

E.D. マーティンの市民教養教育論

山田 まなみ

(2001年9月28日受理)

The theory of "liberal education for civic" by Everett Dean Martin

Manami YAMADA

This paper attempts to examine a theory of "liberal education for civic" by Everett Dean Martin (1880-1941). His ideas influenced the adult education concept of American Association for Adult Education which is the first national association of adult education in the United States.

His concept of "liberal education for civic" intends to make people to acquire liberal mind and citizenship. This approach is reflected the problems of the United States' community in early 20th century.

Key Word: Martin, E.D., history of adult education, liberal education

はじめに

E.D. マーティン (Everett Dean Martin)は、20世紀初頭アメリカ合衆国において、教養教育を市民に普及させようとした成人教育思想家である。彼は自らの教育を、「市民教養教育」(liberal education for civic)¹⁾と呼んだ。ピープルズ・インスティテュート・イン・ニューヨーク(People's Institute in New York)、ブルックウッド労働者大学(Brookwood Workers College)やクーパー・ユニオン(Cooper Union)といった先進的な成人教育施設の実践家として一般に知られているが、彼の功績はそれにとどまるものではない。彼は、1924年全米初の成人教育全国組織となるアメリカ成人教育協会(American Association for Adult Education)結成の準備作業を担当した「成人教育準備委員会」(preliminary conference of adult education)²⁾において教養教育による成人教育の必要性を強調し、委員会での論議に多大な影響を与えた。その後の協会が推進しようとした成人教育活動が、教養教育を中心としたものであった事実に鑑みる時、マーティンの果たした役割は大きいといえよう。

しかし、従来のアメリカ成人教育史研究では、アメリカ成人教育協会結成までの準備期間についてほとんどふれられることはなく、それゆえ、マーティンの貢献についても着目されることはなかった。管見の限り、

アメリカ合衆国および本邦においても、マーティンの教育論を主題とした研究は存在しない。

そこで本稿では、マーティンの市民教養教育をとりあげ、彼が教養教育をいかに捉え、それを市民に普及する教育活動に企図したものは何であったのか、について考察することとする。

ちなみに、彼が多大な影響を与えることとなった成人教育準備委員会は、カーネギー財団第5代専務理事ケッペル(Keppel, F.P.)の発案により、もともとは財団の成人教育支援の方向性を検討するために招集された財団理事会(Board of Trustees and Executive Committee of Carnegie Corporation)の諮問委員会(Advisory Committee)である。

この委員会は、総会(Large Group Conference)と小委員会(Small Group Conference)の2つの委員会で組織されている。しかし、実質的な運営は、小委員会によっておこなわれていた。この小委員会は、7名のメンバー³⁾で構成されているが、大学以外の成人教育施設で実際に教育活動をおこなっていた人物は、マーティン一人であった。教育学、社会学、医学といった研究者ばかりの小委員会メンバーとして、当時一実践家ではなかったマーティンが選ばれたのには、彼の意欲的な教育実践が認められたこともさることながら、彼がこれからの成人教育に明確なビジョンを持つ人物であったことも影響している。

1. マーティンの「市民教養教育」の特徴

マーティンは、1880年イリノイ州ジャクソンヴィルに生まれる。イリノイ大学を卒業後、マコーミック神学校(McCormick Theological Seminary)に進み、カトリック神父の資格を取る。約10年間、教会で神父としての生活を送るが、文筆活動のために教会を離れる。1916年ピープルズ・インスティテュート・イン・ニューヨークで社会哲学の講義を担当したのを契機に、さまざまな成人教育機関や大学での教育活動、特に労働者などといったそれまで大学教育を受けてこられなかった人々への教養教育に後半生を捧げることとなる。1929年には出身大学の文学博士号も取得している。彼は、意欲的に文筆活動をおこなったため、書き記したものは多く残されている。*The Behavior of Crowds*、*The conflict of Individual and The Mass*、*Philosophical Background of Current Economic and Social Problems*⁴⁾、といった著作名から、彼が当時の社会問題や大衆に大きな関心を寄せ、教育活動をおこなっていたことが窺えよう。

特に、彼の代表的な著作であり、今日でも20世紀初頭の市民教育を理解するうえで重要とされる書籍が、⁵⁾『教養教育の意味』(*The Meaning of a Liberal Education*)である。しかも、それが成人教育準備委員会で活動していた時期に執筆、出版されているという点からも、彼が同委員会で主張した「市民教養教育」を理解するうえで重要な文献といえよう。

