

教材単元と経験単元の問題(1)

中 野 和 光

(第四部教育科)

1. はじめに

1990年12月に刊行された、佐藤学氏の『米国カリキュラム改造史研究——単元学習の創造——』の中で、佐藤氏は、教材単元と経験単元の区別が、キャズウエル Caswell, H. L. やホプキンス Hopkins, L. T. に由来することに指摘し、その場合の経験単元論は、進歩主義学校の一つであるリンカーン・スクールの作業単元に起源をもつが、リンカーン・スクールの学問的文化的諸経験を追求しようとする伝統を継承せず、教科学習の領域ではない総合学習の単元として構成したため、その単元論は、「教材と経験の両者を学習過程で統合するという単元学習のエートスをドロップアウトさせ」るものになったと述べている。⁽¹⁾

本論文は、佐藤学氏が指摘した、キャズウエルやホプキンスによる教材単元と経験単元の区別が、どのようないきさつで生まれたか、また、その後のカリキュラム研究の書物は、この問題をどのように扱ったかを検討することを目的としている。

2. キャズウエルの区別

キャズウエルの教材単元と経験単元の区別はキャンベル Campbell, D. S. との共著『カリキュラム構成』に見ることができる。それによれば、「単元」という表現は、統一もしくは全体を意味する。それは、授業の特定の局面を結合するある中心的な力もしくは要因が存在すること示唆している。授業を組織する基礎としての特定の単元の長所は、この統一する力の効果性に依存する。つまり、「統一の源泉」が、様々な単元の本質的な違いを決定する基礎になるのである。⁽²⁾

キャズウエルらは、このように、単元の分類の基礎を、単元に内在する統一的な力に求めている。キャズウエルらによれば、この統一的な力が何であるかによって、すべての単元は、二つに分かれる。一つは、潜在的な教材の諸局面のもつ内的統一にもとづくものである。教材は、ある人やあ

る集団には統一をもちえても、他の人や他の集団には統一を欠くかも知れない。なぜなら、興味、目的、必要が、基本的に違うのであるから。こうして、第二のタイプの単元は、統一を学習者の中に求める。⁽³⁾

このように述べて、キャズウエルらは、単元のさまざまな定義を九つ紹介し、その上で、単元を次のように類型化している。⁽⁴⁾

単元の類型

I. 教材

- A. 主題単元
- B. 一般化単元
- C. 環境または文化の顕著な側面にもとづく単元

II. 経験

- A. 興味を中心にもとづく単元
- B. 生徒の目的にもとづく単元
- C. 生徒の必要にもとづく単元

このうち、主題単元とは、これまでの章を単元と名前をつけただけのものである。

一般化単元とは、ある特定の一般化、原則、もしくは、法則を理解させるように組織したものである。この一般化単元の開発にあたっては、今日の生活を説明するのに、最も広く応用できそうな一般化が選択され、次に、この一般化の応用を説明するために、内容と活動が選択される。具体例をあげると、よい生活条件を求めて、人々が場所を移動するという一般化が単元の基礎として選ばれるとすると、この一般化を説明するために、ノルマン民族の移動、ローマ周辺の人々の移動、現代の労働者階級の移動、等から、材料が選択される。

環境や文化の顕著な側面にもとづく単元の具体例をあげてみよう。食物にたいする欲求は、市場、店、水の供給、農場、等のような、環境の諸側面を構成する。また、西漸運動や産業の革命、宗教革命、科学的方法のように、われわれの今日の生活に深い影響をもたらした諸力もしくは発展であ

る。これらの環境や文化の諸側面にもとづくものが、この単位である。モリソン Morrison, H. C. によって開発された単元が、主として、このタイプの単元に属する。

興味にもとづく単元は、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのリンカーン・スクールによって主として作業単位として開発されたものである。作業単位とは「経験の全ての局面を要求し、教材の全ての種類を利用するより広い学習状況」⁽⁵⁾のことである。この定義は、1927年に出版された『小学校のカリキュラム構成』にもとづくものであるが、リンカーン・スクールのスタッフの一員であるバクスター Baxter, T. が、1929年に書いた論文「作業単元の選択と教授におけるいくつかの技術と原則」では、「ある一つの興味を中心とした、一つの学年の様々な活動と経験」⁽⁶⁾としている。キャズウエルらは、この後者の定義をこの作業単位の特徴と見ている。キャズウエルらによれば、この類型の単元は、諸活動相互をつなぐ糸となる、子供の直接的な興味が強調される結果、子供が興味を示さない文化領域は教えられないといった問題が生ずる。⁽⁷⁾

