

## 経験の構成学としての教育方法学(1)

### Educational Methodology as the Study of the Development of Experience(1)

教育科 中 野 和 光  
Kazumitsu NAKANO

#### 1. はじめに

筆者は別稿において、ラムス Peter Ramus が 1555 年に提案した「方法」概念を検討した。(1)

筆者はまた別稿において、(1) ヘルバルト教育学もデューイ教育学も経験を出发点として認識を育てようとしており、この点において、ヘルバルト教育学からデューイ教育学への移行をパラダイム転換ととらえることは難しいこと、(2) ヘルバルトは、教授は生徒の経験の拡充である、述べている。このことは、教授過程は生徒の側からは経験学習の過程と見なしうることを示していることを指摘した。(2)

筆者はまた別稿において、教科カリキュラムと経験カリキュラムという分類の相対性を指摘した。(3)

これらのことから、筆者は教育方法学は一般的に経験の構成学として構想しうるのではないかと考えるようになった。すなわち、教育方法学は、学習者を経験に出会わせ、あるいは、出会った経験の中から、思考を深め、認識、技能、あるいは態度を形成する方法を明らかにする学問として構想しうるのではないかと考えるようになったのである。

本稿においては、そのように考えるようになった経緯を簡単に振り返り、このように構想された教育方法学において、カリキュラム構成や授業構成はどのように位置づけられるのか、検討してみたい。

#### 2. 「方法学」の起源としてのラムスの『弁証法』

ラムスは、1555 年に出版された『弁証法』の中で、一般から個別に進むというやり方でディス

コースを組織する「方法」を提案している。

ラムスの弁証法は、意思の選択、論議の見つけ方 invention と、判断 judgement からなっている。この判断は、dispositio (arrangement, 配列, 論議の配列のしかた) を含んでいる。

方法とは、この論議の配列の仕方を指す。すなわち、方法とは、多くの良い論議の配列のことである。ラムスによれば、この配列は、一般から個別に進むというやり方で、ディスコースを組織すべきである。聞き手が極端に強情な場合には、個別から一般へ進む「秘密の方法」を用いる。

ラムスの『弁証法』は、一般から個別へ進む場合の二分法の図解を含んでいる。絵や図がディスコースを組織する「方法」の中に組み込まれているのである。

意思の選択によって題材を選択し、絵や図を用いてディスコースによって、知られていることを良く知られるようにディスコースを組織するラムスの「方法」の中に、近代的な授業方法の先駆的な姿を見ることができる。

ラムスの研究者であるオング Ong, W. J. は、ラムスの方法を次のように要約している。

第 1 にそれは、ディスコースを組織する方法であって、事物と取り組む方法ではない。

第 2 に、ディスコースの組織においても、実験を取扱うのに大切な叙述ないし記述の目的には役立たない。

オングのこの結論に対して、筆者は、ディスコースを組織するという授業形態が事物を取扱ったり、実験を行うことに適しないことを意味しないと考ええる。すなわち、絵や図は現実の事物を反映し、表現したものであると考えれば、ディスコースにおいて絵や図を用いること自体が、ディスコースにおいて事物を取扱うことが可能であることを既

に示しているからである。(4)

### 3. 経験とディスコースを方法的につなぐものとしての教材

事物や事象をディスコースにおいて取扱うことが可能であることは、授業方法の上でどのような意味があるかを検討してみよう。

ディスコースとは、ある主題 (subject) をめぐる談論のことであった。

授業においてこの主題に関する事柄は今日では教材 (subject matter) と呼ばれている。この教材の概念は今日多様な意味で用いられている。ここでは、次のように整理しておきたい。

教材とは、一般的には、教育の目的を達成するために選択された学習のための素材のことである。

教材とは、また、教科内容とほぼ同義で用いられる場合もある。

教科内容を教えるために選ばれた具体的事例、作品、事象を指す場合もある。たとえば、音楽である楽曲を指して教材といたり、社会科で消防署を教材として取り上げたりする場合である。

事象を構成する、あるいは、事象を認識する手掛かりとなる実物あるいは資料を教材と呼ぶ場合もある。たとえば、理科で、薬品や種を教材といたり、社会科でさとうきびを教材といたりする場合である。

