

# IEAの「市民性教育国際調査(ICCS 2009)」の概要と結果について

野崎志帆

**要約** 2009年にIEA（教育達成度評価国際学会）によって実施された市民性教育国際調査（ICCS 2009）の概要を報告し、近年、人権教育研究においても注目されている市民性教育が、国際的な文脈でどのように捉えられ、何が重視されているのかを紹介し、日本における人権教育にとっての活用可能性を検討する。

## はじめに

1990年代以降、各国の政府や民間団体、国際機関等によって活発に「市民性(citizen ship)」の概念や「市民性教育(citizenship education)」の再検討が行われ、カリキュラムへの導入や提言がされるようになった。共通の背景として、①国家の多民族化に伴うナショナル・アイデンティティの多様化によって、「市民」概念が揺らいできたこと、②個人の「私的自由」が拡大することによって、公共性が解体されることへの危機感が高まったこと、③冷戦が終結し、環境、貧困、人権、紛争、テロなど、国家を超える国際的な問題が顕著になったことで、ローカル、ナショナル、グローバルなレベルで、民主主義を支え行動する市民の育成への期待が高まっていること、などが挙げられる。市民性教育は、社会の変化に対応した「望ましい市民性」を形成する手段として注目されるに至ったのである。特に、UNESCOや欧州評議会などの国際的な文脈において活発に議論されている市民性教育の中心概念には、民主主義と並んで人権(教育)がおかれていることから、市民性教育は人権教育研究者からも注目されている。

そのようななか、教育達成度評価国際学会(IEA: the International Association for the

Evaluation of Educational Achievement) は、21世紀における民主主義と市民参加の文脈が変化するなかで、「若者がいかに21世紀の市民としての自分の役割を引き受ける備えができているか」を明らかにし、その課題に応じていくため、2008年から2009年にかけて「市民性教育国際調査」(ICCS 2009: International Civic and Citizenship Education Study 2009。以下、ICCS 2009調査)を実施した。ICCS 2009調査は、同様にIEAによって行われた1971年調査(9カ国参加)と、とりわけ1999年に実施された調査(28カ国参加。以下、CIVED1999調査)における研究<sup>(1)</sup>を基礎としながら、さらにその後のテロの脅威、移民の増大、政治体制としての民主主義を希求する国際的な潮流と同時に、社会経済的不平等による民主主義的政治機能への脅威、さまざまな目的をもつNGOの重要性の増大、社会の現代化、グローバル化などの世界情勢が、市民性教育への関心の増大と、市民性(citizenship)についての伝統的な見方に難題をもたらしてきたことを背景としている。またICCS2009調査は、これらのことが、権利、責任、アクセス、所属に関する概念や実践についての再考を次々に促し、民主主義と市民性が直面する難題をさらに複雑にしてきたという認識に立つ。2010年6月にICCS2009調査の第一次報告書が、

また同年11月には『ICCS 2009 国際報告書：38カ国の前期中等教育生徒の市民的知識・態度・関わり』（未翻訳）が発表されている<sup>(2)</sup>。

ICCS2009調査は広範囲にわたるため、国際報告書も300頁以上のボリュームがあるが、ここでは紙幅の都合もあり、その全てに触れることはできないことをあらかじめお断りしておきたい。本稿は、2010年11月に発表されたICCS 2009調査の国際報告書の記述に基づき、そのアウトラインを示すとともに調査結果の概要を報告し、近年、人権教育研究において注目されている市民性教育が国際的な文脈ではどのようにとらえられ、何が重視されているのかを紹介するに留めたい。また本稿が、このような市民性教育調査が日本における人権教育にとっても活用可能なかどうか、その議論の端緒となれば幸いである。

## 1 調査の概要

ICCS2009調査は、生徒の市民的知識・態度・行為に関するデータを分析し、これらと家族、教室・教師・学校、より広いコミュニティを含むいくつかの背景的特徴との関連を探ると同時に、その結果の国際比較を行っている。また、アジア・ヨーロッパ・ラテンアメリカの三つの地域基準尺度が用いられ、それぞれの地域で独自の関心となっている市民性教育の課題に焦点を当てた地域別の報告書がまとめられている。また、収集された元データは国際データベースとして公開され、参加国ごとの分析はもちろんのこと、利用者の関心によって独自の分析を行えるようになっている。

調査参加国は、オーストリア、ベルギー、ブルガリア、チリ、台湾、コロンビア、キプロス、チェコ、デンマーク、ドミニカ、イングランド、エストニア、フィンランド、ギリシャ、グアテ

マラ、香港、インドネシア、アイルランド、イタリア、韓国、ラトビア、リヒテンシュタイン、リトアニア、ルクセンブルグ、マルタ、メキシコ、オランダ、ニュージーランド、ノルウェー、パラグアイ、ポーランド、ロシア、スロバキア、スロベニア、スペイン、スウェーデン、スイス、タイの38カ国(アジア：5カ国、オーストラレーシア：1カ国、ヨーロッパ：26カ国、ラテンアメリカ：6カ国)におよぶ。5,300校以上の学校の8年生(あるいは、それに相当する学年。調査時点でおおよそ14歳)に在籍している140,000人以上の生徒を対象とし、また62,000人以上の教師、校長、そして各国の調査拠点から集められた教授、学級経営の実践、そして学校の統治や風土を含む、生徒が市民性教育<sup>(3)</sup>を学ぶ文脈についてのデータで補強されている<sup>(4)</sup>。調査は、オーストラリア教育調査評議会(ACER)、イギリスの国立教育調査協会(NFER)、イタリアのローマ大学教育実験研究所(LPS)の三つの協力機関のコンソーシアムによって指揮され、IEAおよび参加国、UNESCO教育部門、欧州委員会教育文化省、市民コンピテンシー評価開発地域システムによるアメリカ開発銀行などが出資している。

今回のICCS 2009調査で設定された研究課題は次の六つである。

- ①生徒の市民的知識 (citizenship knowledge)には、国家間で、また国家内でどのような違いがあるか
- ②前回の1999年の国際調査以来、生徒の市民的知識にはどのような変化が生じたか
- ③若者の間の、公共的および政治的生活への関与についての関心の程度と傾向
- ④若者の、市民社会への脅威の影響について、また社会の将来の発展に与えるそれら脅威に対する反応についての見方
- ⑤市民性についての知識、市民性に対する態度

に關係する学校や教育システムの側面  
 ⑥市民性教育の生徒の知識と態度に関連する、  
 ジェンダー、社会経済的背景、言語背景といっ  
 た、生徒の個人的および社会的背景の側面

