

ニューヨーク市における ADNS（地域放課後学校）とアデル・フランクリン —— 非白人児童をターゲットとした学校拡張運動に関する考察 ——

倉 石 一 郎

京都大学大学院 人間・環境学研究科 共生人間学専攻

〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町

要旨 本論文は、1930年代半ばから1960年代にかけて、米国ニューヨーク市において展開した学校改革運動の All-Day Neighborhood School（地域放課後学校；ADNS）を歴史的文脈の中で考察したものである。ADNSとは狭義には、公立学校のオペレーション時間の延長、すなわち授業終了以降、家庭に親が不在の子どもの放課後サービス提供を行った改革運動である。本稿では、この運動を一貫して主導した教育家であるアデル・フランクリンの動向に焦点を合わせ、特にこの事業が、ハーレム地区のような人種のマイノリティが密集する貧困地帯の子どもと親を重点的ターゲットとした点を強調した。ADNSにおける学校拡張の意義の考察に、黒人社会事業家のプレストン・ウィルクソンの「橋渡し」概念が有用であると考え、援用した。ADNSがそれ以前の進歩主義的教育改革運動と一線を画し、中心／周縁という権力的序列関係を無化するもくろみをもつことを明らかにした。

1. は じ め に

本論文は、ニューディール期の1930年代半ばから公民権運動が高揚する60年代半ばにかけて、米国ニューヨーク市において展開した学校改革運動の All-Day Neighborhood School（地域放課後学校；以下ADNSと略す）に焦点化し、そこで一貫して中心的役割を担った教育家アデル・フランクリンの行動と実践の意義を考察するものである。端的に言えばADNSとは公立学校を「拡張」しようとする改革運動である。「拡張」の意味としては、最狭義には公立学校のオペレーション時間の延長、すなわち学期中においては今日の学童保育の機能と同様に、学校が終了した（概ね）午後3時以降の放課後、そして夏季休暇中のサマースクールの開設が該当する。むしろ時間的拡張には、ADNSが展開したような貧困・スラム地区において、放課後に子どもたちが大人の目の届かない状態に放置され、生存や健康が脅かされるリスクを下げるという重要な意義がある。

だがADNSにおける「拡張」にはそれに尽きない多義性が潜んでおり、本論文でそれを詳らかにしていく。拡張という言葉にはどことなく、「中心から周縁へ」の侵略的な響きがあるが、ハーレム地区の黒人社会事業家で、教育の民衆統制運動でも知られるプレストン・ウィルクソン¹⁾はADNSを評して、その本質を「橋渡し bridging」の概念で捉えている。具体的には、それまで（公／私などの二項対立によって）分断されていた、(1) 正課の教育活動と放課後のレクリエーション活動、(2) 学校とコミュニティ、(3) 生徒とその仲間たち、(4) 教師と親たち、を橋渡しするものだったというのである²⁾。本稿ではこのウィルクソンの論点を参考にしながら、ADNSにおける「拡張」性について考察を加えていく。

ところで上述のウィルクソンは、フランクリンの退職に際して書かれた論稿「アデルのアイロニー」の中で、彼女の存在が常にニューヨーク市教育界で「アウトサイダー」であり続け、引退を目前にしたいまADNSが厳しい査定評価にさらされ、市の学力向上策に対する有効性の証明を迫ら

れている状況にある「皮肉」を嘆いている³⁾。こうした教育の主流からの距離は逆に、ADNSやフランクリンの革新性を物語るものでもある。筆者はその革新性を、従来の進歩主義教育運動が十分に超えられなかった人種の壁、いわゆるカラーラインをただ単に乗り越え、黒人やプエルトリコ移民といった非白人の教育問題に深く関わっただけでなく、その過程で進歩主義教育そのものを構造転換させた点に求めたい。

2. アデル・フランクリンと本稿で参照する史料について

管見の限り、ニューヨーク市における All-Day Neighborhood School (ADNS) を主題に扱った研究は本邦には見られない。また米国本国においても、タイトルに ADNS を冠した論稿の大半は、本項で述べるアデル・フランクリン自身が著したものである。さらに ADNS やフランクリンについては、PEA (後述) の通史を追ったソル・コーエンの労作⁴⁾において一定の紙幅が割かれているのを例外として、ほとんど歴史学文献での言及はみられない。その理由として、教育史と社会事業史の領域をまたぐ境界性のため、ADNS が既成のディシプリンの対象として収まりが悪い点が考えられる。しかし近年、教育と福祉のクロスオーバー現象への歴史学の関心が高まり、新たな文脈への位置づけの機が熟しつつある (5. 参照)。

アデル・フランクリン (Adele Franklin, 1897?-1977⁵⁾) は、1936 年に ADNS の前身となる実験プログラムの実施責任者を任されて以来、事業がニューヨーク市に移管され公立学校において大規模に展開された時期には主事 (Director) に任命されるなど、一貫して ADNS を中心的に牽引した教育家である。彼女は 1954 年に『ニューヨーク市の公立学校における地域放課後学校 (ADNS) の歴史と発展』⁶⁾ と題する学位論文で、ニューヨーク大学から博士号を得ている。本稿で次項以降、ADNS の歴史的発展経緯を追っていくにあたり、最も信頼のおける一次資料としてこの学位論文を活用する。なぜなら次項の目的は ADNS の実践内容および管理体制の変化を、主要なアクターであ

るニューヨーク市公教育協会 (PEA)、教育行政 (市教育委員会)、地域住民組織などの関係性の中で把握することであり、本資料はその要件を完全に満たしているからである。またチェルシー・プロジェクト (後述) までの動向については、アグネス・ベネディクトとの共著『学童のためのプレイセンター』⁷⁾にも詳しく記述されており随時参照する。1954 年以降の ADNS の発展経過については、前記以外の資料を参照して記述することとする。

アデル・フランクリンの人物像についてはあまり多くのことは分かっていない。白人であること⁸⁾、ニューヨーク市ブルックリン地区生まれ、バーナードカレッジで学士、コロンビア大学で修士号取得後 10 年間ソーシャルワーク等のキャリアを積んだあと 1928 年から初等教育にたずさわるようになったという略歴、著書として上記のほか『幸福な家庭』(1948 年)、『子どもはあなたの最高の友』(1951 年) などがある点が知られている程度である⁹⁾。

3. ADNS の歴史的発展経緯とアデル・フランクリンのかかわり

(1) ADNS の前史：実験プログラムからチェルシープロジェクト開始まで

ADNS は公立学校を対象とするプログラムであるが、その前史の舞台となったのは同じニューヨーク市内の私立学校シティ・アンド・カントリー・スクール (以下 CC 校) であった。1904 年創立の CC 校は代表的な「私立の進歩的実験校」の 1 つで、プレイプログラムで知られていた。とりわけブロック遊びを重視し、ブロックを身近な環境を理解する素材と位置づけた。それは、子どもはまず身近な環境の探索や実験から学ばねばならないとするデューイの哲学に基づいていた¹⁰⁾。この学校に子どもを通わせる親の一人が、劣悪な環境下にある公立学校の子どもたちにもプログラムを広げたいと発案した。CC 校の設立者キャロライン・プラットも賛同し、もし市教委が計画を認め予算が下りたら、プレイプログラムの公立学校への普及を実施したいと考えた。そこで白羽の矢が立つ

