

〈研究論文〉

アメリカの貧困地域の子どもに内面化される
「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——

古 田 雄 一

アメリカの貧困地域の子どもに内面化される「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——

古田 雄一

1. 問題の所在と目的

住民自治の長い伝統を持つアメリカでは、投票や抗議活動等の政治参加、また地域の問題解決や慈善活動等の社会参加など、幅広い形での民主主義への参加が重視されてきた。しかし、人種・民族的背景や社会経済的地位によって、政治・社会参加の格差が存在することが、数多くの研究で明らかにされてきた (Verba et al. 1995, Levinson 2012)。例えば、種々の政治・社会参加の経験の割合を、年収7.5万ドル以上の市民と、1.5万ドル以下の市民とで比較した Verba et al. (1995) は、投票 (それぞれ86%と52%)、政府官僚や自治体職員への接触 (50%/25%)、インフォーマルな地域活動 (38%/13%)、抗議活動 (7%/3%) など幅広い項目で、大きく開きがあることを明らかにしている。

こうした格差の主要因の一つとして、学校内外におけるシティズンシップ教育⁽¹⁾の機会格差が既に指摘されてきた (Kahne & Middaugh 2009, 古田 2015)。貧困地域⁽²⁾の低学力の学校は、基礎学力保障に力を注ぐ一方で、他の学校に比べシティズンシップ教育の機会を十分に提供できていない傾向にある。シティズンシップ教育は、子どもが将来民主主義社会に参加していくための知識・技能・意欲等を獲得する重要な機会であり、その機会格差は、政治・社会参加の格差に密接に結びつくと考えられる。

しかし、加えて看過できないのは、貧困層やマイノリティの子どもの置かれた地域的・社会

的文脈 (Gimpel et al. 2003, Middaugh & Kahne 2008) や日常的経験 (Rubin 2007)、そして学校における隠れたカリキュラム⁽³⁾の影響である。学校や地域の諸環境は、子どもに対して、社会の一員であるとはどのような意味なのか伝達する性質を持つ (Flanagan et al. 2007)。したがって、貧困層やマイノリティの子どもが民主主義社会から疎外されやすい背景を探るには、明示的な教育機会の分析のみでは不十分である。彼らが自身の置かれた種々の社会的状況や、学校や地域での日々の生活を通して何を内面化しているのか明らかにする必要がある。だが、従来のシティズンシップ教育/市民性形成をめぐる研究は、その多くが明示的 (顕在的) な教育機会に注目するものであり、こうした視点に基づく研究は限定的である (Rubin 2007, Middaugh & Kahne 2008, Biesta 2011 = 2014)。古田 (2015) は、定量的研究を中心とした先行研究の知見を整理し、貧困地域での日常的経験や、当該地域の学校の隠れたカリキュラムが、子どもに無力感や不信感を植えつけ、彼らを民主主義への参加から疎外する一因となっていることを指摘した。しかし、貧困地域の子どもの置かれた環境の影響にさらに詳しく迫るには、彼らを取り巻く学校内外の環境の具体的内実を明らかにし、そこで彼らがどのようなことを内面化するのか、またそれは他地域といかなる質的差異があるのか、掘り下げて考察する必要がある。

そこで本稿では、子どもが学びとる「市民」像に着目し、貧困地域の子どもの、自身を取り巻く環境や日々の経験を通してどのような「市

民」像が内面化されているのか、またそれがいかなる意味を持つのか明らかにする⁶⁾。具体的には、まず分析枠組みとして、種々の教育実践に内在する「市民」像を浮き彫りにした Westheimer & Kahne (2004) の研究を概観する。その上で、貧困地域の子どもの市民性形成をめぐる環境を詳細に分析したいくつかの先行研究の知見を参照し、そこで内面化される「市民」像を、Westheimer らの分類を補助線として用い分析する。さらに、その意味について他地域との質的差異も踏まえながら考察を加える。

2. 善き「市民」像 — Westheimer & Kahne (2004) の枠組みから

Westheimer & Kahne (2004) によれば、全米各地で多様に展開されるシティズンシップ教育は、民主主義の担い手を育むという点で共通する一方、その実践に埋め込まれた「善き市民性とは何か」「善き市民とは何をする人か」という観念は多岐にわたる。そうした差異を浮き彫