## 2 評価のフレームワーク（枠組み）と調査方法

ICCS 2009調査では、これら研究課題を實際にどのような手順で明らかにしようとしているのか。本調査の評価のフレームワーク（枠組み）は、大きくは次の二つからなる。

「市民性教育フレームワーク」：認知的テストや生徒の認識を問う質問紙調査によって、市民性に関する認知的領域、情動的・行為的領域を測定する。

「文脈的フレームワーク」：市民性教育フレームワークの結果に影響し、それらの相違を説明すると推測できる文脈的要因（生徒の知識、能力、資質、信念に影響を与えているより広いコミュニティ、学校、教室、家庭環境、個人的性格など）を調査する。

### 1 市民性教育フレームワーク

「市民性教育フレームワーク」は、次の三つの次元で構成される（表1参照）。

・内容の領域：市民性教育の主題（認知的領域

および情動的・行為的領域の両方に関わる）

・認知的領域：測定される知識・理解、思考プロセス

・情動的・行為的領域：測定される生徒の認識や行動のタイプ

内容の領域には、「市民社会とシステム」「市民の原則」「市民参加」「市民アイデンティティ」の四つの領域があり、それぞれの内容領域はさらに次のような側面とキー概念で構成されている。

「市民社会とシステム」

- i 市民（役割、権利、責任、機会）
- ii 国家制度（国民統治と立法の中心となる）
- iii 市民的制度（政府機関と市民を仲介する制度、社会における役割を市民が遂行できるよう仲介する制度）

「市民の原則」

- i 公正さ（すべての人々は公平で正しい扱いを受ける権利がある）
- ii 自由（信条、表現についての、恐怖からの、困窮からの）
- iii 社会的結束（所属の意識、つながり、一つの社会内の個人間およびコミュニティ間の共通のビジョン）

「市民の参加」

- i 意思決定（組織の統治と投票）

表1 市民性教育フレームワーク

	内容領域			
	市民社会とシステム	市民の原則	市民の参加	市民のアイデンティティ
認知的領域 知識 推論と分析				
情動的・行為的領域 価値の確信 態度 行為の意志 行為				

- ii 影響力(討議、デモ、提案、選択的購入)
- iii コミュニティ参加(ボランティア活動、組織への参加、情報の維持)

「市民のアイデンティティ」

- i 市民的自己イメージ(個人の、それぞれの市民コミュニティにおける場の経験)
- ii 市民的連帯(異なる市民コミュニティとのつながりや、それぞれのコミュニティ内で個人が担っている市民的役割の意識)

また、市民性教育フレームワークには二つの認知的領域がある。

「知識」: 生徒の市民的世界への理解を促し、より複雑な認知的作業に取り組む際に用いる、市民に関して学習される情報に関連する。

「推論と分析」: さまざまな概念に適用し、一連の文脈で適用可能なものの見方を統合することによって結論に至るための、市民に関する情報を使う方法に関連する。

さらに市民性教育フレームワークには、次の四つの情動的・行為的領域がある。

「価値の確信」: 民主主義や市民についての基本的な信条に関連し、より恒常的で、態度よりも深く根ざし広範囲のもの。

「態度」: 市民や市民権に関わる自己認知、社会における集団の権利と義務に対する態度、諸制度に対する態度を含む。

「行為の意志」: 将来の市民的行動についてもっている見込みに関係し、市民の抗議行動への参加や、期待される将来の成人としての政治参加や、期待される将来の市民活動への参加の備えを含む。

「行為」: 現在あるいは過去における、学校もしくははより広いコミュニティでの、市民に関連する活動への参加に関連する。

## 1) 認知的領域

認知的領域に関しては、生徒を対象とした80項目からなる認知テスト(「知識」25%、「推論と分析」75%)によって測定され、点数化されている。例えば、次のような質問項目(例)がある(選択回答式。※印のある選択肢が正答)。

### 質問項目例その(1)

#### ICCS知識尺度習熟レベル1

A(男性名)は学校の新しい靴を買いました。Aは彼の新しい靴が、工場で生産される際に小さい子どもを雇用し、彼らの労働に対してわずかな賃金しか支払っていない会社によって製造されたことを学びます。Aは自分の新しい靴を二度と履かないだろうと言います。

なぜAは自分の新しい靴を履くことを拒んだのでしょうか?

- 彼は、児童労働によって製造された靴は長持ちしないと考えた。
- 彼は、靴を作った会社への支持を表明したくなかった。 ※
- 彼は、靴を作った子どもを支援したくなかった。
- 彼は、自分が靴の実際の価値以上に金を払ったことに怒った。

### 質問項目例その(2)

#### ICCS知識尺度習熟レベル1

次のうち、世界人権宣言の主な目的はどれですか?

- 高度な教育を受けた人々の政治的権利を促進するため。
- 国家間の政治的対立を減らすため。
- すべての人々に同じ基本的権利を保障するため。 ※
- 新興国が安定するのを可能にするため。

### 質問項目例その(3)

#### ICCS知識尺度習熟レベル2

労働組合の主な目的は何ですか？ その主な目的は…

- 生産品の品質を高めるため。
- 工場の生産量を増やすため。
- 労働者のために、労働条件や賃金を改善するため。 ※
- より公正な税金システムを確立するため。

また、点数化された認知的領域には、「市民的知識」の習熟度に応じて次の三つのレベル(達成尺度)が設定されている。

#### ・レベル1 (395~478点)

市民性を支える基本原則や広い概念に接している点に特徴づけられる。市民(civic)および民間の(civil)機関の最も基本的な働きについての知識を示すことができる。より高いレベルとの違いは、市民および民間機関の働きに関して、関連づけを行う思考というよりも、生徒の知識は限定的で機械的な思考である点にある。例えばレベル1の生徒は、

- \* 報道の自由を、メディアによって公衆に提供される情報の正確さと結びつける。
- \* 政治的表現の自由の文脈で、自発的な投票を正当化する。
- \* 民主的な指導者たちは、かれらが影響力をもつ人々の要求に気づかなければならないことを理解している。
- \* 国連の世界人権宣言は、すべての人々への適用が意図されていることを認識している。
- \* 市民参加における伝達手段として、インターネットの価値を概括的に論じる。
- \* 倫理的消費行動の背後に、市民的動機が

あることを認識している。

#### ・レベル2 (479~562点)

主な市民的な制度、システム、概念について、いくらか具体的な知識と理解を典型的に表す。市民および民間の機関の相互のつながりや、それらの働き(それらの最も明らかな特徴を特定できるというだけでなく)によるプロセスとシステムを理解している。例えばレベル2の生徒は、

