

A criterion in the social studies education (Value)  
—A criterion in the law-related education (Value) —

Kazuyoshi NAKADAIRA, Katsuya SHIGEMATSU

横浜国立大学教育人間科学部紀要 I (教育科学) No.10 別刷

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

# 社会科教育における判断基準（価値） －法教育における判断基準（価値）－

中平 一義<sup>\*1</sup>・重松 克也<sup>\*2</sup>

## A criterion in the social studies education (Value) －A criterion in the law-related education (Value)－

Kazuyoshi NAKADAIRA, Katsuya SHIGEMATSU

### はじめに

今日、社会科教育は育成すべき対象を知識理解からいつでもどこでも転移可能な技能（ものの見方・考え方）や能力の育成そして生き抜く意欲の育成へと大きな傾斜をかけている。特に昨今では育成すべき能力として、社会的合意形成能力があげられている。

しかし、現実的な教室空間へと目を転じれば、紛争問題が具体的かつ自分事であればあるほど、児童生徒たちが容易には合意へ達しないことはすぐさまに諒解されよう。それは授業構成における“しかけ”が不十分であるともいえるが、何よりも価値多様化が進展している現代社会において、自他の利害を調整する価値的な原理自体が社会的にまさに合意形成されていないことも大きな要因だといえよう。そのため、授業では多数派の見解が合意と見なされがちとなる。それは結局のところ、児童生徒に多数の横暴さを痛感させてしまい、ひいては自己の無力感を増幅させて社会改善への意欲をうばっていくかもしれない。とりわけ、今日、お互いに他者の価値観には関わらないという素朴な価値相対主義の作法が広範にみれる。だとすれば、児童生徒は自らの価値観に基づく判断を開示して討論していくことに忌避感すらを抱くだろう。

ハーバーマスの「システムによる生活世界の植民地化」という著名なテーゼを持ち出すまでもなく、自己の学校空間での振る舞いは近現代社会では常に利益と結びついており、自己の優越性を主張する営みになりがちである。討議空間に対する権威が失墜した今日、レジス・ドゥブレが言うように「個人の自由にはそれを保障する制度が必要であり、理性を行使しようとする意志には何かへの帰属が欠かせない」<sup>1</sup>のだとすれば、あなたらしく考え判断すればいいのだという今日的な“教育的善意”は児童生徒と社会制度とのつながりを断ち切らせて、独善的な価値観を社会的に容認される価値観へと研鑽させることを阻害しているといえよう。

確かに、社会科は独善的な価値に基づく社会的判断を看過してきたわけではない<sup>2</sup>。初期社会科は近代ヒューマニズム的な価値を、また社会科学的な知を重視する系統学習は労働・生産を基軸とした諸価値を重視してきた。さらにはアメリカの価値教育Value Education に影響を受けて価値観の形成を前面に押し出した社会科研究もなされた。だが、それらは急速な個別化individualizationの中で自己実現をむきだしにして追求する状況に抗しえたとはいえ難いだろう。しかし、近年の法教

<sup>\*1</sup> 神奈川県愛川町立愛川中学校

<sup>\*2</sup> 横浜国立大学教育人間科学部学校教育課程（社会科教育学）

育は諸個人の利益追求を保障しつつ、かつそこに歯止めをかける制度（しくみ）すなわち立憲民主主義を扱っている。また素朴な価値相対主義あるいは特定のイデオロギー等の注入ではなく、社会的な合意に基づく価値（憲法・法）を扱えること、この可能性を社会科に与えることだろう。

だが、果たして法教育はどのような価値を社会科に具体的にもたらすのだろうか。そのことを明らかにするのが本論文の目的である。

なお、本論文では「はじめに」は重松が、「第1章」から「まとめと課題」までを中平が担当した。

## 第1章 法教育の現状と問題性

### 1節 法教育の現状と問題

現在、日本各地で法教育の実践・研究が進んでいる。法務省法教育研究会（現、法務省法教育推進協議会）が研究している法教育をはじめ、教育系研究者などや法学研究者を中心に平成21年度より開始される裁判員制度に対応するためにおこなわれているものがある。また、法教育の先進的事例があるアメリカの法教育の教材事例を中心に考察したものや、検察庁や弁護士会などを中心に現場の教師向けにおこなわれるセミナー、さらに、小学校や中学校の社会科の授業の中で、現場教師たちによる実践などがおこなわれている。

また、もう一方では規範意識の低下に対する懸念から法教育を求める動きもある。平成19年6月に示された教育再生会議のいわゆる第二次報告では、社会の要請に応える教育をおこなう中で、法教育の必要性が言及されているとともに、次の学習指導要領に大きな影響を与える平成18年2月に示された中央教育審議会の審議過程報告書によると「規範意識の低下」に対応する必要性が述べられ、そのような側面からも法教育への要請が高まっている。

ところで、法務省法教育研究会の報告書でもある『はじめての法教育<sup>3)</sup>』には、学習指導案が添付しており、現場教師が法教育を簡単に実践できるように構成されている。さらにその後作成された『はじめての法教育Q&A<sup>4)</sup>』では、重要語句を一見わかりやすい言葉で記している。しかしながら、法教育のルールづくりの実践において、子どもたちが作成したルールにはどのような価値が込められているのか、どうしてそのルールを決めたのかなどには明確な判断基準が見あたらない。つまり、指導をする教師側がどのような判断基準を子どもたちに教えるのか、あるいは教師がどのような判断基準を持って指導をするのかは全くもって不明確なのである。

さらに、そこには話し合いだけで何でも解決ができるかのような民主主義の捉え方の問題もある。『はじめての法教育』の授業案は、あまりにも無自覚に等質な状態を形成し、その範囲の中でのみ問題の解決方法を考えているのではないか。さらにその話し合いについては基準が存在せず、何らかの方法で全員の合意さえ図れれば“何でもあり”の法教育になってしまうのではないかと考えられる。つまり、近代における民主主義や立憲主義の発展過程をふまえていないのである。さらにそのような法教育に陥る要因としては、「私事化」に対応する社会科教育の側面からの問題もある。つまり、合意や話し合い活動に意欲的に参加することに重きをおく教育方法である。このような法教育を以下、『合意形成型法教育』とする。

さらに、別の観点からの問題としては、先の『はじめての法教育』などの教材や方法論がスタンダード化していることである。『はじめての法教育』にある教材などは、一面では生徒の関心などを高めるといふ意味では効果的であるとともに、法教育の初期段階においておこなう教材として活用

