原著

戦後改革期IFELにおける道徳教育方法改革構想
―教育原理講座の研究収録に焦点をあてて―

後 藤 正 矢[1)]

Plan of Moral Education Reform by IFEL During the Post War Period

Masaya Goto

要 約

本稿の主題はIFELにおける道徳教育方法改革の構想を明らかにすることである。これまで道徳教育史の分野でほとんど扱われてこなかったIFELにおける教育原理講座の研究収録を史料に、当時、IFEL内でどのような議論が行われ、研究成果が提出されたのかを検討する。研究の結果、ロサンゼルスの道徳教育「指導書」が大いに参考にされ、米国の影響を強く受けた改革構想になっていること。道徳教育方法について、「外面的律法性と一方的訓育主義」を反省し、民主主義における道徳教育を目指しているものの、具体的な方法は、ほとんどみられなかったこと。教育勅語や徳目主義への反省は不十分であったことが明らかになった。米国の道徳教育の紹介自体は意義あることであるが、その紹介に留まったことで当時の論争的テーマである修身科復活問題や社会科を中心とした道徳教育などに対して、明確な主張がなされていないことはIFELにおける道徳教育改革構想の限界である。

キーワード：IFEL（教育指導者講習）、戦後改革、道徳、教育方法

1．主題と先行研究

本稿の主題は、IFELにおける道徳教育方法改革の構想を明らかにすることである。そのために第５－６期IFELにおける教育原理講座の研究収録を史料に、当時、IFEL内でどのような議論が行われ、どのような研究成果が提出されたのかを検討する。その際、特に教育方法改革構想に着目する。当時の教育学研究者たちが、修身科教育をどのように省察し改革しようとしていたのかを明らかにするためである。IFELに焦点をあてる理由は、これまでの道徳教育史研究においてIFELを扱った研究が管見の限りないからである。

IFELとは、the Institute for Educational Leadershipの頭文字をとったものであり、日本語名称は教育長等講習、後に教育指導者講習である。IFELは占領軍の教育担当セクションCIE（Civil Information and Education Section 民間情報教育局）の強いリーダーシップで開始されたワークショップ型の講習会で、全国の大学を会場に1948年10月から1952年12月にわたって全９期の会期で開催された。講習への参加者は、延べ9,000名を超えた大規模なもので、

1）後藤 正矢　東京未来大学こども心理学部

CIEが占領政策で最も力をいれたもののひとつである。初期はCIEの強い指導によって開催され、会期を経るにつれ日本側に開催のリーダーシップが移譲されていった。IFELでは、すべての講習において参加者たちが研究した内容を記した研究収録が作られた。その数は110種類のべ32,000冊にのぼり、参加者や教員養成大学における教育・研究に使われた[(1)]。戦後における教育指導者たちの大規模な研修・研究会はIFEL以外なく、この参加者が戦後教育学や教員養成を担ったことを鑑みても、IFELが戦後教育に与えた影響は重大である[(2)]。

各会期を高橋寛人の先行研究[(3)]をベースに時期区分すると、第１－４期（1948－1949年度）が前期IFEL、第５－８期（1950－1951年度）が後期IFEL、第９期（1952年度）は、後期後IFELと位置づけられる。このように区分けできる理由は以下の通りである。前期は、教育長等講習とよばれCIEや文部省が中心となって、教育長・指導主事といった戦後の新しい教育リーダーを養成しようとした。後期は教育指導者講習と日本語名称が変更され、米人講師も参加したものの、各大学へと運営主体が移され、新制大学で教員を務める者たちの再教育を主な目的とした。第９期IFELは占領終結後に行われ、米人講師は参加しておらず、CIEも関与していない。文部省がまとめた「IFEL小史」は、日本語と英語の併記で、IFELの成果についてまとめた小冊子であるが、これに第９期は掲載されていないことからも、それまでのIFELと第９期は明らかに性質が異なる。そのため、後期後とした。

IFELを扱った先行研究では、以下のようなことが明らかになっている。

高橋の研究によれば、IFELの中核とされた活動はワークショップであり、この活動を通して、参加者同士、参加者と米人講師が相互に交流することで、民主主義を体験的に理解する機能をもっていた[(4)]。その機能からもCIEはIFELを重視しており、多くの参加者もIFELを振り返る際、この自主的・民主的な研究活動を意義深く評価している[(5)]。

