

戦間期アメリカにおける現職教員の教育機会

—大学拡張事業の役割に注目して—

南山大学教職センター

五島敦子

要 旨

戦間期アメリカでは、教員免許更新制度や上進制が導入されたが、現職教員の教育機会は不十分であった。本報告では、ウィスコンシン大学、コロンビア大学、各種の全国調査などを手掛かりに、大学拡張事業が現職教員に学び続ける機会を提供し、職能開発を担ったことを明らかにした。大学拡張事業の意義として、①現職教員が働きながら学位や資格を取得できる課程を提供するとともに、日常の教育活動を支える多様なサービスを提供したこと、②教員過剰による質的低下の危惧に対して、行政や外部の組織団体と協働して現職教育の質的向上に貢献したことを指摘した。

課題設定

本報告の目的は¹、戦間期のアメリカにおける現職教員の教育機会の拡大に果たした大学拡張事業 (University Extension Service) の意義を明らかにすることにある。「大学拡張」とは、今日では「大学開放」と呼ばれており、大学の物的・人的・知的資源を社会に開放する活動である。大きく「大学教育の開放」と、施設や人材あるいは研究成果を含めた「資源の開放」という二つの意味があるが、本報告では、「大学教育の開放」の側面として、学外の人々に教育を提供する各種事業をとりあげる²。

第一次大戦と第二次大戦の戦間期は、教育免許状を試験検定で取得する方式にかわって、大学の履修証明に基づいて卒業後に発行される方式が定着した時代である。1920年代には師範学校 (normal school) から教員養成カレッジ (teachers college) への昇格運動が進むとともに、校種別・教科別に免許状が分化していった。1930年代になると、下級免許状の更新を制限することで上級免許取得を促す更新・上進制が進展した。そのため、現職教員は、より上位の資格獲得をめざして、学び続ける機会を必要とした³。本報告では、大学がこうした現職教員に対して、どのような教育機会を提供していたのかに着目する。

この課題を設定した理由は、今後日本の大学がどのように現職教員を支援するべきかについて、十分な展望が描かれていないためである。たとえば、教員免許更新制導入から約10年を経て、大学が現職教育に直接に関わる機会が増えたものの、「教員が大学卒業後も学びを継続する体制が不十分である」⁴と指摘されている。また、「養成は大学、採用・研修は行政」という「棲み分け」を脱皮して大学と行政が連携・協働するよう求められて

いるが⁵、これをどのように進めるのかについて、具体像はいまだ明確でない。これに対し、日本がモデルのひとつとするアメリカでは、歴史的に教員免許資格の更新・上進制度が現職教育と連結してきたために、大学は、現職教育の要であった。とくに、現職教員にとって、大学拡張事業は大学教育を受けるための身近な方法であった。けれども、その歴史的理解は十分とはいえず、教員養成史研究でも等閑視されてきた⁶。

アメリカの大学拡張事業は、今日でも重要な現職教育の手段である。近年はオンライン教育が普及しているが、当時の形態は、拡張課程 (extension course) と通信教育課程 (correspondence course) の二つであった。前者は、大学構内・構外で開催される授業で、講義に引き続いて討論や質疑応答が行われ、最後に課題・試験が課される。後者は、家庭学習を基本とし、郵送による定期的な課題の提出が課される。アメリカで大学拡張部 (Extension Division) と呼ばれる専門組織を置いて事業を展開したのは、シカゴ大学が最初で、1890年代に遡る。1900年代になると、ウィスコンシン大学をはじめとする州立大学が大学拡張部を置き、1914年までには、全高等教育機関約600校のうちの103校が何らかの拡張事業を展開した。1920年代には、大学拡張部が夏季学校 (summer school) の運営を担う場合もみられた⁷。こうした展開において、初等・中等学校の教員は、当初から主要な受講者であったが、これまでは実態が解明されてこなかった⁸。

大学拡張事業と教員養成の関係に着目した研究としては、ケットによる成人教育史研究が挙げられる。彼は、大学拡張事業は、安上がりの教員養成の代替ルートとみて厳しく批判しているが、通史であるために概説にとどまっている⁹。これに対し、教職とジェンダー問題に関心をもつオグレンは、夏季学校が女性教員の職能成長や社会的・経済的地位の向上を促したことを解明した。ただし、大学拡張については重要性を指摘するにとどまり、詳細な分析にはいたっていない¹⁰。

