

動態的法教育学習理論開発研究

—法の生成プロセスと熟議民主主義を活用した法教育—

2022 年

兵庫教育大学大学院

連合学校教育学研究科

中平一義

目次

序章 本研究の目的と方法	p. 1
第一節 子どもと法	p. 1
第一項 自己決定と子どもの判断	p. 1
第二項 子どもにとっての法	p. 3
第二節 法教育とは何か	p. 5
第一項 法教育の潮流	p. 5
第二項 法教育の定義	p. 6
第三節 法教育の先行研究－法的な判断と子どもの判断をめぐる法教育の課題	p. 7
第一項 二つの法教育カリキュラムと法教育の課題	p. 7
第二項 法的な判断と子どもの判断の関係	p. 9
第三項 法と道德の関係性	p. 16
第四項 立場による法的判断の相違	p. 19
第五項 法をどのように教育するのか	p. 23
第四節 本研究の目的と方法	p. 28
第一項 本研究の目的	p. 28
第二項 本研究の対象	p. 30
第三項 本研究の方法	p. 30
第一章 法教育研究の現状と課題 1－育成を目指す法的資質から	p. 37
第一節 法教育で育成を目指す法的資質と学習指導要領	p. 37
第一項 法教育で育成を目指す法的資質	p. 37
第二項 法的資質と「リーガル」との関係	p. 39
第二節 中学校学習指導要領で育成を目指す法的資質	p. 42
第一項 2008年の中学校学習指導要領の記載内容	p. 42
第二項 2008年の学習指導要領における法教育の内容のまとめ	p. 50
第三項 2018年の中学校学習指導要領の記載内容	p. 51
第四項 2018年の学習指導要領における法教育の内容のまとめ	p. 59
第三節 社会科教育における学力と法的資質	p. 60
第一項 法教育の学習指導要領上の位置づけと法的資質	p. 60
第二項 学習指導要領で育成を目指す資質・能力と社会科教育の学力	p. 60
第三項 社会科教育における学力と法的資質	p. 62
第四節 小括	p. 64
第二章 法教育研究の現状と課題 2－法教育実践研究から	p. 66
第一節 法教育研究実践の分析の視点	p. 66
第二節 協議会の法教育実践分析 1－「ルールづくり」教材から	p. 67
第一項 「ルールづくり」教材の目的	p. 67
第二項 「ルールづくり」教材の内容	p. 68

第三項	「ルールづくり」教材実践の実際	p. 69
第四項	「ルールづくり」教材の効果と課題	p. 71
第三節	協議会の法教育実践分析 2－「私法と消費者保護」教材から	p. 72
第一項	「私法と消費者保護」教材の目的	p. 72
第二項	「私法と消費者保護」教材の内容	p. 73
第三項	「私法と消費者保護」教材実践の実際	p. 75
第四項	「私法と消費者保護」教材の効果と課題	p. 77
第四節	協議会の法教育実践分析 3－「憲法の意義」教材から	p. 78
第一項	「憲法の意義」教材の目的	p. 78
第二項	「憲法の意義」教材の内容	p. 79
第三項	「憲法の意義」教材実践の実際	p. 81
第四項	「憲法の意義」教材の効果と課題	p. 82
第五節	協議会の法教育実践分析 4－「司法」教材から	p. 83
第一項	「司法」教材の目的	p. 83
第二項	「司法」教材の内容	p. 84
第三項	「司法」教材実践の実際	p. 86
第四項	「司法」教材の効果と課題	p. 89
第六節	協議会の法教育実践分析	p. 90
第一項	協議会の法教育実践に対する三つの視点からの分析	p. 90
第二項	協議会の法教育実践に対する社会科の学力からの分析	p. 92
第三項	協議会の法教育実践の到達点と課題	p. 94
第七節	小括	p. 95
第三章	本研究が目指す法教育の全体像	p. 100
第一節	法教育における判断の相違	p. 100
第二節	法的判断と子どもの日常的な判断を総合的に扱う法教育の展開	p. 103
第三節	本研究が目指す法教育の全体像	p. 105
第四節	小括－法教育の現状と課題への対応	p. 106
第四章	法の系統性とその生成プロセス	p. 108
第一節	法の生成プロセスとその構造－法の三要素説から	p. 108
第一項	法の生成プロセスの要素	p. 108
第二項	(憲) 法意識とその内実	p. 109
第三項	(憲) 法規範とその内実	p. 111
第四項	(憲) 法制度とその内実	p. 112
第五項	法の三要素説の関係性と社会	p. 113
第二節	法の構造の内実－憲法的価値・憲法的原理から	p. 114
第一項	法の構造の内実としての憲法的価値	p. 114
第二項	法の構造の内実としての憲法的原理	p. 118
第三項	法の目的と手段－人権主体と主権主体	p. 118

