

ブルーナーにおける幼児教育・保育論の展開に関する一考察

—教育に関わる著作を中心に—

今井 康晴
(2014年2月10日受理)

A Study on the development of early childhood education and child care theory in Bruner —Focus on the writings of Education—

Yasuharu IMAI

This paper is to consider how early childhood education, childcare theory about what has been deployed among the writings of Bruner (Jerome Bruner, 1915-). In his writings, the works with the word “education” in the title are among *The process of education*, *The relevance of education*, and *The culture of education*. With due consideration of these, this study revealed the expansion in early childhood education Bruner, childcare theory.

Key words: Bruner, early childhood education, child care, the process of education

キーワード：ブルーナー、幼児教育、保育、教育の過程

はじめに

本論文の目的は、ブルーナー (Jerome Bruner, 1915-) の著作のなかで、「教育」(education) と題された著作に焦点を当て、そのなかで幼児教育、保育論がどのように展開したか考察することである。ブルーナーの著作において、そのタイトルに「教育」が含まれたものは『教育の過程』、*The process of education*、『教育の適切性』、*The relevance of education*、『教育としての文化』、*The culture of education* の3点である。この3点の著作において、本論文の目的とする幼児教育、保育論の要素、あるいはその方向性を見出し、同時にその展開について明らかにする。

1. 『教育の過程』の主旨

(1) 『教育の過程』の骨子

1959年、マサチューセッツ州ウッズホールに心理学者、教育学者、物理学者、社会学者など35名の学者を集め、初等・中等教育の改善を議題とした会議、ウッズホール会議が行われた。ウッズホール会議で議長を務めたブルーナーは、会議の議事録をまとめ、これを『教育の過程』として出版した。ウッズホール会議での主題は、日進月歩のごとく発達する科学技術や

概念をいかに教育課程、教育内容に反映させていくかということであった。この背景には、スプートニクショックによって露呈したアメリカ教育の知的生産性の低さの改善、また従来の子どもの興味、関心に基づく児童中心主義、あるいは経験主義に基づく教育からの脱却が試みられた。したがって、ウッズホール会議においても、学問を中心としたカリキュラム、教育方法などが主題となった。

会議では、「教材の構造」(the structure of a subject matter)、「教科の構造」(the structure of a subject) など「構造」(structure) が問われた。すなわち、各教科あるいは学問などにおける科学的知識、概念の系統性、順次性、構造的に基づき、カリキュラムを組み立てていくことが論議された。科学的知識や概念を立体的な構造として捉え、その論理的構造を明らかにし、その最も根本的知識や概念を学習することによって、後に出てくる課題を最初に学習した概念の特殊な事例として認識できるようにする。こうした教科、教材の構造化によって、「何を教えるべきか」、「教えるべき価値のあるものはなにか」という観点に直結し、必然的に教授—学習活動の質が向上すると期待された。

しかし、ブルーナーは構造化による知識獲得の効率性のみを重視していたわけではない。むしろ、ドロップアウトしてしまう学習者への利点として価値が見出

されていた。「優秀な生徒に学校教育を与えるだけでなく、一人一人の生徒が、各自最も適した知的発達を成し遂げられるように助長することである。教科の構造を強調する良い教育は、才能に恵まれた生徒よりも、あまり有能でない生徒にとってこそ価値があるのではないか。なぜなら、下手な教育を受けて、簡単に学問から投げ出されてしまうのは前者ではなく、後者だからである¹」、「教科の構造を強調する教育は、才能に恵まれた生徒よりも、あまり有能でない生徒にとってこそ価値があるのではないだろうか²」。

このような学問の構造論は、知識、概念を精選することによって質を高め、より多くの知識獲得を可能にし、「少なく教えて多くを知る」といった既知の知識から未知の知識へと「転移」(transfer) することが目的であった。

(2) 『教育の過程』における幼児教育、保育論

『教育の過程』では構造化と同等の反響を呼んだものが、「レディネス」(readiness) である。すなわち、第三章「学習のためにレディネス」の冒頭に示されたいわゆるブルーナー仮説「どの教科でも、知的性格をそのままに保って、発達のどの段階の子どもにも効果的に教えることができる³」である。この仮説は、学習に対する新たな知見として捉えられただけでなく、幼児教育、保育においても大きな反響を呼んだ。

まず一つの反響として、これまでのピアジェ (Jean Piaget, 1896-1980) に基づく固定的な発達観を払拭するものとして理解されたことである。ブルーナーは、ピアジェの前操作の段階、具体的操作の段階、形式的操作の段階という3段階の発達論に対して次のように示した。

