

“Rule-making” and Law-Related Education

Yasuyuki NISHIWAKI, Hiroyuki YOSHIDA

横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅲ（社会科学）No.10 別刷

Reprinted from
THE SOCIAL SCIENCES
Journal of the Faculty of Education and Human Sciences
Yokohama National University
No.10, FEBRUARY, 2008

「ルールづくり」と「法」教育^{*1}

西脇 保幸^{*1}・吉田 浩幸^{*2}

“Rule-making” and Law-Related Education

Yasuyuki NISHIWAKI, Hiroyuki YOSHIDA

*1 社会科教育講座（社会科教育） *2 藤沢市立藤ヶ岡中学校（社会科）

はじめに

裁判員制度が導入されることもあり、近年、法に関する正しい認識と法への主体的な参加を中心とする法的な意識や能力を育成することを目指す法教育が、日本の社会科教育においても活発に議論されるようになった。例えば、法化社会へ日本に先行して突入したアメリカの法教育が、日本の法教育のあり方を考察するうえで参考になるところから、アメリカの法教育に関する紹介が数多くなされてきた。また、法務省に設置された法教育研究会からも報告書が出版されるなど、今後の法教育のあり方を議論する貴重な資料が提供されはじめるに至った。しかし他方で、日本の社会科教育においては憲法学習が従来積極的に展開されてきたことも確かである。その意味で、憲法学習が法教育の主翼を担ってきたとすることができる。したがって、憲法学習を中心になされてきた旧来の法教育を踏まえて、今後の新たな法教育のあり方が模索されている段階だと考えられる。

本論は、上記のような法教育をめぐる状況を念頭におき、実際の教育活動や実践を分析したものであるが、今後の法教育を視野に入れて具体的な教育実践を考察した、数少ない論考の一つであろう。本論が、日本における今後の法教育の方向性を検討するうえでの貴重な手がかりとなるものと、筆者らは確信する。

第1章 子どもと身近な「ルール」

発達心理学の論を待つまでもなく、子どもが社会性を身につけるうえで、「ルール」は欠くことのできないものである。法教育においても、「自分たちの日常経験の中に見られるルールを取り上げ、そこに『法』の本質があることを学ばせることが大切」とであるとされる^{*2}。本稿では、そこにはどのような「本質」を見ることができ（できない）かを考察するが、まず本章で、学校生活内外での子どもたちの「日常経験の中に見られるルール」について、4つの事例を取り上げて検討する。

*1 本稿では法教育について論じているが、とくに「道徳」や「ルール一般」と区別したうえでの「法」を扱うことを強調する場合には“「法」教育”、そうでない場合は“法教育”と表記している。

*2 大杉昭英『法教育実践の指導テキスト』明治図書（2006年）20頁。

第1節 日常の遊びにおける「ルール」

子どもたちの日常の遊びといっても、昨今流行のゲーム機から古典的な「おにごっこ」や「なわとび」まで実にさまざまである。ここでは、どちらかといえば古典的な集団で行う遊びとして、「おにごっこ」を例にして考えることとするが、そこに見られる「ルール」は他の多くの遊びにもさまざまに変形して準用されている。

「おにごっこ」では、「おに」に追われて捕まった子どもが次の「おに」になるという基本的な「ルール」がある。ただし、捕まえるところをタッチするとか、その場合も首から上のタッチは無効であるというように、「ルール」はいろいろと考えられている。逃げ方や追い方で走ってはいけないとする「歩きおに」、高い場所を安全地帯とする「たかオニ」、「おに」が手をつないで増えていく「手つなぎおに」などなど、そのバリエーションは数限りなくあるが、「ルール」は年長者からの伝承などによる、所与のものが基本となる。実際には、そのとき、その場に集まった参加者（遊ぶ仲間）の間で「ルール」が共有されていればよいので、そのときの遊び場の状況や参加者の人数、年齢構成など、状況に応じフレキシブルに「ルール」が改変されることとなる。

その際に適用される「ルール」は、手順を踏んだ話し合いによる合意を経ることはまずない。なんとなく、「いつものルール」で自然に始まったところに、一人、また一人と参加者が増え、不都合が生じたときにその都度中断して「その日のルール」がなんとなく確認される。参加者が緩やかに合意すれば成立するが、その遊びの中でケンカが起これば、次回からそれを避けるための「ルール」が追加されたり、「こうするともっとおもしろそう」という提案で変更されたりする。明らかに走力が劣る年少者には、「みそっかす」として参加させて、「捕まってもオニにはならない」という配慮がされることも多い。一方、ガキ大将の勝手な思いつきで参加者が振り回されたり、弱いものいじめや仲間はずれにつながる「ルール」がつけられる場合もある。

こうした「ルールづくり」は、子どもたち自身の手で自主的に行われるが、当の子どもたちには「ルールづくり」をしているという意識はなく、きわめて無自覚的に行われている。そして、その過程に大人や指導者は基本的に介入しない。とはいえ、子どもたちから遊びのようすを聞き及んだ際に、大人の立場から、「そんなことはするものではない」とか「やりすぎだから、もうやめなさい」などといった助言がされたり、事故やケガがあったときには、強制的に中止させたり、謝罪に向いたり介入することもある。

子どもたちにとっては、「ルール」をどのように決めるかも含めて、すべてが「遊び」であり、楽しく時間を過ごすことが共通の目的となっている。

第2節 法教育研究会『はじめての法教育』における「ルールづくり」

近年の法教育をめぐる論議の中で、法務省に設置された法教育研究会の報告書が『はじめての法教育』として出版され、多くの教育関係者に参考にされている。その中には、中学校3年生を対象とした実践のプランも提示されている。そこではまず、①「ルールづくり」でルール（法）が生まれる必然性を学び、次に、法については、②「私法と消費者保護」で個人間の関係を、③「憲法の意義」で個人と国家の関係をとらえるというように並列的に学び、最後に、④「司法」で法による紛争解決を学ぶ、という流れを図式化（菱形の図）している。

「ルールづくり」の教材では、町内会でのゴミ収集場所について、数軒の住民それぞれの事情が設定されており、それぞれの主張を考えながら場所を決めるものと、マンションでのペットの飼育

について、同様に住民の主張を考えながらルールを決めることの2つの授業プランを例示している。両者には、ゴミ出しの事前学習をもとにして、その解決策を考える「体験に重点を置いた構成」と、初めにルールとは何か、ルールの機能や役割とは何かについて総論的な学習を行う、「講義形式の授業にも比重を置いている」かの違いがある*3。いずれにせよ、この教材は、「生徒にルールづくりを体験させることによって、法やルールは、議論を重ねて民主的に定められるものであり、そのようにしてできたものであるからこそ守らなければならないと納得できる学習指導が展開されることを期待」して設定されている*4。