できるものもある。しかしながら、『はじめての法教育』が法教育の全てではなく、その内容だけで法教育が完全に理解されるわけでもない。その点に関しては、『はじめての法教育』の作成者側も同様の見解であり、これを元にこれからの法教育が広まることを考えているが、実際には、『はじめての法教育』を大前提として、様々な教材本などが作成されているのである<sup>5</sup>。

よって以下では、法教育における問題を『何を基準として法教育はおこなわれるべきなのか』と、『現在の法教育のスタンダード化に内包される問題とその対策』を中心に考察する中で法教育の方向性を導き出したい。

## 2 節 現在の法教育のかかえる問題－①「私事化への対応と子どものよって立つ基準」

話し合いについて子どもたちがよって立つ基準がなく、曖昧な中で合意形成をする現在の法教育の抱える問題については、先にも指摘したように民主主義や立憲主義の捉え方の問題が関係する<sup>6</sup>。

例えば、『はじめての法教育』にある法教育教材の『ルールづくり』では、その教材の説明の中で民主主義の捉え方が、「みんなのことはみんなで決める」と示されているのである。そこでいわれる「みんな」がどの範囲なのか、「決めていいこと」とは何を示しているのかなどは明確ではない。確かに等質な社会を想定し、しかも個人間で解決できることのみを扱うのが法教育であるのならば、このような曖昧な内容でもおこなう教育は可能である。しかしながら、そもそも等質な状態が存在しない社会において、「みんなのこと」の範囲や「決めていいこと」が示す内容は重要である。仮にそれが全ての人を指し示すのであれば、民主主義を多数決で解決しよう問題に対処するための方法という狭い範囲で捉えていると考えられる。つまり、一人ひとりの人権を多数決（みんな）のみで決めることの正当性の問題も生じる。多数決は民主主義における手段にすぎなく、それが全てではないのである。

さらに、立憲主義を軽視している節もある。立憲主義は当初、人権保障を目的として国家の権力を憲法で制限するにとどまり、その実効的制度（つまり違憲立法審査権）が不在であった。日本の法教育においては、その実効的制度により人権保障が担保されている現代的な立憲主義を根底におくべきと考えられる。そこでは価値観や世界観の多元化を前提とし、それぞれを抱くものとの公平な共存を図ることを目的する必要があるだろう。だからこそ民主主義的な話し合いだけでは成り立たず、共存を可能にする枠ぐみとしての価値が必要となるのである。しかしながら、現在の法教育における立憲主義の捉えは、近代から現代への発展過程をおっているのではなく、専ら私的自治の原則に強く突出していると考えられる。さらにそれを「私事化」に対応するための教育と読みかえていることも考えられる。

確かに、今までの社会科教育の中で民主主義や立憲主義の概念などについては憲法教育を中心としておこなわれてきた。しかし、法教育が求められる背景に今までの憲法教育では「私事化」に対応できないという問題提起がある。

江口勇治は今までの憲法教育は、広義のものであり、憲法制定の経過と人間尊重の考え方を理解させることを中心としているとし、「これまでの日本の法に関する教育は形式的（学習指導要領や教科書）にも実質的（現場実践）にも憲法教育となっている。この延長線上に司法教育などがあるとともに、今後も憲法教育の必要性は十分に認識している。しかし、私事化が進行し権利衝突が今以上に想定される社会においては、今までの方法は実際の教育的選択であるかどうか疑問である。」と指摘している<sup>7</sup>。

憲法教育に関しての様々な問題もあげられるが、その背景には第1に、「統治機構を中心としての学習が進んだこと」、第2に「人権に関しての扱い方の問題」の両面が考えられる。

第1に関していえば、戦後民主化教育においては政治システムを理解する必要があったのは当然の流れである。但しそれだけに傾斜してしまうようでは、政治システムへの理解だけでなく政治に積極的に参加することのみを目的とした国民の育成につながりかねない。あるいはその教育方法も単純に制度理解の暗記型になることも考えられる。

現行の学習指導要領の、小学校6学年の社会科教育の目標から、中学校3学年の社会科公民的分野の目標、さらに高等学校の現代社会や政治・経済における流れを憲法教育を中心に抜き出すと以下のものがあげられる。小学校6学年の社会科では、「我が国の政治の働きについて、(中略)・・・政治は国民生活の安定と向上を図るために大切な働きをしていること、現在の我が国の民主政治は日本国憲法の基本的な考え方に基づいていることを考えるようにする」、さらに、「日本国憲法は、国家の理想、天皇の地位、国民としての権利及び義務など国家や国民生活の基本を定めている」とある。

中学校第3学年の社会科〔公民的分野〕では、「人間の尊重と日本国憲法の基本原則」とあり、「民主的な社会生活を営むためには、法に基づく政治が大切であること、我が国の政治が日本国憲法に基づいて行われていること、日本国憲法の基本原則が、基本的人権の尊重、国民主権、平和主義であること、日本国および日本国民統合の象徴としての天皇の地位について理解させること」とされている。さらに、「民主政治と政治参加」では、「民主主義－議会制民主主義の意義、議院内閣制の仕組み、政党の役割、公正な世論の形成と国民の政治参加の重要性、法に基づく公正な裁判の保障－国民の権利・義務を保障し社会の秩序を維持するための裁判の働き、地方自治－地方公共団体の政治の仕組み、住民の権利や義務、住民としての自治意識」と記されている。

高等学校の第1学年、現代社会では、「現代の民主政治と民主社会」の中で、「日本国憲法の基本原則－基本的人権の保障と法の支配、国民主権と議会制民主主義、平和主義と我が国の安全、民主政治－個人と国家、生命の尊重、自由・権利と責任・義務、人間の尊厳と平等、法と規範など、世論形成と政治参加の意義」がある。同様に高等学校の第3学年、政治・経済では、「民主政治の基本原則と日本国憲法」の中で、「日本国憲法の基本的性格と国会、内閣、裁判所などの政治機構を概観－政治と法の機能、人権保障と法の支配、権利と義務の関係、議会制民主主義、民主政治の本質や現代政治の特質」とある。さらに、「政党政治や選挙－望ましい政治のあり方及び主権者としての参政のあり方」とまとめている。

つまり、現行の学習指導要領の大まかな流れは、「私たちの生活→法→憲法→世論→参加→統治システム」となり、統治機構の制度理解やそこへの参加を中心にした内容が多く、個人の人権を中心にあつかう内容が統治機構と比較すると少ないことがわかる。

また、第2の「人権に関しての扱い方の問題」では、現行の学習指導要領で個人の人権の内容を扱う面が少ないとともに、人権教育の問題性も指摘できる。つまり、統治機構と人権の内容の連関が少ないことで、人権を尊重するという点について個人間のみの問題として扱ってしまいがちであるということがある。

