

研究論文

20世紀初頭アメリカの大学教員資格論

—NCA アクレディテーション基準に着目して—

吉田 翔太郎

Received: 31 October 2024 / Accepted: 24 December 2024

— <要 旨> —

本研究は、20世紀初頭アメリカの大学教員資格論について、NCA アクレディテーション基準における「研究だけでなく教育」という理念の基準化とその存続に着目することにより考察した。アメリカでは「研究だけでなく教育」を重視する大学教員養成が行われてきたが、その起源は明らかでなく、またアクレディテーション基準との関連は未検討であった。

本研究では、高等教育の量的拡大期にあたる1920年代半ばまでの「基準模索期」および1930年代半ばまでの「再構成期」に分け、基準上の大学教員資格を分析した。「基準模索期」には、学位要件とともに「研究だけでなく教育」という理念が基準化され、ACEによるナショナルな基準が制定された際も維持された。アクレディテーション批判を受けた「再構成期」には、学位要件による質保証の限界が指摘され、より実質的なティーチング能力が重視されるようになった。

このように、アクレディテーション基準を巡る大学教員資格論は、研究大学とリベラルアーツカレッジという異なる特性を持つ機関の共存の中で、研究と教育のバランスを模索する契機となり、後の大学教員養成論の重要な基盤となっていたことを指摘した。

1. はじめに

本研究の目的は、20世紀初頭アメリカの大学教員資格論について、北中部協会(North central Association of Colleges and Secondary Schools: NCA)

のアクレディテーション基準（以下、NCA 基準）における「研究だけでなく教育」という理念の基準化とその存続過程を、関連する議論¹⁾の分析を通じて明らかにすることである。日本の大学教員資格は、大学設置基準第4章に職階毎の資格が定められており、教授の資格、第一項には「博士の学位を有し、研究上の業績を有する者」と、主として学位要件が設定されている。それとも関連して、日本の大学教員は諸外国よりも研究志向が高く（福留 2011: 25）、それゆえに近年、「研究だけではなく教育」という観点から、アメリカをモデルとしてFD 実施義務化（2008 年）、プレ FD 実施義務化（2020 年）といった施策が講じられてきた。

アメリカでは、大学の教員資格を定めた全国レベルの規定は無く、20 世紀前半には博士号が大学教員の資格証となったとされる（ウォルターズ 1969: 34）。研究センターの大学と教育センターのリベラルアーツカレッジでは求められる能力が異なり、特に後者において教員の教育力が求められた結果、Preparing Future Faculty（PFF）のような大学院教育を通じた大学教員養成が行われてきた（Gaff *et al.* 2000: x）。その根底には「研究だけではなく教育」という理念があり、教育（教授）と研究（発見）を、応用や統合とともに総合的にとらえたボイヤーのスカラシップ論に通ずる（ボイヤー 1996: 39）。

アメリカにおける大学院教育を通じた大学教員養成の展開について、先行研究では、1960-70 年代以降の高等教育の量的拡大に伴う TA 養成に端を発し、1990 年代からの PFF 実施につながっていくという指摘のほか（吉良 2008: 195）、1930-40 年代に、一部高等教育関係者や連邦政府、大学団体にて、「研究だけではなく教育」という理念の下、大学院での大学教員養成の議論や取組が行われてきたことも指摘されている（和賀 2003、吉田 2021、吉田 2022）。

しかし、これらの研究では 1920 年代以前の動向が扱われていないため、その起源の解明は不十分である。1910 年代から 1920 年代のアメリカ高等教育は大きな転換期にあった。中等教育の急速な進展や女子の拡大を背景として高等教育進学率も上昇し、1915 年以降、入学者数は第一次世界大戦時の混乱にも関わらず 1924 年までに倍増した。この量的拡大は都市型大学や教員養成カレッジなどの拡大など、機関の多様化をもたらし、「マス高等教育」と呼ばれるまでに成長していた（ガイガー 2023: 504）。このような高等教育の量的拡大と機関の多様化を背景として大学教員の資質・能力に関する議論が展開された。

Berelson (1960) は、教授陣に一定の学位保有を要求したアクレディテーション団体による基準の影響に言及しているが、大学教員養成論との関連については未検討である。これを踏まえ、本研究では他団体に先駆けて 1913 年にアクレディテーションを実施した NCA に着目する(前田 2003: 15)。NCA は一地域別団体ながら、他大学団体で標準化を推進した人物や元連邦教育局主要人物も参画し、ナショナルな基準の策定にも関係が深い団体であった。前田 (2003) は、NCA 基準の改定過程を明らかにしているが、大学教員資格に関する議論についてはさらなる検討の余地が残されている。

以上の問題意識に基づき、本研究では 20 世紀初頭を、NCA でアクレディテーションが議論されはじめた 1900 年代後半から 1930 年代半ばまでと設定し、「基準模索期」「再構成期」の二つに区分した上で、「研究だけでなく教育」という理念の基準化とその存続過程を、関連する議論の分析を通じて検討する。アメリカにおける大学教員に求められる資質・能力に関する当時の議論の展開を明らかにすることで、現代の大学教員養成への示唆を得ることを目指すものである。

