American Community College (3rd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996., Eaton, J.S. *Strengthening Collegiate Education in Community Colleges*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

- 15) The Community College Board. *Developmental Education: A Twenty-First Century Social and Economic Imperative*. New York: League for Innovation in the Community College, 1998., Roueche, J.E., and Roueche, S.D. *High Stakes, High Performance: Making Remedial Education Work*. Washington, D.C.: Community College Press, 1999., Casazza, M. E., and Silverman, S .L. *Learning Assistance and Developmental Education : A Guide for Effective Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- 16) なかでも、特に精力的に研究に取り組んでいるのは、新田照夫・坂本辰朗・塚田富士江・金子忠史・牧野（佐藤）暢男・三浦嘉久らである。総合的に分析している概論書には、田中久子・森本武也らによる『アメリカ短期大学 Community College 増補編』（研成社：1977），重藤信英・鶴田義男らの『アメリカのコミュニティ・カレッジー日本でも育ち得るかー』（国士舘大学宗教研究所：1984），内田穰吉・小牧治らの『アメリカのコミュニティ・カレッジ』（三省堂選書：1987），三浦嘉久『コミュニティ・カレッジ論』（高文堂：1991）などがある。筆者は、コミュニティ・カレッジの先行研究について、「米国コミュニティ・カレッジに関する先行研究」（『研究論叢』神戸大学大学院教育学研究科 教育課程論・計画論研究室, 第3号, 1995, pp.95-101）にて整理した。
- 17) 筆者は、日本社会教育学会第45回大会（米国コミュニティ・カレッジの「大学機能」についての一考察：1998），関西教育学会第50回大会（米国コミュニティ・カレッジの「大学機能」についての一考察ーEaten, J.S., Cohen, A.M. & Brawer, F.B. らの論考を手掛かりに：1998）にて、「大学機能」について発表をおこなった。また、大学教育学会第21回大会（米国コミュニティ・カレッジの『補習教育』ー「カレッジ」科目とのアーティキュレーションを中心にー：1999）にて、「補習教育」科目と「カレッジ」科目との連続性について自説を展開した。
- 18) コミュニティ・カレッジの教育機関としてのアイデンティティについては、主として教育機能を支持する研究者や管理職達からのものである。第1章（4節）を参照されたい。
- 19) 「低学力」とは本研究では、学生の学力が「カレッジ・レベル」に到達していないことを指している。学力の指標として、SAT（Scholastic Assessment Test）や ACT（American College Testing）などの結果を用いられるのが一般的となっている。Cohen, A.M., Brawer, F.B.らはそれらの結果から、コミュニティ・カレッジの学生は、概して他の4年制大学・カレッジの学生に比べて学力（特に言語運用力）が低いことを指摘している（*The American Community College* (3rd ed.), 46-47）。また彼らは、コミュニテ

イ・カレッジから転学生を受け入れる4年制大学・カレッジは、コミュニティ・カレッジのカレッジ・レベルの教育内容（準学士の学位レベル）に懐疑的であるのが一般的であるという（*The Collegiate Function*, 18）。

- 20) 筆者がおこなった、「全米補習教育センター」のセンター長である Boylan, H.R. 氏への書簡での質問に対し氏は、「補習教育」と担当教官のコミュニティ・カレッジ内における地位の低さを指摘した。また、1998年に実施したピアス・カレッジ（ワシントン州）の「補習教育」の責任者である Toohey, M.A. 氏とのインタビューにおいて氏は、「カレッジ科目」担当の教員に比べて「補習教育」担当教員に対する評価の低さを嘆いておられた。1993年におこなった、「補習教育」についてのアンケート（ワシントン州のコミュニティ・カレッジ）のなかで、ヤキマ・バレイ（Yakima Valley Community College）の成人課程部長 Eglin, L. 氏は、学位取得単位の科目を担当している教員は、概して「補習教育」担当教員をカレッジの教員とは見做していないという点を指摘した。加えて、Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは、彼らを「最下層」（pariah）として扱った（*The American Community College* (3rd ed.), 263）。
- 21) Cohen, A.M. は、カリフォルニア州立大学ロサンゼルス校教授で専門は「高等教育」。Brawer, F.B. は、コミュニティ・カレッジ研究センター（Center for the Study of Community Colleges）の調査部長（research director）である。以前はカリフォルニア州立大学ロサンゼルス校にて調査を主とする教育学者の職にあった。一方、Eaten J.S. であるが、サザン・ネバダ・コミュニティ・カレッジ（Community College of Southern Nevada）、フィラデルフィア・コミュニティ・カレッジ（Community College of Philadelphia）などの学長を歴任し、アメリカ教育審議会（American Council on Education）の会長、加えて全米コミュニティ・カレッジ協会（American Association of Community Colleges）の常任理事を経て、現在ニューヨーク市教育援助審議会（Council for Aid to Education in New York City）の会長の役職にある。いわゆるコミュニティ・カレッジ教育に実践的に携わってきた人物である（Eaten, xvii., Cohen, and Brawer, *The American Community Colleges* (3rd ed.), xxvii-xxviii.
- 22) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*., 5.
- 23) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*., 10-11.
- 24) 「キャリア」とは個人の生涯で行う仕事の総和であり、「教育」とは人がそれによって学ぶ経験の総和であるなどという概念から、「キャリア教育」は、職業教育に止まらない他の生活役割との関連を重視した概念となってきた（福地守作『キャリア教育の理論と

実践』玉川大学出版部，1995，p.11）。広義では「アカデミック教育」を含むこともある。Cohen, A.M., Brawer, F.B., Eaten, J.S. らは，「キャリア教育」（career education）と「職業教育」（occupational education）と明確な区別をしていない。また，両者ともにカレッジレベルの「アカデミック教育」に対峙するものとして「キャリア教育」を用いている。

- 25) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 170-171, 190.
- 26) Eaten, *Strengthening Collegiate Educaiton*, 2.
- 27) 応用科学が純粋科学よりも優越するという，古典的「アカデミズム」解釈の意味合いでは用いていない（『新教育社会学辞典』東洋館出版社，1986，p. 4）。ここでは，「アカデミック」を「職業教育」関連科目を除いた「カレッジ科目（一般教育）」を巡る教育的営為の総体として用いている。であるから，「アカデミック教育」とは，「職業教育」と対峙する「カレッジ・レベル教育」ということになる。
- 28) Eaten, *Strengthening Collegiate Educaiton*, 3.
- 29) ここでは，「科目番号100以上」の科目のみを有する学位・転学プログラムがカレッジ・レベルであり，カレッジ・レベルの教育内容の実践や，学生の科目履修を含めた教育的営為を「カレッジ・ワーク」と設定している。なお，「カレッジ・ワーク」の「カレッジ・レベルの教育内容の実践」を特に強調するとき，「大学教育」（collegiate education）というタームを用いることにする。また「カレッジ」科目とは「科目番号100以上」，カレッジ・レベルの「コース・ワーク」（course work）とは「科目番号100以上」の科目履修を指すものとする。
- 30) Eaten, *Strengthening Collegiate Educaiton*, 12.
- 31) Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは，“The Collegiate Function of Community Colleges: *Fostering Higher Learning Through Curriculum and Student Transfer*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987”においては‘occupation’を採択している。
- 32) この卓説の意義性については，彼らの研究成果のなかにあり，筆者は彼らの説得力のある仮説に依拠することを本研究を展開する上での前提としている。したがって，本研究においてはその論理にまでは踏み込んではいない。
- 33) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, xi.
- 34) Eaten, J.S. “All Access Is Not Equal: The Need for Collegiate Education in Community Colleges.” In A.M. Cohen (ed.), *Relating Curriculum and Transfer*. New Directions For Community Colleges, no.86. San Francisco: Jossey-Bass, 1994,

pp.3-4.

- 35) Eaton, *Strengthening Collegiate Educaiton*, 1.
- 36) Eaton, *Strengthening Collegiate Educaiton*, 75, 113.
- 37) 基本的視点に関する研究成果であるが、本視点にまで踏み込んでいるものは殆ど見当たらない。考えられる理由のひとつに、コミュニティ・カレッジの教育課程内での「補習教育」の位置づけの問題がある。そのような状況下で、コミュニティ・カレッジ教育実践者・研究者が、本研究の基本的視点にまで踏み込んだ見解を産みだすことが困難であろうと推測するのは容易である。しかし、Cohen, A.M. がその単著 “Responding to Criticism of Developmental Education (1987)” にて「補習教育は、コミュニティ・カレッジのカリキュラムの中心となるであろう」と予測した (Ahrendt, K.M. (ed.). *Teaching the Developmental Education Student*. New Directions for Community Colleges, no.57. San Francisco: Jossey-Bass, 1987, pp.3-10)。また Bray, D. も同書のなかで “Assessment and Placement of Developmental and High-Risk Students” を発表し、教育課程のなかでの「補習教育」の位置づけを明確にしようと腐心した (Ahrendt, K.M. (ed.). *Teaching the Developmental Education Student*, New Directions for Community Colleges, no.57. San Francisco: Jossey-Bass, 1987, pp.33-48)。Roueche, J.E. らは、「オープン・ドア制」(open-door)をとるコミュニティ・カレッジにとって、「補習教育は中心となるプログラム」であると位置づけた (Roueche, Baker, OmahaBoy, and Mullins, 72)。しかし、いずれもその論拠を示してはいない。
- 38) 「プログラム」という日本語表記であるが、基本的には「あらかじめ教師および教育機関によって設定され、明確な到達目標に至るまでの具体的な行動を示す下位目標の提示、行動の指示、評価をふくみ、しかも一定の順序、系列を保有するもの」(『現代教育学辞典』労働旬報社, 1988, p.657)を指すものとして用いる。しかし、アメリカでは ‘programs’ というタームを、日本における「教育課程(カリキュラム)」と同じ文脈で使うことも多い (J.B.L.ヘファリン著、喜多村和之・石田純・友田泰正訳『大学教育改革のダイナミックス』玉川出版部, 1987, p.73)。加えて、「コース」という日本語表記についても言及しておく必要があるだろう。アメリカでは(ここでは中等後教育機関・高等教育機関)における ‘courses’ とは、「授業科目」を意味する場合が大半である。しかし、日本の研究文献には誤った訳出のものが多々見受けられる。例えば、日本の高等教育機関(特に短期大学)における「英語コース」「看護コース」などの意味合いでの日本語訳出がそれである。

- 39) この場合、コミュニティ・カレッジが高等教育機関の中でのレーゾン・デートルを確立させるために不可欠なプログラムであるという意味として用いている。単に登録された学生数が多いプログラムが「重要」であるとは捉えていない。
- 40) ここでは、「補習教育」の置かれた環境の整備、つまりは、「補習教育」の予算充実に対する管理職者側の理解を指す。それにより、教員側の教授環境（教員研修（Faculty Development）への参加、教授用コンピュータ・ソフトの充実、専任教員の採用、カリキュラムの改善、教材開発）、加えて、学生側の学習環境（個人学習ルームの確保、学習用コンピュータ・ソフトの充実）などに対する予算援助の大幅な上積みが実現する。
- 41) 「補習教育」の実施形態のなかで、「学科統合」型をとるコミュニティ・カレッジは、「分離学科」型に比べ、「補習教育」科目から「カレッジ」科目への連続性を重視している。第4章（3節）を参照されたい。吉田文も「連続性」に言及している（「アメリカの大学・高校の接続－リメディアル教育と一般教育－」『高等教育研究』第2集，玉川大学出版部，1999. pp.223-245.，「自己教育力」形成のためのリメディアル教育－アメリカからのインプリケーション－」『大学教育学会誌』第21巻第1号，1999, pp.9-13）。
- 42) Spann, and McCrimmon, 162., Cohen, “Responding to Criticism,” 3-10.
第4章（2節）にて考察する。
- 43) Cohen, “Responding to Criticism,” 3.
- 44) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 127.
- 45) Eaton, *Strengthening Collegiate Education*, 151.
- 46) Eaton, *Strengthening Collegiate Education*, 8-9.
- 47) Eaton, *Strengthening Collegiate Education*, 151.
- 48) Spann, and McCrimmon, 161.
- 49) Roueche, J.E., and Roueche, S.D. *Between A Rock and A Hard Place: The At-Risk Student in the Open-Door College*. Washington, D.C. : Community College Press, 1993, p.vll., Cross, “Determining Missions,” 47.
- 50) 様々な形態のコミュニティ・カレッジが存在する。例えば 全米コミュニティ・カレッジ協会はその設置形態から、「公立コミュニティ・カレッジ」「4年制大学の前期課程をもつ分校」「ネイティブ・アメリカン系」（tribal colleges）と分類する（American Association of Community Colleges. *National Profile of Community Colleges: Trends & Statistics 1997-1998*. Washington, D.C.: The Community College Press, 1997, pp.9-11）。またピーターソンズは、「都会系カレッジ」（urban college）, 「地方

- 系カレッジ」(rural college) , 「郊外系カレッジ」(suburban college) , 「小都市系カレッジ」(small-town college) などに分類する〈Peterson's. *Two-Year Colleges* (28th ed.) . Princeton, New Jersey: Peterson's, 1997〉 . しかし本質的には, ①高い地域性, ②18歳以上で入学を希望する地域住民は全て入学を許可されるというオープン・アドミッション制, ③車通学において1時間以内の通学圏内に分布, ④低廉な授業料, ⑤半専門的職業資格・教育の提供, ⑥準学士号 (associate degree) の授与, などとその性格についての一般的な認識がある〈Thornton, J.W., Jr. *The Community Junior College* (3rd ed.) . New York: John Wiley and Sons, 1972〉 . 例えば, Monroe, C.R. は, ①転学のための準備教育, ②職業教育, ③一般教育, ④ガイダンス&カウンセリング, ⑤コミュニティ・サービス (*The Profile of the Community College*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975, p.1) , Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは, ①転学準備, ②職業技術教育, ③継続教育, ④コミュニティ・サービス, ⑤補習教育 〈*The American Community College* (3rd.), 21-25〉 , Cross, K.P. は, ①キャリア教育, ②補習教育, ③コミュニティ教育, ④大学教育, ⑤一般教育 (“Determining Missions,” 36) などと教育機能を捉えている. Vaughan, G.B. によれば, コミュニティ・カレッジの教育機能は本質的に共通しているという (“Critics of the Community College,” 2-3, 8-9) .
- 51) Scott , P., Parnell, D. , Pendersen, R. , McNutt, A.S. などは, 「都会系カレッジ」と「地方系カレッジ」に分類し, その2分類されたコミュニティ・カレッジによって, 教育機能についてのプライオリティに温度差があることを指摘する 〈Scott, P. *Strategies for Postsecondary Education*. London: Croom Helm. 1975, pp.61-69., Parnell, D. *Dateline 2000: The New Higher Education Agenda*. Washington, D.C.: Community College Press, 1990. Pendersen, R. “Challenges Facing the Urban Community College: A Literature Review.” In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission, and Management*. Connecticut: Greenwood Press, 1994, pp.177-178. , McNutt, A.S. “Rural Community Colleges: Meeting the Challenges of the 1990s.” In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission, and Management*. Connecticut: Greenwood Press, 1994, pp.190-201〉 .

第1章 コミュニティ・カレッジのアイデンティティ・プロブレム

第1節 「アイデンティティ・プロブレム」の輪郭

コミュニティ・カレッジにはその誕生時より、同カレッジを囲繞する様々な批判が存在する。このような諸批判は、コミュニティ・カレッジが教育機関としての独自性を顕示するために不可欠な、「説得基盤」の脆弱さに起因するものと捉えることが可能である。これをバラフレイズするならば、「教育機関としての性格の不明確さ」と言うことになる。この教育機関としての独自性が問われている状態を、コミュニティ・カレッジの「アイデンティティ・プロブレム」(identity problems)と筆者は捉える。

序章でも触れたが「アイデンティティ・プロブレム」の背景には、「コミュニティ・サービスを楨杆とする多様な教育機能(内容)を引き受けてきたことの代価として、高等教育機関(4年制大学・カレッジの前期課程)としての役割が拡散している状態」というコミュニティ・カレッジの教育機能的特質(教育機能不全)がある。しかし、そのような解釈枠組みは、Clark, B.R. が1960年代に発表した論文のなかでの概念「冷却機能」

(cooling-out function)¹⁾を嚆矢とし、現在まで連綿と続くコミュニティ・カレッジの「教育機能」批判の流れに限定されたものであり、「アイデンティティ・プロブレム」の全容を説明するものではない。というのも、1960年代以前は、むしろ「中等教育機関」なのか「高等教育機関」なのかという、コミュニティ・カレッジの教育機関としての属性、つまりは、「ハイスクールの拡張型」あるいは、「4年制大学・カレッジの下部学年分断型」の内、どちらに属する教育機関であるのかという、「帰属」についての議論が強調されていたからである。このことは、1900年代初期から1990年代にかけて発表された、コミュニティ・カレッジ研究・教育実践のオピニオン・リーダー達による研究文献、あるいは連邦政府・州政府の政策などからその傾向を読み取ることができる。つまり、コミュニティ・カレッジを巡る諸説は、「1960年代を境にその論調が変化した」と捉えることが可能ではないかと、筆者は考えるのである。

1. コミュニティ・カレッジを巡る諸説

(1) 研究者・教育実践者の視点

筆者が拘泥する「1960年前後」説についての根拠を示しておこう。まずは研究者・教育実践者による視点である。

例えば Monroe, C.R. は、1950年代までコミュニティ・カレッジのリーダー達は、「コミュニティ・カレッジがどのような教育機関であるべきなのか」という議論で混乱していた²⁾という点を取り上げる。また、Eaten, J.S. は、コミュニティ・カレッジは初期の頃から「多目的教育機関」³⁾であり、そのことが、高等教育機関としての機能が確立できなかった要因のひとつであると主張した上で、初期の頃の議論は主として、①転学機能以外の教育目的の強化、②教育機関としての適切な位置づけの確立（「中等教育機関」あるいは「高等教育機関」なのか）の必然性とそれへの奮励、の2点に集約されていたという⁴⁾。Gleazer, E.J. Jr. もまた、1950年・1960年頃まで、コミュニティ・カレッジが「ハイスクール」「4年制大学・カレッジの第1・2学年」のどちらに属する教育機関なのか、議論が分かれていたという点を指摘する⁵⁾。Tillery, D. とDeegan, W.L. らによれば、1950年代から1970年代の間に、州の大半がコミュニティ・カレッジを「高等教育機関の一部」と再定義するようになったという⁶⁾。Martorana, S.V. は独自の調査結果をもとに、1960年代には殆どの州が「州の高等教育システムのなかにコミュニティ・カレッジを組み入れた」という見解を示した⁷⁾。

(2) 州政府の政策

コミュニティ・カレッジの「帰属問題」に対する連邦政府の取り組みは、本章（2節）に譲るとして、ここでは州政府によるそれへの政策をみておきたい。というのも周知のように、アメリカでは1791年の憲法修正第10条により、教育行政権は連邦政府ではなく州にその権限が委任されてきた、というのがその理由である。中央集権的な法的規制を行使しない伝統が、アメリカでは根づいているのである⁸⁾。

まず、ハイスクール学区から独立した「コミュニティ・カレッジ学区」設立の歴史的経緯をみてみよう。というのも、「独立学区」設立はコミュニティ・カレッジがハイスクールからの独立を意味するものであり、州において高等教育機関としての法的地位（legal status）を獲得するための前段階と考えられるからである。ところで、「独立学区」の設立はカリフォルニア州（1917）の例を嚆矢とするが、1970年代にはサウスダコタ州を除く49州が「コミュニティ・カレッジ学区」をもっていた。以下、みてみよう。

1917年にはカンザス・ミシガンがカリフォルニアに続いた。以後ミネソタ（1925）、

アリゾナ・アイオワ・ミズリー（1927），ミシシッピ（1928），テキサス（1929），ネブラスカ・ノースダコタ（1931），サウスカロライナ（1935），ケンタッキー（1936），コロラド・コネティカット・イリノイ（1937），フロリダ・アイダホ・モンタナ・オクラホマ（1939），ニュージャージー（1946），マサチューセッツ（1947），ニューヨーク（1948），オレゴン（1949），アラスカ（1953），ノースカロライナ・ニューメキシコ（1957），ロードアイランド（1960），アラバマ・メイン・メリーランド・ニューハンプシャー・オハイオ（1961），インディアナ（1962），ペンシルベニア（1963），ハワイ（1964），デラウェア（1966），テネシー（1972），などと⁹⁾ 1960年代には50州中38州が「コミュニティ・カレッジ学区」を設置し、ハイスクール学区から独立させていたことがわかる。

次に、1940年・50年代はコミュニティ・カレッジが州の高等教育システムのなかに組み入れられていく時代であった。事例としては、①ニューヨーク州における「高等教育の州システム」に関する基礎法の成立¹⁰⁾，②フロリダ州における「コミュニティ・カレッジ委員会」（Community College Councils）の設置（1955），③カリフォルニア州における高等教育の3層構造である「マスタープラン」の成立（1960），などがある。特に②により、フロリダ州では「ハイスクールを卒業した者は、4年制大学・カレッジに進む前にコミュニティ・カレッジを選択する」というシステムが確立されることになったことは意義深い。結果として、フロリダ州ではコミュニティ・カレッジは、高等教育システムのなかで、枢要な部分（an integral part）に位置づけられることになるのである。その他、1960年代は、カリフォルニア州・ニューヨーク州・ハワイ州などにおいても、同様の措置がみられる時代であった¹¹⁾。

2. 批判論調の変化

ここで、自説にさらなる根拠を与えるために、1900年代初期から1990年代にかけて発表された、コミュニティ・カレッジ（ジュニア・カレッジ）研究のオピオニン・リーダーによる主要な研究成果を検討することにより、批判論調の変化を確認してみよう。

(1) 1960年代以前

1900年代初期から1960年代の論調を検討するためには、コミュニティ・カレッジ(ジュニア・カレッジ)研究の碩学、特に、Lange, A.F., Koos, L.V., Campbell, D.S., Eells, W.C. 達の研究成果を取り上げ、彼らの観点を整理することが示唆的と考える。

まずは、Lange, A.F. である。カリフォルニア州のジュニア・カレッジ発展に貢献した Lange, A.F. は、ジュニア・カレッジは職業教育を重視すべきであり、熟練工と専門的職業との中間を占める職業のための訓練に対する牽引的役割を担うべきである、とその役割を捉えた上で、ジュニア・カレッジを中等教育システムのなかに位置する教育機関であると見做した¹²⁾。また Koos, L.V. は、ジュニア・カレッジの複雑な役割からマルチ目的のカレッジとして位置づけた。そして、中等教育と高等教育を再編する役割をもつ完成教育を提供することがジュニア・カレッジの主目的であるとした上で、高等教育機関というよりも、「初等・中等教育」の意味合いをもつ教育機関と捉えた¹³⁾。全米ジュニア・カレッジ協会会長の Campbell, D.S. は、ジュニア・カレッジは多目的な性格をもった中等学校としての教育機関であると位置づけた。しかし、そのカリキュラムは、4年制大学の下部学年のカリキュラムと大きく異なるものではないという見解を示した¹⁴⁾。同時期、初期のジュニア・カレッジに最も広範囲において影響を与えたコメンテーターEells, W.C. は、ジュニア・カレッジを「高等教育機関」として捉えていたが、その教育機能は、カレッジ・ワークより広範な教育を施すものである点を指摘した。Eells, W.C. は、ジュニア・カレッジは複雑かつ多様性をもつものであり、中等教育の教育内容をも包摂する総合的教育内容を提供する教育機関であるという捉え方をしていた¹⁵⁾。

(2) 1960年代以降

1960年代になると、コミュニティ・カレッジの「帰属問題」に代わり、コミュニティ・カレッジの教育機能について疑義を唱える研究者が数多く出現してきた。Clark, B.R. が、1960年代にコミュニティ・カレッジの教育機能の不全性に対して、問題提起の先鞭をつけた。しかし、Clark, B.R. 自身コミュニティ・カレッジは、民主的かつ選抜性の両方を維持することにコミットし、高等教育システムに貢献する教育機関であると見做していた¹⁶⁾。Jencks, C., Riesman, D. とも、コミュニティ・カレッジの性格、つまりは教育レベル、教員の質、学生の質の低さなどから、「高度な学習内容」(higher learning)をもつ教育機関としての体を成しているか、コミュニティ・カレッジが「真のカレッジ」

か否かということに疑問を呈したが、高等教育機関と見做してはいた¹⁷⁾。その他、Karabel, J., Riesman, D., Zwerling, L.S., Pincus, F.L. なども、1970年代から近年にかけて、コミュニティ・カレッジの高等教育機関としての機能についての批判を繰り返しているが、一応コミュニティ・カレッジを高等教育機関として位置づけていた¹⁸⁾。彼らは、コミュニティ・カレッジの教育機能に対して手厳しい批判を展開しているが、コミュニティ・カレッジを「高等教育機関」に属するものと前提した上での自説の提示であった。そして、そのような議論を展開した者達の大半が、4年制大学・カレッジに所属する「高等教育」の研究者であったという事実は注視しておくべき点であろう。

要するに、コミュニティ・カレッジの「アイデンティティ・プロブレム」は、次の2点に集約される。ひとつは、「高等教育機関か否か」、つまりは「ハイスクール」あるいは「ハイスクールの拡張型」なのかという、教育機関としての位置づけ（帰属）についての論点。今ひとつは、「高等教育機関としての役割の拡散」、すなわち「高等教育機関の前期課程」の教育内容を提供し得ているのか、という疑念についての論点である。前者は、コミュニティ・カレッジの教育機能（役割・教育内容）から「高等教育機関」とは位置づけられないという議論（批判）で、コミュニティ・カレッジ誕生時から1960年代までの論調。後者は、コミュニティ・カレッジを「高等教育機関」と捉えた上で、コミュニティ・カレッジが期待される役割を十分に果たしてはいないと思える批判の展開であり、特に1960年代以後の流れである。

第2節 コミュニティ・カレッジの帰属問題（誕生時～1960年代）

本節では、先に提示した「アイデンティティ・プロブレム」についての分析軸を踏まえ、コミュニティ・カレッジ誕生期から1960年代までに通観時期を限定し、「教育機関としての属性」について考察する。その際、コミュニティ・カレッジの歴史を辿るなかで「帰属問題」に関する動きに特に意識しつつ時代区分を試みる。

コミュニティ・カレッジの歴史的展開を整理するための指標としては、Thornton, J.W. Jr., Deegan W.L. らの区分、Brint, S. と Karabel, J. による整理¹⁹⁾ が参考となろう

が、ここでは Witt, A.A., Gollattscheck, J.F. らによる研究成果²⁰⁾ を、本節を進める上で主たる拠り所としたい。理由として、同文献は、全米コミュニティ・カレッジ協会が次世紀に向けて総決算した意欲作であり、さらには、コミュニティ・カレッジの歴史的発展経緯を精緻に整理した研究成果のなかでは、管見の及ぶ限りにおいては、最新のものだからである。尚、本節においては、2年制短期大学についてのタームを「ジュニア・カレッジ」「コミュニティ・カレッジ」と併記する。というのも、本節でも明らかにするが「ジュニア・カレッジ」という呼称は、1890年に当時シカゴ大学長の Harper, W.R. によって命名されて以来、1950年頃まで広く使用されていたという理解が、アメリカのコミュニティ・カレッジ研究者の間では一般的だからである。「ジュニア・カレッジ」という呼称は、1950年代以後「私立2年制短期大学」を表すタームとなっていく。

1. 「ハイスクール拡張型」「独立カレッジ型」混在期 (1850～1920)

(1) ジュニア・カレッジの源泉 (1850～1890)

Eaten, J.S. によれば、コミュニティ・カレッジの「帰属」についての議論は、その誕生時より存在していたという²¹⁾。そして、コミュニティ・カレッジ誕生時から現在まで、ほぼ間断なく指摘され続けてきたコミュニティ・カレッジの「アイデンティティ・プロブレム」は、その出自の曖昧さに原因があるという見解を、Eaten, J.S. は示す。実際、ジュニア・カレッジの誕生時期については、研究者によって一定ではない。理由として、多くの4年制大学・カレッジのように記録保管人や記録保管室、カレッジ史を編さん（出版）する同窓会などが存在しなかった点が挙げられる²²⁾。

シカゴ大学長 Harper, W.R. の取り組み (1890年頃) により、コミュニティ・カレッジの原型 (prototype) が登場するのであるが、それ以前も様々な「ハイスクール以降の2年間プログラム」が開講されていたようである。Witt, A.A. らによれば、現存する記録で信頼できるものを見る限り、Harper, W.R. の実践以前にはレイセル・フィーメール・セミナリー (Lasell Female Seminary : 1851～)、ニュー・エベネザー・カレッジ (New Ebenezer College : 1884～) などの存在を確認できるという。前者はハイスクールを卒業した女性のための「花嫁学校」的教育内容であり、4年制大学・カレッジ前期課程の教育内容とは異なっている。後者のカタログによれば、「カレッジへの準備学校」「4年制大学の1・2学年の教育内容」となっており、ジュニア・カレッジの原型といえそうであ

る。しかしその形態は、「ハイスクールの拡張型」であった。その他、多くの4年制大学・カレッジ前期課程のプログラム（two-year program）をもった教育機関が確認されているが、その多くは短命であった。アメリカ教育協議会（American Council on Education）によれば、1900年頃には2年制カレッジが8校存在し、Koos, L.V. の調査では、全カレッジの登録学生総数は100名程度であったという²³⁾。

(2) ジュニア・カレッジ・ムーブメント（1890～1920）

教育民主化運動としてのジュニア・カレッジ・ムーブメントの契機となる時期は、明らかではない。2年制カレッジの初期について、系統立った報告（記録）が存在しないというのが主たる理由である。1890年代以前には、2年制教育機関が数校存在した事実が確認されていたことは先にも述べた通りであるが、それらがジュニア・カレッジ・ムーブメントの緒であるという確証はない²⁴⁾。一方、Gleazer, E.J., Jr. はジュニア・カレッジ・ムーブメントの起因となる背景についての謬見を正しておくことの必要性を強調した。Gleazer, E.J., Jr. の見解を抄訳してみよう：

「ジュニア・カレッジは民衆運動（populist movement）に根差すものであり、『エリート主義者』（elitists）によって常に攻撃の矢面に立たされてきたという見解が根強い。しかし、現実には高等教育における『民衆主義者』と『エリート主義者』は、共にジュニア・カレッジ・ムーブメントに寄与してきたと捉えるのが、歴史的事実を認識する上で正しい」²⁵⁾

1862年のモリル法（Morrill Act of 1862）を契機として、「民衆主義者」は大衆のための高等教育への「アクセス」²⁶⁾を確立させようとする機運を高めることになった。一方「エリート主義者」は、4年制大学・カレッジから分離した下部学部を、ハイスクール卒業生の受け皿とすることによって、高等教育の純粋性、ここでは「高度な学習内容」を死守しようとしたのである²⁷⁾。「民衆主義者」は「全ての市民に教育の機会を提供する」ことを標榜し、その動きは公立のグラマー・スクール、ジュニア・ハイスクール、ハイスクールなどのムーブメントを導くことになった。一方「エリート主義者」は一般的に、高等教育機関の「排他的性質」（exclusive nature）を維持したいと考えていた大学の学者達であり、ハイスクール卒業生による4年制大学（カレッジ）への「アクセス」のうねりを

そらすことを、常に画策していた。しかし、一見齟齬するようにみえる2つの勢力は、結果としてジュニア・カレッジ・ムーブメントを惹起させることになったのである²⁸⁾。

「エリート主義者」による2年制カレッジ構想は、19世紀初期の Jefferson, T. による提案を嚆矢とするという見解がある。Jefferson, T. は、中等学校 (secondary school) と大学 (university) の中間に位置する教育機関を提案した。しかし、Campbell, D.S. の指摘にもあるように、Jefferson, T. の構想は、ジュニア・カレッジ・ムーブメントとは直接には結び付くものではなかった²⁹⁾。

シカゴ大学初代学長 Harper, W.R. は、「6年制ハイスクール」と「2年制カレッジ」の設立のために腐心することになった。Harper, W.R. の試みは、真にジュニア・カレッジ・ムーブメントの契機となった³⁰⁾。1892年にシカゴ大学を「下部学年」と「上部学年」とに分離し、前者を「アカデミック・カレッジ」、後者を「大学カレッジ・後期課程カレッジ」(University colleges & Senior colleges) と改名した。Harper, W.R. は、1895年に前者を「ジュニア・カレッジ」と命名し、1899年に準学士 (associate degrees) 制度を立ち上げた。ジュニア・カレッジの精神は、「カレッジ・ワークとカレッジ準備教育」であった³¹⁾。Harper, W.R. の戦略は以下の3重 (threehold) であった。

- ①小規模リベラル・カレッジ：小規模4年制カレッジをジュニア・カレッジとして復活させる (1890年代の小規模4年制カレッジは、大規模大学との競争力において苦戦を強いられていた)。
- ②カリキュラムを2年間に限定した新しいカレッジの形成：2年制カレッジをシカゴ大学へ吸収する。
- ③ジュニア・カレッジのハイスクールへの降格：中等学校 (secondary schools) をシカゴ大学の傘下に取り込む(アメリカ最初の6年制ハイスクール設立)³²⁾。

これは、「エリート主義者の勢力 (elitist forces) : 一般大衆の4年制大学・カレッジ進学への要求を閉ざそうとするもの」と「民主勢力 (democratic forces) : 高等教育の門を広げることを要求するもの」の結合であり、この対峙する勢力がコミュニティ・カレッジを促進する原動力となったというのは、先にも述べた通りである。Harper, W.R. の構想、すなわち「ジュニア・カレッジ」「6年制ハイスクール」構想から判断する限り、2つの教育機関を「中等教育」の教育機関に位置づけていないことは明白である。

一方 Koos, L.V. は, Harper, W.R. の業績の背景を「ハイスクールから上への拡大」という流れが加わった結果であると位置づけた。つまり, 1890年頃からのハイスクールの拡大(量的増加)が, 卒業生の受け皿としてカレッジへの入学を促進し, この文脈がハイスクール修学年数を4年から6年へと押し上げたものと捉えたのである³³⁾。つまり, これはハイスクール卒業資格(diploma)後の資格への要望であった。その結果, 「ハイスクール卒業資格以後のコース」の出現が待たれることになったのである。当時, 卒業後のプログラムをもつハイスクールは存在したが, その単位は4年制大学・カレッジとして認定(accreditation)されるものではなかった。殆どの学生は, カレッジの学位(学士号)に結びつかない「ハイスクール卒業資格以後のコース」の科目を進んで履修しようとは考えなかったのである。

Harper, W.R. は, ひとつは, 「ハイスクール卒業に必要な最低要件を満たし, それ以上の単位修得を果たした学生に, その科目単位をカレッジの単位として認める」。今ひとつは, 「ハイスクールに4年以上在籍する生徒にカレッジの単位を与える」という試案を実践に移すことによって, 6年制ハイスクールの基礎をつくることになった³⁴⁾。Harper, W.R. の企てにより, 6年制ハイスクールは, カレッジの科目(ラテン語や数学基礎)を提供し始めた。加えて, 社会からの「中等後教育の要求(需要)」という圧力が, ハイスクール学区の教育委員会にハイスクールの5・6年制を認めさせることになった。このような脈絡で, アメリカ最初の公立6年制ハイスクールの誕生(ジョリエット・ハイスクール: Joliet High School, 1901)の出現をみることになったのである。また, 6年制ハイスクールのために「ハイスクール学区から独立した学区」(separate high school district)が設置されることになった。しかし, ジョリエット市教育長 Brown, S. J. は, 当初「ジュニア・カレッジ」の名称を使用することを避けたという。これは, ハイスクール基金(high school funds)をカレッジ・ワークに運用することに対して, 予想され得る納税者の「怒り」から避けるための方策であった。しかし, 1913年にはジョリエット・ハイスクール(Joliet High School)のための第2の校舎が建設され, 独立した図書館・事務室・教員室・専修科(postgraduate department)をもつことになった。1916年に‘Joliet Junior College’の名称に変更され, 地域の認定基準協会(North Central Association of Colleges & Secondary Schools)から正式にカレッジと認定されることになった³⁵⁾。

以上から, 「ジュニア・カレッジ」「6年制ハイスクール」は, この時期から教育内

容上は、4年制大学・カレッジの下部学部相当レベルの教育内容をもつ代替機関として歩み始めることになったと判断することができる。

(3) 全米協会の設立とカレッジ基準設定期 (1920～1929)

この時期、ジュニア・カレッジの教育内容についての基準設定を策する機運が高まってきた。ひとつに、「全米レベルでの会議の開催」であり、今ひとつに「全米ジュニア・カレッジ協会」(American Association of Junior Colleges)の設立であった³⁶⁾。

Zook, G. のアイデアにより、1920年6月30日・7月1日の2日間の会議が開催されることになった。34名の代表者(主として宗教系私立のカレッジ)が参加した。これは当時165校のジュニア・カレッジのなかで、わずか22校の出席ということであった³⁷⁾。古典的科目を提供していた私立の宗教系教育機関からの出席者が大半であった。ジュニア・カレッジを「公立カレッジ」に運営基盤を変換し、4年制レベル・カレッジの下部学年で実施していた古典的な教育内容よりも、教育内容の拡大を目論んでいた同会議設定幹部達の思惑と、私立宗教系カレッジからの出席者とは、ジュニア・カレッジの機能と将来についての見解は異なっていた。ある代表者は、「ハイスクールの拡張型」カレッジからであり、彼らはジュニア・カレッジを「中等教育機関の一部(a part)」と見做していた。連邦教育委員 Claxton, P. が「ジュニア・カレッジは高等教育の一部(branch)」であると主張したとき、このグループの代表者達は、「Claxton, P はジュニア・カレッジについて間違った認識をもっている」と考えたのである。他のグループは、「学位プログラムをもたないジュニア・カレッジ」からの代表であった。「ジュニア・カレッジは2年間修了学位(two-year degree)を提供すべきである」という主張に対して、「ジュニア・カレッジは学位を付与すべきではない」と、このグループの代表者達は反論した³⁸⁾。公立のジュニア・カレッジからの代表はほんのひとりにぎりであった。ある代表は「職業教育」の役割に重きを置くべきであるとし、ある代表は、「専門的テクノロジー」(specialized technology)を強調すべきであるという考えを示した。しかし、「コミュニティ・サービス機能を強調すべき」という認識は、全ての代表者のなかで貫徹していたという³⁹⁾。

全米ジュニア・カレッジ協会設立後の第1回目の定例会(1921年2月16～17日)は、出席者の飛躍的増加(当時存在したジュニア・カレッジの3分の2以上である70校の出席)をみるとともに、「ジュニア・カレッジの全米レベルの基準」の設定を模索する会議となった。基準設定の内容は、「カリキュラム」と「ジュニア・カレッジの教育機関としての位

置づけ」についてであった。メンフィスでの第2回定例会（1922年）を迎えるまでに、全米ジュニア・カレッジ協会は、全米レベルの注目を獲得するまでになっていた。全米ジュニア・カレッジ協会会長 Winfield, G. の言葉を借りれば、「ジュニア・カレッジは、ハイスクールとしての公教育システムの重要な一部分となった」（下線部は筆者による）ということになる⁴⁰⁾。

最も注視すべき点は、メンフィスでの定例会にて「基準に関する委員会」（committee on standards）が、ジュニア・カレッジについての最初の定義をおこなったことである。同委員会は、ジュニア・カレッジの教育内容を「大学教育相当レベルの2年間の教育を提供する教育機関であり、カリキュラムは、4年制カレッジ前期課程の教育内容に加え、コミュニティ・サービス、職業教育、リクリエーション科目などをも内包した総合カリキュラム」とした。そしてジュニア・カレッジの教育実践は、「大学基準（collegiate standards）として認定され得る」⁴¹⁾と位置づけた。これは、今日のコミュニティ・カレッジの教育機能の源流となる解釈である。

また同委員会は、意図的に「高等教育」というタームをはずした。というのも、当時のジュニア・カレッジの大半は、ハイスクールの拡張型としてスタートしたものであり、「ハイスクールの拡張型」カレッジからの代表者達は、親機関であるハイスクール（parent high school）からジュニア・カレッジを分離すべきではないという強い信念をもっていたからである。ハイスクールと分離することにより、予算や管理（行政）の点において不都合が生ずる、つまりはハイスクール学区からの予算配当がつかないのではないか、という懸念があったのである。実際において、彼らは「中等教育機関としてのジュニア・カレッジ」と見做しており、「高等教育」とは自らを位置づけていなかった⁴²⁾。その後、Harper, W.R., Brown, J.S., Wood, J. らが、「北中部認定基準協会」（North Central Association of Colleges and Secondary Schools）において、「地域」の認定基準の統一を試みることになった⁴³⁾。従前は、ジュニア・カレッジが施す「教育内容」（履修科目）

「学位」などに対する客観認定の所在は、一般的に初期のジュニア・カレッジの場合、近隣の4年制大学・カレッジ、地域の宗教団体（宗教系列）にあった。しかし、当然のことではあるが、認定基準は一定ではなかった。ある州においては、基準を認定する機関が存在していなかった。そのため、ジュニア・カレッジの学生による4年制大学・カレッジへの転学が困難であった。であるから、ジュニア・カレッジの「教育内容の質」を確認し維持するためにも、また学生の転学を保証するためにも、「地域・全米レベル」の認定基準

の統一が待たれていたのである⁴⁴⁾。

同認定基準協会は、ジュニア・カレッジについての定義づけを試みた。同認定基準協会は、ジュニア・カレッジを「同認定基準協会によって認定された4年制ハイスクールの教育内容を継続保持するものであり、更には2年間のカレッジ・ワークをカバーするプログラムをもつ高等教育機関」とであると位置づけた。また、初の全米レベルのジュニア・カレッジの基準設定を提案したアメリカ教育協議会は、1922年にジュニア・カレッジについての定義を試みた。その定義は、「ジュニア・カレッジとは、アメリカ教育協議会によって定義づけられた4年制カレッジの、最初の2年間（the first two years）に相当する基礎必須科目を提供する高等教育機関」というものであった⁴⁵⁾。つまり、ジュニア・カレッジ教育実践者（現場の者）達は、自らのカレッジを4年制大学・カレッジの「下部学年と相当の教育内容をもつ教育機関」と見做すことには積極的ではなく、ジュニア・カレッジを高等教育機関と位置づけようと策していたのは、むしろ全米ジュニア・カレッジ協会、認定基準協会、アメリカ教育協議会などの上部組織団体であった。

2. 「独立カレッジ型」統一期（1929～1945）

（1）「緊急ジュニア・カレッジ」（emergency junior colleges）設立（1929-1939）

1929年10月29日、アメリカの経済が破綻した。この大恐慌は、多くの失業者を産み出し、1931年までに1200万人の職を奪った。しかし、ジュニア・カレッジにとっては、この恐慌が急激な拡大の期間となった。経済危機は「連邦政府による援助プログラム」をジュニア・カレッジに与える契機となり、連邦政府は「学生数の急増」の受け皿機関としての役割をジュニア・カレッジに求めることになった。その結果、ジュニア・カレッジは数百もの新しいキャンパスをもたらすことになった。この恐慌の時期、一般のアメリカ人にとって、4年制大学・カレッジへ入学することが非現実的なものとなった。というのも、銀行の破綻により、教育ローンや教育補助金などのサービスが停止し、大学の生活費を含めた学費は、一般サラリーマンの年収以上に跳ね上がったからである⁴⁶⁾。Friedel, F.によれば、1929年から1935年までの4年制大学・カレッジ登録数は、毎年落ち込んでいったという⁴⁷⁾。一方、税金によって経営が賄われていたジュニア・カレッジは、低廉な授業料ということから、飛躍的な学生増をみることになった。以後、経済不況時にはジュニア・カレッジの登録者数が増加する、という傾向が定着することになった⁴⁸⁾。

1932年に民主党出身の大統領 Roosevelt, F.D. は、「ニューディール政策」を立ち上げた。その政策の一環として、1934年に「連邦緊急救済行政局」(Federal Emergency Relief Administration : 以下, FERA) は、「緊急ジュニア・カレッジ」

(emergency junior colleges) を設立させることに連邦予算を組み入れることを取り決めた。それにともない、新しい形のジュニア・カレッジが、コネティカット・カンサス・マサチューセッツ・ニュージャージー・オハイオ・テキサスなどの各州において次々と設置されていくことになった。殆どの「緊急ジュニア・カレッジ」は、公立ハイスクールの教室や設備を使用する「一時的なハイスクールの拡張」の形をとり、主として夜に開講された。たいていの場合において、入学基準・カリキュラムの決定・単位認定などは、近隣の4年制州立大学によっておこなわれた。一般的にこの新しい形のカレッジは、学位・単位認定機関である4年制大学の第1・第2学年と一致したカリキュラムを提供し、従来のジュニア・カレッジのように「職業教育」や「完成教育」⁴⁹⁾などを広く提供することはなかった。FERAは学生の登録数によって「緊急ジュニア・カレッジ」の予算を計上した。基本的に、授業料・教材費は無料であった。ミシガン州は、この新しい形のカレッジを「コミュニティ・カレッジ」と名付けたが、これが「コミュニティ・カレッジ」という呼称のルーツではないかという説もある⁵⁰⁾。しかし、その教育内容は4年制大学・カレッジの下部学年と相当レベルであるが、施設などはハイスクールと共有し、独立した校舎をもたなかったため、ジュニア・カレッジが「ハイスクール」のイメージを払拭することが困難であったことは、容易に推測できる。

(2) 軍事産業への貢献(1939-1945)

概してジュニア・カレッジのリーダー達は、戦争に突入することには反対の立場をとる者が多かったが、軍事産業の発展にジュニア・カレッジが寄与することに異を唱える者は少なかった。戦争への国の介入は、新しい形の総合的意味合いをもった職業教育の提供をジュニア・カレッジに求めるようになった。全米ジュニア・カレッジ常任理事のメンバー達はこぞって、この緊急事態がジュニア・カレッジ拡張のための絶好の機会であると歓迎した。1942年には、135の新しい「戦時科目」(wartime courses)を加えるまでになった⁵¹⁾。

リーダー達の期待とは裏腹に、戦争が進むにつれて学生が戦場に駆り出されていくことになった。大学生に徴兵免除を与える1940年の「義務兵役法」(Selective Service Act)

発令により、ジュニア・カレッジの学生達は徴兵を免れる筈であったが、実際には、彼らの殆どがその恩恵を受けることは叶わなかった。というのも、ジュニア・カレッジの場合、該当する学生は「転学プログラム」に登録する者に限定されていたからである。実際、ジュニア・カレッジの学生は、その多くが職業教育プログラムに在籍していた⁵²⁾。この事例から、この時期、連邦政府はジュニア・カレッジの職業教育・完成教育などを、高等教育の教育内容とは見做していなかったということが明らかである。

3. 州政府による「高等教育機関」としての認知期（1945～1958）

(1) GI Bill 法 と大統領審議会報告書（1945～1948）

第2次世界大戦は、ひとつの国家的危機をアメリカにもたらすことになった。つまり、数百万人もの帰還兵に対する教育的対応が、喫緊の解決すべき課題となったのである。

1944年1月22日に、愛国主義的熱狂のなかで「GI Bill 法」（Service's Readjustment Act）が可決され、アメリカの高等教育発展の歴史のなかで、最も成功した社会復帰プログラムのひとつとなった⁵³⁾。

帰還兵の多くは、大学に入学するための基礎学力は持ち合わせていなかった。また彼らのなかで、遠距離の大学へ入学するために家を売却し、家庭を犠牲にした上での進学を考える者は皆無に等しかった。おのずからその選択は、地域にあるジュニア・カレッジということになったのである。結果としてジュニア・カレッジは、1946年までに全登録学生の内、約43%が帰還兵で占められることになった。教室は毎時間満席で、立錫の余地もなかった。GI Bill 法はこのように、高等教育に新しい学生構成をもたらすことになった。ジュニア・カレッジの学生登録数は、1944年から1947年の3年間に約2倍（約500万人）に跳ね上がった⁵⁴⁾。

1947年に発表された「高等教育に関する大統領審議会報告書」（Report on the President's Commission on Higher Education）は、アメリカ高等教育の枠組み再編を促す内容であった。この報告書は、高等教育がもつ伝統的エリートイズムからの解放を狙ったものであった。ジュニア・カレッジがアメリカ高等教育大衆化への鍵機関であるという見解を大統領審議会は示したのである。他方、この報告書は、「学習コミュニティ・センター」機能という、ジュニア・カレッジの新しい方向性をも打ち出した。つまり、従来の基本機能といわれる4年制大学・カレッジへの転学機能、カレッジ準備教育や職業教育など

に加え、「成人教育の活動センター」としての役割が、ジュニア・カレッジに期待されるようになったのである⁵⁵⁾。ジュニア・カレッジの管理形態はローカル・コントロールを基本とするが、部分的には州と連邦に財源は委嘱するもの、という見解を同委員会は示した。その結果、1947年の秋までに、全ジュニア・カレッジの内、4分の3が公立カレッジで占められるまでになった⁵⁶⁾。このような文脈のなかで、2年制カレッジ（ジュニア・カレッジ）は、「コミュニティ・カレッジ」という呼称を獲得することになった。

Witt, A.A. らは、アリゾナ・アイダホ・ミシガン・ネブラスカ・ユタ・ワシントンなどの各州における財政援助の事例を挙げながら、1945年から1948年にかけてはジュニア・カレッジの財政基盤の整備という点において前進がみられた時代であったという⁵⁷⁾。この動向は、州レベルにおいて高等教育機関として認知される契機をジュニア・カレッジに与えることになった。

(2) イデオロギー論争への参加 (1949-1958)

コミュニティ・カレッジ教育は、再び戦争に貢献することになった。冷戦下のイデオロギー論争への参加であった。「一般教育」(general education)⁵⁸⁾は、コミュニストの価値と比較されることによって、アメリカの価値の優位さを強調するための教化教育の一環として利用されたのである。「一般教育」は、朝鮮半島を侵略するアメリカを正当化させるためのプロパガンダであると非難する批判家もいた⁵⁹⁾。

