

[個別論文]

デューイ教育学における「カリキュラムの再構築」

—方法と題材の統一—

松下晴彦*

はじめに

1. 方法の問題
 2. 題材の性質
 3. 仕事と遊び—オキュペーション—
- おわりに—カリキュラムの実現可能性

はじめに

デューイの教育学において、何を教えるべきかという問いは、彼の教育哲学において最も重要な問いであった。この問いは、少なくともミシガン時代のハイ・スクールへの訪問やミシガン州学校長会の設立、全米ヘルバルト協会の設立への協力に始まり、シカゴ大学時代の実験学校の運営(1896-1904)にいたって極めて重要なものとなる。近年、シカゴ大学の実験学校の実践的資料が再考されることにより、そのカリキュラムの編成や構成原理、教授の実際などが次第に明らかにされつつある¹⁾。これらの実践的資料に関するレビューにおいては、改めて、実験学校の最初の2年のカリキュラム—幾分ヘルバルト主義的な傾向にあった—からの漸次的な展開や教師の役割の方向転換—オールラウンド型教師からスペシャリスト型教師への転換—、また異年齢混合集団編成からグループ別集団編成への展開などを再確認することができる。このように、実験学校の実践記録をより整合的に解説したり、そこにデューイが構想した「カリキュラムの構成原理」を読み取ろうという試みは、現代教育に対しても、デューイ教育理論に基づく教育実践のあり方への洞察や指標が得られるのではないかと期待させるものである。

他方、そのような期待に直ちに答えられないのもデューイ教育学の特徴である。デューイ教育学においては、学校教育(生活)は極めて文脈的なものであるはずであり、同様な方法と条件において、二つと同じことは生じないことになっている。従って、予め措定された目的、方法、内容、実践という考え方は、明確に否定される。しかし、だからといって、何らかの一般性が放棄されるわけではなく、知性的に方向づけられた一般的な方法は絶え間なく探究されることになる。特に教授

* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授

については、ひとつのアートであり、目的によって知的に方向づけられた行動の方法であるといわれる。ここにデューイ教育学の理解の難しさがある。本稿の目的は、デューイによるカリキュラムの再構築の試みにおいて、彼が対決しようとしたものと提唱しようとしたものについて、「方法と題材の統一」という観点から明らかにし、デューイ教育学のよりよい理解へと接近しようというものである。

1. 方法の問題

デューイは終生、伝統的なあらゆる二元論—理論と実践、経験と自然、精神（心）と世界などと対決しようとしていたが、その特徴は、カリキュラム論においては、方法（method）と題材（subject matter）の二元論の克服とその統一という姿勢として現れる。すなわち、従来「題材は、自然と人間の世界の諸事実と諸原理に関する、既成の体系化された分類」であり、他方、（教授）方法は「この先行して存在する題材を、精神に対していかにして最もよい仕方で、提示し印象づけるかという配慮」の問題であり、また「精神が、題材を獲得し、保持するのを容易にするように、精神に対し外部から働きかける配慮」の問題だとされてきた²⁾。つまり、題材と方法とはそれぞれ独立した領域にあると考えられてきたのである。

これに対し、デューイは、いかなる学問の題材も秩序立って組織化され、知性の影響を受けており、それ自体が方法化されており（methodized）、また方法そのものであると主張する。つまり、方法は、題材から独立しては存在しないのである。例えば、体系的な知識の一部門としての動物学は、動物についての日常的なばらばらの事実について、注意深い観察を経た後に、観察や記憶、更なる探究の助けとなるように整理した後に、それらを示すものである。それらは、学習の出発点ではなく、完遂（consummation）となっている。こうして、方法とは、題材を最も効果的に利用できるようにするための題材の整理（arrangement）のことだといわれ、また方法は、決して題材の外部にあるのではないと主張されるのである³⁾。

それでは、題材を取り扱う人間（学習者、探究者、教授者）の視点からは、方法はどのように映るのであろうか。やはり同様に、それは外的なものではないという。私たちは、往々にして行為の仕方を区別して、それ（方法）だけを論じる傾向にあるが、行為の仕方（方法）とは、題材の処理の仕方（way-of-dealing-with-material）としてのみ存在する。方法は、題材に対立して措定されるものではなく、望ましい帰結に向けて題材を効果的に方向づけることなのである。人が食事をしているとき、その人は食べ物を食しているのであり、その行為を、食べることと食べ物とに分離したりはしない。またある人がピアノを弾いているという場合、その行為をピアノがしたことと自分がしたこととに区別する必要は感じないはずである。やってみたこととその結果を被る事柄との関連についての認識という経験は、同じひとつのプロセスにすぎない。人の意識においても、方法と題材の分離は存在しない。これは、無条件に没頭できる仕事（work）や遊び（play）にもみられる現象である。