第四項	法の目的と手段のあらわれとしての民主主義と立憲主義	p. 119
第五項	法教育で求められる法的判断原理としての法的価値の関係性	p. 122
第三節	小括—法の生成プロセスの整理	p. 123
第五章	法的な価値に関する教育—その意義, 制約, 方法	p. 125
第一節	価値に関する教育の意義	p. 125
第一項	公教育と私教育の領域	p. 125
第二項	社会科教育と価値に関する教育の課題	p. 126
第三項	政治的中立性と価値に関する教育の課題	p. 128
第四項	フィルターバブルとフェイクニュースによる課題	p. 130
第五項	法的な価値に関する教育の必要性	p. 133
第二節	法的な価値に関する教育の制約	p. 134
第一項	教育を受ける権利の整理	p. 134
第二項	学習権の捉え方	p. 135
第三項	価値に関する教育の留保条件	p. 136
第三節	法的な価値教育の内容と方法	p. 138
第四節	小括—法的な価値教育の考察	p. 139
第六章	法的な価値から学ぶ動態的法教育学習理論	p. 143
第一節	動態的な法教育の学習	p. 143
第一項	前章までに考察したこと	p. 143
第二項	動態的な法教育の学習理論構築の条件	p. 144
第二節	法の系統性と教育の系統性を踏まえた法教育のために	p. 145
第一項	動態的な法の生成プロセスと法的資質の関係	p. 145
第二項	動態的な法の生成プロセスと法的資質の具体的関係 —男女雇用機会均等法を例に	p. 146
第三節	法的に考えるツールとしての法的推論	p. 149
第一項	IRAC という法的推論	p. 149
第二項	IRAC と事実認定	p. 150
第三項	教育の系統性として考えられる内容	p. 151
第四節	法的な価値から学ぶ法教育学習理論構築のために	p. 153
第一項	子どもの日常的な判断と法的な判断を架橋する仮説形成 (アブダクション)	p. 153
第二項	推論を明確化するためのツール	p. 154
第五節	法教育で IRAC から考えるための熟議民主主義	p. 156
第一項	民主主義の概念的側面	p. 156
第二項	民主主義の実践的側面	p. 158
第三項	本研究が参考にする熟議民主主義の理論	p. 158
第四項	本研究が参考にする熟議民主主義の場と内容の関係	p. 159
第六節	本研究が参考にする熟議の方法 - NIFI の熟議	p. 160

第一項	NIFI とは何か	p. 160
第二項	NIFI の熟議の方法	p. 161
第三項	NIFI の熟議の内容の一例	p. 162
第四項	法教育における熟議の学習内容	p. 166
第七節	法的な価値から学ぶ動的な法教育学習理論	p. 167
第一項	これまでの研究の成果を反映した動的な法教育の学習理論	p. 167
第二項	日常的な判断と法的な判断を比較整理する方法	p. 170
第三項	熟議後の省察	p. 173
第八節	小括—動的な法教育学習理論の構築	p. 176
第七章	法教育の授業モデル開発	p. 179
第一節	開発する法教育授業モデルについて	p. 179
第一項	三つの法教育授業モデル	p. 179
第二項	男女雇用機会均等法を事例にした場合の法教育授業構造	p. 180
第二節	「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習できる法教育授業モデル	p. 183
第一項	「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習できる法教育授業構造	p. 183
第二項	「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習できる法教育学習指導案	p. 184
第三節	「現代の社会」の枠組みを学習できる法教育授業モデル	p. 191
第一項	「現代の社会」の枠組みを学習できる法教育授業構造	p. 191
第二項	「現代の社会」の枠組みを学習できる法教育学習指導案	p. 192
第四節	「現代の社会」から「これからの社会」を考える法教育授業モデル	p. 196
第一項	「現代の社会」から「これからの社会」を考える法教育授業構造	p. 196
第二項	「現代の社会」から「これからの社会」を考える法教育学習指導案	p. 198
第五節	小括	p. 209
終章	本研究の成果と課題	p. 210
第一節	本研究の成果	p. 210
第二節	本研究の課題	p. 212
参考・引用文献		p. 213

図・表・資料目次

(図)

0-1	法的な判断と子どもの日常的判断の関係性と本研究が目指す法教育	p. 29
3-1	法教育における判断の関係性	p. 104
3-2	本研究が目指す法教育の全体像 (時間軸)	p. 105
4-1	法の三要素の関係性(法の動的な構造)	p. 113
4-2	法の三要素説と(憲)法関係の関係性	p. 114
4-3	人の持つ側面の関係性	p. 119
4-4	法の三要素説の内実と(憲)法関係の関係性	p. 122
6-1	法の動的な生成プロセスと法的資質の関係性	p. 146
6-2	男女雇用機会均等法をめぐる動的な関係性	p. 148
6-3	動的な法の生成プロセスとIRACの関係性	p. 149
6-4	推論の分類	p. 153
6-5	トゥールミン・モデルの一例	p. 155
6-6	三角ロジックの一例	p. 155
6-7	IRACを活用した三角ロジック	p. 156
6-8	本論文における動的な法教育学習理論の構造	p. 168
6-9	男女雇用機会均等法を例にした動的な法教育学習理論の構造	p. 171
6-10	IRACを活用した三角ロジック	p. 172
7-1	男女雇用機会均等法を例にした法教育の全体像 (時間軸)	p. 180
7-2	男女雇用機会均等法についての動的な法教育学習理論の全体構造	p. 182
7-3	【1】の人の支配から法の支配への変容のプロセス	p. 184
7-4	男女雇用機会均等法成立とその変容のプロセス	p. 193
7-5	ポジティブ・アクションをめぐる意見の相違を熟議するプロセス	p. 196

(表)

0-1	言論の自由の制限についての判断	p. 10
0-2	規範の特質	p. 18
0-3	法に対する内的・外的視点	p. 22
1-1	法的資質の内実とその関係性	p. 38
1-2	本研究における法的資質の整理	p. 41
1-3	2008年の中学校学習指導要領の法教育に関連する内容	p. 42
1-4	2018年の中学校学習指導要領の法教育に関連する内容	p. 51
1-5	21世紀型能力と社会科教育における知識類型の整理	p. 61
1-6	21世紀型能力及び社会科教育における知識類型と法的資質の関係性	p. 63
1-7	社会科教育における知識類型と法的資質の関係性の一例	p. 63
2-1	「ルールづくり」の授業展開の実際	p. 69
2-2	子どもたちが考えた解決案と内容	p. 71
2-3	事前事後のアンケート	p. 71

