

デューイのカリキュラム論

甲斐進一*

John Dewey's Theory of Curriculum

Shinichi KAI

はじめに

現代アメリカのカリキュラム研究の第一人者であるクリバード（Herbert M. Kliebard）は、デューイ（John Dewey）の見解がアメリカ教育に大きな影響を与えたという広範な信念が存在しているが、デューイの見解は実践においてのみならずカリキュラム理論としても実際は無視されてきたと考えている。クリバードは、このような実情を憂えてデューイ研究の必要を以下のように論じている。「事実、カリキュラムに関するデューイの観念の多くは、伝統的实践に対してのみならず、カリキュラムの指導的改革者の多くが推進するように努めたことに反していた。デューイの教育哲学は研究されるべきであり、しかも真摯に研究されるべきである。その理由は、彼が教育界の強力な主動者であり扇動者であった、あるいは、彼がアメリカ教育の行く末を何はともあれ予期したというあいまいな意味からではない。その理由は、彼の観念の統合性と彼の観念が彼の時代のみならずわれわれの時代においても、教育が伝統的に概念化され、実践される方法に対して桁はずれた挑戦を行っているからである。」¹⁾

デューイは次のように言っている。「為すことが、観察、情報の獲得、建設的な想像力の活用を要請するように取り計らう一方、何かを為す際に、自然な活動的傾向性を十分発揮させられるように教育を組織することは、社会的条件を改善するために最も必要のあることである。英知を用いることなく、上辺だけの仕事を効率的に達成しようとする訓練的实践と本来究極的目的であると想定される知識の蓄積との間で迷うことは、教育が現在の社会的条件を最終的なものとして受け入れ、それによって、社会的条件を恒久化する責任を引き受けることを意味する。学習が目的的活動の英知的な遂行と関連して生じる事を目指して、教育を再組織化することは、遅々たる仕事である。教育の再組織化は、一度に一步ずつ、漸進的に為されることができないに過ぎない。しかしこれは、一つのエデュケーションを名目上受け入れて、実践において他の教育哲学を適用する理由にはならない。」²⁾

したがって、デューイは、彼のカリキュラム論において情報、教材を軽視することは決

* 教育学部 子ども発達学科

してなかった。しかし、バグリー（William C. Bagley）は、「25年前のデューイ氏の『明日の学校』の評論において、私は、その理論に内在するものとしての人類の経験に対する不信と個人主義の崇拜に対して注意を促した。」³⁾とデューイを批判している。文化的リテラシーの提唱者ハーシュ（Eric D. Hirsch, Jr.）も「デューイは象徴の形態における情報の積み上げを軽蔑するという重大な過ちを犯した。」⁴⁾とデューイを批判している。これらの批判は正当なものと考えられるか。本稿は、デューイのカリキュラム、教材について、隠蔽的カリキュラム論及び「為すことによって学ぶ」論の角度から考察し、保守主義者の批判の妥当性を吟味することとしたい。

1 デューイの隠蔽的カリキュラム論

デューイは教材をフォーマル（意図的）な教育の教材とインフォーマル（偶発的、無計画的）な教育の教材とに区分する。デューイにとって、フォーマルな教育の教材は次のような特色を持っている。

「教育者が音楽について知れば知るほど、子どもの未完成の音楽的衝動の可能性をより認知することができる。組織された教材は、生徒たちの経験と同様——生徒たちの経験と同じ世界、類似した力、必要に関与する成熟した経験——の豊かな成果を表示する。それは、完全、無謬の英知を表示しないが、しかし、それは、少なくともいくつかの点で、現存の知識、芸術作品に具体化される達成物を超えるかもしれない新しい経験を促進するために手元にある最善のものである。」⁵⁾