子どもの知的発達は時計の動きのように連続ではなく、一方では環境、特に学校環境からの影響に反応する。したがって、科学的概念を教えるには、小学校の水準でさえも、子どもの認知力の発達の経路に盲従する必要はない。科学的概念は教え方によっては、子どもをさらに進んで発達できるように、励ますものであり、さらに彼が使いこなせるような機会を提供することで、知的発達を促すことが出来るのである。⁴

こうした仮説やレディネスは、ピアジェが幼児の発達に対して過小評価してきた、社会的状況、環境の意義を重視したものである。同時に、レディネスを自然発生的に捉えるのではなく、教育によって育成すること、また促進できることを示していた。現在では、

当たり前のように語られる子ども達の環境に基づく発達論と教育の積極的影響であるが、これらを仮説として提案したことは大きな影響を与えている。

もう一つの反響としては、ブルーナーの発達観が知的早期教育を推奨するものとして理解されたことである。科学的概念を体系化、形式化し子どもの発達に則した形で翻訳することによって、子どもは科学の基本を理解することが可能となる。また発達それ自体を成長させることができる。これらの諸点は、子どもの知的発達の特性を無視することではなく、知的早期教育の可能性を示唆するものとして捉えられ、幼児教育、保育において才能教育などが試みられた。

しかし、前述したようにブルーナーの意図は、一部の学生に限られた英才教育を提案したのではなく、むしろ知的水準の低い学生にこそ、適用される試みであった。幼児教育、保育においてもブルーナー仮説など一部の理論を表面的に曲解されたことで、結果、早期才能教育として一時的ブームとなったのである。

2. 『教育の適切性』の主旨

(1) 『教育の適切性』の骨格

60年代の教育を主導した『教育の過程』から、11年後、『教育の適切性』は出版された。本書は、1964年から1970年までに執筆された論文集となっている。『教育の過程』に続き、発達、教授—学習、教育への提言などを行っているが、その主旨は、書名にもあるように、教育の「適切性」(relevance) の問題である。

第7章「技能の適切性、または適切な技能」では、『教育の過程』で論じられたカリキュラム改革運動に対する反省からはじめられた。そのなかで、運動がもたらした教育行政、教育体制への混乱と教科教育に対する影響の2点を論じた。結果的に、学問構造が一人歩きし、学習者不在の改革となったこと、また学問を構造化するという試みが、各学問領域で都合よく成され、我田引水が如く解釈されたこと、これらについてブルーナーは大きな衝撃を受けた。そして、教育の適切性について下記のように示した。

1. 教えられる内容は、世界が直面している悲痛な諸問題、あるいは人類の存亡にかかわるような問題に対して何らかの関連をたなければならぬ。
2. 教えられる内容は、それが「リアルであるもの」、「興奮・感動を呼ぶもの」、「意味・意義があるもの」といった、実存的クライテリオンにより(内容の習得のなかに人間的な喜びの糸が貫くような)、自己報酬的系統を備えていなくてはならない。⁵

前者を社会的レリバンス、後者を個人的レリバンスとしたブルーナーは、70年代以降の教育のテーマを、教育が如何に社会と個人との関連をもって検討するかということを中心とした。これは、教育内容が社会的、あるいは個人的に適切であるかを問うわけであるが、子どもたちの属する社会と個人の属する生活の問題のみ取り扱うということではない。個人的生活のみ重視することで、社会的レリバンスを犠牲することは出来ない⁶。つまり、レリバンスとして、教育内容が自己と社会との核心と密接に関連し、結合していることが、ブルーナーの要点であった。

これをふまえ、彼は70年代の教育への提言として、以下の4点を指摘した。

第1に、学校教育が中立性と客観性ばかりを求めたのではなく、知識が実践的、参加的なコンテキストのなかで検討されるべきである。

第2に教育は、より未知なるもの、推測的な事柄に集中し、既知なるものを推理的思考の基礎として使用するようにならなければならない。

第3に教育の過程を学習者と共有しなければならない。自分が今何を試みているのか、何を把握しようとしているのか、こうした目的意識をもつこと、そしてそれに向かっていくなかにこそ、学習者に知的興奮を感じさせるものはない。