子供の目的にもとづく単元とは、キルパトリック Kilpatrick, W. H. のプロジェクト・メソッドにもとづくものである。

生徒の必要にもとづく単元は、メルヴィン Melvin, A. G. やウイニ Wynne, J. P. によって強調されたものである。メルヴィンは、行動単位 unit of conduct を主張し、この行動単位の統一的原則は、生徒の必要であるとする。行動単位は、次のように分類される。⁽⁸⁾

	構成的	遊び	仕事
身体的	テーブルを作る	泳ぐ	木を切る
精神的	詩を書く	物語を読む	簿記を記入する

キャズウエルらの以上の論述において、気づかれることは、教材単位と経験単位という分類は、当時行われていた様々な単元案の検討にもとづいたものであることである。そして、その分類に当たって、リンカーン・スクールの『小学校のカリキュラム構成』における作業単元の定義「経験のすべての局面を要求し、教材のすべての種類を利用するより広い学習状況」という定義は、確かに軽視されている。

教材単位と経験単位という概念を、誰が最初に使ったかという問題を検討してみよう。

キャズウエルらが編集した『カリキュラム構成

読本』の中には、チャイルド Child, J. L. が経験単元を論じた文、フレンチ French, W. が、機能単位と教科単元を区別した論文が収められている。⁽⁹⁾

チャイルドの定義によれば、経験単位とは、「平衡関係の混乱によって引き起こされた要求から始まり、その混乱を克服する努力、安定した状態の復活とつづく活動の様々な局面を含んでいる」⁽¹⁰⁾。

フレンチの機能単位と教科単元の区別は、次のようなものである。⁽¹¹⁾

機能単位とは、生徒の価値ある生活に有用なかつ望ましい理解、態度、技能もしくは、特別な能力を形成する単位である。また、単元の目標の達成に役立つ（機能する）という意味において機能単位である。これに対して、教科単位とは、例えば、動物学の単位とは、教材が主として、動物学の学習を進めるように選択され、配列された単位である。（要約）

キャズウエルらの教材単位と経験単元の区別は、先行するこれらの定義や区別に影響されたものと考えられる。

3. リンカーン・スクールの作業単元の構造

それでは、作業単元を「経験の全ての局面を要求し、教材の全ての種類を利用するより広い学習状況」と定義したリンカーン・スクールの作業単位はいかなるものであったかを検討してみよう。

リンカーン・スクールのカリキュラムはコアとなる大作業単位とそれと関連づけられた小作業単位、及び、関連のある小作業単位からなる。各学年の作業単位は、次のように示されている。⁽¹²⁾

第一学年
農場における動物たちの生活
遊び村の建設と地域社会の学習
第二学年
都市生活の学習
小麦の学習
ミルクの学習
第三学年
中国
インディアン達の生活の単位
第四学年
食物の学習
カーテンの学習
第五学年

水の輸送
学校銀行

第六学年

人はいかにしてレコードを作ったか
人はいかに語り、時間を記録したか

これらの単元の指導の方法を検討してみよう。
第一学年の、「動物たちの生活」の指導の方法は、
次のようなものである。

多くの子供たちは、夏の農場体験をもとに学校
に帰って来る。この単元は、子供たちがよりよく
生活を理解することを助ける。

最初の日、教師は、次のような掲示を出す。

夏の喜びよ、さようなら

リンカーン・スクールに帰ってきましたね
山々の絵、農場の絵も掲示されている。

最初の日から、子供たちは、ブロックで囲い地
を作る。田舎での様々な経験を聞いたあと、ブロッ
クで大きな船を作る。ある子供が、自分の訪れた
カナダの農場を作ると言い出す。彼の希望が聞き
入れられ、彼が指導者となって、協力して、六室
ある農場の家を作る。この家作りにもなう様々
な経験をした後、ある子供が、「農家の側には何
かなかったかい」という。少年が、「もちろん、
沢山あったよ」と答える。こうして、第二の単元
が、第一の単元から発展する。教室の周りには、
農場の絵、農場に関する本、動物のおもちゃなど
がおかれている。