物的手段としての教具と区別して機器などの教具のソフトウェアの部分、あるいは、コミュニケーションにおけるメッセージの部分で教材と呼ぶ場合もある。教材としてのテレビ番組、パソコンのシミュレーション教材、あるいは、言語教材、映像教材という場合がそうである。この場合、番組や映写フィルムが教材でテレビや映写機は教具である。

逆に、映写機などの機器や教授用掛図、理科の実験用器具、体育の跳び箱などを教材という場合もある。教材基準とか、教材整備計画という場合は、このような機器や器具などの物的手段を指している。

このように、教材という場合は、多様な意味で用いられているが、学習指導要領や市の基底カリキュラムで目標や学習内容が決められている場合、それらと区別されて教材と言う概念が用いられる場合、一般的には、教材とは、目標や内容を達成するための学習の素材としての事例、作品、あるいは、事象である。各教科の教材となる事象はそれぞれの教科の特質を反映して多様である。一般化を恐れずに言えば、このような意味の教材とは、

それぞれの教科の目標と内容を達成するための、言語教科においては、言語事象、社会科においては、社会事象、理科においては、自然事象、芸術教科においては、芸術事象、体育科においては、体育事象、技術科においては、技術事象、家庭科においては、家庭生活に関わる事象、生活科においては生活事象に他ならない。(5)

授業とは、このような事象に学習者を出会わせ、学問的ディスコースを組織することに他ならない。

学習者にとって、ある事象にであうことは、それは、ある経験を得ることを意味する。出会う方法には多様な方法がある。文学作品を読む、数学の新しい問題に直面する、あるいは、その新しい問題の新しい解き方を知る。社会科で、工場見学をする。米騒動を報じた昔の新聞を見せ、理科で星の観察をする。技術の時間に鉋の使い方を習う。音楽の時間に教師の模範演奏を聞く、等である。出会う方には、直接的に事象に出会う場合と、写真、スライド、映画、ビデオ、CD、等の視聴覚的手段を用いて間接的に出会う場合がある。いずれも、広い意味の経験学習に他ならない。授業とは、この意味で事象に出会う経験にもとづき、ディスコースによって組織された経験学習に他ならない。

### 4. 経験学習の諸モデル

このことをさらに経験学習のモデルによって説明してみよう。

#### (1) デューイの反省的思考のモデル

経験学習を最初に基礎づけたのは、デューイの「心理学における反射弧の概念」(1996)という論文と『我々はいかに思考するか』(1910)という著書である。

『われわれはいかに思考するか』の中で、デューイは、人間の思考には、次の5つの論理的に明白な段階があると述べている。(6)

- 1, 感じられた困難
- 2, その位置づけと定義
- 3, 可能な解決の暗示
- 4, その暗示の意味するものについての推理
- 5, さらに観察と実験によってその暗示が受入れられるか、受入れられないかを決定する

このモデルは、人間の思考には、ある困難を感じ

じること、その原因、定義、解決策等の暗示とその実証といった局面が存在することを指摘している。

## (2) コルブの経験学習のモデル

コルブKolb, Davidは図1のような経験学習のモデルを提案している。(7)

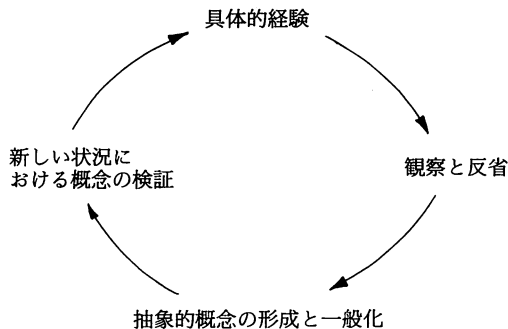


図1 コルブの経験学習のモデル

このモデルにおいては、人間の経験学習は具体的経験から始まって、反省的思考、概念形成、概念の検証という段階を追って進むことを示している。デューイの反省的思考のモデルも概念形成は含まれているから、このモデルは、ある意味で、デューイのモデルを洗練したものであるということもできる。

