

アメリカ貧困地域での日常的経験に根ざした市民性教育に  
関する一考察

— Beth C. Rubin らによる社会科での共同研究実践を手掛かりとして —

古 田 雄 一\*

**A Study of Citizenship Education Built upon  
Students' Daily Experiences in  
Poor Neighborhood in America:  
Through a Case Study of Collaborative Curriculum  
Development by Beth C. Rubin and  
High School Social Studies Teachers**

Yuichi Furuta\*

**Abstract**

Students living in poor neighborhoods tend to be disempowered and discouraged from civic engagement. When we develop an effective citizenship education curriculum for those students, it is necessary to consider how their daily experiences affect their civic identities, and build upon those experiences.

This paper, therefore, examines a collaborative curriculum development project in the United States conducted by a citizenship education researcher and high school teachers, aimed at transforming social studies classrooms into sites for meaningful civic learning based on students' daily experiences. The paper clarifies some basic principles and common features of the curriculum, such as integrating multiple aspects of "relevance" into the students' learning, as well as using various ways of teaching and learning to create a civic space in the classroom so that students can have a new, empowering experience as citizens. Such curriculum is especially effective and important for socioeconomically disadvantaged students.

**キーワード**

市民性教育、アメリカ、貧困地域、日常的経験、社会科

---

\*ふるた ゆういち：大阪国際大学短期大学部講師 〈2017. 9. 21 受理〉

## 1 はじめに

社会の形成や変革に能動的に参加する市民を育む「市民性教育 (citizenship education)」は、公教育の重要課題となっており、日本においても様々な実践や研究が蓄積されてきた。近年では 2015 年の 18 歳選挙権成立を背景として、初等中等教育段階でも政治参加に関する学習機会を充実させる必要があるという認識から、同年に総務省と文部科学省による高校向け副教材『私たちが拓く日本の未来』が作成され、多くの高校で実践が試みられるなど、いわゆる「主権者教育」の展開も見られる<sup>1)</sup>。

このように日本でも市民性教育は徐々に広がりを見せる一方、課題の一つとして挙げられるのが、社会経済的格差の低位に置かれた子どもへの市民性教育である。一般に投票や市民活動への参加は社会階層の影響を受けやすく (仁平 2009, 数土 2015)、そうした階層化の傾向は若者の投票意識にも見受けられる (長尾 2017)。また近年、特に低所得層や低学力層の若者に、政治や社会変革への無力感が広がる傾向も指摘されている (本田 2014, 友枝 2015)。自分の参加が社会を変えられるという感覚は、社会への希望と密接に結びついており (鈴木 2015)、社会構造的に疎外され、困難な環境下で生きてゆく子ども・若者にとって、現状の社会に適応するだけでなく、社会をよりよく作り変えていけるよう、政治・社会参加に必要な知識・技能を獲得し、市民としての感覚を形成していく市民性教育の機会も重要といえる (若槻 2015)。だが昨今推進される市民性教育は、困難な環境下に置かれた子ども・若者の現実にも必ずしも十分に寄り添い、それを踏まえて取り組まれてきたとはいえず、むしろ彼らの社会的排除に荷担してきた可能性すら孕んでいる (坂井 2017, 仁平 2009)。

こうした中で改めて求められるのは、生徒の生活経験や日常的経験を理解し、そこに根ざした市民性教育のあり方を考え、実践を作り出すという視点ではないだろうか。実際、近年こうした視点の重要性が改めて指摘され始めている (坂井 2017, 蓮見 2016, 平塚 2014)。例えば坂井 (2017) は、「子どもたちが生活の大部分を過ごす教室空間は、どのような状況になっているのか。そのほかにも、学校をとりまく地域社会の実情や家庭の現状、子どもたちをとりまく社会環境などが分析・検討される必要がある。日々、教室に集う子どもたち自身が、どのような困難をかかえ、同時に可能性を含みながら、今を生きているのか」(坂井 2017, p.ii) と問題提起する。子どもは様々な経験を通じて、社会観や政治観、社会における自身の役割についての自己認識を形成している。格差の低位に置かれ、社会への不信感や無力感を抱く子どもに、市民としての感覚や力を育むには、彼らの日常的経験の内実を捉え、そこで彼らが何を学び取り、あるいは何を学べていないのか理解し、それらに根ざした市民性教育の理論と実践を編み出していくことが必要であろう。

そこで本稿では、アメリカ貧困地域の学校における市民性教育を対象とし、こうした課題に迫る。民主主義社会に参加する市民の育成を中核的使命の一つに掲げてきたアメリカの学校教育は、市民性教育実践の豊富な蓄積で知られる。その一方で、同国では経済的不平等が深刻化し、社会経済的階層による居住分離の進行や、特定地域への移民の集中に伴い、都市部を中心に貧困層や人種・民族的マイノリティの集住する地域が形成されている

(Atkins & Hart 2003, パットナム 2017)。こうした地域に位置する学校は、十分な市民性教育の実施が環境的に困難となりやすい一方、そうした制約下でも市民性教育の実践に挑む学校も存在する。研究的にも、貧困地域固有の環境が子どもの市民性形成に与える影響や、そうした地域で子どもに市民性を育む実践方法について、数多くの知見が蓄積されてきた。こうした理論的・実践的蓄積は、社会構造的に周縁化された子どもの経験に根ざした市民性教育のあり方を考える上で恰好の材料だと考える。

以上を踏まえ、本稿は、アメリカの貧困地域における子どもの日常的経験に根ざした市民性教育実践の開発事例を取り上げ、その原理や特徴、意義を明らかにすることを目的とする。研究課題は次の通りである。第一に、アメリカ貧困地域での子どもの日常的経験の内実と、当該地域における市民性教育が抱える課題について、先行研究の知見をもとに整理する。第二に、研究者と複数の高校の教員が共同開発した市民性教育の実践記録 (Rubin 2012) を分析し、開発されたカリキュラムの原理や特徴を明らかにする。第三に、当該記録を参照し、貧困地域の学校におけるそうした実践の意義について考察する。

