



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

法教育の体系的構想に関する予備的考察：
我が国の従来^の議論の振り返りと近時の議論からの
示唆

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2021-07-05 キーワード (Ja): キーワード (En): Law-related education, Don Rowe, Systematicity 作成者: 宿谷, 晃弘 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173395

法教育の体系的構想に関する予備的考察：我が国の従来の議論の振り返りと近時の議論からの示唆

宿 谷 晃 弘*

1. はじめに

法教育はそれほど普及していないとも、そのブームは去ったとも言われる（渡邊2016、もっとも、吉村2015）。そして、その一因は、法教育が何を目指し、どのような基準のもとでどのような内容をどのような方法で取り扱おうとしているか、法教育は、例えば人権教育、シティズンシップ教育、あるいは消費者教育等の他の教育パッケージとどのような関係にあるのか等の事項が、必ずしも説得力のある形で提示されていないことにあるように思われる（齋藤2010：135；横大道ほか2014：19；佐藤2018：78, 83）。

本稿は、法教育を単なるブームに終わらせることなく、教育学や教育実践の中に位置づけるための予備的考察を行う。法教育の、教育分野内での位置づけを明らかにするためには、まずその構造を明確化することが必要となろう。なぜなら、法教育の構造が解明されてはじめて、その固有性や他の教育パッケージとの関係性、さらには教育学全体との関係性を明らかにし得るからである。本稿は、このことを念頭に置いて、従来の我が国の法教育論を振り返ると同時に、近時の議論（Rowe1992；佐藤2018）を参照しつつ、従来の議論に断片的に表れていたところの、法教育の構造の明確化の作業を進めることを試みるものである。

以下では、まず第2章で我が国の法教育論の大枠を概観・整理し、法教育の構造の明確化に資する要素を抽出し、次に第3章で近時の議論のうち、法教育の構造の明確化の作業にとくに資するものとしてRoweおよび佐藤の議論を概観し、そこから得られる示唆につい

て考察する。そしてそれらを踏まえた上で、第4章で法教育の体系化のための予備的考察を行うことにしたい。

2. 我が国における法教育論の3つの潮流

我が国で法教育が広く認知されるに至った背景ないしきっかけとしては、次の3点が指摘されている。つまり、①司法制度改革、②従来の社会科教員や研究者による教育、③弁護士等により学校において行われていた教育、の3点である（北川2008：1424-1427；中平2018：104）。出発点における、かくのごとき多様性に加えて、これまで教育学、憲法学、心理学等の様々な領域から、多種多様な議論が提示されてきた。それらは、それぞれの学問的背景等を反映して、原理的に相いれない点も少なくないのである。

本章では、我が国の法教育論における原理的対立性を明らかにするという観点から、いくつかの理論的潮流を取り上げていく。以下では、第一に、上記の北川の分類の②（および①）の代表として我が国の法教育論の出発点のひとつを形成している江口勇治の議論を概観する。第二に、とりわけ①および②に対して痛烈な批判を展開する北川善英らのグループの議論を概観する。第三に、①②に対して無批判ではないものの、北川らの議論にも与せず、一定の原理的立場を表明するものの典型として齋藤一久の議論を概観する。そして、第四に、以上の議論について若干の図式的整理を行い、我が国における法教育の議論の到達点と限界について検討することにした。

* しゆくや あきひろ 東京学芸大学
キーワード：法教育／ドン・ロウ／体系的

2.1 「リーガリズム」的カリキュラムと 「リーガルマインド」的カリキュラム： 江口勇治の議論

我が国の法教育の理論および実践の進展に江口がなしてきた貢献については、多言を要しないであろう。江口は、その先駆的な業績において、アメリカの法教育の動向を分析しつつ、法教育のモデルについて2つのモデルを提示している。つまり、江口によれば、アメリカの法教育のカリキュラムには、「公法的・社会法的文脈ばかりでなく商法、家族法といった私法的文脈も含まれており、法学でいわれる『リーガリズム』（『社会倫理や政治社会に関する問題をできるだけ一般的な法的規制のもとにおき、権利義務の問題としてとらえ、裁判などの法的規準・手続きによって処理することをよしとする考え方』）に基づいて市民の法的資質を高めようとするものであると考え」るリーガリズム的カリキュラムと、「市民的資質の基本となる法的感覚である『リーガルマインド』（『物事の筋道を立て合理的に判断して行動するというその態度』）の育成を主眼に、法規範の基本的特徴や意義を理解することで『正義・衡平感覚』を身につけることを目標としていると考える」リーガルマインド的カリキュラムとがあるとされるのである（江口1993：6。なお、江口の議論を下地としつつ、我が国の法教育研究の一部の到達点について分析するものとして中平2018参照）。

