

ズワーリングのコミュニティ・カレッジ論の意義

—高等教育と不平等問題—

井口千鶴

はじめに

スティーブン・ズワーリング (Steven Zwerling : 1938-) ⁽¹⁾ は、1970 年代以降のコミュニティ・カレッジ批判論者の一群に位置づけられる人物のひとりである。

コミュニティ・カレッジ批判論に関して、日本の先行研究としては牧野暢男「コミュニティ・カレッジの思想」(『大学論集』第 12 集 1983 年) を挙げることができる。同論の目的は、「コミュニティ・カレッジの発展を支えてきた考え方や思想に焦点をあて、その歴史的展開のあとを辿るとともにそれらの特質を明らかに」することにあるが、コミュニティ・カレッジに対する批判論にも若干論及している ⁽²⁾。ただし、牧野自身も書いているように、コミュニティ・カレッジ批判論に関しては「補足的に」ふれるにとどまる。

同著のなかで牧野は、コミュニティ・カレッジの社会的役割・機能に対するズワーリングの見解について、次のように紹介する。すなわち、ズワーリングの見解は、「カラベルとほぼ同様であり、彼は、コミュニティ・カレッジが、アメリカの社会的経済的なピラミッド構造を維持するのに重要な役割を演じていると主張している(下線、井口)」 ⁽³⁾ と述べるにとどまる。カラベルとは、アメリカでコミュニティ・カレッジに関する本格的な批判論の口火を切った社会学者、ジェローム・カラベルのことである ⁽⁴⁾。

確かに、ズワーリングの批判論がカラベルの影響を受けていることは間違いない。しかし、「カラベルとほぼ同様」と断じて終わりにすることには、ズワーリング固有の意義を無きものにしてしまう懸念がある。なぜなら、カラベルとは異なり、ズワーリングにはニューヨーク市内のコミュニティ・カレッジ教員、継続教育担当者としての経験があり、このようなコミュニティ・カレッジ当事者としての視点が少なからず著書に反映されていると考えられるからである。

かかる認識に基づき、本稿では、ズワーリングのコミュニティ・カレッジに関する論文と著書を、特にコミュニティ・カレッジ批判の論点と問題解決への方途に焦点をあてて整理し、そのうえで、ズワーリングの論がカラベルの二番煎じにとどまらない論点、カラベルには見られないズワーリング独自の特徴をもつことを明らかにしたいと考える。

本稿で検討したズワーリングの著作を、年代順に並べると、以下の通りである。

- ① *Second Best : The Crisis of the Community College*, McGraw-Hill, 1976. ズワーリングの代表作。以下、ズワーリング (1976) と表記。
- ② “Questioning the Community College Role”, *New Directions for Community Colleges*, No. 32, Jossey-Bass, 1980. ズワーリングは、本書の第 8 章 “The New “New Student” : The Working Adult” (pp.93-100) を執筆。以下、ズワーリング (1980) と表記。
- ③ “The Community College and its Critics”, *New Directions for Community Colleges*, No. 54, Jossey-Bass, 1986. 以下、ズワーリング (1986) と表記。ズワーリングは本書の編者であると同時に、自身も第 5 章 “Life-long Learning : A New Form of Tracking” (pp.53-60) を執筆。

- ④ “First-Generation Students : Confronting the Cultural Issues”, *New Directions for Community Colleges*, No. 80, Jossey-Bass, 1992. 以下、ズワーリング (1992) と表記。ズワーリングは本書の編者であると同時に、自身も第4章 “First-Generation Adult Students : In Search of Safe Havens” (pp.45-54) を執筆。

I. コミュニティ・カレッジに対する批判の論点

まず、ズワーリング (1976) におけるコミュニティ・カレッジ批判は、主に第1章から第5章にかけて展開される。第1章では、コミュニティ・カレッジは既存の社会階層構造維持を助長するものだという、カラベル等の再生産論者⁽⁵⁾ によく見られる批判がなされる⁽⁶⁾。第2章では、コミュニティ・カレッジの歴史が、再生産理論の視点から描出される⁽⁷⁾。