2-4	ハプニングカード一覧	p. 74
2-5	「私法と消費者保護」の授業展開の実際	p. 75
2-6	みんなで決めるべきことか、決めるべきではないことかの問い	p. 80
2-7	「憲法の意義」の授業展開の実際	p. 81
2-8	「電車における傷害事件」の内容	p. 85
2-9	刑事裁判の特徴の内容	p. 85
2-10	事件の概要と証拠	p. 85
2-11	「司法」の授業展開の実際	p. 86
2-12	協議会の法教育実践の分析	p. 91
2-13	社会科教育における知識類型，法的資質からの分析	p. 93
3-1	法教育にかかわる思考の関係	p. 102
5-1	意思決定の過程	p. 128
6-1	男女雇用機会均等法の変遷と課題	p. 147
6-2	各オプションの概要	p. 163
6-3	日常的な判断と法的な判断による解決案の整理方法	p. 169
6-4	common ground の語られ方と考察	p. 173
7-1	「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習できる法教育学習指導案	p. 184
7-2	「現代の社会」の枠組みを学習できる法教育学習指導案	p. 192
7-3	「現代の社会」から「これからの社会」を考える法教育学習指導案	p. 198

(資料)

7-1	ワークシート 1	p. 188
7-2	ワークシート 2	p. 189
7-3	ワークシート 3	p. 190
7-4	ワークシート 4	p. 192
7-5	ワークシート 5	p. 195
7-6	ワークシート 6	p. 201
7-7	ワークシート 7	p. 202
7-8	ワークシート 8① (基本)	p. 203
7-9	ワークシート 8② (価値レベルの相違例)	p. 204
7-10	ワークシート 8③ (信念レベルの相違例)	p. 205
7-11	ワークシート 8④ (選好レベルの相違例)	p. 206
7-12	ワークシート 9	p. 207
7-13	ワークシート 10	p. 208

序章 本研究の目的と方法

第一節 子どもと法

第一項 自己決定と子どもの判断

(1) 人権主体として自己決定できる私たち

近代市民革命により身分制社会から解放された個人は、人権主体として国家からの自由を掴みだした。樋口（2007, pp. 54-69）によれば、国家からの自由を掴みだした人権主体としての個人は、自らの生き方を決定できる自己決定の主体として「強い個人」とされる。

さらに樋口は、「強い個人」になれるのか（①）という問題とともに、「強い個人」であれば何でも自己決定できるのか（②）、自己決定することができない弱者を置き去りにすることはないのか（③）という問題が存在することを指摘している。本来、憲法が保障する権利としての人権が存在するのだから、何かを自己決定する際にも憲法に依拠しながら主張すればよい。しかし、人権とされるものの中でも憲法に記載されていないものもある。そこで、憲法第13条を根拠に改めて主張することにより、権利化されていなかった人権とされるものが憲法の枠組みの中で権利化されることになる¹⁾。

②について、樋口（2007, pp. 54-69）は生命倫理（例えば、尊厳死など）を事例に、個人の意味で生命の在り方を決めても良いのかという問題提起をしている。樋口によれば、近代市民革命以来の法は、人間の意志によって左右されてはならない個人の尊厳という価値を倫理的な前提としている。倫理的な前提を踏まえて、個人の自己決定と、個人の尊厳の不可変更性（実質的価値内容）の緊張に満ちた複合が人権と呼ばれるものであるとする。生命倫理のような問題は、実質的価値内容を「強い個人」が自己決定することができるのかという緊張関係を持つものである。そして、緊張関係の解消を目指して新たに法が定められることになる。その結果、人権が憲法上で保障されることによる実質化が図られることになる。

樋口によれば、自己決定できる根拠は人権主体としての個人の尊厳にあり、自己抑制する根拠も個人の尊厳となる。しかし、個人の自己決定であれば何でも許されるのか問われるとする²⁾。

(2) 自分の利益だけで判断する子ども

ここで、ある子どもの判断を参考に考えてみたい。諏訪（2005, pp. 45-65）は、自身の経験から1980年代に子どもが変容したとする。諏訪が主張する子どもの変容はどのようなものなのだろうか。

例えば、トイレで喫煙をしていた子どもが、その行為を教員にその場で現認されていたにもかかわらず、「タバコは吸っていない」と主張した。別の事例では、テストを受けていた子どもが答案用紙の下にびっしりと細かい字を書き込んだ小さなカンニングペーパーを隠しているのが見つかって教員に取り上げられた。そして、その子どもはカンニングペーパーを

教員に取り上げられたにもかかわらず、「カンニングペーパーは、暗記するために作ったものであり、カンニングのためではない」として、テスト中のカンニング行為を否定した。教員に見つかる直前までカンニングペーパーを使用し、その内容と一致した答案があるにもかかわらず否定したのである。

諏訪は、喫煙の事例も、カンニングペーパーの事例も「認める」よりも「認めない」ことが自己の利益になると子どもが判断したと分析している。つまり、それぞれの行為がルール違反であることを認識しつつも、ルール違反を認めることにより自分への大きな不利益を認識しているからこそ「認めない」という判断をしたのである。

この子どもらの判断は、憲法第13条を根拠とする自己決定とは異なる。憲法上の自己決定をめぐる、法的な保護の対象として自己決定できる内実や範囲については幸福追求権を基にした二つの考え方がある。一方は、個人の「人格的生存に不可欠な重要事項」についての自己決定と対象-を絞る（人格的利益説）のに対して、もう一方は、「すべての自由が幸福追求権の内容」として保障される（一般的自由権説）ものであるという考え方である³⁾。前者から考えた場合、先の子どもの判断は人格の生存に不可欠であるとは言えない。後者から考えた場合でも、自分の個人的利益は守られるかもしれないが、社会全体の利益は守られない。このような個人的な自由と権利としての自己決定が同定されてしまう場合の自由は、何でもありの自由となってしまう。

