

戦後学校教育課程成立期における「経験主義」受容の様態について

the Aspect of “empiricism” acceptance in the post-WWII school curriculum established period

吉田尚史
Naofumi Yoshida

はじめに

本稿では戦後日本の学校教育改革において、「経験主義」とされる教育原理が、新たに構築された学校教育にどのように受容されたかを確認し、学校教育カリキュラムにおいて、特に幼児教育の段階における経験主義教育原理の受容の様態について考察することを目的とする。

公教育制度の在り方を思想的に規定する制度原理が変革された場合、その制度を基盤として実践される学校教育の教育内容や教育課程・教育方法は変化することとなる。そしてその学習活動を実践する際に人的環境の一要素として教師の在り方も変化を求められる。この変化は学習活動や生活指導の際に用いられる知識や技術とともに思考様式や行動様式にも及ぶものである。

第二次世界大戦後、我が国の学校教育は、日本国憲法・教育基本法を頂点とする法体系の下で、大きく形を変えた。教育内容についても、昭和22年度に文部省から、就学前教育段階を対象とした『保育要領—幼児教育の手びき—（試案）』（以下、『保育要領』）と、小学校以上から中等教育段階までを対象とした『学習指導要領（試案）』が刊行され、戦後の改革期においては教育実践における「手びき」として示され教育基本法成立以前の学校教育の在り方が根本的に変更されることとなった。

これらの成立については、戦後占領期にGHQ/CIEの指導下で作成された経緯があり、経験主義的教育原理による教育課程といわれ、そこにはアメリカの、あるいはデューイに代表されるような経験主義の教育思想が大きく影響しているといわれる。

戦後学校教育の原理として「経験主義」が定位されるとすれば、そこにおける教育の諸相、教育の目的・目標、教育内容・方法・カリキュラムとその具体化としての学習活動の在り方などとともに、子ども観と教育的関係性の在り方を前提とする教職観を検討する際に、「経験主義」といわれるものがどのようなものとして受容されたかを検討することが重要であると考えられる。

従って本稿では、戦後教育改革期に学校教育カリキュラムとしての『保育要領』、『学習指導要領』が作成される際に、デューイの、あるいは「経験主義」とされるものがどのように受容され、そこで「経験主義」とされたものがどのようなものであったのか、先行研究における記述の分析を通して明らかにしたい。

1. 占領下教育改革における教育原理と「経験主義」思想

第二次世界大戦後、アメリカ合衆国を中心とした連合軍総司令部（General Head Quarter: 以下GHQ）の占領統治政策は、基本的な目標を政治・経済・社会体制全般の「非軍事化」および「民主化」に置き、教育の教育改革においてもこの目標に沿って進められ、「永久に民主的に生活を営むような国民を創造する」ことが主要な目的とされた¹。改革における実質的な立案・実施はGHQ民間情報局（GHQ/Civil Information and Educational Section、以下GHQ/CIE）が担当しており、その影響が大きくあったとされる。

戦後改革期における教育思想の影響について、尾形

は以下のように述べている²。

アメリカの教育学説や教育に関係ある心理学・社会学等は、教師に大きな影響を与えた。デューイやキルパトリックの民主主義教育説は、大正年間から伝来していたが、その系統に属する経験主義の学説を研究することが、戦後にいたり盛んになった。教育心理学・教育社会学等、教育の科学的研究が盛んになり、カリキュラムやガイダンスなどが新教育上の重要な問題になった³。

ここでは「民主主義教育説」の系統に属するものとして「経験主義の学説」が言及されているが、そこではカリキュラムやガイダンスといった教育実践上の問題を解決する要求に結びつくものとして捉えられるものである。教育実践の方法面においては、

アメリカの教育理論とともに、教育方法も伝わり、児童の自由学習や、自主的活動及び興味を重視するようになった。自由主義の教育も、大正年間から、一部の学校で行なわれていた。しかし、戦後には、一般的に教育の方法として考えられ、討議法・分団学習・単元学習・問題解決学習等が脚光を浴びてきた⁴。