ところが、私たちは、単に経験するのではなく、それについて省察する段になると、否応なく、私たち自身の態度と、その態度を保ちつつ向けている対象とを区別するのである。経験についての省察によって、経験されたものと経験すること（方法）との区別が生まれ、さらにそれらが別々の

実在における分離とみなされるに及んで、行為の統一性は崩れることとなる。もはや、思考の上での分離とはみなされなくなり、これが教授における題材と方法の二元論の起源となる。

それでは、ひとつの経験、行為が分離され、方法と題材へと実体化されることの直接的な弊害とは何であろうか。デューイは方法を題材から分離することの四つの弊害をあげている。第一は、教師教育などにおいて、「教授法」が、教師自らの知的な観察の表現というのではなく、教師に命令的に勧告されるものとなるという点である⁴⁾。教育科学一般、また教師教育などでは、実践のための一般化された法則や方法が希求されてきた。いったんそのような法則が確立されると、方法はそのような状況にも一様に適用されるべきであるかのように捉えられていくのである。デューイにとって一般化は直ちに否定されるものではないが、それが具体的な状況と条件に適用されるとき教育者の反省的で知的な使用が伴っていなければならないのである。

第二は、方法と題材との本来の関係が欠如している場合に人為的な手段が用いられるという弊害である⁵⁾。教師は、しばしば、生徒を単にエキサイトさせたり、面白がさせたり、不面目な結果が起らないようにと仕向けたり、また脅すことで関連のない題材への関心を引き起こすというような手段に訴えることがある。

第三の弊害は、学習行為そのものが直接的で意識的な目的とされることである⁶⁾。学習活動が首尾よく遂行されるためには、その目的や帰結が予め明確に特定化されるべきだと考えられがちである。ところが、デューイにとって、学習とは、子どもの衝動をベースに快活な活動の結果として生じるものである。子どもは意識的に自分が何かを学ばなければならないのだと取って注意を払うべきではなく（その時、題材は単に学習されるべきものになる）、子どもは活動に従事（没頭）し、そのプロセスにおいて学ぶ（べきな）のだといわれる。デューイがここでイメージしているのは、よちよち歩きの幼児が歩行や会話を学習するときのプロセスであり、これを学校における学習活動のモデルと考えたといつてよい。幼児は意識的にそのような学習のための学習をしようとしているわけではない。むしろ衝動が先立ち、周囲の大人はそこに表出の機会を与えているにすぎない。学習は、その帰結が漠然と予期されているに過ぎないような快活な活動の副産物として生じているのである。

第四の弊害は、学習者が直接問題に取り組み、有望と思われる方法を実験し、生じる結果によって識別することが促進されるのではなく、従うべきひとつの固定した方法が存在すると考えられてしまうことである。教師教育では特に、教授活動を首尾よく導くための、注意深く慎重に処方された（教授）方法として理解され、提示されてしまう。デューイは、「教授理論を、教授活動において従うべき手順や模範を教師たちに与えるものとみなす考えほど、教授理論の評判を落とすものはない」と酷評している⁷⁾。

この第四の弊害に対してデューイが提唱する（教授）方法とは、「あるアートの方法であり、つまり目的によって知性的に方向づけられた行動の方法」であるという。但し、芸術（ファイン・アート）の実践は、即興的なひらめきというようなものとはほど遠いといつて加えている⁸⁾。芸術家は、何かしら神秘的な内面に従うと思われがちだが、むしろ題材や道具、技法について徹底的に知り尽くし、また自らの試みの進捗を精査し、何が成功し何が失敗なのかを知ろうとする。「既成の諸規則に従うべきなのか、それとも生来の才能や一時のひらめき、方向づけのない「労苦」を信頼する方