第3章では、バートン・クラーク (Burton R. Clark, 1921-2009) の論文 (1960 年) で有名な、高等教育におけるクーリング・アウト機能がコミュニティ・カレッジにおけるカウンセリングの主要な役割であり、既存の社会階層構造維持を助長していると断じ、批判する。社会的に公表されるコミュニティ・カレッジの表の機能ではなく、むしろ微妙に隠された裏の機能ともいえるクーリング・アウト機能を事例研究を通して明らかにしたクラークの論は、クラーク本人には批判の意図はなかったものの、1970 年代以降のコミュニティ・カレッジ批判論者たちの立論を構成する重要なパーツとして論及される場合が多い。ズワーリングもクーリング・アウト機能にわざわざ1章をあてて、カウンセリングの過程で学生達の意欲、野心を冷却させることを批判する⁽⁸⁾。

第4章では、経済的な面から高等教育の序列構造が批判される⁽⁹⁾。第5章では、コミュニティ・カレッジの学生と四年制大学の学生の学力を比較し、その差異の要因をどこに求めるべきかについて論じられる⁽¹⁰⁾。

これと同様の批判的論調は、1980 年代以降のズワーリングの著作においても繰り返される。しかし、1980 年代以降のズワーリングの著作に特徴的なのは、青年期の学生だけでなく成人期の学生たちにまで検討の対象を広げて論じている点である。高等教育だけでなく生涯学習にまで批判の射程が広がる。

例えば、ズワーリング (1980) では、生涯学習における格差の存在、すなわち、生涯学習の恩恵をより多く受けているグループは、白人で比較的富裕で教育程度の高い階層 (whiter, wealthier, and better educated) だというデータが紹介され、そのような格差の拡大傾向も指摘される⁽¹¹⁾。

ズワーリング (1986) でも、「継続教育は、成人の社会経済的機会の増進にどれほど役立っているのだろうか？ 生涯学習は社会移動に貢献しているのだろうか？ それとも不平等の拡大に寄与しているのだろうか？」という問いを呈し、同時代の調査を引用して、継続教育における不平等の大きさを主張する⁽¹²⁾。

以上のような再生産理論の見地からの批判に加えて、成人学生に関しては、成人期ならではの発達課題への特別な配慮が不足していると指摘する。ズワーリング (1980) では、学習スキルのさび落しや財政支援等の情報はもとより、成人学生には、家族や仕事とどう折り合いをつけて学習を継続していくかといった問題について話し合えるプログラムが求められるが、そうした配慮に乏しいカレッジが多く、せっかく入学したにも関わらず、キャンパスを失意のうちに立ち去る成人学生も少なくないと指摘する⁽¹³⁾。

財政が逼迫するなか、増加が見込まれる成人学生は、コミュニティ・カレッジの将来にとって重要だとみなされ歓迎されたが、入学促進策ばかりで、入学後の成人学生のリテンションに配慮しないのは近視眼的だというのが、ズワーリング (1980) のもうひとつの批判である⁽¹⁴⁾。

同様の主張は、ズワーリング (1992) でも見られる。この場合、成人学生のなかでも、特にカレッジ第一世代学生 (first-generation students) への配慮を求める。「若い第一世代学生達のかかえる文化的葛藤については、既にロンドン (1978) 等の研究があるが、成人学生で第一世代学生でもある人々については、それほど論究されていない。成人の第一世代学生ならではの特徴と彼らに相応しい教育的配慮や支援のあり方について考察」する必要を訴えている⁽¹⁵⁾。

以上見てきたように、1980 年代から 1990 年代にかけての批判は、青年期の学生のみならず成人期の学生にまで対象を広げて問題を論じた点に、新味がある。とはいえ、批判の基調は、主に高等教育における不平等や格差の連鎖にあり、その点は 1970 年代から一貫している。次章では、これらの批判点を改善するためにズワーリン