また、高橋は次のことも明らかにしている。IFELで研修・研究された教育学は米国流のものであり、「観察・参加・実習」を重視して教育の実際から出発する実証的・実践的な教育学研究を日本に根付かせようとした、すなわち、日本の観念的な教育学を根本的に転換させようとするものであった[(6)]。

他にも、教育心理学、教育社会学、図書館情報学、幼児教育、教育養成などの分野や、国語教育、算数教育、家庭科教育など教科に関するIFELについての先行研究があるものの、道徳教育についてIFELが扱われている研究は管見の限りない。

これまで研究対象とされなかった理由として規模の小ささという要因が考えられる。先行研究が存在する上記の分野については、教育心理学講座、家庭科教育講座のようにその分野そのものをIFELの主要な研修・研究対象とする講座が開かれているが、道徳教育のみに焦点を絞って主な対象としたIFELは開催されなかった。第５－６期IFELでは、教育原理講座と教育指導（ガイダンス）講座で道徳教育が研究されていたことを現在のところ把握している。規模の小ささ故、IFELの道徳教育研究は注目されなかったとしても、戦後改革期に新制大学において実際に教員養成を担う教育学教員たちが道徳教育についてどのような考えをもっていたか、米国教育学の影響を受けながらどのような研究を行い、成果を発表したかを明らかにすることはIFELの重要性を鑑みると意義がある。

さて、第５－６期IFELは1950年９月から1951年３月に行われた。周知の通り、占領軍から1945年12月31日に修身科停止の指令が出ており、修身科は停止中である。1950年に天野貞祐文相の発言から修身科復活論争が起こり、その後1958年に道徳の時間が設置されるに至っている。

本稿で焦点をあてる1950年前後の戦後道徳教育改革についての主な先行研究を整理すると、以下のようなことが明らかになっている。

万羽晴夫は、戦後日本の道徳教育の出発は修身教育批判の不徹底を特徴としており、政策側の修身

教育批判は、主として教授方法レベルでの批判に終始し、「形式主義」「画一性」「注入主義」が主に批判されて、修身教育を支えた価値的内容や国家との関係は積極的に批判されなかったとしている[(7)]。

貝塚茂樹は、従来の道徳教育史研究が社会科設置による時期を「社会科による」あるいは「社会科を中心とした」道徳教育を目指した時期であると整理してきたことに対して修正を迫っている。そもそも、1945年12月31日に占領軍より出された、いわゆる「三教科停止指令」は、修身科の教科としての改訂再開を前提としており、社会科の設置を主導したCIEは道徳教育としての役割を社会科に期待していたとはいえず、道徳教育は全教科でなされるべきであるという前提に立ち、社会科はその1つに数えられるに過ぎなかった。貝塚はこのようなCIEの姿勢と、文部省による「社会科による」あるいは「社会科を中心とした」道徳教育への期待とその模索との、明確な「温度差」を指摘している[(8)]。

また貝塚は、天野貞祐文相の発言に端を発したいわゆる「修身科」復活問題について、従来の研究で把握されてきた天野の修身科復活の構想は「世論」の反撃により挫折したという理解についても修正を迫っている。貝塚は新聞社説や世論調査の結果を根拠として「世論」はそれほど冷淡ではなく天野の構想が一定の支持を集めていたことを明らかにしている[(9)]。

さらに貝塚は、CIEが占領当初から教育勅語の取扱い問題を含めて道徳教育問題の対応に消極的であり[(10)]、本稿で焦点をあてる占領後期においても「修身科」復活問題を含め関心は示しつつも政策的な関与にまで及ぶものではなかったとしている[(11)]。

荒木寿友は、教育方法論史の観点から、戦後改革期の修身科批判の問題点を、教育方法上の価値の「教え込み」批判に偏向したことであるとし、戦後日本の道徳教育方法は徳目主義の呪縛から今なお解き放たれていないとする[(12)]。

さて、本稿では、第5－6期IFELの教育原理講座の研究収録を史料として当時の日本の教育学研究者が道徳教育をどのように議論し、特に教育方法面でどのような研究成果を提出したのかを明らかにしていくが、以上の先行研究を踏まえて具体的な問いを挙げると、以下のようになる。