デューイやコルブの経験学習のモデルにおいて、経験を学問的経験、芸術的経験も含むと考えると、学校とは、教科であれ、教科外であれ、何らかの教育的意味のある経験をさせ、観察、反省的思考、概念形成、経験の統合の機会を与えて、子供たちの成長をはかる場所である。授業の方法とは、それぞれの教科の授業において、教科内容に会い合わせ、観察、反省的思考、概念形成、経験の統合をさせるという営みを組織化する方法に他ならない。

より明確に、教科内容との出会いを組み込んだ経験学習のモデルを検討してみよう。

## (3) シュタイネカー＝ベルの経験学習のモデル

シュタイネカーSteinaker, Norman W. とベルBell, M. Robertは、次のような経験学習のモデルを提案している。(8)

### 1, 出会い (exposure)

私は歌を聞く  
私はそれを楽しむ  
私はもう一度その歌を聞きたいと思う

### 2, 参加 (participation)

私はそのメロディを再現したいと思う  
私は、その歌に私自身の強調点またはスタイルを付け加えたい

### 3, 同一化 (identification)

私は、しばしば、その歌とそのスタイルを繰り返す  
それは今や「私」自身の歌の一つである  
私は「私の」解釈を好む、あるいは、

### 4, 内面化 (internalization)

以上の反応にもとづき、今やそれは私の歌の一つではなく、「私に (me)」である。そして、私は、それを使う機会を思い出す。

その歌詞と音楽は、今や、私だけのもの

### 5. 普及 (dissemination)

私は、他の人に「私の」解釈を用い、経験する機会を与える

私は、あたかも、他の人や「私」が「私」の解釈について感じるように感じなければならないかのごとく感じ振る舞う

シュタイネカーらのこのモデルは、人がある歌を聞いて、それを自分の歌として習得し、他者にそれを教えるようになるまでをモデル化したものである。あげられた例は、歌の例であるが、水泳のしかたでも、絵の描き方でも、学問のしかたでも、一般的にある手本やモデルに出会って、それを自分のものとし、他の人に教えていくようになる過程はこのようなものではないだろうか。このことはある手本や模範を示して教授することも経験学習のモデルで説明できることを示している。

それでは、ヘルバルトの教授過程説は経験学習のモデルで説明し得るかを検討してみよう。

## (4) ヘルバルトの4段階モデル

ヘルバルトは、『一般教育学』(1806)において、生徒の興味は、明瞭、連合、系統、方法、の順を追って発展すること、教授は、一般的に、提示する、結合する、教授する、哲学する、の順序で行われるべきことを提案している。(9)

教師の提示したものを、明確に把握し、それを既知の事柄と関連づけ、体系化し、現実への応用に備えて方法化するわけである。教師の提示した教材に出会うことは、生徒にとって一つの経験である。その意味で、明瞭、連合、系統、方法という4段階は一つの経験学習のモデルとはいえないであろうか。

## 5. カリキュラム構成と経験学習

授業過程は上述のように経験学習のモデルで説明できることは分かったのであるが、このことは、カリキュラムの構成にどのような意味をもたらすのであろうか。

カリキュラム構成を問題とすると、問題となるのは、カリキュラムという概念がきわめて多義的に用いられていることである。

ビーンBeane, James A.らは、カリキュラムの諸定義を次のように分類している。(10)

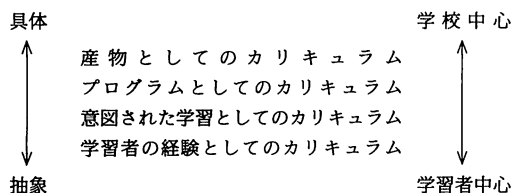


図2 カリキュラムの諸定義の分類

### (1) 産物としてのカリキュラム

「本校のカリキュラムです」といって、学校の課程、シラバス、技能や目標のリスト、使われる教科書、等を書いた文書を渡される。この文書はカリキュラム構成の産物であるから、この文書がカリキュラムでなくてはならない、とする定義である。

