

法教育の現状と課題

北川 善英*1・中平 一義*2・吉田 浩幸*3・大坂 誠*4

Law-Related Education—actualities, theories and problems

Yoshihide KITAGAWA, Kazuyoshi NAKADAIRA,
Hiroyuki YOSHIDA, Makoto OSAKA

*1 社会科教育講座（法律学・憲法学）

*2 神奈川県愛川町立愛川中学校（社会科）

*3 藤沢市立藤ヶ岡中学校（社会科）

*4 川崎市立大師中学校（社会科）

はじめに

法教育は、1990年代以降、社会科教育研究者・弁護士（会）・司法書士（会）・現場の教員によって研究され実践されてきた。他方で、政府の司法制度改革審議会意見書（2001年）を踏まえて、法務省に法教育研究会が設置され（2001年）、2004年には、その報告書が公表された⁽¹⁾。現在の日本の法教育は、そうした二つの潮流によって形成されてきたが⁽²⁾、さしあたり、①二つの潮流ともアメリカの法教育の影響を強く受けている、②法教育研究において、法学研究者や現場の広範な教員の関与が少なかった、という特徴が指摘できる。

横浜国立大学法教育研究会⁽³⁾は、そのような特徴を有する法教育を理論的かつ実践的に検討するために設立され、その取り組みの成果の一部が本稿である。本稿は、月例研究会と合宿研究会での討議を踏まえて、第1章を中平が、第2章を吉田が、第3章を大坂が、はじめに・おわりにを北川が分担執筆し、北川が全体の調整と修正を行った。なお、本稿では、今後の法教育研究・実践にとって重要だと思われる論点に限定して考察したため、重要な論点の多くが脱け落ちているが、それらについては、横浜国立大学法教育研究会の今後の課題として取り組む予定である。

ところで、「法＝法律」という理解（誤解）が一般的であるが、そのような理解（誤解）では、「法教育＝法律教育」ということになり、本来の法教育からかけ離れたものになってしまう。「法」とは、本来、「法意識（法に関する人々の意識・理念など）」・「法規範（法意識が実定化された憲法・法律・条例・政令・判例など）」・「法制度（法規範に基づいて設けられた議会・内閣・裁判所・地方自治体や婚姻制度・家族制度など）」という3要素から構成される社会現象ないし社会関係である⁽⁴⁾。そして、「法」の3要素のあいだに存在する密接な相互関連性（相互規定性）が、「法」のダイナミックな変化を生み出すのである。したがって、本稿で「法律」という用語を使用する場合、それは、もっぱら「議会が制定する法」を意味することになる。

[註]

(1) 法務省法教育研究会の報告書は、『はじめての法教育—我が国の法教育の普及・発展を目指して』ぎょうせい(2005年)として刊行されている。

(2) 日本の法教育研究・実践の概要を紹介したものとして、渡邊弘「法教育研究の経過と課題」部

落問題研究172輯（2005年）204頁以下、江澤和雄「学校教育と『法教育』」レファレンス2005年10月号91頁以下。

なお、法教育の基本文献としては、以下の文献がある。

- ・全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性』現代人文社(2001年)
- ・CCE (Center for Civic Education)・江口勇治監訳『テキストブックーわたしたちと法』現代人文社(2001年)
- ・関東弁護士会連合会編『法教育ー21世紀に生きる子どもたちのために』現代人文社(2002年)
- ・江口勇治編『世界の法教育』現代人文社 (2003年)
- ・CCE (Center for Civic Education)・全国法教育ネットワーク訳『プロジェクト・シチズンー子どもたちの挑戦』現代人文社 (2003年)
- ・法教育研究会『はじめての法教育』ぎょうせい(2005年)
- ・特集「市民を育てる法教育」月刊司法改革15号(2002年)
- ・特集「法教育の充実を目指して」ジュリスト1266号(2004年)。

(3) 代表者・北川善英。構成員は法学研究者・小学校教員・中学校教員・大学院生。

(4) 長谷川正安『新版・憲法学の方法』日本評論社 (1968年) 48頁以下参照。なお、「人権」については、北川善英「人権教育論の課題ー憲法学からの問題提起」『法教育の可能性』51-52頁を参照せよ。

第1章 法教育論の現状と問題点

第1節 欧米の法教育ー比較と検討

本節では、欧米における法教育や法に関する教育の共通点と相違点を検討することによって、それらがどのような基準や価値を持って実施されているのかを考察し、日本における法教育にとって参考となる点を明らかにしたい。

1 アメリカの法教育ー社会の変動と市民的資質

20世紀前半期から始まるアメリカ合衆国（以下、アメリカ）の法教育は⁽¹⁾、歴史的には、社会の大きな変化にともなう市民的資質の捉え直しという文脈で提示されてきた。

(1) 1930年代

世界恐慌にともなって生じた社会的・経済的な諸問題は、それ以前の個人主義的・自由主義的な政策や法解釈では対応が困難であった。ニューディール政策は、労働者保護、社会保障、公共支出・公共投資の拡大によって恐慌から脱出する政策であり、その結果、行政権は急速に拡大されていった。

19世紀的な自由主義政策から20世紀的な福祉国家的政策への転換があったこの時期、ブルックリン実業高等学校のイザドラ・スターは、「公的な論争問題」（時事問題）を素材として、連邦最高裁判所の判決に基づいて模擬裁判を行い、連邦最高裁判所の判決と模擬裁判の判決とを比較し考察するという教育活動を実践した。イザドラ・スターは、アメリカ合衆国憲法（以下、合衆国憲法）及び「権利章典」（人権規定である修正条項）をその教育内容の中核とすることによって、生徒の社会認識能力の形成や法形成過程への積極的な参加を目指したのである。他方で、ニュー

ディール政策期は、大衆社会の成立期でもあり、一部のエリート層だけでなく将来の大衆になるべき生徒たちも、合衆国憲法や「権利章典」を理解することが期待されたと言えよう。

(2) 1950年代～1970年代

一方で、戦前的な伝統的な価値観・ライフスタイルと新しい戦後の価値観・ライフスタイルとの対抗が前面化し、他方で、ウォーターゲート事件を契機として政府不信が増大し、青少年犯罪が増加するなかで、市民的資質が問い直しされ、様々な育成方法が研究された⁽²⁾。

そうしたなかで、法教育を推進する団体がいくつか設立された⁽³⁾。「法教育法 (Law-Related Education Act of 1978, P.L.95-561)」の制定を契機として、法教育を推進する諸団体の活動がさらに活発になった。「法教育法」は、法教育を、「法律家ではないものを対象に、法全般、法形成過程、法制度と、それらが基づいている原理と価値に関する知識と技能を提供する教育」⁽⁴⁾と定義している。「法教育法」が連邦法として制定されたことは、独立性の高い各州の教育カリキュラムを越えた、アメリカ全体の取り組みとして法教育が重要であると認識されたことを意味している。この時期の法教育論では、「権利章典」を社会科の中にどのように組み込むかが議論されたことが注目される。

(3) 1980年代以降

ベトナム戦争の失敗や失業者の増大、非西欧からの移民の増大によって社会の変化が生じた。また、いわゆる「双子の赤字」への対応として新自由主義政策が優勢になり、肥大した行政から「小さな政府」への移行が推進された。法については、経済優位の下での法の効率的運用が追求され、司法の役割は、国民の自己選択と自己責任を前提とした事後救済に重点が移された。

非西欧地域からの移民の増大による多民族・多文化社会の下で、法教育論は、共通価値を体現する法を中心にして社会・国家を形成・維持するという観点を軸として再構成されるようになる。そうしたものとして作成されたのが、「法教育指針 ("Essentials of Law-Related Education")」⁽⁵⁾である。そこでは、アメリカの民主主義に関する知識理解だけではなく、参加する市民の能力と意欲を高めることも主目的とされている。つまり、この場合の参加については、社会参加の側面よりも統治主体としての参加が求められていると考えられる。また、「小さな政府」が目指される中で、国民が統治主体として積極的な役割を担うことについて、義務的な側面が強調され、権利主体としての国民の位置づけや、そもそも統治に参加することが権利であるという視点が後退させられているといえる。1970年代までと1980年代以降とでは、法教育における市民的資質育成の目的についての大きな転換がなされているといえる。そうした転換後のアメリカ法教育の潮流が、現在の日本の法教育論に大きな影響を与えていると考えられるのである。