「民主的社会は、その維持のために、幅広く人間的である規準の研究のコースの形成の自由に特に依存する。民主主義は、教授の教材を選択する際の主要な影響が、大衆のために狭く考えられた功利的目的と少数者の高等教育のための専門的に教養ある階級の伝統である場所では、繁榮しない。初等教育の“エセンシャルなもの”が機械的に取り扱われる3R'sであるという概念は、民主的理想の実現のために必要とされるエセンシャルなものについての無知に基づいている。無意識のうちに、その概念はこれらの理想が実現できないと仮定する。……ある量の筋肉の器用さを伴った、読み、書き、綴り字、計算の機械的な能力、すなわちエセンシャルなものは、この種の人生（金銭的報酬のための他者の支配下の人生）に多数者を備えさせるためのものであり、この目的のためのみである。そのような諸条件はまたリベラルと呼ばれる教育を非リベラリティで汚染する。それらは共通の人間性の最深の問題に関心を持つことから生ずる啓蒙と訓練の機能を果たさないという犠牲の上でもたらされる幾分寄生虫的傾向の教養を伴う。教育の社会的責任を認識しているカリキュラムは、問題が協同生活に適切であり、観察と情報が社会的洞察と興味を発展させる念入りに計画される状況を提示せねばならない。」⁶⁾

したがって、デューイにとって、フォーマルな教育の教材は、現存の生活の意味をもたらすものであり、新しい世代へ、適切に伝達されるために、選択され、定式化されたものである。しかし、現在の学校において、教材そのものが価値あるものとして、未成熟な者の経験を豊かにする機能が無視される形で取り扱われている。

ページ（Reba N. Page）は、デューイのこの指摘を、隠蔽的カリキュラム（hiding curriculum）論として重視している⁷⁾。

「デューイに従えば、学校の授業の主要な危険要素は、学校の学習の教材を社会集団の習慣や理想と関連させる絆が包み隠されることである。

学校知と社会との間のこの分断が生じるとき、二つの有害な結果が続く。第一に、そして最も重要であるが、学校の明白なカリキュラムが、隠蔽的カリキュラムになる。学校が学校科学あるいは学校文学を提示するとき、学校は若者に知識の価値を知らせない。……要するに、隠蔽的カリキュラムを提示されて、学校における生徒たちは、自分たちとすべての人びとが気まぐれな世界でよりよく進歩する際に依拠する資源としてではなく、単に学校の話題としてのみ知識を考えることを学ぶ。

最近何十年かの間に非常に学問的注意を占有してきた“ヒドン・カリキュラム”についてデューイがここで話していないことは指摘する価値がある。……どちらかというところ、デューイは、フォーマルな、明白なカリキュラム——3R's、社会科、代数、われわれが時々アカデミックな内容知識と呼ぶもの——についてここで語っている。そして、彼の主張は、もし学習が人道的というよりも単に学問的であるなら、すべての生徒たち——恵まれない者とともに恵まれた者、低得点の者とともに高得点の者——が学習から見捨てられる。なぜなら、生徒たちは、人間が日常生活の特定の問題——たとえば、月を理解し、その美を共有する——に取り組むとき構築し、活用する現実的で、重大な資源として知識を考えないであろうからである。さらに、隠蔽的な、フォーマルなカリキュラムは、“ヒドン・カリキュラム”の作用と効果を悪化するのみであろう。なぜなら、もし、学校知から見捨てられるなら、生徒たちは彼らの必然的に限定された個人的、家族的、仲間的、通俗的資源に向かうと考えられるからである。そのとき、生徒たちが学校へ持ち込む学校知から識別された社会的資源は、学校の成功より一層影響を持つであろう。」⁸⁾

ページは、経度 (longitude) の事例で知識の社会的意味を説明している。18 世紀の人々にとって、航海はさいころを振って進むようなものであった。経度についての確実な知識の欠如は、人的、経済的に大きな出費をもたらし、1714 年に英国王は、経度に関する確実な知識を提供した人に、1200 万ドルの賞金を出した。したがって、経度は社会的側面と知的側面の両面で問題であった。しかし、経度が学校で教材として提示されるとき、地理学で取り扱われる。これは、過去のみならず、現在においてもなお生死に関わる問題として提示されない。