とされた。戦後の教育実践における変革として「自由主義の教育」が子どもの興味から発する自主的活動を内容・方法の中心に置く文脈で捉えられるものである。

このように戦後教育改革においては「アメリカの教育学説」、あるいは「アメリカの教育理論」が大きな影響を与えたものとして言及される。この影響の背景にはGHQ/CIEが教育改革における基本方針を策定するため、米国から招聘した教育関係の専門家から構成された教育使節団があった。使節団は1946年3月初旬に来日し、現状視察の上、日本側教育家委員会の協力の下で教育の実情について検討を行い、同年3月30日に報告書（以下『報告書』）として提出した。

この『報告書』について、大田・寺崎は、

個人の発達の可能性に対する高い理解と強い確信、およびそうした可能性を保障するのはたんな

る教授法やカリキュラムにとどまらず、一定の社会的制度としての教育制度および社会構造であるとみる教育観、さらに日本の戦前戦中の教育を十九世紀の教育的遺物としてとらえる日本教育認識などは、この報告書の筆者達の教育思想を示している。

としており⁵、その基本原理として個人の発達の可能性を据え、またそれを社会制度として保障する教育制度や教育内容・教育方法、教育課程を構想することを希求することを指摘するものであった。その源泉について、

それは今世紀はじめ以降、デューイによって大成され、アメリカ現代教育の主潮となっていた「新教育」の思想を背景とするものであり、・・・(中略)・・・アメリカ民主主義的な市民形成の教育思想にも裏打ちされていた。

と述べ、報告書に見られる思想の二つの側面として児童中心主義的なプラグマティズム教育思想とニュー・ディール的な理想主義を挙げている⁶。

この『報告書』における基本方針は教育内容・方法についても影響するものであり、これについて尾形は、戦前の「教師が教科書のみによって、知識を一方的に注入する教授」に対して、「文部省と教師とは協力して、学校の環境や、生徒の興味などと密接に関連した新しいカリキュラム」が求められたことを指摘している⁷。

これらのように戦後教育改革において、GHQ/CIEおよび『報告書』が打ち出した基本方針は、「児童中心主義」あるいは「新教育」など、戦前の日本へ、すでに紹介され受容されていたものとの継続性をもって語られるものであった。さらに、新憲法の下で新たに社会制度を建設する際の基本原理として民主主義を実現すること、その基盤として個人の尊厳の尊重や平和主義を実現すること、およびその社会を実現する人間像が求められた。それらの出発点として個人の発達を基盤とし人間形成過程における「経験」の重視が教育原理の基底をなす思想であったことがうかがえるものであった。

2. 戦後改革期の学校教育における「経験主義」の受容

GHQ/CIE および『報告書』の基本方針は幼稚園、小学校、中学校、高等学校といった新たに学校教育法で規定された初等・中等学校の教育制度改革においてだけでなく、公教育の原理として教育内容やその実践上の方法にまで影響を与えるものであった。これらはデューイ思想との関連において語られ、あるいは「デューイの経験主義」として総称されるものであった。

戦後初期の日本の教育状況について、高浦は、船山が『戦後日本教育論争史』『続戦後日本教育論争史』において行った経験主義教育論争、カリキュラム論争あるいは問題解決学習に関する論争の整理を踏まえ、

第二次大戦後から1957（昭32）年くらいまでの日本は、その理論界及び実践界において、あたかもデューイを輸入し、やがてそれを批判し、乗り越えることに主眼があったかのようである⁸。

と述べている。また船山における末吉への言及⁹、

末吉氏は戦後日本の教育に決定的な影響をあたえたものがアメリカの占領政策であり、その教育理論とくにデューイの経験主義だという。

から、より直接的に船山の視点を明確にし、船山がアメリカ教育学の典型を“経験主義”として捉え戦後教育において「デューイの経験主義」が大きく影響を持つ思想として位置づけられていたことを整理している。

このような思想の教育実践への直接的な影響は、一つは学校教育における学習指導の方法として実践され、また一つは教育課程の基準として編まれた、小学校以上の初等・中等教育における学習指導要領、幼稚園における『保育要領』として具体化されることとなる。教育方法においては戦後日本の教育におけるデューイ思想の受容としての反省的思考が問題解決学習として注目されたが、「目的、内容面においては軽視ないし無視された」という指摘がなされる¹⁰。