りにするために、Westheimer らは、「個人として責任ある市民 (personally responsible citizen)」、 「参加する市民 (participatory citizen)」、 「公正志向の市民 (justice-oriented citizen)」という 3 つの異なる「市民」像を提示する (表 1)⁶⁾。

「個人として責任ある市民」は、誠実で責任を持ち、法を遵守する、徳性を持った市民である。「参加する市民」は、社会的問題の解決に向けた地域や社会における諸活動に積極的に参加する市民である。これらの「市民」像はいずれも、既存の社会構造や価値観を前提とし、その受容と維持を強調する点で共通する。換言すれば、これらの「市民」像では、社会的問題をめぐる責任は、市民個々人の側に置かれているとも言えるのである。それに対し、「公正志向の市民」は、既存の社会構造や価値観に批判的なまなざしを向ける点で、前二つの「市民」像とは明確に異なる。「公正志向の市民」とは、問題の原因を個人の責任に帰するのではなく、不公正を生み出すコミュニティや社会の構造に求め、より

表 1 Westheimer & Kahne (2004) の 3 つの「市民」像⁶⁾

| | 個人として責任ある市民 (Personally Responsible Citizen) | 参加する市民 (Participatory Citizen) | 公正志向の市民 (Justice-Oriented Citizen) |
|--------|--|--|--|
| 説明 | <ul style="list-style-type: none"> ・地域で責任をもって行動する ・働き、税金を払う ・法に従う ・リサイクルや献血に協力する ・災害時にボランティアに協力する | <ul style="list-style-type: none"> ・地域組織や地域改善の取り組みの積極的な一員になる ・ニーズを持つ人の支援、経済発展、環境美化等の地域の取り組みを組織する ・行政の役割を知る ・協力して課題に取り組む方法を知る | <ul style="list-style-type: none"> ・表面的な原因にとどまらず、社会的・政治的・経済的構造を批判的に分析する ・不公正の領域を見つけ、明らかにする ・民主的な社会運動について知り、組織的な変化に影響を与える方法を知る |
| 行動の例 | フード・ドライブに食料を寄付する | フード・ドライブを組織する | なぜ人々が飢えているのかを考察し、根本的な原因を解決するため行動する |
| 中核的な前提 | 社会的問題を解決し社会を改善するには、市民は善き徳性を持たなくてはならない。彼らは誠実で、責任をもち、法に従う、コミュニティの一員でなくてはならない。 | 社会的問題を解決し社会を改善するには、市民は、既存の制度やコミュニティの構造の中で、積極的に参加し、リーダーシップを取らなくてはならない。 | 社会的問題を解決し社会を改善するには、長きにわたり不公正を再生産してきた既存の制度や構造に対し疑義を唱え、討議し、変革しなくてはならない。 |

公正な社会を目指し社会を作り変えていく市民である。若槻 (2014) が述べるように、このような市民は、これまで届いていなかった声をもとにコミュニティのニーズを編み直し、コミュニティの「善」をたえず再更新していく存在として捉えられる。

一連の議論において、Westheimer らが想定しているのは、あくまで明示的なカリキュラムや種々の教育実践である。しかし、子どもが善き「市民」像を内面化するのには、そうした機会を通してのみではない。彼らは、学校の隠れたカリキュラムを通して、さらには地域や社会における日常的経験を通して、善き「市民」像を日常的に、また不可避免的に内面化していると考えられるのである。そこで以下では、貧困地域の諸環境を通して子どもに内面化される「市民」像について、Westheimer らの枠組みを手掛かりに、読みとってみたい。

3. 地域や社会における日常的経験とその影響

人種構成や経済的背景等の異なる4つの中学校・高校の生徒の「日常的経験」の質的差異を比較した Rubin (2007) は、貧困層やマイノリティの多い都市部の学校に通う子どもが、アメリカの理想として学んだことと、彼らを取り巻く現実との「不整合 (disjuncture)」を経験してきたことを指摘する。彼らの多くは、自身や家族の、あるいは歴史的に経験してきた、人種差別や経済的不公正を、その具体的経験として語り、自身の置かれた不平等を是正すること、また既存の市民参加のチャンネルを用いて変革をもたらすことに希望を見出せないでいた⁶⁾。