## 2 アメリカ貧困地域での子どもの日常的経験と市民性教育をめぐる課題

アメリカでは、貧困層の子どもの置かれた政治・社会参加の格差が明らかにされてきた。彼らは政治に対する効力感が相対的に低く (Carnegie Corporation of New York & CIRCLE 2003, Levinson 2012)、成人後の投票行動やその他様々な政治的・社会的活動への参加の程度には、社会経済的階層による格差が生じている (Verba et al. 1995)。こうした格差状況の背景の一つに、学校等における市民性教育の機会格差が指摘されている (Kahne & Middaugh 2009)。だがそうした機会格差に加えて注目すべきは、貧困地域における日常的経験の影響である。社会の周縁に置かれた子どもの学校内外での日常的経験は、彼らの市民としてのアイデンティティ形成に看過できない影響を与える (Rubin 2007, Rubin et al. 2009)。ここでは彼らの日常的経験の内実と、それに起因する課題を整理しておきたい。

第一に、貧困地域の子どもは、社会における不平等や不公正を日々の生活や社会的状況の中で経験している。グローバル化に伴う産業構造の転換は、アメリカの労働市場における二極化と固定化をもたらし (Lipman 2002, Schutz 2006)、アメリカ社会が希求してきた機会と社会移動の平等は消失する方向に向かっており、貧困層の子どもは将来へのライフチャンスを狭められている (パットナム 2017)。加えて人種的・民族的マイノリティや貧困層に対する法制度や公的機関の差別的・排他的な対応も依然として残っている。

こうした不平等や不公正の経験は、アメリカ民主主義の理想として学ぶこととの「不整合 (disjuncture)」として経験される (Rubin 2007)。貧困層やマイノリティの子どもは、自身や家族の日々のこうした経験から、社会や政府への不信感を蓄積しやすい (Gimpel & Pearson-Merkowitz 2009)。実際、貧困層やマイノリティの子どもは社会や政府への不信感が相対的に高い傾向が指摘されている (Sanchez-Jakowski 2002, Levinson 2012)。

第二に、貧困地域の子どもの多くは、政治・社会参加に意味を見出せずにいる (Levinson 2012)。むしろ、社会の改善・変革に寄与したいという子どもは決して少なくない。例えば

ボランティア活動に参加した低所得層の子どものうち、活動に多くの時間を捧げる子どもの割合は、他の子どもと同程度であったという調査結果 (Spring et al. 2007) や、都市部の中でも貧困や暴力等が深刻な地域の高校でも、生徒の大多数が奉仕活動や地域の問題解決に意欲を示しており、また多くの生徒が政治的な意思表示や抗議の重要性を認識していたという調査結果 (Rubin et al. 2009) もある。

こうした潜在的意欲にもかかわらず、貧困層やマイノリティの子どもは、自身の参加に意味を感じにくい。それは、先に見た政治への効力感の低さや、種々の政治・社会的活動への参加の低調さにも表れている。なぜだろうか。一因として考えられるのが、参加の回路への限定的な視野と、その限定的な回路への期待の持てなさである (古田 2015)。多くの子どもには、投票行為を越えて「政治参加」を広く捉える見方が欠落しやすく、貧困層やマイノリティの子どもは、そうした「政治」の中で自分たちの声が聴かれることに悲観的となりやすい (Middaugh & Kahne 2008)。アメリカでは投票参加に限らず幅広い政治・社会参加の実践の豊富な蓄積があるが、貧困地域ではそうした活動も低調となりやすい (Verba et al. 1995)。他方、投票参加のみでは、社会的に周縁化された人々の声は反映されにくい。このように、公共的問題の解決や社会変革の手段への視野が、もっぱら投票行為を通じた公式的政治への参加という回路に狭められ、また制度的応答性の低さゆえその限られた回路にも期待や希望を持たないという二重の疎外構造を通じて、彼らの中に根深い無力感が形成されていると考えられるのである。

第三に、貧困地域の子どもは、当該地域での経験に加え、学校での日常的経験を通じて、社会への異議申し立てや変革を目指す「市民」像よりも、既存の社会秩序や支配的価値の受容や維持を志向する「市民」像を内面化しやすい (古田 2015)。1990年代以降の「ゼロ・トレランス (zero-tolerance)」政策の影響で、特に人種・民族的マイノリティや貧困層の生徒の多い都市部の学校で規律の厳格化・厳罰化が進行してきた。これらの学校では、軽微な逸脱行為でも厳しく取り締まる対応が自明の規範となりやすい。そうしたルールや措置自体の妥当性を問うことなく、あくまで既成のルールに従うことを良しとする「自己責任」の論理が、教職員にも生徒にも刷り込まれていく (Nolan 2011)。他にも、貧困層の生徒の多い公立高校には生徒会 (student council) を有する高校が相対的に少なく、生徒会がある場合でも教員の管理が強いという傾向 (McFarland & Starmanns 2009) なども、子どもの自由な声の尊重よりも管理や統制を基調とした貧困地域の学校の風土を示唆している。このような環境下で日々を過ごす子どもは、不平等や不公正の経験を個人で対処すべきものとして学びとる一方、その背後にある社会のあり方を問い直す視野は狭められていく。

このように、貧困地域の子どもの日常的経験は、民主主義の理念や実践から断絶したものとなりやすく、彼らは自身の声に価値を感じ、自身の参加を通じて社会に変化を与えられるという感覚を得ることが難しい。これは貧困地域における市民性教育に、困難な課題を突きつける。それは、一方では社会の周縁に置かれた彼らの日常的経験に根ざし、そうした経験と接点を持った意味のある学習活動を作り出しつつ、他方では彼らの既存の経験に同化せず、民主主義社会に参加する市民としてのアイデンティティ形成の助けとなる新たな経験の機会を提供するという、ときに相反する要求を内包した課題である。次節では、

具体的な実践事例の分析を通じて、この課題にどのように取り組むことが可能なのか考察したい。

### 3 事例分析

#### 3. 1 事例の背景と概要

本節で取り上げるのは、社会科教育研究者 Beth C. Rubin と高校教員による共同実践開発の事例 (Rubin 2012) である。Rubin は、都市部の学校や地域での子どもの経験やアイデンティティ形成の問題、またそうした学校の改善にも関心を持って研究に取り組んできた研究者でもある。本事例は、異なる地域に位置する3つの高校の教員 (各学校1名、計3名) が Rubin とともに、アメリカの主要な社会系科目の一つである米国史 (U.S. history) の授業で、「子どもの市民としてのアイデンティティ形成 (youth civic identity development) に関する新しい理解に基づき、歴史系の社会科カリキュラムへの新たなアプローチ」(p.8)<sup>2)</sup>に取り組んだものである。そのねらいは、「社会科の教員が、自身と生徒が『私たちには変革する力がある』と信じることができるような力強い市民的学習の場へと、自らの教室を転換することが、なぜ、そしてどのようにできるのか示す」(pp.8-9) ことであった。

