

学校を変える／社会を変革するデモクラシー —D. マイヤー学校改革論の社会哲学的考察—

生 澤 繁 樹*

(平成24年9月25日受付；平成24年10月31日受理)

要 旨

デボラ・マイヤーの学校改革論を紐解いてみよう。そこで描きだされる「物語」について、私たちはいったいどのような読みなおすことができるだろうか。ここではセントラル・パーク・イーストの実践的な事例検討として扱うよりも、やや原理的な、社会哲学上の問題提起として受けとめ、再考することを目的とする。私たちの関心は、民主的な構造や過程、カリキュラムを含めて、学校を変える力がどのようにして社会の変革や改良へとつながりうるのかというものである。こうした関心は、学校や教育を通して社会を改造するという歴史的な理念や思想にまでさかのぼって吟味することも可能である。だが、この学校と社会との間をつなぐ論理のなかには、ある種の飛躍はないだろうか。もしも飛躍があるとすれば、そうした飛躍を埋めたり、または許容したりするための条件は何か。本論文では、マイヤーの「物語」を支えるいくつかの諸前提に光を当てつつ、とりわけ現代のリベラリズムの問題地平と突き合わせながら、このことについて考察する。

KEY WORDS

CPE schools セントラル・パーク・イースト学校群 school reform 学校改革 school choice 学校選択
liberalism リベラリズム social reconstruction 社会改造 democracy デモクラシー

「どうすれば、アメリカ社会の底辺にいる子どもたちにとって、学校が彼らの知的な可能性をつぶしてしまうのではなく、伸ばしていく場所となり得るのか。どうすれば、もっとも裕福な人が自分の子どもに買い与えてやれるものを、もっとも貧しい人に対しても公的資金によって与えることができるのだろうか」(Meier 2002：19＝2011：27)。

「学校とは、つぎの世代が世界や自分の住む地域について理解するときに、このようであってほしいと我々大人が望む形を意識的に具体化する場所である。したがって、わが校の批判の精神に満ちた教師たちは、子どもたちに何を伝えていくべきか、また、市民の代表として教師はいかにその理想を示していけるか、ということを考えなければならないのである」(Ibid.：135＝200)。

1 問題の所在——マイヤー学校改革論を読みなおす

Dare the School Build a New Social Order?——1932年、ジョージ・シルベスタ・カウンツ (George S. Counts) は、そのような問いをタイトルに掲げた有名なパンフレットを世にだした。はたして学校は、新しい社会秩序をつくれるだろうか。カウンツは、教育社会学者や比較教育学者としての顔だけでなく、政治行動や労働運動にもかかわった、いわゆる社会改造主義 (social reconstructionism) のアクティヴィストとしてもよく知られている。カウンツにいわせれば、子ども中心の学びや経験の意義を強調し、推進していた当時の進歩主義教育は、子どもをそれ自体で善きものとして捉え、“教育”や“学校”の問題を“社会”や“政治”の問題からたくみに遠ざけていた。しかしそれは違う、とカウンツはそのパンフレットのなかで述べている。

「教育はどこか永遠無窮に変化しないままの純粋で神秘的な本質であるという誤った考えがある。この考えによると、真の教育は政治から完全に切り分けられねばならないし、社会的な力の行使から切り離され、それ自体にとって固有で純粋な目的を追い求めなければならない。結果、それは文化的な環境と無関係に存在し、い

つでも、どんな場所でも、等しく利益をもたらす方法となる」(Counts 1978: 15)。

だが、カウンツにとって、教育の目的や指導の意図は、“社会”や“政治”と無縁でもなければ、子どもという善なる自然本性そのものに埋め込まれているわけでもなかった。それは、「……むしろ集団の文化や生活の目的のなかに見いだされるものである。善い社会の特性についての構想 (conception) と切り離された善い個人はありえない。善い社会とは、はじめから与えられているものではない。それは人間の手と頭によって形づくられなければならない。善い社会をつくるこのプロセスは、かなりの程度、教育のプロセスなのである」(Ibid.: 13)。

つまり、そこには、学校や教育によって社会がつくられるという希望があった。しかし、それではいったい、私たちが善い社会をつくるために、教育や学校はどのようにあるべきといえるのだろうか。カウンツは、そのためには、教師はデモクラシーを「教え込む」ことも辞さないと考えた。考え方は様々あるが、いまこそ教師は、社会を変革するためにリーダーシップをとらねばならない。「教師はみずからの生命において、学校と社会の裂け目を架橋し、それら二つを結び合わすべき偉大な共通目的を形成する役割を担わなければならないのである」(Ibid.: 28)。

けれども、学校は、このようなラディカルな意味においてではなくとも、本当に、社会を変革することができるのだろうか。今日、学校を変えていくことが社会の捉えなおしにどのような方向づけを与えるのか。本論文では、そのような歴史のオーバーラップを通じて、現代におけるデボラ・マイヤー (Deborah Meier) の『学校を変える力——イースト・ハーレムの小さな挑戦』(*The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem*, 2002 [初版1995]) をあらためて紐解いてみることにしたい。そこで描きだされるマイヤーの学校改革論の「物語 (story)」——マイケル・アップル (Michael W. Apple), ジェームズ・ビーン (James A. Beane) の表現にならってそのように表現しておこう——について、私たちはいったいどのように読みなおすことができるだろうか。

とりわけ、ここではセントラル・パーク・イースト (Central Park East, CPE) の実践的な事例検討として取り扱うよりも、やや原理的な、社会哲学上の問題提起としてそれを受けとめ、再考しよう。さしあたっての関心は、民主的な構造とプロセス、民主的なカリキュラムを含めて、学校を変える力がどのようにして——あるいは、はたして(?)——社会の変革や改良へとつながりうるのかというものである。“学校”と“社会”との「裂け目」をつなぐ論理のなかに、良くも悪くも今日的な課題はないか。もしもその間に飛躍があるとすれば、この種の飛躍を埋めたり、または許容したりするための条件は何かと問うことである。そこで以下では、「物語」を支えるいくつかの諸前提に光を当てつつ、とりわけ現代のリベラリズムの問題地平とも突き合わせながら、このことについて考察する。