たのが、CC 校の教員でありレクリエーションプログラムの指導やソーシャルワーカーの経験もあるアデル・フランクリンだった。この話を受けた市教委は、ニューディール政策の目玉の一つの WPA（雇用促進局）¹¹⁾ で雇用されたワーカー 10 名をこのプロジェクトに付けることに同意した。フランクリンが主事に任命され、この事業に出向することになった。1936 年のことである¹²⁾。

実験プログラムの舞台は、110 丁目・レキシントン通りの公立学校 170 番（以下 PS170）であった。この地域ではプエルトリコ系住民¹³⁾ の流入が増え、黒人との間に人種的緊張が高まっていた。プレイプログラムの体制は、WPA ワーカーから充当した指導者 1 名が同年齢の 10-12 名のグループを放課後にみるというもので、絵画、粘土、ダンス、ゲーム遊び、後には人種的緊張を題材にした物語り作りや寸劇づくりが試みられた。主眼はグループへの帰属感を子どもに持たせること、他の子どもや大人との関係が築けるようになることに置かれた。実験プログラムには手ごたえがあったが、次の秋学期から PS170 の生徒の激増が見込まれ、放課後プログラムの体制維持が不可能となることが予想されたため、PS170 から撤退することになった¹⁴⁾。

そして代わりの放課後プログラムの舞台に選ばれたのがチェルシー地区にある公立学校 33 番（以下 PS33）であった。この選定の理由は、スポンサーの CC 校からの距離の近さにあったが、その背景には指導員に対するさらなる研修・訓練の充実の必要性があった。実験プログラムを通じてフランクリンは、指導員が子どもの様々なニーズに合わせて柔軟にプログラムを編成する技術を習得する必要があると考え、また進歩的学校の哲学と方法をより深く理解する必要があると考えた。こうした理由から、グループ指導員が CC 校に入って実地にそれらを学びやすくする環境が整えられたのである。放課後教室の指導員が正規の学校に入って授業補助をしながら学んでいく仕組みは、やがて ADNS の中核となるグループティーチャー（GT）制度の萌芽をなすものである¹⁵⁾。

（2）チェルシープロジェクトの展開

PS33 の校長ルース・ハーディは長年ハイスクールで教職を務めたあと、初等教育の改革に関心を持って校長職についたばかりだった。教育プログラムを作るにあたり家庭と地域を重視するべきという考えを持ち、同校で放課後プログラムを受け入れることを歓迎した。一方、チェルシー地区は 30 カ国にのぼる国籍の住民が暮し、結核による死亡率が市内で最も高いなど劣悪な環境であり、それはまさに「アメリカの縮図」であった。教師たちは親が学校から遠ざかってくれるほどありがたいと考え、また教育の成功を測る唯一の尺度は、生徒の学業達成度だと考えていた。何人かの教師はスラムや工場が入ってくる前からチェルシーで教えており、生徒の学業不振をこうした外からの脅威のせいだと考えていた¹⁶⁾。

チェルシーでのレクリエーションプログラムは 1936 年秋から始まった。フランクリンはパートタイムで CC 校で教え、WPA ワーカーたちは教習生として午前中 CC 校で手伝いをした。かれらは昼間に PS33 に移動し、午後 1 時から 3 時まで PS33 の教室訪問、校長・教師とのカンファレンス、そしてレクリエーション指導員を対象とするフランクリンによる研修などが行われた。こうした活動を通じて教師と指導員は互いをよく知っていった¹⁷⁾。

放課後プログラムは、PS170 のパターンが踏襲され、一人の指導員が 12-15 名のグループの子どもをみる体制がとられた。希望者は 400 名を超えたが、子どもらが互いをよく知り帰属による安心感を形成するためには小規模集団が望ましく、メンバーの選抜が不可避となった。しかし PS33 には訓練を受けたソーシャルワーカーがおらず、ニーズを持つ子どもやプログラムで利するところの大きい子どもの見極めは難しかった。教師の推薦は当てにできなかった。一部の者はプログラムを「良い」子に与えるご褒美と考え、別の者は非行予備軍の子どもの収容先と考えており、いずれも適切な考えではなかった。ハーディ校長は家庭-学校相談員（Home & School Visitor）¹⁸⁾ の力を借りてニーズの見極めを行った¹⁹⁾。

議論になったのが放課後教室におけるしつけの問題である。通常授業と異なりレクリエーションは

インフォーマルな時間である。子どもたちは解放された気持ちでやってくる場合が多く、指導員の声に耳を貸さず反抗する子もいた。それに対する対処法は、室内での活動をより魅力的なものにすることだった。活動に惹きつけられるようになった子どもは、大人の干渉に抵抗するようになった。そこで単純な決まり事を定めた。このグループの一員になりたがらない者はこの部屋に入ってはならない、というのがそれである。それまで権威主義的なしつけに慣らされていた子どもたちは責任主体としての経験を欠いていたが、グループの一員として徐々に「社会関係の技法」を習得していった²⁰⁾。

放課後プログラムにおける組織は緩やかなものであった。それらは「グループ」と呼ばれ、指導員の得意とする分野によって「絵画グループ」「ダンスグループ」「演劇グループ」などが作られた。子どもは毎日同じグループに出席し、同じ指導員の指導を受けながら異なった様々な活動に参加した。このプランの価値は、温かく友好的な雰囲気の中で大人や仲間同士で関係をもつ経験することにあった。やがて子どもたちはこのグループを「クラブ」と呼ぶようになった。また放課後プログラムは、午後3時の軽食提供から始まった。はく奪されている子どもにとって提供される軽食は重要な栄養源であり、また指導員との関係にとって情緒的にも重要だった。クラブ活動にとって、一緒に食べることは大事な一部分だった。さらに放課後教室の中で近隣の小遠足 mini trip も行われたが、その印象を昼の教室で話す子どもが多かった。また雰囲気に応じてプログラムは柔軟に変えられた。グループの子どもたちが緊迫し敵対的な時には車座になって話す機会を作ることが緊張を和らげた。クラブ指導者に何でも自由に話せることに気づいた子どもたちは、仲間同士で口論したり大人の提案に反抗したりする必要を見出さなくなった²¹⁾。

1937年5月、CC校の学期が終わり、それまでそこに午前中見習いに来ていたWPAワーカーたちは時間が空いた。PS33のハーディ校長はかれらに対して希望者に、9時から3時まで学級担任に協力して、特別活動の援助をすることを提案した。