第1にIFELにおける米国からの影響と参加者たちの受容についてである。IFELは、CIEの強いリーダーシップのもと米人講師を招いて始まった。前述の通り、第5－6期IFELは各大学へと運営主体が移されており、初期に比べてCIEの影響は少ないが、米人講師は参加している。先行研究によってCIEは道徳教育改革に積極的でなかったことが明らかとなっているのに対して、IFELの先行研究ではIFELが（特に初期は）米国流の教育学を学ぶ場であったことが明らかになっている。道徳教育についてのIFELにおける米人講師の影響とその受容はどうであろうか。

第2に戦前の道徳教育方法をどのように省察し、どのような教育方法を提案しているかである。IFELは修身科教育方法の「教え込み」や、徳目主義をどのように省察し、教育方法をどのように改革することを提案しているのだろうか。米国教育学に習って民主主義的、経験主義的な道徳教育方法が研究されたのであろうか。

第3に修身科復活問題に対してIFELではどのような研究がなされたのかである。第5－6期IFELの開催時期はちょうど天野発言の時期と重なる。天野発言や、それを取り巻く「世論」の中にあって、当時の教育学者たちはIFELにおいてどのような研究を行いどのような主張をしているのだろうか。

第4に道徳教育と社会科との関係についてどのような研究がなされたのかである。先行研究におけるCIEと文部省の間の「温度差」の中で、IFELの「温度」はどのように位置づくのだろうか。これについては、社会科教育のIFELを考慮に入れる必要があることは当然であるが、本稿でも検討したい。

２．第５－６期IFEL 教育原理講座における道徳教育研究

第５－６期、教育原理のIFELにおいて、道徳教育は研究され、その成果が研究収録『教育原理』に「道徳教育の問題」として収められている[13]。第５期は1950年９月18日から12月９日まで、第６期は1951年１月８日から３月31日まで、それぞれ12週間の会期で開かれた[14]。参加者は第５期19名で、第６期は23名である。前述の通り、第５期からは日本語名称が教育指導者講習に改められ、新制大学において、実際に教員養成を担当する教員が主な参加者であった[15]。

さて、「道徳教育の問題」の章は、序とⅠ～Ⅴの節によって成り立っている。５つの節は、「Ⅰ 道徳教育の歴史的、社会的考察　Ⅱ 道徳教育の心理的考察　Ⅲ 道徳教育の方法原理　Ⅳ 道徳教育と家庭及び社会　Ⅴ 道徳教育と宗教教育」である。序と、本稿の問いに最も関係の深いⅢについて詳しくみていこう。

まず、「序」では、終戦後の「新教育」運動が反省段階を迎えたこと、天野文相の発言に端を発した「修身科の復活」の是非の議論が高まっていること、修身科の廃止により道徳教育の中核がぼやけていることなどの背景から道徳教育問題を深く掘り下げて検討を加える必要があるとの問題意識が掲げられている[16]。

「Ⅲ 道徳教育の方法原理」は「一 民主主義的道徳の要望　二 道徳教育の方法　三 アメリカにおける道徳教育の一例（ロサンゼルス市学校道徳教育の方針）」の３項で構成されている。

「一　民主主義道徳の要望」では、これまでの道徳教育の反省として「道徳が外面的規律、人前の律法になって仕舞い、人の内面から遊離し、親しく結合すべき人と人とを却って不自然に固苦しく疎隔するものになりがちであった」[17]と旧来の「外面的律法性と、一方的訓育主義」を反省している。また、「民主主義は正しき人間道徳なくして不可能である」、「人間的人格的道徳によって結合された社会、それを民主主義とよぶ」と民主主義社会を築く上での道徳教育の重要性を説いている[18]。さらに、教育勅語について、「今も価値を失はない」として、「そこに挙示された諸徳は之に人格の尊厳性と、人間の平等性と、人類愛の新精神とを新内容として入れるならば、すべて民主主義に必要なものである」[19]としている。万羽の指摘と同様に[20]、教育勅語に対する省察は詳細に行われておらず、その重要性に対して不十分であろう。しかし、道徳は内面から発するものであり、その教育においては一方的に教育するものではないという原理によって民主主義社会のための道徳を構築していこうとする挑戦の宣言として読むことができる。

「二 道徳教育の方法」では、「人の性能はすべて教育されねば不完全を免れない」とし、米国教育使節団第一報告書を引きつつ、教科や学習の場面を問わず、発達段階に合わせて徳目を教えるべきであるとする[21]。その上で、８つの教育方法を提示するとしている。８つをなるべく原文に沿いながら要約して示すと以下の様になる。