しかし、憲法上の自由には一定の制約があり、欲望のおもむくままの自由ではない。日本の憲法にも大きな影響を与えている1789年のフランス人権宣言（人および市民の権利宣言、Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen）の第4条には、「自由は、他人を害しないすべてをなしうることに存する」とされており、他者を害する自由はなく、さらに他者の権利と衝突する場合には、一定の制約を受けるとされている⁴⁾。

よって、自己決定は個人の尊厳を根拠に憲法上から導き出される法的な保護の対象であるからこそ、他人の権利を害さないものでなければならない。つまり、②の自己決定は何でもありではなく、個人の尊厳を根拠にした形式としての自己決定と、その実質的価値内容の緊張関係を踏まえながら導き出す自己決定である。これらから、諏訪が例示した二つの子どもの判断は憲法第13条を根拠とする自己決定にはならないのである。

（3）自己決定できない（しない）子ども

一方で、③の個人の尊厳を根拠に存在する自己決定について、そもそも権利を意識することができないことや、その存在を知っていてもあえて権利主張・行使しないという選択をすることも考えられる。

前者のそもそも自己決定できる権利を意識することができない人の存在については、樋口は弱者の問題を指摘する。弱者が生じる背景の一つには格差の問題がある。

松岡（2019, pp. 29-82）は、「生まれ」により様々な格差が生じる実態を示している。松岡が示す「生まれ」とは、出身家庭の社会階層や、出身地域などの社会的帰属を指す。様々な格差とは、「生まれ」により最終学歴やその後の進路などが異なったりすることなどの「何者にでもなれる可能性が制限」されていることを示している。つまり、機会と結果に格差が生じているのである。一般的に受験により選抜が行われる高等学校を例にすると、進学校で

は「勉強ができる」だけでなく「恵まれた家庭で育った」生徒の集団が形成される。「恵まれた家庭環境」とは、世帯収入や親の学歴、文化的所有物（家庭内蔵書数など）、行動（文化的な行動、家族で美術館に行くなど）、職業的地位などを指標化したSES（socioeconomic status, 社会経済的地位）が高い家庭を示している。例えば、文化的所有物について、家庭内に書籍の数が多く親の読書量が多い家庭では、子どもの読書量も多くなっている。出身地域による差とは、三大都市圏に暮らす家庭の子どもの大学進学率が高く、他の地域と比較して大きな開きがあることを示している。松岡は、さまざまな格差が社会的分断を生むことを指摘している。社会的分断が生じると、他者を知ること理解し合うことが困難になる。社会的分断により自分の持っている権利と他者のそれを比較したりすることができず、時には自らの正当な権利を意識することができなくなることが考えられる。なお、「生まれ」による様々な格差の要因は、上記のものだけでなく日本で生活する外国籍の子どもなどにも考えられる。このように、格差や分断により樋口が分類した③の問題提起のような自己決定ができない人の存在が生じてしまうのである。

後者の自己決定を認識していても、あえて主張しない人の存在については、子どもたちの人間関係が影響していると考えられる。子どもが常に空気を読みながら緊張した生活をしていると指摘した土井（2008, pp. 15-21）は、子どもの間に「優しい関係」が存在するとした。その関係を具体的に言えば、「他人と積極的に関わることで相手を傷つけてしまうかもしれないこと」を危惧しており、「薄氷を踏むような繊細さで相手の反応を察知しながら、自分の出方を決めていかなければならない」中に子どもがいる実態を示すものである。いわゆる空気をよみながら緊張して生活している実態を示している。このような緊張した状態におかれた子どもは、自分の自己決定や権利を主張するのではなく何も言わずに時間が過ぎるのをまつのである。

自己決定できない人が存在し、そこには自分の権利を主張するという判断ができない（しない）理由が存在するのである。憲法では個人の尊厳を大切にすることが示されているにもかかわらず自己利益のみで判断すること、あるいは大切にす術に気がつかないほどに格差の下におかれること、さらには自ら望んで権利放棄をするものが存在するのである。

では、どうすれば①の問題である自己決定できる「強い個人」を育成することができるのだろうか。以上のような状況や環境により様々な判断をする子どもが存在するが、権利について実質的内容を定めているのは法である。では、そのような法は誰が決めるのだろうか。法はいったい誰のものなのだろうか。

第二項 子どもにとっての法

（1）法は誰が形成・運用するのか

法は誰のものなのだろうか。誰が決めるものなのだろうか。

多くの人に選挙で選出された市民の代表である議員が選挙結果を正当性の根拠としてよりよい社会の形成のために作成したり、弁護士や検察官、さらには裁判官などの法曹関係者、そして国家公務員をはじめとする公務員などの試験に合格した人がよりよい社会の形成のために運用したりするような、特別な権限を持った人だけのものなのだろうか。もちろん、誰しもが法曹関係者や、いわゆる公務員、議員などの実際に法を運用したり作ったりする立

場になるわけではない。しかしながら、法化社会である現代社会においては、法は誰しにも適用される。私たちは法にかかわらず生きていくことは困難である。

社会の安定のためには、よりよい社会を目指して作成、運用されている法を基本的には守る必要がある。しかし、私たちは、私たち自身が選ぶことにより正統性を持つ代表たちにより作成、さらに試験に受かった人たちにより運用されている法や制度に従順に生活するだけでよいのだろうか。そうではなく、私たち自身も法に対して様々な意見をもつことが大切なのではないか。なぜなら、社会の変化とともに、よりよい社会の中身も変わることがあるためである。誰もが生きやすい社会を考えるには、よりよい社会の中身を考えなければならぬし、既存の法がそれを達成しているのかを考え続けなければならないからである。