この定義においては、我々は、カリキュラムを具体的に明確に考えることができる。

短所は、この定義は、カリキュラムという考えを、このような文書に記述された個別的プログラムやコース・オブ・スタディに限定してしまうことである。また、こうした文書が学校の中で起こり得るすべてのことを記述できることを前提にし

てしまうことである。(11)

### (2) プログラムとしてのカリキュラム

学校がその目的を達成する手段として行う課程を指してカリキュラムという場合である。もっとも狭くとも場合は、学校のコース・オブ・スタディのことである。個々の生徒が選択した結果としての個々の生徒のカリキュラムを指す場合もある。学校の中では、もっとも広く用いられている定義である。

学校の目的が学習であり、カリキュラムがその手段であるなら、学習は決められたコース・オブ・スタディや教室の外でも行われる。プログラムとしてのカリキュラムのより広い定義は、学習が行われる学校のすべての局面を指す。(12)

### (3) 意図された学習としてのカリキュラム

意図された学習としてのカリキュラムとは「学習されるべきもの」「学習されるべき知識、もしくは、内容、技能、態度、行動」のことである。この定義は、産物としてのカリキュラムという定義に比べて明らかにより抽象的である。

この定義の長所は、(1)カリキュラムは産物というよりもむしろ概念あるいは観念となること、(2)その範囲を限定することによって、カリキュラムはより管理しやすくなることである、である。

この定義の短所は、それが、何を学習するか、どのように学習するか、が、別々に取扱われ得る、また、取扱われるべきであると主張している点である。この定義においては、学習が全体としてみられることが損なわれ、カリキュラムの計画が細分化されるようになる。(13)

### (4) 学習者の経験としてのカリキュラム

この定義においては、カリキュラムは、計画された状況の結果であるところの学習者の経験である。この定義においては上述の(1)から(3)までの定義は実際には、カリキュラムの計画に他ならない。カリキュラムとは、計画というよりもむしろ学習者が学習したことである。(14)

ビーンらによれば、これらの4つの定義の関係を図2は表現している。

この図において、定義1はもっとも具体的で、定義4はもっとも抽象的であることを示している。

ビーンらは、こうした整理の後、カリキュラム

計画の原則として、次の6つをあげている。(15)

- 1, カリキュラム計画は究極的に学習者の経験に関連する。
- 2, カリキュラム計画は、内容と課程の両方に関する決定を含む。
- 3, カリキュラム計画は、多様な問題と主題についての決定を含む。
- 4, カリキュラム計画は、多くの集団が関与する。
- 5, カリキュラム計画は多くのレベルで行われる。
- 6, カリキュラム計画は、継続的な過程である。

筆者はこれらの原則の中の1のように、カリキュラム計画は、究極的に学習者の経験に関連する、と考える。

カリキュラムという概念は、1918年以降、経験という概念を用いて語られるようになる。例えば、1918年に出版されたボビットBobbitt, F.の『カリキュラム』では、カリキュラムは次のように定義されている。

「(カリキュラムとは、)成人の生活を構成するものごとをよくなし、あらゆる点において成人があるべきところのものである能力を形成することによって、子供たちと若者がなし、経験する一連の物事のことである」(16)

1935年に出版されたキャスウエルとキャンベルの『カリキュラム構成』では次のように定義されている。

「カリキュラムとは、教師の指導のもとで、子供たちが獲得する経験のことである。」(17)

1918年以前、たとえば、19世紀におけるカリキュラムのとらえ方について、クリーバードKliebard, Herbert M.は、次のように述べている。

南北戦争後のアメリカにおいて、カリキュラムは教科によって構成され、教科は用いられる教科書と密接に結び付いていた。教科書は子供が学校に持参した。授業とは、子どもたちがこれらの教科書を暗唱するのを聞くことであった。今日の意味におけるコース・オブ・スタディはなかった。(18)