この時期、第2次世界大戦時のように、学生数は減少していくのではないかという危惧があったが、実際には大きな影響を受けなかった。成人学生の登録・徴兵延期とGI Bill法の修正などが、その理由として挙げられる。しかし、徴兵決定委員会のなかには、コミュニティ・カレッジを「カレッジとは見做さない」とする意見も根強いものであった。徴兵決定委員会のある役員などは、カレッジとは「高度な学習内容を施す4年制の教育機関で、学士号の学位を付与するもの」であると主張した。事実、「徴兵決定委員会」は、カレッジの定義を「学士号取得につながるカレッジ科目(コース)」であることに限定したこともあり、多くの場合、コミュニティ・カレッジの職業教育や完成教育は、「義務兵役法」に適用されなかった⁶⁰⁾。

1957年のスプートニク・ショックの後、1958年の「国家防衛教育法」(National Defense Education Act)の発令により高等教育機関は、交付金やローンなどについての財源を連邦政府から与えられることになった。しかし、コミュニティ・カレッジはこの恩

恵を受けることが少なかった。全米ジュニア・コミュニティ・カレッジ協会はその不条理さに抗議したが、連邦議会はコミュニティ・カレッジを、中等教育機関としか見做しておらず、同協会の抗議・要望を却下したのである⁶¹⁾。

この時期州においては、「高等教育システム」設立の動きが活発にみられた時期でもあった。ジュニア・カレッジは「高等教育システム」のなかに組み込まれることになったのである。しかし、このような州単位の実践にもかかわらず、この時期においてもコミュニティ・カレッジが公的（ここでは連邦政府レベル）に高等教育機関と見做されることはなかった。

4. 連邦・州政府による「高等教育機関」としての認定期（1960-1969）

1960年代のアメリカ社会は、発展と激動で揺れ動いた。高等教育においても歴史的拡大をみる時代となった。というのも、連邦政府の財源が、コミュニティ・カレッジに割り当てられるという、画期的な時代になったからである。これは、コミュニティ・カレッジが高等教育機関として公的（ここでは連邦政府）に認められる証左とみることができる。加えて、「州レベルの高等教育システム」構想の具現をみる時代となった。この時期、中等後教育拡大が殆どの州の主たる関心トピックとなり、法制定者（州知事など）は、中等教育後の教育機会の保障システム確立に取り組むことになった。高等教育の州レベルでの計画（statewide planning）は、アメリカ中に見慣れたテーマ（familiar theme）となり、コミュニティ・カレッジは、高等教育の枢要なる部分としての役割を果たすことが期待されてきたのである⁶²⁾。

伝統的に、コミュニティ・カレッジは、連邦財源の十分な恩恵を受けることは少なかった。連邦議会は、職業教育に関する財源を、コミュニティ・カレッジよりもむしろ、地域のハイスクールやテクニカル・センターに配当することを好んだ。しかし、全米ジュニア・コミュニティ・カレッジ協会の努力が、1963年に実を結ぶことになった。2つの画期的な教育支出法の制定がそれである。例えば、「高等教育施設法」（Higher Education Facilities Act of 1963）、「職業教育法」（Vocational Education Act of 1963）などを端緒とし、「マンパワー開発・訓練法」（Manpower Development and Training Act of 1964）、1969年の「高等教育法修正法」（Title III of the Higher Education Act）な

どの制定により、コミュニティ・カレッジに対し連邦ローンや交付プログラムに加えて、2年制カレッジ（ここでは、ジュニア・カレッジも含めて）運営のために連邦政府の予算が計上されることになったのである⁶³⁾。

以上のように1960年代は、連邦政府レベルにおいて、コミュニティ・カレッジが「高等教育機関」として認知され始めるという画期的な時期でもあった。また州レベルでは、州立大学評議員により統治され、独立した地域の顧問委員会（local advisory boards）を監督機関にもつ大学システムの確立をみることになった。その結果、州の「高等教育システム」以外に、単独の「大学システム制度」のなかにコミュニティ・カレッジが組み込まれるという可能性が生じることになった⁶⁴⁾。

第3節 コミュニティ・カレッジの「教育機能不全」論についての考察

－1960年代の「冷却機能」（cooling-out function）概念以降の整理を中心に－

本節においては、1960年代から1990年代にかけて、コミュニティ・カレッジに対して投げかけられた批判的見解を検討する。それらの論調を検討する上での素材のひとつに、「教育機能不全」論と集約できる一連の流れを序章にて提示した⁶⁵⁾。筆者はこの「教育機能不全」論を、「アメリカの教育システムのなかで、コミュニティ・カレッジに求められている高等教育機関としての役割が十分に果たされていない状態」と捉えた。「求められている役割」とは、ここではコミュニティ・カレッジにおける高等教育相当レベル（4年制大学・カレッジ）の教育内容の実施を指す。つまり、①高等教育（4年制大学・カレッジ）の下部学部・前期課程相当レベルの教育内容の提供、加えて、②4年制大学・カレッジ上部学部・後期課程へのアクセス達成、学生の社会的上昇移動の実現（準学士号取得後も含めたキャリア・アップの意味合い）などが、その期待される役割となる。

そこで、本節では Clark, B.R. が1960年代に発表した論文の中での概念「冷却機能」（cooling-out function）（以下「冷却機能」）を考察することから始めたい。という

のも、筆者のいうところの「教育機能不全」論は、Clark, B.R. の「冷却機能」概念を嚆矢とするという認識が、アメリカの研究者の間では一般的だからである⁶⁶⁾。

1. Clark, B.R. による「冷却機能」(cooling-out function) 論

「冷却機能」とは、Clark, B.R. が、サンノゼ市立コミュニティ・カレッジの事例研究をまとめた著名な論文(“The Cooling-Out Function in Higher Education.” *American Journal of Sociology*, 1960, 65(6), 569-576) のなかで命名した概念である。Clark, B.R. によれば、この‘cooling-out’というタームは、詐欺師にだまされた人を「冷却する」という詐欺師間の隠語を紹介した Goffman, E. の論文から引用したものであるという。Clark, B.R. は、アメリカ高等教育における「冷却機能」を、「個人のアスピレーション」と「現実」との乖離を促すもの、つまりは、「学生のアスピレーションをうまくそらす」機能であると定義づける⁶⁷⁾。

Clark, B.R. によれば、アメリカの高等教育はこの「冷却機能」をうまく実践するシステムであるという⁶⁸⁾。「冷却機能」は、アメリカ高等教育システムの構造のなかで、まずはコミュニティ・カレッジを高等教育システムの最低辺部に位置づけるという役割をもつ。4年制大学・カレッジから低学力の学生を排除し、高等教育機関としての威信(純粋性)を守る、いわゆるトラッキング機能(ここでは序列化)を「冷却機能」は内包するというのである⁶⁹⁾。実際コミュニティ・カレッジは、4年制大学・カレッジにて振り分けられた残りの学生の受け皿という側面を看過し得えない⁷⁰⁾。

加えて Clark, B.R. は、コミュニティ・カレッジ内部の「冷却機能」の存在にも言及する⁷¹⁾。Clark, B.R. は、コミュニティ・カレッジには「純粋完成教育(一般的には職業教育)」(pure terminal) 型、「純粋転学」(pure transfer) 型、「潜在的完成教育」(latent terminal) 型のいずれかに属する3つのタイプの学生が存在すると整理した上で⁷²⁾、そのなかでも特に「潜在的完成教育」型に分類される学生達を注視する⁷³⁾。「4年制大学・カレッジの後期課程への転学を希望しているが、その達成のために必要な学力を獲得できそうにない学生」達に対して、転学用のコースは「適切な進路選択ではない」ということを、彼らのプライドを傷つけることなく納得させるという「冷却機能」が、コミュニティ・カレッジの内部においても在するというのである。これは、4年制大学・カ

レッジと比するに、社会的出自が相対的に低いとされるコミュニティ・カレッジの学生がもつ社会上昇へのアスピレーションに対して、アメリカ教育の基本理念である「教育機会の平等」を否定することなく、無意識のうちに進路変更という自己決定に向かわせることを意味する。この一見みえざるプロセスに、一種のジレンマが伏在しているというのである⁷⁴⁾。

コミュニティ・カレッジ内部における「冷却機能」のプロセスは、まずは「潜在的完成教育」の学生が転学プログラムに登録することを認めることから始まる。しかし学生達の大半は、登録時（入学時）にプレイスメント・テストという振り分けにより補習クラス（remedial classes / courses）⁷⁵⁾へ導かれる。そして彼らは、第1学期（semester）の開始前におこなわれる「カウンセリング」「ガイダンス」にて、「プレイスメント・テストの結果」「ハイスクールの成績」などの資料を根拠に、転学プログラムから他のプログラム（たいていの場合職業課程）への変更を示唆されるのである。加えて、コミュニティ・カレッジ当局は「カレッジに進学するためのオリエンテーション」（orientation to college）にて、学力とそれに付随する修学環境（修学習慣・家庭環境など）をも含めた自らの限界を、学生に自己確認させる指導を施す。ここで重要なのは、カレッジ当局が学生達に進路変更を強要するのではなく、彼らが、自らの適性を「自己評価」（self-appraisal）するようにしむけるところにある。つまり、コミュニティ・カレッジは、「学士号のレベルに達しない学力の学生を振り分け、職業プログラムへと向かわせる」という内部機能を内包しているというのである⁷⁶⁾。カウンセラーや教員は、社会経済的低階層出身の学生達に対し、「高等教育というものを経験することができた」と実に巧みに信じ込ませることに腐心する一方で、「大学へ進学するだけの素養」（college material）⁷⁷⁾がなかったことを間接的に納得させるわけである。つまり、4年制大学の後期課程への転学を希望しているが、その為の十分な学力を獲得できそうにない「潜在的完成教育」型の学生達を選別し、彼らの高い進学熱を冷却させる内部機能をコミュニティ・カレッジはもつ、と分析するのである⁷⁸⁾。そのようなプロセスを「コミュニティ・カレッジの構造的に疾患した役割」（“structured failure” role of community college）と捉える⁷⁹⁾。

Clark, B.R. は、1980年に論文を発表する。それは、自らの論点（1960）を再検討するために執筆されたものである。再検討の分析軸を、「冷却機能が他のプロセスに取って代わっている」か、あるいはコミュニティ・カレッジの役割が変化しており、その結果「冷却機能プロセスが不要のものとなっているか」という2点に設定する。Clark, B.R.

は、考え得る次の6つの代替案、①入学前選抜制 (preselection of students), ②転学科目選抜制 (transfer-track selection), ③強制放校制 (open failure), ④卒業保証制 (guaranteed graduation), ⑤総合プログラム制 (reduction of the distinction between transfer and terminal programs), ⑥4年制コミュニティ・カレッジ構築 (making the structural changes) などを提示し、全て現実的ではないとした上で、コミュニティ・カレッジの「冷却機能」の問題は無くなってはいないと結論づける⁸⁰⁾。

「多様な教育学習要求をもった学生に対応するための短期プログラムの開講」という課題は、「高等教育」のもつジレンマ (葛藤) であると捉える。多様な価値観を包摂する学習要求に即応しなければならない高等教育機関は、妥協のための効果的なプロセスの模索を余儀なくさせられるというのである。その意味において、「冷却機能」のプロセスは可能性のある妥協のひとつであり、必要不可欠な高等教育の機能であると結論づける⁸¹⁾。

Clark, B.R. は、このような「潜在的完成教育」型の学生に対する処理のプロセスは、学生が入学する以前から始まっているという敷衍的見解をもつ。そして、コミュニティ・カレッジ在学中に、学生を振り落とす手続きは、まさに「コミュニティ・カレッジのもつ性格」⁸²⁾ であり、加えて「転学型の学生を完成教育型の学生へと進路変更させる」プロセスは、コミュニティ・カレッジの「機能的特殊性」 (operational speciality) ⁸³⁾ に他ならないと看破する。

2. 「教育機能・社会階級 (構造)」批判

Clark, B.R. の問題提示、「構造的疾患」 (structured failure) はその後のコミュニティ・カレッジ批判者の理論的支柱となっていく⁸⁴⁾。ここでは、コミュニティ・カレッジの教育機能に対して、Clark, B.R. の「冷却機能」理論を基調としつつ批判的立場をとっている研究者、Karabel, J., Zwerling, L.S., Pincus, F.L., Grub, W.N., Dougharty, K., Brint, S. らの視点を中心に検討する。

まずは Karabel, J. である。Karabel, J. のコミュニティ・カレッジに対する批判の特徴は、階級闘争の視点から展開していることにある⁸⁵⁾。つまり、社会階級と複線化の問題からアプローチしているのである⁸⁶⁾。Karabel, J. は Clark, B.R. 同様、高等教育機関の量的発展にともなう多様化が進行し、コミュニティ・カレッジはこの新しい分業体制のも

とで中心的な役割を担うようになったと捉える。量的拡大の結果、高等教育システムのトラッキング（ここでは複線化）をもたらし、出身階層相当レベルの職業配分をもたらすことになったというのである⁸⁷⁾。コミュニティ・カレッジ運動の根底にあるイデオロギーとは、だれもがエリートの座を獲得する機会を与えられるが、同時に「一旦自分の能力を試した後、人々は報酬の不平等な分配を甘受しなければならない」、ということの意味するものであるという。こうしたイデオロギーと隠された複線的システム、加えて、それらが社会の階級構造と結びつくことによって、コミュニティ・カレッジは、一方では個人の上昇移動を助け、他方では分配機能により生ずる基本的な問題点から人々の目をそらせる役割を果たしているというのである⁸⁸⁾。Karabel, J. はコミュニティ・カレッジを、「不明確な役割の中で機能し続けるもの」と位置づけ、平等・経済向上などという「夢」を学生に与えるが、実際に恩恵を被る者はわずかである、と結論づける⁸⁹⁾。

Karabel, J. の論調を引き継ぐ Zwerling, L.S. は、特に「社会的平等達成装置としてのコミュニティ・カレッジの教育機能」について関心があり、この平等達成装置としてのコミュニティ・カレッジの戦略に対し異議を唱える。「教育の最終目標は、個人の潜在能力（可能性）を最大限に引き出すことであり、個人は、教育機会を十分に利用することができる。つまり、『機会』という教育を享受する上での基本保障の拡大に貢献する教育機関としてのコミュニティ・カレッジは、個人の潜在能力の発達に寄与する」という支持者達の主張に対し、Zwerling, L.S. は、これを「能力主義的見解」（meritocratic view）と捉え、不支持の立場をとる。Zwerling, L.S. のいうコミュニティ・カレッジの現実的な教育機能とは、「社会経済構造の現状を維持するもの」であって、「個人を手助けする」ものではない。これは、わずかな者のみが、コミュニティ・カレッジが提供する恩恵（教育内容・教育の機会など）を獲得し得ることを意味するものであり、教育機会が平等に分配されるためには、社会変革（social reform）が必要であると指摘するものである。置かれている状況に対し学生が怒りをもって立ち上がれば、「階級に奉仕する性質（class-serving nature）をもつアメリカ高等教育」に変化が生ずるものと期待する。「大衆の大学」（people's college）といわれるコミュニティ・カレッジは、「上昇移動」や「より平等な社会の実現」という幻想を提供するにすぎないと看破する。大半が社会経済的最底辺層の出身者で占められるコミュニティ・カレッジの学生は、「教育の機会」を利用し学位取得を目指して登録するものの、諸般の事情による「修学困難（ドロップアウト率の高さ）」という現実と直面するのである。Zwerling, L.S. はそれらの現象からコミュニティ・

カレッジを「最も階級維持に奉仕する教育機関」と性格づける⁹⁰⁾。10年後(1986年)に発表した論文においてもコミュニティ・カレッジに対する基本的な見解に変化はみられない。教育の民主化は社会公正を産み出さず、収入の格差は是正されず、学校教育は全ての者に公平であるとみせかけつつ、不平等を認可するものとしてコミュニティ・カレッジは利用されてきたと捉えるのである⁹¹⁾。また Zwerling, L.S. は、「転学機能の強化」「4年制コミュニティ・カレッジ設立」という2案を提示するが、コミュニティ・カレッジを「高等教育機関の最低辺部」(higher education's bottom track)に位置づけるという基本認識に変化はみられない⁹²⁾。

Pincus, F.L. と Grubb, W.N. らも Clark, B.R. (冷却機能)や Karabel, J. (社会的不平等の再生産)の見解を踏襲するものである。この両者の共通点は、「職業教育」(occupational education)機能についての疑問である。他の教育機能同様、コミュニティ・カレッジの主たる機能と位置づけられている「職業教育」も十分な成果を得られていない、と Pincus, F.L., Grubb, W.N. らは結論づける。「職業教育」を、トラッキング・システム(複線化・序列化)として機能するものと捉えているのである。Pincus, F.L. は、自らおこなったリサーチにて明らかになった2点を指摘する。ひとつは「職業教育は、経済的保障と社会移動につながるというコミュニティ・カレッジの主張は曖昧」であるという点。今ひとつは「コミュニティ・カレッジの完成職業教育は、資本主義的社会における風土病であり、社会経済的不平等を再生産したり合法化するトラッキング・システムの一部」という2点である⁹³⁾。一方 Grubb, W.N. であるが、問題関心を「学生が成功するために必要な最低限の職業教育を提供できているのか」に設定し、論文のなかで十分な成果はみられないと結論づける。経済状況や変わりゆく労働市場に対して、コミュニティ・カレッジの「職業教育」がうまく対応できていないという点。つまり、「教育」と「職業」の合理的な関係が確立されていない、ということにその原因を求めているのである⁹⁴⁾。

Brint, S. と Karabel, J. らは、コミュニティ・カレッジが社会の中で、前例のない教育機会の拡張を提供する教育機関という立場をとるものではあるが、学生の教育・経済的達成という観点から、4年制大学・カレッジの学生に比して期待された成果は得られていないと結論づける。コミュニティ・カレッジ支持者達は、「学生のカレッジへの参加」を「アクセス機関」としての効果を示す上での判断材料に位置づけるが、Brint, S. と Karabel, J. らは「達成」こそを判断材料としなければならないという立場をとる。彼ら

は、コミュニティ・カレッジの教育実践者達がいうところのコミュニティ・カレッジについての評価基準、「アメリカの高等教育機関への第1番目のアクセス機関」を正当化する見解に対して異議を唱える。「準学士号取得数」「学士号取得数」「卒業後の収入」などを目的達成の判断基準とすべきであり、その観点からいえば、コミュニティ・カレッジが「アメリカの高等教育機関への第1番目のアクセス機関」であるとは言い難いと喝破する。Brint, S. とKarabel, J. らが言及する「学生に対するアシスト失敗」という分析軸によるコミュニティ・カレッジの教育機能の2つの限界とは、ひとつは、「完成職業教育」に対する過度の強調であるという。これは学生、政府・産業界などからの要求でもなく、少数のコミュニティ・カレッジのリーダー達が「アメリカ高等教育における教育機関としてのユニークさを見い出そう」と企んだことに原因があると捉える。今ひとつは、「意義ある需要が不在のまま『完成職業教育』の強化を急いだ点」を指摘する。これは、コミュニティ・カレッジが、故意にしろそうでないにしろ、学生の教育的・経済的移動に対して作用する社会的な力（social force）と提携することになった証左というのである。つまり、「完成職業教育」重視の主張や、学生が最も期待すると考えられている高等教育機関との強いコネクションを維持することを拒否し、「職業教育」を強調することを通して社会的不平等を再生産するという見解を展開するのである。コミュニティ・カレッジは、4年制大学・カレッジの学生と比するに、高等教育機関にて学位取得等の自己実現をみるには社会経済的不利・低学力という負の要素を抱えた学生に対して、社会的上昇を保証するのではなく、「達成できない」という現実を確認させる。その要因にひとつに、コミュニティ・カレッジの「完成職業教育」があるというのである⁹⁵⁾。

Dougharty, K.J. は、コミュニティ・カレッジに入学してくる「学生の学士号取得へのアスピレーション」と「現実の問題」に焦点をあてている。Dougharty, K.J. によれば、一般的に、学士号（準学士号も含む）取得へのアスピレーションをもってコミュニティ・カレッジに入学した学生は、4年制大学に入学する学生と比するに、学士号取得率、修学年数、社会的に地位の高いとされている職業への就職率などの面において保証がなされていないという。これは、学生の特質（学力不足・不利な背景）に起因しているのではなく、教育機関そのものの特性であるという⁹⁶⁾。この点をもって、コミュニティ・カレッジの学生は4年制カレッジ・大学と比するに、「教育的経済的達成」という点において恩恵を受けていないと結論づけるのである。

第4節 見解対立の素因

第3節にて考察したように、コミュニティ・カレッジを巡る「教育機能・社会階級（構造）」批判は根強い。そこで本節においては、第3節にて整理した諸批判に対峙する見解を併置することにより両主張の懸隔を明らかにし、対立の素因を提示したい。

1. 「教育機能・社会階級（構造）」批判に対する反論

ここでは、コミュニティ・カレッジ「教育機能・社会階級（構造）」批判論者（以下、批判者）達に対峙する見解をもつ者（以下、支持者）達の反論を整理する。しかしこの「反論」の出所は、主としてコミュニティ・カレッジ学長、理事役員などの研究論文に限定され、しかも「反論」の数は管見の限りではあるが多くはない。というのも、コミュニティ・カレッジの教員は、必ずしも研究活動（出版・学会発表など）を課されてはいない⁹⁷⁾からである。そのことが、現場（コミュニティ・カレッジ教育実践者）からの「反論」を見えにくくする要因となっているのである。一方、批判者の大半は4年制大学・カレッジ所属の研究者であり、彼らは論文発表・出版などが研究活動として課せられている。であるから、批判者の研究発表が、数において支持者の「反論」を凌駕するのは当然のこととなる。結果として、第3節で考察したように、批判者の言説が主流という印象を、我々に与えることになるのである。このようななかで、コミュニティ・カレッジの教育実践者を中心とするオピニオン・リーダー達が反論している。ここでは特に Parnell, D., Bryant, D., Eaten, J., Cohen, A.M., Brawer, F.L. らの主張を抽出し整理する。加えて、日本の研究者である新田照夫の見解を採り上げる。新田は「教育機能・社会階級（構造）」批判に対し、独自の切り口で批判を展開している。

まずは、Parnell, D. 〈元デルタ・カレッジ学長・前全米コミュニティ・（ジュニア）・カレッジ協会会長〉である。Parnell, D. は「社会階級的視点からコミュニティ・カレッジを批判する Clark, B.R., Karabel, J., Zwerling, L.S., Brint, S. らの論調に対し、コミュニティ・カレッジの歴史と現実を知らない「エリート主義者の観念論」と喝破する。Parnell, D. は、コミュニティ・カレッジは階層分化の固定化に手を貸すものではなく、「階層分化に挑戦するもの」というのである。そして、4つの「手の届くこと」（within

reach) , すなわち、地域住民に対し「地理的」「経費的」「心理的」「学問的」に手の届く範囲において教育を提供することがコミュニティ・カレッジの使命であり、教育機能的特質、つまりは「教育機関としての存在意義」であるという見解を示す⁹⁸⁾。

Bryant, D.W. (現 Carteret Community College 学長) は、コミュニティ・カレッジの「機能構造・社会階級」批判が、主としてコミュニティ・カレッジ外からのものであることに不快感を示す。コミュニティ・カレッジが「真のカレッジ (real college) なのか？」という批判や、常に「高等教育機関の最底辺」に位置づけられてきたことの根因として、①非強制である教員の研究活動 (著書・論文) , ②教育実践に対する一面的な評価基準 (転学機能の成果のみ) , などの2点を挙げる。Bryant, D.W. は、このような視点を批判しつつ、「高等教育」概念解釈についての別の視角 (parallax view) を提示する。「経済発展に貢献する教育機関」という評価軸を奨励するのである。この指標をもってすれば、コミュニティ・カレッジは「高等教育機関の最底辺部」に位置づけられることはないという自説を示す。この視点は、Pincus, F.L., Grubb, W.N., Karabel, J., Brint, S. らが指摘するコミュニティ・カレッジの「職業教育」プログラム批判に対する間接的反論といえよう⁹⁹⁾。

次に、Eaten, J. S. (元フィラデルフィア・コミュニティ・カレッジ学長、前全米コミュニティ・カレッジ協会常任理事) である。Eaten, J. S は、コミュニティ・カレッジについての批判の論調をうまく整理し、彼らの見解に対し反論している¹⁰⁰⁾。Eaten, J. S. によれば、Karabel, J., Brint, S. をはじめとする一連の批判はある意味においては的を射ているが、証拠が不十分であるという。それは、①コミュニティ・カレッジについての「理解不足」、②批判の根拠となる「データの不備 (不正確) さ」、③転学機能の効率性のみで評価されるコミュニティ・カレッジの教育責任 (responsibility) , などであるという¹⁰¹⁾。また、Clark, B.R. の「冷却機能」を「社会経済的移動の失敗」と同義に解釈し、コミュニティ・カレッジの否定的側面の論拠として引用している批判者達の姿勢に対し、遺憾の念を表明する。これは、Clark, B.R. の論点ではないと Eaten, J.S. は主張するのである。Clark, B.R. 自身 高等教育システムの「民主性」と「選抜性」を維持することに貢献するところに「コミュニティ・カレッジの存在意義」を見い出しているという。Eaten, J.S. はその自説をもって、批判者達の「冷却機能」論に対する解釈を「謬見」と見做すのである¹⁰²⁾。

Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは、4年制大学に所属する研究者で、コミュニティ・

カレッジについて独自の全米レベルの資料をもとに精力的な研究を展開している¹⁰³⁾。
Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは、一連のコミュニティ・カレッジ批判を、「社会階層システム」「教育機関としての役割」という分析軸で整理している¹⁰⁴⁾。まず、社会階層のなかで「(上昇)移動機能」が十分に果たされていないという批判に対して、コミュニティ・カレッジがアメリカ教育システムのなかに組み込まれていることは、おのずと「社会経済的階層移動に貢献している(きた)ことを意味するもの」という見解を示す。また、「社会平等」と「平等的アクセス」、「階層構造の変革」と「階層移動」とは異なる概念であることを指摘する。つまり、「平等的アクセス」や「階層移動」という指標からみたととき、コミュニティ・カレッジは、学生(学習者)の教育的ニーズに応える役割は十分に果たしている(きた)というのである。また「教育成果(卒業率・転学率)」についての批判者達の疑問に対して、「オープン・アクセス」(open access)を入学基準に採用することは「あらゆる学力レベルの学生(学習者)の入学許可」を意味するものであり、ドロップ・アウト率の高さや、低くはない学位・資格不取得率などは当然の結果であると看破する。Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは「職業教育」批判に対して、まずは「職業教育」批判の出所を「エリート主義者」に特定する。そして「エリート主義者」達は、一般大衆を「職業教育プログラム」に注目するようにしむけることにより、「アカデミック教育」から大衆の関心をそらすことに腐心しているに過ぎないという自説を展開する。しかし「エリート主義者」達の意に反し、学生達は極めて柔軟に「大学教育」(collegiate education)と「職業教育」(career education)を等値に位置づけている点を挙げ、「アカデミック教育」と「職業教育」を差別化しようと目論む批判者の論拠に陰りを与える。Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは批判を展開している論客からコミュニティ・カレッジに替わる「教育機関(システム)案」の提示がなされていないことに言及する。批判者達のなかに「コミュニティ・カレッジ不要説」を唱える者はいないというのである。「4年制コミュニティ・カレッジ」という代案を提示する批判者もいるが、同案は「コミュニティ・カレッジの高等教育機関としての位置づけ」を向上させるものではないという。4年制大学・カレッジのなかにおいてもトラッキング(序列)が存在するという現実を、その理由として挙げている¹⁰⁵⁾。

新田照夫は、「教育機能・社会階級(構造)」批判のなかでは、特に Karabel, J. の論調について批判している。新田は、Karabel, J. の見解に対し、高等教育の大衆化に伴い、カレッジ・ワークが知的秩序という権威性を暴露しつつあることに目を向けていない点を

指摘する。また、大衆化を含めた高等教育の民衆運動（大学と民衆をつなげる運動）を評価せず、コミュニティ・カレッジの否定的側面のみを強調し、公立学校全般に共通する矛盾を指弾することに終始する姿勢を批判する。このような視点の根底には、民衆による教育拡大の社会的効果を評価しない姿勢が伏在するといっているのである。こうした論理は、資本主義社会である限りは、社会的価値をコミュニティ・カレッジは獲得できないという結論に帰結することになり、地域で粘り強く展開されてきたコミュニティ・カレッジの実践を軽視することになりかねない¹⁰⁶⁾、と危惧の念を示す。

2. 両見解の懸隔

ここでは、両見解の懸隔を明らかにし、対峙する論調の素因となる「前提」に迫ってみたい。

まず「両見解の懸隔」であるが、Eaten, J.S.がそれについてうまく整理している。Eaten, J.S. は、コミュニティ・カレッジの教育機能を解釈する上において、「指標となる両者の判断材料が乖離している」点を強調する。また、批判者達と支持者達の溝は埋まらないものであるという。批判者達は、「教育達成」(educational attainment)の観点からコミュニティ・カレッジの教育機能効果を評価し、一方支持者達は、「教育機会」(educational opportunity)をその判断基準とすることが、原因といっているのである。つまり「業績」(achievement)対「機会」(opportunity & access)という評価軸対立の図式である。批判者達は、「高等教育」の評価基準を、「成績」「学位」「研究」などの結果(成果)を判断基準に設定する。であるから、「学習する上における障害」「高いドロップ・アウト率」「低い学位取得率」など「高等教育」ではあるまじき問題という立場をとる。一方、支持者達は、「教育機会・経験への参加」こそが「高等教育」の教育効果を判断する上での指標であると主張する¹⁰⁷⁾。であるから、卒業者数(短期プログラムを終了した者も含む)やドロップ・アウト数などはコミュニティ・カレッジの教育機能の効率性を判断する上において「意味をなさないもの」という立場をとる。「努力のプロセス」こそ意義あることであり、そのための環境を整備するのがコミュニティ・カレッジの役割だといっているのである。支持者達は、批判者達の「達成・業績」以外に他の判断基準をもたない偏った論調に対して、強い不信感と憤りをもっているという¹⁰⁸⁾。

Eaten, J.S. の分析から、次のことが浮き彫りになった。つまり両主張の懸隔は、主として、論者が支持する理論枠組み（基盤）の差異に拠るということである。この差異は、アプローチの違いから「ある前提」について解釈するプロセスのなかで、対峙する見解を導出することになる。そしてこの場合の「前提」とは、「高等教育（機関）」概念であろう。ひとつは、Eaten, J.S. の分析にもあるように、コミュニティ・カレッジを巡る論争は、「高等教育」についての評価基準の乖離にその根因が求められるという点。今ひとつは、これまでの考察で明らかになったように、コミュニティ・カレッジ批判は、主として「高等教育機関としての教育機能（構造）」的観点から展開されてきた、という2点がその理由である。つまり、「高等教育」概念に対する解釈の相違が、コミュニティ・カレッジの教育機能についての見解の乖離に帰結したもの、と筆者は捉える。これは、どちらの立場の主張が「アメリカ高等教育機関の実状（平均的姿）をうまく言い表わしているのか」によって、コミュニティ・カレッジの教育機能についての捉え方も異なってくる、ということの意味するものでもある。付言すれば、第1節にて示したコミュニティ・カレッジが「アイデンティティ・プロブレムを有している」という見方を、支持者達は必ずしももつものではない、ということになる。

〔註〕

- 1) 本章の第3節にて詳述する。
- 2) Monroe, C.R. *Profile of the Community College*. San Francisco: Jossey-Bass, 1972, p.22.
- 3) Eaten, J.S. *Strengthening Collegiate Education in Community Colleges*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994, p.13.
- 4) Eaten, 13-17.
- 5) Gleazer, E.J., Jr. *America's Community Colleges: The First Century*. Washington, D.C. : American Association of Community Colleges, 1994, pp.vi-vii.
- 6) Deegan, W., and Tillery, D. *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass,

1985, pp.12-13.

- 7) Mortorana, S.V. "The Shifting Forces in Determining the Legal Status of the American Community College." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community Colleges in America: Its History, Mission, and Management*. Westport, Connecticut: Greenwood, 1994, p.42.
- 8) Tollefson, T.A. "The Evolution of State Systems of Community Colleges in the United States." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community Colleges in America: Its History, Mission, and Management*. Westport, Connecticut: Greenwood, 1994, p.74.
- 9) Tollefson, 74-75.
- 10) Witt, A.A., Wattenbarger, J.L., Gollattscheck, J.F., and Suppiger, J.E. *America's Community Colleges: The First Century* (2nd ed.). Washington, D.C.: Community College Press, 1995, p.133.
- 11) Witt and et al., 146-147, 215-217.
- 12) Lange, A.F. "The Junior College - What Manner of Child Shall This Be?" *School and Society*, 1918, 211-216 (Eaten, 17) .
- 13) Koos, L.V. *The Junior College Movement*. Boston: Ginn, 1925.
- 14) Campbell, D.S. "After Sixteen Yeas" *Junior College Journal*, 7 (3), 1936, 109.
- 15) Eells, W.C. は、1922年に全米ジュニア・カレッジ協会に対して、「ジュニア・カレッジは、厳密な大学教育相当 (grade) の2年間の教育を提供する機関であるべき」と提案していた (Eells, W.C. *The Junior College*. New York: Houghton Mifflin, 1931, p.3) .
- 16) Clark, B.R. *The Open Door College: A Case Study*. New York: McGraw-Hill, 1960, pp.163-164.
- 17) Jencks, C., Riesman, D. *The Academic Revolution*. New York: Doubleday & Company, 1968, p.480.
- 18) Karabel, J. "Community Colleges and Social Stratification." *Harvard Educational Review*, 1972, 42(4), 521-562., "Community Colleges and Social Stratification in the 1980s." In L.S. Zwerling (ed.). *The Community College and Its Citizens*. New Directions for Comunity Colleges, no.54. San Francisco:

- Jossey-Bass, 1986., Zwerling, L.S. *Second Best: The Crisis of the Community Colleges*. New York: McGraw-Hill, 1976. , Pincus, F.L. "Tracking in Community Colleges." *Insurgent Sociologist*, 1974, 4., "The False Promise of Community Colleges: Class Conflict and Vocational Education." *Harvard Educational Review*, 1980, 50(3), 332-361.
- 19) Thornton, Jr. J.W. *The Community Junior College* (2nd edition). John Wiley & Sons, Inc., 1966, p.46., Deegan, and Tillery, D. "The Evolution of Two-Year Colleges Through Four Generations." *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985, pp.3-33., Brint, S., and Karabel, J. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America 1900-1985*. New York: Oxford University Press, 1989, pp.21-202.
- 20) Witt and et al., 13-271 (Witt, A.A., Gollattscheck, J.F. らによる時代区分は以下の以下のとおり. おおよそ10年でコミュニティ・カレッジの発展経緯を整理している. ①The Evolution of an Idea ②Birth of a Movement ③Spreading the Gospel (1892-1919) ④The Soaring Twenties (1920-1929) ⑤Status report (1929) ⑥Associations and Accreditation ⑦The Great Depression (1929-1939) ⑧The Second World War (1939-1945) ⑨The GI Bill Expansion (1944-1948) ⑩The Cold War (1949-1958) ⑪Status report (1959) ⑫Serving the Total Population (1960-1969) ⑬Master Plans and Statewide Systems (1960-1969) ⑭The Age of Activism (1970-1979) ⑮Toward the Second Century (1980-1992)) .
- 21) Eaton, 42.
- 22) Witt and et al., 3-4.
- 23) Witt and et al., 11-12.
- 24) Witt and et al., 11.
- 25) Witt and et al., iii. Zoglin, M.L.も Gleazer, E.J. Jr.と同じ見解をもっている (*Power and Politics in the Community College*. Palm Springs, CA: ETC Publications, 1976, p.4) .
- 26) 江原武一は「アクセス」の意味を, その使用される文脈によってその意味が異なると

しながら、「制度化された教育機会、つまり人間関係がパターン化して比較的安定した仕組みをもつ、意図的な社会化としての教育を受ける機会へ接近して利用すること」と提示している（『現代アメリカの大学ーポスト大衆化をめざして』玉川大学出版部、1994、p.96）。また19世紀中頃から、1862年のモリル法の成立により、農業や機械学を専門とする土地付与大学が設置されたが、登録学生数はほんのわずかにすぎなかったという（Witt and et al., 5-6）。

- 27) Witt and et al., viii.
- 28) Witt and et al., 4-5.
- 29) Witt and et al., 7-8.
- 30) Ratcliff, J.L. “Should We Forget William Rainey Harper?” *Community College Review*, 13 (4) , 1986, 12.
- 31) Witt and et al., 14-15.
- 32) Witt and et al., 15-16.
- 33) Koos, 192.
- 34) Witt and et al., 19-20 〈Folwell, W.W. 〈ミネソタ大学〉は、ドイツのシステムを採り入れ、大学の中に新たに準備学部（preparatory department：本質的にハイスクールと同じ）を設けた。準備カリキュラム（preparatory curriculum）を第1・第2学年の教育内容にまで拡張したのである。このいわゆる「拡張されたハイスクール」は、大学教育学部（collegiate department）と名称が変更することになる。しかし、学位を付与するものではなく、「カレッジ教育内容への履修資格」を与えるのみに止まった。理事会はこの案に満場一致で賛成したが、教職員の半数が反対し、結果として廃案となった。この計画が実行されていたなら、アメリカ初の6年制ハイスクール誕生となった。Witt and et al., 9〉。
- 35) Witt and et al., 20-24.
- 36) Eells, 75.
- 37) Campbell, 109.
- 38) Witt and et al., 73-74.
- 39) Eells, 236.
- 40) Witt and et al., 75-77.
- 41) Witt and et al., 78-79.

- 42) Witt and et al., 79.
- 43) アメリカの場合、教育に関する公的な権限は憲法によって州に留保されており、大学は州の認可を受ける。しかし、アメリカにおいては、州の認可を受けているというだけでは必ずしも社会的には大学として見做されない。大学や専門職団体が組織する有力な協会に認定されてはじめて大学として社会的に認知される。この手続きは「アクレディテーション」(accreditation)と呼ばれる。アメリカ教育協議協会は「アメリカ大学総覧」にて「教育機関と機関のもつ専門課程を、機能・誠実性・質などが教育界およびそれが奉仕する公衆の信頼に値する水準にあるものとして認定する程度」と定義づけている。館昭によれば、「アクレディテーション」の訳語として「認可」「許可」とも訳せる言葉であるとしている(館昭『現代学校論＝アメリカ高等教育のメカニズム＝』放送大学教育振興会、1995, pp.35-39)。現在全米で6の認定機関がある。
- 44) Witt and et al., 88-89.
- 45) Witt and et al., 88-89.
- 46) Witt and et al., 95.
- 47) Friedel, F. *America in the Twentieth Century*. New York: Knopf. 1976, p.212.
- 48) Witt and et al., 96.
- 49) コミュニティ・カレッジの「完成教育」(terminal education)とは、2年間で修了する学位プログラムのことを指す。学位(準学士号)としては、職業教育を希望する学生は「応用理学準学士」(Associate in Applied Science / Associate in Science / Associate Degree in Applied Arts & Science)であるが、特別な目的をもたない者は、「一般教育準学士」(Associate in General Studies / Associate in Liberal Studies)を選ぶことが多い。このいずれも4年制大学・カレッジへの転学を目指すものではないが、転学への道が閉ざされているわけではない。なお、転学を目指す学位プログラムには、「文系準学士」(Associate in (of) Arts), 「理系準学士」(Associate in (of) Sciences), 「文理系準学士」(Associate in Sciences and Arts)などがある(ワシントン州のコミュニティ・カレッジのカタログ(1993-1999)から抽出した。学位の呼称はカレッジにより様々であるが、ここでは特に使用例の多いものを選んだ)。
- 50) Witt and et al., 97-98.

- 51) Witt and et al., 117-118.
- 52) Witt and et al., 120.
- 53) Witt and et al., 125-129.
- 54) Witt and et al., 126-129.
- 55) A Report on the President's Commission on Higher Education. *Higher Education for Democracy, Vol.1. Establishing the Goals*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1947.
- 56) Witt and et al., 131.
- 57) Witt and et al., 133.
- 58) Cohen, A.M., Brawer, F.B. らによれば, コミュニティ・カレッジの「一般教育」(general education) とは, 古典的・伝統的「リベラル・アーツ」(liberal arts) の教育(科目)内容をコミュニティ・カレッジの現実に合わせて変容させたものと位置づける (Cohen, A.M., and Brawer, F.B. *The American Community College* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 1996, pp.335-366). 館昭は 'general education' を, 独自の視点から「普通教育」と訳出している (『現代学校論』, pp.67-75).
- 59) Witt and et al., 141-142.
- 60) Witt and et al., 142-143.
- 61) Witt and et al., 150.
- 62) Witt and et al., 227.
- 63) Witt and et al., 209-210.
- 64) Witt and et al., 215-217.
- 65) 新田は, コミュニティ・カレッジの「職業教育プログラム」を巡る論調を「進歩主義教育」論, すなわち「職業教育の積極的推進を理論基盤とする見解」と位置づけ, Karabel, J. に代表する「機能構造・社会階級」批判や, Katz, M. らに代表される資本主義の社会統制の論理「企業国家」論などを, 対峙する流れとして整理・分析している (新田照夫『六・三制と大学改革—大衆的大学の日米比較』大学教育出版, 1994, pp.124-126).
- 66) Eaton, 54-70.
- 67) Clark, B.R. "The Cooling-Out Function in Higher Education." *American*

Journal of Sociology, 1960, 65(6), 569.

68) Clark, "The Cooling-Out," 569.

69) Clark, "The Cooling-Out," 571-572 (Karabel, J. によれば, この高等教育内の複線化は, コミュニティ・カレッジ内にも生じており, その複線化は「職業教育」というかたちで現れているという. Karabel, 235., J. カラベル・A.H. ハルゼー著, 潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳「コミュニティ・カレッジと社会階層」『教育と社会変動 下 - 教育社会学のパラダイム展開』東京大学出版会, 1980, pp.63-95) .

70) Parnell, D. *Dateline 2000: The New Higher Education Agenda*. Washington, D.C.: The Community College Press. 1990 (Hankin, J.N., Fey, P.A らによれば, コミュニティ・サービスを受講する者の多くは, 既に学士号をもっているという. 例えば, メリーランド州の Montgomery College では, 受講生の約51%が学士号を取得しているという. "Reassessing the Commitment to Community Services." In Deegan, W.L., Tillery, D.(ed.). *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. 1985, p.170) . 最近では, 4年制大学・カレッジからの「逆転学学生」(reverse transfers)が増加していることが指摘されている. 彼らは, 正規のカレッジ・レベルのコース・ワークの単位取得を目的としている. Bryant, D.W. "Understanding the Parallax of the Community College Status." *Community College Journal*, 1998, 69 (1), 32-35. 「逆転学学生」(reverse transfers)については坂本辰朗が整理している. 参照されたい(坂本は「逆編入学生」と訳出している. 「コミュニティ・カレッジにおける生涯学習」現代アメリカ教育研究会編『生涯学習を目指すアメリカの挑戦』教育開発研究所, 1993, pp.97-126) .

71) Clark, "The Cooling-Out, " 569-572.

72) Clark, *The Open*, 165.

73) Clark, "The Cooling-Out, " 572.

74) Clark, *The Open*, 165.

75) Clark, "The Cooling-Out, " 572.

76) Clark, "The Cooling-Out, " 572-574., *The Open*, 146., Pincus, F.L. "The

False Promise of Community Colleges: Class Conflict and Vocational Education.” *Harvard Educational Review*, 50(3), 1980, 332-361.

- 77) Zwerling, L.S. *Second Best: The Crisis of the Community College*. New York: McGraw-Hill, 1976, p.3., Riesman, *On Higher Education*, 185. (D. リースマン著, 喜多村和之・江原武一・福島咲江・塩崎千枝子・玉岡賀津雄訳『高等教育論』玉川大学出版部, 1986, p.171)
- 78) Clark, *The Open*, 146.
- 79) Clark, “The Cooling-Out, ” 571.
- 80) Clark, B.R. “The ‘Cooling-Out’ Function Revised.” In G.B. Vaughan (ed.). *Questioning the Community College Role*. New Directions for Community Colleges, no.32. San Francisco : Jossay-Bass, 1980, pp.19-30 , pp.23-24.
- 81) Clark, “The ‘Cooling-Out’ Function Revised, ” 28-30.
- 82) Clark, “The ‘Cooling-Out’ Function Revised, ” 84.
- 83) Clark, *The Open*, 146. , Karabel, “Community Colleges and Social Stratification, ” 222-254.
- 84) Eaton, 57.
- 85) Karabel, “Community Colleges and Social Stratification, ” 222-254.
(Karabel, J. は, Clark, B. R. の「冷却機能」理論に依拠するコミュニティ・カレッジについての分析に対し, 批判をおこなっている. 彼によれば Clark, B. R. の論の問題点は, コミュニティ・カレッジの「構造的疾患」を, 高等教育の確乎としたアカデミックの水準と非選抜オープン・ドアとの葛藤から生ずるものと判断した点にあるとする. つまり, 彼によれば, 今一步踏み込んだアカデミックの水準について, 「社会的機能」からの分析がなされていないというのである. Karabel, “Community Colleges and Social Stratification, ” 239-240)
- 86) Karabel, “Community Colleges and Social Stratification, ” 235 .
- 87) Karabel, “Community Colleges and Social Stratification, ” 234-235.
- 88) Karabel, “Community Colleges and Social Stratification, ” 244.
- 89) Eaton, 59-60.
- 90) Zwerling, *Second Best*, 3, 251.
- 91) Eaton, 61.

- 92) Zwerling, L.S. (ed.). *The Community College and Its Critics*. New Directions for Community Colleges, no.54. San Francisco: Jossey-Bass, 1986, p.27.
- 93) Pincus, "The False Promises, " 354.
- 94) Grubb, W.N. "Correcting Conventional Wisdom: Community College Impact on Students' Jobs and Salaries." *Community, Technical, and Junior College Journal*, 62(6), 1992, 10-14.
- 95) Brint, S., and Karabel, J. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America 1900-1985*. New York: Oxford University Press, 1989.
- 96) Dougharty, K.J. "The Community College at the Crossroads: The Need for Structured Reform." *Harvard Educational Review*, 61(3), 1991, 311-336.
- 97) Vaughan, G.B. は, コミュニティ・カレッジ教員が積極的に研究活動（出版・論文執筆, 学会発表など）をおこなうことを奨励している〈"The Community College Unbound" In B.W. Dziech, and W.R. Vilter (eds.). *Prisoners of Elitism: The Community College's Struggle for Stature*. New Directions for Community Colleges, no.78. San Francisco: Jossey-Bass, 1992, pp.23-34〉.
- 98) Parnell, D. "The Uniquely American College." *Community College*, 1977, 8-9.
- 99) Bryant, 32-35.
- 100) Eaten, 38-72.
- 101) Eaten, 67.
- 102) Eaten, 55-57.
- 103) Eaten, 47. , Cohen, and Brawer, *The American Community College* (3rd ed.), xii.
- 104) Cohen, and Brawer, *The American Community College* (3rd ed.), 389-399.
- 105) Cohen, and Brawer, *The American Community College* (3rd ed.), 408-414.
- 106) 新田, 前掲書, pp.121-123.
- 107) Eaten, 68, 71.
- 108) Eaten, 66.

第2章 コミュニティ・カレッジの「カレッジ・ワーク」

第1章において、コミュニティ・カレッジを巡る批判とその反論を整理した。その結果、対峙する見解の素因が各研究者・教育実践者らの「高等教育」観の差異に依拠するものであることが明らかとなった。

本章では、アメリカ「高等教育」概念についてのひとつの指標を導出することを通して、コミュニティ・カレッジの「カレッジ・ワーク」について考察する。「大学機能」を考えるとき、この作業が不可欠である。

第1節 アメリカの「高等教育」概念と「高等教育（機関）」の実状

1. アメリカの「高等教育」概念

(1) 「中等後教育」(postsecondary education) 概念

「高等教育」の概念を考えると、まずは「中等後教育」概念との係わりに触れておく必要があるだろう。

1970年以降あたりから、高等教育を内包した中等後教育(postsecondary education)という概念が登場してきた。1973年に、「全米中等後教育財政委員会」(National Commission on the Financing of Postsecondary Education)は、伝統的大学・カレッジ教育を中心とする高等教育と、継続教育の両者を包摂する中等後教育についての概念図を示し、「中等後教育」を「中等教育の終了者および義務教育修学年齢以上の者を対象とし、公式に認証された団体によって認定を受けた教育機関が提供する教育・研究・公共サービスに加えて、その他の学習機会」と定義づけた¹⁾。同委員会の定義は、それまで「高等教育」概念の枠組みのなかに位置づけられていた、いわゆる4年制大学・カレッジを「中等後教育」概念のなかに組み込むものであった。

(2) 混在する「高等教育」(higher education) についての概念解釈

Flexner, A. が指摘したように、「高等教育」概念についての解釈はそれぞれの国によって様々である²⁾。また、一つの国においても様々な解釈があり、一般的認識へと導くのは容易ではない。例えば Scott, P. は、「高等教育」についての解釈差異を「保守主義者・右派」(conservatives・rights), 「リベラル主義者」(liberals), 「革新者・左派」(radicals・lefts)の分析軸から整理し、Kerr, C. は、「現状保守主義者」(status

quo preservationists) , 「進化的(機能)拡張主義者」 (evolutionary expansionists) , 「(機能)限定主義者」 (concentrationists) , 「変革主義者」 (transformationists) などと「高等教育」論者を4つのカテゴリーに類別した³⁾ .