具体的な分析として、「基準模索期」として 1910 年代半ばの NCA による大学基準制定から 1920 年代前半の ACE によるナショナルな基準の策定後までを検討し (2 節)、「再構成期」として 1920 年代後半から 1930 年代半ばまでのアクレディテーション見直しに係る議論を分析する (3 節)。これらの検討には、NCA 年次総会報告書及び 1926 年以降の NCA 四季報、関連大学団体の年次総会報告書を用い、大学教員資格の規定過程とその変遷、および大学教員養成論への影響を考察する (4 節)。

2. アクレディテーション基準模索期の議論

NCA は 1895 年に中等学校とカレッジとの共同体として設立された。中等教育機関アクレディテーションの議論から、1900 年代半ばにはカレッジのアクレディテーション実施の議論が展開され、1909 年に大学基準採択、1912 年の基準改定を経て、1913 年に認定カレッジリストが公表された (Zook and Haggerty 1936: 26-8、前田 2003: 124-5)。

本節では、NCA で基準草案が示された 1908 年から 1923 年改定までを「基準模索期」として、大学基準上の大学教員資格を整理し特徴を指摘するとともにそれを巡る議論を確認する。NCA 基準に規定された大学教員資格をめぐり、教育と研究のバランスが模索され、結果として生み出された概念が

「研究だけではなく教育」という理念であった。それは、ACE 基準の策定というナショナルな動向を踏まえた改定基準を経ても存続する。

2.1 教育と研究とのバランスの模索

はじめに、「1908 年原案」における大学教員資格を確認する。1908 年 3 月に開催された NCA 第 13 回年次総会で提示された中等学校・カレッジアクレディテーション委員会報告第 3 章、認定カレッジ検査委員会 (Committee on Inspecting and Accredited Colleges) 予備報告書内で大学教員資格の原案というべき規定が提示された。

1. 全ての講師は、最低でも北中部大学・中等教育協会加盟カレッジの卒業と同等の学力を有し、担当科目についての専門的な学修を受けていることが求められる。ただし、この要件は既存の講師には遡って適用されないものとする。(NCA 1908: 87、筆者訳 (以下同))

これは、既存の中等学校アクレディテーション用の基準を転用したものであり、学位要件は中等学校教員と同様のものであった。そこに規定された講師 (instructors) の資格はカレッジの卒業と同等の学力、つまり学士号レベルとされた。また、遡及されないという緩和措置も付された。しかし、報告者であり認定カレッジ検査委員会委員長でもあったアイオワ大学学長 George E. Mclean は、この原案について、中等学校と大学の間には本質的な違いがあることから「当然の反論がある」とし、以下の修正を提案した。

1. 全ての講師は、最低でも本協会加盟カレッジの卒業に加え、少なくとも修士号取得相当の大学院での学修が求められる。なお、博士号の取得が望ましく、相当数の講師が博士号を有することが期待される。(NCA 1908: 92)

まず、要件の性格がより明確になるよう、「学力」(attainment) から「学修」(requirement) という用語に変更された。そして、大学院教育に関する規定として、「最低でも修士号取得相当の大学院での学修」が新たに求められ、さらに「博士号の取得が望ましい」とされた。この背景について、当時アメリカでは全米州立大学協会 (NASU) やアメリカ大学協会 (AAU) といった主要大学団体で大学基準の策定が模索されていたことが挙げられる

(吉田 2023b: 125)。Mclean は、NASU において 1905 年頃から基準策定に関わっており、後の 1908 年 11 月に「教授は原則全員博士号」という基準を作成することとなる (NASU 1908: 150)。

このように修正案では研究大学を中心とした大学団体による基準策定の影響が見られた。その一方で、Mclean は年次総会においてカレッジ側への配慮ともとれる次の 3 点を補足説明している。まず、「講師」という言葉には助手等の教授職以外の職種が含まれないこと、修士号は必須ではないため「最低でも修士号取得相当の大学院での学修」としたこと、そして「我々は博士号マニア (fiends) ではない」ということである。とくに 3 点目については、「講師のかなりの割合がその学位を持っているという理想を掲げている」と研究重視の姿勢を見せつつ、「これは遑って適用されるものではない」と厳格な基準適用を留保した。なお、修正案では新たに第 9「カリキュラムの特徴、指導の効率性、科学的精神などの精神的な点」に関する規定も加わり、それらの重要性も訴えていた。

その後、年次総会では、博士号所有と教師としての適格性との関係性に関する質問があった以外、大学教員資格については議論はなされなかった。しかし、翌年の基準改定の際、教育と研究のバランスが模索されるようになる。1909 年の年次総会にて、認定リストへの登録基準 (College Standards) が採択され、そこで大学教員資格は以下のように規定された。