また戦後の教育におけるデューイ思想の位置づけを、谷川は「当時から、その経験主義の教育理論を支えているのはJ. デューイであると言われていた¹¹」が、「デューイの理論は、授業理論として誤って導入されたのではないか」という仮説を提示し、戦後公民教育の構想から社会科の成立へ向けて提案された教育課程案、指導書案などの分析を通して、これを検証している。

まずデューイの教育思想の影響を戦後改革初期の公民教育の構想時に「その直後に「社会科」として成立する新しい教育のさきがけをなすものとして注目されてきた。すなわち「社会科」という教科がアメリカからの直輸入とする考えに対する反証として使われてきた¹²」とされる二つの文献、『国民学校公民教師用書』（1946年10月5日）と『中等学校・青年学校公民教師用書』（1946年10月22日）の分析を通して、「この教師用書には、明確にデューイの思想的影響が見られる¹³」としている。

これは『国民学校公民教師用書』における

一つの問題が解決されたらそれにつながる次の問題が生れ、それが解決されると、またそれにつながる次の問題が与えられるといふ風に、問題がだんだん発展してゆくやうに指導されて、それではじめて、社会のことがらや生活の問題が生きた形で理解されるのであつて、それでこそ、児童や生徒の興味もよび起こされるのである。

との記述を、「経験の絶えざる再構成」を用いたデューイの考えが投影されているとしている。また『中等学校・青年学校教師用書』の記述からは、その表現の中に「反省的思考」という言葉が用いられていることから「デューイの影響をはっきりと見て取ることができる¹⁴」としデューイ思想との連関を指摘するものである¹⁵。

戦後社会科の成立において、これら『教師用書』は公的に位置づけられることが無かったが、『学習指導要領社会科編（I）（試案）』の以下の表現、

今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や

能力を養成することである。そして、そのために青少年の社会的経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させて行こうとすることがたいせつなのである¹⁶

は、戦後の社会科において「デューイ的ともいうべき「経験」論で実施しようとしていたことになる」性格を見ることができるものとされるものであった。

この『学習指導要領社会科編（I）（試案）』に続き、社会科についてより詳細な説明を行うために編纂された『小学校社会科学学習指導要領 補説』においては、さらに「デューイの経験論ときわめて類似した表現になっている¹⁷」として、以下の部分を根拠としている。

社会科学学習指導の任務は、児童が現実の生活で直面する問題の解決を中心として、有効な生活経験を積ませることです。そして有効な生活経験は、単なる断片的な生活経験の寄せ集めではなくて、まとまりのある、組織された経験でなくてはなりません。

このような経験のまとまり、あるいは組織が作業単位であります。学習活動ということばでいいあらわすならば、作業単位とは、学習活動が次々と自然に発展していった形づくる系列であるといえます。単位とは統一体を意味し、作業とは学習活動あるいは経験の意味であります。わが国では単位という語は、従来多くの場合教材の一区分というような意味に用いられてきましたが、これは教材単位とでも呼ばれるべきもので、作業単位とは区別されなければなりません¹⁸。

しかしながら、社会科の実施に当たって作成された『小学校社会科学学習指導法』においては、

社会科の学習は、ある意味では問題の解決の仕方を学ぶことであるとも言えます。・・・しかし、単位はあくまでも、その中に児童にとって重要な問題が多く含まれていて、学習活動が進展するにつれて、児童がそれらの問題に次々にぶつかるように作られていなくてはなりません。そして教師の指導も、児童がこれらの問題

を解いていくことによって、自分の生活を自分で切り開いていく態度や能力などを身につけるように進められなくてはなりません。

とされ、そこで提示される学習の過程、問題解決に関して以下のように「典型的な段階」として各項目、

- (1) 児童が問題に直面すること。
- (2) 問題を明確にすること。
- (3) 問題解決の手順の計画を立てること。
- (4) その計画の手順に基づいて、問題の解決に必要な資料となる知識を集めること。
- (5) 知識を交換し合うこと。そして集められた知識をもととして、問題の解決の見とおし、すなわち仮説をたてること。
- (6) この仮説を検討し、確実な解決方法に到達すること。