2 デモクラティック・スクール——学校選択と価値多元社会のなかで

2. 1 イースト・ハーレムの「物語」

セントラル・パーク・イースト学校群は、ニューヨーク市イースト・ハーLEM第4学区の教育分権化政策のなかで、オルタナティブ・スクールによる学校改革の成功事例として注目を集めてきた。学区教育長のアンソニー・アルヴァラド (Anthony Alvarado) の提案によって、デボラ・マイヤーの指揮のもと、1974年にセントラル・パーク・イースト小学校が創設、1980年に第二小学校、1983年に第三小学校 (リバー・イースト校)、1985年には中等学校が続けて開設されることになる。「第4学区はニューヨーク市のなかでももっとも貧しい地域の一つで、政治的に分裂し、分派した状態の教育委員会が運営にあたっていた。大半の生徒はラテン系だったが、アフリカ系アメリカ人の人口が増加している地域でもあった。教育面でも底辺に位置し、テストの成績はニューヨーク市の32学区のうち最下位だった」(Meier 2002: 19=2011: 26)。

セントラル・パーク・イーストの事例は、このような学校の当初置かれた教育的・社会的状況を少なからず改善したといわれている。マイヤー自身の言葉を借りれば、「私たち (we)」と「彼ら (they)」の対立を取り除き、運営と精神の面において民主的なコミュニティを創造することから“学校”と“社会”を変えていく。『学校を変える力』の主たる記述は、そうした「物語」で埋められている。「CPEの誕生からその実践にいたる物語は、富裕層や貧困層にとっても、また田舎や都市においても、あらゆる学校というものの概念を変え得るものになるだろう」(Ibid.: 15=21)。

このイースト・ハーレムの「物語」は、ジョン・デューイ (John Dewey) の「民主的信仰 (democratic faith)」に連なるデモクラティック・スクール (democratic schools) の生きたモデルとして検証されることがある。ここで述べるデモクラティック・スクールとは、デモクラシーを育むためのカリキュラムだけでなく、学校に民主的な構造とプロセスが育まれているという特徴をもつ学校である。アップルやビーンの説明にしたがえば、とりわけ「民主的な

学校は学校や社会における非民主的な諸条件を公然と変革しようとする点で、他の種類の進歩的学校と部分的には袂を分かつものである」(Apple and Beane 1999: 19=1996: 75)。マイヤー自身もまた、その源泉のひとつをデューイの進歩主義教育の伝統にあるとしながら、その遺産を引き継ぐものと述べている。そこでは「個人がどのようにして思考を組み立てていくのかだけではなく、学びのプロセスにおけるコミュニティの役割や社会的状況にも大きな関心を寄せていた」(Meier 2002: 20=2011: 28)と振り返る。

実際に学校は、安定した結果ではないけれども、子どもたちの学業成果をいくらか塗り替えたとされている。ここではその一例として、黒崎勲がまとめたニューヨーク市教育委員会の標準テストの結果——2年生の読みと6年生の数学——を挙げておこう(表)。また、それだけでなく、学校は、教師、生徒、保護者、コミュニティを学校づくりに巻き込むことにも一役買ったと考えられる。「民主的な学校は、みずから進んで学校を支援してくれる人々(an aware and supportive public)抜きでは運営していけない。彼らに支援してもらうためには、いままでにないさまざまなやり方で真実を伝えていかなければならない」(Ibid.: 82=119-120)。それはひとえに「より小さな規模で明確な目標を定めた教育的なコミュニティをつくること、家庭と学校が信頼しあえる雰囲気高めること、有効な学校の自治モデルを発展させること、学校の構成メンバーの多様性を増やすこと、さまざまな学習スタイルや生徒の興味に応じた教育方法を活用することなど」(Ibid.: 103=150)、学校を内部から大きく変えたことに由来する。マイヤーは次のようにも述べている。

「新たな公立学校を構想するということは、理想の世界を思い描き、互いの考えを交流し、いろいろな可能性を試してみることから生まれる力を、再び我々がこの手に取り戻す素晴らしい機会となるだろう。いまそこのような機会が、単に遊び場だけでなく、市民が集うあらゆる公の場に必要なのである」(Ibid.: 11=15-16)。

マイヤーの「物語」にとって、たしかに「学校というのは、民主的なコミュニティの可能性を具体的に示す場所」(Ibid.: 22=30)となるに違いない。ただしそれは、ちょうどデューイが「民主的信仰」に希望を抱き、“学校”と“社会”と“家庭”とを連続的に結びつけようとした姿の延長上にあるものとして重ね合わせるべきものか。それを社会哲学上の問題提起と受けとめるならば、議論は分かれるところである。なぜなら、この「物語」はいささか異なる諸前提に支えられていたからだ。とくに注意を払うべきは、私たちが、今日デューイの想定したものとはやや異質なパラダイムのなかで、学校の問題を捉えていかなければならないということである。その文脈の位相の変化を読み解くことが、マイヤーの「物語」を理解するうえで避けられないと思われる。

2年生の読みのテスト結果

	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
学年レベル以上	4人	6人	9人	21人	6人	13人	13人	7人	16人	20人	18人
学年レベル以下	10人	9人	19人	16人	21人	18人	16人	17人	8人	8人	15人

6年生の数学のテスト結果

	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
学年レベル以上	—	—	2人	7人	12人	13人	17人	24人	18人	18人	22人
学年レベル以下	—	—	2人	7人	1人	5人	6人	9人	7人	5人	8人

表 セントラル・パーク・イースト学校の標準テスト成績 (出典——黒崎 1994: 113より、一部表記変更)

2. 2 「学校選択」と「価値多元社会」

よく論じられてきたとおり、デューイは『学校と社会』(*The School and Society*, 1899)のなかで、デモクラシーに支えられたコミュニティは、もっとも優れたもっとも賢明な家庭の親がわが子に願うものをすべての子どもたちに期待すべきと説いていた。その理解に基づけば、社会が大きく変容し、家庭や近隣の教育力が薄まる社会のなかでは、学校はいわば「小型のコミュニティ」、「胎芽的な社会」となる機会をもつ必要があった。つまり、「社会がみずからのために達成してきたすべてのものは、学校という機関をとおしてその社会の未来の成員の手に委ねられているのである」(Dewey 1990: 7=1998: 62)。デューイはそうように語っていた。

