

Title	ヴィンセント・ティントのラーニング・コミュニティ論： 学生の学問的生活を共同化する試み
Sub Title	Vincent Tinto's idea of learning communities: an attempt to make the academic life of students cooperative
Author	間篠, 剛留(Mashino, Takeru)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2014
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学： 人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.78 (2014.) ,p.31- 46
JaLC DOI	
Abstract	This study examines the possibility of learning communities (LCs) becoming more cooperative by reviewing the relationship between the concepts of "learning" and "study" as represented in Vincent Tinto's ideas on higher education. Tinto's conception of learning and study has three salient features: (1) learning is a more wide-ranging concept than study; (2) learning facilitates a "seamless" educational environment; and (3) the concept of study, as well as that of learning, emphasizes the importance of working together. With regard to the first point, Tinto views LCs as a way of supporting academically under-prepared students. In recent years, the presence of students from low-income or minority backgrounds has increased in the higher education system in the U.S. These students are often academically under-prepared, and therefore less likely to adapt successfully to the traditional concept of study as they will encounter it in college. Tinto hopes to support these students by emphasizing learning that includes a wide range of activities and is based on collaborative effort. This learning can serve to bridge the academic-social divide that often hampers students' college life. In these circumstances, Tinto thinks LCs can provide academic and social support to students. However, the core of higher education is not likely to change merely to help academically under-prepared students adapt to study; hence, Tinto suggests a new possibility with regard to the second point, i.e., the importance of working together while studying. Study has often been perceived as involving long hours spent alone at a desk. Tinto attempts to change this perception. Some overlaps exist between learning and study in Tinto's theory, indicating that Tinto understands study as an experience that involves working together: students experience learning in LCs and then study together. Few arguments have connected study and collaborative learning in this manner and Tinto attempts to connect them through LCs.
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000078-0031

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

ヴィンセント・ティントのラーニング・コミュニティ論

—学生の学問的生活を共同化する試み—

Vincent Tinto's Idea of Learning Communities: An Attempt to Make the Academic Life of Students Cooperative

間 篠 剛 留*

Takeru Mashino

This study examines the possibility of learning communities (LCs) becoming more cooperative by reviewing the relationship between the concepts of “learning” and “study” as represented in Vincent Tinto's ideas on higher education.

Tinto's conception of learning and study has three salient features: (1) learning is a more wide-ranging concept than study; (2) learning facilitates a “seamless” educational environment; and (3) the concept of study, as well as that of learning, emphasizes the importance of working together. With regard to the first point, Tinto views LCs as a way of supporting academically under-prepared students. In recent years, the presence of students from low-income or minority backgrounds has increased in the higher education system in the U.S. These students are often academically under-prepared, and therefore less likely to adapt successfully to the traditional concept of study as they will encounter it in college. Tinto hopes to support these students by emphasizing learning that includes a wide range of activities and is based on collaborative effort. This learning can serve to bridge the academic-social divide that often hampers students' college life. In these circumstances, Tinto thinks LCs can provide academic and social support to students. However, the core of higher education is not likely to change merely to help academically under-prepared students adapt to study; hence, Tinto suggests a new possibility with regard to the second point, i.e., the importance of working together while studying. Study has often been perceived as involving long hours spent alone at a desk. Tinto attempts to change this perception. Some overlaps exist between learning and study in Tinto's theory, indicating that Tinto understands study as an experience that involves working together: students experience learning in LCs and then study together. Few arguments have connected study and collaborative learning in this manner and Tinto attempts to connect them through LCs.

Key words: learning communities, higher education, Vincent Tinto, learning, study

キーワード: ラーニング・コミュニティ, アメリカ高等教育, ヴィンセント・ティント, ラーニング, スタディ

* 慶應義塾大学大学院教育学専攻博士課程3年

はじめに

本稿の目的は、ヴィンセント・ティント (Vincent Tinto) のラーニング・コミュニティ (以下「LC」と略) に関する議論を検討することで、LC論のもつ可能性を明らかにすることにある。特に、「ラーニング」(learning, 学び, 学術) を「スタディ」(study, 勉学, 研究) との関係から考察することで、そこでのラーニングが、大学に適応しにくい学生にとって大学へのステップになっているとともに、スタディを含めた大学における学問的生活全体を共同化しようとするものになっていることを示したい。

近年、大学をLCとして構築し直すことによって、大学におけるラーニングの問題を改善しようとする議論がアメリカを中心に行われている。LCは、「学際的なテーマや問題をめぐる複数のコースを意図的につなげ、集め、そして学生を共通の仲間関係の中に巻き込む、カリキュラムに対する多様なアプローチ」であると説明されるが¹⁾、これは、学生のラーニングが孤立した状況を改善することで、種々の問題を解決しようとする試みであるといえる。LCの起源は1920年代のミクルジョン (Alexander Meiklejohn) の実験カレッジや1960年代のタスマン (Joseph Tussman) の実験プログラムといった一校限りの試みにあるが、現在では2年制・4年制を含む800以上の大学・カレッジがLCを提供していると言われる²⁾。エヴァーグリーン州立カレッジのスミス (Barbara Smith) らの強い推進力によって全米的に広まったLCは近年、高等教育における重要な問題として論じられてきている³⁾。4年制大学の初年次の取り組みとして、あるいはコミュニティ・カレッジでの取り組みとして論ぜられることが多かったが、近年では各専攻や大学院段階での取り組みも行われてきている⁴⁾。

このようにして注目を集めるLCであるが、その理論的な側面についての検討は十分に行われていない。日本の研究では、リテンション (retention, 学生の継続在籍) や学びの質の向上の方策として、あるいは限られた資源を有効活用する方策として、LCが評価されているものの⁵⁾、そこでのラーニングがどのようなものかについての検討はなされていない。一方で、アメリカにおける研究では、後に述べるようにいかにしてLCの有用性を示すかという関心が強く、理論的・概念的な検討は中心的な課題となっていない。この状況においては、後に述べる通り説明責任が強く求められる現代アメリカにおいて、LCはその手段として使われるに過ぎないのか、それとも、アカウントビリティの要求に応えながらさらにそれを乗り越えようとするものなのか、といった点は検討されない。

そうしたとき、注目に値するのがヴィンセント・ティントである。それはティントが、LCのリテンション向上という側面と、大学における学問的生活の捉え方の変革という側面の両方について論じているからである。

ティントは1970年代以降、ドロップアウトがどのようにして生ずるのか、リテンション向上のためにどのような要素が必要なのかといった問題について研究を行ってきた⁶⁾。そして、自らの理論をもとに、実際にリテンションを向上させるためにどう対処すればよいかを検討する中でLCに出会い、その有効性を検証していく⁷⁾。スミスらがLCの取り組みを全米的な運動として組織しようとしていた1990年代、ティントを中心とした研究グループはラガーディア・コミュニティ・カレッジなどの取り組みを対象に研究を行い、LCが学生のラーニングを促すことを明らかにした⁸⁾。このようなティントの研究はLCについての研究や実践が広まる重要な要因となったと評価されている⁹⁾。リテンション研究者として知られたティントがLCの有効性を示すことで、LCが多く人の関心を集めることになったのである。