上記の議論を前提としつつ、江口は、我が国の法教育の目指すべき方向性について、次のように述べている。つまり、「すでにアメリカ社会科で試みられた憲法以外の実定法理解を重視する『リーガリズム的学習』と憲法規定に多く含まれる法理念の理解を重視する『リーガルマインド的学習』、さらには法的参加を前提に暗記中心の法理解からの脱却をめざす『参加的学習』などの多様な学習内容や形態の導入により、法を子どもたちに近づける工夫を積極的に社会科で行うべき時期にわが国もあると考えている」のであり、「憲法教育のこれまで以上の充実に加え、法体系全体を視野にいたれた法教育の重要性が自覚され、わが国に妥当する具体的で実効ある法教育カリキュラムの開発が実施される必要がある」と（江口1993：14）。

2.2 人権主体と統治主体：横浜国立大学法 教育研究会等、批判的立場からの議論

横浜国立大学法教育研究会は、北川善英を中心として、法教育に関する様々な成果を発表している。その基本的枠組みは、人権主体としての個人を基底とした、憲法的価値に基づく法教育というものである（北川ほか2007）。北川らの議論は、国家によって推進されている法教育や江口、橋本らによって展開されている法教育に関する代表的議論に対する批判的なスタンスによって貫かれている。以下、北川と中平、そして渡邊の議論を取り上げる。

2.2.1 「主権主体としての国民」と「人権主体としての個人」：北川善英の議論

北川は、「法教育を論ずるための分析視角」として、「主権主体としての国民」と「人権主体としての個人」の2つを挙げる（北川2008：1423-1424；北川2009：201）。北川によれば、「憲法上、『国民』は、『主権主体としての国民』と『人権主体としての個人』という、緊張関係にある二つの側面をもつ存在で」あり、「前者は、国政のあり方を最終的に決定する主権者の地位にある存在であるが（前文・一条）、権力の実体を自らに帰属させることなく、権力に正統性を与える存在」であり、「後者は、人権を享受する諸個人であり、『主権主体としての国民』によって正統性を与えられた権力に対抗してでも『個人として尊重される』（十三条）存在である」とされる（北川2008：1423-1424；北川2009：201）。北川は、さらに、「そうした『国民』の二側面は、①最高法規である憲法の基本的価値が『個人の尊重』であること、②『主権主体としての国民』によって正統化された立法・行政であっても、憲法に照らして『人権主体としての個人』の人権侵害であると判断された場合には無効となること（憲法八一条 違憲審査制）から、『人権主体としての個人』を基底に据えて構成ないし把握されることになる」とし、「したがって、法教育は、子どもの二つの側面——『主権主体としての国民』と『人権主体としての個人』——に対応した内容でなければならないということになる」とするのである（北川2008：1423-1424；北川2009：201）。

以上のような観点に基づいて、北川は、法務省法教育研究会が提起した法教育を、「①『主権主体としての国民』と『人権主体としての個人』との緊張関係を等閑視し、②法教育の必要性について、『統治主体』としての『国民の司法参加』を強調し、③法教育の再定義では、アメリカの《法教育》法の定義——『法、法形成過程、法制度』——を『法や司法制度』へと矮小化し、④教育方法については、『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』を強調している」がゆえに「司法制度改革審議会意見書が提起した司法制度改革の一環としての司法教育を基調として、『主権主体としての国民』の観点に重点を置いている」と位置づけている（北川2009：206）。そして、北川は、その具体的内容について、「ルール一般から法へと展開させ、個人と個人の法的関係と個人と国家の法的関係を取り上げたあと、法による紛争の解決に収斂させるという構成の体系性と論理性において、十分に評価できるものである」としつつも、例えば、「法とルール一般との本質的な違いが扱われていない」こと、「契約自由原則を含む私的自治原則を限界づける法的規準を『基礎づける基本原理と価値』（公序良俗や憲法的価値など）が提示されていない」こと、憲法分野に関して『主権主体としての国民』に関わる内容（統治構造）が中心であって、『人権主体としての個人』に関わる内容（基本的人権）が少ないこと、司法制度に関して、行政裁判が扱われておらず、「その結果、国家（立法・行政）による人権侵害から個人を救済するという裁判の重要な役割が無視されている」こと等の限界ないし問題点があると指摘している（北川2009：207-208；北川2016：53）。

北川は、以上のように法教育研究会の法教育の位置づけを行った上で、自説に基づいて法教育のあるべき方向性を述べている。つまり、①「『人権主体としての個人』にとって必要な内容を基底に据えて、その上に『主権主体としての国民』にとって必要な内容を位置づけるという基本的な観点」に基づいて「法教育の具体的内容を再構成」すべきこと、②「個人の選択や自己決定による内容充填を可能とするような『枠組み』あるいは『容れ物』としての」憲法的価値・原理を「準拠基準・判断基準」とすべきこと、および③「従来の

消費者教育・人権教育・憲法教育・司法教育の限界と問題点を踏まえた上で、その成果ないし到達水準を、法教育のなかに組み込む」べきであること、であるとされる（北川2009：208-209）。

2.2.2 合意形成型法教育モデルと憲法の原理原則を貫徹した法教育モデル：中平一義の議論

中平は、法教育研究会の示した法教育の特質を批判的に検討し、それを「合意形成型法教育」であるとしている。つまり、「『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」と（中平・重松2008：64）。

