

デボラ・マイヤーの進歩主義教育

—セントラル・パーク・イースト小学校の設立期までを中心に—

教職開発コース

橘 高 佳 恵

Deborah Meier's Work on Progressive Education:

Focusing on the Period Before and During the Founding of Central Park East Elementary School

Yoshie Kittaka

This paper focuses on Deborah Meier, a progressive U.S. educator. It aims at clarifying how her work and philosophy evolved, focusing on the period before and during the founding of Central Park East Elementary School. The three findings of this research are as follows.

First, Meier developed a socialist perspective as she grew up in a politically active family, and from early on she had an analytical perspective on racial and class inequality within U.S. society. As she began teaching as a public school teacher in the inner city, her socialist perspective enabled her to see the intellectual capacity of minority children. Meier was convinced that it was public schools, not minority children, that needed transformation.

Second, Meier is a unionist, and she considers unionism an essential basis for teachers to pursue their professional rights. It is essential that the teachers be permitted to exercise their professional judgments if they are to improve their teaching practices and better support their students' learning. Even though there had been serious conflict between teachers and minority parents, collaboration seemed possible around the purpose of supporting their children's learning.

Third, Meier founded Central Park East Elementary School, and despite its first two difficult years, the school was developing and education for democracy was being pursued. Meier states that through being with the adults who are involved in collaborative and intellectual decision making, children acquire the habit of democracy. Through her years of work on school reform, Meier came to think that in order to save public education, there should be various experiments with new forms of public education systems.

These three findings show that, for Meier, democracy implies that every person is endowed with the right to exercise one's intellectual capacity.

目 次

- 1 主題と先行研究
- 2 社会主義の姿勢
 2. A 生い立ち
 2. B ゲットーの子どもたち
- 3 組合主義の姿勢
 3. A 女性教師の立場
 3. B 専門家としての教師
- 4 セントラル・パーク・イースト小学校
 4. A 設立初期
 4. B 民主主義の教育
- 5 結論と残された課題

1 主題と先行研究

本稿は、アメリカ合衆国（以下アメリカ）の進歩主義教育者デボラ・マイヤー（Deborah Meier, 1931-）に焦点を合わせ、彼女の学校改革とその哲学の成立過程を検討するものである。

マイヤーは、現代アメリカや日本においてもっとも著名な学校改革者の一人である。1960年代初頭、シカゴ市において公立学校教師としての日々を開始する。1974年、ニューヨーク市イーストハーレムに進歩主義のセントラル・パーク・イースト小学校（Central Park East Elementary School, CPE）を設立し、さらに二校の姉妹校を設立する。1985年、中等教育段階における進歩主義教育の実現を目指してセントラル・パーク・イースト中等学校（Central Park East

Secondary School, CPSS) を設立する。そしてこれら四校のセントラル・パーク・イースト学校群 (CPE 学校群) は、貧困地域において高水準の学校教育を実現し全米に知られることとなった。1999 年には、メリル・ストリープ主演のハリウッド映画『ミュージック・オブ・ハート』(*Music of the Heart*) のモデルともなっている。マイヤーは 1990 年代半ばにはボストン市に移り、ミッション・ヒル・スクール (Mission Hill School) を設立する。そして教職を退いた現在も、精力的な執筆活動等をつづけている。

マイヤーと彼女の活動をめぐる先行研究は、以下の点を明らかにしてきた。

まず進歩主義教育の歴史におけるマイヤーの位置である。アラン・サドヴニク (Alan Sadovnik) とスーザン・セメル (Susan Semel)、そしてジョディ・ホール (Jody Hall) の論考が示すように、マイヤーは進歩主義教育の子ども中心主義の系譜にある。20 世紀初頭の進歩主義教育と、その子ども中心主義の系譜の再興であるオープン・エデュケーション運動 (1960 年代半ば～1970 年代初頭) を受け継いで、さらに特有の実践を編み出した¹⁾。彼女の設立した CPE 学校群の特徴は、子ども中心主義教育が、社会経済的に恵まれた子どもだけでなく都市部の——すなわち人種的マイノリティや貧困層の——子どもにとっても支援的であるということを示したことである²⁾。CPE 学校群の発展の経緯、授業の様子、卒業生の進路等については、代表的にはデイヴィッド・ベンスマン (David Bensman) が、観察やインタビューにもとづく報告を行ってきた³⁾。

マイヤーは、とりわけ CPSS の成功と 1987 年のマッカーサー賞受賞によって全米に知られた。CPSS については、セオドア・サイザー (Theodore Sizer) 率いる中等学校改革組織エッセンシャル・スクール連盟 (Coalition of Essential Schools) の代表的な加盟校であったこと、そしてスモール・スクール運動の代表的なモデル校であったことがよく知られている⁴⁾。また同校のポートフォリオ評価は、伝統的な評価方法に対するオルタナティブとして高く評価されてきた⁵⁾。

さらにマイヤーの哲学について、民主主義および公共性の哲学としての性質が検討されてきた。佐藤学は、「アメリカのオープン・エデュケーションが限界を持ったのは、『オープン』であることの哲学的意義が『パブリック』(公共的) であることに気づいていなかったからである」というマイヤーの洞察を紹介する。彼