デューイは、現在の学校の教材が次の特色を持つとみなしている。1 上辺のみをなぞる授業となっている。2 学校知そのものを価値あるものと扱っている。3 社会階級とカリキュラムの関係を無視している。

デューイにとって、カリキュラムの教材は、特定の社会階級に益するようなものであってはならず、多様性と共通善に基づく人間的カリキュラムを反映するものである必要がある。

「要するに、フォーマルな教育が学校カリキュラムと社会的理想、実践との間の絆を偽り、包み隠すとき、若者は、人間が歴史を通して蓄積し、われわれが生存のために依存し続ける知識によって心を動かされることなく、かつそのような知識を軽蔑しさえする。彼らは、学校において、学校知とそれが翻訳する文化遺産が、神秘的で、無益で、無意味であることを学び、彼らの仲間集団、家族あるいはメディアの教材のようなインフォーマルな教育におけるより魅力的な、しかし限定された教材に目を向ける。」⁹⁾

ページは、現在アメリカのフォーマルなカリキュラムが、現在と過去の経験の拡大と統合に寄与し、集団生活の民主的様式の実現に努める役割を果たしていないという意味で、隠蔽的カリキュラムとなっていると主張している。アップル（Michael M. Apple）やジャクソン（Philip Jackson）は、ヒドン・カリキュラムを問題にした¹⁰⁾。彼らは、教えていることを明言しないが、結果的には生徒の生き方、考え方に影響する文化を伝達する学校の役割に注目した。ヒドン・カリキュラムから学ぶ子どもたちは、社会、学校及び文化の現状を容認することを学ぶ。デューイは、民主主義社会の維持と発展にとって重要な見解を子どもたちに積極的に提示することの必要を強調し、これが果たされない現状のカリキュラムを批判したとすることができる。

レイウィッド（Mary Anne Raywid）は、ヒドン・カリキュラムなどを通しての浸透（osmosis）としてのインドクトリネーション批判を通して、デューイの隠蔽的カリキュラム批判を擁護する主張を展開している。

「生徒のために知的自由を最大にすることは教師の課題の根幹である。しかしながら、これは、幾人かの者が考えたように、解答は幼いものに知的自由を認めるために彼らに何かをティーチすることを控えることを意味しない。これは、極端な許容主義の誤りであり、さらに近年の自由のために教室の中の若者よりも世界の中の若者を考える脱学校論者の誤りである。世界もまたインドクトリネートする。すべての環境と活動がそれ自身のヒドン・カリキュラムを携えている。若者を世界に委ねることはもっぱら社会化ないしインドクトリネーションからなる教育を受けるように宣告することであるかもしれない。もし、教室にインドクトリネーションの危険があるとしても、教室はまた、インドクトリネーションの問題を認知し、それに対処する人びとを準備するための、さもないと、時間、空間、環境によって押し付けられる限界を超越するための、われわれが知っている最善の環境を提供する。多分、われわれの最良の指針は、フォーマルな教育が個人の思想の自由の組織的拡大へ献身すべきであると主張することである。われわれがインドクトリネーションについて学んだことは、知的自由が不可能であること、及び学校が知的自由に有害であることを暗示しない。反対に、それは本当に自由であるすべての者のためにフォーマルな教育が絶対必要であるという見解にさらなる弾みを与える。」¹¹⁾

レイウィッドは、このような浸透としてのインドクトリネーションを回避する手段として、問題解決のアプローチ、探究的アプローチのような生徒の意思決定的プログラムによる生徒自身の結論、解答を探究させることと、論理的推理のルールを内面化させることを重視している。このような手段を可能にするカリキュラムは、少なくとも隠蔽的カリキュラムでは不可能とすることができる。

2 デューイの「為すことによって学ぶ」論

デューイのカリキュラム論の特色は、簡潔に、為すことによって学ぶ（Learning by Doing）と表現される。この立場は、教材をどのように捉えているか。デューイは1928年の論文「進歩主義教育と教育科学」で次のように述べている。