中平は、合意形成型法教育モデルの問題点を、基準のあいまいさないし不在の観点、およびそこで示された教材の連関図の問題性の観点から検討している（中平・重松2008：65-69）。その中で、中平は、従来の憲法教育や人権教育の問題点を検討し、統治機構と人権の両側面を有機的連関させ、法の特質、さらには憲法の原理原則を踏まえた法教育の必要性を主張するのである（中平・重松2008：67, 69）。

このように中平は、「憲法の原理原則を貫徹した法教育」（中平・重松2008：76）の必要性を提示した上で、さらに憲法学・教育法学の成果を検証し、その内容について精査している（中平・重松2008：69-76）。つまり、中平は、「憲法の価値を子どもに無批判に注入」することを目指す「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」があるとし、「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」あり、「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」と主張する(中平・重松2008:75)。そして、中平は、「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」あり、「『枠組みとしての価値の教育』は可能で」あって、「そのような意味においての価値の教育は、おこなわれるべきである」と主張するのである(中平・重松2008:75;中平2011:43)。

2.2.3 “一般国政ルート”と“文化的自治ルート”： 渡邊弘の議論

北川らと研究内容ならびに研究活動において密接なつながりをもつものとみられる論者として渡邊弘を挙げることができよう。渡邊は、憲法価値・原則を最重視し、法教育もそれによって貫かれるべきだとし、その観点から『はじめての法教育』に代表されるものの、国家を中心に構成された法教育モデルに対して批判的である点において北川らと(完全にではないかもしれないが)概ね軸を一にするもののように思われる。

渡邊は、憲法価値・原則を最重視する「筆者の立場からすれば、法教育が準拠すべき基準としての憲法価値・原則を明らかにするためには、論点を以下の4点に分けて整理し、その区別と関連を意識しつつ議論をおこなう必要があるように思われる」とし、「①憲法価値・原則を教えることの是非そのもの(価値教育に対する態度)」、「②憲法価値・原則を教えることが日本国憲法による規範的要請か否か」、「③法教育が準拠すべき憲法価値・原則は具体的にどのようなものか」、および「④法教育の方法論はどのようなものであるべきか」を挙げる(渡邊2010:131)。

上記の4点に関して、渡邊は、まず①について、憲法価値・原則を教えることを是とし、しかしながら②についてそれは日本国憲法の規範的要請ではなく、法教育の内容決定は国家(「一般国政ルート」)ではなく、「文化的自治のルート」によるべきだとしている(渡邊2010:132-133;成嶋1994:120;さらに成嶋2009:162-163)。また③について、北川の『『枠組み』あるいは『容れ物』としての価値・原理』という

議論や成嶋の「立憲主義に力点をおくべき」という議論を参照しつつ、それらの言葉だけでは「近代立憲主義から現代立憲主義に至る憲法の歴史の中で培われてきた豊かな内容をイメージしにくいのではないか、という危惧も感じる」として「法教育の構想においてはその基本に立憲主義の目的である個人の尊重という価値を据えつつ、多様な形で具体化・豊富化されてきた憲法価値・原理の動的な変化・発展過程とその現段階を扱うことが求められている」とする(渡邊2010:133-134)。そして、④について、「法教育の具体的内容が憲法価値・原理に準拠しつつ『文化的自治のルート』で定められたとしても、そのような内容を『押しつけ』や『教化』という方法をとって子どもに強制することは許されない」とするのである(渡邊2010:133)。

2.3 齋藤一久の議論

齋藤一久の議論は、教育法学における国家の教育権論や堀尾輝久等に代表されるものの国民の教育権論とは異なり、とりわけ立憲主義の立場に依拠するものと位置づけることができよう。それは国家の一方的な統制にも、民主主義運動の積極的参加の圧力にも異を唱え、個々人の消極的自由を重視するものといえる。

齋藤は、まず『はじめての法教育』について、ルールや「多数決万能主義」に対する批判的評価の視点を導入している点や、学習内容について憲法偏重や暗記中心を克服している点を高く評価する(齋藤2010:137)。しかし、齋藤は、同時にその不十分さも指摘する。つまり、齋藤によれば、『はじめての法教育』は「子どもの権利についてほとんど触れられていない」のであり、それが取り上げる事例にしても、本来は「校則のように子どもたちにとって、よりリアルな事例を取り上げるべきである」にもかかわらず、「無菌室ないし仮想空間における問題事例に過ぎず、それゆえ道徳教材的要素を多分に含む」とされる(齋藤2010:137-138)。

齋藤は、次に北川らの議論について、その問題点を指摘する。つまり、齋藤によれば、北川らの議論は「憲法の最高法規性に関する素朴な思い込み」に基づくものであり、日本国憲法のテキストや憲法価値の解釈可能性を無視し、生徒自身による積極的参加を促すことによって「教師によるインドクトリネーションを許容

