

法教育と DeSeCo キー・コンピテンシー ～ PISA の視座を越えて

西脇 保幸*1・吉田 浩幸*2

Law-Related Education and DeSeCo Key Competencies ～ To Surpass Point of View Based on PISA

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

法に関する正しい認識や法的な意識や能力を育成することを目指すべく法教育の意義や必要性が検討されるようになってから久しい。それだけに、現在では法教育のあり方が模索され、議論が積み重ねられつつある。本論文は、PISA の概念的枠組みである DeSeCo キー・コンピテンシーを手がかりにとして、学力の視点から法教育の特質と固有性を明らかにしており、法教育の目標や授業実践の理論を考察するうえで一助となるであろう。さらに、社会科教育における学力を再考するうえでも、本論文の持つ意義は充分であると判断し、公刊した次第である。

なお、本論文では、「はじめに」は西脇が、「第1章」から「おわりに」までを吉田が担当した。

第1章 法教育 — 固有性をめぐる論点整理

1 法全般の理解をめざすものとしての法教育

わが国の法教育は、用語としてはアメリカの《法教育法》(Law-Related Education Act of 1978. P. L. 95-561) にいう Law-Related Education に由来し、内容としては法全般を対象とし、その理解をめざすものとして研究、実践が図られてきた。法全般とは、成文法そのものだけでなく、その制定プロセスや基礎にある原理・価値など周辺領域までを広く含むものと解されている。

1789年フランス人権宣言第16条「権利の保障が確保されず、権力の分立が規定されないすべての社会は、憲法をもつものではない。」^{*1}を引用するまでもなく、近代以降の国家において、法の目的として人権保障を欠くことはできない。これは絶対王政期ヨーロッパでの王権に対抗する人権思想の発達により、天賦のものとして、そして個人に固有のものとして獲得され、国家にその保障の役割を課し、そのための権限を授けるものであった^{*2}。そしてそれは、個人が自由を国家に認めさせること（国家からの自由）と同時に、その自由を他者による侵害から守るよう国家に授権すること（国家による自由）も意味していた。たとえば、個人が信じる宗教を他から強制されないことを法に示す形で国家に認めさせ、同時に教会など中間団体（部分社会）や他の個人からの強制を排除する権限を、やはり法によって国家に与えるということである。すなわち、法の支配の下にある近代社会・現代

社会では、自由・平等な人間像を前提としたこのような個人・社会・国家それぞれの役割、相互の関係いずれもが、法により規定されるのである。

ここでいう法は直接には、個人と国家の関係は国家の基本法としての憲法に、個人と社会あるいは個人と個人の関係は社会の基本法としての民法に、それぞれ連なるさまざまな法律、条例、規則などの実定法を指す。この実定法＝「法規範」は、人々の「法意識」の反映として制定され、「法規範」に基づいて設けられた具体的な「法制度」の運用によって実現が図られるという、法の生成プロセスにおける3つの要素のひとつとして説明することができる。すなわち、この3つの要素のあいだに密接な相互関連性（相互規定性）によるダイナミズムをもつ法でもある³。

現代社会においては、法意識・法規範・法制度という3要素のダイナミズムの理解を基盤とした、法全般についての理解をめざす法教育が必要不可欠といわざるを得ない⁴。なぜならば、法の支配を貫徹するためには、次のような困難を克服しなければならないからである。すなわち、法の支配の下にある社会においては、現実のさまざまな紛争や社会問題が人々の法意識を喚起し、法的な価値や原理にもとづいて分析され、必要に応じて法規範や法制度を用いた解決が図られるが、そこでは、分析の基準をどこにおくか、法規範・法制度による解決を必要とするかといった判断がそれぞれの場面で、それぞれの当事者に求められることとなる。その際の、形式的・画一的な法の理解のみに基づいた判断で機械的に適用するばかりでは、具体的・個別的な問題への柔軟で公正な解決が図られないという困難であり、一方で、個々に価値や原理を振りかざすだけでは感情的な対立が泥沼化し、価値・原理や規範・制度を問い直すこともなされず、やはり公正な解決は遠のいてしまうという困難である。

このように、法全般の理解は、現実の社会問題に対処し、柔軟で公正な解決を図るために欠くことのできないものであり、法教育の成果は実社会で活用されることを期待される。法教育はその意味でまさに「社会参加型」の教育であり、現実の社会事象や文脈を全く無視した理念にとどまってはならず、またそのような理念はあるべくもない。しかし、それは知識の軽視を意味するものではない⁵。法の3要素のダイナミズムに即していえば、人々の法意識から法が生まれるが、現実の法規範・法制度について、何を目的に、何をどのような文言で規定し、どう運用されているかや、どのような歴史的・文化的背景に依拠して成立したのかといった知識なくしては、法意識の喚起は感情や感覚のレベルだけにとどまってしまうであろう。

したがって、当然ながら、表面的に法を扱えば法教育ということにはならず、その内容は価値的なものを含み、3つの要素のダイナミズムにおいて把握される法全般の理解をめざすものである。

2 法教育の重要性・固有性をめぐって

法教育が、近代以降の社会および国家を構成する、自由・平等な人間像を前提とする個人にとって必要欠くべからざる法全般の理解をめざすものであることから、その重要性、固有性は自明のことにも思われる。しかし、そうした理解が必然であるとは限らず、また、その重要性ゆえにあるべき論が先行し、曲解が生じやすいとも言える。あらためて、その論点ないし視点として次の4点を挙げ、筆者の理解を整理しておきたい。