さらに、人権問題を平等権を中心に扱ってきたことの問題性も指摘できる。その点に関して北川善英は、人権教育の関連で教育研究者や学校教育現場で「道徳的・理念的」に扱われることの多い人権教育の問題性を、憲法研究者と教育研究者・教員との間の教育実践上・学問上の相互交流の欠

如などから指摘している。専ら狭い範囲（主に差別問題）での人権問題を扱うことについて、法的に捉えることができなくなるとその問題性を明らかにしているのである<sup>8</sup>。

つまり、従来の憲法教育では、第1の「統治機構を中心としての学習が進んだこと」の側面により人権よりも統治機構、加えて参加する市民の育成を強調しており、さらに第2の「人権に関しての扱い方の問題」の側面ではその内容を非常に狭く、あるいは理想的に扱っていると考えられるのである。そこにはすべての法の根底たる憲法の原理的価値の側面を見て取ることはできない。また、第1、2の側面を分離することで、子どもたちに対して統治機構に関係することは制度の理解にとどめ遠い存在として理解させるが、それに対して人権に関するものは、理想的・道徳的に扱うことから、当事者間のみでの解決を図ろうとしているようにも捉えられる。

しかしながら、憲法教育で憲法の原理原則を理解するには、第1、第2の両面を扱い、その連関の中で概念を考察する必要がある。統治機構も人権も憲法の原則を元に関連させて学ばれるべきである。そして憲法の原理原則の最も根本的なものは「個人の尊厳」である。「個人の尊厳」を中心価値として貫くことが憲法教育に求められているのである。

そして、そのような教育こそが、「私事化」に対応することのできる市民の育成につながるのではないだろうか。「私事化」とはいえ、個人の要求のみで社会が成り立つのではない。先にも述べたように、人権は当事者間のみで紛争解決できる問題ではない。当事者間での解決を学ぶことが「私事化」に対応する教育の全てであってはならない。「私事化」に対応するには、個人が社会性や公共性をふまえた上で他者との共存が求められるはずである。

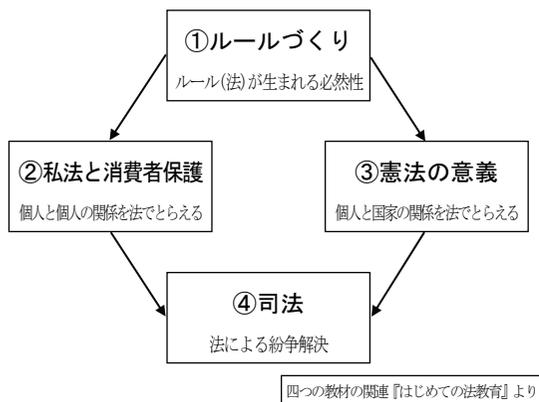
法教育における判断は、よって立つ基準が曖昧な合意形成ではなく、民主主義の限界やその意義を立憲主義との関係の中で理解した上でおこなわれるべきである。

さらに、江口の「私事化への対応＝憲法教育への批判」により憲法教育を軽んじた法教育を展開することは、法教育の目的や手段から考えても不相当である。法教育は法の特質やその原理を中心においた上で、あるいはそれが貫徹される中で展開されなければならないのである。そしてその法の根底には、憲法が存在しているのである。

また、『はじめての法教育』の教材の連関図についての問題も考えられる。そこで次に、現行の法教育のスタンダード化についての問題とともに考察する。

### 3節 現在の法教育のかかえる問題－②「法教育のスタンダード化に内包される問題とその対策」

現在の法教育のスタンダードとされる法務省法教育研究会の法教育には菱形の構成図がある。法教育教材や概念の連関を示しているのである<sup>9</sup>。



このような構成図が存在することは、法教育研究に対する影響が大きいといえよう。例えば、研究されている法教育やその教材などの前提として、この構成図が活用されているのである。もちろん法教育研究の全てが、そのようなものばかりではないが、実際にこの構成図を使って様々な教材を作成している例がある。そこでは、この構成図に対する考察はなく、そのまま受け入れられていることか

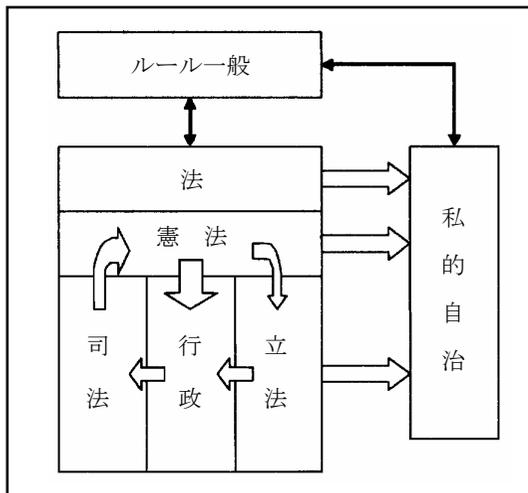
らも、構成図が持つ法教育のとらえの問題もそのまま内包されているのである。

この構成図で考えられている法教育では『ルールづくり』、『私法と消費者保護』、『憲法の意義』、『司法』の4つが組み合わせられている。法務省法教育研究会によれば、はじめに、『ルールづくり』において、個人と社会との関わり方の考察を通じて、社会集団の中でルール（法）が生まれる必然性を学ぶ。次に、『私法と消費者保護』か『憲法の意義』のどちらかに進む。『私法と消費者保護』では、経済社会における契約を仲立ちとした個人と個人の関係の考察を通じて私的自治の原則を学び、『憲法の意義』では、基本的人権などの価値に関する考察を通じて憲法の意義を学ぶ。そして最後に、『司法』で現代社会で生じるさまざまな紛争の解決方法の考察を通じて、法に基づく裁判の意義を扱うとしているのである。研究会では、法教育をおこなう前後に、子どもたちに対してガイダンスをおこなえば4つの教材のつながりはカバーできるとしている。

しかし、この構成図にはいくらかの考察すべき点がある。例えば『私法と消費者保護』では、個人と国家の関係の側面がない。消費者保護では私的自治の教材内容がでてくるが、それは個人間のみの問題ではない。

見方によれば、研究会のいう構成図は教材のつながりのみに特化したものであるともいえるが、法教育のスタンダードとしてさまざまな場面で参考とされている以上、その影響力は単純に教材のつながりにすぎないとはいえず、構成図自体の問い直しが必要であると考えられる。