（1）道徳のみを内容とする特別教科とその教師とを設ける必要はない。なぜなら道徳はすべての活動において全体的に存在するものだからである。その指導は全教師の責任である。その基礎を示す指導手引書が全教師に渡されることが極めて重要である。我が国過去の教育に見なかったことであり、現時の民主主義的新教育を一層健全なものにし得る最も有効な手段である。

（2）指導書には必要上すべての学習活動、社会的活動の基礎ともなり方向づけともなるべき精神的な価値品質を示す数個の徳目が中核として選択鼓吹されるべきである。これは、社会の実情に応じて適宜追加する。具体例が次節のロサンゼルス市指導書にあるからここでは試案は掲げない。

（3）指導書は、教師は勿論、父兄、地域社会の教育者全員に渡されるべきである。児童生徒にもそ

の段階に応じた適切な要約が渡されるべきである。

（4）全教師全科目が之に関係しながらも、社会科並びにその教師は学科の性質上取分け重要な役割をもつことは当然である。

（5）道徳教育は、徳目の記憶や定式的行為規範の服膺を強じるにあらずして精神的価値のめざめを触発するにある。精神的価値のめざめとは美に対する感激、善に対する感激、真に対する感動などをいう。これが豊かに培われ、一切の活動の動力源となる時、諸徳は他の諸価値即ち心的、身体的、教養的、職業的の知識技能と相俟って養われる。この意味に於て役立つ環境、人物、事実等は適宜利用されるべきである。特に東西古今の民間生活の英雄を追体験せしめることは多感なる青少年の心情啓培に最も有効である。

（6）前項の教育的効果に役立つものの一部面として宗教の有意義さを看過してはならない。宗教的思考の中にある偉大なる精神的真理を体験させるべきである。

（7）精神的価値の内的啓培と共に、一方礼儀の躾もまた肝要である。礼儀を外面的な非本質的な些事と考える程大きな間違はない。礼儀は内的人格の外的表現である。民主主義社会の外見は洗練された礼儀から成り立つ。

（8）精神的不調和を癒す精神衛生的指導は道徳教育に於て最も緊要である[22]。

「三 アメリカにおける道徳教育の一例（ロサンゼルス市学校道徳教育の方針）」では、「新しい道徳教育の方法を考察する上に極めて有益な資料であるロサンゼルス市学校道徳教育指導書について概観し示唆を得る」[23]として、その要点を紹介している。その紹介によると、この書は1945年に「生徒、教師、父兄の全部に手渡しされているのもの」であり、「如何に道徳的精神的価値が大切であるかをのべ、すべて学校の全教科課程中にこの部面の教育の正しく位置づけられることを強調する」ものであり、「その教育の主眼中核となるべき十二の特性品質を人間諸徳性より選定し」、「学校段階に応じて各科教科書との連関に於て具体的に指示してある」ものであるという[24]（以下、この「ロサンゼルス市学校道徳教育の方針」を「指導書」とする）。その後、具体的な記述を引用しつつ、宗教的思考の重要性や道徳のみを特別に訓練することの不可能さなどが記述されていることを紹介している[25]。さらに、「精神の主要品質 Key Qualities of the spirit」を紹介して、これに必要と考えられるものを自由に加えるよう記述されていることを紹介している[26]。ちなみに、「十二の主要品質」は以下の通りである

（1）鑑識眼　Appreciation
（2）共同心　Co-operation
（3）勇気　Courage
（4）信仰心　Faith
（5）寛容　Generosity
（6）善意　Goodwill
（7）誠実　Honesty
（8）親切　Kindness
（9）忠誠　Loyalty
（10）法の尊重　Respect for Law
（11）責任感　Responsibility
（12）尊敬心　Reverence[27]

さて、一項目遡って「8つの方法」を詳しくみてみよう。特に教育方法に係る項目は（1）～（5）であるといえるが、整理すると、以下のようなことが方法として主張されているといえよう。

第1に道徳教育は子どもの生活すべての場面で行われるべきであるということである。学校の全教科、全生活はもちろんのこと地域社会でもなされるべきことが、（1）、（3）、（4）において主張されている。ただし、学校教育においては、社会科が重要な役割を持つとしている。