このように、多くの研究者や実践家がリテンション向上とLCとを強く結びつけることには、LC論の先導的な論者であるティントがリテンションの研究者であったことが大きく関わっていると考えられる。しかしながら、ミクルジョンの関心はリテンション向上に止まるものではない。この点を理解しなければ、LCがリテンション向上策としてしか用いられない可能性は高まる。それにもかかわらず、ティントのLC論に関する研究には、ティントの理論を手がかりにLCを検討するものが多く¹⁰⁾。ティントがLCや大学教育をどのように構想したのか、あるいは構想し得たのかについては、検討が十分に進められているとは言い難い。

そこで本稿では、学生の大学における学問的生活をティントがどのように構想しているのか、あるいは構想し得たのかについて検討する。その際、彼の議論におけるラーニングとスタディに注目する。ティントはラーニングやスタディに明確な定義づけを行っていない。しかしながら後述のように、そこにはラーニングとスタディの関係を組み替え、学生の大学における学問的生活全体を問直しそうとする構想を見出すことができる。彼のラーニングの構想は、単なるラーニングの質向上やドロップアウト防止の議論に回収されるものではなく、スタディを含む大学における学問的活動全体を、より共同的なものと変革するきっかけともなりうる。

本稿ではまず、近年のアメリカの高等教育界においてラーニングが注目されてきているという文脈を整理する。その上でティントのLC論を概観する。そして、ティントの言説の中からラーニングを取り出し、それがスタディとの関係でどのような意味をもって用いられているのか、どのような背景からそのような用いられ方をしているのかを検討する。

なお、先に述べた通り、LCの適用範囲はコミュニティ・カレッジから大学院まで広範囲にわたっている。しかしながら、ティントが特に注目するのは非伝統的な学生や大学第一世代の学生であるため、そうした学生の受け入れ先として重要な役割を果たしてきたコミュニティ・カレッジに焦点を当てる。また、住環境を基盤としたコミュニティづくりの取り組みもLCと呼ばれることがあるが、本稿ではカリキュラムの統合を基盤としたLCを検討の対象とする。

1. 現代アメリカ高等教育におけるラーニングへの注目とLCの展開

(1) アカウンタビリティ要求の高まりとラーニングへの注目

1980年代以降、アメリカの高等教育界では研究偏重への批判が強まり、ティーチングや学生のラーニングに注目すべきという声が高まってきている。以下、プリント(Steven Brint)の整理に沿って、この状況を確認していく¹¹⁾。

まず注目すべきはアカウンタビリティを求める政府の運動である。1983年の報告書『危機に立つ国家』(A Nation at Risk)以降高まった教育への関心は大学へも波及し¹²⁾、1986年の全米知事会の教育に関する報告書『結果を求める時』(Time for Results)では大学における教育の重要性も主張された¹³⁾。大学は学生が在学中に何を学んだかを評価すべきだとするこの報告により、教育の成果測定への関心は強まった。また、この頃から大学に対してパフォーマンスに応じた財政支援が増加していくこととなる。リテンション率や卒業率、検定試験の得点や就職率などがこうした支援のための指標となった。さらに、学生に対してティーチングを施せばそれだけでよいのではなく、その手段によって学生のラーニングが達成されることが目的として考えられなければならないという主張が強まる。バーとタグはこの考え方を「ティーチングからラーニングへ」(from teaching to learning)という言葉で表し、大学教育にお

ける「ラーニング・パラダイム」への転換を主張した¹⁴⁾。この「パラダイムの転換」の主張は「小さな政府」を志向する政府の方針とも重なり、注目を集めた。「ラーニング・パラダイム」は、21世紀への世紀転換期に自明の理になったといわれる¹⁵⁾。さらに、教育長官スプリングス直属の委員会による報告書『リーダーシップの試練』(A Test of Leadership)が2006年に発表されると、学生の学習成果を明示しようとする動きはさらに強まっていく¹⁶⁾。同報告は、OECD諸国におけるアメリカの大学の卒業率の順位が12位にまで低下したことや、大学卒業相当のリテラシー能力保有者の割合が1992年から2003年にかけて低下していることに危機感を示した。そして、「カレッジや大学、認証評価機関が学生の学習成果に注意を向けるようになってきたにもかかわらず、どれほどの学生がカレッジで学んでいるのか、あるいはあるカレッジでは他のカレッジよりも学生がより学んでいるかどうかということについて、親や学生は全くもって確かな証拠を手にしていない」と指摘し、学生の学習成果を明示することの重要性を強調した¹⁷⁾。

一方、政府の運動と緊張関係を保ちながら、ティーチング・スキルの改善に取り組む動きもある。その大きな流れを作り上げたのがカーネギー教育振興財団の報告書としてボイヤー (Ernest Boyer) が1990年に発表した『大学教授職の使命——スカラーシップ再考』(*Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*)である。ボイヤーはティーチングも学識の一つであり、大学教授職の重要な使命なのだと提起した。さらに、ボイヤーの後を継いで同会長となったシュルマン (Lee Shulman) とその同僚たちは、教員から学生へという一方向的な知識伝達の形を改めることを意図して、双方向的な「ティーチングとラーニングの学識」(scholarship of teaching and learning)を提起している¹⁸⁾。

また大学における教育再興の動きは、アメリカ大学カレッジ協会 (American Association of College and University, AAC&U) や「学生エンゲージメント全米調査」(National Survey for Student Engagement, NSSE) の取り組みにも見られる。リベラル・エデュケーションを推進するAAC&Uは、学士課程のカリキュラムを変革するもっとも重要なエージェントの一つとなったといわれる¹⁹⁾。また、NSSEはクー (George Kuh) 主導のもとピュー財団の協力によって設立され、学生をラーニングへと参加させることを目指した。その報告書の中には、学士課程教育を改善することを目標とした様々な取り組みが紹介されている²⁰⁾。こうして、アクティブ・ラーニングや多様性、市民としての参加が重視される形で、ラーニングへの注目が高まっていった²¹⁾。こうした動きは、先に挙げた政府の運動と緊張関係を保ちながら、標準テストに反対する形で独自のアセスメント基準を提示しようとする動きも含んでいる²²⁾。

プリントは、このような二つの運動を、「ティーチング・スキルの改善に取り組むリベラルな博愛主義」の運動と、ラーニング・アウトカムズについての確固たる証拠を求める「州が基盤となった運動」と表現している²³⁾。目的はそれぞれ異なっていたが、いずれも大学における教育活動が不十分なものであると認識していた。学生のラーニングに注目させようとする力学が、1980年代以降には強くはたらいっていたのである。