2 ヨーロッパの法に関する教育⁽⁶⁾

ヨーロッパでは、伝統的に、地理教育や歴史教育において、いわゆる公民教育の内容を扱っており、その中で国家の担い手を育成する教育がおこなわれてきた。その要因として、一般に挙げられていることは、国家が価値観を押しつけることに対する反発や、すでに市民社会が成熟していたことである。例えば、フランスにおいては、歴史教育において、フランス革命の理念を繰り返し教えることを通じて、価値観の共有を図ってきた⁽⁷⁾。

しかし、近年は、市民教育などで、特に法に関する教育が行われるようになってきている。その背景には、EU統合による様々な人種・民族や文化の混在にともない、価値観の多様化が進行して、

コミュニティや国家における市民の役割に対する共通認識が図りにくいという現状がある。そうした社会の変容に対応して、民主的な国家づくりのためには早い時期からの市民教育が求められるようになり、その方法の一つとして法に関する教育が行われるようになったのである。

とりわけ、自由と福祉という価値に基礎づけられた北欧民主主義国であるスウェーデンでは、多文化社会・情報化社会における市民として必要な能力の育成、民主的な手続き及び社会への参加に関する学習に力を入れている⁽⁸⁾。スウェーデンの教育では、日常的な社会生活のうえで不可欠な知識や、様々な視点から社会的存在としての人間を捉えることを通じて相互に尊重しあうこと、あるいは、自分自身の意見を持って積極的に社会に関わり、必要に応じて社会を変革することが重視されている。

3 比較と検討—アメリカとヨーロッパ

(1) 相違点—「国家形成」と「市民形成」

アメリカの法教育は、1980年代以降、共通価値を体現する法を中心にして社会・国家を形成・維持するという観点を軸として再構成されるようになってきたが、そこでは、国民が統治主体として積極的な役割を担うことについて、義務的な側面が強調されている。このことは、法教育の重点が、「市民形成」よりも「国家形成」に傾斜していることを示している。

ヨーロッパの法に関する教育は、EU統合にともなう他民族・多文化・価値多様化の問題に対応するための市民教育のなかに位置づけられている。アメリカとは異なり、市民が「法をつくる・かえる・運用する」ことで、国家の形成者になるという観点を軸として構成されている。そのような観点は、フランスの法に関する教育に顕著に見られる。フランスの法に関する教育では、議会制定法たる「法律」だけでなく、一方で、その基礎にあるフランス革命以来の普遍的な諸原理（自由、平等、博愛）が強調され、他方で、そうした普遍的な諸原理を、日常生活上の規則や道徳に貫徹させることを通じて各個人に内面化させることが追求されている⁽⁹⁾。

(2) 共通点—アメリカとフランス

以上のように、アメリカの法教育とヨーロッパにおける法に関する教育とのあいだには、大きな相違点が存在するが、それにもかかわらず、両者には共通の価値が存在するという意味で、共通点が存在する。

アメリカにおける法教育の内容は、各法教育推進団体による違いや前述の社会状況の変化による違いにもかかわらず、合衆国憲法の価値—いわゆる「立憲民主主義」や「権利章典」—を、法教育における価値判断の基準として適用している点で、共通性がある。例えば、ABA (American Bar Association) が「法教育指針」に基づいて作成した法教育プログラムである『I'm the People—It's about Citizenship Education』は、合衆国憲法と「権利章典」を貫く価値を基調として、「権力」・「正義」・「自由」・「平等」といった内容を扱っている⁽¹⁰⁾。ABAによる青少年のための市民的資質に関する特別委員会が提示した法教育に関する意見書は、個人が市民としての役割を果たすために「法的リテラシー」が必要であるとしている。意見書が示す「法的リテラシー」の内容は、①道徳的な判断と倫理的な分析の技能を獲得すること、②法形成過程を評価する態度を形成すること、③法に関する知識を身につけること、である。その目標のもとで、基本的な法的原理・価値、合衆国憲法・「権利章典」について扱う。前述のCCE (Center for Civic Education) が1990年代に作成した『Foundations of Democracy』は、「立憲民主主義」の諸制度とそれらを

基礎づけている基本的原理・価値について理解を深めることなどを目的としているが、その内容は、合衆国憲法・「権利章典」を貫く価値を基調としているのである。

フランスの法に関する教育の内容は、例えば、コレージュ(中学校)第2学年の公民科(education civique)では、平等などの基本的諸原理が扱われている⁽¹¹⁾。そこでは実定法について学ぶだけではなく、コレージュにおける校則などの身近な内容を扱うことにより、日常生活の延長線上に法律があることを学ぶことになっている。そして、何よりも重要視されることは、実定法の基礎にある基本的諸原理として、「人権宣言」や「共和国の基本原則(自由、平等、博愛、連帯など)」が強調されていることである。つまり、価値の多様化状況において、すべての価値を並列的に扱うのではなく、法や制度などを判断する際の基準を形成するために不可欠な、かつ、普遍的な価値を学ばせている。リセ(高等学校)においては、「公民・法律・社会科」(education civique, juridique et sociale)で法に関する教育が行われているが、コレージュと同様、一方で、身近な内容(とはいえ、コレージュに比べれば、より高度な社会問題などが扱われる)から実定法につなげて学ばせるとともに、他方で、法や制度などを判断する際の基準を形成するために不可欠な、かつ、普遍的な価値も学ばせている。

第2節 日本の法教育—その社会的背景

1 司法制度改革

近年、司法制度改革のなかで、司法の国民的基盤の確立(国民の司法参加)の必要性が強調され、その一方策として、法教育の充実が提起されている。そこでは、教育関係者や法曹関係者が積極的な役割を果たすことが期待されている。とりわけ、学校教育における法教育の導入が重視され、法務省法教育研究会(以下、法教育研究会)の『はじめての法教育』⁽¹²⁾など、数多くの法教育研究・実践が生み出されてきている。ここでは、日本における法教育の動向と特徴について考察する。

(1) 弁護士会—司法教育と模擬裁判

東京弁護士会広報委員会は、1998年から、「学校へ行こう」と題して、弁護士が中学校や高等学校に出向いて模擬裁判を行う企画を行っている⁽¹³⁾。その目的は、当初、一般に馴染みの薄い弁護士の活動を、社会とりわけ教育現場に理解してもらうことであった。ところが、弁護士たちは、そのような活動を行うにあたって、社会科教科書における司法に関する記述を分析したところ、憲法が規定する基本的人権の保障において司法が果たす重要な役割についての具体的な記述がきわめて不十分であることに気づいた。弁護士たちによる司法教育は、模擬裁判の体験を通じて、生徒たちが、現代社会の構成員として不可欠な社会生活上の法的知識であり、自らの権利と自由を守る武器としての法的知識を獲得することを目的とすることとなった。そこでは、立憲国家の基本原則である「法の支配」が「適正手続の保障」というプロセスを不可欠としていること、また、「適正手続の保障」を通じて人権保障は具体的に実現されることを理解させるという点で、法の「実体」・「内容」だけでなく「手続」・「形式」も重視するという、教育内容における発展が見られる。

弁護士たちによる、模擬裁判という方法での司法教育は、「司法」という限られた範囲ではあったが、国民の人権保障という視点に立脚した法教育であったと言えるのである。

(2) 司法制度改革審議会—法教育の提起

ところが、その流れが変わりはじめるのが司法制度改革である。司法制度改革審議会意見書⁽¹⁴⁾は、一方で、学校教育をはじめとする様々な場面において、司法の仕組みや働きに関する国民の学習機会の充実を図ることを強調しているが、他方で、国民のための司法を創造するためには国民自身の役割が大きいとして、国民の司法参加によって司法の国民的基盤を確立することを強調している。意見書における国民の位置づけは、「権利主体としての国民」よりは、「統治主体としての国民」に重心が置かれている。

弁護士たちの模擬裁判という方法による司法教育は、国民を「権利主体」として位置づけ、その人権保障という視点に立脚した法教育であったが、司法制度改革審議会意見書における法教育は、国民を「統治主体」として位置づけ、国民の司法参加による司法の国民的基盤の確立という視点に立脚した法教育であり、両者には、明らかに質的な相違が存在している。

(3) 法務省法教育研究会—『はじめての法教育』

『はじめての法教育』は、国民が法や司法を利用するだけでなく、司法を支えるために能動的に参加することが求められていると指摘している⁽¹⁵⁾。そこには、司法制度改革審議会意見書と同様に、国民を「統治主体」として位置づけ、国民の司法参加による司法の国民的基盤の確立という視点に立脚した法教育という捉え方が見られる。