- \* 法的に定められた権威の独立性を、権威による意思決定における公的な信用の維持に関連づけられる。
- \* ローカルな文脈から、発展途上国にとってのグローバル化の経済的リスクを概括的に論じる。
- \* 選挙で投票する際に意思決定するうえで、知識ある市民がより望ましいと理解している。
- \* 投票の責任を、民主主義の代表性と関連づける。
- \* 議会/国会の主な役割を説明できる。
- \* 憲法の主な役割を定義できる。
- \* 環境保護の責任を個人に関連づけられる。

#### ・レベル3 (563点以上)

与えられた見解から、政策と行為(behaviors)の利点について評価的な判断を行い、立場または提案を正当化し、市民的システムと実践についての理解に基づいた結果を仮定づける。能動的な市民の実践を、目的を達成する一つ的手段として理解し、評価することができる。例えばレベル3の生徒は、

- \* 倫理的消費プログラムのありそうな戦略的ねらいが何かわかる。
- \* 社会に益する、開かれた議論とコミュニケーションによるしくみを提案する。

- \* 社会における広範囲の認知的な異文化間理解についての利点を提案する。
- \* 司法と立法の間の権限の分離を正当化する。
- \* 公正で平等な統治の原則を、政党に対する献金についての情報公開に関する法律に関連づける。
- \* 平等性と包摂性 (inclusiveness) に関して、政策を評価する。
- \* 自由市場経済と多国籍企業の所有権の主な特徴が何かわかる。

## 2) 情動的・行為的領域

一方、情動的・行為的領域については質問紙調査によって測定されている。そのなかでも、「価値の確信」「態度」は、下記に示すような内容を扱っている。

民主主義と市民性についての生徒の認識について：

—生徒は基本的な民主的価値観をどの程度支持しているか？

—生徒は、市民の公的自由を奪うような、社会における安全を脅かすもの（例：テロリズム）への反発をどの程度支持しているか？

—よき市民性が表す、異なるさまざまなタイプの行為の重要性を、生徒はどのように認知しているか？

社会における平等な権利についての生徒の認識について：

—生徒はジェンダーの平等をどの程度支持しているか？

—社会における全ての民族的または人種的集団の、平等な権利と機会を、生徒はどれくらい賛成しているか？

—生徒は移民の平等な権利と機会をどの程度支持しているか？

生徒の自分の国についての認識について：

—生徒は市民的制度への普通の信頼をどの程度表すか？

—社会における特定の組織や集団に対する生徒の信頼のレベルはどうか？

—生徒は、特定の政党への好みがあるか？

その政党をどれくらい支持しているか？

—生徒は自分が住んでいる国に対してどのような態度をもっているか？

生徒の宗教との接点について：

—どれくらいの生徒が、ある宗教に属しているか？ 彼らはどの程度宗教的な活動に積極的に参加しているか？

—生徒は宗教が社会に与える影響をどの程度支持しているか？

調査には、主にリッカート尺度（あるトピックに対する人々の態度や評価の度合いを示す尺度）からなる生徒アンケートを用い、「強く賛同／賛同／不賛同／強く不賛同」などの四件法や「はい／いいえ」の二件法を用いて測定している。例えば、次のような設問がある。

**Q16 通常授業で政治的・社会的問題について議論するとき、以下のことはどの程度ありますか。（よくある／ときどきある／ほとんどない／まったくない）**

・生徒は、先生に自由に異議申し立てすることができる。

・先生は、生徒を成長させてくれている。

・先生は、生徒が意見表明するよう促してくれる。

・生徒は、クラスで最近の政治的出来事についての議論を持ち出す。

・生徒は、少数意見でも意見表明する。

・先生は、異なった意見をもった人と議論できるように成長させてくれている。

- ・先生は、ある問題についてクラスで説明する際に、様々な側面についてふれてくれる。

Q24 社会には男女の役割について様々な見方があります。以下の主張に対して、あなたはどのように思いますか。(強く賛同/賛同/不賛同/強く不賛同)

- ・政治参加に関して男女は平等な機会をもつべきである。
- ・いかなることからについても男女は同等の権利をもつべきである。
- ・女性は政治から離れていなければならない。
- ・雇用があまりないとき、女性よりも男性のほうが雇用に関する多くの権利をもつべきである。
- ・同じ仕事の場合、男女は同賃金であるべきである。
- ・女性よりも男性のほうが、政治的指導者になる資質がある。

Q28 国に関する以下のような主張について、あなたはどのように思いますか。(強く賛同/賛同/不賛同/強く不賛同)

- ・私にとって、国旗は重要である。
- ・この国の政治はうまくいっている。
- ・私はこの国に大いに敬意を払っている。
- ・この国で私たちが成し遂げてきたことに、私たちは誇りをもつべきである。
- ・他の国よりもこの国にずっと住みたい。
- ・この国に住んでいることを誇りに思う。
- ・この国はその自然(環境)に大いに敬意を表している。
- ・概して、この国はどこの国よりも住みやすい。

また、情動的・行為的領域における「行為の意志」「行為」では「生徒の市民的関与」を扱っているが、これは一目瞭然の政治参加(投票など)の意を表すと同時に、より一般的な市民参加に関連する態度、行為、行動意志として定義されており、次のことを扱っている。

生徒の自己信頼(関心、内的な政治的効力感、市民的自己効力感)

政治的・社会的問題についての生徒のコミュニケーションへの関与(議論、情報の検索)  
学校外での市民活動への生徒の参加  
学校での市民活動への生徒の参加  
生徒の将来期待される政治参加

ここでの「政治的効力感(political efficacy)」とは、「政治的・社会的変革は可能であり、個々の市民はその変革をもたらす担い手になり得るという感覚」である。これは、政治を理解し政治的に行動する能力への個人の自信である「内的効力感」と、政治システムについての敏感さについての個人の信念を意味する「外的効力感」からなるという。CIVED 1999調査では、内的な政治的効力感の方が、市民的関与の尺度と正の相関があることがわかった。そこでICCS 2009調査では、内的な政治的効力感について、次の項目を「強く賛同/賛同/不賛同/強く不賛同」の四件法で測定している。

- 私は同年代のほとんどの人より政治についてよく知っている。
- 政治的な問題が議論されているとき、私はだいたい何か発言する。
- 私はほとんどの政治的な問題を容易に理解することができる。
- 私は耳を傾けるに値する政治的意見をもっている。
- 成人として、私はいずれ政治に参加することができる。

—私は、この国が直面している政治的な問題についてよく理解している。

また「市民的自己効力感 (citizenship self-efficacy)」は、ICCS 2009調査においてはより一般的な市民参加の具体的な作業をうまく遂行できる、という生徒の(自己申告の)自信を指す。これについては、次の項目を「とてもうまくできる/まあまあうまくできる/あまりうまくできない/全くうまくできない」の四件法を用いて測定している。