グがどのような方策を考え、実践したかを検討してみよう。

II. 問題解決への方策

まず、ズワーリング（1976）における問題解決への方策は、主に第6章から第10章にかけて展開される。第6章では学生に対する政治的教育について、第7章ではヒーティング・アップ（heating up：第3章のクーリング・アウトに対置される概念）について、第8章ではキャリア教育について、第9章では編入準備教育について、第10章では、より序列化されない制度（less hierarchical institutions）の構想について叙述される。

このなかで、第10章の、より序列化されない高等教育制度構想については、カラベル（1972）の論文においても既に指摘されており、特にオリジナリティのある提言とはいえない。むしろ興味深いのは、第6章から第9章にかけて紹介される実践的知見の方である。

第6章の、学生に対する政治的教育から見ていこう。ズワーリングによれば、学生たちが社会の矛盾に気づき、義憤をおぼえ、その義憤を正しく焦点づけることができれば、自己の再定義につながりそれまでの学業不振を克服する変革力にもなりうるという。ここでズワーリングが影響をうけていると思われるのは、パウロ・フレイレの成人識字教育の実践である。フレイレはブラジルで、読み書きのできない貧しい農夫たちに、自分たちの置かれた境遇や日々の暮らしについて考え、それを意識化させることで現状を変えていく力となる識字教育をおこなった。ズワーリングは勤務先のスタテン・アイランド・コミュニティ・カレッジ（Staten Island Community College）で、過去に思うような成績をあげられず自信をもてないままコミュニティ・カレッジに入学してきた学生達に、彼らの失敗は個人にのみ起因するものではなく社会経済的構造にも起因するのだということを省察させようとした⁽¹⁶⁾。

一般的にアメリカで優勢な範型はWASP（White Anglo-Saxon Protestant：白人でアングロサクソン系プロテスタントのアメリカ人）的な規範だといわれるが、非WASP的出自の者が多いコミュニティ・カレッジの学生は、概して否定的な自己像を内面化しがちである。ネガティブなアイデンティティを取り込みがちな自分に気づかせ、その背景にある社会的・政治的矛盾を認識できるよう促すのが、ズワーリングのいう政治的教育である。ここでの学習は、間違っただけで学んだ規範を学び落とし（unlearning）、新たな規範を学ぶこと（new learning）に他ならない⁽¹⁷⁾。

次に、第7章のヒーティング・アップについて。ヒーティング・アップ（heating up）は、第3章のクーリング・アウトに対置される概念である。クーリング・アウトは、学生達の意欲、野心を冷却させることを意味したが、ヒーティング・アップはその逆で、学生達の意欲を加熱、活性化することを意味する。学生達のエンパワメントと言い換えてもよいかもしれない。

ヒーティング・アップの具体策のひとつとして、スタテン・アイランド・コミュニティ・カレッジにおけるEDS（Educational Development Seminar）という教育実践が紹介される。

EDSの対象は入学して間もない第1セメスターの学生たちである。その主要目的のひとつは、学生達の意欲や動機が奈辺にあるかを探り活性化させることである。そのために、学生達が現在に至るまでの道程をふりかえり理解することを支援するとともに、将来の教育やキャリアデザインに向けた意欲的かつ健全な計画をたてるためにグループワークをおこなう。グループワークは週1回、15人から20人程度の学生とファシリテーター役の教員1名によって行われる⁽¹⁸⁾。

グループワークでは、まず、学生達にこれまでに受けた教育を振り返らせ、自分史をまとめさせ、それをメンバー間で共有する⁽¹⁹⁾。次に、各自の将来計画を発表する。そこでは目標、ゴールの設定と、目標達成にむけた年次計画が公表されなければならない。その計画に対して、グループのメンバーやファシリテーターからの質問や意見をうけ、応答するプロセスのなかで、自分のなかで曖昧だった部分が明確になる。それをもとに再度計画を練り直し教員に提出する⁽²⁰⁾。

EDSにおける教師の役割は、計画を練り直させて終わり、というわけではない。計画通りに進捗しているかを随時チェックしたり、計画変更の相談に応じたり、計画遂行に必要な条件整備に努めたり、様々な形で学生達