- ① 目的 すでに見たように、法全般の理解をめざすことへの異論は少ない。それを通じて、法の支配にもとづく現代社会を生きる個人に必要な公的資質を育成することと考えれば、社会科教育の目標と大いに重なることとなる。ただし、ここで目指される人間像については必ずしも明らかでないが、法全般の理解が単に法律用語を知るという意味の知識にとどまらず、法をささえる価値・原理や現実社会の問題に対処するための活動までを広く含むものであることから、現代社会に生きる人間形成において重要な位置を占めることは確かである。そのように、市民を育てるという意味で、「学力の新しいコアを成す」*6ものとも考えることもできる。
- ② 対象 法全般の理解を身につけるべきは、社会を構成するすべての人であることから、法教育はあらゆる人を対象に行われなければならない。法は国家による強制力を背景に成立するが、対象が国家の構成員（国籍保持者）に限られないのは、国籍をもたない人々にも法は適用されるからであり、従来の「主権者教育」と区別されるべき点である。また、その意味において、法曹育成を目的とする「法学教育」とも明確に区別される。ただし本稿では、義務教育段階（小・中学生）における法教育をとくに取り上げることとする。
- ③ 内容 価値的なものを含む法全般に及ぶ。社会科で主に扱われる法と直接関わる事項（主として公的資質）のほか、その歴史的な背景や地理的な広がりを含み、法の支配にもとづく現代社会の構成員である（「公的資質」を備えた）個人に必要な事項全般を内容とする。とくに、個人によって構成される社会・国家との関係やそのあり方、また、個人相互の関係いずれもが法により規定されることを中心に据えることとなる。さらに法意識を射程に捉えるものである以上、法規範・法制度の形成に主体的に関わる自覚と法を守りあう（守らせる）ことによって社会・国家を構成するという意味での「規範意識」*7を扱う道徳教育のある一定の部分も含むと考えられる。
- ④ 方法 知識型でなく思考型・体験型あるいは参加型が強調されるが、それはいわゆる知識軽視を意味するのではなく、十分な知識に基づいた論理的な思考であり、現実の社会での文脈に即した思考ということになる。体験や参加によってそうした思考が効果的になされる場合もあるだろうが、法全般の理解は体験・参加によってのみ達成可能であるということにはならず、参加型の過度の強調が経験万能主義あるいは動員へと転化する可能性に自覚的であればならない。換言すれば、用語や事実を単に知っているという意味での知識さえ軽視しようとする思考型・社会参加型志向の主張からは、無思考で感情論のみに立脚した「参加」しか生まれない。

これら4点は、以後の考察の前提として、さしあたり挙げたものであり、それぞれ相互に密接なつながりをもつことは言うまでもない。これらを前提として第2章へ進む。

第2章 PISAとDeSeCoキー・コンピテンシー — 何が目指されているか

1 PISAショックと法教育の普及 — その近しさ

PISA (Programme for International Student Assessment : 「生徒の学習到達度調査」) は OECD (経済協力開発機構) が2000年から3年ごとに実施している調査だが、日本で PISA への

認知が飛躍的に高まったのは、2004年末のいわゆる「日本版 PISA ショック」が契機であろう。公表された PISA2003の結果、とくに読解リテラシー（「読解力」^{*8}の領域）で得点は平均程度、順位も2000年の8位から14位へと大きく後退したと報じられたことが、低学力を懸念する世論とも共鳴し、「PISA 型読解力」（あるいは「PISA 型学力」）の育成が大きく取り上げられることとなった。この時期は法教育への認知が高まり、普及していく時期と重なるが、この広まりは法教育が「PISA 型読解力」の育成に有効であるとの風潮^{*9}に後押しされた効果も小さくないと思われる。本稿では、PISA の視座から法教育との共通の基盤やちがいを確認する作業が、法教育の固有性を明らかにするために有効と考えて取り上げていく。

OECD が3年ごとに実施する PISA は、義務教育修了段階の15歳の生徒を対象とする国際調査であり、国際的に見て自国の教育の現状がどのような水準にあるのか、その位置づけを示す指標への要望からスタートした^{*10}。すなわち、国として教育政策の成果を評価する必要からその手段として期待されるものである。そこでは、知識や経験をもとに自らの将来の生活に関する課題を積極的に考え、知識や技能を実生活のさまざまな場面で直面する課題にどの程度活用する能力があるかが調査され、学校の教科で扱われる知識の習得を超えた部分まで評価しようとするものといえる。PISA では、知識と技能を教科領域の横断的な概念の統合として捉える「リテラシー・アプローチ」が採用され、読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーに分けて調査が行われ、3つの領域は次のように定義される^{*11}。（下線は筆者）

読解リテラシー：自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力。

数学的リテラシー：数学が世界で果たす役割を見つけ、理解し、現在および将来の個人の生活、職業生活、友人や家族や親族との社会生活、建設的で関心を持った思慮深い市民としての生活において確実な数学的根拠に基づき判断を行い、数学に携わる能力。

科学的リテラシー：自然界および人間の活動によって起こる自然界の変化について理解し、意思決定するために、科学的知識を使用し、課題を明確にし、証拠に基づく結論を導き出す能力。

日本版 PISA ショック後の世論を受ける形で文部科学省のワーキンググループは、2005年に「読解力向上プログラム」を策定して「PISA 型『読解力』」の向上を謳い、その後2007年からは A 問題（知識を問う）と B 問題（活用を問う）から成る全国学力・学習状況調査が実施された。そして、2008年に改訂された学習指導要領では、言語活動の充実が大々的に掲げられ、各教科で取り入れられていくことになる。

これら3つの領域の能力はそれぞれ、学問分野に照らして、読解リテラシー＝人文科学・社会科学的能力、数学的リテラシー＝数学的能力、科学的リテラシー＝自然科学的能力と読み替えることができ、読解リテラシーは国語的能力に限定されるものではない。したがって、読解リテラシーを国語的能力＝言語活動と単純化することはできない。強いていえば、分野による対象の相違こそあれ、根拠に基づいて論理的に思考する能力を問うている点は共通しており、言語を用いて思考することから言語活動を共通項として導くことは可能である。言語活動を各教科に導入する根拠もここに見出すほかない。