この共同実践開発の主たる問題関心は、「社会科の授業の多くが、生徒の市民的生活の多様な経験を考慮して、あるいはそうした経験に基づいて構造化されていない」(p.7) こと、またこれまでに開発され、学校や教室に導入されてきた市民性教育実践の多くが「従来十分に支援されてこなかった (underserved) 生徒たちの日常的経験を統合してこなかった」(p.9) ことにある。すなわち、子どもの多様な日常的経験を理解し、それを踏まえた社会科教育／市民性教育のカリキュラム開発の必要性への認識が、この実践開発プロジェクトを貫く問題意識の一つといえる。そのため、Rubin 自身の研究成果も含む、社会文化的アプローチ (sociocultural approach) を通じた子どもの市民的アイデンティティの形成に関する知見に示唆を得ながら、実践の開発や考察が試みられている。

彼女たちが、数ある社会系科目の中でも米国史に注目した理由は、当該科目は全米的に高校で必修化されており、市民的学習の経験を生徒に提供する上で、最も広範に利用可能な機会だと考えたためであった (p.9)。だが Rubin によれば、一般に行われている米国史の授業の多くは、以下のような現状であるという。

ほとんどの社会科の授業では、生徒は受動的に、時系列で歴史を学ぶ。彼らのアメリカの歴史との出会いは、すでに書かれた物語として、そして市民がナラティブへの積極的な参加者としてではなく、歴史の目撃者として描かれたものとしての出会いである。こうした環境の中で教師は、可能な限り「範囲を網羅する (cover)」よう急かされていると感じ、「何かをやり残す (leaving something out)」ことを恐れ、自身の授業で「現代に到達する (get to today)」ことができないことにたびたび欲求不満を抱いている。(p.3)

Rubin らはこうした米国史の授業を、有意義な市民的学習 (meaningful civic learning) の



場へと組み替えていく方法を探究していく。

Rubin らの実践開発では、デザイン・ベースド・リサーチ (design-based research: DBR) を採り入れている。DBR とは、「教育的環境の特徴である複雑性に取り組む手段」として、「ある文脈のもとでの、特定の学習形態の開発や、こうした学習形態の体系的な研究に関与する」(p.10)<sup>3)</sup>という研究方法である。この説明からも見出せるように、DBR は子どもや学校・地域の文脈に根ざした実践開発の方法論の一つとして捉えられる。

Rubin らは、具体的な実践開発にあたり、以下に示す 4 つの方針を設定した (p.9)。

- ①市民性教育は、公的機関（学校や警察など）との日常的経験を含む、生徒自身の市民的生活の経験の上に構築されるべきである。
- ②市民性教育は、市民的生活における鍵となる課題や論争について考え、議論する機会を生徒に提供すべきである。
- ③市民性教育は、生徒の議論、分析、批評、調査の技能を高めるべきである。
- ④市民性教育は、生徒自身の関心に直結する形で、市民としての権利と責任の知識を彼らに育むべきである。

こうした方針に基づき、3 校の教員は Rubin とともに具体的な実践を共同で開発し、各々の担当する米国史の授業で導入し、その効果や意義について考察していった。

実践が行われる 3 つの事例校の立地や生徒の背景は大きく異なる。各校周辺の地域環境は、郊外から都市部まで多様である。また表 1 に示すように生徒の人種構成や経済状況、学力等にも違いがある。

表 1 各事例校の概要<sup>4)</sup>

		Allwood 高校	Oak Knoll 高校	Surrey 高校
人種構成	アフリカ系	12%	42%	46%
	アジア系	27%	8%	2%
	ラテン系	13%	21.5%	50%
	白人系	48%	28%	1%
英語以外の言語を家庭で話す生徒の割合		42.4%	30.4%	43.3%
減額または無償給食を利用する生徒の割合		14%	27%	65%
学力状況	州テストの合格率	84%	78.2%	10.6%
	SAT の平均得点 (数学)	533	493	330
	SAT の平均得点 (言語)	500	474	335
退学率		1.4%	3%	8.2%
担当教員のクラス		・4 段階中 2 番目のレベル ・3 クラス (計 65 名)	・3 段階中 3 番目のレベル ・3 クラス (計 34 名)	・特別支援学級 ・2 クラス (計 22 名)

(出典) Rubin (2012) p.13 Table 1.3, p.14 Table 1.5, p.16 Table 1.8 をもとに筆者作成。

以下では、開発されたカリキュラムの原理や特徴を確認した上で、そうしたカリキュラムが特に都市部の貧困地域に位置する Surrey 高校の生徒にとって、どのような効果や意味があったのか考察したい。

### 3. 2 開発されたカリキュラムの原理と特徴

Rubin らはまず、時系列に沿って歴史的事象を学習していく、一般的な米国史の授業における内容編成を見直すことから始めた。彼女たちが見出した方向性は、学習内容を貫く「本質的な問い (essential questions)」を設定し、それらを軸に内容を再構成するというものだった<sup>5)</sup>。それは、先述のように可能な限り多くの歴史的事象を扱うことよりも、歴史学習を活用した現代的・普遍的な問いについての考察を重視することを意味する。こうした問いをもとにカリキュラム全体を再編成することで、教師と生徒の双方が、なぜその内容を学ぶのかという意味を見出しやすくなる。

Rubin らは、「政府 (Government)」「経済 (Economics)」「紛争と解決 (Conflict and Resolution)」「人々の移動 (Movement of People)」「社会変革 (Social Change)」という5つの主題を設定し、学期ごとに1つないし2つの主題を扱うことにした。また各主題に関係した「本質的な問い」を設定し、また年間の学習全体を貫く包括的な課題として「アメリカ人とは何か? (What is an American?)」という問いを位置づけ、これらを掘り下げて探究していく形で学習活動を編成した (表2)。

