HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	地域への議会を通じたコミットメントが 高校生にもたらしたもの ： 「池田町高校生議会」実践の事例研究報告書
Author(s)	浅川, 和幸; 佐藤, 彩香
Description	平成31～33年度（令和5年度まで延長）日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究（C）（研究課題番号19K0246809）「人口減少時代における地方発参加型教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」研究成果報告書２
Issue Date	2023-04-05
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/90711
Type	report
File Information	01_asakawa_kaken_ikedacho.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

平成 31～33 年度（令和 5 年度まで延長）日本学術振興会科学研究費補助金
基盤研究（C）（研究課題番号　19K0246809）「人口減少時代における地方発参加型教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」研究成果報告書２

地域への議会を通じたコミットメントが高校生にもたらしたもの

――「池田町高校生議会」実践の事例研究報告書――

令和５年４月

研究代表者　　浅　川　和　幸
（北海道大学大学院教育学研究院特任教授）

平成 31～33 年度（令和 5 年度まで延長）日本学術振興会科学研究費補助金
基盤研究（C）（研究課題番号　19K0246809）「人口減少時代における地方発参加型教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」研究成果報告書２

地域への議会を通じたコミットメントが高校生にもたらしたもの

――「池田町高校生議会」実践の事例研究報告書――

令和５年４月

研究代表者　　浅　川　和　幸

（北海道大学大学院教育学研究院特任教授）

目次

序章　はじめに――研究の意図と方法（浅川和幸）　---------- 1
第１節　研究の時代背景とこれまでの研究の経緯　---------- 1
第２節　本研究における先行研究の検討と「高校生議会」実践の現状と推移　---------- 9
第１項　本研究における先行研究の検討　---------- 9
第２項　「高校生議会」実践の現状と推移　---------- 11

第１章　「池田町高校生議会」実践とはどのようなものか（浅川和幸）　---------- 23
第１節　「池田町高校生議会」の展開と創意　---------- 23
第２節　2021 年度「池田町高校生議会」の進行（準備・実施）　---------- 25

第２章　「高校生議会」体験の振り返りアンケートの分析（佐藤彩香）　---------- 30
第１節　振り返りアンケートの結果　---------- 30
第２節　「高校生議会」体験を貫くものは何か　---------- 46
第３節　議員としての立場を体験して生徒は何をつかんだのか　---------- 55

第３章　研究のまとめ（浅川和幸・佐藤彩香）　---------- 80

【資料】
別紙 1～3（都道府県と市町村の高校生議会実践インターネット調査の総表）
「振り返りアンケート」用紙
【参考文献一覧】

謝辞（浅川和幸、佐藤彩香）

この報告書の元になった調査は、基盤研究（C）（研究課題番号　19K0246809）「人口減少時代における地方発参加型教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」を用いて行った。

報告書の執筆は、研究代表者の浅川和幸（北海道大学特任教授）と佐藤彩香（北海道大学科目等履修生）が行った。

序章　はじめに――研究の意図と方法（浅川和幸）

第１節　研究の時代背景とこれまでの研究の経緯

本研究報告書は、北海道の十勝総合振興局管内に存する池田町において北海道立池田高等学校において行われている「池田町高校生議会」実践を対象とした研究の成果を報告するものである。この実践がどのようなものかについては第１章において詳しく説明を行う。

ところで本報告書は、平成 31～33 年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）（研究課題番号　19K0246809）「人口減少時代における地方発参加型教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」）を用いた調査がもとになっている。そして、令和５（2023）年度にこの報告書がこの補助金によって発行できていること自体が、この期間（2019～2021 年度）に生じた人類史上の大きな転機の産物であることを物語る。それは言うまでもなく人獣共通感染症がグローバルに波及したパンデミック＝「コロナ禍」である。本研究の期間は 2022 年度に引き続き、2023 年度も研究期間を延長することになった。

当初の 3 年間という研究期間が今年度で 5 年間に延長されたことは、研究の狙いをより一層鮮明にした。それは、この研究の時代理解であった日本の教育体制の 60 年ぶりの大変革（中等教育原理の再編）に加えて、日本社会そのものの存立に関する問題群を強く意識させるものであったからである。そして、それが中等教育を受ける生徒にとってもたらす意味をより根底的に考え、今後どのような教育実践が重要となるのかを考えることになった。研究課題として掲げた「地域発参加方教育実践」の意義の彫琢である。これは本科学研究費補助金を用いた前報告書（「大樹中学校調査報告書　「地域学習」・キャリア教育の取り組みと中学生の地域アイデンティティ」）の成果を、今度は別の地域の別の参加の在り方に転換し、進めるためのものである。本報告書はその一部である。

研究目的（「地域発参加方教育実践」）を理解していただくためには、それを構想するに至った時代状況を概略的に説明しておく必要がある。ここでは時代状況を、教育体制の転換とその基底に存する日本社会の歴史的な転換の 2 層に分けて説明する。

（１）教育の歴史的転換

基底に存する日本社会の歴史的な転換とは、2000 年代中盤以降、日本社会はそれまでの「日本型戦後社会システム」から「次のステージ」（「日本型後退国家」）に移行したことである。そして、日本社会の「後退」は、2020 年代初頭に至る箇所で明瞭になると同時に、加速し始めた。

まず、教育体制の転換をオーバーラップするが相対的に３つに区別して記述しておきたい。

第１に、受験競争を軸とした教育体制の惰性的な存続が様々の理由（大きくは受験という手段によって修学モチベーションを喚起し得なくなったことである）から不可能になり、60 年ぶりの教育体制の枠組みの改革として追求されるしかなくなったことである。学習の在り方、例えば「アクティブラーニング」であり、「主体的・対話的で深い学び」に焦点化されたのはそれを如実に表している。しかしながら、この「学習指導要領」の全面的な改訂を部分的に引き継いだ「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」

は、これに「個別最適な学び」を付加し、順序（重き）を換えた[1]。「協働的な学び」の追求が、「コロナ禍」を契機とした ICT を駆使した「個別最適な学び」によって上書きされている点で、「人口減少」時代における学校の存続（集合的な教育・学習の「場として学校」の解体も視野に入れた）が本格的な論点となってくるだろう。ちなみに、学校の統廃合において北海道は先進地である。

第２に、これまでの中等教育において無権利な「子ども」として遇していた生徒を、学校という場で、「将来の（一部は実際の）市民」として、どのように遇して教育をするのかという課題が重要になったことである。

まず、「18 歳選挙権」法や「18 歳成人」法の施行によって、高校生の一部を「成人」として遇する高校教育を実施しなければならい、そのためにこれまでの教育をどう変更するのかという問題群に対処しなければならなくなった。これまで、政治的な意味で高校生を「子ども化」していた「高等学校における政治的教養と政治的活動について」（1969 年 10 月 31 日初等中等教育局長通知）は廃止された。換わりに、高校における政治的教養教育の充実と政治的活動等に対する適切な生徒指導を実施するために「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について」（2015 年 10 月 29 日初等中等教育局長通知）が出された。これが、本報告で取り上げる「高校生議会」実践が始まる上で決定的に重要であることは言うまでもない。

次に、1994 年に批准しながらも言わば店晒しになっていた「子どもの権利条約」がようやく学校に影響を及ぼしうる「子ども基本法」として成立・施行されたこと（「子どもの意見表明権」や「社会活動への参加」の促進）がある。現代の生活常識からはかけ離れた学校常識が、社会の耳目を引くことになった「ブラック校則」廃止キャンペーン等もあった。これらを受けて「生徒指導提要」が大改訂された。学校の在り方に口を挟むことができなかった状況に、生徒との話し合いを媒介にして決定される道が拓かれた。法的な裏付けを持たない校長の裁量に委ねられた「校則」は、高校では当たり前に、中学校や小学校でも可能なものとして、児童・生徒の「よりよく学校で学び生活する権利」の問題として焦点化することになるのは時間の問題だろう[2]。

第３に、教員の極端な「多忙化」を背景として、採用も含めて「教員体制の維持」に限界が多方面で現れてきた。学校教育には、次々に「生煮え」の課題がトップダウンに持ち込まれる。そしてそれらにはアカウンタビリティー観点からの報告が求められるが、総括抜きに別の課題の提起に置き換えられ、きりがない。クラスあたり生徒の定員を定めるいわゆる「標準法」の見直しは遅々として進まない中で、授業準備[3]もままならない多忙は、学校組織を成り立たせるための「裏方的仕事」をする余裕を奪い、学校は「きしみ」の音を立てている。学校を変えるためには、「働き方改革」と両立する道を探らなければならない。第１の学校教育の改善も、第２の生徒指導の改善も、教員の仕事を増やすだけに結果す

---

[1] 中央教育審議会 2021 年 1 月 26 日。
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（2023 年 3 月 2 7 日確認）
[2] 内田良・山本宏樹［2022］参照。
[3] 2023 年 3 月 8 日の最高裁第２小法廷はいわゆる「埼玉超勤訴訟」において、公立教員の例えば授業準備に係わる残業にも超過勤務手当てがでないことを合法だと示した（「公立教員の残業代認めず 最高裁 上告を棄却」『毎日新聞』2023 年 3 月 11 日）。いわゆる超勤４業務に限り、超過勤務手当てが支払われ、それ以外の残業時間の業務は全て「教職調整額」に含まれることとなった。児童・生徒のために生活時間を削って、授業力を研鑽する教員の努力を国家が職務ではない＝勝手に行っている「ボランティアである」と公言したわけである。この判断は教員の努力への意志を挫くという点で大きな効力を発揮するだろう。

る試みであるなら、「やった振り」の偽装が蔓延する学校になることは火を見るより明らかである。教員の採用数が必要定員を切るほどの採用試験の不調は、教育政策の当然の帰結である。教職課程を履修する、あるいは履修を見限る学生は、教職を「コスパ」の悪い職業の典型であると評価している。これを学生の態度（特に勤労の）問題と考える道徳的な理解は、事の本質を取り違えている。

このように 60 年ぶりの教育体制の枠組みの「転換」は、日本教育の時代遅れを取り戻す試みであるという側面を持ちつつ、同時に様々な限界に突きあたっている。しかしこれらは、教育政策だけに特徴的な状況なのではない。日本社会が「次のステージ」が移行したことに根拠をもっている。

（2）日本社会の歴史的転換

日本社会の歴史的な転換と「別のステージ」の意味について、簡単に整理しておきたい。

最もマクロな構図は、日本社会は 1960 年からおよそ 30 年間続いた「軽武装・経済成長」（いわゆる「吉田ドクトリン」）を与件とした製造業を核とした「右肩上がり」の経済成長（「成長局面」）を「プラザ合意」以降の円高局面での交易条件の転換によって終え、15 年ほどの「停滞局面」を経て、2000 年代中盤以降「右肩下がり」の「後退局面」に移行したことである[4]。

これは、中央教育審議会答申（2021 年 3 月「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）」）が「非連続」な社会変化をもたらす原動力として強調する「Society5.0 時代」という理解とは全く異なる。同じ科学による見通しと言っても、粗雑な「技術が社会を決定する」という技術決定論にすぎない。「Society5.0」を不可避の前提とした未来予想は、他方で人類の活動そのものによってその「成果」が刻々と、しかも被害甚大な姿で生じている「地球温暖化」（しかも、様々な要因の深刻な対立によって、それに抗し得ない人類の現状）を全く無視していることと著しい対比をなしている[5]。

この「後退局面」の特徴を 5 点指摘しておきたい。

第 1 に、言うまでもなく「人口減少」である。日本の地域社会にとって「人口減少」は、もはや与件である。日本全体の人口減少は、2009 年（2008 年がピーク）から始まり、加速を続けている。しかしながら、「生産年齢人口」の減少は既に 1995 年から始まっていた。その意味で、現在の状況は、四半世紀前から予見済みであった（対処しなかった）点に注目する必要がある。そして、2022 年度の出生数は 80 万人を切り、人口減少の速度は 10 年後のレベルに急加速した。「地域消滅」は有無の問題ではなく、いつか（時期）の問題である。「人口減少」と人々の労働・生活の安全安心が両立する形を早急に確立しなければならない。特に、介護と未婚の問題すなわち、家族単位でなく社会が存続できる形を模

---

[4] 2023 年（現時点）ではこの理解は極端であるという誹りがあるかもしれない。しかし、「コロナ禍」が克服できないこと、第 3 次世界大戦を予感させる「新しい戦前」が始まったのではないかという疑義、温暖化を阻止する可能性の扉が閉じようとしていること（国連の「気候変動に関する政府間パネル(IPCC)」の第 6 次統合報告書）に直面する我々にとっても「薄々」、もう少し後世から見れば、2005 年～2020 年に生じたことを、この顕著な転換の助走となった「無策な時代」として語られることになるだろう。

[5] 「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」の「第 I 部　総論」を参照。「Society5.0 時代」は児童・生徒の学習や教員の資質・能力に関わる課題（一種の脅し）としてのみ考慮される。他の、例えば経済的な格差の下で、それが実現するか（できないか）というリアルな議論がされることはない。これこそが、この「答申」の世界観とも言うべきものである。このような偏狭な「未来」像が教育の課題を提示し、それに対応する努力が学校や教員に要請される。
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-2.pdf

索することが持続性の焦点となるだろう。

第２に、災害多発とそれに対応する社会の（特に、政府の）「レジリエンス」が非対称な状況が出現した。新自由主義的政策の下で、「レジリエンス」は発揮できないようになった。典型的には 2011 年の「東日本大震災」と「福島原子力発電所事故」をあげることができる。

前者は自然災害である。しかし、時期は不明であるが、生じること自体は予見でき、怠りない準備をしていた市町村もあった（いわゆる「釜石の奇蹟」）。しかし、ほとんどの自治体ではハードウェア（防潮堤）を盲信し被害を拡大させた。それ以上に、「復興」が進まないことが問題である。災害後 10 年以上経ってから、「復興計画」に「人口減少」が考慮されていなかったことも明らかになった。そのことは、どのように理解すれば良いのだろうか。しかしながら、「東京五輪」の開催理由としては消費した。

後者の「福島原子力発電所事故」は、某総理大臣の「アンダーコントロール」（という願望）状態どころか、「事故」そのものが現在進行中である。電源喪失を防ぐための防波堤の嵩上げの必要性について、当該電力会社内でも議論されていた。それにも関わらず、収益の観点から見送られたことに端的である。天災を人災で後押しさせた。さらに、「収束の目途」や「廃炉計画」が実現可能ではないことは「お約束」だろう。さらに穿った見方をするなら、人々が忘れるのを待っているかのように問題を先送りする。その上、「ウクライナ危機」を根拠に、原子炉の想定外の稼働延長や新型炉の建設を進めようとしている。この国において地震等の地殻変動を想定しないことは、どのように理解すれば良いのだろうか。全ては未来の人々にツケを負わせるつもりなのだろうか。

第３に、1990 年代中盤から進められた政治改革は、日本を「官邸主導」の強力な集権国家に衣替えさせた [6]。しかし、この内向きには強力な国家が、同時に（だからこそ）脆弱であるという極めて矛盾を含んだものとなった。

「官邸主導」の強力な集権国家は、同時に「新自由主義」による国家体制のスリム化を進めた。日本社会の「レジリエンス」や「エッセンシャル」に関わる「平時には無駄」と評価されるよう予備力を言わば「肉抜き」加工 [7]で削ぎ落とし、効率化＝脆弱化させた。人に関わる部門の困難は倍加した。「身を切る改革」は「コロナ禍」において老人の死者数を積み上げた。

この内向きの強力さは、教育現場にも遺憾なく発揮された。教育現場において教員の「ブラック労働」が当たり前になっていることは、常識となった。現在「コロナ禍」は一息ついているが、今後のウィルスの変異は予断を許さない。その時、医療・検査等の体制は、スムーズに再起動できるのだろうか。そのための平常時には「一見無駄」に思える予備力は、計画的に確保できているのだろうか。さらに、異常気象の問題もある。自然災害であっても、「レジリエンス」な体制を構築するのは、政治の仕事であ

---

[6] 1990 年代からの「政治改革」の到達点の理解については、待鳥聡史[2020]を参照した。待鳥は「政治改革」が当初の意図とは異なる形であった場合も含めて、首相官邸への権力集中に至ったと論じる。但し 1 点、例外がある。この例外は「地方分権改革」である。本報告が、基礎自治体に注目し、さらに二元代表制の「議会」に注目し、教育実践として「高校生議会」に注目する意味は、待鳥の示唆を自分なりに受け止めたものである。

[7] 「肉抜き加工」とは機械加工の用語で機能が損なわれない程度で軽量化するために、部品に穴をあけたり、細くしたりする加工のことである。働く人数は確保するが「非正規雇用」の教員でまかなうような意味での例えである。学校を例にとると、人員数は確保したが、非正規教員が担任をしているようなものである。定年退職した校長が、「再任用」で教頭職につく例など枚挙に暇がない。機械加工での軽量化が、人件費削減に置き換えられたと言ってよい。しかし 2020 年代に入ってからは、人員数の確保もままならない時代に突入した。

る。しかながらこの間、災害対応の担い手（地方公務員）は削減され（「身を切る改革」）、雇用も非正規化され、その結果国家の「レジリエンス」の能力は低下した。

すなわち、災害が多発するようになった。しかし、それが人為（問題があっても「否認する」、「データ」をまじめに収集しない、隠蔽したり、改竄したりする）によって放置・拡大し、国家として立ち向かう力を衰えさせた。昨今の裁判所の資料の廃棄等は、この国の宿痾なのだろうか。記憶を「失ったもの勝ち」、責任は「背負わないもの勝ち」。これを、子ども世代はどのように観察しているのだろうか。

第４に、現在の時代状況は、人口の絶対数の違いも含めて、世代的な立場性の違いを顕在化しつつあると考える。現在の困難を作り出したが「未来への責任」を負わず、ノスタルジーに興じる「大人たち」は、困難な時代を生きることになる「若者たち」を、これまで通じた「常識」で抑圧しているのではないだろうか[8]。

第１～３をどのように理解するのかについては、様々な見方がある。しかし筆者は、ひとつひとつが別々の事象で、その原因に対処することができないから生じたのではないと推察している。言わば国家として「老いて」、疲弊し、解決の意欲を持てないから生じたのではないかと推理する。今の社会を担う「大人たち」は、「未知の未来」に立ち向かう視野や勇気をもてない状況にあるのではないか。だからノスタルジー（オリンピックや万博、リニア新幹線等の巨大プロジェクト）に易々とからめ捕られる。ここには強力な政権を構成する人々の世代交代の停滞と、世襲身分化が大きな原因だと言われている。その意味でも、「ツケを払う」未来に向き合わざるを得ない若い世代をこそ、政治の世界に有能な形（知りたいと思い、影響力を及ぼしたいと願うことも含めた広い意味で）で招き入れる必要があると考えるものである。「子ども扱い」し、消費（SNS やゲームも含めて）に耽溺し、暇つぶしに興じてもらう猶予は、この国にはもうない。

第５に、時代の思考停止を打ち破る可能性も芽生えていると考えることができる。

「後退国家」を、「成熟国家」に転換する可能が拓けてきたと理解することもできる。人びとの生活の質（消費的に豊かであることが「即、幸福ではない」、便利なことが「即、良いわけではない」等々）が後退しなければ「問題なし」と判断することができる人々は、増えるだろうと推測する。その上で、その速度の緩／急や、レジリエンスの（人びとがそれと抗うことができる）体制の組織化に向けて、全体社会として計画的、あるいは戦略的に後退する方向に舵を切る必要はあるし、この努力は「自治体消滅」に抗う幾つもの基礎自治体で積み重ねてきている。本報告書で紹介する「高校生議会」実践の取り組みも、基礎自治体の、特に議会事務局の粘り強い努力を支えにして継続していることは、その証左である。

ところで、現在進められている教育改革の一部は、たまった「ツケ」を払う意味をもっている。しかし多くの問題も抱えている。だから、それが進行している事態を少しでも観察可能とし、意味のあることを生かし、プラスを強めることができるような研究を行いたいと私は考える。特に重視したいのは、若者（児童・生徒）が「未知の未来」を探究する（立ち向かう）勇気をもてように励まし、その過程において力を発揮できるように解放することである。若者を「子ども扱い」することで、奪ってきた力を返すことである。

---

[8] 戸谷洋志［2021］参照。ハンス・ヨナスの「未来への責任」の議論について詳述している。

（3）中等教育の原理の歴史的転換のために

もう少し本研究の課題（「人口減少時代における地方発参加型教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」）に話を近づけよう。そのためには、本研究がこれまでの我が国の中等教育の何を問題だと考えたのかという理解を、明らかにしておく必要がある。

大きな歴史理解は、1980 年代までの中等教育の枠組み（「競争体制」）が徐々に機能しなくなり、それ代わるものが模索されてきたが、手段的な利用に終始し、教育に内在的な枠組みに転換する必要が生じているという歴史的な理解を基礎にしている。以下に詳述する。

1960 年代からおよそ 1980 年代までの 30 年間、日本の中等教育を組織化する枠組みは「進路（受験）指導」であった。学校教育は全体として、「進路（受験）指導」を梃子に、進学（一時期は就職も含まれる）へのアスピレーション（aspiration＝熱望）を高め、必要に応じてクールダウン（冷却）していた [9]。生徒の学習意欲（学びに向かう意欲）は受験競争に勝利することを梃子にして調達した。学ぶことは受験の手段として位置づいた。だから、大学に入学した時点で学習意欲は「燃えつきている」。「進路（受験）指導」の方法として重要であったのは、日本で独自に「開花」した「偏差値」（利用）である。入学定員に入るための相対的な競争（勝利）が重要され、学習内容の修得が二義的な意味しか置かれない点の理解が重要である。

「進路（受験）指導」の対象は生徒である。しかし、学歴や学校歴の獲得競争の結果（将来の社会的地位の配分）は、保護者にとっても最重要であった [10]。露骨な言い方をすると、受験競争という枠組みによって日本の中等教育は成り立っていた。生徒の学習のモチベーションの調達は、競争によって行われ、教育に内在的なもの（何かができるようになること、興味関心を満たすこと）ではなかった。生徒に求められたのは、「競争に勝つこと以外のことは考えるな」（勉強に集中しろ）である。学習は手段化し、一種のゲーム化することになった。「学ぶこと」やその内容は、生徒の現実にとって縁遠いものとなるしかない。「根無し草」的な学習の在り方（本稿では「デラシネ」的学習と呼びたい）である。

そして入学試験は相対的な学力競争でしかない。他者より勝れば良い。そのため「自己責任の内面化」という点でも強力な影響力を発揮した。言わば「競争」が道徳化した。同時に、この道徳は「内面化できないもの」や、「競争に勝てないもの」を自業自得として切り捨てる慣性をもつ。この慣性（「自助」）は、現在の「イデオロギー」としても強力である。

しかし 1990 年代に入って教育環境は激変した。東西の冷戦体制は終了し、アメリカ合州国は、世界戦略上の日本の位置を変えた。同時に経済のグローバル化の進行は、それまで日本において合理的であった「企業を中心とした社会構成（いわゆる「企業社会」）」、すなわち「働く場所」と「学ぶ場所」の双方で、（男）親と子が共に競争した「競争社会」の環境を激変させた。1990 年代以降は、「受験競争」の範囲も縮小して行った。競争は時期としては早期化し、社会領域としては部分化した。そして親の経

---

[9] この用語からも判るように、「進路指導」は第２次世界大戦後にアメリカから単線型教育制度と同時に移植されたものである。当初は「職業指導」であったが、高校進学の一般化と共に「進路指導」に名称変更された。

[10] 日本において受験競争に形式的な平等性を求める力が強いのは、戦後社会において平等を求める運動（労働運動、「ジェンダー平等」を求める運動等）が終息させられた中で、それが「機会の平等」にすぎず経済格差の拡大により形骸化しているとしても、「残された唯一可能な方法」だったからである。そして、これが保護者や教員による「高校全入運動」の成果により、かち取ったもの（政府としては妥協したもの）であるからこそ、強く規範化された。

済階層の差が強く影響するようになった。教育市場における学力調達は費用次第である。学力を積みますこと（通塾）や、別トラック（回路）の選択（一貫校）の選択可能性により、進路に経済階層的な「身分化」が生じた。

学校は、「学びからの逃走」と呼ばれる時代、子どもたちにあっては「いじめ」や「不登校」が日常化した時代へと転換していった[11]。しかしながら、それから四半世紀過ぎても、さらに日本社会全体の人口減少や、それが地方で顕在化した「地方消滅」の時代がやってきて、「進路（受験）指導」に代替する中等教育の枠組みは見当たらない。しかし、国の教育政策は、この軸の変更可能性がないとしても、手段の開発において何も取り組まなかった訳ではない。

文部省・文科省は、まず「キャリア教育」（以下、カッコは省略）を模索した。1990 年代初頭からのことである。詳しい説明は拙稿に譲るが、競争による学習意欲の調達が困難になったという理解に基づいた試みである[12]。キャリア教育の教育原理は、「職業的な未来像」を生徒に仮想的に構築させることをフックにして、現在の学習意欲を賦活する試みである。「未来を起点」にして「今を見つめなおす」こと、それによって学習意欲を調達する。

次に、教育内容が生徒にとって生活と結びつかない（「距離化」と以下では呼ぶことにしよう）ことを、身近なものにする一連の試みである。学校外の、例えば地域社会の取り組みへの参画やリアルな対象を素材にする教育等のいわゆる「体験学習」がそのひとつである。さらに、学習の意味を科目の枠を取り外して考える取り組みである「総合的な学習の時間」もそのひとつである。そして、2000 年代も半ばを過ぎると、「人口減少」を背景に生徒の「地域アイデンティティ」を培うための教育（「ふるさと学習」）も教育実践に加わる。

教育原理として総括すると、競争による学習意欲の空洞化した時代を前提に、新たな方法で学習意欲を調達する試みがなされたと考えられる。方法にフォーカスし、生徒の「デラシネ」的学習を、対象と自己の「距離化」を縮める、「根をもつ」ことで克服する試みと考えることができる。ここに、（地域）共同的な関係を形成する試みも加わる。生徒の生活にとって、身近でリアルな地域を知ることで学習意欲を賦活する試みである。この点は、本研究課題（「人口減少時代における地方発参加型教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」）の狙いにもつながる。「キャリア教育」と「ふるさと学習」を見合わせた教育実践については前報告書で詳しく論じた。結論は、学習意欲の調達の手段としての「キャリア教育」＋「ふるさと学習」を、「人生探究」に拡張し、その一部に進路や場所の問題も含めてどのように生きるのか（人生の探究）を考えることを通して、何をどう学ぶかを考えてもらうしかない、というものであった。すなわち、目的と手段の関係は転倒されるしかない。進路やそれに必要な学力の調達という生徒の課題は、どのような人生を生きるのかという生徒の探究の一部を成すに過ぎない。

次に文科省が着手したのは、2010 年代から進められた教育課程そのものの改編（「アクティブラーニング」、「コンピテンス・ベースな学び」、「主体的で対話的な深い学び」等のキャッチフレーズをもつ）である。「学ぶ」こと自体が意欲を喚起することを狙いとする教育原理の模索であると考えられる。そして、改訂された学習指導要領でさらに具体化されたのが、「探究」という原理を学習の基底に据えた教育の試みである。教科としては、「探究」系の科目が設定され、高等学校においては「総合的な探究

---

[11] 教育政策的には「ゆとり教育」の時代である。同時に「ゆとり教育」によって生じた受験観点から見た教育内容の「減量」を教育産業が保護者の経済力の差に応じた形で補てんした時代でもある。
[12] 浅川和幸［2010］参照。

の時間」として具体化された[13]。筆者が教育原理として強調したいことは、考えることの「自分事化」である。『総合的な探究の時間　解説編』では、「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学び」と記述されている[14]。学習課題の「内在化」を進める。言い換えるなら「デラシネ」的学習の克服＝学習課題の「自分事」である。教科に格上げされた「保守回帰」の試みである「特別の教科　道徳」においてさえ、「考える道徳」、「議論する道徳」が謳われるほど「探究」原理は適用されることになった。

ところで、文科省の模索とは、全く別線で取り組まざるを得なくなったのが「主権者教育」である。「18 歳選挙権」（2015 年 6 月に公職選挙法等の一部を改正する法律が成立し、2016 年 6 月 19 日施行）や「18 歳成人」（2018 年 6 月に「民法の一部を改正する法律」が施行し、2022 年 4 月 1 日施行）に学校教育で取り組むことが必至になった。しかし、現在までのところ、消極的な扱いに止まる。政治教育の充実は、従来の生徒を「子ども扱い」することの転換を迫る。生徒を（18 歳の高校生は市民、それ未満であっても）市民として遇し、「未来の担い手」として鍛えるという発想に転換しなければならないが、そこまでは至っていない。多分、政府・文科省、教育委員会、学校（教員）に加えて保護者も、そして多くの生徒でさえも消極的であろう。総じて、「ラクな方が良い」という発想は、現代に根強い雰囲気でもある。「寝た子は起こすな」の大合唱が聴こえてくるようである。生徒が「主権者」になることを促す「主権者教育」はやりたくないのではないかという邪推を免れることは難しい。しかし、他方で前述したように日本社会の後退の速度は上がっている。「地域消滅」の危機に瀕する基礎自治体にとって、「寝た子」にも起きて一緒に地域の未来を考えてもらわなければならない。座して、「消滅」を待つわけには行かない。

ここまで日本の中等教育の枠組みと教育原理の模索の歴史と本研究の狙いを簡潔にまとめておく。

日本の中等教育の枠組みは、次のように理解できる。単線型教育制度の下で、学歴・学校歴競争での勝利を目的にし、学習は目的を達成する手段として位置づく。学習意欲は受験競争で勝利することから引き出す。日本社会が低成長から右肩下がりへ変化する中で、競争（勝利）は困難になり、手段としての学習に意味を感じることも難しくなった。そのため枠組みは維持したまま、学習意欲の調達を補充する試みの模索が続いた。この模索の試みのなかで最後に行き着いたのが、「学ぶ」こと自体から学習意欲を喚起するという教育にとって本道となる原理（すなわち探究）の利用である。言い換えるなら、競争（勝利）という目的のための手段として学習意欲を喚起するという中等教育の枠組みを維持したままで、学習意欲の空洞化を補充する方法の模索は、最終的に教育の本来の姿（「学ぶ」こと自体から学習意欲を喚起するという教育原理）に行き着いたのである。このような理解が可能であるなら、この目的・手段関係の前提となる中等教育の枠組みを転倒させる時期が目前に迫っていると考えることができる。

新しい中等教育の枠組みの構想は、社会的な情勢や（教育）政治的な情勢が関わるため、本報告の考察の域を越えるので別稿を期したい。しかし、新しい中等教育の原理の模索の方向については、研究課

---

[13] 「探究」系の科目は 7 科目ある。「古典探究」、「地理探究」、「日本史探究」、「世界史探究」、「理数探究」、「理数探究基礎」、そして「総合的な探究の時間」ある。そのうち必履修科目になっているのが「総合的な探究の時間」である。「総合的な探究の時間」についての詳しい検討や大学における教職課程での実践の考察は、浅川和幸［2020］を参照してほしい。

[14] 文部科学省［2018］8 頁。

題と関連するため、記しておこう。

手段としてのキャリア教育は人生「探究」に解放する。「体験学習」は「体験」の枠組みそのものへの「問」を含んだ「探究」に解放する。例えば、手段としての「ふるさと学習」は地域の「新たな在り方」を模索する探究へ解放する。すなわち、手段であることによって「デラシネ」化した学習に根を取り戻すこと、「問そのものを問う」探究活動に置き換える。このような教育原理を考える。「探究」が中核概念となるが、この概念そのものも「探究」される必要がある。

この教育原理の転換となる中等教育の枠組みに転換するためには、教育制度の大きな変革が必要である。しかし、そのための構想力やエネルギーが、現在の日本の教育政策や行政から出てくるかどうかは不透明である。しかしながら、様々な地域において、その存続を賭けた学校や自治体の取り組み（奮闘）は開始されている。本報告書では、このような数多く「地域発」の試みを取り上げる。

ところで、本報告書で対象とした「池田町高校生議会」実践は、町議会事務局の尽力によって始まり継続している。この尽力の理由について、当時の議会事務局長は私のインタビューにおいて、以下のように語っていた。この実践の未来に「未来の町議や町長が生まれてほしい」。取り組み（奮闘）の理由に、未来を賭けていることを強調しておきたい。

「高校生議会」実践は、「主権者教育」のひとつの形式である。そして、道立池田高等学校の場合は、公民科「政治・経済」の受講者が地方自治をリアルに学ぶという目的がある。この実践の場において、生徒たちがどのような経験を培ったのか。このことを、生徒調査から明らかにすること。このことを通して、どのような学習原理が働いているのかを考察することで、研究の狙いを達成する。「地方発参加型教育実践の比較研究」という方法論の実現のために、キャリア教育・「ふるさと学習」という形式の実践と比較するために、「池田町高校生議会」研究は位置付く。

第２節　本研究における先行研究の検討と「高校生議会」実践の現状と推移

第１項　本研究における先行研究の検討

前節で論じたように、「池田町高校生議会」実践は公民科「政治・経済」授業の一貫に、広い意味で「主権者教育」に位置付くことは言うまでもない。

諸外国の例も含めて、先行研究として参照する必要があるのは、「シティズンシップ教育」論である。しかしながら、ここで日本における先行研究批判を展開することは別稿に譲りたい。最低限「高校生議会」実践にフォーカスすることが重要であると考える理由について、触れておきたい。

第１に、日本の「主権者教育」が政治主導による「18 歳選挙権」付与の議論に先導される形で突如浮上したことへの対応として始まったために、「主権者教育」が選挙教育に矮小化される事態となったことである。