このような実践から、どのような学習成果が期

待されるかについて、この書物は、次のように述
べてる。

情報——子供たちは、農場の動物について、
多くの興味ある価値ある情報に接する。

読み方——掲示板を読む機会を与える。

書き方——黒板や絵に自分の名前を書く。

文学——よい詩や物語を聞く機会を与える。

理科——個人的報告と調査の機会を与える。

数——数を数える機会を与える。

地理と歴史——自分の家の位置、街や農場への
見学

家事技術——料理の機会を与える。

美術——絵を描く。粘土でお皿を作る。ブッ
クカバーやカーペットのデザインを学ぶ。

産業技術——粘土、木、布、木工の道具、縫製
の道具、絵と色に関する経験を与える。

音楽——多くの歌の学習をする。

体育——農場生活の劇化に役立つリズムを作
り出す。

望ましい思考と行動の習慣¹³⁾

このように、リンカーン・スクールの作業単元
は、子供たちの作業活動を通じて、各教科に関わっ
た経験を与えようとしている。

4. 教材単元と経験単元の区別の継承(1)

キャズウエルらの教材単元と経験単元の区別を
継承した文献を調べてみよう。

ホプキンスは、その『相互作用』の中で、カリ
キュラムのタイプを次のように整理している。¹⁴⁾

カリキュラムの類型の尺度			
教科カリキュラム	統合	広域	調整
	相関	①教科タイプ	コア
	融合	②経験タイプ	統合
	調整		作業単元
	コア		社会生活の機能
			経験カリキュラム

この図において両極が、教科カリキュラムと経
験カリキュラムで、真ん中が、両者の中間を示す
広域カリキュラムである。広域カリキュラムと教
科カリキュラムの間にあるカリキュラムは、より
多く教科カリキュラムの性格を示し、広域カリ

キュラムと経験カリキュラムの間にあるカリキュ
ラムは、より多く経験カリキュラムの性格を示す。

教科カリキュラムと経験カリキュラムの特徴
は、次のように示される。¹⁵⁾

教科カリキュラム

1. 中心は教科
2. 教材を教えることが強調される。

経験カリキュラム

1. 中心は学習者
2. 学習者の全面的な成長を促進することが強調される

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 3. 授業以前に、教材が選択され組織される 4. 教師または、学習状況の外にある権威を代表する誰かに管理される 5. 事実を教えること、情報を伝えること、組織をそれ自身のためまたは将来に備えて獲得することが強調される。 6. 学習の別々の側面として個別的な習慣や技能を教えることが強調される 7. 個々の教科の教材の教授方法の改善が強調される 8. 画一的な学習状況におくことと可能な限り画一的な学習結果が強調される 9. カリキュラムによって設定された型とカリキュラムに関連づけられた様々な道具に合致した教育 10. 教育とは、学校教育と見なされている | <ul style="list-style-type: none"> 3. 教材は学習状況の中で全ての学習者によって協力的に選択され組織される 4. 学習状況の中で学習者によって協力的に管理される 5. 直接に生活の改善に役に立つ意味が強調される 6. 習慣や技能をより大きな経験の統合的部分となすことを強調する。 7. 学習過程の理解と改善が強調される 8. 多様な学習状況と学習結果が強調される 9. それぞれの子供が社会的に創造な個性を形成することを助けることとしての教育 10. 教育とは連続的な知的な成長過程とみなされる |
|--|---|

パートン Burton, W. H. は、教材単元と経験単元を次のように説明している。¹¹⁰

教材単元

- 承認された教材を生徒に教えようとする成人の意図に始まる
- 教材の周りに論理的に組織される
- 教材とその論理を既によく知っている個人または集団によってあらかじめ用意される
- 生徒が、論理的に配列された教材を習得することを目的としている
- 教科領域の中で単純から複雑へ通常組織される
- 教師、成人の委員会、学習指導要領によって管理される
- 通常、中心は過去、「集積された文化」の中にある;現在や未来については殆ど言及されない;通常、未来は理論的に言及される形式的な方法、アサインメント、明白なレッスンのような授業が多い、印刷教材が主教材、学習経験はほとんどないか形式的
- 全ての生徒が同じ教材で学習する;個人差には、幾らか配慮する
- 全ての生徒にあらかじめ知られた成果が画一的に要求される
- 教材が獲得されたかの試験によって評価される