女にとって学校は、「我々」と「彼ら」の「境界それ自体を内破」して「社会全体の民主主義を準備し得る唯一の場所」である⁶⁾。上野正道も、「マイヤーの挑戦は、民主主義への絶望とシニシズムが広がるなかで、民主主義の信頼を擁護し再興することを意図するものであった」と言う。彼女の試みは、「1930 年代のデューイが……『民主主義』と『公共性』を防御する学校構想を展開したこと」と軌を一にするものであった⁷⁾。

ところで、マイヤーの「選択制は公教育を救う」という主張は論争を呼んできた。北田佳子は、この主張をめぐってはイーストハーレムの地域性を考慮する必要があると言う。マイヤーの主張する選択制は、「明らかに地域が失ってしまった (あるいは最初から欠如していた)『多様な子どもたちが集う広場』を公立学校のなかに創造することを目的とするもの」であり、この意味において『『公教育を救う』有効な手段』となる⁸⁾。佐藤も、マイヤーが「教育の私事性を拡大する選択制に批判的である」ことを確認した上で次のように言う。彼女の主張する選択制は、「学校の内側から改革を促進する」ために「学校内にオルタナティブな小さな学校をつくって選択させる方法」と、「人種の統合と教育の公共性の擁護」を目的として「他の通学区の生徒を受け入れる方法」であり、いずれも「公教育を救出し再生する『触媒』」としての選択制であった^{9), 10)}。

先行研究はマイヤーを、1970 年代半ば以降の進歩主義教育における中心的な一人として描いてきた。とりわけ 1980 年代以降の彼女に関し、特有の学校改革を検討し、彼女の哲学を民主主義および公共性の哲学として説明してきた。しかしながら、マイヤーの学校改革とその哲学の成立プロセスを検討したものはない。資料に関しても、彼女の手になる文章は、1995 年発表の代表作『彼らの思考の力』(邦題『学校を変える力』)¹¹⁾ 以降のものがおもに用いられてきた。彼女の学校改革が一つの節目を迎え、哲学が一定の完成に達して以降のものである。

教育をめぐるマイヤーの最初の文章は、1966 年のものである。そして彼女は、社会主義者であり教員組合支持者であることを一貫して表明してきた。本研究は、彼女の学校改革とその哲学の成立過程を、社会主義および組合主義 (unionism) という姿勢を踏まえ、彼女の初期からの資料に即して明らかにするものである。

本研究の資料は、おもにマイヤーのウェブサイト¹²⁾、インディアナ大学所蔵「マイヤー文書、

1927-2010」¹³⁾、そしてバンク・ストリート・カレッジ所蔵「リリアン・ドロブキン・ウェーバー文書」¹⁴⁾より得た。以下、第二章においてマイヤーの社会主義の姿勢を、第三章において彼女の組合主義の姿勢を、第四章においてCPEの設立期およびCPEにおける民主主義の教育を確認する。

2 社会主義の姿勢

マイヤーは社会民主主義者であり、さらに言うならば、アメリカにおいては極めて少数派の社会主義者である。本章では彼女の社会主義の姿勢について確認する。

2. A 生い立ち

デボラ・ウィレン (Willen)、後のマイヤーは、1931年4月6日ニューヨーク市に生まれた。政治的意識の高い家庭であり、父ジョゼフ (Joseph) はユダヤ博愛連盟 (Jewish Federation of Philanthropies) の中心的な役員、母パール (Pearl) はアメリカ労働党 (American Labor Party) の創設にかかわるとともに、全米ユダヤ女性協議会 (National Council of Jewish Women) の会長を務めていた¹⁵⁾。マイヤーの政治的姿勢は家庭において育まれ、彼女の学校教育も進歩的な性質のものであった。私立学校エシカル・カルチャー・フィールドストン・スクール (Ethical Culture Fieldston School) に通い、次いでアンティオク・カレッジにて学士号 (政治学)、シカゴ大学にて修士号 (歴史学) を取得する。彼女が「知識人」と形容される所以の一つである。この間1952年に結婚している¹⁶⁾。シカゴ大学時代には、公民権運動および社会民主主義の熱心な活動家であった。全米黒人地位向上協会 (NAACP) や人種平等会議 (CORE) のメンバーであり、社会民主主義者のマイケル・ハリントン (Michael Harrington) とともに行動を共にする¹⁷⁾。早くも1959年、シカゴ市の都市再開発計画について記事を発表している¹⁸⁾。

マイヤーの公立学校教師としての生活は、1960年代初頭に始まった。シカゴ市の臨時教師として、おもに小学校低学年やキンダーガーテンのクラスを教えるようになる。子育ての傍ら始めた仕事であったが、彼女は教職の魅力に捉えられた。1965年にはフィラデルフィア市のヘッド・スタート教師となり、1966年秋にはニューヨーク市に移り公立第144番学校の教師となる。そして間もなく、ニューヨーク市立カレッ