する危険性」に対して無反省であるとされるのである（齋藤 2010：138）。

齋藤は、以上の批判を通じて、ルールや多数決への盲従に批判的な姿勢を培うことができる法的思考を鍛える法教育を展開すべきこと、さらには「学校空間の道德化」により法教育までもが道德化することを「避けるためには、法教育については中学校・高等学校の社会科（公民科）が社会科学という専門的観点から主として担うべき」ことを主張するのである（齋藤 2010：140-141）。

2.4 若干の検討

2.4.1 従来の議論の問題点について

北川らの批判にある通り、江口の議論が司法制度改革の方向、すなわち国民の国政への動員に対して無批判であることは否定できないように思われる。法教育において憲法偏重や暗記型の学習が否定されるべきことは首肯できるとして、例えば裁判員制度等、国政への国民の参加促進までもが無条件に肯定されるべきではないであろう。だが、この点に関して、管見の限りでは、江口の議論には歯止めとなるものが見当たらないように思われる。それゆえ、江口の議論は（その本来的意図とは、おそらく異なり）新自由主義的政策の後押しに専念するものにしかならない危険性を持つものとも言えよう。

これに対して、北川らの議論は、批判的な思考を前提とし、教育政策の批判的検討を可能にするものとして高く評価することができよう。だが、齋藤の批判にもあるように、北川らの議論の、憲法的価値一辺倒という理論的硬直性と人民の自治への無意識的な信頼はインドクトリネーションの危険性を強く意識させる。もちろん、北川らも、例えば憲法的価値の絶対化の回避等のように、歯止めの設定のための理論的努力を怠っていない。だが、民主主義的傾向を強く有するその理論においてそれらの歯止めがどの程度有効に機能するのか（結局、積極的自由の擁護を子どもたちに強要するに止まるのではないか）という懸念を払しょくすることは困難であるように思われる。

そして、司法制度改革の方向だけでなく、北川らの議論の問題性を鋭く指摘する点で極めて示唆に富む齋

藤の議論にしても、限界があることは否定できないであろう。なぜなら、齋藤自身が主張するように、法教育の事例において、例えばいじめ等のリアルな問題を扱うべきであるとするならば、生徒自身の積極的態度の育成は果たして完全に回避できるのかが問われなければならないからである。齋藤自身は、教員の専門性を向上させ、その法的思考を鍛えることを前提とし、そのような教員による教育を通じて児童生徒の法的思考を鍛えることによって問題解決の道が拓けると考えているのかもしれない。もちろん、そのような方策が不可欠であることは確かである。しかし、それだけでは足りないことは、例えば、いじめ解決や非行対策等の研究・実践が示していることである（竹原 2018）。また、齋藤自身が指摘するように、そもそも学校空間それ自体が道德化してしまっているのであれば、個々の教員の力量云々では如何ともし難いが、この点につき、齋藤の議論から有益な示唆を得ることは難しいように思われる。構造的問題に対して有効な対処法を示せないのであれば、その議論は安易な自己責任論に墮する危険性を内包することになるだろう。

2.4.2 従来の議論から得られる示唆について

以上のように、従来の我が国の法教育論は一定の問題点を有していると言えよう。しかし、当然のことながら、その肯定的な側面も抽出することもできる。つまり、従来の議論を整理するならば、そこから法教育を構成する諸要素、つまり、目標、基準、実施主体、人間観、介入範囲、内容、手法、目標実現のプロセス等に関する知見を得、法教育の構造の探求に資する知見を得ることができるのである（なお、法教育だけでなく、様々な教育プロジェクトや教育学全般に関して諸要素の抽出・分析、およびモデル構築を試みるものとして、宿谷 2020：100-108 参照）。

まず従来の議論は、法教育の目標に関していくつかの注目すべきモデルを提示している。例えば、とりわけ司法制度改革の方向からはグローバルな経済競争に勝ち抜くべく国家を支える国民を育成せんとする新自由主義的ないし権威主義的目標等が、また北川らの議論からは草の根のルートを通じて社会参加をしていく民主主義的の市民を育成する民主主義的目標が抽出され

得よう。そして齋藤の議論からは特定の価値の押しつけに抗して個人の自由を擁護する自由主義的市民の育成を目指す自由主義的目標が抽出され得よう。これらのモデル間の論争は現在膠着状態にあるが、政治学や法哲学等における近時の議論を参照しつつ議論を更新されることを通じて法教育、さらには教育学、教育法学の進展を図ることが可能になるように思われる。

次に従来の議論における憲法の位置づけをめぐる論争は、法教育の基準を明らかにする必要性を照射してくれる。それはただ単に法について学習すればよいというのではなく、その学習自体がどのような原理原則に依拠するものなのかという問題である。

次に、とりわけ渡邊による、“一般国政ルート”か“文化的自治ルート”かの議論は、法教育の実施主体を特定することの必要性に気が付かせてくれる。これは、国家か国民かという教育法学の古典的議論と連動している議論である。

