

# コミュニティ・コントロール運動成立過程の研究

## —— コミュニティ・コントロール運動の研究(1) ——

武 川 一 彦

### 目 次

1. はじめに
2. コミュニティ・コントロール運動成立の背景
  - (1) ニューヨーク市人口動態と統合教育
  - (2) アレン・レポート
3. I. S. 201 開校問題とコミュニティ・コントロール運動の成立過程
  - (1) 第201番中間学校
  - (2) 父母会議の結成と統合教育の要請
  - (3) ウイルコックスのコミュニティ・コントロール構想
  - (4) 1966年9月 —— 統合教育からコミュニティ・コントロールへ ——
4. I. S. 201紛争の帰結
  - (1) 10月20日教育委員会提案
  - (2) I. S. 201 から実験学区へ

### 1. はじめに

コミュニティ・コントロール運動がアメリカで繰り広げられてからおよそ20年を経た今日、わが国でも研究の対象として市民権をえたといえよう。先行研究も数多く存在し、この運動に対する研究の蓄積も進みつつある<sup>1)</sup>。そのような過程でこの運動が一時的な黒人の異義申し立てという性質のものではなく、現代公教育制度の根幹に関わる主張をひめていたことが次第に明らかにされつつある。

今日コミュニティ・コントロール運動は、近代以降のアメリカ都市政治の歴史上の流れからは、ボス支配によるマシーン政治と効率性を中心原理とする革新主義改革運動を弁証法的に統一する可能性をひめた運動として理解されている<sup>2)</sup>。

マシーン政治は、各移民集団を統括するボスを通じて、各集団の要求を行政に反映させるものであった。このため汚職、腐敗が生じやすくまた行政の計画性・全体性は確保されにくい構造である。20世紀初頭に都市中間層を

支持基盤として発生した革新主義運動は、このようなマシーン政治の弊害を除去し、行政の政治からの分離、行政機構の集権化、専門化によって効率性を高めることを目標としていた。しかしながら効率性を原理とするこの改革は政治から一般民衆を排除し、官僚主義を結果するものであった。教育行政組織もこの例に漏れないことは、アメリカ教育委員会制度史研究が示唆するところである<sup>3)</sup>。

従って、コミュニティ・コントロール運動は教育行政の「民主主義」と「科学性」を統一する可能性をもつ運動であったと理解することができよう。それゆえ、わが国の先行研究はこの運動を「教育の住民統制」と「教師の専門性」を結ぶものとして考察してきている。

さて、このように理解されるコミュニティ・コントロール運動の研究史の中にあって一つの画期となるのは、黒崎勲による研究であろう<sup>4)</sup>。黒崎はそれ以前の研究がとってきた行政上の分権化とコミュニティ・コントロールという二分法的把握に対し、分権化—参加—コミュニティ・コントロールという3カテゴリーで検討することにより、コミュニティ・コントロール運動が、官僚機構の硬直性批判に留まるものではなく「現代社会それ自体の否定的性質」<sup>5)</sup>をまで視野にいたれた運動である可能性を主張している。

本稿は、このような研究動向に学びながら、コミュニティ・コントロール運動の発生したニューヨーク市の第201番中間学校(Intermediate School 201, 以下I. S. 201と略記)の事例を検討することによって、黒人を中心とするマイノリティの教育要求を解明し、そこに込められている教育構想を検討しようとするものである。このような研究対象を設定する理由は、I. S. 201こそ、その開校をめぐる紛争の場に提出された教育要求が、統合教育というアメリカ社会の支配的教育観<sup>6)</sup>によるものから、コミュニティ・コントロールへ推移していく場であるからであり、またここで示された構想がその後のコミュニティ・コントロール運動を大きく規定していくからである。

## 2. コミュニティ・コントロール運動 成立の背景

コミュニティ・コントロール運動が生じた原因として通常、統合教育の失敗とその原因である肥大化し硬直した教育行政組織への批判、補償教育政策の効果に対する疑問、公民権運動を中心とする黒人運動の高まり、ブラック・パワーに象徴される黒人の自己再発見などが指摘されている。このような要因はいずれも妥当なものと思われる。小論もその様な理解を共有したうえで、本節ではコミュニティ・コントロールがニューヨーク市で発生したという事実に着目し、その原因を理解するために、1950年代後半から60年代にかけてニューヨーク市教育委員会が実施してきた統合教育政策について、1964年にだされたアレン・レポートを中心に検討する。

### (1) ニューヨーク市人口動態と統合教育

1954年に下された有名なブラウン判決に対応し、ニューヨーク市教育委員会は同年12月に次の声明を発表して統合教育に取り組むことを告げている<sup>7)</sup>。

私達は [...] 5月17日の最高裁判決を、ニューヨーク市の基本的教育原理を法的・道徳的に再確認したものと解釈する。判決は、単に訴訟のあったケースのみでなく、南部のコミュニティと同様に北部も含む全国の教育委員会に対し、学校が最高裁により明確に述べられた基準に従っているかを決定するために、各教育委員会管轄下の学校の人種構成の再検討を促す挑戦であると私達は理解する。[...] 人種的に片寄った環境での公教育は、分離が法によるものであれ事実上のものであれ、[...] 民主的な教育目標の達成を妨げるものである。教育委員会は当市の全ての子どもに、有効な民主的教育を与えるべく努力しているが、その際社会問題、コミュニティ問題として体现する複雑な多くの困難に直面している。このような困難にもかかわらず教育委員会は判決の文言、精神に含まれる挑戦を受け入れることを決定した。

これ以降、教育委員会は多くの人種差別撤廃計画<sup>8)</sup>を作成していくのだが、抜本的な改革が実現することはなかった。ロジャース(David Rogers)は教育委員会の統計を検討し次のように説明している。

教育委員会の統計によると黒人とプエルト・リコ人はほとんどの学校(すなわち、初等学校では、90%以上が黒人とプエルト・リコ人、中等学校では85%以上の学校)は、1960年の118校から1966年には201校へと増加している。1960年には全学校の15%であったが1966

年には23%となり、これは分離が拡大したことを示すものである<sup>9)</sup>。

ニューヨーク市の統合教育を妨げた要因としては、通常、市の人口動態と居住区分離の拡大が指摘されている。「白人中産階級の離脱の継続、市に留まる白人の公立学校離れ、白人よりも出産率の高い若く貧しい黒人とプエルト・リコ人家庭の増加、ゲットーを再生産し市全域に広がるゲットー地域での低収入者向け住宅プロジェクトの拡大、これら全てが学校での人種のバランスを改善することを困難にしている。」<sup>10)</sup>

この時代のニューヨーク市の人口は約780万人で安定しているが、1960年から1970年の間に白人人口は61万7000人減少し、マイノリティ人口は93万6000人増加している<sup>11)</sup>。これは白人が郊外に流出し、一方マイノリティが市内に流入してくる傾向を示すものである。さらに市内の人口分布を見ると地域ごとの人口構成が片寄っていること(居住区分離)が理解できる。次表は1970年の公立学校の生徒数に占めるマイノリティ生徒の比率を行政区(Borough)ごとに示したものである。クィーンズ、リッチモンドでは白人生徒が多く、マンハッタン、ブルックリンはマイノリティ生徒が多いことが見て取れる。従って、居住区の学校に通学するというアメリカの伝統的學校観(neighborhood school concept)に立つのでは、統合教育が実現できないことは明らかであろう。

1970年ニューヨーク市のマイノリティ生徒の比率

行政区	初等学校	中等学校
マンハッタン	86.5%	89.3%
ブルックリン	77.6	78.4
ブルックリン	66.6	69.0
クィーンズ	40.0	39.3
リッチモンド	14.4	11.6

The Fleischmann Report, pp.250-251.