彼がその著作『教養教育の意味』において、理想とする成人の教育活動としてあげているのが、古代ギリシア・アテネの哲学者アリストテレスが、リュウケイオンでおこなった教養教育であった。マーティンはアリストテレスの教育思想からの影響について、以下の3点を指摘している。

第一に、知識の修得よりも「精神的側面」⁶⁾(psychological fact)に重きが置かれている点である。「人間の成熟には、神話(myth)や習俗(folkway)の根元がどこにあるのかという意味を問い続けることによって思考する経験が、必要不可欠なのである(中略)。哲学は、科学(science)の基礎であり、教育にとっても同じである⁷⁾。」

彼が哲学を重要視したのは、単に知識としてではなく、哲学を学ぶ過程での精神的成長や思考力が、すべての諸学問をおこなううえで欠かせないものであるという意図が込められている。哲学を学ばずに科学を学んでも、その知識を十分に理解することにはならないと考えていた。そればかりか、彼は、どんな高度な教育をおこなおうとも哲学的な思考によらないその教育は、

すべて「動物の訓練」⁸⁾と同じだとも述べる。

「動物の訓練は、生活するための方法(means to make living)を与えてくれるだろうが、教養教育は意味ある人生(living a meaning)を与えてくれる。⁹⁾つまり、彼の教養教育では、哲学は、他学問を学び理解するうえでの基礎的な課題に据えられていたばかりではなく、人間が「意味ある人生」をおくるうえでも必要なものとみなしていた。

第二点目は、彼の言葉をそのまま引用するならば、「貴族主義的デモクラシー」(aristocratic democracy)に基づく教育をおこなった点が、指摘されている。誤解のないように言い添えるならば、彼は特権階級による社会支配を認めていたわけではない。彼は、あえて逆接的な言い方をすることによって、すべての者が教育を受ける必要性を説いているのである。

「ギリシアの青年たちは、その政治体系からして、知性を身に付けねばならない環境にあった。それは、貴族主義的デモクラシーが存在したからである。彼らは、自分自身のためと国家のために、重要な決議に参加しなければならなかった。自由民(free citizen)は、善悪の判断ができるよう、教育されていなければならない。¹⁰⁾」

彼のいうところにしたがうならば、アメリカ市民は、政治に参加し、社会の重要事項を決定する権利を持った「自由民」でなければならなかった。つまり、「貴族主義的デモクラシー」のなかでの特権階級は、アメリカではすべての市民をさすものであることを意味している。古代ギリシアでは、政治に参加する権利を有すると同時に、正しい判断ができる力量を備える責務も生じているのだという原理から、教育参加への責任が想定されていた。この原理はアメリカ社会にも当てはめ、彼は教養教育の重要性を説くのである。

そして、最後に彼が指摘したのが、「社会学的」(sociological)な視点から教育をみていた点である。「奴隷」(slavery)と対峙する「自由民」という社会階層特有の教育が、教養教育の必要性を生み出し、その教育によって高い教養を身につけた者に社会的な特権が付与されたと、マーティンは理解していた。

「アリストテレスは、奴隷の技術向上は念頭にあっても、自らの教育を与えようとは考えてもいなかった。(中略)アリストテレスは、自由民は、彼らの特権を守るために余暇を教育に当てなければならないと考えていた。つまり、彼らの余暇と権威が、彼らにより幸福をもたらしていたのである。それこそが、『教養教育』というものである¹¹⁾。」

つまり、彼からすれば、余暇を利用して教養教育を受けないことは、自らの社会階層を奴隷へとおとしめる

ことになるかと捉えていた。彼が、それまで教養教育にふれる機会のない人々に対し、教養教育の必要性を強調した理由はそこにある。

「教養教育の源流が、奴隷制度に立脚したものであることは今日の教育において見過ごされがちである。このことは、社会的階層によって適する教育が異なるということを端的にしめすものである。教育は、時に差別 (distinction) を生み出すものとなりうる¹²⁾。」