(2) LC論の展開と現状に対する批判的認識

では、このような文脈の中に、LCはどのように位置づけることができるだろうか。LC運動は多様な問題に対処するためのものであると言われる。1985年、当時エヴァーグリーン州立大学の学術担当副学長であり、LC運動の推進者の一人であったヒル (Patrick Hill) は、LC運動が立ち向かう問題を7点挙げた²⁴⁾。これらをまとめると、1. 学生や教員の相互作用を重視して学習成果を上げること、2. 限ら

れた資源を有効に活用すること、3. 学士課程教育における知的な一貫性を構築すること、という3点に整理できる。そしてこのうち前者の2つが、ラーニングへの注目の中で重視されるようになっていった。前項で見たように、1980年代以降、学生のラーニングに注目し、その成果を明示させるべきという主張が強まっていった。こうした状況の中では、限られた資源を有効に活用しながら目に見える学習成果を示すことが重視されたのだと言える。特にコミュニティ・カレッジに対する社会的、政治的な圧力は近年高まる一方であり、「変わりゆく社会的状況や時代的要請に直面して、生き残りを図ったり負け組にならないようにするために、抜本的に変わる必要に迫られていた」²⁵⁾。

こうした流れを受けて、現在のLCに関する議論の中心は、LCの効果を根拠に基づいて論じようとするものとなっている。多くの研究論文や報告書によって、LCの効果が検証されている²⁶⁾。また、LCについての学術誌である *Learning Communities Research and Practice* の1巻1号（2013年）に所収の研究論文を見ると、10本中8本が、LCの取り組みの有用性を根拠づけようとするものである。ここではGPAや出席率、リテンション率の向上、聞き取りに基づく学生や教員の関係の改善などがその根拠として示されている。前述の状況にあって、アカウントビリティ要求に応えるような研究が必要不可欠なのである。ティント自身も、LCの取り組みは現行の組織やカリキュラム、教育方法や評価の実践に変更を迫るものであるため、それだけの説得力を持った証拠が必要であるとの認識を示している²⁷⁾。

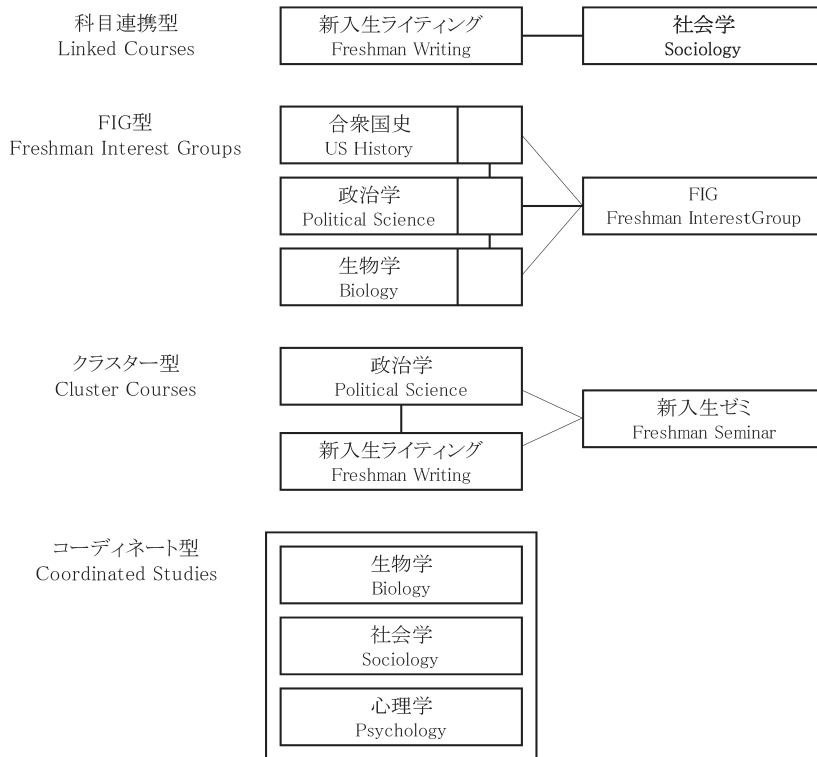
しかしながら、ここで注意したいのは、LCを論ずる際の学問的・知的な要素の看過である。現状のLCは、アセスメントの要求に応えるための、ないしはリテンション向上のための道具として用いられている傾向が強い。ブラウンとミニックは、LC関連の文献を検討したうえで、「LCは、伝統的に学問の世界と結び付けられてきた知的な目標の類にまで向かうことなく、ソーシャル・ネットワークやリテンションという目標に止まる傾向にある」と指摘している²⁸⁾。さらに、LCの運営者の中には、「私たちはLCを主にリテンションの解決策として売り込んできたのではないか」という懸念もある²⁹⁾。リベラルなラーニングを志向していたにもかかわらず、アセスメントや大学の生き残りのための道具に矮小化してしまう危険性が、LCには潜んでいるといえよう。リテンション向上やラーニングの質向上のための道具として考えられてしまっていることが、LCに限界を設けることになりかねない。しかしながら多くの大学においてLCはしばしば、リベラル・エデュケーションのようなより大きな展望なしに運営されてきた³⁰⁾。

ここにティントのラーニングを検討する意義がある。ティントはアカウントビリティ要求に応えるためにGPA等の側面でLCを評価しながら、一方で大学教育の見方を変革させるような議論も行っている。

2. ティントのLC論とその背景

(1) ティントのLC論

上記のような情勢を踏まえ、ティントのLC論を検討していきたい。ティントの最大の問題意識は、学生のラーニングが孤立してしまっているということである。そのことが学生を大学における成功から遠ざけ、退学へと続く道に誘ってしまっているというのである。ティントによれば、個々の学生のラーニングは一人でのパフォーマンスやデモンストレーションで占められ、他者から切り離されている。また、学生は一人ひとり別々に科目履修するため、学問的なまとまりを得ることもできない。「学生のラーニングにおける学問的・社会的な整合性はほとんどない」のである³¹⁾。このような状況では、学生が大

図1: ティントによるLCの類型³³⁾

学やそこでの知的活動に積極的に関わろうとする態度は生まれにくい。

ティントはこのような考えのもと、LCに注目する。LCは多様であり、ひとつの確定的な定義を設けることは難しいが、ティントによれば図1のように分類することができるという³²⁾。

最も単純には複数の科目をつなげる科目連携型やクラスター型といった方法がとられる。これらの方法では、学生はテーマや科目内容によってまとまった複数の科目を履修する。教室にいるのはLCの学生だけということが多く、教員は科目内容を統合するために連携する。ライティング等の基礎科目と個別の科目とが結び付けられることも多く、その場合には基礎科目で学んだスキルを他の科目で実践することになる。また、一週間のうち何度か一度に4~5時間をとって複数科目をひとまとまりの授業として学習するコーディネート型の方法もある。ここでは教員は、ディシプリンを横断した科目を共同で計画し、共同で教えることとなる。その他、FIG (Freshman Interest Group) と呼ばれる25人程度のディスカッション・グループを作り、FIGのメンバーがそろって大教室での科目を履修するという方法もとられている。この方法で学生は、LCに参加していない学生も履修している大教室での講義を受けるとともに、FIGでのディスカッションに参加する。このことによって、学生は大教室での講義内容を元にディスカッションを行うことができる。