第2に指導書の重要性である。（1）においては、「手引書」という言葉であるが、「極めて重要である」と

強調し（2）（3）においても指導書に言及している。教師が指導上参考になる書が必要であると冒頭強調していることが分かる。

第３に徳目の内容と扱いの留意についてである。内容としてはロサンゼルスのものが具体例として案出の参考になることを（2）において述べている。ただし徳目は固定的ではなく、社会の実情に合わせて適宜追加するものとされ、扱いにおいては（5）において「徳目の記憶や定式的行為規範の服膺を強じるにあらず」とされている。

さて、「二 道徳教育の方法」における８つの方法とその後に続く「指導書」を合わせて考察すると、この研究収録への「指導書」の影響が極めて強いことが指摘できる。（1）（2）（3）については「指導書」の紹介と同様のことが述べられている。（1）では、指導書（「手引書」）の配布が「極めて重要である」としていながらその根拠は詳細ではない。ロサンゼルスの「指導書」の絶対的な肯定であると解釈することもできる。また（2）では、「社会の実情に合わせて適宜追加する」とされたが、この点も「指導書」の内容と同様である。（3）において「父兄並びに地域社会の教育者全員に渡されるべきである」とされていたが、これも「指導書」に影響を受けてのことであろう。

（5）についても「指導書」の内容からの影響がみられ、徳目の追加について、扱い方については「指導書」と同様といえる。また、「英雄の追体験」については、第１次米国教育使節団の報告書に提示された具体的方法論であり[28]、「指導書」ではないが、米国側が提示した教育方法を受容したものといえるだろう。

（6）における宗教を軽視しないことも同様に「指導書」からの影響をみることができる。

（4）（7）（8）については「指導書」の影響を強く受けたとはいえない。（4）については、文部省の「社会科を中心とした」道徳教育という方針への配慮であるといえる。

また、（7）の「礼儀の躾」に関しては、「一 民主主義的道徳の要望」において述べられた教育勅語は「今も価値を失はない」との認識と関係してのことであろう。

（8）に関しては「もっとも緊要である」としていながら、これ以上の詳細な説明はみられない。

以上のことから、本IFELにおける教育方法の研究は「指導書」の影響を極めて大きく受け、この研究を行った参加者たちが、米国の道徳教育をほぼ全面的に受容しようとした、換言すれば「指導書」を邦訳し、紹介し、それを取り入れようとすることを研究の中心としたといえる。

３.４つの問いに対する考察

前節で明らかになったことから、先行研究を整理した際に具体的に立てた問いに対してどのような知見を加えることができるだろうか。

第１のIFELにおける米国からの影響と参加者たちの受容については、ロサンゼルスの道徳教育「指導書」からの強い影響とその全面的ともいえる受容をみることが出来た。CIEからの影響はほとんどなかった道徳教育改革という先行研究に、IFELにおいては教育方法・教育内容（徳目）ともに米国からの影響が大きかったという知見を加えることができる。ただし、この米国からの影響やその受容はIFEL内に留まっている。

第２の戦前の道徳教育方法をどのように省察し、どのような教育方法を提案しているかについては、「外面的律法性と、一方的訓育性」についての反省がみられ、民主主義に立脚した教育を行おうという理念はみられるものの、どのようにすれば教え込みの教育から脱することができるのかという道徳教育方法の具体的な改革方策はほとんどみられなかった。「教え込み」批判に終始したという先行研究と同様のことがIFELでも起こっていたといえる。IFEL参加者たちが民主主義的な講習（研究）方法としてワークショップを体験し、肯定していたにも関わらず、主体的に参加し話し合ったり子どもたちの身近な環境から体験的に学んだりするような道徳

教育が提案されていないことは残念である。

第３の修身科復活問題に関しては、「序」において触れられているのみで、明確な主張はみられない。少なくとも今回研究対象としたIFELにおいては、あまり議論にならなかったのであろう。観念的な日本の教育学を、教育の実際から出発する実証的・実践的な教育学に転換させることが目指されたIFELにおいて、修身教育の実例の批判や、新しい道徳教育の実践の構想がみられないことは残念である。

第４の道徳教育と社会科との関係についてもあまり触れられていない。教育方法の８項目において「全教師全科目が之に関係しながらも、社会科並びにその教師は学科の性質上取分け重要な役割をもつことは当然である」としていたが、これ以上の言及はない。文部省の方針とされているためこの内容を取り入れたのみで、IFELの主体的な議論や主張はなかったのであろう。