「進歩主義学校は、個人性を尊重する。時々、教材の秩序ある組織化が生徒たちの個々の性格の必要に敵対すると考えられるように思われる。しかし、個人性は、発達するもので

あり、連続的に到達されるものであり、直ちに既成のものとして与えられるものではない。それは、生活史において、連続的な成長においてのみ発見されるものである。いわば、それはキャリアであり、人生の特定の断面で発見可能な事実ではない。教師たちが、子どもたちの特殊性、好き嫌い、弱点、失敗等について心配しながら、個々の子どもたちについて騒ぎ立てることは、まったく可能である。その結果、教師たちは、真の個人性を認知できず、実際、個人性の力に対する信仰を示さない方法を採用する傾向がある。子どもの個人性は、所与の瞬間に個人が為すことや意識的に好むものの中に、発見されえない。それは彼の関係的活動の連続においてのみ発見されうる。欲求と目的の意識化は、あるかなり延長された活動の連続の終結を志向する場合にのみ真の意味で達成されうる。結果としては、漸進的に成長する統一的オキュペーションあるいはプロジェクト内でまとめられた一連の連続的行為を通して達成される教材のある組織化は、真の個人性に対応する唯一の手段である。組織化は、個人性の原理に敵対することとは程遠い。」¹²⁾

このように、デューイは、子どもの個性の重視が、関連的活動の連続であるオキュペーションあるいはプロジェクトへの子どもの関与を要請し、オキュペーション内での教材の組織化を排除しない、と主張している。

「かくして、個々の子どもたちについての思考へ時々進むエネルギーの多くは、ある価値ある活動を発見し、その活動が推進されうる条件の整備にうまく貢献するかもしれない。子どもが連続的、累積的オキュペーションに関わるとき、そのとき、オキュペーションが価値ある教材を含む程度に、子どもの個人性が結果として（われわれは自然な副産物として言い換えうるかもしれない）実現ないし確立する。子どもは、孤立してではなく、教材を含み、運んでくる条件との相互作用による行為において自己を発見し、発達させる。さらに、教師は、ある量の直接的な刺激あるいは単に断片的な観察によってよりも、そのような連続的活動の過程を通して生徒を観察することによって、生徒の真の必要、欲求、興味、能力及び弱点について多く発見することができる。かつ、関連性のない活動の連続に関与する子どもについて観察がなされるとき、すべての観察は、必然的に断片的である。

そのような無関連の活動の連続は、もちろん、組織された教材を確立する機会ないし内容を供給しない。そのような活動は、一貫性のある、統合された自我の発展のために準備しない。どれほど活発であろうと、単に為すことは、十分ではない。もちろん、活動あるいはプロジェクトは、生徒たちの経験の範囲内のものでなければならないし、彼らの必要に関連させられねばならない。したがって、活動ないしプロジェクトは、生徒たちが意識的に表現しうるある好みや欲求と同一ではない。……よいプロジェクトの試金石は、それが様々な子どもたちからの多様な反応を求め、各子どもがプロジェクトに取り組み、彼自身を特色づける方法で貢献することを許すのに十分なほど充実し複雑であるかどうかである。教育的に言うならば、よい活動の更なる試金石ないし特徴は、十分に長期的スパンを持っていることである。その結果、一連の努力と探究が引き起こされ、それらは、各ステップが、新しい分野を開き、新しい問題を提起し、更なる知識に対する要請を生起させ、達成されたものとそれによって得られた知識に基づいて次に何をすべきかを暗示するような方法で実践される。これら2つの条件を満たすオキュペーション活動は、必然的に、既知の教材を蓄積するのみならず、その組織化を行うことになる。そのような活動は、関連する事実や原理の秩序ある収集と体系化に行き着くことなく、続行されることはけっし

てできない。今までのところ、知識の組織化に向かう働きの原理は進歩主義教育の原理に敵対的でないので、進歩主義教育はそのような組織化へ向かうことなくその機能を果たすことができない。」¹³⁾

デューイは、統合された自我の確立のためには、単に為すことだけでは十分ではないと述べている。彼は、子どもがかかわる活動が、長期的スパンで考えられ、子どもの努力と探究を引き起こし、獲得された知識に基づいて次の課題を暗示するものであることを強調し、関連する事実や原理の秩序ある収集と体系化はそのプロセスにおいて含まれることに言及している。