そこで、法務省法教育研究会のような、教材、指導案の関係図式ではなく、法の構成内容としての法教育の構成図を作成すると次のようになる。



行為のみを対象とし、内面に関しては踏み込まないものである。そして、権利と義務の対応関係にあるものでもある。

前節で述べたように法とルール一般を混同しているままでは、曖昧な基準での法教育が展開されていることから、法とルール一般のそれぞれの特質を明らかにしつつ、分離をして考察すべきである。

また、法務省法教育研究会の構成図にある私法に関連する私的自治の原則については、私的なことと公的なことの境界線は時代によって変わり普遍的なものではない。私的自治は民主主義の根幹をなす重要な規定ではあるが、近代と現代ではその内容が大きく修正されているのである。つまり私的自治はあくまで原則なのである。私的自治の原則は現代社会の基本原則として尊重しつつも、

まず、研究会の法教育では、「法とルール一般」が混在していることから「ルールづくり」の部分については、ルール一般と法との区別をする必要がある<sup>10</sup>。

法的なものとはそうではないものが曖昧に扱われる中で、法そのものの特質が浮かび上がらず、全体社会では通用しない狭い範囲のルール一般（マナーにすぎないものなど）での判断がおこなわれているからである。

そもそも法の特質は<sup>11</sup>、法は国家の強制力をともなうものであり、それにより社会の秩序などを保つものである。また、全体社会に対応するものである。さらに、外面に見える

絶対視することは不相当である<sup>12</sup>。

さらに、全てを司法にまとめるのではなく、立法、行政と憲法の関わりも示すべきである。紛争の解決は何も司法だけのものではなく、立法、あるいは行政のレベルにおいてもその解決は可能である。つまり、法そのものの特質の中で憲法の基本的価値を前提にしていること、立法、司法、そして行政においても憲法を前提に機能していることを鑑みても、憲法を通過しない研究会の構成図ではなく、ここで示したような構成図が求められるのである。

法教育が法とルール一般を分離する必然性があり、さらにその法の特質を明らかにしなければならないことをふまえると、法の根底たる憲法の原理原則は学ばなければならないものである。さらに、前節で述べたように民主主義や立憲主義などをふまえ、曖昧な判断ではなく、よって立つ基準を明らかにする法教育は、憲法の原理原則をふまえる必然性もある。

そこで次章では、法教育でその中心として教えるべきものをより明らかにするために、法学の議論を参考に、何を教えるべきなのかを、その条件とともに考察したい。

## 第2章 法学における議論

### 1節 憲法学と教育法学の議論から

憲法学においては長く、「国民の教育権」と「国家の教育権」の間の議論がなされてきたが、それらは教育に関しての方法論に関する議論であり、内容論に関する議論は少なかったのではないかという指摘がある<sup>13</sup>。つまり、「国民の教育権」論に対する、教育内容が「国民＝教師」の自由に委ねられることにより偏向教育がおこなわれる危険性があるという批判と、「国家の教育権」論に対して国家が教育内容を決定することで、歴史や事実が歪曲されかねないという批判とが対峙し、さらにそれらがお互いに批判しあう中で、教育内容そのものに関しては積極的に示されていないのである。

そのような背景において、憲法学の立場から憲法と教育内容を論じたものが、永井憲一や星野安三郎らに代表される「主権者教育権説<sup>14</sup>」である。すなわち、旧教育基本法の前文は教育による憲法理念の実現を定めており、このことから憲法に掲げる平和・民主主義などの諸価値を教育内容とすることは当然のこととしている。さらに、それを発展させ、憲法の定める「教育を受ける権利」を“主権者として育成されるための教育内容を国家に対して要求する権利”として構成する。

このような主権者教育権説に対しては、憲法学において一定の支持はあるが、教育法学の分野においてはその観点、主張が異なる。

例えば、兼子仁らの「自由主義的教育法学説」がある。兼子はその内容について、教育という自由で創造的な営みを、法という画一的かつ強制力を持ったものによって定められることに対する抵抗をしめし、憲法が20世紀前半までの人類史的遺産を盛り込んでおり、子どもたちが学ぶことに十分に値する教育的価値の高いものであることに理解を示しながらも、そのような教育方法は教育論・教科教育法の重要課題であるとし、ことが教育内容であるがために憲法の内容がそこでいかに教育的にうけとめられるべきか（法規範としてではなく教育内容指針としての憲法）は教育理論上の問題であり、それは“最高法規である憲法であっても、教育内容には踏み込めない”としているのである<sup>15</sup>。

それらの論点に関して斉藤一久は、主権者教育権説（憲法学）と、自由主義的教育法学説（教育

法学)との溝の原因は、主として憲法を出発点として教育を捉えるのか、あくまで教育を出発点として捉えるのかの違いにすぎないとしている。

同時に、斉藤は主権者教育権説と自由主義的教育法学説の相違を、憲法を一定の絶対的価値アイデンティティーとして認めるかどうかの違いであるとしているのである<sup>16</sup>。つまり、前者は絶対的価値として憲法の基本原則を教えることを掲げているのに対して、後者についてはそのような憲法の扱いに対して批判的であるとして分類しているのである。さらに自由主義的教育法学説については、教育内容については教育論・教科教育法の重要課題であるとしながらも、憲法と教育との関連は事実上のもの(教育内容指針)にとどまるとしている。同様に、主権者教育権説の規範的要請はあくまで抽象的であってプログラムの性格を払拭できないことから厳密な意味での規範的要請とまでは言えず、両者の教育に対するアプローチの仕方は異なるが最終的にはそれぞれの学説には大差はないとしているのである。

ところで、主権者教育権説では憲法の価値を教育内容で扱うことに対して、憲法の基本原則である平和主義や民主主義に関し、最終的にはすべて教え込むという立場をとっていると考えられる。民主的な社会の形成者の育成に必要な基本的素養としての教育内容であることは理解できるが、その内容について全くもって疑いの余地もない扱いであるということは、成嶋隆が斉藤の規範的要請という概念を否定したように、問題性が大きいと思われる。成嶋によれば、憲法教育が憲法の規範的要請であるとするのは、憲法教育がもともとその観念の中に教育を通じて国民の憲法価値を注入し、そのことにより既存の憲法秩序を保持しようという契機が含まれているので現存体制維持の機能を内包することになり、体制超越の機能を有する教育の本質に反するのである<sup>17</sup>。

さらに、自由主義的教育法学説については、憲法の基本原則の重要性を指摘しつつも、その内容について教えることに関して一方では否定し、もう一方では教育内容指針としての憲法の扱いがあることを認める中で、そこの間の線引きは非常に曖昧であると考えられる。