Scott, P. によれば, 「保守主義者・右派」にとっての「高等教育」とは, 伝統的価値を支持する立場. 一方「革新者・左派」は, 教育と社会的状況との連関から捉える者達であるという. 前者は機能主義的理論基盤, 後者は葛藤理論的手法をとる者達といえよう. また「リベラル主義者」は, 性別・人種など社会における不平等を矯正するための闘争という意味において「中等後教育」概念を好んで用いる立場をとる者であるという⁴⁾ . Kerr, C. も同様の分類を提示している. Kerr, C. によれば, 「現状保守主義者」は, 現在の構造と使命の継続を重視する者達, 「進化的(機能)拡張主義者」は, 「高等教育」は常に社会変化の所産(サービス)に対応すべきとする者達, 「(機能)限定主義者」は, 「高等教育」の卓越性を求める立場をとる者達, 「変革主義者」は, 社会変革のために高等教育機関を利用しようとする者達であるという⁵⁾ . しかし一般認識として, 「多様性」と「柔軟性」がアメリカ「高等教育」(概念)の機能的・制度的特質であることは, 論者の間で一致している⁶⁾ .

(3) 「中等後教育」概念と「高等教育」概念

「中等後教育」と「高等教育」という概念は, しばしば同義として(時には意図的に)使われている⁷⁾ . つまり, 「高等教育」と「中等後教育」の両概念があいまいなまま使用されてきたのである.

Scott, P. は, 「高等教育」というタームは元来排他的で, 「中等後教育」より狭いエリート主義者のカテゴリー, 一方「中等後教育」は「高等教育」より広がりのある(universe)タームであるという⁸⁾ . アメリカの「高等教育」概念構築に迫るために, Newman, F. らによって2回に渡って報告されたニューマン・レポート(Newman report : 1971, 1973)によれば, 「中等後教育」は広がりのある概念枠組みであり, 「高等教育」は古典・伝統的領域に限定された概念であると位置づける⁹⁾ . Trow, M. も「高等教育」概念に対して同様の解釈を示している. Trow, M. によれば「高等教育」概念には, 伝統的にある一定程度の「排他」を含意しているという. また, 「中等後教育」概念が内包する内的対象としての継続教育(further education)や非アカデミックな教育内容は, 「高等教育」概念においては外的対象であるという. また「中等後教育」概念は, 伝統的「高等教育」観の対概念として生まれたものではなく, 「高等教育」概念を根本から再検討・構築しようとする動きに拠

るものであるという¹⁰⁾。

(4) 連邦教育省の見解

ここで、連邦政府の正式見解とも位置づけられ得る、連邦教育省による高等教育(機関)の定義を示しておこう。同省(1997)によれば、高等教育機関とは、「中等学校よりも高度な学習に加えて、準学士号・学士号またはそれ以上の学位プログラム」を提供している機関、とおさえた上で、高等教育機関を「学位授与機関」としての4年制大学・カレッジ、2年制短期大学に限定している。次に中等後教育であるが、ハイスクール卒業者、またはそれに相当する者を対象とし、「系統立ったカリキュラムをもつ資格取得プログラムを提供する教育」であり、その内容は「学問的」「職業的」「継続専門職的」であるものとする。中等後教育機関とは、その定義を実践する教育機関と位置づける。そして「趣味的なもの」「成人基礎教育プログラム」などは含むものではないという見解を示す¹¹⁾。これは、同省による「高等教育(機関)」と「中等後教育(機関)」の概念区分化への試みであり、両概念を解釈する上でのひとつの指標提供を目指したものであろう。

2. アメリカ高等教育(機関)の“quality”

アメリカの「高等教育」概念についての敷衍的理解を得るために、“quality”を整理しておくことは意義があると思われる。その理由として、アメリカでは高等教育(機関)を評価する際、“quality”は過去1世紀の間用いられてきた判断規準のひとつであると考えられているからである¹²⁾。しかし、研究者の教育観の差異から、“quality”についての解釈も一定ではない。また“quality”概念は、その時代の社会環境によって期待される意味合いが変化してきたことは言うまでもない¹³⁾。“quality”についての見識者による自説の展開は、特に1980年代から活発なものとなるが¹⁴⁾。ここでは、Mayhew, L.B.らの論調と、それに対峙する見解を示すBergquist, W.H.の論点を比較・検討してみたい。その際、見解の内容から二論を、「“quality”限定論」「“quality”多元論」と名づけ整理をおこなうことにする。この場合の「“quality”限定論」とはMayhew, L.B.らの立場で、“quality”を「伝統的総合大学・カレッジの教育内容」に求める古典的・伝統的主張、一方「“quality”多元論」は、“quality”の意味を「大衆化(ユニバーサル化)的文脈」のなかで広く捉えようとするBergquist, W.H.の論調である。

(1) “quality” 限定論

Mayhew, L.B., Ford, P.J., Hubbard, D.L. らは, 「高等教育」概念に対して基本的に古典的・伝統的基準をもつ者達である。彼らによれば, 学部レベルの教育の“quality”とは, 「言語・数・抽象概念などの使用を通して自らの置かれた環境を認識し, その環境に対処し, 積極的に影響を与える学習者を準備する」¹⁵⁾ という要素をもつものという。その観点から, 1970年以来 “quality” をなおざりにしてきた4年制大学・カレッジがあることを彼らは指摘する。つまり, アメリカ高等教育は, ヨーロッパの古典的・伝統的指標である「高い“quality”をもつアカデミック」(high-quality academic)を軽視した大学を数多く排出してきたというのである。この場合, 「高等教育」の“quality”基準に届かない高等教育機関とは, ①「パート・タイム教員という廉価な労働力に依存」し, ②「自己研究(independent study)を採り入れたカリキュラム」をもち, ③「非伝統的な校舎(ビルの一室など)で授業を展開する大学」など, という¹⁶⁾。また彼らの解釈では, 「大学教育を重視する教育機関」(collegiate institutions)とは, 限定された機能をもつものであり, その意味において, 技術系大学, 小規模リベラル・アーツ・カレッジ, 地域州立総合大学, コミュニティ・カレッジ, ジュニア・カレッジなどは, 高等教育機関の範疇には入らないことになるという¹⁷⁾。

(2) “quality” 多元論

次に Bergquist, W.H.である。Bergquist, W.H.は, Mayhew, L.B.らの主張に対し反論する。Bergquist, W.H.によれば, アメリカの高等教育の“quality”とは「学生に対する強いサービス」であり, 「学生と学際的科目への教員の接近性」「カリキュラムの多様性と柔軟性」などという¹⁸⁾。Bergquist, W.H.によれば, 過去より高等教育機関の“quality”は次の4つの基準によって定義づけられ, 評価されてきたという。

- ①インプット基準(input criteria) : 新入生の学力, 教職員の信用度, 図書館の規模(蔵書数), 施設の充実度, 財政基盤の安定度など, 教育機関が獲得でき得る資源の性質や程度。
- ②アウトプット基準(output criteria) : 卒業学生の質, 同窓会の結束度, 研究成果(出版数や学問の質), 公共サービスの実施程度など, 教育機関の生産結果の性格や程度。

③付加価値基準 (value-added criteria) : 知的, 道德的, 社会的, 職業的, 肉体的, 精神的発展を含む, 教育機関発展のなかで生まれた独自性.

④プロセス中心基準 (process-oriented criteria) : 教育機関内部でおこなわれる意思決定, 企画立案, 問題解決などに際する, 教育的, 行政的, 政治的プロセスのレベルやその方法¹⁹⁾ .

しかし, 殆どの研究者 (教育者, 学識経験者) らは, 「インプット基準」を “quality” の評価基準としていることを Bergquist, W.H. は指摘する. 「学生の質」「図書館の蔵書数」「大学院の質」「教育の質」「教員対学生の割合」「教育施設」などとする「入口の評価」である. このような “quality” に対する評価は, 伝統的に高い地位に位置づけられてきた高等教育機関 (high-status institutions) と密接に関係していることを指摘する²⁰⁾ .

3. 現代アメリカ高等教育機関の性格

(1) 多様な「高等教育」観

これまでの考察により, 「高等教育」概念を巡って様々な解釈が混在することが明らかになった. アメリカにおいても同様である. Scott, P. や Kerr, C. などの分類に従い, 第1章 (3・4節) にて引用した研究者達を整理してみると, Karabel, J. に代表されるコミュニティ・カレッジ批判者達は, 主として「革新者・左派」「革新主義者」, Parnell, D. に代表される支持者達は「進化的 (機能) 拡張主義者」といえよう. また, “quality” 論に眼を転じれば, Mayhew, L.B. に代表される「保守主義者・右派」「現状保守主義者」, Bergquist, W.H. などの「進化的 (機能) 拡張主義者」などと類別することが可能であろう. そして, 「高等教育」概念に対して, それぞれが基盤とする理論支柱の相違から主張を展開しているのである. ここで注視すべき点は, コミュニティ・カレッジは, 「保守主義者・右派」「現状保守主義者」 (現状保守主義者) と「革新者・左派」「革新主義者」 (変革主義者) という両極に対峙する立場の人達から教育機能的・構造的批判を甘受してきたということである.

“quality” にひきつけると, 「“quality” 限定論」者は Bergquist, W.H. の分類に従えば「インプット基準」の範疇に入るものであり, 「学生の質」「図書館の蔵書数」「大学院の質」「教育の質」「教員対学生の割合」「教育施設」などが充実している機関が “quality” をもつ高等教育機関であるとする, 「入口の評価」をとる立場である.

「“quality” 限定論」者の見解からすれば、伝統的に高い地位をもつ教育機関（high-status institutions）が高等教育機関²¹⁾ということになり、「非伝統的教育提供形態をもつ大学・カレッジ」（非選抜入学基準、フル・タイムの学生、教員の低比率、柔軟な修学形態と施設使用）などは大学機関（collegiate institution）とは見做されないことになる。これは、コミュニティ・カレッジのみならず、非選抜制をとる4年制大学、非・無選抜制の入学要件をもつ小規模カレッジなども高等教育機関の範疇には含まれない、つまりは、殆どの大学は「“quality” 限定論」者の観点からすれば、高等教育機関としての“quality”を有しない機関ということになる²²⁾。Bogue, E.G., Saunders, R.L.らによれば「“quality” 限定論」者（ここでは主として大学教員・理事役員）らのいうところの“quality”を有するカレッジとは、「高額授業料を要求するカレッジ」「大規模総合カレッジ」「高い選抜基準をもっているカレッジ」「全米レベルで認知されているカレッジ」「特筆すべき資源（運営費、教育施設など）をもっているカレッジ」などであるという²³⁾。

ところで、高等教育機関とは、中等教育を超える「教育内容を提供する教育機関」ということになろう。例えば先に示した連邦教育省の定義に従えば、高等教育機関とは、大学院大学（専門職大学院：プロフェッショナル・スクール）、4年制大学カレッジ、2年制短期大学に加えて、同等の学位を付与する教育機関、各種営利専門学校（proprietary school）、その他、企業や労働団体、専門職団体、政府機関直系の教育機関などは、高等教育機関の範疇にカテゴライズされるのが妥当であろう。しかし、古典的・保守的視点からみれば、伝統的研究系大学などのみが「高等教育機関」ということになり、カーネギー財団の分類²⁴⁾によるところの、非選抜的な入学基準をもつリベラル・アーツ系4年制カレッジ、地域州立総合4年制大学、コミュニティ・（テクニカル）・カレッジなどは、高等教育レベルの教育を提供する教育機関の枠組みには含まれないということになる。いみじくも Flexner, A. が20世紀初期に指摘したように“university”というタームは、アメリカにおいては常に「あいまい」（loosely）²⁵⁾なものとして扱われ、その流れは現在まで連綿と続いているのである。

(2) アメリカ高等教育機関の実状

それでは、アメリカ高等教育機関の実状はどうであろうか。例えば Trow, M. は、アメリカ高等教育機関の歴史的変遷を、「エリート」→「マス」→「ユニバーサル」と整理した。そして、高等教育適齢人口中に占める学生数の在籍比率から「マス」に位置づけた高等教育機関は全体の15%~50%、「ユニバーサル」は50%、「エリート」においては15%とした²⁶⁾。Parnell, D. は入学選抜の難易度を分析軸に、最も厳しく選抜をおこなっている高等教

育機関を「エリート」大学 (highly selectives) と設定した。そして「選抜・非選抜」という分類軸からみると、4年制大学・カレッジのなかでわずか16%が入学時に選抜をおこない (screening students out) , 全体の5分の4の大学・カレッジは緩やかな入学選抜 (screening students in) を実施しているという。選抜をおこなう大学・カレッジのなかで、最も厳しく選抜している「エリート」大学は全体の2~3%にすぎないという²⁷⁾。つまり、緩やかな入学要件をもつ大学・カレッジが大半であり、保守主義 (エリート主義) 者²⁸⁾ がいうところの2流 (second-rate) 大学がアメリカの高等教育機関の大半を占めるといのである²⁹⁾。Kerr, C. も、エリート高等教育機関 (the elite sector) とは「高度選抜型」 (highly selective) であるとし、同タイプの高等教育機関は、全体からすると10%~20%であり、その占める割合は大きくないことを指摘する³⁰⁾。Bogue, E.G., Saunders, R.Lなどは、「“quality” 限定論」者の条件を満たすカレッジは、わずか2・3 (a few) にすぎないことを指摘する³¹⁾。

筆者は、「カーネギー分類 (1994)」とバロンズ (Barron's) が毎年刊行する4年制大学・カレッジの「入学難易度一覧」誌 (Profiles of American Colleges 22nd Edition: Description of the Colleges, 1998) などから、「伝統的エリート」高等教育機関の割合を概算した。「伝統的エリート」高等教育機関を抽出する際、Kerr, C. とParnell, D. らの「選抜・非選抜」指標を用いた。というのも、同指標と「“quality” 限定論」者達の「伝統的エリート高等教育機関」観、いわゆる Bergquist, W.H. の分析軸である「インプット基準」は重畳するものと考えからである³²⁾。

まずは「カーネギー分類」である。カーネギー (1994) は地域認定機関から認証された高等教育機関 (3,600校) を分類した。そのなかで「伝統的エリート高等教育機関」と位置づけられるのは、「研究大学 I類 (88校)・II類 (37校)」「博士授与大学 I類 (5校)・II類 (59校)」, 高い選抜をおこなっている「リベラル・アーツ系カレッジ (163校)」などであろう。しかし、それらの大学は全体の約11%を占めるにすぎない³³⁾。次に、バロンズの「入学難易度一覧」誌である。同誌は、全米4年制大学・カレッジへアンケートを実施し (1,640校), 各大学・カレッジの回答をもとに入学の難易度から分類した大学一覧誌である。同誌は、「最も競争的」 (most competitive), 「極度に競争的」 (highly competitive), 「高度に競争的」 (very competitive), 「競争的」 (competitive), 「非競争的」 (less competitive), 「無競争的」 (noncompetitive), 「専門的」 (special) などと、高等教育機関を7つにカテゴライズした³⁴⁾。同誌の分類でいうところの、「伝統的エリート」高等教育機関と分類され得る「最も競争的」な高等教育機関は、わ

ずか52校。これは、全体（4年制大学・カレッジ：1,640校）の約3%。次の「極度に競争的」高等教育機関（82校）を加算しても134校であり、全体からすればわずか8%。「高度に競争的」な高等教育機関（239校）を加えても373校で、全体の約23%を占めるにすぎない³⁵⁾、という結果となった。

以上から、保守主義（エリート主義）者達のいう伝統的高等教育機関は、全体からすれば2%~20%にすぎず、数的にわずかなものであることが明らかになった。とすれば、常識的判断から古典的・伝統的解釈軸をもつ者達の主張をもって、アメリカ高等教育機関の現状を一般認識にパラフレイズすることは困難であろう。というのも、アメリカの高等教育機関の大半が、古典的・伝統的「‘quality’基準」に届かないものだからである。また、保守主義（エリート主義）者達の一連の主張が現状を憂いての問題提起であることも、判断理由である。しかし、混在するアメリカ「高等教育」観は、ある意味において「社会を構成するあらゆる階層や民族集団に適切な高等教育を提供する」、つまりは「一方において、質に関して決して妥協することのない学校を擁しつつ（知的卓越性）、他方においては、すべての人々に対し幅広い範囲の知性や準備教育という平等な機会（平等な権利・特権、及び機会均等の拡大）提供のための学校設置」³⁶⁾がアメリカ高等教育の理想的役割と位置づけるAshworth, K.H. の見解を制度的に完成させているといえよう。

第2節 「高等教育」概念に対する新指標

ー連邦・州政府が高等教育機関に求める期待ー

これまでの考察から「“quality”限定論」に代表される、古典的・伝統的視角ではアメリカ高等教育の現状を説明できない³⁷⁾ことが自明のこととなった。それでは、現在のアメリカ高等教育機関の実状を測る指標をどこに求めればよいのであろうか。古典的・伝統的視角のみでは「高等教育」概念の全体を捉えられない状況下において、補うべき視点を求める必要があるだろう。そこで、本節においては、アメリカ高等教育（機関）の実状を判断するための手続きとして、「経済」と「高等教育機関」との関係に注視する観点を採り上げ、「経済発展に貢献する高等教育機関の役割」という指標から考察したい。というのも、近年アメリカは、「アメリカ高等教育」概念の指標を、「経済」と「高等教育機関」との関係に置き

始めてきたからである。ところで、ここでの「地域経済」の「地域」とは、広義では「州全体」、狭義では地域州立総合4年制大学やコミュニティ・カレッジなどの「学区域」を指す。

この「アメリカ高等教育」概念に対する捉え方は、一定の説得力をもつ。というのも、Callahan, R.E., Cohen, A.M., Brawer, F.B., Solomon, R.C., Solomon, J.らの指摘にもあるように、19世紀後半よりアメリカでは4年制大学・カレッジでの「大学教育」と「職業・経済」（労働市場）は、伝統的に不可避的関係³⁸⁾だからである。

この指標は、①学生の要望への対応、②経済発展に貢献する教育機関としての連邦・州政府の期待、という2つの視点を包摂している。前者は、高等教育機関の第一義的な関心は「学生に奉仕」することにある、という視点³⁹⁾。後者は、地域経済や激鋭化する国際経済競争への関与も含めた「経済発展に貢献する教育機関」としての役割を高等教育機関に期待する、という視点である⁴⁰⁾。

1. 学生の要望への対応 —Boyer, E.L.の見解—

Boyer, E.L.によれば、高等教育機関の大半は、学生の獲得に主眼を置くあまり、学生の要望に迎合する教育内容になったという。この状況をBoyer, E.L.は、「大学の目標をめぐる混乱」と位置づける。多くの高等教育機関は、建学の精神は見失われ、使命感を失ってしまっているというのである⁴¹⁾。

この場合、学生が高等教育機関に期待する役割とは、キャリアに役立つ就職指導とそれに直接関連性のある職業専門教育の履修である。結果として、技能の訓練に重点を置いた狭い意味での職業重視の教育内容が大学教育を支配することになった。就職第一主義の教育内容への変化である⁴²⁾。つまり、「知識の断片化」「学科の細分化」「実学至上主義」が、カレッジ・ワークの最たる特徴となってしまったというのである⁴³⁾。背景には、1980年代のReagan, D. 政権時代の経済不況がある。

実際、大学教育の目的は、州・連邦政府および企業に、訓練された雇用者を提供することとなり、高等教育は、限られた知識をもつ熟練し専門化された技術者を企業に供給するプロセスになっている⁴⁴⁾。

2. 経済発展に貢献する高等教育機関 ―国家（州）の期待―

(1) Kerr, C. の見解

Kerr, C. は、「経済」と高等教育機関との係わりについては限定的見解を示しているが、高等教育機関が「労働市場への人材供給」に果たす役割の重要性は認めている⁴⁵⁾。アメリカは「高等教育」において「ユニバーサル・アクセス」(universal access) を完成させた最初の国であり、今後は「多元的高等教育」(pluralistic higher education) への道を歩むであろうという見解を示す⁴⁶⁾。また、アメリカの「高等教育」は、内側というより外側からの圧力によってその教育機能的特質を変化させてきた、という歴史的発展経緯があるという。ここでいう外的圧力とは「労働市場」である⁴⁷⁾。結果として、他の諸国に比肩を許さない「柔軟性」(resiliency) をもつことになったというのである⁴⁸⁾。これは、カレッジ・レベルの学力習得を要件とする職種に応えるための役割を、「高等教育」に期待するものであるという⁴⁹⁾。「高等教育」の使命は、その時代の社会経済的状况によって様々であったが、近年では高等教育の主たる目的は、「経済発展」に奉仕する「カレッジ・ワーク」ということに意味合いが変化してきているというのである⁵⁰⁾。もっとも、Kerr, C. の見解の根底には、アメリカにおいては、過去より「労働市場」と「高等教育」の関係は密接なものであったという認識がある⁵¹⁾。その文脈における高等教育の使命とは、①人的資本の構築、②累積した知識の構築、③階級移動の支援、などであるという⁵²⁾。そして「地域経済発展」という観点からは、主として「地域州立総合4年制大学」「コミュニティ・カレッジ」が、「地域労働市場への対応」という意味において貢献してきたという⁵³⁾。

(2) Parnell, D. の見解

次に Parnell, D. である。Parnell, D. によれば、アメリカの高等教育はアメリカ社会と経済の急激な変化、つまりは、人口構成、経済政策、社会移動、国際的経済競争、技術革新、政治的決断⁵⁴⁾、などに敏感に呼応してきたという。加えて、アメリカの高等教育機関は、時代が求める要望に対し、その機能を変形させる必要があったという点を強調する⁵⁵⁾。つまり、アメリカ高等教育制度の伝統は、変化に対する制度的寛容さであり⁵⁶⁾、その「多様性（柔軟性）」こそが多様な人口構成の要求に対処でき得た要素と捉えているのである。実際、ここ50年間の急激な社会変化にもかかわらず、高等教育機関は、その「多様性（柔軟性）」でもって困難を乗り越えてきた⁵⁷⁾。Kerr, C. 同様 Parnell, D. は、高等教育がアメリカ社会のなかでどのようにして、あるいは、なぜうまく機能してきたのかを理解するためには、その「多様性（柔軟性）」に注目しなければならないという⁵⁸⁾。つまり、アメリカ高

等教育は、アメリカ独自の機能的制度である「オープン・アクセス」(open-access)と、古典的・伝統的指標である「質的基準」(quality standards)という相反するものを共生させることによって、その「多様性(柔軟性)」にうまく対処してきたと捉えているのである⁵⁹⁾。「多様性(柔軟性)」こそがアメリカ高等教育の「強さ」であると看破する⁶⁰⁾。その脈絡のなかで高等教育機関の役割とは、「(地域)経済」を支えるための「人的資源の開発(人材育成)」(human resource development)への関与であるという⁶¹⁾。どのように「大学教育」を人的資源の開発に応えるために柔軟にできるか、がポイントだというのである⁶²⁾。州レベルについては、州知事の半数が1980年代からの地域産業の落ち込みを問題としており、高等教育機関による州経済活性化への貢献を期待してきた点を指摘する⁶³⁾。加えて、高等教育が、次世紀に向かって変化する「多様な人種・民族構成」(diverse population)のニーズに応えられるのか否か、がポイントとなるという⁶⁴⁾。Parnell, D. は、多くの「地域州立総合4年制大学」や「リベラル系カレッジ」は、伝統的な「大学モデル」(university model)から自由になり、「地域の学習センター」「技術移転センター」(technology transfer center)、そして「地域経済の発展に貢献する教育機関」としての役割を強調する新しいモデルへと発展していくであろうと予測する⁶⁵⁾。

第3節 コミュニティ・カレッジの「大学教育」(collegiate education)

1. コミュニティ・カレッジに期待される役割

(1) 地域経済発展とコミュニティ・カレッジ

連邦教育省によれば、高等教育機関は「中等学校よりも高度な学習に加えて、準学士号・学士号またはそれ以上の学位プログラムを提供」する機関であり、中等後教育機関は、ハイスクール卒業者、またはそれに相当する者を対象とし、「系統立ったカリキュラムをもつ資格取得プログラムを提供する教育」を施す機関という。中等教育に限れば、その内容は「学問的、職業的、継続専門職的なもので、趣味的なもの、あるいは成人基礎教育プログラムなどは含まない」とした。これらの定義から、コミュニティ・カレッジはアメリカにおける高等教育機関として正式に位置づけられていることは明らかである。しかし、コミュニティ・カレッジは、学位プログラム以外に、学位とつながらないキャリア・アップのための短期職業プログラム、成人基礎教育プログラム、趣味的リクリエーション的プログラムなど、上の

定義でいうところの中等後教育機関的、あるいはその範疇に含まれない教育内容のプログラムをも併せもっている。そして、そのことがコミュニティ・カレッジの性格、つまりどのような教育機関なのか、「高等教育機関」なのか「成人教育機関」なのか、を見えにくくしているひとつの要因となっている⁶⁶⁾。

しかし、「経済発展に貢献する教育機関としての役割」という観点からみると、コミュニティ・カレッジはその教育機関的特質から、高等教育機関としての教育的役割を十分に果たしてきた（いる）ことになる。その指標からすれば、コミュニティ・カレッジは、「地域経済発展のための環境を提供する総合学習機関」という意味合いにおいて付加価値をもつことになる。その場合の経済発展の鍵概念とは、「人的資源開発（人材育成）」である⁶⁷⁾。このアプローチには、ひとつにコミュニティ・サービス⁶⁸⁾との係わりからコミュニティの再構築を目指す実践がある。このサービスは、地域の経済発展に貢献するものであり、「経済発展パラダイム」のなかでコミュニティ・カレッジがなすべき緊急的役割なのである⁶⁹⁾。実際、コミュニティ・カレッジは、その性格から学生（学習者）⁷⁰⁾への「職業教育」「生涯学習の資源」、企業への「派遣訓練教育」の提供などという、地域経済発展のための教育提供を果たしてきたのである。このコミュニティ・カレッジの「地域経済発展への教育的貢献」という流れは、全米コミュニティ・カレッジ協会の第75回例会（1995年4月24日）における大統領 Clinton, W.J., 労働大臣 Reich, R., 連邦教育省長官 Riley, R. らのスピーチの内容⁷¹⁾、全米コミュニティ・（ジュニア）・カレッジ協会刊行（bi-monthly）のジャーナル誌（Community College Journal, Community, Technical, and Junior College Journal）における掲載論文などからも、読み取ることができる⁷²⁾。日本の研究者では、新田照夫が「地域経済発展への教育的貢献」についての具体的事例を、まとまった研究成果のなかで提示している⁷³⁾。

先にも述べたが、Bryant, D.W. は、「高等教育（機関）」の判断基準を別の角度からみることの必要性を指摘した上で、社会が求める「高等教育（機関）」の役割とは、むしろ「経済発展」に寄与する教育機関という側面にあることを指摘する。これは、「高等教育の底辺（地位）に位置づけられている」という教育機能不全に基盤をおくコミュニティ・カレッジに対する批判とは、「地域経済発展への教育的貢献」という側面からみると異なった評価を導出することを意味するものでもある⁷⁴⁾。

（2）「人材育成」のための教育 ―コミュニティ・カレッジの実践―

コミュニティ・カレッジには、「地域の経済発展」と「地球レベルでの競争」や「高度情

報化社会に対応でき得る人材育成」のために、近年においては、基礎技能の反復練習 (skills-and-drills) を超える教育プログラムが求められるようになってきた⁷⁵⁾。特に 1990 年以降は、主として継続教育としておこなわれてきた資格取得のための短期職業プログラム (non-credits) ではなく、高度情報技術への対応や地域社会の経済発展のみならず、グローバル社会に競合でき得る人材の育成が求められてきたのである⁷⁶⁾。この趨勢は、経済発展に関係するプログラムが「職業教育」プログラムに縛られるものではないことを意味する⁷⁷⁾。

例えば Tyree, L. によれば、コミュニティ・カレッジの職業教育には 4 技能の束 (four clusters of skills) が必要となってきたという。労働者に求められる 4 技能とは、①包括的技能 (generic skills)、②人間関係対応技能 (relational skills)、③職責技能

(responsibility skills)、④統合技能 (integration skills) などで、なかでも特に、「包括的技能」(generic skills) は重要であるという。雇用側が渴望する労働者の「包括的技能」とは、「基礎的 3 R's」(basic reading and writing and computation skills) に加え、「コミュニケーション」(listening and speaking)、「問題解決」(problem-solving)、「創造的思考」(creative thinking)、「自己尊重」(self-esteem)、「人間関係技能」

(interpersonal skills) であるという。「包括的技能」の重要性については、コミュニティ・カレッジ研究者・教育実践者達の認識は貫徹しているものであり、実際、コミュニティ・カレッジではそれを提供している。ここで重要なのは、カリキュラムを通して、特に包括的技能を鍵戦略としてカリキュラムに位置づける (generic skills across the curriculum) ことにあるという。その他の技能であるが、②の「人間関係対応技能」とは、他人を認めるなかで、「個」を認識 (human divisions) する技能であるという。これは「地球規模の市場」にひきつけたとき、他国との文化差異に対応する力でもある。この技能は、新しい言語技能習得の必要性も含意する。また職場での集団活動なども含まれる。③の「責任技能」とは、問題解決能力や事実掌握能力であり、自己主体の学習姿勢を必要とする技能。④の「統合技能」は、学生達が生きる (生活することの) 意味を考えることができる技能、あるいは、直面する問題を鳥瞰的に観察できる技能である。この「統合技能」の教授法には、学際的アプローチが必要であるという⁷⁸⁾。

Cumming, B. も Tyree, L. と同様の考えを示す。Cumming, B. によれば、「人材育成」のための教育内容は、これまでの 3 R's に代表される基礎技能に制限されるものではないという。実際、コミュニティ・カレッジにおいては、基礎技能に加え、①学び方学習 (learning to learn)、②問題解決 (problem-solving)、③自己尊重 (self-esteem)、

④ チームワーク (teamwork) , ⑤ 組織効率性 (organizational effectiveness) などが、提供されているという。これらの技能は、労働者が職場でのあらゆるタイプの内容に対応するための技能であり、新しい技能を獲得するためには不可欠な処方せんであるという。

Cumming, B. は、コミュニティ・カレッジ教育に求められるものに、「職場における識字力」 (literacy in workplace) の習得があるという。「職場における識字力」を考える上において、Davis, D.S. の提起「環境識字」 (environmental literacy) を紹介する。環境識字とは、「特別な環境で機能する能力」であるという。例えば我々が、新しい都市へ旅をしたとき、ストリート名やホテルの位置などはわからない。我々は概してこのような環境では「非識字」状態である。「職場」においても同様と見做す。企業の仕事の内容、手順などは新しい環境のなかで訓練される。被雇用者は、居心地がよいものとなるまでは、完全なる非識字状態であるという。この環境識字は8技能に分類される。①特殊技能 (job-specific skills) , ②基礎技能 (basic skills) , ③雇用前技能 (preemployment skills) , ④成熟技能 (work maturity skills) , ⑤コミュニケーション技能 (communication skills) , ⑥学び方学習 (learning to learn) , ⑦組織効率性 (organizational effectiveness) , ⑧チームワーク技能 (teamwork skills) などである⁷⁹⁾。

Carnevale, A.P. , Desrochers, D.M. らは、高度情報国際社会という文脈での「新しい経済」 (new economy) に対処するための職業技能教育 (訓練) には、これまでの枠組みである基礎技能に加え、「応用的アカデミック知識」 (applied academic knowledge) が必要であるという。そして、「新しい経済」にうまく対応する人は、次の4つの技能 (skills development) を有しているという。それは、①基礎教育準備を含めたハイスクール・レベル以上の学力 (a formal education) , ②応用的専門 (applied speciality) , ③職業訓練経験, ④情報テクノロジーへのアクセス, などである。実際、雇用側は採用に際して、被雇用者側が特別な価値を身に付けること (付加価値) を求めてきた。「何ができるのか」ということが、労働者が獲得すべき必須要件というのである。加えて、「態度の技能」

(behavioral skills) の必要性にも言及する。これは割り当てられた仕事のみならず、新しい方法に対処でき得る問題解決能力である⁸⁰⁾。

以上、高度情報化と地球レベルの経済競争力強化という社会経済的背景、加えて、地域経済発展に貢献するための人材育成という役割のなかで、コミュニティ・カレッジが取り組むべき教育内容の方向性とは、「基礎技能」に加え「社会経済的背景に対応できる能力の育成」ということに収斂できる。

(3) 教育内容 — 「識字教育レベル」から「大学教育レベル」まで

先に示した課題に応えるために、コミュニティ・カレッジはいかなる役割（教育内容）を果たすべきであろうか。この問いに対しては、Carnevale, A.P., Desrochers, D.M. らの主張を確認することが示唆的である。というのも、彼らの見解は、コミュニティ・カレッジのこれまでの教育実践を踏まえた上での現実的視点と考えられるからである。

彼らは、基礎技能教育も含めた「応用職業技術訓練」(applied skills training) と「アカデミック知識」(academic knowledge) の提供機関（プロトタイプの学習機関）としてのコミュニティ・カレッジの役割を強調する。これは、コミュニティ・カレッジの教育実践には「古い役割」（アカデミックな学習内容）と「新しい役割」（職業技術教育）の注意深いバランスが必要であるとする考え方である。雇用者側は、特別な職業技能をもった学生を欲するが、コミュニティ・カレッジは両領域を継続して強調すべきである、と彼らは主張する。これがコミュニティ・カレッジの伝統的役割というのである⁸¹⁾。つまり、基礎技能（識字教育レベル）からアカデミックな教育内容の提供することが、コミュニティ・カレッジに期待される役割ということになる。

地域経済発展に連関する基礎技能レベル（識字教育レベル）の教育提供であるが、塚田富士江も指摘するように、有用な雇用労働力育成（確保）のために、州当局が成人基礎教育・識字教育を「総労働力訓練・教育」として組み込むことになったのがその端緒である。後ほど指摘するが、1980年代の経済不況の煽りから、州レベルにおいては、地域経済発展のために高等教育機関の役割が期待されることになった。特に、労働者の基礎技能向上については、コミュニティ・カレッジがその役割を担うことになった。労働資本への期待として、英語を母語としない「新移民」の識字向上（この場合、英語運用能力）が、アメリカの国策となったことも要因のひとつである⁸²⁾。加えて、高度情報化社会や地球レベルの経済競争に対応するための内容も併せ持った、「地域の経済発展重視の教育」が求められてきた。つまり、「ハイスクール卒業資格取得」も含めた後期中等教育レベルの学力獲得への支援プログラム、キャリア・アップを目指す学生のための短期資格取得プログラム、加えて学位取得に向けての「カレッジ・レベル」の教育内容、などの提供が期待されてきたのである。

まとめると、アジア系・ヒスパニック系を中心とする新移民への識字教育を始め、成人基礎教育（Adult Basic Education）、後期中等教育レベル（GED preparation, High School Completion）、職業資格取得のための短期プログラム、そしてカレッジ・レベルの教育の提供などが、地域経済発展・国際経済競争の文脈における人材育成へ向けてのコミュニティ・カレッジに求められる役割ということになる。

2. 「大学教育」 (collegiate education) の教育レベル

(1) 「一般教育」と「職業教育」との連関

「一般教育」には「職業教育」の要素が組み入れられている⁸³⁾ ことは序章でも触れたが、Cohen, A.M., Brawer, F.B. らはその理由を, 「リベラル・アーツ」 (liberal arts) から「一般教育」 (general education) へのタームの変遷に求めた。詳細は第4章に譲るが、彼らは、1960年・70年代を嚆矢とする学生の学力低下の問題がその背景にあるという。つまり、コミュニティ・カレッジは、転学先の「4年制大学・カレッジの学力要求」と「コミュニティ・カレッジの現実 (学力の低さ)」の懸隔を填補する必要に迫られ⁸⁴⁾、結果として、伝統的「リベラル・アーツ」⁸⁵⁾と「職業教育」 (occupational studies) の意味合いを併せもつ「一般教育」に、その役割を求めることになった というのである⁸⁶⁾。

Ignash, J.M. は、「リベラル・アーツ」カリキュラムのなかに「職業教育」科目である「非リベラル・アーツ」科目の割合が大きくなってきた理由として、①主として同州内の4年制大学・カレッジへの転学科目として認められるようになってきたこと。「(準)専門職」⁸⁷⁾が、「職業教育」科目の履修期間延長を要求するようになり、結果として②「非リベラル・アーツ」科目が「リベラル・アーツ」科目と同等に近い評価を獲得するようになったこと⁸⁸⁾、などを挙げている。コミュニティ・カレッジ研究センター (Center for the Study of Community Colleges : 以下 CSCC) の調査によれば、「カレッジ・カリキュラム」内の「リベラル・アーツ」科目と「非リベラル・アーツ」科目の比率は、56.4%対43.4%であった⁸⁹⁾。

CSCC は、「非リベラル・アーツ」 (特に職業教育) 学問領域を10分野 (①農業工学 ②ビジネス&事務 ③マーケティング ④健康 ⑤家政科 ⑥工学教育 ⑦工業技術 ⑧貿易&産業 ⑨教育 ⑩その他) に分類した。「非リベラル・アーツ」に属する主要な分野と科目の主なものは以下の通りである⁹⁰⁾ :

- ・農業 (agriculture) : 園芸学, 農業関連産業/収穫生産高, 林業/その他の農業生産高, 農業科学, 自然資源復興, 動物健康工学, 養樹場作業
- ・ビジネス&事務 (business and Office) : 会計, 税金, ビジネスとマネージメント, 秘書学, 遺書, 労働法, 不動産企画, 法律助手, 航空券・予約
- ・マーケティングと流通 (Marketing and distribution) : 不動産, 衣料商業, セールスマン論, 競売, 広告デザイン, 織物販売

- ・健康 (health) : 看護学, 健康科学, 心肺蘇生法, 緊急医療技術, 栄養学,
結婚・家族カウンセリング, 薬物カウンセリング, 少年犯罪,
歯科助手, リハビリ学
- ・家政科 (home economics) : 家政, 裁縫, 料理, 保存食, 室内装飾
- ・工学教育 (technical education) : コンピュータソフト, 防衛サービス (消防
署, 警察, ライフガード, 軍事科学), コミュニケーション工学
(ジャーナリズム, テレビ・新聞報道・ラジオ放送, 写真報道・
グラフ, オフセット印刷)
- ・工業技術 (engineering technologies) : 基礎理論 (AC/DC電流, オウムの法
則, エピオニクス)
- ・貿易&産業 (trade and industry) : 建築, 自動車販売, 宇宙工学, 調査学, 流
通, 旅行会社
- ・個人技能&副次職業科目 (personal skills and avocational courses) :
体育, 新入生オリエンテーション, 図書館利用法, 父親学, ファッ
ションカラー分析, キャリア／人生設計, 自己評価
- ・教育 (education) : 幼児教育, 体育教員養成, コーチ学, 児童文学, 乳母, 教師
養成 (数学, 音楽, 美術)
- ・その他 (other) : ソーシャルサービス訓練, 図書館司書⁹¹⁾

ここで, CSCC が実施した調査結果を例示することを通して, 「職業教育」科目の「カ
レッジ・カリキュラム」内への「組み込み」を確認しておこう。同センターは, 回答サン
プルの偏りを避けるためにコミュニティ・カレッジを収容学生数規模にて3分類(大規模カレ
ッジ: 6000人以上, 中規模カレッジ: 1500人以上, 小規模カレッジ: 1500人未満)し, 回答
を得た164のコミュニティ・カレッジ(大規模: 57カレッジ, 中規模: 56カレッジ, 小規模
カレッジ: 51カレッジ)をもとに, その結果を整理した⁹²⁾。

まずは, 「カレッジ・カリキュラム」内の「非リベラル・アーツ」(職業教育)科目の割
合についてである。

非リベラル・アーツ 分野（科目）	「非リベラル・アーツ」 科目のなかでの割合（％）	「カレッジ・カリキュラム」 内の「非リベラル・アーツ」科目の割合（％）
・ビジネス&事務	24.6	10.7
・個人技能&副次職業科目	19.1	8.3
・貿易&産業	18.6	8.1
・工学技術	18.1	7.9
・健康	10.2	4.4
・マーケティング& 流通	3.4	1.5
・教育	2.5	1.1
・工業技術	2.0	0.9
・農業	1.2	0.5
・家政科	0.2	0.1
・その他	0.2	0.1

（出典）Center for the Study of Community Colleges,
 “Total Community College Curriculum Study
 in 1991,” in Cohen and Ignash, 1993 より作成
 (p.22)

次は、「カレッジ・カリキュラム」のなかでの「非リベラル・アーツ」（職業教育）分野の割合である。

学問分野	カレッジ・カリキュラムのなかでの割合 (%)
・人文科学	13.42
・英語	12.75
・数学&コンピュータ・サイエンス	10.69
・ビジネス&事務*	10.67
・個人技術と副次的職業科目	8.27
・貿易&産業	8.05
・工学教育	7.87
・科学	7.68
・社会科学	6.66
・芸術	5.42
・健康*	4.44
・マーケティング*	1.46
・教育*	1.10
・工学技術*	0.85
・農業（非リベラル・アーツ）*	0.51
・家庭科	0.10
・その他	0.07

*印は「職業教育」分野／学問分野は「リベラル・アーツ」分野を含む

（出典）Center for the Study of Community Colleges,

“Total Community College Curriculum Study

in 1991,” in Cohen and Ignash, 1993 より作成

(p.23)

最後に、「地域経済発展への貢献」としてのコミュニティ・カレッジの「大学教育」の内容について触れておこう。

Barry, R. J., Barry, P.A.⁹³⁾, Cohen, A.M., Brawer, F.B.⁹⁴⁾らの指摘にもある通り、コミュニティ・カレッジの「カレッジ・レベル」の教育内容をいうとき、「一般教育」

(general education) が該当するプログラム・科目ということになる。つまり、「一般教育」の教育実践と「地域経済発展」との係わりという視点が必要となってくるのである。Martin, D.R., Lillis, S.⁹⁵⁾ らの指摘にもあるように、コミュニティ・カレッジの「一般教育」の内容は、伝統的に転学希望の学生に対して、広い知識基盤を提供することにコミットしてきた。大部分のコミュニティ・カレッジは、「一般教育」の教育目的を、「コミュニケーション能力」「数量掌握能力」「批判的思考能力」「問題解決能力」「柔軟的思考能力」「生涯学習への対応能力」などの促進とする。そして、その教育内容は、教育目的を達成させるための「実践教育」と古典的・伝統的知識（教養）の提供を目的とする「リベラル・アーツ」が統合したものである。ところで、「多分野にわたる履修科目」(distribution requirements) とは「コミュニケーション」「人文科学」「社会科学」「自然科学」「非西洋研究」領域に属する科目を指す。「コミュニケーション」領域科目のなかに、「ライティング」「リーディング」「リスニング」「スピーキング」などの基礎言語運用能力技能の促進が含まれており、それらの科目は、コミュニティ・カレッジのカレッジ・ワークの枢要をなすものとして捉えられていることが一般的である⁹⁶⁾。

「一般教育」の教育目的と、先に整理した「職業教育」が目指す（すでに実践している）それとが重なることが明らかであろう。つまり、地域経済発展に貢献する人材の育成を目指す教育使命とは、学生の「コミュニケーション」「問題解決力」「創造力」「自己尊敬」「個人間関係技能」「批判的思考力」を伸ばすことなのである⁹⁷⁾。この意味において、「一般教育」の教育実践にその役割を重ねていることは明らかである。加えて、Tyree, L. の指摘するところの「包括的技能を鍵戦略としてカリキュラムに位置づける」とは、まさしく「一般教育」科目・プログラムのなかに、上述した教育到達目標のための技能を組み込むことを意味するものである。実際に、コミュニティ・カレッジにおいてその「組み込み」は実践されている⁹⁸⁾。また、「職業技術訓練」と「アカデミック知識」の提供機関として、両領域の注意深いバランスが必要であるという指摘をもってすれば、コミュニティ・カレッジの「大学教育」は、「一般教育」のなかの「アカデミック教育」が強調される、ということになる。

これまでに検討した「一般教育」と「職業教育」の関連性と、先に示した Carnevale, A.P., Desrochers, D.M. らの観点（「アカデミック知識」と「応用職業技術訓練」の統合）をもってすれば、序章にて試みた「大学機能」についての定義づけが説得力あるものとなってくる。つまり、「アカデミック教育（一般教育）」と「職業教育」との連関が不可避となる背景には、コミュニティ・カレッジが「地域経済発展」との係わりのなかで、「人材育

成」機関としての役割を果たすことが地域社会から求められてきている事実がある、ということである。その脈絡のなかで、「大学機能」は、「アカデミック教育」と「キャリア教育（職業教育）」を統合した意味合いをもつことになった、と理解することができよう。

(2) 教育レベルの設定

筆者は、「カレッジ・レベル」の教育内容を「地域州立総合4年制大学」の「前期課程」相当レベルに限定したい。その理由として、Cohen, A.M., Sanchez, J.R. らの分析にもあるように、コミュニティ・カレッジ転学者の大半が、経済的な理由や州の高等教育機関のマスタープランなどにより、地元の地域州立総合4年制大学に転学するという点⁹⁹⁾、「4年制大学の前期課程のカレッジ・ワークを委譲されたコミュニティ・カレッジ」が存在する¹⁰⁰⁾ ことなどを挙げたい。加えて、Kerr, C. が指摘するように、連邦政府から産業界との密接なつながりが期待され、直接的な財政支援が「地域州立総合4年制大学」と「コミュニティ・カレッジ」に集中しつつあるという点。労働市場に積極的に対応してきたのは、高等教育機関のなかでも特に「地域州立総合4年制大学」と「コミュニティ・カレッジ」であるという連邦政府の認識¹⁰¹⁾。州知事の大半が1980年代からの地域産業の落ち込みを問題としており、州経済活性化に貢献する高等教育機関として、特に「地域州立総合4年制大学」と「コミュニティ・カレッジ」に期待を寄せてきたという Parnell, D. らの指摘、などがその根拠である。その場合の「大学教育」の内容であるが、「地域経済の発展に貢献する人的資本の育成」を目的とした教育内容である。そして、その教育実践は、「一般教育」をもって対応されてきた。

ところで、先にコミュニティ・カレッジの「カレッジ・ワーク」のレベルを「地域州立総合4年制大学の前期課程の教育内容」に設定したが、コミュニティ・カレッジの教育（内容）レベルの低さという問題がある。一般的に、地域州立総合4年制大学はコミュニティ・カレッジ同様、入学基準として「非選抜入学（登録）制」をとっていることが多いが¹⁰²⁾、その入学（登録）する学生の学力レベルをみたとき、どうしてもコミュニティ・カレッジ学生の学力不足は否めない。というのも、ハイスクール現役卒業生のなかでも、特に底辺層の学生がコミュニティ・カレッジに進学することが大半だからである¹⁰³⁾。なるほど、逆転学学生の増加¹⁰⁴⁾ にもあるように、近年の高等教育機関の授業料の高騰¹⁰⁵⁾ から、学費を抑えるために前期課程2年間でコミュニティ・カレッジへの進学後（あるいは4年制大学・カレッジに籍を置きながら）、コミュニティ・カレッジの単位を履修（登録）する学生が増加している。しかし、概して、地域州立総合4年制大学と比するに学生の学力は低いと捉える

ことが現実的であろう。これも「オープン・アクセス」の完全採用をおこなっているコミュニティ・カレッジの宿命ともいえる。となれば、「学力的にカレッジ・レベルに到達していない」学生（学習者）に対して、「カレッジ・ワーク」レベルにまで学力を引き上げることが、コミュニティ・カレッジにとって喫緊なる課題となる。

〔註〕

- 1) 「中等後教育」概念と「高等教育」概念の連関について整理したものには、喜多村和之の『高等教育の比較的考察 ―大学制度と中等後教育のシステム化』がある（玉川大学出版部，1986，pp.10-28）。
- 2) Flexner, A. はその著書 “Universities: American, English, German” （New Brunswick: Transaction Publishers, 1994, Originally published in 1930 by Oxford University Press）のなかで、「アメリカ」「イギリス」「ドイツ」とそれぞれ区別して論を展開している。
- 3) Kerr, C. 自身、「進化的（機能）拡張主義者」の立場をとると言明する。Kerr, C. によれば、「高等教育」は、研究・教授・サービスを通して、「新しい方法でもって社会の生活を進展的に、民主的に改善をするための力となるべき」という(*Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-First Century*. New York: State University of New York Press, 1994, pp.159-161., C. カー著、喜多村和之監訳『アメリカ高等教育の歴史と未来 ―21世紀の展望―』玉川大学出版部, 1998)。
- 4) Scott, P. *Strategies for Postsecondary Education*. London: Croom Helm, 1975, pp.2-8.
- 5) Kerr, *Higher Education*, 151-161.
- 6) Parnell, D. は、その多様性こそがアメリカの高等教育の強みであると位置づけている（*Dateline 2000: The New Higher Education Agenda*. Washington, D.C.: Community College Press, 1990, p.134）。また Scott., P. は、「多様性に富み民主的という意味において、世界のなかで最も発展したシステム」と位置づけた（Scott, 1, 5）。日本では、江原武一が同様の見解を示している（『現代アメリカの大学 ―ポスト大衆化をめざして―』玉川大学出版部, 1994, p.57）。

- 7) Scott, 1-7.
- 8) Scott, 1-7.
- 9) Newman, F. (chairman). *Report on Higher Education*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1971., Newman, F. (chairman). *The Second Newman Report: National Policy and Higher Education*. Massachusetts: The MIT Press, 1973.
- 10) Trow, M. *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. OECD in Paris in June, 1973, pp.7-8.
- 11) 連邦教育省の「連邦教育統計センター」(National Center for Education Statistics)が「教育統計要覧」(Digest of Education Statistics : 1997)のなかで「高等教育」と「中等後教育」を定義づけた。両概念を考える上での指標となっている。
- 12) Bergquist, W.H. *Quality Through Access, Access With Quality: The New Imperative for Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995, p.xi.
- 13) Bergquist , 35, 71, 74-75 .
- 14) 1980年代に保守系の見識者によるさまざまな“quality”についての報告がなされた。主として, Benette, W.J, Bloom, A. , Boyer, E.L. などである。彼らの見解の特徴は、4年制大学・カレッジの教育内容の問題を西洋の「文化」「文明」に注視する、西欧志向のカリキュラム(western-oriented curriculum)に求めている点にある(ノスタルジック・リターン: nostalgic return)。例えば Benette, W.J. は、教育内容の多様性は必要としながらも、4年制大学・カレッジのカリキュラムのコア(核)は、西洋文明であると位置づけた。Bloom, A は、価値の相対主義(ここでは平等主義)が教育を閉塞状態へと向かわせたと主張する。そして、その打開策を、一般教養科目の見直しを中心とした伝統的価値を伝承する古典中心の教育内容(西洋文化)の実現に求めた。Boyer, E.L. は、大学教育の基礎(第1の必須条件)は、大学レベルの言語運用能力習得であると捉えた(Bennett, W.J. *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in the Higher Education*. National Endowment for the Humanities, 1984 (現代アメリカ教育研究会編『特色を求めるアメリカ教育の挑戦ー質も均等も』教育開発研究所, 平成2年, pp.19-25) ., Bloom, A. *The Closing the American Mind*. Simon & Schuster, 1987., Boyer, E.L. *College: Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, 1987 (E.L. ボイヤー著, 喜多村和之・館昭・伊

藤彰浩訳『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版, 1988, pp.94-102) . 一方, 「“quality” 多元論」者には, Parnell, D.がいる. Parnell, D.によれば, 大抵のアメリカ人がもつ「高等教育」の“quality”についての判断(関心)は, 「誰を大学から輩出した」という軸に求めるのではなく, 「誰がひとにぎりのいわゆる威信のある (prestige schools) に入学したか」, つまりは, 「投資の結果」にあるという. Parnell, D. は, SAT (Scholastic Assessment Test) , ACT (American College Testing) などのスコア結果という限定された判断材料をもって, 高等教育機関を評価する連邦教育省長官の姿勢を批判する. また, 教育リーダー・メディア・学生・保護者などは, その毎年慣例の連邦教育省長官の報告に強く影響されているという事実に, 危惧の念を示す (*Dateline 2000*, 133-136) .