予想以上に多くの教師が支援を依頼した。かれらも放課後教室の雰囲気、それが子どもにもたらした変化に気づきだしていたのだ。WPAワーカーと普通教師との協働は次の二つのやり方をとった。一つはクラス全体の活動に、教師とワーカーが一緒に取り組むケースで、ダンス、リズム、身体訓練などに使われた。他方、子どもたちが小さな集団で活動するのが望ましい場合もある。その時には8-10名を連れてきて、より個人に向けた注意が受けられる機会を与えた。空想的なお話しを読み聞かせそれを劇化する試みも行われた。この活動の合間に、読み・計算・綴り字について特別にWPAワーカーまたは教師が教える機会も、少人数であることを利用して行うことができた²²⁾。

夏休みが近づいてきたとき、事業を休み中も続けるのかどうか議論が起こった。その結果サマープレイスクールを実施することになった。午前9時から午後4時半まで、ゲーム、お話、昼食、水泳などのプログラムに加え半日がかりの小遠足と料理が隔週で行われた。多様なエスニックな背景をもつ子どもが互いに何を食べているかに興味を持ったからである。キャンプに参加した子どもたちの成長は目を見張るものがあり、関係者はその意義に確信を深めた。サマーキャンプの実施によってチェルシープロジェクトは、全日(All-Day)だけでなく通年(All-Year)へとリーチを伸ばすことになった²³⁾。

1937年6月、ハーディ校長はフランクリンが務める主事の職をフルタイムとし、3時以降だけでなく学期中を通して働いてもらえるようにしたいと提案した。予算の当てがなかったが、フランクリンは月ごとの契約に同意し、CC校を離れることになった²⁴⁾。

(3) PEAの関与が始まる：チェルシープロジェクトからADNSへ

チェルシーのPS33において、放課後教室の担い手である指導員(WPAワーカー)が朝から普通教室に入り特別活動の場で教師と協働する体制が、フランクリンの主導のもと運営されてきた。しかしワーカーにかかる負荷は大きく、この二重体制が持続可能なものかどうか問題提起された。その

結果、フランクリンが教室で過ごす時間は午前中だけに限定し、WPA ワーカーが放課後プログラムの準備をする時間をしっかり確保することにした²⁵⁾。

しかしそれでもなお、昼間、放課後、夏季活動の3つに活動範囲が及ぶプログラムに、実行主体である CC 校のエクステンション・サービスは、もはや自らの手に負えないと感じ始めた。そして、革新主義期に夜間学校、プレイセンター設置、職業クラス、無償給食、ビジティン・ティーチャー事業など数々の改革事業をなしとげた実績をもつ市民博愛団体であるニューヨーク市公教育協会 (Public Education Association of New York City; 以下 PEA)²⁶⁾ への委託を主張した。PEA は当時、教育に関わる立法に活動を専念するスタンスを取っており現場に関与するのを躊躇したが、役員が PS33 を視察し校長やフランクリンと話をする中で、新しいタイプの初等学校がそこに出来つつあると考えを改め、1938 年、PEA として協力していくことになった。PEA がこのように最終的にチェルシープロジェクトへの関与を決断した背景には、かねてから種々のテーマの中でも犯罪・非行予防に最大の関心を寄せていた事情がある。PEA はこのプロジェクトを「少年非行への適切な治療を示す絶好の機会」と考えたのである²⁷⁾。

PEA の関与は得られたが、依然としてチェルシープロジェクトの運営は不安定であった。その一つが指導員の安定的人材供給が難しいことだった。WPA スタッフは入れ替わりが激しく、新人が来るたびに訓練が必要であった。たとえレクリエーション指導の経験があっても、週 5 日間同じ子どもたちを指導するのは誰もが未経験であり、事前研修が欠かせなかった。CC 校が午前中、実習生として新人を受入れ、子どもの個性に応じて教育の最適化をはかるアプローチを学んだ。それに加えて WPA の根拠となったニューディール政策がすでに後期をむかえ、予算カットが進んでいたという事情も、運営の不安定に拍車をかけていた。1939 年夏、WPA 事業に対する大幅な予算カットが発生し、経験豊かなワーカーの大半を失った。また子どもの選抜に欠かせない家庭-学校相談員も辞めてしまった²⁸⁾。

どこまでをプログラムの範囲にするか議論が沸騰する一方、減少した WPA スタッフ分を補填する予算の必要性が議論された。この時、ニューヨーク市教委の現場視察官グリーンバーグ博士が訪れ、プログラムの効果を評価し、市教委に働きかけた。その結果 3 名のパートタイムの指導員を雇用する予算が付けられた（午後 1-3 時昼間学校に勤務しその後放課後教室で仕事）。また家庭-学校相談員 1 名分の予算も付けられ、夏季キャンプの人員割り当てができるようになった。さらに後の 1940 年秋、児童相談やケースワークの資格をもつソーシャルワーカー 1 名をパートタイムで確保した²⁹⁾。

昼間のクラスでの学習内容と放課後教室での活動内容も、有機的に連関するようになった。たとえば昼間にチャイナタウンに行った小遠足のことが放課後教室で話され、放課後に中国に関するストーリーを読みドラマ化するといった試みが行われた。また放課後教室で行われていた活動の教育的意義が認められ、通常時間内にもそれらが進出していった。たとえば家庭科学学習以前の子どもにも調理室が開放され料理作りが取り組まれた³⁰⁾。

1938 年秋、多くの親が学年ごとの親の会合の開催を求めるほどに親の学校への関心は高まっていた。親たちは校長、フランクリンらと協議を進め、親組織を新たに結成することを決定、翌 1939 年に組織を発足させた。その組織が、放課後教室や夏季プレイキャンプの手伝いなどをしていくようになった³¹⁾。

またプロジェクトは校内のことだけでなく、地域社会への参加、地域活動への協力を推進した。親だけでなく子どもがコミュニティのニーズを自覚し、地域参加の重要性に目覚めることをサポートした。夏季プレイキャンプは 2 年目から、親、学校、市民が共同で提供する事業となった。また地域で活動する諸社会組織との協働も進んでいった³²⁾。

1941 年度のプロジェクト報告書の序文で、校長はプロジェクトに対して「学校にとってなくてはならない存在」「子どもと親たちはそのお陰で、人格を育む楽しく建設的なグループ活動で余暇を満たすことができる」「教師たちはこのプロジェクトの多大な恩恵で学校での活動プログラムを発展さ

せている」と手放しに称賛した。また当初、放課後教室に懐疑的だった通常学級の教師たちの認識も変わり、かれらのカリキュラムへのアプローチや生徒をみるまなざしも変化を見せ始めた。しかし PEA は、このプランが他校に拡張するのに値し、市教委が採択するべきものだろうか議論した。市教委内部でも様々な見解が噴出し、その価値を認め、継続的に研究に値するにしても、市全体に普及させるには民間の資金が不可欠との声が多数を占めた。それでも PEA は市教委に決断を促した。初等教育担当の教育次長レジーナ・バークが1日をチェルシーで過ごし、聞き取りを行い、3人の視学で構成する委員会に検討を委ねた³⁵⁾。