カリフォルニア州の高校生へのインタビューを分析した Middaugh & Kahne (2008) の知見も、これとおおむね符合する。貧困層やラテン系の多い学校の生徒は、民主主義の理想を信じる一方で、現実に対しては懐疑的であり、実際に自分たちの声が聴かれることには悲観的であった。また、社会的不平等を克服する重要性について生徒たちに議論させたところ、中産階級の生徒の多くは、平等を達成するために「どのように」制度を通じた政治を活用するか、とい

う問いを立てていたのに対し、貧困層やマイノリティの生徒は、「なぜそれが達成できないか」という問いを立てる傾向にあった。なお、生徒や学校の背景にかかわらず、生徒たちが「政治」の意味をもつばら政治家による代議制政治として捉え、投票行為を越えて「政治参加」を広く捉える見方が欠如していた点は共通していた。

なお、先の「不整合」に関連して、今日のアフリカ系アメリカ人の子どもが、公民権運動をもはや「過去の歴史」として捉えているという Gimpel et al. (2003) の指摘も、示唆的である。このことは、彼らの生きる今日の現実において、かつての公民権運動のような変革は難しいと認識されていることの裏返しともいえよう。

以上の知見からの示唆は、おおむね以下の4点に要約される。すなわち、第一に、貧困層やマイノリティの子どもやその周辺の人々の置かれてきた不平等や不公正という経験。第二に、そうした状況を是正する政治参加、社会変革の手段への視野の限定性⁶⁾。第三に、その限られた「政治」(代議制政治)が、彼らの状況に変化をもたらすことへの期待の低さ(民主主義社会の理想と現実との不整合)。そして第四に、それゆえに形成される、自身を取り巻く不平等や不公正の変革への諦観である。

こうした文脈や環境のもとで日々を生きる貧困層やマイノリティの子どもが、Westheimer らのいう「公正志向の市民」像を学びとり、社会の変革や再構成に希望を見出すことはきわめて困難であろう。先の Middaugh らの文献で紹介される、「変化は政治を通して起こらないと気づいた。だったら、そんなことのために時間を無駄にする理由などあるか？」(Middaugh & Kahne 2008, p. 179) という生徒の語りも、その象徴である。反対に、彼らは種々の文脈や環境を通して、「個人として責任ある市民」像や「参加する市民」像を内面化しやすいといえる。すなわち、既存の社会構造や支配的価値観に対する異議申し立てへの視野が狭められ、代わりにそれらの受容と維持が内面化されていくのである。

表2 公立学校における制服・服装指定、警備の厳重性の比較⁽¹⁰⁾

| | | 制服指定 有 | 服装指定 有 | 金属探知機による 抜き打ち検査 | 警官／警備員の 配置 ⁽¹¹⁾ |
|--------------------|---------------|-----------|-----------|--------------------|-------------------------------|
| 地域 | 都市 (city) | 39.9% | 56.5% | 8.3% | 50.9% |
| | 近郊 (suburban) | 16.1% | 48.0% | 3.8% | 45.4% |
| | 町 (town) | 12.1% | 45.9% | 5.1% | 39.0% |
| | 地方 (rural) | 8.6% | 45.6% | 3.4% | 35.2% |
| 無償／ 減額給食 の割合 | 0～25% | 6.5% | 37.8% | 1.9% | 39.2% |
| | 26～50% | 6.5% | 42.9% | 2.2% | 40.0% |
| | 51～75% | 15.8% | 50.4% | 5.3% | 42.3% |
| | 76～100% | 46.6% | 64.3% | 9.5% | 49.8% |

4. 学校における隠れたカリキュラム

続いて、貧困地域の学校が、いかなる隠れたカリキュラムを形成し、どのような「市民」像を内面化する傾向にあるのか、検討したい。

表2は、教育省の教育統計局と司法省の司法統計局の調査結果 (Roberts et al. 2014) から、制服・服装指定や警備の厳重性に関するデータを抜粋したものである。これらのデータは、都市部の学校や貧困層の多い学校ほど、規範が強まりやすい傾向を示している。例えば Nolan (2011) は、ゼロ・トレランスのもと、低学力の都市部の学校を中心に警官が配置され、校内に「管理文化 (culture of control)」を形成してきたと分析する。