この教材では、生徒が、それぞれの住民の立場になって、役割演技をしながら主張を述べ合い、解決策（町内会規約やマンションのルール）を策定して発表し、話し合いによりそれを一本化することになる。そしてまとめとして、最終的な解決策について、「本当に望ましいルールかどうか」をワークシートに従い評価するのである。その評価の視点は、①手段の相当性＝目的に対して手段が適切か（目的を達成する手段として個人の自由を必要以上に制限していないかなど）、②明確性＝いく通りにも解釈されることはないか、③平等性（公正さ）＝立場を替えても受け入れられるか、④手続の公平性＝みんなが参加しているかの4点である*5。

第3節 特別活動における「ルール」づくりの実践

第2節で見た『はじめての法教育』では、「ルールづくり」について、「題材としては、生徒が日常生活の中で出会うルールを取り上げることが望まれ、例えば、生徒会の規則、ゲームやスポーツのルールなどが考えられる。これらのルールがなぜ生まれたのか、なぜみんなが受け入れるのかを考えたり、自分たちであればどのようなルールをつくるかを考えさせ、実際につくったルールを評価させるなどの授業が考えられる。」としている*6。生徒会の規則とスポーツのルールを同列に論じる点は後述するが、生徒の日常生活で実際にルールをつくる実践は、以前から学校で行われている。

たとえば、学級のきまりとして毎日の日直の仕事となっている、教室の背面黒板への記入が何日も忘れられていたことを取り上げ、「記入そのものが必要であったかどうか」と問うた実践が、「習慣化した“きまり”に対する問題を発見し」、生徒の討議を通じて、係や日直があるから仕事があるのではなく、仕事があるから係や日直があるという「ものの本質に迫る」実践として紹介されている*7。そこでは、「生徒たちにとって、『自分たちの学級生活をより意義あるものにするために分担すべき仕事を見つけ、そのための係をつくろう』という態度から生まれた係が学級にどれだけあるか」と教員に問いかけ、ルールがなぜあるのかを考える切り口を提供しているものといえる。

生徒会規約を生徒自身の手でつくる試みまでを行う学校は多くはないが、少なくともその改正を生徒会規約に定められた手続きにより生徒総会でを行うなど、自分たちのルールを決定・改廃する手

*3 法教育推進協議会『はじめての法教育Q&A』ぎょうせい（2007年）55頁

*4 『はじめての法教育Q&A』43頁

*5 法教育研究会『はじめての法教育』ぎょうせい（2005年）48頁、63頁

*6 『はじめての法教育Q&A』46頁

*7 関根正明「まとまりのある学級集団を育てる」下村哲夫編著『学校改善実践全集11 学校づくりをみざす学年・学級の経営』ぎょうせい（1986年）109-112頁

続きを学ばせる実践はほとんどの学校で行われているはずである。また、修学旅行での服装や持ち物について、高価で華美なものはふさわしくないので禁止すべきとか、小遣いの上限をいくりに設定するかといった学校行事でのルールを生徒と教師が話し合いながら決めたり、学級での目標や約束事(体育大会で一致団結しようとか、遅刻をゼロにしようなど)を生徒自身が考え、提案・審議・決定し、自分たちのルールとして守り合うことは、各地で日常的に行われていることである。

第4節 プロジェクトアドベンチャー(PA)における「フルバリューコントラクト」

プロジェクトアドベンチャー(PA)は、1970年頃ボストン郊外の公立高等学校の教師が中心になって、「Bring the Adventure Home. (アドベンチャーをもっと身近に)」というスローガンを掲げてスタートした、信頼関係の構築や自己概念の向上をめざす野外教育プログラムである。近年、野外教育でのプログラムとしてだけでなく、学校教育のさまざまな場面に導入され、実践が行われている^{*8}。

PAプログラムでは次の3つの考え方を基本理念としており、これらの相乗的な作用により、最大限の効果をあげることを図っている^{*9}。

・チャレンジバイチョイス (Challenge by Choice)

チャレンジを選ぶことができる、すなわち、PAプログラムへの「自分の参加の度合いと方法を、自分自身で選ぶことができるというもの」である。活動の中には、さまざまな役割があり、異なる参加の方法があるので、参加者自身が気持ちよく活動に参加し、学ぶための方法を選ぶことができる。挑戦を選択しなかった場合でも、グループから外れるのではなく、グループの仲間にとどのような方法で協力できるのかを考えることも選択のひとつになる。

・フルバリューコントラクト (Full Value Contract)

PAプログラムでは、グループの目標や目的を達成するために、「お互いの努力を最大限に評価する」、あるいは、「お互いを最大限に尊重する」という約束を交わす。すなわち、「自分を含めて、メンバーをけなしたり、軽んじたりしない」、「目標達成に全力を注ぐ」、さらに、「お互いの心の安全と身体の安全を守る」、「自分に正直である」、「ネガティブなことにこだわらない」などがあげられる。そして、これらの抽象的な表現を具体的な行動に置き換え、参加者全員がわかるようにしていく。

フルバリューコントラクトは、「グループに、①安全が確保されお互いに尊重し合う行動規範について理解する、創る、②グループの1人ひとりがその規範に意欲的に参加すること、③規範を維

*8 プロジェクトアドベンチャージャパン編著『クラスの人間関係がぐ〜んとよくなる楽しい活動集 信頼と安心を築くプロジェクトアドベンチャー』学事出版(2005年)などに小中学校での実践事例が紹介されている。

*9 プロジェクトアドベンチャージャパンHP (<http://www.pajapan.com/>)。PAプログラムの構成や理論的な基盤は、ディック・プラウティ他著・プロジェクトアドベンチャージャパン訳『アドベンチャーグループカウンセリングの実践』C.S.L. 学習評価研究所(1997年)に詳しい。その内容を整理しまとめたものとして、プロジェクトアドベンチャージャパン『グループのちからを生かす プロジェクトアドベンチャー入門 成長を支えるグループづくり』C.S.L. 学習評価研究所(2005年)がある。

持するためにはお互いが責任をもつこと」とも表現される^{*10}。

・体験学習サイクル (The Experiential Learning Cycle)

PAプログラムでは、①実際の体験→②ふりかえりを含む観察→③(抽象的な)概念化・一般化→④積極的な実験(適用)→①実際の体験という「サイクル」が示す循環性に注目し、これらの各段階を意識的に援助することにより、アクティビティ(ゲームなどの活動)が単なるアクティビティとしてだけでなく、学習の段階的プロセスを成している。