選挙管理委員会が主導する模擬選挙は数多くの学校で取り組まれた。総務省の「各地方公共団体等の主権者教育の取り組み状況」を見てもそのことはうかがえる [15]。そして同時に、総務省の「選挙管理委

[15] 総務省「各地方公共団体等の主権者教育の取り組み状況」（2022 年 12 月 8 日現在）参照。
https://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/sonota/shukenshakyoiku/torikumi.html（2023 年 3 月 23

員会による主権者教育等に関する調査報告書」見る限り、「出前授業を実施した選挙管理委員会の数」は、2016 年度にピークを迎え、その後は「コロナ禍」もあって下火となっている[16]。

選挙教育という方法論に囚われない「主権者教育」の方法論の開拓が進んでいることとその実例を紹介する必要があると考えたからである。

第２に、前節で検討したような中等教育原理の転換と「高校生議会」実践の検討は内在的に関わっていると考えたからである。

日本における「シティズンシップ教育」に関する議論は、小玉重夫氏を中心に進められていると考えている。氏も強調する B.クリックの「争点」中心の探究的な授業論の模索は、高校教育で行われているとは言い難い[17]。だから、「議会」という「政治的争点」が熟議される政治の制度的仕組みと「探究」との相同性に注目する必要があると考える。議会では、「正しい答え」の模索は行われるが、マギレがない「正さ」に到達することはまずない。様々な立場からの論争や妥協によって暫定的な「次善解」が合意されることに価値をおく議会は、「探究」の営みに非常に近い。

そして、新しい中等教育の原理に「探究」を据える際に重要となることを、何と言っても G.ビースタによる「シティズンシップ教育」の目的規定が明らかにしていると考える。ひとつ警句を掲げておく[18]。

「教育の課題というのは、既存の民主主義秩序へと社会化するのではなく、民主的に存在し行動する機会を創造することに焦点をあてることである。それは、わたしが民主的な教育の主体化の概念と呼ぶものであり、民主的な主体になることを志向するものである。」（下線は筆者）

しかしながら、欧米の「シティズンシップ教育」で見出されたこのような目的規定が現代の日本において何をすることなのかは、正直言って筆者にも分からない。「何となく」程度でしかない。「既存の民主主義秩序へと社会化する」は分かる。現在の政治制度や問題を教え、だから「選挙に行くべきだ」と締めくくるようなものであり、多くの「主権者教育」が精神において違いはあれ、陥ってしまうものであろう。「民主主義秩序」に正しい答えがあることが予め想定されているような教育である。

しかし、「校則」によって縛られた学校生活しか知らず、自由の領域が消費に存在する環境に生きる現代の生徒たちにとって、そもそも「民主的な主体になる」とはどのようなことなのだろうか。「民主主義秩序」とはどのような秩序のことだろうか。

筆者のように齢 60 歳を越えて社会運動の経験をもった人間にとってのこの警句の意味と、経済成長と共に社会運動が駆逐され（徐々に必要性が低減した）、そして「自己責任」を生きるしかないと臍を固めている生徒たちにとって、「民主主義」が何を意味するのかが同じであるわけがない。逆説的な言

日確認）

[16] 総務省「令和３年度　選挙管理委員会による主権者教育等に関する調査の概要」2022 年 12 月公表。https://www.soumu.go.jp/main_content/000849025.pdf（2023 年 3 月 23 日確認）

[17] 日本の教育学が立場の違いに関わらずもっていた「脱政治化」傾向を克服すること（「再政治化」の重要性）は、小玉と見解を同じくする。小玉重夫［2016］を参照した。「政治的なリテラシー」の構造において「争点を知ること」を核心に置く重要性については、B.クリック［2011］の「政治的リテラシーの樹形図」（201 頁）を参照した。政治的なリテラシーは知ることに目的があるのではない。政治的コミットメントの意欲を引き出す手段の位置にある。だからこそ、政治の素人（国民、「シティズンシップ教育」の場合は義務教育段階の生徒）が政治問題に関わることを可能とする「争点を知ること」を頂点に置く必要がある。

[18] G.ビースタ［2014］ⅳ頁参照。

い方をするなら、「主権者教育」の充実を目指す教育学者（筆者）にとって、生徒が「民主主義」という言葉をどう理解して、それが彼ら・彼女らの生活を善くする上でどのような意味を持つのかを知ること自体が、最も大きな「探究」のテーマである。

ビースタの言う「民主的に存在し行動する機会を創造する」の「機会」になり得るものとして、議会を考えてみたい。そこに「議員」として存在し行動する高校生は何を経験し、どのような言葉で語るのか、それが示唆することは何かを考える。

第２項　「高校生議会」実践の現状と推移

「池田町高校生議会」実践を検討する。しかしながら、その前に「高校生議会」実践とは何か、どれぐらいの広がりをもった試みなのだろうか。そのことを検討しなければならない。この点で不可欠な先行研究がある。住沢博紀氏の「新しい主権者教育を考える」という副題をもつ一連の論文群である[19]。

最初に発表したのが「立法機関としての自治体議会と高校生との「熟議型模擬議会」の可能性」論文である。この論文の実践検討の方向性については、基本的に同意する。また、幾つかの団体の「高校生議会」実践を調べ報告していることは非常に参考になる。先駆的論文である。しかしながら、この報告書は、住沢博紀氏の論文以降の「高校生議会」実践の広がりについて、幾つかの追加的な着眼点を追加するが、基本的には確認するに止める。そして、ひとつの「高校生議会」実践にフォーカスし、住沢博紀氏が「可能性」として、後続する研究に期待した役割、その中でも高校生が実践から何を見出したのかに集中することにしたい。

（1）総務省「各地方公共団体等の主権者教育の取り組み状況」による確認

「高校生議会」実践はどこで行われているのだろうか。これについては住沢博紀氏が参照した総務省の作成のデータベースがある（注 15 参照)。このデータベースは年度によってまとめが行われ、過去の実績（数字）が残されて行くものではない。そのため、数的な推移や個別の実践の有無が追跡できない。このことを承知で、住沢博紀氏がデータベースを参照した 2018 年 7 月 31 日現在と、2022 年 12 月 8 日現在を比較しておく。2022 年 12 月 8 日現在のデータベースで「模擬議会」を検索した結果が次頁の「**図表　序－１**」である。

数的には 3 団体増えている。異同は、「大附市」の「模擬議会」、「愛媛県（松山市)」の「えひめ選挙啓発 CARAVAN(NPO 法人　ネクストコネクション)」、「姶良市その他」の「模擬議会（若者議会)」がなくなった。そして、「青森選挙管理委員会」の「高校生模擬議会」、「羽後町教育委員会」の「模擬議会」（中学生から社会人を対象)、「綾部市その他」の「綾部市議会設立 70 周年記念行事～時代を担う高校生議会～」、「宇佐市その他」の「宇佐市高校生議会」が加わった。入れ代わりが激しいことが分かる。

このデータベースは重要である。しかしながら登録制であるため、自ら登録したもの（一部）しか分からない。それ以上に、このデータベースが知られていない可能性もあるだろう。それは、それぞれの基盤となる事業を伝える必要がある範囲に広報（「議会だより」や「市政だより」等）伝われば良いのであって、全国的なデータベースに登録する動機づけに乏しいからである。

---

[19] 住沢博紀［2018～2022］参照。

図表　序－１　総務省データベースにおける「高校生模擬議会」の実施状況

	団体（部署）	事業名	取り組み内容
1	青森県選挙管理委員会	高校生模擬議会	模擬議会
2	宮古市・その他	みやこ未来議会2021	模擬議会
3	羽後町教育委員会	模擬議会（中学生から社会人までを含む）	模擬議会
4	韮崎市その他	韮崎市高校生議会	模擬議会
5	綾部市その他	綾部市議会設立70周年記念事業～次代を担う高校生議会～	模擬議会
6	高知市教育委員会	こうち志議会	模擬議会
7	大分市その他	大分市高校生議会	模擬議会
8	宇佐市その他	宇佐市高校生議会	模擬議会

※1　3番以外の対象者は高校生（高専生含む）である。

※2　住沢[2018]24頁図表3の5団体よりも3団体増えている。しかし、住沢なら3は除外したかもしれない。その場合は2増である。

（２）文部科学省「主権者教育（政治的教養の教育）の状況」調査による確認

文部科学省が 2019 年度に単年度実施した「主権者教育（政治的教養の教育）実施状況調査」がある[20]。これを加工したものが、「**図表　序－２**」である。

図表　序－２　「主権者教育（政治的教養の教育）の実施状況」における議会関連実践の位置

	学校数	内訳(%)	推計
標本校数	1299	100.0	5993
実施（予定を含む）標本数	1242	95.6	5730
模擬選挙等の実践的な学習活動	587	45.2	2708
議会事務局と連携（予定）	40	3.1	185

※1　資料出所：文部科学省「主権者教育（政治的教養の教育）実施状況調査」（2019年度実施）

※2　推計は令和元年度「学校基本調査報告書」による高校（全日・定時）4887校、通信制高校（独立校）113校、中等教育学校54校、特別支援学校高等部（本校）939校の計5993校を基礎とした。

1229 校の標本調査である。また、「高校生議会」実践を直接カウントした数字はない。そのため、まず、実施学校数を概算するために当該年度の学校数を前提とした数字に変換した。次に、座学ではなく「実践的な学習活動」を行った事例を推計してみた。最後に、「高校生議会」実践は議会事務局との連携が重要であるため、連携先の数字を元に推計してみた。その結果が「図表　序－２」の数字となる。

ほとんどの高校において、「主権者教育」は実施されている。そのうち、「実践的な学習活動」を行った事例は半数未満であるが、推計を見ても小さな数字ではない。年度途中の調査であるために年度内に実施「(予定)」が入るが、「議会事務局と連携（予定)」は 3.1%と少ない。また「議会事務局と連携（予定)」とは言っても、議員との懇談会等も含まれるため、「高校生議会」実践はこの一部でしかない。試しに推計すると、母数が大きいために 185 事例となる。どこまで参考となる数字であるのかはかなり

[20] 文部科学省の「主権者教育（政治的教養の教育）に関する実施状況調査の結果について」に調査結果と概要が掲載されている。https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2020/mext_00171.html（2023 年 3 月 24 日確認）

怪しいが、文部科学省が把握を目指す「主権者教育」の存在がそのようなもの（消極的）であることに規定されている。

（3）基礎自治体議会「議長会」調査による確認

議会側に目を転じてみよう。「市」については「全国市議会議長会」が「市議会活動に関する実態調査結果」を各年度で公開している。高校生を対象とする「模擬議会」の開催市数を確かめられるのが2016～2020年度である[21]。これをまとめたのが「**図表　序－３**」である。

図表　序－３　「模擬議会」を開催した市数の推移

	子ども議会		模擬議会		市数計
	開催市数	内訳(%)	開催市数	内訳(%)	
2016年	180	22.1	29	3.6	814
2017年	194	23.8	30	3.7	814
2018年	198	24.3	31	3.8	815
2019年	183	22.5	30	3.7	815
2020年	59	7.2	21	2.6	815

※1　資料出所は全国市議会議長会の「市議会の活動に関する実態調査結果」各年度版である。

※　2016年以前は事例が掲げてあるだけで実施数が集計されていない。またこれらを集計したカテゴリは「子ども議会」「女性議会」「模擬議会」であった。

「議会」という点で共通する小・中学生対象の「子ども議会」も参考として載せた。これをみると、「コロナ禍」の影響が現れる2020年度を除くと、「子ども議会」は全ての市議会のおよそ４分の１で行われていることが分かる。しかし、高校生対象の「模擬議会」は4%に満たない。30市で実施されるに止まっている。

同様に、「町村」については「町村議会議長会」が「町村議会実態調査結果の概要」を公開している。高校生を対象とする「模擬議会」は「模擬議会（その他）」という括りになっており、その実態は分からないところがある。しかし貴重な資料である。これによって「高校生議会」実践の趨勢を確認してみよう。開催町村数を確かめられるのは2006～2021年度である[22]。これをまとめたのが次頁の「**図表　序－４**」である。

まず、「全国」の実施数とその変化を確かめる。「子ども議会」と「模擬議会（その他）」の区別は「市議会の活動に関する実態調査結果」と同様である。しかし、2017 年度からこの両者を合わせたもの（「模擬議会（生徒・学生）」）となった。この場合、中学生から大学生までを可能性として含むものであるだろう。そのため、数字の確度は低くなる。それをひとまず置いて、確認する。「子ども議会」は年度によって幅があるが、150前後の町村で実施されていると考えられる。他方で、「模擬議会（その

[21] 各年度版があるが最新は2022年4月に公開された「令和３年度版」である。そのため、2020年度実施までの数字となる。

[22] 「町村議会実態調査結果の概要」は、以下のURLを参照。バックナンバーで2006年度まで遡ることができる。
https://www.nactva.gr.jp/html/research/index.html(2023年3月24日確認)

他)」は一桁実施が少ない。10 町村での実施に止まる。

図表　序－４　「模擬議会」を開催した町村数の推移、全国と北海道の比較

	北海道			全国			北海道の内訳		
	子ども議会	模擬議会(その他)	町村数	子ども議会	模擬議会(その他)	町村数	子ども議会(%)	模擬議会(%)	町村数(%)
2006年	10	1	145	143	12	1041	7.0	8.3	13.9
2007年	12	3	145	131	10	1022	9.2	30.0	14.2
2008年	8	4	145	112	12	1004	7.1	33.3	14.4
2009年	6	4	145	119	13	992	5.0	30.8	14.6
2010年	9	3	144	122	9	941	7.4	33.3	15.3
2011年	6	3	144	109	9	932	5.5	33.3	15.5
2012年	9	4	144	116	11	932	7.8	36.4	15.5
2013年	12	4	144	132	12	930	9.1	33.3	15.5
2014年	15	6	144	155	13	928	9.7	46.2	15.5
2015年	13	4	144	150	11	928	8.7	36.4	15.5
2016年	13	5	144	163	14	928	8.0	35.7	15.5
カテゴリが変更	模擬議会(生徒学生)		町村数	模擬議会(生徒学生)		町村数	模擬議会(生徒学生)		町村数
2017年	20		144	187		927	10.7		15.5
2018年	16		144	185		927	8.6		15.5
2019年	18		144	203		926	8.9		15.6
2020年	19		144	209		926	9.1		15.6
2021年	13		144	113		926	11.5		15.6

※　資料出所は、町村議会議長会の「町村議会実態調査結果の概要」の各年度版である。

※1　2006～2016年までの模擬議会のカテゴリは「子ども議会」「女性議会」「その他」の3つであった。2017～2021年の模擬議会のカテゴリは「生徒学生」「女性」「その他」であった。ただし「その他」は2017年が全都道府県で10件、2018年が3件、2019年が2件、2020年・2021年が1件であった。

次に、北海道での実施数とその変化を確かめる。この意図は、「子ども議会」の実施数は全国より少ないが、「模擬議会（その他)」の実施数に違いがあることが検討の結果、判明したからである。その点を説明する前に、推移を確認する。「子ども議会」の実施数は、10 町村を少し超えるぐらいである。他方で、「模擬議会（その他)」の実施は 5 町村前後である。比較を行ったものが、右側の欄である。町村数を基準にとって「子ども議会」の実施数は、半分程度であろうか。これに比べて「模擬議会（その他)」は 2 倍を超える。この点に北海道の「高校生議会」実践の意味がうかがえる可能性がある。

この両「議会議長会調査」の比較をしておく。実施した期間とカテゴリーの違いがあるが概略を検討するという意味で強引なところもあるが計算してみた。次頁の「**図表　序－５**」である。

前述したように期間は「市議会議長会」調査に合わせ、カテゴリーは「模擬議会（生徒学生）と「子ども議会」＋「模擬議会（その他)」を強引に比較する作表である。

「コロナ禍」の影響が市と町村で異なる点が興味深いが、その理由は分からない。市の方が実施数で若干多いと思われるが、町村のそれも遜色がない。2 割を超える市町村で広い意味での「議会」実践が行われている。このことは、総務省作成のデータベースからでは分からない事実であり、「模擬選挙」とは異なる実践はある規模の広がりをもっていることが分かった。

図表　序－５　市と町村の比較

	子ども議会		模擬議会		模擬議会(生徒学生)		町村数計	子ども議会		模擬議会		子ども議会＋模擬議会		市数計
	開催町・村数	内訳(%)	開催町・村数	内訳(%)	開催町・村数	内訳(%)		開催市数	内訳(%)	開催市数	内訳(%)	開催市数	内訳(%)	
2016年	163	17.6	14	1.5			928	180	22.1	29	3.6	209	25.7	814
2017年					187	20.2	927	194	23.8	30	3.7	224	27.5	814
2018年					185	20.0	927	198	24.3	31	3.8	229	28.1	815
2019年					203	21.9	926	183	22.5	30	3.7	213	26.1	815
2020年					209	22.6	926	59	7.2	21	2.6	80	9.8	815
2021年					113	12.2	926	84	10.3	23	2.8	107	13.1	815

※　町・村議会議会長調査と市町村議会議会長調査と集計が異なる。そのため、市議会議長会調査の「子ども議会」と「模擬議会」を合わせた欄を作成し比較に供するものとした。

（4）インターネット調べによる「高校生議会」実践の確認１――地域分布

住沢博紀氏の実態調査には遥か及ばないが、「18 歳選挙権」や「18 歳成人」に関する方の施行によって市民として高校生を教育する責任は政府に負わされることになった。直接担当する部局は文部科学省である。しかし、「高校生議会」実践については基礎自治体で二元代表制を構成する議会も統計を充実させ、その存在を公的なものとして積極的に打ち出して行こうとする姿勢も、先の統計からうかがうことができる。そのため、実施自治体がその存在をインターネットで公開（アピール）する場合も多いのではないかと考えた。

この推測に基づき 2023 年 3 月に集中的にインターネットレベルで確認できる「高校生議会」の調査を行った。その結果は、報告書末尾の「別紙１　都道府県別高校生議会・高校生模擬議会等実施一覧」（意見交換会は除く）、「別紙２　市別高校生議会・高校生模擬議会等実施一覧」（同前）、「別紙３　町村別高校生議会・高校生模擬議会等実施一覧」（同前）を作成した。これに基づき、限定された範囲ではあるが「高校生議会」実践の実施状況を検討してみたい。この分析の問題点は、確認できるものをリストアップしただけなので、現在実施されているものだけが計上されているわけではないことである。それは「別紙」１～３を見ていただけば分かるように、１回のみの開催も少なくない。そのため、「別紙」を作成する過程で、また後述する住沢博紀氏研究からの示唆を受けた観点で、補足の図表を作成し分析を行った。

まず、実施自治体とその数（過去も含む）を明らかにしておきたい。次頁の図表「**序－６**」である。

この図表は、都道府県、市町村で実施しているものがあれば、その全体数が分かる形で作成したものである。そのため、都道府県・市町村のどのレベルでも「高校生議会」実践を行っていない 1 都 1 府 12 県が除かれて表記されている。

まず、実施数を見ておく。実施されているのは、1 府 13 県の 14 府県、51 市、24 町の合計 89 件である。「市議会議長会」調査が判明した 30 市程度という数は、だいたいカバーされていると思う。そして町村であるが、調べた限りでは町でしか実施されていなかった。村議会の最少議員定数は５人である。規模的な小ささが「高校生議会」実践を引き受ける母体としては小さいことが関わっている可能性があると考える。

次に、実施されている場所を確認しておく。

都道府県では、14（1 府 13 県）の実施に止まっていた。満遍なく散らばっている印象を受けるが、学校数の多寡とは関係がなさそうである。議会の意志や首長部局の意志に関わりがある。

市では、都道府県内の市数との関係で多寡を考えることができる。この図表内の市数 580 市で「高校生議会」実践が実施されているのは 51 市ある。20%を超える市で実施されているが岩手県、福井県、三重県、岡山県である。10%を超える市で実施されているのが栃木県、埼玉県、神奈川県、京都府、兵庫県、広島県、長崎県、宮崎県である。

図表　序－６　実施自治体別「高校生議会」実践の実施数

	都道府県	市			町		
		開催市数		全数	開催町数		全数
		度数	内訳(%)		度数	内訳(%)	
北海道	0	1	2.9	35	9	7.0	129
青森県	1	0	0.0	10	1	4.5	22
岩手県	0	3	21.4	14	2	13.3	15
山形県	0	0	0.0	13	1	5.3	19
茨城県	1	2	6.3	32	1	10.0	10
栃木県	0	2	14.3	14	1	9.1	11
群馬県	0	1	8.3	12	1	6.7	15
埼玉県	0	5	12.5	40	0	0.0	22
神奈川県	1	2	10.5	19	1	7.7	13
新潟県	0	1	5.0	20	0	0.0	6
富山県	1	0	0.0	10	0	0.0	4
石川県	0	1	9.1	11	0	0.0	8
福井県	1	2	22.2	9	0	0.0	8
山梨県	1	1	7.7	13	0	0.0	8
長野県	0	1	5.3	19	1	4.3	23
岐阜県	0	1	4.8	21	0	0.0	19
静岡県	0	2	8.7	23	3	25.0	12
愛知県	0	3	7.9	38	0	0.0	14
三重県	1	3	21.4	14	0	0.0	15
京都府	1	2	13.3	15	0	0.0	10
兵庫県	0	4	13.8	29	1	8.3	12
奈良県	1	0	0.0	12	0	0.0	15
鳥取県	1	0	0.0	4	1	7.1	14
岡山県	1	3	20.0	15	0	0.0	10
広島県	0	2	14.3	14	0	0.0	9
山口県	1	1	7.7	13	0	0.0	6
高知県	0	1	9.1	11	0	0.0	17
福岡県	0	2	6.9	29	0	0.0	29
長崎県	0	2	15.4	13	0	0.0	8
熊本県	1	0	0.0	14	1	4.3	23
大分県	0	2	14.3	14	0	0.0	3
鹿児島県	0	1	5.3	19	0	0.0	20
沖縄県	1	0	0.0	11	0	0.0	11
計	14	51	8.8	580	24	4.3	560

※「高校生議会」は、1都1府12県ではどのレベルでも行われていない。宮城県、秋田県、福島県、千葉県、東京都、滋賀県、大阪府、和歌山県、島根県、徳島県、香川県、愛媛県、佐賀県、宮崎県である。

町でも同様に、都道府県内での町数との関係で多寡を考えてみる。この図表内の町数 560 町で「高校生議会」実践が実施されているのは 24 町ある。市と町は数的には余り変わらないが、町での実施は約半数に止まる。20%を超える町で実施されているは静岡県のみである。10%を超える市で実施されているのは岩手県、茨城県の２つである。市と比較して、0%の町も多い。先ほど、「図表　序－４」で北海道での「高校生議会」実践の多さを指摘した。確かに、インタビューにおいても数的には全国最多の 9 町で実施されていることでその傾向は確認できるが、町数が 129 と他の都道府県に比して格段に多いことが影響していることがわかる。

市と町が共に比率が高いと考えられるのは岩手県だけであろう。

（５）インターネット調べによる「高校生議会」実践の確認２――開始年度と継続回数

住沢博紀氏の研究では「高校生議会」実践が「熟議型模擬議会」になりうるのかどうかに研究の焦点をおく。力点は「熟議」である。そのため、実施主体の違いはさほど重きは置かれない。そのため、愛知県新城市のまちづくり推進課主催の幅広い年齢層（16～29 歳）で構成される「若者議会」も視野に入る。この実践の先進性は論をまたない [23]。山形県遊佐町の社会教育係による「少年議会」の実践も同様である。

しかしながら、本報告書の関心は中等教育の改革のための教育原理の探索にある。特に中等教育が「シティズンシップ教育」をどのように射程に入れるのかに、特にこれまで「子ども扱い」されてきた高校生が、市民として（18 歳であれば当然）、あるいは「未来の市民」として（18 歳未満の場合）になりうるのかに研究関心をもつ。そして、現代日本における「地域消滅」に抗する基礎自治体の取り組みが「未来の市民」を育む機会として、G.ビースタの「シティズンシップ」の社会化ではなく、「シティズンシップ」の主体化に、そのための「民主的に存在し行動する機会を創造すること」に興味をもつ。そのため、高校生に、議会という主体に焦点をおく。

そのため、住沢博紀氏が考える「協働プロジェクトの発展レベル図式」（次頁「**図表　序－７**」）は重要であると考えるが、この研究で参考にするのは、開始年度と継続回数への注視、事業実施の主体、そして模擬議会が「模擬」を脱すること（ある種の練習ではなく、「オーセンティック」（真正）であるかどうか）である [24]。「別表」１～３をこの観点から分析する。

住沢博紀氏は「高校生への啓発活動」や「模擬投票」の価値は低いと考える。その点の評価は筆者も共有する。注目する「模擬議会」はレベル 3 であり、それ以上の教育委員会や地域団体との協働が重要だと考えていることが分かる。この点の評価は留保したい。それは、当の高校生の何が変わるのかに対する関心が強いからである。そして多数の主体が多方面から関わることが「発展レベル」として考えられるのかどうかは正直言って、よく分からない。そもそも「発展レベル」を想定できるのかも同様である。このような保留をするが、開始年度と継続回数や主体の区別の重要性について理解できるので、それを援用し、実施状況を確認して行く。

---

[23] 松下啓一・保積亮次編［2017］参照。これ以外にも多くの新城市の若者の自治体政治への参画を紹介した書籍は多い。

[24] 「オーセンティックな課題」の重要性については、ニューマン・F.M.［2017］を参照。

図表　序－７　住沢博紀氏の
「高校生への「主権者教育」と自治体議会との協働プロジェクトの発展レベル図式」

発展レベル	協働の内容	自治体行政	選挙管理委員会	自治体議会		高校		都道府県教育委員会	NPOなど地域団体
				議会	事務局	学校側	生徒側		
レベル6	議会と高校生の協働	○		○	○	○	○	○	○
レベル5	学生議会	△		○	○	△	○		△
レベル4	地域連携活動	○		△	△	○	○	△	○
レベル3	模擬議会	△		○	○	△	△		
レベル2	模擬投票	△	○	△	△	○	△		
レベル1	高校生への啓発活動	○	○	△	△	△	△	△	

※1　○は主催者あるはそれに準じる参画、△は協力者あるいは一部参加、(原文ママ)

※2　図表の出典は住沢博紀「高校生の主権者教育と自治体議会の役割(第1回) 議会や担当者が切り開いた先進例(その1) 岐阜県可児市議会と埼玉県越谷市議会」『自治体情報誌D-file別冊 実践自治』(2019年) 23頁。

まず、開始年度である。都道府県市町村で「高校生議会」実践はいつ開始されたのか。それをまとめたのが「**図表　序－８**」である。

図表　序－８　「高校生議会」実践の開始年度

	都道府県		市		町		計	
	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)
1999年度以前	0	0.0	0	0.0	1	4.2	1	1.1
2000～09年度	3	21.4	2	3.9	0	0.0	5	5.6
2010～14年度	3	21.4	5	9.8	3	12.5	11	12.4
2015～17年度	4	28.6	23	45.1	9	37.5	36	40.4
2018年度以降	3	21.4	21	41.2	10	41.7	34	38.2
不明	1	7.1	0	0.0	1	4.2	2	2.2
計	14	100.0	51	100.0	24	100.0	89	100.0

1999 年度以前のものがひとつある。そして、急に数を増すのが 2015 年～17 年度と 2018 年度以降である。各実施主体は、前者を「18 歳選挙権」の法改正に対応する取り組みとして自認し、後者を「18 歳成人」の法改正に対応する取り組みとして自認していた。

都道府県での開始は、この２つの法改正に対応するという側面は弱いようだ。それに比して、市と町はここに集中している。「高校生議会」実践は法改正に対応する取り組みとしての性格を持っていることがわかる。

次に、実施回数はどうなっているのだろうか。ひとつの図表にまとめると煩雑であるため、都道府県、市、町と区別して開始年度区別と開催回数を区別して図表を作成した。

次頁の「**図表　序－９**」は都道府県で実施された「高校生議会」の実施開始年度別継続回数である。

開始年度別で検討する。2000～09 年度に開始のものは少ない。3 議会だけである。長期のものもここに含まれ、日本青年会議所主催の「かながわハイスクール議会」は 2006 年度開始で 16 回の実施回数となっている。2007 年度開始の鳥取県の「高校生議会」は大学生対象の「学生議会」と隔年で後退する

開催回数となっており、「コロナ禍」に関連して中断もあるが、長期継続している。

図表　序－９　都道府県での実施開始年度別継続回数

開始年度区別	1回		2･3回		4･5回		6～9回		10回以上		計	
	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)
2000～09年度	0	0.0	1	33.3	0	0.0	1	33.3	1	33.3	3	100.0
2010～14年度	0	0.0	0	0.0	2	66.7	0	0.0	1	33.3	3	100.0
2015～17年度	0	0.0	0	0.0	1	25.0	3	75.0	0	0.0	4	100.0
2018年度以降	0	0.0	1	33.3	2	66.7	0	0.0	0	0.0	3	100.0
不明	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	100.0
計	0	0.0	2	14.3	5	35.7	5	35.7	2	14.3	14	100.0

2010～14 年度の議会も少ない。3 議会だけである。2012 年度開始の奈良県の「奈良県高校生会議」は 10 回の実施回数で、議会・県・教育委員会の三者が主催する議会であり、公開された資料も充実している。三重県と熊本県の「みえ高校生議会」と「熊本県高校生県議会」は、資料が不揃いの年度や実施が確認できないところも含んでいる。2015～17 年度の開始された「高校生議会」は 4 議会ある。青森県の「高校生模擬議会」は選挙管理委員会と明るい選挙推進協議会が主催する珍しいものである。富山県の「高校生とやま県議会」は教育委員会主催で名称は確認できるものの詳しい資料がない。福井県の「ふくい高校生議会」は「コロナ禍」による中断も含め、これからも継続されるのかは分からない。山口県の「やまぐち県議会」は議会と県が主催で、現在も継続し、都道府県が主催の中で唯一県議会議長が議長を務めるオーセンティックな議会を志したものである。2018 年度以降の議会は 3 議会あるが、山梨県の「高校生議会」は首長のイニシアティブが強いようである。京都府の「出前高校生議会」は各高校に議員が訪問し意見交換をするものであるらしく、名称（議会）がどこまで実現されているのかはわからない。岡山県の「岡山県高校生議会」は始まったばかりで「コロナ禍」の中断を挟む。

開始年度が不明なのが、茨城県の「いばらきハイスクール議会」である。青年会議所が母体であるが開始当初からの資料も年度が揃った形で確認できない。そのため、開催回数も不明である。

全体として、実施体制は堅牢なものが多い。議会・議会事務局体制が充実していること、また広域に渡っているため高校生の参加母体である高校数も多い。そのことが、継続回数の多さに影響している可能性がある。

「**図表　序－10**」は市で実施された「高校生議会」の実施開始年度別継続回数である。

図表　序－10　市での実施開始年度別継続回数

開始年度区別	1回		2･3回		4･5回		6～9回		10回以上		計	
	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)
2000～09年度	1	50.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	50.0	2	100.0
2010～14年度	2	40.0	1	20.0	0	0.0	2	40.0	0	0.0	5	100.0
2015～17年度	7	30.4	11	47.8	4	17.4	1	4.3	0	0.0	23	100.0
2018年度以降	12	57.1	7	33.3	2	9.5	0	0.0	0	0.0	21	100.0
計	22	43.1	19	37.3	6	11.8	3	5.9	1	2.0	51	100.0

非常に多様な実施形態であるため、何点かの特徴のみを説明する。

第１に開催回数が 1 度だけの議会が多く含まれる。「市政施行〇〇年記念」や「市議会設立〇〇年記念」開催である。通常は「子ども議会」として開催されたものが、その年だけ「高校生議会」に格上げされるものもある。2018 年度以降の 12 議会においても、そのような開催形式になっている場合が含まれる。

第２に実施年度によって形態が「高校生議会」から「意見交換会」に変更されたものもある。例外的ではあるが、広島県の「みはら高校生議会」は 2017 年度に 1 回開催されたが、主催の青年会議所は「高校生議会」と呼称したが、協賛の議会は「議会だより」で「意見交換会」と呼称していた。名称分裂したわけである。

第３に継続に至ったものは、それほど多くない。2015～17 年開始の「高校生議会」で開催数 2・3 回のものは、ほぼ中止されている。4 回開催のものは 3 議会ある。その内の２つは名称が変更された。ひとつは「高校生会議」に、もうひとつは「高校生が未来を語る会」に、である。5 回以上開催された議会は「コロナ禍」での中断を挟むが継続されていると考えられそうだ。2018 年度以降の 21 議会は、1 回のみの 12 議会を除くと、「コロナ禍」の中断を挟みつつも継続される可能性が高そうだ。

このように考えると、「18 歳選挙権」法や「18 歳成人」法の施行、市・議会の記念行事が契機となって行われたものは多いが、継続に至ったものは多くない。皮肉な言い方が許されるなら、内発的な動機をもって実施された「高校生議会」実践は数が多くない。

「**図表　序－11**」は町で実施された「高校生議会」の実施開始年度別継続回数である。

図表　序－11　町での実施開始年度別継続回数

開始年度区別	1回		2･3回		4･5回		6～9回		10回以上		不明		計	
	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)
1999年度以前	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	1	100.0
2010～14年度	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	66.7	1	33.3	0	0.0	3	100.0
2015～17年度	1	11.1	2	22.2	2	22.2	4	44.4	0	0.0	0	0.0	9	100.0
2018年度以降	4	40.0	4	40.0	2	20.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	10	100.0
不明	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	1	100.0
計	5	20.8	6	25.0	4	16.7	6	25.0	1	4.2	2	8.3	24	100.0