関連した傾向は、学校運営における生徒の意見や生徒参加の軽視という側面からも見出せる。例えば、高校の生徒会 (student council) の実態を調査した McFarland & Starmanns (2009) は、貧困層の生徒の多い公立高校では、そもそも生徒会を有する高校自体が少なく、またあったとしても、教員の管理が強い傾向にあることを明らかにしている。それゆえ McFarland らは、不利な境遇に置かれた子どもが、社会的に不公正に対し行動する市民性の獲得を阻まれていると危惧する。また Levinson (2012) も、自身が勤務していた貧困地域の中学校での事例を参照しながら、同様の問題を指摘する。その事例とは、生徒が校長に洗面所のリノベーションを提案しようとするも、何度も面会をキャンセル

された上、ようやく面会が実現しても全く聞く耳を持ってもらえなかったというものであった。Levinson は、こうした経験を生徒たちは拒否と落胆の経験として学びとっていくと分析する。

以上の知見から読み取れるのは、貧困地域の学校が、隠れたカリキュラムを通して、自由な議論や異議申し立てよりも規範の受容を学習させようとする傾向が強いということである。Westheimer らの分類を今一度借りるならば、そのような隠れたカリキュラムが育むのは、既存の社会構造や価値観に疑義を唱える「公正志向の市民」ではなく、善き徳性をもち、既存の社会構造や価値観を維持する「個人として責任ある市民」である。

こうした隠れたカリキュラムの意味について、以下の生徒の語り示唆的である。

僕たちは、こういう権利がある、これがある、あれがある、と信じるよう教わってきた。でも結局それは捻じ曲げることができてしまう。例えば、君にはこういった権利があるけれど、この物については権利はない、みたい。あるいは、それはできるけれど、ここではだめだからこうしなさい、といった具合だ。それは不公平だ。(中略) もし僕たちが団結して、何か抗議したり自分たちにかかわる改善を試みたりしたら、それは本来、挫かれるべきものではなくて奨励されるようなことだと思うのだけど。(中略) これでは、正しいことを

する気も失われる。(Godsay et al. 2012, p. 38)

この語りは、彼らが学校の明示的なカリキュラムで学んだことと、彼らが学校の中で実際に経験することとの「不整合」を示唆する。民主主義の理想を説く学校での明示的なカリキュラムは、「参加する市民」や「公正志向の市民」の形成も範疇に含みうるが、それは、「個人として責任ある市民」像を刷り込む隠れたカリキュラムと相反する。そして同時に、こうした隠れたカリキュラムは、不公正の変革への諦めという、地域や社会の日常的経験から学びとったメッセージを増幅し、強化していると考えられるのである(図1)。こうした構造を組み替えない限り、どれだけ明示的なカリキュラムを通して「民主主義」を教えようとも、彼らが自身を取り巻く状況の変革に希望を見出すことは困難であろう。

5. 考察

ここまで、Westheimer & Kahne (2004) の枠組みを補助線に、貧困地域の諸環境が子どもにいかなる「市民」像を内面化するのか分析してきた。学校の隠れたカリキュラムと地域や社会での子どもの日常的経験は、学校の明示的なカリキュラムで謳われるアメリカ民主主義社会

の理想との不整合を形成しながら、既存の社会構造や価値観を受容し維持する「市民」像を子どもに内面化していた。すなわち彼らは、自らの置かれた境遇の変革への諦観というメッセージを深く刷り込まれていたといえる。

学校における隠れたカリキュラムが、既存の社会秩序に適合的な行動様式や規範を伝達し、異議申し立てを封じ込めるよう作用しやすいことは、既に多くの研究で指摘されてきた²⁰⁾。しかし本稿で見出された重要な点は、貧困地域では、種々の環境や文脈との関係の中で、このような隠れたカリキュラムがきわめて強化されやすいという点である。このような隠れたカリキュラムや種々の環境をめぐる階層的な差異は、社会的不公正の変革をいっそう難しくする。Middaugh & Kahne (2008) が分析するように、比較的余裕のある子どもは、社会変革への無力感を抱くことは少ないが、その必要性は感じにくい。他方で、困難を抱える子どもは、社会変革への必要性は感じやすいものの、その実現に対する無力感を抱きやすい。こうした構造は、社会的不公正を維持・再生産する方向に作用すると考えられるのである。