を支援する。

例えば、初年次の学生が陥りがちな問題点として、長期計画と日々の生活との整合性の弱さ、が挙げられる⁽²¹⁾。その場合、年次計画だけでなく、日々の生活における時間の使い方を省察させる意味で曜日ごとの日誌を書かせ、年次計画との関連を協議したりする⁽²²⁾。実際、日誌をつけて日々の生活を省察することで、目標を達成できた学生の事例も紹介される⁽²³⁾。

ヒーティング・アップの考え方は、EDS 以外に、補習教育にも適用される。旧来の補習教育では、通常のクラスと分離することで学生達に劣等感を惹起しメンタル面の障害を引き起こす問題があるとズワーリングは認識する。メンタル面で萎縮してしまう学生が多いので、3 割の学生しか2 年の課程を修了できない⁽²⁴⁾。解決の手段は、メンタル面の障害を除去してやること。メンタル面のブレーキを外してやること⁽²⁵⁾ にあり、自信の回復がなされればスキルの伸長が期待できるとズワーリングは考える。

また、旧来の補習教育は、長所よりも欠点ばかり強調しがちであったとズワーリングは指摘する。補習教育の受講生に第一に必要なのは、長所をほめて自己肯定感を抱かせることだというのである⁽²⁶⁾。

EDS や補習教育に通底するヒーティング・アップの試みなど、コミュニティ・カレッジ学生の教育においてメンタル面への配慮が重要である点を指摘している点は、カラベルには見られない、ズワーリングならではの論点として注目に値する。

次に、第8 章のキャリア教育について。近年日本でもキャリア教育は現代的課題のひとつとして取り上げられる機会が増え、アメリカやドイツのキャリア教育が参考に供されることが多い。アメリカは若い国と言われるが、教育機関におけるインターンシップやコーオペなどの歴史に関しては、日本よりも長い経験を積んでいる。コミュニティ・カレッジにおけるインターンシップやコーオペの歴史も1 世紀近い。

しかし、コミュニティ・カレッジにおけるインターンシップやコーオペの現状に関してズワーリングは批判的な視点をもっている。ひとつは、コミュニティ・カレッジにおけるインターンシップやコーオペが自己探索の機会ではなく、資格や技能の獲得に片寄っている点⁽²⁷⁾、いまひとつは、コミュニティ・カレッジにおける現行のそれらが、学生のヒーティング・アップにつながらない⁽²⁸⁾ という点である。ズワーリングは、インターンシップやコーオペを単なる職業訓練とみなすのではなく、もっと基本的な教育的目標、すなわち勇気をもって自省や自己定義に向かわせる活動（encouraging self-examination and self-definition）、の一環と考えるからである⁽²⁹⁾。

したがって、スタテン・アイランド・コミュニティ・カレッジのインターンシップ・プログラムにおいては、①学生達にできるかぎり多様な職種を体験させる努力⁽³⁰⁾ と、②できるかぎり迅速に学生の要望の変化に対応する努力⁽³¹⁾ を惜しまないよう心掛けているという。①に関しては、学期中に3、4 種類の仕事を体験させる場合もあり、②に関しては、ある職種が自分に向いていないと途中で気が付いた場合、新学期まで待たせるのではなく、できるだけ当学期中に要望の変化に対応するのだという。ただし、なぜ職種の変更を希望するのかを、学生はインターンシップ・セミナーできちんと説明することを求められる。単なる気まぐれではなく、他者にも納得してもらえ説明ができるようにさせることで、インターンシップは、自省や自己定義の機会として意味ある教育的活動として位置付けられるのである。インターンシップ・セミナーも、グループワークを中心に進められるので、先述したEDS 同様、15 人から20 人程度の学生とファシリテーター役の教員1 名によって構成される。

インターンシップ・セミナーでは、インターンシップ期間中に問題に直面した学生がいた場合、問題解決の方法をロールプレイ等の手法を使って学生全員がともに考える機会となる。例えば、小学校での教育実習経験中に担任教師の児童観と、文献で学んだサマーヒルやジョン・ホルトラの教育実践との違いに関心をもった学生がいた場合、セミナーのメンバーが児童役になり、指導方法の違いがいかに教室の雰囲気に影響を及ぼすかをワークショップ方式で学んだりする⁽³²⁾。