- 国家間の対立についての新聞記事を議論する。
- 論争中の政治的または社会的問題についてのあなたの見解を論ずる。
- 学校での選挙に立候補する。
- 学校における改革を達成するために生徒のグループを組織する。
- 論争中の問題についてのテレビ討論を理解する。
- 最近の問題についての自分の意見を、新聞社宛の手紙に書く。
- 社会的・政治的問題について、教室の前に出て話す。

また、「生徒の将来期待される政治参加」に関しては、選挙で投票したり、そのために候補者の情報を集めたりする「期待される選挙参加」と、候補者や政党を援助したり、あるいは政党に加わったり、労働組合に加わったり、地方選挙で立候補するなどのより能動的な参加を意味する「期待される能動的な政治参加」が設定されている。

## 2 文脈的フレームワーク

また、市民性教育の結果は、生徒のより広いコミュニティ(近隣の、地方の、国家の、超国

家の)、学校や教室(指導のされ方、経験されている学校文化、学校の概況)、家庭環境(家族背景や、学校外の社会的環境)、生徒個人の特徴(市民性教育に対する反応のあり方を形づく)に影響を受ける。そこでICCS 2009調査では、図1のような、市民性の学習をとりまく文脈を考慮に入れた「文脈的フレームワーク」によっても評価を行っている。

この文脈的フレームワークでは、各国の状況調査や、学校・教師・生徒それぞれを対象にした質問紙調査を通じて、さまざまなレベルにおける次のような「先行要因」と「過程要因」を捉えようとしている。

### 【先行要因】

国レベル：民主主義の歴史、教育システムの構造、市民性教育のための教員資格

地域レベル：都市化の度合い、市民学習のための資源など

学校・教室レベル：学校の特徴(学校文化、環境)、資源など

家庭環境レベル：両親の社会経済的地位、文化的・民族的背景(エスニシティ、家庭内の言語、出生国など)、政治的社会的問題への親の関心、家族構成など

生徒レベル：ジェンダー、年齢、期待される教育上の資格

### 【過程要因】

国レベル：意図的カリキュラム、市民性教育における最近の議論と改革の程度、市民性教育の評価と質の保証について

地域レベル：市民の関与を促進するような市民関連活動の傾向

学校・教室レベル：学校運営、学校風土、教師、親、生徒の参加、実施されているカリキュラム、教室の風土、教室での実践、市民性教育の評価と質の保証について



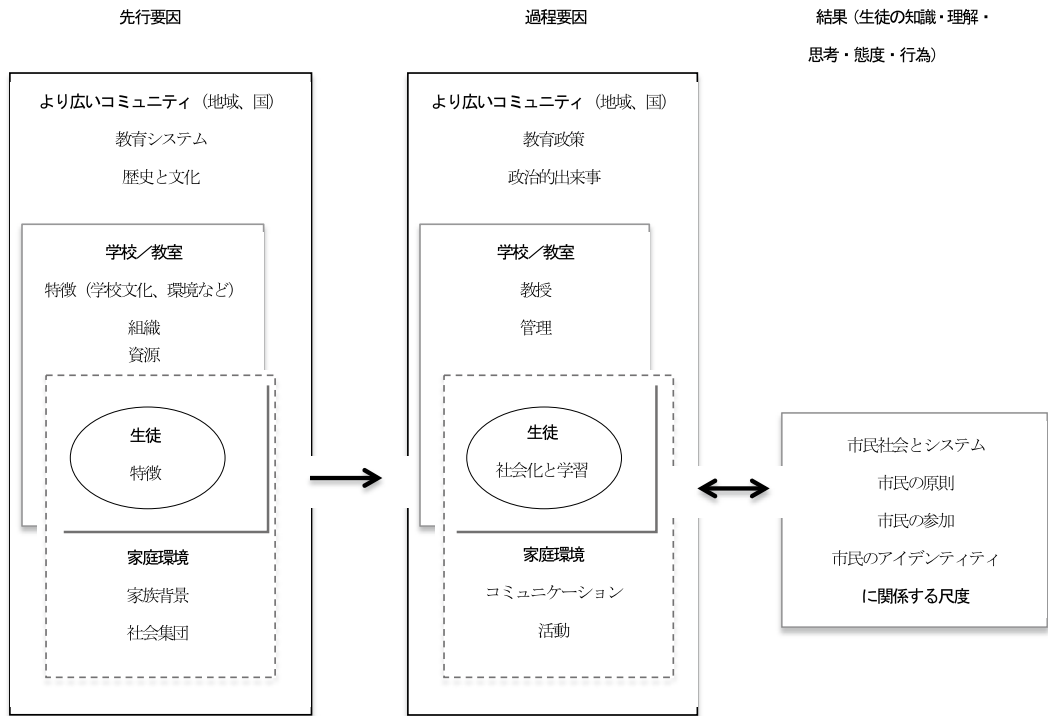


図1 文脈的フレームワーク

**家庭環境レベル：**親や仲間との政治的・社会的問題についての議論、メディアを通じての情報

**生徒レベル：**学習活動、実践されている取り組み、余暇活動、学校やコミュニティでの能動的な市民参加

結束、多様性、環境、コミュニケーション、地球社会といったことと同時に、人権のような概念についての知識と理解を範疇としている。教師と学校長のほとんどは、知識とスキルの発達を市民性教育の最も重要なねらいと見なしており、その備えとして「社会的、政治的、公民的制度についての知識を促進すること」「生徒の対立解決のスキルと能力を育てること」「市民の権利と責任についての知識を促進すること」「生徒の批判的および自立的思考を促すこと」を含んでいた。しかし、どの参加国においても、教師や学校長が重要なものとして最もよく引き合いに出す目標に「積極的参加の育成」は見られなかった。また、生徒が人権プロジェクトまたは社会的弱者を支援する活動に関与した、と報告した教師はほとんどいなかった。

### 3 調査結果

#### 1 市民性教育の提供のされ方

まず、参加国がどのように市民性教育を提供しているかを見ておくことにしたい。38参加国のうち20カ国は、それぞれのカリキュラムにおいて市民性教育に関する特定の科目を含んでいた。多くの国では、他の科目に関連する内容を統合したり、カリキュラム横断的のテーマとして市民性教育を提供している。また、市民性教育は広範囲のトピックをカバーしており、政治的の制度について、また社会およびコミュニティの

#### 2 生徒の「市民的知識」

表2<sup>(5)</sup>は、生徒を対象とした認知テストの各国の対象学年、年齢、認知テストの点数分布、

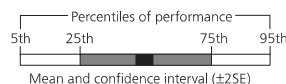
平均点（参加国全体平均より上位は▲、下位は▼）、HDI（人間開発指数）<sup>(6)</sup>を表している。平均点が高い国ほど、上位に位置している。