これらのうち、とくに、フルバリューコントラクトが「ルールづくり」にあてはまる。プログラム中のふりかえりを通して、フルバリューコントラクトが守られていたか(お互いが尊重されていたか)をつねにチェックし合い、必要に応じて内容や表現を見直し、つくりかえていきながら、実際にフルバリューなグループを築いていくことをめざすのである。

第2章 身近な「ルール」と「法」

本稿の目的は、第1章でみた「ルールづくり」に関連づけられる活動や実践が、「法」教育にとってどれほど有効なものかを検討することにある。そこで本章では、「ルールづくり」に関連する活動や実践を検討する際の基準となる、「法」の特質を明らかにしたい。法学概論や法哲学から導かれる特質を広範に列挙するのではなく、あくまでも、本稿にとって必要な基準となりうる特質に限って取り上げることとする。

第1節 「法」の特質

(1) 「道徳」との関係から

法と道徳の区別と関連については、古くから論争の対象となってきたが、「法の外面性と道徳の内面性」というCh.トマジウスやI.カントらによって提示された定式によれば、「法が人間の外面的行為を規律するのに対して、道徳は個人の内的良心を規律するものであり、法については外から義務づけ強制する他律性が可能であるが、道徳は各人の自律性にゆだねられるべきであり、道徳的義務自体の法的強制は不可能ないし不適切だとされる」^{*11}。このことに関連して笹倉秀夫は、法と道徳の対比から、

- ・道徳は、良心の自己命令であり、外部の強制によらないのに対し、法は、公権力のもつ強制力に支えられた、社会の公的機関の命令である。
- ・道徳は、動機の純粋性を重視するものであり、そうでない場合は偽善行為とされるのに対し、法は、主に個人の外部、行為の態様に関わるものであり、動機の純粋性を問わない。

などと総括し、さらに、道徳を消極的道徳(他人に迷惑をかけるな)と積極的道徳(人に奉仕せよ)に分けたうえで、法が道徳と内容的に重なる点は、「他人に危害・迷惑を加えるな」という形をとったもの(すなわち消極的道徳)のうちの「危害の甚だしいものに限られる」としている^{*12}。また、野坂佳生は、一見して道徳的な問題を扱っているように見える場合においても、判断基準として正

*10 『グループのちからを生かす プロジェクトアドベンチャー入門 成長を支えるグループづくり』30頁

*11 田中成明『法学入門』有斐閣(2005年)82頁

*12 笹倉秀夫『法哲学講義』東京大学出版会(2002年)49-52頁

義原理あるいは法原則を参照するという点において、違いが明らかになるとしている^{*13}。

とはいえ、「道徳的であること（傷つけないこと、信義に反しないこと）を法律が求め、法を遵守することを道徳が求めるというように、両者は重層的な関係にある」といわれる^{*14}。また、「法の機能が多様化し人々の道徳観も多元化している現代社会においては、法と道徳の複雑微妙な関連をとらえ尽くすことはむずかしい」ともいわれる^{*15}。しかし、だからこそ、原則的な違いを確認する必要がある。すなわち、同じ道徳観を共有する者だけで構成される集団内においては、「法」と道徳は当然に同一のものとみなされるが、異なる道徳観をもつ者が共存する一般社会において、「法」は、各人の道徳観に関わらず、あまねく人々（全体社会）に対して強制力をもって遵守を迫るという一般性をもつのである。

（２）「法」の強制力・拘束力

道徳との関係から、法が強制力に支えられるという特質をもつことが明らかになったが、ではなぜ強制力・拘束力をもつことができるか。

その根拠を考えるにあたり、人間社会における紛争解決の類型を概観したい。まず第一に、「力による解決」である。これは、当事者の力の行使に委ねる方法で、いわゆる弱肉強食の動物の世界と本質的に同じである。ホップズのいう「自然状態」にあたり、「万人による万人の闘争」を招くことになる、きわめて無秩序で不合理かつ不安定な方法である。第二に、当事者がともに信頼を寄せる、権威を認める第三者に解決を委ねる「人による解決」である。これは裁判の原型ともいえる。しかしこの方法では、その第三者の主観と恣意が入り込むことにより解決の判断基準が左右され、解決内容が異なる可能性が高い。その意味において、この方法も不合理で不安定といわざるを得ない。そこで第三の方法として、当事者がともに承認するルールにもとづく「法による解決」が図られることになる。これにより、合理的かつ公正で安定した解決が可能になるのである。これは人間社会の歴史的発展の方向と一致する。すなわち、「法」はそもそも、人々がその強制力・拘束力を承認することではじめて「法」たりうるのである。

その上でなお、その強制力・拘束力の根拠を求めるならば、まず、権力機関による法の執行・制裁（サンクション）が行われることである。内容が上位の実定法（最終的には憲法）に基づいており、かつ、正式の権力機関によって、しかも手続的に瑕疵のない形で立法されたときには、妥当性を持ち、強制力を生じることになるのである。また、遵法義務の意識の面から、法の内容の正当性や手続の正統性などに求めることもできる。ここでは、①内容の正当性（人々が良識によって尊重している価値に合致している）、②手続的正統性（自分たちが承認した手続によって制定されている）、③承認に基づく正統性（自分が同意した法である）④価値に基づく正統性（自分たちが価値があると認める人物が制定した法である）の４点や、遵法を道徳的義務として人々が尊重していることが考えられる^{*16}。

*13 野坂佳生「法曹関係者からの提案—身近な問題を原理原則から考える学習の必要性」橋本康弘・野坂佳生編著『“法”を教える 身近な題材で基礎基本を授業する』明治図書（2006年）20頁

*14 堺正之「法と道徳の関係性に関する一考察—道徳教育と法教育の対話—」教育実践研究〔福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター〕第12号（2003年）168頁

*15 『法学入門』84頁

*16 『法哲学講義』79-81頁

ただし、遵法義務の意識に関しては、道徳観に基づいて正当性・正統性が主張される場合も多くある。社会一般に広く受け容れられている道徳の場合には問題ないが、そうでない場合には、その道徳観に立たない人々は法の強制力を認めず、したがって社会一般に受け容れられず、法として機能しない事態になってしまう。すなわち、法が道徳によって正当化・正統化されるのは、当該道徳が広く一般化している場合に限られるといえよう。

いずれにせよ重要なことは、強制権限の所在とその行使の条件・手続・規準などが、法そのものによって規制されていることである。この意味において、法的強制の「法」的特質は基本的に、実力行使それ自体に対する法的規制が存在するという側面にみられるといえることができる^{*17}。