法を選ぶのかといった二者択一の捉え方は、あらゆる芸術の手順と矛盾している」⁹⁾のである。確かに、教授方法も含めて、あらゆるアートには生まれつきの才能がある役割を果たすこともあるが、そうした才能も一般的な方法に従う必要がある。デューイのいう一般的方法とは、具体的に何がなされるべきかを特定化するものではないが、個人の創意や独創性を補強するものとして、芸術家の才能やアートの伝統的な形式や文脈的な諸要素によって媒介されるべき一連の行動を示唆するものである。一般的方法は知性を通じて作用するものだという場合、デューイが好んで引き合いに出すのは、臨床医の行動である。臨床医の場合ほど既に確立された診断や治療方法についての知識を重大なものとして要求されるものはない。しかし、結局、個々の事例は似ているだけで、全く同一ということはない。現存する実践例は、どんなに権威づけられていても、それを知的に用いるためには特定の患者の危機に適応されなければならない。状況に対処するときの臨床医独自の態度（個別の方法）は、一般的方法（原理）に従属せられるのではなく、一般的方法によって促進され方向づけられるのである。

一般的方法に関するデューイの微妙な定義づけは、彼のヘルバルト主義との対決において理解する必要がある。ミシガン大学時代のヘルバルト主義への関心や1892年のNEA年次大会における全米ヘルバルト協会の設立など、デューイにとってヘルバルト主義は教育への関心の契機となっている。しかし次第に、ヘルバルト主義における有名な五段階説—導入、提示、比較と対照、一般化、適用—は、機械的でどこちない既成の諸規則でしかないと思えるようになる。特にシカゴ大学時代の「教育哲学講義」では、既成のシーケンスという考え方は不必要な硬直性であり、「迷信」ですらあると論及している¹⁰⁾。代わりにデューイが提唱する一般的方法とは、（既成の規則が行為への直接的な指針であるのに対し）目的や手段に関して啓発することを通して間接的に作用するのであり、外部からの命令に一致することを通してではなく、知性を通じて作用するものなのである。ここには教師による創造的な関わりが期待されている。

2. 題材の性質

教育者の仕事は、学習者の反応を刺激し、その過程を方向づけるような環境を提供することである。教育者がなし得るすべてのことは、この刺激を加減し、反応ができるだけ望ましい知的・情緒的の性向をもたらしようにすることである。そして、学習対象（studies）、つまり、カリキュラムの題材が、この環境の提供に密接に関わっている。デューイによれば、この題材は「以前の経験の中から沈殿した意味の集積を体現したもの」¹¹⁾であるはずである。ところが、通常理解されている題材とは、数学や、歴史、文学、理科といった教科の内容である。これらの教科内容は、日常経験にその起源をもつものであるが、論理的・整合的に秩序づけられた知識の形式に他ならない。これらは子どもたちの直接的で生き生きとした経験とはますますかけ離れたものとなっている。教育者とカリキュラムの課題（役割）はこれらの間の絆を復活させ、関連性をもとめることである。そうでなければ、題材は単に知識それ自体のための知識として存在するかのようにみえるし、また学習（studies）は、いかなる社会的価値とも関係なく題材そのもののために修得する行為にすぎないかのように思われてしまうのである。

デューイにとって題材とは、人間の目的を遂げるための手段であり、所有の対象というより資源

である。複雑化した社会では、カリキュラムにおいてすべての題材が、人間の営みという文脈で扱われるのは困難であるが、子どもに対して人間の経験との関わりなく学習されるべき何かとして提示されるのであれば、その場合の題材、学校知識は、単なる静的な事実の集積となってしまう。この学校知識の性質に従順であれば、子どもはテストや復習においてはその種の知識を復唱して見せるであろうが、学校生活が過去のものとなればたちどころにそれを放棄してしまっても不思議ではない。「分数のできない大学生」もより従順な学習者であったわけである。デューイは次のように述べている。「農夫や船乗りや商人、医者や実験室の実験者の生活には決してみられないのだが、教育においてのみ、知識は行為を離れて第一義的に情報の集積を意味するのである」¹²⁾。このような状況では、生徒の唯一の問題は、学校での目的のために、復唱や進級のために、この奇妙な世界を構成している諸部分を学ぶことなのである。デューイが告発する、学校をめぐる諸条件は現代も変わっていないといえる。

他方、デューイ的な題材概念の理解を困難にしているのは、題材がますます人間の生活状況—デューイのいう食事の準備、シェルターの建設、衣類の発明など—との関連性のないまま希薄で抽象的なものとして私たちの考え方の中に浸透してしまっていることである。かつて直接的に有用であったものが、現前から姿を消している。但し、デューイが学校環境において再構築すべきだと提唱した題材と人間の目的との関連性は、それが個々人の生存のために必要だからというのではなく、それが知識と人間の問題との正味の関係性を再構築するための手立てを提供するからだというものである。