けれども、現代においては、こうした“学校”と“社会”と“家庭”をつないだ三者の有機的な説明は、かなり深

刻なアポリアに直面しているといえるだろう。なぜならそこでは、①家庭における親の美的関心と、②多様な文化、宗教、人種、階層、イデオロギーによって構成された社会の様々な政治的関心を、学校においていかに折り合わせていくかという問いがいつそう難解な課題として立ちはだかるからである。第一に、公教育としての学校は、個人の選択行動（自由な退出も含めて）という私的な利害関心の局面から厳しく問い返されている。第二に、人びとの文化、宗教、人種、イデオロギー等々の主張といった価値の多元性の局面において、学校の構造やカリキュラムは、ときに文化政治の代理戦争の場としても機能する。個別な美的関心と社会の政治的関心は、決して重なり合うわけではない。デューイの「学校と社会 (School and Society)」の問題系は「学校選択と価値多元社会 (School Choice and Plural Society)」の問題系へとパラダイム・シフトするのである (生澤 2011; Cf. 生澤 2010)。

およそ以上のような位相の変化を踏まえると、「教職員の運営による (staff-run)」デモクラティック・スクールとして「職員や保護者や生徒や地域が協同し、互いに尊敬し合う」イースト・ハーレムの成功に、私たちはかえっていつそう積極的な意味を見て取ることもできない。しかし同時に、この事例が直面した危機や紛争もまた、低く見積もることはできないだろう。ここでいう危機や紛争とは、学校とその方針に対立する家庭の親たちとの間の緊張した関係、教師の覇権争いによる学校内部の分裂、教育委員会や教育行政との摩擦、生徒獲得による他校との軋轢などである。初期の学校運営をめぐっては、意見の対立によってセントラル・パーク・イーストから退出し、離脱する選択をとった教師もいた。学校のやり方に不満をもつ保護者については、「……別の学校に移るという選択肢もあったおかげで事態は食い止められ、このような反乱もごく一時的なもので終息した」(Meier 2002: 25=2011: 35)。

3 「選択」と「多元性」——現代リベラリズム思想の観点から

3. 1 「選択」——優れた公教育を生む原理？

イースト・ハーレムの事例を早くから取り上げていた黒崎勲は、「この学校が選択を原理としたものでなかったならば、紛争のどちらの主張が通ったとしても、その後で学校が生き生きとした教育活動のチームとして機能することはできないだろう」(黒崎 1994: 119) と述べていた。まさに「選択」されることにより、危機が回避されたことを肯定的に評価するというものである。たとえ紛争や危機という厳しい事態でなくとも、学校を選択するという理念が制度化されることで、それは優れた公教育を生みだす「触媒」となりうる。つまり、「教育専門家と親との関係の根本的な変更を迫」り、「教職員は教育活動の標準化と形式化の制約から解放されることになった」(同上: 133; Cf. 黒崎 1989)。

しかしそれは、時代の新たなパラダイムのなかで、家庭や社会において多彩化していく価値の「多元性」の複雑さをあくまで「選択」という原理のもとに切り詰めただけの話に過ぎない。そこでの考えられる反論は、多元性による危機が「解消」や「解決」ではなく、まさしく「回避」されたという言葉が実に相応しい、というものである。だが、ここでは結論を急がずに、もう少し異なる角度にも触れながら、学校の選択制を推奨するマイヤーの見解を検討することにしよう。

「教育の私事化に代替するものは、優れた公教育である。より教養のある市民を育成するためには、劇的な改革が必要であると多くの人々が考えている。その改革への扉を開いてくれるのが選択制なのだ」(Meier 2002: 103=2011: 150)。

学校の「選択」が公教育を救う手段になるとマイヤーが率直に述べるとき、その意図や含意を見定めるのはそれほど複雑なことではない。マイヤーにとって、第一に、選択制こそが「……ラディカルで新しい教育実践を、試してみることのできる学校を実現させる唯一の方法」であった。なぜなら、「選択制の学校でしか、十分な規模で、十分な時間をかけて、このような新しい実践のよさを示すことができない」ためである (Ibid.: 100=146)。加えて第二に、それは「これまで富裕層だけが大切にしてきたものを、すべての人々に分け与えるための方略」(Ibid.: 97-98=142) であるとも主張する。

したがって、ここで論じられる「選択」は、単純に教育を個人の興味や選好から種別化し、市場によって学校をむやみに競合させる、一般的な理解とは大筋で異なっている (Cf. Chubb and Moe 1990)。マイヤーによれば、教育の私事化は教育的な成果をあげるとはいいがたい。それどころか社会の格差を押し広げ、文化、宗教、人種、イデオロギーの分離主義といった個人の非民主的な態度と地続きであることもないわけではない (Meier 2002: 76-79=2011: 110-114)。

むしろマイヤーにとって、学校を選択するという戦略は、学校の自治や自律を守るためだけでなく、社会のデモクラシーの防波堤として、文化、宗教、政治、経済におけるマジョリティ／マイノリティ、富裕者／貧困者、持てる者／持たざる者の格差や社会的不正を解消するために擁護される仕掛けである。「学校を改革する理由は、我々が公平さと民主主義を信じているからである。持てる者と持たざる者の矛盾を容認し、その矛盾が引き起こす社会不安の報いを受けている状態から、一刻も早く抜け出さなければならない。最終的に、もし我々が協力し合えば、すべての人にとって、いまよりもはるかに優れた教育を実践することができるのだ」(Ibid. : 83=120)。

だからこそ、「選択制により保護者、教師、生徒の結束が生まれ、それ自体があらゆる学校教育が成功するために必要なものとなる」(Ibid. : 101=147)と、そこでは積極的に述べられる。このようなわけで、マイヤーの理屈にしたがえば、「選択」は教育を私事化に全面委譲することと一線を画して捉えられなければならないのである。

「公教育における民主主義の希望をけっして手放さないために我々がすべきことは、大変ではあるけれど、シンプルなことである。それは、長所も短所も含め、民主主義的なものごとの進め方というものに揺るぎない信頼を寄せる、それだけだ。市場にも専門家にも独裁者としてのさばらせないことが必要である」(Ibid. : 79=115)。

3. 2 「多元性」——リベラリズムから考える

しかしながら、問題をこれとは違う角度から眺めてみよう。学校の構造やプロセスにおいて浮き彫りとなる文化、宗教、政治、経済上の格差や社会的不正を解消するというだけではあれば、「選択」という方法でなくとも、別の手立てや理屈を工夫することは可能である。現代リベラリズムの思想は、そのような「選択」の背後にある利害や価値の「多元性」について対処するための枠組みや問いの地平を与えてくれるようにみえる。