経験単元

- ある目的を達成したり、ある欲求を満足させようとする学習者の意図によって始まる
- 学習者の目的の周りに心理学的に組織される
- 新しい状況にはじめて直面した集団によって組織される
- 直接的な目的は学習者の欲求を満足させることであるが、究極的な目的は、学習者に望ましい理解、態度、技能、等を形成することである
- 通常、機能的に組織される;しばしば、複雑から単純に向かう
- 教師も含めた学習者の協力的な集団によって管理される;学習指導要領は利用される
- 通常、中心は現在と未来にある;過去から蓄積された教材は現在の問題の解決に用いられる
- 状況に適合した協力的に計画された手づきぎが用いられる;材料は変化に富み、学習経験は多様である
- 多くの教材に接触する;個人差には、様々な注意が払われる
- あらかじめ知られた、また、画一的な固定した成果は要求されない

—「復習」によって終わる

リー Lee, J. M. and D. M. Lee らは、パートンのこの区別を継承している。彼らの作業単元の考え方は、経験単元の考え方にもとずいている。¹¹⁷⁾

ゴギャンズ Goggans, S. も、教材単元と経験単元の区別を踏襲している。ゴギャンズの場合、単元の要素が、教材の中に核を作れば、「作業単元」、学習者の動機の中に核を作れば、「興味の中心」という概念を用いる。¹¹⁸⁾

このように、教材単元と経験単元の区別は、踏襲されているが、出発点となった作業単元については、経験単元と考えるものもあれば、教材の中に核がある場合が「作業単元」であるとも考えるものもいて振幅がある。

5. 教材単元と経験単元の区別の継承(2)

それでは、このような区別は、その後のカリキュラム研究者には、どのように継承されたかを検討してみよう。ホプキンスは、教科カリキュラムと経験カリキュラムという概念を使い、キャズウエルらやパートンは、教材単元と経験単元という概念を用いているが、ここでは、同じ次元の区別として扱いたい。

スミス Smith, B. O. らの『カリキュラム構成の基礎』では、カリキュラムは次のように、分類されている。¹¹⁹⁾

教科カリキュラム
経験カリキュラム
コアカリキュラム

タバ Tabá. H. の『カリキュラム構成』では、カリキュラムを組織する型として、教科組織、広域カリキュラム、社会過程と生活機能にもとづくカリキュラム、活動もしくは経験カリキュラム、コアカリキュラムをあげている。¹²⁰⁾

ザイス Zais, R. S. の『カリキュラム』は、次の分類をあげている。¹²¹⁾

教材中心デザイン
学習者中心デザイン
問題中心デザイン
生活領域デザイン
コアデザイン
分科コア
相関コア
融合コア

—多くの複雑な成果が、絶えざる生徒の参加のもとに、公式、非公式の多くの道具を使って、連続的に評価される
—新しい興味、問題、目的に導く

活動／経験コア
生活領域コア
社会問題コア

6. 教材単元と経験単元の区別にたいする反対、修正、作業単元のとらえ方に関する再提案

教材単元と経験単元の区別に反対したカリキュラムの研究者にドレイパー Draper, E. M. がいる。

ドレイパーによれば、リンカーン・スクールの作業単元にもし批判があるとすれば、教育の目標よりも児童の興味の方が強調されていることである。すなわち、活動は、教育の目標を達成する機会を与える単元のために、選択され、配置されねばならない。活動は、単元の統合的枠組みとしては価値があるが、それ自体としては価値はない。¹²²⁾

教育目標を強調するドレイパーのこの姿勢は、社会効率派のものである。

ドレイパーによれば、活動学校と旧い教材中心の学校という二つの学校があるという前提から混乱が生ずるのである。教育を生活に関連づけ、児童の興味や活動を教材決定の基本的な部分とすることにおいては、活動学校に同意するが、大人の規準を子供の活動や興味のチェックとして用いる彼らの立場が、尊重されねばならない。¹²³⁾

ドレイパーによれば、活動学校のグループは、社会効率派の科学的方法の意義を理解せず、彼らの学校では、「目標」という概念を嫌っている。¹²⁴⁾

キャズウエルは、1942年に教科カリキュラムと経験カリキュラムを画然と区別することはできないと次のように述べている。

「あらゆるカリキュラムは経験を含み、全ての経験は教材を含んでいる。両者を含まないカリキュラムを作ることは全く不可能である。」¹²⁵⁾

パートンも、1950年の論文の中で、教材単元と経験単元の区別は、対立的なものではなく、強調の違いである、と述べている。¹²⁶⁾

このように、教材単元と経験単元の区別を行ったキャズウエルやパートンら自身が、教材と経験の両者を含まないカリキュラムはないと述べているが、より積極的に、作業単元の見直しを行ない、教材と経験の結合を主張したのは、ハナ Hana, L. A. らである。