次に、法教育の議論の背後に存する経済的主体か道徳的服従者か自律的個人かの争いは、法教育の前提とする人間観を明示する必要性を照射してくれる。この争いもまた、国家による統制の対象か自律的な統治主体か等をめぐる古典的議論と連動している議論である。

次に、とりわけ齋藤によるインドクトリネーションの問題の指摘は、法教育の介入範囲を明らかにする必要があることを明示してくれる。ここで、法教育の介入範囲とは、子どもの全人格への介入か、それとも外面のみの規律か、あるいは一部人格への介入なのかということを示している。そして、北川らと齋藤との論争から窺われるように、この問題は積極的自由か消極的自由か、自由権か社会権かの原理的問題と深く結びついているのであり、原理的精査なしには単なるすれ違いで終わるのである。

次に、憲法中心か憲法以外のものも重視するかの論争は、法教育の内容の精査の必要性を明示してくれる。この問題は憲法教育（さらには人権教育等）と法教育との関係性の体系的整理につながっていくであろう。

次に、事例の取り扱いや模擬裁判、生徒会活動の位置づけ等に関する論争は、法教育の手法の精査の必要性を照射してくれる。法教育に関しては、実に様々な手法や実践例が紹介されているが、それらを体系的に

整理すればより有効な活用が図られ得るのである。

そして、法教育の実施主体や人間観、手法等をめぐる議論に関連して、法教育の目標実現のプロセスのあり方について精査する必要性が照射される。例えば新自由主義的傾向においては、いくらアクティブラーニングが強調されたところで、実施主体は国家およびその機関としての学校等、人間観としては子どもを統制の対象とみなし、教室内での教師の指導のあり方を中心的要素とみるであろう。これに対して、北川らの議論に表れているように民主主義的傾向においては、実施主体は教師（および地域住民等）、人間観としては子どもを成長発達の主体とみなし、教室に止まらない学校内での学習プロセスを重視するであろう。

以上、従来の議論から抽出した諸要素について、従来の議論よりも意識的、体系的に整理するのであれば、法教育の構造をより明確化し、教育学分野内でのその位置をよりの確に特定することができよう。そこで、次に、その可能性を切り拓いてくれそうな近時の議論として、法教育のモデル論とそれに基づく法教育の固有性に関する議論を概観していく。

3. 法教育のモデル論と固有性論：Don Rowe および佐藤伸彦の議論からの示唆

我が国でしばしば参照されるアメリカの法教育（上記江口の他、磯山2001；橋本1998；橋本2000等参照）は、市民的能力の育成を目指すものであるとされる。しかし、ただ単に市民的能力の育成というだけでは、シティズンシップ教育と区別されるところの法教育固有の性質が不明確となってしまう。この点につき、イギリスの法教育の発展に貢献したDon Roweの法教育のモデル論に依拠しつつ法教育の固有性を明らかにしようとする佐藤伸彦の議論（佐藤2018）は注目に値する。Roweのモデル論と佐藤の法教育の固有性に関する議論は法教育の構造の解明に資するものであり、本稿の目的にとって極めて重要なものと言えよう。以下、まずRoweのモデル論および佐藤による整理を概観し、Roweのモデル論を踏まえた上で展開されているところの佐藤の法教育の固有性論を概観した上で、Roweおよび佐藤の議論から得られる示唆について考察していく。

3.1 法教育のモデルと固有性について

3.1.1 法教育のモデル：Roweの議論

Roweの議論については、すでに佐藤による詳細な紹介がある（佐藤2018）。このため、本節では佐藤の紹介を参照しつつ、Roweの議論のうち、特に本稿の目的に資する部分のみを抽出していくことにしたい。

Roweは、法教育のモデルとして、「法的能力」モデル、発達モデル、およびコンプライアンス・モデルについて、その内容を詳述している。

まず「法的能力」モデルにおいては、法教育を通じて獲得されることが望ましい法的能力が定式化されており、その法的能力としては、多元化社会における法の遍在性（法化社会の出現）の認識、法や法原則の理解と活用、法システムの理解、法の諸価値の理解と活用等が挙げられている（Rowe1992：76-78）。次に発達モデルにおいては、学習者の実態に即した効果的な法教育を展開するために必要な発達段階に関する知見が詳述されている（Rowe1992：78）。そして、コンプライアンス・モデルにおいては、刑罰等による強制やプロパガンダに基づく法学習がもたらし得る負の効果を避け、より効果的に遵法的態度を醸成する法学習を構築するためにも、正義の観点に照らしての批判的検討の準備をさせつつ、法の支配へのコミットメントを促進することの重要性が指摘されている（Rowe1992：82-84）。

3.1.2 法教育の固有性：佐藤の議論

以上のようなRoweの議論を踏まえた上での佐藤の議論であるが、佐藤は、Roweが念頭に置く法教育は、「『正義』といった観点から法や法制度を見直し、社会の多元化に伴い、共通の文化的枠組みとしての基本的な民主的価値を有する市民の育成を目的とする場合には、シティズンシップ教育と重なり合う」が、「日常生活に法が不可欠なものとして密接に関わっていることから、現実に市民が直面する法的課題を法的枠組みに従って解決できるよう市民の意識・態度や行動を促す点に、シティズンシップ教育とは異なる意義を有する」とする（佐藤2018：88）。そして、このような知見「を踏まえて、日本における『法教育』について考えてみると、『シティズンシップからリーガル・マインドへと