ただし、PISA では領域ごとの別個の評価問題によって評価されるが、領域横断的な能力として、「問題解決の筋道が瞬時には明白でなく、応用可能と思われるリテラシー領域あるいはカリキュラム領域が数学、科学、または読解のうちの単一の領域だけには存在していない、現実の領域横断的な状況に直面した場合に、認知プロセスを用いて、問題に対処し、解決することができる能力。」^{*12}（下線筆者）と定義された問題解決能力の調査が実施されたことに注目したい。しかし、この問題解決能力は2003年に調査されたのみであった。

ところで、日本の法教育は、さまざまな立場からの憲法教育・司法教育や消費者教育などの源流をもちつつ、裁判員制度の導入など一連の司法制度改革の動きの中で合流し、法務省法教育研究会が2004年に発表した報告書が翌年『はじめての法教育』として出版され、広く普及していった^{*13}。これは、PISA2003の結果を受けた一連の動きとちょうど時期を同じくし、2008年には、改訂された学習指導要領に法やきまりに関する教育の充実として法教育が取り入れられた。その後の法教育の固有性をめぐる議論の概要は、前章でみたとおりである。

このように、法教育は法務省、PISA は文部科学省を中心として、それぞれに議論が進められ、現行学習指導要領で時を同じくして取り入れられたと見ることができる。法教育でめざすものを PISA リテラシーに照らすならば、学問分野の背景からも読解リテラシーとすることは問題ないが、両者がまったく重なるものでないことも明らかである。あえていえば、2003年調査での問題解決能力がより近いのではないだろうか。

2 PISAの概念的枠組みとしてのDeSeCoキー・コンピテンシー

PISA は、知識や経験をもとに自らの将来の生活に関する課題を積極的に考え、知識や技能を実生活のさまざまな場面で直面する課題にどの程度活用する能力があるかの調査として構想されたが、そこで目指される個人像がどのように社会や国家と関わるかが、法教育を論じる際には重要な論点となる。PISA の背景として、OECD において、教育の成果と影響に関する情報への関心が高まり、「キー・コンピテンシー（主要能力）」の特定と分析に伴うコンセプトを各国共通にする必要性が強調された。OECD は、DeSeCo (Definition and Selection of Competencies : 「コンピテンシーの定義と選択」) プロジェクトを1997年末にスタートし、2003年に最終報告をまとめた。それは PISA 調査の概念枠組みの基本となっており、DeSeCo キー・コンピテンシーと呼ばれる。

DeSeCo キー・コンピテンシーは、「個人の人生の成功」と「うまく機能する社会」に資する^{*14}ものとして、つまり、個人と社会の双方に有益なものとして析出され、次の3つの一般的な基準にもとづいている。^{*15}

- ① 全体的な人生の成功と正常に機能する社会という点から、個人および社会のレベルで高い価値をもつ結果に貢献する
- ② 幅広い文脈において、重要で複雑な要求や課題に答えるために有用である
- ③ すべての個人にとって重要である

さらに、キー・コンピテンシーの精神的前提として思慮深さ（反省性）：Reflectiveness を掲げ、その意味を捉えるための概念として次の3点が示される。^{*16}

- ① 社会空間を乗り切ること（さまざまな文脈を移動する）

② 差異や矛盾に対処すること：「あれかこれか」を越えて

③ 責任を取ることに

そして、最終的に、〈1〉「道具を相互作用的に用いる」、〈2〉「異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう」、〈3〉「自律的に行動する」という3つのカテゴリーに分類されたコンピテンシー概念が示された。それぞれのカテゴリーはさらに、3つずつの内容に分けられ、合計9つのコンピテンシーがキーとして掲げられている。これに、PISA リテラシーをあてはめると、読解リテラシーと数学的リテラシーは〈カテゴリー1〉の中の「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる」を、科学的リテラシーは同じく〈カテゴリー1〉の「知識や情報を相互作用的に用いる」を具体化したものとされる。(表1)

表1 DeSeCoのキー・コンピテンシー

<p>〈カテゴリー1〉：相互作用的に道具を用いる 1-A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる <small>(PISA の読解リテラシーと数学的リテラシー)</small> 1-B 知識や情報を相互作用的に用いる <small>(PISA の科学的リテラシー)</small> 1-C テクノロジーを相互作用的に用いる</p>
<p>〈カテゴリー2〉：異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう 2-A 他者とよい関係を築く 2-B チームを組んで協同し、仕事する 2-C 対立を調整し、解決する</p>
<p>〈カテゴリー3〉：自律的に行動する 3-A 大きな展望の中で行動する 3-B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する 3-C 権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する</p>

(松下佳代『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』22頁より作成)

DeSeCo キー・コンピテンシーについては当然日本にも紹介され、2008年の学習指導要領改訂へ向けた中央教育審議会答申では、「生きる力」を強調する中で、「この主要能力(キーコンピテンシー)という考え方を先取りしたと言ってもよい。」^{*17}として取り上げている。しかしその脚注で、「主要能力(キーコンピテンシー)は、OECD が2000年から開始した PISA 調査の概念的な枠組みとして定義付けられた。PISA 調査で測っているのは『単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力』であり、具体的には、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力、という三つのカテゴリーで構成されている。」と、PISA が DeSeCo キー・コンピテンシーの3つのカテゴリーをすべて網羅して調査しているかのように説明されている。つまり、「国際的な動向として OECD のキー・コンピテンシー及び PISA を提示しているけれども、キー・コンピテンシーと PISA 型リテラシーの区別と関係については不明なまま」^{*18}紹介され、むしろ同義のものとして理解が広まってしまったのである。