ハナらは、パートンの論文を引用した上で、次

のように述べている。

「全ての単元は、教材を含み、活動を利用し、経験を用意しなければならない。教材と活動の両者が、子供たちの関心、要求、目的によって選ばなければならない。(中略)教材と経験に二分させる二者択一的思考法は避けられねばならない。単元の中の重要な要素は、社会的に望ましい生徒の目的にもとずき、学習者に価値あるやり方で教材と経験を結合する程度である。⁸⁹⁾」

このように、教材と経験の結合を説くハナらの単元の定義は、次のようなものである。

「単元、もしくは、作業単元は、学習者の行動を修正し、学習者をより効果的に、生活の状況に適応させる何らかの社会的に意味のある理解に焦点化された目的的な学習経験として定義しうる。⁹⁰⁾」

単元もしくは、作業単元と述べているところからうかがわれるように、ハナらは、単元を作業単元とはほぼ同義に用いている。そして、単元を分類することを避けている。ハナらによれば、単元を分類する試みは、教室の教師にとっては、実践的価値はほとんどない。それは、単元の意味を明確にするよりも、むしろ、それを混乱させるように見える。このようにして、ハナらは、フレンチ、キャズウエル、ホプキンス以来の、単元を分類する試みに、それは、単元の意味を混乱させるものであったという結論を述べているのである。

ハナらによれば、「よい教材単元とよい経験単元との間には明白な区別はない。作業単元をあれこれと区別することは、存在すべきでない二分法をもちこむことになる。⁹¹⁾」

このように、ハナらは、明白に、単元を分類する試みを否定している。

ハナらによれば、単元学習の特徴とは、次のようなものである。

それは、つながりもしくは全体性をもっている。

それは、児童の個人的——社会的要求にもとずいている。

それは、教科の枠をこえる。

それは、学習がいかに起こるかということに関する近代的な概念にもとずいている。

それは、大きな時間単位を要求する。

それは、生活中心である。

それは、児童の正常な衝動を利用する。

それは、生徒の成熟の水準を考慮する。

それは、問題解決を強調する。

それは、児童の社会的発達の機会を準備する。

それは、教師と生徒によって協力的に計画され

る。⁹²⁾

これらの特徴の中で、つながりもしくは全体性とは、どのようにとらえられているのであろうか。キャズウエルらの場合、単元の本質的な違いを決定する基礎は、単元に内在する統一的な力が何であるかであった。

ハナらによれば、単元の統一的な要因は、単元がその周りに組織される基本的問題もしくは、目標である。すなわち、単元の統一的な力は、教材のなかや学習者のなかにあるではない。単元の中の活動や教材は、目標の達成を助けるのである。⁹³⁾ハナらによれば、このことに気づいたのは、教材単元と経験単元の区別は任意のものであることを述べたさきのバートンの論文であった。ハナらは、バートンの論文の次の箇所を引用している。

「強調点が、教材であるか、それとも、学習者経験であるかに関わりなく、ここで、要点は、中心的な目的に関連し、それを支え、学習者のうちに統合をもたらず教材と経験のみが教授組織の中に含まれるべきであるということである。⁹⁴⁾」

ここで、バートンは、中心的な目的を重視している。リンカーン・スクールの作業単元が目標を軽視していることを指摘したのは、既に述べたようにドレイパーであった。

ここで、私達は、少し真相に近ずいたように思える。すなわち、リンカーン・スクールの作業単元は、確かに、その作業活動を通じて、各教科に関わる学習成果を期待していた。その学習成果として記述された内容は、各教科に関わる経験であった。たとえば、「掲示板を読む機会を与える」「黒板や絵に自分の名前を書く」「個人的報告と調査の機会を与える」「数を数える機会を与える」「詩や物語を聞く機会を与える」などである。この意味において、リンカーン・スクールの作業単元は、このような各教科に関わる経験が得られるように、構成されていたと考えられる。ただし、各教科に関わる経験が与えられたからといって、そのまま各教科に関わる力がついたといえるであらうか。そのような力を育てるためには、やはり、ある程度、目的的に単元を構成せざるを得ないのではないだろうか。リンカーン・スクールの作業単元は、各教科に関わる経験が得られるように構成されていたけれども、経験を与えることで終わっていたために、キャズウエルらは、経験単元と分類したのではないだろうか。そのような作業単元になった理由が、ドレイパーがいうように、「目標」という概念を嫌ったことにあるとすれば、目標概念をめぐる社会効率派と、児童中心主義の