インターンシップ・セミナーでは、学生達の労働観についての検討もおこなわれる。主に中流階層の下位（lower-middle-class）出身者が多いコミュニティ・カレッジの学生の場合、仕事の世界についてかなり狭小な観念を抱えがちだという。労働は退屈で、経済的理由から仕方なく行うものだという観念をもっている場合が多い。魅惑的で満足できる仕事の世界もあるのだということに気づいてさえいない場合が一般的だという。そんな

彼らがインターンシップの経験を通して、世の中には生計をたてるだけでなく精神的満足を見いだせる仕事もあるのだということに気付き、そのような仕事に就くのに必要な学習計画やキャリアデザインに前向きに取り組むようになった例も本章では紹介される⁽³³⁾。

スタテン・アイランド・コミュニティ・カレッジにおけるインターンシップの特徴は次のようにまとめられる。

第一に、学生個々人の求める目標、志向を明確化することを重視すること。過去の経験から導かれる様々なオプションを紹介することもあるが、あらかじめインターンシップ先を列挙して提示することは、学生達のチョイスを狭めることもあるので、できるだけ個々の学生の要望に応えられるようカスタマイズすることを心掛けていく。

第二に、インターンシップ指導者は、学生の選択をリードしたりコントロールするのではなく、ファシリテートすることが自分の役割だと心得る。そのために、時間はかかるが、学生の話をじっくり聴くことに加えて、インターンシップ先の開発や段取り決めまで学生に参画させる。学生達に任せることは非効率でリスクをとともなうこともあるが、事がうまく運べば学生の大きな自信と成長につながるからである⁽³⁴⁾。インターンシップ指導者は、学生達に依存させるのではなく、はらはらしながら彼らの主体的行動を促し見守り、彼らの内なる力を引き出す役割を担っているといえる。

以上見てきたように、スタテン・アイランド・コミュニティ・カレッジにおけるインターンシップは、職業訓練にとどまらず学生達をエンパワーする機会としても重視されていることが分かる。ズワーリングによれば、「第二の最善」(second best)に慣らされてきた学生は、最初から将来の選択肢を狭めすぎる傾向があり、自分で自分を見限るメンタル面の傾向をもっている。もっと自分の価値に目をむけさせる機会、自分を見直す機会、個人の発達や平等概念を醸成する機会としても、カレッジ段階のインターンシップは寄与できるはずだし、発展の余地があるとズワーリングは考える。

第9章で論じられる編入準備教育は、どのようなものか。

まず、現行のコミュニティ・カレッジの編入準備室の問題が、次のように整理される⁽³⁵⁾。①準備室内の情報やカタログの不十分さ、およびカウンセラーの質的不十分さなど、施設設備の問題。②カウンセラーのところに相談に行かない者が大半であったり、大学3年次への編入に必要な情報に触れるのが遅すぎて、時間不足で編入に失敗してしまう者など、学生側の問題。③コミュニティ・カレッジと4年制との接続関係の問題。コミュニティ・カレッジの単位を4年制大学が受容してくれるか否か、単位互換の様式が整っているか、大学3年次に編入後のコミュニティ・カレッジ学生の成績等はどうか、といった問題である。

これらの問題を改善する手立てはどのようなものか。

①と②に関しては、コミュニティ・カレッジの編入準備室の改善、充実が求められるが、コミュニティ・カレッジの編入準備室は、4年制大学のそれのように、学生達が適切なタイミングで適切な質問や相談をかかえて訪問してくれるのをただ待てばよい、という訳にはいかない。そのことをスタッフやカウンセラーは肝に銘じるべきだとズワーリングはいう。特に社会経済的に低い階層出身の学生達は、編入のための出願期日や手続き、種々の奨学金制度、学寮制度等について予備知識を持ち合わせていない場合が多い。スタッフやカウンセラーは、このところを理解したうえで、大学3年次への編入準備を、ぎりぎりの時期ではなく初年次から懇切丁寧に編入の段取りを学生達に知らせ導くなど、教育プロセスの一環を担う姿勢で臨んでほしいという。