この図表も総括的に特徴を指摘するだけに止めておく。

第１に、2014 年度までに開始された議会は 4 議会と少ないが、継続回数が多い。北海道上ノ国町の「ふるさと高校生議会」は町の広報誌を見る限り、1994 年に開始された最も古い「高校生議会」である。広報に載らない年度もあると思われるが、毎年実施されている感がある。それ以外の 3 議会も、現在に至るまで継続している。本事例で扱う北海道池田町の「池田町高校生議会」は、2014 年度に模擬議会として開始され、2018 年度から「模擬」が無くなった。鳥取県の北栄町の「北栄町高校生議会」は、高校の「地域探究」の一貫として開催されている。長野県の「しもすわ未来会議」は前身の「子ども議会」を 2010 年度に中高生対象に変更され、同時に名称も変更した。これらの 4 議会は議会を維持する理由が議会・町に存し、所在する高校がそれに応え続けた「高校生議会」である。

第２に、2015～17 年度の開始の高校生議会では、「閉校記念行事」として開催された熊本県「南関町高校生議会」と青森県鯵ヶ沢町の「高校生模擬議会」を除くと継続回数が多い。岩手県南三陸町の「志高まちづくり議会」は、町唯一の高校である志津川高校の「高校魅力化プロジェクト」の一貫である。

第３に、高校側の実施理由がカリキュラム（「総合的な探究の時間」）との裏付けをもったものが登場した。2018 年度以降に開始された議会の内訳は、2018 年度が 3 議会、「コロナ禍」の 2020 年度以降の開始が 6 議会である。静岡県清水町の「しみず未来議会」は教育委員会が主催したが、2018 年度のみがこの名称で、その後は特定の高校との「懇談会」に変更された。詳しい事情はインターネットレベルでは知り得ない。そして、高校側で「総合的な探究の時間」の一貫として位置づけものが、10 議会中 4 議会ある。市でこのような事例は、群馬県前橋市の「高校生模擬議会」が「探究学習（主権者教育）」として位置づけられたものが 1 例しかなかったことと対照的である。新学習指導要領で、「総合的な探究の時間」が開始されたことと、町というサイズに存在する高校数が限定される（ほぼ 1 校のみ）がもたらすカップリングと言えるだろう。蛇足であるが、筆者が進めているもうひとつの「高校生議会」実践研究の対象校である北海道鹿追町の「高校生議会」は、高校の「総合的な探究の時間」の一貫として内在的な在り方で強く結びついている。すなわち、住沢博紀氏の論文は学校側の事情についての関心が乏しかった点に、このことを付け加えることができる。

（6）インターネット調べによる「高校生議会」実践の確認３――開催単位と主催の関係

住沢博紀氏も重視した「高校生議会」を開催する主体と開催単位（都道府県と市町村）の関係を確認する（**「図表　序－12」**）。

図表　序－12　「高校生議会」の主催と開催単位

	都道府県		市		町		計	
	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)
議会	6	42.9	31	60.8	12	50.0	49	55.1
議会＋行政	4	28.6	4	7.8	6	25.0	14	15.7
行政(教委を含む)のみ	1	7.1	13	25.5	6	25.0	20	22.5
選管・明推	1	7.1	0	0.0	0	0.0	1	1.1
青年会議所	2	14.3	3	5.9	0	0.0	5	5.6
計	14	100.0	51	100.0	24	100.0	89	100.0

都道府県では議会が中心となるがこれに首長部局を中心とした行政が加わる。しかし、行政（教育委員会を含む）のみは少ない。そして、選挙管理委員会と明るい選挙推進協議会主催という非常に珍しい事例がある。青年会議所主催もある。

市では、議会と行政（教育委員会を含む）で 8 割強を占める。なぜ「議会＋行政」が少ないのかは、よく分からない。これはインターネットレベルの調査に止まるので、確認が甘い可能性を排除できない。

町では議会を中心にして行政は単独と議会との共同開催が半ばする。

（7）インターネット調べによる「高校生議会」実践の確認４――議長は誰が行うか

住沢博紀氏が重要視しなかった分析的な観点をひとつ追加する。それは、高校生が議長を行う「模擬議会」か、実際の議会に可能な限り近づける志向性をもって実際の議会の議長が議長を司る「高校生議会」かの違いである。この点は、筆者は北海道の町議会議長が「高校生議会」の議長を司る実践しか見学したことがないので推測に止まるが、高校生の取り組みに大きな違いを与えるのではないかと考えている。高校生は議会側の取り組みの真剣度をそこに見るのではないかと考える。模擬議会は、しょせん

は「議会ごっこ」だと生徒は受け取るのではないかという論点である（「**図表　序－13**」）。しかしながら、この意味を確認することは、実践を体験した生徒の比較調査が必要である。そのため、開催単位（都道府県と市町村）別に議会の議長が議事進行する「高校生議会」の割合を明らかにすることに止まる。

この点で開催単位によって鋭く対照を見せることが分かる。町で実施される「高校生議会」の場合４分の１が議会同様に「高校生議会」を進める。そして、長野県下諏訪町の「しもすわ未来会議」を除き、それ以外の 5 例が北海道で実施されていることは特徴的である。そしてこの 5 例中 4 例が十勝総合振興局管内の町で行われる「高校生議会」実践であることを強調しておこう。

図表　序－13　議長は誰が行うか

	議会議長が議事進行		計	
	度数	内訳(%)	度数	内訳(%)
都道府県	1	7.1	14	100.0
市	5	9.8	51	100.0
町	6	25.0	24	100.0
計	12	13.5	89	100.0

ここまでの長い前置きを終えて、「池田町高校生議会」の実際について明らかにして行く。

第１章　「池田町高校生議会」実践とはどのようなものか（浅川和幸）

第１節　「池田町高校生議会」の展開と創意

ここまでの検討から判明した「池田町高校生議会」の特徴について確認となるが、2 点指摘しておく。

第１に、「18 歳選挙権」法の施行に対応して始められた「主権者教育」、その中でも「高校生模擬議会」の取り組みの開始時期（2015～17 年度）より、1 年度であるが早いことである。これは、開始の経緯が関わっている。それは、池田高等学校の公民科の教員が、政治経済の授業で地方自治をリアルな形で行いたいので「議会傍聴」がしたいという申出を議会事務局にした際に、事務局側から「模擬議会」をやってみたらどうですかと逆提案されて始まったという歴史がある。

第２に、「池田町高校生模擬議会」は、2018 年度から「池田町高校生議会」と名称を替える。それは、以降で説明するが、それに前駆する 2016 年度には、実質上「模擬」を脱していることによっている。そのため、議長は高校生が行い、議員も高校生が行い、質問への答弁も高校生が行うという議会の形式を模擬的に体験する事業から、議長は町議会議長が議事進行し、議員は高校生が行い、質問への答弁は町の理事者が行うという高校生議員の「議会」に転換した。

他の「高校生議会」実践で、議長を自治体議会の議長が行う事例がどのような構成になっているのかは、「大樹町高校生議会」と「鹿追町高校生議会」の場合しか確認していないが、類似しているのではないかと推測している。

次頁の「**図表１－１**」が「池田町高校生議会」の歴史をまとめたものである。表頭には、2014 年度の開始時点からの形式、対象生徒（生徒数）、生徒の位置づけ、理事者の位置づけと備考が区別されている。

参加する生徒の人数は、高校側でこの実践の授業部分を担当する教員の授業科目との関係で、「現代社会」の場合（必修）と「政治・経済」（選択）の場合があり異なる。繰り返しになるが、町の「高校議会」実践の特徴において指摘した、「総合的な探究の時間」との関連はこの事例の場合はない。

生徒の位置づけは、第１・２回の「模擬議会」は、生徒の役割は議員であり、議長であり、理事者であった。ただし、「一般質問」への「答弁書」の作成は理事者側が各担当部局の課長・係長が行っている点に特徴がある。また、議会事務局が「一般質問」だけではなく、「意見書」も作成してはどうかという提案をし、これも行っている。第１回模擬議会で行われた意見書を紹介しておくと、「自転車利用者の利便性を高める道路整備を求める意見書」、「国民健康保険業務に関する意見書」、「消費税の軽減税率導入についての意見書」である。一般質問の内容は、2016 年度以降は池田町「議会だより」（「かけはし」）各号に掲載されているが、ここでは紹介を割愛する。一般質問作成時の議会事務局との数次に渡る応答（どのような質問かが相手に伝わること、具体的な証拠に基づくことの重要性）と、担当教員の指導（「教えない」指導）によって、漠然としたものから次第にハッキリしてゆく。

そして第３回高校生模擬議会からは、参加生徒数の減少もあってひとり一人が議員となり、理事者側である町長・教育長や質問に対応する担当課長が答弁するようになった。また町議会議員が傍聴するようになったそうだ。しかしながら、私が収集した資料の範囲で議長がこの時点から町議会議長であったかは確認できない。「かけはし」で確認できるのは、2018 年度からである。しかしながら、答弁者が町長・教育長等である際に生徒議長が議事を進行できるとは考えにくいので、この期に議長も替わってい

たのではないかと推測できる。

図表１－１　「池田町高校生議会」の歴史

	形式	対象生徒	参加生徒数（人）	生徒の位置づけ				理事者		備考
				議会側の位置	内容	役場側の位置	内容	議会参加者	内容	
2014年	第1回高校生模擬議会	「政治経済」履修3年生	20人以上	議員	一般質問と意見書の提出	理事者	用意された書面による答弁	―	答弁書の作成	意見書の作成は事務局からの示唆
2015年	第2回高校生模擬議会	「現代社会」履修3年生	19	議員	一般質問と意見書の提出	理事者	用意された書面による答弁	―	答弁書の作成	
2016年	第3回高校生模擬議会	「政治経済」履修3年生	7	議員	一般質問と意見書の提出	―	―	町長・教育長等	答弁	町議会議員が傍聴するようになった。以降、同様
2017年	第4回高校生模擬議会	「政治経済」履修3年生	8	議員	一般質問と意見書の提出	―	―	町長・教育長等	答弁	都市宣言の決議(注3)を行った。議会事務局から発言の助言をうけた（本文参照）
2018年	第5回高校生模擬議会	「政治経済」履修3年生	10	議員	一般質問と意見書の提出	―	―	町長・教育長等	答弁	
2019年	第6回高校生議会	「政治経済」履修3年生	8	議員	一般質問と意見書の提出	―	―	町長・教育長等	答弁	
2020年	第7回高校生議会	「政治経済」履修3年生	8	議員	一般質問と意見書の提出	―	―	町長・教育長等	答弁	
2021年	第8回高校生議会	「政治経済」履修3年生	14	議員	一般質問と意見書の提出	―	―	町長・教育長等	答弁	アンケート対象の生徒たちの高校生議会
2022年	第9回高校生議会	「政治経済」履修3年生	11	議員	一般質問と意見書の提出	―	―	町長・教育長等	答弁	

※1　池田町議会広報誌「いけだ議会だより「かけはし」」記事より作成。

※2　議会にとっての位置づけは「授業充実の支援と開かれた議会改革の一貫」（「いけだ議会広報誌「かけはし」98号2016年8月）。

※3　「『我がまち施設のアクセシビリティー向上宣言』『ワインの香りただよいブドウがあふれるまちづくり宣言』」である。

そして、この「模擬議会」の性格を決定づけたのが、第４回準備時における議会事務局長からの助言である。それは、模擬議会の形式や、高校生が町長・教育長等に質問する際の発言が、「質問させていただきます」や「お願いします」等のへりくだる発言であったものを、高校生議員と言っても、町民の代表である議員である以上、不適切であり、言葉づかいにおいても「対等性」を貫く必要があるとの指摘であった。

担当教員が提供してくれた文章から、議会事務局が生徒に配布したのは、『議員必携』の「第二編　議会の運営」「第五章　発言」の「３　質問の効果」と「４　質問の取扱い」「㈠　一般質問の取扱い」の「⑶質問の要領」の部分であることが分かった[25]。「池田町高校生議会」実践の性格に関わる非常に重要な部分であるので、『議会必携』の該当部分を紹介する。

[25] 全国町村議会議長会編［2019］参照。『議員必携　第 11 次改訂新版』学陽書房であれば、153～156 頁。

「質問を行う目的と効果は、ただ単に執行機関の所信をただしたり、事実関係を明らかにするだけに止まるものでは決してない。所信をただすことによって、執行機関の政治姿勢を明らかにし、それに対する政治責任を明確にさせたり、結果としては、現行の政策を変更、是正させあるいは新規の政策を採用させるなどの目的と効果がある。」（153 頁）

「また「質問」であるから、あくまで質問に徹するべきで、要望やお礼の言葉を述べることは現に慎むべきものである。」（155・56 頁）

「一般質問でよく使われがちな表現に次のようなものがあるが、きわめて不適切な表現であるから、十分注意して、のぞむべきである。

・お分かりでありましたら教えていただきたい。
・説明をお願いします。
・今一度ご答弁の程よろしくお願いしたい。
・町長さん、教育委員長さん。
・よく分かりました。ありがとうございました。
・前向きのご答弁をいただき、心からお礼申し上げます。
・〇〇の点について特に努力されるようお願いします。」（156 頁）

筆者が理解したこの要望の意味を 4 点指摘しておく。

第１に、この言葉づかいの在り方には、「執行機関」（理事者）と住民を代表する議会（議員）の対等性が如実に表現されている。この点についての注意であること。第２に、高校生議員であっても町民を代表している。「大人」の、しかも町において重い責を担っている「執行機関」の代表（理事者、町長・教育長等）であっても、その対等性は貫かれるべきである。それを高校生に求めたこと。第３に、だからこそ、この対等性は翻って高校生側にも議員に相応しい責務と態度を発揮することが期待されていること。第４に、この対等性の表現は、お互いの対等性を維持する努力に対して「敬意」を払うべきものであることも表現していること。

高校生であっても、「議員であろうとする」その努力に「市民としての敬意」が表明される経験をもつことがどのような意味をもつのかは、第２章で議論される重要な論点である。また、実施された「高校生議会」でも議員として遇するという点は貫かれており、氏名に「くん」付けで議会同様の呼び方をしていた。

少し脇道にそれたが、実施状況の説明に戻る。前述したように、第５回からは「模擬」の字がとれて、「池田町高校生議会」となった。そして、第８回（2021 年度）の「池田町高校生議会」で議員となった 14 人が、第２章で行う分析のもととなった「振り返り」アンケートの記述をしてくれた。

第２節　2021 年度「池田町高校生議会」の進行（準備・実施）

第２章の分析の前提として、2021 年度「池田町高校生議会」の準備がどのように進んだのかについて最小限の説明をする（次頁「**図表１－２**」）。

図表１－２　2021 年度「池田町高校生議会」の準備

日程	場所	内容
4月23日（金曜日）	役場	町長と町議会事務局長からの講話
4月27日（火曜日）	高校	地域おこし協力隊の2人（林業・狩猟皮細工等）からの講話
4月30日（金曜日）	高校	前・4講話の「振り返り」（シートを作成）
5月初旬から	高校（政治・経済の時間）	質問書・意見書の作成を通して地方自治について探求する
5月18日（火曜日）	高校	町議会議長と議会事務局長に「質問書」・「意見書」のプレゼンテーションを行い、助言を受ける
7月20日（火曜日）	議会議場	「池田町高校生議会」当日（高校からの送迎は町所有バス）

この図表は、学校側との関係を整理した日程表なので少し補足する必要がある。

担当教員と議会事務局は学校側の学事日程と時間割が決定される 3 月頃から日程のすり合わせを始められる。この「池田町高校生議会」は継続して行われている。しかし、議会事務局に行った調査（2019 年 3 月実施）では、継続しているといっても、それを前提として議会や役場に関わることはしていないとのことであった。自主的な助力を引き出すためには、毎年度開始時に新たにお願いし直す。その惰性に陥らない姿勢が、継続（今年度の実施）上重要であると強調していた。教員側もこの姿勢は共有している（「やってもらって当たり前」にはしない）と言う。

この点は、序章第２節第２項の（５）で１回の「高校生議会」実施で終わった事例と比較できるように思える。池田町の場合、「高校生議会」の準備は、議会の開催（池田町は通年議会の形式をとっている）上、「６月議会」直前に重なる。議会事務局においては当然、議会と理事者側にとっても、「高校生議会」の実施は大きな負担である。そのことから生じる「温度差」を、毎年度確認しながら新たな年度に臨む。「注意深さ」や継続するための努力が払われている。関係部局の了解を毎回取り付けて直して、継続を可能にしている。

担当教員の調査（2019 年度 3 月実施）によると、「池田町高校生議会」実践は公民科「政治・経済」の「地方自治」の単元に探究的な意味を持たせる位置づけである。通常の「政治・経済」の授業を進行しつつ、「高校生議会」自体の準備は主に「一般質問」の素案づくりに 4 時間程度を割くとのことであった。

2021 年度の場合は、２つの「講話」が役場（議会建物は役場内にある）と学校で行われた。５月初旬の「質問書・意見書の作成を通して地方自治について探究する」が前述した「素案」の作成（4 時間）にあたるものだろう。そこから、「何を質問しているのか」（質問やその意図の明確化）、「質問の前提とする事実は何か」（より具体的なものが求められる）を生徒自らで明らかになる形で、議会事務局から「質問への質問」が重ねられる応答が進行する。議会事務局は、町の政策や実態把握の事実確認のために担当する部局とのやりとりを行い、それが生徒への「質問への質問」に反映されて行く。この丁寧さは、現実の議会において議会事務局が行う「調査業務」と同様であると考えられる。

それから、「質問書」「意見書」のプレゼンテーションが行われ、前述した質問の仕方が言葉づかいの問題も含めて、助言をうける。

そして 7 月 20 日に議会議場で「池田町高校生議会」が実施された。議事日程は次頁の「**図表１－３**」である。これは傍聴人にも配布される文書である

図表１－３　当日の進行

令和3年第8回池田町高校生議会定例会

第1回定例会議議事日程

令和3年7月20日午後1時50分開議

日程	議　件　名		
1	会議録署名議員の指名　　番　　議員、　番　　議員		
2	議会運営委員会報告（報告内容は図表注参照）		
3	定例会会期の決定　　7月20日　から　12月31日　（165日）		
4	定例会会期の日程　　7月20日　から　　月　　日（　1日）		
5	一　般　質　問		
	1番	指名（割愛）議員	・ごみ集積書の統一的な整備について
	2番	指名（割愛）議員	・給食の残職への対策について
	3番	指名（割愛）議員	・SDGsへの理解を広げる活動について
	4番	指名（割愛）議員	・間伐材の有効活用に関する研究の推進について
	5番	指名（割愛）議員	
	6番	指名（割愛）議員	・池高生のワインタクシー料金援助について
	7番	指名（割愛）議員	・高齢者が暮らしやすいまちづくりについて
	8番	指名（割愛）議員	・池田高校教育振興会についての町ホームページ掲載について
	9番	指名（割愛）議員	・廃校にする利別小学校の活用法について
	10番	指名（割愛）議員	
	11番	指名（割愛）議員	
	12番	指名（割愛）議員	・パートナーシップ宣誓制度の導入について
6	意見書案第1号		免許外教科担任の解消を求める意見書
7	意見書案第2号		公立義務教育書学校の学校編成及び教職員定数の標準に関する法律の改正を求める意見書
8	意見書案第3号		選択的夫婦別姓制度の導入を求める意見書
9	閉会の挨拶（高校生側からの挨拶）		

※ 「議会運営委員会報告」は「令和3年第8回池田町高校生議会定例会第1回定例会議について」。内容は「議事運営に関する事項」。具体的には、「会期の決定」、「定例会議の日程」、「会議録署名議員」、「一般質問（別紙）と質問者・質問件数」、「議会提出議案関係」として意見書の提出が3件あったことを説明する。「議会提出議案関係」は意見書とタイトル、提出者、賛成者別に各議員名が記載されている。

※ 議長は町議会の議長があたる。議員は高校生。質問は「一問一答形式」（町議会と同様）。「再質問」、「再答弁」が繰り返される。筆者が膨張した感想としては、数字を上げさせ、町長が当該課長に具体的な数字を答えさせる場合が幾例かあった。

当日は議事日程にそって進んだが、開始前に議会事務局長からの以下の連絡と諸注意があった。

①会議録署名議員の指名。

②議会開始時の挨拶（「おはようございます」）と終了時の挨拶（「ごくろうさまでした）をすること。

③発言の仕方、礼の仕方（「一般質問の場合」と「意見書の場合」で区別があった）。

④議員席から質問席の間に段差があることの注意（緊張して転ぶ議員が出ることがある）。

⑤議長からの「意義ありますか」の発言に、意義のない場合の「意義なし」の発言をすること。同様に、「発言ありますか」の発言に、に発言がない場合の「発言なし」の発言をすること。確認である。

そして、町長の挨拶（町の直面する課題についても含んでいた）、議長の挨拶（この取り組みの経緯と「経験を同級生にも伝えてほしい」、「再質問をしてほしい」という要望があった）が行われた後、開会となった。

以下は、議事日程に沿って、会議録の署名議員の指名、承認から進行した。

１番～１２番の「一般質問」と第１～３号の「意見書」の内容は割愛する。

閉会の挨拶は高校生が行った。

筆者の傍聴した感想は、4点あった。

第1に、根拠や数字を大切にした質問と答弁であったこと。第2に生活に密着した質問内容であったこと。第3に「思いつき」の質問ではない一貫したテーマが質問にあったこと。そして第4に、国政に関する意見書が作成、採択されたことである。

本年度の一般質問第１２番、「性的少数者のカップルを公的に認める「パートナーシップ宣誓制度」の導入について」を受けて、安井町長は町として導入検討を初めて表明した[26]。

参考のために、「一般質問」の形式を掲げておく（「**図表１－４**」）。

図表１－４　「一般質問」の形式

令和3年第8回池田町高校生議会定例会　第1回定例会　一般質問
通告1番　　1番（議員番号、補注）　〇〇　〇〇　議員
質問事項　　ごみ集積場の等質的な整備について **（要旨）** **内容は割愛** **（答弁者　　町　長）**

※　この場合の答弁者はたまたま町長であった。

そして、閉会後は町が用意したバスで高校に戻り、「事後学習」（お礼状作成）が行われる。

最後になるが、高校側で「池田町高校生議会」の担当をしてくださった教員に対するインタビューにおいて、「高校生議会」実践で最も注意していることについて質問した結果を紹介する。

第1に、「教えないこと」である。具体的な発言を紹介する。

「私から「こういう質問をしたらいいのではないですか」と一切言わないことです。絶対に言わないです。困っている生徒に対しては、いろいろなアプローチがあるのです。例えば生育歴を聞いて、「あなたが何に興味を持っていたか、小さいときから思い出しませんか」みたいな感じで、どんなことがあったの、と。どんな時に驚いたり、心が動いた経験があるのかということを、丁寧に聞いていく中で、わずかでも何かあるのですね。それを、「もしかしてこういうことにあなたは興味をもっているのではないですか。そこからちょっと調べてみたらどうですか」というように、生育歴からアプローチしたり、新聞を持ってきて、「ちょっと見てみて」と。「あなたはこれだけ記事がある中でどれが一番、ちょっとでもいいから興味がありますか」と聞いてみて。「あまり興味がないけれど、強いて言えばこれかな」と選んだ記事から、「そうだね、面白いね。どこが面白いの」と入っていったりというふうにします。でも意外と材料は見つけてきますね。そこまでいく生徒はそんなにいないですね。」（下線は筆者）

教員が答え（のようなもの）を言うと、生徒の思考はそこで止まる。「「教えないこと」で教える」こ

[26] 「「パートナーシップ」池田町が導入検討へ」『北海道新聞』2021年7月21日朝刊「帯広・十勝」版。

とが徹底されているように理解した。

第２に、町の課題が「わが事」になる、「学びが始まる」ためには、課題と自分の距離感が近い必要があることである。

第３に、「高校生議会」という公の場で自分の意見を発表して、それが敬意をもって受け止められた経験の重要性である。ここも具体的な発言を紹介する。

「議会に行って町長をはじめとする「大人」の方たちに、「大人扱い」と言ったら変でしょうかね。主権者のひとり、ちょっと表現が難しいのですが。意見を尊重された経験とか、公の場で自分の意見を発表して、敬意を持ってそれを町の人に聞いてもらえた経験。これが市民性みたいなものを高めるように思いますね。」

さらに詳細や生徒と議会事務局とのやりとり、教員と生徒との関係の変化、「高校生議会」に向かう前後の変化、「高校生議会」実践の意味について担当の教員がまとめた文章も論文となっている[27]。それもお読みいただけるとありがたい。

ここまで、「池田町高校生議会」について紹介してきた。それでは、「高校生議員」たちはどのように議会を経験し、何を獲得したのだろうか。続く第２章では、アンケート調査の結果を検討する。

[27] 米家直子［2020］参照。

第２章　「高校生議会」体験の振り返りアンケートの分析（佐藤彩香）

第２章では、「高校生議会」体験の振り返りアンケートを分析する。全部で３節にわたって検討する。

第１節では、「高校生議会」体験の振り返りアンケートの設問順に結果を検討する。それぞれの設問の回答を、内容の直接的な類似性からまとめた「要素」と「要素」の質的な類似性からまとめた「カテゴリ」で数え上げる。設問ごとに「要素」と「カテゴリ」をひとつの度数分布表にまとめ、設問順に検討していく。

第２節では、第１節を踏まえて、問内や問間で回答のカテゴリの関係性を検討する。有為な関係があるものをクロス表に整理し、結果や特徴を指摘していく。

第３節では、第２節を踏まえて問２（「高校生議会」の前後で池田町の姿やとらえ方が変化したかどうか、その変化の内容）の再検討をする。問２を中心にそれぞれの設問の回答のカテゴリとのクロス表を作成する。高校生が「高校生議会」実践で何をどのように理解していったのかの仮説を検証する。

第１節　振り返りアンケートの結果

第１節では、「高校生議会」体験の振り返りアンケートの設問（巻末資料参照）順に、結果を検討する。具体的には、度数分布表を作成するという方法ある。

アンケートの設問は全部で７つある。

問１、問４、問５、問７は自由記述である。

問２、問３、問６は２段階の設問になっている。１段階目は選択肢を提示して選んでもらい、２段階目はその内容や理由を回答してもらった。

例えば問２は、「「議員」という立場から、改めて池田町を見直したとき、それまで生徒として生活していたときと比べて、池田町の姿やとらえ方に変化はありましたか。」と聞いた。１段階目で「はい」、「いいえ」の選択肢を示した。２段階目で補問として「「はい」の場合。どのような変化でしょうか。」と聞き、「はい」の理由を聞いた。

「はい」、「いいえ」の選択肢は、そのままカテゴリとして度数を数え上げた。

例えば問２の分析では、「はい」、「いいえ」の選択肢をそのままカテゴリとし、それぞれ何人の生徒が回答したか数え上げた。

ただし、自由記述の分析から、ひとつの選択肢であっても意味合いに幅があることが分かった場合は、カテゴリを増やした。

例えば問３は、「高校生議会」の前後で、池田町の地域の課題にかかわることへの、あなたの「やる気」はどのように変化しましたか。」１段階目で「上がった」、「下がった」、「変わらない」の３つから選ぶとすると、どれになりますか。」と選択肢を示した。２段階目で補問として「①「上がった」の場合。それはどうしてですか。②「下がった」の場合。それはどうしてですか。③「変わらない」の場合。それはどうしてですか。（もともとの「やる気」は大きかったですか、小さかったですか。そしてそれはなぜですか。）」と聞き、１段階目の選択の理由を聞いた。

１段階目の分析について、「上がった」、「変わらない」、「下がった」の選択肢をそのままカテゴリとして数え上げることとしていた。しかし、２段階目の自由記述の分析をすすめるうちに、「変わらない」を

選択した生徒のなかには、「やる気」がもともとあり、そのまま「やる気」が維持されたという意味で「変わらない」を選択している生徒がいることが分かった。意味合いに幅があることが分かったため、回答のカテゴリを「上がった」、「変わらない（もともとやる気があった)」、「変わらない」の３つとし、それぞれ何人の生徒が回答したか数えた。「下がった」は該当者がいなかったため、省いている。

アンケートの自由記述の部分の分析は、以下のようなやり方でおこなった。

例えば問１は、「議員として「高校生議会」に参加することになりましたが、(「一人前」の）議員として扱われる体験をされたことについて、感想を教えてください。」と聞いた。このような自由記述の問いの場合、回答を意味ごとのまとまりにわけ、ひとつの問いに対する複数回答としてとらえる。

まず、意味ごとのまとまりにわけて、直接的な意味の類似性から他の生徒との回答とあわせ、「要素」とした。

例えば、先の問いに対して、「私は小学生の頃に広報で高校議会の存在を知り、いつか参加したいと思っていたため、それが実現でき、良かったという気持ちがとても大きいです。とても緊張しましたが、人生で一度しか出来ないことなので、とても良い経験になりました。」という回答があったとする。この場合は、以下の４つの要素に区別する。

・「私は小学生の頃に広報で高校議会の存在を知り、いつか参加したいと思っていたため、それが実現でき、良かったという気持ちがとても大きいです。」

・「とても緊張しましたが、」

・「人生で一度しか出来ないことなので、」

・「とても良い経験になりました。」

意味ごとのまとまりにわけたら、それぞれを他の生徒の回答と合わせ、振り分ける。

「私は小学生の頃に広報で高校議会の存在を知り、いつか参加したいと思っていたため、それが実現でき、良かったという気持ちがとても大きいです。」の部分は、「いつか参加したかった」の要素に振り分けた。

「とても緊張しましたが、」の部分は、「緊張した」の要素に振り分けた。

「人生で一度しか出来ないことなので、」の部分は、「貴重な経験」の要素に振り分けた。

「とても良い経験になりました。」の部分は、「良い経験」の要素に振り分けた。

他の 13 人の生徒の問１への回答も、同様に分類した。

次に、それぞれの「要素」の質的な類似性からさらに抽象化した「カテゴリ」として数え上げた。

例えば、問１の回答には、「緊張した」の要素があった。この要素と質的に類似している要素はなかったため、そのままカテゴリとして数え上げた。

また、問１の回答には、「貴重な経験をした」、「思ったより本格的だった」、「良い経験をした」、「議会の雰囲気が分かった」、「議員と話ができた」、「日本語の使い方の難しさを学んだ」の要素があった。これらは、「普段とは異なる経験をした」という意味合いで類似していると考えられる。「普段とは異なる経験をした」という意味合いを生かし、「特別の経験をした」とカテゴリを命名した。

他の要素についても、同様にカテゴリ化し、数え上げた。

（1）「高校生議会」において高校生が「一人前の議員」として扱われた感想

自由記述してもらった回答を、前述したような方法で分類し、内容の直接的な類似性からまとめた「要

素」と「要素」の質的な類似性からさらに抽象した「カテゴリ」の２つで件数を数え上げる方法をとっている。数え上げる際には「要素」の抽出、「カテゴリ」への抽象化の順で分析している。検討する際には、抽象化した大きいまとまりである「カテゴリ」、「カテゴリ」を構成する「要素」の順でみていく。

問１は、「議員として「高校生議会」に参加することになりましが、(「一人前」の）議員として扱われる体験をされたことについて、感想を教えてください。」と聞いた。回答を集約したのが、「**図表２－１**」である。

図表２－１　「一人前の議員」として扱われた感想（カテゴリ・要素）

カテゴリ	要素	カテゴリ度数(件)	カテゴリ内訳(%)	要素度数（件）	要素内訳（%）
緊張した(C1)		7	50.0	7	50.0
刺激的だった(C2)		1	7.1	1	7.1
特別の経験をした(C3)	貴重な経験をした	―	―	6	42.9
	思ったりより本格的だった	―	―	1	7.1
	良い経験をした	―	―	2	14.3
	議会の雰囲気が分かった	―	―	2	14.3
	議員と話ができた	―	―	1	7.1
	日本語の使い方の難しさを学んだ	―	―	1	7.1
	小計	9	64.3	―	―
いつか参加したかった(C4)		1	7.1	1	7.1
努力が実った(C5)	やりきった	―	―	3	21.4
	思いを伝える事ができた	―	―	1	7.1
	小計	3	21.4	―	―
責任感をもった(C6)	発言の重みを知った	―	―	2	14.3
	これまでとは違った責任感を感じて授業に取り組んだ	―	―	1	7.1
	小計	3	21.4	―	―
町(の将来)を自分事として考えた(C7)	自分の経験となった	―	―	1	7.1
	新たな視点で町を見ることができた	―	―	1	7.1
	将来にも(町のために行動することを)つなげられるように頑張ろうと思った	―	―	1	7.1
	小計	2	14.3	―	―
計(母数14人)		26	185.7	32	228.6

回答は大きく７つのカテゴリに整理できる。順に確認していく。ひとつめのカテゴリ（C1）は「緊張した」の７件（50.0%）、２つめのカテゴリ（C2）は「刺激的だった」の１件（7.1%）、３つめのカテゴリ（C3）は「特別の経験をした」の９件（64.3%）、４つめのカテゴリ（C4）は「いつか参加したかった」の１件（7.1%）、５つめのカテゴリ（C5）は「努力が実った」の３件（21.4%）、６つめのカテゴリ（C6）は「責任感をもった」の３件（21.4%）、７つめのカテゴリ（C7）は「町（の将来）を自分事として考えた」の２件（14.3%）であった。

ひとつのカテゴリの中で、ひとりが複数の要素を記述している場合は、カテゴリの選択として集約して数え直している。

例えば、５つめのカテゴリ（C5）の「努力が実った」は、「やりきった」、「思いを伝えることができた」の要素で構成されている。「やりきった」要素は３件の回答があり、「思いを伝えることができた」要素は１件の回答がある。「やりきった」、「思いを伝えることができた」の要素をひとりでどちらもひとつずつ