DeSeCo キー・コンピテンシーは PISA を概念的に枠づけるもので、PISA はあくまでもその一部を調査するものに過ぎないという関係を確認した上で述べれば、PISA で示されたリテラシーは現代社会でめざされる個人に必要な能力であるとしても、それぞれ別個に独立して調査される(問題解決能力はそれらの横断的能力と位置づけられていたが)ことから、めざされる個人の全体像については、DeSeCo キー・コンピテンシーから読み取る

のがふさわしい。そこで、あらためて表 1 にある合計 9 つのコンピテンシーの構成と内容を検討したい。

DeSeCo キー・コンピテンシーは、その 3 つのカテゴリーがすべて、「生活への思慮深いアプローチを必要としており」、「道具を使うだけでは不十分であり、それを『相互作用的に』使わなければならない。また、他者と交流するだけでは不十分であり、『社会的に異質な』集団の中で他者と交流しなければならない。」^{*19}とされるように、「他者」や「集団」との「交流」を重要視することから、社会の中で生きる個人を前提としていることは間違いない。〈カテゴリー 1〉は、ここに含まれる読解、数学的、科学的の 3 つの PISA リテラシーを相互作用的に用いることも含め、「道具」レベルの個人還元的な能力とすることができる。それに対し〈カテゴリー 2〉と〈カテゴリー 3〉は、最終的には個人に還元されるが、「社会生活」上の能力である。〈カテゴリー 2〉は「社会」レベルでの他者との相互の関わりであり、範囲としては、身近な部分社会や全体社会までさまざまな社会が想定される。〈カテゴリー 3〉はそうした社会における、ひとりの構成者としての「個人」レベルでの行動ということができよう。

以上から、DeSeCo キー・コンピテンシーは、

- ① 3 つのカテゴリーに分類されたコンピテンシー概念の相互作用であり、さらに各カテゴリー内でのコンピテンシー概念の相互作用として捉えられる。また、
- ② 「個人の内的な属性と文脈との相互作用の産物」であり、さらに、
- ③ 3 つのカテゴリーが「並列されているのではなく、3次元座標のような布置(constellation)をもつもの」とみなされ、「文脈によってそのウェイトや内容は変わるものの、常に 3 つのカテゴリーは組み合わせあって機能する」^{*20}

という複雑に絡み合った構造をもっている。それは、DeSeCo キー・コンピテンシーが 3 つのカテゴリーの相互作用としてめざすのは、社会を前提とした「包括的（ホリスティック）で動的なもの」^{*21}だからである。

それに対し PISA リテラシーは、「DeSeCo キー・コンピテンシーの中の『道具を相互作用的に用いる』能力（〈カテゴリー 1〉：筆者註）の一部を測定可能な程度にまで具体化したもの」であり、したがって本来は、「他のキー・コンピテンシーと相互関連性をもちながら形成をはかるべきもの」^{*22}であり、しかも評価問題の文脈への活用に限定されたものなのである。

3 日本における誤解とPISAの限界

以上のように、PISA は DeSeCo キー・コンピテンシーに概念的に枠づけられた、きわめて限定的なものとして構想され、実施されてきたが、日本では、そうした枠組みが深く顧みられることはなかった。平均点によるランキングにもっぱら注目が集まり、中でも読解リテラシーの低下が問題視され、結果、「(PISA 型) 読解力」向上が至上命題となり、「言語活動」への取り組みへと収斂していった。そもそも、「PISA は教育成果を『学力』に限定して調査し、それを教育システムと安易に相関させる発想そのものを否定する立場に立っている」^{*23}にもかかわらずである。そこには、たとえば、PISA で測定しようとする能力と実際に測定している能力が同じものか（評価問題は適切か）といった、冷静で客観的な議論は後景に退き、本来、「人生をつくり社会に参加する力を問題にした調査結果が、

いつのまにかいわゆる学校知的学力と同一視され、後者の意味での学力の競争・測定・公表を正当化する手段にされている」^{*24}とも指摘される。まずは日本的に誤解された PISA の視座から脱却する必要がある。

また、PISA では評価が個人還元的になされ、「小集団やインターネットによる協働的な学びまではカバー出来ない」^{*25}とも言われるなど、PISA の性格から当然とはいえ、自身の内に限界を抱えている。PISA がもつ限界を自覚しつつ、日本における誤解を、PISA の概念的枠組みとなっている DeSeCo キー・コンピテンシーの全体像を通して今一度解きほぐす必要がある。

その作業からは、「(PISA 型)読解力」だけをことさらに取り上げて育成しようとする取り組み自体が、PISA が構想した文脈から著しく逸脱し、皮肉にも、文脈を読み解くという「(PISA 型)読解力」を備えない誤った読解に基づくことが明らかになる。「PISA が示しているのは、生徒たちの数学リテラシーや読解リテラシーだが、その受け止め方には各国の大人たちの市民的リテラシーが如実に現れる」^{*26}との指摘を甘受せねばならない。

その上であらためて法教育に立ち返ると、「PISA 型読解力に有効な法教育」なる言説は PISA への大いなる誤解に基づき、法教育を矮小化するものとも言える。そして、あらためて PISA の視座を越えた DeSeCo キー・コンピテンシーの全体像を通しての考察を次章で試みたい。