クリーバードによれば、ウイスコンシン州の田

舎の学校の状況は、1880年を境として、変わりはじめた。変わるきっかけは、等級制の導入であった。等級制そのものはウイスコンシン州では、1860年代に始まった。1850年代に都市において始まった年齢別集団は田舎の一教室学校では無理だった。等級に分け、各等級において明確な学習プログラムに基づいて教えることには教師は不慣れだった。等級制の概念がカリキュラムについての新しい考え方を要求した。各教科の学業成績の明確な基準が要求された。授業も生徒を一つの集団として教える一斉教授ensemble teachingへと変わりはじめた。かつては学期ごとであった教師との雇用契約が長くなりはじめた。(19)

クリーバードは、このように、等級制が今日のカリキュラムの構造的枠組みを提供したことを指摘している。ではなぜこの時期にこのような教科書を越えたカリキュラムの概念が現れたかについて、クリーバードは、大衆教育の芽生えたこの時期において、その官僚的統制の創造と維持にこのようなカリキュラムは有効な道具であったからである、と述べている。(20)

カリキュラムがピーンらの言うように4つのやり方で定義されていることをどのように考えたら良いのであろうか。筆者はこの問題は、カリキュラム計画は究極的に、学習者の経験に関連する、というピーンらの上げているカリキュラム計画の原則(1)と、今日の意味におけるカリキュラムの構造的枠組みは、等級制によって用意されたというクリーバードの指摘が手掛かりになると考える。

等級制のできるまでのウイスコンシン州の田舎の学校には、実に5才から21才までの生徒が一教室学校に通って学習していた。そこでは、カリキュラムとは教科書のことであった。進歩とは、各生徒の持参した教科書をどれだけ進んだかであった。

等級制が導入されてから、各等級で学習すべき内容が細かく決められ、生徒はそれらの内容を習得したかどうかで進級が決められた。等級制であれ、年齢別学級編成であれ、生徒はある決められた学習内容を習得してから次の級に進んだのである。

1862年のシカゴ市の等級制のコース・オブ・インストラクションは次のように記述されている。(21)

第10級

[初級部門]  
普通課程

通常の事物に関する授業を含む。形、色、花、動物、道徳、作法、について。5—8分からなる授業1日2回以上。

詩と箴言を、一人または他の生徒と一緒に復唱。黒板とウェブの表を読む。文字と発音の両方で綴り字の練習。1日2回以上の授業。6つの表を完成すること。

1から60まで数えること。小石や豆を用いた足し算の簡単な練習。

(以下略)

このようなコース・オブ・スタディは、たしかに、考え抜いた結果として作られたものであるから、それは、一つの産物である。と同時に、それは、生徒にとって、学習プログラムに他ならない。と同時に、生徒にとって、学習すべきものであるから、「意図された学習」に他ならない。生徒は、このプログラムにしたがって学習するのであるから、どのような学習経験をするかは、出会った教師や指導法、同級生によっても影響されるにしても、このコース・オブ・スタディが生徒の学習経験を基本的な内容、枠組みにおいて規定することは間違いない。

このように考えてみると、今日の意味におけるカリキュラムとは、等級制（年齢別集団を含む）を構造的枠組みとし、学習者の学習経験を規定し、管理するところの学習計画案に他ならない。たとえば、それが、官僚的統制の道具であるとしても、このカリキュラムがなければ、等級制の学校は効果的に機能しないのである。

20世紀の学校におけるカリキュラムがこのよう

な意味における計画案であることは、また、次のことを意味する。

人間は誕生して後、様々なものと出会って、経験学習しながら成長する。学校に入ることは、カリキュラムに規定された学問、芸術、等に出会うという経験学習を行う。卒業後は経験学習の連続である。(図3)

カリキュラムとは、学習者の学習経験を規定する学習計画案に他ならなかった。この計画案を立案するためには、学習者の生活、学習者がこれまで学んできたこと、社会的状況、教えようとする学問・芸術の内容、等について、分析、検討を行わなければならない。教育方法とは、一般的に、教育過程の分析、計画、実施、評価という一連の過程としてとらえられる。このことは、カリキュラム研究とは、それ自体が教育方法研究であることを示している。

### (3) カリキュラム計画とディスコース

経験学習の構成要素はある経験をすること、それにもとづいてディスコース（自己対話としての反省的思考を含む）をすることであった。このディスコースはカリキュラムの中ではどのように位置づけられるのであろうか。