回答している生徒がいる。要素ではどちらも 1 件ずつと数えるが、カテゴリでは集約して 1 件として数える。「やりきった」要素が 3 件あり、「思いを伝えることができた」要素が 1 件あるが、「努力が実った」カテゴリの小計が 3 件になっているのは、このためである。

カテゴリでは 26 件、回答した生徒の母数 14 人で除すると 185.7%である。そして要素を単位として再計算すると、32 件、回答した生徒の母数 14 人で除すると 228.6%の回答となる。

ひとつめのカテゴリ（C1）の「緊張した」の 7 件（50.0%）はカテゴリと要素が一致する。

２つめのカテゴリ（C2）の「刺激的だった」の 1 件（7.1%）も同様にカテゴリと要素が一致する。

３つめのカテゴリ（C3）の「特別の経験をした」は 9 件（64.3%）で最多のカテゴリである。「貴重な経験をした」の 6 件（42.9%）、「思ったより本格的だった」の 1 件（7.1%）、「良い経験をした」の 2 件（14.3%）、「議会の雰囲気が分かった」の 2 件（14.3%）、「議員と話ができた」の 1 件（7.1%）、「日本語の使い方の難しさを学んだ」の 1 件（7.1%）の要素からなる。普段とは異なる経験をしたという意味合いを生かし、カテゴリは「特別の経験をした」と命名した。

４つめのカテゴリ（C4）の「いつか参加したかった」の 1 件（7.1%）はカテゴリと要素が一致する。具体的な記述は、「私は小学生の頃に広報で高校議会の存在を知り、いつか参加したいと思っていたため、それが実現でき、良かったという気持ちがとても大きいです。(後ろ省略)」というものであった。もともと高校生議会を知っていて、参加したいと憧れをもっていたと理解できる。憧れていた高校生議会に参加できたという意味合いを生かし、「いつか参加したかった」と命名した。

５つめのカテゴリ（C5）は「努力が実った」の 3 件（21.4%）である。「やりきった」の 3 件（21.4%）、「思いを伝える事ができた」の 1 件（7.1%）の要素からなる。具体的には、「中途半端には絶対やりたくないと思ったのでハキハキと思いを少しでも伝えられるように話ができたと思う」と回答がある。高校生議会に向けて準備したことが発揮でき、達成感があったという意味合いを生かし、「努力が実った」と命名した。

６つめのカテゴリ（C6）は「責任感をもった」の 3 件（21.4%）である。「発言の重みを知った」の 2 件（14.3%）、「これまでとは違った責任感を感じて授業に取り組んだ」の 1 件（7.1%）の要素からなる。議員としてふるまうことへの責任感に気づいたという意味合いを生かし、「責任感をもった」と命名した。

７つめのカテゴリ（C7）は「町（の将来）を自分事として考えた」の 2 件（14.3%）である。「自分の経験となった」の 1 件（7.1%）、「新たな視点で町を見ることができた」の 1 件（7.1%）、「将来にも（町のために行動することを）つなげられるように頑張ろうと思った」の 1 件（7.1%）の要素からなる。普段とは異なる経験をしたという感想を超えて、町や町政は自分にも関わる事柄であることに気づいたという意味合いを生かし、「町（の将来）を自分事として考えた」と命名した。

カテゴリを度数の多い順に書き上げると、３つめのカテゴリ（C3）の「特別の経験をした」の 9 件（64.3%）、ひとつめのカテゴリ（C1）の「緊張した」の 7 件（50.0%）、５つめのカテゴリ（C5）の「努力が実った」と６つめのカテゴリ（C6）の「責任感をもった」の 3 件（21.4%）、７つめのカテゴリ（C7）の「町（の将来）を自分事として考えた」の 2 件（14.3%）、２つめのカテゴリ（C2）の「刺激的だった」と４つめのカテゴリ（C4）の「いつか参加したかった」の 1 件（7.1%）となる。

検討の結果分かったことは、次の 2 点である。

第 1 に、「特別の経験をした」（C3）、「緊張した」（C1）の回答が他の回答と比べて非常に多いことである。生徒は、「議会という場」で普段と異なる経験をしたという印象を強く感じたと考えられる。

第２に、「責任感をもった」（C6）、「町（の将来）を自分事として考えた」（C7）の回答は多くないことである。議員として役割に起因する責任感の気づきや町政は自分にも関わることであるという気づきは、普段とは異なる経験をしたという印象から、さらに踏み込んで得た気づきであると考えられるのではないか。

（２）池田町の姿やとらえ方の変化

問２は、２段階で構成されている。「「議員」という立場から、改めて池田町を見直したとき、それまで生徒として生活していたときと比べて、池田町の姿やとらえ方に変化はありましたか。」と聞いた。１段階目は「はい」、「いいえ」の選択肢を示し、変化したかを聞いた。２段階目は補問として「「はい」の場合。どのような変化でしょうか。」と聞き、「はい」を選択した生徒に変化の内容を聞いた。

まず、「変化したか」である。回答を集約したのが、「**図表２－２－１**」である。

図表２－２－１　池田町の姿やとらえ方の変化の有無

	度数(件)	内訳(%)
はい	11	78.6
いいえ	3	21.4
計	14	100.0

生徒 14 人のうち、全ての生徒から回答があった。このうち、11 人が「はい」と回答し（78.6%）、3 人が「いいえ」と回答している（21.4%）。

池田町の姿やとらえ方に変化があったと考える生徒が圧倒的に多いことがわかる。

次に、変化の有無（「はい」、「いいえ」）のうち「はい」と回答した生徒の「変化の内容」である。回答を集約したのが、「**図表２－２－２**」である。

図表２－２－２　池田町の姿やとらえ方の変化（「はい」と答えた生徒 11 人のみ）（カテゴリ・要素）

カテゴリ	要素	カテゴリ度数(件)	カテゴリ内訳(%)	要素度数(件)	要素内訳(%)
町の理解が進んだ(C1)	町の課題(改善点)がわかった	―	―	4	36.4
	町の良さが分かった	―	―	1	9.1
	小計	4	36.4	―	―
自分のものの見方(視野・視点)が変わった(C2)		5	45.5	5	45.5
(何か)行動するようになった(C3)	広報に目を通すようになった	―	―	1	9.1
	町の問題を考えることができる	―	―	1	9.1
	小計	2	18.2	―	―
自分で行動すべきだと思った(C4)		1	9.1	1	9.1
計(母数11人。「はい」のみ)		12	109.1	13	118.2

回答は大きく４つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「町の理解が進んだ」の 4 件（36.4%）、２つめのカテゴリ（C2）は「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」の 5 件（45.5%）、３つめのカテゴリ（C3）は「（何か）行動するようになった」の 2 件（18.2%）、４つめのカテゴリ（C4）

は「自分で行動すべきだと思った」の１件（9.1%）であった。カテゴリでは 12 件、「はい」と回答した生徒の母数 11 人で除すると 109.1%の回答となる。そして要素を単位として再計算すると、13 件、「はい」と回答した生徒の母数 11 人で除すると 118.2%の回答となる。

ひとつめのカテゴリ（C1）は「町の理解が進んだ」の４件（36.4%）である。「町の課題（改善点）がわかった」の４件（36.4%）、「町の良さが分かった」の１件（9.1%）の要素からなる。町の良さと課題という違いはあるが、町について新たに理解したことがあったという意味合いを生かし、「町の理解が進んだ」と命名した。

２つめのカテゴリ（C2）は「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」の５件（45.5%）である。カテゴリと要素が一致する。自分の町を見る見方が磨かれたという意味合いを生かし、「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」と命名した。

３つめのカテゴリ（C3）は「（何か）行動するようになった」の２件（18.2%）である。「広報に目を通すようになった」の１件（9.1%）、「町の問題を考えることができる」の１件（9.1%）の要素からなる。具体的に町に働きかけるようになったという意味合いを生かし、「（何か）行動するようになった」と命名した。

４つめのカテゴリ（C4）は「自分で行動すべきだと思った」の１件（9.1%）である。カテゴリと要素が一致する。行動しようと決意したことが強調されているという意味合いを生かし、３つめのカテゴリ（C3）と区別し、「自分で行動すべきだと思った」と命名した。

カテゴリを度数の多い順に書き上げると、２つめのカテゴリ（C2）の「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」の５件（45.5%）、ひとつめのカテゴリ（C1）の「町の理解が進んだ」の４件（36.4%）で、３つめのカテゴリ（C3）の「（何か）行動するようになった」の２件（18.2%）、４つめのカテゴリ（C4）の「自分で行動すべきだと思った」の１件（9.1%）となる。

検討の結果分かったことは、次の２点である。

第１に、「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」（C2）の回答が最も多いことである。自分のとらえ方の変化を自覚した生徒が多いと考えられる。

第２に、「町の理解が進んだ」（C1）の回答のなかでも、「町の課題（改善点）がわかった」の回答が「町の良さが分かった」の回答と比べて非常に大きいことである。生徒は、課題を中心に町を理解したが、それだけでなく良さも同時につかんだと考えられる。

（３）「高校生議会」前後での「やる気」の変化とその理由

問３は、２段階で構成されている。「高校生議会」の前後で、池田町の地域の課題にかかわることへの、あなたの「やる気」はどのように変化しましたか。」と聞いた。１段階目で「上がった」、「下がった」、「変わらない」の３つから選ぶとすると、どれになりますか。」と選択肢を示し、「やる気」がどのように変化したか聞いた。２段階目で補問として「①「上がった」の場合。それはどうしてですか。②「下がった」の場合。それはどうしてですか。③「変わらない」の場合。それはどうしてですか。（もともとの「やる気」は大きかったですか、小さかったですか。そしてそれはなぜですか。）」と聞き、１段階目で選択した理由を聞いた。

まず、「「やる気」がどのように変化したか」である。回答を集約したのが、次頁の「**図表２－３－１**」である。

図表２－３－１　「高校生議会」実施前後の「やる気」の変化

	度数(件)	内訳(%)
上がった	11	78.6
変わらない(もともとやる気があった)	2	14.3
変わらない	1	7.1
下がった	0	0.0
母数(14人)	14	100.0

生徒 14 人全員が回答した。このうち、11 人が「上がった」と回答し（78.6%）、2 人が「変わらない（もともとやる気があった)」と回答し（14.3%）、1 人が「変わらない」と回答し（7.1%）、「下がった」と回答している生徒はいなかった（0.0%）。

検討の結果指摘することが、2 点ある。

第１に、「変わらない（もともとやる気があった)」と「変わらない」の区別について補足説明する。自由記述の回答を参照すると、「変わらない」は２つに区別することができる。前者は、「変わらない」を選び、その理由は「もともとやる気があった」、「もともと大きかったです」と回答した生徒がいた。このような、「やる気」が高いまま維持されたという意味合いを生かし、「変わらない（もともとやる気があった)」という回答として記述した。対照的に「変わらない」にはその記述がない。これは、もともとやる気があったとまではいえず、「上がった」ともいえないという意味合いである。具体的には、理由も回答せず、他の質問でも「やる気」について触れていない生徒である。このような、「やる気」はもともと高かったともいえず、「上がった」のでもなく、維持されたという意味合いを生かし、「変わらない」という回答として記述した。

度数の多い順に書き上げると、「上がった」の 11 件（78.6%）、「変わらない（もともとやる気があった)」の２件（14.3%）、「変わらない」の１件（7.1%）となる。

第２に、「上がった」と回答した生徒のなかにも、もともと「やる気」があったうえで、さらに「やる気」が「上がった」と考えている生徒がいることを指摘する。具体的には、ある生徒は、問１（「高校生議会」において高校生が「一人前の議員」として扱われた感想）で、「私は小学生の頃に広報で高校議会の存在を知り、いつか参加したいと思っていたため、それが実現でき、良かったという気持ちがとても大きいです。」と回答している。「小学生の頃に広報で高校議会の存在を知」っていたことで、「いつか参加したいと思っていた」と理解できる。高校生議会への憧れは、高校生議会を知っていたことから生まれていると考えられる。つまり、「上がった」の回答にはもともと「やる気」があった生徒の回答も含まれるという意味で幅がある。その場合には、高校生議会を以前から知っていたことでもともと「やる気」があり、実際にやってみてその「やる気」がさらに「上がった」という点が、重要だといえるのではないか。

次に、高校生議会の前後で「やる気」が「上がった」と回答した生徒の「選択した理由」である。回答を集約したのが、次頁の「**図表２－３－２**」である。

回答は、大きく５つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「高校生でも地域に関わることができることが分かった」の４件（36.4%）、２つめのカテゴリ（C2）は「自分の見つけた課題を探究したい」の３件（27.3%）、３つめのカテゴリ（C3）は「課題の解決にも関わりたい」の１件（9.1%）、４つめのカテゴリ（C4）は「体験することで分かったことがあった」の２件（18.2%）、５つめのカテゴリは無回答の１件（9.1%）であった。カテゴリでは 11 件、「やる気」が「上がった」と回答した生徒の母数 11 人で除すると 100.0%の回答となる。これは要素で考えても同様である。

図表２－３－２　高校生議会の前後で「やる気」が上がった生徒の理由
（「やる気」が「上がった」生徒 11 人のみ）（カテゴリ・要素）

カテゴリ	要素	カテゴリ度数(件)	カテゴリ内訳(%)	要素度数（件）	要素内訳(%)
高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった(C1)	高校生であっても課題に関わることができる	—	—	2	18.2
	地域課題に貢献できないという無力感が払拭できた	—	—	1	9.1
	自分の言葉に政治を変える力があると思った	—	—	1	9.1
	小計	4	36.4	—	—
自分の見つけた課題を探求したい(C2)	自分が見つけた課題解決のために何ができるか考えたい	—	—	1	9.1
	自分で研究してみたいと思った	—	—	1	9.1
	他の問題も考えたくなった	—	—	1	9.1
	小計	3	27.3	—	—
課題の解決にも関わりたい(C3)		1	9.1	1	9.1
体験することで分かったことがあった(C4)	やってみるとやりがいがあった	—	—	1	9.1
	物事を見る視点が変わった	—	—	1	9.1
	小計	2	18.2	—	—
N.A		1	9.1	1	9.1
計(「上がった」人のみ11人)		11	100.0	11	100.0

ひとつめのカテゴリ（C1）は「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」の 4 件（36.4%）である。「高校生であっても課題に関わることができる」の 2 件（18.2%）、「地域課題に貢献できないという無力感が払拭できた」の 1 件（9.1%）、「自分の言葉に政治を変える力があると思った」の 1 件（9.1%）の要素からなる。生徒が、高校生である自分も町政に関わり、変えることができる力があることに気づいたという意味合いを生かし、「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」と命名した。

２つめのカテゴリ（C2）は「自分の見つけた課題を探究したい」の 3 件（27.3%）である。「自分が見つけた課題解決のために何ができるか考えたい」の 1 件（9.1%）、「自分で研究してみたいと思った」の 1 件（9.1%）、「他の問題も考えたくなった」の 1 件（9.1%）の要素からなる。高校生議会実践を通して課題が見つかり、探究を積極的に進めていこうという意欲をもったという意味合いを生かし、「自分の見つけた課題を探究したい」と命名した。

３つめのカテゴリ（C3）は「課題の解決にも関わりたい」の 1 件（9.1%）である。カテゴリと要素が一致する。課題を発見し、提案や質問をするだけでなく、解決するためにも関わりたいという意味合いを生かし、「課題の解決にも関わりたい」と命名した。

４つめのカテゴリ（C4）は「体験することで分かったことがあった」の 2 件（18.2%）である。「やってみるとやりがいがあった」の 1 件（9.1%）、「物事を見る視点が変わった」の 1 件（9.1%）の要素からなる。「高校生議会」実践を体験して今まで知らなかったことがわかったという意味合いを生かし、「体験することで分かったことがあった」と命名した。

カテゴリを度数の多い順に書き上げると、ひとつめのカテゴリ（C1）の「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」の 4 件（36.4%）、２つめのカテゴリ（C2）の「自分の見つけた課題を探究したい」の 3 件（27.3%）、４つめのカテゴリ（C4）の「体験することで分かったことがあった」の 2 件（18.2%）で、３つめのカテゴリ（C3）の「課題の解決にも関わりたい」の 1 件（9.1%）となる。

検討の結果分かったことは、次の１点である。

「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」(C1)の度数が最も大きいことである。生徒は、高校生である自分でも町政に関わる力をもっていることをつかんだと考えられる。

（４）役場（行政）とは異なる議会の役割として理解したこと

問４は、「池田町における役場とは異なる議員（議会）の役割について、どのように感じましたか。」と聞いた。回答を集約したのが、「**図表２－４**」である。

図表２－４　役場（行政）とは異なる議会の役割として理解したこと（カテゴリ・要素）

カテゴリ	要素	カテゴリ度数(件)	カテゴリ内訳(%)	要素度数(件)	要素内訳(%)
住民とのコミュニケーションの役割(C1)	住民の意見を聞く役割	―	―	3	21.4
	住民の意見を届ける役割	―	―	1	7.1
	小計	3	21.4	―	―
解決課題を決定する役割(C2)		2	14.3	2	14.3
具体的な政策を考える役割(C3)		1	7.1	1	7.1
良い町を作る(課題解決する)役割(C4)		4	28.6	4	28.6
非該当		2	14.3	2	14.3
N.A.		2	14.3	2	14.3
計（母数14人）		14	100.0	15	107.1

回答は大きく６つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「住民とのコミュニケーションの役割」の３件（21.4%）、２つめのカテゴリ（C2）は「解決課題を決定する役割」、３つめのカテゴリ（C3）は「具体的な政策を考える役割」の１件（7.1%）、４つめのカテゴリ（C4）は「良い町を作る（課題解決する）役割」の４件（28.6%）、５つめのカテゴリは「非該当」の２件（14.3%）で、６つめのカテゴリは「N.A.」の２件（14.3%）である。カテゴリでは 14 件、回答した生徒の母数 14 人で除すると 100.0%の回答となる。そして要素を単位として再計算すると、15 件、回答した生徒の母数 14 人で除すると 107.1%の回答となる。

ひとつめのカテゴリ（C1）の「住民とのコミュニケーションの役割」の３件（21.4%）は、「住民の意見を聞く役割」の３件（21.4%）、「住民の意見を届ける役割」の１件（7.1%）の要素からなる。前者は議会が主体となって意見を聞くという形式であると理解するなら、後者は住民を主体とし議会はそれを行政に届ける役割、大げさに言えば民意を反映する手段として理解していると考えられる。重要な理解となっている。

２つめのカテゴリ（C2）の「解決課題を決定する役割」の２件（14.3%）は、「解決課題を決定する役割」の２件（14.3%）の要素からなり、カテゴリと要素が一致する。

３つめのカテゴリ（C3）の「具体的な政策を考える役割」の１件（7.1%）は、「具体的な政策を考える役割」の１件（7.1%）の要素からなり、カテゴリと要素が一致する。

４つめのカテゴリ（C4）の「良い町を作る（課題解決する）役割」の４件（28.6%）は、カテゴリと要素が一致する。

カテゴリを度数の多い順に書き上げると、４つめのカテゴリ（C4）の「良い町を作る（課題解決する）役割」の４件（28.6%）、ひとつめのカテゴリ（C1）の「住民とのコミュニケーションの役割」の３件

（21.4%）、２つめのカテゴリ（C2）の「解決課題を決定する役割」の 2 件（14.3%）、３つめのカテゴリ（C3）の「具体的な政策を考える役割」の１件（7.1%）となる。

検討の結果分かったことは、次の 2 点である。

第１に、「良い町を作る（課題解決する）役割」（C4）の回答が最も多いことである。「課題解決」という点で、議会も役場（行政）も共通しているとの理解である。生徒は、議会の固有の役割というよりは、議会が役場（行政）と区別されずに、よりよい町を目指していると理解したと考えられるのではないか。地方自治は議会と行政が「車の両輪」となって進めるものではあるが、質問の「役場（行政）とは異なる議会の役割」と念を押して聞いていたことを考慮すると、区別されないという評価は正しいと考えられる。

第２に、「住民とのコミュニケーションの役割」（C1）の回答のなかでも、「住民の意見を聞く役割」の回答が「住民の意見を届ける役割」の回答より大きくなっていることである。生徒は、議員の役割を、住民にトップダウン的に「意見を聞いてあげる」ことを中心に理解していると考えられる。しかし、「住民の意見を届ける役割」を気づいている生徒もいる。この生徒の記述は、「議員という立場があることで、より多くの意見を取り入れることができたり、リアルな町民の声が届く点が利点だと感じました。」と回答している。「議員という立場」を「多くの意見を取り入れる」という主体としての立場だけでなく「町民の声を届ける」ための立場だと理解していることがわかる。議員の役割がトップダウン的に理解されやすくなっているなかで、議員が市民の代表（市民の声を届ける手段＝代表制）であることに気づいた生徒もいたと考えられる。

（５）「高校生議会」実践と政経の授業との関係の理解

第１章第１節で説明したように、池田高校の「高校生議会」実践の取り組みは、米家先生がご担当される公民科の「政治・経済」（以下、「政経」と略する）の履修者を対象として行われるものである。この問５では教育課程（政経）と「高校生議会」実践との関係性について質問した。

問５は、２種類の質問で構成されている。「学校の「政治・経済」の授業で教わったことと比較して、「ここはそうだな」と納得したところ、「ここは違うな」と感じたところはどこですか。」と聞いた。第１に補問①として「「ここはそうだな」と納得したところがあれば教えてください。」と聞いた。第２に補問②として「「ここは違うな」と感じたところがあれば教えてください。」と聞いた。

まず、「「ここはそうだな」と納得したところ」である。回答を集約したのが、次頁の「**図表２－５－１**」である。

回答は大きく６つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「発言する際に法律・人権に配慮することを実感」の１件（7.1%）、２つめのカテゴリ（C2）は「報道の自由・国民の知る権利を実感」の１件（7.1%）、３つめのカテゴリ（C3）は「地球的な問題があることの実感」の１件（7.1%）、４つめのカテゴリ（C4）は「議会の大切さを（再）実感」の 2 件（14.3%）、５つめのカテゴリは「なし」の 3 件（21.4%）、６つめのカテゴリは「無回答」の 7 件（50.0%）であった。カテゴリでは 15 件、回答した生徒の母数 14 人で除すると 107.1%である。そして要素を単位として再計算すると、17 件、回答した生徒の母数で除すると 121.4%の回答となる。

図表２－５－１　政経の授業と比較して「そうだ」と納得したこと（カテゴリ・要素）

カテゴリ	要素	カテゴリ度数(件)	カテゴリ内訳(%)	要素度数（件）	要素内訳（%）
発言する際に法律・人権に配慮することを実感(C1)	憲法に基づく発言をする	—	—	1	7.1
	差別的発言をしない	—	—	1	7.1
	小計	1	7.1	—	—
報道の自由・国民の知る権利を実感（C2）	報道・取材の自由を実感	—	—	1	7.1
	知る権利の仕組みを実感	—	—	1	7.1
	小計	1	7.1	—	—
地球的な問題があることの実感(C3)		1	7.1	1	7.1
議会の大切さを(再)実感(C4)		2	14.3	2	14.3
なし		3	21.4	3	21.4
N.A.		7	50.0	7	50.0
計（母数14人）		15	107.1	17	121.4

ひとつめのカテゴリ（C1）の「発言する際に法律・人権に配慮することを実感」の１件（7.1%）は、「憲法に基づく発言をする」の１件（7.1%）、「差別的発言をしない」の１件（7.1%）の要素からなる。教科書で触れられている法律や人権について、議員という立場で発言することを通して自分事にできたという意味合いを生かし、「発言する際に法律・人権に配慮することを実感」と命名した。

２つめのカテゴリ（C2）の「報道の自由・国民の知る権利を実感」の１件（7.1%）は、「報道・取材の自由を実感」の１件（7.1%）、「知る権利の仕組みを実感」の１件（7.1%）の要素からなる。ひとつめのカテゴリ（C1）と同じように、自由や権利の仕組みが実感できたという意味合いを生かし、「報道の自由・国民の知る権利を実感」と命名した。

３つめのカテゴリ（C3）の「地球的な問題があることの実感」の１件（7.1%）は、カテゴリと要素が一致する。世界全体で問題とされていることが自分にも関係あることだと実感できたという意味合いを生かし、「地球的な問題があることの実感」と命名した。

４つめのカテゴリ（C4）の「議会の大切さを（再）実感」の２件（14.3%）は、カテゴリと要素が一致する。議員として発言する経験を通して、議会が大切だと実感したという意味合いを生かし、「議会の大切さを（再）実感」と命名した。

５つめのカテゴリの「なし」の３件（21.4%）は、カテゴリと要素が一致する。

カテゴリを度数の多い順に書き上げると、６つめのカテゴリの「N.A.」の７件（50.0%）、５つめのカテゴリの「なし」の３件（21.4%）、４つめのカテゴリ（C4）の「議会の大切さを（再）実感」の２件（14.3%）、ひとつめのカテゴリ（C1）の「発言する際に法律・人権に配慮することを実感」、２つめのカテゴリ（C2）の「報道の自由・国民の知る権利を実感」、３つめのカテゴリ（C3）の「地球的な問題があることの実感」の１件（7.1%）の順番となる。

検討の結果分かったことは、次の２点である。

第１に、「N.A.」と「なし」の度数が非常に大きくなっていることである。授業で扱った内容を、実際に経験して関連させ、理解するのではなく、高校生議会を通して直接学びを得ていると考えられるのではないか。教科書や授業で触れられている内容について、直接的な関連を意識していなくとも、十分に学んでいると考えられる。

第２に、「なし」、「N.A.」を除くと、「議会の大切さを（再）実感」（C4）が最も多いことである。生徒

は、実際に議会で発言するという体験をしたことによって、議会の大切さを実感できたのではないか。

第３に、政経と関連していることとして、「地方自治」そのものではなく、「発言の際の配慮（人権)」と「知ること」（報道の自由と市民の知る権利）という権利の理解を回答していることである（C1)。この点については憶測の域をでない。しかし、第１の点と合わせて考えると、地方自治は当然のこととして、「議員になる」という（ある種限定された）立場に立つことで行った行動を振り返ることが、広く人権への理解に通じたと考えられるのではないか。「高校生議会」実践が達成する奥行きを理解する上で重要な示唆なのかもしれない。

次に、「政経の授業と比較して「違う」と感じたこと」である。回答を集約したのが、「**図表２－５－２**」である。

図表２－５－２　政経の授業と比較して「違う」と感じたこと（カテゴリ・要素）

カテゴリ	要素	カテゴリ度数(件)	カテゴリ内訳(%)	要素度数（件）	要素内訳（%）
年齢の制限を受けず高校生議会を行うことができたこと(C1)	選挙権のない高校生にも発言できる機会があること	—	—	1	7.1
	被選挙権のない高校生でも議員として議会を行ったこと	—	—	1	7.1
	小計	2	14.3	—	—
教科書をあまり使わないこと(C2)		1	7.1	1	7.1
思ったよりも本格的だった事(C3)		1	7.1	1	7.1
ない		5	35.7	5	35.7
N.A.		5	35.7	5	35.7
計（母数14人）		14	100.0	14	100.0

回答は大きく５つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「年齢の制限を受けず高校生議会を行うことができたこと」の２件（14.3%)、２つめのカテゴリ（C2）は「教科書をあまり使わないこと」の１件（7.1%)、３つめのカテゴリ（C3）は「思ったよりも本格的だった事」の１件（7.1%)、４つめのカテゴリは「ない」の５件（35.7%)、５つめのカテゴリは「N.A.」の５件（35.7%）であった。カテゴリでは 14 件、回答した生徒の母数 14 人で除すると 100.0%の回答となる。これは要素で考えても同様である。

ひとつめのカテゴリ(C1)は「年齢の制限を受けず高校生議会を行うことができたこと」の２件(14.3%)である。「選挙権のない高校生にも発言できる機会があること」の１件（7.1%）と「被選挙権のない高校生でも議員として議会を行ったこと」の１件（7.1%）の要素からなる。高校生の年齢では被選挙権がないが、高校生議会によって、年齢による制限を克服して議員の立場になることができたという意味合いを生かし、「年齢の制限を受けず高校生議会を行うことができたこと」と命名した。

２つめのカテゴリ（C2）の「教科書をあまり使わないこと」の１件（7.1%）は、カテゴリと要素が一致する。具体的な記述は、「教科書をあまり使わない」というものであった。記述の意味合いをそのまま生かし、「教科書をあまり使わないこと」と命名した。

３つめのカテゴリ（C3）の「思ったよりも本格的だった事」の１件（7.1%）は、カテゴリと要素が一致する。具体的な記述は、「思ったよりも本格的だった事」というものであった。記述の意味合いをそのまま生かし、「思ったよりも本格的だった事」と命名した。

４つめのカテゴリの「ない」の５件（35.7%）は、カテゴリと要素が一致する。

カテゴリを度数の多い順に書き上げると、4つめのカテゴリの「ない」と5つめのカテゴリの「N.A.」の5件（35.7%）、ひとつめのカテゴリ（C1）の「年齢の制限を受けず高校生議会を行うことができたこと」の2件（14.3%）、2つめのカテゴリ（C2）の「教科書をあまり使わないこと」の1件（7.1%）、3つめのカテゴリ（C3）の「思ったよりも本格的だった事」の1件（7.1%）となる。

検討の結果分かったことは、次の2点である。

第1に、「N.A.」、「ない」の回答が最も多いことである。「図表２－５－１」で説明したが、政経の授業と比較して「そうだ」と納得したところを聞いた問いの回答で、「N.A.」、「ない」が最も多いことと共通している。教科書との関連をあまり意識していないと考えられる。「教科書をあまり使わない」（C2）という回答があることも、教科書との関連が自覚的でないことを示していると考えられる。あるいは「ピンとこない」質問だったかもしれない。

第2に、政治への参加の年齢制限を克服する実践として「高校生議会」実践を評価している点である（C1）。人数は2人と少ないが、この実践の継続が受け継がれて行き、先輩ができなかったことを自分たちの学年が引き継ぎ、そこでもできない場合は後輩に託すという新たな高校生に開かれた政治参加の道具としての意味に注目している点は貴重である。そして実際、大雪の際に交通機関の関係で始業時間に遅刻する場合に、スクールバスを走らせる要望を「高校生議会」で3年間続けて「一般質問」し続けることで、義務教育で使用するスクールバスへの便乗（高校前での下車）が可能になったことを補足しておく。

（6）政経の授業を受けていない生徒に高校生議会を勧めたいか

問6は、2段階で構成されている。「「政治・経済」を受講していない同級生や後輩に「高校生議会」を体験することを勧めたいですか。」と聞いた。1段階目は「はい」、「いいえ」の選択肢を示し、勧めたいかを聞いた。2段階目は補問として「「はい」の場合。どのようなところがおすすめでしょうか。具体的に教えてください。」と聞き、「はい」を選択した生徒に勧めたい理由を聞いた。

まず、「勧めたいか」である。回答を集約したのが、「**図表２－６－１**」である。

図表２－６－１　政経の授業を受けていない生徒に高校生議会を勧めたいか

内容	度数(件)	内訳(%)
はい	12	85.7
いいえ	2	14.3
母数(14人)	14	100.0

生徒14人のうち、全ての生徒から回答があった。このうち、12人が「はい」と回答し（85.7%）、2人が「いいえ」と回答している（14.3%）。

検討の結果分かったことは、1点ある。

第1に、政経の授業を受けていない生徒に高校生議会を勧めたいと考える生徒が圧倒的に多いことである。「高校生議会」の体験は生徒に概ね好意的に受け止められていると理解できる。

第2に、「いいえ」と回答した生徒がいることである。

例えば、「いいえ」と回答した生徒のうち、ある生徒は、問4（役場（行政）とは異なる議会の役割として理解したこと）に「たくさんの課題がある中で、何を最重要とするのか見極めていることにすごさを

感じました。」と回答している。また、問３（地域課題に関わる「やる気」が「上がった」理由）に「変わらない（もともとやる気があった)」と回答している。また、「たくさんの課題がある」ことに気づいたうえで、議会が「何を最重要とするのか見極めている」ことにも気づき、「すごさ」を感じていることがわかる。つまり、もともと「やる気」があったために最初から熱心に取り組み、課題の多さに気づいて解決の難しさに圧倒されたのではないか。このように圧倒されたことから、高校生議会に参加することを周りの人に勧めることはできないと考えたと理解できるのではないか。

次に、勧めたいか（「はい」、「いいえ」）のうち「はい」と回答した生徒の「勧めたい理由」である。回答を集約したのが、「**図表２－６－２**」である。

図表２－６－２　政経の授業を受けていない生徒に高校生議会を勧めたい理由（高校生議会を「勧めたい」生徒 12 人のみ）（カテゴリ・要素）

カテゴリ	要素	カテゴリ度数(件)	カテゴリ内訳(%)	要素度数（件）	要素内訳（%）
物事に対して多様な見方で探求することができる(C1)	新たな視点を得られる	―	―	2	16.7
	視野を広げられる	―	―	2	16.7
	物事の探求ができる	―	―	2	16.7
	小計	3	25.0	―	―
スキルを学ぶことができる(C2)	人との関わり方を学べる	―	―	1	8.3
	文章の書き方が身につく	―	―	1	8.3
	小計	2	16.7	―	―
自分の町について主体的に考えることができる(C3)	自分の町の課題を見つけられる	―	―	2	16.7
	自分の町について考えられる	―	―	1	8.3
	自分の住む町への関心を高める	―	―	3	25.0
	自分の町を町政も含めて良く知ることができる	―	―	1	8.3
	小計	6	50.0	―	―
(選挙権・被選挙権のない)高校生でも町政に関わることができる(C4)	自分で町を良くできる	―	―	2	16.7
	高校生でも政治に参加できる	―	―	1	8.3
	(町政について)高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える	―	―	2	16.7
	小計	4	33.3	―	―
特別な経験である(C5)	社会人になる上で(必要な)経験として良い	―	―	1	8.3
	責任のある議員という立場に立つという経験が得られる	―	―	1	8.3
	貴重な経験である	―	―	1	8.3
	良い経験である	―	―	1	8.3
	小計	3	25.0	―	―
楽しかった(C6)		1	8.3	1	8.3
計（母数は「勧めたい」と応えた12人）		19	158.3	25	208.3