表3<sup>(7)</sup>は各国の各習熟度レベルの分布を表している。最も高い達成度を見せた四つの国（フィンランド、デンマーク、韓国、台湾）において

は、生徒の半分以上が市民的知識の習熟度がレベル3にあった。最も低い達成度を見せた四つの国（パラグアイ、グアテマラ、インドネシア、ドミニカ共和国）においては、生徒の70%以上がレベル1またはそれを下回った。全参加国を通して、平均して16%の生徒が習熟度レベル1

表2 市民的知識の各国平均点、学年、平均年齢、HDIとパーセンタイルグラフ

Country	Civic Knowledge										
	Years of schooling	Average age	200	300	400	500	600	700	800	Average scale score	HDI
Finland	8	14.7								576 (2.4) ▲	0.96
Denmark †	8	14.9								576 (3.6) ▲	0.96
Korea, Republic of <sup>1</sup>	8	14.7								565 (1.9) ▲	0.94
Chinese Taipei	8	14.2								559 (2.4) ▲	0.94
Sweden	8	14.8								537 (3.1) ▲	0.96
Poland	8	14.9								536 (4.7) ▲	0.88
Ireland	8	14.3								534 (4.6) ▲	0.97
Switzerland †	8	14.7								531 (3.8) ▲	0.96
Liechtenstein	8	14.8								531 (3.3) ▲	0.95
Italy	8	13.8								531 (3.3) ▲	0.95
Slovak Republic <sup>2</sup>	8	14.4								529 (4.5) ▲	0.88
Estonia	8	15.0								525 (4.5) ▲	0.88
England ‡	9	14.0								519 (4.4) ▲	0.95
New Zealand †	9	14.0								517 (5.0) ▲	0.95
Slovenia	8	13.7								516 (2.7) ▲	0.93
Norway †	8	13.7								515 (3.4) ▲	0.97
Belgium (Flemish) †	8	13.9								514 (4.7) ▲	0.95
Czech Republic †	8	14.4								510 (2.4) ▲	0.90
Russian Federation	8	14.7								506 (3.8)	0.82
Lithuania	8	14.7								505 (2.8)	0.87
Spain	8	14.1								505 (4.1)	0.96
Austria	8	14.4								503 (4.0)	0.96
Malta	9	13.9								490 (4.5) ▼	0.90
Chile	8	14.2								483 (3.5) ▼	0.88
Latvia	8	14.8								482 (4.0) ▼	0.87
Greece	8	13.7								476 (4.4) ▼	0.94
Luxembourg	8	14.6								473 (2.2) ▼	0.96
Bulgaria	8	14.7								466 (5.0) ▼	0.84
Colombia	8	14.4								462 (2.9) ▼	0.81
Cyprus	8	13.9								453 (2.4) ▼	0.91
Mexico	8	14.1								452 (2.8) ▼	0.85
Thailand †	8	14.4								452 (3.7) ▼	0.78
Guatemala <sup>1</sup>	8	15.5								435 (3.8) ▼	0.70
Indonesia	8	14.3								433 (3.4) ▼	0.73
Paraguay <sup>1</sup>	9	14.9								424 (3.4) ▼	0.76
Dominican Republic	8	14.8								380 (2.4) ▼	0.78
<b>Countries not meeting sampling requirements</b>											
Hong Kong SAR	8	14.3								554 (5.7)	0.94
Netherlands	8	14.3								494 (7.6)	0.96



▲ Achievement significantly higher than the ICCS average  
▼ Achievement significantly lower than the ICCS average

**Notes:**

- ( ) Standard errors appear in parentheses. Because results are rounded to the nearest whole number, some totals may appear inconsistent.
- † Met guidelines for sampling participation rates only after replacement schools were included.
- ‡ Nearly satisfied guidelines for sample participation only after replacement schools were included.
- <sup>1</sup> Country surveyed the same cohort of students but at the beginning of the next school year.
- <sup>2</sup> National Desired Population does not cover all of International Desired Population.

表3 各国の習熟度レベルごとのパーセンテージ

Country	Below Level 1	Level 1	Level 2	Level 3	
	(less than 395 score points)	(from 395 to 479 score points)	(from 479 to 563 score points)	(563 score points and more)	
Finland	2 (0.3)	10 (0.7)	30 (1.2)	58 (1.3)	
Denmark †	4 (0.5)	13 (0.8)	27 (1.1)	56 (1.6)	
Korea, Republic of <sup>1</sup>	3 (0.3)	12 (0.6)	32 (0.9)	54 (1.1)	
Chinese Taipei	5 (0.4)	15 (0.8)	29 (1.0)	50 (1.3)	
Liechtenstein	8 (1.4)	18 (1.9)	30 (2.4)	45 (2.0)	
Ireland	10 (1.1)	20 (1.4)	29 (1.2)	41 (1.8)	
Poland	9 (1.0)	19 (1.1)	31 (1.0)	41 (2.0)	
Sweden	8 (0.8)	21 (0.9)	32 (1.1)	40 (1.4)	
Italy	7 (0.7)	20 (1.0)	35 (1.0)	38 (1.5)	
Slovak Republic <sup>2</sup>	7 (0.9)	22 (1.4)	34 (1.4)	37 (2.2)	
Switzerland †	6 (0.8)	21 (1.5)	37 (1.3)	37 (1.8)	
Estonia	8 (1.1)	22 (1.3)	34 (1.4)	36 (2.1)	
New Zealand †	14 (1.2)	22 (1.5)	28 (1.4)	35 (2.1)	
England ‡	13 (1.2)	22 (0.9)	31 (1.2)	34 (1.6)	
Norway †	11 (0.9)	24 (1.1)	33 (1.1)	32 (1.3)	
Slovenia	9 (0.9)	25 (1.1)	36 (1.2)	30 (1.2)	
Belgium (Flemish) †	8 (1.2)	24 (1.7)	39 (1.6)	29 (2.1)	
Austria	15 (1.4)	25 (1.2)	32 (1.2)	29 (1.4)	
Czech Republic †	10 (0.7)	27 (1.0)	36 (1.1)	28 (1.1)	
Spain	11 (1.3)	26 (1.3)	37 (1.5)	26 (1.8)	
Russian Federation	10 (0.9)	29 (1.5)	36 (1.2)	26 (1.8)	
Lithuania	9 (0.8)	28 (1.2)	39 (1.2)	24 (1.3)	
Malta	17 (1.6)	26 (1.8)	33 (1.9)	24 (2.3)	
Greece	22 (1.7)	28 (1.3)	29 (1.1)	21 (1.4)	
Bulgaria	27 (1.8)	26 (1.5)	27 (1.6)	20 (1.9)	
Chile	16 (1.3)	33 (1.2)	32 (1.3)	19 (1.1)	
Luxembourg	22 (1.2)	30 (1.0)	29 (0.8)	19 (0.6)	
Latvia	15 (1.6)	33 (1.3)	35 (1.7)	16 (1.4)	
Cyprus	28 (1.0)	32 (1.0)	27 (1.0)	13 (0.9)	
Colombia	21 (1.3)	36 (1.0)	32 (1.1)	11 (0.8)	
Mexico	26 (1.3)	36 (1.1)	27 (1.0)	10 (0.8)	
Thailand †	25 (1.6)	38 (1.4)	29 (1.6)	8 (1.1)	
Paraguay <sup>1</sup>	38 (1.9)	35 (1.6)	20 (1.2)	7 (0.7)	
Guatemala <sup>1</sup>	30 (1.7)	42 (1.6)	22 (1.4)	5 (1.2)	
Indonesia	30 (1.9)	44 (1.5)	22 (1.3)	3 (0.7)	
Dominican Republic	61 (1.6)	31 (1.3)	7 (0.6)	1 (0.2)	
ICCS average	16 (0.2)	26 (0.2)	31 (0.2)	28 (0.2)	