例えば、身分制が明確に固定化されていた社会や、就職や昇進にかかわる男女の差異に疑いをもつことがなかった社会から、現在の実質的にも形式的にも平等を目指す社会へと変化している。このような男女の差異に対するとらえ方とその実現方法の変化に影響を与えるものは、よりよい社会の形成のために変化を求める人々の意識の総体であると考えられる。人々の意識の総体が変化を求め、何が大切かを確認しながら新たなルールとしての法を形成し運用することになる。人々の意識の総体は、私たち一人ひとりの考え方が土台となる。私たちの国は国民民主権を基本原理としている。つまり、私たちが望む社会の実現に向けて、必要であれば法を形成し、さまざまな望みを権利化する権限をもっているのである。

よって、法は社会で生活するすべての人のものなのである。先の、議員や法曹関係者、いわゆる公務員などは、私たちの代表者である。彼らが法を作成、運用するために寄り添うよりよい社会の考え方は、私たち一人ひとりが求めるよりよい社会への意識の総体が根底に存在するはずである。

(2) 法化社会の形成者としての子ども

では、法化社会において自分だけでなく誰にとってもよりよい社会を形成するには、どうすればよいのだろうか。よりよい社会の中身の変化を基にして既存の法を変えたり、廃止したり、新たに作ったりするために必要な視点はどのようなものなのだろうか。そして、どうすればそのような視点を身につけることができるのだろうか。基本的には誰もが経験する学校教育の中で、よりよい社会の担い手としての自己決定できる「強い個人」を育成するためにはどうすればよいのだろうか。

教育基本法の第一条には教育の目的が記されている。そこにある育成を目指す個人像と、学習指導要領の社会科教育の目標とされている育成を目指す個人像は共通している。それは、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」である（文部科学省、2018a）。そのような国家及び社会のひとつの側面には法的な側面がある。なぜなら、近代以降において国家や社会の枠組みは法的な枠組みにより定められているからである。よって、法的な判断ができるような諸能力の育成は、国家及び社会の形成者を育成することに直接かかわることになる。

そこで子ども自身が法を学ぶことにより、先述の教育格差が生じる格差を生じさせ、社会的階層や地域的分断が進む現代社会で誰しにも保障されているはずの権利が自分だけが侵害されていることに気がつく視点を獲得することが考えられる。さらに言えば、法が誰しにも適用されることから、自分自身だけでなく他者の権利が侵害されていることに気がつくことができる視点をも獲得することが考えられる。自分や他者の権利を考えることは、自ら

の欲望として叶えたい内容が、社会全体を見通した際に権利化するのにふさわしいものであるのかにも思いを巡らせることになる。

また、社会全体を見通して権利化しようと考えられるものであっても、ある個人の権利を著しく侵害する可能性があるのであれば、それを防ぐ必要性に気がつくことにもなる。加えて、自らの権利を放棄することを選択する子どもに対しては、権利を放棄した結果、他の人の権利も失われる可能性があることにも気がつくことになる。これは、樋口のいう①の自己決定ができる「強い個人」を育成するにはどうすればよいのかという問題に対応できる考え方である。

では、自分だけでなく、誰にとってもよりよい社会を形成する諸能力を育成するには、どのような法の教育が必要なのだろうか。自分の権利、他者の権利を考えることができる視点とはどのようなものなのだろうか。そして、そのような視点を獲得する方法を誰もが学ぶ学校教育でできることは何だろうか。本研究では、子どもの法的な判断にかかわる諸能力を育成するという目的を持つ法教育に着目し、誰しもにとって自由で公正な社会の担い手となる子どもの育成について考察する。

第二節 法教育とは何か

第一項 法教育の潮流

法教育⁵⁾とは、アメリカ合衆国（以下、アメリカとする）において主として1960年代後半に、青少年への教育に問題意識を持つ一部の教師によりはじめられたものである⁶⁾。それが、よりひろくアメリカで行われることになったのは、アメリカ法教育法「Law-Related Education Act of 1978(P.L. 95-561)」の制定とその影響が大きい⁷⁾。

アメリカの法教育（以下では、LREとする。）の影響を受けている日本の法教育の展開はどのような経緯で始まり現在に至るのかについて、日本における法教育研究の実質的な嚆矢は次の通りである。

すなわち、司法制度改革推進本部による国民的基盤の確立における司法教育の充実への言及がなされた「司法制度改革審議会報告書」（司法制度改革推進本部，2001）が契機である。なぜなら、法務省内に日本の学校教育等における司法及び法に関する学習機会を充実させる教育の調査・研究・検討を目的として、平成15年7月29日に法務省法教育研究会⁸⁾（以下では、研究会とする。）が設立されたからである。研究会は16回の会議を経て、平成16年11月4日に『報告書』（研究会，2005）を法務省に提出した。研究会の『報告書』には、法教育の目的とともに、「ルールづくり」、「私法と消費者保護」、「憲法の意義」、「司法」の4つの教材及び指導事例が示されており、学校における法教育の普及や拡大に大きな影響を与えた。

ただし、日本では研究会より以前から法教育に関わる研究が行われてきた。北川（2009, pp. 68-71）は、従前の法教育について、次のように三つの潮流に分類している。