進む』段階以降に固有の意義がある」のであって、「ひろく公民的資質（シティズンシップ）一般から政治的なもの及び道徳的なものと法的なものを区別しようとする意識や態度など法的資質を取り出すことがその目標であると設定できるのではないだろうか」と主張する（佐藤2018：88）。

もっとも、佐藤は、以上の議論は、「法教育と道德教育の補完性や法教育と政治教育との重なり合いについて必ずしも否定するものではなく、「模擬裁判でも量刑判断や事実認定など法解釈を重視する実践例」は「法教育固有の実践であると考えられる」が「模擬選挙や模擬国会といった政治参加型の主権者教育や立法教育、模擬裁判でも参加や合意形成に重きを置く実践」でも「法教育との重なりをもつ実践」とみなすことが可能であるとするのである（佐藤2018：89）。

3.2 Roweおよび佐藤の議論から得られる示唆について

Roweおよび佐藤の議論は多元化社会の法化の理念と現実を踏まえつつ、法教育の構造の一端を明示してくれるものと言えよう。

まず目標に関して、法化社会における市民の社会参加促進のための法的能力の育成という目標を明らかにしている。この目標は、市民の社会参加促進という点では広く教育学全般とつながるが、法的能力の育成という点では法教育固有の性質を明らかにしているものと言える。また、実施主体に関して、教員が法的能力、とりわけ法を支える諸価値に基づく批判力を身につける必要があることを示している点で興味深い（佐藤2018：84）。また人間観、内容、手法等に関して、発達段階の知見を活用することを提言している点が参考になる。また内容に関して、法化社会の現実を踏まえ、憲法だけに囚われず、広く日常生活に係る諸法についての学習を組み込むことを通じて、学習者の社会参加を促し、民主主義社会の発展に貢献することの必要性を指摘している点が示唆的である。そして手法に関して、とりわけ法教育においては知識の定着も必要不可欠であることを明らかにしている。

さらに、Roweおよび佐藤の議論は、法教育とシティズンシップ教育との関係だけでなく、多元化社会にお

ける法および法教育の重要性を指摘することによって法教育と、例えば多文化教育等との関係についても示唆を与えてくれるもののように思われる。

4. 法教育の体系的構想に向けて：予備的考察

4.1 法教育の諸要素および、目標と他の諸要素との結びつきについて

まず法教育の目標について従来の議論からは、広く教育学全体に通じるものとして、(i) 個人の尊厳や人権を深く受け止め、その理念に従って行動する個人の成長を促すこと(自由主義的目標)、(ii) 民主主義的政治制度・社会に積極的に参加・貢献していく市民の成長を促すこと(民主主義的目標)、(iii) とりわけ経済的な自由競争のルールを身につけ、グローバルな経済体制に参加していく個人の育成を目指すこと(新自由主義的目標)、(iv) グローバルな経済競争に対応すると同時に権威主義的な体制の維持に貢献する国民の育成を目指すこと(新自由主義的権威主義的目標)等が得られた。またRoweおよび佐藤の議論からは、広く教育学全体に通じるものとして(v) 多元主義的目標等を抽出することができ、これに加えて法教育固有の目標として法的能力の育成が特定された。

次に法教育の基準について、従来の議論、とりわけ民主主義的目標を掲げる向きからは憲法および慣習(民主主義的ネットワークや学校現場において蓄積された慣習)の重要性が強調され、これに対して、とりわけ新自由主義的目標からは憲法自体(特に社会権的側面)に対して否定的態度が示され得る。さらに、とりわけ民主主義的目標からは、例えば子どもの権利条約等の国際法の重要性が強調されているように思われる。そして自由主義的目標および法教育固有の観点からは法的思考の本質それ自体が中核的な基準として挙げられよう。

次に法教育の実施主体について、民主主義的目標等からは教員の権限を強化する議論が出され得よう(もちろん、この立場からも教員による「押しつけ」等は許容され得ないことは既述の通りである(渡邊2010:133))。これに対して新自由主義的権威主義的目標からは国家の権限を強調する議論が提示され得よう。また民主主義的目標および新自由主義的目標からは法教育において地域社会やNPO等の果たすべき役割が重視さ

れることになろう。さらに自由主義的目標およびRoweおよび佐藤の議論(多元主義等および法教育の固有性論)からは実施主体における法的能力の育成・向上の不可欠性が指摘される。

次に法教育の人間観について、Roweおよび佐藤の議論の示す人間の発達には段階があるということについてはいずれの立場においても共有され得ることであろう。なぜなら、発達の各段階に応じた効果的な教育という考えに対しては機能的な観点から(発達段階に関する学説の妥当性については別として)異論は出しにくいものだからである。もっとも、成長発達ということについて機能的観点だけでなく、理念的観点、つまり対象者を教育という名の介入の客体と見るのか(新自由主義的権威主義的目標等)、それとも学習の主体とみるのか(自由主義的目標、民主主義的目標、多元主義的目標等)ということについては、異論が生じ得るかもしれない。