が挙げられ、「これは明らかに、デューイの反省的思考論に由来するものである¹⁹」とした。

これらの『学習指導要領』、『学習指導要領補説』、『社会科学学習指導法』において提示された学習過程論は、「少なくとも1940年代の後半から50年代に至る戦後数十年は、この問題解決学習論が経験主義の理論をリードすることになる²⁰」というように、学校教育における実践に大きな影響を与えるものであった。

しかしその実践において「このように明確に段階が出されることによって、問題解決学習の過程はこの段階を踏んで行われるべきだとの意識が生まれ」た結果、デューイの経験論が「このようにしてゆがめられていくことになる。すなわち、「社会科の問題解決過程がデューイの思想から生まれた」という誤謬²¹」が生成され、「経験論は、意外にも、授業段階論として認識されていってしまうことになる²²」と指摘される。

この授業論と学習論の混同の原因について谷川は「戦後教育界において、デューイの反省的思考論は、そのまま授業過程論として捉えられてきた感がある²³」として以下のように分析している。すなわちデューイにとっての「経験」の再構成原理を、すなわち横軸としての相互作用の原理と縦軸としての連続の原理による2次元的な構図として示し、その再構成を促すも

のとして「思考」を位置づけているが、「この理論は、教育論と言うよりも、学習論である。すなわち、子ども達がどう学んでいくかの筋道を述べたものであり、授業で何をどう教えるかについてのそれではない²⁴」とし、戦後教育におけるデューイ受容の誤謬につて、「デューイは学習論として教育を語っているのであって、授業論として問題提起をしたわけではなかった²⁵」ことを指摘している。

このように戦後日本の教育はその改革方針として、GHQ/CIEの改革方針および米国教育使節団報告書に影響を受け、その原理を「経験主義」という用語で語られてきたが、谷川の指摘にあるように、戦後日本の文脈で語られてきた「経験主義」は、デューイ思想における「経験」概念を、授業論として受容したことで、経験主義的教育思想を原理とする教育実践に誤った意味を付与したことを窺える。

3. 就学前教育における「経験主義」の受容

就学前段階の学校教育としての幼稚園教育について、『報告書』では、

児童の成長と発展の健全な原則に照らして、より年少な児童にも教育実施を及ぼすべきことが分かる。正規の公立学校制度に必要な変革が施され、財政的にも適当な処置が講ぜられた上は、保育学校や幼稚園がもっと設置され、それが初等学校に併置されることを我々は勧める²⁶。

とされた。ここでは就学前段階について条件整備面での勧告が主であり、幼稚園教育の在り方について重要性に言及する以外は具体的な内容となっていない。これら戦後の幼稚園教育の具体的な内容について直接影響を持つものとして、保育要領作成にあたったGHQ/CIE教育部門の担当者であったヘレン・ヘファナンおよび日本側委員会を構成した幼児教育関係者があげられる。

保育要領は、小学校以上の学校段階に対して教育課程の「手びき」として、『学習指導要領』が編集されたことに対して、幼稚園教育についても同様の性格の文書が必要とされ編まれることとなった。この編集に

あたっても『報告書』の方針に基づきGHQ/CIEにより戦後教育改革の中で作成されたものではあったが、その基本的な性格については、ヘファナンおよび日本側の委員会で幼児教育の基本方針について大きな影響力を持っていた倉橋惣三の思想が大きく影響したことが指摘されている²⁷。

子どもの生活を中心におき、発達の特性に応じた教育という思想は保育要領の経験主義的な性格を反映しているとされる。この子どもの興味・要求を始点とし、現実の生活をその過程とする教育のあり方は、船越によれば、

『保育要領』は、ヘファナンの指導のもと、アメリカの経験主義の強い影響を受けていた。「まえがき」において、教育の目標の実現のための「その出発点になるのは子供の興味や要求であり、その通路となるのは子供の現実の生活であることを忘れてはならない」と述べられている²⁸。