つまり、主権者教育権説は、憲法の基本原則たる内容については、主権者である国民の育成の観点から何らかのかたちで最終的には必ず教えるべきであるとするが、そのことは、教育に憲法秩序の保障の役割を担わせることになり、教育内容としては疑問が残る。それに対して自由主義的教育法学説は、いくら憲法の内容であっても、その扱いにおいては個々の教師の自由裁量の部分を残すことで、国家による一元的な教育に対する統制への対抗であるとも考えられるのであるが、何を教えるのか、あるいは教えないのかに関しては明確な回答を示しているわけではない。

以上のことをふまえると、法教育で教える必要のある価値を明らかにするという観点からは、主権者教育権説は一元的、一面的すぎており、自由主義的教育法学説は曖昧である。そこで、近年において戸波江二らによって主張されることが多い「学校教育の内容が憲法的価値を指向すること」との関係を考察したい。

「主権者教育権説」、「自由主義的教育法学説」、戸波らの主張する「学校教育の内容が憲法的価値を指向すること」の中で、自由主義的教育法学説だけは、先にも述べたように、憲法に記されている基本的原理(価値)でさえも教育の中立性から扱うことはできないとしている。しかしながら、先の斎藤の指摘のように「自由主義的教育法学説の教育内容指針としての憲法と教育の関連性」と、「主権者教育権説の規範的要請の限界」を比較すると、そこには大きな違いはないのである。なぜならばそれぞれの説は、戦後教育などの民主化運動をはじめとした社会情勢との関連があるからである。本来は、その時代背景なども含めてより多角的に考察しなければならないが、ここでは本論

文の主題である「法教育の判断基準（価値）を明らかにする」ことを目的とするので、時代背景をふまえた両説の分析にまでは深入りしない。

そこで憲法的な原理原則を教えるべきであるという立場をとる、「主権者教育権説」と戸波らの主張する「学校教育において憲法的価値を指向すること」を比較したい。

村元宏行は、「主権者教育権説」の「憲法教育」と、近年主張される「学校教育の内容が憲法的価値を指向すること」に内包する「国家が前提にできる価値として唯一公認された憲法的価値を指向する」とは、その意味内容や方法に大きな隔たりがあるとしている<sup>18</sup>。

「学校教育の内容が憲法的価値を指向すること」は、「国家が前提にできる価値として唯一公認された憲法的価値を指向すること」を望ましいとしながらも、それを二つの程度に分類し、「開かれた体系でしかない。」とする場合と、「人権と非人権、民主と非民主、平和と非平和などをそれぞれ並列扱いするという手法も許されるものではない。」という場合では指向の度合いが同一ではないとしている。特に後者では、価値を疑うことなく教え込むことに重きをおかれることで、教育にとって必要である「獲得した知識を疑い、新たに獲得した知識との比較検討による再構築機能」を軽視することになり、憲法的価値を再吟味することができにくくなると批判している。

それに対して、村元は「憲法教育」では、人権と非人権を一旦は並列扱いすることもあるとしながらも、討議の中で最終的に現在の憲法的価値を子どもが選択することを目標としているのである。つまり、子どもが自らの学習の中で憲法的価値を獲得する過程を大切にしているのである。

しかし「主権者教育権説」の「憲法教育」がそのような立場をとった場合は問題が生じる。例えば、非人権を選択する子どもがいる可能性がある。教師が、あるいは社会が全体的に「正しい」と思っている、「主権者教育権説の憲法教育」の方法では非人権を選択する子どもが生じることは容易に考えられる。

村元はそれらの指摘に対し「主権者教育権説」の用意する答えとして、第1に「正しい憲法教育をおこなえば、多くの国民は憲法が選択した価値を支持するはずだ」ということをあげている。さらに第2に、「民主と非民主を比較させた上で、最終的には子どもたちに対して、非民主を選択させないという方法」もあげている。

第1の側面については、実際に「主権者教育権説」が予定するようになるのかは一概に予測できない。さらにいえば、あまりに牧歌的すぎると考えられる。なぜならば“正しい”判断の内容、基準こそが問われているからである。さらに、第2の側面については、戸波の提唱する憲法的価値の注入が、選択の中で比較の対象として様々な価値を紹介すれば結果は同じことになると考えられるからである。

憲法的価値を重要視している点では、村元の指摘するように「主権者教育権説」の「憲法教育」と「学校教育の内容が憲法的価値を指向すること」では共通性を持つ。しかし、憲法を絶対的真理として教え込むことに関しては、村元は「学校教育の内容が憲法的価値を指向すること」の側面に対してそのような指摘したが、教育の過程では「主権者教育権説」の「憲法教育」でも同様の指摘ができるのである。

つまり、教育において憲法の原理原則などの最も基本的な価値を扱うことについては「主権者教育権説」や、「自由主義的教育法学説の教育内容指針としての憲法の扱い」、さらには「学校教育の内容が憲法的価値を指向すること」でさえも、異論はないのである。しかしながらその教育の方法については、それぞれの議論は異なるのである。

ところで、戸波らの「学校教育の内容が憲法的価値を指向すること」という説に対して、憲法第99条を根拠に否定する説もある。すなわち憲法第99条では、公務員に対して憲法尊重擁護義務が向けられているが、その名宛人に国民は対象とされてはいない。よって、国民が反憲法的な思想をもつことも許容されるという説である<sup>19</sup>。

これに対して戸波は、憲法上、公務員のみならず憲法尊重擁護義務が規定されていても、国民に対する価値教育・憲法教育の禁止にはつながらないと反論している。その理由は、第1に、学校における憲法教育は、子どもたちに人権の尊重の大切さ、民主的な話し合いと決定の正しさ、国際平和のための努力の必要性を教えるものである。憲法第99条の「公務員の憲法擁護義務」と、「国民の憲法尊重」ではそもそも次元が異なるものであり、同列で考えてはならないとする。第2に、憲法第99条は公務員に対して憲法忠誠を規定しているが、そこから、国民が憲法忠誠をしなくてもよいというものが導き出せないとしている。実際に国民に憲法尊重を義務づけている法はたくさんある（個人情報保護法など）。第3に、人権の私人間効力の説明ができなくなると指摘した。

つまり戸波は、憲法が価値相対主義の立場であっても、そこから規範的要請がすべて導き出されるわけではないとしているのである。

様々な学説により教育の内容の中で憲法的価値の重要性は明らかになったが、その方法については議論が残るところである。先の憲法第99条からの批判以外の議論について次に考察したい。

## 2節 憲法的価値を教育でおこなう上での留保条件の考察

### (1) 戸波説

戸波は、国家からの自由を求める教育論をはじめとして、およそ教育内容は価値教育に立ち入ってはならない、あるいは価値の決定は個人の判断に委ねるべきであるという意味での価値教育否定論に関して原則的にそれを認めながらも、いくらかの留保がともなうとしている<sup>20</sup>。