回答は大きく６つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「物事に対して多様な見方で探求することができる」の３件（25.0%）、２つめのカテゴリ（C2）は「スキルを学ぶことができる」の２件（16.7%）、３つめのカテゴリ（C3）は「自分の町について主体的に考えることができる」の６件（50.0%）で、４つめのカテゴリ（C4）は「(選挙権・被選挙権のない）高校生でも町政に関わることができる」の４件（33.3%）、５つめのカテゴリ（C5）は「特別な経験である」の３件（25.0%）で、６つ

めのカテゴリ（C6）は「楽しかった」の 1 件（8.3%）であった。カテゴリでは 19 件、「はい」と回答した生徒の母数 12 人で除すると 158.3%の回答となる。そして要素を単位として再計算すると、25 件、「はい」と回答した生徒の母数 12 人で除すると 208.3%の回答となる。たくさんの理由があげられている。

ひとつめのカテゴリ（C1）は「物事に対して多様な見方で探求することができる」の 3 件（25.0%）である。「新たな視点を得られる」の 2 件（16.7%）、「視野を広げられる」の 2 件（16.7%）、「物事の探求ができる」の 2 件（16.7%）の要素からなる。視野を広げたり物事を深めたりすることができるという意味合いを生かし、「物事に対して多様な見方で探求することができる」と命名した。

２つめのカテゴリ（C2）は「スキルを学ぶことができる」の 2 件（16.7%）である。「人との関わり方を学べる」の 1 件（8.3%）、「文章の書き方が身につく」の 1 件（8.3%）の要素からなる。技術を身につける機会になるという意味合いを生かし、「スキルを学ぶことができる」と命名した。

３つめのカテゴリ（C3）は「自分の町について主体的に考えることができる」の 6 件（50.0%）である。「自分の町の課題を見つけられる」の 2 件（16.7%）、「自分の町について考えられる」の 1 件（8.3%）、「自分の住む町への関心を高める」の 3 件（25.0%）、「自分の町を町政も含めて良く知ることができる」の 1 件（8.3%）の要素からなる。全ての要素に「自分の」という言葉が入っていて、町に住む一員として、町について考える機会になるという意味合いを生かし、「自分の町について考えられる」と命名した。

４つめのカテゴリ（C4）は「（選挙権・被選挙権のない）高校生でも町政に関わることができる」の 4 件（33.3%）である。「自分で町を良くできる」の 2 件（16.7%）、「高校生でも政治に参加できる」の 1 件（8.3%）、「（町政について）高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」の 2 件（16.7%）の要素からなる。（選挙権・被選挙権のない）高校生である自分にも町をより良くしようとする政治に参加できるという意味合いを生かし、「（選挙権・被選挙権のない）高校生でも町政に関わることができる」と命名した。

５つめのカテゴリ（C5）は「特別な経験である」の 3 件（25.0%）である。「社会人になる上で（必要な）経験として良い」の 1 件（8.3%）、「責任感のある議員という立場に立つという経験が得られる」の 1 件（8.3%）、「貴重な経験である」の 1 件（8.3%）、「良い経験である」の 1 件（8.3%）の要素からなる。高校生議会が、普段とは異なる経験であり、これからも簡単にはできない経験に思われるという意味合いを生かし、「特別な経験である」と命名した。

６つめのカテゴリ（C6）の「楽しかった」の 1 件（8.3%）はカテゴリと要素が一致する。具体的な記述は、「（前省略）とても楽しかったです。」というものであった。記述の意味合いをそのまま生かし、「楽しかった」と命名した。

カテゴリを度数の多い順に書き上げると、３つめのカテゴリ（C3）の「自分の町について主体的に考えることができる」の 6 件（50.0%）、４つめのカテゴリ（C4）の「（選挙権・被選挙権のない）高校生でも町政に関わることができる」の 4 件（33.3%）、ひとつめのカテゴリ（C1）の「物事に対して多様な見方で探求することができる」、５つめのカテゴリ（C5）の「特別な経験である」の 3 件（25.0%）、２つめのカテゴリ（C2）の「スキルを学ぶことができる」の 2 件（16.7%）、６つめのカテゴリ（C6）の「楽しかった」の 1 件（8.3%）となる。

検討の結果分かったことは、2 点ある。

第 1 に、「自分の町について主体的に考えることができる」（C3）の度数が最も大きいことである。高校生は、自分が町の一員として町をとらえることができたと理解していると考えられる。主体的に考え

ることが「自分事化」であると考えるなら、「高校生議会」実践の経験者はそこをこそ推薦する理由として上げている。この点は強調しておきたい。

第２に、「(選挙権・被選挙権のない) 高校生でも町政に関わることができる」(C4) の回答の度数が大きいことである。第１の点で説明したように、高校生は、町の一員として町を理解することができたと回答していた。ここでは、さらに進んで「(選挙権・被選挙権のない) 高校生でも町政に関わることができる」点を勧めている。すなわち、「町の一員として町を理解する」を実践に移すこと、すなわち「町をより良くするために政治に参加する」ことを勧めている。市民としての理解がさらに、市民として振る舞う意欲へと展開するだけではなく、それを広めてみたいと考えていることになる。

（７）議会事務局に伝えたいこと

振り返りアンケートとしての実質的な内容は問６で終わりであるが、質問の最後としてここまでの「高校生議会」実践において協力してくださった議会事務局に伝えたいことを問７として質問した。「議会事務局に対して、伝えたいことがあれば書いてください。」と聞いた。回答を集約したのが、「**図表２－７**」である。

図表２－７　議会事務局に伝えたいこと（カテゴリ・要素）

	要素度数（件）	要素内訳（%）
「高校生議会」という場(機会)で学ぶ経験を与えてくれたこと	8	57.1
アドバイス等で関与してくれたこと	2	14.3
政治(町、国)を変えていける力があることを実感した	1	7.1
選挙に行き、住みやすい自分の町にしたい	1	7.1
楽しい時間	1	7.1
これからも続けてほしい	1	7.1
ない	1	7.1
N.A.	2	14.3
計(母数14人)	17	121.4

回答からカテゴリは形成できなかった。すなわち、質的に別個の８つの要素の集まりだと考えられる。要素は 17 件、回答した生徒の母数 14 人で除すると 121.4%の回答となる。

ひとつめの要素は、「「高校生議会」という場 (機会) で学ぶ経験を与えてくれたこと」の８件 (57.1%) である。「高校生議会」という議員としての立場を体験する「場」を与えてもらったことに感謝しているという意味合いを生かし、「「高校生議会」という場 (機会) で学ぶ経験を与えてくれたこと」と命名した。

２つめの要素は、「アドバイス等で関与してくれたこと」の２件（14.3%）である。助言をもらったことに感謝しているという意味合いを生かし、「アドバイス等で関与してくれたこと」と命名した。

３つめの要素は、「政治（町、国）を変えていける力があることを実感した」の１件（7.1%）である。具体的な記述は、「今回の体験から、私にも政治、または町、国を少しずつ変えていける力があることを実感しました」というものであった。記述の意味合いをそのまま生かし、「政治（町、国）を変えていける力があることを実感した」と命名した。

４つめの要素は、「選挙に行き、住みやすい自分の町にしたい」の１件（7.1%）である。具体的な記述は、「18 歳になったら選挙に行き、少しでも私たちの住みやすい町にしていけるようにしたいと考えてい

ます」というものであった。記述の意味合いをそのまま生かし、「選挙に行き、住みやすい自分の町にしたい」と命名した。

５つめの要素は、「楽しい時間」の１件（7.1%）である。具体的な記述は、「とても楽しい時間でした。ありがとうございました。」というものであった。記述の意味合いをそのまま生かし、「楽しい時間」と命名した。

６つめの要素は、「これからも続けてほしい」の１件（7.1%）である。具体的な記述は、「来年以降もよろしくお願いします。」というものであった。喜寿湯の意味合いをそのまま生かし、「これからも続けてほしい」と命名した。

７つめの要素は、「ない」の１件（7.1%）である。

８つめの要素は、「N.A.」の２件（14.3%）である。

ひとつめの要素の「「高校生議会」という場（機会）で学ぶ経験を与えてくれたこと」の８件（57.1%）が最も度数が多い。これに、２つめの要素の「アドバイス等で関与してくれたこと」、８つめの要素の「無回答」の２件（14.3%）が続く。さらに３つめの要素の「政治（町、国）を変えていける力があることを実感じた」、４つめの要素の「選挙に行き、住みやすい自分の町にしたい」、５つめの要素の「楽しい時間」、６つめの要素の「これからも続けてほしい」、７つめの要素の「ない」の１件（7.1%）となる。

検討の結果分かったことは、１点ある。

「「高校生議会」という場（機会）で学ぶ経験を与えてくれたこと」、「アドバイス等で関与してくれたこと」の回答が多いことである。「くれた」という表現から、生徒は、自分の学びは自分だけではなく、議会事務局の大人たちの協力があったからこそできたということに気づいたと考えられるのではないか。そしてこの実践が議会事務局を始めとした役場（行政）、すなわち大人が高校生を町政の新たな担い手＝市民として育ててくれていることへの感謝を感じている。さらに、（６）の分析も関連づけるなら、この大人の期待を高校生が自分たちのものとして充分に受け止める可能性が拓かれたことが分かる。

第２節　「高校生議会」体験を貫くものは何か

第１節では、それぞれの設問の回答を、「要素」と「カテゴリ」に整理し、結果と特徴を検討した。第２章では、問内や問間でのカテゴリの関係を検討する。関係性の正負やその強度をクロス表にまとめ、結果や特徴を指摘していく。まず、（１）で問内のカテゴリの関係を検討する。次に、（２）で問間でのカテゴリの関係を検討する。最後に、（３）で（１）、（２）で検討した関係を図示し、特徴を検討する。生徒が、「高校生議会」を体験してつかんだものを貫く核は何かを指摘する。

（１）問内の有為な関係

まず、問内の関係について検討する。問内で関係があるものは、３つある（次頁）。

第１に、問１内の関係である。

第１節（１）で確認したように、問１「「高校生議会」において高校生が「一人前の議員」として扱われた感想」の回答は、大きく７つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「緊張した」、２つめのカテゴリ（C2）は「刺激的だった」、３つめのカテゴリ（C3）は「特別の経験をした」、４つめのカテゴリ（C4）は「いつか参加したかったが実現できた」、５つめのカテゴリ（C5）は「努力が実った」、

６つめのカテゴリ（C6）は「責任感をもった」、７つめのカテゴリ（C7）は「町（の将来）を自分事として考えた」である。

このうち、３つめのカテゴリ（C3）の「特別の経験をした」、６つめのカテゴリ（C6）の「責任感をもった」の間に有為な関係がみられた。

まず、表側の説明は「特別の経験をした」（C3）に「該当」か「非該当」か、を示した。

次に、表頭の説明は「責任感をもった」（C6）に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「特別の経験をした」（C3）と「責任感をもった」（C6）からクロス表を作成した。「**図表２－８－１**」である。

問内の有為な関係

図表２－８－１　問１（C3「特別の経験をした」×C6「責任感をもった」）

			C6「責任感をもった」		合計
			該当	非該当	
C3「特別の経験をした」	該当	度数(人)	0	9	9
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	非該当	度数(人)	3	2	5
		内訳(%)	60.0	40.0	100.0
合計		度数(人)	3	11	14
		内訳(%)	21.4	78.6	100.0

※ Fisher の正確確率検定で正確有意確率(両側)p=.027

図表２－８－２　問２（C1「町の理解が進んだ」×C2「自分のものの見方(視点・視野)が変わった」）

			C2「自分のものの見方(視点・視野)が変わった」		合計
			該当	非該当	
C1「町の理解が進んだ」	該当	度数(人)	0	4	4
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	非該当	度数(人)	5	2	7
		内訳(%)	71.4	28.6	100.0
合計		度数(人)	5	6	11
		内訳(%)	45.5	54.5	100.0

※ Fisher の正確確率検定で正確有意確率(両側)p=.061

図表２－８－３　問６（C1「物事に対して多様な見方で探求することができる」×C3「自分の町について主体的に考えることができる」）

			C3「自分の町について主体的に考えることができる」		合計
			該当	非該当	
C1「物事に対して多様な見方で探求することができる」	該当	度数(人)	6	3	9
		内訳(%)	66.7	33.3	100.0
	非該当	度数(人)	0	3	3
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
合計		度数(人)	6	6	12
		内訳(%)	50.0	50.0	100.0

※ Fisher の正確確率検定で正確有意確率(両側)p=.182

まず、「特別の経験をした」に「該当」の回答をした９人に注目する。全員である９人が「責任感をもった」に「非該当」の回答をしている（100. 0%）。

次に、「特別の経験をした」に「非該当」の５人に注目する。３人が「責任感をもった」に「該当」の回答をし（60.0%）、２人が「非該当」の回答をしている（40.0%）。

「特別の経験をした」に「該当」の回答をしている生徒は、「責任感をもった」に「該当」の回答をしていないことがわかる。責任感をもったと考えている生徒は、議会という場で普段と異なる体験をした

という印象にとどまらず、町政を自分に関わることだと気づいたと考えられる。

第２に、問２内の関係である。

第１節（２）で確認したように、問２「池田町の姿やとらえ方の変化」の「変化の内容」の回答は、大きく４つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「町の理解が進んだ」、２つめのカテゴリ（C2）は「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」、３つめのカテゴリ（C3）は「(何か）行動するようになった」、４つめのカテゴリ（C4）は「自分で行動すべきだと思った」である。

このうち、ひとつめのカテゴリ（C1）の「町の理解が進んだ」、２つめのカテゴリ（C2）の「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」の間に有為な関係がみられた。

まず、表側の説明は「町の理解が進んだ」（C1）に「該当」か「非該当」か、を示した。

次に、表頭の説明は「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」（C2）に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「町の理解が進んだ」（C1）と「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」（C2）からクロス表を作成した。前頁の「**図表２－８－２**」である。

まず、「町の理解が進んだ」（C1）に「該当」の回答をした 4 人に注目する。全員である 4 人が、「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

次に、「町の理解が進んだ」（C1）に「該当」の回答をした 7 人に注目する。5 人が「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」に「該当」の回答をし（71.4%）、2 人が「非該当」の回答をしている（28.6%）。

「町の理解が進んだ」に「該当」の回答をしている生徒は、「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」に「該当」の回答をしていないことがわかる。また、「町の理解が進んだ」に「非該当」の回答をしている生徒は、「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」に「該当」の回答が多い（71.4%）。つまり、「町の理解が進んだ」と考える生徒は、「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」と考えないということがわかる。町の理解と町の自分のとらえ方は、どちらかに偏るといえるのではないか。

第３に、問６内の関係である。

第１節（６）で確認したように、問６「政経の授業を受けていない生徒に「高校生議会」を勧めたいかどうか」の「勧めたい理由」の回答は、大きく６つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「物事に対して多様な見方で探求することができる」で、２つめのカテゴリ（C2）は「スキルを学ぶことができる」で、３つめのカテゴリ（C3）は「自分の町について主体的に考えることができる」で、４つめのカテゴリ（C4）は「(選挙権・被選挙権のない）高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」で、５つめのカテゴリ（C5）は「特別な経験ができる」で、６つめのカテゴリ（C6）は「楽しかった」である。

このうち、ひとつめのカテゴリ（C1）の「物事に対して多様な見方で探求することができる」、３つめのカテゴリ（C3）の「自分の町について主体的に考えることができる」の間に有為な関係がみられた。

まず、表側の説明は「物事に対して多様な見方で探求することができる」（C1）に「該当」か「非該当」か、を示した。

次に、表頭の説明は「自分の町について主体的に考えることができる」（C3）に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「物事に対して多様な見方で探求することができる」（C1）と「自分の町について主体的に考えることができる」（C3）からクロス表を作成した。前頁の「**図表２－８－３**」である。

まず、「物事に対して多様な見方で探究することができる」（C1）に「該当」の回答をした 9 人に注目する。6 人が、「自分の町について主体的に考えることができる」に「該当」の回答をし（66.7%）、3 人が「非該当」の回答をしている（33.3%）。

次に、「物事に対して多様な見方で探求することができる」（C1）に「非該当」の回答をした 3 人に注目する。全員である 3 人が「自分の町について主体的に考えることができる」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

「物事に対して多様な見方で探求することができる」に「非該当」の回答をしている生徒は、「自分の町について主体的に考えることができる」に「該当」の回答をしていないことがわかる。つまり、「物事に対して多様な見方で探求することができる」生徒が、「自分の町について主体的に考えることができる」と理解できる。いろいろな視点から物事をみて、探求することができた生徒は、自分の住む町のことを自分に関わることだとして考えることができると考えられるのではないか。

（2）問間の有為な関係

次に、問間の関係性について検討する。問間で関係があるものは、４つある。

第１に、問２と問１の関係である。

第１節（１）で確認したように、問１「「高校生議会」において高校生が「一人前の議員」として扱われた感想」の回答は、大きく７つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「緊張した」、２つめのカテゴリ（C2）は「刺激的だった」、３つめのカテゴリ（C3）は「特別の経験をした」、４つめのカテゴリ（C4）は「いつか参加したかったが実現できた」、５つめのカテゴリ（C5）は「努力が実った」、６つめのカテゴリ（C6）は「責任感をもった」、７つめのカテゴリ（C7）は「町（の将来）を自分事として考えた」である。

第１節（２）で確認したように、問２「池田町の姿やとらえ方の変化」の「変化の内容」の回答は、大きく４つのカテゴリ整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「町の理解が進んだ」、２つめのカテゴリ（C2）は「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」、３つめのカテゴリ（C3）は「（何か）行動するようになった」、４つめのカテゴリ（C4）は「自分で行動すべきだと思った」である。

このうち、問２「町の理解が進んだ」（C1）、問１「町（の将来）を自分事として考えた」（C7）の間に有為な関係がみられた。

まず、表側の説明は問２「町の理解が進んだ」（C1）に「該当」か「非該当」か、を示した。

次に、表頭の説明は問１「町を自分事として考えた」（C7）に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者問２「町の理解が進んだ」（C1）と問１「町を自分事として考えた」（C7）からクロス表を作成した。次頁の「**図表２－９－１**」である。

まず、「町の理解が進んだ」に「該当」の回答をした 4 人に注目する。2 人が「町を自分事として考えた」に「該当」の回答をし（50.0%）、2 人が「非該当」の回答をしている（50.0%）。

次に、「町の理解が進んだ」に「非該当」の回答をした 7 人に注目する。全員である 7 人が「町（の将来）を自分事として考えた」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

町のことがわかった生徒のなかには、町や町の将来は自分に関わることであると気づいた生徒がいると考えられるのではないか。

問間の有為な関係

図表２－９－１　問２(C1「町の理解が進んだ」)×**問１**(C7「町(の将来)を自分事として考えた」)

			問1(C7「町(の将来)を自分事として考えた」)		合計
			該当	非該当	
問2(C1「町の理解が進んだ」)	該当	度数(人)	2	2	4
		内訳(%)	50.0	50.0	100.0
	非該当	度数(人)	0	7	7
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
合計		度数(人)	2	9	11
		内訳(%)	18.2	81.8	100.0

※　Fisher の正確確率検定で正確有意確率(両側)p=.109

図表２－９－２　問２(C1「町の理解が進んだ」)」×　**問６**(C4「(選挙権・被選挙権のない)高校生でも町政に関わることができる」)

			問6(C4「(選挙権・被選挙権のない)高校生でも町政に関わることができる」)		合計
			該当	非該当	
問2(C1「町の理解が進んだ」)	該当	度数(人)	2	2	4
		内訳(%)	50.0	50.0	100.0
	非該当	度数(人)	0	6	6
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
合計		度数(人)	2	8	10
		内訳(%)	20.0	80.0	100.0

※　Fisher の正確確率検定で正確有意確率(両側)p=.133

図表２－９－３　問２(C1「町の理解が進んだ」) ×**問３**(C1「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」)

			問3(C1「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」)		合計
			該当	非該当	
問2(C1「町の理解が進んだ」)	該当	度数(人)	3	1	4
		内訳(%)	75.0	25.0	100.0
	非該当	度数(人)	0	4	4
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
合計		度数(人)	3	5	8
		内訳(%)	37.5	62.5	100.0

※　Fisher の正確確率検定で正確有意確率(両側)p=.143

図表２－９－４　問２(C2「自分のものの見方(視点・視野)が変わった」)×**問３**(C1「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」)

			問3(C1「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」)		合計
			該当	非該当	
問2(C2「自分のものの見方(視点・視野)が変わった」)	該当	度数(人)	0	4	4
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	非該当	度数(人)	3	1	4
		内訳(%)	75.0	25.0	100.0
合計		度数(人)	3	5	8
		内訳(%)	37.5	62.5	100.0

※　Fisher の正確確率検定で正確有意確率(両側)p=.143

第２に、問２と問６の関係である。

第１節（２）で確認したように、問２「池田町の姿やとらえ方の変化」の「変化の内容」の回答は、大きく４つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「町の理解が進んだ」、２つめのカテゴリ（C2）は「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」、３つめのカテゴリ（C3）は「(何か）行動するようになった」、４つめのカテゴリ（C4）は「自分で行動すべきだと思った」である。

第１節（６）で確認したように、問６「政経の授業を受けていない生徒に「高校生議会」を勧めたいかどうか」の「勧めたい理由」の回答は、大きく６つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「物事に対して多様な見方で探求することができる」で、２つめのカテゴリ（C2）は「スキルを学ぶことができる」で、３つめのカテゴリ（C3）は「自分の町について主体的に考えることができる」で、４つめのカテゴリ（C4）は「(選挙権・被選挙権のない）高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」で、５つめのカテゴリ（C5）は「特別な経験ができる」で、６つめのカテゴリ（C6）は「楽しかった」である。

このうち、問２「町の理解が進んだ」（C1)、問６「(選挙権・被選挙権のない）高校生でも知りたいこ

とが直接聞け・意見が言える」（C4）の間に有為な関係がみられた。

まず、表側の説明は問２「町の理解が進んだ」（C1）に「該当」か「非該当」か、を示した。

次に、表頭の説明は問６「（選挙権・被選挙権のない）高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」（C4）に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者問２「町の理解が進んだ」（C1）と問６「（選挙権・被選挙権のない）高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」（C4）からクロス表を作成した。前頁の「**図表２－９－２**」である。

まず、「町の理解が進んだ」に「該当」の回答をした 4 人に注目する。2 人が「（選挙権・被選挙権のない）高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」に「該当」の回答をし（50.0%）、2 人が「非該当」の回答をしている（50.0%）。

次に、「町の理解が進んだ」に「非該当」の回答をした 6 人に注目する。全員である 6 人が「（選挙権・被選挙権のない）高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

町のことが分かった生徒のなかには、年齢的に権利が制限されている高校生の自分であっても、知りたいことが直接聞けたり、町政へ意見を言うことができたりすることにも気づいたと考えられるのではないか。

第３に、問２と問３の関係である。

第１節（２）で確認したように、問２「池田町の姿やとらえ方の変化」の「変化の内容」の回答は、大きく４つのカテゴリに分かれた。ひとつめのカテゴリ（C1）は「町の理解が進んだ」、２つめのカテゴリ（C2）は「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」、３つめのカテゴリ（C3）は「（何か）行動するようになった」、４つめのカテゴリ（C4）は「自分で行動すべきだと思った」である。

第１節（３）で確認したように、問３「地域課題に関わる「やる気」の変化」が「「上がった」理由」の回答は、大きく４つのカテゴリに分かれた。ひとつめのカテゴリ（C1）は「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」で、２つめのカテゴリ（C2）は「自分の見つけた課題を探求したい」で、３つめのカテゴリ（C3）は「問題の解決にも関わりたい」で、４つめのカテゴリ（C4）は「体験することで分かったことがあった」である。

このうち、問２「町の理解が進んだ」（C1）と問３「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」（C1）の間に有為な関係がみられた。

まず、表側の説明は問２「町の理解が進んだ」（C1）に「該当」か「非該当」か、を示した。

次に、表頭の説明は問３「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」（C1）に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者問２「町の理解が進んだ」（C1）と問３「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」（C1）からクロス表を作成した。前頁の「**図表２－９－３**」である。

まず、「町の理解が進んだ」に「該当」の回答をした 4 人に注目する。3 人が「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」に「該当」の回答をし（75.0%）、1 人が「非該当」の回答をしている（25.0%）。

次に、「町の理解が進んだ」に「非該当」の回答をした 4 人に注目する。全員である 4 人が「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

町について理解を深めた生徒は、高校生である自分でも町政に関わり、さらに町を変えることができる

ことに気づいたと考えられる。

第４に、もうひとつの問２と問３の関係である。

第１節（２）で確認したように、問２「池田町の姿やとらえ方の変化」の「変化の内容」の回答は、大きく４つのカテゴリに分かれた。ひとつめのカテゴリ（C1）は「町の理解が進んだ」、２つめのカテゴリ（C2）は「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」、３つめのカテゴリ（C3）は「(何か）行動するようになった」、４つめのカテゴリ（C4）は「自分で行動すべきだと思った」である。

第１節（３）で確認したように、問３「地域課題に関わる「やる気」の変化」が「「上がった」理由」の回答は、大きく４つのカテゴリに分かれた。ひとつめのカテゴリ（C1）は「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」で、２つめのカテゴリ（C2）は「自分の見つけた課題を探求したい」で、３つめのカテゴリ（C3）は「問題の解決にも関わりたい」で、４つめのカテゴリ（C4）は「体験することで分かったことがあった」である。

このうち、問２「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」（C2）と問３「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」（C1）の間に有為な関係がみられた。

まず、表側の説明は問２「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」（C2）に「該当」か「非該当」か、を示した。

次に、表頭の説明は問３「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」（C1）に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者問２「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」（C2）と問３「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」（C1）からクロス表を作成した。50 頁の「**図表２－９－４**」である。

まず、「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」に「該当」の回答をした 4 人に注目する。全員である 4 人が「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

次に、「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」に「非該当」の回答をした 4 人に注目する。3 人が「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」に「該当」の回答をし（75.0%）、2 人が「非該当」の回答をしている（25.0%）。

自分のとらえ方が変わったと考える生徒は、高校生である自分も町政に関わり、さらに町を変えることができるとは考えないということがわかる。

第３の点も踏まえると、「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」生徒と比べて、「町の理解が進んだ」と考える生徒は、「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」と考えているといえる。「町の理解が進んだ」生徒と「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」生徒の違いは、高校生の自分でも町政に関わることができ、さらに変えることもできることに気づいたかどうかだと理解できるのではないか。

（３）問内・問間のカテゴリの関係の図示

第２節の（１）では、問内のカテゴリ間の関係について有為なものを検討した。第２節（２）では、問間のカテゴリ間の関係性について有為なものを検討した。第２節（３）では、（１）、（２）で検討した問内・問間のカテゴリ間の関係性を図示していく。

まず、第２節（１）で示した問内の関係性、（２）で示した問間の関係性をまとめた。「**図表２－１０－１**」である。

（１）で説明したように、問内のカテゴリ間で有為な関係がみられるものは、３つあった。ひとつめは、問１内の「特別の経験をした」（C3）、「責任感をもった」（C6）の間の関係である。２つめは、問２内の「町の理解が進んだ」（C1）、「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」（C2）の間の関係である。３つめは、問６内の「物事に対して多様な見方で探求することができる」（C1）、「自分の町について主体的に考えることができる」（C3）の間の関係である。

ひとつめの、問１内の「特別の経験をした」（C3）、「責任感をもった」（C6）の間の関係について、負の関係性がみられ、強度は強である。

２つめの、問２内の「町の理解が進んだ」（C1）、「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」（C2）の間の関係について、負の関係性がみられ、強度は中である。

３つめの、問６内の「物事に対して多様な見方で探求することができる」（C1）、「自分の町について主体的に考えることができる」（C3）の間の関係について、正の関係性がみられ、強度は弱である。

図表２－１０－１　問内・問間のカテゴリ間の関係性

	該当する問		関係するカテゴリ	関係性	強度	Fisher の正確確率検定の有意確率(両側)p
問内の有為な関係	問1		C3「特別の経験をした」×C6「責任感をもった」	負	強	0.027
	問2		C1「町の理解が進んだ」×C2「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」	負	中	0.061
	問6		C1「物事に対して多様な見方で探求することができる」×C3「自分の町について主体的に考えることができる」	正	弱	0.182
問間の有為な関係	問2	問1	C1「町の理解が進んだ」×C7「町(の将来)を自分事として考えた」	正	弱	0.109
	問2	問3	C1「町の理解が進んだ」×C1「高校生でも地域に関わり変えることができることがわかった」	正	弱	0.143
	問2	問3	C2「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」×C1「高校生でも地域に関わり変えることができることがわかった」	負	弱	0.143
	問2	問6	C1「町の理解が進んだ」×C4「(選挙権・被選挙権のない)高校生でも町政に関わることができる」	正	弱	0.182

（２）で説明したように、問間のカテゴリ間で有為な関係がみられるものは、４つあった。ひとつめは、問２「町の理解が進んだ」（C1）、問１「町（の将来）を自分事として考えた」（C7）の間の関係である。２つめは、問２「町の理解が進んだ」（C1）、問６「（選挙権・被選挙権のない）高校生でも町政に関わることができることがわかった」（C1）の間の関係である。３つめは、問２「町の理解が進んだ」（C1）、問３「高校生でも地域に関わり変えることができることがわかった」（C1）の間の関係である。４つめは、問２の「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」（C2）、問３「高校生でも地域に関わり変えることができることがわかった」（C1）の間の関係である。

ひとつめの、問２「町の理解が進んだ」（C1）、問１「町（の将来）を自分事として考えた」（C7）の間の関係について、正の関係性がみられ、強度は弱である。

２つめの、問２「町の理解が進んだ」（C1）、問６「（選挙権・被選挙権のない）高校生でも町政に関わることができることがわかった」（C1）の間の関係について、正の関係性がみられ、強度は弱である。

３つめの、問２「町の理解が進んだ」（C1）、問３「高校生でも地域に関わり変えることができること

がわかった」（C1）の間の関係について、正の関係性がみられ、強度は弱である。

４つめの、問２の「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」（C2）、問３「高校生でも地域に関わり変えることができることがわかった」（C1）の間の関係について、負の関係性がみられ、強度は弱である。

これらの問内・問間のカテゴリ間の関係性を図示したのが「**図表２－１０－２**」である。

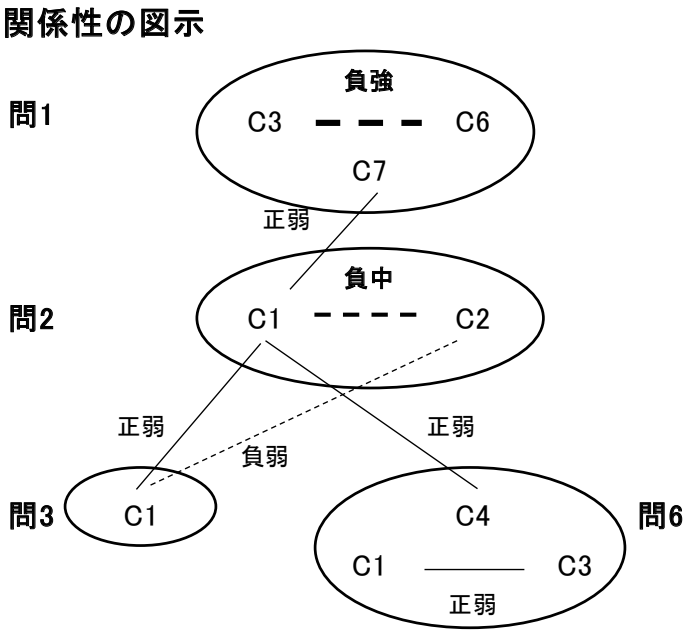
図の表記方法を説明する。

それぞれの問に関係するカテゴリを楕円で囲み、側にどの問かを示している。例えば、問１に関係するカテゴリである「特別の経験をした」（C3）、「責任感をもった」（C6）、「町（の将来）を自分事として考えた」（C7）を楕円で囲み、左側に「問１」と示している。

問内の関係は楕円内にあるカテゴリを線で結んで示している。正の関係は実線で示し、負の関係は点線で示した。正負の関係のほかに、その強度も添えている。例えば、問１では、C3 と C6 を点線で結び、「負強」と示している。

問間の関係は楕円を超えてカテゴリを線で結んでいる。正の関係は実線で示し、負の関係は点線で示した。正負の関係のほかに、その強度も添えている。例えば、問１の C7 と問２の C1 を実線で結び、「正弱」と示している。

図表２－１０－２　問内・問間のカテゴリ間の関係性の図示



※ 実線は正の関係、点線は負の関係を表す。線に添えられているものは関係の「正・負」と強度を表示したものである。

この図からわかったことは、次の３点である。

第１に、問２の「町の理解が進んだ」（C1）と「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」（C2）が負の関係にあることである。「町の理解が進んだ」と「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」は、大きな違いがあるといえるのではないか。「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」は、自分の町を見る見え方（解像度）が洗練されたという意味合いだと考えられる。それに対して「町の理解が進