- 15) Mayhew and et al , 29.
- 16) Mayhew and et al , 43-44.
- 17) Mayhew and et al , 24.
- 18) Bergquist, 7.
- 19) Bergquist, 36-43.
- 20) Bergquist, 37.
- 21) Parnell, D.によれば, 「伝統的大学」とは, 最も学位(博士号取得率)が高く洗練された教官をもち, 入学規準が最も高く, ゆるがない財政基盤をもつ高等教育機関であるという (*Dateline 2000*, 138, 149, 164) . また, 入学時選抜の観点から, 最も厳しく選抜をおこなっている大学を「伝統的エリート」高等教育機関と設定している (*Dateline 2000*, 4) . Kerr, C.によれば, 「高等教育」と「伝統的大学」とは同義として使用されているという. Kerr, C. もエリート伝統的高等教育機関 (elite sector) は「高度に選抜型」 (highly selective) であるという (*Higher Education*, 65-69) . また, 「高等教育機関＝伝統的大学」という構図が過去よりアメリカ社会において定着してきた認識であるという (*Higher Education*, 87) .
- 22) もちろん, 大学の中でも専門分野(学科)によって, また, 同大学のなかでは学部レベルと大学院レベルによって, その評価は異なり一般化できないが, ひとつの傾向として位置づけることは可能であると思われる.
- 23) Bogue, E.G. , and Saunders, R.L. *The Evidence for Quality: Strengthening the Tests of Academic and Administrative Effectiveness* . San Francisco: Jossey-Bass, 1992, p.7.

24) カーネギー財団は、1973年以来調査研究の目的で大学分類をおこなっている。最近では、1987年と1994年に調査結果を発表した。1987年の分類によれば、①研究大学 (Research Universities) ②博士号授与大学 (Doctorate-Granting Universities) ③総合制大学 (Comprehensive Universities and Colleges) ④リベラル・アーツ・カレッジ (Liberal-Arts Colleges) ⑤2年制短期大学 (Community, Technical, and Junior Colleges) ⑥専門学校・専門大学 (Specialized Schools and Colleges) などとなっている。全米の大学総数を3,389校と設定し、分類①～④はそれぞれそのなかで更にI・IIとランク分けしている。分類①は全領域の学士レベルのプログラムを提供。加えて、博士号のための大学院教育を実施。研究を最優先に位置づけている大学。I・IIのランクは、連邦補助金の多少で分けられている (Iのほうが多い)。大学数は104校で内訳は、I (70校) ・II (34校)。分類②は、全領域の学士レベルのプログラムを提供。博士学位のための大学院教育の実施を使命としている。I・IIは、専門分野の数と博士号授与数により区分されている (Iのほうが多い)。大学数は109校で内訳は、I (51校) ・II (58校)。分類③は、半数を越える学士号の内容が職業的・専門職的専門分野で占められている。大学院教育も重視するが、修士号までである。I・IIは、学生数で分けられている (Iは2,500人以上、IIは1,500～2,500人)。大学数は595校で内訳は、I (424校) ・II (171校)。分類④は、学士号の半分以上がリベラル・アーツ分野である単科カレッジで、学部レベルの教育を提供し、大学院レベルの教育は実施しない。I・IIは、選抜の難易度で分けられている (Iがより選抜的)。大学数は572校で内訳は、I (142校) ・II (430校)。分類⑤であるが、準学士レベルの学位を提供。学校数は1,367校。最後に分類⑥であるが、学士号から博士号までの学位を出す。その半数以上の学位は単一の専門分野である (芸術・医学・教員・神学・法科・経営など)。学校数は642校である (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. A *Classification of Institutions of Higher Education*. 1987 Education. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1987)。1994年に新しい分類が発表されるが、1987年との相違は、分類の定義について若干の変更を加えている点である。分類①は補助金の額の変更、分類②は変更無し。分類③は分類名を「修士 (総合制) 大学・カレッジ: Master's (Comprehensive) Universities and Colleges」に変更。分類④も「学士 (リベラル・アーツ) カレッジ: Baccalaureate (Liberal Arts) Colleges」と分類名を変更。分類⑤も「準学士カレッジ」 (Associate of Arts Colleges) に分類名を変更。分類⑥であるが新たに「種族系カレッジ」 (tribal

- colleges) を追加した (*The Chronicle of Higher Education*, April 6, 1994, A18-A26) .
- 25) Flexner, A. *Universities: American, English, German*. New Brunswick: Transaction, 1994, p.45 (Originally published in 1930, Oxford University Press) .
- 26) Scott, 4.
- 27) Parnell, 4.
- 28) 佐々木毅によれば, アメリカの保守主義は「道徳的保守主義」と「経済的保守主義」に大別できるという. ここでの「保守主義」者とは, 前者の伝統的価値や論理を重視する者を意識している (江原武一『現代アメリカの大学 ―ポスト大衆化を目指して―』玉川大学出版部, 1994, pp.126-127) . また, この場合の「エリート」とは, 高等教育機関の評価軸に「“quality” 限定論」的立場をとる者に設定している. というのも, 第1節の考察にもあるように, 「保守主義者」と「エリート主義者」の評価基準とは重なっていることから「保守主義 (エリート主義)」者という表記を用いている.
- 29) Parnell, *Dateline 2000*, 134.
- 30) Kerr, *Higher Education*, 65-69.
- 31) Bogue, and Saunders, 7.
- 32) 江原武一は, アメリカ高等教育の平均的姿を「総合大学」 (地域州立総合4年制大学) に設定している (江原, 前掲書, pp.55-56) .
- 33) *The Chronicle of Higher Education*, A18-26.
- 34) バロンズ (Barron's) やピーターソンズ (Peterson's) の大学評価は, 日本の偏差値の評価基準をもとにしたランキング誌と異なり, 大学教育の内容, 教授陣の質, 施設設備, キャンパスの雰囲気, 教育の有効性, 学生生活の充実度, など多元的な尺度でおこなわれている (江原, 前掲書, 61) .
- 35) Barron's. *Profiles of American Colleges 22nd Edition: Description of the Colleges*. New York: Barron's Educational Series, 1997.
- 36) K.H. アシュワース著, 高木英明・井口千鶴・秦由美子訳『アメリカの高等教育―質的低下克服への道―』教育開発研究所, 1997, p.109 (Ashworth, K.H. *American Higher Education in Decline*. Texas: The Texas A&M University Press, 1979) .
- 37) Terenzini, P., and Pascarella, E. “Living With Myths, Undergraduate Education in America.” *Change*, 26, 1994, 28-32.

- 38) Cohen, and Brawer, *The American Community College* (3rd ed.), 402.,
R.E. キャラハン著, 中谷彪・中谷愛共訳『教育と能率の崇拜教育開発研究所, 1996,
p.11 (Callahan, R.E. *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social
Forces that have shaped the Administration of the Public Schools*. The University
of Chicago Press, 1962) ., R.C. ソロモン著, 山谷洋二訳『大学再生への挑戦』玉川
大学出版部, 1997, p.112 (Solomon, R.C., and Solomon, J. *Up the University:
Re-Creating Higher Education in America*. Massachusetts: Addition Wesley
Longman, 1992) .
- 39) 山谷訳, 上掲書, p. 29.
- 40) P.G. アルトバック・R.O. バーダール著, 高橋靖直訳『アメリカ社会と高等教育』玉川
大学出版部, p.15 (Altbach, P.G., and Berdahl, P.J. *Higher Education in
American Society* (3rd ed.). New York: Prometheus Books, 1994) .
- 41) E.L. ボイヤー著, 喜多村和之・館昭・伊藤彰浩訳『アメリカの大学・カレッジ〈改訂
版〉』玉川大学出版部, 1996, pp. 25-26 (Boyer, E.L. *The Undergraduate
Experience in America*. Harper Collins, 1987) .
- 42) 喜多村・館・伊藤訳, 上掲書, p.123.
- 43) 喜多村・館・伊藤訳, 上掲書, p.31.
- 44) 山谷, 前掲書, p. 30.
- 45) Kerr, C. は, 「高等教育機関」の労働市場への人材供給を, 「高等教育」のもつ機能の
ひとつとして捉えている. また, その機能は, 時代の要求に応える形で, 他の機能に対
して補足的・競合的役割を果たしてきたことを主張する (*Troubled Times for
American Higher Education: The 1990s and Beyond*. Albany: State University of
New York. 1994, p.55. (C. カー著, 喜多村和之監訳『アメリカ高等教育試練の時代ー
1990ー2010年』玉川大学出版部, 1998) .
- 46) Kerr, *Higher Education*, xiv.
- 47) Kerr, *Higher Education*, 41, 97, 185., Kerr, *Troubled Times* , 117.
- 48) Kerr, *Troubled Times* , xiv.
- 49) Kerr, *Troubled Times*, 9.
- 50) Kerr, *Troubled Times*, 51.
- 51) Kerr, *Troubled Times*, 53-56.
- 52) Kerr, *Higher Education*, 44.

- 53) Kerr, *Higher Education*, 65.
- 54) Parnell, *Dateline 2000*, 7.
- 55) Parnell, *Dateline 2000*, ix, 7, 12.
- 56) Parnell, *Dateline 2000*, 42.
- 57) Parnell, *Dateline 2000*, 3.
- 58) Parnell, *Dateline 2000*, 4-5.
- 59) Parnell, *Dateline 2000*, 28.
- 60) Parnell, *Dateline 2000*, 134, 142.
- 61) Parnell, *Dateline 2000*, 4-5, 37, 58. 〈Parnell, D.によれば, 人材育成に対する法的根拠を与えた法は, モリル法, スミス・ヒューズ法 (Smith-Hughs of 1918), 復員兵士法 (GI Bill of 1945) などであるという (Parnell, *Dateline 2000*, 43) 〉.
- 62) Parnell, *Dateline 2000*, 37-38.
- 63) 当時アーカンソー州知事であったクリントン現大統領は, 全米コミュニティ・ジュニア・カレッジ協会の例会にて, 高等教育機関の経済発展への貢献を訴えた (Clinton, W.J. "Strengthening Our Nation: The Declicate Balance between Equality and Excellence." *Community, Technical, and Junior College Journal*, 57 (6), 1987, 12-16) . もっとも, 多くの大学は経済の発展に貢献していることを自負している (Parnell, *Dateline 2000*, 53) .
- 64) Parnell, *Dateline 2000*, 4-5.
- 65) Parnell, *Dateline 2000*, 31.
- 66) Scott, P.によれば, コミュニティ・カレッジは, あいまいなカテゴリーであるという. コミュニティ・カレッジは, かなりの部分, 伝統的高等教育と中等後教育の両方を内包することをその理由としている (Scott, 7) .
- 67) Parnell, *Dateline 2000*, 58.
- 68) コミュニティ・サービスは, 「リクリエーション的なもの」や「自己啓発」的な短期プログラムを提供するもので, 地域住民の要望に応えるものが大半である. 授業料は受益者負担の形をとっている. 他の学位取得を目的とするプログラムや短期資格プログラムは, 州税や企業からの出資により, その授業料 (科目単位) の一部あるいは全額を負担される場合が多い (Vaughan, *The Community College Story*, 14-15) .
- 69) Jones, R.T. "The New Workplace and Lifelong Learning." *Community College Journal*, 67(2), 1996, 20-23.

- 70) 表記方法であるが、「学生」は学位（準学士）取得あるいは転学を目指す者達，
「学習者」は主として第8・9学年以下の教育内容のプログラムに学び，学位取得や
転学を目的としない者達，とする。
- 71) 演説をおこなった彼らの論調としては，人的資源の育成と自己啓発（実現）に関連した
コミュニティ・カレッジ教育の重要性と期待であった（American Association of
Community College's Videotapes. “President Clinton Addresses the AACC
Convention.” Air date: April 24, 1995）。
- 72) 1990年代からのジャーナル誌（Community College Journal, Community,
Technical, and Junior College Journal）は，ほぼ毎回の割合で「地域（国際的）経
済発展におけるコミュニティ・カレッジの役割についての論文（研究・実践事例）を掲
載しており，全米コミュニティ・（ジュニア）・カレッジ協会の関心の高さが伺える。
以下，主たるものを挙げる。
- Tyree, L. “Building Communities: Collaborative Strategies for Global
Competitiveness.” *Community, Technical, and Junior College Journal*, (60) 4,
1990, 42-44., Zeiss, T. “Employee Retention: A Challenge of the Nineties.”
Community, Technical, and Junior College Journal, 60(4), 1990, 34-37.,
Waddell, G. “Tips for Training a World-Class Work Force.” *Community,
Technical, and Junior College Journal*, 60(4), 1990, 21-27., Fifield, M.L.,
Foster, S.F., Hamm, R., and Lee, C.J. “Workers for the World: Occupational
Programs in a Global Economy.” *Community, Technical, and Junior College
Journal*, 61(1), 1990, 15-19., Chestman, C. “ATCs: Partners for Economic
and Community Development.” *Community, Technical, and Junior College
Journal*, 62 (2), 1991, 32-35., Roueche, J.E., Taber, L.S., and Roueche, S.D.
“Choosing the Company We Keep: Collaboration in American Community
Colleges.” *Community College Journal*, 65 (4), 1995, 36-40., Bergman, T. “New
Resource For Training.” *Community College Journal*, 65(2), 1995-1996, 43-47.,
Dozier, K.E. “ED>Net The California Community College Approach to Economic
Development.” *Community College Journal*, 66(6), 1996, 14-19., Gayton, C.,
and Parnell, D. “The Boeing Company's Tech Prep Story.” *Community College
Journal*, 66(6), 1996, 20-23., Nichols, M.E. “CWA's Initiatives in Worker
Training and Continuous Learning.” *Community College Journal*, 66(6), 1996,

24-27., Jones, R.T. "The New Workplace & Lifelong Learning." *Community College Journal*, 67(2), 1996, 20-23., Carnevale, A.P., and Desrochers, D.M.

"The Role of Community Colleges in the New Economy." *Community College Journal*, 67 (5), 1997, 26-33., Bosworth, B. "Economic Development, Workforce Development, and the Urban Community College." *Community College Journal*, 67(6), 1997, 8-15., Rosenfeld, S.A. "Cluster Connections Give Communities Economic and Educational Boost." *Community College Journal*, 68 (6), 1998, 15-19., Bryant, D.W. "Understanding the Parallax of Community College Status." *Community College Journal*, 69(1), 1998, 32-35.

73) 新田照夫は、地域（州）経済を支える企業とコミュニティ・カレッジの提携事例を紹介している（『大衆的大学と地域経済 ―日米比較研究―』大学教育出版，1998，pp.260-377）。

74) Bryant, 32-35.

75) Gianini, P.C., Jr. "Economic Development: A Postmodern Dilemma." *Community College Journal*, 67(6), 1997, 14-18.

76) Chestman, C. によれば，1960年代は識字だけでよかったが，1980年代1990年代となるにつれてその性格が変わってきたという（32-35）。Jones, R.T. は，時代とともに「新しい技能」が求められており，コミュニティ・カレッジの役割が変化してきたことを指摘する（20-23）。Carnevale, A.P. は，「新しい経済」（New economy / high-tech）の時代に対応する技能について言及している（Desrochers, D.M. "The Role of Community Colleges in the New Economy." *Community College Journal*, 67 (5), 1997, 26-33）。連邦教育省は，1990年代は世界との競争に打ち勝つための労働力（work force）が必要であるという。その内容は，高いレベルの技術や問題解決技能，外国語技能，外国のビジネス文化，輸出入のプロセスなど（U.S. Department of Education. *Workplace Literacy: Reshaping the American Workforce*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1992.（Cumming, B. "Beyond Workforce Literacy: The Hidden Opportunities of Environmental Literacy." In S.L. Kantor (ed.), *A Practical Guide to Conducting Customized Work Force*. New Directions For Community Colleges, no.85. San Francisco: Jossey-Bass, 1994, p.6）（Chestman, 32-35）），（Fifield, M.L., Foster, S.F., Hamm, R., and Lee, C.J. "Workers for the World: Occupational Programs in a Global Economy."

- Community, Technical, and Junior College Journal*, 61(1), 1990, 15-19) .
- 77) Bogart, 60-73.
- 78) Tyree, 42-44 (Carnevale, A.P. , and et al. "Workplace Basics: The Skills Employers Want." *Training & Development Journal*, 1988, 22-33) .
- 79) Cumming, 61-76 (Davis, D.S. *Workplace Literacy: Reading the Workplace*. Los Alamitos, California: Davis Consulting, 1991) .
- 80) Carnevale, and Desrochers, 26-33.
- 81) Carnevale, and Desrochers, 26-33..
- 82) 塚田富士江「米国コミュニティ・カレッジ教育の動向　ーワシントン州にみる制度改革とその意義ー」名古屋大学教育学部社会教育研究室編『社会教育年報』第10号, 1993, pp. 93-102.
- 83) 「一般教育」への「職業教育」の要素の組み込みについては, 新田照夫が, 高等教育機関の大衆化との係わりから分析している (『六・三制と大学改革ー大衆的大学の日米比較』大学教育出版, 1994, pp.155-190) .
- 84) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 10-11.
- 85) 中世ヨーロッパの大学にその起源にもち, その教育内容は主として「古典グラマー」「レトリック」「ロジック」「音楽」「天文学」「代数幾何」などである (Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)*, 307-308) .
- 86) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 10-11.
- 87) 技師, 一般(事務)助手, 図書館司書, 製造業従事者, サービス業などを指す (Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)*, 216) . Vaughan, G.B. によれば, 「準専門職業」は, コミュニティ・カレッジの理念の重要な部分であるという (*The Community College Story*, 13) .
- 88) Cohen, A.M., and Ignash, J.M. "An Overview of the Total Credit Curriculum." In A.M. Cohen (ed.). *Relating Curriculum and Transfer*. New Directions for Community Colleges, no. 86. San Francisco: Jossey-Bass, 1994, p.18.
- 89) Cohen, and Ignash, 22.
- 90) Cohen, and Ignash, 20-21.
- 91) Cohen, and Ignash, 20-21.
- 92) Cohen, and Ignash, 14.

- 93) Barry, R. J. , Barry, P.A. らによれば, 「一般教育」 (general education) はたいていの場合, 準学士や学士などの学位プログラム (リベラル・アーツ) の構成部分と見做されているという (“Establishing Equality in the Articulation Process.” In B.W. Dziech, and W.R. Vilter (eds.). *Prisoners of Elitism: The Community College's Struggle for Stature*. New Directions for Community Colleges, no.78, 1992, p.36) .
- 94) Cohen, and Brawer, *American Community College (3rd ed.)*, 307-366.
- 95) Martin, D.R., and Lillis, S. “General Education in the Heartland: Black Hawk College.” In G. Higginbottom, and R.M. Romano (eds.). *Curriculum Models for General Education*. New Directions for Community Colleges, no.92. San Francisco: Jossey-Bass, 1995, pp.3-4.
- 96) Romano, R.M. “General Education at Boome Community College: Coherence and Purpose.” In G. Higginbottom, and R.M. Romano (eds.). *Curriculum Models for General Education*. New Directions for Community Colleges, no.92. San Francisco: Jossey-Bass, 1995, pp.11-18.
- 97) Smutek, M.M. “Bunker Hill Community College: A Common Experience for Lifelong Learning.” In G. Higginbottom, and R.M. Romano (eds.). *Curriculum Models for General Education*. New Directions for Community Colleges, no.92, 1995, pp.22-24.
- 98) Tyree, 42-44.
- 99) Cohen. A.M., and Sanchez, J.R. らによれば, コミュニティ・カレッジを最初の高等教育機関とする学生の内, 5分の1 (20%) 以上が4年制大学 (州内の公立4年制大学・カレッジ) へ転学する (私立大学を含めると25%~26%になる) という (“The Transfer Rate: A Model of Consistency.” *Community College Journal*, 68 (2), 1997, 24-26) .
- 100) ニューヨーク州立・市立大学に代表されるように, 前期課程を分校という形態で組み込んでいる4年制大学 (特に地域州立総合大学) がある.
- 101) Kerr, 74 (喜多村和之監訳『アメリカ高等教育 試練の時代1990-2010年』玉川大学出版部, 1998) .
- 102) Boggs, G.R., Carter, J.J. らによれば, カリフォルニア州のマスター・プランでは, ハイスクール現役卒業生の上位12.5%が研究大学であるカリフォルニア大学系に進学し, ハイスクール現役卒業生の次の上位3分の1は, カリフォルニア州立大学の進学が

認められ、残りの学生がコミュニティ・カレッジに進学するという〈“The Historical Development of Academic Programs in Community Colleges.” In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission, and Management*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1994, p.223〉。

103) また Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは、ACT・SAT、各州が実施するテスト結果の分析から、他の4年制大学・カレッジに進学する学生に比べて、かなりスコアが低いことを指摘している〈*The American Community College* (3rd ed.), 46-47〉。

104) 筆者は、全米コミュニティ・カレッジ協会のデータ(1996-1997)から「4年制大学・カレッジに在籍しながら、コミュニティ・カレッジで科目登録している学生」の割合を算出した。それによれば、他の4年制大学・カレッジに在籍しながら、コミュニティ・カレッジで科目登録している学生は21.4%であった。最も割合の高い州はユタ州で31.1%、低い州はペンシルベニア州で15.3%であった。ちなみに、学士号(それ以上の学位も含めて)をすでに取得している者で、コミュニティ・カレッジの何らかのプログラムに参加している者は18%。最も割合の高い州はマサチューセッツ州で25.2%、最も低い州はウエスト・バージニア州で11.4%であった(American Association of Community Colleges. *A State-by-State Analysis of Community College Trends and Statistics: 1996-1997 Annual*, 1996)。

105) “Crunching the College Year: School's out for '98? But This is only April.”
USA Today, Weekend Edition, no.2445, 1998.

第3章 「補習教育」の概念枠組みとその現状

これまで本研究を進める上において、「リーディング」「ライティング」「数学」という補習的意味合いをもつ大学教育への準備教育（科目・プログラム）を「補習教育」というタームで示してきた。本章では、まず、本研究を進める上での基本的視点であるコミュニティ・カレッジの「補習教育」について概念枠組みを明らかにし、次に、連邦教育省や筆者が実施したアンケート調査などの結果に加えて‘Journal of Developmental (and Remedial) Education’の資料をもとに、コミュニティ・カレッジの「補習教育」についての実態に迫ることを課題としたい。

第1節 歴史的展開

アメリカ高等教育機関は、その誕生期よりカレッジ・ワークと学生との学力差を補うための準備プログラムをもっていた。アメリカの高等教育機関において、準備プログラムについての論議はむしろ教育的伝統であった。つまり、学力不足の学生に対して、適切な教育機会を提供することがアメリカ高等教育の伝統的責務であり、高等教育の発展において主要素であったのである¹⁾。また、コミュニティ・カレッジの「補習教育」は、コミュニティ・カレッジの誕生期（ジュニア・カレッジ）より、カレッジ・レベルへの準備プログラムとして存在していた²⁾。しかし、研究者の間では、「補習教育」の急激な発展をみることになるのは1960年以降、とする捉え方が大半である³⁾。そこで、コミュニティ・カレッジにおける「補習教育」の発展経緯を、1960年代以後に焦点をあて概観する。

ところで、歴史的発展経緯を概観するにあたり、10年毎に時期区分した。というのも、アメリカ教育の流れはほぼ10年毎に変動するという通説の通り⁴⁾、「補習教育」も同様の変動の軌跡を確認することができるからである。また後ほど示すが、歴史的発展経緯を概観する上において「補習教育」についての呼称が一定ではないという問題が生ずるが、学生の学力レベルを、各々のコミュニティ・カレッジが設定する「カレッジ・レベル」に到達させることを目的とした教育内容をもつ科目・プログラムを「補習教育」と捉え、時代区分を進めるものとする。

1. 「概念拡大」前期（1960～1970）

第2次世界大戦後、次の2つのグループに対する教育の提供を、高等教育機関に迫ることになった。第1のグループは、数百万人もの退役・現役米軍下士官兵、第2のグループは、1964年の「公民権法」（Civil Rights Act of 1964）および「高等教育法」（Higher Education Act of 1965）を受けて、「非選抜入学（登録）制」政策により入学してきた1960年代から1980年代にかけての「低所得層出身学生」や「低学力の学生」であった⁵⁾。この趨勢により、Cross, K.P., Donovan, R.⁶⁾らの認識に従えば、1950年から1970年にかけての高等教育の大衆化に応える形で、つまりは、それに伴う Cross, K. P. のいうところの「新しい学生」(new students)⁷⁾の「受け皿」としての役割を、コミュニティ・カレッジは期待されることになった。高等教育機関への新しいタイプの学生 (non-traditional students) の参入は、「補習教育」サービスの増加を導くことになった⁸⁾。ひとつに、1964年の公民権法や1965年の高等教育法の制定により、特に低所得層出身の学生達が「学生ローン」「奨学金」などを目的に連邦政府の財源を容易に引き出せるようになったこと。今ひとつに、公立学校を主とする中等教育以下の教育機関が、カレッジに進むための必要なスキルを学生に保障できなくなってきたこと、などがその背景にある。

「補習教育」の概念も1960年代半ばからの生涯教育 (life-long education) の趨勢をもって、「リーディング」「ライティング」「数学」などの「補習的意味合いをもつ大学教育への準備科目」の伝統的範疇から、「成人基礎教育」などの識字レベルの教育内容をも包摂する「成人教育」の意味合いをもつ概念への変化（概念の拡大）がみられるようになってきた⁹⁾。

まとめると、「補習教育」プログラム・サービスが大きな変換期（拡大期）を迎えることになる直接的な要因には、1960年代からの公民権運動の高まりがあった。教育の機会均等が謳われ、マイノリティ¹⁰⁾の高等教育（中等後教育）への参加が増大した。結果として、大量の「高等教育の伝統的学力基準を下回る学生」達に対する救済措置（政策）を、コミュニティ・カレッジに迫ることとなった。

2. 「概念拡大」後期（1970～1980）

1970年には、コミュニティ・カレッジのカリキュラムのなかで「補習教育」は、大きな

位置を占めるまでになってきた¹¹⁾。同プログラムに対するタームも、‘preparatory studies,’ ‘academic support programs,’ ‘compensatory programs,’ ‘learning assistance,’ ‘basic skills,’ ‘remedial’ と多岐に及んでいたが¹²⁾，“developmental education” がそれらのタームの総称として使用されるようになってきた。これは、主として同プログラムに従事する教育実践者からの動きであった。

「補習教育」が普遍化、つまりはコミュニティ・カレッジの正式な教育課程として、広くコンセンサスを獲得する大きな契機（全米レベルの広がり）には、1970年代初期からのニューヨーク市立大学（City University of New York）における実践があった。同カレッジは、8つの2年制短期大学と9つの4年制大学をもつマンモス校であるが、8つのコミュニティ・カレッジにおいて、入学時における「非選抜入学（登録）制」を採用した結果、数多くの非伝統的な学生が入学し、「補習教育」の再構築が必要になったのである。かくして、Donovan, R.A. の言葉を借りれば、1970年代に「補習教育の突然の成長」をみることであり、「補習教育」概念は現在の拡大された概念と共に成長してくることになった。先例のないほどの「高等教育の伝統的学力基準を下回る学生」（underprepared students）、つまりは、従前の高等教育機関の入学基準の枠組みのなかでは認められなかった者達の増加が、「補習教育」プログラムの見直しを教職員に迫ることになったのである¹³⁾。これは、マイノリティの問題ばかりではなく、中流クラス以下の白人の問題でもあった¹⁴⁾。

しかし、この傾向は専門科目（カレッジ・レベル科目）に加え、「補習教育」科目も担当しなければならないという意味において、コミュニティ・カレッジの教員に負担を強いることとなった。というのも、まだこの時期においては「補習教育」を専門に担当する教員システムは確立されておらず、しかも大半の教員は、「補習教育」科目を教えることに対して積極的ではなかったからである¹⁵⁾。また、限られた予算という理由において、パート・タイムの教員に依存しなければならないという現実が、一方においてあった¹⁶⁾。

この1970年代は、全米レベルの「補習教育」についての会議が開催され、教育内容・教授法・カリキュラムなどについての調整が始まる時期でもあった。「全米補習教育協会」

（National Association for Developmental Education）、「カレッジ・リーディング・ラーニング協会」（College Reading and Learning Association）を始めとする全米レベルの組織の結成がそれである。加えて、「補習教育ジャーナル」（Journal of Developmental Education）、「カレッジ・リーディング・ラーニング・ジャーナル」（Journal of College Reading and Learning）など、同プログラム分野の研究ジャーナル誌の刊行をみる時期¹⁷⁾でもあった。

3. 専門性の確立期（1980～1990）

1980年代に入ると、「補習教育」相当プログラム・科目に対する様々な呼称を“developmental education”に統一しようとする動きが現実的なものとなってきた¹⁸⁾。その背景には、名称の不統一がプログラムを不明瞭なものにしているとする主張があった。これは「補習教育」の歴史が、アメリカ高等教育において意義ある役割を担ってきたにもかかわらず、ひとつの旗のもとで教育機能を展開できなかった原因を、呼称の不一致に求める考え方である¹⁹⁾。呼称の不一致が専門性への可視性を減じることになったというのである。Payne, E.M., Lyman, B.G. などに至っては、「補習教育」に対する多様なネーミングは、「アイデンティティ・クライシス」(identity crisis)とはいわないまでも、「アイデンティティ・プロブレム」(identity problem)の証左であると指摘した。また、「補習教育」領域と外側の領域との明確なコミュニケーションをはかることが、ターム変化のひとつの契機となった。実際、「補習教育」科目は外の科目領域（特にカレッジ科目）の影響を強く受けてきた²⁰⁾。

この趨勢により、基礎技能の教授法を向上させることが、教員にとって喫緊なる課題となった。「革新的教授法」(innovative classroom strategies)、「教材」(instructional materials)、「学習環境」(learning environment)など、学習・教授環境の整備することが求められてくることになった。コミュニティ・カレッジは、学生達が成功するための合法的な方策を採求することになったのである²¹⁾。これは一方において、「補習教育」の「プログラム（科目）としての専門性」が開花したことをも意味する。カリキュラム・サービスなどの見直し、特に「教育使命」(educational missions)の抜本的大変革をコミュニティ・カレッジに迫ることになったのである。

4. 「補習教育」提供機関としての定着期（1990～現在）

1990年代は、「補習教育」がコミュニティ・カレッジのなかで重要な機能として位置づけられてくると同時に、「補習教育」の慢性的問題点を内外から強く指摘される時代でもあった。

「カレッジ・ワーク」と「補習教育」との係わりのなかで生じている問題点について、Tomlinson, L.M. がうまく整理している。Tomlinson, L.M. によれば、問題点は次の2点に

集約されるという。ひとつに、「補習教育」は、高等教育の「アカデミックの基準」

(academic standard) を低めることに貢献しているという点。今ひとつに、高等教育機関レベルでの同プログラム・科目の提供は、初等・中等教育レベルと比するにコスト面での負担が大きいという点である²²⁾。つまり、「どれくらい長い時間、『読めない同じ人』を教えることに税金を使わなければならないのか」という納税者からの批判である²³⁾。後者の見解は、20のキャンパス（4年制大学・カレッジとコミュニティ・カレッジ）をもつカリフォルニア州立大学システムが「補習教育」を2007年までに廃止するという施策を導くことになった²⁴⁾。また、ニューヨーク州立大学（State University of New York）においても、財政的効率性（cost-cutting）から、4年制大学の「補習教育」を制限し、その役割をニューヨーク州立大学システムに組み込まれているコミュニティ・カレッジに委譲するという提案がなされることになった²⁵⁾。ニューヨーク市立大学（City University of New York）もニューヨーク州立大学同様、4年制大学・カレッジとコミュニティ・カレッジをもつが、第1年次で「補習教育」科目を完全に修了していない者は4年制大学・カレッジに転学できない、という旨の発表をおこなった。その役割を夜間学校（主としてハイスクールの）か、コミュニティ・カレッジに委譲する²⁶⁾ というのである。これらは、「補習教育提供機関」の性格を、コミュニティ・カレッジが引受ける（ざるを得ない）ことを意味するものである。

第2節 概念的把握と基本的枠組み

本節においては、コミュニティ・カレッジの「補習教育」についての概念的把握を試み、さらには、同概念の基本的枠組みを提示することを直接的課題としたい。そのための手続きとして、「補習教育」を考察する上において鍵となる2つのターム、“remedial education”と“developmental education”を主として比較検討する。

加えて、上述のプロセスのなかで、「補習教育」についての輪郭を紹介することも本節は目指している。というのも、序章でも指摘したように、コミュニティ・カレッジに関する研究は、わが国においても先人による一定のすぐれた蓄積があるが、「補習教育」についての研究に目を向ければ、殆どなされていないというのが実状だからである。

ところで、「補習教育」の形態は多種多様であり、ある特定の事例をもってその実態を一

般化することは困難であるが、一定の規則性はもっている²⁷⁾。そこで本節では、一般的傾向としての「補習教育」の概念的把握と基本的枠組みを提示することにした。

1. 「補習教育」の概念枠組み設定とその背景

(1) 枠組みと関連ターム

まず、「補習教育」の内容について、伝統的枠組みを示しておく必要があるだろう。筆者は「カレッジ・レベルのコース・ワークへの準備教育」に相当する教育内容をもつ科目・プログラムに対し、総称的意味合いにおいて「補習教育」という日本語のタームを充て、その科目を、いわゆる3R'sである「リーディング」「ライティング」「数学」²⁸⁾と限定的に捉えている。これは、連邦教育省の定義²⁹⁾に依拠するものである。次に「概念拡大」であるが、筆者はその伝統的枠組みにさらなる意味合いが加わった状態、つまりは、「教育内容（範囲）の拡大」を「概念拡大」と捉え、その状態を「基本的枠組み」ということに設定する。

ところで、「補習教育」関連タームの一例を挙げるならば、‘pre-college programs,’ ‘preparatory studies,’ ‘academic support programs,’ ‘learning assistance,’ ‘basic skills,’ ‘compensatory education,’ ‘remedial education,’ などがある。しかし、なかでも特に使用されてきたタームは、文献・資料・高等教育機関³⁰⁾のカタログなどから、“remedial education”を抽出することができる³¹⁾。つまり、高等教育機関において、「補習教育」の教育内容に相当するタームは慣習的に“remedial education”が使われてきたのである。

(2) 概念拡大の背景

1970年代後半から1980年代中頃にかけて、主として「補習教育」実践者達から「補習教育」を巡る様々なタームの統一を目指す機運が生じてきた³²⁾。「補習教育」に対する多様なネーミングがその教育内容を不明瞭なものにし、しかもその専門性が見えにくくしてきたと彼らは主張するのである。つまり、多様な呼称が「補習教育」の内容を混乱させ、「補習教育」実践者達の取り組む姿勢を拡散させてきた、と彼らは指摘するのである³³⁾。

「補習教育」成長の背景には、1964年の「公民権法」(Civil Rights Act of 1964)、1965年の「高等教育法」(Higher Education Act of 1965)などの制定、直接的には1970年代のニューヨーク市立大学(大学部・短期大学部)の「非選抜入学(登録)制」の実践

34) があつた。結果として、Cross, K.P. のいうところの「新しい学生」が高等教育機関に大量に参加してくるようになった。先例にないほどの「学力的に従来の高等教育レベルを下回る学生」、つまりは、従来の大学の入学基準の枠組みのなかでは入学を認められなかった者達の増加が、これまでの「補習教育」（ここでは、4年制大学・カレッジの「補習教育」も含める）への取り組みの在り方についての意識改革を、教職員に求めることになったのである³⁵⁾。

この趨勢は「補習教育」の再構築、つまりは、カリキュラムの見直し、特に「教育使命」(educational mission) の抜本的変更をコミュニティ・カレッジに迫ることになった³⁶⁾。「カレッジ」科目³⁷⁾ 担当者（特に英語・数学）による水増し的な教育内容の実態や、大半をパート・タイムの教員に依存しているというこれまでの「補習教育」の体質では、事態の收拾がつかないということにカレッジ当局が気づいたのである。この流れのなかで、「補習教育」および「担当教員」の専門性が問われることになった³⁸⁾。これは、主として「補習教育」実践者達からの高まり³⁹⁾、いわゆる‘bottom-up movement’であつた。

2. “remedial education” と “developmental education” の概念比較

ここでは、「補習教育」の概念拡大を考察するための手続きを、特に“remedial education”と“developmental education”の両概念の比較に求めたい。というのも、「補習教育」の概念変化を考えると、伝統的タームである“remedial education”と“developmental education”との係わり限定して検討することは、不可欠な作業だからである⁴⁰⁾。その際、Clowes, D.A. の研究成果を援用したい。というのも、Clowes, D.A. は、両概念比較に関して卓説を示しているからである⁴¹⁾。

(1) 「タームが含意する意味」(TERMS DESCRIBED)

Clowes, D.A. は、両概念を「タームが含意する意味」と、「タームの相違点」を軸にうまく整理している。

Clowes, D.A. によれば、“remedial education”の‘remedial’というタームそのもののオリジンは‘remedy’に求めることができる。そして、その語義は「癒す」「治療する」「健康（無傷）にする」などという。また、‘remedial’が有する「治療」という意味は、学生の「弱さを固定するものとしての教育」という意味を含むものであり、また湿布薬

として、「一時的に苦痛を和らげるものとしての教育」という意味をもつものであるという。一方，“developmental education”は、‘develop’の語義の可能性を「進化させる」(to evolve the possibilities of)、「積極的にする」(to make active)、「成長を促す」(to promote the growth of)、「役立たせる」(to make available or usable)、「徐々に開いていく」(to cause to unfold gradually)などという解釈に求めているという。このターム出現の背景には、1970年代からの趨勢、つまり、個人の価値を強調し、個人の差異をネガティブにみるのではなく、「独自」の可能性として捉えようとする流れがあるという。これは、個人の継続的な成長や変化に焦点をあてる解釈である⁴²⁾。

(2) 「タームの相違点」(TERMS DISTINGUISHED)

2つのタームが含有する機能には、それぞれ区別され得るもの(根拠)が明確にあるという。Clowes, D.A.によれば“remedial education”とは、基本的に、学力的に従来の高等教育レベルを下回る「エリート層出身学生」達のための教育であるという。彼らを各大学・カレッジが設定する許容範囲(学力レベル)に到達させるために、「医療モデル」をもって処置にあたるとする考え方である。これは、高等教育が主として社会のエリートのために機能していた時代の所産であるという。特別な弱点が診断され、適切なトリートメントが処方され、患者はそのトリートメントの効果についての評価がなされる。トリートメントが不適切であれば処方が再検討されるというプロセスが繰り返される。しかし、「テストされ、診断され、処方され、トリートされ、リトリートされる患者としての学生」というラベリングにつながるターム(remedial)が使用されることにより、「補習教育」は「大学の使命」のなかでかなりネガティブなトーンを醸成することになってきた。というのも、‘remedial’の語義が、「欠点のある学習習慣の矯正」というニュアンスにパラフレイズされることにより，“remedial education”は、学生の欠点(student weakness)から生じた「学習者の不適格性」という意味合いを強く含んだ語、と捉えられるようになってきたというのである。つまり，“remedial education”とは「学習技能分野における特別な欠如を矯正する営み」というのである。高等教育にひきつけると、「高等教育機関の教育レベルに学力を引き上げる」ことになる。結果として「補習教育」は，“remedial education”が含意するニュアンスにより、「学力的に遅れている者達に対して施す教育」という性格を強く帯びてきたという⁴³⁾。

一方“developmental education”である。Clowes, D.A.は，“developmental education”を「人間教育」(humanistic education)と捉える。これは、学生個々人が設

定する「学業」や「内的成長」の到達最低レベルに学生を導くことが、“developmental education”に期待される教育目的と見做す考え方である。ここで強調されることは、「学業上の欠陥を矯正したり、環境不全を埋め合わせることに止まらず、自らの発達段階上の位置づけを、学生自身が適切に認知できることを“developmental education”は目指す」という側面である。つまり、学生が十分に「機能的成人」(functional adults)⁴⁴⁾になることを手助けする教育実践に、“developmental education”の存在意義を見い出すことができるというのである。それを具現させるために、高等教育機関は、学生サービスなどの学業上の援助を「補習教育」学生に提供する。結果として、高等教育機関は、学生自らが「人間発達」のプロセスと段階について学ぶために、高等教育機関がもつ全ての資源を学生に注ぎ込む努力がなされることになったという。“developmental education”は、学生が自らの人生(生活)の方向性や目的を決定し得る力を醸成するために期待される教育環境であり、その意味において、「アカデミックな学科分野」や「能力」を超えるものとして定義づけられるべきものであると主張する⁴⁵⁾。

まとめると、“remedial education”は、「補習教育」に学ぶ学生の欠点を強調する、いわゆる「学習者の不適格性」という意味を強く含んだタームであり、該当者のみが対象となる捉え方である。一方、“developmental education”は、全ての学生が通過する人生やプロセスの連続を強調する「発達重視のプログラム」(growth-oriented program)である。人生上の選択やプロセスは、学習技能によって促進されるばかりでなく、また、カレッジ・レベル領域の学生であるなしに係わることなく、「人間関係に対応するためのスキル」や「人生を切り抜けるスキル」をもって果たされるものであるという⁴⁶⁾。

これまでの考察により、伝統的枠組みである“remedial education”は「治療教育」、概念拡大された基本的枠組での“developmental education”には「発達教育」⁴⁷⁾という日本語訳出が適切ということになる。しかし、以後本研究では特に断りのない限り、両枠組みのタームを含めた総称という意味合いにおいて「補習教育」と表記する。

3. 「補習教育」の基本的枠組み

以上の考察により、タームの変化が「補習教育」概念の広がり契機であることが明らかになった。ここでは、「補習教育」の基本的枠組みについて検討するために、「全米補習教育協会」(National Association for Developmental Education) (以下, NADE) と「全

米コミュニティ・（ジュニア）・カレッジ協会」（American Association of Community and Junior Colleges）などによる「補習教育」についての定義を整理したい。両協会とも“developmental education”をタームとして採択している。

まずは、NADE の解釈である。NADE は「補習教育」を、「発達心理や学習理論などに理論的基盤をもつ高等教育内での実践および研究分野」と捉える。また、「中等教育後の学習者全ての認知的・情緒的成長を促進するもの（学習の連続体）」、「学習者の個人差や特別なニーズに対して敏感であり反応するもの」などと定義づける。そして、そのプログラムおよびサービスは、一般に「アカデミックへの準備」「診断的評価やクラス分け」「学習者の情緒的障害」「特別な学習戦略の開発」などに取り組むものであるという。その到達目標は、中等後教育学習者達に、①可能な限りの教育機会を確保したり設けたりする、②アカデミックな人生を謳歌するために必要な学習技能や態度を身に付けさせる、③（特にカレッジ・レベルの科目履修を希望する者達に対して）適切な学力評価とクラス分けを保証する、④（アカデミック・スタンダードを維持するために）カレッジ・ワークを成功させるために必要な能力を獲得させる、⑤定着（retention）率を高める、そして、プログラムの⑥認知的・情緒的学習理論の継続的開発と応用を促進させる、などである⁴⁸⁾。

次に、全米コミュニティ・（ジュニア）・カレッジ協会の定義である。同協会は NADE の運動の影響を受けている。同協会は、「補習教育」を「学力がカレッジ・レベルに到達していない学生に対して、成功する学習者となるように導くプログラム」であり、中等後教育において施されるものであると捉える。「補習教育」は、①適切な基礎学習を習得しないまま「最近ハイスクールを卒業した学生」、②ハイスクール卒業後相当年数経ているが故に、学習面が活動休止状態である「復学成人学生」、③アカデミック達成に対して「低い動機をもつ学生」、④英語を第2外国語とする主に「留学生」、などに対して適切な「アカデミックな手段」を提供することができる、と同協会は主張する。加えて、効果的な「補習教育」とは、「それぞれの学生の能力のレベルに即した教育経験を提供し、アカデミック・エクセレンスの標準を保証し、学業や仕事を続ける上において個々人に必要なアカデミックな技能を構築するもの」と位置づける。つまり、同協会は「個々人の学びの連続体のなかで、それぞれのレベルの必要に即した多様な教育実践を提供する」という解釈を示しているのである⁴⁹⁾。

この両協会と連邦教育省との解釈上の差異であるが、連邦教育省は、より限定された意味合いにおいて、その教育内容を「カレッジ・レベルへの準備教育」と捉えているのは先に述べたとおりである。タームも“remedial education”と伝統的タームを採択している。一方

NADE や全米コミュニティ・（ジュニア）・カレッジ協会などにおいては、「カレッジ・レベルへの準備教育」という単なる教科教育的視角に加えて、段階的課題である「人間発達」のニュアンスを加味することによって、あらゆる人たちの学習レベルや要求に対応していこうとする姿勢を示している。そのことから、プログラム内容も「カレッジ・レベルへの準備教育」に止まらない「総合教育プログラム」的内容を包摂するものがイメージされることになる。

このような NADE, 全米コミュニティ・（ジュニア）・カレッジ協会などの「補習教育」に対する解釈は、コミュニティ・カレッジの「補習教育」の範囲を拡大することになった。つまり、「補習教育」の教育範疇（内容）のなかに「成人基礎教育」（Adult Basic Education）⁵⁰⁾ , 「GEDテスト準備」（General Education Development Preparation）⁵¹⁾ , 「ハイスクール卒業資格取得」（High School Completion）⁵²⁾ , 「ESL」

（English as a Second Language）⁵³⁾ , 「ESL 識字」（ESL Literacy）⁵⁴⁾ などを含めることになったのである。これまでの伝統的取り組みである、カレッジ・レベルのコース・ワークへの準備基礎科目に加えて、「識字レベル」⁵⁵⁾ の科目をも含めた総合教育プログラムとして「補習教育」を捉えるということである。これは、先に引用した NADE や全米コミュニティ・（ジュニア）・カレッジ協会の定義からみられるように、いわゆる識字レベルに学ぶあらゆる学生（学習者）の「発達」を目指す教育へとシフトする文脈のなかで生じた拡大解釈⁵⁶⁾ といえることができる。この概念拡大を、コミュニティ・カレッジにおける「補習教育の基本的枠組み」と筆者は捉える。この基本的枠組みは、以下のように分類できる。

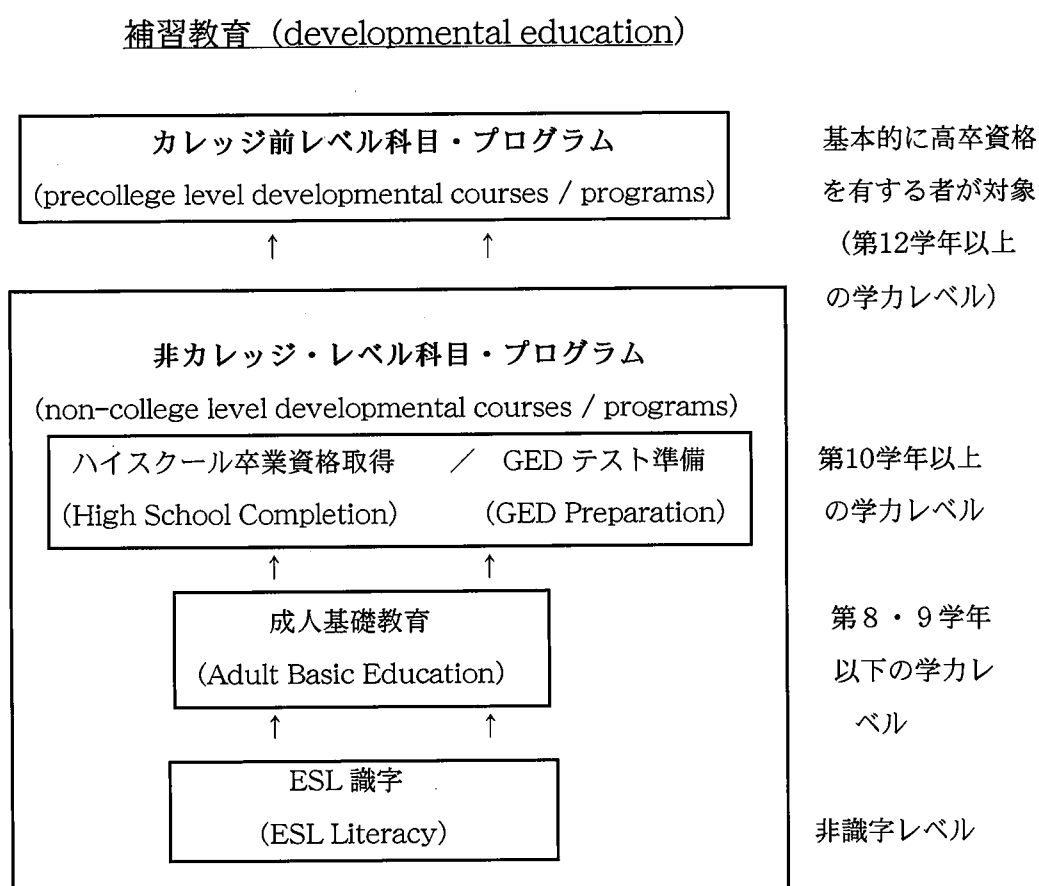
- ①カレッジ前・レベルの「補習教育」（pre-college level developmental education）
- ②非カレッジ・レベルの「補習教育」（non-college level developmental education）