第4に一週間のカリキュラムのなかで、月一水一金を優れた教育内容を学習し、火一木は「問題を発見する学習」として討論など実践的な学習を行いたい⁷。

これらの諸点は、教育の個人と社会への適切な関わりに基づき、個人ではカリキュラムの多様性を示唆するもの、社会では、社会としての教育の在り方について示すものであった。教育内容が個人として重要な意味をもつ目標であること、それを必要とするような社会であることを育成することに他ならないのである。

(2) 『教育の適切性』における幼児教育、保育論

『教育の過程』では、レディネスや発達観など子どもの内面、心理面に焦点が当てられてきたが、『教育の適切性』においても、幼児に焦点をあてて発達、学習の在り方について論じられている。

例えば、第8章「教育の心理生物学」では、幼児期という時期での学習の可能性について論じている。ブルーナーは、幼児教育の問題として、成長や発達において相応しくない環境、また社会から孤立した生活を送っている子どもたちに焦点が当てられがちだが、そ

れは視野が狭いと論じた。そして、幼児期は注意、認識、感情、社会性、言語獲得など様々な発達の可能性を秘めた時期であり、そのことについてもっと注目し、幼児教育への探究を行う必要があるとした⁸。しかし彼は、幼児期における達成可能な諸能力に焦点をあて効率化することを主張したのではない。それを達成するには、子育て、保育などについて並ならぬ創意工夫を働かせることによって左右される、このことこそ最重要課題であると強調するのであった⁹。

同時に、内面のみに限定するのではなく、社会的側面として幼児教育、保育を論じた。「貧乏と子ども期」と題された論文ではその主要なテーマとして、社会的・文化的な環境が、育児にどのような影響を及ぼすか、またそのことによって知的能力にどのような影響を及ぼすか、貧乏と剥奪が発達にどのように影響するか論じられた。

また、教育や保育に限定せず、社会における階級制度に焦点が当てられた。貧乏な子どもには知識や能力を得る機会が制限され、遠ざけられ、裕福な子どもに対しては、そうした機会や手段が容易になっている、つまり教育は、学校の内外、知識の分配だけでなく、知識から得られる恩恵の分配が不平等、不公平であることを問題とした。

ブルーナーは、貧困の影響を取り上げた様々な研究結果をふまえ、貧困によって、自己肯定感、有能感など、コンピテンスを減退させ、代わりに無力感が生み出され、目標を追求する行動、問題解決行動の性質を変化させることを論じた¹⁰。それは、「失敗の文化」と称されるもので、この文化への誘導は幼児期から始まっており、また、子どもの問題ではなく、その社会階層に暮らす家庭の問題として強調した。

ニューヨークのような都市では、貧乏のなかに生まれた子どもたちの半数は私生児である。都市に隔離されたゲットーで差別され、そうした環境が作り出す家族構造で育ち、同じ境遇の者たちが溢れている生活環境や学校環境で成長すれば、どのようにしても、現代の産業や民主主義的社会的恩恵を受けることは出来ず、また自分自身とその周囲の集団における技能や自信が衰退するのも当然のことである。貧困について、貧困が成長にもたらす結果についての空理空論は、中産階級の現実逃避以外の何ものでもない¹¹。

こうした貧困文化の問題が、中産階級との比較における欠損、欠陥を何かで補うといった対症療法では通用しないことを示唆するのであった。ブルーナーは、

社会構造の根本的改革を前提としつつ、貧困文化の影響を最も早くから受ける幼児期の教育、保育にその解決への糸口を見出した。1970年に行われたアメリカ科学振興協会での幼児教育に関するシンポジウムにおいて、彼は次のように総括した。

1. 幼児教育、保育においては保育者が非常に大きな影響をもっている。母親の代わりとして捉えるのではなく、母親と共同して保育にあたるということが重要な課題となる。
2. 成長は、日々の保育を基盤として、技能、コンピテンスなどを少しずつ習得している。発達について主として、大きな飛躍的前進に興味が見られているが、子どもの勇気づけられたり、挫けたりすることによる差が生まれるのは毎日の積み重ねのなかである。
3. 子どもの認識能力の発達に大きな貢献を果たす要因として、自分に対する自信、自己の環境を支配する能力、将来に対する希望など、情動的要因である。これもまた日々の保育の結果によって生じ、保育者の気分なども反映されるのである。
4. 英才教育、知的早教育は子どもを受け身になり、ただ消費するだけの存在になるということである。学校のカリキュラムであれ、幼児教育のプログラムであれ、それを実りあるものとするには、子どもが創意工夫を生かし、自主的に活動できるように援助することである。助成されねばならぬものは、自分自身で行動、活動する力 (activation) である。
5. 幼児教育、保育計画を成功するための必要な条件として、一つの構造を共有する活動を、母親と子どもが共同して行えるような機会を作り出すことである¹²。