Table 4, 8より作成

### (2) アレン・レポート

それでは、ニューヨーク市教育委員会はこのような困難な状況の中で、どのようにして統合教育を進めようとしていたのであろうか。1964年5月12日にだされたアレン・レポートを中心に検討していきたい。

その正式名称を「ニューヨーク市公立学校の人種差別撤廃」(Desegregating the Public School of New York City)というアレン・レポートは、市教育委員会の依頼

を受けアレン(James Allen)州教育長が作成したものである<sup>12)</sup>。市の依頼は、統合教育を要求してこの年の2月と3月に2回行なわれた公民権運動主体の学校ボイコット<sup>13)</sup>の影響を受け、教育委員会が従来の方策とは異なる政策の採用を余儀なくされたために行なわれたものである。

アレン・レポートは改革案の提言に先立ち、この年までに市教育委員会の行なってきた活動を検討しているが、そのうち主要なものは学区・学校区の変更、新設校の建設、生徒の再分配の三点である<sup>14)</sup>。

① 学区・学校区の変更：黒人、プエルト・リコ人居住区と白人居住区を共に含むように学区を再編するものであり、1959年から1963年の間に約100の変更を教育委員会は実施している。しかしながら実際には白人の強い抵抗があり効果的な変更はおこなわれなかった。

② 新設校の建設：ゲッターの学校は古いものが多く、また人口の集中によって、過密校が問題となっている。新設校の建設は必ずしも統合を目的としてなされるものではないが、統合を考慮するならばゲッターと白人居住区の境界地域に建設することが望ましい。アレン・レポートはニューヨーク市が1964年から1970年にかけて予定している建設計画を検討し「今日進められている建設計画は、最も分離された地域内に位置させるという歴史的な建設パターンを実質的に強化するものである」<sup>15)</sup>と批判している<sup>16)</sup>。

③ 生徒の再配分：自由学籍登録(Open Enrollment)と自由選択転校政策(Free Choice Transfer Policy)が実施されていた。自由学籍登録は、公民権運動が統合教育を要求し1960年に提起した学校ボイコットを回避するために採用されたものである。これは、黒人・プエルト・リコ人生徒を父母の同意をえて白人学校へ転校させるというものであり、1963年の秋の実施では1万6000人が参加したが、これは市の黒人・プエルト・リコ人生徒の3パーセントにすぎなかった。また、市教育委員会はこれを統合のための政策と位置付けようとしなかった。白人父母の抵抗を避けるため、あくまでも空席を埋め学校の効率的利用を促進するための政策と表明していた。アレン・レポートは「自由学籍登録は、分離の制限になんらの重要な効果もあげなかった。黒人・プエルト・リコ人の父母の自主的な選択にすべて依存していたので、効果を持ちえるはずはない」<sup>17)</sup>と批判している。自由学籍登録の失敗の原因としては、教育委員会が具体的な情報を父母に提供しなかったこと、通学にかかる経費が父母の負担であったこと、ゲッターの学校の比較的成績の良い生徒や教育に関心の高い父母を他校に転校させることを校長

が好まなかったという指摘も当時見られた。

自由選択転校政策は1963年から実施され、黒人とプエルト・リコ人の比率が高い学校の全生徒に、父母の要求に基づいて空席のある学校への転校を許可するものである。自由学籍登録との違いは、それが教育委員会の事前の計画により募集されたのに対し、分離学校の全生徒が対象となる点である。しかしながら、これも自由学籍登録と同様な理由によって効果を上げなかった。

以上のような検討の結果、アレン・レポートは「1958年から1962年までに市教育委員会の行なったいかなる活動も、唯一のささやかな例外を除いては、学校の分離の程度に、目に見えるような効果を与えなかった」<sup>18)</sup>と結論付けている。

以上のような検討の後、アレン・レポートが提起した主要な改革案は、6-3-3制から4-4-4制への学校階梯の変更である。初等学校の4年間は居住区の学校である。従って、これは分離を解消するものではないが、小さな子どもに長時間の通学を強いるよりも、地域の学校ですぐれた教育を受ける方が好ましいという判断による。つぎの中間学校は広範囲の初等学校群から生徒を入学させ統合されることになる。そして、高校は総合制となり、職業高校に多いマイノリティ生徒と普通科の白人生徒の統合が計画される。そして、2ないし5校の初等学校と1ないし2校の中間学校は、組み合わせられ教育コンプレックス(Educational Complex)を構成する。教育コンプレックスは教育プログラムに関する高レベルの自律性を持ち、また学校相互の交流、連携が要求されることになる。これは従来の学区に代わるものであり、広範囲の地域を擁し初等学校段階での白人とマイノリティの交流を促進することをねらっている。

次節で検討するI. S. 201 Complexはこの教育コンプレックスが実施されたものであるが、実際にはこのような理念から懸け離れたものとなっていく。

以上、アレン・レポートを検討してきたが、ここからもニューヨーク市教育委員会の統合教育政策が成果をあげていないことが理解できる。前述したような人口動態を考慮するならば、白人生徒をマイノリティの学校に強制的に転校させることなしには統合は不可能なのである。しかしながら、これは白人の強く反対するところであり、実行不可能であった。公民権運動をはじめとする黒人の統合教育への要求は満たされることなく、教育委員会への不満は高まっていくことになる。これがコミュニティ・コントロール運動成立の潜在的要因となっていく。

### 3. I. S. 201 開校問題とコミュニティ・コントロール運動の成立過程

#### (1) 第201番中間学校

1958年、ニューヨーク市教育委員会はセントラル・ハーレムの中央、127番街と128番街、マディソン・アヴェニューとパーク・アヴェニューに囲まれたイースト・ハーレム・トライアングルと呼ばれる地域に中等学校を新設することを決定した。これはハーレムにおける中等学校の過密を解消するための措置であったが、よく知られている二つの理由により住民の反対を受けることになる。第一は統合教育論からの反対である。すなわち、黒人居住区の中央に建設したのでは白人生徒の通学は著しく困難になる。それ故に白人居住区と黒人居住区の境界地域への変更を求めるものであった。第二は、立地条件の教育環境の劣悪さに対する批判である。(鉄道がすぐ近くを通り、雑踏の真っ直中にあった。)こうした批判によりセオバルド(Theobald)教育長は建設位置の変更を一度は公表した。しかしながら、中等学校の過密が解消しないために1960年に計画が復活し、1962年に市行政当局が同位置での設計を承認し、1964年に着工、1966年3月に開校が予定される。この学校こそI. S. 201である<sup>19)</sup>。

#### (2) 父母会議の結成と統合教育の要請

I. S. 201の開校を目前に控えた1965年に学区の再編が実施され、ハーレムの第10-11, 12, 13, 14学区から第4学区(District #4)が作られ<sup>20)</sup>、第4学区と市教育委員会の交渉が本格化していく。9月には、I. S. 201に子どもを通わせることになっている父母・コミュニティ組織のメンバーにより父母会議(Ad Hoc Parent Council)が結成される<sup>21)</sup>。父母会議は、I. S. 201で提供される教育プログラムの保証(良質な教育・十分な教材・施設の確保)と統合教育の達成を目標としている。彼らは、教育委員会にこのことを要求していくが教育委員会は計画の詳細を明らかにせず父母会議を満足させるものではなかった。そして同時期にI. S. 201の校名の決定に関する対立も生じ、父母会議をはじめとするコミュニティの市教育委員会への不信感は強められていくことになる<sup>22)</sup>。

こうした状況の中で市教育委員会はI. S. 201の統合に関する極めて論争的な提案を1965年末に行なうことになる。それはI. S. 201を黒人とプエルト・リコ人それぞれ50パーセントから成る統合学校にするという提案である。これは先のアレン・レポートの定義(註14参照)に照らしてみても異常な提案と言わざるをえない。トマス・ミンター(Thomas Minter)は、この提案はキング(John

B. King)教育長代理が発案したものと次のように説明する。

彼は、ニューヨーク市がプエルト・リコ人を人種集団としてカテゴライズしている唯一の都市であることを主張した。このことは誤っている可能性があるとは彼は感じていた。プエルト・リコ人のある者は白人であり、他の者は黒人である<sup>23)</sup>。