2. 全ての講師は、最低でも本協会加盟カレッジの卒業相当の学力を有し、さらに修士号取得相当の大学院での学修が求められる。博士号取得相当の大学院での学修および研究訓練が通常必要とされるが、講師の評価は研究業績ではなくティーチングの能力によってなされるものとする。(NCA 1909: 53)

まず、第 1 にカレッジの定義に関する規定が新たに追加されたため、大学教員資格に関する規定が第 2 に変更されている。そして、「修士号取得相当」のほか、「博士号取得相当の大学院での学修および研究訓練は通常必要」としつつ、講師の評価は「研究業績ではなくティーチングの能力」によって決定されると、教育側に大幅に寄った規定となっている。

この規定はリベラルアーツカレッジ側の意見を反映したものであった。本基準の各条項について、ウィスコンシン州のリベラルアーツカレッジであるリポンカレッジ学長 Richard C. Hughes から説明があり、そこで、大学

教員資格に関する規定は、多くのリベラルアーツカレッジにとって最も関心の高いものの一つであるため、基準策定にあたって多くのカレッジ関係者の心情をきいたことが共有された。そして、教育と研究の関係について、Hughes は次のような見解を示した。

「重視されるべきはティーチングの能力であり、研究量ではない。もちろん、講師は社会の諸問題に十分な関心を持ち、最新の動向を把握するための時間を確保する必要がある。しかし、教師（teacher）によってカレッジはその栄光を手にいれなければならず、ティーチングを担う教授陣を維持することでその栄光を手にいれなければならない。大学が次第に研究機関としての性格を強めていく一方で、カレッジはティーチング機関であり続けなければならない。」（NCA 1909: 56）

1909 年基準の規定上は「研究ではなく教育」という理念が明文化されており、Hughes の見解の一文目にもあるように、1908 年基準の研究重視の規定に対する牽制が見て取れる。一方、同時に「研究だけではなく教育」という理念も垣間見える。この理念は 1912 年改訂により明文化される。

2.2 「研究だけではなく教育」理念の明文化

1909 年基準は承認されたものの、アクレディテーションの必要性や客観性、互惠性に関する議論が続き、認定カレッジリストの公表は遅れた（NCA 1910: 165）。しかし「1912 年 4 月 1 日以降、認定カレッジリスト未掲載の機関には会員資格を与えない」という決定により、1912 年までのリスト作成が必須となった。その後、1911 年には、カレッジ検査委員会の増員が決定されるなど、実施に向けた検討が進められた（NCA 1911: 104）。これらの検討過程で、1909 年基準の運用上の課題が明らかになり、1912 年 3 月の年次総会において新たな基準改定案が承認された。そこでの大学教員資格は以下のとおりである。

1. 全てのカレッジ教師は、最低でも本協会加盟カレッジの卒業に加え、修士号取得相当の大学院での学修が求められる。博士号取得相当の大学院での学修および研究訓練が強く推奨されるが、教師の評価は研究業績だけでなく、ティーチングの能力によってもなされるものとする。（NCA 1912: 24）

まず、この基準は “Standards of Accrediting of Colleges and Universities” とされ、全体的に定量的な規定が増加したほか、旧第 1 のカレッジの定義が大幅に簡素化された上で前文に移動、大学教員資格が再び第 1 に戻った。そして、主語が「全てのカレッジ教師」と、これまでの講師ではなく教師 (teacher) という単語が用いられた。この変更は 1909 年の Hughes の考えが反映されているものと推測される。また、学位要件に変更はないが、「博士号取得相当の大学院での学修および研究訓練が強く推奨される」と、博士号レベルの学術的訓練がより重視されるようになった。

この背景には、基準策定に関与していたシカゴ大学教育学教授 Charles H. Judd²⁾ の存在があったと考えられる。さらに、1909 年基準で「研究業績ではなくティーチングの能力」とされた箇所が「研究業績だけでなくティーチングの能力」という表現に改められた。教育と研究のバランスを考慮する規定となり、「研究だけではなく教育」という理念が初めて基準上に明文化された。この理念は後述のとおり 1934 年の基準改定時も存続することとなる。

その後、基準に基づく認定が未実施だったため「現在、協会に加盟しているすべてのカレッジと大学は、1 年間、認定カレッジと大学のリストに含まれる」という措置がとられ、1913 年に認定に基づくカレッジリストが公表された (NCA 1913: 61)。

なお、1915 年の年次総会では、各機関における基準毎の実態調査結果として、各機関の実際の学位保有状況が報告されている (NCA 1915: 46)。ここでは、博士号を持つ教員の割合が半分以下の機関が約 76%、修士号でも約 30%であることが報告され、大学院学位保有状況の低さから「学位がいかなる意味でも必要条件とみなされない」とされるなど、規定に反し、大学教員資格の実態は不十分なものであった。しかし、カレッジの基準とそこに規定される大学教員資格は 1923 年改定まで維持された。