近代立憲主義の成立以降の社会において、原則として保護されるべき個人の意志に反しても、強制をもった法の適用にお墨付きを与えるためには、厳格な正当性・正統性が求められる。そこには、制定・運用への主権者としての民主的な関与や、適正な救済の手続も含まれなければならない。

第2節 「道徳」・「ルール一般」と「法」の峻別

先に見たように、「道徳」と「法」は相互に密接な関連をもちつつも、分離して考えるべきものである。また同時に、「法」について、社会において用いられている多様な問題解決方式の中のワン・オブ・ゼム (one of them) にすぎないと述べられているように^{*18}、「法」はさまざまある「ルール」の中のひとつの形態にすぎないが、きわめて特殊な「ルール」であるといえる。このことから、「ルール」全体から「法」を除いた「ルール一般」とも区別して考えなければならない。すなわち、一般に「法」を意識した、あるいは、「法」に関する教育を想定した「法教育」を論じる際には、「道徳」とも「ルール一般」とも区別された「法」の特質を踏まえた議論が行われる必要がある。

第1節での検討から、「法」に認められる特質として、次の3点を導くことができる。

- ①あまねく人（全体社会）に適用される一般性をもつ。
- ②内心の純粋性や道徳的意図を基本的には問わず、外的行為のみを問題とする。
- ③公権力による強制や制裁を伴う。

さらに、③に関連して、公権力による強制を可能にするために次の3点が必要となる。

- ④正当性・正統性が厳格に求められる。
 - ⑤制定・運用について（直接または間接に）当事者として関与できる。
 - ⑥評価（救済）する（司法に相当する）、制定・運用当事者から独立した第三者が存在する。
- 以上の6点を「法」の特質ととらえ、「道徳」や「ルール一般」と混同されない「法」教育のために、「ルールづくり」に関連する活動や実践についてさらに検討していく。

第3章 身近な「ルールづくり」と「法」教育

第1節 学校教育現場における「ルール」と「法」

（1）道徳教育と規範意識

学校教育現場において、法に関する教育の内容は、社会科、生活科、家庭科（技術・家庭の家庭分

*17 『法学入門』65頁

*18 『法学入門』13-14頁

野)、道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間と多くの教科等が関連しているとされるが*19、身近な「ルール」に限定すると、ほぼ道徳の時間と特別活動にしばられる。そして、道徳の時間では「ルール」を大切にすることを心構えを扱い、特別活動では実際に自分たちの「ルール」を作り、守り合う活動を行っている。

道徳教育では、集団や社会の中で、仲間とともにお互いが協力し合って生活するところに人間としての生き方があり、そのために社会にはルールがあるということを指導の基本としておさえている*20。しかし、そこには、「道徳」と「法」の分離の視点を見ることはできず*21、また、所与のルールを守ることがまず前面に押し出されている*22。

さらに、意識的かどうかはともかく、「法やきまりは、スポーツのルールと同じこと」であるとして*23、スポーツの「ルール」(勝負を決するために、厳格で絶対の審判に従う)と身近な「ルール」(互いの自由を守るために、必要ならば改変できる)が混同して指導されている。これは、まさに、所与の「ルール」への絶対服従を求めることになり、「法教育」が求める内容とは相容れない*24。

(2) 民主主義的視点と立憲主義的視点

学校教育現場での「ルールづくり」では、「みんなで決めてみんなで守る」という民主主義的な視点からの活動が強調される傾向がある。多数決原理に基づく決定を尊重して、遵守する姿勢自体は、現代社会において基本的なことであるが、その上で、多数決の横暴を許さない意味での「みんなで決めてはいけない」ことがあるという立憲主義的な視点*25が欠如しているとまでは言わないが、著しく弱い。「みんなで決めるルール」ならば、どんなルールでも決定できるわけではなく、

*19 『法教育実践の指導テキスト』28-56頁

*20 文部省『道徳教育推進指導資料(指導の手引)6 中学校 社会のルールを大切にすることを育てる』(1997年)8頁

*21 道徳と法の区別と関連について、「教育の場面では両者はさらに重層的」であり、「『法的に考えること』と『道徳的に考えること』は単純に区別できない」とされる(前掲・堺論文168頁)が、第2章第1節(1)で述べたように、原則的な違いを踏まえる必要がある。

*22 所与のルールを守らせることに関しては、児童・生徒の非行防止を直接のねらいとした、処罰を前面に出しての規範意識醸成をめざす指導が典型的である。(神奈川県学校・警察連絡協議会『「規範意識醸成の学習」指導資料[小・中学校教師用]』(2005年)など)

*23 文部科学省『心のノート』中学校版(2002年)88頁。

*24 法教育においては、「民主主義社会の担い手としてふさわしい規範意識を育成するためには、なぜそのようなルールが必要なのかという点にまでさかのぼって体験的に学習させる必要」があり、「法やルールは、議論を重ねて民主的に定められるものであり、そのようにしてできたものであるからこそ守らなければならないと納得できる学習指導が展開されることを期待」されている(『はじめての法教育Q&A』43頁)とされる。ただここでも、後述する立憲主義の枠組みについては触れられていない点には注意が必要である。

*25 『はじめての法教育』では、民主主義を「みんなのことはみんなで決めること」、立憲主義を「みんなで決めるべきこと、みんなで決めてはならないことを明らかにすること」と言い換えて用いている。(100頁)

そこには立憲主義に価値づけられた枠が存在するのである*26。

(3) 治者と被治者の関係

また、学校での身近な「ルールづくり」での実践においては、「みんなで決めてみんなで守る」ことの限界として、「治者と被治者の一致」を挙げておきたい。すなわち、「ルール」を決める「みんな」が、その「ルール」を守るべき立場となり、同時に守らせる立場にも立つことになる。「法」においては、主権者たる国民は、立法者である国会議員や法の執行者である行政官や裁判官と、立場を違えた緊張関係にあることから、慎重な適用が行われる。社会における「法制定」と学校での「ルールづくり」との間には、根本的な違いが存在する。

(4) 教師の関与

学校教育現場での実践においては、教師の関与は欠かせない。学習者である児童・生徒にとって、適切な学習へ導くために、その専門性を発揮し、優れた指導者・助言者であるだけでなく、善き理解者であったり、時としては絶対的権力者として振る舞ったりする教師の存在はとても大きい。そして、そうした教師には相応の専門的知識や技能が求められる。