Below Level 1
  Level 1  
 Level 2
  Level 3

Countries not meeting sampling requirements

Hong Kong SAR	7 (1.2)	14 (1.4)	30 (1.5)	50 (2.6)	
Netherlands	15 (2.7)	28 (2.4)	33 (2.3)	24 (3.0)	

Notes:

Countries ranked in descending order by percentages in Level 3.

( ) Standard errors appear in parentheses. Because results are rounded to the nearest whole number, some totals may appear inconsistent.

† Met guidelines for sampling participation rates only after replacement schools were included.

‡ Nearly satisfied guidelines for sample participation only after replacement schools were included.

<sup>1</sup> Country surveyed the same cohort of students but at the beginning of the next school year.

<sup>2</sup> National Desired Population does not cover all of International Desired Population.

を下回っており、26%の生徒が習熟度レベル 1 にあり、31%がレベル 2 に、そして28%がレベル 3 にあった。

また研究課題の一つに、「⑥市民性教育の生徒の知識と態度に関連する、ジェンダー、社会的背景、言語背景といった、生徒の個人的

および社会的背景の側面」があるが、生徒の市民的知識と生徒の社会的背景との関連については、次のようなことが見出せた。

ほとんどすべての参加国において、女子は男子よりも有意に高い市民的知識の得点を示し、平均差は22点だった。移民の背景をもたない生

徒は、移民の背景をもつ生徒よりも高い市民的知識の得点を記録し、その平均差は37点で、36カ国中21カ国で統計的に有意な影響を示した。しかしながら、社会経済的背景の影響が統計的に制御された際は、移民という背景の影響はより小さかった。移民の背景をもたない生徒ともつ生徒との市民的知識の平均差が大きい国は、デンマーク(67点差)、フィンランド(63点差)、メキシコ(62点差)であった。28カ国において、認知テストで用いられた言語以外の言語を家庭で話す生徒の市民的知識の平均スコアは、そうでない生徒の平均スコアよりも46点低かった。

### 3 生徒の「価値・信条と態度」「市民的関与」

生徒の価値の確信、態度、行為の意志、行為という四つの領域における、市民に関連する認識と行為について測定した結果は、以下の通りであった。

生徒のほとんどが、民主主義的な価値観を支持し、基本的民主的権利と同様、よき市民性(good citizenship)を支えたと考えられている、非常に多くの一般的に行われている社会運動に関する行為の重要性に賛成していた。また、多くの生徒が民族的もしくは人種的集団や移民の平等の権利を支持していた。CIVED1999調査の結果と同様、ICCS2009調査では、生徒の間に「ジェンダーの平等」についての強い支持が見られたが、この点については国によって異なった。CIVED1999調査のデータで以前示されたのと同様にICCS2009調査においても、すべての参加国において女子生徒は男子生徒よりもジェンダー平等に有意に支持的である。

市民的制度についての信頼度は、参加国間でばらつきがあり、もっとも典型的に信頼されていない制度は「政党」で、多くの国で生徒は特定の政党への選好をほとんど表さなかった。

また生徒は、概して自分の居住国に対して肯

定的な態度を持っていた。しかしながら、移民的背景をもつ生徒は、移民的背景をもたない生徒よりも、自分の居住する国について肯定的でない傾向があった。この傾向は、特に移民人口の割合が高いいくつかの国において認められている。

政治的・社会的問題についての生徒の関心は、外国の問題や国際的な政治に関するものよりも、国内の問題に関して強かった。具体的な市民関連活動を行う能力については、ICCS参加国の平均的な生徒は、社会的・政治的問題について教室の前で話をしたり、学校の改革を達成するために生徒のグループを組織するなど、一連の市民関連の作業において少なくともかなり良くできる自信がある、と答える傾向があった。ほとんどの参加国において、「政治的・社会的問題への関心」「内的な政治的効力感」「市民的自己効力感」は、市民的知識と正の相関があった。この結果は、より知識のある生徒には、関心と同様に自信の値が高い可能性があることを示した点で注目される。しかしいくつかの国では、市民的知識の平均点は低いが、関心・内的な政治的効力感・市民的自己効力感の平均点は高いという負の相関が示された。

生徒の社会的背景との関連で見ると、政治的・社会的問題への関心に関するジェンダー差は概して小さく、国家間で一貫性がなかった。またこれは、移民または社会経済的背景にもほとんど影響を受けていないが、政治的・社会的問題への親の関心(生徒の申告による)と関連があった。いかに家庭での相互作用が、生徒の関心を形成するかということがよくわかる一方で、ICCS2009調査データは、このつながりが社会経済的背景とは独立していることを示した。生徒の内的な政治的効力感、若干女子よりも男子の方が高かったが、市民的自己効力感におけるジェンダー差は小さかった。

より広いコミュニティ（学校外の）における能動的な市民参加は比較的まれで、学校における市民参加の方がかなりよく見られる傾向があり、これはより高い市民的知識や関心の得点と関連があった。生徒の大多数が、成人したら国政選挙で投票する意志があると述べたが、将来政党に加わりたいという生徒はほとんどいなかった。国政選挙で投票するという生徒の期待は、市民的知識と、政治的および社会的問題への関心の両方に明確に関連していた。