社会的レリバンスでも述べられたように、「貧乏と子ども期」では社会的側面から、子どもの教育、あるいは保育（援助）への提言として捉えられることができる。そして、社会が、一つの共同体として機能し、階層社会の構造改革を提案するのであった。その際に、貧困文化の浸食が始まる幼児期の教育、保育への提言を行った。

「最も早い時期の学習の大部分は、母親との相互作用のなかにある。育児の知識に明るく、生活に何不自由なく、希望に満ちた母親の育児は一ポンドの治療に相当する効果がある¹³」、「働ける職を保証すること、貧しい人々の共同体の自主的な統制による集団行動を育むこと、そして幼児教育および小学校教育を受けられる機会を増やし、改善すること、これらのことが決定的に必要である¹⁴」。これら母子関係、保育への役

割について言及したことは、ブルーナーの研究において重要な要点である。同時に、『教育の過程』では学習を主体に、カリキュラム、教育方法などを中心に論考されていたが、『教育の適切性』では学習者のおかれる環境、文化、社会への提言へと展開した。

幼児教育、保育への提言では、具体的な保育内容、保育環境、保育時間などにはふれられていないものの、社会改革の条件として位置づけ、育児の重要性を強調している。学問から人間へ、という方向の転換、修正はみられるものの、『教育の過程』では恵まれない学生、『教育の適切性』では貧困に喘ぐ子どもといったように、弱者救済が共通したテーマであると考えられる。

3. 『教育という文化』の主旨

(1) 『教育という文化』の骨子

『教育という文化』は、20世紀の教育を提言してきたブルーナーにおいて、これまでの問題を振り返ると共に、21世紀への提言を行っている。その主なテーマは人間の心と文化の関わりであった。そのなかで、教育は文化への導入ではなく、文化そのものであると指摘した。『教育という文化』と題された本書には、文化的視点から、文化心理学、教育的課題へのアプローチを試みることに主題であった。

本書は、1990年から1996年にかけての論文によって構成されている。その序文では、教育が学校、学級という意味に限定せず、文化として子どもたちをどのように導くかについて論じられた。彼は、学校教育は一つの役割にしか過ぎず、子どもたちが将来生きていく世界に対して備えとして生活に貢献するかどうかを疑問視していた。教育がカリキュラムやテストの評価といった伝統的な価値基準に基づくものではなく、その教育に対する意味、意図を考察し、文化として教育をどのように考えるかということ課題とした¹⁵。

そして、これまで心理学が支持してきた論理、数値など量的側面を批判し、研究として捨象されてきた心の理論、意味、ナラティブ（物語）など質的心理学への転換を主張した。その背景として、まず科学を構成する諸論が、科学的思考に偏りすぎたことに起因する。現代科学において、論理分析と論理的思考様式といった客観的側面があり、その反面、個人のもつ感情や思いといった主観的側面が見逃されてきた。

1950年代から始まる認知革命において、人間の心や志向性を計算主義的、情報処理的理論に当てはめ、それを根拠とした研究が重視された。社会心理学や統計調査など、人間の心を分析、検討しやすいように、数値・数量化したことで、本来、数字の根拠となる「意

味」の問題を捨象してきた。そこでブルーナーは、認知革命への反省もふまえ、人間の最も身近な言語行為、ナラティブに着目し質的研究を強調した。

このことは、教育においても反映された。彼は従来の教育が論理—科学的思考に偏重し、物語的思考が無視されている状況を批判した。論理—科学的思考の特徴は、記述や説明に関する形式的な数学的体系の理念を実現し、カテゴリー化、概念化されて一つの体系を形成する。ゆえに、確固たる理論的根拠、論理的証明などによって発見をもたらし、個別的な説明やその価値を否定する。物語的思考は、ストーリー、語りなど人間の心を惹きつけるドラマ、歴史的説明を可能にする思考様式で、現実を仮定法化するような言語的特徴あり、科学それ自体がナラティブであると主張した¹⁶。

科学とナラティブという考察のなかで、彼は思考様式としてのナラティブを提案した。ナラティブの思考様式の特徴は、見事なストーリー、人の心をひきつけるドラマ、信じるにたる歴史的説明をもたらす。ナラティブの思考様式は経験という個性、時代性を超越した奇跡を経験の個別例へと翻訳し、その経験を時間と場所の中に位置づける。ナラティブの思考様式の産物としては、現実を仮定法化するような言語的特徴を獲得することができる。