ジ (City College of New York) を拠点に子ども中心主義教育を推進するリリアン・ウェーバー (Lillian Weber, 1917-1994) を知った。マイヤーはウェーバーに学び、やがて彼女のスタッフの一員となる¹⁹⁾。ウェーバーはマイヤーにとり、「良い教育を受けたルネサンスの教養婦人であり、タフで政治的見識がある上に、幼少児教育に関心を持ち公教育に献身する初めて出会った女性の一人」であった²⁰⁾。

教師生活の開始とともに、マイヤーの主たる関心は子どもの学びに向かう。しかし社会主義の姿勢は、彼女の視点をつねに支えていた。「貧困との戦い」を標榜し補償教育プログラムを実施したリンドン・ジョンソン (Lyndon Johnson) 大統領政権下、マイヤーは教育をめぐる最初の記事「フィラデルフィアからのレポート」(1966)²¹⁾において次のように言う。貧困の解決には、教育だけでなく雇用、住宅、公共サービス等における差別の是正が必要である。そして「下層階級」の子どもへの教育は、「彼らを現在の地位にとどめる」ものではなく、「民主的な目的および子どもの全体性の尊重」に則ったものとなるべきである²²⁾。マイヤーにとって民主主義は、人種差別の撤廃や社会経済的格差の是正を含意していた。人種と階層をめぐる分析的な視点、そして不平等の原因を個人に帰すのではなく既存の制度に変革を求める姿勢が、教育をめぐる議論に引き継がれている。

2. B ゲッターの子どもたち

子ども中心主義の教師は、すべての子どもに知性を見る。マイヤーも、社会主義者として都市部の子どもに関心を寄せるとともに、彼ら一人ひとりに固有の学びがあることを実践をととして確信した。

「学ばないことを学ぶ」(1968a)²³⁾によれば、以前はマイヤーも、黒人下層階級の子どもに関する一般的な見方を受け入れていたという。すなわち彼らの言語能力は改善を要するという見方である。しかしこの見方は、教師となって程なく転換した。例えば「あなたたちの物語を聞かせて」というマイヤーの問いかけに、二年生の子どもたちは、家庭における「生き生きとした経験」を「極めて洗練されていると言える程の言葉」で記してきた。ごく「平均的」な、しかも彼女が二日間しか受け持たなかった子どもたちである。都市部の子どもの「誠実な知覚と的確な言葉遣い」に、マイヤーは繰り返し出会う。

しかしこの子どもたちは、学校制度においては早々に「言語能力が低い」と見做され、間もなく「遅滞児」

等と分類されることになる。白人と黒人の子どもの学力差や知能指数の差も、学校教育をとおして拡大するばかりである。「教育に関する伝統的なアプローチ」は、「下層階級の子ども一般に対して、そしてとりわけ黒人に対して、学校と教師を相対的に無力な教育手段とってしまう程の深刻な疎外」をもたらしていた。

マイヤーが気づいたのは、都市部の子どもに特有の「恐れ」の感覚である²⁴⁾。学校は白人中産階級の価値観に満ちており、さらに都市部の子どもの教育は、多くが「文化剥奪論」(cultural deprivation theory)²⁵⁾にもとづいていた。いかに好意的であろうとも、白人教師は子どもの発言を理解するより標準形に直そうとする。子どもの就学前の経験を、可能な限り消去しようとするかのようなものである。子どもは、自分の保護者さえ学校を恐れていることを知っている。自身の就学前の経験のすべてに敵対的な環境の中、ある子は「彼らの有する最良で最重要の知性的な潜在能力を学校と教師から引き揚げる」。学校に順応できたとしても、それは「中産階級の様式の模倣を学びの代用としただけ」のことである。

社会主義者のマイヤーは、教師としても都市部の子どもに関心を寄せる。そして彼らに知性を見、学びは「子ども自身の生活」を出発点として成立することを確信する²⁶⁾。文化剥奪論にもとづく教育は機能しておらず、学校制度の側に変革が必要であることを、彼女は意識するようになっていた。

3 組合主義の姿勢

マイヤーと極めて親しく、彼女と同様 1960 年代以降における中心的な進歩主義教育者の一人であるジョゼフ・フェザーストーン (Joseph Featherstone) は、「マイヤーは組合主義と教師の権利へのコミットメントを決して放棄しなかった」と言う²⁷⁾。本章では、マイヤーの組合主義の姿勢について確認する。

3. A 女性教師の立場

都市部の公立学校において、教師の大半は女性であり、彼女たちはまるで子どものように扱われていた。大学院まで上質の教育を受けてきたマイヤーは、女性教師の現実に愕然とする。

「教師をめぐる問題」(1968b)²⁸⁾ は、女性教師を取り巻く 1960 年代の状況を伝えている。ニューヨーク市の巨大な教育行政システムの中で、彼女たちの地位は最底辺にあった。行政職員や用務員の教師を見下すよ