第1節で考察したように、アメリカの法教育では、1980年代以降、「統治主体」としての国民の位置づけが前面に出されているとしても、「権利主体」としての国民の位置づけが消失させられているわけではない。しかし、『はじめての法教育』では、国民の「統治主体」としての位置づけと、国民の司法参加による司法の国民的基盤の確立という視点のみが強調されているのである。たしかに、『はじめての法教育』は、「法教育で扱うべき主たる内容」の一つとして「憲法及び基礎にある基本的な価値」を提示してはいるが、総論部分では、もっぱら、「統治主体」としての国民の位置づけと、国民の責務としての司法参加による司法の国民的基盤の確立という視点が強調されているのである。

以上のように、弁護士たちによる、模擬裁判という方法での司法教育は、「司法」という限られた範囲ではあったが、国民を「権利主体」として位置づけ、国民の人権保障という視点に立脚した法教育であった。これに対して、司法制度改革審議会意見書と法務省法教育研究会『はじめての法教育』は、一方で、学校教育で扱う範囲を「司法」教育から「法」教育へと拡大したが、他方で、「法の支配」あるいは「立憲国家」の観点から見た場合、国民を「統治主体」として位置づけ、国民の司法参加による司法の国民的基盤の確立という視点に立脚した法教育と捉えたという点で、弁護士たちによる司法教育を矮小化したとも言える。

2 「法化社会」論

「法化社会」あるいは「社会の法化」とは、広義では、社会が「一定の問題や紛争に対処するのに、法律を制定したり、行政的規制を行ったり、弁護士に相談したり裁判所に持ち込んだり、要するに『法』を用いる必要が生じ、『法』を用いて対応するようになること」である⁽¹⁶⁾。「法化社会」とは、「力の支配」や「人の支配」が克服され「法の支配」が実現した社会であるとも言える。そのような「法化社会」あるいは「法の支配」にとって重要な原則は、憲法の最高法規性の観念、権力によって侵されない個人の人権、適正手続、権力の恣意的行使をコントロールする裁判所の役割な

どである⁽¹⁷⁾。したがって、「法化社会」あるいは「法の支配」とは、一方的に、国民に法令遵守を求めることではないのである。

しかしながら、司法制度改革審議会や法教育研究会における「法化社会」の捉え方は、前述のような定義とは異なっていると思われる。「法化社会」は、もともと、事前規制である立法や行政にも国民が権利として積極的に参加することを含んでいるが、司法制度改革審議会意見書や法教育研究会『はじめての法教育』では、主として司法への参加という観点から扱われており、立法や行政への観点は希薄である。そもそも、国民生活に大きく関わる法は、立法によって形成され、行政によって具体的に実施・運用されるのであるが、司法制度改革審議会意見書は、そうした観点も、国民が自由や権利を行使することによって立法や行政に積極的に関与したりコントロールするという観点も希薄である。同様に法教育研究会の『はじめての法教育』も、その影響が強くうかがえる。このような「法化社会」の捉え方では、本来必要な立法や行政に対する国民の積極的な関与や監視ができないことや、事前規制があれば本来生じない問題や、場合によっては事後救済でも解決できない問題を生じさせる可能性がある。

また、そうした「法化社会」の捉え方は、国民を「統治主体」として位置づけ、国民の司法参加による司法の国民的基盤の確立という視点に立脚した法教育の捉え方と相俟って、立法・行政・司法を貫く、憲法の基礎にある基本的で普遍的な価値や原理を法教育のなかに位置づけることを軽視することになりかねない。前述したように、アメリカの法教育が合衆国憲法や「権利章典」を貫く普遍的な価値を重視していることとは対照的である。

第3節 日本の法教育—学校教育における理論的焦点

1 規範意識

規範意識は、本来、内在的なものであり、自らの権利を法的な要求の中で獲得するとともに、それを主体的に維持しようとするものである。受け身的な規範意識ではなく、主体的に社会の形成に関わることのできる意識や態度であるといえよう。

それに対して、法教育研究会『はじめての法教育』は、学校教育における法教育の実践の目標として、「社会の一員として法や決まりに基づいてよりよい社会の形成に主体的、積極的に関わろうとする態度を育成する」ことを提示している⁽¹⁸⁾。そこでは、法や決まりが既にできており、それにどのように対応するかという視点から規範意識は捉えられており、受け身的で外在的な規範意識であると言える。押しつけられた規範の中で、子どもたちは、もっぱら受け身的な規範意識を育成されることになる。

法教育は、規範意識の育成に関して、どのような点を考慮すべきであろうか。橋本康弘は、社会科学教育における法に関する教育の中心であった憲法教育は、機構の制度理解にとどまっており、市民社会の形成のためには、そのような現行法に関する学習だけは不十分であり、市民社会の基盤である法をフレキシブルにつくりかえことを可能にする学習が必要であるという⁽¹⁹⁾。しかしながら、権利・義務の意識の形成・発展にとって重要な条件は、子どもたち自身が権利・義務の必要性を主体的に考えることができるようになることである。そして、その方法として、校則の意義を認識させることや生徒自身による生徒会活動の活発化、あるいは学級崩壊をしているクラスでは学習権などの自分たちの権利がどうすれば獲得でき、且つ維持・推進できるかについて考えることが大切で

あろう。橋本康弘のいう「フレキシブルにつくりかえる」が、権利・義務の観点であれば理解できる。しかしながら、法をフレキシブルにつくりかえる場合、憲法的な価値で基礎づけることが重要であり不可欠である。憲法と一般の法とは、上下関係にあるからである。また、法は安定性があるとはじめて実効性を発揮するものであるため、安易に「フレキシブル」に変えられるものとしての法、という捉え方には問題がある。

主体的・積極的な規範意識の育成に不可欠な能力が「法的リテラシー」であるが、「法的リテラシー」については、第3章で扱う。

2 「ルール一般」と「法」というルール

ルール一般と法との違いについては、その捉え方が発達段階によって異なることがいえる。発達段階の初期には、ルールは、もっぱら親や教師など身のまわりの大人から与えられる倫理・道徳などが主たる内容である。しかし、成長とともに、法の特質や性質を認識するなかで、ルール一般と法との区別が理解されることになる。例えば道徳が人々の良心（正義）しだいでその行動基準が定まるのに対して、法は人間が生活をする上で秩序を与える機能があるという違いがある。良心（正義）しだいの道徳を他者に強制することはできないが、社会の共生のためには法は強制力を持って誰にでも適用されるという性質の違いがある。法がなぜ強制力を持つようになったのか、つまり道徳や慣習では社会が成り立たないことについて明らかにすることは、ルール一般と法の区別のために役立つであろう。

すなわち、法教育は、ルール一般に関する教育であってはならない。法教育には、単なる合意形成としてのルール一般から出発して、ルール一般と、ルールの一種ではあるがルール一般とは異質な法との違いを明確化することが固有の内容として求められる。ルールが一般的に禁止命令であるのに対して、法は自らの権利を獲得し守るためのものでもあり、その根底には憲法の価値や原理がある。法的な問題解決・紛争解決に適用すべき判断基準は、道徳・倫理などではなく、憲法の基本的価値や原理に求められなければならない。なぜならば、法のなかで最も基本的かつ最高の規範が憲法であり、法一般は、憲法の基本的価値や原理にその正当性や根拠を求められなければならないからである。

[註]

(1) アメリカの法教育の歴史的背景などは、法教育研究会第4回議事録におけるアメリカ法教育に対する磯山氏の説明を中心に参照、法務省HP (<http://www.moj.go.jp/KANBOU/HOUKYOU/gijiroku04.html>)。

アメリカの歴史的変遷については、メアリー・ベス・ノートン他著・本多創造監修『アメリカの歴史』三省堂（1996年）の第3巻から第5巻までを参考にした。

(2) 例えば、森本直人「合衆国における市民的資質教育改革の方向性（I）」島根大学教育学部紀要〔教育科学〕第17巻（1984年3月）41-48頁、など。

(3) 例えば、「憲法上の諸権利財団（Constitutional Rights Foundation : CRF）」（1963年設立）や「公民教育委員会（Committee on Civic Education）」（1967年設立）など。

なお、「公民教育委員会」は、1985年、弁護士会を中核とした非営利団体の「公民教育センター（Center for Civic Education : CCE）」に改組され、現在も活動中である。詳しくは、『法教育一