2.3 ACE 統一基準の策定

次に NCA で基準改定がなされたのは、1922 年に ACE による各ア Krediteーション団体が準拠すべき「原則と基準」(Principles and standards for accrediting colleges、以下「ACE 基準」) の制定を契機とした 1923 年の改定であった。これは、「基準を厳格化した記述で補うことによって、外部に対しても基準の社会的正当性をアピールすること」(前田 2003: 138) との指摘もあるが、ACE 基準策定を受けた動きでもあった。

ACE は第一次世界大戦下の 1918 年 1 月に連邦教育局主導で設立された

緊急教育協議会（Emergency Council on Education：ECE）を前身とし、終戦後の1919年7月に諸大学団体を総括する調整機関として設立された（吉田 2023a: 135）。ACEは、諸外国に対する基準及びカレッジリスト作成の必要性という対外的事情、そしてリベラルアーツカレッジの質保証策という対内的事情からナショナルな基準の策定に乗り出した（ACE 1920: 149-53）。1921年、ACEは、大学基準に関する全ての問題を討議することを目的として、諸アクレディテーション団体及び連邦教育局、カトリック教育協会などとの合同会議を組織し、そこでの議論を経て1922年にACE基準を策定した。そこで規定された大学教員資格は以下のとおりである。

3. . . . 専門職としての地位を持つ教授陣には、公認の大学院において、担当分野について最低2年間の学修が求められる。学科長については、博士号取得相当の学修、もしくはそれに相当する専門的・技術的な訓練を受けていることが望ましい。カレッジの評価は、十分な学修を積み、研究業績を有し、かつ教師として実績のある専門職としての地位を持つ教員数が全教員に占める割合を重要な指標とすべきである。 . . .
（ACE 1922: 211-2、関係箇所を一部抜粋）

大学教員資格は第3に規定され、そこでは、主語が「教授職クラスの教授陣」となり、そして「カレッジ卒業」も明記されず、大学院での2年間の学修のみが規定された。これはNCA基準の「修士号取得相当の大学院での学修」と実質的に同様の規定であった。他規定を含めてその内容はNCA基準と類似しており、ACE基準に対するNCAの影響が垣間見える。

なお、学科長の要件が新たに加わっているが、これは1913年に元連邦教育局高等教育専門官であったKendrick C. Babcockが行った提案と類似している。イリノイ大学学部長となっていたBabcockは、ACE基準検討委員会委員にNCA代表という立場で関わっていた（ACE 1922: 210、NCA 1922: 9）。Babcockは「学科長は、基準を満たすカレッジの卒業生で、少なくとも1年間は大学で大学院の課程を修了した者でなければならず、原則として少なくとも修士号を取得しているか、または教師として優秀な成績を収めていなければならない。」とし、さらに「カレッジの学科長のうち、かなりの割合が博士号を取得しているという事実は、特別に評価されるべき」と述べていた（NCA 1913: 94）。この提案との類似性は、上記の学科長資格要件に見出すことができる。

このように、これまでの大学教員一般に対する学位要件に加えて、学科長という教育課程の責任者に特化した要件が設定された。このことは、職位や役割に応じて異なる要件を設定するという、より体系的な資格要件の確立への第一歩となったといえる。さらに、カレッジを認定する視点として「十分な訓練」(sound training)と、大学教員養成のあり方についても言及された。また、その他要件も含めて、「教育および研究」で成功した人数の割合で判断されるべきと規定されており、表現は異なるものの「研究だけではなく教育」という理念も維持されていることが窺える。

2.4 1923年の基準改定

次に ACE 基準を踏まえて 1923 年 3 月の NCA 年次総会で承認された改定基準での大学教員資格を確認する。提案者は、同じく NCA 高等教育機関委員会書記兼基準改定特別委員会委員の Babcock であった。なお、ACE 基準に強制力はなく、各アクレディテーション団体は自らの管轄内の教育機関に適した特定の要件を追加することができた。

5. 教授陣－トレーニング

全ての教師は、最低でも本協会加盟カレッジの卒業またはそれと同等の学修が求められる。教授職相当の教員は、公認の大学院において、担当分野について最低 2 年間の学修が必要とされ、通常、修士号の取得を伴う。学科長については、博士号取得相当の学修、もしくはそれに相当する専門的な訓練が必要とされる。教師の評価は研究業績だけでなく、ティーチングの能力によってもなされる。カレッジの評価は、十分な学修を積み、研究業績を有し、かつ教師として実績のある専門職としての地位を持つ教員数が全教員に占める割合を重要な指標とすべきである。

(NCA 1923: 10-1)

まず、教員資格に係る事項が「トレーニング」という項目として設定され、項目上は、単なる大学教員資格ではなく大学教員養成を意識させるものへと変化した。なお、具体的な内容については、1912 年基準に無い ACE 基準の要素が加わっているものの、抜本的な変化は確認できない。学位要件については、教師に対しては学士号相当とされた一方、助教や准教授、教授といった教授職クラスの教授陣には「公認の大学院において、担当分野について最低 2 年間の学修」が求められ、修士号の取得が想定された。また、学科長