ロブ・ライク (Rob Reich) が論じるように、学校の「選択」が私たちにとって正当な理由をもつべき主題となるのは、「多元主義 (pluralism)」というリベラルな社会のなかでの社会的事実が存在するからにはほかならない。親やコミュニティはそのなかで多様な信念のもとに、彼らの価値や生き方の複数性に照らした学校を独自に求めたいと願う (Reich 2008 : 25)。このような理由で、私たちはそうした事実のあり方を「価値多元社会」と呼んでいた。ところが、この「多元主義」の事実は一方で、ただちに「選択」の擁護という自明な結論に帰着するわけではない。なぜかといえば、リベラリズムの思想においては、この「多元主義」への応答として、「選択」とは正反対の解釈や帰結もまた、同時に導かれてきたからである。

応答として思いつくのは、ジョン・ロールズ (John Rawls) の次のような説明である。ロールズは、現代リベラリズムの記念碑的な著作、『正義論』(A Theory of Justice, 1971) のなかで、様々な利害や価値を抱く人びとの立場の違いや葛藤をどのように調停するか、そしてどのように富や権力や地位を平等に分配できるか、ということについて思考した。そこで考えられた帰結のひとつは、周知のように、人びとのどんな利害や価値からも無関係で中立的な、公共性を画定する原理としての「正義」を要請することだった (Rawls 1999a=2010)。ある論考のなかでロールズは、教育に言及してこう述べている。要するに「教育の機会、人びとの階級的地位に左右されるべきではない。学校制度は、公的なものであれ私的なものであれ、階級的な障壁をなくして均等化させるか、少なくともそれを強めないようにつくられるべきである」(Rawls 1999b : 162)。

結論を述べれば、ライクも指摘する通り、「ロールズにとって……学校はすべて、民主的な市民性という政治的美徳を子どもたちに育ませようとする限りにおいて共通のものである。だが、この関心を越えるべきではない」(Reich 2008 : 26)。なぜなら、リベラルな社会における「多元主義」の事実に向ければ、国家や社会のより公共的な領域では、どんな文化も宗教も人種もイデオロギーも生き方も、ある特定のものが是認されたり、推奨されたりすることは考えられないからである。ロールズの考えを押し広げるなら、制度としての学校も、同様の理屈で、もっぱらデモクラシーやリベラルな社会を維持するために必要な、最低限の政治的美徳を教育するほかはない。けれどもそれは、個人の興味や選好に応じて選択されたり、個別に用意されたりするものではない。人びとの「多元性」を守るために、個人の信念や抱く価値、家庭の私的な生活と可能な限り、無関係なものでなくてはならないのである (Ibid.)。

3. 3 「選択」と「平等」

リベラリズムは、伝統的には公共的／私的領域の区分によって、こうした個人の「選択」の擁護と文化や宗教などの「多元性」への配慮という問題に峻別を施し、利害や価値の対立を解消する方法として幅広く参照されてきた。だが、ハリー・ブリッグハウス (Harry Brighouse)、メイラ・レヴィンソン (Meira Levinson)、ウィリアム・ギャルス

トン (William Galston),あるいは先ほどのロブ・ライクなど,リベラリズムと教育学とを架橋する現代の考察では,反対に「公共性」と「私事性」を厳密に隔てるリベラリズムの方法が見なおされつつあるようだ (Cf. Brighouse 2000; Levinson 1999; Galston 2002; Reich 2002)。それというのも,教育をめぐる深刻な課題の多くは,私的領域と公共的領域,個人の美的関心と社会の政治的関心といった,両者がオーバーラップする場面においていっそう主題化されるからである。

レヴィンソンやギャルストンの見解は,それでも伝統的なリベラリズムの路線に近いといえる。たとえばレヴィンソンは,家庭による教育への願いを基本的には公的に介入にしにくい「前-政治的な」領域の私的な問題であると位置づけながら,公教育である学校は,その目的やカリキュラムにおいて,子どもたちの市民としての自覚や自律性を育むために,個々に善い社会を構想する親や地域のコントロールからなるべく切り離され,ある程度「共通」のものでなくてはならないと述べている (Levinson 1999: 144; Cf. Reich 2008)。

しかし,公教育には,そもそも「公共性」のみには回収しがたい,私的な願いを含みこむ「準公共財」としての側面がある (Cf. 宮寺 2000: 202-210; 白石 2000: 102)。とすれば,個人の自由な「選択」という側面を議論の射程から不当に省いてしまうことは,“家庭”と“学校”の双方にとって,やはり生産的な議論ではない。

あるいはブリッグハウスがまとめるように,学校の「選択」は,学校の自律性や創意工夫,多様性を生む土台となるだけでなく,自分の子どもを自由に教育するという親の基本的な権利の尊重や学校への自発的参加につながるという面で,教育の「正義」や「平等」の捉え方に大きな組み換えを迫る契機となる,という考えもある (Brighouse 2000: 28-34)。そのようにみると,社会階層,文化的,宗教的,人種的な背景などが教育の成果や学業達成にどんな影響も与えないことを基準にして格差や社会的不正の解消を考えることは,いったいどこまで有効な問いとなるのだろうか。そうでないとしたら,決して「平等」とはなりえない社会的諸条件に深く埋め込まれた家庭や個人の私的な願いの「私事性」を思考の前提としながらも,「公共性」とどのように折り合いをつけ,いわば「社会的均衡 (social equilibria)」を探る手がかりを,私たちはどこに見いだしていくのだろうか (Cf. Brighouse 2008: 48)。

こうした立場の相違が生じる理由は,自由のための「選択」と自由のための「平等」が両立するようで相容れない,異なる問いの水準と解決をしばしば要請するためである。同様に,政治思想史の系譜を眺めてみても,リベラリズムは人びとを平等に取り扱おうとするデモクラシーと必ずしも均衡状態にあるわけではなかった (Cf. 宇野・田村・山崎 2011)。マイヤーは,「公立学校は,人種や階級,宗教やイデオロギーの違いを超えた政治的な対話の経験を積むことができる場所である」(Meier 2002: 7=2011: 10),「保護者に当校を選択してもらうということ (parental choice) は,ある意味,我々の自律性を高める手段であった」(Ibid.: 23=33) と述べるが,問題の一般的な解決は,それほど単純なことではない。