そこで、本報告では、大学拡張事業がどのように現職教員のニーズに応えたのか、また、その営みが教師教育の発展にいかなる意味をもっていたかを明らかにする。具体的には、第一に、第一次大戦期の教員不足から教員養成基準の上昇にいたる過程をたどり、現職教員が大学拡張事業に期待を向けていく背景を明らかにする。第二に、1920年代において、現職教員が大学拡張事業に参加していた実情と、教育活動の充実のために大学拡張部がどのようなサービスを提供したかをみる。第三に、教員の過剰供給に伴って教育の質が問われたさい、質的向上のためにどのような取り組みが行われたかを明らかにする。最後に、これらの分析の結果をまとめ、大学拡張事業が現職教員の教育機会拡大に果たした意義と課題を考察する。なお、大学拡張事業については包括的な調査統計がないため、全米教育協会 (National Education Association: NEA)、連邦教育局、カーネギー財団、ならびに、大学拡張事業の全国協会である全米大学拡張協会 (National University Extension Association: NUEA)¹¹などの調査研究を手掛かりに分析する。

1. 第一次大戦期の教員不足と教員養成基準の上昇

(1) 教員不足から教員資格の向上へ

19世紀末以来、アメリカ公立学校の典型的な教員像は、ミドルクラスあるいはそれ以

下の出身階層の未婚女性であり、その社会的地位は総じて低かった。とくに第一次大戦期は、男性教員が戦地に赴いたうえに、他業種に比べて教員の給与水準が低かったことから、教員が不足した。不足を補うために州・郡は臨時免許状を発行したが、要求する教育水準が低く、教職経験を必要としない場合もあった。その結果、全国的にみると、1919-20年当時、高校卒業後2年未満の学歴しかもたない教員が約三分の二を占めた¹²ように、十分な高等教育を受けた教員が育成されていなかった。

1920年代になると、中等学校進学率の急上昇を受けて、教員資格の向上が喫緊の課題となった。たとえば、中等学校（前期・後期を含む）の生徒数は、1919-20年に2,200,389人であったが、1926-27年には3,757,446人になった¹³。これに対応するため、教員免許資格が校種別・教科別に分化していった。たとえば、1910年代までは、初等教育でも中等教育でも有効な教員免許状はすべての州で発行されていたが、1921年には42州に減少し、前期中等教育段階を教えるための上級免許状を発行する州が増えていった¹⁴。また、学校教育のカリキュラムの充実により、音楽、芸術、体育などを教える資格が定められたほか、養護教諭、訪問教員、学校司書などの資格が導入された。

（2）教員養成基準の向上と現職教員の課題

1920年代には、さまざまな免許資格が必要となったため、教員養成は高等教育機関で行われるようになっていった。たとえば、各州では、高校専攻科の教員養成課程を廃止する方針が打ち出された。また、師範学校から教員養成カレッジへの昇格運動が進んだ。1919-20年から1929-30年では、師範学校は138校から66校に減少し、代わって、教員養成カレッジは39校から125校に増加した。中等学校教員の待遇改善が進んだことに加え、教員養成カレッジが通いやすい身近な高等教育機関であるという理由から¹⁵、教員養成機関（師範学校と教員養成カレッジを含む）の在籍者は、1919-20年では208,763人であったが、1925-26年では288,175人となったように約38%の増加が見られた¹⁶。

教員養成基準が上昇していくなかで、現職教員は、より上位の資格を取得するための教育の機会を必要とした。というのは、1921年当時、最下級免許状は、17州で更新が認められず、6州では更新1回までという制限が定められたように、教職を続けるには上級免許状が必要だったからである¹⁷。

現職教育の方法は、読書会、夏季学校、研究休暇、フィールドトリップ、研究授業、研究論文など多様であったが、当初の主たる担い手は、地方自治体の教育委員会が開催する教員講習会（ティーチャーズ・インスティテュート）であった。それは、最新の教育技術や教育課題などを講義や演習を通じて学ぶ講習会で、数日から数週間の単位で学校休業期間等にかかれた。参加を義務付けていた州は1921年の時点で26州にのぼっていたものの、期間が短い、単発的でテーマの連続性に欠ける、内容が浅いなどの理由で、不十分さが指摘されていた¹⁸。それに代わって、現職教員は、大学拡張事業を高等教育の機会として期待した。