生徒のほとんどが、多様な情報源、とくにテレビから国内そして国際ニュースについての知識を定期的に取り入れていると報告した。しかし平均では、生徒の4分の1だけが週一回の頻度で友人と政治的および社会的問題について議論すると述べるに留まった。生徒の大多数が、合法的な抗議活動に関与したいとしたが、交通機関の封鎖や建物の占拠のような、違法な活動に関与することを考えている生徒はほとんどいなかった。

#### 4 市民性教育の成果に影響する要因

2 および3においても、「市民的知識」および「価値・信条と態度」「市民的関与」と生徒の社会的背景との関連について触れてきたが、本報告書では特に、「生徒の市民的知識」、生徒が成人してから「期待される選挙参加」、および「期待される能動的な政治参加」といった市民性教育の成果に影響する社会的要因を説明することが試みられている。その際、図1の生徒レベル要因、家庭環境レベル要因、および学校レベル要因に焦点が当てられ、以下の説明は、他の変数を統制した後に各要因がどの程度上記三つに影響を与えているかを示している。

##### 1) 市民的知識の達成に影響を与えるもの

生徒レベル要因および家庭環境レベル要因の

なかで、ジェンダー（女子）・認知テストで用いられた言語を家庭で話すこと・社会経済的背景が、多くの国において重要かつ一貫した（統計的に有意な）、正の予測因子であった。すべての参加国において、親の職業的地位は市民的知識に強い相関を示し、より高い地位の職業の親をもつ生徒は、より高い市民的知識の得点を得た。高い職業的地位の親をもつ生徒と、低い職業的地位の親を持つ生徒間の平均スコアの差は、72得点だった。親がより高い学歴で、家庭により多くの数の本がある生徒にも、同様の結果が見られた。親と議論することや、新聞やテレビから情報にアクセスすることなどの生徒のコミュニケーションに関する行為は、多くの国でさらに有意な市民的知識の正の予測因子（市民的知識に正の影響を与えるもの）として現れた。また生徒の市民的知識は、政治的および社会的問題に対する家庭の志向（これらの問題への親の関心と、これらについて親と議論する頻度）に影響を受けていた。これらの影響は、生徒の社会経済的背景を制御した後でさえ有意なままであった。

学校での学習の文脈に関連する要因のなかで、生徒の教育的な向上心が全ての国において重要な因子であることがわかった。また、政治的・社会的問題について教室で議論する際の開放性が認知されていることや、学校での投票経験の程度も、市民的知識に対して一貫した正の相関を示した。学校要因のなかで、これ以外に学校の社会経済的地位だけがほとんどの国で市民的知識に正の影響を与えていたが、学校の社会経済的性質を一旦統制すると、市民的知識と学校の変数の間には、他に何ら強い相関は見られなかった。学校レベルでは、学校の平均的な社会経済的地位が、市民的知識に影響する最も重要な特徴であった。多くの参加国で、比較的資源に恵まれ、社会問題の発生率が少ないと校

長が考えている地域コミュニティの学校に通う生徒は、より高い市民的知識スコアを示した。しかしこのような学校と、あまり恵まれていない、より問題が発生しがちなコミュニティの生徒集団との間のスコアの違いは、ほんの小さな緩やかなものだった。

## 2) 「期待される選挙参加」「期待される能動的な政治参加」に影響を与えるもの

将来の成人としての生活における、「期待される選挙参加」および「期待される能動的な政治参加」に関連する要因を分析するために、生徒の背景変数、過去および現在の参加、生徒の自己信頼、市民制度に対する態度、市民的知識による多変量回帰分析が用いられた。

高い市民的知識は「期待される選挙参加」と相関があった。多くの国で、生徒の関心、内的な政治的効力感、市民的関与の自信が、期待される選挙参加の正の因子であった。また、およそ3分の2の国で、学校での能動的な参加は、期待される選挙参加と相関が示された。政治的・社会的問題への親の関心の生徒の認知は、多くの国で高いレベルの期待される選挙参加と相関があった。しかし、社会経済的背景は一貫した影響を与えていなかった。多くの国で期待される選挙参加に対して、コミュニティ参加は有意な影響を示さないばかりか、むしろ負の相関があった。

「期待される能動的な政治参加」については、前回のCIVED1999調査に引き続き、家族背景や生徒の市民的知識とも相関がなかった。学校での能動的な参加も、明らかな影響は見られなかった。これらの結果は、学校での経験は基本的な政治的関与に正の影響を与えるが、伝統的な (conventional) 市民に関わる能動的な関与には影響を与えないことを示している。より広いコミュニティにおける過去の、もしくは現在

の参加は、半分以上の国で、期待される能動的参加の正の予測因子であった。生徒の自己信頼 (自信、自己効力感) は、期待される能動的な参加に強い相関を示した。市民の制度への信頼と、政党を選好することも、将来における選挙や、より能動的な形の政治参加への生徒の意志に正の相関の傾向があった。同様の相関は、政治的・社会的問題への関心にも見られた。期待される能動的な政治参加は、市民的知識、生徒の背景変数、学校における市民活動への参加よりも、生徒のコミュニティ参加の経験や、それまでに形成されてきた生徒の信念により強い影響を受けることを示している。また、他の要因を統制した後、ジェンダー (女子) と生徒の期待される能動的な政治参加の間には負の相関が示された。親の関心および社会経済的背景の両方とも、この変数に一貫した相関をもたなかった。

概して、学校での学習 (市民的知識、市民参加) に関する変数は、「期待される能動的な政治参加」よりも、「期待される選挙参加」に強い影響を与えていた。この結果は、学校で起こることが、市民参加の形式的な側面 (将来の選挙参加など) に影響することを示している。

## 5 国際比較から見えてきたこと

以上とりあげてきた生徒の認知的領域と情動的・行為的領域両方について、国際比較をしてみると、高い市民的知識スコアと高い情動的・行為的スコアの間には、全般的な一致は見られない。しかし、ラテンアメリカ、北ヨーロッパ、アジア各地域に見られるパターンは、それぞれの文化的志向性あるいは教育で何を重視するかの違いが示されている可能性がある。

例えば、ラテンアメリカの生徒は、平均してかなり低い市民的知識スコアだったが、ほとんどの情動的・行為的尺度では、比較的高い平均

得点を獲得していた。これらの生徒は、政治的・社会的問題への関心を表し、比較的強い自己効力感をもち、市民的な活動への参加の重要性を強調する傾向があった。また、自分の国への感謝を表し、成人として、合法的な抗議活動や選挙への参加を期待し、民族的／人種の集団や移民に対して肯定的な態度をもっていた。