そのためには、初年次の1学期から始まるEDSとリンクさせて、編入手続きとカウンセリングを進めるのが望ましいと考える⁽³⁶⁾。編入準備が本格化する2年次からは、学生達が個別に相談できる教員カウンセラーを見つけられるようにすれば、カウンセリングを活用できない学生達の問題や準備時間不足の問題も軽減できるのではないかと考えている。コミュニティ・カレッジ学生の情報収集力の不足も補えよう。大学への編入準備教育とEDSをリンクさせるという点では、EDSを、初年次だけでなく2年次まで延長することも試行された⁽³⁷⁾。それによってキャリアの設計だけでなく再設計まで気配りできるからである。

次に、③(コミュニティ・カレッジと4年制との接続関係)の問題を改善する手立てはどのようなものか。スタテン・アイランド・コミュニティ・カレッジでは、学生達が編入先の大学で経験するであろう異文化ショック

を軽減する策を講じている。編入先の大学で、最初は思うような成績がとれないことで自信を失う学生がいる。その場合、原因を自分にばかり負わせるのではなく、慣れない環境への不適応による部分も小さくないのだと教え、異文化への適応力を育てる。すなわちスタテン・アイランド・コミュニティ・カレッジの編入準備教育では、学力のようなハード・スキルだけでなく、異文化への適応力や困難への対処能力といったソフト・スキルの育成にも配慮する点に特徴がある⁽³⁸⁾。

異文化への適応力を身につけさせるための具体策が2つ紹介される。

ひとつは、期間限定の里親制度である。大学3年次への編入を希望する学生で、希望すれば、約1週間、編入希望の大学あるいは類似する大学に子どもを通わせている家庭にホームステイさせてもらう制度である。期間限定とはいえ、この里親制度によって編入による異文化ショックを予防、軽減することができるという⁽³⁹⁾。

もうひとつの取り組みは、編入希望の大学に1日ないし数日間トライアル入学させてみるというプログラムである。カレッジ・カタログだけでは窺い知れない大学の様子が分かったり、学寮生活や授業体験も可能なので、これまた編入による異文化ショックを予防、軽減するのに有効であるとされる⁽⁴⁰⁾。

コミュニティ・カレッジの学生達は自宅通学者が多いので、初めて自宅から離れた生活を経験する学生もいる。したがって以上のプログラムは、親から自立して生活するというソフト・スキルを育成する機会にもなる。自宅から離れることに反対する親を説得する力も養われる⁽⁴¹⁾。

ハード・スキル、すなわち編入先の大学で授業についていくのに必要な学力の育成については、編入先の大学のカラーに合わせて異なる支援策を講じている。疑似体験の機会を設けることによって編入トラウマを軽減する策である⁽⁴²⁾。

このようにスタテン・アイランド・コミュニティ・カレッジでは大学3年次への編入準備教育の成功に向けてきめ細かな支援を行っていることが分かる。

以上、ズワーリング(1976)では、主に青年期の学生達を対象とした様々なエンパワメント方策が紹介され示唆に富む。次に、成人学生達のニーズや意欲に即したプログラムやサービスには、どのようなものが考えられるのか。1980年代以降のズワーリングの論文のなかに探ってみよう。

ズワーリング(1980)では、日々の仕事や生活に多忙な成人学生達に対応した学位プログラムや施設・設備面の改善策が紹介される⁽⁴³⁾。以下のように整理されよう。

- ・学位を求める成人学生に適した学位プログラムとして、一般教育は、クラスでの授業と自学自習を組み合わせた学際的セミナー風のコース群を統合したものにする。自学能力のある成人学生は、自習によって単位取得の時間を短縮できるし、20~30人が参加するセミナーを複数受講する過程で知己を得て、励ましあって学位取得する可能性が高まるからである。
- ・成人学生に利用可能な学外学位プログラム(External Degree Program)や遠隔学習(remote learning)の機会を用意する。そこでは自宅が学習センターとなる。
- ・多くの成人が人生の節目に直面する種々の出来事(結婚、妊娠、離婚、転勤・転居、老化、退職など)に対応した移行期プログラムを開発する。
- ・夜間も利用可能な図書館やカフェテリアを設ける。
- ・成人学生にも対応可能なアドバイザーやカウンセラーを配置する。