うな対応に、マイヤーは決して慣れなかった。授業においては、校長や指導主事の命令に細かく従う必要がある。授業計画、教室環境、教材選択、宿題等について、教師の権利はないに等しかった。しかも子どもの学びではなく「規律正しい」ことが最重要である。子どものために管理職に意見すると「トラブルメーカー」と見做されるため、教師は責任を回避し「子どもにそこまで配慮しない」ようになってゆく。「もっとも強く創造的な教師」は、教室に退避して自分の「世界」を守っていたが、これは学校にもその教師にも「多大な財政的および知性的損失」となっていた²⁹⁾。

このような状況が、教師になりたての若い女性に与える影響は深刻である。彼女たちには、熟練教師に必須の想像力、判断力、責任感等を発達させる機会が足りない。日々子どもに囲まれて過ごすうち、幼少児用の特有の口調と語彙を身につけてゆく。そして学校全体が、成熟したトーンの醸成に失敗していた。マイヤーがあまり影響を受けずに済んだのは、上質の教育を受け家庭を持ち、三十歳をこえて教師となったためである³⁰⁾。

子どもの学びを支援するには、「上層部」から「学校を日々運営している人びと」への権利の委譲が必要である。専門家としての「権力とそれとともなう責任」を有してこそ、教師は授業と学校制度を反省し、保護者や地域住民の先鋭化する批判に耳を傾けることもできる³¹⁾。マイヤーは、次節において述べるように、教師が専門家としての権利を獲得する方途を教員組合に見出していた。

3. B 専門家としての教師

1960 年代後半は、ニューヨーク市において教師と保護者および地域住民との対立が激化した時代である。強制バス通学の失敗は、すでに明白となっていた。インテグレーションの希望を失った保護者や地域住民は、コミュニティ・コントロール運動へと立場を転換する。子どもの通う地域の公立学校に、彼ら黒人およびヒスパニック自身の関与する余地を求めていた。ところで、ニューヨーク市においてはアメリカ教員連盟 (AFT) のニューヨーク市支部として統一教員連盟 (UFT) が組織されていた。メンバーの大きな部分をユダヤ系白人女性が占め、マイヤーもその一人である。コミュニティ・コントロール運動と UFT は、とりわけ教員人事等をめぐって対立し、それは人種間抗争の様相を交えて深刻化する。そして 1967 年以降、大規模な教師ストライキの発生に至った³²⁾。

マイヤーは、1967年のストライキを保護者とUFTメンバー双方の立場から経験した。黒人およびヒスパニックが大半を占める保護者の集会に出席する一方、ストライキに参加しフリーダム・スクール (Freedom School) を組織する³³⁾。1967年のストライキをめぐる彼女の考察が、「ニューヨークの教師ストライキ」(1967)³⁴⁾である。

1967年のストライキにおいて、教育委員会に対するUFTの要求は「専門職主義」にもとづいていた。中核をなしたのは、「クラスの規模、教室の規律、都市部の学校における特殊教育プログラム」に関する発言権の要求である。伝統的に労働条件の改善を要求してきたUFTは、都市部の公立学校が教育に失敗しつづけることへの保護者や地域住民の批判の先鋭化を受けて、「学校改革」に関与する権利へと要求を転換したのであった。

学校教育の改善にかかわる要求をなしたにもかかわらず、ストライキに対する非難は大きかった。教育委員会は、UFTの要求を「政策への不当な介入」と見做した。「被傭者としての教師は、政策決定に関与すべきではない」ということである。保護者や地域住民は、UFTの主張が正確に伝わらなかったこともあり、UFTの要求は子どもにとって不利なものであると理解した。黒人の急進的活動家や多くの白人は、ストライキを教師の職務放棄であると感じた。マイヤーは、種々の非難の根底に、「教師が政策を『指令すること』への不信を見る。多くの人は、教師を「命令のとおり」に行動すべき技術者 (technician)」と見做していた。

人種間、階級間の対立を表面化させる事態であったが、マイヤーは、ストライキのもたらした変化を肯定的に捉えている。ストライキは、「もっとも怒った保護者や地域の代弁者が、もっとも献身的な教師に対面する」プロセスを生み出した。教師は「学校に対する地域と保護者の関係」を真剣に議論するようになり、「保護者の支持の重要性」を以前よりも理解している。当時学校は極めて重要な社会的機能を担うようになり、教師の動向は人びとの感情的な関心を集めるようになっていた。学校教育の改善を目指し、専門的自律性を求める教師の努力に、「保護者と教師の協力」の生まれる可能性が兆していた³⁵⁾。

1970年代以降、教員組合をテーマに掲げるマイヤーの文章は多くない。しかしながら、子どもの学びを支援する上で教師の専門家としての権利が重要である限り、教員組合の必要性が減じることはない。労働組合の中心的な機能を、「現場にもっとも近い人びとに声

を与え、彼らに敬意と尊厳を付与すること」と説明する彼女の組合主義は、2000年代につづいている³⁶⁾。

4 セントラル・パーク・イースト小学校

本章では、マイヤーの社会主義の姿勢や現場に近い人びとの権利を重要視する視点が、セントラル・パーク・イースト小学校 (CPE) においていかなる形で継続していたのかを確認する。