第一の潮流は、1990年前半から社会科教育研究者と初等中等教育教員によって研究・実践されてきた法教育である。ここでは、従来の社会科教育における法に関する教育といえは憲法教育が担ってきたが、過去よりも私人間での権利衝突が想定される社会においては、従来の憲法教育では限界があったとした。そこで新たな法についての教育、つまり法教育が必要

とされ研究・実践されてきたのである。

第二の潮流は、法律家団体の研究・実践である。1980年代には消費者教育の分野で司法教育を推進してきた日本司法書士会連合会の活動が、加えて、1990年代前半から弁護士会などによる司法教育の研究・実践が行われた。法律家団体による研究・実践が行われた背景には、当時の社会科の教科書に記載されていた司法・人権教育に関する内容が法律の専門家からみて実際の社会に必要な法的な内容として不十分であったことにある。法曹関係者らは教科書の不備を指摘し、司法の基本的役割（特に基本的人権と民主主義の擁護）を子どもたちに理解してもらうために研究・実践を行ってきたのである。

そして、第三の潮流として、先述の司法制度改革審議会意見書による司法教育がある。これは、国民の統治客体意識から統治主体意識への転換を行うことを目指した司法制度改革を受けたものである。司法制度改革の実現のために、学校教育などで司法の仕組みや働きに関する国民の学習機会を充実させることが求められたのである。

この三潮流が合流した研究会は、どのように法教育を定義したのだろうか。次に、日本における法教育の定義を考察する。

第二項 法教育の定義

研究会によれば、日本における法教育の一般的な定義は次の通りである。

「法教育」とは、広く解釈すれば、法や司法に関する教育全般を指す言葉である。しかし、より具体的には、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 に由来する用語であって、法律専門家ではない一般の人々が、法や司法制度、これらの基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身に付けるための教育を特に意味するものである。

これは、法曹養成のための法学教育とは異なり、法律専門家ではない一般の人々が対象であること、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に大きな特色がある。

（研究会，2005，p. 2）。

研究会の法教育の定義にある、「これらの基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身に付けるための教育を特に意味するものである。」とは、国家や社会の形成者である子ども自身が、法の根底にある価値を理解した上で法的なものの考え方を身につけることを目指していることを示す。なお、定義内には「法や司法制度」の理解や教育を意味するという記述もあるが、これは先述の司法制度改革の影響が大きいことからこのような記述となっている。よって、「司法制度」のみを固有に扱うのではなく、法とそれにより形成・運用される法制度全般を対象とする教育である。

では、法の根底にある価値を理解した上で法的なものの考え方を身につけるとは何を意味するのか。これは、現在の社会を構成する規範のひとつである法の適用を子どもに教え込み、それに従わせるという意識を涵養することを目途とするものではない。なぜならそのよ

うな教育では、既存の規範に従う子どもだけを育成することになる恐れがあるからである。既存の規範の理解は、子どもの社会化のために必要であることは認めつつも、よりよい社会を構成する規範のひとつである法に基づく判断や、法に基づく価値そのものを再考したり、再構築したりすることにより、現在の国家や社会を批判的にとらえ、将来の国家や社会を形成する諸能力の育成も大切なのではないか。

よって、本研究では子どもが法の根底にある価値を理解した上で、法的なものの考え方を身につけ、それらを活用できる諸能力を育む法教育研究を対象としたい。そこで、次に法的なものの考え方を育む法教育の課題を考察する。

第三節 法教育の先行研究—法的な判断と子どもの判断をめぐる法教育の課題

第一項 二つの法教育カリキュラムと法教育の課題

(1) リーガリズムとリーガルマインドの法教育

法教育を対象とする本研究は、社会科教育が目途とする子どもの公民的資質の育成に寄与することも目指している。公民的資質は、個人の尊厳を実現するための二つの側面である、国家の形成者としての国民と、社会の形成者としての市民の対立関係と相補関係により成り立つものである⁹⁾。現実の社会においては、国家や社会の形成に法がかかわっている。つまり、法教育により国家や社会がどのように形成されているのかを子どもに理解させることになり、よりよい国家や社会の形成を目指す公民的資質の育成に寄与できることが考えられる。

では、社会科教育において法教育が求められる背景は何か。江口(2001)は、法教育がひろがる以前にも法に関する教育は憲法教育や道徳を通じて行われてきたが、学習する側が「それだけではわからない」と声を上げ始めたことに教える側が耳を傾ける必要性が生じたとした。さらに、江口(2010)は、法教育が民主的な国家・社会の国民・市民の力となる「法感覚・法意識」を再浮上させたとしている。つまり、江口は法の内容を効率的に伝える教育ではなく、人々の生活と確信・信念に関わる法の教育が展開されなければならないとした。

その人々の生活と確信・信念にかかわる法の教育について、江口(1993)はLREを分析し、「リーガリズム」的の法教育カリキュラムと、「リーガルマインド」的の法教育カリキュラムに大別した。

前者の「リーガリズム」的の法教育カリキュラムとは、法学で言うリーガリズムに基づいて市民の法的資質を高めることを目指す法教育カリキュラムである。江口は「リーガリズム」を、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と説明した。

一方で後者の、「リーガルマインド」的の法教育カリキュラムについては、次のように説明した。「リーガルマインド」は、物事の筋道を立て合理的に判断して行動するという態度に基づいて市民の法的資質を高めようとする考え方である。そして、その「リーガルマインド」の育成を主眼として法規範の基本的特徴や意義を理解することで正義や衡平の感覚を身につけることを目的とする法教育カリキュラムを「リーガルマインド」的の法教育カリキュラム