これらのどの型も、学生のラーニングの学問的なまとまりをつくり、それと同時に社会的なまとまりをつくらうとしている点で共通している。このようなLCの特徴を、ティントは三点にまとめている。第一は「知識内容の共有 (shared knowledge)」である。「学生に対して科目を一緒にとることを要求

し、ある一つのテーマと関連させて諸科目を組織することで、LCは共有された、一貫性のあるカリキュラム経験を構築しようとしている」³⁴⁾。これは、ラーニングに学問的なまとまりをつくらうとするものであり、選択履修によって知識のまとまりがなくなってしまう状況への対応策といえる。

第二は「知識獲得過程の共有 (shared knowing)」である。これは、複数のクラスに同じ学生を登録させることから期待できる。このことによって学生は学問的な経験の中でお互いを親密に知ることができる。「学生に対して共同で知識を構築することを要求することで、LCは、学生を社会的にも知的にもよい関係にしようとしている」³⁵⁾。第一の点が、ラーニングの内容についての分離状態を改善しようとしたものであるとすれば、こちらはラーニングのメンバーについての分離状態を改善しようとしたものである。知るという経験を共有することによって、学生は共同で学ぶことの利点を感じることができる。そしてその中で、自分の認識と他人の認識を比較検討することが可能となり、認知的な発達も可能となるのである。

第三は知識獲得における「責任の共有 (shared responsibility)」である。「LCは、知ろうとする過程の中でお互いに対して責任をもつよう学生に要求する。学生は、学生に対して相互に助け合うことを要求し、それゆえにグループのラーニングは各自の担当部分を行わない限りうまくいかないのである」³⁶⁾。これは、学生のラーニングの孤立状態を、制度面から根本的に改善しようとしているといえる。学生の共同を積極的に促すということに止まるのではなく、協力せざるを得ない状況をつくり出しているのである。

これらの点、およびティント自身がバーとタグの観点との重なりを指摘していることを総合して考えると³⁷⁾、ティントはLCによって「ラーニング・パラダイム」におけるラーニングを達成しようとしている。そしてその中で、リテンションの向上にも強い関心を向けている。

(2) 大学に適応しにくい学生への視線

ティントはリテンションへの関心から研究を出発しているが、彼のLCに対する視線の特徴として、基礎能力科目への注目がある。ここには、現代アメリカ高等教育の抱える問題が関係している。それは、高等教育のユニバーサル化に伴う学生の多様化である³⁸⁾。特に、学業面において準備不足で大学へ進学する学生の増加に伴い、大学に適応できない学生も増加していることが問題であった³⁹⁾。近年のアメリカの大学は、学力やエスニシティ、社会階層などの点で大学に適応しにくい学生や大学第一世代の学生に対処していく必要に迫られていた⁴⁰⁾。そして、その方策としてLCは効果的なものであるとティントは考える。

多くの学生が学問的に準備不足で大学に入学するという状況に対応するため、多くの大学はLCを、基礎能力科目と結びつけてきたとティントはいう⁴¹⁾。たとえば、今後の専門課程に進むための基本的な科目でありながらドロップアウト率の高い一般化学のような科目を、スタディ・スキルズの科目と結びつける。スタディ・スキルズは実際に用いられなければ身につかない。それを他科目の活動で実践させていくことで、スタディ・スキルズの獲得を効率のよいものとし、さらには修了困難な科目のドロップアウト率を低下させることができる。複数の科目を結びつけるとき、基礎能力のコースを軸とすることで、基礎能力に欠ける学生が大学における様々な経験に積極的な意味づけを行いやすくなるのである。

基礎能力や困難を抱えた学生への注目は、学生が大学に期待するもの (expectations) という点からも説明可能である。ティントによれば、かなりの数の学生は、大学に何を望むべきかということを知ら

ずに大学に入学する。特に、両親共に大卒の学歴を持たない大学第一世代の学生や、低所得の家庭出身の学生は、そうでない学生に比べて、大学経験の本質や、成功するために何が必要かということについての文化資本を欠いている。どのようなことを大学に望むことができるのかということについて、明確な知識をもっていないのである。助言や学生支援サービスやオリエンテーションによって「低所得学生や大学教育第一世代の学生が、しばしば荒れ狂う大学の激流を安全に航海していくことを助ける」ことが必要であると、ティントは主張する⁴²⁾。

このように、ティントの視線は、低所得学生や大学第一世代の学生といった、大学への準備が不十分な学生に強く注がれる。そのことを考えたとき、ティントのLCは、大学での勉学や研究に学生を導くようなものであると考えられる。つまり、大学において伝統的に行われてきた知的活動を行うことが困難な学生が大学内に多く、彼らをいかにしてそこに至らせるかというときに、彼らを巻き込む形でのLCが考えられたのである。

このように考えると、ティントのLC論は、問題に対処する手段としての意味が強いものの、必ずしも学問的活動とかけ離れたものではないことがわかる。LCは、特に不利な条件を抱えた学生のために大学への小さなステップを提供することで、彼らを大学での学問的活動へと導いている。もちろん、それが単なる小さなステップに止まるのであれば、先述のブラウンとミニックの批判はまだ避けられない。しかしながら、ティントのLC論には別の企てを見て取ることができる。次節ではこの点について検討する。

3. ティントにおけるラーニングとスタディ

(1) 学問的生活に学生を導くラーニング

ティントはラーニングを明確に定義した上で用いているわけではない。しかしながら、スタディとの対比を考えると、ティントの考えるラーニングは明確になってくる。その特徴は3つにまとめることができる。すなわち、①スタディを含む学問的生活に学生を導くステップになっていること、②学問的生活と社会的生活を結び役割を果たしていること、③それを通じてスタディをも共同化する可能性を有していること、の3点である。

まずは学問的生活へ学生を導くことについてであるが、その前にスタディとラーニングの意味の広さを確認しておきたい。学問的なものに焦点化したスタディに比べ、ラーニングはそれをも含んだより広い概念だということである。ティントは、「1セメスターを通してLCのすべての学生は同じ教材を学習する (study)」⁴³⁾ というように“study”という語を用いる。ここでは、教材に取り組むことにスタディという言葉が用いられている。また「同じトピックを学習する (study)」⁴⁴⁾ といった使い方しており、幅広い経験を指すというよりもむしろ、学習すべき対象がはっきりと定まっているときにスタディを用いている。その他、スタディは「学習グループ (study group)」⁴⁵⁾ や「学習スキル (study skills)」⁴⁶⁾、「学習プログラム (program of study)」⁴⁷⁾ といった言葉に用いられており、大学における公的なカリキュラムに関するものとして考えられているといえよう。これに対してラーニングはより広い状況を表して用いられる。例えば「学生たちは、自分たちは熱心に学習 (study) せざるを得ないだろうと教員やカウンセラーから学んだ (learned) と話した」⁴⁸⁾ という箇所が使われている“learn”という語は、「知る」と言い換えることも可能であり、特定の内容が想定されたものではない。