いってみれば「選択」は,人びとの個別で多様な美的関心に応え,学校の自律性を高めてくれるかもしれない。「家庭」と「学校」との間を,それは部分的にはつなぐだろう。けれども,より広い社会の政治的関心を構成し,人びとの置かれている社会的諸条件それ自体の変革に対して,どこまで応答することができるかという問いは,空白のままに残されている。多元性による危機を解消するというよりも保存しつつ,「選択」によって別の学校に移っていった——「回避」されていった——保護者と子どもたちは,いったいどこへ行ってしまったのだろうか。マイヤーは,セントラル・パーク・イーストの目的について,次のように語っていた。「我々は,すべての子どもたちが知性ある人になってほしいと願っている——一人残らずすべての子どもたちである。……美容師も配管工も弁護士も医者も同じである。CPE中等学校の方略は,わが校の定める教育の目的に基づくものである。つまりその目的とは,全生徒が,自分たちの時代の基本をなすような知性や社会とは何かを探究し,それに基づいて行動できるようにするというものである」(Ibid.: 170=251, 傍点は原文イタリック)。だが,「一人残らずすべての子どもたち」というレトリックは,ときとして,学校のねらい打つ対象や目的にはつねに限定性がつきまわっているという厳然とした事実を曖昧にするだろう。マイヤーの“学校”を変えろ力は,“社会”を変革する力へとどのようにつながりうるのか。ここには,理論的にも実践的にも,なかなか越えられにくい裂け目があり,架橋しがたい飛躍がある。

4 社会を変革するデモクラシー

4. 1 “学校” から “社会” の変革へ

そもそも,アップルとビーンの二人は,デモクラティック・スクールを擁護し,その特徴をまとめるなかで,「民主的な学校に関わる人々が力点をおくのは,あくまで構造全体の公正さ (structural equity) である」(Apple and Beane 1999: 12=1996: 62) と語っていた。アップルたちの理解によれば,学校を改善しようとする取り組みが多く

の場合「挫折」するのは、学校を取り巻く社会的諸条件を変革する視点を見落としがちなためである。それとは逆に、「……民主的な学校の視点は、学校の状況を改善するとか生徒の自尊感情を高めるといった目的を越え行くものなのである。民主的な教育者は、単に学校における社会的不平等の凄まじさを緩和しようとするだけでなく、それを生み出している諸条件を変革しようとする。そこで、そのような教育者らは、学校のなかの非民主的な実践に関して理解したことを、学校の外にあるより大きな諸条件に結びつけるのである」(Ibid. : 13=64)。

まさしくイースト・ハーレムの実践は、彼らによってそのようなデモクラティック・スクールの成功事例としてリスタップされてきた。アップルたちはそのなかで、ヒューマンイズムや子ども中心主義を掲げた進歩主義の学校が社会的諸条件を政治的に変革することから次第に遊離していくことに問題性を読み取っている。その語り口は、ちょうどカウンツたちがアメリカの進歩主義運動の歴史のなかで抱いた不満を私たちに連想させるかもしれない。

「……我々の進歩主義の学校が、子どもたちに現代社会をそのすべての面において勉強するという機会を与えることで仕事をやめにすることはできない。このことはもちろんなされなければならないが、私が確信するに、学校は、なおいっそう先に進むべきなのである。もしも学校が真に効果的なものでありたいのなら、学校は、単なる観照のためでなく、私たちの洗練された教養を築くためのセンターとならなければならないのである」(Counts 1978 : 34)。

かつてジョン・デューイもまた、社会を変革し再構成する基本的な方法は「教育」であると説いていた(Dewey 1972 : 93)。デューイはその有名な哲学的著作、『哲学の改造』(*Reconstruction in Philosophy*, 1920)のなかでも、「子ども期のより意識的でフォーマルな教育は、社会の進歩と再組織化のもっとも経済的で効果的な手段と理解されるだろう」(Dewey 1982 : 186=1968 : 161)と述べている。もちろん、カウンツとデューイの後にたどる思想史的立場を一括りにはできない。なぜならカウンツは、“学校”と“社会”との裂け目を結ぶためには、「デモクラシー」を教え込まなければならないとすら、さらに進んで主張していたからである。カウンツによれば、問題は「押しつけ」や「教え込み」があるかどうかということではない。どんなところにもそれらがあるのは当然であり、どのような出所からそれが生じているかがカウンツにとっての問題だった(Counts 1978 : 25)。だからまっとうな源泉——民主的な理由——であれば、インドクトリネーションも起こりうる。

4. 2 「教養」——よく教育されていること

むろん、現代の学校改革の実践と過去の歴史とを無媒介に重ね合わせる誤謬は避けねばならない。だが、「教え込み」や「押しつけ」といった過剰なラディカルさは認められないとしても、マイヤーの「物語」自体も同じように、その基本的な方法として社会を変革するための「教育」に望みを託していたのは間違いない。マイヤーは、そこで「教養(よく教育されていること)」を、むしろ伝統主義的教育観を超えて、いかに再定義するかという課題を投げかけている。そのような問いかけに、はたして社会変革のための問題解決の糸口を見いだすことはできるだろうか。

「何を学ぶべきかの決め手となるもの、つまり学びの原動力となる基準は、学問世界からの要求ではなく、民主的な市民として何をなすべきか(the demands of a democratic citizenry)ということ でなければならない」(Meier 2002 : 168=2011 : 248, 傍点引用者)。

マイヤーは、さらに、市民を育成することが学校の大きな公共的責任と存立根拠であると考えたら、そのとき学校は子どもたちにデモクラシーの中核とも呼ぶべき心や作業、「思考の習慣(habits of mind)」を学ぶ機会を与える必要があると論じている(Meier and Schwarz 1999 : 33=1996 : 96)。マイヤーの主張を敷衍すれば、そのような子どもたちのデモクラシーに不可欠な「思考の習慣」は、次のような特徴をもつ。すなわち、①どうすればそれがわかるのか(証拠、証明)、②誰が何のためにいったことか、誰の視点から提示されているものなのか(観点)、③何が原因か、ほかに何が起こったか(因果関係、連関)、④もし事情が異なっていればどうなるか(仮定、推測)、⑤なぜ重要か、誰にとって重要なのか(妥当性)というものである(Cf. Ibid. : 35=100 ; Meier 2002 : 41, 50=2011 : 61, 71)。