第3章 法教育とDeSeCoキー・コンピテンシー

1 PISAの視座を越えて

すでに確認したように、法の支配の下にある現代社会では、個人・社会・国家はそれぞれ、相互の関係いづれにおいても法により規定されていることから、広く法全般の理解を図る法教育が不可欠である。また、PISA では3つのリテラシーに分けて調査がなされるが、法教育においては、「テキストを理解し、利用し、熟考する能力」という読解リテラシーの「テキスト」を、法という形で表されたものと限定して読み取ることができる。これは、法教育がめざす法全般の理解にとって欠くことはできないものであり、法教育で扱われる法的なものの考え方(法的リテラシー)と、法というテキストを必ず媒介とするかどうかはともかく、同じ基盤に立つものといえる。しかし、法教育が、現実社会の文脈(紛争や対立など)を理解(事実認定など)し、法(という形で表されたテキスト)を用いて(あるいは用いず)、現実的に対処しようとするものであることから、読解リテラシーの範疇にはとどまらず、PISA の2003年調査で取り入れられた「問題解決能力」により近いと考えられる。ただし、その定義＝「問題解決の筋道が瞬時には明白でなく、応用可能と思われるリテラシー領域あるいはカリキュラム領域が数学、科学、または読解のうちの単一の領域だけには存在していない、現実の領域横断的な状況に直面した場合に、認知プロセスを用いて、問題に対処し、解決することができる能力」には「領域横断的」の表現や DeSeCo 事業への言及^{*27}は見られるが、先述した「他のキー・コンピテンシーやリテラシーと相互関連性を持ちながら形成を図るべき」^{*28}とする積極的な姿勢までを読み取ることはできない。これは、PISA があくまでも調査にとどまることによる限界であろう。い

ずれにせよ、法教育を論じるにあたっては、限界をもつ PISA の視座を越え、その概念的枠組みである DeSeCo キー・コンピテンシーの全体像をとの対話が必要となる。

そこでは、法教育において扱われる、法を必要とする（あるいはしない）社会事象（文脈）の捉え方や法により相互に規定される個人・社会・国家のあり方と、DeSeCo キー・コンピテンシーの3つのカテゴリーに示されたことがらとそこで重視される相互作用とを近しく扱い、対比させることができると思われる。それぞれが立脚する普遍的な枠組みの確認という観点からも不可欠の考察として次に検討する。

2 法教育とDeSeCoキー・コンピテンシー — 文脈と個人・社会・国家

（1）現実の文脈への活用

DeSeCo キー・コンピテンシーで示される主要な能力のひとつは、さまざまな「道具」を相互作用的に、現実の問題（＝ PISA 調査のような評価問題の文脈に限定されることのない現実の問題）へ具体的に活用することである。このことは、法教育においては、法全般の理解にもとづいて、法的なものを活用して現実の社会事象や紛争に具体的に対応しようとすることと言える。これは基本的には〈カテゴリー1〉（相互作用的に道具を用いる）に示された内容であり、したがって、PISA で調査される読解リテラシーだけに限定されるものではなく、「言語、シンボル、テキスト」を含むより広汎なもの活用である。さらに、これまでのさまざまな経験や社会的関係をも「道具」として総動員しようとする「活用」であり、〈カテゴリー1〉の枠内にとどまらない。

すなわち、法に照らすならば、現実の社会問題としての紛争解決のための制度化やその運用にあたっての議論には、〈カテゴリー2〉や〈カテゴリー3〉のキー・コンピテンシーが欠かせないのである。具体的には、端的に「対立を調整し、解決する」〈カテゴリー2-C〉ことであり、そのためには他者の協力を得ながら「チームを組んで協同し、仕事する」〈カテゴリー2-B〉ことも必要である。そして、その紛争解決にあたっては、当事者の「権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する」〈カテゴリー3-C〉ことや、究極的に個人の尊重が保障されるものかを問うこと（たとえば公共の福祉など）といった「大きな展望の中で行動する」〈カテゴリー3-A〉ことが求められる。とすると、「他者とよい関係を築く」〈カテゴリー2-A〉とは、表面的、予定調和的な「他者の尊重」や「共感」にとどまるのではなく、ときには主張の対立を抱えながらも隣人であり続けるような、あるいは、より「よい関係」を構築するために、時には対立することも厭わない関係を築くことである。「人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する」〈カテゴリー3-B〉についても、往々にしてこれが他者のものと衝突して紛争の契機となることも多く、また、他者との関係において支援を受けたり、反対に自制をしたりすることもあることから、「思慮深さ」（＝キー・コンピテンシーの精神的前提）をもって「設計」、「実行」することが求められる。このように、〈カテゴリー2〉や〈カテゴリー3〉も含めたすべてのコンピテンシーが絡み合った、さらにその精神的前提までを包括した全体像を通じた考察が常に求められることになる。

このように、法教育では、「対立を調整し、解決する」〈カテゴリー2-C〉にとどまらず、他のすべてのコンピテンシーを含めた統合的なアプローチが可能であり、また不可欠なのである。

（２）個人と社会，そして国家

第1章で見たように、自由・平等な人間像を前提として、個人を尊重し、その人権を保障する目的での国家形成がなされた近代以降今日まで、法は人権保障にとって重要な機能を果たしている。それは何よりも、各個人がそうした法を欲したからであり（法意識）、それを規範化し（法規範）、制度として運用する（法制度）ことにより実効あるものとしてきた。そこに生きる個人は、天賦固有の人権を享有する主体（人権主体）であり、同時に、自らの人権を保障する国家を形成する主体（主権主体）であるという二つの側面を合わせもつ。このような個人と国家の関係は主として憲法に規定される。そして個人はまた、近代国家成立以前から他者と契約を結んだり、さまざまな社会に属してきたが、そうした個人と個人や個人と社会の関係はおもに民法に規定される。憲法と民法の関係論には立ち入らないが、国家から自由に取り交わされた契約であっても、たとえば裁判において当事者の人権をより保障するために、国家が履行を迫ったり、契約の無効を宣告したりすることも法の名において行われるように、個人の人権保障に果たす国家の役割は大きい（社会権を保障した現代国家ではなおさらである）。法教育が理解を図ろうとする法全般には、こうした国家像が含まれる。