①は、主として「4年制大学・カレッジへの転学単位科目」の登録を目指す学生を対象とした「補習教育」科目・プログラムであり、②は、主として学生（学習者）が短期間での資格取得を目指したり、識字力等を高めることを目的とする教育内容である。

まとめると、コミュニティ・カレッジの「補習教育」は、①の伝統的枠組みに加え、②の「成人基礎教育」など識字教育レベルまでを包摂するものとなる。同プログラムを効果的なものにするための学習環境であるが、補完的科目として「批判的思考技術」, 「スタディ・

スキルズ」，そのための補助的サービスには「カウンセリング」「チューター制度」などがある．施設としては，「学習センター」「個人学習室」を所有しているのが一般的である57)．

ここで，コミュニティ・カレッジの「補習教育」(developmental education)の図式化を試みてみよう．



上に示した各々のプログラムへの対象学力レベルは，コミュニティ・カレッジのカタログや，筆者が実施したインタビュー・アンケートなどから割り出した一応の目安である58)．

「カレッジ前レベル科目・プログラム」の学生は，基本的にハイスクール「卒業資格」(diploma) 取得，あるいは相当レベルの学力を有することがその登録(履修)の条件であるが，ハイスクール卒業の資格を有していない「ハイスクール卒業資格取得」や「GED テスト準備」に登録している学生，「成人基礎教育」などで学ぶ学生よりも学力的に低い場合も

あり得る。ハイスクール卒業後相当年数経ている「復学成人学生」がそれにあたる。というのも、プログラム選択は学力如何にかかわらず、学生(学習者)の希望が優先されるからである。

第3節 カレッジ・レベル前の「補習教育」

第2節において、「補習教育」を、①カレッジ前レベルの「補習教育」(pre-college level developmental education) ②非カレッジ・レベルの「補習教育」(non-college level developmental education)に2分類した。本節においては、特に①カレッジ前レベルの「補習教育」に焦点をあて、その実態に迫るものとする。というのも、本研究は「大学機能」と「補習教育」との係わりのなかから「大学機能」強化の可能性を導出するものであるが、その際、「補習教育」科目と「大学機能」の科目(特には「一般教育」科目)との連続性を検討することが不可避な作業となり、その場合の「補習教育」科目とはカレッジ前レベルの科目を指すことになるからである。援用する資料としては、連邦教育省が全米の高等教育機関⁵⁹⁾を対象に1995年にアンケート調査した結果による‘Remedial Education at Higher Education Institutions in Fall 1995’(1996)から、コミュニティ・カレッジのデータを抽出し紹介する。同資料のデータ採集方法(調査)は、連邦教育省の「全米教育統計センター」(National Center for Education Statistics)が1995年に849の全米4年制大学(公立・私立)と2年制短期大学(公立・私立)に対し、回答者が30分で終了し得る即答式の質問形式(Postsecondary Education Quick Information System)を採用したものである。各々の教育機関の「補習教育」の責任者に回答を依頼している⁶⁰⁾。また、表記方法であるが、本研究においては以後「補習教育」と表記する場合は「補習教育」の科目・プログラムの総体を意味し、「補習教育」科目と表記する場合は、特に個々の「補習教育」の科目を意識して使用するものとする。

1. 高等教育機関における「補習教育」の実状

それでは具体的にデータを検討する。対象時期は1995年秋学期である。また、コミュニティ・カレッジと他の高等教育機関を比較するために、4年制大学（公立・私立）の「補習教育」の調査結果も併せて紹介する。同調査によれば、コミュニティ・カレッジが他の高等教育機関と比するに、「補習教育」科目の提供率が高くなっている。また、マイノリティ学生の占有率と「補習教育」科目提供率との間には、相関関係があるという。実際、コミュニティ・カレッジは他の高等教育機関と比するに、マイノリティ学生の割合は高い⁶¹⁾。

(1) 「補習教育」科目の提供状況

まずは、新入生の「補習教育」登録状況である。高等教育機関の78%が、何らかの1つの「補習教育」科目を提供している。コミュニティ・カレッジの約100%が何らかの1つの「補習教育」科目を提供している（公立4年制大学は81%、私立2年制大学と4年制大学はそれぞれ63%）。「リーディング」は、高等教育機関全体の57%、「ライティング」は71%、「数学」は72%である。「リーディング」においては、約100%のコミュニティ・カレッジ（公立4年制大学は81%、私立2年制大学は29%、4年制大学は52%）が提供している。「ライティング」も約100%（公立4年制大学は71%、私立2年制大学は61%、私立4年制大学は52%）、「数学」もほぼ100%（公立4年制大学は78%、私立2年制大学は62%、私立4年制大学は51%）という結果になっている⁶²⁾。

教育機関の種類	新入生を受け入れた高等教育	「補習教育」科目提供率 (%)			
		リーディング ライティング 数学	リーディング	ライティング	数学
全教育機関数	3,060	78%	57%	71%	72%
型					
公立2年制短期大学 (コミュニティ・カレッジ)	950	100%	99%	99%	99%
私立2年制短期大学 (ジュニア・カレッジ)	350	63%	29%	61%	62%
公立4年制大学	550	81%	52%	71%	78%
私立4年制大学	1,200	63%	34%	52%	51%
マイノリティ学生登録数					
高い教育機関	340	94%	87%	85%	93%
低い教育機関	2,720	76%	53%	70%	70%

(出典) U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,
Postsecondary Education Quick Information System, Survey on Remedial
Education in Higher Education Institutions, 1995 より作成 (p.6)

(2) 科目数

1つの科目領域の平均科目提供数である。「リーディング」の実施平均科目数は2.1科目、「ライティング」は2.0科目、「数学」は2.5科目である。他の科目に比べ、「数学」の割合が多くなっている（マイノリティが少ない高等教育機関も同様である）。コミュニティ・カレッジは、他の高等教育機関に比べ、1つの科目領域の科目数が多くなっているのが特徴である⁶³⁾。

教育機関の種類	リーディング	ライティング	数学
全教育機関数	2.1	2.0	2.5
型			
公立2年制短期大学 (コミュニティ・カレッジ)	2.7	2.7	3.6
私立2年制短期大学 (ジュニア・カレッジ)	*	1.2	1.3
公立4年制大学	1.6	1.5	2.0
私立4年制大学	1.5	1.4	1.5
マイノリティ学生登録数			
高い教育機関	2.2	2.4	2.4
低い教育機関	2.1	1.9	2.5

*信頼あるデータ 不取得

(出典) U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,
Postsecondary Education Quick Information System, Survey on Remedial
Education in Higher Education Institutions, 1995 より作成 (p.9)

(3) 新入生の登録状況

高等教育機関に入学した新入生全体のなかで、29%が何らかの「補習教育」科目を登録している。コミュニティ・カレッジは41%、私立2年制短期大学と公立4年制大学は、新入生全体の約4分の1、私立の4年制大学・カレッジは13%となっている。またマイノリティの割合が高い教育機関ほど「補習教育」の実施率が高くなっている。次に、新入生の科目別登録率であるが、「数学」が全体の24%、「ライティング」が17%、「リーディング」が13%である。マイノリティの割合が高いコミュニティ・カレッジの新入生の登録率が高くなっている⁶⁴⁾。

教育機関の種類	新入生数 (first-time) (千単位)	「補習教育」科目登録率 (%)			
		リーディング ライティング 数学	リーディング	ライティング	数学
全教育機関数	2,128	29%	13%	17%	24%
型					
公立 2 年制短期大学 (コミュニティ・カレッジ)	943	41%	20%	25%	34%
私立 2 年制短期大学 (ジュニア・カレッジ)	56	26%	11%	18%	23%
公立 4 年制大学	726	22%	8%	12%	18%
私立 4 年制大学	403	13%	7%	8%	9%
マイノリティ学生登録数					
高い教育機関	338	43%	25%	85%	93%
低い教育機関	1,790	26%	11%	15%	21%

(出典) U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,
Postsecondary Education Quick Information System, Survey on Remedial
Education in Higher Education Institutions, 1995 より作成 (p.10)

(4) 平均修学期間

「1 年未満」「1 年」「1 年以上」を基準に整理している。高等教育機関全体の 3 分の 2 が平均「1 年未満」と回答。28%が「1 年」, 「1 年以上」が 5 %という結果となっている。「1 年未満」に限定すると, コミュニティ・カレッジは46%, 公立 4 年制大学は69%, 私立 4 年制大学は84%, 私立 2 年制大学は95%で, 他に比べてコミュニティ・カレッジの修学期間が長い⁶⁵⁾。

教育機関の種類	1年未満	1年	1年以上
全教育機関数	67%	28%	5%
型			
公立 2 年制短期大学 (コミュニティ・カレッジ)	46%	44%	10%
私立 2 年制短期大学 (ジュニア・カレッジ)	95%	5%	0%
公立 4 年制大学	69%	27%	3%
私立 4 年制大学	84%	14%	2%
マイノリティ学生登録数			
高い教育機関	53%	34%	13%
低い教育機関	69%	27%	4%

(出典) U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,
Postsecondary Education Quick Information System, Survey on Remedial
Education in Higher Education Institutions, 1995 より作成 (p.12)

(5) 「補習教育」の成功(修了)率

「補習教育」に登録している約4分の3が修了するという。しかし、コミュニティ・カレッジが他の教育機関に比べてその成功率は低い⁶⁶⁾。

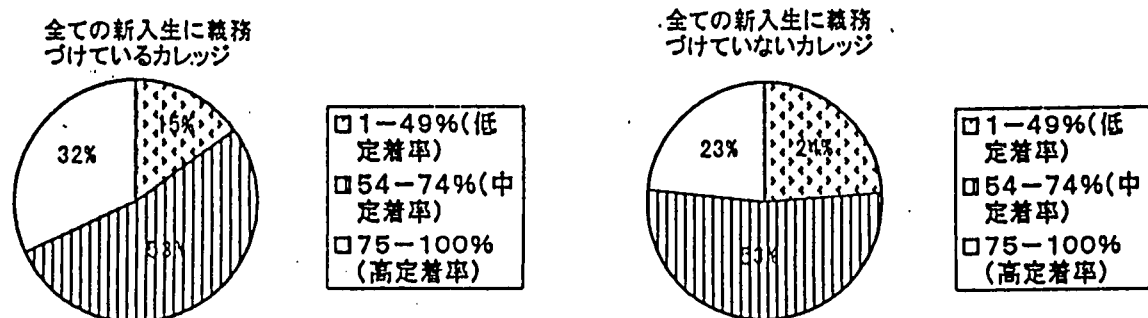
教育機関の種類	リーディング	ライティング	数学
全教育機関数	77%	79%	74%
型			
公立2年制短期大学 (コミュニティ・カレッジ)	72%	71%	65%
私立2年制短期大学 (ジュニア・カレッジ)	*	81%	80%
公立4年制大学	82%	81%	71%
私立4年制大学	84%	88%	84%
マイノリティ学生登録数			
高い教育機関	70%	71%	69%
低い教育機関	78%	80%	74%

* 信頼あるデータ 不取得

(出典) U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,
Postsecondary Education Quick Information System, Survey on Remedial
Education in Higher Education Institutions, 1995 より作成 (p.14)

(6) 新入生の定着率

新入生に何らかの「補習教育」の登録を義務づけている高等教育機関が、そうではない教育機関よりも比較的学生の定着率(次年度へ進級できる率)が高くなっている。義務づけている教育機関のなかで、「義務づけているにもかかわらず『低い定着率』」と回答したのは15%、一方、義務づけていない教育機関のなかで「低い定着率」と回答したのは24%である⁶⁷⁾



(出典) U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,
Postsecondary Education Quick Information System, Survey on Remedial
Education in Higher Education Institutions, 1995 より作成 (p.14)

(7) 「補習教育」科目に単位を認めているか否か

①学位（準学士）の単位として認めている、②各教育機関の修了単位⁶⁸⁾として認めている、③単位として認めていない、の3タイプを軸にアンケートを実施している。「数学」に限定していえば、全ての教育機関のなかで、71%が大学・短期大学の単位として認めている。また、11%が選択の学位につながる単位として、5%が科目の学位の単位として認めている。13%は単位として認めていない。コミュニティ・カレッジの場合、82%が各カレッジ内の単位として認定している⁶⁹⁾。他の科目分野も同じ傾向を示している。

教育機関の種類	リーディング (%)				ライティング (%)				数学 (%)			
	学認 位定 単 位	学選 位択 単 位	教認 育定 機単 関位	非 単 位	学認 位定 単 位	学選 位択 単 位	教認 育定 機単 関位	非 単 位	学認 位定 単 位	学選 位択 単 位	教認 育定 機単 関位	非 単 位
全教育機関数	3	15	72	10	4	17	68	11	5	11	71	13
型												
公立2年制短期大学 (コミュニティ・カレッジ)	1	8	82	9	2	8	81	9	2	7	81	11
私立2年制短期大学 (ジュニア・カレッジ)	*	*	*	*	11	4	66	19	11	4	66	19
公立4年制大学	2	15	74	9	6	11	71	12	4	9	74	13
私立4年制大学	3	34	52	11	5	39	45	10	10	22	55	13
マイノリティ学生登録数												
高い教育機関	4	4	72	21	4	4	70	22	4	3	71	22
低い教育機関	3	17	72	8	4	19	67	9	6	12	71	11

*信頼あるデータ 不取得

(出典) U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,
Postsecondary Education Quick Information System, Survey on Remedial
Education in Higher Education Institutions, 1995 より作成 (p.18)

(8) 「必修科目」か「推奨」か。

4分の3の教育機関が「補習教育」科目を必修としていた。公立（州立・市立）4年制大学の方が、コミュニティ・カレッジよりも履修義務が厳しい⁷⁰⁾。

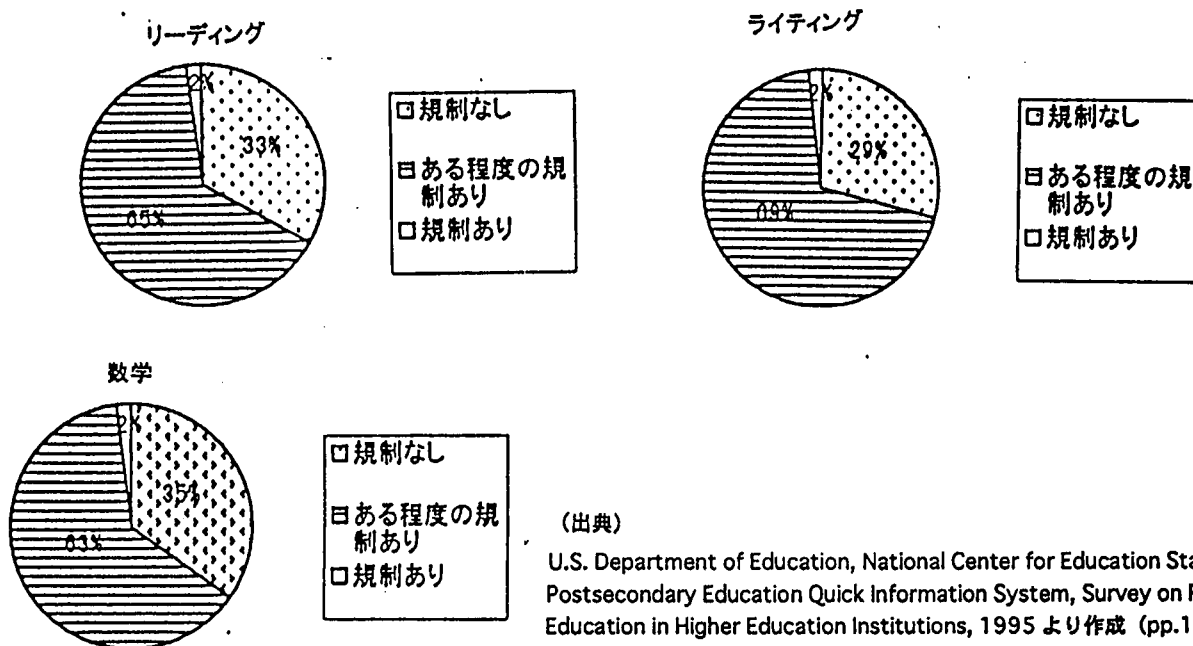
教育機関の種類	リーディング		ライティング		数学	
	必修	推奨	必修	推奨	必修	推奨
全教育機関数	71%	29%	79%	21%	75%	25%
型						
公立2年制短期大学 (コミュニティ・カレッジ)	62%	38%	70%	30%	68%	32%
私立2年制短期大学 (ジュニア・カレッジ)	*	*	84%	16%	82%	18%
公立4年制大学	74%	26%	86%	14%	82%	18%
私立4年制大学	85%	15%	86%	14%	80%	20%
マイノリティ学生登録数						
高い教育機関	76%	24%	79%	21%	78%	22%
低い教育機関	70%	30%	79%	21%	75%	25%

* 信頼あるデータ 不取得

(出典) U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,
Postsecondary Education Quick Information System, Survey on Remedial
Education in Higher Education Institutions, 1995 より作成 (p.19)

(9) 登録(履修)形態

「補習教育」科目と「カレッジ科目」との係わりであるが、①「補習教育」科目と「カレッジ科目」との同時登録(履修)を認める、②「補習教育」科目と「カレッジ科目」との同時登録(履修)を認めない、③「補習教育」科目を登録している学生はいくつかの「カレッジ」科目を同時登録できるが、登録している「補習教育」科目を履修するまで仮に「カレッジ」科目を修了していても単位を認定しない、などその登録(履修)形態は教育機関によって様々である⁷¹⁾。



(10) 選抜方法

選抜方法は、①全ての学生に入学時にプレースメント・テスト (placement test) ⁷²⁾ を実施することによる判断、②学力を判定するさまざまな資料 (SAT/ACT, ハイスchoolのGPA) により、学力的に低いと判断された者のみプレースメント・テストを実施、③さまざまな判定資料により、必修とされたり、促されたりする (placement test は実施しない) ④その他のアプローチ、などである。殆どの教育機関は、入学時のプレースメント・テストの結果をもって判断すると回答している⁷³⁾。

教育機関の種類	リーディング(%)				ライティング(%)				数学(%)			
	①	②	③	④	①	②	③	④	①	②	③	④
全教育機関数	58	23	10	9	60	25	9	7	63	22	8	7
型												
公立2年制短期大学 (コミュニティ・カレッジ)	69	20	3	8	69	22	2	7	70	21	1	8
私立2年制短期大学 (ジュニア・カレッジ)	*	*	*	*	74	20	0	6	79	16	0	5
公立4年制大学	37	34	17	12	48	27	18	7	52	28	14	6
私立4年制大学	45	24	21	10	58	24	17	7	56	22	16	7
マイノリティ学生登録数												
高い教育機関	67	26	2	4	58	25	2	4	68	26	4	2
低い教育機関	56	23	12	10	53	24	10	7	62	22	8	8

* 信頼あるデータ 不取得

(出典) U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,
Postsecondary Education Quick Information System, Survey on Remedial
Education in Higher Education Institutions, 1995 より作成 (p.22)

(11) 実施時間帯

殆ど全ての教育機関が昼間に実施している。コミュニティ・カレッジは公立・私立の4年制大学よりも頻繁に「夜間・週末」に実施し、私立2年制大学あるいは私立4年制大学より夏期講習を多く利用している。また3%がテレビなどを利用した「遠隔地学習」 (distance learning) をおこなっている⁷⁴⁾。

教育機関の種類	昼間	夜間	週末	夏季	その他
全教育機関数	99%	63%	18%	65%	4%
型					
公立2年制短期大学 (コミュニティ・カレッジ)	100%	88%	31%	86%	4%
私立2年制短期大学 (ジュニア・カレッジ)	96%	70%	9%	47%	5%
公立4年制大学	97%	61%	7%	77%	7%
私立4年制大学	99%	30%	10%	38%	2%
マイノリティ学生登録数					
高い教育機関	99%	69%	32%	65%	7%
低い教育機関	99%	62%	16%	66%	3%

(出典) U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,
Postsecondary Education Quick Information System, Survey on Remedial
Education in Higher Education Institutions, 1995 より作成 (p.26)

2. 「補習教育」の問題点と課題

「補習教育」にはさまざまな課題が山積している⁷⁵⁾。ここでは、「補習教育」の問題点と課題について、特に「補習教育」科目に登録する学生の問題点を浮き彫りにする。というのも、第4章にて考察するが、「非選抜入学(登録)制」をとるコミュニティ・カレッジの解決すべき課題は「学生の定着」であり、「学生の定着率」を高めることが「補習教育」の重要な役割であると筆者は捉えている。その意味において、「補習教育」に学ぶ学生の特質を明らかにしておく必要があると考える。その際、「補習教育ジャーナル」誌(Journal of Developmental (& Remedial) Education)に投稿された、全米の「補習教育」研究者・教育実践者らによる研究実践成果・論文に加えて、筆者が実施したアンケート調査の結果(1999)などを拠り所として整理したい。

(1) 「補習教育ジャーナル」誌による問題点の指摘

一般的に「補習教育」に登録する学生は、修学について否定的なイメージをもっている。Cross, K.P. は、「オープン・ドア」(open door)で入学してきた「新しい学生」の特徴として、「学業的に低い達成者」(low-achiever)という点を挙げる。つまり、彼らは、過去の学業経験についてネガティブなイメージをもっており、自らの能力に対する自信が欠如

している点を指摘しているのである⁷⁶⁾。

学生の特徴は、①平均年齢幅30歳（16歳から60歳の間）、②女性の学生の多さ（学生の半数以上）、③文化的背景の多様さ、④学力的格差、⑤多様な修学目的などである。つまり、基本的な学習技能を習得する必要性に迫られて参加する者から、新しい人生へ向けてのステップ・アップの理由から資格取得を目的とする者などと、学生のもつ学習経験やその他の環境によってその動機は一定ではないのである⁷⁷⁾。しかし、「補習教育」担当教員の間では、概して「動機の欠如」に学生の特徴があることで一致している⁷⁸⁾。Cramer, C. は、「動機と自己尊重の低さ」「粗悪な文法」「考えかたの浅さ」「柔軟性の欠如」などを学生の特徴と捉えている⁷⁹⁾。McKoski, M. と Vukovich, D. らによれば、学生の特質を「優柔不断な性格者」「保守的思考者」「深刻な自己懷疑をもつ低い学業達成者」「自信の欠如をとまなう者」「精神的に不健康な者」「修学動機の低い者」などにあるとし、これまでの学業的不達成 (academic failure) に対して深いトラウマをもっているという⁸⁰⁾。Hardin, C. J. は「補習教育」学生を、「カレッジ・レベル学力不到達者」「成人学習者」「外国人学生」「教師から無視されてきた者」「身的・知的障害者」などに分類している⁸¹⁾。Smith, J.O. と Price, R.A. らは、学生を「数千もの高い動機づけをもつハイスクール卒業生」「ハイスクール中退者」「成人学習者」「最近の移民者」「適切な学習技能が欠如している者」などに分類している⁸²⁾。

(2) アンケート調査の結果

ここで、筆者が実施したアンケート結果（1999）を整理しておこう。筆者は、1998年11月から1999年2月の期間に、全米50州のコミュニティ・カレッジを、コミュニティ・カレッジの設置地域別、つまりは「地方系」（rural）、「都会系」（urban）、「郊外系」

（suburban）、「小都市系」（small-town）⁸³⁾などの分類を意識しつつ、無作為にコミュニティ・カレッジを抽出（180校）し、カレッジ前レベルの「補習教育」担当者へアンケート調査を実施した。そのなかで、63校（1999年2月27日現在）から回答を得た。アンケート調査の質問項目のひとつに、「補習教育」（カレッジ前レベル）の課題を問う質問を設けた。その結果を整理したところ、主として「教員」側、「生徒」側、「予算配分」問題などに分類できることが明らかになった。

まずは、分類した項目の割合である（表1）。

(表 1)

問題点	カレッジ数 (63)	%
(1) 教員側の問題	18	28.6%
(2) 学生側の問題	22	34.9%
(3) 予算配分の問題	30	47.6%
(4) その他	5	0.8 %
(5) 特に問題なし	1	0.2 %

(回答カレッジ数は延数, %は小数点第2位切り上げ)

回答を得たコミュニティ・カレッジの設置地域別割合であるが、63カレッジ中、「都会系」は14カレッジ (22.2%)、「地方系」は22カレッジ (34.9%)、「郊外系」は11カレッジ (17.5%)、「小都市系」16カレッジ (25.4%)、という内訳であった⁸⁴⁾。

次に、問題点 (1) ～ (3) を指摘したコミュニティ・カレッジの設置地域別割合をみてみる。まずは、(1) の「教員側の問題」である。「都会系」は4カレッジで、「都会系」は「教員側の問題」を指摘している16カレッジ (18は延数) のなかで25.0%、「地方系」は8カレッジで50.0%、「郊外系」は1カレッジで6.3%、「小都市系」は3カレッジで19.5%という結果であった⁸⁵⁾。

(2) の「学生側の問題」である。「都会系カレッジ」は4カレッジで「学生側の問題」を指摘している17カレッジ (22は延数) のなかで23.5%、「地方系カレッジ」は5カレッジで29.4%、「郊外系カレッジ」は3カレッジで17.6%、「小都市系カレッジ」は5カレッジで29.4%という結果であった⁸⁶⁾。

(3) の「予算配分の問題」である。「都会系カレッジ」は7カレッジで、「予算配分の問題」を指摘している24カレッジ (30は延数) のなかで29.2%、「地方系カレッジ」は10カレッジで42.7%、「郊外系カレッジ」は6カレッジで25.0%、「小都市系カレッジ」は1カレッジで4.2%という結果であった⁸⁷⁾。

①「回答を得たコミュニティ・カレッジの設置地域別割合」と②「問題点を指摘したコミュニティ・カレッジの設置地域別割合」を重ねたとき、(2) の「学生側の問題」に限って言えば、①と②が同程度の割合であった。これは、「学生側の問題」については、設置地域別に関係なく、コミュニティ・カレッジ間の見解の温度差が小さいことを意味する。しかし、(1)(3) からは、①と②の間に確たる重なりを見い出すことが困難である。これは、(1)(3) に対する捉え方が、コミュニティ・カレッジによって一定ではないことを意味する。

そのなかで、「学生側の問題」の細項目についてみてみよう（表2）。

(表2)

(2) 学生側の問題	カレッジ数 (22)	%
① 学習習慣の欠如	11	50.0 %
② 低学力	5	22.7%
③ 生活環境	3	13.6%
④ その他	3	13.6%

(回答カレッジ数は延数, %は小数点第2位切り上げ)

まず、①の「学習習慣の欠如」についてである。これは、ひとつに、ハイスクール卒業直後、あるいは数年経過後、コミュニティ・カレッジに入学（登録）する学生のなかで、過去において学習習慣を身に付けてこなかった「カレッジ学齢者」（18歳～24歳）に問題があるという指摘。今ひとつに、ハイスクール卒業後相当年数経ているがために勉学の習慣を失ってしまった「成人学生」（25歳以上）、に2分類できる。両者とも、学生の「自己学習力の欠如」や「学習態度・姿勢」、つまりは、モチベーションの欠如を指摘するものである。具体的には、出席率の低さ、消極的な授業参加、ドロップ・アウト率の高さ（定着率の低さ）、学習目的の欠如、などがある。前者を指摘するものには、ファーガス・フォールズ・コミュニティ・カレッジ (Fergus Falls Community College : ミネソタ州, 地方系), パートン・カウンティ・コミュニティ・カレッジ (Barton County Community College: カンサス州, 地方系), イースト・セントラル・コミュニティ・カレッジ (East Central Community College : ミシシッピー州, 地方系), オクラホマ州立大学オクラホマ市校 (Oklahoma State University, Oklahoma City : オクラホマ州, 都会系), サザン・ネバダ・コミュニティ・カレッジ (Community College of Southern Nevada : ネバダ州, 郊外系), ニューメキシコ州立大学カールズバッド校 (New Mexico State University - Calsbad: ニューメキシコ州, 小都市系), ヒルズボロウ・コミュニティ・カレッジ (Hillsborough Community college : フロリダ州, 都会系), バークシャー・コミュニティ・カレッジ (Berkshire Community College : マサチューセッツ州: 郊外系), コロラド・ノースウエスタン・コミュニティ・カレッジ・レインジリィ校 (Colorado Northwestern Community College - Rangely Campus : コロラド州, 地方系) などがある。また、後者を指摘するのは、クイーンボーグ・バレイ・コミュニティ・テクニカル・カレッジ (Quinebaug Valley Community-Technical College : コネチカット州, 地方系カレッジ), エル・パソ・コ

コミュニティ・カレッジ (El Paso Community College: テキサス州, 都会系) などのカレッジで、特に成人学生の学力保障の重要性に言及している。

②の「低学力」の問題（これは①と連動するものである）には、学位取得（準学士）・転学を希望する者のなかに、初等教育レベルの学力しか持ち合わせていない学生が少なくないという現実がある。サウス・アイダホ・カレッジ (College of South Idaho : アイダホ州, 小都市系), シェルビー州立コミュニティ・カレッジ (Shelby State Community College: テネシー州, 都会系), カユガ・コミュニティ・カレッジ (Cayuga Community College: ニューヨーク州, 小都市系), ニューメキシコ州立大学カールズバッド校, サザン・ネバダ, などがこの点を指摘している。

③は、特に「成人学生」を取り巻く「生活環境」の問題である。彼らは、家庭を持ちフル・タイムの勤労者であることが殆どである。そのなかで、「補習教育」科目を受講する時間がとれないというのである。この点を指摘するのは、カヤホガ・コミュニティ・カレッジ東部地区校 (Cuyahoga Community College, Eastern Campus : オハイオ州, 郊外系), エル・パソなどである。特に、女性「成人学生」のために育児施設を設置することの必要性を指摘しているのは、オハイオ州立大学南部校 (Ohio University - Southern Campus : オハイオ州, 小都市系) である。なお、同カレッジは、学習センターに育児施設を設置している。

④の「その他」であるが、学生自身の学力についての認識不足を問題点として挙げるコミュニティ・カレッジがある。ノース・アイダホ・カレッジ (North Idaho College: アイダホ州, 小都市系), サウス・アイダホ, コロラド・ノースウエスタン・レインジリィ校などである。

以上、「補習教育ジャーナル」誌と筆者が実施したアンケート調査の結果から「補習教育」に学ぶ学生の問題点を整理した。アンケート調査についていえば、回答者（学長・副学長などの管理職と「補習教育」科目担当者など）の様々な立場により、見解に温度差はあろうが、カレッジ前レベルの「補習教育」に学ぶ学生の問題点の傾向性は確認できたと思われる。

[註]

- 1) Brier, E. によれば、現在知られている学生記録簿 (recordkeeping) は19世紀には存在していないが、数ある他の資料、例えば「機関記録誌や公文書」 (institutional records and archives) , 「学生出版物」 (student publications) , 「同窓会誌」 (alumni collections) , 「機関史」 (institutional histories) , 「紀要論文」 (faculty papers) などからその事実を引き出すことができるという。一例を挙げれば、19世紀のカレッジやユニバーシティにおいて、管理職や教官がカレッジ・レベルの標準を遥に下回る学生の入学を認めていたことは明らかであるという。それらの資料によれば、1828年に、イエール・レポート (Yale Report) が「知能が標準以下の学生」 (students with defective preparation) の入学許可の終焉を要求したという。また、ハーバード大学 (Harvard College) の Eliot, C.W. は、学長就任演説 (1869) で「アメリカのカレッジは、中等教育以前の学校教育を補完する義務を負っている。初等・中等教育機関が与えることができなかった初歩の教育を、カレッジが提供しなければならない」と嘆き、これは「高等教育」に対する明確な挑戦であると位置づけた (“Bridging the Academic Preparation Gap: An Historical View.” *Journal of Developmental Education*, 8 (1), 1984, 2-5) . また、Boylan, H.R. によれば、最も初期のアメリカの大学においては、ギリシャ語・ラテン語の素養に欠ける学生、あるいは牧師の職に就くことを第一義的な目的としない学生などが、カレッジ・レベルの学力を伴わない学生と位置づけられたという (“The Cycle of New Majorities in Higher Education.” In A.M. Frager (ed.). *College Reading and New Majority*. Oxford: OH. College Reading Association, 1990, pp.3-11) .
- 2) Deegan, W.L., and Tillery, D. “The Evolution of Two-Year Colleges Through Four Generations.” In W.L Deegan, and D.Tillery (eds.). *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985, p.27.
- 3) Donovan, R. A. “Creating Effective Programs for Developmental Education.” In W.L., Deegan, and D.Tillery (eds.). *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985, p.103.
- 4) 今村令子『教育は「国家」を救えるか ―質・均等・選択の自由―』東信堂, 1987, p.104.

- 5) Payne, E.M., and Lyman, B.G. "Issues Affecting the Definition of Developmental Education." In J.L Higbee, and P.L. Dwinell, (eds.). *Defining Developmental Education: Theory, Research, & Pedagogy*. Carol Stream, IL: National Association for Developmental Education. 1996, p.13.
- 6) Donovan, R., and Schaier, B. "Networks : A Catalyst for Change." *Journal of Developmental & Remedial Education*, 1 (1), 1978, 15-16., Cross, K.P.
 "Determining Missions and Priorities for the Fifth Generation." In W.L., Deegan, and D.Tillery (eds.). *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985, pp.34-50., Donovan, "Creating , " 103-107.
- 7) 「新しい学生」とは、①大学修学人口とされる18歳から22歳以外の特に25歳以上の学生、②少数の科目のみ受講（登録）するパート・タイムの勤労学生、③中年で家族をもつ女性（正規のカレッジ学生）、④一般成人のための公開講座・通信教育などを受講する学生、⑤夜間や週末のクラスのみ参加する学生、⑥継続教育として勉強する勤労学生、⑦（キャリア・アップのために）実技的・実践的なプログラムを希望する学生、などであるという（Cross, K.P. *Beyond the Open Door -New Students to Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1971, pp.12-16）. Maxwell, M. によれば、「新しい学生」は今やアメリカの高等教育機関では「一般の学生」になっているという（*Improving Student Learning Skills*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979）. また、この「新しい学生」というタームは「非伝統的學生」と同義で使われることも多い.
- 8) Boylan, 3-11.
- 9) Donovan, R.A. によれば, "developmental education" が確とした形をもつようになるのは、1970年代であるという（Donovan, "Creating, " 103-128）.
- 10) この場合、白色人種（Caucasian）以外を「マイノリティ」とする。近年は特にヒスパニック系、アジア系移民が多い（National Center for Education Statistics. *The Condition of Education 1997*. U.S. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1997, p.395, p.397）.
- 11) Roueche, J.E.. "An Interview with Dr. John. E. Roueche." *Journal of Developmental and Remedial Education*, 1978, 1 (1), 5-6.
- 12) Payne, and Lyman, 13.

- 13) Donovan, "Creating, " 103-128.
- 14) Donovan, and Schaier, 15-16.
- 15) Donovan, "Creating, " 103-128.
- 16) Brier, E. "Educating the Underprepared: Magic, Mystery or Miracle. "
Journal of Developmental & Remedial Educaiton, 2. (1), 1978, 6-7.
- 17) Spann, M.G., Jr., and McCrimmon, S. "Remedial / Developmental Education:
Past, Present, and Future." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the
Community College in America: Its History, Mission, and Management*.
Westport, Connecticut: Greenwood, 1994, p.165.
- 18) Spann, M.G., Jr.や McCrimmon, S.によれば, 1960年代後半から1970年代初期にかけ
ての動きであるという (Spann, and McCrimmon, 161) . McGrath, D. や Spear,
M.B.らは, 1970年代と捉えている (McGrath, D. , and Spear, M.B. *The Academic
Crisis of the Community College*. Albany: SUNY Press, 1991, p.49) .
- 19) Clowes, D.A. "More Than A Definitional Program: Remedial, Compensatory,
and Developmental Education." *Journal of Developmental & Remedial
Education*, 4 (1), 1980, 8-10.
- 20) Payne, and Lyman, 12-13.
- 21) Donovan, and Schaier, 15.
- 22) Tomlinson, L.M. "Postsecondary Developmental Programs." *ASHE-ERIC
Higher Education Report 3*. Washington, DC.: George Washington University,
1989 (Payne, and Lyman, 11-20) .
- 23) Cohen, A.M. "Responding to Criticism of Developmental Education." In K.
M. Ahrendt (ed.) . *Teaching the Developmental Education Student*. New
Directions For Community Colleges, no.57. San Francisco: Jossey-Bass, 1987,
p.5.
- 24) Chandler, J., and Colvin, R.L. "Nearly Half of CSU Students Need Remedial
Courses." *Los Angeles Times*, January 6, 1995, p.A1.
- 25) The preceding summarized from "State Notes." *The Chronicle of Higher
Education*, No.3, 1995, p.A41. ("SUNY May Limit Remedial College Courses."
Journal of Developmental Education, 19(3), 1996, 36)
- 26) New York Times, June 27, 1995. (National Center for Education Statistics.

Remedial Education at Higher Education Institutions in Fall 1995. Statistical Analysis Report October 1996. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. 1996, pp.1-2) Spann, M.G., Jr., and McCrimmon, S. らによれば, 1920年代から「補習教育」の役割を4年制大学・カレッジからジュニア・カレッジに委譲する傾向がみられるという。しかし, 実際に「補習教育」というひとつの教育分野として認識されるようになるのは1960年代からと捉えることが適切であろう (Spann, and McCrimmon., 164, 171)。

- 27) Vaughan, G.B. *The Community College Story: A Tale of American Innovation*. Washington, D.C. : American Association of Community Colleges. 1995, pp.2-10.
- 28) ここでは, 第9学年から第12学年レベルの ‘mathematics’ を指している。
- 29) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 2.
- 30) この場合の高等教育機関とは, 「準学士号・学士号またはそれ以上の学位プログラムを提供している機関であり, 中等学校よりも高度な学習」を提供するものを指す。特に, 「学位授与機関」としての4年制大学・カレッジ, 2年制短期大学に限定している (National Center for Education. *Digest of Education Statistics*. U.S. Department of Education, 1996)。
- 31) Clowes, “More Than A Definitional Program, ” 8.
- 32) プログラムの名前を統一することの重要性を主張している者に, Clowes, D.A. 〈 “Form and Function.” *Journal of Developmental & Remedial Education*, 1979, 3 (1), 2-3, 13〉, Ward, B. 〈 “Learnig Lab..Center...Clinic? or What's in Name?” *Journal of Developmental & Remedial Education*, 1979, 2 (3), 4-6〉, Upchurch, R. 〈 “Developmental Mathematics through Rose-Colored Glasses.” *Journal of Developmental & Remedial Education*, 1980, 3 (3), 5-6〉 などがいる。Payne E.M と Lyman, B.G. らは, 多様なネーミングが「補習教育」の「アイデンティティ・クライシス」と言わないまでも, 「アイデンティティ・プロブレム」となっているのではないかという見解をもつ (Payne, and Lyman, 13)。
- 33) Clowes, “More Than A Definitional Program, ” 8.
- 34) Donovan, “Creating, ” 103-128.
- 35) Donovan, “Creating, ” 103-128.
- 36) Donovan, and Schaier, 15.

- 37) ここでは、「科目番号100以上」をカレッジ・レベルの科目としている。
- 38) Roueche, J.E. and Kirk, R. W. *Catching Up: Remedial Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1972, pp.1-23. , Barshis, D.E., and Guskey, T.R. "Providing Remedial Education." In G.B. Vaughan (ed.). *Issues for Community College Leaders in a New Era*. 1983, pp.76-99.
- 39) 「補習教育」についての全米レベルの研究誌 'Journal of Developmental (& Remedial) Education' に掲載された「補習教育」実践者たちの研究論文（理論・実践）や、全米補習教育協会（National Association for Developmental Education）が刊行する学会誌に掲載された研究成果などから、筆者が判断した。
- 40) Ward, 4-6.
- 41) 様々な研究者が、Clowes, D.A. による両概念の比較分析を拠り所としている。一例を挙げれば、Cohen, A.M., Brawer, F.B. らは、Clowes, D.A. の近年の論文〈 "Remediation in American Higher Education." In J. Smart (ed.). *Higher Education Handbook of Theory and Research*, Vol.8. New York: Agathon Press, 1989〉をとり上げている〈*The American Community College (3rd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996〉。その他、Spann, M.G., Jr. , McCrimmon, S. 〈 "Remedial / Developmental Education: Past, Present, and Future." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America*. Westport, Connecticut: Greenwood, 1994〉, McGrath, D., Spear, M.B. らは、本章にてとり上げた論文（1980）を引用している〈 "The Politics of Remediation." In K.M. Ahrendt (ed.). *Teaching the Developmental Education Student*. New Directions for Community Colleges, no. 57. San Francisco: Jossey-Bass, 1987〉。
- 42) Clowes, "More Than A Definitional Program, " 8-10.
- 43) Clowes, "More Than A Definitional Program, " 8-10.
- 44) 社会生活を送るのに必要な、読み・書き・計算能力（Harman, D. *Illiteracy: A National Dilemma*. New York: Cambridge, 1987, pp.8-11）。
- 45) Clowes, "More Than A Definitional Program, " 8-10.
- 46) Clowes, "More Than A Definitional Program, " 8-10.
- 47) "developmental education" に該当する日本語訳の可能性として「発達教育」「発展教育」「開発教育」などが考えられるが、ここでは「開発」について若干の考察を加えてみる。二宮厚美によれば、「開発」という訳出は主として経済学で用いられる言葉で

あり、教育を受けるものを「客体」とするニュアンスが強く教え導く者により「開発させられる」という意味合いを有するという。‘development’とは「人間の内部に宿る潜在的な力を外に向かって顕在化し開花させる」こと、「人それぞれが持ち合わせている力をこの世に実現する」ことであり、それは Maslow, A. のいうところの「自己実現 (selfactualization) = 発達」であるという。つまり「発達」とは、自らが実現させるという「主体」というのである(『いきがいの構造と人間発達』労働旬報社, 1994, pp.7-10)。二宮の論に立てば、‘development’の訳出は、‘developmental education’の教育内容と役割(例えば教員と学生の関係、学生の自己実現の場など)において、学生が営為主体(あるいはそのように期待されている)であれば、「開発」という訳出は不適切ということになる。「補習教育」の教育実践をみると、「補習教育」の様々な呼称を統一しようとする試みは、主として伝統的タームである“remedial education”から“developmental education”への変更、という流れに集約される。この背景の要因は、‘remedial’というタームのもつ「ネガティブ」な響きからの解放という現場からの叫びであった。「補習教育」実践者達は、‘developmental’というタームへの改名をもってこのスティグマを克服しようとした。つまり、ポジティブなイメージを含意する‘developmental’というタームの可能性への期待である。

‘developmental’そのものの語義には段階(stages)の意味を内包することから、個人は「認知成長」(cognitive growth)という連続をもって前進するものであると彼らは捉えた(Nist, S.L. “Developmental Versus Remedial: Does A Confusion of Terms Exists In Higher Education Reading Program?” *Journal of Developmental Education*, 8 (3), 1985, 8-10)。この解釈をもって彼らは「自主的に学ぶこと」を学生に期待するようになった(Vaughan, G.B., and Puyear, D.E. *After Open Door: An Approach to Developmental Education*, 1972, 1-19pp. (ED059714))。つまり、「学ぶ客体」ではなく「学ぶ主体」としての学生への期待である。これを「人間発達」(human development)という視点に帰結させた。これは、主として Piaget, J. や Bruner, J.S., Rogers, C. R. らの心理学的アプローチに依拠するものである(Nist, 8-10., McGrath, and Spear, 50., Barshis, and Guskey, 76)。

- 48) NADE が刊行する研究論文集 ‘Defining Developmental Education: Theory, Research, & Pedagogy. (1996)’ の創刊号の裏面に提示してある。またNADE 発行のポスターには、“developmental education”の教育目標をも併せて明らかにしている。

- 49) Michigan State Board of Education. *A Survey of Student Assessment and Developmental Education In Michigan's Public Community Colleges: Final Report, Second Edition*. 1990, May, p.2.
- 50) 成人を対象にした基礎学習技能習得プログラム。「リーディング」「ライティング」「数学」が基本科目である。基本的に、第8・9学年の学力レベル未満の者を対象としている。その後、「GED テスト準備」「ハイスクール卒業資格取得」などの各プログラムへ進み、高卒資格取得を目指すのが一般的とされている。
- 51) 「GEDテスト」のための準備プログラム。日本でいう「大学入学資格検定」に類似している。
- 52) コミュニティ・カレッジにおいて、ハイスクールのカリキュラムを提供するプログラム。一般的に18才以上を対象としている。
- 53) 主として、アメリカの大学・カレッジへの進学を希望する「英語を母語・母国語としない留学生が対象である（母国において高卒資格をもつものが大半）。
- 54) 日常会話レベルの教育内容が一般的であり、その対象は、主として近年アメリカに移民した人達（アジア系・ヒスパニック系移民）を対象としている（特に、母国で初等・中等の教育レベルを十分に受けていない者が中心）。「全米補習教育センター」（National Center for Developmental Education）のセンター長のBoylan, H.R. 氏は、「ESL」「ESL識字」を「補習教育」（developmental education）のなかに含めるべきではないと主張している。両コースは、どちらかといえば「言語学系」の範疇に入るといえる点。既に、その分野の専門性が確立している点、などをその理由としている（Boylan, H.R., Bonham, B.S., and Bliss, L.B. *National Study of Developmental Education: Students, Programs, & Institutions of Higher Education. Summary Report*. Boone, NC: National Center for Developmental Education, 1992）。〈註49）～53）は、Tacoma Community College（1997-1999）、Pierce College（1994-1996）、Edmonds Community College（1992-1994）などのカタログを参考にした〉
- 55) コミュニティ・カレッジにおける「識字レベル」とは、「成人基礎教育」の教育内容以下（第9学年以下）のレベルを指すのが一般的（Office of Adult Literacy. *Basic skills Competency Indicators: Adult Basic Education, English as a Second Language, Interpersonal and Problem-Solving*. Olympia, Washington: State Board for Community and Technical Colleges, 1997）。

- 56) Barshis, and Guskey, 89-90.
- 57) 「全米補習教育センター」のセンター長 Boylan, H.R. 氏への筆者による書簡での質問のなかで氏は、連邦教育省が「補習教育」(remedial education)の解釈を伝統的枠組みの教育内容に限定していることを指摘し、批判している(1998)。
- 58) ワシントン州のコミュニティ・カレッジへのアンケート調査(1993), Yakima Valley College (1994), Pierce College, Washington State Board for Community & Technical Colleges でのインタビュー(ともに1998年)などをもとに判断した。
- 59) 調査を実施するにあたり連邦教育省は、高等教育機関を4年制大学(公立・私立), 2年制短期大学(公立・私立)と4分類している。この場合の公立2年制短期大学が、コミュニティ・カレッジである。
- 60) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 3.
- 61) Bogart, Q.J. "The Community College Mission." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission and Management*. Westport, Connecticut: Greenwood, 1994, pp.60-73., Deegan, W.L., Tillery, D. and Associates (eds.). *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- 62) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 6.
- 63) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 9.
- 64) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 10.
- 65) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 12.
- 66) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 13.
- 67) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 14.
- 68) 「奨学金」申請要件, 「寮」の入寮条件, 「フル・タイム学生換算単位」としての単位(National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 17)。
- 69) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 17.
- 70) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 19.
- 71) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 19-20.
- 72) 学生がコミュニティ・カレッジ入学(科目登録)時に受ける学力テスト。科目は, 「リーディング」「ライティング」「数学」など。テストの結果により「補習教育」科目の

履修を強制（奨励）される。

- 73) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 21.
- 74) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 26-27.
- 75) さまざまな課題が山積している。「補習教育」についての問題点と課題について、「補習教育ジャーナル」誌（*Journal of Developmental (& Remedial) Education*）に投稿された、全米の「補習教育」研究者・教育実践者らによる研究実践成果・論文に加えて、筆者が実施したアンケート調査の結果（1998～1999）を分析した結果、問題点を「教員」側、「学生」側、「財源」などに分類でき得ることが明らかになった。特に「財源」不足の問題は、深刻である。
- 76) Cross, K. P. *Beyond the Open Door*. London: Josey-Bass, 1974, pp.1-12.
（*Journal of Developmental & Remedial Education*, 2 (1), 1978, 16）
- 77) Griffin, T. “One Point Of View The Expanding Future of Developmental Education.” *Journal of Developmental & Remedial Education*, 5 (1), 1981, 26., Knowles, M., Chickering, A.Wらは成人学生の特質について述べている
（Knowles, M. “An Interview With Malcolm Knowles.” *Journal of Developmental & Remedial Education*, 4 (1), 1980, 2-4., Chickering, A.W. “Interview with Dr. Arthur W. Chickering.” *Journal of Developmental & Remedial Education*, 5 (2), 1982, 16-17, 32）.
- 78) Roueche, J.E. , and Mink, O. G. “Overcoming Learned Helplessness in Community College Students.” *Journal of Developmental & Remedial Education*, 5 (3), 1982, 3-5, 20.
- 79) Cramer, C. “Basic Grammar Through Cognitive Development.” *Journal of Developmental Education*, 9 (3), 1986, 22-24.
- 80) MacKoski, M., Vukovich, D. “New Directions.” *Journal of Developmental & Remedial Education*, 2 (3), 1979, 26-27.
- 81) Hardin, C. J. “Access to Higher Education: Who Belongs?” *Journal of Developmental Education*, 12 (1), 1988, 2-6.
- 82) Smith, J.O. , and Price, R.A. “Attribution Theory and Developmental Students as Passive Learners.” *Journal of Developmental Education*, 19 (3), 1996, 2-6.
- 83) ピーターソンズはコミュニティ・カレッジの設置地域から、「都会系」（urban）とは主都市（major city）, 「郊外系」（suburban）は、主都市へ通勤距離にある居住地