それ故、キング教育長代理は黒人とプエルト・リコ人との統合学校の可能性を考えたのである。

このような統合概念が、人種差別撤廃の歴史の中で著しく誤ったものであることは言うまでもない。むしろここで問題とすべきは、このことが1954年以来ニューヨーク市教育委員会が推進してきた統合教育政策の事実上の断念を表明した点である。そして学区を拡大し白人生徒を引き付けるというスクール・コンプレックスの当初の意図を否定するものでもあった。

このような計画は当然I. S. 201の父母の承認することのできるものではない。父母会議の参加者ロビンソン(Isaiah Robinson)はドノバン(Bernard Donovan)教育長に次の手紙を送付し抗議している。

I. S. 201が人種的に統合されたという印象を与えるためにプエルト・リコ人を利用しようと、あなたの事務局が打算していることをわれわれは承知している。この戦略は「[...] われわれの組織およびニューヨーク市の学校の真の人種的統合のために闘っている同盟者から、最も強くミリタントな抵抗を招くことになるだろう。このことの本質はI. S. 201を戦場に変えることである<sup>24)</sup>。

このようなコミュニティの強い反対にもかかわらず教育委員会はこの計画の変更を行なうものではなかった。そこでコミュニティは様々な活動を行ない計画の変更を要求していく。その一環として3月28日にコミュニティとドノバン教育長との間に会合が開かれ、教育長は計画の撤廃を約束する。この約束もすぐに反故となるのだが、本稿の関心から重要と思われるのは父母会議がこの会合の場で、ウイルコックス(Preston R. Wilcox)<sup>25)</sup>の起草した文書「To Be Black To Be Successful」を提出したことである。この文書は後の重要な文書「One View a Proposal」の原型であり、わずか半年後に大論争となるコミュニティ・コントロールを要求した最初のものである。この会合ではコミュニティ・コントロールの要求はさほど議論されなかったが、この文書の提出は後の運動を予想させるものであった。

市教育委員会はI. S. 201が4月1日に当初の計画どおりの人種構成のまま開校することを発表した。これに

対し父母、住民は学区教育長事務所前でデモを行ない反対を示し、その結果開校は9月に延期される。

第4学区教育委員会は4月19日にこの問題について市当局と話し合うために公開集会を開催した。この集会には市からリンゼイ(John V. Lindsay)市長、ドノバン教育長、シュライバー(Daniel Schreiber)学区教育長が出席し、コミュニティからはほとんどの学校の父母会代表が参加し、またその他1000人を越える一般の父母、住民が出席した。この集会でドノバン教育長は白人との統合は実現不可能であるが良質の教育を提供するために、最高の教職員と教育条件を提供することを約束する。だが、この約束はコミュニティを満足させるものではなく、集会は教育委員会への不信・不満で満ちあふれていた。また会場では種々の要求を掲げる多くのピラ・パンフレットが配られたが、ウイルコックスの“One View a Proposal”もその一つであった。先に述べたように“To Be Black To Be Successful”を修正したこのパンフレットは、後にThe Urban Review誌上で行なわれたデントラー(Robert Dentler)との論争で著名なものである<sup>26)</sup>。しかしながらこの公開集会の席では「比較的わずかの関心しか引くことはなかった」<sup>27)</sup>と言われている。コミュニティの関心は主として統合の獲得にあり「分離された良質の教育」(segregated quality education)を主張するウイルコックスは少数意見であった。

### (3) ウイルコックスのコミュニティ・コントロール構想

では、ウイルコックスのこの文書は何を提起していたのであろうか。この文書及びデントラーとの論争については詳細な先行研究<sup>28)</sup>が存在しているので要点だけを紹介しておこう。

ウイルコックスはI. S. 201紛争を「コミュニティと公教育システムを関係づける新しい方法を実験するために与えられた機会」ととらえる。「現在の公教育システムがゲットーの多くの若者に最大限の発達を保障していない事実」が存在する以上「貧困者のコミュニティは、自分達自身のために活動するよう準備しなければならない。ゲットーの住民は、彼ら自身の子どもを教育するリーダーシップをとる機会を獲得しなければならない。[...]それはすなわち教育行政の高レベルに『コミュニティ存在』が作られ、マイノリティ・グループの父母が意見や権力の回路に直接接近することを保障する手段を開発する」機会なのである。

以上のように統合を待つよりもコミュニティ自身が教育に責任を持つことの方が適切であるというのが彼の状

況認識であった。しかしながらウイルコックスの提案はこのような時務論的要請にのみよるものではない。そこには彼の独特な教育観が存在していた。そしてこれ故に、彼の提案は後のコミュニティ・コントロール運動の中核となっていくのである。それは統合教育に対する根本的な批判であった。彼は、統合教育が暗黙に、黒人が白人に劣るということを前提としているとして批判し、「分離された白人学校が良い学校であるというのなら、I. S. 201のような分離された黒人とブエルト・リコ人の学校もまた良い学校であると信じるべきである」と主張する。そして、マイノリティの「コミュニティは、子どもの教育過程を中心に効果的に組織することができる。また、コミュニティはその過程に直接介入する能力を有する」のである。

そしてこのような教育を実現するために「ラディカルな権力の再分配に基づく学校とコミュニティとの関係の根本的再構成」を行なう機構をウイルコックスは考察し、学校・コミュニティ間協議会(School-Community Council)の設置を提案する。

学校・コミュニティ間協議会は、在籍生徒の父母が選出する、父母、コミュニティ・リーダー、コミュニティ内外の教育学・社会学の専門家が構成し、次の五つをその目的として機能する。① 校長の面接と選考、② 監査機能(学校が学区教育長・市教育委員会に送る全報告、カリキュラムの監査。父母と教員との公開集会の開催。)、③ 学校で行なわれる全ての課外活動の管理運営、④ 生徒の出席率、読みと数学の成績、教員の転勤率、教育内容等についての定期報告の刊行、⑤ コミュニティで実施される多様な社会事業への援助。さらに学校・コミュニティ間協議会は教職員とコミュニティとの連続的結合を確保するために、常勤の専門職であるeducational expeditorを雇用する。

この提案は後に著名なオーシャンヒル・ブラウンズビルをはじめとする実験学区の要求した管理委員会の権限に比べるとごくささいなものである。校長の選択権をコミュニティが持つこと、学校の監査機能をコミュニティが果たすことがこの提案の眼目であった。

コミュニティが校長を選考するのは、校長が市教育委員会ではなくコミュニティに責任を負うようにするためであり、そのような校長は「生徒の背景や[日常生活の中で培われた]価値に[...]嫌なものを見出し排除しようとする代わりに、これらの価値を教育上の資源として利用しようとする」ことになる。さらに、マイノリティ出身の校長を採用することによって子どもにマイノリティでも立派にやれる、成功できるという身近なモデ

ルを与え子どものアイデンティティ形成を助けることになる。また監査機能は「学校行政官と教員がコミュニティに対して責任を持ち、コミュニティが彼らに義務を負わせる」ということを担保するためである。このことによって、従来アメリカ市民育成というコミュニティには外在的な価値体系に従事してきた学校を、コミュニティ内在的な機関に変革することが考えられていたのである。

以上が、この日配布されたウイルコックスの文書の概要である。運動の流れを跡付けるという小論の目的からすると協道にそれることにはなるがコミュニティ・コントロールの抱く教育観を理解するために、以下ウイルコックスの学校論、教員論を簡単に検討することとする<sup>30)</sup>。