カリキュラムは伝統的には、国語、社会、数学、理科、外国語、音楽、美術、保健体育、技術、家庭科、といった教科によって構成される。これらの教科の学習において、教材を介してある教科内容に出会い、ディスコースを行うことで授業が行われる。

このことをアップルビーApplebee, Arthur N. は、次のようにとらえている。

アップルビーによれば、「学問の代表するものは、人類の知識と経験の顕著なる側面についての進行する会話の現在の状態である。(22)」「カリ

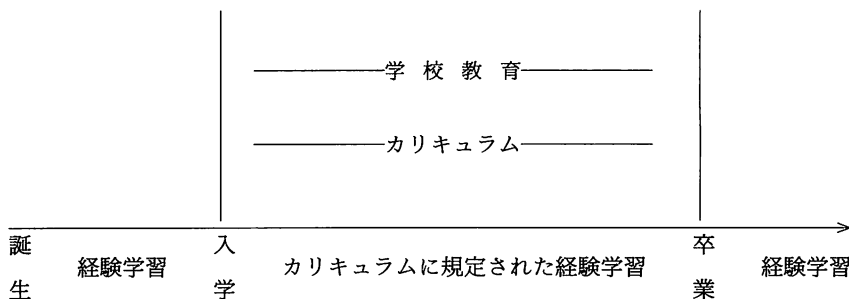


図3 ライフコースにおける学校カリキュラム

キュラムの構成とは、会話のための文化的に意味のある領域の構成である(23)。「教授とは、生徒がこれらの領域の中で会話に参加することをたすけることである(24)」

これらの領域の背景には、言語、芸術、数学、科学、歴史、宗教、といった文化的体系の記号化された伝統がある。この伝統を背景として、カリキュラムの中に用意された領域の中の会話に参加することによって学習者は自分の経験を理解する強力な道具を得る。(25)

アップルビーによれば、「教育一般は、談話の新しい伝統を習得する過程である。これらの伝統は、日常生活の洗練から始まる(26)」。

デューイが経験の洗練といっているところを、アップルビーは、談話の洗練といっている。経験と談話と視点の違いはあるが、教科の学習が学習者の日常生活の洗練を意味するとするところは同じである。

## 5. 経験の分析としてのカリキュラム研究

以上、授業は基本的に経験学習のモデルでとらえられること、カリキュラムの研究もライフコースを経験学習の過程をとらえると、その過程を規定し、管理するところの教育方法の研究に他ならないことを論述した。

それでは、学習者の経験の解釈による分析、理解をカリキュラム研究の仕事であるというポストモダンのカリキュラム研究はどのように位置づけたら良いのであろうか。

ポストモダンのカリキュラム研究の中心にいるパイナールPinar, Williamによれば、伝統的なカリキュラム研究がカリキュラムを競走路という名詞の意味で解釈し、その構成を研究するのに対し、カリキュラムとは、元来、「競走路を走る」という意味であったとし、この「競走路」を走る子供たちの経験、教育的経験を、現象学的、政治学的、神学的テキストと、等として理解しようとする(27)。ここでは、カリキュラム構成の研究に代わって、教育的経験としてのカリキュラムの理解が学問的努力の中心になっている。研究の仕方は、およそ、次のように多岐にわたっている。(28)

- 1, 現象学的, 解釈学的研究
- 2, 民族, 人種, 性, 民主主義, 社会的平等, の視点から研究するもの
- 3, 神学的テキストとして理解しようとするもの
- 4, 環境問題と相互依存の視点から理解しよう

とするもの

- 5, 芸術的視点から理解しようとするもの
- 6, カリキュラム構成の研究

元来、「タイラー原理」の批判から始まったカリキュラムの「再概念化」(reconceptualization)運動がポストモダンのカリキュラム研究と称するようになった背景には「タイラー原理」そのものの批判もさることながら、近代的なカリキュラム構成がタイラー原理に象徴されるような技術的な問題に終始し、近代カリキュラムの前提そのものを問おうとしなかったことに原因があるように思われる。