4. A 設立初期

1970年代初頭、マイヤーは、ウェーバーのもと公立学校改革に携わるスタッフの一員となっていた。教師を支援するアドヴァイザーとして、子どもがモノを扱いお互いや教師と交流できる空間を校内に創り出してゆく³⁷⁾。しかし彼女は、教室に戻ることを願うようになる。アドヴァイザーとしての日々は、子どもとの日常的な関係を以前程結べないことを意味しており、既存の公立学校に変化を導入できる小さな「裂け目」を探しつづけることに、彼女は疲れ始めてもいた³⁸⁾。1974年春、ニューヨーク市第四コミュニティ学区の教育長アンソニー・アルヴァラド (Anthony Alvarado) の誘いにより、学校設立の機会が訪れる。同年秋、CPEは、同学区における最初のオルタナティブ・スクール二校のうちの二校として誕生した。

「あるミニ・スクールの物語」(1976)³⁹⁾は、CPE設立から二年を経た時期におけるマイヤーの語りである。子ども中心主義教育に携わる人びとへ向けての雑誌『オープン・エデュケーションのためのワークショップ・センターからの覚え書き』⁴⁰⁾に収録され、設立初期の困難を伝えている。

マイヤーたちスタッフの「予期していなかった事態」の一つは、入学者の構成である。保護者がCPEを選んだ理由はさまざまであり、CPEの哲学が理由であることは少なかった。子どもが通学先において情緒面や学業上の深刻な問題を抱え、転校先を探し求めている保護者や、ヘッド・スタートやデイケア・センターにおいて伝統的な公立学校には馴染まないだろうと判断された子どもの保護者がCPEを薦められて来たために、キンダーガーテンは男の子が女の子の三倍に達する。「利口で本質的には教育可能」であるものの、「一人ひとりへの配慮と忍耐を平均以上に必要とする」子どもたちが、生徒の大きな割合を占めた。

学校の負担は重かった。マイヤーたちスタッフをして、今後は「受け入れにあたってよく気を配り」、生

徒の「ニーズや能力」が「より典型的な範囲」に収まるようにしなくてはならないと思わしめた程である⁴¹⁾。しかしこの間、都市部の子どもの知性へのマイヤーの信頼は揺らいでいない。このことの傍証となるのが、彼女の読み (reading) と標準テストをめぐる議論である。

マイヤーは、1970 年代初頭から CPE 設立を挟み 1980 年代初頭にかけて、読みと標準テストをめぐる一連の考察を発表している⁴²⁾。標準テストが都市部の子どもの学びを反映せず、さらには彼らの学びを阻んでいるポリティクスについて、子どもへのインタビュー等とおして分析を進めていた。マイヤーは、都市部の子どもの誤答には彼らなりの論理があるということを見出す。そして彼らの論理は、標準テストの正答に潜む白人中産階級の価値観を浮かび上がらせる。正規分布にもとづくテスト設計や、テスト得点に関するアメリカ社会の誤解も、都市部の子どもに不利になるよう働いていた。マイヤーは、都市部における読みの教育が「テスト『技術』」の訓練に陥るのではなく、「良い教育の核心」である「題材への敬意と知性的な探究」にもとづいたものとなることを訴える⁴³⁾。

設立当初の二年間は、安定したものではなかった。子ども中心主義の良質の授業は実現していたが、生徒の構成による負担に加え、ニューヨーク市の財政危機 (1975 年) や当初管理職を置かなかったこと等による混乱も大きかった⁴⁴⁾。混乱を乗り越え三年目に入っていた執筆時、マイヤーは学校の安定化を感じ、CPE のさらなる発展を予期している。

4. B 民主主義的教育

前出のフェザーストーンは、マイヤーが「決して放棄しなかった」もう一つのことがらとして、「マイノリティのコミュニティの保護者に敬意を払い、彼らとともに働く必要性へのコミットメント」を挙げる⁴⁵⁾。教員組合をとおして教師の権利を追求していたマイヤーは、同時に保護者の権利を重要視していた。

早くは「都市部の学校の危機」(1969)⁴⁶⁾において、子どもの学校教育をめぐる保護者の権利が論じられている。マイヤーは、ニューヨーク市の巨大な教育行政システムの「脱中心化」を主張する。教師と保護者双方に権利が委譲される必要がある。「よく組織された意思決定の枠組み」において教師と保護者が「対面」するプロセスに、「教育的進展」の生まれる可能性が含まれているからである。マイヤーは、教師と保護者の協同が不安定であることに気づいている。「双方と

もはじめは能力的に不十分であろう」し、「教育学的にはしばしば間違っていることだろう」。しかしお互いを否定してしまわない限り、「成長は生じてゆく」。当時拡大していたコミュニティ・コントロール運動に関し、マイヤーは運動に加わる保護者に共感を示しつつも運動には与しない。地域住民による学校統制へ移行したとしても、それは「現在の専制的なヒエラルキー」を「新たな専制」に取りかえるにとどまることであった⁴⁷⁾。