第1の留保は、「特定の価値の教化ではなく、価値の選択の前提として価値や思想について客観的に教えることは否定されてはならない。」というものである。現在でもさまざまな価値や思想が対立し共生しているということは教えられるべきであるとしているのである。

第2の留保は、「政治的に対立する価値や思想の問題について、教育の場から遠ざけられてはならず、むしろ重要な討論の素材として取り上げられなければならない。」というものである。価値に対して中立を保つ前提で、政治的議論をすることの必要性を述べているのである。

さらに第3の留保は、「価値教育の内容に関して、政治や思想に関する特定の世界観を教育することは許されないが、他方で、社会生活において必要とされる最低限の道徳的規範の遵守を教育することは否定されない。」というものである。ただし、戸波はここでいう道徳に関して、教育の中では副次的なものにとどまり、敬老の精神や自然を大切にするなど最低限のものにとどめられるべきであって、特定の思想教育をおこなうものではないとしている。特定のイデオロギーと結びついたものは教育の中で否定されるべきであるが、子どもの社会化のために一定の道徳的事柄は必要であるとする。この論点に関しては詳しくは論じないが、何をもって特定なのか、あるいは特定ではないかという線引きについては議論の分かれるところであるといえよう。

第4の留保は、「特定の価値教育が許されないとしても、反社会的思想や行為を伴ったもの、暴力を肯定し暴力を唱導するもの、犯罪行為と結びついたものは、例外として否定されるべきである。」というものである。価値教育以前に、犯罪や暴力は許されないものであるということに基づ

くとしている。

そして第5の留保は、「価値教育のなかでも、憲法教育は特別に肯定されなければならない。」というものである。自由主義的教育法学説を中心にこのような留保は否定されてきたが、戸波によれば、時代や社会を越えて普遍的に教えられるべき内容は、現代社会においても想定できるとされる。そして、憲法の基本原理である自由や民主主義、そして個人の尊重という基本的価値がそれに該当するとしている。さらにそれら諸原理は、現代の国際社会においても普遍的に承認されているものでもあり、憲法の定める価値の教育が許容され、要請されていると考えられるとしている。そのような意味から戸波は、永井の「主権者教育権説」は基本的には支持されるべきであるとしているのである。反面、戸波は「自由主義的教育法学説」の主張する、教育への価値注入の否定に対しては、そのような主張がどのような規範的意味を持つのかということに疑問を投げかけている<sup>21</sup>。例えば、現行の学習指導要領が、人権や平和主義、民主主義といった憲法原理を教えることを明記し、学校教育現場で実際に教えられていることに対して、そのような学習指導要領が実際は価値を教えていることになるから違憲といえるのかと指摘しているのである。

## （2）西原説

西原は、個人の思想・良心の自由という基本的人権に対する配慮が必要であるから、価値観の問題に関して国家・学校の中立性が要請されるのであるとする。すなわち、“知識伝達”と“価値伝達”では、前者は本人の将来における自己実現可能性を広げるものとして正当化する可能性は広く認められるが、後者に関しては、例えば学校の中立性を厳格にとらえた場合、およそ実現可能ではないではないが、だからといって価値観に関わる領域で、特定の信条を形成させることに向けた意図的な働きかけが作動しても問題がないという対極を選択することはできないとし、前者と後者を区別した上でその例外として中立性の限界について述べている<sup>22</sup>。

西原はその中立性の限界として、第1に、知識や技能の伝達をおこなう場合、必然的に付随する「付随的価値」をあげる。例えば国語のテキスト選択などで実際に何らかのテキストを突きつけられた時点において、子どもたちは無意識のうちに選択の基礎におかれた価値基準を受け入れていくことになるものとして示している。

第2に、学校・教師と生徒間の権力機関が校内秩序維持を担うために生じる最低限の働きかけに関係して「校内秩序の維持と“生活指導”」をあげている。具体的には、「授業中にしゃべるな」というものは、「教師のいうことを黙って聞くことが正しい」という価値基準をあげることになり、子どもの思想・良心の自由の侵害ではないのかという意見もあるが、西原はそれに対して、確かに中立的ではないが、権力機関が秩序維持機能を担うために生じる最低限の働きかけと受け止める余地があり、特定の信条形成をねらいとした働きかけとは異なるとして中立性が問われないものであるとしている。

そして、第3に、「憲法価値の伝達」は原則として中立性如何を問われずとしている。憲法価値の伝達に関しては、人権の相互尊重や民主的な話し合いルールの尊重といった規準が、価値や信条に関わるものであり、基本的には思想・良心の自由によって保障される対象であるとしている。

つまり西原は、子どもの教育を受ける権利は子どもの自己実現をおこなう際に必要となるような知識・技能の伝達を目的とするが、個人の信条が対象とする価値選択に関わる場面では、原則

的には、親による教育が優越されるべきであり学校の中では中立性という縛りがかかるとしているのである。しかし、例外領域として、先に挙げた具体例を指摘し中立性の及ばない範囲があるとする。ただし、憲法教育などの、一定の価値に関わる内容でさえも個人の信条を破壊するような行動の強制にまでは及んではならず、“寛容”という語句を使い最終的に強制を回避をする手段を組み込む枠組みの保障を指摘しているのである<sup>23</sup>。

大枠においては戸波も西原も、社会や時代を超えて普遍的に教えられなければならないものとしての憲法的価値は、知識伝達にとどまらず、その価値についても教えることには学校が正当性をもつとしているのである。

さらにいえば西原のいう知識伝達は、知識は一方通行の単なる伝達であってはならず、子どもたち自身がそれを消化し、自分の言葉として使いこなせるようになることが教育の側面からは求められるといえる。また、そのように自ら使いこなせるようになったものまでも、新たな知識との関係の中で比較し変えていけるような資質が求められるといえるのである。

戸波や西原の述べるところは、大枠においては主権者教育権説に近いが、憲法教育に関して『教育内容に必要なだから』教える必要があるということには様々な意見がある。

先にも述べたとおり、時代背景などから、「主権者教育権説」と「自由主義的教育法学説」の議論が現代の問題として、どこまで適用できるかは検証することができなかった。しかし、「学校教育の内容が憲法的価値を指向すること」は、現状の教育には何らかの価値は存在していることを前提とし、教えるべきものを明らかにしたものであり、その内容については「主権者教育権説」に一見は近接してように見える。しかし、「価値を絶対的なものとするのか、しないのか」という観点から考察すると大きな相違があった。もちろん、「どこまで教えるのか」、「どのように教えるのか」は議論の分かれるところである。