しかし、ブルーナーは、各々が規準や原理をもち、一方の様式を他方へ還元しようとし、事物をすべて一方に負担させ他方を無視するという試みを否定するものであった。「思考についてのナラティブの様式と、ナラティブの『テキスト』や談話を明確に区別することは不可能であるということが解った。それらは互いに形を与え合う。それは思考というものがそれ自身を表現し、結局はそれに形を与えることになる言語というものから逃れられないと同様である¹⁷」と強調するように、ブルーナーは論理と物語を不可分の関係として認識した。

またその実践では、論理—科学的理解に向けての努力を物語の形態に変換し、ある答えが出された科学やその解答に重点を置くのではなく、科学の問題解決のプロセスを重点化させるテクノロジーとしてのナラティブの思考様式を着目した。その際に必要となるのは、明確な答えに対しての挑戦的な質問であり、それをきっかけに、自分が知っていることは何かについての反省と熟考をもたらす、そのプロセスに「所与の情報を超えて進む」というコンセプトを強調した¹⁸。

(2) 『教育という文化』の幼児教育、保育論

幼児教育、保育論においても文化というコンテクス

トで考察されている。その主旨は『教育の適切性』から引き続き、貧困文化へのアプローチを主題とした。彼は、まずヘッドスタート計画を再考した。ヘッドスタート計画は、貧困層の子どもを対象に、教育や子育て支援などを行う補償教育プログラムであり、この根底には、「貧乏と子ども期」において示された、貧困文化に育った子どもの影響がある。文化の再生産という観点では、中産階級の子育てへと近づけるという目的の是非は別にして、彼は中産階級の子育てが中産階級の子どもを生産することを認識していた¹⁹。つまり、彼は貧困で育った子どもはまた貧困な子どもを生み出すという負のスパイラルへの改善を重視した。そして、彼は、ヘッドスタート計画について下記のように評価した。

発達のかなり早期の場面に介入することによって子どもの後の人生を変えることができるという、新しい意識を創り出すことになったからである。…ヘッドスタートプログラムで育った子どもたちは、「統制群」と比較して、多分に学校生活をより長く続け、成績も良く、職を得て長く従事し、刑務所に入ったり、犯罪を起こすことも少なかった。事実それは「採算がとれた」のであった。ヘッドスタート(より空想的なヘッドスタート計画を含めても)に要した費用は、失業からくる経済的損失、監獄の維持費、福祉の支出よりはるかに少なかった。たとえ個々の子どもにとって目的を果たせなかったとしても、手堅く社会経済的に言えば「社会にとって好ましかった」のである」と一定の評価を示した²⁰。

しかしながら、ヘッドスタート計画が万能薬のような役割でなく、そこに子ども達、あるいは親たち、社会が協力し合えるようなコミュニティが重要であると指摘した。その好例として彼はオークランドプロジェクトを挙げる。

オークランドプロジェクトでは、重油流出災害の解決を考えるような授業で、子どもと教師、子ども同士が相互に教え合い相手の足場となるような共同がなされていた。よって、オークランドプロジェクトの1つの特徴は、参加する子どもと教師による協同的な学校文化が創造されることであった。

ブルーナーが重視したのは、それがただ学習を援助するからだけでなく、学生の授業以外の生活全般において関連してくる実践そのものを文化として提供するからであった。すなわち、疎外感、無力感、目的喪失などを生み出す貧困文化に対抗する文化の創造としての有効な方法として主張するのであった²¹。

これを幼児教育、保育として読み解くとき、彼はビビアン・パレイ (Vivian Paley) の保育実践をあげる。ビビアン・パレイの保育園でのルール (公平な遊び場を保証するのではなく、それよりも公平な遊び場がどういふことを意味し、各人の行為がその場を「損なう」ことになるかについて) が、生きたセンスを子どもたちに与え、そのことによって、非情さ、差別、孤独に対する歯止めとなることを強調した²²。

ブルーナーは、こうした貧困文化にある子どもを救済することこそ、文化の再生産を食い止める手段として位置づけ、幼児教育にその解決を見出し、次のように示した。

学校と保育園は変動する社会の中での蘇生機能を果たす。これが後の学校文化を築き上げることとなり、その学校文化は、学習者の相互共同体として働き、そこでは皆が問題解決に共同で取り組み、相互に教え合うプロセスに貢献する。このような集団は、教示の場となるのみならず、アイデンティティと相互の勉強のための中心となる。このような学校を文化相互性の (宣言の場としてよりも) 実践の場たらしめよう—そこでは子どもは、自分がやっていることについて自覚、やり方、そうすることの意味を深く自覚するようになる²³。