北ヨーロッパの生徒は、市民的知識尺度で高い得点を獲得し、ジェンダーの権利について肯定的な態度をもち、自分の国の市民的制度の信頼について平均以上の得点をもつ傾向にあった。しかしながら、政治的・社会的問題への関心で低いレベルであると同時に、内的な政治的効力感・市民的自己効力感、抗議活動への将来の関与に関する期待について低いレベルを示す傾向があった。

またアジア地域では、国家間でいくつかの注目に値する違いが明らかとなった。平均して、インドネシアとタイの生徒は市民的知識尺度において低い得点であったが、いくつかの情動的な側面の測定、特に制度に対する態度、自己信頼、予期される参加においては高い得点を獲得した。台湾と韓国の生徒は、高いレベルの市民的知識をもつ傾向にあるが、制度への信頼や自分の国への肯定的態度については、比較的低いレベルとなる傾向があった。

市民的知識尺度で低い平均得点の国の生徒が、市民的関与に関わるいくつかの尺度で高い平均得点をとったという結果は、途上国では知識の面で点数は低いが、経済や政情が不安定であるからこそ、態度の面で意識が高くなっていると推測することも可能だろうが、この点についてはさらに今後追究すべき点となろう。

## おわりに

ICCS2009調査の内容は、ナショナルな（国

家的な）ものを含むものの、ローカル、リージョナル、グローバルなより広い民主主義の文脈を含んでおり、「公民≒国民」概念を基本においた、いわゆる日本の伝統的な「公民科」の内容とは異なったものになっている。これは、この調査全体のコーディネートに関わったのがヨーロッパの研究者であったことから、主にヨーロッパの社会状況を反映した結果といえよう。しかし、このような人権や民主主義を実現するための社会参加・政治参加に必要な知識・態度・行為をとらえる見方は、日本の人権教育にとっても参考になる点が多い。学力達成度調査としてよく知られるものに、読解力（読解リテラシー）、数学的リテラシー、科学的リテラシー、問題解決力などを測定するPISA調査があるが、ICCS2009調査で測定されているような民主主義的的市民性に関わる認知的側面や情動的・行為的側面は、より直接的に人権教育と関連が深い。

一方、このような市民性教育で目指されている知識・態度・スキルを要求することが、現実社会においては必ずしも普遍的に適用可能でないか、これらが平等に配分されていない（少なくとも学習コストが平等ではない）可能性も指摘されている<sup>(8)</sup>。実際、ICCS2009調査においては、親の職業的地位、学歴、家庭の本の冊数、情報アクセスの方法、政治的・社会的問題に対する家庭の志向など、家庭環境レベルの文化資本が子どもの「市民的知識」の習熟度レベルに影響を与え、逆に「市民的知識」が政治的・社会的問題への関心、政治的効力感、将来期待される選挙参加に影響を与えていた。しかし、市民的知識や市民参加に関わる「学校での学習」が「期待される選挙参加」に強く影響する一方で、「期待される能動的な政治参加」は家族背景や生徒の市民的知識とは相関がなく、「生徒のコミュニティ参加の経験」や生徒の自己信頼（自信、自己効力感）・市民的制度への信頼など、それ

までに形成されてきた生徒の信念に強く影響を受けるといった興味深い結果も見出せる。

このような市民性教育を、ヨーロッパ社会および中産階級の知識層に限定される教育と捉えて度外視する立場もあるかもしれない。しかし筆者は、これらの変数が具体的にどのような項目によって測定されているのか批判的な分析をしつつも、ICCS2009調査は、日本の文脈にとって必要なもの・不足している点は取り込み、これまでの同和教育が蓄積してきた、単なる「学校知」に留まらない実践を踏まえたとき、「平等をめざした市民性教育」として人権教育の知識・態度・スキルを再構築する手がかりとなるの

ではと考えている。同調査を日本においても何らかの形で実施し、その結果を国際的な文脈で示すことも非常に重要である。また、「政治的・社会的変革は可能であり、個々の市民はその変革をもたらす担い手になり得るといった感覚」を指す「政治的効力感」とは、人権教育がめざすセルフ・エスティーム（自尊感情）の一つの姿を表しているようにも思われる。このような政治的効力感をはじめ、人権を実現していくための力を習得させる教育実践とは果たしてどのようなものであるかを、子どもたちの社会的背景の影響とともに丹念に分析していくことが、日本の人権教育の今後の課題となろう。

#### 注

- (1)1999年のCivic Education Study(CIVED1999調査)は、学校ベースの学習と学校外での市民参加の機会に焦点を当て、①民主主義と市民性、②国家アイデンティティと国際関係、③社会的結束と多様性に焦点を当てている。この調査に関しては、日本の研究者チームが2007~2009年にかけて日本の中学生を対象に同様の調査を実施している。(科研費研究 基盤研究(B)『世界水準からみる日本の子どもの市民性に関する研究』研究代表：広島大学・棚橋健治)
- (2)Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
- (3)ICCS2009調査では、CIVED1999調査以来、この教育施策の領域において生じた概念・プロセス・実践の拡大を強調するために、civic and citizenship educationという用語を採用している。現在多くの国が、市民生活のフォーマルな機関やプロセス（選挙で投票するというような）についての知識と理解に焦点を当てるcivic educationよりも、civic and citizenship educationの語を使用、あるいは、civic educationをcitizenship educationの語に置き換えて使っているためだという。citizenship educationは、civic（市民）およびcivil（民

間：国家との繋がり含まない）の社会両方における知識、理解、参加や関与の機会に焦点を当てるより広い意味をもつ。また、市民が自分のコミュニティ(学校を含む)や社会とやりとりしながらこれらを形成するために用いられる広範囲の方法と関係する。本稿では便宜的に、原文のcivic and citizenship educationを「市民性教育」と表記している。

- (4)ICCS 2009調査の詳細については、[http://www.iea.nl/iccs\\_2009.html](http://www.iea.nl/iccs_2009.html)参照。
- (5)脚注(2)の報告書*ICCS 2009 International Report*, p.75, Table 3.10を引用。
- (6)HDI (the Human Development Index) とは、社会の豊かさや進歩を、経済指標にのみ注目してみるのではなく、「人間が自らの意思に基づいて自分の選択と機会の幅を拡大させる」ことを目的とする「人間開発」の度合いを測るために開発された指数で、0から1の間で算出される。「健康で長生きすること」「教育を得る機会」「一定水準の生活に必要な経済手段が確保できること」の側面を指数化するために、各国の出生時平均余命、成人識字率と総就学率、一人当たり国内総生産GDPの指標を用いる。
- (7)脚注(2)の報告書*ICCS 2009 International Report*, p.79, Table 3.12を引用。
- (8)蓮見二郎 (2008)「英国のシティズンシップ教育—経緯・現状・課題—」九州大学法学部政治研究室『政治研究』55号：63~92頁。