ただし、「学校教育の内容が憲法的価値を指向すること」をはじめとした諸説では、教育の根底に何をおくべきかは、憲法の基本原則である自由や民主主義、基本的価値である個人の尊厳が当たるということが明らかになった。さらにそれら諸原則は、現代の国際社会でも普遍的に承認されているものでもある。つまり、教育では憲法の定める原則（価値）の教育が許容され、要請されると考えられる。そしてそのような要請は法教育において判断基準となる価値とも関連するのである。

なぜならば、現在、法教育のスタンダードとなっている、法務省法教育研究会が作成し、法務省法教育推進協議会が進めている法教育の内容は、「合意形成型法教育」になっているものがあるからである<sup>24</sup>。そのような「合意形成型法教育」に対していえば、合意を求めるだけでは社会が成り立たないことは民主主義や立憲主義の近代の発展形態を鑑みても明らかであり、さまざまな価値観をもっている人が共生するために強制力を持つ法の意義・特質を前提にする必要があるのである。

ところで、「学校教育の内容が憲法的価値を指向すること」に関して「どのような判断基準を教えるのか」、「どのような判断基準で教えるのか」と、「合意形成型法教育」ではなく「法の意義をふまえた法教育で扱うべき内容」との間には「憲法の基本原則（価値）」、「個人の尊厳」を根底におくという観点から共通性がある。しかし、その方法については憲法的価値を無批判に一元的に教えることに対しては批判がある。つまり、憲法的価値の重要性を認めた上で、絶対的真理としての教え込みのかたちを避けるには、「開かれた」教育が必要なのである。

ここで本論文における価値の概念について示すと、それは、「人の行動の基底をなすもの」、あるいは「判断の上で基準となるもの（基準をつくるもと）」であり、教育の中で当然に教える必要があるものである。「基準のもと」、「比較のもと」だからこそ教える必要があるものなのである。ただしそこでは、憲法を絶対的真理として教え込むのではなく、「基準をつくる上での枠組み」として扱わなければならないのである。

よって、「開かれた」教育として憲法的価値を教えるにあたっては、「基準をつくる上での枠組み」という枠を超えられないのである。つまり、「枠組みとしての価値」であれば判断の基準として教えることはできるのである。次に「枠」という概念について考察し、憲法的価値を教育でどのようにおこなうべきかについて述べたい。

### 3節 枠組みとしての価値

ここまで、憲法学や教育法学の分野などから、「教育で扱うべきもの」、「教育に必要なもの」の考察をした。そしてそれらは社会科教育学で多くを語られてきたものではないとともに、現在、スタンダードとなっている法教育の潮流において、抜け落ちていることでもあった。

ところで公教育とは、すべての国民にひとしく保障され、形態および内容において公共的性格をもつ、憲法の基本原理の実現にとって不可欠な教育が、国および地方公共団体によって実現されるべきものとして、憲法上「権利」として保障されているものである<sup>25</sup>。人格の完成と民主社会の形成者を育成することが、公教育の目的なのである。つまり、民主主義を支える国民を育成する中で、国民に当然のものとして与えられた権利が憲法に記されており、それに加えて憲法が統治の基本原理であることから、すべての者に憲法の基本原理とそれが実現しようとする価値は教えられなければならないのである。

しかしながら、憲法の価値を教え込む場合に気をつけなければならないことがある。

それは、先にも示した村元の指摘のように、憲法の価値を子どもに無批判に注入させるという意図が含まれると解される憲法価値を注入する教育では、日常の教育活動が既に確定された憲法の価値に沿っておこなわれることが重要視され、子どもが憲法価値を再吟味するという過程が軽視される危険性を秘めているということがいえよう<sup>26</sup>。

つまり、憲法的価値を真理として絶対化してはならず、つねに疑い、再検討する意識をもつべきである。さらに、そのような憲法的価値が現時点ではこれが人類の到達点、ベストであるということ的前提とした上で、子どもたちを中心とする国民が、憲法の価値を自らの学習の過程で獲得する必要がある。そのような立場であれば、新たに生じた概念との対比ができ、再検討することができるのである。

憲法的価値の多くは中身の詰まったものではなく、個々人がその中身の充填について選択の余地がある。また、教育で価値を教えることは、「内心の自由」などのとの関係において議論が分かれるが、『枠組みとしての価値の教育』は可能である。それは、法教育をおこなう上での価値の基準になりえるものである。『枠』としたのは、例えば「表現の自由」に関して、具体的に「この表現をすべきだ」などと個人の内面に入るような教育をおこなうのではなく、表現の自由の外枠を示すことで、その中身に関しては個人で決めてもらうようにするという意味である。その『枠』の大きさは時代や社会状況により異なってくるものではあるが、「表現の自由」という価値は普遍的なものであるといえよう。そのような意味における価値の教育は、おこなわれるべきであると考えられる<sup>27</sup>。

そして、法教育は先の公教育の目的の議論をふまえると、民主主義社会に当然の「権利」として関わる国民の育成のために、国民が獲得すべき能力など教育根元的なものである以上、その基準は人類の現在の到達点である憲法に集約される。また、これまでの考察をふまえると、憲法的価値は、教育で扱われなければならない教育内容であり、さらに、子どもたちに獲得させなければならないものである。そして、その憲法的価値の根底にあるものは「個人の尊厳」である。

つまり法教育では常に「個人の尊厳」を根底に意識し、憲法の原理原則について、人権保障をするためにも必要である「枠組み」を踏まえた教育活動がおこなわれるべきなのである。

## まとめと課題

本論文では、社会科教育における判断基準としての価値を、法教育における判断基準として、子どもたちに教えるべきものは何かという観点で考察してきた。

すなわち、現状の法教育の問題点として、判断基準が曖昧であること、教材の構成図である法教育の構成図が法教育のスタンダードとして基本概念となっていること、さらに、これまでの憲法教育を「私事化」への対応から軽視していることなどをあげた。

これまでの考察をふまえ、それら問題に対応すると、判断基準が曖昧な点に関しては、憲法の原理原則をその基準とすることで、判断が個々の感情などではなくなると指摘した。さらに、法教育の構成図に関しては、法とルール一般の相違を明らかにした上で法教育が展開されるために新たな構成図を作成した。そして、「私事化」への対応から憲法教育を軽視した法教育を展開される現状に対して、憲法の原理原則を貫徹した法教育が求められると指摘した。