表2 多様な環境における有意義な市民的学習に向けた「主題」と「本質的な問い」

主題	包括的な問い	本質的な問い	学習内容 (全てを含むわけではない)
政府 (Government)	アメリカ人とは何か?	<ul style="list-style-type: none"> <li>政府は何の目的を果たすのか?</li> <li>良きアメリカ市民とは何か?</li> <li>私は良きアメリカ市民か?</li> </ul>	三権分立、民主主義の本質、連邦制、政治的イデオロギー、官僚制・官僚機構、選挙政治、市民参加
経済 (Economics)		<ul style="list-style-type: none"> <li>アメリカ人は互いに何を負っているのか?</li> <li>なぜ一部の人は裕福で一部の人は貧しいのか?</li> <li>アメリカ経済は公平か?</li> </ul>	基礎的な用語、資本主義 (株式市場、世界恐慌、産業化)、政府の役割、経済改革、世界経済、個人経済
紛争と解決 (Conflict and resolution)		<ul style="list-style-type: none"> <li>世界におけるアメリカの役割は何か?</li> <li>なぜアメリカは戦争に向かうのか? どのような時にそうすべきか?</li> <li>国家は協力できるか?</li> </ul>	第一次世界大戦、第二次世界大戦、冷戦、ベトナム戦争・朝鮮戦争、中東戦争、湾岸戦争、イラク戦争、テロとの戦い、集団虐殺
人々の移動 (Movement of people)		<ul style="list-style-type: none"> <li>アメリカ人とは誰か?</li> <li>なぜ人々はアメリカに来るのか?</li> <li>アメリカ人としてのアイデンティティの定義は、人々によってどう異なるのか?</li> </ul>	移民、移住 (アメリカ先住民・アフリカ系アメリカ人・拘留日系人・プエルトリコ人)、現代的課題 (脱都市化・郊外化・ジェントリフィケーション・グローバル化)
社会変革 (Social change)		<ul style="list-style-type: none"> <li>すべてのアメリカ人は平等か?</li> <li>アメリカ人はどのように社会変革を実現してきたのか?</li> <li>社会を変革する力を持っているのは誰か? あなたにはあるか?</li> <li>どのような力が社会を形作っているのか?</li> </ul>	人種/公民権運動、ラテン系の人権運動、ジェンダー/女性の権利運動、社会的抗議運動

(出典) Rubin (2012) p.28 Table 2.1.

続いてRubinらは、学習活動を進める具体的方法への視点として、4つの「ストランド (strand)」を設定した。それは、「本質的な問い」や関連した論争的な問題などについて議論する「討論 (discussion)」、日誌やスピーチなど様々な形で意見を表明する「ライティングと表現 (writing and expression)」、今日の時事問題について考察する「時事問題 (current events)」、生徒を取り巻く現実の問題の調査や解決策の立案に取り組む「市民的アクション・リサーチ (civic action research)」から構成される (表3)。これらはいずれも、年間を通じて歴史学習の授業に市民性教育の要素を織り込むために、すぐれた市民性教育の実践や社会科教育の指導法を参照して設定されたものである。先述のカリキュラム開発の方針に照らすならば、「市民的生活における鍵となる課題や論争について考え、議論する」(方針②)、「生徒の議論、分析、批評、調査の技能を高める」(方針③)を反映したものであるとして捉えられよう。

4つのストランドは、いずれも参加型の学習方法を採用する点で共通しており、受動的な米国史の授業の転換が目指されていることが再確認できる。加えて重要なのは、これらがいずれも現実の政治・社会参加に結びつく実践的な学習となっている点だ。例えば「時事問題」や「討論」は、教室に民主的な議論の空間を作り出し、現実社会の問題を取り上げて意見を交わす。また「市民的アクション・リサーチ」のように、解決策の立案まで射程に入れ、問題の解決に実際に影響を与えうる活動もある。このように、子どもは教室に一人の市民として参加し、互いに議論や問題解決に取り組む経験を重ねていくことで、市民としてのアイデンティティを形成し、また実際の政治・社会参加に必要な技能を高めることが期待されている。

以上のような内容編成と教育方法の原理をもとに、3人の教員が各自の具体的なカリキュラムを計画し、実践を展開していった。

表3 市民的技能育成のストランド<sup>6)</sup>

	討論 (Discussion)	ライティングと表現 (Writing and expression)	時事問題 (Current events)	市民的アクション・リサーチ (Civic action research)
ストランド (Strand)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゼミナール</li> <li>・立場表明</li> <li>・構造化された会話</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会科日誌</li> <li>・説得力のある手紙</li> <li>・説得力のあるスピーチ</li> <li>・ニュースの放送</li> <li>・5段落エッセイ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テーマに関連づける</li> <li>・問いに結びつける</li> <li>・選挙に結びつける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問題の発見</li> <li>・解決策の調査</li> <li>・プレゼンテーション</li> </ul>
目的 (Purpose)	討論と傾聴の技能や、論争的問題を分析し十分に裏付けられた意見を提示する能力を育む	文章や口頭で表現する技能や、一人もしくはグループで準備し発表する能力を育む	生徒の時事問題に対する考察を、学習対象であるテーマや出来事、問いに織り込む	公共的な課題や関心事について一次・二次情報に基づき調査し、行動の計画を立てる能力を育む

(出典) Rubin (2012) p.10 Table 1.2.



Rubin らの実践の主たる特徴は、子どもが学習への意味を感じられるような、内容や活動の設計にある。例えば参加した教員の一人は、自身やメンバーの問題意識を次のように語る。

このプロジェクトの目標、そして私自身の個人的な目標の一つは、社会科を、生徒の生とより関係した (relevant) ものにするということだ。(中略) 以前はいつも [生徒は] 「これを学びたくない、退屈だ」という具合だったからだ。もし彼らが結びつきが見えて、どのように関係しているか見えれば、この世界で起きていることを本当に理解して、より主体的になることを促せると思う。(pp.100-101)

この教員を含め、Rubin らが「関係した (relevant)」という言葉を繰り返し用いることから示唆されるように、彼女たちは、学習内容・活動のレリバンス (relevance) を重視しているといえる<sup>7)</sup>。それは具体的には「学習内容同士の関係性」「現実の政治や社会における議論との関係性」「生徒の日常的経験との関係性」に整理できる (図 1)。

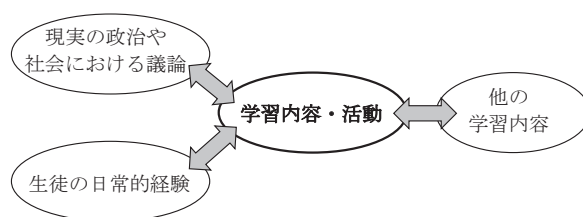


図 1 Rubin らの実践におけるレリバンスの構造  
(筆者作成)