次に法教育の介入範囲について、新自由主義的権威主義的目標は、法と道徳を一致するものとみなし、全人格(ないし全人格に近い部分的人格)を法教育が介入する範囲とし、自由主義的目標、民主主義的目標、新自由主義的目標、多元主義的目標等は、部分的人格ないし外面を介入範囲とし得るであろう。

次に法教育の内容について、民主主義的目標からは憲法を中心に労働法や教育法、環境法、国際法等を扱うことが主張されよう。これに対して新自由主義的目標や新自由主義的権威主義的目標からは憲法、労働法、教育法等には否定的態度が示される一方で、例えば消費者法、金融法等については積極的な姿勢が示されることになろう。また憲法といっても民主主義的目標が参政権や社会権等を中心に据えるのに対して、自由主義的目標は自由権を中心に据えることになろう。そして民主主義的目標やRoweおよび佐藤の議論からは修復的司法に対して積極的な姿勢が示され得よう。

次に法教育の手段ないし手法について、目標において知識・座学重視ではなく、思考・活動重視ということで一定の合意がある以上、条文、判例等の暗記のような単なる詰め込み式の手法が偏重されることはないであろう。同様に思考・活動重視ということ意識するならば、ロールプレイ(模擬裁判)において単なる

「裁判ごっこ」を興じるに留まるということも否定され得るであろう。もっとも、Roweおよび佐藤の議論（および自由主義的目標？）からは条文、判例等の暗記も、さらには条文の解釈適用や法原理等に基づく立法論に関する学習も必要であることが主張されるであろう。

より問題となるのは、ロールプレイ（模擬裁判）、ロールプレイ（被害者・加害者対話）、条文や判例、教室事例等を素材にしたグループ学習・討論等において法の理念に関するより精緻な検討がなされ、それを踏まえた上で既存の法律やルール等に対する批判的な考察を積極的に捉えるか、それとも否定的ないし消極的かは立場によって（教師の力量によっても）わかれよう。例えば、（個別のテーマに関してではあるが）新自由主義的目標や新自由主義の権威主義的目標からすれば、社会権に対する批判的な態度が奨励されることとなり、民主主義的目標からすれば、現状において社会権をより強調すべきということになる（杉浦2010）。そして、意思決定（クラス会、部活動等）、紛争解決（いじめ等）等の活動にまで進むかどうかは、民主主義的目標等からは積極的に評価されるが、自由主義的目標からは消極的に捉えられることになる。もっとも、この点については、立場の違いもさることながら、個々の教師の力量、さらには学校全体のあり方に関わる問題となる。

ちなみに、実務家、当事者等の講演の活用は、いずれの立場からも否定されにくいかもしれない。

そして法教育の目標実現のプロセスについて、ひとまず（i）教室内で教師主導によるもの、（ii）教室内で学習者主導ないしその主体的関与のもとで行われるもの、（iii）学校全体で学校側主導によるもの、（iv）学校全体で学習者主導ないしその主体的関与のもとで行われるもの、（v）保護者や地域を含めて、学校主導で行われるもの、（vi）保護者や地域を含めて、学習者主導ないしその主体的関与のもとで行われるもの、等を挙げることができよう。今日、少なくとも保護者や地域の理解を得る必要はいずれの立場においても同意されるものと思われる。問題は、単なる参加に止まらない主体的関与をどの程度容認ないし積極的に評価するかであろう。この点につき、自由主義的目標や新自由主義の権威主義的目標からはあまり積極的な賛同は

得られないかもしれない（前者からはすでに見たようにインドクトリネーションの危険性への懸念が、後者からは政治的主体性に対する嫌悪感ないし否定的意識が示されることになろう）。これに対して、とりわけ民主主義的目標からは積極的な議論がなされ得るであろう。

4.2 法教育の構造のモデルについて

前節の記述から、広く教育学全体に通じる法教育の目標としていかなるものを設定するかによって、その他の要素に異同が生じてくることが見て取れた。それゆえ、法教育の構造に関する議論として、目標に従って、①自由主義的モデル、②民主主義的モデル、③新自由主義的モデル、④新自由主義の権威主義的モデル、⑤多元主義的モデル等を、従来および近時の議論から抽出することができるものと考えられる。これらのモデルのいずれかに従って、議論を組み立てるならば、法教育論は体系的な性質をもつものとなるであろう。もちろん、教師がいずれかの目標にコミットし過ぎることは学校現場においては政治的中立性の観点から批判され得るかもしれない。だが、そもそも何らかの立場を前提としない教育実践は断片的・刹那的なものに終りやすい。それゆえ、むしろ教師は自らの立ち位置を体系的に把握し、その上で他のモデルを傾聴することが求められているように思われる。