「ルールづくり」や「法」教育を担う教師であれば、「ルール」や「法」についての知識や技能が求められることになる。しかし、実際には、「道徳」、「ルール一般」や「法」について、その峻別や共通点に対する理解が絶対的に不足している教師が多いのではないか。これは、教師個人の責任というよりも、教員養成の段階でも、また教師となった後の研修においても、適切な機会が設けられていないことによる。ただし、この点については、詳細な検討が求められるので、今後の課題としたい。

第2節 子どもにとっての身近な「ルールづくり」と「法」

本節では、第1節で見たように、学校現場は限界を抱えた現状にあるが、その中で実践されている(されようとしている)「ルールづくり」が、「法」教育として有効性を発揮するために、第2章第2節で導かれた「法」の特質(①一般性、②外的行為そのものの問題、③公権力による強制・制裁、④正当性・正統性、⑤当事者としての関与、⑥評価・救済する第三者)を基準として、第1章で紹介した4つの「ルールづくり」に関連する活動や実践について分析・検討を加え、「法」とのつながりの程度を明らかにする。ただし、④～⑥は、③が当てはまる場合についてのみ検討を加えればよいところであるが、「法」教育の教材としての有効性を考えるために、③の結論に関係なく、④～⑥も検討することとする。

(1) 日常の遊びにおける「ルール」

①について、いわゆるローカルルールが多くみられることや、そのときの参加者がその場でルールを確認し共有することが多いことから、一般性は全く認められない。

②について、基本的には、次のオニを決めるための手順など手続きを定めるルールがほとんどであり、外的行為のみを問題としている。みそっかすを導入して、力の差をルールによって小さくし、参加者全員が楽しめるようにするなど、法的な考え方に基づいているといえる。

*26 法教育における立憲主義の枠組みや価値については、中平一義「法教育における価値基準の必要性と法教育の方向性～憲法的価値を基準にして」(横浜国立大学大学院教育学研究科修士(教育学)学位論文)74頁以下が扱っている。

③について、参加者の日常的な遊びの世界でのルールであり、ルール違反の取り締まりなどに公権力が介入することは全く考えられない。

④について、参加者の多くが納得し、同意したルールで遊びが行われるので、意識のうえでの正当性・正統性は満たされているが、遊びの中でルールづくりが行われるため、手続きの正統性は十分とはいえない。

⑤について、ルールの確認、運用は参加者自身の手で行われ、遊びの進行中に問題が生じた時点で必要に応じて改廃も行われる。ガキ大将による独断専行の場合もあるが、その場合も④の正当性・正統性は担保されている。

⑥について、基本的には第三者が介在しないが、参加者同士でトラブルを解決できないときには、保護者が乗り出して調整・解決を図ることも多い。最後の安全装置としての第三者が存在すると考えてよい。ただし、この場合、当事者が信頼を寄せる、あるいは権威を認める第三者に解決を委ねるわけであり、「人による解決」をなぞることになり「法による解決」とはならない。

以上から、一般性や公権力に関しては「法」からほど遠いが、その内容や運用に関しては「法」との共通性を多く見出すことができる。自分たちが楽しく遊ぶためにこそある「ルール」を自分たちの手で工夫するこの活動は、「法」の原点ともいえるものである。ただし、子ども同士での安易な妥協や、幼児性や残虐性による行き過ぎも十分に予想される。教育の場では、そこに関わる大人が必要に応じて介入することが大切となり、その際の判断基準が問題となる。

(2) 「はじめての法教育」における「ルールづくり」

①について、仮想の自治会やマンションの中でのルールづくりを行うものであり、そこに登場する人物やその主張についてもあくまで想定のものである。ヴァーチャルな世界でのルールではあるが、その中においての一般性は認められる。

②について、ゴミ集積所の位置やペット飼育の許容のための手続きを定めるルールづくりであり、基本的には外的行為を定めている。しかし、外的行為以外を問うルールの決定を排除する指標は用意されていないため、ペットを愛する人の飼育は認めるとするような、抽象的で内心を問うルールも住民の同意があれば認められる。したがって、外的行為そのものだけを問うているとはいいきれない。

③について、仮想の自治会やマンション内で適用されるルールであり、ルール違反の取り締まりなどに公権力が介入することは想定されていない。

④について、仮想の住民の多くが納得し、同意したルールがつくられることになるので、意識のうえでの正当性・正統性は満たされると思われる。指導のうえでも役割演技を取り入れるなどして、自分と相手の立場を冷静に把握し、「合理的に立場の違いを調整することができるようにすること」がめざされる^{*27}。ただし、あくまでも仮想の集団のため、実際には生徒が納得できる正当性・正統性へ到達するかは未知数である。実際の地域住民では、住民は対等の立場とは言い切れず、地域のボスの人物や、地縁・血縁のしがらみなどがあり、教室の話し合いでのようにはいかない可能性が高い。

⑤について、ルールの制定・確認は、生徒自身が当事者になりきる形で行われる。しかし、この「ルールづくり」はルールをつくるまでのプログラムであり、ルールの適用の対象となる自治会やマン

*27 『はじめての法教育Q&A』57頁

ションが仮想のためもあり、実際に運用することは全く想定されていない。法を「つくる」と「つかう」を考えたとき^{*28}、法を「つくる」ことだけにとどまり、法を「つかう」場面がないことになり、「法」としての実際を備えるに至らない。

⑥について、決定されたルールの評価は生徒自身が、教員から示された評価の4つの基準にもとづいて行い、これが第三者的な視点を提供することになる。しかし、⑤で見たように実際の運用がなされないため、救済については想定されていない。

以上から、「法」としての一般性を意識した教材といえるが、その内容や運用に関しては実際の「法」と共通に扱うには相当な注意が必要である。とくに、その運用や救済の手続きが想定されていないことは、みんなの合意で決めたルールだから何があっても守るべきであるとして絶対視され、厳格に運用されることにつながり、「法」がもっている、(立法の趣旨に沿う限りにおいて)例外を認めて救済するという意味での「柔軟性」や「社会の潤滑剤」としての機能が欠落した法理解に陥る危険性を孕んでいる。

また、ここでの「ルール」が、私人間の自由な取り決めを定めたものであり、「私的自治」の範疇にあるとしても、「法」の基本原則・原則が「公序良俗」として適用されることも確認しておかなければならない。

(3) 特別活動における「ルール」づくりの実践

①について、学級、学年、学校という単位での「ルールづくり」であり、一般性は全く認められない。学校間での「ルールづくり」も想定できるが、それとても学生の世界でのルールであり、一般性には至らない。