2. 1920年代の現職教員の要求と大学拡張事業の発展

(1) 高等教育の機会

教員が大学拡張事業に殺到していたことは、NUEA 年次大会での調査報告（1929年）¹⁹からうかがえる。それによれば、「シカゴ大学、インディアナ大学、ノースカロライナ大学、オレゴン大学、ウィスコンシン大学、テキサス大学では、受講者の約60%が教員」であり、テキサス大学では1316人中、705人が教員であったという²⁰。また、ミネソタ大学では、受講者5,432人のうち1,328人が教員で、そのうち1,217人が女性であった。平均年齢は男性27.2才、女性30.8才であり、典型的な受講者は30才前後の女性教員であったとされる²¹。

カーネギー財団の委託調査（1926年）による29大学対象の調査によれば²²、開講されたコースは、拡張課程は3,328コースで、そのうち、大卒資格を得るための単位認定課程（Credit course）が2,764コースであったのに対して、非単位認定課程（Non-credit course）は564コースにとどまっていた。通信教育課程も同様で、3,647コースのうち、単位認定課程2,973コースに対して、非単位認定課程は674コースに過ぎなかった。すなわち、拡張課程も通信教育課程も約8割が単位認定課程であったように、単位認定課程の開講数が大幅に上回っていた²³。カリフォルニア大学でも、「上昇する教員資格要件を満たそうとする教員たちの要求が、拡張事業における単位認定課程の強化を促した」²⁴とされるように、教員たちは単位認定課程の履修を望んでいたことがうかがえる。

教員養成機関（師範学校・教員養成カレッジ）でも、こうした動向は同様であった。その実態は、1926年に開かれた全米教育協会（NEA）年次大会での調査報告からうかがえる。それは、州立教員養成カレッジ協会が教員養成機関193校を対象にして行った質問紙調査で、125校から回答があった。調査結果によると、84校が拡張事業を行っており、そのうち68校が単位認定課程を開講していたように、拡張課程を通じて大卒資格の獲得がめざされていた。そこでは、拡張課程で取得できる1単位当たりの費用は、大学の正規課程に比べると安価だったため、教員たちは働きながら学費を賄うことができたという²⁵。

1929-30年の連邦教育局による高等教育機関の全国調査では、公立・私立をあわせた約800校の高等教育機関のうち443校が何らかの大学拡張事業を行っており、そのうち109校が教員養成機関であったとされている²⁶。拡張課程の受講者は、1919-20年から1929-30年までに70,031人から195,549人となり、279.2%も増加した。通信教育受講者の増加はさらに顕著で、同時期に13,040人から88,417人と678.0%の増加となっている²⁷。

以上のように、1930年代までに、大学拡張事業は、より上位の学歴を求める現職教員の高等教育要求を吸収する役割を担っていたことがうかがえる。

(2) 大学拡張部による教育活動の支援

大学拡張部は、学位取得のための課程に加えて、新しく導入された免許資格に対応するための各種のコースも開発した。たとえば、ウィスコンシン大学拡張部は、学校司書や体育科目が学校教育に導入されたさい、それぞれの資格に対して新たに設定された要件を満たすための通信教育課程を開発した。ウィスコンシン州教員組合によれば、1921年で

700人の教員が最下級の免許資格要件を満たしていなかったが、1923年にウィスコンシン州教育委員会が大学拡張事業の履修単位を免許取得要件として認めたため、農村部の教員がこぞって参加したという。その結果、1927年から1931年までに15,627人が通信教育課程を受講した²⁸。