区（住宅街）。「小都市系」（small town）は、小規模であるが人口が密な地域，しかし，主都市までは通勤範囲の距離ではない。「地方系」（rural）は，遠隔地でしかも人口密度の低い地域，などに分類している（Peterson's, 21）。

84) 巻末を参照されたい。

85) 「都会系」は，オースティン・コミュニティ・カレッジ（Austin Community College: テキサス州），チェメケタ・コミュニティ・カレッジ（Chemeketa Community College: オレゴン州），チッペワ・アレイ・コミュニティ・カレッジ（Chippewa Alley Community College: ウィンスコンシン州），エルパソ・コミュニティ・カレッジ（El Paso Community College: テキサス州）の4カレッジ。「地方系」は，イースタン・ワイオミング・カレッジ（Eastern Wyoming College: ワイオミング州），スノー・カレッジ（Snow College: ユタ州），ブルーマウンテン・コミュニティ・カレッジ（Blue Mountain Community College: オレゴン州），バーモント・コミュニティ・カレッジ（Community College of Vermont: バーモント州），デンマーク・テクニカル・カレッジ（Denmark Technical College: サウスカロライナ州），バートン・カウンティ・コミュニティ・カレッジ（Barton County Community College: カンザス州），ミッドスト州立大学ボタノー校（Midst State University, Bottoneau Campus: ノースダコタ州），ケント州立大学ギョーガ校（Kent State University at Geauga Campus: オハイオ州）などの8カレッジ。「郊外系」は，サザン・ネバダ・コミュニティ・カレッジ（Community College of Southern Nevada: ネバダ州）の1カレッジ。「小都市系」は，ニューメキシコ州立カールズバッド校（New Mexico State University at Carlsbad: ニューメキシコ州），カユガ・コミュニティ・カレッジ（Cayuga Community College: ニューヨーク州），カンバーランド・コミュニティ・カレッジ（Cumberland Community College: ニュージャージー州）などの3カレッジ。

86) 「都会系」は4カレッジで，オクラホマ州立大学オクラホマ市校，ヒルズボロー，エル・パソ，シェルビー。「地方系」は5カレッジで，ファーガス・フォール，バートン・カウンティ，イースト・セントラル，コロラド・ノースウエスタン・レンジリィ校，クィーンボーグ・バレイ。「郊外系」は，サザン・ネバダ，パークシャイアー，カヤホガなどの3カレッジ。「小都市系」は，ニューメキシコ・カールズバッド，ノース・アイダホ，サウス・アイダホ，カユガ，オハイオ大学南部校などの5カレッジである。

87) 「都会系」は，サウス・シアトル・コミュニティ・カレッジ（South Seattle Community College: ワシントン州），フィラデルフィア・コミュニティ・カレッジ

(Community College of Philadelphia：ペンシルベニア州)，デルガド・コミュニティ・カレッジ (Delgado Community College：ルイジアナ州)，シンシナティ州立テクニカル・コミュニティ・カレッジ (Cincinnati State Technical and Community College：オハイオ州)，セントラル・ピードモント・コミュニティ・カレッジ

(Central Piedmont Community College：ノース・カロライナ州) チッペワ・バレイ，などの7カレッジ。「地方系」は，アーカンソー州立大学コミュニティ・カレッジ・ホープ校，ケント州立ギョーガ校，ウェナチー・バレイ・カレッジ，ブルー・マウンテン，ホーキー・コミュニティ・カレッジ (Hawkeye Community College：アイオワ州)，スノー，エイケン・テクニカル・カレッジ (Aiken Technical College：サウス・カロライナ州)，マウイ・コミュニティ・カレッジ (Maui Community College：ハワイ州)，イースタン・ワイオミング・カレッジ (Eastern Wyoming College：ワイオミング州) である。クイーンボーグ・バレイ・コミュニティ・テクニカル・カレッジ，など10カレッジである。「郊外系」は，オーエンズボロ・コミュニティ・カレッジ，ビスマルク州立カレッジ (Bismark State College: ノースダコタ州)，ロードアイランド・コミュニティ・カレッジ (Community College of Rhode Island: ロードアイランド州，郊外系)，プレイリー州立カレッジ (Prairie State College：イリノイ州)，サザン・ネバダ，カンザス市立コミュニティ・カレッジ，などの6カレッジである。「小都市系」は，アルピーナ・コミュニティ・カレッジ (Alpena Community College：ミシガン州，小都市系)，のみであった。

第4章 「補習教育」のカリキュラム上での位置づけ

第1節 《試論》論証に際しての確認事項

《試論》を論証するにあたり、確認しておかねばならない事項がある。ひとつは、「枢要をなすプログラム」が有する意味の確認、今ひとつは、「カレッジ前レベルの補習教育」（以後「補習教育」とのみ記す）と「大学機能」との「係わりの事実」についてである。

まずは、「枢要をなすプログラム」についての解釈である。筆者は、「枢要をなすプログラム」の第一義的意味合いを、「コミュニティ・カレッジがレーゾン・デートルを顕示するために中心的役割を担う教育営為」と捉えている。本研究は、コミュニティ・カレッジが「レーゾン・デートル」を顕示する可能性を「大学機能」に求めている。であるから、「枢要をなすプログラム」とは、「大学機能」が効果的に機能する上において不可欠なプログラムということになる。

次に、「補習教育」と「大学機能」との「係わり」について、筆者の見解を示しておくことが肝要であろう。この「係わり」に対して、ひとつの疑問が予想される。つまり、「『補習教育』が『大学機能』に係わっているという事実」は、「補習教育」がアカデミック・カリキュラムの「枢要をなすプログラム」であることを論証することによって確認できるのか、という点である。この疑問に答えるためには、次に示す2点を確認しておく必要がある。ひとつは、「大学機能」への「枢要をなすプログラム」の係わりが可能である、という事例を示す。今ひとつは、「補習教育」（科目）が「大学機能」に組み込まれ得る、という根拠を例示することである。

第1点目である。筆者は、本研究の課題を設定するにあたり、「枢要をなすプログラムは『大学機能』に係わるもの」という前提を立てている。したがって、「カレッジ・レベル・ワーク」の『大学機能』を構成する「一般教育」（アカデミック・カリキュラム）のなかに「枢要をなすプログラム」である「補習教育」科目の教育内容（要素）が鑲められていれば、「前提」の根拠を示すことができるものと考える。第2点目である。これは、基本的に「補習教育」が「カレッジ前レベルの準備教育」ということで、「カレッジ・レベル・ワーク」の「大学機能」と係わりを持ち得るのか、という疑問である。この疑問に対する答えは、第1点目のそれに求めることができる。加えて、カレッジ当局が、カレッジ前レベルの

「補習教育」科目と「カレッジ」科目との分断を期待するものではない、という事実を提示する必要がある。「一般教育」科目と「補習教育」科目との連続性を例示する、ということである。

以上を踏まえ、第1点目の「問い」については第2節にて、第2点目のそれについては第3節にて、それぞれ検討する。

第2節 「枢要をなすプログラム」である「補習教育」

「補習教育」が「枢要をなすプログラム」であることの根拠を示すための手続きとして、①コミュニティ・カレッジが「補習教育」の提供機関的性格を有しているか否か、②「一般教育」科目のなかに「補習教育」の要素が含まれているか否か、③「学生の定着」に貢献するプログラムであるか否か、④「補習教育」科目履修者の「カレッジ」科目への登録（履修）と4年制大学・カレッジへの転学が十分になされているか否か、という4点をそれぞれ検討する。特に、③と④に重点を充てる理由であるが、Cross, K.P. の指摘にもあるように、「非選抜入学（登録）制」をとるコミュニティ・カレッジの解決すべき中心課題は、常に「全学生の定着」であった。その意味において、「学生の定着」率を高めることに貢献するプログラムこそが「枢要をなすプログラム」と考えるからである。また、「補習教育」科目が「枢要をなすプログラム」であるためには、「大学機能」向上に貢献しているという事実を示す必要がある。そのためには、「補習教育」科目履修者の「カレッジ」科目登録（履修）状況と、その後の4年制大学（ここでは特に、地域州立総合4年制大学）への転学が果たされているのか、という点を確認しておくことが必要と考えるからである。

1. 「補習教育」が枢要となる背景 ―アカデミック・レベルの低下―

しかし、第3章で考察したように「補習教育」には問題が山積している。にもかかわらず、「補習教育」が「枢要をなすプログラム」となった背景には、高等教育機関としてのコミュニティ・カレッジに、社会が期待する役割がある。「オープン・アクセス」の完全採用は、多様な学力背景をもつ学生のコミュニティ・カレッジへの入学（登録）を許可することになった。結果として、4年制大学・カレッジへの転学、あるいは学位（準学士）取得希

望者のなかで、「カレッジ・レベルの学力に到達していない学生」を、「カレッジ・レベル」の学力へ引き上げることが、高等教育機関としての主たる責務となってきた。その入学許可基準を採り続ける限り、コミュニティ・カレッジが高等教育機関として期待される役割は、その責務遂行ということになる。

次に「アカデミック・レベル」の「アカデミック」であるが、筆者はそれを「学位・転学プログラム」の教育営為に限定している。ところで、「補習教育」が重要視されるに至った背景には、1960年・70年代からの学生の学力低下がある。カレッジ当局にとって、このような学生が伝統的アカデミック文化へ組み込まれていくことは、1960年・70年代以前には予想できるものではなかった。実際、コミュニティ・カレッジの「アカデミック文化」自体が変化することになった¹⁾。コミュニティ・カレッジのクラスは、あらゆる学力レベルをもつ学生の集まり (heterogeneity) となった。カレッジ当局が①必ずしも学生に「補習教育」科目の履修を強要しない、②財源 (予算) 政策の関係上早く学生をカレッジ・レベルに引き上げる必要があった、などがその理由である。結果として、「必修科目要件」 (core course requirement) や厳しい「基礎必須教育」科目 (prerequisite) ²⁾などを緩やかなものにする必要に迫られることになったのである³⁾。実際、コミュニティ・カレッジに入学 (登録) を希望する学生の大半は、ハイスクール時代の成績は下部の者達であり、4年制大学・カレッジに転学を希望する学生でさえ、その学力レベルはコミュニティ・カレッジの教員からみても低いものである。彼らは「カレッジ・レベルの学力をもつ学生」とコミュニティ・カレッジ内で見做されてはいるが、それはあくまで周りの学生の学力が低すぎることに拠る評価にすぎない。同じ教室に「識字者」 (the literate) , 「やや識字者」 (somewhat literate) , 「非識字者」 (the illiterate) が混在しているのが現実であり、このことがコミュニティ・カレッジのアカデミック・レベルを低下させている根因であると McGrath, D., Spear, M.B. らは指摘する⁴⁾。科目内容や必修科目の単位付与要件の緩和は、「非伝統的學生」 (新しい學生) の学力に合わせるためであり、アカデミック文化のレベルが低くなるにつれて、伝統的手法を用いた教授法をもつ教員は、カレッジ科目 (必修科目) を水で薄めた内容 (largely of watered-down version) に低めることによって応えるようになってきた⁵⁾。Richardson, R.C. Jr., Fisk, E.C., Okun, M.A. らも、コミュニティ・カレッジにおいて、アカデミックな実践が脆弱なものになってきたことを指摘し、彼らはそれをコミュニティ・カレッジの「識字規範」 (norms of college literacy) のレベル・ダウンと捉えた⁶⁾。

これは「新しい學生」の問題のみならず、最近ハイスクールを卒業した學生 (recent graduate students) の問題でもある。1960年代からのハイスクール (Shopping Mall

High School) が施す教育内容のレベル・ダウンが、コミュニティ・カレッジへ与えた影響である。つまり、ハイスクールの教育内容の低下により、コミュニティ・カレッジのアカデミック文化を維持できなくなった、というのである⁷⁾。Cohen, A.M. も1960年代からのハイスクール卒業生の識字力の低下を、理由のひとつに挙げている⁸⁾。つまり、1960年・70年代からの「非伝統的學生」(新しい學生)のみならず、ハイスクールのアカデミック・レベル・ダウンによって産み出された低学力の學生なども、コミュニティ・カレッジのアカデミック文化を低める要因となったのである。これは、コミュニティ・カレッジに学ぶ學生の大半が低学力者であることを意味する。実際、第3章でも指摘したとおり、コミュニティ・カレッジの約100%が何らかの「補習教育」科目・プログラムを提供しており、41%の學生(first-time students entering college)が、何らかの「補習教育」科目を登録している⁹⁾。

第3章において、「補習教育」に学ぶ學生の特徴を列挙したが、学位取得・転学を目指す學生(regular students)も同様の問題を抱えている。というのも、彼らの大半は「危機的状況にある學生」(at-risk student)だからである¹⁰⁾。彼らは、学習の習慣をもっておらず、「自己否定」「自己嫌疑」、ハイスクール時代の「ネガティブな経験」などのトラウマをもっていることが多い。いわゆる知的学業(intellectual work)をこなすための「自信の欠如」である¹¹⁾。このような學生(非伝統學生・低学力ハイスクール卒業生)に対して、コミュニティ・カレッジ側は学力保障をしなければならない。しかし、このような學生とアカデミック・ライフの間は大きく乖離している。研究者(理論家)や実践者達は、彼らのための教育について、新しいコンセプトを開発する必要があった。そのコンセプトは、しばしば4年制大学・カレッジに施されるプログラムとは相反するものであった(パラレル・プログラム: university parallel programs)であった¹²⁾。

このような學生(非伝統學生・低学力ハイスクール卒業生)を擁護する立場の研究者(理論家)には、Cross, K.P., Roueche, J.E., Cohen, A.M., Brawer, F.B., Parnell, D.らがいる。彼らは、1960年・70年代を通して「正規のカレッジ科目」「伝統的学問」を水で薄めた「補習教育」の内容によって、學生達が効果的な「補習教育」のサービスを受けることができなかったという立場をとる。つまり、マスター・ラーニングを取り入れるなど、教授法の革命(instructional revolution)が「補習教育」には不可欠というのである¹³⁾。むしろ、「補習教育」こそが、あらゆる学力背景をもつ學生をコミュニティ・カレッジに定着させ、基礎学力を向上させることが可能である、と彼らは指摘する。教授法開発の具現化により、學生はアカデミック教育や職業教育を享受することができる¹⁴⁾というのである。繰り

返すが、「非選抜入学（登録）制」をとるコミュニティ・カレッジであるならば、それらの学生が成功する学力を向上させることが責務となる¹⁵⁾。「危機的状況にある学生」は、高等教育に学ぶためのひとつの可能性をコミュニティ・カレッジに求めてやってくる。伝統的に「補習教育」がそのような学生の学力を保障してきた¹⁶⁾。

しかし、「学力的にカレッジ・レベルに届かない学生」の大量参入は、コミュニティ・カレッジに使命の再定義を迫ることになった。‘remediation’という際立ったタームは、「高等教育機関のなかでのレーゾン・デートルを確認する」という課題(命題)をコミュニティ・カレッジに突きつけることになったのである¹⁷⁾。4年制大学・カレッジは、多様な修学経験をもち、必ずしも「学習」というものに強い関心を示さない学生に対応しなければならぬコミュニティ・カレッジに、4年制大学・カレッジのための「スクリーニング機関」

(screening agents)としての役割を求めることになった。これは、コミュニティ・カレッジにあるイメージを定着させる一助となった。すなわち、「3流学生のための受け皿機関」というラベリングである¹⁸⁾。

2. 「補習教育」提供機関的性格を内包するコミュニティ・カレッジ

(1) 研究者の視点

ここでは、「補習教育」が中心的機能（中心的役割）を担う教育実践であると捉えている研究者達の見解を整理することから始めよう。

まずは Spann, M.G., McCrimmon, S. らである。彼らは、1960年・70年代にかけての中等教育の基礎教育のレベル・ダウンをもって、コミュニティ・カレッジの主たる機能は、「補習教育」機能となり現在に至っているという見解を示す。特に「オープン・ドア」のコミュニティ・カレッジに入学してくる学生の大半が、社会経済的に底辺層出身であるという事実から、かなりの効果的かつ効率的な「補習教育」の実践をおこなうことが期待されてきたという¹⁹⁾。「補習教育」に対して批判を展開する研究者は多々いるが、「補習教育の重要性」という認識を揺るがす証拠を提示した者は皆無、という点を強調する。むしろ、彼らは「補習教育」機能が「転学」機能にとって替わってきている、という点を指摘する²⁰⁾。「補習教育」の理念は、「公正、自由、そして全ての市民に対する機会保障という意味での民主的理念」に基づいて発展してきた。この力強い理念は、「補習教育」の領域と平等システムの要素との自然な結び付きをなすことになるという。このことは、「補習教育」が「非選抜入学（登録）制」カレッジのプロテクターであり、ディフェンダー的役割を果たしてきたと

いうことを示唆するものでもある。「補習教育」は、ドロップ・アウトの可能性のある学生、つまりは「危機的状況にある学生」各自が設定するあらゆる教育レベルへ導くために、加えて、「補習教育」実践者が、多様な人口構成の変化に対処するために不可欠な教育営為なのである²¹⁾。

次に Cohen, A.M. である。彼もコミュニティ・カレッジに登録している学生の約半数が、何らかの「補習教育」科目を履修しているという事実に触れ、効率的かつ効果的な「補習教育」の実践の実現を期待する²²⁾。また、膨大な割合を占める基礎学力不足の学生を受け入れているコミュニティ・カレッジでは、「補習教育」がカリキュラムの中心 (at the heart of curriculum) となることを予測する²³⁾。高等教育機関であるコミュニティ・カレッジは「補習教育」をもつべきではなく、その役割を「成人学校」「民間セクター」「企業内教育」に委譲すべきであるという、主としてコミュニティ・カレッジの「カレッジ・レベル」科目担当教員の主張がある。つまり、コミュニティ・カレッジから低学力の学生を排除すれば、アカデミックな環境が整備されるというのである。しかし、このような考えに対して、Cohen, A.M. は「今日の現状を認識しない見解」であると喝破する。というのも、彼自身、アメリカ高等教育の発展の鍵概念である「アクセス」を支える教育営為は、「補習教育」という持論をもっているからである²⁴⁾。

Barshis, D.E., Guskey, T.R. らは、コミュニティ・カレッジの「補習教育」は、国家の識字 (national literacy) を改善するための合理的な場 (logical place) であると位置づける²⁵⁾。また、数ある機能のなかでも重要な位置を占めるようになるであろうと、コミュニティ・カレッジの大半が予測している点を挙げる²⁶⁾。実際、コミュニティ・カレッジの管理職は、「補習教育」が最も重要な機能であるということを認識している²⁷⁾。Boggs, G.R., Cater, J.J. らは、「補習教育」がコミュニティ・カレッジのカリキュラムのなかで最も急速に成長してきた領域であり、現在ではカリキュラムのなかで主要な部分 (a major part) を占めるまでに発展していると捉える²⁸⁾。Richardson, R.C., Jr., Bender, L.W. らも、これまでの主機能と考えられていた「転学」機能に替わり、「補習教育」がその中心的役割となってきたという見解を示す²⁹⁾。Roueche, J.E. も、「補習教育」がオープンドア・カレッジの中心 (the heart of an open-door college) であるという見解を示している³⁰⁾。Mellander, G.A., Robertson, B. らは、アメリカの初等・中等教育の教育成果に加えて、労働市場に対応できる一般レベルの技術や情報・識字などの低下を指摘し、コミュニティ・カレッジの「補習教育」は大きく拡張される必要があるという見解を示す³¹⁾。

McGrath, D., Spear, M.B. らは「厳格なアカデミック実践」を「カリキュラムの中心から

周縁へ移動させるべき」という持論を展開する。そして、その役割を担うのは「補習教育」科目の実践であり、その営為こそが「コミュニティ・カレッジの救済機関」たる所以であるという見解を示す³²⁾。実際、コミュニティ・カレッジは、「非伝統学生」の受け皿機関となってきた³³⁾。以上の指摘は、コミュニティ・カレッジの「補習教育」提供機関としての面目躍如たるところであり、コミュニティ・カレッジの主機能（役割）が、「補習教育」機能へシフトしてきたことの証左となろう。

(2) 「補習教育」提供機関としての役割

一般的に、各州の高等教育機関政策者は、コミュニティ・カレッジに「補習教育」機能を委譲し、4年制大学やカレッジからできるだけその責任を回避（自由）させようとしている³⁴⁾。実際、コミュニティ・カレッジが4年制大学・カレッジの「補習教育」を施すことが見慣れた光景となってきた。「補習教育」提供機関としてのコミュニティ・カレッジのルーツは、1920年代に遡る。一方、4年制大学・カレッジは、過去においてより、他の教育機関（特にコミュニティ・カレッジ）に「補習教育」の役割を委譲することを常に策してきた。実際、コミュニティ・カレッジは、1920年代以降、その役割を部分的に担うことが期待されてきた³⁵⁾。

第3章でも考察したように、1990年代よりコミュニティ・カレッジにその役割を委譲する動きが具体的なものとなってきた。高等教育機関レベルでの同プログラムの提供は、初等・中等教育レベルと比するにコストがかかるという点が主たる理由である。「補習教育」を2007年までに廃止するというカリフォルニア州立大学、「補習教育」の全責任を大学システムに組み込まれているコミュニティ・カレッジに委譲する予定のニューヨーク州立大学（State University of New York）。加えて、1年次で「補習教育」を修了していない者は2年次に進級させず、夜間学校かコミュニティ・カレッジに送り戻すことを発表したニューヨーク市立大学（City University of New York）の事例など、「補習教育領域を提供するという姿勢は、今やコミュニティ・カレッジのなかでは共通認識となっている」というイースト・セントラル・コミュニティ・カレッジ（East Central Community College）の主張からも判断できるように³⁶⁾、高等教育機関が施す「補習教育」の役割を、コミュニティ・カレッジが引き受けざるを得ないという傾向が、益々強くなってきた。

3. 「補習教育」の要素を内包する「一般教育」科目

(1) 「一般教育」の概観

ここで、「一般教育」について振り返ってみよう。

「一般教育」(general education) (実践)は、伝統的に4年制大学・カレッジにおいて提供されてきた「リベラル・アーツ」(理論)をコミュニティ・カレッジの現実に合わせてその内容を変換したとするものである。「一般教育」とは、「人文科学」「社会科学」「基礎学習」などの教育内容を内包し、主として学位(準学士)取得・転学のためにデザインされたカレッジ活動である。また、第2章でも考察したように、「一般教育」は「キャリア(職業)教育」の要素を有している。

次に、「一般教育」が提供する科目内容の一般的傾向を挙げてみよう。「一般教育」は次の6分野に大別できる。「科学」(science)、「社会科学」(social science)、「数学」(mathematics)、「人文科学」(humanities)、「作文」(composition)、「芸術」(fine or performing arts)などである。各分野は、基本的に以下の科目内容を有している。3分野の例を挙げてみる。

「科学」系には「農業」(agriculture / non-liberal arts)、「生物」(biology)、「化学」(chemistry)、「宇宙学」(earth and space)、「工学」(engineering / engineering technology)、「物理」(physics)などの科目がある。「社会科学」系は、「経済学」(economics)、「商業」(business)、「マーケティング」(marketing)、「自然人類学」(physical anthropology)、「心理学」(psychology)、「社会学」(sociology)など。「人文科学」系は、「芸術」(art)、「音楽」(music)、「演劇史」(theater history)、「文化人類学」(cultural anthropology)、「外国語」(foreign languages)、「文学」(literature)、「歴史」(history)、「政治科学」(political science)、「哲学」(philosophy)、「宗教学」(religious studies)、「教育」(education)などを有している³⁷⁾。

ところで、第2章(3節)でも述べたように、「コミュニケーション」分野(ここでは、「作文」「外国語」など)には、「リーディング」「ライティング」の要素が鑲められている。であるから、「コミュニケーション」分野以外の科目のなかに、①カレッジ前レベルの「リーディング」「ライティング」「数学」の教育内容が組み込まれているか否か、「コミュニケーション」分野以外の②各科目の教育内容レベルに「カレッジ前レベル」が含まれるか否か、という2点が本項にて考察すべき事柄となる。

ここで、「一般教育」科目の登録状況を確認しておこう。1991年におこなわれた、「コミュニティ・カレッジ研究センター」(Center for the Study of Community Colleges:以

下 CSCC と略す) と「アカデミック達成と転学のための全米センター」(National Center for Academic Achievement and Transfer : 以下 NCAAT) の共同調査によれば、「一般教育」科目の学生登録数は、1986年から1991年の5年間に、52%から56.6%というように、若干の伸びを示している。しかし、科目個々によって増減が確認できる。例えば、「英語」「外国語」「政治科学」などは登録数が増え、「工学」「数学」などは減少している。学際的な「人文科学」系、「社会科学」系などは、最も人気のない科目群となっている

38) .

(2) 「補習教育」の要素を内包することになる背景

コミュニティ・カレッジが「補習教育」提供機関としての役割を期待されてきた背景には、中等教育の教育レベルの低下がある。復学成人学生も含めた、ハイスクール卒業生の識字力低下により、コミュニティ・カレッジは、学生がカレッジ・ワークをこなすための準備教育に力を入れざるを得なくなった³⁹⁾。「1983年以降の中等教育におけるカリキュラム改革が、ハイスクール学生の識字力アップにつながれば、コミュニティ・カレッジの補習教育提供機関としてのプレッシャーは軽減する」⁴⁰⁾、という Cohen, A.M., Brawer, F.B. らの主張が説得力をもつ所以である。

しかし、この現実には、「一般教育」(科目)に「補習教育」(科目)の教育内容の要素を組み込む契機にもなった。というのも、コミュニティ・カレッジの教育実践の中心に「一般教育」が位置づけられてきたこともあるが、特に、ハイスクールが、学生達に中等教育レベルにおいて「一般教育」を身に付けさせることに失敗したからである⁴¹⁾。実際、中等教育機関や高等教育機関は、ハイスクールの失敗を補完する役割を、コミュニティ・カレッジに期待することになった⁴²⁾。この文脈をもって、「補習教育」の教育内容が、「一般教育」(科目)に組み入れられる端緒となったのである。Spann, M.G., McCrimmon, S. らの指摘にもあるように、「補習教育」の拡張的カリキュラムは、今やアメリカ中等後教育のなかでも最大の「隠れたカリキュラム」(hidden curriculum) となっているのである⁴³⁾。

伝統(古典)的「リベラル・アーツ」から、実践的「一般教育」にその内容が変化した主たる背景には、コミュニティ・カレッジの1960年代から⁴⁴⁾「職業教育」重視という教育方針の転換があった。その結果、「リベラル・アーツ」カリキュラムは、「言語」「論理学」「倫理学」を強調したものに变化することになった。具体的には、「合理性の原理」「言語」「判断力」「批判力」「質疑」「創造性」「文化と環境への感性」「歴史の認識(自覚)」などが、「リベラル・アーツ」カリキュラムの教育内容のなかに織り込まれてきたので

ある⁴⁵⁾。これは、基本的に特殊技能 (specific skills) を要求する「職業教育」とリンクしたものである⁴⁶⁾。

一方において、学生の学力低下がある。入学（登録）する学生の大半が、学力的に危機的状況にある者達であり、このことが「一般教育」の教育営為のなかに「補習教育」の要素を組み入れることに正当性を与えることになった⁴⁷⁾。その結果、伝統的（古典的）「リベラル・アーツ」の教育内容は、技術発達 (skill development) 科目の意味合いを有することになった。学生の「リーディング」「ライティング」スキル（基礎学習技能）などの識字力向上が、「一般教育」に期待される役割となってきたのである⁴⁸⁾。実際、コミュニティ・カレッジは、「補習教育」が「一般教育」の教育実践を補完するもの、と認識するようになってきた⁴⁹⁾。

(3) 「一般教育」の教育内容の実態

a. CSCC とNCAAT の調査結果

まずは、「補習教育」科目がどのような形で「一般教育」科目に組み込まれているか、前述の CSCC とNCAAT などの調査結果からみてみよう。

同調査は、「一般教育」科目を「習熟度レベル」 (the level of proficiency) でカテゴライズした。①「補習」 (remedial) , ②「標準」 (standard) , ③「上級」 (advanced) などの3段階である。①「補習」は、「カレッジ単位」としては換算されない科目。②「標準」は、主として「入門科目」で「基礎必須教育」科目 (prerequisite) を必要としないが、一応転学などの「カレッジ単位」として認定される科目。③「上級」は、「転学」「4年制大学・カレッジの前期課程と同等」レベルとして認められる科目、である⁵⁰⁾。同調査では、「一般教育」の6分野を「人文科学」「英語」「芸術」「社会科学」「科学」「数学とコンピュータ」としている。

次の図は、6分野でコミュニティ・カレッジが提供する「補習」「標準」「上級」の割合である。「英語」の30.5%が「補習」レベル、「標準」となると49.7%、「上級」は、19.8%という結果であった。「数学とコンピュータ」も、「英語」と類似した割合となっている。概して、「標準」の割合が高くなっているのが特徴である。しかし、この「標準」科目は「基礎必須教育」科目を要件としないため、転学先の4年制大学・カレッジから「カレッジ」科目とは認められない場合も多い。となれば、「転学」「4年制大学・カレッジの前期課程と同等」レベルとして認定される科目に至っては、17.4%~37.2%にすぎないということになる⁵¹⁾。

6分野でコミュニティ・カレッジが提供する

「補習」「標準」「上級」の割合（％）

6分野	「補習」	「標準」	「上級」
人文科学	0.1	82.5	17.4
英語	30.5	49.7	19.8
芸術	0.0	62.8	37.2
社会科学	0.0	85.8	14.2
科学	1.0	67.6	31.7
数学とコンピュータ	15.9	62.2	21.9

*サンプル数：164カレッジ

（出典） Center for the Study of Community Colleges,

“Total Community College Curriculum Study

in 1991,” in Cohen and Ignash, 1993 より作成

(p.17)

次は、6分野で「補習」「標準」「上級」を提供するコミュニティ・カレッジの割合である。アンケートに参加した59％～87％のコミュニティ・カレッジが、「上級」レベル科目を提供している。83％～100％のコミュニティ・カレッジが「標準」レベル、「補習」レベルは0％～89％という幅のある結果となっている⁵²⁾。

6分野で「補習」「標準」「上級」を提供する

コミュニティ・カレッジの割合（％）

6分野	「補習」	「標準」	「上級」
人文科学	1	97	80
英語	89	99	84
芸術	0	83	75
社会科学	0	98	59
科学	5	100	87
数学とコンピュータ	65	98	86

*サンプル数：164カレッジ

(出典) Center for the Study of Community Colleges,
“Total Community College Curriculum Study
in 1991,” in Cohen and Ignash, 1993 より作成
(p.17)

以上の結果から、「一般教育」科目の大半が「標準」から「上級」レベルという傾向性があることが明らかとなった。

b. コミュニティ・カレッジの実践

ここでは、「リーディング」「ライティング」スキル（基礎学習技能）と「一般教育」科目との係わりについてみてみたい。

「危機的状況の学生」がもつ問題の大半は、「リーディング」力が低下している。「リーディング」力の低下は、社会科学や人文科学分野のクラスで学ぶことが困難なものとなる。というのも、「リーディング」力は全てのアカデミック科目と関連しているからである⁵³⁾。また、「リーディング」は、転学・職業教育と両方にサービスするスキルである。実際、転学・準学士取得科目の大半が、言語を通した「リーディング」「ライティング」「解説」「コミュニケーション」を習得済み要件としている。「職業教育」科目も「リーディング」が基本である。であるから、学生は、「リーディング」「ライティング」の要素をもたないカリキュラムから逃れることはできない。コミュニティ・カレッジにて学ぶ上での基礎学習技能は、テキストを読み、試験の質問を理解するスキルである。つまり、「一般教育」科目を履修する上において、学生が基礎的識字力をもつことが不可欠なのである⁵⁴⁾。

ここで、カレッジ前レベルの「リーディング」「ライティング」スキルを、「一般教育」科目の授業のなかに織り込んでいる実践の一例を紹介したい。まずは、シカゴ市立カレッジ（City College of Chicago：イリノイ州）である。同カレッジは、「人間発達」「社会科学」「数学」「ビジネス」「人類学」などの「一般教育」科目のコア・スキルとして、「リーディング」「ライティング」を課している⁵⁵⁾。次に、グレイター・ハートフォード・コミュニティ・カレッジ（Greater Hartford Community College：コネティカット州）である。同カレッジは、第1学期目に学生全員に対して、「リーディング」「ライティング」プログラムに登録することを強要する。第2学期では、例えば一般教育科目の「西洋文明」に「リーディング」「ライティング」「スピーチ」を組み入れる。学生は、「西洋文明」の

テキストを使用しながら「リーディング」「ライティング」「スピーチ」のスキルを習得する。「ライティング」を例に挙げれば、「西洋文明」などの「一般教育」科目のクラスで、「テーマの絞り方」「エッセイの書き方」「リサーチ・ペーパーの進め方」などを学ぶ⁵⁶⁾という具合である。最後に、ループ・カレッジ (Loop College, Chicago City College : イリノイ州) である。同カレッジでも、「生物学」「社会学」「幼児学」などの「一般教育」科目は、「リーディング」「ライティング」「進路指導」(educational and vocational counseling)「心理学(自己発達)」などと抱き合わされている。テキストは「一般教育」科目のそれを使用し、学生に「リーディング」「ライティング」スキルの習得をさせるのである⁵⁷⁾。

カレッジ・レベルの「数学」は、「一般教育」科目の科学系分野の基礎科目である。「数学」を「基礎必須教育」科目に指定しているカレッジも多々ある。例えば、「環境科学」(Environmental Science)などは、「環境科学」科目の10%程度「数学」を組み入れている⁵⁸⁾。しかし、CSCCの全米調査によれば、97%のコミュニティ・カレッジが「入門数学」「中級数学」を提供、87%が「上級数学」、64%が「応用数学」あるいは「技術関連の数学」という結果であった。その内容は、「代数前」「入門代数」「幾何学」「中級代数」「三角法」「カレッジ代数」「補習数学」(developmental/remedial mathematics)などの入門から中級レベル科目である⁵⁹⁾。「アメリカ数学協会」(Mathematics Association of America)の調査によれば、「補習数学」は、82%が「初級代数」、68%が「算数」、中級代数が53%という結果であった⁶⁰⁾。また、「カレッジ代数」以外は、「基礎必須教育」科目の要件を課されておらず、その内容も中等教育レベルということから、「補習教育」相当レベルということも可能であろう。まさにコミュニティ・カレッジにとって、ハイスクール・レベルの数学力を身につけられなかった学生達に対して、効率的に治療を施すための「教授法」を開発することが喫緊なる課題なのである⁶¹⁾。

4. 「学生の定着」に貢献する「補習教育」

(1) 総合プログラムとしての「補習教育」の役割 - 「定着」率への影響 -

まずは「定着」(retention)のタームについて触れておこう。ここでの「定着」とは、「学生がコミュニティ・カレッジを退学(drop-out / stop-out)することなく、自らが設定した教育目標を目指す状態にある」ことである。1960年代においては“persistence”というタームが使用されていたが、1970年代の間にそのタームは“retention”へと変化した

た。その背景には、ドロップアウト防止への取り組み（プログラム開発・技術）により、学生を「引き留める」ことが可能になったと判断するコミュニティ・カレッジの認識がある⁶²⁾。筆者は、そのタームの含意する「引き留め」から、「学生の定着」と訳出する。実際、コミュニティ・カレッジではどれくらいの「ドロップ・アウト」率なのであろうか。Noel, L., and Levitz, R. らがおこなった調査によると、コミュニティ・カレッジ全体の46%の学生が「ドロップ・アウト」を経験したという⁶³⁾。「オープン・アクセス」を完全採用するコミュニティ・カレッジでの学生定着の困難さを垣間みることができる。

コミュニティ・カレッジには多様な学生が入学（登録）しているが、特には、「非伝統的學生」をコミュニティ・カレッジに「引き留める」ことが責務となっている。というのも、実際にドロップ・アウト率が低いのは、フル・タイム登録の若年齢層の学生、いわゆる「伝統的學生」（traditional college students）という傾向性が認められているからである。彼らは、高成績を取得し、主として昼間にカレッジに通い、クラブ活動やカレッジ自治会などの何らかの活動に携わり、アドバイザーや教員と交わりをもつ⁶⁴⁾。非伝統的学業パターン（パート・タイムを基本とする）をもつ学生には、コミュニティ・カレッジの管理外の問題もある。彼らは一般に、1単位か2単位を登録し、気軽にカレッジを去り再び登録してくる。学習への動機づけもあまり強くなく、指導担当員（アドバイザー）や教員と交わることも少ない⁶⁵⁾。Cohen, A. M.とBrawer, F.B. が1989年におこなった全米調査では、カレッジを去った学生の39%がスタディ・グループに不参加であり、34%が教員やアドバイザーとの交流が乏しく、45%が授業以外での会話には積極的ではなく、そして約半数がカウンセラーとのカウンセリング経験がない、という結果になった。となれば、コミュニティ・カレッジのスタッフは学生の抱える問題を見極め、学生がそのようなサービスに乗る環境を整える、つまりは、カレッジが援助し得る形は何なのかを模索することが望まれることになる⁶⁶⁾。コミュニティ・カレッジは、このような「非伝統的學生」（新しい學生）の受け皿機関（救済機関）としての役割を果たさなければならない。これは、コミュニティ・カレッジが管理外の問題に対応しなければならないことを意味する。例えば、コミュニティ・カレッジを去る主因には、「健康問題」「チャイルド・ケア」「経済的問題」「不都合な時間割り」「転居」などがある⁶⁷⁾。

このような状況の下、学生の「定着」に向けて、概念拡大の結果、総合教育プログラムの意味合いをもつことになった「補習教育」（developmental education）の役割が期待されてきた。というのも、「カウンセリング」「アドバイジング」などの学生サービスは、ドロップ・アウト阻止には効果的という認識がカレッジ当局にあるからである。3章でも考察した

ように、3R'sと「カウンセリング」「チューター制度」「スタディ・スキルズ」「セミナー」、などの特別なカレッジの介入とのコンビネーション教授（combination instruction）をもつ「補習教育」（developmental education）への期待である。これは、新入生の約71%が、登録後4週間という初期にドロップ・アウトするという、各コミュニティ・カレッジがもつ調査結果、および教育経験（実践）に依拠するものである。これはある意味において、入学（登録）時初期に、カレッジが学生に十分なケアをすれば「定着」率は高まることを意味する⁶⁸⁾。このケアとは、「補習教育」（developmental education）である。すべての「補習教育」（developmental education）活動の意図は、学生をカレッジに止まらすことであり、学生がアカデミック、あるいは職業プログラムを満足に終（修）了することができるように、学生の基礎学習技能を向上させることにある。つまり、「学力的にカレッジ・レベルに到達していない」学生に対して、どのように教育を展開するのかが、コミュニティ・カレッジにとって苦痛の種（thorniest problems）なのである⁶⁹⁾。数多くの論文（ERICのデータベースを含む）が、習熟度別クラスの実施や、「補習教育」（developmental education）クラスでの基礎学習技能を学ぶことが有効であることを示唆している。つまり、教員が学生達に注意を払い、カウンセリングと統合した教授をおこない、多彩な学習教材を提供することに加えて、特別なトリートメント（special treatment）、すなわち、補助的「カウンセリング」「チュータリング」「学習支援」などを施したとき、学生は学業の専念への動機づけをおこなうことができ、カレッジに「定着」する可能性が高くなるというのである⁷⁰⁾。その意味において、総合教育プログラムである「補習教育」（developmental education）の有効性とその役割は、コミュニティ・カレッジの教育実践のなかでも看過できない。

（2）「定着」の実態

ここで、筆者が3章でも示したコミュニティ・カレッジへ実施したアンケート（1998～1999）結果をみてみたい。質問は回答者に対して、学生が「カレッジ・レベル・ワーク」に進んだ際、「補習教育が学生をカレッジに留めるのに寄与したか」という内容であった。この調査では、大半のコミュニティ・カレッジが、学生の定着には「補習教育」が効果的であるという考えを示した。63カレッジのなかで「効果が認められない」と回答したのはわずか3カレッジ。60カレッジ（95.2%）が「寄与している」というものであった。「効果が認められない」と答えた全てのカレッジが「都会系」カレッジであった。

ここで、「効果がある（寄与している）」という回答のなかで、主なものを整理しておこ

う。

まずはブルー・マウンテン（Blue Mountain Community College）である。同カレッジによれば、「補習教育」に登録する学生の大半は、「成功へのモチベーション」と「重要な基礎技能」を獲得するための最後の機会として「補習教育」を捉えているという。また、「補習教育」は、その教育実践なくしては成功を期待できないであろう学生たちのための「不可欠な提供」（a necessary offering）という回答であった。ケント州立大学ギョーガ校（Kent State University – Geauga Campus）は、「補習教育」は、学生がカレッジに定着する機会を提供するものと位置づける。サウス・アイダホ・カレッジ（College of South Idaho）によれば、学生が「補習教育」のような学習支援プログラムを利用できない場合、カレッジ・レベルでの定着は、警告的に低いものとなるであろうという。キャロル・コミュニティ・カレッジ（Carroll Community College）によれば、学生がカレッジ・レベル・ワークをこなすためには、「補習教育」のスキル習得が大前提であるという。シンシナティ州立テクニカル・コミュニティ・カレッジ（Cincinnati State Technical and Community College）は、「補習教育」の重要性は認めながらも、「補習教育」の履修は短期間であるほど学生の成功率は高いことを指摘している。

次に「補習教育」の学生に与える影響を、精神面に求めているコミュニティ・カレッジの例を紹介する。カヤホガ・コミュニティ・カレッジ（Cuyahoga Community College – Eastern Campus）、カンザス市立カンザス・コミュニティ・カレッジ（Kansas City Kansas Community College）などによれば、「補習教育」は、学生が継続するための自信や技能を提供するという。アンソン・コミュニティ・カレッジ（Anson Community College）も、「補習教育」が学生に必要とされる基礎学習技能を提供するばかりでなく、彼らが成功する上において、極めて重要な自己尊敬（self-esteem）と自信を確立することを手助けできる点を主張する。マイルズ・コミュニティ・カレッジ（Miles Community College）は、一度「補習教育」に学ぶ学生が、自らの学力に自信をもつことができれば、継続の動機づけとなり、「補習教育」こそがそれを支援することができるという。

「補習教育」が、学生の「定着」への貢献度をデータとしてもつコミュニティ・カレッジもある。サウス・シアトル・コミュニティ・カレッジ（South Seattle Community College）やコロラド・ノースウエスタン・コミュニティ・カレッジ-レンジリィ校（Colorado Northwestern Community College – Rangely Campus）などは、各々がもつデータにより、低学力の学生は「補習教育」の恩恵を必ず受けていることを指摘する。デンマーク・テクニカル・カレッジ（Denmark Technical College）のデータによれば、「補習

教育」を履修する学生の定着率は83.5%。セントラル・カロライナ・テクニカル・カレッジ（Central Carolina Technical College）は、「補習教育」サービスと機会がなければ、学生の3分の1、あるいは4分の1の学生がカレッジレベルに進めなくなってしまう点を指摘する。また同カレッジの最新のデータ（1997-1998）によれば、81%の「補習教育」修了率と、その後カレッジ・ワークでの80%の定着率であるという。

イースタン・ワイオミング・カレッジ（Eastern Wyoming College）によれば、「補習教育」科目を登録する学生は、一般的に「補習教育」科目の履修を推奨されたもので履修しなかった学生よりも「定着率」が高いという。ホークキー・コミュニティ・カレッジ

（Hawkeye Community College）も同様の見解を示すが、「補習教育」の履修を必要としなかった学生（ここでは、正規の一般学生）に比べ、「補習教育」を修了しカレッジ・ワークへ進んだ学生の「定着率」は必ずしも高くないことを指摘する。フィラデルフィア・コミュニティ・カレッジ（Community College of Philadelphia）、なども同様の見解を示す。しかし、両カレッジは、「補習教育」を履修する学生で1 Semester 継続し得た者は、当初より「補習教育」の履修を必要としなかった学生と同率の「定着」をみせているという。一方、バックス・カウンティ・コミュニティ・カレッジ（Bucks County Community College）などは、「補習教育」を当初より必要としなかった学生と同程度の「定着」率を示していることを例に挙げる。しかも、カレッジ・レベルに進学後も、安定した成績を残しているという。

サザン・ネバダ・コミュニティ・カレッジ（Community College of Southern Nevada）、オハイオ大学サザンキャンパス（Ohio University - Southern Campus）は、学生の「定着」問題は、学生のモチベーションにあると指摘する。学習に対して真摯に取り組む（高い動機をもつ）学生は、転学科目においてもよい結果を果たす。カレッジ・レベルには学力的に到達していなくとも、モチベーションの高い学生に対して「補習教育」の貢献は大きいというのである。一方、確たる目標をもたない（もとうとしない）学生は、もつ学生よりも向上はみられないという。彼らはしばしば「ドロップ・アウト」し、成績も好ましくないという。ニューメキシコ州立大学カールズバッド校（New Mexico State University at Carlsbad）によれば、学生の「定着」の問題は、全てのコミュニティ・カレッジの問題でもあることを指摘する。学生の成功は、最初の1年目に拠るところが大きいという。実際、学生（成人）がもつ学業継続への拘泥が、仕事、財政面、家庭の問題、など外的要因によって諦念に結びつく場合も多々ある。しかし、一般的には「補習教育」の履修を義務づけられる学生や、非カレッジ・レベルのプログラムであっても、その学業を滞りなく克服する学生

は、学位取得や資格取得のために継続してカレッジに残ることが多いという。チャンドラー・ギルバート・コミュニティ・カレッジ（Chandler-Gilbert Community College）の「定着」パターンは、担当教員の教授法に拠るところが大きいという。つまり、教授法が優れていれば、著しく高い「定着」率を示す、というのである。セントラル・メイン・テクニカル・カレッジ（Central Maine Technical College）によれば、「補習教育」に学ぶ多くの学生は、「補習教育」が学位や資格を取るための教育実践であると信じているという。

5. 「カレッジ」科目への登録（履修）と4年制大学への転学状況

(1) 「カレッジ」科目への登録（履修）状況

第3章で援用した連邦教育省のデータによれば（1996）、「補習教育」科目の修了率は、個別科目的には「リーディング」は72%、以下「ライティング」71%、「数学」65%という結果であった。約7割の「補習教育」科目在籍学生が「補習教育」科目を履修したことになる。筆者がおこなったアンケート（1998～1999）のなかで、セントラル・カロライナ・テクニカル・カレッジ（Central Carolina Technical College）などは、81%の修了率という結果を示した。加えて、第3章（2節）で分類したように、カレッジ前レベルの「補習教育」に学ぶ学生のほぼ全員が「カレッジ・レベル」の科目登録（履修）を目指す者である。

筆者がおこなったアンケート（1998～1999）でも、カレッジ前レベルの「補習教育」を終えた者の大半が「カレッジ」科目への登録を希望しているという結果を得た⁷¹⁾。しかし、管見の及ぶ限りではあるが、「補習教育」科目履修者の「カレッジ」科目への登録（履修）状況についてのデータを提示する研究は見受けられない。そこで、実際の登録（履修）状況に迫るための可能性として、①「補習教育」科目と「カレッジ」科目との登録（履修）形態、と②「カレッジ」科目内容の系統化を目指す事例、などを考察する。この①②は、「補習教育」に学ぶ学生が同時に「カレッジ」科目を登録する機会を得ていることを例示するものである。

まず①であるが、「正規の科目領域」カリキュラムのなかに「補習教育」科目を組み入れるという考え方である。第3章（3節）のデータが示すように、「補習教育」科目と「カレッジ」科目（1・2科目程度）との同時履修を認めているカレッジが、各科目ともにほぼ100%を占めている。詳細は次節に譲るが、このシステムは、「補習教育」科目の実施形態である「統合学科」型に多くみられる。加えて、同時履修をおこなっているなかでも「『カレッジ』科目を同時登録できるが、登録している『補習教育』科目を履修するまで仮に『カ

レッジ』科目を履修していても単位を認定しない」などの履修形態をとっているカレッジもある。主として、「補習教育」科目実施形態の今ひとつの型である、「分離学科」型がこのシステムを実践している。

次に②である。これは、「補習教育」科目を「基礎必須教育」科目としている例である。

Perin, D. は、2つの型を例示する。ひとつは、「連結科目」〈linked courses / 「群生科目」(clustered courses)〉, 今ひとつは「注入科目」(infused courses)である。前者は、1科目の「カレッジ」科目(one content course)に、1科目以上の「ライティング」「リーディング」などの「スキル」科目(基礎学習技能: academic skills courses)をつなげる型である。つまり、学生は「スキル」科目終了直後、継続して「カレッジ」科目を登録することになる。その一連の流れを終えることにより、ひとつの「カレッジ」科目を履修することになる。「カレッジ前レベルの『補習教育』科目を『基礎必須教育』科目に位置づけた型」と言い換えることができる⁷²⁾。