というように「アメリカの経験主義」の影響として言及されるものである。保育要領まえがきのこの箇所は、子どもの興味や要求を出発点とし、子どもの生活現実が教育の過程であることの重要性を述べているが、「アメリカの経験主義」がどのようなものであり、どのように影響を受けたかということが、「ヘファナンの指導のもと」ということ以外に言及されていない。

船越と同様に、大桃の分析では、まえがきの「その出発点になるのは子供の興味や要求であり、その通路となるのは子供の現実の生活である」という表現を根拠とし、「この保育要領の基本思想は児童中心、経験主義的なものである」としている。さらにその前年に刊行された『昭和22年度版学習指導要領』についても「プラグマティズムに基づく経験主義の教育理論を拠りどころとしていた」としつつ「保育要領も同一の教育観に立っている」と述べられており、『保育要領』において経験主義的教育原理の影響を指摘し、その「経験主義」的性格の源泉としてヘファナンを挙げるとともに、倉橋惣三の思想を挙げている²⁹。これは保育要領の前書き部分における幼稚園教育と生活の関係に対する考え方、倉橋による誘導保育の思想との関連性、すでに発表されていた倉橋の文章との共通性などを根

拠としたものであった。船越と同様に、『保育要領』における経験主義の様態や、教育内容や方法として具体化されたものについては言及されていない。

以上のように『保育要領』の編集においてヘファナンおよび倉橋の思想が影響したことが指摘されるが、さらにデューイ思想の、ヘファナンおよび倉橋への影響について大岡は、

また、ヘファナンがデューイの経験主義に賛同し、子どもの経験を重要視していたことや彼女が自由主義を重んじていたことは、ヘファナンの複数の本や論文で度々確認できる³⁰。

とし、また倉橋への影響について、

倉橋はデューイの思想から大きな影響を受けており、また『保育要領』作成に関係した日本の保育教育者が倉橋の思想や考えに共鳴していたことなどが影響し、『保育要領』の特色の1つである経験の重視へとつながったと推察できる³¹。

としている。『保育要領』が「デューイの経験主義」へどう連なるのかについての分析は明確ではないが、ここで明らかにされるのは『保育要領』の編集に大きく関与し、そのリーダーシップをとったとされるヘファナンや倉橋が「デューイの経験主義」の影響を受け、日本側委員会については倉橋の意見に賛同するという構図であり、結果として『保育要領』の原理として「経験の重視」が位置づけられたというものである。次節においてこの位置づけを『保育要領』まえがきの部分から見ていきたい。

4. 『保育要領』まえがきにおける「経験主義」的要素

『保育要領』まえがきにおける記述は幼児教育の重要性について述べているが、ここでは同時に戦後教育の目的とされた民主主義社会の形成を担う新たな人間形成観を見ることができる。すなわち

この期の子供たちに対して適切な世話や教育をし

てやるかどうか、その子供の一生の生き方を決めるばかりでなく、望ましい社会の形成者として、生きがいのある一生をおくるかどうかの運命の分かれみちになる³²。

とされている。ここでは、幼児に対する「世話」・「教育」という形態での関わりが、人間形成と生活様式に重大な影響をおよぼすことを前提とし、その関わりの目指すものとしての理想の人間像を、「望ましい社会の形成者」として表現している。

また幼稚園教育の目標は、教育基本法に基づく公教育制度の一つとして社会要求に応じることであると同時に、幼稚園教育が子ども自身の興味や要求を出発点とし、その過程を子どもの生活現実にあることを求めている。これらの子どもの生活を根本とする活動が、学校教育体系の中で同一の目的・目標として想定されていることは、以下の

「学習指導要領一般編」の第一章「教育の一般目標」にあげてある諸目標が、同時に幼稚園教育もあてはめられる。教育基本法に掲げてある教育の理想や、学校教育法に示してある幼稚園の目的や、その教育の目標や、教育の一般目標など、こうした社会の要求をはっきりわきまえ、その実現につとめなければならないと同時に、この目標に向かっていく場合、あくまでも、出発点となるのは子供の興味や要求であり、その通路となるのは子供の現実の生活であることを忘れてはならない³³