ズワーリング(1986)では、成人学生向けのプログラム開発と資源の投入について、次のような知見が紹介される⁽⁴⁴⁾。

- ・一生のうち4~6回は転職するアメリカの成人学生達への対応として、成人教育者が担うべき仕事は、アクティブラーニングを強調する学習形態であり、それは人々が仕事の世界で直面する現実に適切に対応し、職業的な変化に対応可能な柔軟性を養うものでなければならない。
- ・成人学生向けのプログラム内容も、単発でお終いではなく、ステップ・バイ・ステップでレベルアップ可能なカリキュラムを構成し、それによって学生を高次の学習へと導くことが求められる。
- ・入念に練られた継続教育は、成人学習者の固定的なパースペクティブ(perspective)を開放し、人生の多

様な選択肢に気づかせてくれる。教育者には、学習者が自分の殻を破って成長するよう動機づける義務がある。この点で興味深いのは、メジロー（1978）⁽⁴⁵⁾のいう「パースペクティブの変容」という概念（notion of "perspective transformation"）である。

・受講料の適正さをはかるために、経済的に恵まれない人々への手厚い傾斜配分が考えられるべきである。

ズワーリング（1992）では、教育者として成人学生のために出来ることが3つ提示される⁽⁴⁶⁾。

- 1 カリキュラムに関して。カリキュラムの理路、筋道、体系についてもっと考えること。この点、マイアミ・デード・コミュニティ・カレッジのコアカリキュラムは一見に値する。
- 2 教育方法に関して。単に知識やスキルを詰め込むスタイルではなく、批判的思考力や分析力を高めるようなスタイルを工夫する。
- 3 助言や相談に関して。ひとりひとりがカレッジに至るまでの経緯（人生行路）を把握し、その過程をねぎらい評価し、継続できるよう勇気づけ、くじけそうに見えたら積極的に手をさしのべる、それが成人教育者の仕事だと認識する。

以上を要するに、ズワーリングのコミュニティ・カレッジ論は、ジェローム・カラベルのコミュニティ・カレッジ批判論の系譜に位置づけられるが、問題解決の方途に関しては、ジェローム・カラベルと異なる特徴が見いだせる。すなわち、コミュニティ・カレッジ教育の当事者として、また、成人教育の当事者としての経験から培われたきめ細かなエンパワメント方策の数々である。本論では、それらの方策を重点的にとりあげた。コミュニティ・カレッジの教育現場で出来ること、なすべきことを実践に基づいて語っている点にこそズワーリング独自の意義を見出すことができると言えよう。