大学拡張部は、日々の教育活動を支援するさまざまなサービスも提供した。たとえば、図書、映画やスライドなどの視聴覚教材、劇の脚本、音楽の楽譜など、学校教育で用いる教材や機器をひとつのパッケージにして、週ごとに学校間で巡回するルートを設定し、効率的に配給するシステムを開発した²⁹。ペンシルバニア州立大学拡張部は、単に教材を貸し出すだけでなく、視聴覚教材の活用講座を開き、ペンシルバニア州教育委員会が設定した基準を満たした教員に修了証を発行するなどして教員の職能開発を支援した³⁰。また、大学拡張部は、高校生に対する通信教育課程の開発も担った。たとえば、ネブラスカ大学は、農村部の高校では専門科目を担当できる教員が不足していたため、「監督による通信教育課程 (supervised correspondence course)」を開始した。これは、大学拡張部が開講する通信教育課程を高校生が履修するさい、高校教員が生徒の学習過程や試験等を管理する課程で、ネブラスカ州教育委員会と連携して行われた。学習内容は中等教育レベルであったが、高度な学習の機会が少ない農村部の高校生の大学進学準備に役立った。

以上のように、大学拡張部は、教員の教育活動を様々な方面で支援する役割を担っていた。

3. 1930年代の教員過剰供給と質的向上への取り組み

(1) 教員過剰供給と質に対する批判

1920年代後半になると、大学や教員養成カレッジの卒業生増加によって教員不足は解消し、1929年の世界恐慌を経て過剰供給となった。そのため、教職に就くための競争が発生し、教員の学びの質が問われる時代となった。

そのさい、現職教員の多くが履修していた大学拡張事業に対して、質が低いという批判が向けられた。実は、このような批判は、1910年代にも示されていた。たとえば、『ネイション (*Nation*)』(1915年) という雑誌には、「大学拡張の危険」と題する次の記事が掲載されていた。

「コロンビアもシカゴも、近隣の都市で何千もの人々に、サービスを提供している。ミネソタやカリフォルニアでは、州のあらゆる街角にまで大学が行き渡っている。いま起きている危険は、これほどまでに、この活動が拡大するとは予想されていなかったために生じた。拡張教育が大規模に行われたために、大学に入学するのにふさわしくない人々にまでその領域を広げることになり、大学の知的威信を損なう脅威となった。その脅威は、ますます大きくなっている。」³¹

記事の内容は、大学拡張事業が大学の威信を傷つけているとするものであった。拡張課程は、「あまりに簡単で、あまりに誘惑的なので、ほんの数時間で、長年積み上げられてきた知的な富を盗み、『にやにや笑ってバークレーを制覇する』ことができるように思われてしまう」として、質の低さを批判したのである³²。

同様の批判は、1920年代を通じて度々みられたが、社会的に影響が大きかったのは、フレックスナー（A. Flexner）の『大学論—アメリカ・ドイツ・イギリス』（1930年）であった。フレックスナーは、アメリカの医学教育に革命をもたらすレポートを発表し、プリンストン高等研究所を創設した教育改革者である。比較大学論である本書の中で、彼は、大学拡張事業はアメリカ特有の「教育ビジネス」であり、「コロンビア、ハーバード、シカゴ、州立諸大学」や「名声と重要性をもつ他の多くの大学が、教育を「販売」している」と批判した³³。彼は、コロンビア大学は、「大学レベルの教育」を謳い文句に大衆を惑わし、大学の品位を貶めていると述べた。なぜなら、わずかな費用で「教室で提供されている課程と同一の領域」を学べるという魅惑的な広告で人々を「家庭学習（Home Study）」へと誘っているが、「結局は、出たり入ったりで結局何も得るところがない何千人という放浪者」が生まれているからという。また、拡張事業を担当する人物は、学科が推薦してきた「最も優秀な若手」というふれ込みであったが、実は「俸給が乏しいので余分な収入が必要な三流の人間」だったと暴露的に紹介し、レベルが低いと批判した。さらに、ウイスコンシン大学をはじめとする州立諸大学が「小学校の課程」から「学位への単位となるような」大学の課程まで提供していることや、ビジネス、産業、厚生、衛生、慈善事業、学校問題などのあらゆる日常的雑事に従事している点については、一定限度を超えると「大学にとっても社会にとっても有害になってしまう」と述べた。大学拡張事業に時間と労力を費やすあまり、人間の知識の進歩、自由な知性の涵養といった大学が果たすべき使命が損なわれているというのである³⁴。