いずれにしても学校においては、伝統的に題材とは、学ぶべき何かとして提示されている。今日若年の人たちが数学や政治、歴史について恐ろしく無知だという場合、それは彼（女）らが学校でそうした領域での基礎的知識を身につけられなかったというのではなく、それはデューイのいう「グラッドグラインド的な事実への執着」¹³⁾が学校の側にあって、学校知識が学習者の経験との関係を無視するからであり、また彼（女）らはそうした学校知識を拒否するためなのである。

題材の諸性質を正しく理解するための理想的な形式として、デューイは科学を取りあげている。それは、科学の日常的な人間経験との連続性を強調するためではなく、むしろ科学の諸性質が人間の誤った傾性を矯正してくれるからという理由によるものである。訓練されていない心（undisciplined mind）は、中途半端を嫌い知的逡巡を嫌う傾向にあり、逆に（むしろ）すぐに断定したがる傾向にある。これに対し、科学は懐疑から生まれる。科学においては真理は、たとえ実験とテストの結果であっても常に試験的で暫定的なものに留まる。学校の教科としての科学の価値は、その成果にあるのではなく、科学が子どもたちに科学的精神を導入することにある。科学的精神とは、人間の行為の帰結を（失敗した場合）運の悪さや状況の不利のせいにしりせず、行為の客観的な帰結（資料や思考の不正確さ）について直接的に省察することに向かわせる。「科学は、（人間の）こうした自然の傾向（propensities）とそれから生じる害悪に対して人類を守るセーフガードを具現している」¹⁴⁾。このように、デューイにとって、科学とは人間がもつ自然な傾性を拡張したり洗練化するのみならず、それらの矯正としての役割を担っていると解されるのである。

3. 仕事と遊び—オキュペーション—

1896年にシカゴ大学に実験学校が創設された当時、G.S. ホールらによる学習者の興味に基盤をおくカリキュラムと、W.T. モリスらによる学問的知識を強調するカリキュラムとがそれぞれに提唱されていた。デューイがもとめたのは、これらの対立する考え方を仲裁するというよりむしろ再構築できる（結果としてどちらの問題をも解消するような）カリキュラムの構想であった。

デューイ実験学校の最初の2年間のカリキュラムはヘルバルト主義的だったといわれる。すなわち、題材は人類史の初期のものから選ばれ、次第に現代へと進んでいくという年代記的な編成であった。ヘルバルト主義のカリキュラムは、当時広く受け入れられていた科学的原理「個体発生は系統発生を繰り返す」（個人の発達は人類の発達に従う）に基づいていた。そこで人類史の中に特定の歴史的段階を認めると、個別の子どもの発達の中にも併行した段階を見出すことになる。ヘルバルト主義者は、ここから文化史的段階（culture epochs）論を構成し、これを、何を教えるべきかを決定する科学的基盤としたのである。そこで、例えば人類史に未開の段階を認めると、それに相応する子どもの発達段階（未開的な傾性、思考、興味）が想定されることになる。H. クリバードによると、当時、詩人ロングフェローによる先住アメリカ人Hiawathaについての詩が盛んに使用されたといわれる¹⁵⁾。同様に遊牧段階や農耕段階が選ばれたが、いずれにしても文化史的段階と子どもの発達段階との間に想定された対応が、教授内容の選択の鍵になると考えられたのである。

この考え方が当時根強かったことは、デューイ自身も1899年の「教育哲学講義」でそれを取りあげていることからわかる。デューイは「人類が特定の発展段階を経たという事実だけでは、子どもがその段階を通過するとかその経過を強調するべきだということを推論する充分な根拠とはならない」と反駁している¹⁶⁾。しかし、より正確に言えば、デューイは、歴史的段階が、学問的知識に具現されているような人類の経験と学習者の経験とを関連づける鍵だという考え方（文化史的段階論）は否定しているものの、両者を関連づけるという考え方そのものは否定していないのである。文化史的段階論は放棄したものの、デューイにおいてはその問題に 대응するものとして、ある歴史的系列は保持されたのである。すなわち、文化史的段階論に代わって提唱されたものとは、デューイがオキュペーションと呼ぶことになる基盤的諸活動である。デューイのカリキュラム論では、知識がこの活動から漸次的に組織立てられ洗練化されている仕方が課題（テーマ）となるのである。クリバードは、この点について、デューイが、文化史的段階形式による歴史の反復説に代えて、組織立てられた知識の進化の再構築論を指定したのだと表現している¹⁷⁾。