と述べられたことに見ることができる。

ここで幼稚園教育に当てはめられるべきとされた、『学習指導要領一般編（試案）』の第一章「教育の一般目標」は、公教育の根本的な目的が教育基本法に規定されるものであることを前提とするともに、「いまわが国の社会の状態と、これから向かって行くべき方向について、いろいろ考え合わせて、その規準となるべきこと³⁴」を具体的に、個人生活、家庭生活、社会生活、経済生活および職業生活の4つに大別し、目指すべき人間像としての能力や態度、思考様式・行動様式を列挙したものとなっている。

この『学習指導要領一般編（試案）』は戦後新制度における小学校および中学校における指導の「手引き」として編纂されたものであり、「教育の一般目標」において挙げられた項目の具体的な内容や表現は、例えば「一 個人生活については」の項目では、

人の生活の根本というべき正邪善悪の区別をはっきりわきまえるようになり、これによって自分の生活を律して行くことができ、同時に鋭い道徳的な感情をもって生活するようになること。

や、あるいは「四 経済生活および職業生活については」における

経済生活を営んで行くために必要な知識を身につけると同時に、経済生活を良心的に営む態度を持つようになること

など、より発達の進んだ段階に向けたものとなっている。これは体系化された学校教育において共通する人間像として求められた表現である。従って幼稚園教育における具体的な目的・目標は、その発達段階に応じた表現がなされた。

学校教育法において規定された幼稚園の目的は、第七十七条において「幼稚園は、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」とされ、またその目標については、第七十八条において「幼稚園は、前条の目的を実現するために、次の各号に掲げる目標の達成に努めなければならない」とされた。具体的には

- 一 健康、安全で幸福な生活のために必要な日常の習慣を養い、身体諸機能の調和的発達を図ること。
- 二 園内において、集団生活を経験させ、喜んでこれに参加する態度と協同、自主及び自律の精神の芽生えを養うこと。
- 三 身近の社会生活及び事象に対する正しい理解と態度の芽生えを養うこと。
- 四 言語の使い方を正しく導き、童話、絵本等に対する興味を養うこと。

五 音楽、遊戯、絵画その他の方法により、創作的表現に対する興味を養うこと。

の各事項を規定したものであった。これらは就学前教育において子どもの心身の発達があり、幼稚園の役割がその助長であることを規定し、その実現のために養うべき興味や習慣、態度と、そのために必要とされる諸経験や方法、具体的な教材としての「適当な環境」が規定されるものである。

このまえがきにおいて述べられた幼稚園教育における実践の理念は、戦後教育改革において学校教育制度に位置づけられた幼稚園が、公教育目的として統一された理想的人間像へ向かうことを目指し、子どもの成長発達を促すことを基本原理として定位しているものといえる。またこれらの幼稚園教育の目的・目標に基づいて展開される教育実践では、子どもは自らの生活あるいは活動の中で経験をなし、その連続性から思考様式・行動様式を構成することを主旨としいる。これらのことから、『保育要領』の基本理念を実現する方針として、子どもの発達における不断の経験の再構成が位置づけられ、そこに経験主義的な要素を認めうるものである。

5. まとめ

戦後教育改革において「経験主義」と称された思想が教育の中に受容された在り方は、小学校以降の学校段階において学習指導要領が置かれた状況と比較し、就学前教育段階の『保育要領』において、それが経験主義的な思想を原理として持ち、幼稚園教育に経験主義的な性質を有する内容・方法を提案していることについて多く言及されているが、どのように「デューイの経験主義」と呼ばれるものが影響を及ぼしているか詳らかではなかった。

幼児教育カリキュラムとしての『保育要領』は、明確にデューイ教育思想を受容した経験主義の原理を表現として用いておらず、学習指導要領の状況と同じく経験主義的教育思想に基づいた理解を前提としなければ、単に具体的な活動内容が並列されたものと受け取られる可能性を有していた。しかしその内容においては経験主義的な観点に立ち構成されていることがわか