とした。

江口は公法的常識に関わる前者について、「上からの法教育」であり順法意識を醸成するものであるとした。一方で市民法的常識（感覚の教育）に関わる後者について、共同体を形成するアメリカ特有のものであるとし、「下からの法教育」として日本においても参考になるとした。さらに、「リーガリズム」的法教育カリキュラムに基づく学習が憲法以外の実定法理解を重視するものであり、「リーガルマインド」的法教育カリキュラムに基づく学習が憲法規定に多く含まれる法理念の理解を重視するものであり、その両者が日本の社会科教育における法教育の展開に重要であるとした。

しかし、「リーガリズム」、「リーガルマインド」的法教育を学習することができれば、子どもは直ちに法的な判断ができるようになるのだろうか。先述の通り、日常的な人間関係などから自ら権利主張ができない（しない）という判断をする可能性もある。そこで次に、法的な判断と子どもの判断の関係について考察していきたい。なお、「リーガリズム」と「リーガルマインド」のより詳細な分析は次章にて行う。

（２）「リーガリズム」と「リーガルマインド」の法教育実践

では、既存の法教育実践にはどのようなものがあるのだろうか。代表的な実践をいくつか考察したい。

まず、裁判や裁判員制度に関係する法教育がある。例えば、福元（2010）は、高等学校における人権教育として、ハンセン病を事例に、ハンセン病患者の待遇改善に努めた人物の学習を取り入れた学習を展開した。ハンセン病に関する歴史的な背景や当時の社会的判断を子どもが理解するために、裁判所の判決文を活用した。子どもたちが、法的な内容である判決文をもとにして事実として判断された内容を理解していくという実践研究を行った。さらに、井門（2012）は、法教育において知識と行為の統一的学習を進めるために、ロールプレイング等の役割体験学習を示した。例えば、法的な手続きに基づいて行われる裁判について、裁判官や検察官などの役割を子ども自身が模擬的に担うことにより、座学よりも効果的に理解が進むことを明らかにした。

次に、既存の法の枠組みを基にして法的な判断を育む法教育研究がある。渥美（2011）は、生徒が法と法を通してみた社会について主体的に考える実践研究を行った。具体的には、国際紛争の平和的解決と、契約自由の原則と労働に関わる授業を開発し実践した。これは、平和や自由、公正などの価値を子どもが考えられるような実践を開発した研究である。架空の事例を扱いつつも、社会認識と法的な認識の間にある断絶を子どもに気がつかせる中で、法に対して主体的に判断することができる力の育成を目指した研究を行った。さらに、三浦（2013）は、医療が発達した現代社会だからこそ生じる生殖補助医療に関わる課題を高校生に倫理的判断や法的判断をさせることにより生殖医療に関する法案を考えさせる実践を研究開発した。事例は三つあり、死後生殖の是非（夫婦間の人工授精）により生じる課題、精子提供の人工授精により生じる父親は誰かという課題、代理出産により生じる課題である。これら課題を具体的に考察していく中で、日本には生殖医療に関する法律がないことを示し、その法律内容を考えさせるという研究を行った。

ここまで示した四つ法教育実践研究は、既存の枠組みを基にして判断させている。よっ

て、現在の社会がどのような規範で成り立っているのかを理解したり、その裁判などのシステムを理解したりすることに貢献するものである。これらは、「リーガリズム」の育成を中心とした法教育となっている。

一方で、大村・西原・仲道・松井（2016）は、小学生に対する法教育を展開した。子どもたちが、法律があるから仕方ないといって隷属するのではなく、文言の枠を意識しつつ事例に合わせて創造的かつ適切な解釈を施し、また解釈の限界にあたっては新しい立法をも作動させるような主体の養成を目指した。そこで、子どもたちに身近な問題を補助線として、その延長線上で法律問題を考えることができるような二層構造のシナリオを用意した。具体的には、学校の決まりに書いてはいない買い食いをしたら怒られるかどうかから出発し、法律に書いてはいない悪いことをしたら処罰されるかどうかという判断をさせる内容である。結果的には、子どもは法的な内容について、感情論だけでなく、論理的に考えることができるとした。

この大村らの法教育実践研究は、「リーガルマインド」の育成を中心とした法教育である。法の理解にとどまらず、それを活用させるためには何が必要なのかを研究したものである。「リーガリズム」の法教育が現在の法的判断を理解させることに有用であり、先にも記したように子どもを社会化することに大きな役割を担うことが考えられる。一方で、「リーガルマインド」は子どもの日常的な判断がなされると考えられるが、それが必ずしも法的な判断になるとは言えず感覚や素朴な感情論と法的な論理をいかにして架橋するのかという課題が残る。

このような法教育実践研究に存在する課題は、従前から指摘されている。桑原・中原（2008）は、従来の憲法学習の課題を乗り越え、理解から活用へと法教育研究が進展する傾向に対しては首肯しつつも、例えば法教育実践の中でも判例を用いた学習では、子どもにとってはそれが答えとなってしまいう懸念があることを指摘した。桑原・中原（2008）の指摘から、既存の社会の理解はできても、その再生産のみを志向する教育が展開される可能性があると言える。変化のある社会の中で、既存の法的な判断だけを理解させるのだけでは不十分である。一方で橋本（2014）は、日本の法教育におけるルールづくり学習が、ルールをつくるのが目的化されている研究が多いことを批判した。そもそもルールや法とは何かといった基礎法学（法学部進学者が学ぶ内容ではなく、一般市民が学習すべき法の基盤になっている価値、法の機能など）を学習していないことを指摘している。ルールづくり学習は、橋本（2014）の指摘のように、法という基盤がないと考える基準が感覚のみになってしまう恐れがある。しかし、橋本が指摘する基礎法学のような、本論文で言えば「リーガリズム」を学びさえすれば、子どもはうまく判断できるのだろうか。そこで、次に子どもの判断について考えてみたい。