さらにマイヤーは、このような習慣を新たな「教養」と見なしつつ、続けて次のように述べている。かなり長いが引用しておこう。

「いま、何でも積極的に知ろうとする市民が求められているとすれば……『教養ある(well-educated)』とい

言葉の新しい定義を考えるべきときにきていると言える。まずは注意深く観察する人として、ものごとのパターンや細かな点や普通とは違うところなどに気づく目や耳をもっていること、という定義はどうだろうか？ また、遊び心——つまりそれは、想像したり、疑問をもったり、ものごとをいままでにない新しい方法で結びつけたりする力——や何ごとにも疑問をもちつつ先入観にとらわれない考え方をすることも、新しい定義に加えるべき資質として、学校で養い育てていかなければならない。他者が世界についてどう考え、どう感じ、どう見ているのかということ想像する習慣ができていうこと——つまり他者の立場に身をおく習慣ができていうこと——も、まぎれもなく新しい教養として基本的に身につけておくべきことである。……またもちろん、根拠を重視し、適切なデータとそうでないものを見わけ、事実がともなわないことを大声で主張するのをためらうようにもならなければならない。それに、さまざまな表現方法を使いながら、慎重さと説得力と力強さをもって人にもものごとを伝えるすべを知っていることも大切である——ときには、書き言葉や話し言葉を巧みに使って伝えることも必要になってくるだろう。さらに強調しておきたいのは、世界や同朋の市民に対するケアの精神を十分に有し、それを擁護していくことができるということも必ず新しい定義に含むべき項目だということである。

それに加えて、働くことに関する倫理も定義に含めたい」(Meier 2002: 170=2011: 251-252, 傍点は原文イタリック)。

これらが身につけられるべき「教養」である。アップルとビーンは、民主的な学校の教育者たちは、“学校”をひとつの焦点としながらも、学校という垣根を越えた“社会”のデモクラシーを求めていると説明するが (Apple and Beane 1999: 12=1996: 63), 子どもたちが学校を越えて、民主的な社会の市民になるとは、いったいどういうことなのだろうか。マイヤーは、ポール・シュワルツ (Paul Schwarz) とともに理想的な市民を特徴づけるものは「共感 (empathy)」と「懐疑的態度 (scepticism)」であると簡単にいい添えている。つまり、「一つの状況を他者の視点から見ることができる能力のことであり、また私たちが出くわすさまざまな事柄について、本当にそれでいいのだろうかと考えようとする態度のことである」(Meier and Schwarz 1999: 34=1996: 99)。

そのような広い意味での新しい「教養」の定義を構成している「思考の習慣」を備えるために、ポートフォリオによる学びや民主的なカリキュラムが子どもたちに用意される。「子どもたちに何を伝えていくべきか、また、市民の代表として教師はいかにその理想を示していけるか」(Meier 2002: 135=2011: 200)。いま一度、アップルたちの説明を引いておこなうならば、民主的な学校が用意するのは、構造とプロセスだけではなかった。子どもたちが「社会の『批判的な読み手』 (“critical readers” of their society)」となるために、顕在的なカリキュラムのなかでデモクラシーを育むための「創造的な仕事」がそこには含まれているのである (Apple and Beane 1999: 14-15=1996: 67-69)。

4. 3 「教師」——社会変革のための？

以上のことを考えてみると、教師や教育者の役割は大きい。アップルたちは民主的な教育の試みは、ジョージ・カウンツやハロルド・ラッグ (Harold Ordway Rugg) といった「教育をより広い範囲に及ぶ民主的・社会的再構築の一部としてとらえるという視点を唱えた人々にも多くを負っている」(Ibid.: 24=85) と論じているが、再び歴史をオーバーラップさせるなら、カウンツは先にも触れたパンフレットのなかで、次のように語っていた。

「教師たちが熟慮をもって力を求める、彼らが最大限の獲得をなすべきである、というのが私の固い信念である。教師たちが学校のカリキュラムを形づくり、学校の要領を用意することが許されているという点で、彼らは間違いなく確実に、来るべき世代の社会的態度や理想、そして行動に影響を与えるであろう」(Counts 1978: 26)。

デューイの記述もまた、大抵の場合、子どもの成長や経験の意義を強調する著作として触れられがちである。けれどもそれは、学校の教師や教育者がそのために何ができるのかという部分に話の主眼が隠されていることが少なくない。もっとも暗示的であるのは、デューイの「私の教育信条」(“My Pedagogic Creed,” 1897)のなかの次のような記述であろう。デューイはこのなかで、社会変革の基本的な方法は「教育」であると述べたが、同じくそこで、社会の変革を告げる教師の役割と位置について次のように論じていた。すなわちそれによれば、「教師はただ個人を鍛錬するだけでなく、適切な社会生活の形成に携わる」、そして、「教師はつねに本物の神の預言者であり、真の神の国の到来を告げるものである」(Dewey 1972: 95)。

マイヤーの手がけたイースト・ハーレムの事例もまた、学校の規模を小さくすることで子どもたちや家庭の保護者や地域を巻き込んだが、実のところそれが教職員の運営による教師たちの「物語」であった点は興味深い。

「規模の大小にかかわらず、学校が地域経済を創出したり、人々にまともな住まいを提供したり、ドラッグの取引を廃絶したりすることはできない。しかし、規模を小さくしみずから手で運営できる学校をつくることによって、生徒たちが現状に立ち向かい、将来の解決策を見いだせるような教育をしていくことができる。

教師が魅力を感じる小さな学校なら、生徒にとっても魅力的な場所となり得る。教師自身が学校で、たくましくねばり強く生涯学び続ける市民になることで、生徒たちも、この自由な社会において生涯学び続ける市民になれる可能性が高まるのである」(Meier 2002:118=2011:173)

デモクラシーのために、学校の規模を小さくする。それはあたかもデューイが「デモクラシーは家庭(home)から始めなければならない」(Dewey 1984:368=1969:234)と述べたことを同時に思い起こさせるかのようである。マイヤーにとって、「結局、小さくて自律した学校は、大人や子どもを含む我々全員にとって、コミュニティの一員として対話をしたり、市民生活や学校生活におけるさまざまなことを再び経験できる場所なのである。またこのような学校では、大人も子どもも政治的なものごとの進め方を経験することができる。なぜなら、生徒と教師によって決定したさまざまな施策が、実際どのようにして実現され、またそこに自分がどのような影響を与えているかを目の当たりにすることができるからである」(Meier 2002:118=2011:173)。しかし、本当に結論はそうなのだろうか。

4. 4 「デモクラシー」を問いなおす

もしも、“学校”から“社会”を変革することへの飛躍が許されたとしたら、そのために「学校」や「教師」は、どのような役割を担うことができるのか。デモクラシーの構造とプロセスを実現し、教師たちがデモクラシーのためのカリキュラム——「教養」としての「思考の習慣」づくり——を用意することはその例である。しかしながら、アメリカ教育史をつぶさに振り返るならば、学校を社会変革の力に結びつける試みは、幾度も曲折を強いられてきたといっていよいであろう。マイヤーの奇跡的な「物語」もまた、決して歴史の例外ではないように思われる。