については ACE 基準に基づき「博士号取得相当の学修、もしくはそれに相当する専門的な訓練」が必要とされるなど、職位や役職に応じた段階的な要件が設定された。さらに、「研究だけではなく教育」という理念も維持されたが、これまで大学院教育及び博士号の取得との対比で記載されていたものが、「教師の評価は研究業績だけでなく、ティーチングの能力によってもなされる」と単独で記載された。

3. アク্রেディテーション再構成期の議論

NCA では、1934 年までに基準の大幅な見直しが行われ、定量的な基準による評価から、機関の目的に即した質的な評価へと移行した。本節ではこの「再構成期」において、その過程と改定後の大学基準、そして大学教員資格に係る規定の具体的な内容を明らかにする。1934 年改定で学位要件を含む大学教員資格が撤廃される。しかし、「研究だけではなく教育」という理念は維持され、協会内外での大学教員養成の議論を踏まえ、ティーチング能力を重視する記述が拡充された。

3.1 アクレディテーション批判と基準改定

アクレディテーション再構成の動きは 1920 年代初頭から展開された批判を契機としていた。早くも 1921 年には、NCA 加盟機関であるシカゴ大学学長 Harry P. Judson は「標準化運動の危険性」という論文で、入学資格や在籍期間要件などの硬直的な規定を批判し、厳格な要件の根本的な削減を提案した (Judson 1921)。また、1924 年 11 月には、NASU でも、定量的な基準や基準設定の恣意性、基準による硬直化や大学の自由の阻害という観点から、ミネソタ大学学長 L. D. Coffman の提案によりアクレディテーション機関に関する調査が開始された (NASU 1926: 1)。保守的な社会状況の中、アクレディテーションに対しては、組織や教員資格等に関する要件が教育機関の自然な発展を阻害し、不当なコストを強いるものとして、教育関係者からの強い反発があった (Zook and Haggerty 1936: 59)。その後、1927 年に NASU の調査を担当したミネソタ大学管理担当学部長 Frederick J. Kelly によるアクレディテーション批判に関する論稿が公表され、それに対し、元高等教育専門官及び元 ACE 理事長でアクロン大学学長 Samuel P. Capen が賛同すると、基準見直しの機運が高まった (Capen 1928: 22)。

この状況を受けて NCA 内でも検討が始まっていた。1926 年 3 月の年次

総会において、当時高等教育機関委員会書記マイアミ大学学長 Raymond M. Huges の主導により、現行基準に関する諸問題を検討する特別委員会が設置された (NCA 1926: 34)。その後、1928年3月のNCA年次総会にて、シカゴ大学の Judd が、NCA が率先してこの問題に関する全国的調査を行うよう促すと、翌年に基準改定委員会が設置された (Zook and Haggerty 1936: 81)。1930年以降、一般教育委員会 (GEB) の資金援助を受けたアクロン大学学長 George F. Zook 主導の調査研究を経て、1934年の年次総会で従来の「基準」(standards) に代わり「方針声明」(statement of policy) が承認された。これにより、パターンマップを用いた機関の目的に即した質的評価へと転換された。以下、「方針声明」における大学教員資格ないし教授陣に関する規定を確認する。

7. 教授陣：教育機関は、有能な教授陣を擁し、効果的な職務遂行のための組織体制を整え、適切な条件のもとで勤務できる環境を提供しなければならない。教授陣の力量を判断する際には、個々人が受けた教育の内容と程度、教育経験と活動実績、また研究業績や学会活動によって示されるスカラシップが考慮される。さらに、教育機関の目的に照らした教授陣の要件も重視される。教授陣の力量を判断する際、同種のカレッジの教授陣の教育的資質が考慮される。・・・

9. 指導：教育機関には、学生への指導の質に共感的な関心を示し、その効果的な実施に向けた努力を示すことが求められる。教師の採用・昇進におけるティーチングの能力の重視、若手教師のティーチング活動への導入方法、個々の職員の成長を促す支援、学生のスカラシップの向上への配慮、学生の能力や関心に即したカリキュラムや教育方法の調整、より信頼性の高い学習到達度評価の実施への取り組み、学生の指導上のニーズに対する教授陣の対応などが考慮される。また、管理部門や教授陣がカレッジレベルの指導上の課題に関する最新の議論や実証的研究に精通していることは、優れたカレッジ・ティーチングの実現に向けた組織的な取り組みの証左となる。(NCA 1934: 421-2、関係箇所を一部抜粋)