ウイルコックスの教育行政組織論は学校・コミュニティ間協議会として具体化されていたが、学校論はコミュニティ指向型学校(Community-Centered School)として構想されている。これはI. S. 201の存在するイースト・ハーレムのベンジャミン・フランクリン高校でレオナルド・コヴェロ(Leonard Covello)が実践したコミュニティ指向型学校をモデルにしたものである<sup>30)</sup>。コヴェロは「校区のイタリア移民が(1)公共世界の間(corporate world)に入ることを可能にする処理と昇進の技術—教育、社会その他の技術を獲得し、(2)彼等自身の私的世界の間(private world)で、効果的に献身するための道具としてイタリア文化の理解を深めるように援助するための手段として学校を利用した。[...]コヴェロの努力は、乱暴な同化を経験する事なくイタリア系アメリカ人がアメリカ人になることを可能とするように行なわれた」<sup>31)</sup>とウイルコックスは述べている。コヴェロがイタリア移民に行なった教育をモデルに、黒人・プエルト・リコ人が自らの文化、伝統を喪失する事なくアメリカ社会で生きていく力を獲得するためにウイルコックスもまたコミュニティ指向型学校を追求するのである。

ウイルコックスは、学校は従来ゲッターで白人中心の価値を教え、その結果子どもに自分達の家庭・コミュニティを恥じるように作用する同化機能と、子どもに適切な教育を行なうのではなく単に教員を雇用するという二つの役割を果たしてきたと主張する。ここには学校を政治、社会から切り離されたユートピアと理解するのではなく、「政治的、経済的、社会的、身体的要因が全体として単一に結合できるアリーナ」<sup>32)</sup>とするウイルコックスの学校観が反映されている。

従って上記のような学校の役割を変革し、「家庭・コミュニティの代替物ではなく延長となる」<sup>33)</sup>ためには、換言すればコミュニティの生活・文化に依拠して学校を組織するためには不断のヘゲモニーを獲得することが必

要になる。また学校もコミュニティでそのような役割を担うことが必要となる。

前者の課題は学校・コミュニティ間協議会が遂行するものだが、では学校はいかなる機能を果たすことが期待されるのであろうか。ウイルコックスはコミュニティ指向型学校の果たすべき機能として、文化変容、教育、コミュニティ・センターの三機能<sup>34)</sup>を論じている。

1. 文化変容の道具：新入生と新しくコミュニティにきた人々に生活指導を行なう。これは各人の文化的多様性をなくすためではなく、創造的な相違を尊重し育む環境の中で、異なる家庭・文化の間に生活力のある関係を産みだすためである。
2. 教育的道具：学校は以下のことをなさねばならない。a. 実用教育(learning for use), b. 職業に対する好奇心の開発, c. 知的資源の開発の大部分を引き受けること。
3. コミュニティ・センター：コミュニティ・センターとして学校は、a. 余暇と娯楽への潜在的な要求に応える, b. 美術・音楽・演劇等を通じてコミュニティを表現するために努力する, c. 住宅・健康・交通・教育その他の社会問題に関するコミュニティ・ポリシーの形成にあたる, d. 以上の問題を処理する場合には、貧困な人々を援助するための計画を開発し実施する。

以上の三機能を通じて、学校がコミュニティの中心的存在として、コミュニティの要求に応え、コミュニティの同意の水準の向上に貢献することが期待されていたのである。

次に、ウイルコックスの教員論について検討することにする。学校・コミュニティ間協議会の中でも触れられていたように、教員はまずコミュニティに責任を負うものでなければならない。それではこの事と一見矛盾するように思われる教育の自由とはどのように関連付けられるのであろうか。コミュニティ・コントロール運動の中でこの課題はさほど自覚的に追究されてはいない。ウイルコックスもこの点について明示してはいないが、彼が求められる教員像として提起した“Teacher-Friend”モデル<sup>35)</sup>の中にこの問題を考察する契機が存在すると考えられる。

“Teacher-Friend”モデルとはつぎのものである。“Teacher”はその職業に明示的に伴う側面であり、社会的代表、制度的代表、教育技術の三要素を含んでいる。他方“Friend”は生徒との関係を形成するための人格的側面であり、個人と社会の構成員という要素を含んでいる。

ウイルコックスがゲッターの教員に必要な要素として

特に強調するのは、“Friend”の側面であり、“Teacher”の社会的代表の要素である。ゲッターの教員は人間として生徒に共感することが必要であり、「彼らが働くコミュニティのメンバーとして機能しなければならない」<sup>36)</sup>のである。この事が特に強調されるのは、従来、ゲッターの教員はニューヨーク市教育システムの一員として白人中産階級の価値観を体現し、マイノリティの子どもにとってはリアリティのない存在であったというウイルコックスの判断があるからである<sup>37)</sup>。従って、新しい教員像は、「その関心を生徒が貧困な家庭生活のために失敗している事の批判に留めるのではなく」、社会に対し生徒の代弁をすることが求められるのである。“Teacher-Friend”モデルのこうした側面は「普遍的教育(universal education)の不可欠性を宣言しながらも巧妙かつ不断に下層階級の若者(lower-class youth)を拒絶している社会においては重要なものである」<sup>38)</sup>と彼は強調している。

さて、以上のような教員観からウイルコックスが教育の自由をどう考えていたかを考察してみよう。(但し、ここではあくまでも教員の教育の自由に限定する。)ウイルコックスにとって、“Teacher-Friend”モデルは教育の自由を行使する主体(教員)の資格要件であったと考える事ができる。すなわち、教員は顧客である父母、生徒に責任を持ち、また教員であると共に社会の構成員としてコミュニティに責任を持つ事を前提としたうえで、その教育技術・専門的知識を行使する自由を留保していたと考える事ができるだろう。従って、教育の自由はそれを享受し行使する主体たる条件を欠く場合には、コミュニティの手によって剝奪されることとなる。

以上、ウイルコックスのコミュニティ・コントロール論の内、その中核となる学校・コミュニティ間協議会、コミュニティ指向型学校、“Teacher-Friend”モデル教員観について検討してきた。ここからもコミュニティ・コントロールが、極めて論争的な内容をもつ主張である事が理解できよう。

#### (4) 1966年9月ー統合教育からコミュニティ・コントロールへー

いささかウイルコックスの紹介が長くなってしまったが、再びI. S. 201の開校問題に目を向けることとしよう。

4月19日の公開集会以降、開校が予定されていた9月までには表立っては目立った変化は生じていない。市教育委員会は白人との統合を表面上追求していたが、事実上それは不可能であった<sup>39)</sup>。一方この間学区教育長はI. S. 201の校区に含まれる初等学校の選択を進めていた。

これは、市教育委員会のポーズとは異なりプエルト・リコ人生徒をI. S. 201に通学させ黒人とプエルト・リコ人との統合を結果させるものである。

このような行政の動向に対しコミュニティも様々な手段を用い統合教育の実現を追求していくのだがその過程で統合が不可能であることを認識し、統合とコミュニティ・コントロールの二者択一を要求するように変化する。この間の事情を父母会議のメンバー、ジョーンズ(Dorothy Jones)は次のように説明する。

教育委員会の政策は良質な統合教育の実現であるのにもかかわらず、それを実施できないことを我々は承知している。それゆえわれわれが分離学校を持つことも。それならば良質の分離学校を、すなわちわれわれの子どもが世界に進んで行く機会を保障するような分離学校を持ちたいと願うのである。教員の「差別的」態度、官僚主義、コミュニティ内の他の学校で適切な教育が行なわれていない、このような問題ある状況の下でわれわれが考えることのできる唯一の方法は、父母とコミュニティが学校教職員の選考、プログラムの決定、教育評価に実質的役割を担うことである。[…]  
このような要求は少なくとも6ヶ月の間一貫して教育委員会に提出してきたが当局が真剣に議論し始めたのは開校の一週間前のことである<sup>40)</sup>。

ここからはコミュニティの要求が統合から学校の管理へと変化していく事情を読み取ることが可能であろう。先のウイルコックスのプランと比較しても、管理権のおよぶ範囲は全教職員の人事権、教育内容決定権へと拡大している。