早期教育によって世界的に学力が一位になったとしても、それに対する人間の潜在能力を可能な限り発達させることを語らずして、どんな意味があるか、学校で勉強して国を富み、富むものが益々富み、貧しいものを益々貧しくさせるのではなく、公平に分配する新しいパターンを構築することを強調するのであった²⁴。

おわりに

本研究では、『教育の過程』、『教育の適切性』、『教育という文化』のなかで、幼児教育、保育論がどのように展開したかについて検討した。

『教育の過程』では、60年代という時代背景をふまえ、科学的学問を中心に、カリキュラム、教育方法などに提言が行われた。そこでは、「知る」という行為を、教育学でどのように助長するかという問題に立ち、発見という行為の有効性について論考した。一方で発見の様式は、幼児においても可能であり、そのことによって発達そのものが促進され、ブルーナー仮説の提言へと至った。加えて固定的な発達観、子どもの可能性への挑戦という点では、幼児教育、保育方法及び内容に

大きな意味をもつものであると考えられる。

『教育の適切性』では、教育における社会と個人のレリバンスについて語られた。そして、貧乏など負の文化が与える子どもたちへの影響から、子育て、幼児教育、保育制度への提言を行った。文化の再生産という点では、子どもたちの能力や感情は、学校教育以前に生まれるものであり、育児や母子関係の重要性を提言したことは、彼の教育論の変遷をみても大きな意味をもつ。これまでの実験的心理学から内面、感情を基礎とした質的心理学への系統は、このころより始まっていると考えられる。

『教育という文化』では、教育を一つの文化として認識し、文化が与える影響について考察した。ナラティブなどを中心に従前の心理学を批判しつつ、これからの時代に求められる心理学的要素として間主観性を挙げた。このなかでも、負の文化の再生産を食い止めるべく保育園を蘇生機能として位置づけるのであった。そして、子どもと親、教師との共同にその解決を見出し、共同体を基調とした学校文化を創造するのであった。

これらをふまえると、ブルーナーの教育論の根底には、幼児教育、保育へのアプローチが見出すことが出来る。その共通した諸点としては、「恵まれない子ども」を問題としたことが挙げられる。優秀ではない子どもへのアプローチ、貧乏にあえぐ子どもへのアプローチ、負の文化の再生産へのアプローチ、これらのアプローチが教育という枠組みで語られたこと。このことに、ブルーナーの諸論を幼児教育、保育として読み解くことの意義が確認されるのである。これを理解したうえで、保育内容、保育方法、遊びなどへの理論を検討することが重要であり、今後の課題とされる。

参考文献

- J.S. ブルーナー著 鈴木祥蔵、佐藤三郎訳 (1963). 『教育の過程』 岩波書店
- J.S. ブルーナー著 平光昭久訳 (1972). 『教育の適切性』 明治図書
- J.S. ブルーナー著 岡本夏木、池上貴美子、岡村佳子訳 (2004). 『教育という文化』 岩波書店

脚注

- 1 J.S Bruner(1960) The process of education, HARVARD UNIVERSITY PRESS · CAMBRIDGE · MASSACHUSETTS · LONDON · ENGLAND p.xvii
- 2 Ibid. p.9

- 3 Ibid. p.33
- 4 Ibid. p.39
- 5 Jerome S. Bruner(1971) The relevance of education,
W · W · NORTON&COMPANY · INC p.114
- 6 Ibid. pp.114-115
- 7 Ibid. pp.115-117
- 8 Ibid. p.129
- 9 Ibid. p.131
- 10 Ibid. pp.132-141
- 11 Ibid. pp.155-156
- 12 Ibid. pp.156-157
- 13 Ibid. p.160
- 14 Ibid. p.160-161
- 15 Jerome Bruner(1996) The culture of education, Harvard
University press pp.viii-x
- 16 Ibid. pp.130-149
- 17 Ibid. p.133
- 18 Ibid. p.129
- 19 Ibid. pp.73-74
- 20 Ibid. pp.74-75
- 21 Ibid. p.77
- 22 Ibid. pp.74-75
- 23 Ibid. p.82
- 24 Ibid pp.82-83