先に見た「本質的な問い」を例に見てみよう。まず「本質的な問い」は、学習内容同士の関連性を明確化させることで、子どもが当該内容を学ぶ意味を感じ、歴史的事象への理解を深める助けとなる。加えて、市民性教育の観点で重要なのは、現実の政治や社会との関係性である。Rubin は以下のように考察する。

本質的な問い—根本的で論争的な問い—はまた、現在と過去を結びつけ、生徒を現在進行形の市民的論争に関与させることができる。(p.23)

市民的学習の面でいえば、本質的な問いは、歴史志向のカリキュラムの底流にある、永続する市民的な課題をつかみ、またこうした大きく根本的な問いに取り組む中で時間や空間を越えた結びつきを見出す機会を生徒に提供することができる。(p.24)

例えば、「すべてのアメリカ人は平等か？」という問いは、奴隷制や公民権運動など、米国史における数々の重要な歴史的な事象に通底する問いであると同時に、今日のアメリカ社会

における人種・民族的不平等、移民問題、あるいは社会経済的格差にもつながる問いだといえる。このように、歴史学習を過去の歴史的事象に関する学習で自己完結させず、子どもが生きる現代の社会課題や政治的論争とも関係性を作り出すことができる。

さらに、これらの問いは一定の普遍性を持っているため、子ども自身の日常的経験とも接点を生む。先述のカリキュラム開発の方針に「市民性教育は、公的機関（学校や警察など）との日常的経験を含む、生徒自身の市民的生活の経験の上に構築されるべきである」（方針①）、「④市民性教育は、生徒自身の関心に直結する形で、市民としての権利と責任の知識を彼らに育むべきである」（方針④）（傍点はいずれも筆者）とあるように、これは Rubin らが特に重視する点の一つである。例えば、「なぜ一部の人は裕福で一部の人は貧しいのか？」という問いは、それ自体がアメリカの歴史的事象を捉える重要な視点であるとともに、貧困層の子どもにとっては自身の経験とも密接に関わる、切実性を含む問いとしても意味づけられるだろう。

こうした設計は、ストランドに盛り込まれた学習方法の具体的な実践にも見出すことができる。例えば「時事問題」の場合、一般的には、生徒が調べた時事問題を特定の曜日に発表するといった方法<sup>8)</sup>のように、授業内容から切り離された形の実践も少なくない。しかし Rubin らは「本質的な問い」を活かして、時事問題の学習や討論を、歴史学習に有機的に組み込む。例えば「アメリカ人とは誰か？」という問いを媒介として、過去の移民に関する歴史の学習と、現在の移民政策の検討という2つの活動を、関係づけながら行うことができる（p.106）。このように時事問題を授業内容に統合することで、「過去と現在の隔たり、生徒の生活と教室の外の世界との隔たりの両方に橋を架ける助けになる」（p.101）という。

「討論」についても、同様の可能性を見出すことができる。例えば Surrey 高校の教員は、ある授業で、18世紀のアイルランドの政治思想家・政治家であるエドモンド・バークの「悪が勝利するために唯一必要なのは、善良な人々が何もしないことである」という言葉を題材に、討論を行った。これは「生徒自身の生活、歴史上の出来事、時事問題のいずれにも同様に当てはまる」（p.54）論題だと Rubin は分析する。実際この教員は、生徒たちに自身のコミュニティでの経験も尋ねながら討論を展開し、さらに「本質的な問い」の一つである「私たちの国は他の国のことに関与すべきか？」という問いに結びつけて議論を深めていった（表4）。このような討論を通じて、子どもは自身の経験と歴史的事象、さらには今日の政治・社会的課題が結びついていく様相を実感できるであろう。

表4 Surrey 高校の教諭による討論のスク립ト

発言者	発言内容	備考
教諭	ガスタヴォ、どう思う？	生徒（ガスタヴォ）は反応せず。別の生徒（エリオット）が教室に入って来る。
教諭 エリオット	エリオット、この言葉を見て。どう思う？ ああ、確かに、確かに。もし何もしなければ、それは大き	

教諭	なくなってしまう。誰も良くないと思います。 ガスタヴォはどう？ あなたは良い人ですか？	
ガスタヴォ	いいえ。	
教諭	これまで自分のコミュニティの問題に何もしなかったというときはありますか？	
エリオット	私が甥のお迎えに行ったとき、何人かがけんかしていて、人々は警察を呼んだんですが、誰も何も言わなかったんです。けんかのことについて誰も情報を提供しなかった。	
教諭	もし私がこう尋ねたらどうでしょう。この [パークの] 言葉はどんな意味でしょうか？悪が起るには、良い人は傍観して何もしないとけない、という。	
ミゲル	それは正しいと思う。このコミュニティでは、見えていても、それについて何もできないことはたくさんあります。ドラッグとか。	感情のこもった、大きな声での発言。
教諭	もしあなたが何かが正しいと思ったとして、そのことに関与するのは、常に正しいことなのでしょうか？	
エリオット	ドラッグは悪いとわかっているけど、直せないです。	
教諭	ドラッグ取引をする人が、いつも同じ日に同じ場所にいるとしたらどうですか。	
エリオット	もし警察が毎日来たとしたら、お金を稼げなくなるから、彼らはいなくなると思う。	
教諭	もしあなたが警察に報告しなければいけないとしたら？	
マニュエル	ゲッターで密告することはできないよ。殴られてしまう。	
(中略：一人の力で影響を与えられるかどうかについて数分間ほど討論が続けられた)		
教諭	私たちの国は、他の国のことに関与すべきでしょうか？	
全生徒	いいえ！	
サンドラ	そのせいで私たちは今戦争状態になっています。	
エリオット	私たちがあつちで人々を殺しているから、彼らもこちらに来て私たちが殺そうとしているんだと思います。	

(出典) Rubin (2012) pp.53-54 をもとに筆者作成。

さらに「市民的アクション・リサーチ」では、子どもの日常生活に直結した課題や地域の課題を直接対象化し、その調査や考察を行う。実際に取り組まれた課題も、バックパックスの使用に関する校則の見直し (Allwood 高校) や地域のドラッグの問題 (Surrey 高校) など、子どもの日常的経験と関連したものであった<sup>9)</sup>。他のストランドが、現実の政治・社会的課題の議論の中に、生徒の日常的経験を接続させていくアプローチだとすれば、このストランドはむしろ、生徒の日常的経験の中に政治・社会的課題を見出し、そこに「本質的な問い」の探究を結びつけていくアプローチだといえよう。