まず、大学教員に関する規定は、これまでの位置づけから大きく変化して第7に規定されているが、未だに機関の目的に次ぐ位置づけであり、重視されていることに変わりはない。一方で、大学教員資格に関する規定が学位要件を含めて削除されたことが最大の変化である。また、これまでの「教師の評価」ではなく「教授陣の力量を判断する際」の事項として、従来からの教育活動のみならず、研究業績によって証明されるスカラシップという概念が明文化された。「研究だけではなく教育」という理念が維持された上に、より洗練された規定といえる。さらに、第9の指導に関する規定も含めて教育的資質やティーチング能力といった教育的要素に係る記述が拡充されている。次節でこれらの変化の背景を検討する。

3.2 大学教員資格改定の背景と大学教員養成論

大学教員資格の大幅な見直しは、アクレディテーション批判が進行する中、NCA内で大学教員養成論や大学教員資格論が検討されていたことが背景にあった。1924年のNCA第29回年次総会では、中等学校教員の養成に係る議論から派生して、大学教員養成の在り方を検討する専門的トレーニング委員会が設置された(NCA 1924: 13)。しかし、1927年の同委員会報告では中等教員と同様の大学教員養成の在り方には批判的な立場を示した(NCA 1927: 121)。また、1925年の年次総会では、教授陣の学位保有状況が基準を満たしていないことが共有されたことを受けて教授陣スカラシップ委員会が設置された(NCA 1925: 24)。同委員会は翌年、学位保有と職階の定義を統一したが(NCA 1926: 11)、新たに委員長となったZookはより抜本的な基準改定の必要性を主張した(NCA 1927: 33)。

1928年には、これら二つの動きが合流し、大学教員資格論から大学教員養成論への転換点となった。専門的トレーニング委員会は、博士号取得者の大半は、現在、主にカレッジや大学でのティーチングに従事していることを報告し、大学院の訓練プログラムに何らかの修正が必要であることを指摘した(NCA 1928: 166、ACE 1928: 218)。また、教授陣スカラシップ委員会は、協会所属のリベラルアーツカレッジ教員や学部・学科長の学位保有状況を報告し、大学院が大学教員養成にもっと注意を払うようになるまで、「博士号や修士号は、ティーチングにおける成功の保証にはほとんどならないということを認めざるを得ない」とし、大学院教育をとおした大学教員養成を奨励する運動への参加を呼び掛けた(NCA 1928: 175)。その直後の1929年1月に、リベラルアーツカレッジで構成されるアメリカカレッジ協

会（AAC）が、大学院教育を通じた大学教員養成の必要性に関する報告書を公表した（AAC 1929）。この報告書は NCA の議論にも大きな影響を与え、同年、NCA 両委員会も賛同している（NCA 1929: 221、227）。

その後、専門的トレーニング委員会は、大学院教育を通じた大学教員養成の取組事例を紹介し（NCA 1930: 56-60）、翌年には委員会の機能が基準改定委員会に引き継がれた（NCA 1931: 31）。基準改定委員会での検討の結果、先にみたように「方針声明」において学位要件は削除され、大学教員養成論を反映した教育的資質及びティーチング能力に関する記述が拡充された。これは、1937 年の基準改定委員会の教授陣に関する報告書からも裏付けられる。同報告書では、学位要件の有効性について教育機関の質との相関が検証され、「取得学位など、容易に識別可能な要素に依存することは、全く満足のいくものではなかった」と総括されており（Haggerty 1937: 2）、形式的な学位要件から実質的な教育能力の重視へ、つまり大学教員資格論からの脱却が基準改定の中心となっていたことが窺える。

4. おわりに

本研究の目的は、20 世紀初頭アメリカの大学教員資格論について、NCA のアクレディテーション基準における「研究だけでなく教育」という理念の基準化とその存続過程を、関連する議論の分析を通じて明らかにすることであった。以下、得られた結果をまとめ考察するとともに今後の課題について述べる。

NCA では、1900 年代初頭より、カレッジのアクレディテーションが検討された。「基準模索期」の当初案は中等学校用基準を流用したもので、大学教員資格はカレッジ卒業程度だったが、すぐに最低でも修士号程度とする案が提示された。翌年の修正案では、リベラルアーツカレッジ教員の意見を反映し「研究ではなく教育」という理念が追加され、1912 年には研究とのバランスを考慮した「研究だけではなく教育」という理念が明文化された。この理念は 1920 年代初頭の ACE 基準策定後も維持され、ナショナルな性格を帯びた。一方、1920 年代半ば以降の「再構成期」には、アクレディテーション批判の中で学位要件による質保証の限界が指摘された。NCA では 1920 年代末から大学教員養成論が展開されており、これらの動きが統合され、1934 年の基準改定で学位要件は撤廃される一方、「研究だけではなく教育」という理念は維持されティーチング能力重視の規定が拡充された。