マーティンは、教養教育を受けないでいる人々が、20世紀初頭のアメリカ社会の中でも奴隷となることを危惧していた。ただし、彼の教育対象は、前述のような参政権の問題を取り上げている点からしても、明らかに当時の黒人や移民を捉えていたわけではないことに、留意しなければなるまい。逆に言えば、参政権を持たない黒人や移民と、袂を分つために教養教育が必要だと考えていたのである。

彼が社会階級の問題に着眼する理由は、19世紀末期の技術革新とそれに伴う産業構造の変化によって、飛躍的に成長した労働者階級の存在にあった。

「ほとんどの技術労働者が奴隷によって占められていたように、今日でも賃金労働者の社会的境遇は、古代ギリシアで蔑視されていた奴隷と大きな差異はない¹³⁾。」

彼のこのような指摘からもわかるように、彼がその教育の対象に据えた「市民」(civic)とは、大学でおこなわれる教養教育を受けることとひきかえに工場で働かなければならなかった工場労働の従事者であり、彼はそれを「中間層」(middle class)¹⁴⁾と呼んでいる。つまり、一部の大学教育を受けた社会の上層と、参政権を持たない社会的下層以外のアメリカ市民が、彼にとって教育を受ける必要性のある人々として捉えられていた。

II. 教養教育のねらい

彼が教養教育にもとめた精神的成長によって、獲得される具体的な力について、彼は以下の3点をあげ解説している。

まず第一に、「疑いの価値」があげられる。

「人は一般的な価値を見渡したり、新たに知った習俗を見極めることから、新しい思考を始める。そして、自らの古い価値判断と比較検討したり、熟慮したり、疑問に思ったり、証拠を探したり、という『疑い』によって思考をすすめる。¹⁵⁾」

彼はこのように述べ、「疑い」の教育的な価値を重視し、そこから人間の精神的成長が始まるとした。

「普通の人々は、それまでの信念を頑なに守りたがり、疑問を持ったりはしたがらない。そんな彼らは、教

育を単純に、なるべく多くの情報を仕入れることだとおもっているが、それではこれまでの判断力をより強めるだけのことである。本当に必要な判断力とは、既存の知識や信条と新たなものとの違いにこだわることである。¹⁶⁾」

すなわち、新たに知った情報をこれまで自分が持っていた価値に照らし合わせ、どこが異なるのかをみつけ、冷静に見極めることが、彼のいう教養教育の第一段階であった。

第二に、指摘されているのが、「葛藤(dilemmas)の価値」¹⁷⁾である。「人間は選択する生き物である」¹⁸⁾と彼がのべるように、「疑い」のまなざしによって客観的に捉えられた事象も、生活の中ではかならず価値の判断をせまらる。その判断の作業を彼は「葛藤」と呼ぶ。これは、「もがくような」(struggling)「困難」(troubles)をとこなうものである¹⁹⁾一方で、「葛藤は、さまざまな価値を自らの中で標準化(standardize)することになる」²⁰⁾と捉え、その教育的な意味を重要視した。葛藤を抱えることによって学ぶことは、未熟な子どもなどではできないものだとし、成人特有の重要な教育課題だとも述べている²¹⁾。

「あなたの意見が卓越したものだと考えていたとしても、その意見をもう一度捉え直し学びなさい。そうすると、あなたが持っているその意見がまだ粗野なものであることに気づき、あらたな葛藤が生まれはじめるだろう²²⁾。」

精神的な成長には、常に自らの考えを捉え直し続けるという不断の努力が必要であり、そうやって継続した活動を続ける生活こそ、彼が求めていたものであった。つまり、彼にとって、教養教育はある一定期間学ぶことで完結するものではなく、ライフスパンの中で常に取りくみ続けなければならないものであった。彼のそのような教養教育の考え方は、以下のような言葉にもよく表されている。

「学業を終了することによって継続的に続けていくことのできない(教養)教育は、そのほとんどが無駄な努力となってしまうだろう²³⁾」

以上の2点の教育活動によって、獲得できるものが、3点目の指摘にある「自由の精神」(free spirits)²⁴⁾である。

『自由の精神』という言葉はこれまで乱用されてきているので、私としてはあまり用いたくないような気もする。しかし、ここで論じたいこのタームの意味は、ルソーのエミールにおいて捉えられた精神である。『人は、ある型にはめられるのではなく、権威や先例に従うのではなく、また、助言者が彼に良かれと思って行ったアドバイスのとおりに振舞うこと