（2）質的向上への取り組み

上記の批判は、翌年に開かれた NAEA 年次大会（1931年）で論議を呼んだ。大学拡張指導者たちは、フレックスナーの指摘には事実誤認があるうえ、高等教育の機会がない人々の立場を理解していないエリート主義であると反論した³⁵。しかしながら、実はフレックスナーの指摘は必ずしも間違いとはいえなかった。なぜなら、大学拡張事業に参入する高等教育機関が増えたために、講師の資格や教育内容は不統一だったからである。たとえば、前述した州立教員養成カレッジ協会の調査（1926年）によれば、抽出調査対象10校のうち、拡張事業を正規教員だけで運営していたのは2校に過ぎず、6校は拡張事業専任の講師を雇用し、3校は教育長や校長を臨時講師として採用していた³⁶。教育長や校長は地域の学校問題に通じているが、学歴の面では正規課程の担当者より劣っており、当該科目の専門性に欠けていた。拡張課程で取得した単位が大学の卒業単位に加算できるか、教員免許状の更新・上進に有効かどうかとも明確ではなかった³⁷。

こうした事情から、たとえば、インディアナ大学は、次のように、州内の教員養成カレッジや教育委員会と協力して統一したルールを策定することに賛同した。

「インディアナ州では、私立・公立ともに多くの機関が拡張事業を行っているために、拡張事業で提供される教員養成課程の基準をいかにコントロールするかが問題になっている。これらは極めて困難な管理上の問題や煩わしい問題を含んでいるけれども、インディアナ大学は、州教育委員会によって示された厳格なルールの確立を歓迎する。」³⁸

インディアナ州教育委員会が示したルールは、以下のとおりであった³⁹。

1. 教員免許状取得に必要な単位として認定を希望する機関は、事前に、拡張課程ならびに通信教育課程の授業概要を提出すること
2. 教員養成課程として認証を受けた機関は、効率的な事業運営に責任をもつディレクターを擁する大学拡張部を置くこと
3. 拡張課程の教員の平均授業担当時間は、正規課程を含めて1週につき21時間を超えてはならないこと
4. 教員養成課程に入学を認められた学生は、当該課程の履修によって得られる教員免許状の種類について書面で助言を受けること
5. 大学拡張部のディレクターは、入学希望者に対して、拡張課程で得られる免許状の更新・上進について適切な助言を与えることに責任を持つこと。

このルールは、インディアナ大学、パデュー大学、インディアナ州立教員養成カレッジ、ボール州立教員養成カレッジの賛同を得られた。これらの4大学は、教員の人事交流を奨励してそれぞれの拡張課程の運営に協力することとなった。州によって教員免許の在り方は異なるものの、上記の事例は、大学拡張事業が現職教育の担い手として教員免許資格制度に組み入れられたことを示す一例といえよう。

質的向上の要請は、教員養成課程だけでなく、拡張事業全体の課題であった。それゆえ、単位認定基準については、NUEAと、大学基準認定協会であるノース・セントラル大学協会（North Central Association of Colleges and Schools: NCACS）の間で議論が繰り返された。NCACSは、拡張課程は、正規課程に比べると、高卒資格を満たす受講者の割合が低い、1クラスあたりの人数が多い、単位認定に要する授業時間が短い、講師の授業負担が大きいと批判し、大卒資格を得るには、他大学との単位互換は半期30単位までとし、正規課程に1年以上在学するなどの条件を提示した。議論の結果、NUEAはNCACSとの協議によって単位認定基準ならびに単位互換条件を設定することが定められた⁴⁰。

以上のように、大学拡張指導者たちは、単位認定や教員免許資格の基準に関するルールを、教育委員会、他大学、外部組織団体と共有することで、質的向上をめざした。

（3）現職教育の高度化

1930年代半ばになると、終身免許状廃止の議論が起こり、免許資格更新のための現職教育のさらなる充実が求められた。具体的には、大学での単位履修のみならず、専門書のリーディング、教育視察、論文執筆、教育実習のコーチング、奉仕活動等も免許状の更新や終身免許状取得要件として要請されるようになった⁴¹。NUEAも、単位を認定する拡張課程では、特別な専門性が保証されない限り、教育長や校長を講師に採用しない方針を定めたように⁴²、学校管理職には、高度な専門性が期待されるようになった。

そこで、夏季学校では、大学院の学位を取得するコースが強化された。大学院の正規課程では、教育社会学、教育テストと測定、教育方法、学校管理、研究コース、セミナーといった内容が教えられており、現職教員にも、養成段階の延長線上としての教育技術だけでなく、教育に関する研究能力を高めるコースが開かれた⁴³。ピッツバーグ大学大学院