なお、法教育と他の教育パッケージとの関係性について、例えば自由主義的目標等の、広く教育学全体に通じる目標を中心として、実施主体、人間観、介入範囲、内容、手法、目標実現のプロセス等において重なり合う点は多いかもしれない。だが、佐藤の議論が示すように法的能力の育成という点において法教育は固有の性質を示すのであり、広い目標においていかなる立場をとるにせよ、この点を完全に無視することはできないであろう。

5. おわりに

本稿では、従来の議論を振り返り、そこでの3つの潮流を抽出し、その内容を確かめることを通じて、法教育の構造分析のための知見についてその大枠を得、さらに法教育の構造分析について従来の議論よりも意

識的に作業を進めているところのRoweおよび佐藤の議論を概観し、そこから得られる示唆をまとめ、それらを踏まえた上で法教育の構造分析を若干進め、将来の体系的議論のための予備的作業となした。本稿の作業はいずれも予備的なものに止まっており、より詳細な議論は他日に期することにした。

引用文献

- 磯山恭子 (2001) 「アメリカにおける法教育の到達点から学ぶ」全国法教育ネットワーク編著『法教育の可能性：学校教育における理論と実践』（現代人文社）164-176.
- 江口勇治 (1993) 「社会科における『法教育』の重要性：アメリカ社会科における『法教育』の検討を通して」社会科教育研究, 68, 1-17.
- 江口勇治 (2001a) 「アメリカの法教育の理論と実際：日本での法教育を展望して」自由と正義, 52 (2), 22-33.
- 北川善英 (2008) 「『法教育』の現状と法律学」立命館法学, 321・322, 1422-1441.
- 北川善英 (2009) 「法教育の現状と課題：社会科教育・道徳教育と法」民主主義教育21, 3, 200-213.
- 北川善英 (2016) 「義務教育における法教育：法理論的課題」法の科学, 47, 49-59.
- 北川善英, 中平一義, 吉田浩幸, 大阪誠 (2007) 「法教育の現状と課題」横浜国立大学教育人間科学部紀要1 教育科学, 9, 45-66.
- 齋藤一久 (2010) 「法教育と規範意識」日本教育法学会年報, 39, 135-143.
- 佐藤伸彦 (2018) 「『法教育』のモデル論およびその固有性：Don RoweのLaw-related Educationモデルから」社会システム研究, 37, 77-95.
- 宿谷晃弘 (2020) 『修復的実践に基づく教育学の平和構築モデルに関する覚書：主権者教育、道徳教育、法教育、平和教育、多文化教育等、様々な教育プロジェクトの体系的理解に向けて』東京学芸大学紀要. 人文社会科学系, II, 71: 99-118.
- 杉浦真理 (2010) 「社会権を重視する法教育実践：立命館宇治中高・社会科必修選択科目『政治経済』の実践を手がかりとして」法の科学, 41, 142-147.
- 竹原幸太 (2018) 『教育と修復的正義：学校における修復的実践へ』（成文堂）
- 中平一義 (2011) 「法とルール的基本的価値を扱う法教育授業研究：私的自治の原則の現代的修正を題材にして」日本社会科教育学会, 社会科教育研究, 114, 41-52.
- 中平一義 (2018) 「法教育研究の現代的到達点とその課題：『リーガル』と『法の役割・機能』の視点から」上越教育大学研究紀要, 38 (1), 103-119.
- 中平一義・重松克也 (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）」横浜国立大学教育人間科学部紀要. I, 教育科学, 10, 63-78.
- 成嶋隆 (1994) 「教育と憲法」樋口陽一編『講座・憲法学 第4巻 権利の保障 (2)』（日本評論社）106-130.
- 成嶋隆 (2009) 「義務教育における憲法価値・原理の教育（ミニ・シンポジウム 法教育）」法の科学, 40, 158-163.
- 橋本康弘 (1998) 「市民的資質を育成するための法カリキュラム：『自由社会における法』プロジェクトの場合」社会科研究, 48, 81-90.
- 橋本康弘 (2000) 「法関連教育の学習原理：“I'M THE PEOPLE”の場合」社会系教科教育学研究, 12, 43-48.
- 横大道聡ほか (2014) 「模擬国会の教育的意義：初等・中等教育における実践を中心に」鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 23, 1-29.
- 吉村朋代 (2015) 「新しい公民科目と『法教育』：主権者教育・シティズンシップ教育との関係と課題」広島国際大学教職教室 教育論叢, 7, 35-54.
- Rowe, D. (1992) Law-related Education: An overview. In James Lyucy, Ceclia Modgil, and Sohan Modgil (Eds.), *Cultural Diversity and Schools: Vol.4. Human rights, education and global responsibilities*. London ; New York : Falmer. pp. 69-86.
- 渡邊弘 (2010) 「法教育論の最近の動向と理論的課題」法の科学, 41, 129-135.
- 渡邊弘 (2016) 「『法教育ブーム』は終焉を迎えたか？」法の科学, 47, 148-153.