この２点、すなわち修身科復活問題や道徳と社会科との関係について、明確に議論や主張が展開されていないことはIFEL道徳教育改革構想の限界であるといえる。当時の論争的、喫緊の課題にIFELが積極的な主張を示せなかったことが、第１として指摘した、米国からの影響やその受容がIFEL内に留まった要因であるといえよう。また、これまでIFELが戦後改革期の道徳教育の文脈で事例として扱われなかった要因でもあると考えられる。

４．おわりに

本稿の主題はIFELにおける道徳教育方法改革の構想を明らかにすることであり、これまで道徳教育史の分野でほとんど扱われてこなかったIFELにおける教育原理講座の研究収録を史料に、当時IFEL内でどのような議論が行われ、研究成果が提出されたのかを検討してきた。検討の結果、ロサンゼルスの道徳教育「指導書」が大いに参考にされ、米国の影響を強く受けた改革構想になっていること。道徳教育方法について、「外面的律法性と一方的訓育主義」を反省し、民主主義における道徳教育を目指していたものの、具体的な方法についてはほとんど無策であったこと。教育勅語や徳目主義への反省は不十分であったことが明らかになった。米国の道徳教育の紹介自体は意義あることであるが、その紹介に留まったことで当時の論争的テーマである修身科復活問題や社会科を中心とした道徳教育などに対して、明確な主張がなされていないことはIFELにおける道徳教育改革構想の限界である。

既述の通り、第５－６期IFELの教育指導（ガイダンス）講座でも道徳教育の研究がなされている。こちらについては紙幅の都合もあり本稿では扱えなかった。稿を改めて、検討対象に加え、総合的に第５－６期IFELにおける道徳教育改革構想を明らかにしたい。

また、道徳教育と社会科の関係については、社会科教育のIFELを考慮に入れる必要がある。このことも今後の課題としたい。

（１）文部省「IFEL小史」1953，p.20.（高橋寛人編 『占領期教育指導者講習基本資料集成』第Ⅱ巻 すずさわ書店，1999.に所収。）
（２）高橋寛人「IFELと本書収録資料について」『占領期 教育指導者講習基本資料集成』第Ⅰ巻 すずさわ書店，1999，pp.9-40.
（３）同上.
（４）高橋寛人「CIEの戦後日本教育民主化政策におけるIFELの位置と機能」『研究収録』東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室，15, 1984, pp.1-21.
（５）日浦儀一郎「IFEL（教育長等講習）を終えて」『初等教育資料』３，1950，pp.26-28.など
（６）高橋寛人「占領下日本における教師教育改革と教育学教員再教育」『横浜市立大学論叢 人文科学系列』45（2），1994，pp.113-138.
（７）万羽晴夫「二 戦後の道徳教育」藤田昌士『道徳と教育』講座日本の学力11巻，日本標準，1979，pp.58-83.
（８）貝塚茂樹『戦後教育改革と道徳教育問題』日本図書センター，2001，pp.387-389.
（９）同上，pp.394-402.
（10）貝塚茂樹「道徳教育」明星大学戦後教育史研究セ

ンター『戦後教育改革通史』明星大学出版部，1993, pp.197-214.
(11) 前掲,貝塚（８），pp.402-404.
(12) 荒木寿友「道徳教育の変遷―「道徳的価値」をどう扱ってきたか―」田中耕治編著『戦後日本教育方法論史』ミネルヴァ書房，2017，pp.181-200.
(13) 昭和二十五年度教育指導者講習会編『教育原理』1951.（茨城大学附属図書館所蔵）
(14)「昭和25年度 教育指導者講習要綱」pp.4-5.
(15) 前掲（13)『教育原理』pp.343-344.
(16) 同上，p.252.
(17) 同上，p.275.
(18) 同上.
(19) 同上，p.276.
(20) 万羽，前掲（７）
(21) 前掲（13)『教育原理』p.276.
(22) 同上，pp.277-278.より作成。
(23) 同上，p.278.
(24) 同上.
(25) 同上.
(26) 同上，pp. 279-280.
(27) 同上，pp. 280-281.
(28) “UNITED STATES EDUCATION MISSION TO JAPAN”KOKUSAI TOKUSHIN SHA, 1946, p.16.（寺崎昌男編『米国教育使節団報告書（付・英文第一次、第二次)』日本図書センター，2000に所収。）

（ごとう　まさや）

【受理日　2017年10月25日】