研究科長が、現職教員が学ぶ拡張課程は、「理論と実践を融合できる実験室」であり、共通の関心をもつ均質な集団であるだけに、「正規課程の学生よりも目覚ましい成果が期待できる」と述べたように、大学院レベルの現職教育の重要性が強調された⁴⁴。それは、教員自身の成長が見込めるうえに、学校システムの調査と問題解決の方法が発見できれば、まさに「一石二鳥」となるという主張であった⁴⁵。このように、1930年代には、単に教員の資格不足を補うというよりも、教職の専門性を高める役割が大学拡張事業に求められた。

ただし、大学院レベルの拡張課程を提供できたのは、主として威信の高い研究大学であり、履修していたのは一定の学歴と職歴を持つ教員であった。高度な科目の単位取得に対しては、州教育委員会から補助金が出る場合があったため、管理職を希望する教員はそうした研究大学の拡張課程を履修した。これに対し、教員養成カレッジの開講科目は、「英語、歴史、地理、数学」といった一般科目中心であり、「実験科学に関しては、科目の性質上、通信教育課程では効果的に研究できないし、拡張課程でも特別な条件が整ったときのみ」開講されるというように、専門科目は十分に開講できなかつた⁴⁶。ここから、拡張事業で提供される科目のレベルの差が広がるとともに、開講主体である高等教育機関の序列的構造が生まれていたことが推察される。

まとめ

本報告で明らかにした点は、以下のようにまとめられる。

第一次大戦期は、教壇に立つための十分な資格や経験をもつ教員が不足した。現職教員は、教員養成基準の上昇による免許状の更新・上進制が進展した1920年代において、高等教育の機会を必要とした。現職教員は、上位の資格要件を満たすために、大学拡張事業によって大卒資格を得るための単位取得課程を履修した。大学拡張部は、現職教員が必要とした新たな知識・技術や教材・機器を提供し、各種の教育プログラムを開発して教育活動を支援した。教員過剰供給となった1930年代になると、大学拡張事業は安易な教育ビジネスであり、質が低いと批判された。そこで、大学拡張指導者たちは、州教育委員会や大学基準認定協会と協力して単位認定基準を示すことで、質を保証した。学校管理職に対しては、教育に関する研究能力を高めるための大学院レベルの高度な拡張事業が展開された。ただし、研究大学と教員養成カレッジとでは開講科目や受講者層のレベルが異なっており、高度なレベルの科目には一定の受講資格が要求されるようになった。

以上の歴史像から、大学拡張事業が現職教員の教育機会拡大に果たした意義として次の二点を指摘したい。第一は、大学拡張事業が、教員免許資格基準の引き上げに対応し、現職教員が働きながら学ぶ機会を拡大したことである。これにより、教員不足を補い、教員の量的拡大に貢献した。第二は、質的低下の危惧に対して、大学拡張指導者たちが、教育委員会や近隣大学ならびに外部の組織団体と協働して単位認定基準を定めるとともに、大学院レベルの拡張課程を提供することで、現職教育の質的向上に貢献したことである。これら二点は、教員の量的拡大と質的向上という、相反するニーズに応えつつ、大学拡張事業が現職教育の充実に寄与してきたことを示している。今後日本の大学も、近隣大学や

教育委員会との連携・協力関係を築き、現職教員が学びやすい環境づくりを行い、これらの二つのニーズに応える質の高いプログラムを構築することが必要である。

しかしながら、懸念されるのは、誰にも等しく開かれるはずの大学拡張事業にも、研究大学を頂点とする高等教育機関の序列的構造が反映されはじめたのではないかという点である⁴⁷。教員養成カレッジの拡張課程では大卒資格獲得のために一般科目を履修し、管理職向けの専門科目は研究大学の大学院で履修するという構図がうかがえるからである。そこでは、教員養成カレッジが担うべき教職の専門性とは何かが不明である。また、学位の種類と学校管理職の職階の連動は、主体的な自己研鑽というよりも、形式的で受動的な研修姿勢を招きかねない。これらの点もまた、日本への示唆として受け止めるべき問題であるが、これらについては、今後の課題としたい。