### 3. 3 貧困地域の学校における意義

以上のような市民性教育実践は、特に貧困地域の文脈において、どのような意義があるのだろうか。事例校の中でも貧困地域に位置する Surrey 高校の事例をもとに考察したい。

(1) 自身の声の価値の理解と市民としての尊厳の回復

Rubin らの実践で取り組まれる種々の参加型学習は、子どもが一人の市民として意見を尊重され、また一人の市民として議論や問題解決に参加する経験となる。Surrey 高校のある生徒は、「討論」の実践における風土について、次のように語る。

[教員名] の授業は、取っている授業の中で最高の授業の一つだ。それは先生が、座って私のことを聴いてくれるからだ。…そして先生は言うんだ。あるときは私たちは正しくて、先生は「そうか、みんなが正しいね」というようになるし、別のときは私たちは間違っていて、先生は指摘するんだ。それが私たちが必要としているもの、コミュニケーションなんだ。ある子たちは、話す人たちがなくて、家族にたくさん問題があって、誰も話せる人がいないんだ。先生は年度初めに、彼が私たちに話せて、私たちが彼に話せるような関係を開いてくれたんだ。(pp.59-60)

語りからも読み取れるように、Rubin らの実践は、子どもが自身の声を受け止めてもらえる場所を作り出した。それは「討論」のストランドだけでなく、あらゆる実践の中に組み込まれている。例えば「市民的アクション・リサーチ」についても、カリキュラム開発の過程で教員の一人が語った以下の言葉に現れているように、子どもに自身の声に価値があることを伝える効果が期待されている。

それ [市民的アクション・リサーチ] には、彼ら [生徒] に声があるということを理解させる力がある。彼らは投票はできなくても、…会話に入ることができる。「私は意見を言うことができる、私は他の人に影響を与えられるんだ」と。(p.123)

このほか「ライティングと表現」のストランドに盛り込まれた「社会科日誌 (social studies journal)」のように、授業以外の時間にも子どもが自身の意見を書く機会が積極的に設けられている。

このように様々な回路を通じて意見を発し、それが受け止められる経験を通じて、彼らは自身の意見に価値を感じられる。こうした経験は子どもが自尊感情を回復し、市民としてのアイデンティティを形成する基盤となる。特に、Surrey 高校の生徒も言及しているように、環境的にこのような経験が得られにくい貧困地域の子どものにとって、一人の市民として声を受け止めてもらえる経験は重要といえよう。それはまた彼らの社会への信頼の感覚を回復する足場にもなる<sup>10)</sup>。

加えて、生徒の語りからも読み取れるように、子どもの声は、ときに大人の持つ既成観念への異議申し立てとしての側面を併せ持つ。多様な意見に開かれ、異議申し立ての声も尊重される場を作り出すことは、現状の社会を受容するだけでなくそのあり方を問い直す市民像を子どもに育む意味でも重要である。

## (2) 公共的議論への接点と参加の意味を見出す経験

Rubin らの実践はまた、学習内容・活動を媒介として、日常的経験と今日の政治・社会的課題に関する議論とを結びつける役割を果たしていた。貧困地域の子どもにとって、こうした学習は、学習内容自体に意味を感じられるだけでなく、現実社会の諸課題への関心を高め、政治・社会参加に意味を見出す契機にもなると考えられる。

例えば Surrey 高校の教員は、「社会科日誌」を用いた実践について、以下のように振り返る。

私は子どもたちに毎日 [日誌に] 書くようにさせていました。私たちは、彼ら自身のこと、また彼らの生活のことなどについて問いかけました。あなたならどうするか、このことについてどう感じるか、と。そして、かなり早い時期から彼らに意見を求め続けてきたことで、彼らは自身の意見を発することに慣れていきました。…子どもたちは実際多かれ少なかれ、年度の早い段階で政治や社会課題について書き、また彼らが何を捉え、あるいは自身がどうそこに入り込むのかを書いていました。(pp.77-78)

「社会科日誌」の実践では、単に日々の経験を書き記すだけでなく、日々の経験も一つの手掛かりとしながら、「本質的な問い」をはじめとした学習内容に関する意見、さらには学習内容と関連した政治・社会的課題についての意見を書くことが求められ、子どももそれに応えていた。先の「討論」の事例でも見られたように、日常的経験は、「本質的な問い」や現実の政治・社会的課題について考察する上での補助線となる<sup>11)</sup>。このように、自身の日常的経験と現実の政治・社会的課題とが結びつく経験を重ねる中で、子どもは政治・社会的課題についての公共的議論への参加に意味を見出しやすくなる。

また、子どもの日常的経験と関係した学校や地域の課題の解決に取り組む「市民的アクション・リサーチ」も、参加への意味を感じやすい。こうした経験は、公共的議論を日常的経験から遠く離れたものではなく、日常生活の改善と密接に結びついたものと捉え直す機会となる。それはまた、自身が経験してきた様々な不平等・不公正を、個人の努力を通じて切り抜けるべきものとしてだけでなく、政治・社会的な問題として再定位することで、現状の社会を問い直す市民像への視野を得る契機にもなる。

このように Rubin らの実践は、貧困地域での日常的経験を足場として政治・社会的課題の討論や考察へと導いたり、日常的経験の中に内在する政治・社会的課題を対象化したりすることで、現実社会における公共的議論が彼らの生活と切り離されたものではなく、むしろ密接に関係することを実感する機会を作り出し、政治・社会参加への意味を見出す機会を与えている。それは、(1) で見た市民としての意見の尊重の経験を、教室での学習という文脈を越えて、現実社会における公共的議論の文脈にも位置づけていくことで、彼らの市民としてのアイデンティティ形成に一層現実味を持たせる意義もあるといえよう。

## (3) 現実社会での応答性を高めるための市民的技能の向上

Rubin らの実践では、子どもの意見は、一人の市民の意見としてそれ自体が尊重される。



しかし同時に市民性教育という観点では、それをより深く考えられた、説得力のある意見へと練り上げていく技能や、意見を効果的に伝える技能を育むことも大切である。Rubinらはこうした技能を、討論や問題解決など市民としての政治・社会参加の模擬的／実際的な経験を通じて育んでいた。しかもそうした活動に年間を通じて継続的に取り組むことで、これらの技能を確実に育むことが意識されている。