9月12日の開校予定日を直前にし、市教育委員会とコミュニティとの交渉は極めて逼迫したものとなっていき、9月6日にギャリソン(Lloyd Garrison)教育委員長、ドノバン教育長とコミュニティ代表との間で交渉が行なわれた。この交渉で教育委員会はコミュニティ会議(Community Council)の設立を提案する。このコミュニティ会議は教職員と協同して教育プログラムを作成し、また教員と校長等の任命予定者の審査を行なう権限を有するというものであった。しかしながら、このコミュニティ会議は決定権を持たない、市教育委員会への諮問機関であるためにコミュニティ代表は承認せずこの日の交渉は終わる。

次いで9月8日に再度交渉が行なわれている。コミュニティ代表は6日の市教育委員会提案を中心に議論されることを想定して、I. S. 201が統合されるか彼らの満足する管理権が付与されるまで、I. S. 201の開校を延期することを要求している。しかしながら、議論はこの

ようには進展せず教育委員長は「この種の全体的計画の細部を決定することは時間の浪費であるという結論に教育委員会は達せざるをえない。この「コミュニティ」グループが今までとってきた立場—すなわち、教員・管理者の採用・解雇をする権限、カリキュラムを決定する権限、I. S. 201に配分される予算を執行する権限をコミュニティに与えないいかなる計画にも関心はないという立場—を主張している限り、教育委員会は法に即してこれを実現することは不可能である」<sup>41)</sup>という声明を発表し交渉は決裂した。

結局この声明は開校をボイコットするというコミュニティの動きに反応して翌11日に撤回され、またI. S. 201の開校も延期された。

コミュニティでは12日に予定されている市教育委員会との再度の交渉に先だって、その日交渉団(Negotiating Team)の選出を行なっている。交渉団は父母会代表・コミュニティ組織代表を含む10人の交渉者、16人のオヴザーバー、2人のアドバイザー<sup>42)</sup>からなり、団長には父母会議委員長のテストマーク(Helen Testamark)を選出した。この場で交渉団は、交渉に関する全コミュニティ報告会を毎晩開催し、「事前に父母、コミュニティとの協議を経ずにいかなる決定も行なわないことを誓約」<sup>43)</sup>している。この事実は、交渉団が命令的委任を受けていたことを示すものであり、従来の代表制とは質を異にする人民主権的発想にコミュニティ住民が立っていたことを示している。

そして、その日の教育長との交渉では、両者が満足できる計画が作成されるまでI. S. 201の開校が延期されること、その間生徒はそれぞれ出身の初等学校で授業を受けることが合意され、この後約一週間に及ぶ交渉が続けられることになる。

この交渉の主要な論点は、先にドノバン教育長が提案したコミュニティ会議の権限の拡大とI. S. 201への黒人ないしはプエルト・リコ人校長の任命であった。前者については、17日にウィルコックスの提案に基づくプランで合意に達している。合意の内容は次の通りである<sup>44)</sup>。

I. S. 201の問題を解決するために以下の分野で教育長および教育委員会が任命する委員と共同して取り組むコミュニティ教育会議(Community Educational Council)を設立する。

#### 人事

- A. 両者は共同してI. S. 201の全ポストに関する基準を作成する。
- B. 両者はこの基準を満たす人物を推薦する。但し、いずれかが推薦した人物に他方が著しい反対を行な

う場合にはこの人物は任命されない。

#### プログラム

- A. 両者は共同でI. S. 201にふさわしいプログラムの確定と説明を行ない、そして
- B. このプログラムの実行を監視する。

#### 財政

両者は共同でI. S. 201のプログラムの一定部分をコミュニティの組織「会社」と契約する可能性を追求する。

#### 評価

両者は共同でI. S. 201の評価のための手続きを設定する。これはI. S. 201のプログラムの定期的評価に用いられる。

コミュニティ教育会議は、I. S. 201および系列下の初等学校の父母代表、コミュニティ組織の代表(父母が選出する)、およびこの両者が学校システムの外から選ぶ専門家数名が構成する。コミュニティ教育会議は、常勤の行政官(administrator)と事務補佐官(plus clerk staff)を雇用するために基金を募る。行政官と事務補佐官は毎日の会議の活動を調整し、会議の連絡掛りとして、教育行政当局が任命した委員との連絡にあたる。

この合意事項の特徴は、教育行政上の責任、管理権を市教育委員会が留保したままコミュニティの意見をいかそうとする点にある。プログラムの作成、評価手続きの作成に、コミュニティ教育会議が市教育委員会の代理人と同じ資格で責任を持つことが保証されている。しかしながら、これを実施する権限を有するのは依然として教育委員会であり、また教育委員会が任命する委員とコミュニティ教育会議の間に合意が形成されない場合の保証規定がなく必ずしも明快なものとはなっていない。おそらく教育委員会とコミュニティの両者にとって妥協しうる限界であったと考えられる。

しかし、この合意の中心的意義は人事に関する規定とわりわけBにある。ニューヨーク市では教職員の採用は試験委員会(Board of Examiners)の作成した有資格者名簿により市教育委員会が任命する。その際、人種、宗教等を理由とした任命は憲法違反として認められていない。従って、どれほど黒人・プエルト・リコ人校長に対するコミュニティの要求が強くとも、それ自体を理由に任命することは教育委員会には不可能である。そこで、この規定Bは、人種的理由ではなくコミュニティによる「著しい反対」を理由に実質的に黒人ないしプエルト・リコ人校長を任命することを技術的に可能にしようとしたものであろう。

以上の合意により教育委員会とコミュニティの両者に残された論点は、具体的な校長人事だけとなった。2日



後の9月19日に、教育長、交渉団の双方が候補者名簿を持ち合い協議することで17日の交渉は終了した。

ところでこの時点までにI. S. 201 関係の人事は全く停止されていたわけではない。教育委員会は既に第4学区内の初等学校(P. S. 175)校長であったユダヤ人のリッサー(Stanley Lisser)<sup>45)</sup>をI. S. 201 校長に内定し、彼に教職員人事を進めさせている。従って、19日の交渉は具体的にはリッサーの処遇をめぐるものであった。その日まず午前中の交渉の場で、ドノバン教育長はリッサーを校長のまま翌20日からI. S. 201 を開校したいという教育委員会の意向を交渉団に伝えたが、これは交渉団の容認するところではなく、教育長が教育委員会と協議するために一端交渉は中断する。交渉は午後には再開されるのであるが、その間に、リッサーはコミュニティの反対を知り辞任を申し出ている。そこで教育長は黒人の副校長バンフィールド(Beryl Banfield)を、両者間の合意の得られる校長が決定するまでの仮校長としI. S. 201 を開校することを提案しコミュニティもこれに合意したのである。この結果、教育委員会もコミュニティも翌日I. S. 201 が平穏に開校することと考えていた。

ところが、19日の夜I. S. 201 の教職員がリッサーの辞任に反対する声明を発表し、またバンフィールド副校長も仮校長への就任を拒否しリッサーの辞任の撤回を主張した。彼等は開校が決定していた翌20日にはI. S. 201 をボイコットし教育委員会に抗議活動を行なっている。またハーレムの校長も会議を開きリッサーの辞任を撤回するよう教育委員会に要請している。この他にもUFT(United Federation of Teachers)、CSA(Council of Supervisory Association)の反対にあい、教育委員会はリッサーの辞任を撤回し再度校長に任命したのである。結局、教育委員会は人種に基づく任命に反対する教職員を説得することに失敗したのであった。

この事実は、教育委員会の背信として交渉団、コミュニティから批判されることになるが、しかしこの問題の本質は教育委員会の誠意というレベルを越えて、等しい人権を有する諸個人を構成単位とし、構成単位間での機会均等を原則とする現代公教育システムにおいて、特定の価値内容に依拠し集結する集団を承認する、ないしは根拠付けることの困難さを示したものである。黒人、プエルトリコ人コミュニティに同一民族の校長を任命することはある種のアファーマティヴ・アクションなのであるが、通説的な教育原則を修正するこの活動の正当化根拠を、換言すれば構成単位としてコミュニティを位置付ける公教育制度モデルを教育委員会は十分に提示することができなかったと言えるだろう。