¹ 本報告は、2017年度パツへ研究奨励金 I-A-2 および JSPS 科研費 (15K04335) の助成を受けたものである。

² 大学教育の開放には、①正課教育の開放 (社会人特別選抜、科目等履修生、昼夜開講制、長期履修制度など)、②正課教育以外の教育活動 (公開講座や高校への出前授業など) がある。サービス・ラーニングやボランティアのように、学生への教育を社会に開放することを含む場合もある。五島敦子「大学拡張・大学開放」児玉善仁監修『大学事典』平凡社、pp. 577-578。

³ アメリカの教員免許制度史に関しては、以下をはじめ多数の研究がある；八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房、1998年；佐藤仁『現代米国における教員養成評価制度の研究：アクレディテーションの展開過程』多賀出版、2012年；田中喜美・木下龍『アメリカ合衆国技術教育教員養成実践史論：技術教育のための「大学における教員養成」の形成』学文社、2010年など。本報告における「教員」は、初等・中等学校の教員をさす。

⁴ 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」(平成24年)を参照のこと。

⁵ 高岡信也「『学び続ける教員像』の理念を実現するために」『教職研修』10月号、2015年、pp. 18-19。

⁶ たとえば、アメリカ教員免許資格制度史の大著である八尾坂 (前掲) の研究でも、大学拡張事業については言及されていない。大学における教員養成の歴史的課題を扱ったラバリーも、大学拡張事業には言及していない。Labaree, D. F., “An uneasy relationship: the history of teacher education in the university,” *Handbook of Research on Teacher Education, Enduring Questions in Changing Contexts, 3rd edition* (New York: Routledge, 2008), pp. 209-306。

⁷ アメリカにおける大学拡張事業の成立過程および主要な先行研究については、以下を参照のこと；五島敦子『アメリカの大学開放—ウィスコンシン大学拡張部の生成と展開』2008年、学術出版会。

⁸ Labaree, *op. cit.*

⁹ Kett, J. F., *The Pursuit of Knowledge under Difficulties: From Self-Improvement to Adult Education in America, 1750-1990* (Stanford: Stanford University Press, 1994), pp. 285-289。

¹⁰ Ogren, C. A., “The History and Historiography of Teacher Preparation in the United States: A Synthesis, Analysis, and Potential Contributions to Higher Education History.” in Paulsen, M. ed., *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. 28, 2013, pp. 405-458。

¹¹ NUEA は、1915年に大学拡張事業を行う22大学を加盟機関として結成された全国協会である。1980年に継続教育の拡大を受けて全米大学継続教育協会 (National University Continuing Education Association: NUCEA) と名称変更し、1999年に国外の加盟校の増加

を受けて、大学継続教育協会 (University Continuing Education Association : UCEA) と変更した。2010年には、専門職に対するオンライン教育の質的向上を掲げて、UPCEA と変更した。主な事業は、継続高等教育 (Continuing Higher Education) に関するプログラムとマネージメントの研究開発、啓発活動、政策提言、研究交流、人材育成である。近年の動向は、以下を参照のこと；五島敦子「アメリカの大学における継続教育部の改革動向－UPCEA を事例として」『アカデミア 人文自然科学編』12号, 2016, pp. 77－89.

¹² 八尾坂, 前掲, pp. 69-74.

¹³ U. S. Department of the Interior, Office of Education, “National Survey of the Education of Teachers,” *Bulletin, 1933*, No. 10 (Washington, D. C. : U. S. Government Printing Office, 1935), vol. 5, p. 3.

¹⁴ 八尾坂, 前掲, pp. 55-56.

¹⁵ Geiger, R. L., *The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War II* (Princeton: Princeton University Press, 2015), pp. 435-436.

¹⁶ U. S. Department of the Interior, Office of Education, “National Survey of the Education of Teachers,” *Bulletin, 1933*, no. 10 (Washington, D. C. : U. S. Government Printing Office, 1935), vol. 6, p. 33.

¹⁷ 八尾坂, 前掲, p. 64.

¹⁸ U. S. Department of the Interior, Office of Education, *op. cit.*, vol. 5, p. 81.

¹⁹ Price, R., “The College Ability of Residence and Extension Students,” *Proceedings of National University Extension Association*, vol. 14, 1931, pp. 131-153.