その結果この委員会からの報告として、実験プログラムとして継続に値するものであり、「各6人の通常の教員資格をもつ教師を3校に措置する、主事フランクリンの人件費はPEAの持ち出しでPEAに関与を続けてもらいたい」との回答を得た。1校から3校に広げるといふ提案に対し PEA は任務が増大する主事の助手の確保、およびニーズに合ったプログラム作りのため精神医学ソーシャルワーカー (PSW) の学校配置を求め、これらの予算措置を認めさせた。こうして1942年9月から3年間、市教委によるデモ事業開始が決定した(予算の関係上2校で実施)。グリーンバーク博士の提案でこの事業に「地域放課後学校 All-Day Neighborhood School」の名が与えられ以降この名で知られるようになった³⁴⁾。

(4) 市のデモ事業開始による拡張とハーレム地区での展開

1942年9月からのADNSは新しいステージに入った。その変化は単に、PS33に加えハーレムに立地するPS194が対象校になり規模が大きくなったという量的なものだけではない。より重要な変化は、ADNSが正式に学校のオフィシャルな一部分となったことである。両校に各6名(のち管理主任1名分が追加)のプログラム教員がグループティーチャー(以下GT)として配置され、通常の教員と同じ身分資格をもつスタッフがADNSを担当することになった。WPAワーカー時代と同様、任に就くにあたっての研修や訓練は実施されたが、

同じ土壌を共有するという点で以前との違いは明らかであった。またGTの午後3時までの通常授業への関与も、補助者からより主体的なものへと高度化していった³⁵⁾。

グルーブ教師(GT)の募集資格として挙げられたのは、午前11時から午後5時にフルタイムで働けること、通常の教員(classroom teacher以下CT)として優秀なこと、新しい子ども指導法とカリキュラムに関心があることであった。重要視されたのは、アートやクラフトなどのスキルではなく、子どもに対する態度であった。すなわち、子どもへの純粋な共感、発達への関心、柔軟な態度などである。また最低1名は当該学校で教えた経験をもつ者が含まれるのが望ましいとのガイドラインも定められた³⁶⁾。

当初、新規GTの研修訓練は新学期開始前の2週間の義務付けが予定されていた。そこで学ぶ項目は児童発達における遊びの機能、地域ファシリテート、子どもの情緒問題、遠足とその目的、ブロック・絵画・粘土の使用とその価値、演劇活動の重要性などであった。6名のGTだけでなく全学校スタッフが一堂に会する研修の場も計画されたが、第2次世界大戦の動員によって実施が不可能となった。結局新学期開始直前の金曜日にGT、CT双方全員が集まっていたの会合が開かれたが、その場でGTが「専門家」と紹介され、CTは与り知らぬところで計画ができたとの疎外感を感じ、GTへの敵意と疑念が芽生えてしまった。PS33、PS194ともに古くからいるCTたちのGTへの反感は似たものであった。つまりGTの存在を、あたかもこれまでの教師たちが適正な仕事をしておらず援助が喫緊の課題であること、自分たちの能力に疑問が付くことを告げる存在であるかのように捉えたのだった。また家庭と学校の緊密な連携の必要を感じておらず、市民参加は私権の侵害だとまで考える者もいた。またADNSのリラックスした雰囲気の中で、本体の学校の方でも子どもがフォーマルな統制を受け入れなくなるのではと懸念する声もあった。学校の任務は読み書き算数(3Rs)を教えることであり、放課後の面倒は家庭が見ればよいとの考えであった³⁷⁾。

フランクリンはこうした状況に危惧をもった。一

般に公立学校教師は同僚と率直に問題を共有することに不慣れであり、子どもを他の教師とシェアすることは脅威に感じていた。そうした中で、CT たちが管理者に一方的に従っているのではなく、意見を自由に言え提言できる関係が現れることが重要だと考えた。あることが好転の転機になった。ある CT が映画を授業で見せたいと考えたが、GT は同じ映画を一律に見せることに異論を唱えた。しかし CT は映画の授業は飴鞭に使える生徒操縦に役立つので計画通りやりたいと主張し、管理者も強いてその教師の意向を曲げさせなかった。これ以後、経営側に物申しても大丈夫という安心感が芽生え教師の意見表明が活発になり GT からの提案への抵抗も減っていった。CT と GT の関係をさらに良好にするため、校長主事出席の定例会議で意思疎通をはかった³⁸⁾。

新たな体制は、子どもたちとの関係にも波紋を呼んだ。変化に直面した PS33 の ADNS の子どもたち、とくに年長の子どもたちは新しく教師が「クラブの指導者 (GT)」になったことに戸惑い、これまで放課後教室に協力的だった子まで反抗的になってしまった。新規に ADNS が導入された PS194 では、放課後の遊び活動は新鮮な経験であり、子どもたちは GT とともにすぐになじんだ。だがかれらは協力して作業したり遊んだりすることに慣れておらず、自分の興味を発見して生産的な回路でそれを実現することも未経験だった。そのため、騒々しかったり落ち着きがなかったりする子どもたちは、とりとめない行動をするがままにしておくしかなかった。昼間学校の CT たちは困惑をおぼえた³⁹⁾。

新たに ADNS に精神科ソーシャルワーカー (PSW) 1 名が置かれることになったが、2 校掛け持ちより 1 校に集中した方が効果が明確に示せると考え、PS194 に専属で配置されることになった。ハーレム地区のニーズが高かったからである。PSW の役割として想定されたのは、放課後プログラムへの子どもの登録、校長や教師によって要支援と判定された子どもへの聞き取り、この子どもたちを適切な地域の機関につなぐこと、親・教師への相談事業、親の組織化とコミュニティとの協働であった。しかしこれは過大な期待であり、実

際には放課後教室でのインテイク業務が圧倒的比率を占めた。非常に多数の応募があったが、教師 - 生徒比が 1:25 を超えない原則を守るため選抜が行われた。共稼ぎだったり家に保護者がいない家庭の子が注目を集めたが、その全部を収容できず、校長と CT の推薦を受けて選抜した。選抜において重要なのは、果たしてその子がプログラムからどれほどの利益を得ることができるのかを勘案した相対的ニーズの大きさだった。一方、PS33 での登録は、フランクリンと校長が協議して行い、CT もそれを助けた⁴⁰⁾。