あらためて DeSeCo キー・コンピテンシー全体（表1）を法教育、とくに法の3要素のダイナミズムに引き寄せて見てみると、〈カテゴリー1〉では、現実の社会問題についての確かな知識・情報を収集（1-A）し、それに基づいて分析（1-B）することで法意識を形成したり、道具として法規範や法制度を適切に利用（1-A）したりすることができる個人＝法を自らのものとして用いることができる個人が示されている。これは、法規範を生成するための法意識の主体であり、同時に既存の法規範・法制度による恩恵を享受する主体でもある。〈カテゴリー2〉では、広く社会において関わり合う個人が浮かび上がる。個人がもつ法意識を社会の中で他者の法意識と交流する（2-A）ことから、必要に応じてチームを組んでより広汎な法意識を結集して法規範・法制度の生成や改廃を図る（2-B）ことや、法を持ち出すことなく解決を図る（2-C）ことができる個人である。これは、社会の中で自由に自治的に行動する個人であり、社会の中でそうした権利・自由を（ほとんど無自覚に）行使する私的自治の主体である。このように、〈カテゴリー1〉と〈カテゴリー2〉だけに現れる個人からは、自治的に形成される社会で他者と協調して能動的に活動する個人像・社会像を見て取れるが、直接にはっきりと国家を見出すことはできない。あえて見出すならば、自治的な社会の外側で、権力行使にきわめて禁欲的な存在としての夜警国家である。

しかし、そうした社会の中であって自治的に、自由に活動する権利を自覚するならば、たちどころに国家の存在が浮上する。〈カテゴリー3〉には、そのように自覚した個人が示されている。端的には、「権利」を主張する（3-C）個人である。社会において権利・自由（自治）が侵害される場合には、個人は国家に対し、権利としてその侵害の排除とそれによる権利・自由の保障を求める主体となり、先に述べたような「大きな展望の中で行動する」（3-A）。その行動にあつて、権利の自覚こそは法意識であり、そこから民主主義的に議会を通じて法を形成し、制度化することによって権利・自由の保障をめざす方向（法意識→法規範→法制度）と、立憲主義的に裁判や違憲審査制により裁判所に法形成的

なはたらきを促すことによる権利保障をめざす方向（法意識→法制度→法規範）が考えられる。いずれに向かうにせよ、こうした行動をする個人は、他のキー・コンピテンシーを相互作用的に用い（カテゴリー1）ながら、また、他者や社会と相互作用的に関わり（カテゴリー2）ながら、自らの権利・自由の実現をめざす（3-B）個人像に収束していく。したがって、このような、〈カテゴリー3〉に見られる権利に自覚的な個人が、〈カテゴリー1〉の道具を用いたり、〈カテゴリー2〉の集団で相互にかかわりあう行動には、その対象として国家を見ることができ、その国家像は〈カテゴリー1〉、〈カテゴリー2〉に示された行動をなす自由を積極的に保障し、その実現に努める現代的国家そのものとなる。

以上のように、権利を自覚した個人をことさらに取り上げることにより、DeSeCo キー・コンピテンシーの内容は、法教育で扱おうとする個人・社会・国家像と重なることが明らかになった。しかしながら、DeSeCo キー・コンピテンシーは、多くの国家による組織である OECD の手によるものであり、グローバルな経済発展を担うことができる個人に必要な能力を「個人の人生の成功」と「うまく機能する社会」に資するものとして析出したものである。したがって、そこに国家の姿が明確に描かれることはなく、ことさらに触れられていないことは理解できよう。しかし、個人が今日の現実の社会を生きる上で、国家との関わりを無視することはできず、また個人の権利保障が国家によってなされる以上、めざされる国家像を反映したキー・コンピテンシーが論じられて然るべきであり、国家像を透明化したグローバル経済のもとで個人は人権保障の後ろ盾を失う恐れがある。各国家の内情による具体的な法規範・法制度個々の違いを認めつつ、それでもなお共通する普遍的なるものを考察しようとする法教育の視点に立ちつつ、国家権力による強制を背景として成立する法^{*29}を扱うことで、人権保障の拠り所を失いグローバル社会を漂流しかねない個人を引き留めることができる。

DeSeCo キー・コンピテンシーと対応させて考察した結果、ここに法教育の固有性を見出すことができる。第1章で整理した論点ないし視点に照らすならば、目的と内容に関わる法教育の固有性が際だつことになり、したがって、対象と方法については目的・内容に応じて適切に判断されるべきであると言えよう。^{*30}

さらにいえば、DeSeCo キー・コンピテンシーにおいては、めざされる「正常に機能する社会」と「人生の成功」について、自由な経済活動が阻害されないという意味での「正常」と経済的な意味での「成功」といった一面的な捉え方に傾きがちな個人像がある。DeSeCo プロジェクトでは、「正常に機能する社会」の特質として、経済生産性、民主的プロセス、連帯と社会的結合、人権と平和、公正・平等・差別観のなさ、生態学的持続可能性が、また「人生の成功」の要因として、経済的地位と経済資源、政治的権力と政治力、知的資源、住居と社会基盤、健康管理と安全性の確保、社会的ネットワーク、余暇と文化活動、個人的な満足感と価値志向が列挙されており^{*31}、経済的意味だけに限定しているとは言いきれないが、経済生産性を重視する社会での経済的地位の向上をめざす個人像が大きな存在感を示していることは間違いない。この、DeSeCo キー・コンピテンシーにおいてめざされる個人をあらためて、経済的自由の体现者としてだけに限定することなく、広く人権保障の視点から問い続けることが大切であり^{*32}、そうした問いを発し続けられる個人を育てようとするのが法教育なのである。

関連して、DeSeCo キー・コンピテンシーに国家像を見いだす契機となった「権利」に関しても同じことが言える。すなわち、「権利」の理解が他者との経済的利害のレベルにとどまっている限りは、そこから社会権を広く保障しようとする現代的な国家像を導くことはできないということである。

このように、広く法全般の理解をめざし、権利・自由を自覚的に扱う法教育により、DeSeCo キー・コンピテンシーの個人・社会・国家像を補強し、誤用や逸脱を防ぐことができるはずである。さらに、DeSeCo キー・コンピテンシーが精神的前提としている思慮深さ（反省性）を、個人の尊重という側面から価値的に拮据することで、一層の補強となるであろう。