②について、昼休みのグラウンドの利用割り当てや掃除当番を決めるようなルールの場合には、外的行為のみの問題である。しかし、クラスでの約束などでよくある「みんな仲良く」とか「いつも元気に」など、厳しくその適用を迫ると内心の「好き嫌い」や「ひとりで物思いにふけりたい」などを許さないルールもできてくる。言い換えれば、外的行為でなく「心がまえ」や「心がけ」のルール化となり、注意が必要である。

③について、学級、学校などでのルールであり、ルール違反の取り締まりなどに公権力が介入することは全く考えられない。

④について、ここでは民主的な話し合いの練習としての意味ももって取り組まれているので、参加者の多くが納得し、同意する、いわば「みんなで決める」ルールづくりがめざされる。そこでは、意識のうえでの正当性・正統性は満たされている。しかし、少数意見を主張する者や②での「心がまえ」に反感をもつ者の納得・同意を得るための配慮は、指導者(教師)に委ねられる。

⑤について、ルールの確認、運用は学級、学年、学校など集団の大きさに応じた生徒自身の手で

*28 このことについて、渡邊弘は、生徒自身の身に起こりうる問題や紛争を解決するためにどのような法や制度が存在するかを学び、それを利用して人権保障・権利確保・紛争解決という目的を達成するために、自分の主張を法解釈という形で組み立てること(「法や制度をつかう市民」の育成)と、自らの人権保障等の目的に照らして、現状の法や制度について考え、新しい法や制度の提案へと思考を広げていくこと(「法や制度をつくる市民」の育成)として論じている。(「法教育が重視する目標」『月刊司法書士』383号(2004年)6-7頁)

行われ、違反者がでたときもその都度、自分たちの問題として切実に対応せざるを得ない。自分たちのルールとしてふさわしくなければ、必要に応じて改廃も行われる。ただし、運用の場面では、ルール違反に対して人民裁判的な対応がされ、感情的で行き過ぎた制裁が行われる可能性もあり、これについての歯止めは④と同じく指導者（教師）に委ねられる。

⑥について、基本的には学校の中での実践なので、教師が第三者として介在する。生徒同士でルールに則ってトラブルを解決できないときには、教師が調停役を果たすこともある。ルールとして決めてよいかどうかも、教師が最終的に判断を下すことになる。これは、権威を認める第三者に解決を委ねる「人による解決」であり、「法による解決」ではないともいえるが、教師が社会的に専門性を認められた地位にあることから、学校においては裁判官に匹敵するものと考えることができる。ただし、先に述べた「ルール」や「法」についての専門的な知識や技能をもっていることが留保条件となる。

以上から、一般性や公権力に関しては「法」からほど遠いが、その内容や運用に関しては、そこに関わる教師の専門性を担保として、「法」との共通性を多く見出すことができる。

（４）プロジェクトアドベンチャー（PA）における「フルバリューコントラクト」

①について、そのワークショップへの参加者同士の「コントラクト（契約）」としての「ルール」であり、そのときの参加者がその場で確認しあい、共有するもので、一般性は全く認められない。

②について、基本的には（３）と同様に、外的行為だけでなく、内心の「心がまえ」「心がけ」をルール化しようとする場合がある。ただし、グループでフルバリューコントラクトを考える際に、ファシリテーター（学校では多くの場合教師があたる）から、具体的な行動など目に見えるかたちで守られているかどうかを検証できることが条件として示されるため、外的行為に限定されると考えてよい。したがって、この話し合いに関与するファシリテーターの介入の如何によるという留保がつく。

③について、参加者の間でだけのルールであり、ルール違反の取り締まりなどに公権力が介入することは全く考えられない。

④について、フルバリューコントラクトの大原則が「お互いを最大限に尊重する」ことであるから、納得・同意には十分に時間がかけられ、意識のうえでの正当性・正統性は満たされている。ここでも、ほんとうにお互いが尊重されているかを問いながら活動を促進する役目をファシリテーターが担っている。

⑤についても、（３）と同様、ルールの確認、運用は当事者としての参加者自身により行われ、ファシリテーターによる歯止めも機能している。

⑥について、これまで述べてきたように、ファシリテーターが第三者として介在する。（３）と決定的に違うのは、最終的な決断をファシリテーターが下すのではなく、参加者自身に行わせる点であろう。とはいえ、ファシリテーターの関与は参加者の行動に大きな影響を与えるもので、「人による解決」に近い効果をもつことになる。すなわち、ファシリテーターがもつ「ルール」や「法」についての知識や技能に左右される点で、（３）と基本的に変わらない。

以上から、一般性や公権力に関しては「法」からほど遠いが、その内容や運用に関しては、そこに関わるファシリテーターの知識や技能を担保として、「法」との共通性を多く見出すことができる。さらにいえば、PAプログラムの基本理念として挙げられた３つの考え方について、チャレン

ジパイチョイスは個人の主体性を、フルバリューコントラクトは相互尊重を、体験学習サイクルは適用のくり返しを通じて高めていくことととらえることができる。これは、「法の支配」にもとづく社会において大切にされるべき価値と重なるものであり、「法」教育におけるPAプログラムの可能性を示している。

第3節 「法」教育からみた「ルールづくり」

(1) 身近な「ルールづくり」が「法」教育であるためには

第2節で検討したように、「ルールづくり」に関連する実践で扱われる内容の多くは、クラスや学校といった身近な狭い領域だけの適用にとどまるため一般性をもたず、公権力による強制を伴わないなど、「法」レベルにはなじまないものであった。「ルールづくり」に関連する学習をとおして、自分たちの作ったルールが自分たち以外の人々にとっても必要なものと考え、一般化して全体社会に適用させようとしても、実際には規定する内容が外的行為に限られなかったり、他の集団や地域では正当性・正統性を認められずに有効性をもたない可能性があるなど、「法」としての特質をそなえるには至らないことが多いと思われる。中には、地域の問題を考えることからタバコのポイ捨て禁止を求めたり、環境学習から発展して地域の貴重な自然環境の保全を求めたりする、市町村レベルの条例制定を考える実践も散見するが^{*29}、全体社会に適用される「法」に直接つながる教材はきわめてまれである。すなわち、これまでに検討した「ルールづくり」に関連する実践は、そのままでは「法」教育の実践とはなりえない。

「ルールづくり」に関連する実践が「法」教育の一部をなすためには、そこで扱われる身近な「ルール一般」が「法」とは異質なものであり、混同せず峻別してとらえなければならないことや、それでもなお「法」と共通する基盤（規定される内容や手続きなど）をもつことを、教育内容として明確に位置づけなければならない。「法」の特質・特殊性を明らかにする上で、「道徳」や「ルール一般」との比較を欠くことはできないのであり、「法」への理解を深めるためには、「法そのもの」だけでなく、その周辺領域をも概観する必要があるからである。