でもない』のである²⁵⁾。」

ここに示されているように、マーティンにとって教養教育に期待したものは、常に自分自身で判断をおこなうことのできる精神であった。彼は、「生来人間は賢く善良なものである」²⁶⁾という性善説にたち、人々の「本性」(nature)²⁷⁾をひきのばすことを教養教育に求めている。

けれども、犯罪の増加や貧富の格差の増大によって乱れた20世紀初頭のアメリカ社会では、ルソーの唱えるこのような性善説に立脚した教育は、一般的に批判を浴び続けていたものである。また、禁酒運動をはじめとするさまざまな社会改良運動がおこり、人々に道徳的な「教化」が必要だとする風潮が高まっていた時期でもある²⁸⁾。決してマーティンも、そのような社会問題を楽観視しているわけではない。しかし、このような社会背景があるからこそ、彼は「教化」²⁹⁾に傾くこの風潮を戒めようとしている。

「教化は、人を奴隷化することになり、かえって道徳的な腐敗をうむものである。もしある人が悪行をおこなったとしても、それは本性が悪いからではないのである。彼が意志の弱い人間(weak)であるからだ。私たちは、犯罪を許してはならないが、そのような犯罪者を作った社会の方を見直すべきなのである³⁰⁾。」

彼は、教育が「個人の成長」(enable the individual)³¹⁾や「自由の精神」を無視し、「道徳的スローガンによって広められる教育」³²⁾、「教化」に教育が向かっていくことによって、社会状況はよりいっそう悪化すると問題視していた。すなわち、精神の修養や、「個人の成長」を基盤においたマーティンの教養教育は、古代ギリシアへのノスタルジアからでも、古典中心主義でもなく、この時代の社会状況を見据えていた彼であったればこそ、必要としたものであったといえよう。

Ⅲ. 大学外で行わない「教養教育」

元来、教養教育は大学の中でおこなわれてきたものであり、実際にマーティン自身もブラウン大学などで講義を担当したこともある。しかし、彼の関心は、大学での教育活動を一般に開くことへと向かなかった。

アメリカ成人教育史をひもとくまでもなく、この時代、イギリスのオックス・ブリッジと労働者教育協会(Workers' Education Association)の連携による教養教育を中心とした成人教育活動は、成人教育の先進事例として合衆国でも注目を集めていたし、アメリカ大学拡張運動も既に全国的に広まっていた。このような時流にあっても、彼は、大学ではない成人教育機関で

の教養教育活動にこだわっていた³³⁾。

「中世後期に創設されたヨーロッパ大学は、今日のような最高学府(super-high-school)としてのアメリカ大学とは、ずいぶんと異なっている。中世ヨーロッパ大学は、学部生や高度専門知識を求める学生に、短期間の学生生活のなかで最大限の情報を提供しようとする場所ではなかったのである。そこでは、今日のような大量の学生を育てることも意図されてなかったし、カレッジであろうと大学であろうと、本当の意味で成人教育のための施設であった。そこは、成熟した学者たちの住処であり、修道士が『修道生活』(religious)を送るように、教育のための生活を探求することができていた³⁴⁾。」

マーティンにとってアメリカ大学は、彼が理想とした精神的な成熟をおこなえる場所ではなく、修了までの短期間に、高度な知識や専門性を修得する場であると捉えられていた。教養教育による力量形成は、人生全般にわたる継続的な営みの中でのみ可能であると考えていたマーティンにとって、教育期間が設定された大学教育は、理想の教育をおこなえる環境ではなかった。「修道生活」という言葉に表れているように、彼にとって教養教育をおこなうことは、大学に通うことではなく、日常生活と密着したかたちですすめられるべきものであった。

しかし、彼が大学教育に自らの教養教育の方途をみいださなかった要因は、その教育形態だけにとどまるものではない。

「カレッジホールの外で教養教育がおこなわれない限り、その教育は文化とはなりえない。それは、カレッジが、常に変わることがなく、社会の中で作られた風土や風潮とは全く異なるところに関心を持っているからである³⁵⁾。」