学問的なスタディに比べてラーニングをより広く捉えるという上のような考え方は、二つの言葉の一

般的な語用と大きく変わるものではない。しかし、ラーニングのこの広さが、LCにおけるラーニングの共同性と相俟って、スタディを導いている。

ティントがlearningという言葉を用いる際、特に重要なのが、他者とともに取り組むということである。LCの「教授法は、知識の構築に関して積極的な役割をひきとることを学生に要求しており、つながれた学び手(learner)として共に学ぶこと(to learn together)を彼らに要求するやり方でそれを行っている」とティントは述べる⁴⁹⁾。この引用箇所代表されるように、ティントのlearningには活動を共有するという考えが含まれる。教材に取り組むという場面であっても、その内容が共有され、過程が共有されたときには、スタディではなくラーニングが多く用いられる。そして、その共有された活動は、学生をさらなるラーニングへと巻き込んでいく。

大学における学問的なスタディは、不慣れな者にとってハードルが高い⁵⁰⁾。そのために共同的なラーニングによって小さなステップを設けているのである。LCやその他の取り組みによって「学生は、孤立した経験としてでなく、共有されたものとしてラーニングに出会う」⁵¹⁾。そしてそれによって「彼ら[=学生]は仲間とより多くの時間を費やし、クラスの問題について仲間と時間を費やす。その結果、多くの時間を学習(studying)に費やす」のである⁵²⁾。

(2) ラーニングを通じた学問的生活と社会的生活の結びつき

ここで、上記のようなラーニングによって学生を大学に引き込むことは、学問的生活を越えた意味があることを確認しておきたい。学問的な活動は単にそれだけでは成功につながらないとティントは考えていた。学生を大学での諸活動に従事させるには学問的な活動と社会的な仲間関係の両方が重要である⁵³⁾。しかしながら、特に大学第一世代の学生にとって、学問的な成功と社会的な仲間関係とは両立しがたい状況にある⁵⁴⁾。すなわち、学問的な成功のためには社会的な仲間関係を犠牲にしなければならないという状況である。こうした状況は学問的生活にも社会的な生活にも困難をもたらす。そのため、両者を有機的に結びつける必要があったのである。

その際の鍵となるのが、彼が「教育的シティズンシップ(educational citizenship)」と呼ぶ規範である。これは「個人の教育上の幸福は教育的コミュニティの他のメンバーの教育上の幸福や諸利益と厳然と結びついているのだという規範」だと説明される⁵⁵⁾。キャンパス内の人種的、ジェンダー的、性別的、イデオロギー的分断が拡大していつている現代において、こうした規範の獲得は重要であり、その獲得を促せるのがLCの利点だとティントは言う。

ティントによれば、LCでの協働的なラーニングの経験(collaborative learning experience)によって、教育的シティズンシップの獲得が促される。LCでの取り組みの中で学生は、「人種や階級、ジェンダーや出身、学問的関心に関わらず、彼らのラーニングや彼らの同僚のラーニングは、根本において同一なのだ」と理解するのである⁵⁶⁾。こうした教育的シティズンシップの獲得は、大学における教育的な活動に参加するための条件としても考えられる。この規範が獲得されなければクラス外での話し合いは盛んに行われることはないからである。

このような議論は一見すると、社会的な関係を学問的な活動に持ち込むだけで、学問的な活動の発展を期していないとも理解できる。しかし、ティントはクラスでの出来事だけで学生の学問的な成功を捉えない。知識の一貫性を考えたとき、クラス外での活動が不可欠だからである。クラス外で諸科目の知識を総合的に検討し、議論することがなければ、知の一貫性は達成されない。そして、時間外の活動は、

焦点化されないラーニングのみに終わっていてもいけない。学問的な側面に焦点化されたスタディがあつてこそ、大学における知の一貫性は成し遂げられるのである。

そしてまた、教育的コミュニティは学生の知的な能力にも貢献する。ティントによれば、教育的コミュニティが形成されていることによって、科目やディシプリンの限界を越えて批判的な意識が前進させられるという⁵⁷⁾。注意深く構築されたLCは差異の尊重を促しうる。そしてそうした多様性や差異の尊重は、コミュニティ全体を豊かにしていく⁵⁸⁾。教育的コミュニティと学生の知的な能力との間には密接な往還関係があるといえる。

(3) 共同的な活動の拡大

ティントの議論のもう一つの特徴は、学問的なスタディをも共同化する可能性があることである。近年、大学における共同的な活動の重要性について認知度が高まっている。ティントはこうした状況の中、学問的なスタディも共同性を結び付けて議論を行おうとしている。

確認したいのは、ティントのラーニングが、共同という点でスタディとが重なる兆しを見せているということである。ティントは共同的な活動をより広い範囲に拡大しようとしている。「カレッジや大学は学生の社会的な関与（例えば、クラブ、課外活動）には大きな注意を払うが、学生を学問的に従事させることについては、教室の中でさえあまり行ってこなかった」とティントは言う⁵⁹⁾。これは、大学が教育を考える際、自らの中核部に関心を払ってこなかったという批判である。ティントは大学改革に関して、既存のものに新たなプログラムを加えて対処しようとする「アドオン（add-on）」方式を批判する。「アドオン・プログラムはしばしば大学生活の周縁に位置しており、学生の教育経験の特質に変化をほとんどもたらさない」ためである⁶⁰⁾。ティントから見ると、ラーニングのみに共同を預けようとする考え方は、周縁的な改善に止まるものだったのであろう。ティントが目指すのは大学の中核の変革である。従来の組織や環境を問い直して根本から大学の教育環境を変革しようとする試みがティントには必要だった。従来のスタディに学生を引き上げるためにラーニングを用いるのでは不十分である。大学教育の中核において重要な役割を果たしているスタディをも共同的なものにする必要があったのである。

ここで、少し長いですが、次の引用箇所を確認したい。

LCについての私たちの研究によってわかったことの一つは、これらのコミュニティの学生は、比較グループの学生よりも、学生の参加や学び（learning）に関わる活動の範囲に時間を費やしていたということである。しかし、学習（studying）に費やされた時間についての質問への回答の中で、彼らは、他のグループの学生よりもいくらか少ない時間を費やしていたと示した。しかしながら、その質問に対しての回答について聞かれたとき、彼らは私たちに、その質問は課題をするのに机に向かって一人で費やした時間のことをさしていると考えたのだと言った。クラスの内外で課題についてグループで一緒に作業をすることを、彼らは「学習（studying）」だと捉えていなかったのである。⁶¹⁾

ここから指摘できることは、学生の考えるスタディとティントの考えるスタディの不一致である。学生は、個人で行う学科の活動だとして、スタディを狭く捉える。一方でティントは、共同での活動に対

してもスタディを用いることができると考える。そのために、学生が共同的な学習をスタディではないと考えていることを知って驚くのである。ここにはスタディを共同的なものとして捉えようとするティントの意図が見られる。