ADNS デモ事業 1 年目の活動にはかなりの手ごたえがあった。PS194 ではハーレムの歴史にちなんだページェント（歴史劇）に各クラス・クラブが参加し、それがスタッフ間の団結を高めた。台本書き、音楽選びや衣装作りに、GT、通常教師、生徒たちが協力した。劇の台本には PS194 で教えられている内容を取り入れ、「ハーレムの先住民」「オランダ人の入植」「英国人による奪取」「黒人の移入」「鉄道の開通」「南北戦争前のハーレム」「1900 年のハーレム」「今日のハーレム」の 8 幕と、終幕「我々もまたアメリカ人だ」で構成された。詰めかけた多くの観衆には、エレノア・ローズヴェルト大統領夫人もいた⁴¹⁾。

またこの時期、ADNS とコミュニティとの連携も深められた。PEA 内のサブ委員会としてコミュニティファシリティ委員会が設置され、ADNS が運営されている地域を研究対象に地域機関としての学校の意味と機能の研究が行われ、さらにそれが地域市民委員会 LCC に発展していった。PS33 での地域市民委員会は、PEA が担っていたプレイスchoolの資金集めを分担するようになり、やがて自律した組織に発展していった。PS194 での地域市民委員会は事情が違った。人種緊張を抱えるハーレム地区では、地域住民が学校に不信と敵意を抱いているため、プレイスchoolの資金集めを地域市民委員会に委ねられる状況ではなかった。コミュニティと親への働きかけはとても PSW では無理だと判断し、この仕事を専門に行うスタッフが必要と結論し、資金集めを始めた。こうして 1 名の地域コーディネータ（ソーシャルワーカー）の雇用が確保できた⁴²⁾。

3年間の実験プログラム期間が終了間近の1945年1月、成果をアピールしたいADNS実施校は市教委のグリーンバーク教育次長を招いてパネルを開き、好意的発言を引き出した。2校は評価基準をもとに詳細な報告書を作成し市教委に提出した。J・ウェイン・ライトストーン博士が評価を担当し、保護者やCT対象の匿名での質問紙調査を実施した。その結果グリーンバークはもう2校プログラムを拡張するよう要請した。要請は認められ、同時に各ADNSに7人目のGTを配置しこの1名は責任者として校長を補佐しながら各ADNSの運営を管理することを決定した。また各ADNSにフルタイムのPSWを1名、児童相談局から派遣し付けることも決定した⁴³⁾。

(5) 1945-1954年：4校への規模拡大

新たにADNSの開校地域として選ばれたのは、東ブロンクスのPS63とPS25であった。どちらも人種的緊張が高い地域で、PS63は黒人人口が92%を占め、PS25では人種が混合しプエルトリカンが20%を超えて増加していた。地域では少年非行が顕著であった。教委側は引き続きフランクリン主事の人件費をPEAが持ち出してくれることを望んだが、もはや市教委が全責任をもつべき時期に来ていた⁴⁴⁾。

この時期は第2次大戦終結直後の時期で戦時動員がまだ完全に解けておらず、人材確保が難題であった。新規の両校ともADNSの責任者をプログラムの経験のない校内の教員から起用せざるをえなかった（のち1947年にPS63はかつてADNSでの指導を経験した者を責任者に迎えることができ、運営が改善した）。また児童相談局も余裕がなく、1名のPSWを用意するのがやっとで、PS63に派遣されることになった⁴⁵⁾。

一方市教委は人種間緊張の問題を重視し、徴候がみられる地域の学校に教師の中からコミュニティコーディネータを置くことになり、PS25もこの仕組みにならないコーディネータ教員が置かれた。コーディネータ教員とGTが緊密に協働し学校-地域関係が発展していった。PS63でも1947年にコーディネータ教員が置かれた⁴⁶⁾。

新規にADNSのGTに採用された者への研修訓

練は、CTと合同のものも含めて開かれた。その後校長とGTとの隔月の定例会合が設置された。どちらの学校でも具体的な計画は示されなかった。プログラムは柔軟に編成されるべきであり、子どもや地域のニーズに合わせて設計されるべきものと考えられたからである。黒人が大半のPS63とプエルトリカンが多いPS25ではかなり異なったプログラムとなった。たとえばPS63では全く読解ができない2年生向けに、元ソーシャルワーカーのワイス氏が特別GTとして派遣された。一方PS25では、地域について学ぶ社会学習の成果として、3、4年のクラス生徒が執筆したプエルトリコに関する小冊子を刊行した⁴⁷⁾。

1947年秋、教育次長が4校の校長に対しプログラムの評価を指示した。その評価に基づき、プログラムのさらなる拡張を市教委に提言した。また主事のポジションを教育委員会付きとすることも提言した（紆余曲折をへて1949年3月正式にフランクリンが任命）。その後1948年6月までに大きな進捗をみた。各校ともフルスタッフ——グルーブティーチャー・コミュニティコーディネーター・ソーシャルワーカー——が揃い、体制が整ったのである。視聴覚教材使用のためのワークショップが開催された。またPS63ではコミュニティサービスクラスが開設された⁴⁸⁾。

4校とも強力な親の組織が形成され、様々な回路で学校をサポートした。最も成功した事例は学年ごとの親と教師のミーティングの創設であった。ハーレムの地域事情に配慮し、働く母親のために朝8時に設定しコーヒーやパンを出す新しい会合形式がとられた。PS33とPS194では市民委員会が寄付集め以上の役割を果たすまでになっていた。コミュニティ全体に学校の積極的価値を意識させ、また学校が直面している問題を地域に知らせる役割であった。PS33のランチョン会合ではエレノア・ローズヴェルトが講演し学校への市民参加の重要性を説いた。PS194では「スターたちの夜」と題して黒人アーチストの公演を開いたり、市民が教育に関心を持つ重要性を議論したりした。また学校では黒人生徒の自己像や自尊感情の向上を目的に、「黒人歴史プロジェクト」や「黒人歴史週間」などが取り組まれた。このようにADNSが、

通常学級のカリキュラムでは十分に満たせない人種的マイノリティの教育ニーズに応じたプログラムを提供した点は注目される⁴⁹⁾。

1951年春、ジェンセン教育長がプエルトリカン人口増への関心から、新設の PS108 を ADNS にするように提案した。人員が限られ他校が弱体化する危険が迫り、結局 PS25 が離脱しかわりに PS108 が加わることになった。1952年に PS194 の市民委員会が「ADNS はハーレムの子もたちの必要を満たしているか」と題するカンファレンスを開催した。1953年にはブルックリン地区から ADNS 設置の要望がフランクリンに対して寄せられた⁵⁰⁾。

当時、少年非行への市民的関心が高まっていた。4つの ADNS 地域での非行件数・破壊行為の数字をみた市長がこのプログラムに関心を示した。1954年4月23日、市管財委員会がブルックリンの2校（PS144, PS3）に ADNS を拡張することを承認した⁵¹⁾。