以上の議論を踏まえると、貧困層やマイノリティの子どもの市民性形成にかかわっては、次の二点が重要だと考えられる。第一に、彼らの

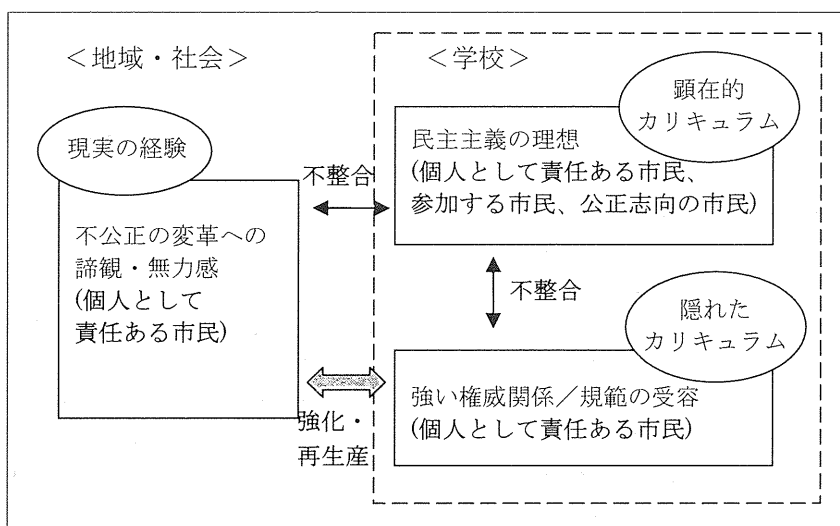


図1 貧困地域の子どもの内面化される「市民」像をめぐる関係構造

置かれた民主主義からの疎外状況は、冒頭で見たような諸々の参加からの排除という、形式的排除・不平等の問題にとどまらず、彼らを取り巻く不公正への変革を阻む、不公正の維持・再生産という問題である。したがって、彼らに必要なのは、「個人として責任ある市民」「参加する市民」の育成を通じた、(既存の)社会への包摂にとどまらない。自身の参加を通じて既存の社会の不公正を変革できるという「公正志向の市民」としての感覚や力を育むことが目指される必要がある。第二に、そのためには、明示的なカリキュラムや教育実践の探究で完結させず、隠れたカリキュラムの変革、さらには地域や社会における諸環境の影響まで視野に入れる必要がある。これは決して容易ではないが、子どもの根深い無力感の克服には、そうした諸文脈の一体的な再構成が求められよう。以上の点を踏まえ、具体的にどのような取り組みが可能であるのかという点については、今後の課題とし、稿を改めて論じたい。

なお本稿では、アメリカの貧困地域の子どもを取り巻く状況を取り上げ、その問題構造に迫ったが、ここで見出された視点は、日本において社会経済的に困難な状況に置かれた子どもを捉える視点にも示唆を与えるだろう⁴⁹⁾。子どもの貧困をはじめ、子どもを取り巻く課題が深刻化中、日本における実態の詳細な解明も求められる。

注

(1) 本稿において、シティズンシップ教育とは、民主主義社会への参加に必要な知識・技能・意欲等を育む教育を意味するものとする。なおアメリカにおける civic education (公民教育/市民教育)、citizenship education (市民教育/市民性教育)は、論者および領域によってその意味に幅があり、訳も統一されていない。本稿では、比較的広く用いられる「シティズンシップ教育」の語を、先述の意味で用いる。

(2) 本稿において、貧困地域とは、都市部を中心に見られる、貧困層や人種的・民族的マイノリティの住民が多く住む地域を指すものとする。

(3) 隠れたカリキュラムの概念は多義的であるが(氏原 2009)、本稿ではさしあたって「教室や学校における様々な社会的関係や構造が、結果として子どもに内面化する価値・規範・態度・行動様式などの効果」と定義する。(この定義にあたっては、石戸 (1986)、天野・藤田・荻谷 (1994)、Giroux (1988=2014)などを参考にした。)なお石戸 (1986)は、潜在的カリキュラムを「マイクロレベル」(教師-生徒関係の中で伝達されるもの)、「ミドルレベル」(学校風土や伝統、教師集団のもつ雰囲気やイデオロギー、学校の物理的環境、学校と地域との関係を通じて伝達されるもの)、「マクロレベル」(学校体系の成層性やトラッキング等を通じて学校が社会的諸関係を再生産する機能を果たすことによって生徒のうちに形成されるもの)の3つに分類しているが、石戸の分類に依拠するならば、本稿における隠れたカリキュラムは、主に「ミドルレベル」および「マイクロレベル」のものと捉えられる。