シュワブ (Joseph J. Schwab) は、デューイのこの立場を正しく理解していた。シュワブは為すことの中にいわゆる 3R's といわれる基礎的技能、思考、必要な知識の習得が含まれることを明言している。シュワブは次のように述べている。

「それ(生きることは行動することである。生きることは、われわれの必要に奉仕する事象と事物の具体的な構築である。教育もまた、それが行動や事業から分離された象牙の塔のためのものでないなら、具体的行為と形成を通して、かつそれらのために生じねばならない。教育の中には、非活動的なもの、抽象的なもの、言語的なもののための場所はない。すなわち、解決されるべき具体的問題、成就されるべき現存の必要に焦点を当てないアカデミックな“思考”と“論理”のための場所はない。)は、デューイが学校に推薦する積極的活動が、それ自身のためではなく、学習と反省のための機会、条件としてであるという点を明言していない。“為すことによって学ぶ”ことは、為すことによってのみ学ぶことでも、なす方法のみを学ぶことでもない。為すことは、読み、反省、記憶と手を携えて進むことであった。これらの英知的活動は、平凡な実存の問題への効率的な対応以上のものになることであった。これらの活動は、価値ある経験、すなわち、物的結果のためのみでない為すことと味わうこと (undergoing) のための能力を生み出すことであった。しばしば、その活動は、その結果のためではなく、仕事そのものの満足の為の能力を生み出すことであった。ここに、問題、仕事、芸術、われわれの友人や隣人とのわれわれの関係についてのエンジョイに関わる領域がある。

要するに、教育研究に関するデューイの努力は、1つの要素を他のものに代置することではなく、多くの要素を総合することであった。彼は、過去と現在、為すことと思考、個人と社会を関係づけるであろう“より深い、より包括的な観念”を発見することに関心を持った。」¹⁴⁾

エンゲル (Michael Engel) も、デューイのオキュペーションの重視が、誤解される側面があったことを指摘したが、デューイ自身は、オキュペーションが、学問的成果を学び、その学問が社会生活とどのように関連しているかを明らかにし、子ども自身の世界を構築する能力を培うもの、と捉えている。エンゲルは次のように述べている。

「デューイのカリキュラム概念は、まったく“オキュペーションズ”に依拠していた。彼はそのオキュペーションズを統一的メカニズムとして寄与するものと理解した。クリバードが指摘したように、その選択は、不幸な選択であった。なぜなら、その言葉は、容易に、職業教育あるいは明白な活動の最優先の重視と同一視されうるからである。しかしながら、デューイがオキュペーションズによって意味したことは、人間が彼らのコミュニティと社会の構築に関与するあらゆる種類の特徴的な日常的活動であった。カリキュラムの最

も重要なことは、それらのオキュペーションズを実際に遂行する過程において、オキュペーションズの種々の側面——数学的、科学的、歴史的、文化的等の側面——を探究することであった。……1896年にシカゴで彼が組織した実験学校において、デューイは、彼がオキュペーションズと呼んだ基礎的な社会的活動の進化を辿るカリキュラムを活用した。デューイ自身の言葉において、このカリキュラムの主眼点は、全体としての生活にとって基礎的な活動を小規模に再生産し、かくして、（一方において、）子どもがより広いコミュニティの構造、材料、機能の様式に徐々に通じるようになることを可能にすることであり、（他方において、）それは、これらの活動指針を通して自己表現し、かくして、子どもが自身の力の統制に至ることを可能にすることであった。デューイのカリキュラムを民主的にするのは、まさにこの統制である。——すなわち若者は、技能を訓練されていなくて、それらの技能の社会生活との関連を理解することを学ぶ。これは、若者が、成人によって彼らのために構築された世界で活動することではなく、彼ら自身の世界を構築するためにその専門的知識を活用することを可能にする。