- 21世紀に生きる子どもたちのために』31頁以下、103頁以下。CCEの活動やテキストについては、『テキストブッカーわたしたちと法』が詳しい。
- (4) 『はじめての法教育』2頁。
- (5) 「法教育指針」の作成の経緯や理念等については、磯山恭子「ナショナル・スタンダードとしての法教育カリキュラムの構成—"I'm the People"の分析を通じて—」市川博研究代表『小・中・高等学校の一員による社会科関連科目の連携に基づくフレームワークの研究』平成9-10年度科学研究費補助金基盤研究(C)(1)研究成果報告書(1999年3月)95-104頁が参考になる。
- (6) 磯山恭子「諸外国の社会系教科における法の教育の展開」ジュリストNo.1266(2004年)62-69頁参照。
- (7) 大津尚志「フランスの教育過程行政と教科書に関する研究—コレージュ公民科を中心に—」東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要19号(2000年)21頁以下、同「フランスの初等・中等学校における法教育」『世界の法教育』96-111頁。
- (8) 磯山恭子「スウェーデンの社会科系教科における法の教育の特色—初等・中等教育学校段階のナショナル・カリキュラムを事例として」『世界の法教育』128-144頁。
- (9) 前掲・大津論文(『世界の法教育』)102-103頁。
- (10) 前掲・磯山論文(註5)95-104頁。
- (11) 前掲・大津論文(『世界の法教育』)100頁。
- (12) 『はじめての法教育』2頁。
- (13) 豊崎寿昌「弁護士が『学校へ行こう』—東京弁護士会による出張模擬裁判の取り組み」『法教育の可能性』76-87頁。
- (14) 司法制度改革審議会意見書は次のHPを参照
(<http://www.kantei.go.jp/jp/sihouseido/report/ikensyo/pdf-dex.html>)
- (15) 『はじめての法教育』3頁。
- (16) 田中成明『法学入門』有斐閣(2005年)244頁。
- (17) 芦部信喜・高橋和之補訂『憲法(第三版)』岩波書店(2002年)13頁以下。
- (18) 『はじめての法教育』9頁。
- (19) 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)9頁。

第2章 法教育実践の現状と問題点

第1節 法教育実践の現状

1 法務省法教育研究会報告書に基づく実践

法務省法教育研究会報告書(『はじめての法教育』)は、法教育で取り扱うべき主たる内容として、次の4領域を提示している⁽¹⁾。

- ① 「法は共生のための相互尊重のルールであり、国民の生活をより豊かにするために存在するものであるということを、実感をもって認識させるために、ルールをどのようにしてつくるのか、ルールに基づいてどのように紛争を解決していくのかについて主体的に学習させる。」
- ② 「個人と個人の間を規律する私法分野について、学習機会の充実を図る。その際には、日常

生活における身近な問題を題材にするなどの工夫をして、契約自由の原則、私的自治の原則などの、私法の基本的な考え方について理解させるとともに、企業活動や消費者保護などの経済活動に関する問題が法と深くかかわっていることを認識させる。」

- ③ 「一人ひとりの人間が、かけがえのない存在として相互に尊重されるべきであること及び自律的かつ責任ある主体として自由で公正な社会の運営に参加していく必要があることを認識させるとともに、それに必要な資質や能力をはぐくむために、個人の尊厳、国民主権あるいは法の支配などの憲法及び法の基礎にある基本的な価値や国と個人との関係の基本的な在り方について、一層理解を深めさせる。」
- ④ 「司法とは、法に基づいて、侵害された権利を救済し、ルール違反に対処することによって、法秩序の維持・形成を図るものであることを認識させるとともに、すべての当事者を対等な地位に置き、公平な第三者が適正な手続を経て公正なルールに基づいて判断を行うという裁判の特質について、実感を持って学ばせる。」

そして、それぞれに対応して、「中学3年生で実施されるべき法教育について、四つの教材を試案的に作成」⁽²⁾し、具体的な指導案やワークシートを付して提示している。以下が、「四つの教材のねらいと趣旨」および単元である⁽³⁾。

① ルールづくり—法やルールの基本となる考え方を学ぶ

「生徒に身近な紛争状況を設定して、この紛争状況を解決するためのルールづくりを体験的に行わせることにより、ルールを身近なものとして意識付け、自分たちで合意したルールを守るという規範意識の涵養、状況の変化に応じてルールをつくり変えるといった、主体的なルールを作成し利用する良識を育てる」

単元：「ごみ収集に関するルールをつくろう」・「マンションのルールをつくろう」

② 私法と消費者保護—契約を通じて私的自治の考え方を学ぶ

「私法分野について日常生活における身近な問題を題材として、市民社会における契約の自由と責任、私的自治の原則といった基本的原則を理解させるとともに、企業活動や消費者保護などの問題が、法と深くかかわっていることを認識させる」

単元：「私的自治の原則」・「経済活動と消費者保護」

③ 憲法の意義—憲法及び立憲主義の意義を生活に関連付けて学ぶ

「民主主義と立憲主義をできる限り平易な言葉で理解させるため、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したこと』として位置づけた。こうした概念を生徒の生活と関連付けながら、憲法の意義を深く理解させる」

単元：「憲法の意義」

④ 司法—裁判が果たす役割を学ぶ

「司法の過程を模擬体験させることにより、裁判が果たす役割や民事裁判と刑事裁判の違いを理解させる」

単元：「司法」

『はじめての法教育』は、4領域の単元について、さらに、「単元の構成」・「単元の目標」・「単元の（学習指導要領上の）位置づけ」・「単元の指導計画」を提示するとともに、事前のガイダンスや事後の指導など、実践にあたっての考慮事項についても触れている⁽⁴⁾。『はじめての法教育』は、詳

細な教材が提示されていることもあり、法教育の入門書として広く紹介され、読まれているが、中学校での法教育実践のよりどころとされ、広く利用されていく可能性が大きいだけに、その批判的検討も必要であると考えられる。

2 模擬裁判

模擬裁判は、法教育が一般に知られるようになる前から、弁護士たちによって、市民が司法を身近なものと感じるための実践として実施されてきた。弁護士たちによる模擬裁判の実践は「試行錯誤の末に始めたもの」⁽⁵⁾であるが、弁護士たちが自分たちの仕事の内容や裁判手続きの重要性を広く市民に知らせるという「広報活動」としての側面と、市民が自らの自由と権利を守るために社会生活のうえで不可欠な法的知識を身につけるといふ法教育の側面、という二つの側面があった⁽⁶⁾。

司法制度改革が現実の課題として浮上し、法教育の必要性が認識されるようになるのにもない、学校と法曹との連携という観点から、弁護士会による学校への出前授業の一つのあり方としての模擬裁判が、各地で積極的に実践されるようになっていく。模擬裁判で扱われる事例としては、子どもたちがよく知っている物語を題材とした事例や、実際の裁判に取材した事案をシナリオ化した事例に大別される。前者の例としては、茨城県弁護士会作成の『3匹の子ぶた』をアレンジした「オオカミなんか怖くない一殺オオカミ事件」⁽⁷⁾が、後者の例としては、千葉大学教育学部附属小学校・中学校での「犬の鳴き声裁判」⁽⁸⁾などが挙げられる。実践例の多くは刑事裁判を扱っているが、千葉大学での実践は民事裁判を扱っている⁽⁹⁾。

法務省法教育研究会『はじめての法教育』では、模擬裁判を、「司法」の単元の発展的学習教材として提示しているのみであり⁽¹⁰⁾、その位置づけは明確ではない。しかし、『はじめての法教育』の教材作成の総監修に当たった大杉は、「知識伝達型の授業とは異なり、生徒は模擬裁判での、検察官の有罪を立証しようとする主張と、被告人や弁護人の無罪を立証しようとする主張とを、情報として受け取り自分の頭で考えて判断（法と自分の良心・正義の考え方をもとに判決を考える）する思考型の授業」であるとして、手法の面から模擬裁判を高く評価している⁽¹¹⁾。

最近では、裁判員制度の実施という新たな要因を背景として、広く市民に裁判手続きを理解させることを目的とし、市民を対象とする模擬裁判の実践が、弁護士会・裁判所・法務省によって行われるようになっていく。司法への国民参加が求められるなか、国民の誰もが裁判員に選ばれる可能性があり、裁判員に選ばれた国民が実際に裁判に関わっていくことに対する不安を除く意味でも、今後、確実に増加するであろう。