(4) こうした子どもの置かれた状況は、複合的な要因や背景が複雑に絡み合って形成され、またその具体的文脈に応じて多様である。ゆえに本稿で示すことができるのは、あくまでその一般的傾向にとどまることには、留意されたい。

(5) これは、Westheimer らが、主要な理論や実践者の観念と照らし合わせながら提示したものである。むろんこの枠組みは網羅的なものでもないし、実際の実践では複数の市民像が同時に育まれる場合もあるというが、実践に内在する価値の差異を顕在化する意図で、このように整理されている。

(6) Westheimer & Kahne (2004) p. 240より。なお、本表の訳出にあたっては、若槻 (2014) p. 76を一部参照した。

(7) Berman (2010)も、人種差別や世代を越えた貧困の連鎖によって形作られる無力感や絶望感が受け継がれる中で、貧困層やマイノリティの子どもは、自身の生活やコミュニティの生活に変化をもたらすことができないと信じ込みやすいと指摘する。

(8) この点は、あらゆる生徒に一定程度共通して

見られると述べたが、異なる見方も可能である。例えば、Sanchez-Jankowski (2002) は、移民の人々は、アメリカ社会のメインストリームから構造的に排除されてきたため、政治的・経済的な権力を持ちにくく、参加の選択肢を限定的に捉える傾向があると指摘する。また、社会階層による社会関係資本の質的差異（例えば Bourdieu 1986 など）からも、経済的に低位に置かれた人々が、社会変革のための諸手段から実質的に排除されやすい可能性が示唆されるだろう。

- (9) 人種のマイノリティや貧困層の人々（子ども）が、他の人々に比べて、自分たちのコミュニティの支援や直接的な他者支援に、より熱心であるという調査結果も存在するのが、その証左である（例えば Sanchez-Jankowski 2002 など）。
- (10) Robers et al. (2014) pp. 154–155 をもとに筆者作成。対象は初等中等教育段階の学校。「警官／警備員の配置」のみ2009年度のデータ、他は全て2011年度のデータ。
- (11) 週1回もしくはそれ以上、フルタイムもしくはパートタイムの、専属の警備担当者 (security staff) が配置されている割合。
- (12) 例えば教育社会学においては、学校の社会化機能の一端として隠れたカリキュラムを捉え、こうした側面を論じてきたし（天野・藤田・苅谷 1994 ほか）、「学校教育の様々なメカニズムの内部でいかに支配や抑圧が生じているのかを解明」（Giroux 1998=2014, p. 35）するという関心のもと展開してきた批判的教育学でも、隠れたカリキュラムの機能や影響が探究されてきた（Giroux 1998=2014ほか）。
- (13) 例えば本田 (2014) は、日本の若者の間で、階層の高い者ほど「希望」は高いが「社会不満」は低く、階層の低い者ほど「社会不満」は高いが「希望」は低いというパラドクシカルな意識の連関構造を指摘し、こうした状況が若者の異議申し立てを沈黙させている要因の一部と捉えられると指摘する。これは先に見た、Middaugh & Kahne (2008) の分析とも符合する。

付記

本研究は、平成25–27年度日本学術振興会奨励研究「アメリカの学区におけるシティズンシップ教育のカリキュラムマネジメント」の一部成果報告である。

参考文献

- ・天野郁夫・藤田英典・苅谷剛彦 (1994) 『教育社会学』放送大学教育振興会。
- ・石戸教嗣 (1986) 「潜在的カリキュラム」日本教育社会学会 (編) 『新教育社会学辞典』東洋館出版社, p. 569.
- ・氏原陽子 (2009) 「隠れたカリキュラム概念の再考—ジェンダー研究の視点から—」『カリキュラム研究』第18号, pp. 17–30.
- ・古田雄一 (2015) 「アメリカの貧困地域における子どもの市民性形成をめぐる環境的課題—学校・地域におけるシティズンシップ教育の機会格差と隠れたカリキュラム—」『学校経営学論集』第3号, pp. 12–20.
- ・本田由紀 (2014) 『もじれる社会—戦後日本型循環モデルを超えて』筑摩書房。
- ・若槻健 (2014) 『未来を切り拓く市民性教育』関西大学出版部。
- ・Apple, M. W. (1979) *Ideology and Curriculum*. London: Routledge. = マイケル・W・アップル (著), 門倉正美・宮崎充保・植村高久 (訳) (1986) 『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部。
- ・Berman, S. (2010) “The Achievement Gap VS the Empowerment Gap”, Education Commission of the States.
- ・Biesta, G. J. J. (2011) *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam, NL: Sense Publishers. = ガート・ピースタ (著), 上野正道・藤井佳世・中村 (新井) 清二 (訳) (2014) 『民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房。
- ・Bourdieu, P. (1986) “The Forms of Capital”, in Richardson, J. G. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York,