したがって、「法」の特質・特殊性を明らかにするという意味においては、「ルールづくり」に関連する実践は有効性をもつ教材といえる。これまでに検討した4つの「ルールづくり」に関連する実践は、「法」との対比において、それぞれに限界と共通性をもっていたが、それを十分に踏まえて実践されることが肝要である。

(2) 身近な「ルール一般」から「法そのもの」へ～プロジェクトシチズンからの示唆と限界

身近な「ルールづくり」に関連する実践で扱われる「ルール一般」が、「法そのもの」と本質的に異なることはこれまで述べてきたとおりである。「ルール一般」についての学習をいくら繰り返しても、「法そのもの」との違いは明らかになっても、「法そのもの」の理解とはならない。「法そのもの」の理解へつなげるためには、別の手段が必要となるのである。

ここでは、プロジェクトシチズンにおける公共政策提言のプロセスに注目したい。

プロジェクトシチズンは、アメリカの公民教育センター（Center for Civic Education）と全米州議会協議会（National Conference of State Legislatures）の共同で作成された、学校における

*29 善いことだから法的な強制によってみんなで守るべきであるという安易な発想から、いわゆる「健康ファッショ」「環境ファッショ」につながる危険性を孕んでいることを指摘しておきたい。

公民教育、政治教育等で幅広く利用されている中等学校用プログラムである“*We the People...PROJECT CITIZEN (1996)*”をいう。プロジェクトシチズンでは、①コミュニティで重要だと思う問題を特定して、その問題の対処には州や市などのどのレベルの政府が責任を負っているかを確かめる。②その問題についてさまざまなところから情報を集める。③現在政府や政府以外から提案されている政策から問題の解決策を調べる。④政府が採用すべきだと思う政策を作る。⑤提案した政策が政府に受け入れられるよう行動計画を立てる。という流れで課題に取り組み、ポートフォリオを作成して発表し、学習経験を評価することになる。

コミュニティの中の政策問題に対する提言に取り組むというプログラムなので、つねに「ルールづくり」や立法政策につながるとは限らないが、とりあげる問題として、「学校での問題」「青少年に関する問題」などと並んで、「コミュニティでの決まりごとに関する問題」が挙げられている。そこには、学校周辺でたばこや酒の宣伝や販売をしていることや、高齢者や障害者向けの施設のなかに健康や安全基準を満たしていないところがあることが例示されている^{*30}。

さらに、政策の提言に際しては、「合憲性審査用紙」を示し、「アメリカ合衆国憲法および権利章典は、人々の権利保護に関しての政府の行動に制限を設けて」いることを知らせ、チェックリストにより、「あなたたちの提案している政策がこれらの制限を侵していないか」を確認させ、侵害している（いない）理由を説明させる手順を設けている。具体的には、以下の5点である。

- ①信仰の自由に介入していないか。
- ②表現の自由を不当・不正に制限していないか。
- ③生命・自由・財産を公正な審判なく侵害していないか。
- ④正当な理由なく家庭の秘密を侵害していないか。
- ⑤人種、信仰、年齢、民族（または国籍）および性別を理由に不当・不正に差別していないか。

その上で、「あなたのクラスが提案する政策が連邦憲法および州憲法に違反しないと考える理由」をまとめさせる^{*31}。

こうしたプロジェクトシチズンのプログラムで扱われる内容を第2章第2節で導かれた「法」の特質に当てはめてみると、以下ようになる。

①一般性について、立法政策として採用することを考えれば、市・州といった一定の地域への限定はあるとしても、当然のこととして一般性が認められる。

②外的行為について、プロジェクトシチズンのガイドライン自体には触れられていない。学習過程での情報収集・整理の段階で、立法政策に関わる大人からの支援により外的行為に限定されていくと思われる。

③公権力について、立法政策であることから当然に、公権力による強制を求める。学習過程での情報収集・整理の段階で、立法政策に関わる大人からの支援により立法という公権力による強制がふさわしい事例かどうかとも考察され、ふさわしくなければ公権力の強制を伴わない他の方法が模索されることになる。

- ④正当性・正統性について、②と同様にプロジェクトシチズンのガイドライン自体には触れられて

*30 Center for Civic Education著・全国法教育ネットワーク訳『プロジェクト・シチズン 子どもたちの挑戦』現代人文社（2003年）19-20頁

*31 『プロジェクト・シチズン 子どもたちの挑戦』46-47頁

いない。学習過程の全体を通じて、教師やこの学習に関わる大人の支援により意識のうえでの正当性・正統性は満たされると思われる。

⑤当事者性について、自分たちが生活するコミュニティでの実際問題を扱うことから、基本的に当事者として関与する。

⑥第三者について、「合憲性審査用紙」が第三者の役割を果たす。教師が第三者的に介在するのは当然として、ほかにも学習過程での情報収集・整理の段階などでさまざまな大人がボランティアとして関わり、その大人たちがガイドラインに従って支援する過程で評価・救済の視点が示されることになる^{*32}。

以上のように、「法」の特質との共通点を多く見出すことができる。すなわち、プロジェクトシチズンにより身近な「コミュニティでの決まり事に関する問題」を扱うプロセスは、「ルール一般」の理解にとどまらず、「法そのもの」の理解を促す実践と考えられ、「法」教育において身近な「ルールづくり」を扱う際の示唆に富んでいるといえる。

とくに、これまでに検討した4つの活動や実践において限界があった一般性や公権力の行使について取り組むことができる点で、大きな特徴をもつ。いわば、顔の見える、あるいは直接に利害関係のある集団や地域を越えて、広く一般に適用されるための諸条件を学ぶことができる。そして、身近な集団・地域においては、その適用やルール違反の際の取り締まりや制裁も自分たちの手で行われていたものが、その手を離れ、公権力に付託されるという現実と向き合うことをとおし、現代社会をつらぬく「法の支配」を理解することができるのである。なかでも、「合憲性審査用紙」の活用は、立憲主義の視点を具体的に導入している点で、評価できる。

ただし、ここでも、指導に関わる大人たちの法的な知識や技能が問われる点では、「特別活動」や「PAプログラム」と何ら変わりはない。ボランティア・アシスタントへのガイドラインにおいても、その内容は明確に示されていない。学習の流れから見れば、「合憲性審査用紙」が拠り所とされるかと思われるが、それも書かれてはいない。「合憲性審査用紙」が基準として明示されていれば、指導者の主観や恣意が入り込む余地のある「人による解決」ではなく、「法による解決」を体験的に学習させるプログラムといえるところである。