また、法学の分野では、教育で価値を扱う場合に、どのような視点で考察しているのかを憲法学と教育法学を中心として分類した。

それらは「主権者教育権説」と「自由主義的教育法学説」に分類され、前者は『教育では、憲法の基本原則である平和主義や民主主義などは、最終的にはすべて教え込むという立場をとるが、それが既存の憲法秩序を保持する機能を内包することからも、教育の本質でもある「体制超越的機能」を持つことができない。』という問題があり、後者は『憲法の基本原則の重要性を指摘しつつも、その内容を教えることに関して一方では否定し、もう一方では教育内容指針としての憲法の扱いがあることを認める中で、その間の線引きは非常に曖昧である。』と考えられる。つまり、法教育で教える必要のある価値を明らかにするという観点からは、「主権者教育権説」は一元的、一面的であり、「自由主義的教育法学説」は曖昧であることがそれぞれ問題として浮かび上がった。

しかし、近年の憲法学を中心とした戸波や西原の論では、「憲法的価値を教育に必要なもの」なので「当然教えるべきもの」という立場で、知識伝達にとどまらず価値伝達をすべきであるとしている。そしてそれは公教育の意義と関連し、民主主義を支える国民を育成する中で、国民に当然のものとして与えられた権利が憲法に記されており、さらに憲法が統治の基本原則であることから、すべての者に憲法の基本原則とそれが実現しようとする価値は教えられなければならないと考えられるのである。

これらは、主権者教育権説に近接しているようではあるが、「教え込む」という観点からは違いがある。つまり、憲法的な原理原則は現代の日本の到達点であり、子どもたちの将来にとって不可欠であるという観点からその重要性を認識し、当然、教えるべきであるものであるという点では近接しているが、それらを絶対的真理として教え込むのではなく、疑い、批判し、つくりかえることが

可能であるとする点では大きな相違がある。さらに、憲法的な原理原則として教えるべき価値は、中身の決まった（詰まった）価値ではなく、「枠組み」としての価値なのである。「枠組み」とすることで一方的な教え込みをさけるとともに、教えるべきものをふまえることができるのである。しかし、その「枠組み」の明確化や具体的な教育方法については、今回は迫ることができなかったので、今後の課題としたい。

これまでの考察のように「私事化」への対応から安易に憲法を軽視するようでは、法の意義をふまえた法教育ではなく、個人の感情のみに特化し、部分社会などの狭い範囲のみでしか対応できない教育になるのである。法教育が社会化する子どもたちの育成をめざすのであれば、法の特質を明らかにする中で教育が展開されなければならないだろう。

- 
- 1 「あなたはデモクラットか、それとも共和主義者か」レジス・ドゥブレ 樋口陽一 三浦信孝 水林草邦訳『思想としての<共和国>』みすず書房（2006年）p. 29
  - 2 社会科教育における知識と価値の関係性については、拙稿（博士論文「社会的判断と価値意識との関連性に関する実証的研究」2001年 東京学芸大学）において詳細に検討しているので、参照されたい。
  - 3 法務省法教育研究会『はじめての法教育 我が国における法教育の普及・発展を目指して』ぎょうせい（2005）
  - 4 法務省法教育推進協議会『はじめての法教育 Q&A』ぎょうせい（2007）
  - 5 例えば出版物であれば橋本康弘・野坂佳生者『“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）や大杉昭英『法教育実践の指導テキスト』明治図書（2006）がある。前者は法教育を「理論編」と「実践編」に分け、法教育の基本的な概念をわかりやすくするとともに、単元計画や指導案がついた教材例をいくつもあげている。後者は「はじめての法教育」の教材の構成図が2カ所（p. 36, 126）に示されている。
  - 6 法教育研究会の法教育の概念や教材における民主主義や立憲主義の捉え方における問題提起については、中平一義「法教育における判断基準の必要性—日本国憲法を基準として—」日本社会科教育学会、第56回全国研究大会『全国大会発表論文集 第2号』pp. 56, 57もしくは、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～憲法的価値を基準として」横浜国立大学教育学研究科修士論文（2006年）を参照せよ。
  - 7 江口勇治「法教育の理論 日本型法教育の素描」、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）p. 16
  - 8 北川育英「人権教育論の課題—意法学からの問題提起」、前掲（注7）p. 59
  - 9 法務省法教育研究会「はじめての法教育」前掲（注3）p. 17

- 10 中平一義「法教育における判断基準の必要性－日本国憲法を基準として－」、前掲（注6）
- 11 三上正隆、クリスティアン・キュール「刑法と道徳－分け隔てるものと結びつけるもの－」早稲田大学刑事法学研究会、早法82巻3号（2007年）pp. 269-278、ここで指摘されている「権利と義務」に関していえば、「国家と個人」、「個人と個人」、「個人の中身」ではその扱いが異なるが、ここで詳しくは論じない。
- 12 芦部信喜、高橋和之補訂『憲法 第三版』岩波書店（2002年）p. 110
- 13 戸波江二「教育法の基礎概念の批判的検討」、戸波江二・西原博史編著『子ども中心主義の教育法理論にむけて』エイデル出版（2006年）p. 27
- 14 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）p122
- 15 成嶋隆「教育と憲法」、前掲（注14）p. 123
- 16 斎藤一久「憲法教育の再検討」、前掲（注13）pp. 109-110
- 17 成嶋隆「教育と憲法」、前掲（注14）pp. 124-126
- 18 以下の村元の論考については、村元宏行「主権者教育権論の現在」、前掲（注13）p. 176を参考にした。
- 19 戸波江二「教育法の基礎概念の批判的検討」、前掲（注13）pp. 32-44
- 20 戸波江二「教育法の基礎概念の批判的検討」、前掲（注13）pp. 28-32
- 21 戸波江二「教育法の基礎概念の批判的検討」、前掲（注13）p. 31
- 22 西原博史「憲法教育というジレンマ教育の主要任務か、中立的教育の例外かー」、前掲（注11）pp84-89
- 23 西原博史「憲法教育というジレンマ教育の主要任務か、中立的教育の例外かー」、前掲（注11）p. 90
- 24 法務省法教育研究会の報告書でもある『はじめての法教育』の中にある教材では、例えば「ルールづくり」の教材に関しては子どもたち自身の判断基準でルールをつくらせるとともに、そのつくりかたに関しては、専ら話し合いを中心とし、それこそが民主主義であるとして授業例が展開されている。詳しくは、中平一義「法教育における判断基準の必要性－日本国憲法を基準として－」、前掲（注6）pp. 56, 57を参照せよ
- 25 竹内俊子「教育制度と民主主義」、全国憲法研究会編『憲法問題15』（2004年）pp. 87-110
- 26 村元宏行「主権者教育権論の現在」、前掲（注13）p. 176
- 27 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～憲法的価値を基準として」、前掲（注6）p. 98

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。