さて、翌21日からの一週間はビケとデモの一週間となった。I. S. 201 ではリッサーを校長に授業が開始され、全体の約2/3の生徒が出席したと言われている。学校の周囲には交渉団を中心とする父母・コミュニティの人々がデモを繰り返した。このデモにはブラック・パワー(Black Power)の提唱者カーマイケル(Stockley Carmichael)を筆頭にCORE(Congress of Racial Equality)、EQUAL、SNCC(Student Non-Violent Coordinating Committee)等の黒人ミリタントが参加している。そのため従来のいきさつを知らないニューヨーク市民はI. S. 201 を黒人ミリタントの闘争の場として受け取めることになった<sup>46)</sup>。それ故に、コミュニティ・コントロールの主張もブラック・パワーと同様な排他的な黒人主義、逆差別主義と見なされることもある。しかし、事実は以上検討してきたようにコミュニティの父母・住民が、自らの後継者のためのより望ましい教育を要求して教育委員会との交渉を進める中でコミュニティ・コントロール要求の内実は形成されてきたのである<sup>47)</sup>。

#### 4. I. S. 201 紛争の帰結

##### (1) 10月20日教育委員会提案

以上のような紛争状態をへてI. S. 201 は開校した。しかしながら、教育委員会とコミュニティとの間で協議されてきた事項はなんら解決されたものでもなく、両者の緊張は継続したままである。このような事態に対処するためにアレン州教育長官、リンゼイニューヨーク市長らをはじめ様々な調停が行なわれた。そのような中で多くの賛同を得たのが、ニューヨーク州教育委員会(Board of Regents)委員であり著名な黒人心理学者であるクラーク(Kenneth B. Clark)がI. S. 201 交渉団、マンハッタン・バラ区長らとの協議の上起草した改革案である。この提案の核心は、地域の大学から選ばれる4人、父母・コミュニティ組織代表の4人、およびこの8人が選出する1人の計9人の委員からなる管理委員会の設立である。この管理委員会は「I. S. 201 を教育委員会の管理から解放するために」<sup>48)</sup> I. S. 201 および系列初等学校を運営する契約をニューヨーク市教育委員会と行なうものである。この提案は、市長、州教育長、CORE、SNCC、NAACPが支持を表明し、UFTは反対した。一方教育委員会は10月20日になるまで見解を表明せず、その日独自の改革案を発表する。

「貧困地域の学校の教育を改善するための提言」(Proposal for Improving Education in Schools in Disadvantaged Areas)<sup>49)</sup>と題されたこの提案は、「I 背景、II 市全体

に関するタスク・フォース(a City-Wide Task Force)の設立, III I. S. 201」から成っている。この構成を見ても分かる通り、この提案はI. S. 201 紛争の処理に留まらずに従来ニューヨーク市で実施されてきた貧困地域での教育全般に関する教育委員会の総括と今後の改善策をまとめたものである。市教育委員会の考えを理解する上で貴重な提案と思われるので詳細に検討していきたい。

「I 背景」は教育委員会の現状認識をのべたものであるが、従来教育委員会が行なってきた補償教育等の諸政策が貧困地域では効果をあげていないことを認めている点が特徴的である。そしてこの貧困地域での教育の停滞がI. S. 201 紛争の真の原因だとした上で、教育停滞の理由を次のように述べている。「この絶え間ない教育の遅滞の原因の中には教育委員会の統制のきかないものもある。例えば次のようなものである。多くの学校でおきている生徒の膨大な転出、古く過密な家に住むことによる障害、マイノリティ・グループの高い失業率。」<sup>50)</sup> これらは、貧困地域での環境の劣悪さを指摘したものにすぎない。貧困対策の一環として教育政策を位置付けるとき、教育委員会が対象とするべきは上記のような事態であるのだから「教育委員会の統制のきかないもの」という総括は責任放棄と言えるであろう。確かに、ゲットーでの黒人・プエルト・リコ人人口の急増、白人の郊外への転出という人口動態は教育委員会の対応の範囲を越えたものである。またゲットーの貧困問題の解決もこの時期連邦政府が「貧困との闘い」を進めていたように教育政策のみで解決する問題ではなく社会政策全般の課題ではあった。しかしながら、だからといって教育委員会の失策は免罪されるものではない。統合教育の実現が現実的には不可能となったことに対応した新しい政策が立てられなくてはならないであろう。そしてI. S. 201 の交渉団が要求していたコミュニティ・コントロールはその一つの代案であったのだが、これについてはほとんど「提案」では検討されていない。逆に「提案」は貧困地域での教育停滞の原因として、そこでの父母の動機の弱さを指摘している。「ゲットーにおいては[...] 父母会が一般に弱体である。[...] 父母会の強力な地域ではそれが刺激として役立ち、学校運営の過程に影響を与えその改善に役立っている。ゲットーではこの教育上・社会上有効な拍車(spur)が実にしばしば欠けているのである。」

<sup>51)</sup> 従って、父母を教育過程に組織化することが必要だと言う。これは教育委員会がI. S. 201 での要求、クラーク提案とは別の形でコミュニティを教育に係わらせることを考えているということであろう。

「II」は教育委員会がこのような政策立案のためにタ

スク・フォースを任命することを表明したものである。

タスク・フォースは20人以内の教育関係者、行政官、コミュニティ・リーダーから構成される。タスク・フォースが緊急に検討すべき課題は次のものである。「父母、コミュニティ・リーダー、大学を教育過程に包摂する最も実践的で有効な方法は何か？どのような、異なる種類の計画が考えられるか？計画の開発に学区教育長、地方教育委員会、父母連合はどのような任務を果たすべきか？彼らに新しい権力を与えるべきか？分権化との全体的関連は何か？[...]」<sup>52)</sup> タスク・フォースはこれらの課題に対し、30日以内に中間報告を、90日以内に最終報告を提出するものとされている。ここで提示されているタスク・フォースの課題は、ニューヨーク市全体の行政上の分権化の計画を作成することである。これはI. S. 201 が提示した人種に基づくコミュニティを教育システムに位置付けることを回避し、本来価値中立的な単位である地方学区に父母、コミュニティを組織し、教育委員会の権限を維持しようとしたものであろう。

このような構想が具体的に示されているのが「III I. S. 201」である。「ゲットーの教育を向上させるための方法・手段を追求する新しい有意義な段階として」<sup>53)</sup> 教育委員会は201 Board を設立する。201 Board の機能、構成は次の4原則に従うものである。

1. 201 Board はI. S. 201 とその初等学校のために、広範囲で適切な活動計画を開発し、教育長と教育委員会に提出し諮問する権限を有する。
2. 父母とコミュニティの代表が201 Board の大半を占めるものである。知識と経験を効果的に相互交流するために、適切な教員と行政官の代表が計画の作成に加わらなければならない。
3. 父母とコミュニティの代表は民主的に選ばなければならない。[...]
4. 201 Board は教育委員会の援助と同時に様々な活動への助力を得るために一ないしは複数の大学を選択し専門的援助を求める契約を結ばなくてはならない。大学は、201 Board [のメンバーとなり] 投票権を持つよりも、このような援助を与える方がふさわしく良い教育結果をもたらすと教育委員会は確信している。

ここから明らかなように、201 Board は諮問権限しか有していず、I. S. 201 での教育を実施する権限は教育委員会に留保されている。このことは先のクラーク提案との決定的な違いであり、行政上の分権化であることは明白である。