しかも、プロジェクトシチズンでは、学習の成果がコンテストで争われるが、その評価において「合憲性」は数ある評価ポイントのひとつにすぎない^{*33}。立法政策を提言するならば、「合憲性」でポイントのない政策は失格となるべきところだが、このプログラムが、「積極的な市民性と統治活動への関与」を目的して、「効果的な参加」を求めるあまりのことか^{*34}、もっとも基本的な視点が欠落していることを指摘しておく。

さらに、その一方で、「合憲性審査用紙」が絶対的なものと理解され、画一的に適用されるような実践となれば、「規範意識」をめぐる実践と同様に、「所与のルールへの絶対服従」という問題を抱えることになる。教師やボランティアに対して、たとえ拠り所となる「合憲性審査用紙」であ

*32 「大人のボランティア・アシスタントへのガイドライン」では、生徒に対して「ポートフォリオ基準チェックリスト」に沿って理解を促すことが求められている。（『プロジェクト・シチズン 子どもたちの挑戦』72頁）

*33 『プロジェクト・シチズン 子どもたちの挑戦』76頁

*34 『プロジェクト・シチズン 子どもたちの挑戦』60頁

っても、現実の課題に対処するための判断基準として、適切でかつ十分なものであるかどうかを吟味する視点をもって指導に当たることができるだけの知識や技能が求められることには、格別の注意が必要である。

おわりに

本稿では、法的規範認識を身につけるために大切な時期であり、筆者自身が日常的に関わりをもっている中学生の時期に限定して、身近な「ルールづくり」と「法」教育の関わりについて考察した。まず、第1章で、法教育の導入として位置づけられる「ルールづくり」に関連する活動や実践について、次の4つを取り上げ紹介した。①日常の遊び、②法教育研究会『はじめての法教育』、③特別活動での実践、④プロジェクトアドベンチャー(PA)であり、①が子ども社会の中で大人の手を離れて行われる活動である以外は、学校内で大人(必ずしも教師とは限らない)が関わる教育プログラムとして導入されているものである。②は法教育のための教材として最近考え出され、③は法に限定せず、集団の一員としての態度や能力の育成のために戦後早い時期から行われ、④は自己概念の向上や信頼関係の構築のために野外教育の分野から導入された。それぞれに、身近な「ルールづくり」としての要素を含み、「法」教育の教材として、利用されるものである。

第2章では、第1章でみた「ルールづくり」に関連する活動や実践が、「法」教育にとってどれほど有効であるかを検討する基準となる「法」の特質を明らかにした。まず、「法」と「道徳」との関係の考察により、「法」が、①あまねく人(全体社会)に適用される一般性をもつこと、②外的行為のみを問題とすること、③公権力による強制や制裁を伴うこと導き出した。さらに、その強制力・拘束力の源泉の考察をとおして、④正当性・正統性が厳格に求められること、⑤制定・運用に当事者として関与できること、⑥評価(救済)する、独立した第三者が存在することを加え、以上6点を「法」の特質とし、「道徳」や「ルール一般」との峻別が必要であることを示した。

第3章では、第1章での4つの「ルールづくり」に関連する活動や実践を、第2章で明らかにした6点の「法」の特質に照らして、検討を行った。検討に先立って、今後も「法」教育実践の主たる現場となる学校で、「ルール」や「法」がどのように扱われているかを概観し、立憲主義の視点が弱いことや「法」の特質を踏まえた「道徳」や「ルール一般」への教員の理解不足を指摘した。そのような限界を抱える学校現場での実践を有効に行うためにも、「ルールづくり」について検討した結果、4ついずれもが「法」との共通点をいくらかはもつが、基本的には全く質を異にする「ルール一般」であった。「ルールづくり」は「法そのもの」との違いに焦点を当てて「法」の特質・特殊性を明らかにするという意味において有効性をもつ教材であり、それぞれがもつ限界と共通性を十分に踏まえて実践されるべきであろう。そこで、「ルール一般」の理解を「法そのもの」の理解へつなげる手段として、プロジェクトシチズンに注目し、同様の検討を行ったところ、「コミュニティでの決まり事に関する問題」への政策提言のプロセスの学習に、示唆を得ることができたが、指導に関わる大人の知識や技能への留保などの限界も示した。

以上のように、「法」教育において、「ルールづくり」に関連する活動や実践は、「法そのもの」の特質・特殊性を踏まえて行われてこそ有効性をもつといえる。本稿で検討した4つの活動や実践の中では、③特別活動における「ルールづくり」と④プロジェクトアドベンチャー(PA)の「フルバリューコントラクト」に、「法」につながる共通点を多く見出すことができた。もっとも身近な自分の所属する集団や学級の「ルール」を当事者としてつくり、その運用の中で必要に応じて見直す

ことを繰り返すことにより、「ルール一般」への理解は深まるであろう。その体験を踏まえて、範囲を広げたコミュニティでの問題解決を図るプロジェクトシチズンの政策提言のプロセスを学習することで、「法そのもの」の理解へとつなげることができると考えられる。

今後の課題として、次の点を挙げておきたい。

「ルールづくり」に関連する実践は、いずれもそこに関わる大人（教員、ファシリテーター、ボランティア・アシスタントなど）がもつ知識や技能に支えられてこそ、有効性を発揮するものであった。その大人がもつべき知識や技能の内容は何かを明らかにすることが大きな課題である。法教育は、「法律専門家ではない一般の人々が対象である」とされるが^{*35}、ここで関わる大人も大多数は法律専門家ではなく、実際の法教育を受けていない人々である。法教育に関わる大人は、一般の人々以上の知識や技能を求められるはずであるが、どのレベルのもので具体的に何を指すのか、明らかになっていない。

さらに、その内容を、いつ、どのようにして習得するかである。公教育において行われる以上、個人の努力だけに任せられるべきものではない。研修プログラムの策定、実施は緊急の課題であるが、内容の吟味が慎重になされるべきである。また、これからそれらの立場になろうとする人々に対し、養成プログラムをどう設定するかについても、同時並行で検討されるべき課題といえよう。

※本論文は、西脇保幸教授、北川善英教授の指導のもとに執筆したものであるが、「はじめに」を除き、文責はすべて吉田にあることを付記しておく。

※本論文は、科学研究費補助金・基礎研究(A)「法教育を中心とした公務員養成・研修制度のアジア・ヨーロッパ比較研究(課題番号:18203003)」(平成18年度～20年度/研究代表者:木佐茂男九州大学法科研究院教授)による研究成果の一部である。

*35 『はじめての法教育』2頁