注意したいのは、ティントは最初からスタディを共同化しようとしているのではないということである。教育的シティズンシップについて論ずる際、ティントはスタディを用いず、ラーニングを用いる⁶²⁾。教員は共同の作業としてスタディを学生に行わせるが、学生のみでそれは行われぬ。教育的シティズンシップが獲得されつつある中で、スタディがクラス外での共同的な活動として拡大していく。教育的シティズンシップが獲得されなければ、学生は自主的に共同的なスタディの活動を行ない得ないのである。

ティントによれば、LCの学生は「そのメンバー全員が同じ教材を学習する (study) 『学び手のコミュニティ (community of learners)』を形成する」⁶³⁾。その結果として、LCの取り組みに参加した学生は「共に学習すること (studying) を楽しんでいるので、授業後にも、さらに学習する (study)」状況が生まれる⁶⁴⁾。ティントはラーニングを通して学生を学問的なスタディへと導いている。そしてそのスタディも共同的なものにしようとする意図が、ティントの議論からは読み取れる。

4. ティントのLC論の可能性

上記のような「ラーニング」理解を踏まえ、ティントのLC論を検討していきたい。ティントの最大の問題意識は上記の通り、学生のラーニングが孤立しているということにある。そのことが学生を大学における成功から遠ざけ、退学へと続く道に誘ってしまっているというのである。このような状況では、学生が大学やそこでの学問的活動に積極的に関わろうとする態度は生まれにくい。たとえ学問的活動に従事できたとしても、それは社会的な仲間関係を犠牲にしたものになりがちである。

ティントはこのような考えのもと、LCに注目する。ティントのまとめたLCの三つの特徴、すなわち「知識内容の共有」、「知識獲得過程の共有」、「責任の共有」は、学生の共同を積極的に促すだけでなく、協力せざるを得ない状況をつくり出して包括的に後押ししようとする。LCのこれらの特徴は、前節で検討したラーニングとスタディの構造を達成するのに適している。まず、カリキュラムの面では知の一貫性は保たれやすくなっている。第一・第二の特徴がなければ、知の統一がなされにくい。

しかしそれ以上に、表面的なカリキュラムには表れてこない部分で、ティントはLCの有用性を認識している。第一・第二の特徴に関して見ても、ティントが重視するのはクラス外での議論である。学問的な側面と社会的な側面が分断されることのない、「シームレスな」(seamless) 教育的活動の達成をLCに望んでいる⁶⁵⁾。さらに第三の特徴は、学生が教育的シティズンシップを獲得するために重要である。相互に責任が課されてこそ、自分の達成が他者にかかっていることを実感できる。実際ティントは、LCの学生を観察し、「自分たち自らの教育的な幸福は、LCの他のメンバーの幸福に依存している」ということに彼らは気付いたのだと報告している⁶⁶⁾。別の研究でも、LCプログラムに参加した学生は「ラーニングの経験に参加することについての責任感が増加したこと、そして自分自身のラーニングと他者のラーニングの両方に対しての責任を経験し、意識したこと」を報告している⁶⁷⁾。

こうした議論は、基礎学力に不足のある学生の多いコミュニティ・カレッジでこそ大きな意味を持つ。コミュニティ・カレッジが提供する教育の質は、四年制大学の教員からすると大学レベルには程遠いと思なされる傾向が依然として強い⁶⁸⁾。「コミュニティ・カレッジの使命と役割は非伝統的な学生に

対して“学問的生活の橋渡し”をすることにあり」と言われるが、場所によっては「学際的な一般教養コースも十分な効果を發揮することができず、それとは全く逆に、学問的分化を弱める結果になっている」とも指摘される⁶⁹⁾。また、「自由な文化的伝統に対する最も重要な関心は市民的責任の涵養にあると考えられるが、コミュニティ・カレッジにおいてはその伝統が非常に停滞している」とも言われる⁷⁰⁾。

ティントのLC論は、こうした状況に対する一つの答えも提供し得る。一方で学生たちを学問的生活に導きながら、大学における学問的生活自体を共同的なものへと変革する。それは単に4年制大学へと学生を導くのではなく、学問的世界の広さを学生に実感させ、コミュニティ・カレッジにおける学問的世界を解放することにつながると思われる。先述の通り、非伝統的な学生にとって学問的世界は文化的に奇妙で理解しにくいものである。そうした学生をどうにか大学に適應させようとするのであれば、スタディ自体が変わる必要はない。スタディはそのままにして、ラーニングの裾野を広げることで対処していくことは可能である。しかしながら、1990年代には、学生だけに問題があるのではなく、「統一のとれていない学問文化にある」という認識も現れていた⁷¹⁾。ティントもこうした認識に沿って、大学の学問文化を変えようとしたと考えられるだろう。ティントは、ラーニングを共同化することで大学の学問的世界への移行をスムーズなものにすると同時に、学問的世界の側を問い直し、そちらをより共同的なものに変えようとしているのである。

おわりに

ティントの考えるラーニングは、スタディとの重なりによって学問的な活動へと学生を導きつつ、大学教育の共同性を強めようとするものであった。学問的な内容に限定されるスタディとは異なり、ラーニングは広範な学びの活動を含む。その広範な学びの中で、学生は教育的シティズンシップの感覚を獲得していく。獲得された教育的シティズンシップは学生のドロップアウトを防ぐとともに、より学問的なスタディにおいて学生が共同で取り組むことを促す。これによって従来学生の活動の中で避けられがちであったスタディと共同性が結ばれるのである。この点にティントの議論の特徴があった。そしてLCはティントの議論を実現するのに有効な仕組みをもっていた。ティントのLC論は、アカウンタビリティ要求の強まる環境の中、大学教育における学問的な活動の共同化をはかることで、LCの可能性を広げようとするものだと言えよう。

本稿ではティントの議論に注目して検討を行った。しかし、本稿で示したようにLCが大学教育を問い直す可能性をもったものであるとするならば、今日のLC論の全体像はまだ明らかになってはいない。また、LC論がアメリカ高等教育史の中にどのように位置づくのかということも不明瞭である。大学教育の全体像を考えるのであれば、LCの歴史的展開に関する研究や、より詳細な概念分析が今後必要となってくるだろう。これらの点は今後の課題としたい。

本研究は、平成24-27年度科学研究費補助金基盤研究(C) (課題番号24530982, 研究代表者 五島敦子) による研究助成を受けて行われた。

脚注

- 1) Barbara Leigh Smith et al., *Learning Communities: Reforming Undergraduate Education* (San Francisco: Jossey-Bass, 2004), 20.