また201 Board の構成上の特徴は、教員・行政官がそ

のメンバーとなることである。これまでの過程で提起されてきた諸提案にはなかった点である。例えば、ウイルコックスの学校・コミュニティ間協議会には教員代表を含んではいなかった。これはコミュニティが教育過程を組織し、一方行政官・教員は顧客であるコミュニティに対し責任を有するという理念を制度上保証しようとしたものであった。この提案にみられる構想では、行政官・教員は市教育委員会にのみ責任を負い、教員とコミュニティとの間にはそうした関係は存在しない。従来通りの信託関係が保持されているのである。

「提案」はこれ以外にも重要な提起を含むものであった。すなわち、I. S. 201 以外のいくつかの地域でも分権化のための実験を行なうという提起である。これは翌1967年4月に設立される実験学区についての教育委員会の最初の言及であった。

## (2) I. S. 201 から実験学区へ

結局この市教育委員会の提案は実施されなかった。市教育委員会はこの提案を実現させるために、フォード財団(Ford Foundation)のバンディ(McGeorge Bundy)会長にタスク・フォースの委員長就任を依頼した。彼はI. S. 201 のコミュニティのメンバーがタスク・フォースに加わることを条件に就任を約束しその調査のためにファンティーニ(Mario Fantini)を派遣した。彼は、I. S. 201 交渉団のメンバーに参加を要請したのだが、彼らはこの教育委員会提案に反対しておりそれを拒否した。このためバンディはタスク・フォースの委員長になることを拒否し教育委員会の提案は宙に浮くこととなったのである<sup>54)</sup>。

以上がI. S. 201 開校に関する紛争の顛末である。I. S. 201 での統合教育の実現の要求、そしてそれに変わるものとして学校の管理権を要求する運動の中で明確になってきた学校のコミュニティ・コントロール運動は、この後、3 実験学区(I. S. 201, オーシャンヒル・ブラウンズビル、ツープリッジズ)の創設、1969年分権化法の制定をめぐり一段と緊張をましていくことになる。

## 〈註〉

- 1) 教育学から検討したものとしては、堀和郎「コミュニティ・コントロールに関する一考察 ―現代アメリカ公教育の一面―」『九州教育学会研究紀要』第1巻 1973, 坪井由実「ニューヨーク市教育分権化政策分析 ―アメリカ合衆国における『教育の民衆統制』の今日的状態―」『名古屋大学教育学部紀

要』第22号 1975, 同「現代アメリカ都市教育制度論 ―地域教育委員会制度の歴史的意義―」『名古屋大学教育論叢』1976, 同「教育委員会の比較研究」講座『教育法』第6巻 エイデル研究所 1981, 黒崎勲「教育委員会論と教育権論」『東京大学教育学部紀要』第17巻 1977, 同「教育と不平等問題II」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』第3号 1982, 金子照基「公教育の管理と住民参加 ―ニューヨーク市の事例を中心に―」『大阪大学人間学部紀要』第3巻 1977, 同「米国の教育委員会制度の再編の動向」『ジュリスト』No.684 1979.2.15, 岩永定「米国公教育におけるコミュニティ・コントロール運動の成立背景」『九州教育学会研究紀要』第7巻 1979, 同「米国公教育におけるコミュニティ・コントロール運動の展開と帰結 ―ニューヨーク市の実験学区を中心に―」『教育行政学研究』第2号 1980などがある。

また政治学から検討したものには、西尾勝『権力と参加』東大出版会 1975, 大森弥「新しい政治参加 ―1960年代における都市住民運動―」『総合研究アメリカ』第3巻 研究社 1976などがある。

- 2) Fainstein, Norman I., & Fainstein, Susan S., *Urban Political Movements* (Prentice-Hall, 1974), pp.27-28.
- 3) 例えば、堀和郎「アメリカ教育委員会制度の成立とその観念的基盤」『教育学研究』V.43 N.1, 1976, 坪井由実「アメリカ教育委員会制度発達史序説」『名古屋大学教育学部紀要』N.23, 1976, Cronin, J., *The Control of Urban Schools* (The Free Press, 1973)
- 4) とりわけ、前掲「教育と不平等問題(II)」
- 5) 同上 p.18
- 6) 統合教育の根底にある社会観は次のように説明される。

「伝統的なリベラル理論は、黒人という特殊なケースを簡単に扱ってきた。

[...] アメリカ社会・経済の中に黒人がランダムに配置される日、換言すれば、色とその他の重要な変数の間に、なんらの統計的連関も見出せなくなる日をリベラルは求めるのである。ここでは、白人の経験から導き出される基準から黒人がどの程度逸脱しているのかによって、黒人がどの程度『標準化』したのかが最も良く測定されるであろう。」(Fein, Leonard, J., *The Ecology of the Public School*, Pegasus, 1971, pp.36-37)

- 7) Ravitch, Diane, *The Great School Wars* (Basic Books, 1974) pp.252-253.

- 8) Rogers, David, 110 Livingston Street (Random House, 1968) p.546. に教育委員会の公表した報告書のリストが掲載されている。

またRogersは、教育委員会の統合教育失敗の歴史を、① The Academic Stage (1954-1960), ② The Voluntary Stage (1960-1963), ③ The Non-Voluntary Stage (1963-1966)に区分して説明している。①は、ブラウン判決後ニューヨーク市教育委員会が統合に関する委員会を設置し種々の提言を勧告したが、実行に移らなかったのが特徴である。②の特徴は、自由学籍登録の実施。③は、1965年5月にアレン州教育長がニューヨーク市教育委員会に、黒人と白人の比率が1対1から著しく異なる場合には、「学校の人種不均衡」を解決するための計画を含む学校の人種構成に関する報告書の提出を命じたことによって開始された。この結果、自由選択転校政策が導入され、白人のバス通学をめぐる黒人と白人の対立が激化した。(Rogers, pp.18-29)

- 9) Ibid., p.15.  
10) Ibid., pp.16-17.  
11) The New York State Commission on The Quality, Cost, and Financing of Elementary and Secondary Education, The Fleishemann Report V.1 (Viking Press, 1973), p.248.  
12) Desegregating the Public School of New York City, a Report Prepared for the Board of Education of the City of New York by the State Educational Commissioner's Advisory Committee on Human Relations and Community Tensions. in Weinberg, Meyer, ed., Integrated Education (The Glencoe Press, 1968) pp.44-64.

なお、このレポート作成の実務担当者は、次節で検討するウィルコックスの論争の相手となるロバート・デントラー(Robert Dentler)であった。

- 13) 白人生徒の黒人学校への強制バス通学を要求し実施された。このボイコットの指導者は、City-Wide Coordinating Committee for Integrated Schools 議長、ギャラミソン(Milton Galamison)である。なおこのボイコットが予告された時、強制バス通学に反対するブルックリン、クィーンズの白人が中心となり居住区の学校を擁護する組織PAT (Parents and Taxpayers)が結成されている。

2月3日の第一回ボイコットは市内の公立学校860校中300校でピケがはられ、46万人の生徒(全体の44.8パーセント)が欠席している。第二回目、3月15日

のボイコットは戦術をめぐる公民権運動内部の分裂もあり、前回の半分の規模で行なわれている。

- 14) アレン・レポートは教育委員会の政策を検討するに先立ち、分離学校の定義をしている。それによると、黒人またはブエルト・リコ人が10%以下の学校と白人が10%以下の学校が分離学校となる。この定義に従うと、マイノリティの分離学校は1963年の時点で131校、全体の22%となる。(Ibid., pp.45-46)  
15) Ibid., p.48.  
16) Rogersも同様に教育委員会の建築計画が必ずしも統合を進めようとしてはいないことを指摘し、「例えば、1964-65年に教育委員会が計画した学校建築は106のプロジェクトのうち39が90%以上が黒人、ブエルト・リコ人の地域であった。また最近の教育委員会の建築予算の55%以上が分離学校にあてられている」と述べている。(Rogers, op. cit., p.17)  
17) Allen Report, op. cit., p.46.  
18) Ibid., p.47.  
19) I. S. 201は当初中等学校(Junior High School)として建築が予定されていたが、アレン・レポートを受けて1965年に中間学校に計画が変更されている。ニューヨーク市教育委員会は中間学校の定員を中等学校と等しくしたために、一学年あたりの定数は減少することになり、広範な生徒を集めるという教育コンプレックスの理念はこの点でも損なわれている。  
20) 第4学区は、およそ次のような特徴を有している。生徒の人種別構成の点では、1958, 62, 66年に黒人、ブエルト・リコ人、白人生徒の占める比率はそれぞれ、55→53→50%, 37→40→44%, 8→7→6%と圧倒的にマイノリティの占める割合が高くなっている。なかでもブエルト・リコ人が増えていることが特徴的である。(Mayor's Advisory Panel on Decentralization of the New York City Schools, Reconnection for Learning, F.A. Prager, 1969, Appendix C. 参照。)