この意味で、ポストモダンのカリキュラム研究とは、近代カリキュラムの歴史的社会的世界観的前提の批判に立脚して、学習者の教育経験を理解しようとする試みとはいえないであろうか。

ポストモダンのカリキュラム研究者には、ドール, オリヴァー, チェリー・ホームズ, ゴア, スローターのようにカリキュラム構成の研究を行う者もいる。

ポストモダンのカリキュラム研究が理解や批判にとどまらず、展望を示すべきであるとするのは、ジルーGiroux, Henryである。

ジルーは次のように述べている。

「教育者は、批判の言語と可能性の言語の両方を具現しているカリキュラム理論のディスコースを必要としていることを私は論じてきた。民主的な公共文化を活性化し得るような展望を用意しながら、カリキュラムのある定義の仕方から解放するだけではなく、学校や社会が直面している最も逼迫している諸問題に光を与えるような言語である。(29)」

ジルーは、このようにポストモダンのカリキュラム研究は批判だけではなく、可能な展望を提案すべきであることを述べている。

## 7. おわりに

以上、教育方法学は、授業方法の研究も、カリキュラム研究も経験学習を基礎として研究しうることを論述した。生活指導の領域も、人間の生活は学校生活であれ、学校外の生活であれ、経験学習の連続であるから、経験学習を基礎とした教育方法研究の対象となることは明らかである。

## 8. 引用文献

- (1) 拙稿「ラムスRamus, Petrusの『方法』概念に関する一考察」福岡教育大学紀要第43号 第4分冊 1994年 115-127ページ
- (2) 拙稿「授業における経験学習の問題」福岡教育大学教育実践研究指導センター『教育実践研究』第3号 1995年 25-32ページ
- (3) 拙稿「教材単元と経験単元の問題(1)」福岡教育大学紀要 第41号 第4分冊 1992年 99-106ページ
- (4) 以上「ラムスRamus, Petrusの『方法』概念に関する一考察」に基づく。
- (5) 拙稿「教材研究・教材開発の課題」『教材研究・教材開発ハンドブック』福岡教育大学教育実践研究指導センター 1993年 1-3ページにもとづく。
- (6) Dewey, John, *How We Think*, D. C. Heath, 1910, p. 72-78.
- (7) Kolb, David A., *Experiential Learning*, Prentice Hall, 1984, p. 21.
- (8) Steinaker, Norman W. and M. Robert Bell, *The Experiential Taxonomy*, Academic Press, 1979, p. 21.
- (9) Herbart, J. F., *Allgemeine Pädagogik*, Verlag F. Kampf Bochum, 1971, s. 90-91.
- (10) Beane, James A. et al., *Curriculum Planning and Development*, Allyn and Bacon, 1986, p. 34.
- (11) Ibid., p. 29-30.
- (12) Ibid. 30-32.
- (13) Ibid. 32.
- (14) Ibid. 32-33.
- (15) Ibid. 53-56.
- (16) Bobbitt, Franklin, *The Curriculum*, Houghton Mifflin, 1918.
- (17) Caswell, H. and Campbell D., *Curriculum Development*, American Book, 1935.
- (18) Kliebard, Herbert M. *Constructing the Concept of Curriculum of Wisconsin Frontier: How School Restructuring Sustained a Pedagogical Revolution*. 1995年4月に著者から直接受領した手稿。
- (19) Ibid. p. 11-20.
- (20) Ibid. p. 28-30.
- (21) *Graded Course of Instruction for the District School of Chicago, 1862*, in Willis, G. et al. eds., *The American Curriculum*, Greenwood Press, 1993, p. 66.
- (22) Applebee, Arthur W., *Curriculum as Conversation*, The University of Chicago Press, 1996, p. 10.
- (23) Ibid. p. 48.
- (24) Ibid. p. 49.
- (25) Ibid. p. 3.
- (26) Ibid. p. 9.
- (27) Slattery, Patrick, *Curriculum Development in the Post Modern Era*, Garland, 1995. p. 56.
- (28) Ibid. にもとづく。
- (29) Giroux, Henry A., *Curriculum Discourse as Postmodern Critical Practice*, Deakin University, 1990, p. 50.