考えてみれば、セントラル・パーク・イースト小学校が誕生した70年代前後は、マイヤーが回想する通り、教師の解雇やストライキ、教育予算の削減やプログラムの廃止など、進歩主義の学校や教育者にとって受難の時期だったといわれている(Ibid.:18=25)。けれども、それだけではない。教育史的な流れでいえば、進歩主義に対してもっともラディカルかつ辛辣な批判が向けられた時代でもあった。

たとえば、サミュエル・ボウルズ(Samuel Bowles)やハーバート・ギンタス(Herbert Gintis)、あるいはクラレンス・キャリア(Clarence Karier)、ポール・ヴィオラス(Paul Violas)、ジョエル・スプリング(Joel Spring)たちが等しく論じていたように、教育はこの当時、もはや社会を変革するどころではなかった。要するに、アメリカ社会における学校は、社会の経済的な不平等をいっそう対応的に映しだすものか、せいぜいのところ、デモクラシーに根ざす知的な進歩主義教育の伝統は、社会統制の効果的な手段として逆用されるものでしかないとすら考えられた(Bowles and Gintis 1976=2008; Karier, Violas, Spring 1973; Cf. Ravitch 1977)。

こうしたリヴィジョニストと呼ばれる論者たちの読解は、今日では曲解ともいえる不当な理解に違いない。けれどもダイアン・ラヴィッチ(Diane Ravitch)が示唆するように、学校改革の抗争の歴史を観察すれば、“学校”から“社会”への飛躍を求めた進歩主義の教育は、少なくとも不用意なかたちで学校を文化政治の代理戦争の場へと変貌させていったという側面もある。

「……学校と教師を救世主のように思うことは、実のところ、双方にとって不利な状況を生み出すこととなった。というのも、それは、非現実的な期待感を高めたからだだった。加えて、それは、学校を政治的な論争のまっただなかに引きずり出したため、あらゆる種類のイデオロギーを唱える人たちが、自分たちの社会的・宗教的・文化的・政治的な重要課題を、学校に押しつけようとするのを促すことともなった」(Ravitch2000:459=2008:504)。

加えてそれだけでない、とラヴィッチは述べる。というのも、アメリカ学校改革の経験をみれば、進歩主義が20世紀を通して獲得し実現してきたものは、結局、様々な教育の運動との離合や政策上の思惑とつねに背中合わせであったといえるからである。それどころか、「教養」を教えることにこだわり続けた伝統主義的教育観という、進歩主義と相反するはずの立場との境界線が時折変化しては曖昧に揺れ動き続けてきたことも、その経験は複雑かつ如実に物

語っている (Ibid. : 462=508)。

そのなかで、「民主的な市民」、「より教養のある市民」、「理想的な市民」を育てること、そのために「教養（よく教育されていること）」として、何をどのようにして学ぶのか。保護者や教師、生徒がどのように関わるかも重要だが、そうした関わり方を枠づける民主的な構造やプロセスの基底として、そこでどんな社会が思い描かれ、どのようなデモクラシーが念頭に置かれるのだろうか。こうした問いの答え方によっては、進歩主義／伝統主義をめぐる対立や、別の「誰か」——それが「私たち」であるのか、それとも「彼ら」であるのかは軽視できない——のためのカリキュラムや構造、プロセスをめぐる文化政治的な闘争のなかに、私たちは再び連れ戻されてしまうかもしれない。

『学校を変える力』の冒頭に近い箇所、マイヤーはみずからの過去を振り返り、大変示唆的なことを語っている。「もちろんつねに民主主義が勝利するとは限らないが、進むべき方向は正しいのだと確信していた……着実に進歩していくというアメリカン・ドリームにとって、公教育というものは欠くことのできない確固たる役割をはたしていると思っていた」。だが、現代においては、「ファシズムと共産主義という民主主義を脅かす二大勢力を打倒したというのに、我々は民主主義のいったい何がすばらしいのか、以前よりもわからなくなっている」(Meier 2002 : 5=2011 : 7)。

世界的な大恐慌、産業主義や資本主義の進展と混迷が人びとの経済や富の分配の不正を際立たせていった時代、あるいは、ファシズムや全体主義の脅威に対してアメリカのデモクラシーの「精神的優位性」が人びとの間で共有され、再確認されていった時代を考えてみよう。おそらく、社会の諸条件が激しく揺らぎ、未来が不確かで不透明になればなるほど、社会変革の道筋が強く説かれ、その社会に固有な形で埋め込まれていた（とされる）本来のポテンシャルを取り戻す試みが現われる。実際それは、同時代のアメリカにおいて「民主的信仰」の重要性を説いたジョン・デューイにおいても、決して例外ではなかったとされている (井上 2008 : 139)。

まさにそのような時代をとともに生きたカウンツは、彼の有名なパンフレットの考察のなかで、ジェイムズ・トラスロウ・アダムズ (James Truslow Adams) の『アメリカの歴史』(*The Epic of America*, 1931) を象徴的に引いている。カウンツを社会の変革へと駆動していったポテンシャルとは、アメリカのデモクラシーの伝統であり、人びとがともに安らぎを覚え、豊かとなり、高められていく、すなわちアダムズが「アメリカン・ドリーム」と名づけた社会の精神的なヴィジョンにほかならなかった (Counts 1978 : 35)。同様にデューイもまた、「社会的精神 (social spirit)」をめぐる諸条件が欠落している環境のなかで、未来の成員を育てようとしていることこそが、学校の「悲劇的な弱点」であると述べていた (Dewey 1990 : 15=1998 : 73)。

デモクラシーによって学校を変える、そして学校から社会を変革するという希望は、どのようにして語られるのか。学校を変える／社会を変革するデモクラシーが、彼らにとっての「アメリカ」を表現するものであり、それぞれが抱く「生き方」を代弁するものであったならば、リベラルな価値多元社会のなかではなおのこと、「誰の」デモクラシーなのか、「誰のための」社会に向かってなのかということが厳しく問われる。「重要なのは、過去において民主主義的な方向性が強まった時期を、私たち自身が努力を重ねていく際の基盤となるひとつの遺産として認識することである」(Apple and Beane 1999 : 25=1996 : 86)。そうだとすれば、そのようなデモクラシーそれ自体の「多元性」をいかに読むかということが、この種の「物語」の意義を解き明かす重要なステップとなるに違いない。