教師と保護者の協同は、CPE における民主主義的教育に不可欠の要素となっている。1980 年代末から 1990 年代初頭にかけて、マイヤーは、回想を交えて以下のように説明している。

「公教育」は、「民主主義における健全な公的生活に不可欠」である⁴⁸⁾。公立学校の目的は民主的な社会を担う「知性的な大人」の育成であり、この目的のために「不可欠の要素」とは、学校に「日々知性を働かせている人びとのコミュニティが存在すること」である⁴⁹⁾。なぜなら、子どもは知性的な意思決定に協同して取り組む大人の姿をとおして民主主義の習慣を身につけてゆくからである。学校のコミュニティには、教師も保護者も含まれる。マイヤーたち CPE のスタッフは、「教師としてのより大きな自律性」を望むとともに、「子どもの学校教育に関する保護者の発言権」を重要視しており、CPE は「教師による学校」かつ「家族志向の学校」であった。

学校を選択するという行為も、教師と保護者双方の権利に結びついていて。選択は保護者の「権力の一つの形式」である⁵⁰⁾。そしてまた、教師の必要とする「専門家としての意思決定」の権利を、「保護者と専門家を権力闘争において対立させることなしに」、教師に付与する仕組みであった⁵¹⁾。

1990 年代初頭、CPE を含むオルタナティブ・スクールのネットワークの発展を経て、マイヤーは次のように言う。各学校が自律性を有し、構成員が協同して学校を形作ってゆくならば、それぞれの学校は異なる姿をとることになるだろう。「唯一最良の学校」というものではなく、「差異は民主的な社会の核心である」。CPE をはじめとする多種多様な学校の誕生により、ニューヨーク市第四コミュニティ学区の公教育は再生へと向かった。「公立学校システムの維持」を願うマイヤーは、『『公共性』の新たな形式』を求めてのさまざまな試みが、さらになされることを願っている⁵²⁾。

5 結論と残された課題

本稿は、アメリカの進歩主義教育者マイヤーに焦点を合わせ、彼女の学校改革とその哲学の成立過程を検討するものであった。得られた知見は以下の三点である。

まず、マイヤーは家庭の影響のもと社会主義者として育ち、アメリカ社会に対する分析的な視点を早くから有していたということである。人種的マイノリティや貧困層の人びとに関心を寄せ、人種や階層をめぐるポリティクスを見通そうとする姿勢は、教師としての日々を引き継がれる。そして都市部の子どもの知性への信頼と、公立学校に変革が必要であることの確信へとつながっていた。

次に、マイヤーは組合主義者であり、教員組合を教師が専門家としての権利を追求する基盤として考えていたということである。都市部の公立学校において、女性教師は専門家としての地位を欠いていた。しかし子どもの学びを支援するには、教師自身が授業と学校制度を反省し改善してゆく必要がある。1960年代後半、教師と保護者および地域住民との間には深刻な対立が生じるが、学校教育の改善にかかわろうとする教師の努力において、両者の協力の可能性が兆していた。

さらに、CPEは設立初期の困難を乗り越え、民主主義の教育を追求していたということである。教師と保護者はともに権利を有し、協同する関係にあり、子どもは大人の姿をとって民主的な社会を担う知性的な習慣を身につけてゆく。CPEを含むオルタナティヴ・スクールのネットワークの発展を経た1990年代初頭、マイヤーは、公教育の新たな形式を求めてのさまざまな試みがさらになされることを願っている。

マイヤーの社会主義と組合主義は、権利の保障にかかわっている。彼女は早くから、人種的マイノリティや貧困層の人びとの、また教師としての彼女自身の権利を追求してきた。マイヤーの追求する権利は、彼女が教師としての日々を経る中で、知性を行使する権利と呼び得るものへと明確化している。マイヤーにとり、「教育の本質」は「素晴らしい考えを思いつくこと」である。そして「良い学校」は、素晴らしい考えを交流する大人たちの姿をとって、「素晴らしい考えを思いつくことが良い人生の真髄である」ということを子どもに「納得」させる⁵³⁾。すべての人が社会にかかわる権利を有し、知性を行使できるということが、マイヤーの追求する民主主義の一つの要素をなしている。

残された課題の一つは、マイヤーと他の中心的な進歩主義教育者との交流を明らかにすることである。またCPE学校群の実践が変質してゆく1990年代半ば以降の経緯も今後明らかにしたい。