（6）その後の発展：更なる規模の拡大，児童相談局との提携強化，土曜劇場

ADNS はその後も発展を遂げ、1959年までにさらに3校が加わり（クイーンズ PS171, ブロンクス PS16, マンハッタン PS4）合計9校体制になった。各 ADNS はユニットと呼ばれるようになり、以下の構成要素がワンセットとして揃えられた。①運営者1名、②グループ教師5-6名、③コミュニティコーディネーター0-1名、④ソーシャルワーカー0-1名、⑤サイコロジスト1名、⑥事務員1名。その後1964年までにさらに14校にまで規模を拡大させた。以上のうち、③④⑤の三種は児童相談局の頭文字をとって BCG workers と呼ばれ、50年代前半までに比べて人員的に一層の充実がはかられた。この時期、市教委は一般に生徒指導（ガイダンス）を重視し、各学校に指導委員会を設置し、教員1名をこの専任に充てるよう奨励していた。しかし ADNS はこうした一般的方式をとらず、児童相談局から派遣された専門職の BCG workers をガイダンスの主軸としていた。このように1950年代後半になると、非行予防対策を意識して、学校内の潜在的な問題グループを対象とする働きかけが

強められ、かれらの家族や近隣地域の状況を改善するとともにこうした子どもたちを支援するようなデザインがなされた⁵²⁾。

また1960年代に始まった試みに土曜劇場 Saturday Theatre がある。市民委員会がスポンサーになった事業で、25セントの参加費で土曜日に子どものために学校で、公演、バレエ、コンサートなどの鑑賞の場を提供するというものである。1962年度には8000人を超える子どもたちが ADNS での公演を鑑賞した⁵³⁾。

しかしながら1960年代後半になり、コールマンレポートの公刊などを機に、学力テストで測定された学業到達度（achievement）を重視する傾向が強まると、ADNS に向けられるまなざしは厳しいものに転化していった。ADNS 実施校において、一般校に比して顕著な学力の改善が見られないことが種々の評価書で指摘され、徐々に風当たりが強まっていった⁵⁴⁾。

4. ADNS の「拡張性」と教育家フランクリン：「橋渡し bridging」の視点から

本項では、ADNS のもつ拡張性（extension）の意義を「橋渡し」という ADNS の特性を手がかりに考え、フランクリンという教育家の固有性も浮き彫りにしていく。

（1）学校における「中心」と「周縁」の橋渡し

ADNS にみられる一貫した傾向は、カリキュラムにおける中心と周縁（と見なされてきたもの）、一方の教科学習と他方の遊びや芸術や身体表現といった活動を、後者の地位を前者に近いものにまで引き上げ正規の学校教育に組み込もうとするとところにあった。遊び・芸術・表現は進歩主義教育哲学を信奉する私立の City and Country School でこそ正当な扱いを受けていたが、ADNS の胎動が始まる1936年時点で一般的な公立学校ではほとんど顧みられず、せいぜいレクリエーションあるいは課外活動としか見なされていなかった。

ただ、遊び等のレクリエーション活動の教育的意義を高めていく理路に、オーソドックスな進歩的教育学にみられない ADNS の独自性がある。それ

を準備したのは、教育過程を連続的なものとしてとらえる視点、子どもの1日の活動全てに及ぶものとして教育を考えねばならないとする視点である。全ての子どもは大人から愛され、達成への欲求を満たす経験をもたねばならない。その過程はあくまで連続的でなければならず、切れ目や断絶があつてはならない。だから学校が終わる午後3時という時刻で、大人の都合で恣意的に子どもの時間経験を分断してはならないという考えである。

たしかにADNSでも午後3時を境目に、それまでのフォーマルでやや堅苦しい一斉授業の時間と、小規模集団のリラックスした雰囲気の中で自分の希望する「クラブ」活動を行う放課後の時間との間に、一定のメリハリはある。しかしそのメリハリの演出よりも、午後3時を過ぎて「愛と達成のニーズ」を満たす関わりが途切れないようにすることにこそ、主眼が置かれていた。そのための仕掛けとして、放課後の活動の指導員が「先生」として午前中から正課の授業に入り、担任教師と協働して特別活動などに参加する体制がとられたのである。それだけでなく、グループ指導員やグループ教師を受け入れることで、正課の通常授業の方もまた変容を促されていったことも重要である。放課後教室を通して明らかになった家庭や地域での子どもの生活経験の広がりや、正課リーディングの素材選別に反映されていくことがあった。このようにADNSには、教科学習と遊び、精神的営みと身体活動、学校の内と外の経験など、これまで分断状態にあったものを架橋し連続性を打ち立てようとする志向性があった。

この架橋への志向は一部分、子どもの興味関心から出発するオーソドックスな進歩的教育思想に掉さしており、主導者のフランクリンもまたCity and Country Schoolで勤務する中でその影響を受けたと思われる。しかしながらADNSにおいて、放課後の子どもの遊びや美的活動の意義は、絵画や粘土細工やダンスそれ自体に由来するもの以上に、大人や仲間との関係性の中で達成ニーズを満たすという経験の拡張として位置づけられた（同時にそれは昼間の通常授業が、そうしたニーズを本当に満たすものかという反省的問いを惹起する）。正課と課外との間を序列づける中心と周縁と

いう価値序列意識を脱却しようとする点に、フランクリンのラディカリズムが読み取れる。なおフランクリン自身はどちらかと言えば「実践の人」であり、教育信条を語るのに禁欲的であった。そんな彼女がベネディクトとの共著の中で、上記のニーズ充足との関連で民主主義社会における「生への教育」について述べた貴重な一節がある⁵⁵⁾。曰く、若者には「誰かに必要とされ、何かに帰属し、場所をもちたい」ニーズがあるが、現代米国でそれらは充たされず、それを大人は認識もしていない。他方、全体主義国家は抜け目なくそうしたニーズを悪用し、若者を軍隊に組織して暴力と殺戮へと駆り立てている。民主社会アメリカの教育者はそうした「死への教育」に与してはならず、グループ参加を通して若者をかれらが帰属する世界へ、この社会の生き方へと導く「生への教育」を実践せねばならない。以上のフランクリンの「生への教育」概念には、典型的な進歩主義教育思想に収まらない社会的広がりを観取できる。

(2) コミュニティの側の視点に立った「架橋」

前項の議論は学校の内側に立つ視点から、その外にある家庭や地域での子どもの世界をも教育の構成要素の一部として取り込んでいこうとするものだった。しかしこの視点を反転させた見方もまた可能である。すなわち視点をコミュニティの側に据えたとき、そこから学校がどのように目に映るかということである。コミュニティの側から見ると学校が近しく有意味な機関に変容していく——このような架橋もまたADNSの特徴であった。

ADNSで一貫して追求されたのが親・保護者の組織化、さらにその先にある地域住民の組織化であり、その到達点が各ADNSユニットに組織された地域市民委員会やそれを横断する全市的な組織の存在であった。しかしこれらの組織化は決して、ADNSの苦しい台所事情を共に担ってくれる都合の良い市民をつかまえ、運営を肩代わりさせようとする功利主義的な動機から行われたものではなかった。その根底にあった考えは、学校が子どもたちの持つニーズに気づきそれを満たしていくためには、まず学校がしっかりコミュニティの（有意味な）一部になっていなければならないという