このような技能の育成が、特に貧困地域の子どもにとって重要な理由は、彼らの置かれた、より広い社会的・政治的文脈にある。前節でも見たように、貧困層やマイノリティの人々の声は政治的意思決定において周縁化されやすく、それが彼らの無力感の一因となっている。こうした現状を踏まえたとき、説得力のある意見を形成し、それを効果的に届ける技能の向上は、彼らの声を政治的意思決定の場へと届け、制度的応答性を高めていくために重要であろう。以下の教員の語りからも、そうした意義を読み取ることができる。

年度の初め、生徒たちはライティングにおいて、自身の意見を支えるための根拠を用いておらず、討論でもそうだった。(中略) ライティングと討論を練習することで、両者が合わさっていき、そして、あなたの意見に人々が賛成であろうと反対であろうと、あなたの意見が重要と思ってもらえるためには意見を支える事実が必要だということを、生徒は理解できるのだと思う。(p.94)

#### 4 考察

社会経済的格差の低位、あるいは社会の周縁に置かれた貧困地域の子どもは、民主主義の価値や自身の参加の意義を感じにくい。Rubinらの実践は、こうした子どもの日常的経験に根ざしながらも、市民としての新たな経験を社会科の学習活動の中に具現化し、彼らに政治・社会参加に必要な力を育み市民としてのアイデンティティ形成を支援する一つの道筋を示している。その方略は、彼らの生活と政治や社会的課題を結びつける学習内容と、討論や問題解決など市民としての実践を通じた学習方法に特徴づけられる。またこうした実践が単発的なものにとどまらず、年間を通じて継続的に行われることも、根深い無力感を刷り込まれてきた彼らの経験を再構成していく上で有効であろう。

貧困地域の子どもの多くが市民としての感覚や尊厳を傷つけられている現実に鑑みれば、彼らが一人の市民として尊重される場所を教室の中に作り出し、現実の公共的議論や問題解決に参加していくための足場を作っていくRubinらの一連の社会科教育実践には重要な意義がある。ただし、子どもの根深い無力感が、学校生活における日常的経験や、現実の地域や社会における障壁や困難（制度の応答性など）にも起因して形成されていることを踏まえると、こうした方法のみでは限界もある。社会科の授業や教室の中で市民としての感覚を回復するだけでなく、学校生活全体で、また現実の地域や社会の中で市民としての感覚を実感できる経験もまた必要であろう。「市民的アクション・リサーチ」はそれらに結びつく試みの一つといえるが、カリキュラムとして十分に構造化されているわけではなく、こうした実践の原理や方法をさらに詳細に解明していくことが求められる。

本稿では、社会構造的に周縁化された子どもの経験に根ざした市民性教育実践への示唆を得るため、そうした関心から開発されたアメリカの市民性教育カリキュラムの原理や特徴の分析を試みた。だが、本稿の関心に照らせば、そのカリキュラムを既存の日常的経験との関係の中で子どもがどう経験するのかという、経験されたカリキュラムの分析にまで研究の射程を広げる必要があるが、そうした分析までは十分に行うことができなかった。今後の課題としたい。

## 付記

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金（若手研究（B））「アメリカにおける市民性教育の格差是正に向けた制度的・政策的支援の研究」（研究代表者：古田雄一、課題番号：17K14010、平成 29～31 年度）の研究成果の一部である。

## 脚注

- 1) 「主権者教育」の意味や射程には幅があるが、一般には市民性教育の中でも主に政治参加、とりわけ（国政）選挙に焦点を当てた実践が想定される場合が多い。なお文部科学省「主権者教育の推進に関する検討チーム」は、主権者教育の目的を「単に政治の仕組みについて必要な知識を習得させるとどまらず、主権者として社会の中で自立し、他者と連携・協働しながら、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員の一人として主体的に担うことができる力を身に付けさせること」としている（『主権者教育の推進に関する検討チーム』最終まとめ～主権者として求められる力を育むために～、2016 年）。
- 2) 以下本節では、断りのない限り、引用頁数は Rubin（2012）内のものとする。
- 3) 引用箇所内の鍵括弧の箇所は、Cobb et al.（2003）からの引用である。
- 4) SAT は、アメリカの高校生が大学進学のために受験する統一試験の一つで、得点はそれぞれ 800 点満点で算出される。また表内に記載の通り、Surrey 高校での実践は特別支援学級で行われており、以降の分析内容についてもこの点に留意が必要ではある。しかし筆者は、分析を通じて見出された原理や特徴、実践の意義は特別支援学級の文脈に依存するものではなく、ある程度一般化可能なものと考えている。むしろ本稿の知見は一考察の域にとどまるものであり、一般化にはさらなる知見の蓄積が必要であることは論を待たない。
- 5) 社会科（歴史学習）において、時系列ではなくテーマや問いを軸に内容を編成するという発想自体は、決して目新しいものではなく、古くはアメリカの社会科成立初期における「民主主義の問題（Problems of Democracy）」コースでの実践にも見られるほか、近年の実践事例でも一定の有効性が確認されているという（pp.23-24）。「本質的な問い」についても、Wiggins と McTighe のカリキュラム開発理論（Wiggins & McTighe 1998）に示唆を得ているという（p.23, 27）。なお Wiggins らによる同書の第 2 版は、西岡加名恵による以下の邦訳が刊行されている。ウィギンス・G、マクタイ・J（西岡加名恵訳）『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012 年。
- 6) 「討論」のストランドにある「ゼミナール」とは、Socratic seminar と名付けられた、ソクラテス式問答法に示唆を得た討論の方法を指している。また「時事問題」のストランドにある「問い」とは、「本質的な問い」を指すものと思われる。
- 7) 教育におけるレリバンスの問題を提起したことで知られるブルーナーは、レリバンスの概念を、次のように整理する。すなわちレリバンスの概念は、学習内容が、世界が直面している悲痛な諸問題や、その解決が人類の存亡にかかわるような問題に対し何らかの関連性を持つという「社会

的レリバンス」と、事実・真実なもの、興奮・感動を呼び起こすもの、意味・意義のあるものといった、実存的クライテリオンにより自己報酬的系統を備えるという「個人的レリバンス」に整理される（ブルーナー 1972）。