「ニューヨーク市内にある大学には、全米でもゆびおりの学者が集められている。しかし、彼らの専門教育と市井の人びとのあいだには懸隔があり、教育的な影響など、ほとんどないといっても良いだろう³⁶⁾。」彼にとって、潤沢な教育資源を有するはずの大学は、一部の社会的に上層の人びと特有の文化を色濃く持つものであり、社会一般の文化とは懸け離れたものだとも感じていた。このような体質を持つ大学の中で、いくら市民に教養教育を提供しようとも、結局、上層の人びとの文化を享受するのみであり、社会の「中間層」のための文化を創り上げることにはつながらならないと考えたのである。

「このような大学への批判はこれまでずっとなされてきたかもしれないが、知的な力(intellectual vigor)は、いつも国民(nation)の中から生まれているのと

「このことの証拠なのである。³⁷⁾」

このように、市民を文化の担い手と捉えるマーティンであれば、なおさら社会と大学間に存在する文化の懸隔は、到底受け入れがたいものであったといえよう。

さらに、当時の社会状況に鑑み、彼がアメリカ市民の手による文化の成長を、強く期待していたことも指摘しておかねばならない。

「ハックスリが指摘しているように、あのヴィクトリア期のイギリスにおいて、文化的繁栄を先導したのは、大学の教授陣たちではなかったではないか³⁸⁾。」

周知の如く、19世紀のイギリスのヴィクトリア期(1837-1901)は、産業革命によって「世界の工場」となったイギリスの富が労働者階級にまで浸透することにより、地主階級の文化に変わって、一般の市民による文化が急速に進んだ時期である³⁹⁾。第一次世界大戦後、イギリスに変わって世界の商工業の覇権を握ったのは、アメリカであった。好景気にわきかえるなかで、労働者たちは、経済的余裕と、余暇を手に入れはじめた。このような共通した社会背景に、マーティンはヴィクトリア期にみられた市民による文化の発展の可能性を見いだした。マーティンにとってヴィクトリア期の文化発展の先例は、もはや伝統的な大学や社会的上層の人びとの文化に頼らずとも、市民による文化的発展を望むことができるという確信をあたえていたといえよう。

むすび

マーティンの「市民教養教育論」は、教養教育によって、また、高い思考力と判断力を付けさせることによって、それまで文化的にも成長する機会の与えられなかった市民、彼のいうところの「中間層」の人びとの「人間的な成長」を目的としたものであった。そのような力量形成をすることにより、それまで大学を中心とし、社会的に上層の人びとによって創られてきた文化を、市民の手によって新たに築き上げることを企図するものであったといえよう。

ところで、19世紀末から20世紀初頭の先進資本主義諸国における成人教育の特徴として、民衆の教育要求にこたえる部分を含みながらも、他方で民衆の思想対策という側面を兼ね備えたものであったことは、一般的に指摘されるところである⁴⁰⁾。また、20世紀初頭のアメリカ革新主義(American Progressivism)の風潮は、資本主義体制の維持、および社会統制を目指したものであったといわれている⁴¹⁾。このような視点からマーティンの市民教養教育論をみると、やはり、社会秩序の維持、特にプロパガンダの問題は、大きな課題

として位置づけられている。

「今日、誰しものが捉えなければならぬ教育の課題は、教育にプロパガンダが与える影響をいかにくい止めるかという問題がある。他者の教育を援助する者は、人並み以上に注意を払うべきである⁴²⁾。」

このように、彼は、プロパガンダが教育活動を利用している現状を危惧する。

「革命を意図したプロパガンダは、しばしば『労働者教育』の名を語り横行している。例えば社会主義者がひらいている日曜学校(Sunday School)やソヴィエトロシア(Soviet Russia)の公教育制度などはそれにあたる⁴³⁾。」

彼が社会主義や共産主義といった、資本主義や民主主義を脅かす思想を警視していた姿勢が読みとれよう。また、当時南部でうまれた黒人差別結社「クー・クラックス・クラウン」(Ku Klux Klan)や、中西部の「反カトリック主義」(anti-Catholic)の団体、東部の「反ユダヤ主義の風潮」(anti-Semitism coloring)⁴⁴⁾などといった、過激な社会活動なども、プロパガンダとしてあげている。

しかしながら、彼が危惧するのは、何も特定の思想や過激な社会運動だけではなかった。

「連邦政府(governments)や教会、支配者階級(ruling class)、商工グループ(Commercial Groups)は、常に青年層の教育施設を手中におさめようとしているし、彼らの関心を青年層に広めようと考えている。このような傾向は世界中でみられる⁴⁵⁾。」