第2節 法教育実践の問題点

1 「法の支配」の観点から

人間社会における紛争解決の方法を歴史的・類型的に概観したとき、人間は、合理的かつ公正で安定した解決として、力が強い者が正しいとする「力による解決」や主観や恣意が入り込む「人による解決」を否定し、「ルールに基づいた解決」を行うようになった。そこでは、「一般的なルール」による解決と「法」という特殊なルールによる解決を明確に分けて考える必要がある。

「一般的なルール」は、限られた集団・社会の構成員の合意により決められ、その集団の構成員にのみ適用され、その根拠を厳しく問われることはない。しかし、どんな取り決めをしてもよいと

いうわけではなく、その集団・社会が承認した価値や伝統・慣習・道徳・宗教などが、枠組みとして存在する。他方で、「法」は、伝統・慣習・道徳・宗教などではなく、合理的・普遍的な価値・原理に基づき、全構成員の関与により制定され、すべての人に適用される。そして、制定機関から独立した第三者機関による適用を担保とする「法の支配」として、国家権力による強制に正当性を与えるのである。そして、近代国家では、「一般的なルール」は、「法」という特殊なルールの枠内においてのみ許容されるという関係にある。

また、「一般的なルール」についても「法」という特殊なルールについても、“自動車は左側通行”といった手続的・技術的なルールと、実体的価値に関わるルールとの区別も必要となる。そして、手続的・技術的なルールは、さらに、技術や合理性に由来する限界によって制約されるものと、実体的価値に由来する限界によって制約されるものとの区別も必要となる。たとえば、手続的・技術的なルールであっても、最も基本的な価値である「個人の尊厳」を侵害するようなルールは、原則的に認められない。

以上に述べた観点から、法教育実践を検討したい。

(1) 法務省法教育研究会『はじめての法教育』

まず、提示された4つの領域(教材)の相互の関連性が、意図的であるかどうかはともかく、必ずしも明確に整理されていない点を指摘したい。『はじめての法教育』では、まず、「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、「私法と消費者保護」で個人間の関係を、「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、「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、「相互に有機的な関連を持っている」としている⁽¹²⁾。しかし、4つの領域(教材)で扱われている内容について、「法の支配」という観点からの関連性が不明確である。すなわち、『はじめての法教育』では、「ルールづくり」⇒「私法と消費者保護」という流れと、「ルールづくり」⇒「憲法の意義」という二つの流れが「司法」に収束すると図式化されているが、「私法と消費者保護」と「憲法の意義」との関連が示されていないのである。

「ルールづくり」の領域(教材)で扱われている事例は、身近な問題⁽¹³⁾を解決するための「一般的なルール」であり、「法教育で取り扱うべき主たる内容」で述べられていた「共生のための相互尊重のルール」としての「法」は欠落している。その結果、「一般的なルール」による解決と、権力による強制を伴ってすべての人に適用される「法」というルールによる解決との関連が示されていないのである。

『はじめての法教育』の図式では、「私法と消費者保護」と「憲法の意義」との関連が示されていないが、私的自治の範囲・内容は、憲法の基本的価値である「個人の尊厳」によって限界づけられている⁽¹⁴⁾。両者は、決して別個の存在ではなく、また、並列的な関係にあるのでもない。たとえば、町内会規約が「一般的なルール」であるとしても、住民が規約に違反して町内会から処分を受けた場合、その処分内容(罰金や行政サービスからの排除など)によっては、当該住民は、司法の場で、「法」というルール(憲法・法律など)に基づいて当該処分の当否を争うことが出来る場合もある。その場合には、「法」の基礎にある基本的価値や個人と国家の関係の基本的なあり方が、処分の当否を判断する基準になる。したがって、「法の支配」の観点からは、私的自治の原則や契約の自由を扱う「私法と消費者保護」と、「法」の基礎にある基本的価値や個人と国家の関係の基本的なあり方を扱う「憲法の意義」とを密接に関連づけるように、単元や教材を再構成す

る必要がある。

(2) 模擬裁判

法教育以前から先行していた模擬裁判では、裁判に訴えることの敷居が高かったために裁判を受ける権利を行使できず、不当な解決で泣き寝入りせざるを得ない人々が多かった当時の現実に対し、裁判手続きを身近なものにする意味は大きかったと考える。弁護士が積極的に学校教育に関わり、職業観を語ることで、社会正義の実現を志す弁護士に親しみをもち、敷居を低くする効果もあったはずである。また、市民が自らの自由と権利を守るために社会生活のうえで不可欠な法的知識を身につけるという法教育の側面に関しては、現在の司法制度改革の底流に通じるものがある。

法務省法教育研究会『はじめての法教育』では、模擬裁判の位置づけに関して、それ以前からの法曹との連携を迫認し、引き続き連携して司法手続きを身近なものにする期待があろう。しかしながら、前述したように、模擬裁判を、授業スタイル・手法の観点から、「知識伝達型の授業」ではない「思考型の授業」として高く評価することは、全く別の問題を孕んでいる。詳細は第3章に譲るが、法的リテラシーの観点からも、「知識伝達型の授業」を安易に否定することが法教育に有効であるとは考えにくい。「思考型の授業」が必要で効果的な場面も多くあるが、両者の有機的な結合こそ重要であり、その具体化は、授業場面に応じた指導者の選択に委ねられるべきものといえよう。

裁判員制度の実施を控えて、模擬裁判という実践に対する要請が増大しているので、「法に関する専門的に知識が必要ではないかと不安にならず、市民的な感覚を大事にして裁判官と話し合っ て判決を考える」⁽¹⁵⁾という指摘の意味は大きい。しかし、事実と法に基づき偏見を排除して行うべき裁判に感覚を持ち込むことの危険性については、全くふれられていない。また、裁判の進行手順という意味での手続の理解に重きが置かれる傾向があり、「適正手続」(憲法31条以下)が人権保障規定として重要な地位を占めていることについて軽視されている⁽¹⁶⁾。独立した公正な第三者機関が行う裁判に一般市民が関わることの意味や、職業裁判官の専門性をしっかり押さえた上での裁判員の役割、その際に大切にすべき普遍的な価値を的確に扱う必要がある。

2 社会・国家の担い手の観点から

「法教育は、個人の尊厳を根本価値とし、自由・平等・権利・責任といった法の基本的な考え方を教え、自立的で社会的責任を負った市民を育成することによって、自由で公正な社会の実現を目指すもの」⁽¹⁷⁾と指摘されるように、法教育の使命の一つとして、社会・国家の担い手の育成を挙げ ることは間違っていない。ただし、ここで述べられている「社会的責任」の内容については、注意深く考える必要がある。「社会的責任」の内容が、司法制度改革審議会報告書が強調する「統治客 体意識から統治主体へ」という文脈で、義務としての統治への参加であるならば、大きな問題を孕 んでいる。ここでは、さしあたり、代表民主制は選んだ者と選ばれた者の緊張関係の上に成り立つ が、参加を強制することにより緊張関係が失われ、統治へのチェックが働かなくなる恐れがあるこ と、権利主体として権利を行使できる市民という視点が欠落していること、という2つの問題点を 指摘しておきたい。その上で、担い手の育成の観点から法教育実践を検討したい。

(1) 法務省法教育研究会『はじめての法教育』

ここでは、「憲法の意義」の領域・教材で記述されている「自立的かつ責任ある主体」と「自由

で公正な社会の運営に参加」の関係を中心に考える。そこでは、統治主体としての参加の形態は限定されていないが、文脈上、統治主体として能動的に動くことを期待されていると考えられる。しかし、緊張感をもった対立的な参加も必要であり、統治に参加することは権利であると考えれば、参加の放棄も認められ、多様な参加形態を含むものと理解する必要があるだろう。とくに、国家と個人の関係の基本的なあり方として参加を扱う場合、権利主体であることをなおざりにして統治主体を強調することにより、権利主体における主体性を失わせる結果となる。

『はじめての法教育』が提示する教材では、権利主体という観点から法のコントロールを最も受けるべき行政が扱われていない（立法も扱われていない）。法教育と呼ぶ以上、[立法→行政による適用→紛争を解決する司法]、という「法」の全プロセスを学ぶ必要があり、統治主体としての参加を強調するのであれば、最後の段階の司法に限定するのではなく、「法」の全プロセスについて言及すべきである。