次に、後者の「注入科目」である。これは、ひとつの「カレッジ」科目のなかに、「スキル」科目の要素を組み込むものであり、本節の実践例〈3-(b)〉と同じ型である⁷³⁾。Perin, D. によれば、コミュニティ・カレッジで実施されている「注入科目」には3つのタイプがあるという。そのタイプとは、①「注入職業科目」(infused occupational courses), ②「応用アカデミック科目」(applied academic courses), ③「混種科目」(hybrid courses)である。①は、「ライティング」をカレッジ・カリキュラム上でのコア科目に位置づけることにより、「放射線テクノロジー」などの「カレッジ職業」科目のなかに「スキル」科目を組み入れるもの。②は、「職業教育」のテーマを用いて「スキル」科目を教える方法。③は、「職業的教科内容」と「カレッジ・レベルの教科内容」を同程度に強調するタイプである⁷⁴⁾。

(2) 地域州立総合4年制大学への転学状況

第2章で「カレッジ・ワーク」の目標レベルを設定した。そこで、ここでは特に地域州立総合4年制大学への転学を意識して考察する。

「補習教育」を終えた学生が「カレッジ」科目に登録(履修)する可能性については、

(1) にて考察した。その結果、「補習教育」に登録(履修)する学生が、同時に「カレッジ」科目に登録(履修)できるシステムを、大半のコミュニティ・カレッジがもっていることが明らかになった⁷⁵⁾。しかし、「補習教育」科目の履修経験のある学生が4年制大学・カレッジへの転学率を示すデータは、管見の及ぶ限りでは見あたらない⁷⁶⁾。そこで、4年制大学、特に地域州立総合4年制大学へのスムーズな転学のシステムが確立している事例を

①「共通科目番号制度」(common course numbering system)，②転学単位としての「非リベラル・アーツ」科目(non-liberal arts / occupational courses)，などを考察することを通して、「補習教育」科目修了学生の地域州立総合4年制大学への転学に迫ってみたい。

まずは、①の「共通科目番号制度」である。これは、同じ州内(学区内)にあるコミュニティ・カレッジと、特に地域州立総合4年制大学(前期2年課程)で実施される制度である。「カレッジ」科目に共通の番号をうつことにより両機関の「カレッジ」科目間の整合性を促進し、転学をよりスムーズなものにすることを目的にしている⁷⁷⁾。カリフォルニア州・カンサス州・テキサス州・フロリダ州を始めとする大半の州がこの制度を用いている⁷⁸⁾。また、この制度をもつ州の高等教育部局は、一般的に「接続委員会」(articulation agreement)設置し、両機関が提供する「カレッジ」科目の整合性などを確認する作業をおこなっている⁷⁹⁾。

次に、②の転学単位としての「非リベラル・アーツ」科目である。これは、①に連動するものであるが、コミュニティ・カレッジが実施するカレッジ・レベルの「非リベラル・アーツ」科目を地域州立総合4年制大学が転学単位として認定しようとするものである。これは、これまでの考察にみられるように、高等教育機関が地域経済発展に寄与することが求められ、その結果「大学機能」、厳密には「カレッジ・レベル」科目のなかに「非リベラル・アーツ」科目が組み込まれてくるようになったことが主な要因である。学生の低学力というのが一方においてある。

「非リベラル・アーツ」科目が転学単位として認定されることにより、コミュニティ・カレッジから地域州立総合4年制大学への転学が一層スムーズなものとなった。一例をあげよう。まずは、カリフォルニア州である。同州の高等教育システムでは、カリフォルニア大学群(University of California)はカリフォルニア州のコミュニティ・カレッジで提供される全「非カレッジ・アーツ」科目のなかで29%、カリフォルニア州立大学群(California State University)では62%が前期課程の単位として認められている。イリノイ州では、イリノイ大学群(University of Illinois)が16%、イリノイ州立大学群が80%。テキサス州では、テキサス大学群(University of Texas)が35%、テキサス州立大学群(Texas State University)は42%となっている。州立大学のなかでも、研究系大学の単位認定率が低く、地域州立総合4年制大学が高くなっている⁸⁰⁾。認定されていないのは、主として「基礎必須教育」科目を履修要件としない「非リベラル・アーツ」科目である。

以上から、これらのシステムにより、州内においては、コミュニティ・カレッジから州立大学までの転学がシステムの保障されていることが明らかとなった。「共通科目番号制」の実施と「非リベラル・アーツ」科目の転学単位認定により、州内のコミュニティ・カレッジと州立大学への転学がスムーズになったのである。これは、コミュニティ・カレッジで提供される「カレッジ」科目がそのまま同州（あるいは同学区内）の地域州立総合4年制大学のそれと科目と同レベルと見做されていることを意味する。つまり、「補習教育」科目と「カレッジ」科目の履修を終えた学生は、希望すれば地域州立総合4年制大学への転学が困難ではないことが予想される。ここで、「補習教育」に学ぶ学生が、コミュニティ・カレッジの「カレッジ」科目を履修する学力を「補習教育」が保障でき得ているかが焦点となる⁸¹⁾。

筆者がおこなったアンケート調査（1998～1999）によれば、「補習教育」科目履修者が「カレッジ・ワーク」に係わるとき、「補習教育」科目の履修経験のある学生ほど、カレッジ・レベルに進んでもよい成績を残すという。つまり、「補習教育」時の経験が「カレッジ・レベル・ワーク」をおこなう上において活かされる、というのである。一例を挙げれば、ブルー・マウンテンは「補習教育」の経験が「カレッジ・ワーク」をこなす力となることを強調し、アイダホも「補習教育」履修時の経験がなければ、カレッジ・レベルでの継続が警告的に低いものになることを指摘する。また、ウェナッチ・バレイなどは、「補習教育」にて基礎学習技能を獲得できない学生は、カレッジ・レベルの科目をフォローすることが困難であるという。

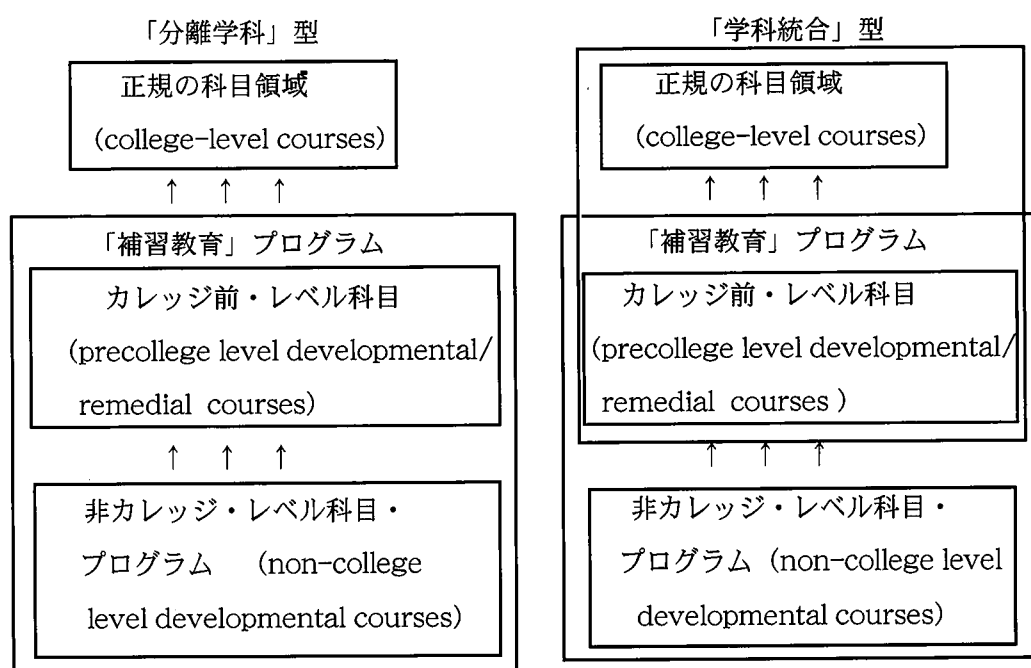
第3節 「補習教育」と「カレッジ・ワーク」との連続性

－「分離学科」型 対「学科統合」型論争を通して－

本節では、「補習教育」の実施形態をめぐる見解の相違（「分離学科」型支持派 対「学科統合」型支持派）に焦点を絞り検討することにより、「カレッジ・ワーク」と「補習教育」との「連続性」を考察する。この場合、カレッジ前レベルの「補習教育」科目と「カレッジ」科目との係わりということになる。

1. 「補習教育」実施形態の概要

アカデミック・カリキュラム内での「カレッジ前レベル補習教育」の実施形態には、「独立した学科・部局（department / division）の中で提供されるべき」という考え方と、独立したものではなく「正規の科目領域（academic skills area）の学科の中で施されるべき」とい教え方の2型に大別できる。前者は、「正規の科目領域」（カレッジ科目領域）と分断したカリキュラム（プログラム）をもち、教授法・プログラム開発など、専門的資質・技量をもった教員によって教育が施される。そして、「補習教育」の独自性をもって学生の学習技能を向上させるという立場（「分離学科」型）。後者は、「正規の科目領域」カリキュラムのなかに「補習教育」科目を組み入れるという考え方（「学科統合」型）である。両派の差異を明確なものにするために、正規の科目領域と「補習教育」の科目との関係を意識して図式化すると以下の通りになる。



実際どちらの型が、コミュニティ・カレッジにおいては多く用いられているのであろうか。第3章にて引用した教育省のデータ（1996）では、「補習教育」（remedial education）科目（「リーディング」「ライティング」「数学」）ごとにデータを抽出している。まずは「リーディング」である。カレッジ・レベル学科と分離した①「補習教育」

の学科・部局 (separate remedial division) は30%, ②伝統的アカデミック学科 (traditional academic department) は54%, ③学習センター (learning center) は10%, ④その他は3%。 「ライティング」では, ①は30%, ②は59%, ③は8%, ④は3%。 「数学」では, ①は27%, ②は62%, ③は8%, ④は3%とそれぞれなっている⁸²⁾。 筆者の分類でいうところの「分離学科」型は①③が該当すると考えられ, 「リーディング」では40%, 「ライティング」では38%, 「数学」では35%という結果である。 一方「学科統合」型は, ②と考えられ, 「リーディング」は54%, 「ライティング」は59%, 「数学」では62%である。 同データの限りでは, 「学科統合」型を採用しているカレッジが多い結果となっている。 しかし, 他の高等教育機関 (4年制大学・カレッジ) と比するに, コミュニティ・カレッジが「分離学科」型を最も多く採用している⁸³⁾。

「分離学科」型と「学科統合」型というカリキュラム内での実施形態であるが, 伝統的に, 「学科統合」型がとられていた。 しかし, 1960年・70年代頃に伝統的「学科統合」型に加え, 「分離学科」型が現われてきた⁸⁴⁾。 この背景には, 高等教育の大衆化に伴う「新しい学生」の大量入学 (登録) の流れがある。 学力的に「危機的状況にある学生」の高等教育機関への大量参入は, 各高等教育機関に, カリキュラムの変革など学生救済への対策を迫ることになったのである。 特に「非選抜入学 (登録) 制」を入学基準に設定する地域州立総合4年制大学やコミュニティ・カレッジは深刻であった。 そのような脈絡のなかで, 「補習教育」の専門化, プログラムの組織化・体系化, 専門職としての教員の確立を実現するために, 「補習教育」科目・プログラムをひとつの学科・部局として設置し, 専門性を高めることになったのである。

2. 「分離学科」型 —Roueche, J.E. の見解—

「補習教育」の「分離学科」型を提唱する主たる研究者 (オピニオンリーダー) には, Roueche, J.E. がいる。

彼は, 1970年代以前の正規の科目領域 (subject area courses) における「補習教育」の在り方を批判する。 つまり, 「学科統合」型による「補習教育」科目の実施形態での教育効果についての疑念である。 彼は, それを「専門性」との係わりから批判を展開する。 つまり, 「学科統合」型では, 「補習教育」の専門性 (科目・教員) が育たないという指摘である。 「補習教育」科目が正規科目 (regular courses) を水で薄めたもので構成されてい

る、という点をその根拠としている。つまり、そのような実状では「補習教育」としての専門性を獲得することが困難というのである。加えて、「学科統合」型の基本履修形態である、「カレッジ」科目と「補習教育」科目の同時履修を批判として挙げる。学生に同時に「カレッジ」科目と「補習教育」科目を履修させることは、「補習教育の効果」(the effect of remedy)を否定することになるというのである。「正規のカレッジ」科目(regular college courses)に「補習教育」科目が組み込まれることは、結果として科目それ自体のスタンダードを落としめることになり、ひいては学生の基礎学習技術獲得を妨げることになるというのである。実際、教員はそのような水で薄められた科目を担当することには、あまり積極的ではないという⁸⁵⁾。たいていの場合、「カレッジ」科目担当教員は、学科の高潔さ(integrity)と学問的内容を維持しなければならないと信じていた。しかし現実には、大半の学生がコミュニティ・カレッジが施す伝統的な様式の教育実践をこなすことができるわけではなかった。教員には、「カレッジ」科目担当教員中心の序列(pecking order)がおこわれた⁸⁶⁾。その結果、「正規科目領域」のみを担当する教員と、「基礎学習技能」である「補習教育」を担当する教員との間に深い溝を作ることになった⁸⁷⁾。「補習教育」担当教員のコミュニティ・カレッジ内での地位の低さ、例えばCohen, A.M.に従えば、未だに「カレッジ」科目担当教員から「教員の最下層(pariahs)」に位置づけられているということになる⁸⁸⁾。

「分離学科」型を標榜するRoueche, J.E.の主張の論点は、「補習教育」科目・担当教員のコミュニティ・カレッジ内での地位の向上に集約される。換言すれば、「補習教育」と担当教員の専門性の確立である。専門性の確立の付随的意味合いとしての地位の向上である。そのことをもって初めて、学生に対して効果的・効率的な学習成果が期待できるとする立場である。Roueche, J.E.は、自らが起こったコミュニティ・カレッジでの調査結果をもとに、「統合学科」型から「独立した部局」(a separate division)への移行をもって、「補習教育」科目および担当教員の専門性の確立、つまりは、カレッジ内での地位の向上を模索するためのひとつの契機となったことを指摘する。実際、管理職やカレッジ・プログラムのコーディネーターは、それまでボランティアとして見做していた「補習教育」担当教員を、カレッジの教員として理解するようになった⁸⁹⁾。

Roueche, J.E.は、「分離学科型」の利点を次のように整理している。①学生の「基礎学習技能」向上という効果をカレッジにコミットできる、②学生同志の強力な仲間意識(peer relationship)が現実のものとなる。つまり、「分離学科」型は、学生達を「孤立した学習タスク」(isolated learning task)という孤立感から解放し、共通の目的(common

purpose) を目指す仲間としての意識をもたせることができる, ③学生を個人的単位で知ることができる (インストラクター, カウンセラーと学生の密接な関係), などである⁹⁰⁾。

Roueche, J.E. は, 次に検討するCohen, A.M. の見解に反論する。Cohen, A.M. による「正規の科目のなかでのみ『補習教育』の効果を確認できる」という見解に対して, 「そのような考えは, 心臓病の患者にジョギングを勧めるようなもの」であり「外部からの資金が規制されたときのみ有効な案」と喝破する。学生が「補習教育」科目から抜け出すことに失敗したのであれば, 「正規科目の薄まったもの」を提供されるよりも, 「補習教育」を繰り返し受講する方がはるかに建設的であるというのである⁹¹⁾。しかし, 実際には「補習教育」

(developmental education) のための十分な予算を獲得することが困難なコミュニティ・カレッジが存在することを看過できない。

3. 「学科統合」型 —Cohen, A.M. の見解

Cohen, A.M. は, 「分離学科」型の論点に対して異見を唱えるという形で「学科統合」型の利点を提示する。Roueche, J.E. らの論点は「補習教育」担当教員の専門性を求めるところに特徴があるが, Cohen, A.M のそれは, 「補習教育」科目から「カレッジ」科目への連続性をとりわけ重視している⁹²⁾。

まず Roueche, J.E. (「分離学科」型) の「独立した専門のプログラムにて, 正規の科目領域に進むまでに基礎学習技能を習得させる」という論点に対して, 「正規の科目領域のカリキュラムに進む前に, ドロップ・アウトなど失敗してしまう可能性がある」ことを指摘する。次に「分離すれば専門教員が育つ」という論点であるが, 仮に「コミュニティ・カレッジ学生から識字学生 (college literacy) ⁹³⁾」を輩出したいのであれば, 「カレッジ全ての教員が学生の基礎学習技能を向上させるための努力」をする必要があり, これこそがコミュニティ・カレッジの教員のアカウンタビリティであると主張する。正規の科目領域担当の教員が, 基礎学習技能の科目を担当することに積極的でないこと自体が問題であるというのである⁹⁴⁾。その他の問題点として, 「カレッジ」科目と「補習教育」科目を分離することが学生にとって継続的な価値であるかどうか明らかではない, という点。加えて, カレッジ・レベルの学力に届かない学生達が, 分離した「補習教育」から締めだされた場合, 「コミュニティ・カレッジのリベラル・アーツは弱まる」, 「プログラムに対するトラッキングが強まる」という倫理的な問題が生ずる, 「正規の科目領域の担当教員と基礎学習技能サービス担

当教員との関係がますます脆弱なものとなる」などを挙げる⁹⁵⁾。

コミュニティ・カレッジの「オープン・ドア政策」(open-door philosophy)は、「アクセス」を否定すべきではないという点が前提となっているという。しかし、一方において、「アクセス」には「高度な学習内容」、つまりは、「カレッジ」(college)というニュアンスを内包しているというのである。これは、全ての学生に対してアカデミック技能(academic skills)科目への登録を認めるものではないが、「補習教育」科目は、正規の科目領域の教授(instruction)から完全に分離させられるべきものではないことを意味する、というのである。この視点は、Richardson, R.C., Fisk, E.C., Okun, M.A.らのいうところの「識字技能がカリキュラムを通して、継続性のある実践であるべき」⁹⁶⁾という指摘に従っている。Cohen, A.M. は、コミュニティ・カレッジがもつすべてのプログラム(科目)は、「補習教育」科目の「要素」(component)をもつべき、という立場をとる。しかもこの「要素」は、「分離した補習教育科目」(separate developmental courses)を形成することができ、基礎学習技能の教授を「カレッジ」科目を含めたすべての授業に組み込むことができるものであると主張する⁹⁷⁾。

Cohen, A.M. は、アカデミック・カリキュラム上での「補習教育」科目の組み込みは、「学生の識字の低下に対する現実的な応え」として、また、コミュニティ・カレッジの「高等教育機関」のレベル維持(保護)のための「本質的なステップ」になると結論づける。理由として、①高いレベルの読書能力を示すまで、正規の科目(collegiate courses)から学生達を除くのは非現実的、②サポート・サービス(support services)が強制的であることができ、チューターや自主学習活動(tutorials and learning laboratory activities)は、クラス教授法(classroom instruction)と統合されることの可能性が高い、③入学してくる学生の約10%のみが「カレッジ・レベルの学力の要件を備えた学生」という現実では、コミュニティ・カレッジの「転学機能」を守ることが難しい、などを挙げる。多くのコミュニティ・カレッジの学生、特にマイノリティや経済的に不利な立場の学生達にとって、コミュニティ・カレッジは唯一高等教育への「アクセス」への機会を提供するものである。その意味において、「カレッジ」(collegiate institution)としての正当性を失うということは「非サービスの」(disservice)であり、コミュニティ・カレッジが非識字の問題を解決しない限り「非サービスの」にならざるを得ないことを指摘する⁹⁸⁾。さらに Cohen, A.M. は、「カレッジ・ワーク」から分離された「補習教育」科目が産み出す様々な問題点、例えば ①分離された「補習教育」科目が人種主義や階級を胚胎とする(class-based tracking)という現実⁹⁹⁾、②幾たび「同じ人達に対して、同じ能力を教えることに公的資金(税金)

を導入すれば気が済むのか」という批判、③カレッジ・カリキュラムから「補習教育」科目を「分離」したとき、「補習教育」の教育的標準を保つことができるのか、という疑問¹⁰⁰⁾などに対してどのように答えるのか、と「分離学科」型支持者達に疑問を投げかける。コミュニティ・カレッジが「学力的に十分ではない学生」(less well-prepared students)の大量入学を許可し、しかも、高等教育機関としての信頼を維持することができるか否かというところが、コミュニティ・カレッジに与えられた抗うことができない課題(overriding issues)であり、もしそれが果たされれば、コミュニティ・カレッジは自らの誕生時よりの課題(earliest proponents)を達成することができるという¹⁰¹⁾。

4. ひとつの提案

以上の考察を整理するかたちで、各実施形態が効果的な成果を獲得するための方策を提示してみたい。というのも、「補習教育」科目の普遍的実施形態を提示することは困難だからである。コミュニティ・カレッジが提供する教育プログラムは、地域のニーズの影響を強く受けてきた。なかでも「補習教育」科目の場合は顕著である。例えば、コミュニティ・カレッジ設置地域が財政的に裕福か否によって、その実施形態が決定されることが多々ある。実際、財政的にゆとりのある学校区は、「分離学科」型をとることが多い。

まずは「分離学科」型であるが、この型の問題点は「カレッジ」と「補習教育」とのスムーズな連続性(sequence)である。この点を乗り越えるための方策として、「カレッジ」科目と「補習教育」科目の「同時履修システム」の導入がある。つまり、このシステムを導入することにより、学生は初期のうちに「補習教育」のワークから「カレッジ・レベル」ワークへ移動についての自らの関心を確認できる。そして、学生は「カレッジ・レベル」科目登録の準備へのモチベーションをもつことができる¹⁰²⁾。つまり、カレッジ・レベル・プログラムとタイ・アップすることによって、非単位の科目・プログラム(noncredit courses/programs)に登録している学生が、カレッジ・レベルの単位をもつ科目(credit courses collegiate goals)へシフトする動機を「同時履修システム」は与えることができるのである¹⁰³⁾。Donovan, R. A. はこれを、「教育的共同」(educational collaboration)と捉えた¹⁰⁴⁾。

「基礎学習技能を強化するための相互学科学的共同」(interdepartmental collaborations to reinforce basic skills)であるという。これこそが「補習教育」の鍵概念であると主張する。実際、限定的であることが多いが、この型でも同時履修がおこなわれている。

一方、「学科統合」型の主たる問題点は、「補習教育」の専門性の欠如にある。たいていの場合、この型は「カレッジ」科目担当教員によって施されるため、体系立ったプログラムをもつ「補習教育」科目、効果的な教授法の開発などがなされ難い環境にある。であるから、専門的教授法・プログラム開発などを「補習教育」を専門とする教員の積極的採用、加えて、可能であるならば「フル・タイム」教員の確保の実現が課題となろう。別の視点として、「補習教育」科目を担当する「カレッジ」科目担当教員（主として、英語・数学教員）に対して教員研修（Faculty Development）を奮励する方策がある。現在、大学院レベルのプログラムを提供し、「補習教育」の修士号（博士号）の学位を提供する研修プログラムをもつ大学には、アパラチアン州立大学（Appalachian State University：ノースカロライナ州）、グラムプリング州立大学（Grambling State University：ルイジアナ州）、ナショナル・ルイズ大学（National-Louis University：イリノイ州）、サウスウエスト・テキサス州立大学（Southwest Texas State University：テキサス州）などがある。アリゾナ大学（University of Arizona：アリゾナ州）では、大学院レベルの学位を付与するプログラムはもたないが、「補習教育」担当教員のための研修トレーニングのプログラムを提供している。また、NADE やカレッジ・リーディング・ラーニング協会（College Reading and Learning Association：CRLA）などは、教員養成（研修）のための専門的プログラムをもち、現役教員のレベルアップに貢献している¹⁰⁵⁾。

〔註〕

- 1) McGrath, D. and Spear, M.B. *The Academic Crisis of The Community College*. Albany: State University of New York Press, 1991, p.44.
- 2) 「基礎必須教育」科目（prerequisite）とは、ある科目を登録（履修）する前に必ず履修しなければならない科目。例えば、「中級化学」（Intermediate Chemical）を履修するためには、「初級化学」（Elementary Chemical）あるいは「入門化学」（Introductory Chemical）の履修が前提条件（prerequisite）となる。4年制大学・カレッジが、コミュニティ・カレッジからの転学に対して、必ずしも積極的ではない理由のひとつに、コミュニティ・カレッジの転学科目は、「基礎必須教育」科目をもたない「一般教育」科目が含まれているところにある。実際、4年制大学・カレッジの多く

は、「基礎必須教育」科目を必修要件としない科目を「カレッジ」科目とは認定していない。Cohen, A.M., Brawer, F.B. らが調査（1983）結果をまとめた「一般教育」の科目レベルを紹介する。同調査によると、「基礎必須教育」科目を要件としない科目が「科学」系では65%を占め、「社会科学」系は79%。「数学」に至っては、25%のみが「入門クラス」で、残りの60%は「補習数学」であった（Cohen, A.M., and Brawer, F.B. *The Collegiate Function of Community Colleges*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987, pp.32-34）。

- 3) McGrath, and Spear, 52-53.
- 4) McGrath, and Spear, 53.
- 5) McGrath, and Spear, 17.
- 6) Richardson, R.C., Jr., Fisk, E.C., and Okun, M.A. *Literacy in the Open-Access College*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983. (McGrath, and Spear, 15)
- 7) McGrath, and Spear, 17, 19.
- 8) Cohen, A.M. "Responding to Criticism of Developmental Education." In A.M. Ahrendt (ed.). *Teaching the Developmental Education Student*. New Directions for Community Colleges, no.57. San Francisco: Jossey-Bass, 1987, p.3.
- 9) National Center for Education Statistics, Statistical Analysis Report October 1996. *Remedial Education at Higher Education Institutions in Fall 1995*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1996, pp.9-10.
 各々の州のデータをみてみると、ニュージャージー（1980年代）では、コミュニティ・カレッジに入学（登録）してくる学生の3分の1が「補習教育」を必要としているという傾向は、1994年の調査でも変化がない。またワシントン州の1985年の調査では、半数が「英語」「リーディング」「数学」の学力が欠如しているという結果となっている。オクラホマでは44%（1993）、テキサス州では40%（1987）であるという。単カレッジのデータでは、Rockland Community College（ニューヨーク州：1989）では入学者の40%以上が「補習教育」へ送られるといい、Shelby State Community College（テネシー州：1988）では88%の学生（first-time students entering college）が「補習教育」へ振り分けられる（Cohen, A.M., and Brawer, F.B. *The American Community College (3rd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p.257）。
- 10) Roueche, J.E., Baker, G.A. III., OmahaBoy, N.H., and Mullins, P.L. *Access & Excellence: The Open-Door College*. Washington, D.C.: American Association

of Community and Junior College, 1987, p.7.

- 11) McGrath, and Spear, 25.

このような学生は、「学力的に危機的状況をもつ学生」(high-risk students)と称されることが多い。つまり「カレッジ・レベルのワークをこなすには、準備不足(ill-prepared)な学生」を指す。「学習習慣」「基礎学習技能(3 R's)」などが欠如しており、一般的にハイスクールの成績は、クラスで後ろから数えて3番目あたりの成績者であることが多い。このような学力レベルの学生が、コミュニティ・カレッジに入学(登録)する。自信の欠如・自己イメージの低さが彼らの特徴とされている(Barshis, D.E., and Guskey, T.G. "Providing Remedial Education." In G.E. Vaughan and et al. (eds.). *Issues for Community College Leaders in a New Era*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983, p.78) .

- 12) McGrath, and Spear, 43.

- 13) McGrath, and Spear, 22.

- 14) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd. ed.)*, 261.

- 15) Barshis, and Guskey, 79.

- 16) Barshis, and Guskey, 99.

- 17) McGrath, and Spear, 44.

- 18) Roueche, Baker III, OmahaBoy, and Mullins, 6.

- 19) Spann, M.G., and McCrimmon, S. "Remedial / Developmental Education: Past, Present, and Future." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission, and Management*. Connecticut: Greenwood Press, 1994, p.161.

- 20) Spann, and McCrimmon, 163.

- 21) Spann, and McCrimmon, 171.

- 22) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd. ed.)*, 273-274.

- 23) Cohen, 3.

- 24) Cohen, 4.

- 25) Barshis, and Guskey, 79.

- 26) Barshis, and Guskey, 82.

- 27) Barshis, and Guskey, 98.

- 28) Boggs, G.R. , and Cater, J.J. "The Historical Development of Academic

- Programs in Community Colleges.” In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission, and Management*. Connecticut: Greenwood Press, 1994, pp.223-224.
- 29) Richardson, R.C., Jr., and Bender, L.W. *Fostering Minority Access and Achievement in Higher Education: The Role of Urban Community Colleges and Universities*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991, pp.38-65.
- 30) Roueche, Baker III, OmahaBoy, and Mullins, 72.
- 31) Mellander, G.A., and Robertson, B. “Tradition and Transformation: Academic Roots and the Community College Future.” In B.W. Dziech and W.R. Vilter (eds.). *Prisoners of Elitism: The Community College's Struggle for Stature*. New Directions for Community Colleges, no.78. San Francisco: Jossey-Bass, 1992, p.13.
- 32) McGrath, and Spear, 37.
- 33) McGrath, and Spear, 45-46.
- 34) 1984年のネバダ州の大学システム, 1983年のカリフォルニア州中等後教育委員会など (Cohen, 4) .
- 35) Boggs, and Cater, 223-224.
- 36) 筆者が, コミュニティ・カレッジへ実施したアンケート (1998~1999) より判断した.
- 37) Cohen, A.M., and Brawer, F.B. *The Collegiate Function of Community Colleges*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987, p.24.
- 38) Cohen, A.M., and Ignash, J. “Total Community College Curriculum Study 1991.” In *Probing the Community College Transfer Function*. Washington, D.C.: National Center for Academic Achievement and Transfer, American Council on Education, 1993, pp.13-29.
- 39) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 135.
- 40) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 40, 150.
- 41) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 6.
- 42) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 177.
- 43) Spann, and McCrimmon, 162.
- 44) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 191.
- 45) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 7.

- 46) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 191.
- 47) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 10.
- 48) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 9.
- 49) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 22.
- 50) Cohen, and Ignash, 14.
- 51) Cohen, and Ignash, 17.
- 52) Cohen, and Ignash, 17.
- 53) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 108.
- 54) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 40.
- 55) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 135.
- 56) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 139.
- 57) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 139.
- 58) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 202.
- 59) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 39.
- 60) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 213.
- 61) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 39.
- 62) Noel, L., Levitz, R., Saluri, D. and Associates. *Increasing Student Retention: Effective Programs and Practices for Reducing the Dropout Rate*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985, p.x.
- 63) Noel, Levitz, Saluri, and Associates, 5.
- 64) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)*, 62-63.
- 65) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)*, 61.
- 66) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)*, 64.
- 67) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)*, 63.
- 68) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)*, 64-65.
- 69) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)*, 260-261.
- 70) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)*, 261-262.
- 71) 一例を挙げれば、セントラル・メイン・テクニカル、ブルー・マウンテン、カヤホガ、チップewa・アレィなどである。
- 72) Perin, D. "Using Academic-Occupational Integration to Improve Remedial Instruction." *Community College Journal*, 69(5), 1999, 26-31.

- 73) Perin, 26-31.
- 74) Perin, 26-31.
- 75) 高等教育システム（マスタープランなど）により、州内のコミュニティ・カレッジと州立大学との単位互換制度が確立されていることが判明した。特にコミュニティ・カレッジを附属機関 (branch campus) としてもつ州立大学と同カレッジとの転学が最もスムーズなものになっている (Cohen, and Brawer, *The American Community College* (3rd ed.), 61) .
- 76) Cohen, A.M., Brawer, F.B. らによれば、コミュニティ・カレッジから4年制大学・カレッジに転学率を示す信用できるデータはないという。それにも増して主たる理由として、確とした「転学」 (transfer) の定義がなされていないためデータをとることが困難、という事実がある。例えば、ある学生はコミュニティ・カレッジでわずか1・2セメスター学んだ後（最低12単位取得後）4年制大学・カレッジへ転学する。また、ある者は、4年制大学・カレッジをドロップ・アウトをしてコミュニティ・カレッジに学び、その後再び4年制大学・カレッジへ戻っていく。ある学生は地域のコミュニティ・カレッジと州立総合4年制大学の科目を同時に登録（履修）する。ある学生はコミュニティ・カレッジ何単位かを取得して、期間をおいて4年制大学へ転学する、などと転学のケースは多岐におよぶ (Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 90). CSCC の全米調査によれば、コミュニティ・カレッジで12単位程度取得した後転学する率は、44.3% (1989) という。コミュニティ・カレッジに入学後4年以内に転学する率は21.2% (1989) である (Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 60) .
- 77) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 179-180.
- 78) Cohen, and Brawer, *The Collegiate Function*, 90-94.
- 79) Cohen, and Brawer, *The American Community College* (3rd ed.), 321.
- 80) Cohen, and Brawer, *The American Community College* (3rd ed.), 331.
- 81) 厳密に言えば、転学するには修得した「カレッジ」科目の平均の成績 (GPA : Grade Point Average) が2.0以上の成績でなければならない。GPAとは、「総獲得ポイント」÷「総取得単位」で出す成績評定の方法である。因みに、A=90%以上（4ポイント）、B=89-80%（3ポイント）、C=79-70%（2ポイント）、D=69-60%（1ポイント）、F=59%以下（0ポイント）となっている。
- 82) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 23.
- 83) National Center for Education Statistics, *Remedial Education*, 21.

- 84) Spann, and McCrimmon, 161.
- 85) Barshis, and Guskey, 84.
- 86) Roueche, J.E., and Kirk, R.W. *Catching UP: Remedial Education*. San Francisco: Jossey-Bass. 1974, p.11.
- 87) Donovan, R.A. "Creating Effective Programs for Developmental Education." In W.L. Deegan, and D.Tillery (eds.). *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. 1985, p.110.
- 88) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)* , 263.
- 89) Roueche, and Kirk, 22-23.
- 90) Roueche, and Kirk, 23.
- 91) Barshis, and Guskey, 85.
- 92) Roueche, J.E. が連続性を重視していないわけではない。それよりも、専門的資質・技術をもった教員や体系立ったカリキュラムをもつ「補習教育」にて、学生が「カレッジ・レベル」の学力に到達するまで、じっくりと学ぶ機会を提供すべきであるという考え方である (Roueche, J.E., and Roueche, S.D. *High Stakes, High Performance: Making Remedial Education*. Washington, D.C.: Community College Press, 1999., Roueche, J.E., Johnson, L.F., Roueche, S.D. , and Associates. *Embracing the Tiger:: The Effectiveness Debate & the Community College* . Washington, D.C.: Community College Press, 1997., Roueche, J.E., and Roueche, S.D. *Between a Rock and a Hard Place: The At-Risk Student in the Open-Door College*. Washington, D.C.: Community College Press, 1993) .
- 93) この場合の「識字」は, 「カレッジ・ワーク」をフォローでき得る学力を指す。
- 94) Cohen, 3-10.
- 95) Cohen, 3-10.
- 96) Richardson, Fisk, and Okun, 63-72.
- 97) Cohen, 3-10.
- 98) Cohen, 3-10.
- 99) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)*, 259.
- 100) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)*, 274.
- 101) Cohen, and Brawer, *The American Community College (3rd ed.)*, 274.

- 102) Eaten, J.S. *Strengthening Collegiate Function in Community Colleges*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994, p.154.
- 103) Eaten, 154.
- 104) Donovan, 117, 124.
- 105) 筆者の書簡での質問に対し, 「全米補習教育センター」センター長のBoylan, H.R.氏が回答した(1998) .

終章 「大学機能」に積極的に係わる「補習教育」

本章では、「大学機能」への「補習教育」の係わりの在り方について、筆者の見解を示し、本研究のまとめをおこなうことにしたい。

第1節 総括

本節においては、これまでの考察の結果解明でき得たことを、論述の繰り返しを厭わず述べてみたい。まずは、行論に沿って考察の結果なし得た知見を整理する。次に、それを意識しつつ、「《試論》論証」の流れをまとめることにする。

1. 考察結果の要約

(1) コミュニティ・カレッジには、その誕生期より同カレッジを巡る様々な批判が存在し、その諸批判は1960年代を境に論調が変化することが明らかとなった。1960年代以前は、「中等教育機関」なのか「高等教育機関」なのかという「帰属」についての議論、1960年代以後は「教育機能不全」についてのそれが強調されていた。「教育機能不全」論のなかでも「教育機能・社会階級（構造）」批判については、対峙する見解があった。両主張の懸隔は、主として論者が支持する理論的枠組み（基盤）の差異によることが明らかとなった。この差異は、アプローチの違いから「ある前提」について解釈するプロセスのなかで、対峙する見解を導出した。この場合の「前提」とは、「高等教育（機関）」概念であった。つまり、対峙する見解の素因は、論者の「高等教育」観の差異に依拠するものであることが判明した。

(2) 「大学機能」を考える上において、コミュニティ・カレッジの「カレッジ・ワーク」について言及することが不可欠であった。また、「カレッジ・ワーク」を検討する際、「高等教育（機関）」概念の解明に踏み込む必要があった。アメリカ高等教育機関の実状を判断するための指標として、「経済」と「高等教育機関」との関係に注視する観点を提示した。この「大学教育」と「職業」（労働市場）との係わりが「地域経済発展に貢献する人材育成」という切り口を導出することになった。このような文脈で、コミュニティ・カレッジが取り組むべき方向性とは、「基礎学習技能」に加え、「社会経済的背景に

対応できる能力の育成」であった。そうした課題に応えるためのコミュニティ・カレッジの教育内容は、「識字教育レベル」から「大学教育レベル」であった。その結果、「一般教育」科目のなかに「職業教育」科目の意味合いが含まれることになった。この脈絡のなかで「大学機能」の教育機能が、「アカデミック教育」と「キャリア教育（職業教育）」を統合した意味合いをもつことになることが明らかになった。それに付随して、コミュニティ・カレッジの「カレッジ・レベル」の教育内容を、「地域州立総合4年制大学」相当レベルに設定することの妥当性を提示した。

(3) 筆者は、「補習教育」の伝統的枠組みを、「カレッジ・レベルのコース・ワークへの準備教育」に相当する教育内容をもつ科目・プログラム、そして「概念拡大」の結果その伝統的枠組みにさらなる意味合いが加わった状態、つまりは、教育内容（範囲）が拡大した状態を「基本的枠組み」ということに設定した。この「概念拡大」は、

‘remedial education’ から ‘developmental education’ へのターム変遷のプロセスのなかで生じたものであった。この「概念拡大」をもって、カレッジ前レベルの「補習教育」と非カレッジレベルの「補習教育」に大別ができ得ることが判明した。しかし、カレッジ前レベルの「補習教育」には、さまざまな課題が山積していた。その問題点を「教員」側、「学生」側、「財源」などに分類できることが明らかになった。そのなかで、「学生」側の問題点であるが、一般的に「補習教育」に登録する学生は、修学について否定的なイメージをもっていることが判明した。彼らは、過去の学業経験についてネガティブであり、特に、自らの能力に対する自信の欠如、つまりは「学習問題（障害）」をもつ「危機的状況にある学生」であった。

(4) 「補習教育」が、コミュニティ・カレッジの「枢要をなすプログラム」であることの根拠を示すことを課題とした。課題達成のために、①コミュニティ・カレッジが「補習教育」提供機能的性格を有しているか否か、②「一般教育」科目のなかに「補習教育」の要素が含まれているか否か、③「補習教育」が「学生の定着」に貢献するプログラムであるか否か、④「補習教育」科目履修者の「カレッジ」科目への登録（履修）と4年制大学・カレッジへの転学が十分になされているか否か、という4点をそれぞれ検討した。それぞれの問いに答えるために、①については、コミュニティ・カレッジを「補習教育」提供機能的性格を有するものと捉えている研究者の見解を整理することや、「補習教育」機能のコミュニティ・カレッジへの委譲を目指す各州の事例を挙げた。②については、「一般教育」科目内容のなかに「補習教育」科目の要因が鑲められている事例を提

示した。③については、「補習教育」が、学力的に十分ではない学生に対して学力保障を実現するプログラム・科目であるということを示した。④の考察により、州内においては、コミュニティ・カレッジと特には地域州立総合4年制大学との転学がスムーズなものであることが明らかになった。

最後に、「補習教育」が「大学機能」に係わっていることを例示するために、「補習教育」と「カレッジ・ワーク」との連続性という観点から「カレッジ前レベル補習教育」の実施形態、つまりは「分離学科」型と「学科統合」型の事例を考察した。その結果、両型とも「補習教育」科目から「カレッジ」科目への連続性を重視しているということが判明した。

(5) 共通の教育機能をもつコミュニティ・カレッジではあるが、教育機能に対するプライオリティには、設置地域が求めるニーズによって温度差が存在する。その一般認識に迫るために、筆者がおこなったアンケート結果を設置地域別に整理し比較検討した。その際、本論では特に「プライオリティの②」に焦点をあてた。結果として、コミュニティ・カレッジ間の見解の差異が少ない事柄は、「補習教育」の問題点のなかの「学生側の問題」、そして「定着」であった。温度差が存在するという事柄は、「補習教育」の問題点のなかの「教員側」「予算配分」、他には「識字レベルの学生」（次節参照）であった。

2. 《試論》の論証

本研究の課題は、「大学機能」が効果的に機能する（強化される）ための可能性を「補習教育」との係わりのなかから提示することであった。そこで筆者は、「『大学機能』が効果的に機能する（強化される）ためには、『補習教育』との積極的な係わりが肝要である」という《試論》を立て、本研究の基本的視点を「『補習教育』は、コミュニティ・カレッジの教育課程（カリキュラム・プログラム）のなかでも枢要をなすプログラムである」に設定した。この「基本的視点」に論拠を与え、「補習教育」科目と「一般教育」科目の連続性を示す事例の導出をなし得たとき、「補習教育」が「大学機能」に係わっている事実を確認することができると考えた。また、その確認作業の過程で、「『補習教育』が『大学機能』に積極的に係わる必然性」についての根拠を提示することができるものと

考えた。

筆者は、「大学機能」を「4年制大学・カレッジへの転学」機能であり、「アメリカ高等教育機関の前期課程レベルのカレッジ・ワーク」，加えて，カレッジ・レベルの「アカデミック教育と職業教育を統合した意味合いをもつもの」と位置づけた。「『大学機能』が効果的に機能する（強化される）」とは，高等教育レベルのカレッジ・ワーク，特に，「地域州立総合4年制大学（前期課程）」の教育内容レベルとコミュニティ・カレッジのそれが同等である状態に加えて，「地域州立総合4年制大学」へのスムーズな転学の実現であった。

「大学機能」が効果的に機能するための可能性を「補習教育」に求める理由として，アメリカ社会がコミュニティ・カレッジに期待する高等教育機関としての役割を挙げた。

「非選抜入学（登録）制」の完全採用は，多様な学力的背景をもつ学生の入学（登録）を許可することになった。実際，コミュニティ・カレッジに学ぶ学生の学力は，4年制大学・カレッジのそれと比するに相対的に低い。これは「新しい学生」（非伝統的學生）のみならず，「最近ハイスクールを卒業した学生」の問題でもあった。結果として，4年制大学・カレッジへの転学，あるいは学位（準学士）取得希望者のなかで，「カレッジ・レベルに到達していない学生」を「カレッジ・レベル」の学力へ引き上げることが，高等教育機関としての主たる責務となってきた。その役割を担うのが「補習教育」

（developmental education）であった。

「補習教育」が，コミュニティ・カレッジの教育機能のなかでも重要なプログラム・科目であることの正当性を獲得するためには，「補習教育」が，コミュニティ・カレッジの「枢要をなすプログラム」であることの根拠を示す必要があった。そのためには，①コミュニティ・カレッジが「補習教育」提供機関的な性格を有しているか否か，②「一般教育」科目のなかに「補習教育」（科目）の要素が含まれているか否か，③「補習教育」が「学生の定着」に貢献するプログラムであるか否か，④「補習教育」科目登録学生が「カレッジ」科目への登録（履修）と4年制大学への転学がなされているか否か，という4点を検討する必要があった。

①であるが，コミュニティ・カレッジを「補習教育」提供機関的な性格を有するものと捉えている研究者には，Spann, M.G., McCrimmon, S., Cohen, A.M., Barshis, D.E., Guskey, T.R., Boggs, G.R., Cater, J.J., Richardson, R.C., Jr., Bender, L.W., Roueche, J.E., Mellander, G.A., Robertson, B., McGrath, D., Spear, M.B.