²⁰ *Ibid.*, p. 127.

²¹ 五島敦子「1920年代アメリカにおける大学拡張と高等教育一質をめぐる論議を中心に」『名古屋大学教育学部紀要 (教育学)』第46巻第1号, 1999年, pp. 89-90.

²² Hall-Quest, A. L., *The University Afield* (New York: The Macmillan Company, 1926), p. 126.

²³ 科目の内容をみると、開講数の多い順から、通信教育課程では、英語、教育学、工学、拡張課程では、英語、商学、工学、英語であるように、教育学が上位に挙がっていた。Hall-Quest, *op. cit.*, pp. 92-93; pp. 114-117.

²⁴ Rockhill, K., *Academic Excellence and Public Service: A History of University Extension in California* (New York: Transaction Inc., 1983), p. 96.

²⁵ McKinney, C., “Extension Work in Teachers Colleges,” *Proceedings of the 64th Annual Meeting of National Education Association*, vol. 64, 1926, pp. 294-301.

²⁶ Alderman, L. R., “College and University Extension Helps in Adult Education, 1928-1929,” *U. S. Bureau of Education, Bulletin, 1930*, No. 10 (Washington, D. C. : Government Printing Office, 1930).

²⁷ The Statistical Division of the Bureau of Education, “Statistics of Universities, Colleges, and Professional Schools, 1919-1920, 1921-1922, 1923-1924, 1925-1926, 1927-1928, 1929-1930,” *U. S. Bureau of Education, Bulletin, 1922*, No. 28/ 1924, No. 20/ 1925, No. 45/ 1927, No. 40/ 1929, No. 38/ 1930, No. 10 (Washington, D. C. : Government Printing Office, 1922/ 1924/ 1925/ 1927/ 1929/ 1930)より作成。なお、正規課程の学生数は、1919-20年で521, 745人、1929-30年では、971, 584人であり、拡張事業の増加率よりはるかに低い。

²⁸ University Extension Division, *University Extension in Wisconsin, 1906-56, the 50-Year Story of the Wisconsin Idea in Education* (University Extension Division, The University of Wisconsin, 1956), pp. 17-18.

²⁹ 五島, 2008, 前掲, pp. 157-174.

³⁰ Keller, J. D., “Mechanization of Instruction,” *Proceedings of National University Extension Association*, vol. 16, 1933, pp. 70-74.

³¹ “Danger in University Extension,” *Nation*, no. 100, March 18, 1915, p. 297.

³² *Ibid.*

³³ Flexner, A., *Universities: American, English, German* (London: Oxford University

Press, 1930). 訳語は以下を参照した；エイブラハム・フレックスナー（坂本辰朗・羽田積男・犬塚典子訳）『大学論—アメリカ・イギリス・ドイツ』玉川大学出版部，2005年，pp. 144-166.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Hunter, F.M., “HasaUniversityExtensionDivisionaPlaceintheModern University?” *Proceedings of National University Extension Association*, vol.14, 1931, pp.157-159.

³⁶ Mckenny, *op. cit.*, p.295.

³⁷ Van Ek, J., “TheFutureofExtensionClassesontheCollegeLevel,” *Proceedings of National University Extension Association*, vol.14, 1931, pp.124-127.

³⁸ Cavanaugh, R.E., “ExtensionOrganizationWithinandWithout,” *Proceedings of National University Extension Association*, vol.12, 1929, pp.22-27.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ 五島, 1999, 前掲, pp.93-94.

⁴¹ 八尾坂, 前掲, pp.66-68; U.S. Department of the Interior, Office of Education, *op. cit.*, vol.5, p.136.

⁴² “Report of Committee on Extension Courses,” *Proceedings of National University Extension Association*, vol.17, 1934, p.129.

⁴³ U.S. Department of the Interior, Office of Education, *op. cit.*, vol.5, pp.138-139.

⁴⁴ Seig, L.P., “GraduateStudybyExtension,” *Proceedings of National University Extension Association*, vol.17, 1934, p.59.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Mckenny, *op. cit.*, p.295.

⁴⁷ 高等教育機関の序列構造の形成過程については，以下を参照のこと；Labaree, D.F., *A Perfect Mess: The Unlikely Ascendancy of American Higher Education* (Chicago: University of Chicago Press, 2017).