- NY: Greenwood Press, pp. 241–258.
- Devine, J. (1996) *Maximum Security: The Culture of Violence in Inner-City Schools*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
 - Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S. & Gallay, L. S. (2007) “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.
 - Flanagan, C., Stoppa, T., Syvertsen, A. K. & Stout, M. (2010) “Schools and Social Trust”, in Sherrod, L. R., Torney-Purta, J. & Flanagan, C. A. (eds.) *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 307–329.
 - Gimpel, J. G., Lay, J. C. & Schuknecht, J. E. (2003) *Cultivating Democracy: Civic Environments and Political Socialization in America*. Washington, DC: The Brookings Institution.
 - Giroux, H. A. (1988) *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Santa Barbara, CA: Praeger. = ヘンリー・ジルー (著), 渡部竜也 (訳) (2014) 『変革的知識人としての教師—批判的教授法の学びに向けて』 春風社.
 - Godsay, S., Kawashima-Ginsberg, K., Kiesa, A. & Levine, P. (2012) *“That’s not Democracy.”: How Out-of-School Youth Engage in Civic Life & What Stands in Their Way*. The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement & The Charles F. Kettering Foundation.
 - Kahne, J. E. & Middaugh, E. (2009) “Democracy for Some: The Civic Opportunity Gap in High School”, in Youniss, J. & Levine, P. (eds.) *Engaging Young People in Civic Life*, Nashville, TN: Vanderbilt University Press, pp. 29–58.
 - Levinson, M. (2012) *No Citizen Left Behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - McFarland, D. & Starmanns, C. E. (2009) “Inside Student Government: The Variable Quality of High School Student Councils”, *Teachers College Record*, Vol. 111, No. 1, pp. 27–54.
 - Middaugh, E. & Kahne, J. (2008) “Civic Development in Context: The Influence of Local Contexts on High School Students’ Beliefs about Civic Engagement”, in Bixby, J. S. & Pace, J. L. (eds.) *Educating Democratic Citizens in Troubled Times: Qualitative Studies of Current Efforts*, Albany, NY: State University of New York Press, pp. 157–191.
 - Nolan, K. (2011) *Police in the Hallways: Discipline in an Urban High School*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
 - Robers, S., Kemp, J., Rathbun, A., Morgan, R. E. & Snyder, T. D. (2014) *Indicators of School Crime and Safety: 2013*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
 - Rubin, B. C. (2007) “‘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.
 - Rubin, B. C., Hayes, B. & Benson, K. (2009) “‘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.
 - Sanchez-Jankowski, M. (2002) “Minority Youth and Civic Engagement: The Impact of Group Relations”, *Applied Developmental Science*, Vol. 6, No. 4, pp. 237–245.
 - Verba, S., Schlozman, K. L. & Brady, H. E. (1995) *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Westheimer, J. & Kahne, J. (2004) “What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy”, *American Educational Research Journal*, Vol. 41, No. 2, pp. 237–269.

A Study of Low-income Youth's Image of "Citizen" in America: Focusing on the Influences of Their Daily Experiences and Hidden Curriculum of Schools

Yuichi FURUTA

The purpose of this paper is to clarify how low-income and minority youth in the United States shape their image of citizen/citizenship through their local/social context and hidden curriculum inside schools.

Their long experience of poverty and racial discrimination, as well as the hopelessness of having their voices heard by government, makes it difficult for them to develop into "justice-oriented citizens." They instead tend to learn to become "personally responsible citizens" or "participatory citizens." Schools reinforce this trend through hidden curriculums. Many urban schools implement a "culture of control," and also tend not to hear students' voices (by not making available student government, for instance). Thus, there is an apparent "disjuncture" between what young people learn through formal curriculum and what they learn through hidden curriculum, as well as what they experience outside the school.

In order to combat severe civic empowerment gaps, it is necessary to reshape the entire structure stated above, so that young people living in low-income neighborhoods develop into effective "justice-oriented citizens."