- 8) こうした実践はしばしば毎週金曜に行われることから、Current Event Fridaysなどと称されることがある。
- 9) Oak Knoll 高校では、クラスで統一した課題に取り組む形態をとらず、グループに分かれそれぞれ異なる課題に取り組む形態となった。
- 10) 教員と生徒の関係や教室の風土は、子どもの社会への信頼や社会観に影響を与えることが明らかにされている。例えば Flanagan et al. (2007) は、教員の民主的エートス（生徒の意見の尊重、全ての生徒を公平に扱う態度、生徒間の寛容性の促進）が、子どもの社会観や政治・社会参加意欲に影響を及ぼすことを明らかにしている。
- 11) Surrey 高校の事例ではないが、Rubin は「討論」の事例分析の中でも「討論を通じて、生徒たちは市民的なもの（the civic）を個人的なもの（the personal）に結びつけていた」（p.47）と分析している。

#### 参考文献

- Atkins, R. & Hart, D., "Neighborhoods, Adults, and the Development of Civic Identity in Urban Youth", *Applied Developmental Science*, Vol.7, No.3, pp.156-164, 2003.
- J. S. ブルーナー（平光昭久訳）『教育の適切性』明治図書、1972年。
- Carnegie Corporation of New York & the Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), *The Civic Mission of Schools*, Carnegie Corporation of New York and CIRCLE, 2003.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L., "Design Experiments in Educational Research", *Educational Researcher*, Vol.32, No.1, pp.9-13, 2003.
- Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S. & Gallay, L. S., "School and Community Climates and Civic Commitments: Patterns for Ethnic Minority and Majority Students", *Journal of Educational Psychology*, Vol.99, No.2, pp.421-431, 2007.
- 古田雄一「アメリカの貧困地域の子どもの内面化される『市民』像に関する一考察—子どもの日常的経験と学校の隠れたカリキュラムに着目して—」、『筑波大学教育学系論集』第40巻第1号、55 - 63頁、2015年。
- Gimpel, J. G. & Pearson-Merkowitz, S., "Policies for Civic Engagement beyond the Schoolyard", in Youniss, J. & Levine, P. (eds.) *Engaging Young People in Civic Life*, Vanderbilt University Press, pp.81-101, 2009.
- 蓮見二郎「参院選における18歳の投票状況とその背景」、『Voters』第35号、4 - 5頁、2016年。
- 平塚真樹「『権利主体』までの長い道のり—社会を変えるための実践に参加する前提条件—」、田中優子+法政大学社会学部「社会を変えるための実践論」講座（編）『そろそろ「社会運動」の話をしよう—他人ゴトから自分ゴトへ。社会を変えるための実践論』明石書店、36 - 60頁、2014年。
- 本田由紀『もじれる社会—戦後日本型循環モデルを超えて』筑摩書房、2014年。
- Kahne, J. E. & Middaugh, E., "Democracy for Some: The Civic Opportunity Gap in High School", in Youniss, J. & Levine, P. (eds.) *Engaging Young People in Civic Life*, Vanderbilt University Press, pp.29-58, 2009.
- Levinson, M. *No Citizen Left Behind*, Harvard University Press, 2012.
- Lipman, P., "Making the Global City, Making Inequality: The Political Economy and Cultural Politics of Chicago School Policy", *American Educational Research Journal*, Vol.30, No.2, pp.379-419,

2002.

McFarland, D. & Starmanns, C. E., "Inside Student Government: The Variable Quality of High School Student Councils", *Teachers College Record*, Vol.111, No.1, pp.27-54, 2009.

長尾由希子「投票に行く若者は誰か—雇用形態・不公平感と投票行動」、石田浩（監修）佐藤香（編）『格差の連鎖と若者 3 ライフデザインと希望』勁草書房、157 - 176 頁、2017 年。

仁平典宏「〈シティズンシップ／教育〉の欲望を組みかえる—拡散する〈教育〉と空洞化する社会権—」、広田照幸（編）『自由への問い 5 教育—せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店、173 - 202 頁、2009 年。

Nolan, K., *Police in the Hallways: Discipline in an Urban High School*, University of Minnesota Press, 2011.

ロバート・D・バットナム（柴内康文訳）『われらの子ども—米国における機会格差の拡大』創元社、2017 年。

Rubin, B. C., "There's Still Not Justice: Youth Civic Identity Development Amid Distinct School and Community Contexts", *Teachers College Record*, Vol.109, No.2, pp.449-481, 2007.

Rubin, B. C., *Making Citizens: Transforming Civic Learning for Diverse Social Studies Classrooms*, Routledge, 2012.

Rubin, B. C., Hayes, B. & Benson, K., "It's the Worst Place to Live: Urban Youth and the Challenge of School-Based Civic Learning", *Theory Into Practice*, Vol.48, pp.213-221, 2009.

坂井俊樹（監修）小瑠史朗・鈴木隆弘・國分麻里（編著）『18 歳までに育てたい力—社会科で育む「政治的教養」』学文社、2017 年。

Sanchez-Jankowski, M., "Minority Youth and Civic Engagement: The Impact of Group Relations", *Applied Developmental Science*, Vol.6, No.4, pp.237-245, 2002.

Schutz, A., "Home Is a Prison in the Global City: The Tragic Failure of School-Based Community Engagement Strategies", *Review of Educational Research*, Vol.76, No.4, pp.691-743, 2006.

Spring, K., Dietz, N. & Grimm, R, Jr., *Leveling the Path to Participation: Volunteering and Civic Engagement Among Youth from Disadvantaged Circumstances*, Corporation for National and Community Service, 2007.

数土直紀（編）『社会意識からみた日本—階層意識の新次元』有斐閣、2015 年。

鈴木賢志『日本の若者はなぜ希望を持っていないのか—日本と主要 6 ヶ国の国際比較』草思社、2015 年。

友枝敏雄（編）『リスク社会を生きる若者たち—高校生の意識調査から』大阪大学出版会、2015 年。

Verba, S., Scholzman, K. L. & Brady, H. E., *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*, Harvard University Press, 1995.

若槻健「『排除』に対抗する学校」、『教育社会学研究』第 96 集、131 - 152 頁、2015 年。

Westheimer, J. & Kahne, J., "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy", *American Educational Research Journal*, Vol.41, No.2, pp.237-269, 2004.

Wiggins, G. & McTighe, J., *Understanding by Design*, Prentice-Hall Inc., 1998.