(2) 模擬裁判

社会・国家の担い手という観点からも、模擬裁判を通じて司法による救済手続きを身近にすることの意味は大きいと考える。法教育が言われる前からの模擬裁判にみられた2つの側面はいずれも、権利主体としての市民の視点に立って司法を身近にする効果を、ある程度もたらすことができた。法教育における模擬裁判の実践は、そうした視点と効果を踏まえたものでなければならぬが、『はじめての法教育』には、そうした視点と効果に対する正当な評価が欠落している。

国民が統治主体として司法に参加することを無批判に促すことについては、前述したように、国民が権利主体であることとの関連をあいまいにしてしまう。模擬裁判で刑事裁判を扱う場合、市民が権力作用を担うという意識が欠落したまま、裁く側・被害者の視点に立ったならば、裁かれる側の人権保障という視点が希薄になるおそれがある。民事裁判では、企業や行政の活動を市民が裁くことについて抵抗が予想されるが、市民感覚を大切にしたい、経済活動や行政に対するチェックが必要なのは、むしろ民事裁判の分野であろう。裁判員制度は、市民の参加を刑事裁判の一部に限定しているが、模擬裁判の実践は、刑事裁判に限る必要はない。社会・国家の担い手という観点からは、刑事裁判では人権保障の視点、民事裁判・行政裁判では市民による経済活動や行政に対するチェックの視点に立脚した実践こそが求められると言えよう。

[註]

- (1) 『はじめての法教育』12-13頁。
- (2) 『はじめての法教育』16頁。
- (3) 『はじめての法教育』18-19頁、40頁以下。
- (4) 『はじめての法教育』18頁。
- (5) 豊崎寿昌「弁護士が『学校へ行こう』『法教育の可能性』77頁。
- (6) 第1章第2節参照
- (7) 茨城法教育研究会HP (http://www.geocities.jp/lre_ibaraki/kyouzai-pig.pdf)。
- (8) 千葉大学（研究代表者竹内裕一・戸田善治）『小・中学校における法学的マインドの育成に関する理論的・実践的研究』（2003年）
- (9) 前述の東京弁護士会の出張模擬裁判は刑事否認事件であり、「民事事件の模擬裁判もリクエストされることはあるが、現在の日本の民事裁判の手続きをなぞりながら中学高校生にも論点が理

解できるようなかたちでのシナリオを作成することはなかなか困難で」とあるとされる。前掲・豊崎論文79頁。

(10) 『はじめての法教育』117頁。

(11) 大杉昭英『法教育実践の指導テキスト』明治図書(2006年)101頁。本書では、茨城県弁護士会の「オオカミなんか怖くない—殺オオカミ事件」を紹介・分析している。

(12) 『はじめての法教育』17頁。

(13) この問題は、ゴミ出しをほとんどしない中学生にとって、近所の問題ではあるが身近とは言えない。身近な問題の内実については、別の議論が必要である。

(14) さらに言えば、現代では、近代市民法の基調である私的自治の原則も契約の自由も、公序良俗・権利濫用などの一般条項や社会・経済政策的見地から大きく制限されており、そのような一般条項や見地の内実を最終的に充填したり正当化するのが、最高規範たる憲法である。以上、『新法学辞典』日本評論社(1991年)253頁、461頁。

なお、『はじめての法教育』で扱われている私的自治の原則も契約の自由も、19世紀的な近代市民法の水準であり、現代市民法の水準(私的自治の原則や契約の自由の修正・制限)を反映していないという問題がある。

(15) 「全国中学校社会科教育研究大会2005横浜大会」(2005年11月18日)での横浜市立松本中学校の公開授業(授業者鈴木浩教諭)として紹介されている。大杉昭英『法教育実践の指導テキスト』103頁。

(16) 法教育に深く関わっている弁護士は、「裁判手続自体を学ぶのであれば、実際に刑事裁判を傍聴するのが有益であろう」と述べ、裁判所や弁護士会が行う裁判傍聴会の利用を勧めている。鈴木啓文・村松剛「新たな教育課題としての法教育」全国教育研究所連盟『社会の変化等に対応した新たな教育課題等に関する調査研究報告書』(2006年)47頁。

(17) 村松剛「始めていますか?法教育」日本弁護士連合会司法改革最前線編集チーム『司法改革最前線』No. 49(2006年)

第3章 法教育実践の方向性—憲法を核とした法的リテラシー

近年、情報リテラシーやメディア・リテラシーをはじめとして、グローバル・リテラシーやコンピューター・リテラシーなど、リテラシーという用語が多用されている。法教育においても法的リテラシーという用語が用いられるようになってきている。本章では、法的リテラシーの定義を検討することを通じて、今後の法教育実践の方向性を明らかにしたい。

第1節 法教育と法的リテラシー

1 リテラシーとは何か

法的リテラシーを定義するにあたって、まず、リテラシーの定義について明らかにしたい。リテラシーとは、「読み書きの能力・識字。転じてある分野に関する知識・能力」(『広辞苑』)と定義される。リテラシーという用語が多用されるようになったのは、「転じてある分野に関する知識・能力」という定義の一般性ないし空虚さに拠るところが大きいのと言えよう。したがって、特定の分野におけるリテラシーとは、その分野における基本的な知識や技術などの資質を身につけ、そのような基

礎的な資質を主体的に活用していく能力ということになる。ここから、情報リテラシーとは、「情報や情報機器を主体的に選択し、活用するとともに、情報を積極的に発信することができるようになるための基礎的な資質や能力」⁽¹⁾と定義されることになる。

リテラシーの用語法に従えば、法的リテラシーとは、「基本的な法的知識や法的技術などの資質を身につけ、その基礎的な法的資質を主体的に活用していく能力」と定義することができる。しかし、これでは法的リテラシーの十分な定義とはいえない。なぜならば、情報リテラシーが情報の分野における「情報」に固有な価値や原理を踏まえて定義され、活用されているように、法的リテラシーもまた、「法」に固有な価値や原理を踏まえて定義され、活用されなければならないからである。こうした観点から、法教育論で提示されてきた法的リテラシーについて検討を加える。

2 法教育研究会『はじめての法教育』と法的リテラシー

『はじめての法教育』は、まず、法教育を「法律専門家でない一般の人々を対象とし、法律の条文や制度を覚える知識型の教育ではなく、法やルールの背景にある価値観や司法制度の機能、意義を考える思考型の教育であるとともに、社会に参加することの重要性を意識づける社会参加型の教育」⁽²⁾であると定義する。

そして、法教育において獲得すべきものとして、「法律の条文や制度を知識として暗記するのではなく、法やルールの背景に、どのような目的や価値があるのか、司法や裁判がどのような役割を担っているかを自ら考えることを通じて学び、司法制度を正しく利用し、適切に参加する力」⁽³⁾、あるいは、「個人の尊厳や法の支配などの憲法及び法の基本原理を十分に理解させ、自律的かつ責任ある主体として、自由で公正な社会の運営に参加するために必要な資質や能力……また、法が日常生活において身近なものであることを理解させ、日常生活においても十分な法意識を持って行動し、法を主体的に利用できる力」⁽⁴⁾があげられている。いずれも、法的リテラシーという用語を用いてはいないが、それに該当する表現である。他方で、法教育研究会メンバーの著作では、法的リテラシーという用語が用いられている。

① 土井真一（京都大学大学院法学研究科教授）⁽⁵⁾は、法的リテラシーを、「市民として法に関わっていくための基礎的な能力・資質」と定義したうえで、「基礎的な法的リテラシー」として、「第一に、公正に事実を認識し、問題を多面的に考察する能力、第二に、自分の意見を明確に述べ、また他人の主張を公平に理解しようとする姿勢・能力、第三に、多様な意見を調整して合意を形成したり、また公平な第三者として判断を行ったりする能力、最後に、より根源的な資質として……自尊感情や他者に対して共感する力」をあげている。

そして、土井真一は、4つの「基礎的な法的リテラシー」が「法教育に特有のものではなく、学校教育一般において重要な基礎能力、あるいはわれわれが社会生活を送っていく上で須らく必要となる能力・資質」であることを認めつつも、むしろ、そのこと自体が、「法教育がいかに普遍的な重要性を有しているかを示すもの」であり、また、「元来、『法的なるもの』はわれわれの生活に深く根差している」からだとする。

② 大杉昭英（文部科学省初等中等教育局視学官）⁽⁶⁾は、法的リテラシーを「法を利用して問題を解決する力」と定義する。ところが、それをさらに、「自分たちの身のまわりに起きるさまざまな問題や社会の基本的な問題について主体的に考え、公正に判断することができる能力」であり、「問題点を明らかにし、有用な情報を引き出し根拠にしながら自分の意見を確定すること」と一