彼はそのような動向をも、「プロパガンダとなる危険性をはらむもの⁴⁶⁾」と捉え、「それらによって今日の教育が混乱している⁴⁷⁾」と指摘する。「連邦政府」ですら、彼は楽観視していないところは、非常に特徴的だともいえる。

そして、その原因が教育とプロパガンダとの区別ができていないことにあるとし、その判断の基準を彼は以下のように示している。

「プロパガンダを語る者は、何を人びとが考えているのかという点に関心を持つ。教育者ならば、どのように考えているのかに関心をもつはずである⁴⁸⁾。」

この言葉からも明らかなように、「どのように考えるか」ということを修得することは、まさしく彼のいう思考力、判断力であり、彼の教育目的である。そして、「何を考える」べきなのかを提示する教育、すなわち、人びとに一定の内容を提供する教育をプロパガンダもしくは、「プロパガンダとなる危険性をはらむもの」であるとし、疑問視するのである。

「あなたの味方(your side)がおこなう宣伝活動(publicity)は、すなわち、教育であり、あなたの敵があなたのところに運んできた出版物(publishes)

は、プロパガンダなのだそうだ⁴⁹⁾。」
 当時の風潮を、マーティンはこのように揶揄する。そこには、自らによってプロパガンダか否かを判断できないでいる人びとへの危惧がこめられていよう。混乱する20世紀初頭のアメリカ社会のなかで、個人一人ひとりにとっても、そして、社会にとっても何が正しいのかという判断を下せる市民の育成を企図した教育こそ、彼らの市民教養教育であったといえよう。

注

- 1) Martin, E.D., *The Meaning of a Liberal Education*, Grand City Publishing Company, 1926, p.3.
- 2) Carnegie Corporation of New York, "Office Memoranda, SeriesáU, Adult Education ", No.1-20. (Mineographed.)
- 3) Ibid.
- 4) Martin, E.D., *Behavior of crowds*, American Civil Liberties Union, 1920.
 Martin, E.D., *The conflict of the individual and the mass in the modern world*, H. Holt and company, 1931.
 Martin, E.D., *Philosophical background of current economic and social problems*, The Graduate school of banking, American bankers association, 1938.
- 5) Jarvis, P., *AnInternational Dictionary of Adult and Continuing Education*, Routledge, 1990, p.212.
- 6) Martin, E.D., op.cit., p.29.
- 7) Ibid.
- 8) Ibid., pp.23-24.
- 9) Ibid., p.44.
- 10)Ibid, p29.
- 11)Ibid, p30.
- 12)Ibid.
- 13)Ibid.
- 14)Ibid., p15.
- 15)Ibid., p.84.
- 16)Ibid., p.85.
- 17)Ibid., p.107.
- 18)Ibid.
- 19)Ibid., p.115.
- 20)Ibid., p.119.
- 21)Ibid., p.123.
- 22)Ibid.,p.126.
- 23)Ibid., p.310.
- 24)Ibid., pp.127-28.
- 25)Ibid., p.132.
- 26)Ibid.
- 27)Ibid., p.131.
- 28)Ibid., p.134.
- 29)Ibid.
- 30)Ibid.
- 31)Ibid., p.14.
- 32)Ibid., p.128.
- 33)Stubbkfield, H.W. and Keane P., *Adult Education in American Experience -From the Colonial Period to the present*, Jossy-Bass Publishers, 1994, p.135-171.
- 34)Martin, E.D., op. cit., p.308.
- 35)Ibid., p.310.
- 36)Ibid., p.311.
- 37)Ibid., p.310.
- 38)Ibid.
- 39)松岡健次『ヴィクトリア時代の政治と社会』ミネルヴァ書房、1980年、pp.1-36。
- 40)梅根悟『世界教育史大系－社会教育史 I 36－』講談社、1974年、p.4。
- 41)Tanner, D., *Crusade for Democracy: Progressivism Educational at the Crossroad*, State University of New York Press, 1991.
- 42)Martin, E.D., op. cit., p.45.
- 43)Ibid., p.47.
- 44)Ibid., p.55.
- 45)Ibid., p.46.
- 46)Ibid., p.47.
- 47)Ibid., p.46.
- 48)Ibid., p.48. (傍点部は原書では斜体字表記)
- 49)Ibid., p.47.

(指導教官 二宮 皓)