んだ」は、自分が町を見るのではなく町に入り込んで、町に住む一員であることに気づいたという意味合いだと考えられるのではないか。

第２に、問２の「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」（C2）が問３の「高校生でも地域に関わり変えることができることがわかった」（C1）と負の関係にあることである。第１の点で説明したように、問２の「町の理解が進んだ」（C1）と「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」（C2）には負の関係があると考えられる。問３の「高校生でも地域に関わり変えることができることがわかった」（C1）が「町の理解が進んだ」（C1）とは正の関係にあるのに対して、問２の「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」（C2）とは負の関係にある。問２の「町の理解が進んだ」（C1）と問２の「自分のものの見方が変わった」（C2）の違いは、問３の「高校生でも地域に関わり変えることができることがわかった」（C1）にあると考えられるのではないか。

第３に、問２の「町の理解が進んだ」（C1）を介して、問１、問３、問６が関連していることである。問１では、「町（の将来）を自分事として考えた」（C7）と関連している。問３では、「高校生でも地域に関わり変えることができることがわかった」（C1）と関連している。問６では、「（選挙権・被選挙権のない）高校生でも町政に関わることができることがわかった」（C1）と関連している。問１は「高校生議会」実践の感想の回答であり、問３は「やる気」が「上がった」理由の回答であり、問６は「高校生議会」実践を他の生徒に勧める理由の回答である。感想や「やる気」の向上の理由や「高校生議会」実践を他人に勧めたいと考える理由に、問２の「町の理解が進んだ」が関係している。つまり、「高校生議会」実践において、「町の理解が進んだ」が核となっているといえるのではないか。

第３節　議員としての立場を体験して生徒は何をつかんだのか

第２節（３）での検討の結果、３点が考えられる。第１に、問２の「町の理解が進んだ」（C1）と「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」（C2）が大きな違いがあるということである。第２に、問２の「町の理解が進んだ」（C1）と「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」（C2）の違いは、問３の「高校生でも地域に関わり変えることができることがわかった」（C1）にあるということである。第３に、問２の「町の理解が進んだ」（C1）が、「高校生議会」実践の核になっていることである。

第２節（３）の検討を踏まえると、「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」の意味合いについて、次のように仮説を立てることができる。「町の理解が進んだ」は、自分が町を見るのではなく町に入り込んで、町に住む一員であることに気づいたという意味合いである。それに対して、「自分のものの見方（視点・視野）が変わった」は、自分の町を見る見え方（解像度）が洗練されたという意味合いである。この意味合いの仮説を確かめるのが第３節である。

第３節では、問２を中心に再検討する。「町の理解が進んだ」と「自分のものの見方が変わった」の違いを検討するとともに、その特徴を検討したい。

具体的な方法は、第３節（１）で説明する。問２の「「高校生議会」の前後で池田町の姿やとらえ方が変化したかどうか」の「変化の内容」の回答を、「議員の立場がもたらした変容の類型」の観点から３つのカテゴリに区別する。この区別を表側とし、他の問の回答のそれぞれのカテゴリを表頭としてクロス表を作成するという方法である。

問２を「議員の立場がもたらした変容の類型」の観点から再検討するにあたって、「町の理解が進んだ」、

「自分のものの見方が変わった」、「行動するようになった」の３つのカテゴリに整理することができる。カテゴリ間では回答の重複はない。つまり、生徒は「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」、「行動するようになった」のいずれかのみ回答している。従って、「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」のどちらでもない「行動するようになった」を回答した生徒もいる。第２節を踏まえると、「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」の意味合いの違いに注目するのが重要である。しかし、どちらでもない「行動するようになった」の回答をした生徒がいるため、「行動するようになった」がどういうことなのかを明らかにするのも重要である。「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」だけでなく、「行動するようになった」のカテゴリも含めて再検討するべきである。

（１）「議員の立場がもたらした変容の類型」×「「高校生議会」の前後で池田町の地域の課題に関わることへの「やる気」の変化」

まず、問２の回答を「議員の立場がもたらした変容の類型」の観点から３つのグループに区別することを兼ねて、表側の説明をする。

第１節では、問２「高校生議会の前後で池田町の姿やとらえ方が変化したかどうか」の「変化の内容」の回答を、大きく４つのカテゴリに整理した。ひとつめのカテゴリは「町の理解が進んだ」、２つめのカテゴリは「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」、３つめのカテゴリは「(何か) 行動するようになった」、４つめのカテゴリは「自分で行動すべきだと思った」である。

第２節（３）で検討した結果、問２の再検討が重要であることが分かった。「議員の立場がもたらした変容の類型」の観点から再検討すると、問２の回答は、「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」、「行動するようになった」の３つのカテゴリに整理することができる。

「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方（視野・視点）が変わった」は、第１節で検討したカテゴリをそのまま用いた。第１節で整理した「(何か) 行動するようになった」、「自分で行動すべきだと思った」のカテゴリは、まとめて「行動するようになった」と命名した。

それぞれのカテゴリは、次のような意味合いだと理解できる。「町の理解が進んだ」は、自分が町を見るのではなく町に入り込んで、町に住む一員であることに気づいたという意味合いだと考えられる。「自分のものの見方が変わった」は、自分の町を見る見え方（解像度）が洗練されたという意味合いだと考えられる。「行動するようになった」は、町に働きかけるようになったという意味合いである。

次に、表頭の説明をする。第１節（３）「図表２－３－１」で説明したように、生徒の「高校生議会」実践前後の「やる気」の変化は、「上がった」、「変わらない（もともとやる気があった)」、「変わらない」の回答があった。この区別を表頭とした。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「「高校生議会」実践前後の「やる気」の変化」からクロス表を作成した。次頁の「**図表２－１１**」である。

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒４人に注目する。「上がった」の回答は４件（100.0%）であった。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した生徒５人に注目する。「上がった」の回答は４件（80.0%)、「変わらない（もともとやる気があった)」の回答は１件（20.0%）であった。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した生徒２人に注

目する。「上がった」の回答は１件（50.0%）、「変わらない」の回答は１件（50.0%）であった。

図表２－１１「議員の立場がもたらした変容の類型」×「「高校生議会」の前後で池田町の地域の課題に関わることへの「やる気」の変化」

			「高校生議会」の前後で池田町の地域の課題に関わることへの「やる気」の変化			合計
			上がった	変わらない（もともとやる気があった）	変わらない	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	4	0	0	4
		内訳(%)	100.0	0.0	0.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	4	1	0	5
		内訳(%)	80.0	20.0	0.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	1	0	1	2
		内訳(%)	50.0	0.0	50.0	100.0
合計		度数(人)	9	1	1	11
		内訳(%)	81.8	9.1	9.1	100.0

「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」と回答している生徒は、「やる気」の変化に「上がった」の回答が多いことがわかる。また、人数が少ないため一般化できないが、「行動するようになった」「やる気」の変化という観点からみると、「町の理解が進んだ」生徒と「自分のものの見方が変わった」生徒には違いがないといえるのではないか。

（２）「議員の立場がもたらした変容の類型」×「議員として扱われた感想」

第１節（１）で説明したように、「「高校生議会」において高校生が「一人前の議員」として扱われた感想」の回答は、大きく７つのカテゴリに整理した。ひとつめのカテゴリ（C1）は「緊張した」で、２つめのカテゴリ（C2）は「刺激的だった」で、３つめのカテゴリ（C3）は「特別の経験をした」で、４つめのカテゴリ（C4）は「いつか参加したかったが実現できた」で、５つめのカテゴリ（C5）は「努力が実った」で、６つめのカテゴリ（C6）は「責任感をもった」で、７つめのカテゴリ（C7）は「町（の将来）を自分事として考えた」である。

第１に、ひとつめのカテゴリ（C1）の「緊張した」との関係である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。ひとつめのカテゴリ（C1）の「緊張した」に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議員として扱われた感想(C1「緊張した」)」からクロス表を作成した。次頁の「**図表２－１２－１**」である。

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒４人に注目する。「緊張した」に「該当」の回答は３件（75.0%）、「非該当」の回答は１件（25.0%）であった。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した生徒５人に注目する。「緊張した」に「該当」の回答は２件（40.0%）、「非該当」の回答は３件（60.0%）であった。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した生徒２人に注

目する。この生徒２人は「緊張した」に「非該当」の回答であった（100.0%）。

図表２－１２－１「議員の立場がもたらした変容の類型」×「議員として扱われた感想(C1「緊張した」)」

			C1「緊張した」		合計
			該当	非該当	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	3	1	4
		内訳(%)	75.0	25.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	2	3	5
		内訳(%)	40.0	60.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	0	2	2
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
合計		度数(人)	5	6	11
		内訳(%)	45.5	54.5	100.0

「町の理解が進んだ」と回答している生徒は、「緊張した」に「該当」の回答が多いことがわかる。「自分のものの見方が変わった」、「行動するようになった」と回答している生徒が、「該当」の回答が多くないことと対比的である。「町の理解が進んだ」生徒は、町政を支えるひとりの住民としての自分に気づき、主権者としての立場にあることが分かったために、緊迫感を味わったといえるのではないか。

第２に、３つめのカテゴリ（C3）の「特別の経験をした」との関係である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。３つめのカテゴリ（C3）の「特別の経験をした」に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議員として扱われた感想(C3「特別の経験をした」)」からクロス表を作成した。「**図表２－１２－２**」である。

図表２－１２－２　「議員の立場がもたらした変容の類型」×「議員として扱われた感想(C3「特別の経験をした」)」

			C3「特別の経験をした」		合計
			該当	非該当	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	4	0	4
		内訳(%)	100.0	0.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	2	3	5
		内訳(%)	40.0	60.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	1	1	2
		内訳(%)	50.0	50.0	100.0
合計		度数(人)	7	4	11
		内訳(%)	63.6	36.4	100.0

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒４人に注目する。この生徒４人は、「特別の経験をした」に「該当」の回答であった（100.0%）。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した生徒５人に注目する。「特別の経験をした」に「該当」の回答は２件（40.0%）、「非該当」の回答は３件（60.0%）

であった。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した生徒２人に注目する。「特別の経験をした」に「該当」の回答は１件（50.0%）、「非該当」の回答は１件（50.0%）であった。

「町の理解が進んだ」と回答している生徒は、「特別の経験をした」に全員が「該当」の回答をしていることがわかる。「自分のものの見方が変わった」、「行動するようになった」と回答している生徒が「該当」の回答が多くないことと対比的である。「図表２－１２－１」での検討と同じように、「町の理解が進んだ」生徒は、町政を支えるひとりの住民としての自分に気づき、主権者としての自分を発見したという経験をしたといえるのではないか。

第３に、７つめのカテゴリ（C7）の「町（の将来）を自分事として考えた」との関係である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。７つめのカテゴリ（C7）の「町（の将来）を自分事として考えた」に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と議員として扱われた感想(C7「町(将来の)を自分事として考えた」)からクロス表を作成した。「**図表２－１２－３**」である。

図表２－１２－３　「議員の立場がもたらした変容の類型」×議員として扱われた感想(C7「町(将来の)を自分事として考えた」)

			C7「町(の将来)を自分事として考えた」		合計
			該当	非該当	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	2	2	4
		内訳(%)	50.0	50.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	0	5	5
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	0	2	2
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
合計		度数(人)	2	9	11
		内訳(%)	18.2	81.8	100.0

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒４人に注目する。「町(の将来)を自分事として考えた」に「該当」の回答は２件(50.0%)、「非該当」の回答は２件(50.0%)であった。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した生徒５人に注目する。この生徒 5 人は、「町（の将来）を自分事として考えた」に「非該当」の回答をしている（100.0%)。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した生徒２人に注目する。この生徒２人は、「町(の将来)を自分事として考えた」に「非該当」の回答をしている(100.0%)

「町の理解が進んだ」と回答している生徒は、「町（の将来）を自分事として考えた」に「該当」の回答をしていることがわかる。「自分のものの見方が変わった」、「行動するようになった」と回答している

生徒が「該当」の回答をしていないことと対比的である。「図表２－１２－１」、「図表２－１２－２」での検討を踏まえると、「町の理解が進んだ」生徒は、町政を支える主権者としての自分に気づいたと考えられる。「町の理解が進んだ」生徒は、町政を支える主権者としての自分に気づいたために、町や町の将来を自分にも関わる出来事としてとらえたといえるのではないか。

第４に、６つめのカテゴリ（C6）の「責任感をもった」との関係である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。６つめのカテゴリ（C6）の「責任感をもった」に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議員として扱われた感想(C6「責任感をもった」)」からクロス表を作成した。「**図表２－１２－４**」である。

図表２－１２－４「議員の立場がもたらした変容の類型」×「議員として扱われた感想(C6「責任感をもった」)」

			C6「責任感をもった」		合計
			該当	非該当	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	0	4	4
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	1	4	5
		内訳(%)	20.0	80.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	1	1	2
		内訳(%)	50.0	50.0	100.0
合計		度数(人)	2	9	11
		内訳(%)	18.2	81.8	100.0

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒４人に注目する。この生徒４人は、「責任感をもった」に「非該当」の回答であった（100.0%）。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した生徒５人に注目する。「責任感をもった」に「該当」の回答は１件（20.0%）、「非該当」の回答は４件（80.0%）であった。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した生徒２人に注目する。「責任感をもった」に「該当」の回答は１件（50.0%）、「非該当」の回答は１件（50.0%）であった。

「町の理解が進んだ」と回答している生徒は、「責任感をもった」に「非該当」の回答をしていることがわかる。「自分のものの見方が変わった」、「行動するようになった」と回答している生徒が「該当」の回答をしていることと対比的である。このことは、「町の理解が進んだ」生徒が、「責任感」をもっていないと解釈すべきではないだろう。「図表２－１２－３」での検討を踏まえると、「町の理解が進んだ」生徒は、町や町の将来を自分に引きつけて考えている。つまり、「町の理解が進んだ」生徒は、当然自分も町の一部であると気づいたといえるのではないか。そのために、「責任感をもった」とわざわざ回答しなかったと解釈すべきではないか。

（３）議員の立場がもたらした変容の類型×「やる気」が上がった理由

第１節（３）「図表２－３－２」で説明したように、「地域課題に関わる「やる気」」が「上がった」理由の回答は、大きく４つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」で、２つめのカテゴリ（C2）は「自分の見つけた課題を探求したい」で、３つめのカテゴリ（C3）は「問題の解決にも関わりたい」で、４つめのカテゴリ（C4）は「体験することで分かったことがあった」である。

このうち、「議員の立場がもたらした変容の類型」と関係があると考えられるカテゴリは２つある。ひとつめのカテゴリの「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」（C1）、４つめのカテゴリの「体験することで分かったことがあった」（C4）である。

第１に、ひとつめのカテゴリの「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」（C1）である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「地域課題に関わる「やる気」が「上がった」理由（C1「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」）」からクロス表を作成した。「**図表２－１３－１**」である。

図表２－１３－１「議員の立場がもたらした変容の類型」×「地域課題に関わる「やる気」が上がった理由（C1「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」）」

			C1「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」		合計
			該当	非該当	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	3	1	4
		内訳(%)	75.0	25.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	0	4	4
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
合計		度数(人)	3	5	8
		内訳(%)	37.5	62.5	100.0

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒４人に注目する。３人が「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」に「該当」の回答をし（75.0%）、１人が「非該当」の回答をしている（25.0%）。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した生徒４人に注目する。この生徒４人は「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

「町の理解が進んだ」と回答している生徒は、「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」に「該当」の回答が多いことがわかる。「自分のものの見方が変わった」と回答している生徒が「該当」の回答をしていないことと対比的である。「町の理解が進んだ」生徒は、（２）の検討を踏まえると、自分は町政を支えるひとりの主権者であると気づいたと考えられる。このような自分は主権者であるという理解に加えて、高校生の自分であっても主権者として地域に関わり、さらに地域に影響を与え

て変えていく力があるという実感をもったといえるのではないか。

第２に、４つめのカテゴリの「体験することで分かったことがあった」（C4）である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。「体験することで分かったことがあった」に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「地域課題に関わる「やる気」が上がった理由（C4「体験することで分かったことがあった」）」からクロス表を作成した。「**図表２－１３－２**」である。

図表２－１３－２　「議員の立場がもたらした変容の類型」×「地域課題に関わる「やる気」が上がった理由（C4「体験することで分かったことがあった」）」

			C4「体験することで分かったことがあった」		合計
			該当	非該当	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	0	4	4
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	2	2	4
		内訳(%)	50.0	50.0	100.0
合計		度数(人)	2	6	8
		内訳(%)	25.0	75.0	100.0

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒４人に注目する。この生徒４人は「体験することで分かったことがあった」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した生徒４人に注目する。2 人が「体験することで分かったことがあった」に「該当」と回答し（50.0%）、2 人が「非該当」と回答している（50.0%）。

「自分のものの見方が変わった」と回答している生徒は、「体験することで分かったことがあった」に「該当」の回答をしていることがわかる。「町の理解が進んだ」と回答している生徒が「該当」の回答をしていないことと対比的である。「自分のものの見方が変わった」生徒は、体験を知識の獲得のための教材のようにとらえているのではないか（体験→理解）。「町の理解が進んだ」生徒は、体験することと理解が同時に進行しているのではないか（体験―理解）。「行動するようになった」生徒は、議員としての立場の体験を通して、町政に参加する方法を理解したと考えられる。「町の理解が進んだ」生徒は、議員としての立場の体験が進んでいくに連れて、同時に主権者としての自分を見出していったと考えられる。

（４）議員の立場がもたらした変容の類型×行政とは異なる議会の役割

第１節（４）で説明したように、「役場（行政）とは異なる議会の役割として理解したこと」の回答は、大きく４つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「住民とのコミュニケーションの役割」で、２つめのカテゴリ（C2）は「解決課題を決定する役割」で、３つめのカテゴリ（C3）は「具体的な政策を考える役割」で、４つめのカテゴリ（C4）は「良い町を作る（課題解決をする）役割」である。

このうち、「議員の立場がもたらした変容の類型」と関係があると考えられるカテゴリはひとつある。

４つめのカテゴリの「良い町を作る（課題解決をする）役割」（C4）である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。「良い町を作る（課題解決をする）役割」に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「行政とは異なる議会の役割(C4「良い町を作る(課題解決をする)役割」)」からクロス表を作成した。「**図表２－１４**」である。

図表２－１４　「議員の立場がもたらした変容の類型」×「行政とは異なる議会の役割(C4「良い町を作る(課題解決をする)役割」)」

			C4「良い町を作る(課題解決をする)役割」		合計
			該当	非該当	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	2	2	4
		内訳(%)	50.0	50.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	0	4	4
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	1	0	1
		内訳(%)	100.0	0.0	100.0
合計		度数(人)	3	6	9
		内訳(%)	33.3	66.7	100.0

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒４人に注目する。２人が「良い町を作る(課題解決をする)役割」に「該当」の回答をし（50.0%）、２人が「非該当」の回答をしている（50.0%）。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した４人に注目する。この４人は、「良い町を作る(課題解決をする)役割」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した１人に注目する。この生徒１人は、「良い町を作る(課題解決をする)役割」に「該当」の回答をしている（100.0%）。

「町の理解が進んだ」と回答している生徒は、「良い町を作る（課題解決をする）役割」に「該当」の回答をしていることがわかる。「自分のものの見方が変わった」と回答している生徒は全員が「非該当」の回答をしていることと対比的である。「図表２－１２－１」、「図表２－１２－２」の検討から、「町の理解が進んだ」生徒は、自分の主権者としての立場を強くつかんでいると考えられる。このため、議会と役場（行政）のそれぞれの具体的な役割ではなく、議会と役場（行政）が区別されずに、町政として広くとらえ、「課題解決」の役割があると気づいたのではないか。対して、「自分のものの見方が変わった」生徒は、議員としての体験を通して、議会と役場（行政）の区別を理解したと理解できる。つまり、「町の理解が進んだ」生徒は、町民としての自分に気づくとともに、議会と役場（行政）の「課題解決」の役割をつかんだのに対し、「自分のものの見方が変わった」生徒は、議会や役場（行政）についての知識を獲得したといえるのではないか。

（５）議員の立場がもたらした変容の類型×政経の授業と比較して納得したこと(有無)

第１節（５）で説明したように、教育課程（政経）と「高校生議会」実践との関係性について質問した。

質問は２種類とした。第１に、政経の授業と比較して「そうだ」と納得したことを聞いた。第２に、政経の授業と比較して「違う」と納得したことを聞いた。それぞれの質問は２段階になっている。それぞれの納得したことの「あり」、「なし」を選択する段階と、その納得したことの内容を聞く段階である。

第１節（５）で説明したように、それぞれ「あり」を選択した生徒は多くない。したがって「内容」のケース数も多くない。そのため、「あり」、「なし」の選択のみで作表している。

第１に、「「そうだ」と納得したこと」である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。「政経の授業と比較して「そうだ」と納得したこと」に「あり」か「なし」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「政経の授業と比較して「そうだ」と納得したこと(有無)」からクロス表を作成した。「**図表２－１５－１**」である。

図表２－１５－１　「議員の立場がもたらした変容の類型」×「政経の授業と比較して「そうだ」と納得したこと(有無)」

			「そうだ」と納得したこと		合計
			あり	なし	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	1	0	1
		内訳(%)	100.0	0.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	2	1	3
		内訳(%)	66.7	33.3	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	0	1	1
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
合計		度数(人)	3	2	5
		内訳(%)	60.0	40.0	100.0

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒１人に注目する。この生徒１人は、「政経の授業と比較して「そうだ」と納得したこと」に「あり」と回答している（100.0%）。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した生徒３人に注目する。2 人が「政経の授業と比較して「そうだ」と納得したこと(有無)」に「あり」と回答し（66.7%）、1 人が「なし」と回答している（33.3%）。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した生徒１人に注目する。この生徒 1 人は、「政経の授業と比較して「そうだ」と納得したこと(有無)」に「なし」と回答している（100.0%）。

「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」と回答している生徒は、「「そうだ」と納得したこと」に「あり」の回答が多いことがわかる。次の「図表２－１５－２」の「「違う」と納得したこと」で合わせて検討するが、「自分のものの見方が変わった」生徒は、政経の授業で理解したことと、「高校生議会」実践との比較に意識的であると考えられる。

第２に、「政経の授業と比較して「違う」と納得したこと」である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。「政経の授業と比較して「違う」と納得したこと」に「あり」か「なし」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「政経の授業と比較して「違う」と納得したこと(有無)」からクロス表を作成した。「**図表２－１５－２**」である。

図表２－１５－２「議員の立場がもたらした変容の類型」×「政経の授業と比較して「違う」と納得したこと(有無)」

			「違う」と納得したこと		合計
			あり	なし	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	0	1	1
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	2	2	4
		内訳(%)	50.0	50.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	0	2	2
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
合計		度数(人)	2	5	7
		内訳(%)	28.6	71.4	100.0

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒１人に注目する。この生徒１人は、「政経の授業と比較して「違う」と納得したこと」に「なし」と回答している（100.0%）。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した４人に注目する。２人が「政経の授業と比較して「違う」と納得したこと」に「あり」と回答し（50.0%）、２人が「なし」と回答している（50.0%）。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した生徒２人に注目する。この生徒２人は、「政経の授業と比較して「違う」と納得したこと」に「なし」と回答している（100.0%）。

「自分のものの見方が変わった」と回答している生徒は、「「違う」と納得したこと」に「あり」の回答をしていることがわかる。「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」と回答している生徒が「あり」の回答をしていないことと対比的である。「図表２－１５－１」の「「そうだ」と納得したこと」と合わせて考えると、「自分のものの見方が変わった」生徒が「あり」の回答をしているところに特徴があると考えられる。「自分のものの見方が変わった」生徒は、政経の授業と「高校生議会」実践とを比較し、地方自治に関する知識を実際と照らし合わせて確認したといえるのではないか。

（６）議員の立場がもたらした変容の類型×「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧めたいか

第１節（６）で説明したように、政経の授業を受けていない生徒に「高校生議会」を勧めたいかどうかを聞いた。質問は２段階になっている。「勧めたいかどうか」に「はい」、「いいえ」を選択する段階と、勧める理由を聞く段階である。

第１段階目に、「勧めたいかどうか」である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧めたいか」に「はい」か「いいえ」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧めたいか(有無)」からクロス表を作成した。「**図表２－１６－１**」である。

図表２－１６－１　「議員の立場がもたらした変容の類型」×「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧めたいか（有無）」

			「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧めたいか(有無)		合計
			はい	いいえ	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	4	0	4
		内訳(%)	100.0	0.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	4	1	5
		内訳(%)	80.0	20.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	2	0	2
		内訳(%)	100.0	0.0	100.0
合計		度数(人)	10	1	11
		内訳(%)	90.9	9.1	100.0

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒 4 人に注目する。この生徒 4 人は、「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧めたいか」に「はい」と回答している（100.0%）。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した生徒 5 人に注目する。4 人が「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧めたいか」に「はい」と回答し（80.0%）、1 人が「いいえ」と回答している（20.0%）。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した生徒 2 人に注目する。この生徒 2 人は、「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧めたいか」に「はい」と回答している（100.0%）。

「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」、「行動するようになった」のいずれの回答をした生徒であっても、「はい」の回答が多いことがわかる。「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧めたいか」の有無の観点では、「議員の立場がもたらした変容の類型」の違いによる差はないと考えられる。

第２段階目に、「勧める理由」である。

第１節（６）「図表２－６－２」で説明したように、政経の授業を受けていない生徒に高校生議会を勧めたい理由の回答は大きく６つのカテゴリに整理できる。ひとつめのカテゴリ（C1）は「物事に対して多様な見方で探求することができる」で、２つめのカテゴリ（C2）は「スキルを学ぶことができる」で、３つめのカテゴリ（C3）は「自分の町について主体的に考えることができる」で、４つめのカテゴリ（C4）は「（選挙権・被選挙権のない）高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」で、５つめのカテゴリ（C5）は「特別な経験ができる」で、６つめのカテゴリ（C6）は「楽しかった」である。

このうち、「議員の立場がもたらした変容の類型」に関係すると考えられるカテゴリは３つある。２つめのカテゴリ「スキルを学ぶことができる」（C2）、３つめのカテゴリ「自分の町について主体的に考えることができる」（C3）、４つめのカテゴリ「（選挙権・被選挙権のない）高校生でも知りたいことが直接

聞け・意見が言える」（C4）である。

第１に、２つめのカテゴリの「スキルを学ぶことができる」（C2）である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。「スキルを学ぶことができる」に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧める理由（C2「スキルを学ぶことができる」）」からクロス表を作成した。「**図表２－１６－２－１**」である。

図表２－１６－２－１「議員の立場がもたらした変容の類型」×「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧める理由（C2「スキルを学ぶことができる」）」

			C2「スキルを学ぶことができる」		合計
			該当	非該当	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	0	4	4
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	0	4	4
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	2	0	2
		内訳(%)	100.0	0.0	100.0
合計		度数(人)	2	8	10
		内訳(%)	20.0	80.0	100.0

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した４人に注目する。この生徒４人は、「スキルを学ぶことができる」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した４人に注目する。この生徒４人は「スキルを学ぶことができる」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した２人に注目する。この生徒２人は、「スキルを学ぶことができる」に「該当」の回答をしている（100.0%）。

「行動するようになった」と回答している生徒は「スキルを学ぶことができる」に「該当」の回答をしていることがわかる。「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」と回答している生徒が「該当」の回答をしていないことと対比的である。「行動するようになった」生徒は、議員としての立場の体験を通して、町政に参加する方法を理解したと考えられるのではないか。

第２に、３つめのカテゴリの「自分の町について主体的に考えることができる」（C3）である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。「自分の町について主体的に考えることができる」に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧める理由（C3「自分の町について主体的に考えることができる」）」からクロス表を作成した。次頁の「**図表２－１６－２－２**」である。

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒４人に注目する。3人が「自分の町について主体的に考えることができる」に「該当」の回答をし（75.0%）、1人が「非該

当」の回答をしている（25.0%）。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した生徒 4 人に注目する。3 人が「自分の町について主体的に考えることができる」に「該当」の回答をし（75.0%）、1 人が「非該当」の回答をしている（25.0%）。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した生徒 2 人に注目する。この生徒 2 人は、「自分の町について主体的に考えることができる」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

図表２－１６－２－２「議員の立場がもたらした変容の類型」×「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧める理由（C3「自分の町について主体的に考えることができる」）」

			C3「自分の町について主体的に考えることができる」		合計
			該当	非該当	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	3	1	4
		内訳(%)	75.0	25.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	3	1	4
		内訳(%)	75.0	25.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	0	2	2
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
合計		度数(人)	6	4	10
		内訳(%)	60.0	40.0	100.0

「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」を回答している生徒は、「自分の町について主体的に考えることができる」に「該当」の回答が多いことがわかる。「町の理解が進んだ」生徒は、「ものの見方が変わった」生徒と、主体性をもったという観点からは違いがないと考えられる。

第３に、４つめのカテゴリの「(選挙権・被選挙権のない）高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」（C4）である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。「(選挙権・被選挙権のない）高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧める理由（C4「(選挙権・被選挙権のない)高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」）」からクロス表を作成した。次頁の「**図表２－１６－２－３**」である。

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒 4 人に注目する。2 人が「(選挙権・被選挙権のない)高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」に「該当」の回答をし（50.0%）、2 人が「非該当」の回答をしている（50.0%）。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した 4 人に注目する。この生徒 4 人は、「(選挙権・被選挙権のない)高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した生徒 2 人に注

目する。この生徒 2 人は、「(選挙権・被選挙権のない)高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

図表２－１６－２－３　「議員の立場がもたらした変容の類型」×「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧める理由（C4「(選挙権・被選挙権のない)高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」)」

			C4「(選挙権・被選挙権のない)高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」		合計
			該当	非該当	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	2	2	4
		内訳(%)	50.0	50.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	0	4	4
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	0	2	2
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
合計		度数(人)	2	8	10
		内訳(%)	20.0	80.0	100.0

「町の理解が進んだ」と回答した生徒が、「(選挙権・被選挙権のない)高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」に「該当」の回答をしていることがわかる。「町の理解が進んだ」生徒は、選挙権・被選挙権の有無にかかわらず、自分もひとりの市民として政治に参加できる力があることをつかんだと考えられるのではないか。

（7）議員の立場がもたらした変容の類型×議会事務局に伝えたいこと

第１節（7）で説明したように、質問の最後としてここまでの「高校生議会」実践において協力してくださった議会事務局に伝えたいことを問７として質問した。回答からはカテゴリは形成できず、質的に別個の８つの要素に分かれた。ひとつめの要素は「「高校生議会」という場（機会）を与えてくれたことへの感謝」で、２つめの要素は「アドバイス等で関与してくれたことへの感謝」で、３つめの要素は「政治（町、国）を変えていける力があることを実感した」で、４つめの要素は「選挙に行き、住みやすい自分の町にしたい」で、５つめの要素は「楽しい時間を過ごした」で、６つめの要素は「これからも続けてほしい」である。

このうち、「議員の立場がもたらした変容の類型」と関係すると考えられる要素は２つある。ひとつめの要素の「「高校生議会」という場（機会）を与えてくれたことへの感謝」、２つめの要素の「アドバイス等で関与してくれたことへの感謝」である。

第１に、ひとつめの要素の「「高校生議会」という場（機会）を与えてくれたことへの感謝」である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。「「高校生議会」という場（機会）を与えてくれたことへの感謝」に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議会事務局に伝えたいこと（「高校生議会」とい

う場(機会)を与えてくれたことへの感謝)」からクロス表を作成した。「**図表２－１７－１**」である。

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒３人に注目する。この生徒３人は、「「高校生議会」という場(機会)を与えてくれたことへの感謝)」に「該当」の回答をしている（100.0%)。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した生徒４人に注目する。１人は「「高校生議会」という場(機会)を与えてくれたことへの感謝)」に「該当」の回答をし（25.0%)、３人は「非該当」の回答をしている（75.0%)。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した生徒１人に注目する。この生徒１人は「「高校生議会」という場(機会)を与えてくれたことへの感謝)」に「該当」の回答をしている（100.0%)。

図表２－１７－１「議員の立場がもたらした変容の類型」×「議会事務局に伝えたいこと（「高校生議会」という場(機会)を与えてくれたことへの感謝)」

			「高校生議会」という場(機会)を与えてくれたことへの感謝		合計
			該当	非該当	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	3	0	3
		内訳(%)	100.0	0.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	1	3	4
		内訳(%)	25.0	75.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	1	0	1
		内訳(%)	100.0	0.0	100.0
合計		度数(人)	5	3	8
		内訳(%)	62.5	37.5	100.0

「町の理解が進んだ」と回答している生徒は、「「高校生議会」という場(機会)を与えてくれたことへの感謝)」に「該当」の回答が多いことがわかる。「自分のものの見方が変わった」と回答している生徒が「非該当」の回答が多いことと対比的である。「町の理解が進んだ」生徒は、議員としての立場を経験したことを、自分の考えを話す舞台を与えてもらったと理解したのではないか。

第２に、２つめの要素の「アドバイス等で関与してくれたことへの感謝」である。

まず、表側の説明は「図表２－１１」の表側をそのまま用いた。

次に、表頭の説明をする。「アドバイス等で関与してくれたことへの感謝」に「該当」か「非該当」か、を示した。

この両者「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議会事務局に伝えたいこと（アドバイス等で関与してくれたことへの感謝)」からクロス表を作成した。次頁の「**図表２－１７－２**」である。

まず、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「町の理解が進んだ」と回答した生徒３人に注目する。この生徒３人は、「アドバイス等で関与してくれたことへの感謝」に「非該当」の回答をしている(100.0%)。

次に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「自分のものの見方が変わった」と回答した生徒４人に注目する。２ 人は、「アドバイス等で関与してくれたことへの感謝」に「該当」の回答をし（50.0%)、２人は「非該当」の回答をしている（50.0%)。

最後に、「議員の立場がもたらした変容の類型」に「行動するようになった」と回答した生徒１人に注目する。この生徒１人は、「アドバイス等で関与してくれたことへの感謝」に「非該当」の回答をしている（100.0%）。