般化することによって、本来、社会科で身につけるべき能力と同じであるとした。

3 法的リテラシーの問題点

『はじめての法教育』や法教育研究会メンバーによる法的リテラシーの定義には、三つの共通する問題点が存在している。

(1) 第一の問題点は、「法に関する基本的な知識や技術」の位置づけが明らかではないことである。

『はじめての法教育』は、「個人の尊厳や法の支配などの憲法及び法の基本原理を十分に理解させ」として、「法に関する基本的な知識」に若干の言及はしているが、全体の基調は、授業方法に重点を置いた法教育の定義（「知識型の教育ではなく、……思考型の教育であるとともに、社会参加型の教育」）に引きずられて、とりわけ「法に関する基本的な知識や技術などの資質」の位置づけが不明確な定義になっている。土井真一による定義と大杉昭英による定義にいたっては、「法に関する基本的な知識や技術」についての位置づけが欠落している。

「司法制度を正しく利用し、適切に参加する力」・「自由で公正な社会の運営に参加するために必要な資質や能力」・「日常生活においても十分な法意識を持って行動し、法を主体的に利用できる力」（『はじめての法教育』）も、「市民として法に関わっていくための基礎的な能力・資質」・「基礎的な法的リテラシー」（土井真一）も、そして「法を利用して問題を解決する力」（大杉昭英）も、いずれも、「法に関する基本的な知識や技術」を不可欠の前提としてはじめて意味があるのである。このような問題点が生まれた背景には、教育の目標やねらいと、それを実現するための具体的な授業方法という二つの異なるレベルの問題を直結させ、前者を後者に解消するという、最近の教育論に見られる一般的傾向が存在していると思われる。

『中学校学習指導要領—解説社会科編』（平成10年度12月）⁽⁷⁾は、「学び方を学ぶ」を強調している点で、法教育研究会による法教育の定義でいう思考型の学習と類似している。しかし、ここでは事実認識の結果を覚えるだけの学習では社会の変化に対応できないとする一方、常に社会の変化に関心を持ち、変化する社会をとらえる事実認識が大切であるとし、社会の変化の軌跡をとらえる基礎的知識や現代社会のしくみ、制度などに関する基本的な考えを身につけ、事実認識の方法を身につけることが大切であるとしている。すなわち、思考型の学習には、その前提として知識型の学習が必要であると指摘しているのである。

(2) 第二の問題点は、第一の問題点の論理帰結として、「法に関する基本的な知識や技術」が明確に位置づけられていないようなリテラシーは、「法的リテラシー」とは言い難いということである。法的リテラシーが「法的リテラシーであるためには、「法」に固有な価値や原理を踏まえた「法に関する基本的な知識や技術」を明確に位置づけることが不可欠である。

『はじめての法教育』には、「法」に固有な価値や原理や「法に関する基本的な知識や技術」が散見されるが、必ずしも明確に位置づけられているわけではない。土井真一による定義は、いみじくも彼自身が述べているように、「法教育に特有のものではなく、学校教育一般において重要な基礎能力、あるいはわれわれが社会生活を送っていく上で須らく必要となる能力・資質」へと解消され、大杉昭英による定義も、社会科で身につけるべき能力一般へと解消されてしまっている。

同様の問題点は、すでに、一部の人権教育について指摘されたことでもある⁽⁸⁾。すなわち、一方で、人権概念が法的権利としてではなく理念的権利として扱われ、他方で、取り上げられる人権の内容がもっぱら平等（差別）に限定されたため、人権教育は、マイノリティに対する個々人

の意識・感情に関わる「心構え」教育に矮小化され、人権に関する基本的な知識や技術に対する理解を困難にしてしまったことである。法教育における法的リテラシーが、「法に関する基本的な知識や技術」を明確に位置づけていないならば、「法」に対する基本的な理解は困難になり、一部の法教育が抱えている問題構造をそのまま引き継ぐことになりかねない。

(3) 第三の問題点は、上記の二つの問題点の論理的帰結として、いかなる「法」的な価値や原理が、法的リテラシーの判断基準となるのかが明らかにされていないことである。

法が法としての正当性を持ち得るのは、上位の法の定める手続きにしたがって制定・修正され、かつ、内容が上位の法の定める価値や原理に一致した場合に限られる⁽⁹⁾。そして、最も上位の法が最高法規たる憲法であるから、法が法としての正当性を持ち得るのは、究極的には、憲法の定める手続きにしたがって制定・修正され、かつ、内容が憲法の定める価値や原理に一致した場合に限られるということになる。

しかし、『はじめての法教育』や法教育研究会メンバーによる法的リテラシーの定義には、判断基準となるべき法的価値や原理をどこに求めるのかが示されていないため、具体的問題に対する認識や判断、理解や合意形成のすべての場面において、その時々々の社会情勢や周囲の状況に対する個人やその所属する集団の感情や感覚が判断基準にされかねない。たとえ、偶然に法的に正しい手続きで結論を導き出し得たとしても、その導き出した結論の内容の正当性を判断する基準がないため、何ら法的な正当性を持ちえない。その結果、法的リテラシー、すなわち、生徒に身につけさせたい資質や能力である「市民として法に関わっていくための基礎的な能力・資質」は十分に育たないことになる。

たしかに、『はじめての法教育』は、「私法と消費者保護」の領域・教材で契約の自由と私的自治の原則を、「憲法の意義」の領域・教材で「憲法及び法の基礎にある基本的な価値」を、それぞれ、法的リテラシーの判断基準として提示しているのだが、問題は、両者が無関係に並列されているにすぎないことである。また、「私法と消費者保護」の領域・教材で提示された判断基準や「憲法の意義」の領域・教材で提示された判断基準が、それぞれ、「ルールづくり」の領域・教材や「司法」の領域・教材と、どのように関連づけられているかが明らかではないことも問題である。

第2節 憲法を判断基準とした法的リテラシー

1 アメリカの法教育と法的リテラシー

法教育研究会の中心メンバーは、法教育における憲法の位置づけについて次のように述べている—「これまでの憲法中心の教育内容だけで人権擁護の社会の実現を目指したとしても、『私事化』が進行し権利衝突がいままで以上に想定される社会の中で、実際的な教育的選択であるか疑問がある。現にアメリカでも憲法教育は日本以上に社会科の中心に据えられているが、民主的で自由な社会の実現に密接に関連する責任を自覚する法教育が同じく要請され実行されているのである。とすれば今後構想される法教育は、憲法教育をひとつの柱としつつも、その他の現代法をめぐる時代の人々の意思や要望を反映する、いわば別の柱や部屋をもいまひとつの基礎に展開されなければならない」⁽¹⁰⁾。

たしかに、憲法を中心的な内容とする法教育も、憲法の条文や制度の暗記を中心としたいわゆる「知識型」の法教育も、法的リテラシーの育成という観点からは大きな問題がある。しかし、そのことと、法的リテラシーの育成にとって憲法の価値や原理が重要な意義をもっていることは別のこと

がらである。法体系の頂点にあり、かつ、法体系の最も基本的な価値や原理を含んでいる憲法を、法的リテラシー、ひいては法教育のなかに位置づけることは、きわめて重要であり不可欠である。

日本の法教育論や法教育研究会に大きな影響を与えたアメリカの法教育には、憲法の価値や原理を根底に据えて法教育を構成するものも存在する。たとえば、法教育を担う代表的な団体の一つであるCCEは、『Project Citizen』で、「合憲性審査用紙」というワークシートを採用している。生徒たちが自ら「発見した」社会的問題について、情報収集し、整理し、その問題の解決策（政策や立法）を提案するというプログラムにおいて、生徒たちは、提案した解決策（政策や立法）が果たして憲法の価値や原理に合致しているかを、「合憲性審査用紙」に基づいて自ら確認するのである。「合憲性審査用紙」では、手続と内容のいずれも「合憲性審査」の対象とされている⁽¹¹⁾。

そこでは、憲法教育という「ひとつの柱」と、「その他の……別の柱や部屋」が並列的に扱われているわけではないのである。

2 法的リテラシーの判断基準としての憲法

法的リテラシーの判断基準となりうる憲法の価値や原理とはいったい何であろうか。憲法は、その究極的価値を「個人の尊重」（13条）に求め、その価値を具体化するために基本的人権を規定し、基本的人権を保障するために国民主権（民主主義）・平和主義・地方自治原理を定め、さまざまな法制度を設けている⁽¹²⁾。法的リテラシーの判断基準となりうる憲法の価値や原理とは、「個人の尊重」を究極的価値として構成されたこれらの原理である。