ものであった。近隣住民が学校をかれらに帰属するものと感じ、学校関係者と協働することに誇りを持つようにならなければならないのである。近隣住民にこのような変容が起こるためには、まず学校側の変容が不可欠であり、学校スタッフに新しい思考様式が育たねばならなかった。地域に対する深い理解だけでなく、子どもの生に影響力を持つ学校外のファクターの力を認識する必要があった。こうした変容の先頭に立ったのが ADNS のグループ教師たちだった（その中からさらにコミュニティとの関係形成に専念する地域コーディネータ教員が分出していったのは興味深い）。かれらは研修訓練時から ADNS の基本哲学を叩き込まれ、子ども理解や地域のニーズを踏まえて柔軟にプログラムを運営していた。こうしたグループ教師の姿勢は一般教師にも感化を及ぼし、学校はコミュニティに奉仕する機関であるという態度が少しずつ ADNS に出来あがっていった。

市民の側の態度変容は、こうした学校側の変容の相関物として徐々に立ち現れていったものだった。ADNS における市民委員会は、親、市民、地域の諸機関が結集しコミュニティ建設に資するための組織である。学校の親組織と異なり、地域の指導者にアピールし糾合しようとする点に特徴があり、そのメンバーは必ずしも学齢期の子の保護者とは限らず、教育以外の地域生活の様々な部門をカバーしていた。比較的後になってから ADNS となった PS108 は、特に学校とコミュニティの協働がうまくいっているとして注目された。学校に設置された Civic Orientation Center の中に賃貸に関する無料法律相談を提供する Rent Clinic が設けられ、プエルトリコ系住民らに重宝されたのである。学校が有意味な存在として地域の生活の一部となることの格好の例と言えよう⁵⁶⁾。

(3) 非行防止プログラムとしての ADNS への評価

前節で確認したように、ADNS が行政からの評価を高め予算増を獲得し規模を拡大する契機になったのが、少年非行防止対策としての一面である。非行対策としての ADNS が「橋渡し」の試みとしての性格とどのような関係にあるかを検討してみよう。

まず両者の順接的側面である。ADNS が展開する地域として選ばれたのはどこも、高い人種の緊張をかかえ貧困や家庭的不安定と隣り合わせの環境であった。こうした環境にあって、ADNS は、子どもが同じ指導員（グループ教師）の下で同じ仲間にもいつも会える機会を与えることで、子どもにグループへの帰属感を持たせるという意義をもっていた。これは多くの者にとって「年長の友」と関係を作る最初の経験ともなった。その「友」は、学校でのトラブルや家庭での心配事について気軽に話ができ、共感的に聞いてもらうことができ、時には手助けをしてくれる存在であった。こうした大人との出会いをつうじて、それまで不信の念にとらわれ無力感に苛まれていた子どもが社会への信頼を芽生えさせていくことは、社会との紐帯を形成し逸脱行動を減少させることにつながる⁵⁷⁾。

しかし他方で上述のように、ADNS は 1950 年代後半になると児童相談局とのつながりを強め（BCG 要員の常駐）、予防機能を強化していく。クラブプログラムへの参加者募集（選抜）においても、共働き家庭という家庭事情よりも、情緒的問題ないし行動上の問題が顕著な子どもが最優先されるという変化がみられ、プログラムそのものの予防的性格が高まっている。体制としても校内で 1 名、問題児童を統括する指導主事 guidance person が置かれ、グループ教師も問題行動の徴候を発見しその子どもを指導主事に通告する役目を担う。このような階層的分業体制のもとでは、グループ教師も、かつてのように人生最初の「年長の友」として全人格的に関わることは難しくなる。このようにケースワーク的手法によって個別に子どもにアプローチしていく傾向が強まるにつれ、小規模集団の中で仲間と関係を構築することで育まれていた共同性も弱体化していくおそれがある。フランクリンの手を離れた後の ADNS においてこうした傾向が強まっていった可能性も考えられる⁵⁸⁾。

5. お わ り に

1930 年代半ばから 30 年にわたりニューヨーク市を舞台に展開した ADNS は、前記のとおり教育

と福祉のクロスオーバー現象が顕在化し、現実の施策にもそうした動向が反映されている今日、さらに注目する価値が高まっている。米国におけるフルサービス学校、英国におけるフルサービス拡張学校はいずれも、学校内に医療施設や居場所などを設置し、学校のケア機能を高めてハイ・リスクな子どもを包摂しようとするものである⁵⁹⁾。こうした現代的動向の先駆的存在として、ADNSを位置づけることが可能であろう。また日本においても学童保育の拡充必要性が叫ばれているが、指導員と学校教師の連携はほとんどはかられていない。保育の質向上の観点からもADNSのGTとCTとの柔軟な連携体制は示唆的だ。

最後に本稿の残された課題として、ADNSの形成や変容に、アデル・フランクリンという教育家の力量や思惑を超えて及んだ力について十分に考察できなかった点を挙げておきたい。上述のとおり、ADNSの確立期は、第2次世界大戦期と重なっていた。こうした戦時体制下で学校拡張運動に対して（反ファシズムの）民主的市民教育の意味づけが与えられた。これが今日強調されるシティズンシップ教育の先駆なのか、それとも戦時下という時代性を割り引いて考えねばならないのかは難しい問題である。また、日本における校外教育運動など同時代の世界の潮流との比較も重要な課題である⁶⁰⁾。今後も探求を続けたい⁶¹⁾。