図表２－１７－２　「議員の立場がもたらした変容の類型」×「議会事務局に伝えたいこと（アドバイス等で関与してくれたことへの感謝）」

			アドバイス等で関与してくれたことへの感謝		合計
			該当	非該当	
議員の立場がもたらした変容の類型	「町の理解が進んだ」	度数(人)	0	3	3
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	「自分のものの見方が変わった」	度数(人)	2	2	4
		内訳(%)	50.0	50.0	100.0
	「行動するようになった」	度数(人)	0	1	1
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
合計		度数(人)	2	6	8
		内訳(%)	25.0	75.0	100.0

「自分のものの見方が変わった」と回答している生徒は、「アドバイス等で関与してくれたことへの感謝」に「該当」の回答をしていることである。「図表２－１７－１」での検討では、「町の理解が進んだ」生徒が、「自分のものの見方が変わった」生徒に比べて「該当」の回答が多くなっていた。「図表１７－２」では反対に、「自分のものの見方が変わった」生徒が、「町の理解が進んだ」生徒と比べて「該当」の回答が多くなっている。「自分のものの見方が変わった」生徒は、議会事務局の「アドバイス等」に感謝していることから、知識を獲得したことに対して感謝していると考えられるのではないか。

（８）第３節のまとめ

第３節では、問２の「高校生議会の前後で池田町の姿やとらえ方が変化したかどうか」の「変化の内容」の回答を再検討した。「議員の立場がもたらした変容の類型」の観点から「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」、「行動するようになった」の３つのカテゴリに区別した。問２の新たなカテゴリの区別を表側とし、第１節で検討した他の問の回答のカテゴリを表頭とし、両者のクロス表を作成するという方法で検討した。

第３節の目的は、問２を「議員の立場がもたらした変容の類型」の観点から区別した３つのカテゴリについて、意味合いを明らかにすることであった。すなわち、「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」、「行動するようになった」の特徴や違いを明らかにすることである。

問２の再検討を取り上げた背景は、第２節にある。第２節で説明したように、問内や問間でカテゴリの関係性を検討した結果、「町の理解が進んだ」が「高校生議会」実践の核となっていると理解できる。また、「自分のものの見方が変わった」は、「町の理解が進んだ」と負の関係にあると理解できる。「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」の意味合いを明らかにすることで、「高校生議会」実践を通して生徒がどんなことをつかんだのかを明らかにできるはずである。

問２を再検討し、新たに区別したカテゴリの意味合いについて、次のように仮説をたてた。「町の理解

が進んだ」は、自分が町を見るのではなく町に入り込んで、町に住む一員であることに気づいたという意味合いだと考えられる。「自分のものの見方が変わった」は、自分の町を見る見え方（解像度）が洗練されたという意味合いだと考えられる。「行動するようになった」は、町に働きかけるようになったという意味合いである。

まとめは、３つにわけておこなう。第１に、第３節（１）～（７）の検討でどのようなことが分かったのかをまとめる。第２に、新たに整理した問２の３つのカテゴリについて、意味合いを仮説と比べて確かめる。第３に、具体的な記述に立ち戻り、第２で検討した内容が適切かを確かめる。

第１のまとめは、第３節各項でどのようなことが分かったのかである。

（１）では、ひとつの検討をした。

「議員の立場がもたらした変容の類型」と「「高校生議会」の前後で池田町の地域の課題に関わることへの「やる気」の変化」からクロス表を作成した（「図表２－１１」）。検討の結果、「「やる気」の変化」という観点からみると、「町の理解が進んだ」生徒と「自分のものの見方が変わった」生徒には違いがないと理解できる。

（２）では、４つの検討をした。

第１に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議員として扱われた感想（C1「緊張した」）」からクロス表を作成した（「図表２－１２－１」）。検討の結果、「町の理解が進んだ」生徒は、町政を支えるひとりの住民としての自分に気づき、自分が主権者としての立場にあることが分かったために、緊迫感を味わったと考えられる。

第２に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議員として扱われた感想（C3「特別の経験をした」）」からクロス表を作成した（「図表２－１２－２」）。（２）第１での検討と同じように、「町の理解が進んだ」生徒は、町政を支えるひとりの住民としての自分に気づき、主権者としての自分を発見したという経験をしたと考えられる。

第３に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と議員として扱われた感想（C7「町（将来の）を自分事として考えた」）からクロス表を作成した（「図表２－１２－３」）。「町の理解が進んだ」生徒は、町政を支える主権者としての自分に気づいたために、町や町の将来を自分にも関わる出来事としてとらえたといえるのではないか。

第４に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議員として扱われた感想（C6「責任感をもった」）」からクロス表を作成した（「図表２－１２－４」）。「町の理解が進んだ」生徒は、「責任感をもった」に全員が「非該当」と回答しているが、責任感をもっていないと解釈すべきではない。「町の理解が進んだ」生徒は、当然自分も町の一部であると気づいたために、「責任感をもった」と特筆しなかったと解釈すべきだと考えられる。

（３）では、２つの検討をした。

第１に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「地域課題に関わる「やる気」が「上がった」理由（C1「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」）」からクロス表を作成した（「図表２－１３－１」）。「町の理解が進んだ」生徒は、（２）の検討を踏まえると、自分が町政を支える主権者であると理解したと考えられる。それに加えて、高校生の自分であっても主権者として地域に関わり、さらに地域に影響を与える力があるという実感をもったと考えられる。

第２に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「地域課題に関わる「やる気」が上がった理由（C4

「体験することで分かったことがあった」)」からクロス表を作成した（「図表２－１３－２」)。「自分のものの見方が変わった」生徒は、体験を知識の獲得のための手段だととらえている（体験→理解）と理解できる。対して、「町の理解が進んだ」生徒は、体験することと理解が同時に進行している（体験―理解）と理解できる。「自分のものの見方が変わった」生徒は、議員のもつべき視点や議員の職務について知識を獲得したと考えられる。「町の理解が進んだ」生徒は、議員としての立場の体験が進んでいくのに伴って、主権者としての自分に気づいたと考えられる。

（４）では、ひとつの検討をした。

「議員の立場がもたらした変容の類型」と「行政とは異なる議会の役割(C4「良い町を作る(課題解決をする)役割」)」からクロス表を作成した（「図表２－１４」)。「町の理解が進んだ」生徒は、（２）の検討を踏まえると、自分の主権者としての立場をつかんでいると考えられる。このため、議会と役場（行政）が区別されずに、広く町政に「課題解決」の役割があるととらえたのではないか。対して、「自分のものの見方が変わった」生徒は、議員としての体験を通して、議会と役場（行政）の区別を知識として理解したと考えられる。

（５）では、２つの図表をあわせて検討をした。

第１に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「政経の授業と比較して「そうだ」と納得したこと(有無)」からクロス表を作成した（「図表２－１５－１」)。

第２に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「政経の授業と比較して「違う」と納得したこと(有無)」からクロス表を作成した（「図表２－１５－２」)。

２つのクロス表を合わせて考えると、「自分のものの見方が変わった」と回答している生徒は、「「そうだ」と納得したこと」、「「違う」と納得したこと」に「あり」の回答が多いという特徴がある。「自分のものの見方が変わった」生徒は、政経の授業と「高校生議会」実践とを比較し、地方自治に関する知識を実際と照らし合わせて確認したといえるのではないか。

（６）では、２段階の検討をした。第１段階目は、「政経の授業を受けていない生徒に「高校生議会」を勧めたいかどうか」に「はい」、「いいえ」を選択する段階である。第２段階目は、勧める理由を聞く段階である。

第１段階目では、ひとつの検討をした。

「議員の立場がもたらした変容の類型」と「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧めたいか(有無)」からクロス表を作成した（「図表２－１６－１」)。「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧めたいか（有無)」の観点では、「議員の立場がもたらした変容の類型」による違いはあまりないと考えられる。

第２段階目では、３つの検討をした。

第１に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧める理由（C2「スキルを学ぶことができる」)」からクロス表を作成した（「図表２－１６－２－１」)。「行動するようになった」生徒は、議員としての立場の体験を通して、町政に参加する方法を理解したと考えられる。

第２に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧める理由（C3「自分の町について主体的に考えることができる」)」からクロス表を作成した（「図表２－１６－２－２」)。「町の理解が進んだ」生徒と「ものの見方が変わった」生徒は、主体性をもった

という観点からは違いがないと考えられる。

第３に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧める理由（C4「(選挙権・被選挙権のない)高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」)」からクロス表を作成した（「図表２－１６－２－３」)。「町の理解が進んだ」生徒は、選挙権・被選挙権の有無にかかわらず、自分もひとりの市民として政治に参加する力があると実感したと考えられる。

（７）では、２つの検討をした。

第１に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議会事務局に伝えたいこと（「高校生議会」という場(機会)を与えてくれたことへの感謝)」からクロス表を作成した（「図表２－１７－１」)。「町の理解が進んだ」生徒は、議員としての立場を経験したことを、自分がひとりの市民として政治に参加する舞台を与えてもらったと理解していると考えられる。

第２に、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議会事務局に伝えたいこと（アドバイス等で関与してくれたことへの感謝)」からクロス表を作成した（「図表２－１７－２」)。「自分のものの見方が変わった」生徒は、議会事務局の「アドバイス等」に感謝していることから、新たな知見を獲得したことに対して感謝していると考えられる。

以上が、第３節（１）～（７）までの検討で分かったことである。

第２のまとめは、第１のまとめを踏まえて、「町の理解が進んだ」、「ものの見方が変わった」、「行動するようになった」のそれぞれの意味合いである。

問２の新たなカテゴリの意味合いについて、仮説を確認する。「町の理解が進んだ」は、自分が町を見るのではなく町に入り込んで、町に住む一員であることに気づいたという意味合いだと考えられる。「自分のものの見方が変わった」は、自分の町を見る見え方（解像度）が洗練されたという意味合いだと考えられる。「行動するようになった」は、町に働きかけるようになったという意味合いである。

まず、共通していることについて、３点ある。

ひとつめは、（１）の検討（「図表２－１１」）からわかる。「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」生徒は「高校生議会」実践前後での「やる気」が高まっているという点では共通している。つまり、議員としての立場を体験することで、変容の仕方の違いには関わらず、地域課題に関わる「やる気」自体は高められているといえる。

２つめは、（６）の第１段階目の検討（「図表２－１６－１」）からわかる。「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」、「行動するようになった」生徒のいずれも、「政経の授業を受けていない生徒に「高校生議会」を勧めたいかどうか」に「はい」の回答が多い。「高校生議会」実践は概ね好意的に受け止められ、まわりの生徒に推奨したい体験だったと理解されているといえる。

３つめは、（６）の第２段階目の第２の検討（「図表２－１６－２－２」）からわかる。「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」生徒のどちらも、「高校生議会」実践を、主体性をもって自分の町について考えることができる実践であると理解されているといえる。

３つの検討から、次のことがわかる。議員としての立場がもたらした変容の仕方にかかわらず、地域課題に関わる「やる気」は高まっており、「高校生議会」実践を勧めたいと考えている。「高校生議会」実践は主体的に町について考えることができるという点でまわりの生徒にも推奨したい実践であると理解されている。

次に、議員としての立場がもたらした変容のそれぞれの類型の意味合いである。

① 「行動するようになった」の意味合いについて

「行動するようになった」は、町に働きかけるようになったという意味合いであるという仮説を立てた。第１のまとめの検討を踏まえると、「行動するようになった」生徒が何を理解したのかがわかる。

第３節（６）「図表２－１６－２－１」の検討に注目する。「議員の立場がもたらした変容の類型」と「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧める理由（C2「スキルを学ぶことができる」）」から作成したクロス表である。「行動するようになった」生徒は、町政に参加する方法を理解しているのが特徴的である。「行動するようになった」とは、議員としての立場の体験を通して、町政に参加する技術を理解したという意味合いだと考えられるのではないか

仮説と照らし合わせると、「町に働きかける」は、具体的に町政に働きかける技術を獲得したという意味合いと理解するほうが適切であることが確認できる。つまり、「行動するようになった」は、町政に働きかける技術を獲得したという意味合いだと理解できる。

② 「自分のものの見方が変わった」の意味合いについて

「自分のものの見方が変わった」は、自分の町を見る見え方（解像度）が洗練されたという意味合いであるという仮説を立てた。第１のまとめの検討を踏まえると、「自分のものの見方が変わった」生徒が理解したことと、理解する筋道がわかる。

まず、「自分のものの見方が変わった」生徒が理解したことについてである。

第３節（７）「図表２－１７－２」に注目する。「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議会事務局に伝えたいこと（アドバイス等で関与してくれたことへの感謝）」から作成したクロス表である。「自分のものの見方が変わった」生徒は、議会事務局の「アドバイス等」に感謝していることから、新たな知見を獲得したことに対して感謝していることがわかる。つまり、「自分のものの見方が変わった」生徒にとっての理解とは、自分のこれまで持っていなかった知識を獲得し、自分のものの見え方を洗練させることであるといえるのではないか。

具体的に理解したことについては、第３節（４）「図表２－１４－１」、第３節（５）からわかる。

第３節（４）「図表２－１４－１」の検討に注目する。「議員の立場がもたらした変容の類型」と「行政とは異なる議会の役割（C4「良い町を作る（課題解決をする）役割」）」から作成したクロス表である。「自分のものの見方が変わった」生徒は、議員としての体験を通して、議会と役場（行政）の役割の違いを知識として理解したと考えられる。

第３節（５）の検討に注目する。「議員の立場がもたらした変容の類型」と「政経の授業と比較して「そうだ」と納得したこと（有無）」から作成したクロス表（「図表２－１５－１」）と、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「政経の授業と比較して「違う」と納得したこと（有無）」から作成したクロス表（「図表２－１５－２」）を合わせて検討した。「自分のものの見方が変わった」生徒は、政経の授業と「高校生議会」実践とを比較し、地方自治に関する知識を実際と照らし合わせ、自らの知識を更新したといえるのではないか。

次に、「自分のものの見方が変わった」生徒の理解する筋道についてである。

第３節（３）「図表２－１３－２」の検討に注目する。「議員の立場がもたらした変容の類型」と「地域課題に関わる「やる気」が上がった理由（C4「体験することで分かったことがあった」）」から作成したクロス表である。「自分のものの見方が変わった」生徒は、体験を理解するための手段だととらえている（体験→理解）と考えられる。つまり、「自分のものの見方が変わった」生徒は、議員としての立場の体

験を材料として、理解を進めているといえるのではないか。

仮説と照らし合わせると、「自分のものの見方が変わった」は、自分の町を見る見え方（解像度）が洗練されたという意味合いに加えて、議員としての立場の体験を素材として理解を進めているという意味合いがあることが確認できる。また、「町を見る見え方」とは、町政や町政に関わる機関についての見え方であると確認できる。つまり、「自分のものの見方が変わった」は、議員としての立場の体験を素材とし、町政や町政に関わる機関を見る見え方（解像度）が洗練されたという意味合いであると理解できる。

③　「町の理解が進んだ」の意味合いについて

「町の理解が進んだ」は、自分が町を見るのではなく町に入り込んで、町に住む一員であることに気づいたという意味合いだと仮説を立てた。第１のまとめの検討を踏まえると、「町の理解が進んだ」生徒が理解したことと、理解する筋道がわかる。

まず、「町の理解が進んだ」生徒が理解したことについてである。

「図表２－１２－１」、「図表２－１２－２」に注目する。

「図表２－１２－１」は、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議員として扱われた感想(C1「緊張した」)」から作成したクロス表である。

「図表２－１２－２」は、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議員として扱われた感想(C3「特別の経験をした」)」から作成したクロス表である。

この２つの図表からは、共通して、「町の理解が進んだ」生徒が、町政を支えるひとりの住民としての自分に気づき、自分が主権者としての立場にあることをつかんだことがわかる。

「図表２－１２－３」は、「議員の立場がもたらした変容の類型」と議員として扱われた感想(C7「町(将来の)を自分事として考えた」)から作成したクロス表である。「町の理解が進んだ」生徒は、町政を支える主権者としての自分に気づいたことから、町や町の将来を自分にも関わる出来事としてとらえたことがわかる。

「図表２－１２－４」は、「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議員として扱われた感想(C6「責任感をもった」)」から作成したクロス表である。「町の理解が進んだ」生徒は、町や町の将来を自分事としてつかんだことから、自分も町の一部であることがわかったと理解できる。自分が町の一部であるなら、当然町に住むひとりとしての責任があることに気づいたと考えられる。

第３節（４）「図表２－１４－１」に注目する。「議員の立場がもたらした変容の類型」と「行政とは異なる議会の役割(C4「良い町を作る(課題解決をする)役割」)」から作成したクロス表である。「町の理解が進んだ」生徒は、自分の主権者としての立場をつかんだために、議会と役場（行政）の個別の役割ではなく、広く町政の「課題解決」の役割をとらえたのではないか。

「図表２－１３－１」、「図表２－１６－２－３」に注目する。

第３節（３）「図表２－１３－１」に注目する。「議員の立場がもたらした変容の類型」と「地域課題に関わる「やる気」が「上がった」理由（C1「高校生でも地域に関わり変えることができることが分かった」)」から作成したクロス表である。

第３節（６）「図表２－１６－２－３」に注目する。「議員の立場がもたらした変容の類型」と「「政経」の授業を受講していない生徒に「高校生議会」を勧める理由（C4「(選挙権・被選挙権のない)高校生でも知りたいことが直接聞け・意見が言える」)」から作成したクロス表である。

この２つの図表からは、共通して、「町の理解が進んだ」生徒が、自分が町政を支える主権者であるこ

とがわかったうえで、加えて、選挙権・被選挙権の制限されている高校生の自分であっても、ひとりの市民として地域に関わり、さらに地域を変えていく力があるという実感ももったと考えられる。

以上の検討から、「町の理解が進んだ」生徒の理解の中心になっているのは、町や町政を支える住民である自分に気づいたということだと考えられる。

主権者としての自分に気づいたことから、町や町の将来が自分事である、町を形作るひとりとしての責任がある、町政には「課題解決」という役割がある、町政に関わり変えていく力があるといった理解が生まれてきていると考えられる。

第２節（３）での検討を踏まえるならば、最も重要なのは、「町の理解が進んだ」生徒が、「高校生の自分であっても、ひとりの市民として地域に関わり、さらに地域を変えていく力がある」ことに気づいたことだろう。この点が、「自分のものの見方が変わった」生徒との決定的な違いである。

つまり、「町の理解が進んだ」で最も重要なのは、自分が町のなかのひとりであることに気づき、高校生でありながら市民として地域に関わって地域を変えていく力がある自分に気づいたという意味合いではないか。

次に、「町の理解が進んだ」生徒の理解する筋道についてである。

第３節（３）「図表２－１３－２」に注目する。「議員の立場がもたらした変容の類型」と「地域課題に関わる「やる気」が上がった理由(C4「体験することで分かったことがあった」)」から作成したクロス表である。「町の理解が進んだ」生徒は、体験することと理解が同時に進行している（体験―理解）と理解できる。「町の理解が進んだ」生徒は、議員としての立場の体験に連動して、主権者としての自分にも気づいたと考えられる。

第３節（７）「図表２－１７－１」に注目する。「議員の立場がもたらした変容の類型」と「議会事務局に伝えたいこと(「高校生議会」という場(機会)を与えてくれたことへの感謝)」から作成したクロス表である。「町の理解が進んだ」生徒は、議員としての立場を体験したことを、自分がひとりの市民として政治に参加する舞台を与えてもらったことが重要だったと理解していると考えられる。

以上の検討から、「町の理解が進んだ」生徒の理解する筋道の中心となっているのは、議員としての立場の体験と同時に、主権者としての自分をつかんでいることである。「町の理解が進んだ」は、自分が町を見ているだけでなく、議員という立場で町政に入り込み、主権者としての自分を発見したという意味合いをもっていると考えられる。

仮説と照らし合わせると、「町の理解が進んだ」は、議員という立場で町政に参加するなかで、町に住む主権者としての自分に気づいていったという意味合いであることが確認できる。これを核として、町や町の将来が自分事である、町を形作るひとりとしての責任がある、町政には「課題解決」という役割がある、自分には町政に関わり変えていく力があるといった理解がもたらされたと理解できる。特に、「自分には町政に関わり代えていく力がある」という理解が重要である。つまり、「町の理解が進んだ」は、議員という立場で町政に参加するなかで、町に住むひとりとしての自分に気づき、自分の町政に関わり変えていく主権者としての力をつかんでいくという意味合いであると考えられる。

第３のまとめは、具体的な記述に立ち戻り、第２のまとめで確認したそれぞれの「議員の立場がもたらした変容の類型」の理解を確かめる。

①　「行動するようになった」生徒の具体記述

第２のまとめの①では、「行動するようになった」は、議員としての立場の体験を通して、町政に参加

する技術を獲得したという意味合いだと理解した。「行動するようになった」生徒が、具体的にどのように記述しているかを確かめる。

例えば、「行動するようになった」生徒のひとりは、問１（「高校生議会」において高校生が「一人前の議員」として扱われた感想）に「自分の発言１つひとつに重みがあることを感じました。」と回答している。また、問６（政経の授業を受けていない生徒に「高校生議会」を勧めたい理由）に「正しい文章で書く力がついたり、より物事を探究することができるから。」と回答している。この生徒は、議員としての立場の体験から、町政において発言するときの責任を感じ取り、より相手に説得力をもって伝えるための言葉遣いや文章の書き方を獲得したと理解しているといえるだろう。

町政に関わるスキルが身についたことが具体的な回答からわかる。「行動するようになった」が町政に参加する技術を獲得したという意味合いであるという評価は適切だと考えられるのではないか。

②　「自分のものの見方が変わった」生徒の具体記述

第２のまとめの②では、「自分のものの見方が変わった」は、議員としての立場の体験を素材とし、町政や町政に関わる機関を見る見え方（解像度）が洗練されたという意味合いだと理解した。「自分のものの見方が変わった」生徒が、具体的にどのように記述しているかを確かめる。

例えば、ある生徒は、問４（役場（行政）とは異なる議会の役割として理解したこと）に、「とても大切であると思いました。議員という立場があることで、より多くの意見を取り入れることができたり、リアルな町民の声が届く点が利点だと感じました。」と回答している。この生徒は、「議員という立場」が、「より多くの意見を取り入れること」や「リアルな町民の声が届く点」を実現できることを「利点」として理解している。つまり、町政に関わる議員の立場に注目し、利点を発見したといえる。

議員という立場の体験により地方自治における議員の見え方を獲得していることが、具体的な回答からわかる。「自分のものの見方が変わった」は、議員としての立場の体験を素材とし、町政や町政に関わる機関を見る見え方（解像度）が洗練されたという意味合いであるという評価は適切だと考えられるのではないか。

③　「町の理解が進んだ」生徒の具体記述

第２のまとめの③では、「町の理解が進んだ」は、議員という立場で町政に参加するなかで、町に住むひとりとしての自分に気づき、自分の町政に関わり変えていく主権者としての力をつかんでいくという意味合いだと理解した。「町の理解が進んだ」生徒が、具体的にどのように記述しているかを確かめる。

例えば、ある生徒は、問２（「高校生議会」の前後での池田町の姿やとらえ方の変化の内容）に「議員という立場から改めて池田町を見ると課題なども見えてきましたが、池田町の良さというのもたくさん見つけることができました。」と回答している。また、問３（地域課題に関わる「やる気」が「上がった」理由）に「自分達高校生でも課題にかかわることができるとわかったのでできることはやりたいと思ったからです。」と回答している。この生徒は、「議員という立場から改めて池田町を見る」と、「課題なども見えてきましたが、池田町の良さというのもたくさん見つけること」ができたと理解している。また、「自分達高校生でも課題にかかわることができる」ことにも気づいている。「議員としての立場から改めて池田町を見る」体験のなかで、池田町について知りながら、課題にかかわることができる市民としての自分も発見していったことが確認できる。

もう一例ある。「町の理解が進んだ」生徒のひとりは、問２（「高校生議会」の前後での池田町の姿やとらえ方の変化の内容）に「生徒として活動していた時は、はっきり言って池田町にどのような課題がある

のか具体的にはわからなかった。議員という立場から見ると、他の人の質問や意見によって池田町の様々な課題についてよく考えることができるようになった。」と回答している。また、問３（地域課題に関わる「やる気」が「上がった」理由）に「自分はあまり地域の課題解決に何も貢献できないと思っていたけど、高校生議会によって自分も少しは貢献できると感じたから。」と回答している。この生徒は、「議員という立場から見る」と、「池田町の様々な課題についてよく考えることができるようになった」と理解している。また、「高校生議会」を体験して、「自分はあまり地域の課題解決に何も貢献できない」と考えていたのが、「自分も少しは貢献できる」と気づいている。「池田町の様々な課題についてよく考える」というのは、まさに町や町政を自分事化したという理解である。「議員という立場から見る」体験のなかで、町に住むひとりとしての自分に気づいていることが確認できる。そのうえ、自分が「地域の課題解決」に「貢献できる」ことをつかんでいる。「議員という立場から見る」体験のなかで、池田町の課題を自分事化しながら、自分も「課題解決」に「貢献できる」という市民としての自分の力を見出していったことが確認できる。

議員としての立場で町政に参加するなかで、町や町政を支える主権者としての自分に気づき、町政に関わる主権者としての自分の力をつかんでいることが、具体的な回答からわかる。「町の理解が進んだ」は、議員という立場で町政に参加するなかで、町に住むひとりとしての自分に気づき、自分の町政に関わり変えていく主権者としての力をつかんでいくという意味合いであるという評価は適切だと考えられるのではないか。

第３章　研究のまとめ

日本社会と教育の大きな局面の移行（「後退局面」）において、既存の中等教育の枠組みを維持する意味はもはやないのではないか[1]。既に、大きく変更する時期が来ているという認識の下に、この研究（「新しい中等教育原理の探究」）の狙いはある。

以上のような時代理解から、「池田町高校生議会」を対象とした事例研究を行った。しかしここだけ読むと、認識と対象にかなり距離がある感は否めない。序章から読んでいただけると十分納得していただけると思う。しかし、同時にこの「研究のまとめ」においても、私たち（浅川と佐藤）の探究の結果を知ってもらうために順を追って説明したい。

（１）序章の簡単なまとめ

序章第１節では研究の時代背景とこれまでの研究の経緯を確認した。

日本社会の「後退局面」への移行が、教育を歴史とも言える大きな転換させていることについて確認した。新しい中等教育原理の探究を試みる本研究にとって重要な点を確認した。そのなかでも、特に世代間の時間的地平の違いが、教育の課題として現れていることの理解が重要である。

端的に言って、「大人」世代は「未知の未来」に立ち向かう視野や勇気を持てずにノスタルジーに浸っている。それにも関わらず、「若者」世代に「大人」世代の残す巨大な「ツケを払う」未来に追い込んでいる。その上、「大人」世代に向けて鍛える任務（「18 歳を市民に」）をもつ中等教育において、「若者」世代を半世紀変えることができなかった受験競争だけに専心させるための「子ども扱い」（「子どもの人権」の抑圧と、「市民への準備」教育の手抜き）を続けている。

本研究での中等教育の新しい役割は、若者を広い意味で、政治の世界に有能な市民（「社会を知りたい」と思い、「影響力を及ぼしたい」と願うことも含めた広い意味で）として招き入れることにあると考えるものである。

これまでの与えられた正解をコスパ良く学ぶだけの、「デラシネ」（根無し草）化した学習に「根を取り戻す」、すなわち「問そのものを問う」探究原理が学習活動の中心に位置し、これを支える働きかけが教育の原理となる。そして、このような教育原理さえも「探究」の対象となるのは必然であり、「探究」概念そのものも「探究」される必要がある。

前述した時代背景において、またこれまでの教育の枠組み、すなわち一方では「子ども扱い」＝「人権の抑制」によって受験競争への専心を求め、他方では市民としての人権の行使を消費に限定して認めることで消費（SNS やゲームも含めて）に耽溺し、暇つぶしに興じてもらうことになってしまっている。このように理解するなら、新しい中等教育の目的は、「市民」としての社会と人生のより善い在り方に向けての探究を励ますことに置き換えるべきである。この時代背景と「市民化」の要請は、中等教育の中軸に「主権者教育」を組み込むことを必然化する。

第２節では、まず、「主権者教育」の現在の実施状況について確認すると同時に、その中で「高校生議

[1] 受験競争という目的を不動のものとし、学ぶ意欲を賦活する手段として様々な教育改善の方法を開発・適用してきた。教育方法改善の例として、キャリア教育や「ふるさと学習」等の体験学習（自己と対象の距離を縮め、リアルなものにする）を取り上げ、検討した。

会」実践が、「シティズンシップ教育」の論点とどのように関わっているかを確認した。教育の課題として「民主的に存在し行動する機会を創造すること」、「民主的な主体になることを志向する」ことが重要であるというG.ビースタの議論を探究の出発点においた。

次に、「高校生議会」実践の現状と推移について概要を整理した。まず、幾つかの公的な既存の統計資料や調査を検討した。次に、住沢博紀氏の重要な先行研究を手がかりにして、インターネット調査を行った。そして、その結果を分析・考察した。

「高校生議会」実践は、「18歳選挙」法と「18歳成人」法の施行をひとつの契機に取り組まれてきた「模擬選挙」とは異なる系譜と志向性を持った「主権者教育」の試みである[2]。

都道府県で行われる「高校生議会」実践は、限定された自治体でのみ、安定的に営まれていた。高校は選抜チームという形で組織されていた。市レベルでは、相対的に広域である（複数の高校を巻き込む必要がある）こともあってか、内発的な動機で継続している「高校生議会」実践は少ない。他方で、「人口減少」を背景とした困難に直面する基礎自治体（「町」）において、議会事務局（役場側も含めた）の尽力によって、継続されている事例が散見された。その中でも、特に北海道の十勝総合振興局管内の町で行われている「高校生議会」実践では、高校生を「議員」として処遇する、町議会をそのまま踏襲するという形の「高校生議会」が行われるに至っている[3]。

本事例研究の対象とする「池田町高校生議会」は、この開始年度が「18歳選挙権」法施行以前から取り組まれ、高校生を議員（町民＝市民の代表）として位置づけた「議会実践」の試みのひとつである。

（2）第１章の簡単なまとめ

第１章は「池田町高校生議会」を歴史と、準備（教育課程との関連、学校－議会事務局との関係）と当日の実施状況を報告した。

第１節は、「池田町高校生議会」の歴史を検討した。報告書では割愛したが、池田町の独自の議会改革の追求が基底にあって、その上に高校との関係づくりが始まっていることは重要な点である[4]。起点は、教員側の議会傍聴（「政治・経済」の地方自治単元において「リアル議会を見せたい」）要請に、議会事務局がそれならいっそ、「模擬議会をやってみたらどうですか」と進んだ経緯は興味深い。

そして、町長が興味をもち、議員が傍聴するようになって、「模擬」がとれ「高校生議会」となった。この実践の性格を考える上で興味深いのは、議会事務局の要望である。町の執行部局と議会（町民の代表である議員）の対等性は、「言葉づかい」に現れてしまう。そしてこのことは高校生なら、なおさらである。しかし高校生も町民の代表であると指摘して、「言葉づかい」を正すことを要望した。小さなことに

---

[2] もともと「18歳選挙権」法の関係で、各選挙管理委員会と明るい選挙推進協議会主催で行われた目的ありきの「主権者教育」ではない。そして、待鳥聡史氏の論ずる政治改革の焦点、日本国のガバナンスの争点である中央－地方両政府の関係問題が関わっている。

[3] 学習素材という意味での「模擬」がとれた、リアルな議会に寄せて行く試み。本研究では「真正な」という意味で重視している。

[4] 本道で地方議会改革が進んでいるという点は、早稲田大学マニフェスト研究所の「マニュフェスト大賞」の結果をみるまでもない。自治体基本条例も議会基本条例も北海道発である。そのため、地方議会、特に町議会が町に存する高校存続を念頭に教育支援に取り組む活動は活発である。しかしながら、高校側にその受け皿がない例も幾つか見た。この点で、新しい学習指導要領の下で「総合的な探究の時間」が制度化されたことは重要なことかもしれない。実際、序章での検討においても、「総合的な探究の時間」の一部に内在的な形で、「高校生議会」実践が位置付いている例が数校あった。

思えるかもしれないが、『議員必携』に基づきこの点を指摘したことの意義は大きい。この要望の教育的意味については、4 点指摘した（25 頁）。再論しないが、互いの努力によって「敬意を払う」関係を作るという議会づくり（民主主義）の考え方を、「言葉づかい」という振る舞いの在り方として高校生に要望した点に感嘆を禁じ得ない。

第２節は、第２章で分析の対象としたアンケートを記述してくれた生徒たちの、2021 年度の「高校生議会」の準備と実施過程を検討した。

学校（教員）と議会事務局との細かいすり合わせだけでなく、議会事務局が議会や役場に対して臨む周到な心配りにも注意を促したい。

生徒が「質問すること」に対してどう臨むかという点での議会事務局の留意点、教員側の決め事（決意）共々、この実践が狙いとするところを雄弁に物語っている。

議会事務局側は、生徒側に、「質問そのもの」や「質問の意図の明確化」と「質問の前提とする事実の確認」についての応答を求める。

教員側は、生徒に「教えないこと」を重視していた。「教えたこと」は、生徒のものにはならないと考えているのであり、生徒なりに考えたことを発表し、それが敬意をもって大人に聞いてもらえる経験こそが、生徒を育てるという教育観があった。

（３）第２章の簡単なまとめ

第２章では、2021 年度の池田町「高校生議会」に参加した池田高校の生徒 14 人を対象とした振り返りアンケートの分析をおこなった。

第１節では、アンケートの設問順に結果を検討した。それぞれの設問の回答を、内容の直接的な類似性からまとめた「要素」と「要素」の質的な類似性からまとめた「カテゴリ」に整理した。設問ごとに「要素」と「カテゴリ」をひとつの度数分布表にまとめ、設問順に特徴を指摘した。