これらの変遷が示すように、アクレディテーション基準を巡る大学教員資格論は、後の大学教員養成論の重要な起源となった。その歴史的意義は以下の三点にまとめられる。第一に、大学教員の質保証の要点が、形式的な学位要件から実質的な教育能力の評価へと転換したことである。この転換は、単なる基準の変更に留まらず、大学教員に求められる資質・能力についての本質的な再考を促すものであった。第二に、「研究だけではなく教育」という理念が、研究大学とリベラルアーツカレッジという異なる特性を持つ機関の共存を可能にする理論的基盤を提供したことである。この理念の定着により、両機関の対立を超えて、機関の多様化が進展する中で大学教員の多様な役割を包括的に捉える視座が確立された。第三に、大学教員養成における教育面の体系的育成という現代的課題の起源として位置付けられることである。教育能力の組織的養成の必要性を示し、研究能力との統合的な育成という視点を提示したという点で、アクレディテーション基準の大学教員資格を巡る議論は、現代のFDやプレFDに通底する大学教員養成論の起源として捉えることができる。

これらの知見は、現代の大学教員養成に対して重要な示唆を提供する。まず、1920～30年代のアクレディテーション基準における議論では、大学教員の評価は形式的な学位要件を超えて「研究だけでなく教育」という理念のもと多面的な観点から検討された。特に、教育能力への関心が高まりつつも、研究活動の意義は高等教育の質を支える要素として維持された。これは、学位等の形式要件による研究能力と実質的な教育能力をいかにバランスよく評価するかという現代にも通じる課題を提示している。さらに、このような基準の変遷過程は、機関や大学教員、学生の多様化が進む現代において、研究という営みの意義を認識しつつ、多様な背景を持つ大学教員それぞれの特性をいかに活かしていくかという課題を考える上で示唆を与える。

最後に、今後の課題として、中心人物の個人文書を用いた「研究だけではなく教育」という理念の形成過程の解明、他の地域アクレディテーション団体における大学教員資格論との比較検討³⁾、そして、1930年代までの議論がその後の大学教員養成の取組みに与えた影響の検証の三点を挙げる。これにより大学教員養成の歴史的展開の理解がより深まるだろう。

注

- 1) 本稿では、大学教員資格論を学位などの大学教員として認められるための具体的な要件や基準を巡る議論として位置付ける。なお、大学教員養成論を大学教員になるための準備プロセス全体を巡る議論とする。
- 2) Judd は基準策定の段階から研究重視の姿勢を示しており、後に「博士号を持つ教授陣の数が激減すれば、この地域の高等教育は劣化する」(NCA 1934: 134) と述べるなど、一貫した立場を保持していた。
- 3) 本稿の検討時期においてアクレディテーションを実施していた団体の規程で大学教員資格を詳細に規定していたのは、管見の限り NCA のみだが、これについては稿を改めて詳細に検討する。

参考文献

- ACE (The American Council on Education), 1920, *The Educational Record*, 1. (<https://hdl.handle.net/2027/hvd.32044102878865>, 2024.10.29)
- ACE, 1922, *The Educational Record*, 3. (<https://hdl.handle.net/2027/hvd.32044102878881>, 2024.10.29)
- ACE, 1928, *The Educational Record*, 9. ([https://hdl.handle.net/2027/uc1.\\$b20008](https://hdl.handle.net/2027/uc1.$b20008), 2024.10.29)
- Association of American Colleges., 1929, “Report of the Commission on Enlistment and Training of the College Teachers”, *Bulletin*, 15: 40-5. (https://archive.org/embed/sim_liberal-education_1929-03_15_1, 2024.10.29)
- Berelson, B., 1960, *Graduate Education in the United States*. McGraw-Hill.
- ボイヤー、E. L. (有本章訳)、1996、『大学教授職の使命－スカラシップ再考』玉川大学出版部。
- Capen, S. P., 1928, *The Influence of Standardizing Agencies in Education by Dr. F. J. Kelly: Discussion by Chancellor Samuel P. Capen*. ([https://hdl.handle.net/2027/uc1.\\$b313003](https://hdl.handle.net/2027/uc1.$b313003), 2024.10.29)
- 福留東土、2011、「研究と教育の関係」有本章編著『変貌する世界の大学教授』玉川大学出版部、254-73。
- ガイガー、ロジャー・L (原圭寛・間篠剛留・五島敦子・小野里拓・藤井翔太・原田早春訳)、2023、『アメリカ高等教育史－その創立から第二次世界大戦までの学術と文化－』東信堂。
- Gaff, J. G., Pruitt-Logan, A. S., and Weibl, R. A., 2000, *Building the Faculty We Need: Colleges and Universities Working Together*, Association of American Colleges and Universities.
- Haggerty, Melvin E., 1937, *The Evaluation of Higher Institutions: The Faculty*.