付記

本研究は、平成24年度科学研究費補助金・若手研究 (B) (課題番号22730606) による研究成果の一部である。

また本論文の執筆にあたり、日本カリキュラム学会第23回大会・課題研究Ⅱ「民主主義社会の(再)構築に向けたカリキュラム論の探究 (I) : D.マイヤー『学校を変える力』の合評を通して」(於：中部大学, 2012年7月7日)において報告する機会をいただいた。本稿はそこでの報告原稿に加筆・修正を加えたものである。司会の澤田稔氏 (上智大学)、松下晴彦氏 (名古屋大学)、報告者の上野正道氏 (大東文化大学)、米村まろか氏 (愛知産業大学)、指定討論者の遠藤貴広氏 (福井大学) に記して感謝申し上げる。

引用・参考文献

- Apple, M. and Beane J. (eds.) 1999, *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*, Open University Press. =1996, 『デモクラティックスクール——学校とカリキュラムづくりの物語』, 長尾彰夫解説・澤田稔訳, アドバンテージサーバー。
- Bowles, S. and Gintis, H. 1976, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic

- Books. =2008, 『アメリカ資本主義と学校教育——教育改革と経済制度の矛盾 (I)』, 宇沢弘文訳, 岩波書店。
- Brighouse, H. 2000, *School Choice and Social Justice*, Oxford University Press.
- Brighouse, H. 2008, “Educational Equality and Varieties of School Choice,” in Feinberg, W. and Lubienski, C. (eds.), *School Choice Policies and Outcomes: Empirical and Philosophical Perspectives*, State University of New York Press, pp. 41-59.
- Counts, G. S. 1978, *Dare the School Build a New Social Order?*, With a New Preface by Urban, W. J., Southern Illinois University Press.
- Chubb, J. E. and Moe, T. M. 1990, *Politics, Markets and America's Schools*, The Brookings Institution.
- Dewey, J. 1972, “My Pedagogic Creed,” in Boydston, J. A. (ed.), *The Early Works of John Dewey*, vol. 5, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. 1982, *Reconstruction in Philosophy*, in Boydston, J. A. (ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 12, Southern Illinois University Press. =1968, 『哲学の改造』, 清水幾太郎・清水禮子訳, 岩波書店。
- Dewey, J. 1984, *The Public and Its Problems* (1927), in Boydston, J. A. (ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 2, Southern Illinois University Press. =1969, 『現代政治の基礎——公衆とその諸問題』, 阿部齊訳, みすず書房。
- Dewey, J. 1990, *The School and Society*, in Jackson, P. W. (ed.), *The School and Society and The Child and the Curriculum*, The University of Chicago Press. =1998, 『学校と社会・子どもとカリキュラム』, 市村尚久訳, 講談社。
- Galston, W. A. 2002, *Liberal Pluralism: The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*, Cambridge University Press.
- 井上弘貴 2008, 『ジョン・デューイとアメリカの責任』, 木鐸社。
- 生澤繁樹 2010, 「民主的な子どもの性向を育てる——デューイにおける家庭・学校・共同体のアボリア」, 『日本デューイ学会紀要』第51号, 147-161頁。
- 生澤繁樹 2011, 「学校選択と価値多元社会——公教育の正当性の再構成へ」, 『教育哲学研究』第103号, 136-141頁。
- Karier, C., Violas P., Spring, J. 1973, *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century*, Rand McNally & Company.
- 黒崎勲 1989, 『教育と不平等——現代アメリカ教育制度研究』, 新曜社。
- 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。
- Levinson, M. 1999, *The Demands of Liberal Education*, Oxford University Press.
- Meier, D. 2002, *The Power of Their Ideas: Lessons for America from Small School in Harlem*, With a New Preface, Beacon Press. = 2011, 『学校を変える力——イースト・ハーレムの小さな挑戦』, 北田佳子訳, 岩波書店。
- Meier, D. and Schwarz, P. 1999, “Central Park East Secondary School: The hard part is making it happen,” in Apple and Beane (eds.), *Democratic Schools*.
- 宮寺晃夫 2000, 『リベラリズムの教育哲学——多様性と選択』, 勁草書房。
- Ravitch, D. 1977, *The Revisionists Revisited: A Critique of the Radical Attack on the Schools*, Basic Books.
- Ravitch, D. 2000, *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*, A Touchstone Book. =2008, 『学校改革抗争の100年——20世紀アメリカ教育史』, 末藤美津子・宮本健市郎・佐藤隆之訳, 東信堂。
- Ravitch, D. 2010, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*, Basic Books.
- Rawls, J. 1999a, *A Theory of Justice*, revised edition, Harvard University Press. =2010, 『正義論 改訂版』, 川本隆史・福間聡・神島裕子訳, 紀伊國屋書店。
- Rawls, J. 1999b, “Distributive Justice: Some Addenda,” in Freeman, S. (ed.), *Collected Papers*, Harvard University Press, pp. 154-175.
- Reich, R. 2002, *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*, The University of Chicago Press.
- Reich, R. 2008, “Common Schooling and Educational Choice as a Response to Pluralism,” in Feinberg and Lubienski (eds.), *School Choice Policies and Outcomes*, pp. 21-40.
- 白石裕 2000, 『分権・生涯学習時代の教育財政——価値相対主義を越えた教育資源配分システム』, 京都大学学術出版会。
- 宇野重規・田村哲樹・山崎望 2011, 『デモクラシーの擁護——再帰化する現代社会で』, ナカニシヤ出版。

Democracy for Changing Schools and Reconstructing Society: A Social Philosophy on Deborah Meier's Story of School Reform

Shigeki IZAWA*

ABSTRACT

The purpose of this article is to reread the “story” of Deborah Meier's *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem* (1995) from a social-philosophical point of view. First this article examines how the democratic power to change the school, including its structure, process, and curriculum for education, can lead to the social change and reconstruction. Second we trace back to the historical thoughts of progressive era, such as the writings of John Dewey and George S. Counts, in order to rethink the reconstruction of society through education they argued. Third in this article we reconsider some premises supporting Meier's democratic reform of CPE schools with a reference to the social philosophy of modern liberalism and liberal democracy. Through our examination, we will find an illogical leap in their idea of bridging the gap between school and society.

The constitution is as follows:

1. Rereading Meier's story of school reform
2. Democratic schools: school choice and plural society
3. Choice and plurality: from the viewpoint of modern liberalism
4. Democracy for social reconstruction

* School Education