第２節では、第１節を踏まえて、問内や問間で回答のカテゴリの関係性を検討した。有為な関係があるものをクロス表に整理し、結果や特徴を指摘した。問間のカテゴリの関係性を検討により、「高校生議会」の体験で生徒がつかんだものを貫く核は何かを検討した。

結果として、「町の理解が進んだ」ことが「池田町高校生議会」実践で生徒がつかんだことの核にあることが分かった。「自分のものの見方が変わった」との対比が重要である。違いは、高校生の自分にも地域の課題に関わり、さらに変えていくことができる力があるとつかんだかどうかである。

第３節では、第２節を踏まえて問２（「高校生議会」の前後で池田町の姿やとらえ方が変化したかどうかとその変化の内容）の再検討をした。問２のカテゴリを区別しなおし、他の問のカテゴリとのクロス表を作成した。第２節をもとに「町の理解が進んだ」、「自分のものの見方が変わった」、「行動するようになった」の意味合いについて仮説を立て、クロス表の検討によって検証した。高校生が議員という立場を体験し、何をどのようにつかんでいったのかを、具体記述にも立ち戻りながら確かめた。

議員としての立場を体験した結果「行動するようになった」生徒は、町政に参加する技術を獲得したと評価できる。

議員としての立場を体験した結果「自分のものの見方が変わった」生徒は、議員としての立場の体験を素材とし、町政や町政に関わる機関を見る見え方（解像度）を磨いたと評価できる。

議員としての立場を体験した結果「町の理解が進んだ」生徒は、議員という立場で町政に参加するなか

で、同時に町に住むひとりとしての自分に気づき、自分の町政に関わり変えていく主権者としての力をつかんだと評価できる。

ここまでが、第２章の検討を通してわかったことである。

「池田町高校生議会」実践を経た生徒の経験の中で、最も重要なのは「町の理解が進んだ」生徒の理解にある。

序章第２節で述べられた、ガート・ビースタの議論の理解との関連でいえば、まさに生徒は「民主的な主体になる」ことを体現したと考えられる。そしてビースタの「民主的な主体になる」こととは、生徒の言葉では「町に住むひとりとしての自分に気づく」こととして表現されている。

生徒は、「高校生議会」実践で議員としての立場を体験し、自分が池田町に滞在する「お客さん」ではなく池田町に包み込まれている「市民」であることに気づき、主権者として町に関わっていく自分の力を発見したのである。

少し前の例ではあるが、議員としての立場の経験から、実際に池田町の職員となった生徒がいる。平成29年（2017年）3月に卒業したある生徒は、池田町の職員を目指した理由について、次のように述べている。

（前省略）将来の夢であった池田町の職員になるきっかけとなりました。きっかけとなった一つは、三年生の時の政経の授業での模擬議会でした。模擬議会では池田町の町づくりの雰囲気を体験することができ、とても貴重な経験となりました。この経験は私の人生を決めた大きなきっかけとなりました。

（池田高校創立100周年記念誌 p.88より）

「池田町の職員になるきっかけ」は、「模擬議会」で、「池田町の町づくりの雰囲気」を体験できたと感じている。議員としての体験を通して、確かに、高校生は池田町の市民としての自分をつかみ、主権者として町に関わろうと考えたことがわかる。

（４）全体を通してのまとめ

ここまでの長い文章を辿ってくださった方々に感謝申し上げる。最後に、全体を貫くこの報告の成果を記しておこう。

第１に、新しい中等教育原理の核として「主権者教育」をおく試みは、地域の存続と学校の存続の両輪を回す試みとして、「未来の地域（民主主義）づくり」と学校における「主権者教育」を創造する努力として、北海道の十勝総合振興局管内の町・議会（事務局）と公立高等学校の協働により行われていたことが確認できたことである。

第２に、住沢博紀氏の「高校生への「主権者教育」と自治体との協働プロジェクトの発展レベル図式」（18頁参照）との関係で重要なことは、「熟議的模擬議会」という形態を重要視する「主権者教育」に、新たな考え方を提起することができるのではないかという示唆を得たことである。本報告書は、高校生の経験の質に注目する必要があるという提起を行った。

第３に、この示唆は学習論として大きな転換を含んでいる。それはガート・ビースタの指摘ともたぶん重なるが、生徒の経験の核心（第２章の結論部分。74頁以降の「第２」のまとめ参照）から考えることができると考える。生徒は「高校生議会」を通じて「民主主義」を学ぶのではあるが、生徒自身と乖離（距

離化）した対象としてそれを学んだ場合は、ビースタの言うところの「主体化」は進まない。第２章での記述を借りるなら、「自分のものの見方が変わった」と「町の理解が進んだ」の対比にそれが現れている。

前者は、町民としての力を発揮することにつながらない。距離化しているからこそ、自分の「見方」の「解像度」を上げることはできる。しかし、それがどのように行動につながるか（「主体化」）の道筋は偶発的であった。対比的に後者は、「町民（市民。ビースタなら「主体」）」としての自分を見つけることと「町の理解が進む」ことが分離しない。「不即不離」の関係になるとでも言える。町民（市民）だから、町の課題（問題）も知るが、同時に良いところも知るのである。この点は、「ふるさと学習」が共同体としての「ふるさと」への一体性（アイデンティティ形成）を狙いとすることと異なっている。そして、課題（問題）の発見と共に、自分が課題の解決に力を振るうことができることも知るのである。何かの対象を「学ぶ」のではない。抽象的な言い方となって申し訳ないが、「自分が町を変えることもできる町民（市民）であることを知る」のである。

このような意味で、本報告書の成果は「熟議的模擬議会」を目指す住沢博紀氏とは異なる学習論に立った「高校生議会」実践の意味を知る。

第４に、この学習論は展開されるための「場」と一対である。不可欠の存在であることを指摘する。本報告書では、それが「池田町高校生議会」であり、そこまでの議会事務局と生徒との応答の関係も含めた「場」である。そして、この応答を際立った形で成り立たせる「場」が「議会」と「学校」であり、ジェームズ・ブライスの箴言、「地方自治は民主主義の学校である」にちなむなら、共に「学校」である点を強調して良いだろう。

例えば、生徒（18 歳成人法の施行により生徒の一部は既に「成人」であるが）が、社会生活を行っていてこのような経験をすることができる「場」はあるだろうか。公民科「政治・経済」授業と組み合わせて、議会事務局の執行機関と議会（議員）の対等性を表現する「言葉づかい」に喚起され、議員を意識する。議場において、議員として緊張しながら質問し、返答を受け、それに再質問をする。このような体験し、学びへと誘われる「場」としての「学校」である。

そして、「高校生議会」という「場」において、お互いの努力を背景とした対等性が表現、実現され、それを感じる。これらの「知ること」は、「学習」という言葉に簡単に総括されるものではないだろう。序章において、「高校生議会」実践を「真正」な議会に可能な限りに近づける努力は、「議長は誰がするのか」という点で区別してみたのは、この点を考えたからである。「真正」な「高校生議会」を開催するという大人側の努力に生徒は応えるのであり、この応えた生徒側の努力に大人側は励まされる。生徒が創るに違いない未来に期待し、「地域消滅」に抗う努力を続けようと気持ちを新たにするのであろう。

最後になるが、このような生徒が市民となる「場」を創る試みが、議会事務局を始めとした自治体の皆さんの努力によって、困難に直面する時代に始まっていることを多くの人に知らせると同時に、この実践がさらに広範に拡がることを切に期待する。この報告書がその一助になれば、これに過ぎる幸福はない。

別紙1　都道府県別高校生議会・高校生模擬議会等実施一覧（意見交換会は除いた）

	都道府県名	実践名	開始年度	2022年度までの開催回数（「コロナ禍」での中止を除く）	主催（注1）	協賛（注2）	議会議長が議長を勤めたもの（注3）	詳しい資料の有無	実施についての備考：2022年度も実施されているものはその点の記述を省略。形態が変更した場合は記述のあったものを記載
1	青森県	高校生模擬議会	2016	7	選管・明推	議会		○	
2	茨城県	いばらきハイスクール議会	不明	8?	青年会議所				2015年度から資料で確認できる
3	神奈川県	かながわハイスクール議会	2006	16	青年会議所	県			
4	富山県	高校生とやま県議会	2016	6	教委				
5	福井県	ふくい高校生県議会	2015	4	議会			○	
6	山梨県	高校生議会	2018	5	議会	知事			
7	三重県	みえ高校生議会	2014	4	議会			○	隔年で開催。2020年度は中止
8	京都府	出前高校生議会	2019	4	議会				実質は意見交換会に近接する
9	奈良県	奈良県高校生議会	2012	10	議会・県・県教委			○	2021年度は記録冊子の作成のみ
10	鳥取県	高校生議会	2007	6	議会・県教委			○	大学生対象の「学生議会」と年度で交替する隔年開催
11	岡山県	岡山県高校生議会	2019	2	議会・県・県教委			○	2019・22年度実施
12	山口県	やまぐち高校生県議会	2015	8	議会・県		○	○	
13	熊本県	熊本県高校生県議会	2011	5?	議会				開始年の記述はあったが資料としては確認できず。開催回数は資料として確認できたもののみ。2020・21年度は中止
14	沖縄県	沖縄県高校生議会	2009	2	議会			○	「議会100周年記念行事」として2009年度に実施。2019年度に第2回目実施

※1　都道府県議会は「議会」、都道府県庁は「都道府県」、選挙管理委員会は「選管」、明るい選挙推進協議会は「明協」、教育委員会は「教委」と省略する。

※2　答弁は知事や教育長、管理者、議員が行ったが、その記述は「協賛」からは割愛した。正式な記述があったもののみを掲げた。年度によって変更される場合もあるがホームページ等で確認できたものを記載した。

※3　議長を生徒ではなく、都道府県議会議長が務めたことが確認できたものに○を記した。また、協力として答弁は知事や教育長等の管理者、議員が行ったが、その記述は割愛した。

別紙2　市別高校生議会・高校生模擬議会等実施一覧（意見交換会は除いた）

	市所在都道府県名	市名称	実践名	開始年度	2022年度までの開催回数(「コロナ禍」での中止を除く)	主催（注1）	協賛（注2）	議会議長が議長を勤めたもの（注3）	詳しい資料の有無	実施についての備考：2022年度も実施されているものはその点の記述を省略。形態が変更した場合は記述のあったものを記載
1	北海道	函館市	高校生議会	2012	1	議会		○	○	「市政施行90周年記念事業」として1回実施
2	岩手県	花巻市	高校生議会	2021	1	議会				2021年度のみ実施
3		宮古市	みやこ未来議会	2021	1	市				2021年度のみ実施
4		盛岡市	盛岡市議会高校生議会	2017	4	議会			○	
5	茨城県	牛久市	高校生議会	2017	2	教委				例年は「子ども議会」。2017・21年度のみ「高校生議会」
6		石岡市	石岡市高校生議会	2018	1	議会・市			○	2018年度のみ実施
7	栃木県	足利市	足利市高校生議会	2021	1	議会				「市政施行100周年記念事業」として実施。2017年度に「議会報告会・意見交換会」を実施
8		栃木市	栃木市高校生議会	2015	2	議会・市				2015・17年度のみ実施。2022年度に「議会報告会」を実施したという記載が市ホームページにあり
9	群馬県	前橋市	高校生模擬議会	2019	3	議会	市			探究学習(主権者教育)の一貫として実施
10	埼玉県	さいたま市	さいたま市高校生議会	2011	2	議会			○	2011・16年度のみ実施。2016年度は「市政施行50周年記念事業」
11		越谷市	越谷市模擬議会	2010	6	議会				隔年開催
12		吉川市	模擬議会	2017	3	議会				2017～19年度のみ実施
13		戸田市	高校生議会	2017	2	議会				2017年度は「市政施行50周年記念事業」。2018年度も実施
14		本庄市	本庄市議会高校生議会	2021	2	議会			○	
15	神奈川県	秦野市	秦野高校生議会	2018	1	青年会議所				2018年度のみ実施
16		川崎市	川崎市議会高校生議会	2017	3	議会			○	2017～19年度のみ実施
17	新潟県	佐渡市	佐渡市高校生議会	2021	2	議会		○	○	
18	石川県	加賀市	高校生議会	2017	1	議会				前身の「子ども議会」を2017年度のみ変更。2016年度から議会との「意見交換会」を実施
19	福井県	坂井市	坂井市高校生議会	2017	3	議会				2017～19年度のみ実施。2021年度に「意見交換会」を実施
20		大野市	大野市高校生議会	2019	1	議会				2019年度のみ実施。2015～18年度は「子ども議会」を実施
21	山梨県	韮崎市	韮崎市高校生議会	2017	2	市			○	2017・21年度のみ実施。2021年度は「コロナ禍」で紙上議論
22	長野県	上田市	上田市高校生議会	2015	1	市				「合併10周年記念事業」として1回実施。その後は「市長との懇談会」
23	岐阜県	可児市	高校生議会	2013	8	議会				地域課題解決型キャリア教育支援事業の一環
24	静岡県	湖西市	高校生議会	2022	1	議会	市			「市政施行50周年記念事業」として実施

25	静岡県	富士宮市	富士宮市高校生議会	2007	16	市			○	高等専修学校生徒も参加
26	愛知県	知立市	高校生議会	2021	2	議会			○	「市議会50周年記念事業」として実施開始
27		尾張旭市	高校生議会	2021	1	議会				「市政施行50周年記念事業」として1回実施
28		弥富市	弥富市高校生議会	2019	1	市	議会			
29	三重県	伊勢市	伊勢市高校生議会	2019	2	議会	市長		○	2019・22年度実施。「コロナ禍」による中止中も資料等を掲示を続けた
30		桑名市	高校生議会	2016	1	議会				2016年度のみ実施
31		四日市市	四日市市高校生議会	2019	4	議会			○	
32	京都府	綾部市	次代を担う高校生議会	2020	1	議会		○		「市議会設立70周年記念事業」として1回実施
33		亀岡市	亀岡市議会高校生議会	2016	1	議会	府選管・教委、市選管・明協	○	○	2016年度のみ実施
34	兵庫県	三田市	三田市高校生議会	2015	8	市				
35		朝来市	高校生議会	2021	2	議会				「市議会100回記念行事」として実施開始
36		姫路市	高校生議会	2017	3	議会				2020年度は中止。21年度は会報作成。22年度は「座談会」に変更
37		明石市	高校生議会	2017	3	議会				2017～19年度のみ実施
38	岡山県	高梁市	高梁市高校生議会	2019	2	教委				2019・20年度実施
39		真庭市	高校生議会	2018	1	青年会議所	市長・議長・選管委員長			2018年度のみ実施
40		総社市	高校生議会	2013	1	市			○	2013年度のみ実施
41	広島県	三原市	みはら高校生議会	2017	1	青年会議所	議会			2017年度のみ実施。市議会は「意見交換会」と呼称
42		福山市	高校生議会	2016	4	青少年・女性活躍推進課				「市政施行100周年記念事業」として開始。2020年度以降は「高校生会議」に改称
43	山口県	宇部市	宇部市高校生議会	2021	1	市				(市の様々な企画を行う)「若者会議」を2021年度のみ「市政施行100周年記念事業」として「高校生議会」を実施
44	高知県	高知市	こうち志議会	2017	2	市、教委			○	2016年度に再開した「子ども議会」を高校生に拡張し、名称変更。2017・22年度に実施
45	福岡県	嘉麻市	嘉麻市高校生議会	2018	4	議会				2021年度は中止
46		北九州市	北九州市高校生議会	2000	1	議会				2000年度のみ実施
47	長崎県	五島市	五島市高校生議会	2017	2	市				2017・21年度のみ実施。その間は「中学生議会」を実施
48		島原市	島原市がまだす高校生議会	2016	1	議会				2016年度のみ実施
49	大分県	宇佐市	宇佐市高校生議会	2016	5	市・議会		○		「コロナ禍」の中断あり
50		大分市	大分市高校生議会	2016	1	議会			○	2016年度のみ実施

51	鹿児島県	鹿屋市	鹿屋市高校生議会	2016	4	市			○	2016～19年度のみ実施。2021年度は「高校生が未来を語る会」に名称変更

※1　市議会は「議会」、市役所は「市」、選挙管理委員会は「選管」、明るい選挙推進協議会は「明協」、教育委員会は「教委」と省略する。

※2　答弁は市長や教育長等の管理者、議員が行ったが、その記述は「協賛」からは割愛した。正式な記述があったもののみを掲げた。年度によって変更される場合もあるがホームページ等で確認できたものを記載した。

※3　議長を生徒ではなく、市議会議長が務めたことが確認できたものを記述した。また、協力として答弁は市長や教育長等の管理者、議員が行ったが、その記述は割愛した。

別紙3　町村別高校生議会・高校生模擬議会等実施一覧（意見交換会は除いた）

	町村所在都道府県名	北海道のみ振興局	町村名称	実践名	開始年度	2022年度までの開催回数（「コロナ禍」での中止を除く）	主催（注1）	協賛（注2）	議会議長が議長を勤めたもの（注3）	詳しい資料の有無	実施についての備考：2022年度も実施されているものはその点の記述を省略。形態が変更した場合は記述のあったものを記載
1	北海道	十勝	広尾町	高校生議会	2016	3	議会				隔年で「まちづくり懇談会」と交互に開催。2022年度は中止
2	北海道		鹿追町	高校生議会	2021	2	議会・町		○		「総合的な探究の時間」の一貫として実施
3	北海道		十勝清水町	模擬議会	2020	3	議会・町		○	○	「総合的な探究の時間」の一貫として実施
4	北海道		大樹町	高校生議会	2015	6	議会・町		○		2015年～2020年に実施
5	北海道		池田町	池田町高校生議会	2014	8	議会・町		○		2018年年度までは「模擬議会」として実施。2019年度から「模擬」がなくなる
6	北海道		本別町	模擬議会	2021	2	議会				「総合的な探究の時間」の一貫として実施
7	北海道	渡島	上ノ国町	ふるさと高校生議会	1994	不明	町				町の広報誌では回数が示されていないが、2011年からは記事が存在する。2022年も実施
8	北海道	根室	別海町	べっかい子ども未来議会(高校生)	2021	1	教委				2021年度のみ実施
9	北海道	宗谷	豊富町	高校生議会	2021	2	議会		○	○	
10	青森県		鰺ヶ沢町	高校生模擬議会	2017	1	議会				2017年度のみ実施
11	岩手県		山田町	ふるさと探究高校生議会	2018	4	議会				2018～21年度に実施。「総合的な探究の時間」の一貫
12	岩手県		南三陸町	志高まちづくり議会	2017	5	町			○	志津川高校魅力化プロジェクトの一貫として行っている
13	山形県		河北町	高校生議会	2018	4	議会			○	
14	茨城県		大洗町	大洗町高校生議会	不明	不明	教委				第6回が2019年に開催されたという記事が教育委員会ホームページにあるのみ
15	栃木県		那須町	那須高校生模擬議会	2022	1	議会				
16	群馬県		東吾妻町	RC(レイワ・クリエイティブ)議会	2016	4	議会				2016～19年度のみ実施
17	神奈川県		葉山町	中学生・高校生議会	2016	6	教委	町			「子ども議会」に2016年度から高校生も加わり本名称となった
18	長野県		下諏訪町	しもすわ未来議会	2010	12	議会・町		○	○	前身の「子ども議会」を2010年度に中高生対象の本議会に変更した
19	静岡県		小山町	小山町高校生議会	2016	7	議会・町				第1回目は「富士山金太郎議会」という名称であった
20	静岡県		清水町	しみずみらい議会	2018	1	教委				2018年度のみ実施。その後は特定の高校との「懇談会」
21	静岡県		函南町	函南町高校生議会	2022	1	議会				
22	兵庫県		多可町	多可町高校生議会	2016	7	議会				
23	鳥取県		北栄町	北栄町高校生議会	2014	9	議会	町		○	高校の「地域探究」の一貫として開催
24	熊本県		南関町	南関町高校生議会	2016	2	議会				閉校記念行事としての実施

※1　町議会は「議会」、町役場は「町」、選挙管理委員会は「選管」、明るい選挙推進協議会は「明協」、教育委員会は「教委」と省略する。

※2　答弁は町長や教育長等の管理者、議員が行ったが、その記述は「協賛」からは割愛した。正式な記述があったもののみを掲げた。年度によって変更される場合もあるがホームページ等で確認できたものを記載した。

※3　議長を生徒ではなく、町議会議長が務めたことが確認できたものを記述した。また、協力として答弁は町長や教育長等管理者、議員が行ったが、その記述は割愛した。

振り返りシート

※　担当の先生に「アンケート原案」を変更していただいき、生徒が直接書き込んだもの。質問内容には変更なし。

日付（割愛）　　明日、提出してください。

このまま役場議会事務局にもコピーして送付します　　氏名（　　）

１．議員として「高校生議会」に参加することになりましが、(「一人前」の）議員として扱われる体験をされたことについて、感想を教えてください。

２．「議員」という立場から、改めて池田町を見直したとき、それまで生徒として生活していたときと比べて、池田町の姿やとらえ方に変化はありましたか。

はい　　いいえ

補問　「はい」の場合。どのような変化でしょうか。

３．「高校生議会」の前後で、池田町の地域の課題にかかわることへの、あなたの「やる気」はどのように変化しましたか。「上がった」、「下がった」、「変わらない」の３つから選ぶとすると、どれになりますか。

補問
①「上がった」の場合。それはどうしてですか。
②「下がった」の場合。それはどうしてですか。
③「変わらない」の場合。それはどうしてですか。（もともとの「やる気」は大きかったですか、小さかったですか。そしてそれはなぜですか。）

４．池田町における役場とは異なる議員（議会）の役割について、どのように感じましたか。

５．学校の「政治・経済」の授業で教わったことと比較して、「ここはそうだな」と納得したところ、「ここは違うな」と感じたところはどこですか。

補問①「ここはそうだな」と納得したところがあれば教えてください。

補問②「ここは違うな」と感じたところがあれば教えてください。

６．「政治・経済」を受講していない同級生や後輩に「高校生議会」を体験することを勧めたいですか。

はい　　いいえ

補問「はい」の場合。どのようなところがおすすめでしょうか。具体的に教えてください。

７．議会事務局に対して、伝えたいことがあれば書いてください。

【参考文献一覧】

浅川和幸、2010 年、「北海道におけるキャリア教育の現状と課題」、『教育学の研究と実践』（北海道教育学会）、第 5 号、29-46 頁

浅川和幸、2020 年、「「人口減少社会」における「総合的な探究の時間」の構想と実践の課題：（教職課程）「新聞づくりを生かしたシティズンシップ教育」を素材に」、『北海道大学教職課程年報』（北海道大学大学院教育学研究院）、第 10 号、1-71 頁

浅川和幸、2021 年、『大樹中学校調査報告書　「地域学習」・キャリア教育の取り組みと地域アイデンティティ』（基盤研究（C）（研究課題番号　19K0246809）「人口減少時代における地方発参加型教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」）

内田良・山本宏樹編、2022 年、『だれが校則を決めるのか　民主主義と学校』岩波書店

木下康仁、1999 年、『グラウンデッド・セオリー・アプローチ　質的実証研究の再生』弘文堂

バーナード・クリック、2011 年、『シティズンシップ教育論　政治哲学と市民』法政大学出版局

小玉重夫、2016 年、『教育政治学を拓く　18 歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房

米家直子、2020 年、「高校生議会での学び」、『教育』第 897 号（2020 年第 10 号）、28-33 頁

住沢博紀、2018 年、「発想　Conception　立法機関としての自治体議会と高校生との「熟議的模擬議会」の可能性：新しい主権者教育を考える」『実践自治』（イマジン出版株式会社［編］）第 75 号、22-76 頁

住沢博紀、2019 年、「高校生の主権者教育と自治体議会の役割（第１回）議会や担当者が切り開いた先進例（その１）岐阜県可児市議会と埼玉県越谷市議会」、『実践自治』（イマジン出版株式会社［編］）第 77 号、22-25 頁

住沢博紀、2019 年、「高校生の主権者教育と自治体議会の役割（第２回）議会や担当者が切り開いた先進例（その２）愛知県新城市まちづくり推進課と三重県四日市市議会」、『実践自治』（イマジン出版株式会社［編］）第 78 号、22-26 頁

住沢博紀、2019 年、「高校生の主権者教育と自治体議会の役割（第３回）東北地方の自治体の高校生議会の事例：岩手県山田町（県立山田高校）、岩手県盛岡市（盛岡市議会）、青森県（県選挙管理委員会）、山形県遊佐町（教育課社会教育係）と多様な主催者」、『実践自治』（イマジン出版株式会社［編］）第 79 号、22-26 頁

住沢博紀、2019 年、「高校生の主権者教育と自治体議会の役割（第４回）北陸地方の自治体の高校生議会の事例：福井県坂井市（坂井市議会）、石川県加賀市（加賀市議会）、福井県（県議会議会局）、富山県（県教育委員会）」、『実践自治』（イマジン出版株式会社［編］）第 80 号、24-30 頁

住沢博紀、2020 年、「高校生への主権者教育と自治体議会の役割（第５回）岡山・近畿圏の

自治体の高校生議会の事例⑴岡山県議会、京都府議会、奈良県議会」、『実践自治』（イマジン出版株式会社［編］）第 81 号、23-27 頁
住沢博紀、2020 年、「高校生の主権者教育と自治体議会の役割（第６回）岡山・近畿圏の自治体の高校生議会の事例⑵明石市議会、姫路市議会」、『実践自治』（イマジン出版株式会社［編］）第 82 号、23-27 頁
住沢博紀、2020 年、「高校生の主権者教育と自治体議会の役割（第７回）コロナ禍のもとで制約される高校生議会 ：2022 年の転換点に向けた課題」、『実践自治』（イマジン出版株式会社 ［編］）第 84 号、27-30 頁
全国町村議会議長会編、2019 年、『議員必携　第 11 次改訂新版』学陽書房
戸谷洋志、2021 年、『ハンス・ヨナス　未来への責任　やがて来たる子どもたちのための倫理学』慶応義塾大学出版会
フレッド・M・ニューマン、2017 年、『真正の学び／学習――質の高い知をめぐる学校再建――』春風社
ガート・ビースタ、2014 年、『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
待鳥聡史、2020 年、『政治改革再考　変貌を遂げた国家の軌跡』新潮選書
松下啓一・保積亮次編、2017 年、『自治体若者政策・愛知県新城市の挑戦　どのように若者を集め、その力を引き出したのか』萌書房
文部科学省、2018 年、『高等学校学習指導要領（平成 30 年度告示）解説　総合的な探究の時間編』学校図書、8 頁

【参考資料】

北海道池田高校、2018 年、『創立百周年記念誌』北海道池田高校創立百周年記念協賛会、88 頁

謝辞

筆者（浅川）が池田町を始めて訪れたのは、2019 年の 3 月になります。それから、4 年になります。この間、世の中には大きな変化がありました。この報告書の作成遅れは筆者の責任に因るところですが、「コロナ禍」も関わっています。

ところで、この間筆者の進めてきた調査研究は、「人口減少時代」や「自治体消滅」と言われる日本社会の大きな変化のもとで、課題先進地である北海道における地方の教育問題を、若者（中学生・高校生だけではなく、様々な産業の若手労働者も含めて）を対象として考えてきました。若者（彼ら／彼女ら）の地域との関係（コミットメントの在り方）や地域の「担い方」の社会的・文化的背景、その困難と困難に抗う潜在的な可能性について考察することが課題でした。

2013 年から 2018 年の 6 年間は、中等教育の教育実践と生徒の地域アイデンティティとの関係をオホーツク総合振興局管内、上川総合振興局管内の中学校・高校において調査研究を重ねてきました。それと関わる形で、学校を取り巻く環境としての主要な産業や、そこで働く若手担い手の将来志向の動向についても検討を重ねてきました。

その総括は、以下のようなものです。現在の日本社会には、地域格差が歴然としてある上に、中学生・高校生が学校外も含めた生活における自由を探究するフィールドは、市場（消費やインターネット・SNS 等）に偏っています。地域社会に関与する経験は、学校経由の細いもので、生徒が部活と受験中心の生活をしているなら、その機会は皆無になります。特に、日本社会においては、中高生は学生であり、「大人未満」の保護された存在、受験勉強に専心する存在として理解され、地域社会の「若き担い手」として遇され、期待される訳ではありません。このこともあって、ほとんどの中高生は保護者家族の関係の中でしか地域社会を知りません。保護者家族の生活が地域に根がない場合には、例え住んでいても「無知」である場合が多いと思います。そのため、地域ベースの「ふるさと学習」のような実践をしても、「作り物」の経験しかもてませんし、「若き担い手」（地域民主主義の担い手として）として地域に関与し、それに相応しい力と責任をもつ理由（原因）もないので、責任感を発達させようもありません。すなわち、コミットメントがなく、パワーもないのですから、地域にアイデンティティをもつ基盤はありません。

このような総括から、もっと中学生・高校生が地域社会に関与する経験、そこでパワーを発揮する経験、地域を変えることができた体験を教育実践として取り組んでいる（取り組もうとしている）事例に注目して、それが中学生・高校生の「消費者性」の乗り越え可能性をもちうるのかについて研究することに歩を進めたいと考えました。

池田町を含めた十勝地方は地方自治の伝統も厚く、それが議会改革の成果にも歴史的に関わるのだと思いますが、中等教育における教育と議会の教育連携、池田高校で行われているような「高校生議会」実践も盛んです。

この間、このような考え方で研究を進めてまいりましたが、2020 年初頭からの「コロナ

禍」によって、研究の停滞が生じております。2021 年度に池田高校で「高校生議会」の振り返りアンケートを実施させていただいたのですが、成果をお返しするまで足かけ 2 年（予備調査から数えてなんと 4 年経ってしまいました）。誠に遅くなり申し訳ありませんが、この度やっと報告書という形でまとめることができました。教えていただくことができたことのうち、まだお返しできるものは少ないですが、ご報告申し上げます。

この報告書が、池田高校の実践や、池田町の地方自治に、ほんの少しでも役に立つことがありましたら、それに過ぎる幸福はありません。

最後になりましたが、貴重な勉強の機会をくださいました池田高校の米家直子先生、ご協力くださった（当時）高校３年生の皆様に、心から感謝いたします。また、私が地方議会（とりわけ事務局）について蒙を啓く機会を下さいました（当時）前川均事務局長、清水環事務局長にお礼申し上げます。

拙い報告書ですが、これからも精進しより良いものとすることで、池田町を始めとした小規模自治体と、北海道の中等教育の発展に貢献したいと考えています。

北海道大学大学院教育学研究院
特任教授
浅川　和幸

最後になりますが、この報告書の作成には卒業論文として関わり、現在北海道大学で科目等履修生をしている昨年度の私のゼミの学生、佐藤彩香さんが尽力してくださいました。彼女の奮闘なしには、この報告書の完成がなかったことを付記しておきます。

謝辞

私が池田町に関わることになったのは、卒業論文がきっかけです。浅川先生のゼミでシティズンシップ教育や主権者教育について学んでいました。卒業論文でも主権者教育について深めてみたいと考えました。また、お話を聞きながら学びを深めていくことが重要だと考えていたため、調査をして卒業論文を書くことを決めました。浅川先生に池田高校の「高校生議会」実践を教えていただき、池田町について探究を始めました。

実際に池田町に足を運び、高校生議会を見学させていただきました。高校生の皆様の生き生きと主張をされている姿や、指導されている米家直子先生のパワフルさに、圧倒されました。また、役場の職員の方々や議会事務局の方々の生徒の質問や意見に真摯に向き合う姿を目の当たりにし、大人として重要な姿勢を学ばせていただきました。池田町の「高校生議会」実践を目の前で見ることができ、とても重要な経験をしたと考えています。

私は社会の教師になりたいと小学生のころからずっと考えておりました。教育者とは何か、何をすべきかということや、社会科の学びや意味とは何かということを深めていくことが重要だと考えながら学ぶことが大切だと思います。

池田町の「高校生議会」実践について探究することは、分析方法や文章の構成や書き方について学ぶのみならず、「教える」とはどういうことかを深める探究にもなりました。問題には正解があって、それを「未熟」な「子ども」に教えこんでいくことが重要なのではなく、予想もできず、正解が誰にも分からない問題に生徒を巻き込み、同時に自分も巻き込まれていくというのが重要ではないかと考えました。当たり前と思われることやある価値を自分も含めて見直し、またとらえ直していくことができるような問いづくりが必要であることが分かりました。実際の現場に立ち、「教える」ことや「問い」についてもっと深めていきたいと思います。より一層教員になりたいという思いが強くなりました。

まだまだ未熟であり、拙い文章ではありますが、報告書を書き上げることができました。「高校生議会」実践にわずかでも役立つことができましたら、心より喜ばしく思います。

たくさんの重要な学びの機会をくださいました米家直子先生と、「高校生議会」実践についてのアンケートに回答してくださった生徒の皆様、快く「高校生議会」の傍聴を受け入れてくださった議会事務局の皆様に、厚く感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

北海道大学
科目等履修生
佐藤　彩香

平成 31～33 年度（令和５年度まで延長）日本学術振興会科学研究費補助金
基盤研究（C）（研究課題番号　19K0246809）「人口減少時代における地方発参加型教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」研究報告書２

地域への議会を通じたコミットメントが高校生にもたらしたもの
「池田町高校生議会」実践の事例研究報告書

研究代表者　浅川和幸

連絡先　〒060-0811　　札幌北区北 11 条西 7 丁目
北海道大学大学院教育学研究院
℡・fax　011-706-2604

令和５年４月５日発行
印刷　北海道印刷企画株式会社
℡　011-562-0075