注

- 1) 武川一彦「コミュニティ・コントロール運動成立過程の研究（1）」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』6、33-46頁、1987年
- 2) Wilcox, P. "ADNS: The Sanctuary Within a School System", Preston Wilcox Papers, Box 13, Folder #3, Schomburg Center for Research in Black Culture, n.d.
- 3) Wilcox, P. "The Irony of Adele", Preston Wilcox Papers, Box 13 Folder #13, Schomburg Center for Research in Black Culture, n.d., 1
- 4) Cohen, S. *Progressives and Urban School Reform: The Public Education Association of New York City 1895-1954*, Teachers College, 1964
- 5) Blau, E. "Dr. Adele Franklin dies at Age 80; Began All-Day School Program", *New York Times* 電子版アーカイブ、1977年3月2日付記事 (<https://www.nytimes.com/1977/03/02/archives/dr-adele-franklin-dies-at-age-80-began-all-day-schools-program.html>; 2022年1月12日最終アクセス)
- 6) Franklin, A. *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, Ph.D. Dissertation, New York University, 1954.
- 7) Franklin, A. & Benedict, A. *Play Centers for School Children: A Guide to Their Establishment and Operation*, New York: William Morrow Company, 1943.
- 8) ウィルコクスはフランクリンに捧げた講演原稿の中で彼女のことを、「有能で、熟練した白人の専門職 able, trained, white, professional」（強調は引用者）と形容している。Wilcox, P. "Recreation as an Educational Tool in the Ghetto: dedicated to Dr. Adele Franklin, Director of All-Day Neighborhood Schools", Preston Wilcox Papers, Box 14, Folder #14, Schomburg Center for Research in Black Culture, 1966, 13
- 9) Franklin, A. "The All-Day Neighborhood Schools", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol.322, 1959, 62; Franklin, A. "The All-Day Neighborhood Schools: Their Role in Delinquency Prevention", *Crime and Delinquency*, vol. 7, no. 3, 1961, 255; Blau, "Dr. Adele Franklin dies at Age 80; Began All-Day School Program"
- 10) Semel, S. "The City and Country School: A Progressive Paradigm" in Semel, S, et al. Eds. "School of Tomorrow," *School of Today: Progressive Education in the 21st Century*, 2nd Edition, Peter Lang, 2016, 34-35
- 11) ニューディール政策は当初、失業者の救済を進めたが、より根本的解決をめざして雇用創出に舵を切り、1935年春にWPA設置が打ち出された（佐藤千登勢『アメリカ型福祉国家の形成：1935年社会保障法とニューディール』筑波大学出版会、2013年、26頁）。
- 12) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 56-58; Cohen, *Progressives and Urban School Reform*, 166
- 13) 1930年代のニューヨークにおいては、有色より白人のプエルトリコからの移民の方が多かった。ただ1940年代以降は有色移住者の比重が増していく（C.W.ミルズ、C.シニア、R.K.ゴールドセン（奥田憲昭他訳）『プエルトリカン・ジャーニー：ニューヨークに惹きつけられた移民たち』恒星社厚生閣、1991年、26頁）。
- 14) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 61-64
- 15) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 65; Cohen, *Progressives and Urban School Reform*, 167
- 16) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City*

- Public Schools*, 65-66; "The All-Day Neighborhood Schools", *Education for Democracy*, Public Education Association, 1944, 4
- 17) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 67
- 18) 初期の頃に使われたビジティング・ティーチャーの別名。倉石一郎『アメリカ教育福祉社会史序説：ビジティング・ティーチャーとその時代』春風社、2014年、50-63頁。
- 19) Franklin & Benedict, *Play Centers for School Children*, 22; Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 68-69
- 20) Franklin & Benedict, *Play Centers for School Children*, 89; Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 69-70
- 21) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 70-72
- 22) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 73-74
- 23) Franklin & Benedict, *Play Centers for School Children*, 86-88; Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 91-92
- 24) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 74
- 25) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 116
- 26) Cremin, L. *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1876-1857*, Vintage, 1964, 86; 倉石『アメリカ教育福祉社会史序説』, 29-70頁。
- 27) Cohen, *Progressives and Urban School Reform*, 164-166; Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 118-119
- 28) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 119-121
- 29) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 122
- 30) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 123, 125
- 31) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 126-127
- 32) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 127-128,
- 33) Franklin, "The All-Day Neighborhood Schools", 1959, 65; Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 133-136
- 34) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 136-137
- 35) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 138
- 36) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 140-141
- 37) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 141-142, 145
- 38) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 147-150, 151-152
- 39) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 153-154
- 40) Juvenile Delinquency Evaluation Project of the City of New York, *Interim Report No.XIII*, "The All-Day Neighborhood Schools", 1959, p.15; Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 154-157
- 41) 45th Annual report of the Superintendent of Schools, Board of Education, New York City, 1943-1944, 27-28; Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 159-160;
- 42) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 162-166
- 43) Franklin, A. "The All-Day Neighborhood Schools", *Understanding the Child*, Vol.14 (2), 1945, 44; Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 166-169;
- 44) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 170-171
- 45) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 171-172
- 46) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 172
- 47) Public Education Association, *Annual Report 1945-1946*, 7-8; Public Education Association, *Annual Report 1946-1947*, 6; Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 173-174
- 48) Public Education Association, *Annual Report*

- 1947-1948, 6; Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 176-177
- 49) Board of Education of the City of New York, *Extended School Services through the All-Day Neighborhood Schools*, 1966, 75-76, 95; Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 178-179
- 50) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 180-181, 186
- 51) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 187
- 52) Juvenile Delinquency Evaluation Project of the City of New York, "The All-Day Neighborhood Schools" Interim Report No.XIII., 1959, 10, 21-22; Sexton, P., Barenblatt, L., Billig, R., Hofmann, J., Hopson, A., Parker, A., Wells, D. *An Assessment of the All Day Neighborhood School Program for Culturally Deprived Children*, Cooperative Research Project No.1527, 1965, 5
- 53) Thompson, M., "All-Day Neighborhood School Program", *Childhood Education*, May, 1963, 428
- 54) Committee on Experimental Program to Improve Educational Achievements in Special Service Schools, *Final Report submitted to the Superintendent of Schools*, New York City Public Schools, 1968, 27
- 55) Franklin & Benedict, *Play Centers for School Children*, p.15
- 56) Juvenile Delinquency Evaluation Project of the City of New York, "The All-Day Neighborhood Schools", 24
- 57) Franklin, *The History and Development of the All-Day Neighborhood Schools in the New York City Public Schools*, 88
- 58) Juvenile Delinquency Evaluation Project of the City of New York, "The All-Day Neighborhood Schools", 15
- 59) Dryfoos, J. *Full-service schools: a revolution in health and social services for children, youth, and families*, Jossey-Bass, 1994; Cummings, C, Dyson, A & Todd, L., *Beyond the school gates: can full service and extended schools overcome disadvantage?* Routledge, 2011
- 60) 松永健哉『児童校外教育と其の実践』扶桑閣, 1936年. 同『校外教育十講』第一書房, 1937年.
- 61) 本稿は, 日本教育学会第79回大会(2020年8月, オンライン開催)における拙報告「ポストニューディール期における拡張学校の試み: ニューヨーク市におけるADNSの事例から」に基づくものである.

All-Day Neighborhood School in New York City and Adele Franklin —— A Consideration on the School Extension Movement Targeting Colored Children ——

Ichiro KURAISHI

Graduate School of Human and Environmental Studies,
Kyoto University, Kyoto 606-8501 Japan

Summary This paper traced the history of a school reform movement named "All-Day Neighborhood School (ADNS)" that initiated in late 1930s through 1960s in New York City. In the narrowest sense, ADNS attempted to prolong the operation time of public schools so that it covers the after-3PM hours to enable the day-care of pupils with working parents. Here we focused on an educator Adele Franklin, who is the founder and director of ADNS for 30 years, emphasizing the fact ADNS targeted poor communities with colored pupils. Borrowing Preston Wilcox's concept of 'bridging' we concluded that ADNS marked a new era that is distinguishable from previous times when visiting teacher movement attracted the focus, in terms that it broke down the hierarchical system compounding the center and the peripheral.