オキュペーションはデューイのカリキュラム論で最も重要な概念となる。というのも、オキュペーションがカリキュラムの中に編成されることにより、組織立てられた知識の源泉の再編成が可能となるからである。こうして、実験学校においては、庭仕事や料理、クラブハウスの建設、衣類の制作などの活動がオキュペーションとして導入されたのである。オキュペーションという語は職業を含意させるが、それは経済的な価値や実践的な目的から導入されたものではない。デューイは「庭仕事は、将来庭師になる準備のために教えられるとか快適な余暇の過ごし方として教えられるのではない。それは、農業や園芸が人類の歴史の中で占めてきた位置や現在の社会組織において占めている位置についての知識へ近づく手段を提供するのだ」と説明している。しかも、そのような

知識は、植物学のような特殊な学問に属する題材ではなく、生活に属するものとなり、さらに、土壌や動物の生活や人間関係の諸事実との自然な相互関係をもつものとなるのである¹⁸⁾。庭仕事の事例は、他の事例、木工や料理、その他すべての題材にもあてはまる。

他方、デューイが注意を払っていたのは、こうした活動が教育をより実用的なものにするとか、単に面白くするといった考え方に結びつかないようにすることである。「教育者にとっての問題は、次のような方法で生徒たちを活動に従事させることである。つまり、手工技術や技能の効率が獲得され、後の有用性の準備となるだけでなく、その仕事の中に直接的な満足が見出され、しかもそれらが教育に、つまり知的な諸成果と社会化された性向の傾性に役立つようにするというような方法である」¹⁹⁾。

デューイの慎重な論述にもかかわらず、カリキュラムへのこうした活動の導入は、単なる遊びや子どもの直接的な興味の喚起と結びつけて受けとめられがちであった。誤解を招くもう一つの要因は、デューイが遊びと仕事を対立概念として捉えず、むしろそれらの同質性を主張したことにもある。「両者はともに、意識的に心に抱かれている目的と、望まれている目的を実現するためにデザインされた素材とプロセスの選択と適用を含むのである」。両者の違いは、持続時間の違いであり、強調の違いがあるだけだといわれる。一般的に指摘されるような、遊びにおいては、その活動が将来の結果をもつものではなく、それ自体が目的であるという見解は誤解である。デューイによれば、仕事と同様に、遊びにも将来への見通しが存在し、予想されるものによって現在の活動が方向づけられるということがある。要するに、遊びは、継続的な一連の動作に目標を与えているような指導的な観念という意味での目的をもっているのである²⁰⁾。

対立概念としての遊びと仕事という捉え方の克服は、デューイが終生取り組んでいたあらゆる二元論の解消という企図の一つであったともいえよう。カリキュラムへの能動的なオキュペーションの導入は、一連の行動を予期し遂行する際に知識がいかに機能するのかを示すことにより学校を真に知性的なものへと転換することにあつたが、一般には、学校生活を単に楽しくするものとして受けとめられた。さらにもう一つの誤解がある。それはデューイのカリキュラム論において、オキュペーションが、単なる出発点ではなく、終着点として捉えられたことである。デューイにとって、終着点は、組織立てられた学問的知識である。学年を重ね知的な成熟を経るにつれて、オキュペーションへの直接参加は減少し、組織立てられた文化の知的資源に強調点がおかれるようになる。デューイの最後の教育論の著作、『経験と教育』には、「題材の革新的な組織化」という章が設けられているが²¹⁾、ここには、デューイのカリキュラム構想が、学問に具現化されているような、洗練化され論理的に組織立てられた知識へと接近していることが示唆されている。

おわりに—カリキュラムの実現可能性

シカゴ大学の実験学校における実践とデューイ自身の著作を通しての教育論の展開は、アメリカはもとより日本をはじめ、世界中の教育実践に大きな影響を及ぼしたと考えられがちである。ところが、デューイのカリキュラム論をはじめ彼のアイデアを精査すれば、少なくとも実践に関しては、デューイの現実的な影響はほとんど取るに足りないといつてよい²²⁾。本稿で言及してきたデューイのカリキュラム概念は、伝統的な方法や題材、その他教師教育に関わる処方などとはことごとく対