らが行った。実際、「補習教育」提供機関としてのコミュニティ・カレッジのルーツは1920年代に遡り、それ以降4年制大学・カレッジは、その役割をコミュニティ・カレッジが部分的に担うことを期待してきた。ニューヨーク州やカリフォルニア州などの高等教育政策の事例にみられるように、1990年代より、コミュニティ・カレッジに「補習教育」を全面的に委譲する動きが現実のものとなってきた。

②であるが、「一般教育」科目のコミュニケーション分野のなかに、「補習教育」の伝統的枠組みであるカレッジ前レベルの「リーディング」「ライティング」の要素が鑲められていることが、明らかとなった。実際、コミュニティ・カレッジでは、「補習教育」科目である「リーディング」「ライティング」「数学」を、「一般教育」科目に組み入れた教育実践がおこなわれている。「一般教育」（科目）に「補習教育」（科目）の教育内容の要素を組み込む端緒となった背景には2つの理由があった。ひとつは、非伝統的学生も含めたハイスクール卒業生の識字力低下の結果、コミュニティ・カレッジは、学生がカレッジ・ワークをこなすための準備教育に力を入れざるを得なくなった、という点。今ひとつは、ハイスクールが中等教育レベルにおいて、学生達に「一般教育」を習得させることに失敗したことであった。また、コミュニティ・カレッジの「一般教育」科目のなかで、受け入れ側である「4年制大学・カレッジ」が無条件に許可する転学科目（transferable credits）は、17.4%~37.2%（州によっては約80%）ということが判明した。

③の「学生の定着」である。「補習教育」が、「学生の定着」に効果的な教育実践か否か、を判断する2つの調査結果があった。ひとつは、学生の大半が、入学（登録）後4週間という初期にドロップ・アウトするという、各コミュニティ・カレッジがもつ調査結果。ひとつは、「スタディ・グループに不参加」「教員やアドバイザーとの交流の欠如」「カウンセリング経験の皆無」という、カレッジを去った学生の修学（履修）時の傾向性を指摘するCohen, A.M, Brawer, F.B.らの調査結果であった。これらから、入学（登録）時初期にカレッジが十分なケアを学生に施せば、ドロップ・アウトを防ぐことができることが明らかとなった。筆者がおこなったアンケート調査でも、「補習教育」は学生をカレッジに止めるのに寄与するプログラム、という回答が大半であった。

④の「カレッジ」科目登録（履修）状況については、「補習教育」科目と「カレッジ」科目との登録（履修）形態と「カレッジ」科目内容を目指す実例を示すことを通して、その後の4年制大学（ここでは特に、地域州立総合4年制大学）への転学が果たさ

れているか否かについては、「共通科目番号制」と転学単位としての「非リベラル・アーツ」科目をそれぞれ考察した。その結果、州内においては、コミュニティ・カレッジと、特に地域州立総合4年制大学との転学がスムーズなものであることが明らかになった。

最後に、「補習教育」が「枢要をなすプログラム」であることを論証することによって、「補習教育」と「大学機能」の「係わりの事実」を確認することができるのか、という疑問に対して次の2点を確認しておく必要があった。ひとつは、「補習教育」科目が「大学機能」に組み込まれ得る、という根拠を例示すること。今ひとつは、「大学機能」への「枢要をなすプログラム」の係わりの事例を示すことであった。第1点目については、先の②④で根拠を示すことができた。第2点目は、基本的に「補習教育」が「カレッジ前レベルの準備教育」ということで、「カレッジ・レベル・ワーク」の「大学機能」と係わりをもち得るのか、という疑問に対して答えを示すことであった。この点に関しては、カレッジ前レベルの「補習教育」科目と「カレッジ」科目との分断を期待するものではない、という事例を提示することが不可欠となった。「補習教育」と「カレッジ・ワーク」との連続性である。この場合、「一般教育」科目と「補習教育」科目との係わりということである。これも、先の②④にて両科目間の連続性の可能性を示すことができた。更なる根拠を得るために、アカデミック・カリキュラム内での「カレッジ前レベル補習教育」の実施形態を考察した。実施形態には、「独立した学科・部局のなかで専門的補習教育を提供すべき」とする「分離学科」型と、「正規の科目領域の学科のなかで補習教育が施されるべき」という、「一般教育」科目と「補習教育」科目との連続性を重視する「学科統合」型とがあった。実際には、「分離学科」型をもつコミュニティ・カレッジにおいても、「一般教育」科目と「補習教育」科目の「同時履修」を採用しているカレッジが大半であることが判明した。両型とも「補習教育」科目から「カレッジ」科目への連続性を重視していることが、Cohen, A.M., Roueche, J.E. らの議論に加えて、連邦教育省と筆者が実施した全米レベルの調査から明らかになった。

まとめると、②④の「『一般教育』科目のなかに『補習教育』科目の要素が鑲められている」という仮説に根拠を与え、カレッジ前レベルの「補習教育」と「大学機能」との連続性を確認することをもって、「『大学機能』と『補習教育』との係わりの事実」についての論拠を示すことができた。加えて、③の「学生の定着」を実証し、④の「カレッジ」科目への登録（履修）と4年制大学への転学を検討する作業を通して、カレッジ

当局が必然的に「補習教育」の重要性を認識する可能性を提示できた。

以上の考察をもって、本研究の《試論》の論証をなし得たものとする。

第2節 識字レベルの「補習教育」からの係わりが期待される「大学機能」

本論文では、「補習教育」が「大学機能」に積極的に係わることの必然性を、「補習教育」が「枢要をなすプログラム」であることを論証することを通して解明した。本節においては、「補習教育」と「大学機能」の係わりに対する筆者の捉え方、つまりは「大学機能」が許容する「補習教育」の範囲について、見解を述べたい。

筆者は、コミュニティ・カレッジを、「成人基礎教育（識字教育）」レベルから「カレッジ・ワーク」レベルまでの教育内容を提供する総合教育機関であると捉える。したがって、筆者の考える「係わり」とは、「非カレッジ・レベルの補習教育」科目と「カレッジ・レベル」科目との連続性ということになる。つまり、「あらゆるレベルからカレッジ・ワークへと移行できるシステムの確立」は、「識字レベルの教育内容（成人基礎教育）」を始めとする「補習教育」科目と「カレッジ・レベル」科目との結合であり、その効果的な流れを「大学機能」の教育営為と見做す考え方である。

この筆者の見解に対して、予想され得る反論に答えよう。3点ある。1点目は、「補習教育」をコミュニティ・カレッジの教育機能から切り離すべき、とする考えである。その「カレッジ・レベルの学力に到達していない学生」に対する学力保障の場として、初等教育・中等教育機関、あるいはトランジション・スクール（transition schools）などに役割を委譲すべき、という考えである¹⁾。2点目は、「補習教育」が「大学機能」に係わる場合に生ずる教育（内容）範囲の問題、である。筆者は「補習教育」の係わりの範囲を、「識字レベルの教育内容（成人基礎教育）」から「後期中等教育」の教育内容に設定している。つまり、「識字レベル」にまでその範囲を拡大することに対する批判である。第3点目は、2点目の反論を乗り越えることができ得ることを前提として、「識字レベル」の教育内容を「大学機能」のなかに取り込むことは、高等教育機関がもつ役割として適切なのか、という疑念である。

まず第1点目についてである。結論から述べると、これまでの考察に即せばコミュニテ

イ・カレッジの教育実践から「補習教育」を切り離すことは困難である。理由は2つ。ひとつは、コミュニティ・カレッジに学ぶ学生の大半が低学力であり、「補習教育」を切り離すという主張に従えば学生が激減するのは必至で、コミュニティ・カレッジの存続が危ぶまれる事態が予測され得る点である。コミュニティ・カレッジの存続を前提としたとき、低学力の学生を受け入れ、高等教育レベルにまで学力を引き上げることが、コミュニティ・カレッジの伝統的役割であり、高等教育機関として求められる責務となる。その意味において「補習教育」の実践が不可欠なものになるのである。今ひとつは、「補習教育」を切り離すことが、アメリカ高等教育（機関）の実践を否定することになるという点である。というのも、「学力的に十分でない学生」をコミュニティ・カレッジが積極的に受け入れることによって、アメリカの4年制大学・カレッジは高等教育の大衆化（ユニバーサル化）を実現させてきたという歴史的経緯がある。コミュニティ・カレッジは、「補習教育」をカレッジ・カリキュラムのなかに組み込むことによって、大衆化（ユニバーサル化）の流れに対応してきたのである。結果として、「補習教育」はカレッジ・カリキュラムの「枢要をなすプログラム」となった。その意味において、コミュニティ・カレッジから「補習教育」を切り離すという主張は、アメリカ高等教育の特長である制度的柔軟性を否定することになるのである。

2点目に関しては、Eaten, J.S., Cohen, A.M.ともに、筆者とは異なった認識をもつ。Eaten, J.S. は「補習教育」の係わる範囲を「限定されたもの」として捉えている。前期中等教育以下の学力レベルの学生は、「大学機能」から切り離すべきとする考えである。Cohen, A.M.も同様である。というのも、彼は「初等・中等教育レベルでの基礎教育強化という改革のなかで、伝統的カレッジ年齢の学生に対する補習教育の負担が軽減される」²⁾ ことを期待しているからである。しかし、両者とも「限定された教育範囲」の「補習教育」にて「大学機能」と係わるべき、という見解で一致している。筆者は、「補習教育」が係わるべき教育範囲についてCohen, A.M. 氏に書簡にて質問を実施した。そこで氏に、筆者の視点である「成人基礎教育」レベルからの「大学機能」への係わりについての意見を求めたところ、氏は、「第6学年レベルの学力レベルしかもたない学生の大半は、準学士の学位を取得できる確率が極めて低い」と回答した³⁾。しかし、筆者が実施したアンケートで判明したことであるが、「カレッジ・ワーク」に進むことを希望する「補習教育」に学ぶ学生でさえ、「第6学年以下」の学力レベルの学生が存在する。

筆者は、「リーディング」「ライティング」「数学」などの科目別に、「第6学年以

下」「第7学年～第9学年」「第10学年～第12学年」の段階に区分し、それぞれ「補習教育」学生全体から割合（％）を抽出した。63コミュニティ・カレッジのなかで、39カレッジから有効回答を得た。39カレッジ中26カレッジ（66.7％）が、第6学年以下の学力の学生を抱えているという結果であった。設置地域別の内訳でみると、「都会系」は10カレッジの有効回答中8カレッジ（80％）⁴⁾が第6学年以下の学力しかもたないという回答であった。以下「地方系」は16カレッジ中8カレッジ⁵⁾（50％）、「郊外系」は5カレッジ中4カレッジ⁶⁾（80％）、「小都市系」は8カレッジ中6カレッジ⁷⁾（75％）であった。第6学年以下の学力の学生を抱えているという全カレッジ（26）に対する設置地域別割合は、「都会系」と「地方系」は8カレッジで30.8％、「小都市系」は6カレッジで23.1％、「郊外系」は4カレッジで15.4％、という結果であった。

ここで、第6学年以下の学力レベルの学生登録をもつコミュニティ・カレッジのなかで、特に、同学力レベルの学生割合が高いコミュニティ・カレッジのデータを整理してみる。まずはブルー・マウンテンである。同カレッジは、「リーディング」に登録する学生全体のなかで、第6学年以下の学力レベルの学生割合は10％、以下、ライティング（35％）・数学（40％）、フィラデルフィアにいたっては、リーディング（25％）・ライティング（25％）・数学（25％）と高い割合であった。チッペワ・アレイは、リーディング（30％）・ライティング（30％）・数学（30％）。アンソンは、リーディング（30％）・ライティング（20％）・数学（50％）、コロラド・ノースウエストは、リーディング（14％）・ライティング（50％）・数学（50％）。セントラル・カロライナは、リーディング（43％）・ライティング（24％）・数学（42％）。セントラル・メインは、リーディング（40％）・ライティング（35％）・数学（50％）などという結果を得た。また、「補習教育」科目のなかでも、「数学」科目の登録割合が高くなっていた。サンプル数としては十分ではないが、「補習教育」に登録する学生のなかで、「識字」レベルの学生の割合は低いものではない、という傾向性は示すことができるものとする。

次に、先に示した「初等・中等教育レベルの基礎教育強化という改革のなかで、伝統的カレッジ年齢の学生に対して、コミュニティ・カレッジが施す補習教育の負担が軽減される」というCohen, A.M.の見解について反論しておきたい。これは「最近ハイスクールを卒業した学生」に限定された指摘であり、識字レベルの基礎学力の向上を求める「成人学生（学習者）」は含まれていない。コミュニティ・カレッジに入学（登録）する学生の大半は「非伝統的學生」であり、その修学パターンもいわゆる「ストップイン・ストッ

プアウト」(stop-in, stop-out)⁸⁾を繰り返す者達である。「補習教育」に登録する学生も同様の傾向をもつ。その点から「補習教育」の負担が軽減されると捉えることは、現実的ではない。彼らのなかには、ハイスクール卒業後、相当年数を経ている者も多い。これは、成人学生(学習者)が、ハイスクールにて学んだ事項を忘却している、という可能性を導き出す。「補習教育」の内容が、識字レベルから中等教育レベルまでを含まざるを得ない、とする根拠をこの点からも求めることができる。

第3点目である。上の考察により、「カレッジ前レベルの補習教育」に学ぶ学生でさえ、初等教育レベルの学力しかもたない者がいることが明かになった。問題は、この現実をどのように捉えるか、である。なるほど、Cohen, A.M. が指摘するように「第6学年の学力レベル学生の大半」は、準学士の学位を取得するのは困難かもしれない。ここで、このレベルの学生をコミュニティ・カレッジから切り離すのか。あるいは重視しないのか、という問題が生ずる。仮りに「切り離すものではないが、その教育範囲を限定する」という、Eaten, J.S. やCohen, A.M. らの方針をコミュニティ・カレッジがとる場合、コミュニティ・カレッジの伝統的実践を放棄することにならないのか。また放棄すべき営為なのか。この疑問に答えるためには、これまでの考察により解明された「前提」に拘泥することが示唆的であろう。この前提とは、コミュニティ・カレッジの「地域経済発展への貢献」という指標である。この指標から考えるとき、「識字レベルからカレッジ・レベルの教育」を施すことがコミュニティ・カレッジの責務となることが明らかとなった。この場合の「識字レベル」に対応する教育プログラムとは、「補習教育」概念の伝統的枠組みが拡大(基本枠組み)したことにより組み入れられることになった、「成人基礎教育」

「GEDテスト準備」「高卒資格取得」などの「非カレッジ・レベルの補習教育」プログラムである⁹⁾。したがって、学生(学習者)が、この「非カレッジ・レベルの補習教育」から「カレッジ前レベルの補習教育」, 「カレッジ前レベルの補習教育」から「大学機能」へのスムーズな移動ができ得るためのシステム構築が不可欠なものとなってくるのである。この「連続性」は、非カレッジ・レベルの「補習教育」を「大学機能」に積極的に係わらせることによって実現可能と考える。

[註]

- 1) Eaten, J.S. *Strengthening Collegiate Educaiton in Community Colleges*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994, pp.155-157.
- 2) Cohen, A.M., and Brawer, F.B. *The Collegiate Function of Community Colleges: Fostering Higher Learning Through Curriculum and Student Transfer*. San Fancisco: Jossey-Bass, 1987, p.191.
- 3) 筆者による書簡での質問に対する, Cohen, A.M.氏の回答 (1998)
- 4) ノースウエスト・アーカンソー, ヒルズボロウ, デルガド, シンシナティ州立テクニカル, オクラホマ州立大学, フィラデルフィア, サウス・シアトル, チッペワ・アレイ・テクニカル.
- 5) チャンドラー・ギルバート, アーカンソー大学, コロラド・ノースウエスタン, ホーキー, バートン・カウンティ, イースト・セントラル, アンソン, ブルー・マウンテン.
- 6) プレイリー, オーエンズボロー, セントルイス, カヤホガ.
- 7) ココニノ・カウンティ, セントラル・メイン・テクニカル, アルピーナ, マイルズ, カンバーランド, セントラル・カロライナ.
- 8) 1単位か2単位を登録し, 気軽にカレッジを去り再び登録してくる状態をいう. 概して, パート・タイム学生に多い.
- 9) 全米補習教育センター長 Boylan, H.R. 氏は, まず初めに伝統的「補習教育」と「成人基礎教育」を区別すべきであるという. 氏によれば, 基本的に「補習教育」とは基礎学習技能をすでに習得している学生を対象としているという (しかし, 実際には「補習教育」では, この技能を施しているコミュニティ・カレッジも多い).
「成人基礎教育」は, 産業レベルでの読み書き計算がその内容であるが, 「補習教育」は, カレッジ・レベルの「リーディング」「ライティング」「数学」のスキルである. その意味において, 「成人基礎教育」は「補習教育」と異なり, 正規のカリキュラムのなかにその要素が含まれるものではないという見解を示す. しかし,
「補習教育」と「成人基礎教育」は分断されるべきではなく, 拡張可能なシステムに組み入れられべきと主張する. (筆者による書簡での質問に対する, 全米補習教育センター長 Boylan, H.R. 氏の回答 : 1998) .

謝辞

最後に、以下の方々にお礼を申し上げたい。諸氏のご指導、ご助言、そして激励のお言葉、ご叱責等をいただかずして、完成の運びには至らなかった。ここに記して、感謝の意を表したい。

まずは平原春好先生である。平原先生には、修士課程・博士課程を通して、研究たるものの意味をご教授いただいた。碩学と称される先生の研究に対する熱意や取り組みの姿勢に触れられたことは、自分が研究を続ける上において大きな財産となっている。次に、平原先生のご退官後、主指導教官を引き受けていただくことになった土屋基規先生である。先生には、論文提出までの期間、拙論に対して懇切丁寧なご指導をいただいた。先生の熱意なくして本論文の完成はなしえなかった。また、副指導教官として、土井捷三、安井三吉先生、昨年10月から指導教官を引き継いでいただくことになった藤田裕嗣、奥村弘先生からも貴重なご助言をいただいた。その他、励ましのお言葉をいただいた先生には、末本誠、船寄俊雄氏がいる。

研究の過程で様々なアメリカの研究者と知りあうことができた。とりわけ、全米補習教育センター長の Hunter R. Boylan 氏、補習教育ジャーナル誌の編集部長である Jennifer Taylor 氏にはお世話になった。Hunter R. Boylan 氏は、「補習教育」研究の第一人者ということもあり、氏の助言は研究を進める上において貴重なものとなった。また、Jennifer Taylor 氏には、補習教育ジャーナル誌の創刊号から最新号までの全てを送っていただいた。同ジャーナル誌が入手できなければ、本論文は遅々として進まなかった。

参考文献一覽

【欧文著書】

- (1) Altbach, P.G., and Berdahl, P.J. *Higher Education in American Society* (3rd ed.). New York: Prometheus Books, 1994.
- (2) Ashworth, K.H. *American Higher Education in Decline*. Texas: The Texas A&M University Press, 1979.
- (3) Baker III, G.A. (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission and Management*. Westport, Connecticut: Greenwood, 1994.
- (4) Bender, L.W. *Spotlight on the Transfer Function: A National Study of State Policies and Practices*. Washington, D.C.: American Association of Community College and Junior College, 1990.
- (5) Bennett, W.J. *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in the Higher Education*. National Endowment for the Humanities, 1984.
- (6) Bergquist, W.H. *Quality Through Access, Access With Quality: The New Imperative for Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- (7) Bloom, A. *The Closing the American Mind*. Simon & Schuster. 1987.
- (8) Bogue, E.G. , and Saunders, R.L. *The Evidence for Quality: Strengthening the Tests of Academic and Administrative Effectiveness* . San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- (9) Bogue, J.P. *The Community College*. New York: McGraw-Hill, 1950.
- (10) Bogue, J.P. *The Development of Community Colleges*. Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges, 1957.
- (11) Boyer, E.L. *The Undergraduate Experience in America*. Harper Collins, 1987.
- (12) Brint, S., and Karabel, J. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America 1900-1985*. New York: Oxford University Press, 1989.
- (13) Callahan, R.E. *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that have shaped the Administration of the Public Schools*. The University of Chicago Press, 1962.
- (14) Casazza, M. E., and Silverman, S .L. *Learning Assistance and Developmental Education : A Guide for Effective Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- (15) Cohen, A.M., and Brawer, F.B. *The Collegiate Function of Community Colleges: Fostering Higher Learning Through Curriculum and Student Transfer*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- (16) Cohen, A.M., and Brawer, F.B. *The American Community College* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- (17) Cross, K.P. *Beyond the Open Door -New Students to Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1971.

- (18) Cross, K. P. *Beyond the Open Door*. London: Jossey-Bass, 1974.
- (19) Davis, D.S. *Workplace Literacy: Reading the Workplace*. Los Alamitos, California: Davis Consulting, 1991.
- (20) Deegan, W.L., Tillery, D. and Associates (eds.). *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- (21) Eaton, J.S. *Strengthening Collegiate Education in Community Colleges*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- (22) Eells, W.C. *The Junior College*. New York: Houghton Mifflin, 1931.
- (23) Flexner, A. *Universities: American, English, German*. New Brunswick: Transaction, 1994 (Originally published in 1930, Oxford University Press).
- (24) Friedel, F. *America in the Twentieth Century*. New York: Knopf. 1976.
- (25) Gleazer, E.J., Jr. *The Community College: Values, Vision, Vitality*. Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges, 1980.
- (26) Harlacher, E.L. , and Gollattscheck, J.F. *The Community -Building College: Leading the Way to Community Revitalization*. Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges, 1996 .
- (27) Harman, D. *Illiteracy: A National Dilemma*. New York: Cambridge, 1987.
- (28) Jencks, C., Riesman, D. *The Academic Revolution*. New York: Doubleday & Company, 1968.
- (29) Kerr, C. *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-First Century*. New York: State University of New York Press, 1994.
- (30) Knoell, D. *Transfer, Articulation, and Collaboration: Twenty-Five Years Later*. Washington, D.C.: American Association of Community College and Junior College, 1990.
- (31) Koos, L.V. *The Junior College Movement*. Boston: Ginn, 1925.
- (32) Mayhew, L.B., Ford, P.J., and Hubbard, D.L. *The Quest for Quality: The Challenge for Undergraduate Education in the 1990s*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- (33) Maxwell, M. *Improving Student Learning Skills*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- (34) McGrath, D. and Spear, M.B. *The Academic Crisis of The Community College*. Albany: State University of New York Press, 1991.
- (35) Medsker, L.L. *The Junior College: Progress and Prospect*. New York: McGraw-Hill, 1960.
- (36) Medsker, L.L. *Breaking the Access Barriers: A Profile of Two-Year Colleges*. New York: McGraw-Hill, 1971.
- (37) Monroe, C.R. *The Profile of the Community College*. San Francisco: Jossey-

Bass, 1975 .

- (38) Newman, F. (chairman). *Report on Higher Education*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1971.
- (39) Newman, F. (chairman). *The Second Newman Report: National Policy and Higher Education*. Massachusetts: The MIT Press, 1973.
- (40) Noel, L., Levitz, R., Saluri, D. and Associates. *Increasing Student Retention: Effective Programs and Practices for Reducing the Dropout Rate*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- (41) Parnell, D. *Dateline 2000: The New Higher Education Agenda*. Washington, D.C.: The Community College Press, 1990.
- (42) Richardson, R.C., Jr., and Bender, L.W. *Fostering Minority Access and Achievement in Higher Education: The Role of Urban Community Colleges and Universities*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- (43) Richardson, R.C., Jr., Fisk, E.C., and Okun, M.A. *Literacy in the Open-Access College*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
- (44) Riesman, D. *On Higher Education: The American Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- (45) Roueche, J.E., Baker III, G.A., OmahaBoy, N.H., and Mullins, P.L. *Access & Excellence: The Open-Door College*. Washington, D.C.: American Association of Community and Junior College, 1987.
- (46) Roueche, J.E., and Kirk, R.W. *Catching UP: Remedial Education*. San Francisco: Jossey-Bass. 1974.
- (47) Roueche, J.E., Johnson, L.F., Roueche, S.D., and Associates. *Embracing the Tiger: The Effectiveness Debate & the Community College*. Washington, D.C.: The Community College Press, 1997.
- (48) Roueche, J.E., and Roueche, S.D. *Between a Rock and a Hard Place: The At-Risk Student in the Open-Door College*. Washington, D.C.: The Community College Press, 1993.
- (49) Roueche, J.E., and Roueche, S.D. *High Stakes, High Performance: Making Remedial Education*. Washington, D.C.: The Community College Press, 1999.
- (50) Scott, P. *Strategies for Postsecondary Education*. London: Croom Helm, 1975.
- (51) Smart, J. (ed.). *Higher Education Handbook of Theory and Research*, Vol.8. New York: Agathon Press, 1989.
- (52) Solomon, R.C., and Solomon, J. *Up the University: Re-Creating Higher Education in America*. Massachusetts: Addition Wesley Longman, 1992.
- (53) The Community College Board. *Developmental Education: A Twenty-First Century Social and Economic Imperative*. New York: League for Innovation in the Community College, 1998.

- (54) Thornton, Jr. J.W. *The Community Junior College* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc., 1966.
- (55) Thornton, J.W., Jr. *The Community Junior College* (3rd ed.). New York: John Wiley and Sons, 1972.
- (56) Vaughan, G.B. *The Community College Story: A Tale of American Innovation*. Washington, D.C. : American Association of Community Colleges, 1995.
- (57) Vaughan, G.B. and et al. (eds.). *Issues for Community College Leaders in a New Era*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
- (58) Witt, A.A., Wattenbarger, J.L., Gollattscheck, J.F., and Suppiger, J.E. *America's Community Colleges: The First Century* (2nd ed.). Washington, D.C.: The Community College Press, 1995.
- (59) Zoglin, M. L. *Power and Politics in the Community College*. Palm Springs, CA: ETC Publications, 1976.
- (60) Zwerling, L.S. *Second Best: The Crisis of the Community College*. New York: McGraw-Hill, 1976.

【欧文論文】

- (1) Barry, R. J., and Barry, P.A. "Establishing Equality in the Articulation Process." In B.W. Dzielicki, and W.R. Vilter (eds.). *Prisoners of Elitism: The Community College's Struggle for Stature*. New Directions for Community Colleges, no.78. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- (2) Barshis, D.E., and Guskey, T.G. "Providing Remedial Education." In G.E. Vaughan and et al. (eds.). *Issues for Community College Leaders in a New Era*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
- (3) Bergman, T. "New Resource For Training." *Community College Journal*, 65(2), 1995-1996, 43-47.
- (4) Bogart, Q.J. "The Community College Mission." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission and Management*. Westport, Connecticut: Greenwood , 1994.
- (5) Boggs, G.R. , and Cater, J.J. "The Historical Development of Academic Programs in Community Colleges." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission, and Management*. Connecticut: Greenwood Press, 1994.
- (6) Bosworth, B. "Economic Development, Workforce Development, and the Urban Community College." *Community College Journal* , 67(6), 1997, 8-15.
- (7) Boylan, H.R., Bonham, B.S., and Bliss, L.B. *National Study of Developmental Education: Students, Programs, & Institutions of Higher Education. Summary Report*. Boone, NC: National Center for Developmental Education. 1992.

- (8) Boylan, H.R. "The Cycle of New Majorities in Higher Education." In A.M. Frager (ed.). *College Reading and New Majority*. Oxford: OH. College Reading Association, 1990, 3-11.
- (9) Bray, D. "Assessment and Placement of Developmental and High-Risk Students." Ahrendt, K.M. (ed.). *Teaching the Developmental Education Student*, New Directions for Community Colleges, no.57. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- (10) Brier, E. "Educating the Underprepared: Magic, Mystery or Miracle. " *Journal of Developmental & Remedial Educaiton*, 2 (1), 1978, 6-7.
- (11) Brier, E. "Bridging the Academic Preparation Gap: An Historical View. " *Journal of Developmental Education*, 8 (1), 1984, 2-5.
- (12) Bryant, D.W. "Understanding the Parallax of the Community College Status." *Community College Journal*, 69 (1), 1998, 32-35.
- (13) Campbell, D.S. "After Sixteen Yeas" *Junior College Journal*, 7 (3), 1936, 109.
- (14) Carnevale, A.P. , and et al. "Workplace Basics: The Skills Employers Want." *Training & Development Journal*, 1988, 22-33.
- (15) Chestman, C. "ATCs: Partners for Economic and Community Development." *Community, Technical, and Junior College Journal*, 62 (2), 1991, 32-35.
- (16) Chickering, A.W. "Interview with Dr. Arthur W. Chickering. " *Journal of Developmental & Remedial Education*, 5 (2), 1982, 16-17, 32.
- (17) Clark, B.R. *The Open Door College: A Case Study*. New York: McGraw-Hill, 1960.
- (18) Clark, B.R. "The Cooling-Out Function in Higher Education." *American Journal of Sociology*, 1960, 65(6), 569-576.
- (19) Clark, B.R. "The ' Cooling-Out' Function Revised." In G.B. Vaughan (ed.). *Questioning the Community College Role*. New Directions for Community Colleges, no.32. San Fransisco : Jossay-Bass, 1980.
- (20) Clinton, W.J. "Strengthening Our Nation: The Delicate Balance between Equality and Excellence." *Community, Technical, and Junior College Journal*, 57 (6) , 1987, 12-16 .
- (21) Clowes, D.A. "Form and Function." *Journal of Developmental & Remedial Education*, 1979, 3 (1), 2-3, 13.
- (22) Clowes, D.A. "More Than A Definitional Program: Remedial, Compensatory, and Developmental Education." *Journal of Developmental & Remedial Education*, 4 (1), 1980, 8-10.
- (23) Clowes, D.A. "Remediation in American Higher Educaion." In J. Smart (ed.). *Higher Education Handbook of Theory and Research*, Vol.8. New York: Agathon Press, 1989.

- (24) Cohen, A.M. "Responding to Criticism of Developmental Education." In A.M. Ahrendt (ed.). *Teaching the Developmental Education Student*. New Directions for Community Colleges, no.57. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- (25) Cohen, A.M., and Ignash, J. M. "Total Community College Curriculum Study 1991." *Community College Review*, 1992, 20(2), 54-59.
- (26) Cohen, A.M., and Ignash, J.M. "An Overview of the Total Credit Curriculum." In A.M. Cohen (ed.). *Relating Curriculum and Transfer*. New Directions for Community Colleges, no. 86. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- (27) Cohen. A.M., and Sanchez, J.R. "The Transfer Rate: A Model of Consistency." *Community College Journal*, 68 (2), 1997, 24-26.
- (28) Cramer, C. "Basic Grammar Through Cognitive Development." *Journal of Developmental Education*, 9 (3), 1986, 22-24.
- (29) Cross, K.P. "Determining Missions and Priorities for the Fifth Generation." In W.L., Deegan, and D.Tillery (eds.). *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- (30) Cumming, B. "Beyond Workforce Literacy: The Hidden Opportunities of Environmental Literacy." In S.L. Kantor (ed.). *A Practical Guide to Conducting Customized Work Force*. New Directions for Community Colleges, no.85. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- (31)Deegan, W.L., and Tillery, D. "The Evolution of Two-Year Colleges Through Four Generations." In W.L Deegan, and D.Tillery (eds.). *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- (32) Desrochers, D.M. "The Role of Community Colleges in the New Economy." *Community College Journal*, 67 (5), 1997, 26-33.
- (33) Donovan, R.A. "Creating Effective Programs for Developmental Education." In W.L. Deegan, and D.Tillery (eds.). *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. 1985.
- (34) Donovan, R., and Schaier, B. "Networks : A Catalyst for Change." *Journal of Developmental & Remedial Education*, 1 (1), 1978, 15-16.
- (35) Dougharty, K.J. "The Community College at the Crossroads: The Need for Structured Reform." *Harvard Educational Review*, 1991, 61(3), 311-336.
- (36) Dozier, K.E. "ED>Net The California Community College Approach to Economic Development." *Community College Journal*, 66(6), 1996, 14-19.
- (37) Eaton, J.S. "All Access Is Not Equal: The Need for Collegiate Education in Community Colleges." In A.M. Cohen, (ed.). *Relating Curriculum and*

Transfer. New Directions For Community Colleges, no.86. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

- (38) Fifield, M.L., Foster, S.F., Hamm, R., and Lee, C.J. "Workers for the World: Occupational Programs in a Global Economy." *Community, Technical, and Junior College Journal*, 61(1), 1990, 15-19.
- (39) Gayton, C., and Parnell, D. "The Boeing Company's Tech Prep Story." *Community College Journal*, 66(6), 1996, 20-23.
- (40) Gleazer, E.J., Jr. *America's Community Colleges: The First Century*. Washington, D.C. : American Association of Community Colleges, 1994.
- (41) Gianini, P.C., Jr. "Economic Development: A Postmodern Dilemma." *Community College Journal*, 67(6), 1997, 14-18.
- (42) Griffin, T. "One Point Of View The Expanding Future of Developmental Education." *Journal of Developmental & Remedial Education*, 5 (1), 1981, 26.
- (43) Grubb, W.N. "Correcting Conventional Wisdom: Community College Impact on Students' Jobs and Salaries." *Community, Technical, and Junior College Journal*, 1992, 62(6), 10-14.
- (44) Hankin, J.N., and Fey, P.A. "Reassessing the Commitment to Community Services." In Deegan, W.L., Tillery, D.(ed.). *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- (45) Hardin, C. J. "Access to Higher Education: Who Belongs? " *Journal of Developmental Education*, 12 (1), 1988, 2-6.
- (46) Jones, R.T. "The New Workplace and Lifelong Learning." *Community College Journal*, 67(2), 1996, 20-23.
- (47) Knowles, M. "An Interview With Malcolm Knowles. " *Journal of Developmental & Remedial Education*, 4 (1), 1980, 2-4.
- (48) Karabel, J. "Community Colleges and Social Stratification." *Harvard Educational Review*, 1972, 42(4), 521-562.
- (49) Karabel, J. "Community Colleges and Social Stratification in the 1980s." In L.S. Zwerling (ed.). *The Community College and Its Citizens*. New Directions for Community Colleges, no.54. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
- (50) Lange, A.F. "The Junior College - What Manner of Child Shall This Be?" *School and Society*, 1918, 211-216.
- (51) MacKoski, M., and Vukovich, D. "New Directions." *Journal of Developmental & Remedial Education*, 2 (3), 1979, 26-27.
- (52) Martin, D.R., and Lillis, S. "General Education in the Heartland: Black Hawk College." In G. Higginbottom, and R.M. Romano (eds.). *Curriculum Models for General Education*. New Directions for Community Colleges, no.92. San

Francisco: Jossey-Bass, 1995.

- (53) McGrath, D., and Spear, M.B. "The Politics of Remediation." In K.M. Ahrendt (ed.). *Teaching the Developmental Education Student*. New Directions for Community Colleges, no. 57. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- (54) McNutt, A.S. "Rural Community Colleges: Meeting the Challenges of the 1990s." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission, and Management*. Connecticut: Greenwood Press, 1994.
- (55) Mellander, G.A., and Robertson, B. "Tradition and Transformation: Academic Roots and the Community College Future." In B.W. Dziech and W.R. Vilter (eds.). *Prisoners of Elitism: The Community College's Struggle for Stature*. New Directions for Community Colleges, no.78. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- (56) Mortorana, S.V. "The Shifting Forces in Determining the Legal Status of the American Community College." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community Colleges in America: Its History, Mission, and Management*. Westport, Connecticut: Greenwood, 1994.
- (57) Nichols, M.E. "CWA's Initiatives in Worker Training and Continuous Learning." *Community College Journal*, 66(6), 1996, 24-27.
- (58) Nist, S.L. "Developmental Versus Remedial: Does A Confusion of Terms Exists In Higher Education Reading Program?" *Journal of Developmental Education*, 8 (3), 1985, 8-10.
- (59) Parnell, D. "The Uniquely American College." *Community College*, 1977, 8-9.
- (60) Payne, E.M., and Lyman, B.G. "Issues Affecting the Definition of Developmental Education." In J.L Higbee, and P.L. Dwinell (eds.). *Defining Developmental Education: Theory, Research, & Pedagogy*. Carol Stream, IL: National Association for Developmental Education. 1996.
- (61) Pendersen, R. "Challenges Facing the Urban Community College: A Literature Review." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission, and Management*. Connecticut: Greenwood Press, 1994.
- (62) Pincus, F.L. "Tracking in Community Colleges." *Insurgent Sociologist*, 1974, 4.
- (63) Pincus, F.L. "The False Promise of Community Colleges: Class Conflict and Vocational Education." *Harvard Educational Review*, 50(3), 1980, 332-361.
- (64) Ratcliff, J.L. "Should We Forget William Rainey Harper?" *Community College Review*, 13 (4) , 1986, 12.

- (65) Romano, R.M. "General Education at Boome Community College: Coherence and Purpose." In G. Higginbottom, and R.M. Romano (eds.). *Curriculum Models for General Education*. New Directions for Community Colleges, no.92. San Francisco: Jossey-Bass,1995.
- (66) Rosenfeld, S.A. "Cluster Connections Give Communities Economic and Educational Boost." *Community College Journal*, 68 (6), 1998, 15-19.
- (67) Roueche, J.E.. "An Interview with Dr. John. E. Roueche." *Journal of Developmental and Remedial Education*, 1 (1), 1978, 5-6.
- (68) Roueche, J.E. , and Mink, O. G. "Overcoming Learned Helplessness in Community College Students. " *Journal of Developmental & Remedial Education*, 5 (3), 1982, 3-5, 20.
- (69) Roueche, J.E., Taber, L.S., and Roueche, S.D. "Choosing the Company We Keep: Collaboration in American Community Colleges." *Community College Journal*, 65 (4), 1995, 36-40.
- (70) Smith, J.O. , and Price, R.A. "Attribution Theory and Developmental Students as Passive Learners." *Journal of Developmental Education*, 19 (3), 1996, 2-6.
- (71) Smutek, M.M. "Bunker Hill Community College: A Common Experience for Lifelong Learning." In G. Higginbottom, and R.M. Romano (eds.). *Curriculum Models for General Education*. New Directions for Community Colleges, no.92. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- (72) Spann, M.G., and McCrimmon, S. "Remedial / Developmental Education: Past, Present, and Future." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission, and Management*. Connecticut: Greenwood Press, 1994.
- (73) "SUNY May Limit Remedial College Courses." *Journal of Developmental Education*, 19(3), 1996, 36.
- (74) Terenzini, P., and Pascarella, E. "Living With Myths, Undergraduate Education in America." *Change*, 26, 1994, 28-32.
- (75) Tollefson, T.A. "The Evolution of State Systems of Community Colleges in the United States." In G.A. Baker III (ed.). *A Handbook on the Community Colleges in America: Its History, Mission, and Management*. Westport, Connecticut: Greenwood, 1994.
- (76) Tomlinson, L.M. "Postsecondary Developmental Programs." *ASHE-ERIC Higher Education Report 3*. Washington, DC.: George Washington University, 1989.
- (77) Trow, M. *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. OECD in Paris in June, 1973.
- (78) Tyree, L. "Building Communities: Collaborative Strategies for Global

Competitiveness." *Community, Technical, and Junior College Journal*, (60) 4, 1990, 42-44.

- (79) Upchurch, R. "Developmental Mathematics through Rose-Colored Glasses." *Journal of Developmental & Remedial Education*, 3 (3), 1980, 5-6.
- (80) Vaughan, G.B. "Critics of the Community College: An Overview." In G.B. Vaughan (Guest ed.). *Questioning the Community College Role*. New Directions for Community Colleges, no.32. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- (81) Vaughan, G.B., and Puyear, D.E. *After Open Door: An Approach to Developmental Education*, 1972, 1-19 pp.(ED059714).
- (82) Waddell, G. "Tips for Training a World-Class Work Force." *Community, Technical, and Junior College Journal*, 60(4), 1990, 21-27.
- (83) Ward, B. "Learning Lab..Center...Clinic? or What's in Name?" *Journal of Developmental & Remedial Education*, 2 (3), 1979, 4-6.
- (84) Zeiss, T. "Employee Retention: A Challenge of the Nineties." *Community, Technical, and Junior College Journal*, 60(4), 1990, 34-37.
- (85) Zwerling, L.S. (ed.). *The Community College and Its Critics*. New Directions for Community Colleges, no.54. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

【その他】

- (1) A Report on the President's Commission on Higher Education. *Higher Education for Democracy, Vol.1. Establishing the Goals*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1947.
- (2) A Report of the Commission on the Future of Community Colleges. *Building Communities: A Vision for a New Century*. Washington, D.C.: American Association of Community Colleges, 1985.
- (3) American Association of Community Colleges. *A State-by-State Analysis of Community College Trends and Statistics: 1996-1997 Annual*, 1996 .
- (4) American Association of Community Colleges. College's Videotapes. "President Clinton Addresses the AACC Convention." Air date: April 24, 1995.
- (5) American Association of Community Colleges. *National Profile of Community Colleges: Trends & Statistics 1997-1998*. Washington, D.C.: The Community College Press, 1997.
- (6) Barron's. *Profiles of American Colleges 22nd Edition: Description of the Colleges*. New York: Barron's Educational Series, 1997.
- (7) Chandler, J., and Colvin, R.L. "Nearly Half of CSU Students Need Remedial Courses." *Los Angeles Times*, January 6, 1995, p.A1.
- (8) "Crunching the College Year: School's out for '98? But This is only April."

USA Today, Weekend Edition, no.2445, 1998.

- (9) Michigan State Board of Education. *A Survey of Student Assessment and Developmental Education In Michigan's Public Community Colleges : Final Report, Second Edition.* 1990.
- (10) National Center for Education. *Digest of Education Statistics.* Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1997.
- (11) National Center For Education Statistics, Statistical Analysis Report October 1996. *Remedial Education at Higer Education Institutions in Fall 1995.* Washington, D.C. : U.S. Department of Education, 1996.
- (12) National Center for Education Statistics. *The Condition of Education 1997.* U.S. Office of Educational Research and Improvement, Department of Education, 1997.
- (13) Office of Adult Literacy. *Basic skills Competency Indicators: Adult Basic Educaion, English as a Second Language, Interpersonal and Problem-Solving.* Olympia, Washington: State Board for Community and Technical Colleges, 1997.
- (14) Peterson's. *Two-Year Colleges (28th ed.)* . Princeton, New Jersey: Peterson's, 1997 .
- (15) The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *A Classification of Institutions of Higher Education.* Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1987.
- (16) *The Chronicle of Higher Education*, April 6, 1994, A18-A26.
- (17) The preceding summarized from "State Notes." *The Chronicle of Higher Education*, No.3, 1995, p.A41.
- (18) U.S. Department of Education. *Workplace Literacy: Reshaping the American Workforce.* Washington, D.C.: Government Printing Office, 1992.

【邦文著書】

- (1) 今村令子『教育は国家を救えるかー質・均等・選択の自由ー』東信堂, 1987.
- (2) 内田穰吉・小牧治編『アメリカのコミュニティ・カレッジ』講談社選書, 1987.
- (3) 江原武一『現代アメリカの大学ーポスト大衆化をめざしてー』玉川大学出版部, 1994.
- (4) 金子忠史『短期大学の将来展望ー日米比較を通してー』東信堂, 1997.
- (5) 喜多村和之『高等教育の比較的考察ー大学制度と中等後教育のシステム化』玉川大学出版部, 1986.
- (6) 喜多村和之『現代の大学・高等教育ー教育の制度と機能ー』玉川大学出版部, 1999.
- (7) 現代アメリカ教育研究会編『生涯学習を目指すアメリカの挑戦』教育開発研究所, 1993.
- (8) 重藤信英・鶴田義男『アメリカのコミュニティ・カレッジー日本でも育ち得るか

- ー』国士舘大学宗教研究所, 1984.
- (9) 館昭『現代学校論 =アメリカ高等教育のメカニズム=』放送大学, 1995.
- (10) 田中久子・森本武也『アメリカ短期大学 Community College 増補編』研成社, 1977.
- (11) 新田照夫『六・三制と大学改革ー大衆的大学の日米比較』大学教育出版, 1994.
- (12) 新田照夫『大衆的大学と地域経済ー日米比較研究ー』大学教育出版, 1998.
- (13) 二宮厚美『いきがいの構造と人間発達』労働旬報社, 1994.
- (14) 福地守作『キャリア教育の理論と実践』玉川大学出版部, 1995.
- (15) 三浦嘉久『コミュニティ・カレッジ論』高文堂, 1991.
- (16) 宮原誠一『夕陽ー宮原誠一遺稿』宮原喜美子編, 1980.

【邦文論文】

- (1) 有本章「大衆教育と大学教育改革ーリメディアル教育の背景ー」『大学のリメディアル教育』広島大学大学教育センター, 1996, pp.101-116.
- (2) 川口仁志「アメリカ高等教育における補習教育 (remedial education) の歴史的展開」『アメリカ教育学会紀要』第4号, 1993, pp.29-37.
- (3) 川口仁志「アメリカ高等教育における補習教育の歴史」民主教育協会『IDEー現代の高等教育』No.366, 1995, pp.60-65.
- (4) 坂本辰朗「コミュニティ・カレッジにおける生涯学習」現代アメリカ教育研究会編『生涯学習を目指すアメリカの挑戦』教育開発研究所, 1993.
- (5) 谷川裕稔「米国コミュニティ・カレッジに関する先行研究」神戸大学大学院教育学研究科 教育課程論・計画論研究室『研究論叢』第3号, 1995, pp.95-101.
- (6) 谷川裕稔「米国コミュニティ・カレッジ『発達教育プログラム』の教育的役割ーDevelopment の解釈を手掛かりとしてー」『関西教育学会紀要』第19号, 1995, pp.211-215.
- (7) 谷川裕稔「米国コミュニティ・カレッジの教育的役割 (2) ー高校卒業資格取得コースを手掛かりにー」『関西教育学会紀要』第20号, 1996, pp.121-125.
- (8) 谷川裕稔「コミュニティ・カレッジの『教育機能不全』論についてのー考察ー1960年代の『冷却機能 (cooling-out function) 』概念以降の整理を中心にー」『神戸国際大学紀要』第55号, 1998, pp.43-53.
- (9) 谷川裕稔「コミュニティ・カレッジのアイデンティティ・プロブレム」『関西教育学会紀要』第23号, 1999年, pp.160-170.
- (10) 谷川裕稔「アメリカ・コミュニティ・カレッジの『補習教育』ー概念的把握と基本的枠組みー」『アメリカ教育学会紀要』第10号, 1999, pp.57-64.
- (11) 谷川裕稔「コミュニティ・カレッジ『補習教育』担当教員 (developmental educators) の役割 (1)」『中九州短期大学論叢』第25巻第1号, 1999, pp.21-33.
- (12) 塚田富士江「米国コミュニティ・カレッジ教育の動向ーワシントン州にみる制度改革とその意義ー」名古屋大学教育学部社会教育研究室『社会教育年報』第10号,

- 1993, pp. 93-102.
- (13) 新田照夫「アメリカ・コミュニティ・カレッジのコミュニティ・サービス－実態・政策・思想－」日本社会教育学会編『社会教育の国際的動向』第31集, 昭和62年, pp.120-131.
- (14) 三浦嘉久「コミュニティ・カレッジと高齢者教育」『日本社会教育学会紀要』No.22, 1986, pp.42-51.
- (15) 吉田文「アメリカの大学・高校の接続－リメディアル教育と一般教育－」『高等教育研究』第2集, 玉川大学出版部, 1999, pp. 223-245.
- (16) 吉田文「自己教育力」形成のためのリメディアル教育－アメリカからのインプリケーション－」『大学教育学会誌』第21巻第1号, 1999, pp.9-13.

【邦文訳書】

- (1) C. カー著, 喜多村和之監訳『アメリカ高等教育試練の時代－1990－2010年』玉川大学出版部, 1998.
- (2) C. カー著, 喜多村和之監訳『アメリカ高等教育の歴史と未来－21世紀の展望－』玉川大学出版部, 1998.
- (3) D. リースマン著, 喜多村和之・江原武一・福島咲江・塩崎千枝子・玉岡賀津雄訳『高等教育論』玉川大学出版部, 1986.
- (4) E.L. ボイヤー著, 喜多村和之・館昭・伊藤彰浩訳『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版, 1988.
- (5) J. カラベル・A.H. ハルゼー編著, 潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動 上－教育社会学のパラダイム展開』東京大学出版会, 1980.
- (6) J. カラベル・A.H. ハルゼー編著, 潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動 下－教育社会学のパラダイム展開』東京大学出版会, 1980.
- (7) J.B.L.ヘファリン著, 喜多村和之・石田純・友田泰正訳『大学教育改革のダイナミクス』玉川出版部, 1987.
- (8) K.H. アシュワース著, 高木英明・井口千鶴・秦由美子訳『アメリカの高等教育－質的低下克服への道－』教育開発研究所, 1997.
- (9) P.G. アルトバック・R.O. バーダール・P.J. ガムポート著, 高橋靖直訳『アメリカ社会と高等教育』玉川大学出版部, 1998.
- (10) R. ソロモン・J. ソロモン著, 山谷洋二訳『大学再生への挑戦』玉川大学出版部, 1997.
- (11) R.E. キャラハン著, 中谷彪・中谷愛訳『教育と能率の崇拜』教育開発研究所, 1996.

【その他】

- (1) 『現代教育学辞典』労働旬報社, 1988.
- (2) 『新日本社会学辞典』東洋館出版社, 1986.

APPENDIX

アンケート調査協力コミュニティ・カレッジ一覧

(1998年11月～1999年2月)

URBAN(14)

• Austin Community College	---	(Texas)
• Central Piedmont Community College	37-acre	(North Carolina)
• Chemeketa Community College	72-acre	(Oregon)
• Chippewa Valley Technical College	160-acre	(Wisconsin)
• Cincinnati State Technical & Community College	46-acre	(Ohio)
• City College of San Francisco	56-acre	(California)
• Community College of Philadelphia	14-acre	(Pennsylvania)
• Delgado Community College	57-acre	(Louisiana)
• El Paso Community College	---	(Texas)
• Hillsborough Community College	---	(Florida)
• Northwest Arkansas Community College	77-acre	(Arkansas)
• Oklahoma State Univ. Oklahoma City	80-acre	(Oklahoma)
• Shelby State Community College	22-acre	(Tennessee)
• South Seattle Community College	65-acre	(Washington)

RURAL(22)

• Aiken Technical College	88-acre	(South Carolina)
• Anson Community College	97-acre	(North Carolina)
• Barton County Community College	140-acre	(Kansas)
• Blue Mountain Community College	170-acre	(Oregon)
• Butler County Community College	300-acre	(Pennsylvania)
• Chandler-Gilbert Community College	80-acre	(Arizona)
• Colorado Northwestern Community College Rangely campus	150-acre	(Colorado)
• Community College of Vermont	---	(Vermont)
• Denmark Technical College	51-acre	(South Carolina)
• East Central Community College	200-acre	(Mississippi)
• Eastern Wyoming College	40-acre	(Wyoming)
• Fergus Falls Community College	146-acre	(Minnesota)
• Glen Oaks Community College	300-acre	(Michigan)
• Hawkeye Community College	320-acre	(Iowa)
• Kent State University, Geauga Campus	87-acre	(Ohio)
• McCook Community College	20-acre	(Nebraska)
• Midstate University - Bottineau	35-acre	(North Dakota)
• Quinebaug Valley Community-technical College	60-acre	(Connecticut)
• Snow College	50-acre	(Utah)

- Univ. of Arkansas Community College at Hope 60-acre (Arkansas)
- University of Hawaii Maui Community College 77-acre (Hawaii)
- Wenatchee Valley College 56-acre (Washington)

SUBURBAN(11)

- Berkshire Community College 100-acre (Massachusetts)
- Bismark State College 100-acre (North Dakota)
- Central Virginia College 104-acre (Virginia)
- Community College of Rhode Island 205-acre (Rhode Island)
- Community College of Southern Nevada 89-acre (Nevada)
- Cuyahoga Community College, Eastern campus 25-acre (Ohio)
- Kansas City Kansas Community College 148-acre (Kansas)
- Montgomery College Germantown campus 190-acre (Maryland)
- Owensboro Community College 102-acre (Kentucky)
- Prairie State College 68-acre (Illinois)
- St. Louis Community College at Florissant Valley 108-acre (Missouri)

SMALLTOWN(16)

- Alpena Community College 700-acre (Michigan)
- Bucks County Community College 200-acre (Pennsylvania)
- Carrol Community College 80-acre (Maryland)
- Cayuga Community College 50-acre (New York)
- Central Carolina Technical College 29-acre (South Carolina)
- Central Maine Technical College 135-acre (Maine)
- Coconino County Community College 5-acre (Arizona)
- College of Southern Idaho 287-acre (Idaho)
- Cumberland Community College 100-acre (New Jersey)
- Delaware Technical & Community College Jack F. Owens Campus 120-acre (Delaware)
- Eastern Maine Technical College 72-acre (Maine)
- Miles Community College 8-acre (Montana)
- New Mexico State University - Carlsbad 40-acre (New Mexico)
- North Idaho College 42-acre (Idaho)
- Ohio University- Southern campus 9-acre (Ohio)
- Potomac State College of West Virginia University 391-acre (West Virginia)

HIROTOSHI TANIGAWA
GRADUATE STUDENT, KOBE UNIVERSITY

November 26, 1998

Dear Sir or Madam :

Enclosed is a copy of a questionnaire, which I have sent to community colleges in the United States.

I am now a doctorate candidate of a developmental education in community colleges in the United States at Kobe University. The theme of my dissertation is to propose a collegiate function based on developmental education system used by community colleges.

I would be grateful if you could encourage somebody in charge to answer my questionnaire at some convenient time. I feel that this questionnaire before the deadline, that is the end of December, 1998, is of great importance.

Yours faithfully,

Hirotooshi Tanigawa
Graduate Student, Kobe University

P.S. Please let me know if the postage fee is necessary.
You will be reimbursed as soon as possible.

Questionnaire

Purpose of this questionnaire is to provide information for the study of community colleges, especially developmental education.

***Definition of developmental education:** Courses in reading, writing, or math for college students lacking those skills necessary to perform college-level work at the level required by your institutions.
(source: National Center for Education Statistics, 1997)

Name of Your College: _____

Name of Person Completing This Form: _____

Title/Position : _____

RETURN COMPLETED FORM TO:

Hirotooshi Tanigawa

Japan

1. Who most often provides developmental education?

(Circle one number)

- (1) Separate developmental division / department
- (2) Traditional academic department
- (3) Learning Center
- (4) Others

***Colleges choosing # (2) answers only.**

Do you think your department has to be changed into type (1) or (3) ?

If not, why?

*** Colleges choosing # (1) (3) answers only.**

How has your institution made efforts to encourage developmental students to flow into college-level courses? Some researchers criticized the independent division type of developmental education. They insist that at this independent division type the developmental students drop out before being allowed to enroll in college-level classes because it takes too long for developmental students to go on to college-level coursework and so on.

2. In general, do your students who take developmental courses have better retention patterns than those who do not in their college-level coursework? Do you think developmental education is a sound investment to keep them in college? (Circle one)

YES . NO

Comments:

3. In general, about what percentage of students take part in each literacy level of developmental education (courses)?

	reading	writing	math
(1) 10th to 12th grade level (senior high school level)	%	%	%
(2) 7th to 9th grade level (junior high school level)	%	%	%
(3) below 7th grade level (elementary school level)	%	%	%

4. What are the major problems within your developmental practice?

THANK YOU FOR YOUR ASSISTANCE