- University of Chicago Press.
- Judson, H. Pratt., 1921, "Dangers of the Standardization Movement", *Educational Record*, 2: 114-5.
- 吉良直、2008、「アメリカの大学における TA 養成制度と大学教員準備プログラムの現状と課題」『名古屋高等教育研究』8: 193-215。
- 前田早苗、2003、『アメリカの大学基準成立史研究 「アクレディテーション」の原点と展開』東信堂。
- NASU (National Association of State Universities), 1908, *Transactions and Proceedings of the National Association of State Universities in the United States of America*, 6. (<https://hdl.handle.net/2027/njp.32101076519162>, 2024.10.29)
- NASU, 1926, *Transactions and Proceedings of the National Association of State Universities in the United States of America Part2*. (<https://hdl.handle.net/2027/osu.32435052581055>, 2024.10.29)
- NCA (North Central Association), 1908, *Proceedings of the Thirteenth annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools*. (<https://hdl.handle.net/2027/mdp.39015055250495>, 2024.10.29)
- NCA, 1909, *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools*. (<https://hdl.handle.net/2027/njp.32101076427275>, 2024.10.29)
- NCA, 1910, *Proceedings of the Fifteenth Annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools*. (<https://hdl.handle.net/2027/njp.32101076427283>, 2024.10.29)
- NCA, 1911, *Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools*. (<https://hdl.handle.net/2027/uiug.30112108124691>, 2024.10.29)
- NCA, 1912, *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools*. (<https://hdl.handle.net/2027/umn.31951000842333w>, 2024.10.29)
- NCA, 1913, *Proceedings of the Eighteenth Annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools*. (<https://hdl.handle.net/2027/uc1.b3542919>, 2024.10.29)
- NCA, 1915, *Proceedings of the Twentieth Annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools*. (<https://hdl.handle.net/2027/uc1.b3103524>, 2024.10.29)
- NCA, 1922, *Proceedings of the Twenty-seventh Annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools*. (<https://hdl.handle.net/2027/uiug.30112108124717>, 2024.12.11)

- NCA, 1923, *Proceedings of the Twenty-eighth Annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools*. (<https://hdl.handle.net/2027/uiug.30112106998955>, 2024.10.29)
- NCA, 1924, *Proceedings of the Twenty-ninth Annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools Part II*. (<https://hdl.handle.net/2027/uiug.30112108124725>, 2024.10.29)
- NCA, 1925, *Proceedings of the Thirtieth Annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools Part I*. (<https://hdl.handle.net/2027/uiug.30112078705032>, 2024.10.29)
- NCA, 1926, *The North Central Association Quarterly*, 1. (<https://hdl.handle.net/2027/ucl.b3096389>, 2024.10.29)
- NCA, 1927, *The North Central Association Quarterly*, 2. (<https://hdl.handle.net/2027/ucl.b3096389>, 2024.10.29)
- NCA, 1928, *The North Central Association Quarterly*, 3. (https://archive.org/details/sim_nca-quarterly_1928-09_3_2, 2024.10.29)
- NCA, 1929, *The North Central Association Quarterly*, 4. (https://archive.org/details/sim_nca-quarterly_1929-09_4_2, 2024.10.29)
- NCA, 1930, *The North Central Association Quarterly*, 5. (https://archive.org/details/sim_nca-quarterly_1930-06_5_1, 2024.10.29)
- NCA, 1931, *The North Central Association Quarterly*, 6. (https://archive.org/details/sim_nca-quarterly_1931-06_6_1, 2024.10.29)
- NCA, 1934, *The North Central Association Quarterly*, 8. (https://archive.org/details/sim_nca-quarterly_1934-04_8_4, 2024.10.29)
- 新堀通也、1977、「第2章 アクレディテーションとアメリカの高等教育」天城勲・慶伊富長編『大学設置基準の研究』東京大学出版会、35-75。
- 吉田翔太郎、2021、「アメリカにおける大学教員養成と大学院教育に関する研究－1930～40年代の議論に着目して－」『東京大学大学院教育学研究科紀要』60: 475-84。
- 吉田翔太郎、2022、「1930年代アメリカにおける大学教員養成に関する AAUP の見解に関する考察－AAUP 大学教育委員会の活動に着目して－」『大学経営政策研究』12: 121-35。
- 吉田翔太郎、2023a、「1930年代アメリカにおける大学教員養成に関する AAUP の見解に関する考察－AAUP 大学教育委員会の活動に着目して－」『大学経営政策研究』13: 127-42。
- 吉田翔太郎、2023b、「アメリカにおけるアクレディテーションの起源に関する考察－1910年代における連邦教育局と大学団体の動向に着目して－」『大学評価研究』22: 123-32。
- 和賀崇、2003、「1930年代の米国大学における「将来の大学教員」への教育ト

レーニング」『教育制度研究紀要』4: 17-25。
ウォルターズ、E. 編（木田宏監訳）、1969、『これからの大学院』東京大学出版会。
Zook, George F. and Haggerty, M. E., 1936, *The Evaluation of Higher Institutions: I. Principles of Accrediting Higher Institutions*, University of Chicago Press.

謝辞

本研究の査読に際し、匿名の査読者から有益なコメントをいただいた。ここに記して感謝の意を表す。なお、本研究は JSPS 科研費 24K06124 の助成による。