典型的な州のカリキュラムの枠組みは、まったく異なった概念に依拠しており、その結果は、ハーシュによって21世紀のためにデザインされたボビット（John Franklin Bobbitt）の怪物フランケンシュタインとして要約されうる。ハーシュの広く読まれた『文化的リテラシー』の最後に、ハーシュはすべてのアメリカ人が知る必要のある63ページに渡るリストを準備している。彼はこれを一連の基礎読本で継承している。その読本は、それぞれ『あなたの学年〔1年生、2年生、3年生等〕が知る必要があるもの』とタイトルがつけられていた。本質的に、これは、カリキュラムの枠組みをデザインする際の州のアプローチであった。大部分、それらの枠組みは、個々の学問に分割され、規則正しい量的評価に従いうる方法で組織される教育的“産物”のリストである。それは、教育的生産性を決定し情報化社会で市場価値を持つものへ学習の範囲を制限するために完全に適したボビットの最もひどい夢以上の社会的効率の方法である。¹⁵⁾

換言すれば、デューイのカリキュラム論におけるオキュペーションは、種々の学問の成果を学ぶことを否定しない。但し、ボビットやハーシュの唱えるように、成人によって構築された世界で子どもが活動するためではなく、子どもたちが自身の世界の構築を目指して専門的知識を活用するためのものである。一見、デューイも学問を教材として活用することを重視しているということでは、ハーシュの文化的リテラシー論と区別できないようにも考えられる。ハーシュ自身も、自己の立場とデューイの立場の類似性を主張し、かつてデューイを批判した姿勢を変えている¹⁶⁾。

しかし、エンゲルが指摘するように、子どもが自身の世界を構築するための学習と所与の世界に順応するための学習とは大きな差異がある。

ラビッチ（Diane Ravitch）は、最良の進歩主義学校が、科学、歴史、地理、数学、芸術及び他の伝統的教科についての子どもたちの理解の促進に努めていたことを評価している。その意味で、それらの学校はデューイの立場を正しく継承していたと考えられる。しかし、同時に、彼女は、『明日の学校』において、デューイが、自発性と無計画性を価値づける学校を賞賛することによって、彼の後継者たちを混乱させたと批判している¹⁷⁾。

結 語

本稿は、デューイのカリキュラム論の特色と捉えられうる隠蔽的カリキュラム批判と「為すことによって学ぶ」論を考察した。

デューイは、初等教育段階で学ぶ教科、教材の“エセンシャルなもの”を、機械的に取り扱われうる 3R's とみなすカリキュラム論を批判している。すなわち、彼は、教育の社会的責任を認識して選択される問題が協同生活に適切であり、観察と情報が社会的洞察と興味を発展させる念入りに計画される状況を提示するカリキュラムの必要を謳っている。したがって、彼は、教材の社会的意味を明らかにしないカリキュラム、すなわち、ページの言う隠蔽的カリキュラムを厳しく批判する立場にいる。デューイにとって、子どもの成長、民主主義の維持、発展に寄与するカリキュラムが重要であって、学校と社会を分離して、学校内だけで完結すると考えられるカリキュラムは容認されえないものである。

「為すことによって学ぶ」の立場は、デューイの立場を端的に示すものといわれている。しかし、この意味は、オキュペーションを通して学ぶことであり、単なる、無目的的活動、関連性のない活動の連続ではない。

したがって、デューイのカリキュラム論が、通説に見られる学問の体系を無視した立場と全く無縁のものである。デューイは学問を所有することではなく資源として活用するカリキュラムを重視したといえることができる。デューイは次のように述べている。

「農夫、船員、商業人、内科医及び実験室の研究員の生活にはけっして見られないが、教育においてのみ、知識が為すことから別の情報の蓄えのみを意味する。……生徒の唯一の目的は、学校の目的のために、試験と進級のために、この奇妙な世界を構成する部分のために学ぶことである。」¹⁸⁾