- 2) Barbara Leigh Smith and Jean MacGregor, "Learning Communities and the Quest for Quality," *Quality Assurance in Education* 17, no. 2 (2009).
- 3) Vincent Tinto, *Completing College : Rethinking Institutional Action* (Chicago: The University of Chicago Press, 2012); Mary Stuart Hunter et al., *Helping Sophomores Succeed: Understanding and Improving the Second-Year Experience* (San Francisco: Jossey-Bass, 2010).
- 4) Emily Lardner and Gillies Malnarich, "Why a Journal? Why Now?" *Learning Communities Research and Practice* 1, no. 1 (2013), 1-2. Available: [http://washingtoncenter.evergreen.edu/lcrjournal\(July 20, 2013\);](http://washingtoncenter.evergreen.edu/lcrjournal(July 20, 2013);) Barbara Leigh Smith and Lee Burdette Williams, "Academic and Student Affairs: Fostering Student Success," in *Learning Communities and Student Affairs: Partnering for Powerful Learning*, eds. Barbara Leigh Smith and Lee Burdette Williams (Olympia, WA: Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education, Evergreen State College, 2007), 1-33.
- 5) 伊東留美「アメリカ合衆国におけるラーニング・コミュニティの歴史的背景とその展開」『南山短期大学紀』38 (12), 2010年, 87-110頁。加藤善子「ラーニング・コミュニティ・教育改善・ファカルティ・ディヴェロプメント」『大学教育研究』(16), 2007年, 1-16頁。宇佐見忠雄『現代アメリカのコミュニティ・カレッジ——その実像と変革の軌跡』(東信堂, 2006年), 139-142。
- 6) ティントは1963年にフォーダム大学を卒業後, 1965年にレンセラー工科大学で修士号を, 1971年にシカゴ大学で博士号を取得した。教育学と社会学を専攻したティントは, デュルケムの自殺論を応用することで, 高等教育におけるドロップアウトの過程を説明している(Vincent Tinto, "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research," *Review of Educational Research* 45, no. 1 (1975), 89-125.)。これ以降も社会学の理論を踏まえたリテンション研究を続けていくが, その中で大学における学生の成功に関して学問的・社会的な環境が果たす役割を明らかにしようとしてきた(Tinto, Vincent. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.)。
- 7) 2012年に発表した*Completing College*においてティントは, 学生の成功を実現するためにどうしたら良いのか, 具体的な方策にも踏み込んで検討を行っている。また, 1999年から2006年にかけて, シラキュース大学にて高等教育プログラムの座長を務めた。
- 8) Vincent Tinto, Ann Goodsell-Love and Pat Russo, *Building Learning Communities for New College Students: A Summary of Research Findings of the Collaborative Learning Project* (University Park: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1994).
- 9) Smith et al., *Learning Communities*.
- 10) Joshua Grant McIntosh, "The Impact of Curricular Learning Communities on Furthering the Engagement and Persistence of Academically Underprepared Students at Community Colleges" (Ph.D., Syracuse University); Diane Jefferson, "Persistence of the Academically Underprepared Student at a 2-Year College: A Phenomenological Exploration using Tinto's Integrative Model" (Ph.D., Cardinal Stritch University); Stephen Robert St Onge, "The Impact of Learning Communities on Intellectual Outcomes of First-Year Students" (Ph.D., Syracuse University).
- 11) Steven Brint, "Focus on the Classroom: Movements to Reform College Teaching and Learning, 1980-2008," in *The American Academic Profession : Transformation in Contemporary Higher Education*, ed. Joseph C. Hermanowicz (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2011), 44-91.
- 12) 同報告書は中等教育段階を主たる対象としたものであるが, 大学の状況についても言及がある。そこでは, 進学適性テストSATの平均得点が1963年から1980年まで一貫して低下していること, 4年制公立大学における数学の補習科目の割合が1975年から1980年にかけて72%増加していること, およびカレッジ卒業生の学業成績が未だに低いことなどが, 危機の指標として指摘されている。National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Washington, DC: U.S. Department of Education, 1983).
- 13) National Governors' Association, *Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education* (National Governors' Association, 1986).
- 14) Robert B. Barr and John Tagg, "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education,"

- Change* 27, no. 6 (1995), 12–25.
- 15) Chad M. Hanson, "From Learning to Education: A New Paradigm for the Community College," *Community College Review* 34, no. 2 (2006), 129.
 - 16) 吉田文「大学生の学習成果の測定をめぐるアメリカの動向」山田礼子編『大学教育を科学する——学生の教育評価の国際比較』（東信堂，2009年），242–263頁。
 - 17) U.S. Department of Education, *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education* (Washington, DC: U.S. Department of Education, 2006).
 - 18) Pat Hutchings and Lee S. Shulman, "The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments." *Change* 31, no. 5 (1999).
 - 19) Brint, "Focus on the Classroom."
 - 20) George D. Kuh and Carol Geary Schneider, *HighImpact Educational Practices: What they are, Who has Access to them, and Why they Matter* (Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities, 2008).
 - 21) Brint, "Focus on the Classroom."
 - 22) 吉田「大学生の学習成果の測定をめぐるアメリカの動向」。
 - 23) Brint, "Focus on the Classroom."
 - 24) すなわち、学士課程教育において学生が実際に持っている知識やスキルと教員の学生に対する期待とのギャップ、教員と学生および学生同士の知的相互作用の乏しさ、専攻以外で学生が履修する科目の間の一貫性の欠如、FDの資源や機会の欠如、単一のディシプリンでは対応できない社会問題の存在、卒業率の低さ、限られた予算と資源、である。Patrick Hill, "The Rationale for Learning Communities," 1985. Available: <http://wacenter.test.evergreen.edu/docs/patrickhillrationale.pdf>. (March 3, 2013).
 - 25) 宇佐見『現代アメリカのコミュニティ・カレッジ』, 149頁。
 - 26) Colleen Sommo et al., *Commencement Day: Six-Year Effects of a Freshman Learning Community Program at Kingsborough Community College* (New York: MDRC, 2012); Maureen Andrade, "Learning Communities: Examining Positive Outcomes," *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice* 9, no. 1 (2007), 1–20.
 - 27) Vincent Tinto, "Preface," in *Learning Community Research and Assessment: What we Know Now*, ed. Kathe Taylo and others (Olympia, WA; Washington, DC: Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education, National Learning Communities Project; American Association for Higher Education, 2003), i–ii.
 - 28) M. Neil Browne and Kevin J. Minnick, "The Unnecessary Tension between Learning Communities and Intellectual Growth," *College Student Journal* 39, no. 4 (2005).
 - 29) Jean MacGregor and Barbara Leigh Smith, "Where are Learning Communities Now?: National Leaders Take Stock," *About Campus* 10, no. 2 (2005), 4.
 - 30) スミスはこうした状況を指摘した上で、LCがリベラル・エデュケーションの新たな形を創り出す役に立つと論じているが、その新たな形はまだ明確なものになっていない。Barbara L. Smith, "Learning Communities and Liberal Education," *Academe* 89, no. 1 (2003), 14–18.
 - 31) Vincent Tinto, "Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success in Higher Education," *Journal of Institutional Research* 9 (2000), 50. 同文献については、この文章にTinto自身が加筆したものを児島功和が邦訳している（Vincent Tinto「共によりよく学ぶこと——学生の成功を支える学習コミュニティのインパクト」, 児島功和訳, 『教育科学研究』（首都大学東京）(25), 2011年, 25–32頁）。本稿では児島の訳も参照したが、適宜表現を改めた部分もある。
 - 32) 以下、LCの4つの型については、ティントによる説明のほか、コナリーの説明も参照し、補足した。Sara Connolly, *Learning Communities*. (Upper Saddle River: Pearson, 2007). (山田一隆・井上泰夫訳『関係性の学び方——「学び」のコミュニティとサービスラーニング』晃洋書房, 2010年)。
 - 33) Tinto, "Learning Better Together."
 - 34) *Ibid.*, 50.