註・引用文献

- 1) Hall, J. (2002). "From Susan Isaacs to Lillian Weber and Deborah Meier: A Progressive Legacy in England and the United States." In A. R. Sadovnik & S.F. Semel (Eds.), *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era* (pp. 237-252), New York, NY: Palgrave.
- Sadovnik, A. R. & Semel, S. F. (2002). "Conclusion." In A. R. Sadovnik & S.F. Semel (Eds.), *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era* (pp. 253-261), New York, NY: Palgrave.
- McDonald, J. P. with the Cities and Schools Research Group. (2014). *American School Reform: What Works, What Fails, and Why*. Chicago, IL: University of Chicago Press, p. 145.
- 2) Semel, S. F. (1999). "Introduction." In "Schools of Tomorrow," *Schools of Today: What Happened to Progressive Education* (pp. 1-20), New York, NY: Peter Lang.
- Semel, S. F. & Sadovnik, A. R. (1999). "Progressive Education: Lessons from the Past and the Present." In "Schools of Tomorrow," *Schools of Today: What Happened to Progressive Education* (pp. 353-376), New York, NY: Peter Lang.
- 3) Bensman, D. (1987). *Quality Education in the Inner City: The Story of the Central Park East Schools*. New York, NY: Center for Collaborative Education.
- Bensman, D. (1994). *Lives of the Graduates of Central Park East Elementary School: Where Have They Gone? What Did They Really Learn?* New York, NY: NCREST.
- Bensman, D. (2000). *Central Park East and Its Graduates: "Learning by Heart."* New York, NY: Teachers College Press.
- CPESSの終焉については以下を参照。
- Suiter, D. & Meier, D. (2009). "Sustaining Change: The Struggle to Maintain Identity at Central Park East Secondary School," *Horace*, 25(2).
- 4) Semel, S. F. & Sadovnik, A. R. (2008). "The Contemporary Small-School Movement: Lessons from the History of Progressive Education," *Teachers College Record*, 110(9), 1744-1771.
- 5) Darling-Hammond, L. & Ancess, J. (1994). *Graduation by Portfolio at Central Park East Secondary School*. New York, NY: NCREST.
- 日本の複数の研究も、エッセンシャル・スクール連盟やポートフォリオ評価の検討においてCPESSに言及している。
- 6) 佐藤学 (2011)「希望の学校がここにある—『学びの共同体』のヴィジョンと哲学の源流—」, デボラ・マイヤー (著)・北田佳子 (訳)『学校を変えるカーイースト・ハーレムの小さな挑戦—』(pp. 277-284), 岩波書店, pp. 281-282.
- 7) 上野正道 (2013)『民主主義への教育—学びのシニシズムを超えて—』東京大学出版会, pp. 150-152.
- 8) 北田佳子 (2011)「訳者あとがき」, デボラ・マイヤー (著)・