葛藤こそが、実に、教材単元と経験単元の分類がうまれる一つの遠因であったことなる。ハナらは、目標概念を採用することによって、教材単元と経験単元の分類の問題を克服しようとしたのであると考えることができる。

教材単元と経験単元の分類は、当時、実際に行なわれていた単元分類として考えるなら、それは、それとして意味のあることである。また、その後のカリキュラムは、この分類に大きく影響されてきたわけであるから、この分類を抜きにして、その後のカリキュラムの歴史を記述することは難しい。しかし、実践的な分類枠としては、ハナらが、

言うように、確かに、教材と経験の結合を妨げた感がある。この意味において、この分類は、今日、実践的には、無意味なのであろうか。

平成4年度から完全実施される新しい学習指導要領における新教科「生活科」は、ハナらの言うような意味での教材と経験の強い結び付きがみられるわけではない。また、教材と経験の強い結び付きの見られない教科として、たとえば、生活単元学習がある。この生活単元学習は、現在の養護学校の実践では、主流をしめているといわれている。これらの問題について、さらに稿を改めて検討してみたいと思う。

引用文献

- (1) 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究——単元学習の創造——』東京大学出版会 1990 309ページ
- (2) Caswell, H. L. and D. S. Campbell, Curriculum Development, American Book, 1935, p. 402.
- (3) Ibid, p. 403.
- (4) Ibid, p. 406.
- (5) Lincoln Elementary School Staff, Curriculum Making in an Elementary School, Ginn, 1927, p.29.
- (6) Baxter, T., Some Techniques and Principles Used in Selecting and Teaching a Unit of Work, Teachers College Record, Vol, 31, Nov, 1929, p. 148.
- (7) Caswell, H. L. and D. S. Campbell, op cited, pp, 420-421.
- (8) Ibid, p. 425.
- (9) Caswell, H. L. and D. S. Campbell, Readings in Curriculum Development, American Book, 1935, pp. 623-627.
- (10) Childs, J.C, Education and the Philosophy of Experimentalism, Arno Press, 1971 (C 1931), p. 73.
- (11) French, W., Functional v. Subject Unit, 1931, p. 624.
- (12) Lincoln Elementary School, op cited, pp. 59-63.
- (13) Ibid, pp. 68-72.
- (14) Hopkins, L. T., Interaction, D.C.Heath, 1941, p. 18.
- (15) Ibid, p. 20.
- (16) Burton, W.H., The Guidance of Learning Activities, Appleton-Century-Crofts, 1944, p. 247.
- (17) Lee, J. M. and D. M. Lee, The Child and His Curriculum, Appleton-Century-Crofts, 1950 (C 1940).
- (18) Goggans, P., Units of Work and Centers of Interest in the Organization of the Elementary School Curriculum, Teachers College, 1940, p. 14.
- (19) Smith, B. O., Stanley, W. O. and J. H. Shores, Fundamentals of Curriculum Development, World Book, 1950, pp. 376-531.
- (20) Taba, H., Curriculum Development, Harcourt, Brace and World, 1962, pp. 384-412.
- (21) Zais, R. S., Curriculum, Harper & Row, 1976, pp. 397-429
- (22) Draper E.M., Principles and Technique of Curriculum Making, D. Appleton-Century, 1936, p. 298.
- (23) Ibid, pp. 418-419.
- (24) Ibid, p. 419.
- (25) Caswell, H. L., Education in the Elementary School, American Book, 1950 (C 1942), p. 229.
- (26) Burton, W.H., Implications for Organization of Instruction and Instructional Adjunct, in NSSE 49th Yearbook, Pt. 1, 1950, p. 220.

- (27) Hana L.A. Potter G.L. and N.Hagaman, Unit Teaching in the Elementary School, Holt, Rinehart and Winston, 1961 (C 1955), p. 102.
- (28) Ibid, p. 101.
- (29) Ibid, pp. 101-102.
- (30) Ibid, p. 103.
- (31) Ibid, pp. 103-112.
- (32) Ibid, p. 103.
- (33) Ibid, Burton. W. H., 1950, op cited, p.222.