おわりに 　　まとめと今後の課題

日本における法教育の普及と日本版 PISA ショックの時期的な重なりへの興味から発した本稿は、法教育との考察にあたり PISA の概念的枠組みである DeSeCo キー・コンピテンシーとの対話を必然的にこころみた結果、法教育の固有性をその目的と内容において確認することができた。DeSeCo キー・コンピテンシーは、経済的に成功を収めている人の行動特性の分析から導き出されたものであり、OECD という組織の性格上からも、経済的な視点から読みやすく書き上げられているのは当然であろう。近年、教育の分野にも民間企業の経営理論や手法が導入され、成果の評価がなされようとしている中、筆者の周囲でも数値目標や PDCA サイクルといった語句が日常的に使われている。そこで「達成すべき目標は、『人間像』などのように『人格』の全体にかかわるものよりは、特定の行動特性として明確に限定されたもの」でなければならないとする動向は、DeSeCo キー・コンピテンシーと「親和性が高い」^{*33}と指摘されるとおりであろう。PISA における3つのリテラシーがそれぞれ別個に調査され、評価も別個になされることがそれをよく示している。教育は人格の完成を期して営まれるが、それは細分化された行動特性を単純に足し算してできる集合体ではないということを忘れてはならない。ただし、DeSeCo キー・コンピテンシーの複雑な相互作用性を全体として俯瞰できるならば、さらに、法的な思考のフィルターを通して現実の社会、国家との関係を踏まえるならば、現実の社会に生きる個人のめざされるべき全体像にかなり迫ることができるであろう。

すなわち、法教育は PISA リテラシーの視座を越え、その概念的な枠組みである DeSeCo キー・コンピテンシーにおける3つのカテゴリーどうしの相互作用を意識的に、必然的に扱い、その上で個人、社会、国家の全体像を示そうとするものである。この意味において、これまでに示されている PISA の視座を越えるだけでなく、DeSeCo キー・コンピテンシーの枠組みにさえとどまることなく、DeSeCo キー・コンピテンシーをより充実させる契機を内包するものといえる。

ところで最後に、社会科教育の範疇から法教育を考えることを提起しておきたい。これに関連して、大杉昭英は DeSeCo キー・コンピテンシーを論じる中で、まず教育課程を「要素主義的アプローチ」と「ホリスティックアプローチ」に二分した上で、ホリスティックな「DeSeCo キー・コンピテンシーを育てる最適な学習領域は総合的な学習の時間」であるとする。「要素主義的」とされる各教科は「他教科に比較優位するものに重点化して指

導を行うべき」とし、「〈カテゴリー 2-C〉（対立を調整し、解決する）と〈カテゴリー 3-C〉（権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する）が社会科において比較優位」である^{*34}と述べ、本稿で述べるような法教育のもつホリスティックな側面を社会科で扱うことには否定的である。たしかに、〈カテゴリー 2-C〉〈カテゴリー 3-C〉は、法教育で扱う内容を端的に述べるものであるが、他のすべてのコンピテンシーとの相互作用的な関わりの全体像こそが法の働きであり、法全般の理解につながるということと、そこで用いられる「道具」である法を扱うにふさわしい領域は、教員が法について専門的な知識を備えている必要があることから、やはり社会科で中心的に扱われるべきである。そこからは、社会科を要素主義的な領域に押し込めている考え方そのものに無理がないかを問い直す契機が生じよう。この点についての詳細な検討は、今後の課題としたい。

*1 高木八尺他編『人権宣言集』岩波書店（1957年）133頁。

*2 したがって、（国家は）「その授権の範囲を超えて権限を行使することはできないから、授権規範である憲法は、同時に制限規範となる」（芹沢斉「立憲主義」杉原泰雄編『新版体系憲法辞典』青林書院（2008年）137頁）とされる。近年の「権力を制限するための憲法」を謳う「立憲主義」は、こうした授権規範としての憲法を自明の前提として導かれることを看過してはならず、法教育実践で扱う際にも注意が必要である。

*3 北川善英『『法教育』の現状と法律学』『立命館法学』321・322号（2008年）66～67頁。3つの要素については、長谷川正安『新版 憲法学の方法』日本評論社（1968年）48～64頁を参照せよ。

*4 このような法教育の必要性については、近代市民社会における公教育の成立の背景としても考察する必要がある。詳しくは拙稿「法教育と社会科教育—身近なルールを扱う視点から—」（横浜国立大学大学院教育学研究科修士（教育学）学位論文）（2011年）17頁以下を参照せよ。

*5 このことについて、法務省法教育研究会の報告書である『はじめて法教育』ぎょうせい（2005年）は、法教育の特色のひとつとして、「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こと、社会に参加することの重要性を意識付ける社会参加型の教育であること」を挙げ、思考型・社会参加型の教育であることを強調している（同書2頁）。その結果、知識型の教育が後景に退き、知識を学習することを軽視していると捉えられることは否めない。

知識をどのように捉えるかは古代ギリシアより多く論争となってきたところであり、法教育における位置づけについては別の機会に論じることとするが、深い思考・有効な社会参加のためには豊かな知識が必要不可欠であるとするのが、本稿の立脚点である。

*6 小玉重夫『学力幻想』筑摩書房（2013年）24頁。ただし、ここで小玉が念頭に置くイギリスのシチズンシップ教育をそのまま「新しいコア」と置き換えることについては、改めて検討が必要である。

*7 単に法を遵守することのみを強いる「遵法意識」と同義にならないことには、十分な注意が必要である。

*8 文部科学省，国立教育政策研究所の資料では「読解力」とされるが，OECD の原文では Reading Literacy であり，後述する数学的リテラシー，科学的リテラシーと並列に表されている（The PISA 2003 Assessment Framework (<http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33694881.pdf>) p. 15）ことから，本稿では「読解リテラシー」と表記する。