「進歩主義教師は、他の教師へ、試みと批判のために、明確な、組織された一連の知識を、同じ種類の付加的情報が獲得されうる資源のリストと共に、案出し提示してもよいし、案出し提示しうる。もし、そのような一連の知識の提示が伝統的な学校の標準化されたテキストとどのように異なるかと問われるなら、解答は容易である。第一に、材料は、生徒たち自身によって企てられたオキュペーション的諸活動または長期にわたる諸活動の方針と関連させられ、それらに由来するであろう。第二に、提示される材料は、他の教師や生徒によって文字通り従われるものではなく、種々の活動指針の知的可能性の表示……であるであろう。二次的経験は、最初の経験の指針を正確には写さない。しかし、この種の材料の提示は、同じ一般的タイプのプロジェクトに再着手する際に生じる独特の非常事態と必要に対処するどの教師の活動も解放し方向づけるであろう。かくして発展させられるさらなる材料が追加され、大規模な、まだ使用されていない一連の関連する教材が徐々に構築されるであろう。」¹⁹⁾

デューイにとって、成人と専門家の組織された教材が子どもたちの学習の出発点を提供するものではなく、教材は教育が連続的に進んでいく目標を示すものである。この事実は、デューイが学問、教科を教材として用いることに消極的であるということにはならない。

何のための教材か、学問かを無視して、教材そのもの、学問そのものの教授を重視するカリキュラム論は、保守主義に通じるものであり、民主主義社会で、自立した人間として生きる人間の育成を目指すデューイには容認しがたい立場ということになる。換言すれ

ば、デューイは、カリキュラムが、教材、教科の論理、子どもの成長・民主主義社会の実現の三要素の統合の上に成立するものであると捉えており、教科の論理のみに依拠する場合は極めて不完全のものになると考えたといえることができる。

注

- 1) H. M. Kliebard, "Dewey's Reconstruction of the Curriculum: From Occupations to Disciplined Knowledge," in D. T. Hansen ed., *John Dewey and Our Educational Prospect: A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*, State University of New York Press, 2006, p. 114.
- 2) J. Dewey, *The Middle Works*, Vol. 9, Southern Illinois University Press, 1985, p. 144.
- 3) W. C. Bagley, "The Significance of the Essentialist Movement in Educational Theory," *The Classical Journal*, Vol. 34, March 1939, p. 339. J. W. Null, *Disciplined Progressive Education: The Life and Career of William Chandler Bagley*, Peter Lang, 2003, p. 130.
- 4) E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Houghton Mifflin Company, 1987, p. xvii.
- 5) J. Dewey, *Op. cit.*, p. 190.
- 6) *Ibid.*, p. 200.
- 7) R. N. Page, "Curriculum Matters," in D. T. Hansen ed., *Op. cit.*, pp. 39-65.
- 8) *Ibid.*, pp. 51-52.
- 9) *Ibid.*, p. 54.
- 10) M. W. Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, 1979. P. Jackson, *Life in Classroom*, Holt, Rinehart, 1968.
- 11) M. A. Raywid, "Perspectives on the Struggle against Indoctrination," *The Educational Forum*, Vol. XLVIII, No. 2, Winter 1984, p. 152.
- 12) J. Dewey, *The Later Works*, Vol. 3, Southern Illinois University Press, 1988, pp. 263-264.
- 13) *Ibid.*, pp. 264-265.
- 14) J. J. Schwab, "The 'Impossible' Role of the Teacher in Progressive Education," *The School Review*, Vol. 67, No. 2, Summer 1959, pp. 157-158.
- 15) M. Engel, *The Struggle for Control of Public Education: Market Ideology vs. Democratic Values*, Temple University Press, 2000, pp. 167-168. H. M. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, Routledge & Kegan Paul, 1986, p. 71.
- 16) E. D. Hirsch, Jr., *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*, Anchor Books, 1996, pp. 115-126.
- 17) D. Ravitch, *Left Back: A Century of Battles over School Reform*, A Touchstone Book, 2000, p. 201.
- 18) *Op. cit.*, *The Middle Works*, Vol. 9, pp. 193-195.
- 19) *Op. cit.*, *The Later Works*, Vol. 3, pp. 266-267.