- 北田佳子 (訳) 『学校を変えるカーイースト・ハーレムの小さな挑戦―』 (pp. 273-276), 岩波書店, p. 275.
- 9) 佐藤 (2011), *op. cit.*, p. 282.
- 佐藤は1991年にも, CPESSについて, 市場原理にもとづいた「『個性化=選択』原理」をこえる試みとして紹介を行っている。
- 佐藤学 (1991) 「『個性化=選択』原理の破綻」『教育』第41巻 (7), 59-66, p. 65.
- 10) なおCPE学校群の置かれたニューヨーク市第四コミュニティ学区の公立学校選択制については黒崎勲の研究がある。例えば以下を参照。
- 黒崎勲 (1994) 『学校選択と学校参加―アメリカ教育改革の実験に学ぶ―』 東京大学出版会。
- 11) Meier, D. (1995). *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem*. Boston, MA: Beacon Press. (北田佳子 [訳] [2011] 『学校を変えるカーイースト・ハーレムの小さな挑戦―』 岩波書店.)
- 12) DEBORAH MEIER ON EDUCATION. <http://deborahmeier.com/>
- 13) Meier mss., 1927-2010. Indiana University, Bloomington, IN. http://webapp1.dlib.indiana.edu/findaids/view?doc.view=entire_text&docId=InU-Li-VAB8339
- 14) Lillian Dropkin Weber Papers. Bank Street College of Education, New York, NY.
- 15) Mathews, J. (1994, September 7). "The Teacher Who Threw Away the Book: Debbie Meier Tore Down the Walls Standing in the Way of Learning." *The Washington Post*, c1.
- 16) "Willen Family Papers and Writings, 1929-1963." Meier, mss., 1927-2010 (Box 1). Indiana University, Bloomington, IL.
- 17) "Resumes and Employment Records, 1972-1983." Meier, mss., 1927-2010 (Box 1). Indiana University, Bloomington, IL.
- Meier, D. (2015). "Subverting Big Money's Attack on Public Education." *Democratic Left*, 42(4), p. 9, p. 15.
- 18) Meier, D. (1959, Winter). "The Public Buys a Ghetto: As Chicago 'Redevelops'." *Anvil*.
- 19) "Resumes and Employment Records, 1972-1983." Meier, mss., 1927-2010 (Box 1). Indiana University, Bloomington, IL.
- 20) Hall (2002), *op. cit.*, p. 248. に見られるマイヤーの言葉。
- 21) Meier, D. (1966). "A Report from Philadelphia: Head Start or Dead End?" *Dissent*, 496-505.
- 22) *Ibid.*, p. 504.
- 23) Meier, D. (1968a). "Learning Not to Learn." *Dissent*, 15(6), 540-548.
- 24) *Ibid.*, pp. 540-542, p. 544.
- 25) 下層階級の人びととりわけ黒人に関し, 彼らの学業のおよび社会的不振を, 彼らが白人中産階級とは異なる文化や価値観を有することに起因するものとして説明する理論。状況を改善する方途としては, 白人中産階級の「適切な」文化や価値観を教える教育プログラムが開発され実施されることになる。文化剥奪論の問題については, 例えば以下を参照。
- Ryan, W. (1976). *Blaming the Victim*. New York, NY: Vintage Books.
- 26) Meier, (1968a). *op. cit.*, pp. 547-548.
- 27) フェザーストーン氏のメールより (2015年3月17日)。
- 28) Meier, D. (1968b). "The Trouble with Teachers." Meier, mss., 1927-2010 (Box 7). Indiana University, Bloomington, IL.
- 29) *Ibid.*, p. 7, pp. 9-10.
- 30) Meier, D. (1985). "Retaining the Teacher's Perspective in the Principalsip." *Education and Urban Society*, 17(3), 302-310.
- 31) Meier (1968b), *op. cit.*, p. 15.
- 32) ニューヨーク市におけるコミュニティ・コントロール運動とUFTの対立については, 例えば以下を参照。
- Ravitch, D. (1974). *The Great School Wars: New York City, 1805-1973: A History of the Public Schools as Battlefield of Social Change*. New York, NY: Basic Books.
- Goldstein, D. (2014). *The Teacher Wars: A History of America's Most Embattled Profession*. New York, NY: Anchor.
- インテグレーションに関するマイヤーの見解については以下を参照。
- Meier, D. (1968c). "The Coleman Report." *Integrated Education*, 5 (6), 37-45.
- 33) 学校封鎖の期間中, 学校外の教会等の施設に子どもを集め教育を行った。
- 34) Meier, D. (1967). "The New York Teacher's Strike," *Midstream*, 36-47. マイヤーは, 翌年にもストライキをめぐる考察を発表している。
- Meier, D. (1968d). "From a Harlem School." *Dissent*, 15, 131-137.
- 35) Meier, (1967), *op. cit.*, pp. 36-37, pp. 42-43, p. 47.
- 36) Meier, D. (2004). "On Unions and Education." *Dissent*, 51-55, pp. 54-55.
- 37) ウェーバーの設立した「開いた廊下プログラム」(Open Corridor Program) である。
- Meier, D. (1970). "Initiating Cange: P.S. 144's 'Infant School'." *New York City Education*, 4-8.
- 38) Meier, D. (1987). "Success in East Harlem." *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 11(3), 34-39, p. 36.
- 39) Meier, D. (1976). "Story of a Mini-School." *Notes from Workshop Center for Open Education*, 5(4), 29-40.
- 40) ウェーバーがシティ・カレッジ内に設立した「オープン・エデュケーションのためのワークショップ・センター」(Workshop Center for Open Education) の機関誌である。
- 41) Meier (1976), *op. cit.*, pp. 31-32.
- 42) Meier, D. (1972). "What's Wrong with Reading Tests?" *Notes from City College Advisory service to Open Corridors*, 1(1), 3-17.
- Meier, D. (1973a). *Reading Failure and the Tests*. New York, NY: Workshop Center for Open Education.
- Meier, D. (1973b). "Book Review: On Reading." *Notes from Workshop Center for Open Education*, 2(3), 38-42.
- Meier, D. (1974). "Children with Problems: Poor Readers." *Today's Education* 63, 32-36.
- Meier, D. (1975). "Another Look at What's Wrong with Reading Tests." *Association for Childhood Education*, 32-36.
- Meier, D. (1979). "Reading Made Easy." *Notes from Workshop Center for Open Education*, 8(2), 10-12.
- Meier, D. (1981). "Why Reading Tests Don't Test Reading." *Dissent*, 457-466.
- 43) *Ibid.*, p. 460.
- 44) 三年目にマイヤーはディレクターとなる。少数ではあるが, 異

議を唱える保護者と教師は学校を去った。

- 45) フェザーストン氏のメールより (2015年3月17日)。
- 46) Meier, D. (1969). "The Urban School Crisis: Parents and Teachers at the Crossroads." *Midstream*, 49-59.
- 47) *Ibid.*, p. 58.
- 48) Meier, D. (1991a). "Choice can Save Public Education." *The Nation*, 252, 253, 266, 268, 270-271, p. 270.
- 49) Meier, D. (1991b). "The Little Schools that Could." *The Nation*, 253, 321, 338-340, p. 339.
- 50) Meier, (1987), *op. cit.*, p. 37.
- 51) Meier, D. (1989). "Let's Change the School Structure: Teacher/Parent Management, Control and Accountability." *N.Y.C. Challenge*, 27-29, p. 28.
- 52) Meier, D. (1992). "Some Thoughts on Governance." Meier, mss., 1927-2010 (Box 6). Indiana University, Bloomington, IL, p. 9, pp. 17-18.
- 53) Meier, (1991b), *op. cit.*, p. 339.
「素晴らしい考えを思いつくこと」とは、教育学者エレノア・ダックワース (Eleanor Duckworth) の言葉である。

(指導教員 浅井幸子准教授)