*9 法教育と「PISA 型読解力」とを直接に結びつけた論考は，次のように述べる。「例えば，裁判員として実際に関わった人物の新聞記事を読み，その心境を読み取りながら『この人が決めた判断は本当に〇〇でよかったのでしょうか』と考えさせ記述させることにより PISA 型読解力が身に付く。」（金子幹夫「学校現場において法教育を普及させるための方策について」（2010年）4-5頁，<http://www.moj.go.jp/content/000071968.pdf>）これは，平成22年度法教育懸賞論文入選作品であり，法務省の HP から読むことができるので，一般的には違和感なく受け入れられている考え方を反映したものと言えよう。また，千葉大学教育学部・附属連携研究社会科部会編「社会が見えてくる“法”教材の開発」明治図書（2008年）は，本書中には PISA と法教育を直接に結びつける記述は見受けられないにもかかわらず，副題に「PISA 型テスト問題にも活用できる 7+10」と付けられ，表紙を飾っている。営業上，この副題が有効と判断されたのはやはり，こうした風潮があればこそと考えられる。

*10 OECD が1988年にスタートさせた INES（International Indicators of Education System：教育インディケータ事業）以降の流れの中でのことであるが，本稿では PISA と DeSeCo のみを取り上げ，それ以前については立ち入らない。

*11 OECD / 国立教育政策研究所監訳『PISA2003年調査 評価の枠組み』ぎょうせい（2004年）9頁。

*12 前掲*11『PISA2003年調査 評価の枠組み』9頁。

*13 法教育の源流をめぐる考察については，北川善英「拙稿前掲*4「法教育と社会科教育－身近なルールを扱う視点から－」10～13頁を参照せよ。

*14 松下佳代『〈新しい能力〉は教育を変えるか－学力・リテラシー・コンピテンシー－』ミネルヴァ書房（2010年）21頁。

*15 ドミニク・S・ライチェン，ローラ・H・サルガニク編著『キー・コンピテンシー－国際標準の学力をめざして』明石書店（2006年）88～90頁。

*16 前掲*15『キー・コンピテンシー－国際標準の学力をめざして』98～101頁。

*17 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（2008年）9～10頁。これについて松下佳代は，「内容においても理論的根拠づけにおいても『生きる力』と DeSeCo キー・コンピテンシーの間には大きな隔たりがある」（前掲*14『〈新しい能力〉は教育を変えるか－学力・リテラシー・コンピテンシー－』37頁。）と述べている。

*18 中野啓明「キー・コンピテンシーと PISA リテラシー」『敬和学園大学研究紀要』21号（2012年）173頁。

*19 前掲*15『キー・コンピテンシー－国際標準の学力をめざして』103頁。

*20 前掲*14『〈新しい能力〉は教育を変えるか－学力・リテラシー・コンピテンシー－』21～22頁。

- *21 前掲*15『キー・コンピテンシー –国際標準の学力をめざして』69頁。
- *22 前掲*14『〈新しい能力〉は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー –』23頁。
- *23 岩川直樹「誤読／誤用される PISA 報告」岩波書店『世界』第739号（2005年）124頁。
- *24 前掲*23「誤読／誤用される PISA 報告」122頁。
- *25 安藤輝次「PISA から真正評価へ」明治図書『社会科教育』581号（2007年）9頁。
- *26 前掲*23「誤読／誤用される PISA 報告」128頁。
- *27 前掲*11『PISA2003年調査 評価の枠組み』133頁以下。
- *28 前掲*14『〈新しい能力〉は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー –』23頁。
- *29 北川善英は、法の特質として、①当事者を対等・平等な存在として捉える。②適用範囲は全体社会であり、したがってその内容は一般的・普遍的である。③規律対象は人間の外的行為に限定される。④権利と義務の対応関係が中心となっている。⑤サンクション（制裁・賞罰）は物理的強制装置(警察・刑務所など)を独占する国家権力によってなされる。の5点を挙げている。(前掲*3『『法教育』の現状と法律学』79頁。)法以外の「きまりごと＝規範」もこのうちのいくつかを備える場合もあるが、5点すべての特質を備えるのは法だけであり、とくに②と⑤の特質は、通常他から見出すことはできず、したがって法を直接扱うことによってしか学習できないことから、筆者は、法教育における「ルールづくり」の限界と可能性を示した。(拙稿「ルールから法へー私的自治の視点から“身近なルール”をとらえる」法と教育学会『法と教育』vol.2(2011年)79頁以下。)あらためて、全体社会へ適用され(②)、国家権力により強制される(⑤)という、国家の作用としての法にしか見られない特質を扱うことの意義と、法教育は国家像から離れられない宿命を見て取れよう。
- *30 このことから、知識型か思考型・社会参加型かという方法論は法教育の固有性をめぐる本質的な議論ではないことが理解されよう。したがって、「ルールづくり」や「模擬裁判」が必須なものかどうかも同様である。
- *31 前掲*15『キー・コンピテンシー –国際標準の学力をめざして』144～148頁（ハインツ・ジロメン執筆）。
- *32 何をもって「人生の成功」とすることができるかは、自らの意志をもって自律的に判断し生きる主体性に支えられた個人の選択にゆだねられるべきであり、自分の欲求の満足を最大化させる行動の帰結としての成功と必ずしも一致させなければならないものではない。長谷部恭男はラズヤスキャンロンを参照しつつ、比較不能な選択肢からの意思決定の必要性和、それを保障する憲法13条の意味を指摘している。(長谷部恭男『憲法の境界』羽鳥書店(2009年)115～128頁)
- *33 宮嶋秀光「人格とキー・コンピテンシー」名城大学『大学・学校づくり研究』第2号(2010年)53頁。
- *34 大杉昭英「社会科とキー・コンピテンシー」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』第59号第2巻(2011年)38頁