る。戦後教育改革における幼児教育あるいは就学前教育カリキュラムにおける経験主義的要因を明らかにするためには、さらにそこで提示された保育内容についての分析が必要であり、今後の課題としたい。

注

- 1 大田堯、寺崎昌男。「第一章 敗戦と教育改革への模索」、大田堯編、『戦後日本教育史』。岩波書店、1978、p.75
- 2 尾形裕康。『日本教育通史研究』。早稲田大学出版部、1980、p.309
- 3 同上
- 4 同上
- 5 大田、寺崎。前掲。p.79
- 6 同条
- 7 尾形。前掲書 p.305
- 8 高浦勝義。『デューイの実験学校カリキュラムの研究』。黎明書房、2009、p.9
- 9 船山謙次。『戦後日本教育論争史：戦後教育思想の展望』。東洋館出版社、1958。p.100
- 10 高浦。前掲書。p.12
- 11 谷川彰英。「第1章 戦後教育の出発点にみられるデューイの影響。第1節 戦後教育と公民教育構想」。杉浦宏編。『日本の戦後教育とデューイ』。世界思想社、1998、p.25
- 12 谷川彰英。「第1章 戦後教育の出発点にみられるデューイの影響。第1節 戦後教育と公民教育構想」。前掲。p.30
- 13 同上
- 14 同上
- 15 谷川彰英。「第1章 戦後教育の出発点にみられるデューイの影響。第1節 戦後教育と公民教育構想」。前掲。p.31
- 16 文部省。『学習指導要領社会科編（I）（試案）』、1947
- 17 谷川彰英。「第1章 戦後教育の出発点にみられるデューイの影響。第2節 社会科の成立とデューイ」。杉浦宏編。『日本の戦後教育とデューイ』。世界思想社、1998、p.35
- 18 文部省『小学校社会科学習指導要領 補説』、1948
- 19 谷川彰英。「第1章 戦後教育の出発点にみられるデューイの影響 第2節 社会科の成立とデューイ」。前掲。p.36
- 20 谷川彰英。「第1章 戦後教育の出発点にみられるデューイの影響 第2節 社会科の成立とデューイ」。前掲。p.36
- 21 同上
- 22 谷川彰英。「第1章 戦後教育の出発点にみられるデューイの影響 第2節 社会科の成立とデューイ」。前掲。p.35
- 23 同上
- 24 谷川彰英。「第1章 戦後教育の出発点にみられるデューイの影響 第2節 社会科の成立とデューイ」。前掲。p.39
- 25 谷川彰英。「第1章 戦後教育の出発点にみられるデューイの影響 第2節 社会科の成立とデューイ」。前掲。p.38
- 26 村井実訳『アメリカ教育使節団報告書』。講談社、1979、講談社学術文庫 253、pp.65-66.
- 27 大岡ヨト。「戦後教育改革期における幼児教育の政策形成過程に関する一考察--「保育要領」（試案）（1948年）が作成されるまでを中心に」。『早稲田教育評論』。2009、vol.23、no.1、p.74.
- 28 船越美穂。「幼児期における民主主義への教育--「保育要領」を観点として」。『福岡教育大学紀要 第4分冊教職科編』。2011、60、p.104
- 29 大桃伸一。「戦後における教育内容行政と教育課程（その1）—保育要領を中心として—」。『幼児教育研究』。1996、第1集、pp.6-7
- 30 大岡ヨト。「GHQ及びCIEの戦後日本の保育内容への影響に関する一考察—ヘレン・ヘファナン関与の視点から—」。『早稲田教育評論』。2013、27（1）、p.104
- 31 大岡ヨト。「戦後教育改革期における幼児教育の政策形成過程に関する一考察--「保育要領」（試案）（1948年）が作成されるまでを中心に」。前掲。p.73.
- 32 文部省。『保育要領—幼児教育のてびき—（試案）』。1948、p.2
- 33 文部省。『保育要領—幼児教育のてびき—（試案）』。前掲。p.3
- 34 文部省。『学習指導要領一般編（試案）』。1947、p.3