またこの地域では反貧困組織(Anti-Poverty Organization)が活発な活動を繰り広げていた。一例をあげれば、ヘッド・スタート・プログラムの資金を得るためにワシントンへ行き連邦政府と交渉を行なっている。(Suki Ports "Racism, Rejection, and Reterdation", pp.58-59 in Rubinstein, A., T., Schools against Children, Monthly Review Press, 1970)これらの組織には通学児童の父母も多く、後のI. S. 201紛争でも活動の中心となっていく。これらの組織の内、主要なものはMEND (Massive Economic Neighbor

- hood Development), UBA (United Block Association), Community Association of the East Harlem Triangle の三組織といわれている。(Minter, Thomas, Intermediate School 201, Manhattan: Center of Controversy, Cambridge Graduate School, 1967, p.4)
- 21) Minter, Ibid., p.4 なお父母会議は第4学区地方教育委員会(Local School Board District #4)の場で結成されたというのが、地方教育委員会がI. S. 201 問題で果たした役割については未だ不明な点が多く今後の検討課題としたい。
- 22) I. S. 201 の名称を決定する場合にはコミュニティと協議することを市教育委員会は約束していたが、その約束が破られ教育委員会は突如I. S. 201 の名称がArther A. Schomburg Schoolに決定したことを発表した。
- 23) Minter, op. cit., p.6.
- 24) Ravitch, op. cit., p.295.
- 25) ラヴィッチはウイルコックスについて次のように述べている。「1966年の夏から初秋にかけてI. S. 201 で発生した事は、ウイルコックスの考えと経歴についての説明なしには理解することができない。カリマスのなソーシャル・ワーカーであるウイルコックスは、I. S. 201 の一連の事件の中でその後の動向を左右する独創的な役割を果たした。」(Ibid., p.292)ウイルコックスは、当時Columbia大学のSchool of Social WorkのAssistant Professorであり、過去7年間に渡り地域組織に関わってきた。また彼は父母会議のメンバーでもある。
- 26) The Urban Review, V.1 N.1 (July, 1966) pp.12-17.
- 27) Minter, op. cit., p.8.
- 28) 前掲、黒崎(1982)
- 29) ウイルコックスのコミュニティ・コントロール構想は、必ずしも体系的なものではなく運動の進展に連れてその内容も変化している。そのようなウイルコックスの諸論稿からコミュニティ・コントロールの理論枠組みを抽出することは現時点では十分にできていない。今後の検討課題とし、ここでは比較的初期の彼の学校論、教員論を検討することにする。
- 30) コヴェロは1934年に新設されたベンジャミン・フランクリン高校の校長に就任し、イタリア系移民を対象とした「コミュニティ中心の学校」を作ろうと努力した。
- なお、コヴェロについては、山田史郎「レオナルド・コヴェロと移民の教育」『西洋史学』N.127, 1982, および「レオナルド・コヴェロと民族の多様性」『同志社アメリカ研究』V.21, 1985が詳しい。
- 31) Wilcox, 'The Community-Centered School', p.131 in Toffler, Alvin, ed., The School House in the City (Prager, 1968, reprinted, Voice of America Forum Lectures, 1969)
- 32) Wilcox, 'School Community Control as Social Movement', p.34 in Marcus, Sheldon and Vario, Philip D., Urban Education: Crisis or Opportunity? (The Scarecrow Press, 1972)
- 33) Wilcox, 'Changing Conception of Community', p.684, in Educational Leadership, (V.29 N.8, 1972)
- 34) Wilcox, op.cit., 1968 pp.130-131.
- 35) Wilcox, 'Teacher Attitude and Student Achievement', pp.373-374, in Teachers College Records (V.68 N.5, 1967)
- 36) Wilcox, op.cit., 1972, p.682.
- 37) ウイルコックスは従来の「ゲットー学校の教員の典型的な役割モデルは、“Teacher-Public Educational Representative”である」と説明する。(Wilcox, op.cit., 1967, p.373)
- 38) Ibid., p.374.
- 39) 6月に“A Invitation to Education for A Modern World”と題されたリーフレットを北西ブロンクスとクィーンズの白人父母に配布しI. S. 201への通学を勧誘した。10ないし20人ほどの父母が教育委員会に照会してきたが結局一人もI. S. 201への通学を希望しなかった。(Minter, op. cit., Appendices)
- 40) Jones, Dorothy, 'The Issues at I.S. 201: A View from the Parents' Committee', in Weinberg, op. cit., p.159.
- 41) Ravitch, op. cit., p.300.
- 42) ウイルコックスはアドバイザーの一人に選ばれている。
- 43) Jones, op. cit., p. 157. なおジョーンズは交渉者選ばれている。
- 44) Ibid, pp.157-158.
- 45) 1965年11月にP. S. 39校長ブランゼスが内定していたが、I. S. 201の校名決定に関する紛争などを聞き辞退していた。リッサーはI. S. 201を新しいカリキュラムを実験する機会と考え、I. S. 201校長に志願した。
- 46) マスコミはこれまでI. S. 201紛争にあまり関心を示さなかったが、この日の「ハーレム・コミュニティの紛争にミリタントと黒人民族主義者(nationalist)が参入したことを非常に強調した」ため。(Minter,

op.cit., p.11)

- 47) 次のジョーンズの叙述はI. S. 201におけるミリタントたちの位置を知る上で有効である。

「新聞は大きなスペースをさいて『コミュニティのミリタント・ナショナリスト・レイシストの勢力が』闘争を『継承した』と説明した。これは全くの誤りである。そのように説明されたグループの一つ、Roy Innes が率いるHarlem CORE は当初から交渉団に参加していた。SNCC, そして非常に中傷されたBlack Panther を含むグループや他のナショナリスト集団は、交渉の席にはついていなかったが、以前から事態への関心と支持を表明していた。[...] ハーレム以外の多くの人々が嫌い、恐れようとも、これらのグループはハーレムの正統な部分なのである。われわれは彼らが恐ろしい悪魔ではなく人間的な人々であることを知っている。時には一致し、時には対立するが、コミュニティの中での彼らの存在と行動をわれわれは承認している。彼らは優先的にこの運動に参加してはいなかったが、それは彼らが本質的に活動家集団であり交渉者ではないからである。」

(Jones, op.cit., pp.160-161)

48) Ravitch, op.cit., p.306.

49) "Proposal for Improving Education in Disadvantaged Areas" in Weinberg, op.cit.

50) Ibid., p.164.

51) Ibid.

52) Ibid.

53) Ibid., p.166.

54) パンディは翌1967年4月に、リンゼイ市長の、ニューヨーク市の学校システムの分権化に関する諮問委員会の議長に就任している。この委員会が有名なパンディ・パネルであり、その報告書が"Reconnection for Learning"である。そしてファンティーニはこの委員会のExecutive Secretary である。

なお、このタスク・フォースに関しては、Urofsky, Melvin I., Why Teachers Strike (Anchor Books, 1970)のファンティーニへのインタビューが詳しい。