立する概念である。第一に、現代でもカリキュラムにおける教育内容は、既成の知識を学校知識としていかに編成するかという捉え方に基づいている。教育方法は、首尾よく遂行されるはずの法則やルールとして提示されがちである。第二に、学校と生活との関係性は、デューイの捉え方とは異なる職業教育の考え方、将来への準備としての教育として捉えられ、論じられる傾向にある。今日のような経済的な不安の状況ではますます学校教育は、子どもたちに特定の職を得るための手段と準備をその任務とみなされているのである。

概してデューイが提唱した教育的なアイデアは、現存する多くの学校教育の構造とは相容れないものだといえよう。デューイ自身はこの点をよく理解していた。例えばNEAの第40回大会の演説で、次のように述べていた。すなわち、クラスにおける子どもたちのグループ分け（の仕方）、学年編成、コース・オブ・スタディを策定する機構、それに実効性を与えるやり方、こうした学校に関する構造的諸特徴が、教育者の側も含めて、システム全体をコントロールしているのだと指摘していた²³⁾。たとえ最善のアイデアであろうと、システムの機構全体が外部の何かを維持しようという場合には、実行は困難だということである。現代のような（例えば学力テストの向上をめぐる）教師と生徒の双方に対する報酬と罰のシステムが、テストのための事実的な知識の再生産と共鳴して作用するような状況では、デューイが提唱するカリキュラムが成立するようなチャンスはほとんどないといってよい。しかし、それでもデューイの教育論を学ぶ意義があるとすれば、それはデューイの実践への現実的な影響力というよりも、私たちの時代に、実際の学校教育が慣習的に概念化され実践化されているときの仕方への根底的な意味での真の挑戦となっているからなのである。

【註】

- 1) 具体的には、シカゴ大学付属図書館、Joseph Regenstein LibraryのSpecial Collection Research Center所蔵の3種類の資料である。すなわち、『大学広報』(University Record)に掲載されたSchool Report, Reports of the University Elementary School, The University Elementary Schoolであり、『初等学校記録』(The Elementary School Record)であり、最後に『シカゴ大学附属実験学校教師レポート』(The University of Chicago Laboratory Schools Work Reports 1898-1934)である。これらの紹介、先行研究のレビュー、また特に『初等学校記録』に関する解説は以下の文献に詳しい。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年。
- 2) Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, New York: The Free Press, pp. 165-166.
- 3) Ibid., p. 166.
- 4) Ibid., p. 168.
- 5) Ibid., p. 169.
- 6) Loc. cit.
- 7) Ibid., p. 170.
- 8) Loc. cit.
- 9) Loc. cit.
- 10) Dewey, J. (1899/1966). In R. D. Archambault (Ed.), *Lectures in the philosophy of education: 1899*. New York: Random House, p. 333.

- 11) Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* , p. 180.
- 12) Ibid., p. 185.
- 13) Ibid., p. 187. グラッドグラインドは、チャールズ・ディキンズの小説『困難なご時世』の主人公の名である。事実の詰め込みを唱道する学校長として登場する。
- 14) Ibid., p. 189.
- 15) Kliebard, H. M. (2006). "Dewey's reconstruction of the Curriculum: From Occupation to Disciplined Knowledge," in Hansen, D. T. (Ed.). *John Dewey and Our Educational Prospect*. Albany: State University of New York, p. 123.
- 16) Dewey, J. (1899/1966). In R. D. Archambault (Ed.), *Lectures in the philosophy of education: 1899*. p. 203.
- 17) Kliebard, H. M. (2006). "Dewey's reconstruction of the Curriculum: From Occupation to Disciplined Knowledge," p. 124.
- 18) Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* , p. 200.
- 19) Ibid., pp. 196 – 197.
- 20) Ibid., p. 203.
- 21) Dewey, J. (1938). *Experience and Education* , New York: Collier Books.
- 22) Kliebard, H. M. (2006). "Dewey's reconstruction of the Curriculum: From Occupation to Disciplined Knowledge," p. 114.
- 23) Dewey, J. (1901). "The Situation as regards the course of study," *Journal of the Proceedings and Addresses of the Fortieth Annual Meeting of the National Education Association* , pp. 337 – 338.