註

- (1) ズワーリングは生まれも育ちもニューヨーク市ブルックリン区。コロンビア大学で学士号、修士号（英語）取得。彼の最初の著書、ズワーリング（1976）は、ニューヨーク市のスタテン・アイランド・コミュニティ・カレッジ（Staten Island Community College）の教員時代に執筆された。ズワーリング（1980）およびズワーリング（1986）は、ニューヨーク大学継続教育学部准学部長（associate dean of continuing education at New York University）時代に執筆された。ズワーリング（1992）執筆時の肩書は、フォード財団コミュニティ・カレッジ・プログラム上級職員（program officer for the community college program at the Ford Foundation）である。
- (2) 牧野暢男「コミュニティ・カレッジの思想」『大学論集』第12集、1983年、176-177頁参照。
- (3) 前掲書、176頁参照。なお、Arthur M. Cohen & Florence B. Brawer, *The American Community College*, Jossey-Bass, 1982, p.344も併せて参照。
- (4) Karabel, J., "Community Colleges and Social Stratification," *Harvard Educational Review* 42 (November 1972), pp.521-562 は、コミュニティ・カレッジ批判論の先駆けとなった論文である。以下、カラベル（1972）と表記。なお、カラベルのコミュニティ・カレッジ批判論に関しては、拙稿「ジェローム・カラベルのコミュニティ・カレッジ論—批判の矛先と展望—」『東海大学課程資格教育センター論集』第12号、2013年、85-91頁参照。
- (5) 再生産理論は、表向きは「平等」を標榜しつつ実際には不平等や格差を再生産していく教育制度の欺瞞性を告発するもので、フランスではピエール・ブルデュー、アメリカではボウルズ&ギンタス、ジェローム・カラベルらの研究が有名である。ボウルズ&ギンタスの理論に関しては、サミュエル・ボウルズ、ハーバート・ギンタス著、宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育 1—教育改革と経済制度の矛盾』岩波書店（1986）、『アメリカ資本主義と学校教育 2—教育改革と経済制度の矛盾』岩波書店（1987）、小玉重夫『教育改革と公共性—ボウルズ&ギンタスからハンナ・アレントへ—』東京大学出版会、1999年参照。
- (6) Zwerling, L.S., *Second Best: The Crisis of the Community College*, McGraw-Hill, 1976, pp.3-39 参照。
- (7) Ibid., pp.41-73 参照。
- (8) Ibid., pp.75-103 参照。なお、バートン・クラークのコミュニティ・カレッジ論に関しては、拙稿「バートン・クラークのコミュニティ・カレッジ論—アメリカ高等教育におけるクーリング・アウト機能とその評価—」『東海

大学課程資格教育センター論集』第11号, 2012年, 29-34頁参照。

- (9) Ibid., pp.105-121 参照。
- (10) Ibid., pp.123-155 参照。
- (11) Zwerling, L.S., "The New "New Student" : The Working Adult", *New Directions for Community Colleges*, No. 32, Jossey-Bass, 1980, p.96.
- (12) Zwerling, L.S., "Lifelong Learning : A New Form of Tracking", *New Directions for Community Colleges*, No. 54, Jossey-Bass, 1986, pp.54-56 参照。
- (13) Zwerling (1980), op. cit., p.98.
- (14) Ibid., p.99.
- (15) Zwerling, L.S., "First-Generation Adult Students : In Search of Safe Havens", *New Directions for Community Colleges*, No. 80, Jossey-Bass, 1992, p.48.
- (16) Zwerling (1976), op. cit., p.161.
- (17) Ibid., pp.162-163 参照。
- (18) Ibid., p.186.
- (19) Ibid., p.187.
- (20) Ibid., p.191.
- (21) Ibid., p.194.
- (22) Ibid., pp.195-197 参照。
- (23) Ibid., p.198.
- (24) Ibid., p.200.
- (25) Ibid., p.199.
- (26) Ibid., p.201.
- (27) Ibid., p.213.
- (28) Ibid., p.215.
- (29) Ibid., p.216.
- (30) Ibid.
- (31) Ibid., p.217.
- (32) Ibid., p.219.
- (33) Ibid., p.220.
- (34) Ibid., pp.221-222 参照。
- (35) Ibid., pp.229-237 参照。
- (36) Ibid., p.238.
- (37) Ibid., p.240.
- (38) Ibid., p.241.
- (39) Ibid., p.242.
- (40) Ibid., p.243.
- (41) Ibid., p.244.
- (42) Ibid., pp.244-245 参照。
- (43) Zwerling (1980), op. cit., pp.97-99 参照。
- (44) Zwerling (1986), op. cit., pp.57-59 参照。
- (45) Mezirow, J., "Perspective Transformation", *Adult Education*, 28 (2), 1978, pp.100-110. メジローの「パースペクティブの変容」概念に関しては、ジャック・メジロー著、金澤陸・三輪建二監訳『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』鳳書房(2012年)も参照。
- (46) Zwerling (1992), op. cit., p.53.