- 35) Ibid.
- 36) Ibid.
- 37) Vincent Tinto, "Taking Student Success Seriously: Rethinking the First Year of College," Paper presented at the Ninth Annual Intersession Academic Affairs Forum, California State University, Fullerton, 2005 January 26: Available from <http://fdc.fullerton.edu/events/archives/2005/05-01/acadforum/Taking%20Success%20Seriously.pdf>. (December 12, 2012).
- 38) アメリカの18歳人口は1979年をピークに減少し、1995年にはその約4分の3にまで減少していた。しかしながら18歳人口の減少にもかかわらず、大学の規模は拡大し、1980年の1210万人だった大学在籍者数は1991年には1436万人に増加している。アメリカの大学規模が維持され、かつ拡大したのは、大学進学率の大幅な上昇だけでなく成人やパートタイム等の学生の増加によるところが大きい（館昭『大学改革——日本とアメリカ』玉川大学出版部、1997年、142-150頁.）。こうした非伝統的な学生に対する対処に、各大学は迫られていたのである。
- 39) 学問的に準備不足の学生の学士取得見込みは、準備が高度に行われた学生に比べ、著しく低いことが調査研究によって明らかになっている。カブレラによると、学問的準備が高度に行われていた学生が2年制大学に入学した場合、彼がその後2年制大学で学士を取得する見込みは30パーセントある。これに対して、準備程度が低次の学生の場合、その見込みは2パーセントしかない。Alberto F. Cabrera, Steven M. La Nasa and Kurt R. Burkum, *On the Right Path: The Higher Education Story of One Generation* (University Park: The Pennsylvania State University, 2001).
- 40) 1998年のNECSの報告によると、大学第一世代の学生はその他の学生に比べて、社会的にも学問的にも、大学に溶け込みにくい。Anne-Marie Nunez, Stephanie Cuccaro-Alamin and C. Dennis Carroll, *First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education* (Washington, DC: U.S. Department of Education, 1998).
- また、カンガスが行なった退学する学生との面接調査によると、彼らの9割近くが勉強する際一人であり、大学にも溶け込めていなかったという。Jon Kangas, *San Jose City College Withdrawing Students Study*, ERIC Document Reproduction Service No. ED348097, 1991).
- 41) Tinto, *Completing College*, 38.
- 42) Ibid., 11-12.
- 43) Vincent Tinto, "What have we Learned about the Impact of Learning Communities on Students?" *Assessment Update* 12, no. 2 (2000), 1.
- 44) Vincent Tinto, "Universities as Learning Organizations," *About Campus* 1, no. 6 (1997), 3.
- 45) Tinto, *Completing College*, 25, 37, 38.
- 46) Ibid., 26, 33, 72.
- 47) Ibid., 21, 29, 45, 106.
- 48) Cathy McHugh Engstrom and Vincent Tinto, *Pathways to Student Success: The Impact of Learning Communities on the Success of Academically Under-Prepared College Students: Final Report Prepared for the William and Flora Hewlett Foundation*. (Syracus: Highere Education, School of Education, Syracuse University, 2007).
- 49) Vincent Tinto, "Learning Communities: Building Gateways to Student Success," Keynote presented at the annual meeting of the American College Personnel Association, Denver, Colorado, March 1999, Available from <http://faculty.soe.syr.edu/vtinto/Files/ACPA%201999%20Keynote.pdf>. (March 3, 2013).
- 50) マグラスとスピアは、学習意欲、基礎学力、マナーのいずれもが欠けたコミュニティ・カレッジの学生の姿を描写した上で、非伝統的な学生にとって「学問の世界は文化的に奇妙で理解しにくいものである」と指摘している。Dennis McGrath and Martin B. Spear, *The Academic Crisis of the Community College* (Albany: State University of New York Press, 1991), 155.
- 51) Vincent Tinto, "Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence," *Journal of Higher Education* 21, no. 2 (1997), 602.
- 52) Ibid., 611.
- 53) Vincent Tinto, "Classrooms as Communities."

- 54) テイント自身, 大学での孤立感に苦しんだ経験を持つ。テイントは低所得移民の家庭の出身であったが, 多くの移民とは異なり, テイントは大学を卒業している。しかしながら, 大学における学問的な成功とは裏腹に, 自分と同じような背景を持つ低所得の若者から孤立していったという。彼はやがて孤独に耐えらなくなり, 大学院博士課程をドロップアウトする。大学や社会におけるさまざまな分断状況をテイントが問題とすることの背景には, こうした彼自身の経験も強く影響していると考えられる。Vincent Tinto, "Autobiography and Community: A Personal Journey," *Learning Communities Research and Practice* 1, no. 2 (2013), 1-2. Available: <http://washingtoncenter.evergreen.edu/lcrjournal>(July 20, 2013).
- 55) Tinto, *What have we Learned about the Impact of Learning Communities on Students?*, 12.
- 56) Tinto, *Universities as Learning Organizations*, 4.
- 57) Tinto, "Autobiography and Community," 2.
- 58) Vincent Tinto, "Learning Communities, Collaborative Learning, and the Pedagogy of Educational Citizenship," *AAHE Bulletin* 47, no. 7 (1995), 12.
- 59) Vincent Tinto, "Foreword," in *Building and Sustaining Learning Communities: The Syracuse University Experience*, eds. Sandra N. Hurd and Ruth Federman Stein (Bolton, Mass.: Anker Pub. Co., 2004), ix.
- 60) Tinto, *Completing College*, 116.
- 61) *Ibid.*, 81.
- 62) Tinto, "Learning Communities," 12.; Tinto, "Enhancing Student Retention."
- 63) Tinto, *Learning Communities: Building Gateways to Student Success*.
- 64) *Ibid.*
- 65) Tinto, *Classrooms as Communities*, 613.
- 66) Tinto, "Learning Communities, Collaborative Learning, and the Pedagogy of Educational Citizenship," 11.
- 67) Tinto, "What have we Learned about the Impact of Learning Communities on Students?," 12.
- 68) 宇佐見『現代アメリカのコミュニティ・カレッジ』, 215頁。
- 69) 鶴田義男『アメリカのコミュニティ・カレッジ——その現状と展望』近代文藝社, 2012年, 419-420頁。
- 70) 同上, 423頁。
- 71) McGrath and Spear, *The Academic Crisis of the Community College*, 94.