『はじめての法教育』も、4つの領域・教材について、それぞれ、ワークシートを例示しているが、憲法の価値や原理を位置づけたワークシートは、まったく含まれていない。さらに、前述したように（本章の第1節3(3)）、「憲法の意義」の領域・教材で扱われる「憲法及び法の基礎にある基本的な価値」は、「ルールづくり」・「私法と消費者保護」・「司法」の各領域・教材と関連づけられていないのである。法教育実践という観点から見た場合、ワークシートを活用した学習の過程や結果を、憲法の価値や原理に照らして、その正当性や妥当性を考えさせることが考えられていないとも言える。

3 法的リテラシーの育成

最後に、どのようにすれば法的リテラシーは育成されるのであろうか。ここでは、関東弁護士連合会による「法的資質」についての提言を紹介しておきたい。私見では、この提言が、法的リテラシーの育成にとって重要かつ実践的な役割を果たしうると考えている。

関東弁護士連合会の提言は、まず、「法的資質」が、「法的な知識の修得」、「法的思考や法的参加の技能の修得」、「法や法の基礎にある価値に従って行動するという態度形成」の3側面から成り立っていることを前提として確認したうえで、以下の5点を提示している⁽¹³⁾。

- ① 「自己の日常生活の中における数多くの場面が法と関連しているということを認識すること」
- ② 「法制度を理解すること」
- ③ 「どのように法が作られ変化するかという法過程を理解すること」
- ④ 「日常生活において、法を発見し効果的に使用するのに適切な技能と批判的検討をおこなえる技能を身につけること」
- ⑤ 「法あるいは法の基礎にある法的原則や価値を認識し、それにしたがって行動すること」

①②③が「法的な知識の修得」に、④が「法的思考や法的参加の技能の修得」に、⑤が「法や法の基礎にある価値に従って行動するという態度形成」に、それぞれ対応した「法的資質」である。

[註]

- (1) 中央教育審議会『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について（第一次答申）』（1996年）第3部・第3章・[1]情報化と教育
- (2) 『はじめての法教育』2頁。
- (3) 『はじめての法教育』3頁。
- (4) 『はじめての法教育』12頁。
- (5) 以下、土井真一「法教育の普及・発展に向けて」月報司法書士No. 413（2006年7月）6頁。
- (6) 以下、大杉昭英『法教育実践の指導テキスト』18頁。
- (7) 文部省『中学校学習指導要領—解説社会科編』（平成10年12月）の第1章・総則2・中学校社会科改訂の趣旨(2)「学び方を学ぶ学習」5頁。
- (8) 北川善英「人権教育論の課題」『法教育の可能性』44-60頁。なお、八木英二・梅田修『「人権教育」と教育実践」八木英二・梅田修編『人権教育の実践を問う』大月書店（2002年）9-26頁も参照せよ。
- (9) 浦部法穂『憲法学教室I』日本評論社（1988年）17頁。
- (10) 江口勇治「法教育の理論」『法教育の可能性』16頁。
- (11) 『プロジェクト・シチズン—子どもたちの挑戦』46頁。
- (12) 樋口陽一『憲法』創文社（1992年）11頁。
- (13) 『法教育—21世紀を生きる子どもたちのために』13-18頁。

おわりに

最後に、本稿で扱った論点と関連する二つ課題を提示したい。

1 法と道徳

社会規範には、法規範や道徳規範などが含まれるが、法規範だけが国家権力の独占する物理的強制装置（行政・警察・刑務所など）によって、制裁であれ権利実現であれ、その実効性を担保されている。また、法規範の多くは、道徳規範などと異なり、権利と義務の対応関係から構成されている。他方で、法と道徳とのあいだには密接な関連もある。たとえば、“人を殺してはいけない”という命題は、法領域にも道徳領域にも存在する⁽¹⁾。また、道徳規範とは無関係な法規範（“車は左”など）もあれば、法規範とは無関係な道徳規範（“贈り物には礼を述べる”など）もある。

法教育が法に関する教育であるためには、法と道徳が本質的に異質であることを前提としつつ、両者の関連性を明らかにする必要がある。同じことが道徳教育についても妥当する⁽²⁾。実践的にも、法教育において法を認識させるためには、法と道徳との区別及び相互関連を理解させることが重要かつ有効であり、道徳教育において道徳を認識させるためには、道徳と法との区別及び相互関連を理解させることが重要かつ有効であると言えよう。

2 教育と憲法的価値・原理

本稿の主課題の一つは、「憲法を判断基準とした法的リテラシー」である。今後の検討に委ねられた課題は、法的リテラシーの判断基準となりうる憲法的な価値や原理を具体的に確定することであるが、その際に問題となるのが、「憲法的な価値や原理を法教育を通じて教えることをどのように考えるか」という論点である⁽³⁾。この論点は、一般論としての、「教育を通じて価値・原理を教えることをどのように考えるか」という論点の具体的内容でもあるが、ここでは、憲法的価値・原理の問題として限定して言及することにする。

この論点は、現行憲法が改変され、現行憲法の価値・原理とは異なる価値・原理を内容とする「改正憲法」あるいは「新憲法」が制定されたとき、法的リテラシーの判断基準もまた変更されなければならないかという問題として顕在化する。この論点については、さしあたり、三つの視点を提示するにとどめたい。第一は、憲法的価値・原理の性格である。法的リテラシーの判断基準たりうる憲法的価値・原理の多くは、特定の固定的な内容が充填された価値ではなく、いわば容れ物あるいは枠組みとしての価値であり、その具体的な実質の充填は個人ないし集団に委ねられるような価値である⁽⁴⁾。例えば、信仰の自由という憲法的価値は、ある特定の宗教を信仰するという実質を意味するのではなく、宗教を信仰する・しないという実質を個人の選択に委ねるという枠組みを意味している。憲法的価値が、そのような性格の価値であることは、憲法の最も基本的な価値である「個人の尊重」(13条)の論理的な必然であり、また、「人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果」(97条)として、そのような性格の価値を憲法は規定しているのである。第二は、憲法的価値・原理の序列体系である。法教育における法的リテラシーの判断基準たりうる憲法的価値・原理は、憲法規定のすべてを指すわけではない。憲法の最も基本的な価値である「個人の尊重」を頂点とする序列体系のなかで、「個人の尊重」にとって不可欠であり、かつ普遍的なものに限られることになる。第三は、法教育を通じて憲法的価値・原理が教えられる場面としての教育に固有の本質である。将来の市民である子どもたちに憲法的価値・原理を教える際に考慮しなければならないことは、その憲法的価値・原理を絶対的真理・公式としてではなく、疑い、批判し、作りかえることも可能なものとして教えることが重要になる⁽⁵⁾。

[註]

- (1) ただし、この命題を正当化する論拠は同一ではないが、ここでは言及しない。
- (2) この課題を道徳教育の立場から論じたものとして、堺正之「法と道徳の関係性に関する一考察」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]12号(2003年)167-174頁。
- (3) 寺川史朗は、「日本国憲法の価値原理を教育を通じて教えるという手段面での強制性は、内心の自由な形成という側面から問題とならないのだろうか」と問い、「制約のない内心の形成を可能とする時間と空間の中で、憲法教育はかろうじて生き残ることができる」とする。同「教育基本法改正案と憲法改正動向」全国憲法研究会編『続・憲法改正問題』日本評論社(2006年)45頁以下。
- (4) このような憲法的価値・原理の性格からすると、いわゆる「愛国心」は、特定された「国」に対する特定された「愛し方」という実質を充填するならば、憲法的価値の資格を持ちえない。

樋口陽一は、「日本国憲法という実質価値ではなく、憲法が枠組みとしてつくってくれる一人ひとりが個人として尊重され、いろいろな言説が寛容に取り扱われる枠組みこそが大事だということ」と述べる。樋口陽一『『国』とは?『愛する』とは?』世界2006年6月号88頁。

- (5) この点について、詳しくは、成嶋隆「教育と憲法」樋口陽一編『講座・憲法学4』日本評論社（1994年）105頁以下を参照せよ。

※本論文は、科学研究費補助金・基盤研究（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。