第二項 法的な判断と子どもの判断の関係

（1）発達段階により判断できるようになる子ども

子どもは自らの日常的な生活場面において、どのように法という規範をとらえていたり、それを使って判断したりしているのだろうか。

本項では、法的な判断と子どもの素朴な日常的な判断の相違について考えていきたい。な

お、法的な判断とは、法規範に基づいて判断することである。それに対して、日常的な判断は、道徳など個人的な規範に基づいて判断することである。詳しくは後述するが、道徳は個人道徳と社会道徳に分類される。ただし、日常的な判断の中には両方の道徳が含まれるものとする。

まず、言論の自由という憲法で保障されている権利について、個人の判断の発達を研究した長谷川（2004）の論考を参考にする。分析の視点として長谷川は、言論の自由を抽象的権利と具体的権利に区分した。抽象的権利とは脱文脈化された理念としての言論の自由であり、具体的権利とは理念を実際に文脈適用するという意味での言論の自由である。さらに、具体的権利について個人の判断区分を次のようにした。ある言論の行為そのものに対する判断と、法による制限に対する判断の相違である。言論の行為そのものに対する判断とは、その言論内容そのものがよいかどうかを判断するものである。これは、道徳的・倫理的にそのような行為（言論）を「すべき」または、「すべきではない」といった望ましさを基準に判断するものである。道徳も倫理も、善悪の判断の基準や正しい行為のための規範の総体として近接している。なお、道徳は個人が家族などの特定の小集団において働かせる判断の基準であるのに対して、倫理はそれよりも広い社会一般において働かせる判断の基準として区分して使用される。つまり倫理はより広い範囲で適用されるものである¹⁰⁾。一方で法の制限に対する判断とは、国家などが権威により形成した法の強制力によって個人の言論の自由に対しても規制を加えても良いかどうかを判断するものである（表 0-1）。

表 0-1 言論の自由の制限についての判断

言論の自由の権利区分	発達による判断内容
言論の自由の抽象的権利の側面	①道徳的概念として概念化していることに年齢差はない。 ②道徳的概念の正当化の根拠に発達による差異がある。 ・児童期：自己利益のため、円滑なコミュニケーションのために言論の自由が必要。 ・青年期以降：少数者の意見が弾圧される、独裁の危険があるから、言論の自由が必要。社会の発展のために言論の自由が必要。
言論の自由の具体的権利の側面	③加齢に伴い自由を指示する程度が増加。 ④行為の制限と法による制限の連動性に差異がある。 ・児童期：行為の制限と法による規制が連動。 ・青年期以降：行為の制限と法による規制が独立。 ⑤制限判断の基準に発達による差異がある。 ・児童期：スピーチする内容で判断。 ・中学生：スピーチする自由で判断。 ・高校生以上：スピーチする内容・自由だけでなく、聞き手の権利や社会への影響で判断。

長谷川（2004, pp. 160-176）より筆者作成

長谷川（2004）によれば、脱文脈化された抽象的権利の側面について、言論の自由の道徳的概念化には年齢差がない（表 0-1①）。つまり、年齢に関係なく、政府が個人の言論の自由を規制することは正しくないものと認識しているのである。しかし、道徳的概念を正当化する根拠には発達による差異がある。年少であるほどに自己利益などの日常を根拠においているが、青年期（中学生）以降は言論の自由が保障されないと少数者の意見が弾圧される可能性があるなどの日常を超えた社会的な価値を根拠としているのである（表 0-1②）。

一方で、文脈適用を考える具体的権利の側面については、加齢に伴い言論の自由を支持する程度が増加する(表 0-1③)。しかし、行為の制限(「話してはいけない」と、法による制限(「法で禁止してよい」)の連動性については年齢により差異がある(表 0-1④)。児童期はそれらが連動していたが、青年期以降になると必ずしも両者を連動させることはなく、むしろそれぞれを独立して判断しているのである。

さらに、何を制限判断の基準にするのかについては、児童期はスピーチの内容であり、中学生はスピーチする自由であり、高校生以上はスピーチの内容やスピーチする自由だけでなく聞き手の権利や、その自由も判断の基準となるという違いがある(表 0-1⑤)。

以上のように、抽象的権利としては発達に関係なく言論の自由が大切であることを理解する。その理由については年を重ねるごとに自分を基準とした道徳的な判断だけでなく、加えて行為の具体的な内容と権利との関係性や、他者や社会への影響をふまえた判断へと変化がみられたのである。一方で、具体的権利になると発達に伴い言論の自由の内容と法による制限について、他者や社会への影響を考慮して判断するように変化している。

このような判断の発達について長谷川は、法や政治領域に特化した知識の獲得がその変化を支えると推測されるとした。さらに、個人の判断の発達のために、法的な判断と道徳的判断の両面からとらえさせる学習が必要であるとして、道徳教育と社会科教育(公民的分野)との連携の必要性について言及した。なお、先のような判断の発達段階から、長谷川は、小学校の中、高学年から中学生にかけての時期に教育することが効果的であると述べている。

では、発達段階に応じて社会科教育(公民的分野)などで法的な知識を獲得することができれば、抽象的権利、さらには具体的権利の理解に基づいた判断ができるのだろうか。子どもの判断は、本章の第一節第一項で考察したように、必ずしも法的な判断をせずに人間関係に基づいた判断を重視することも考えられる。

そこで、次に子どもの法的な知識の獲得と、法的な判断の関係について実証的に調査した橋本ら(2020)の研究を参考にする。

(2) 学習したことと判断が異なる子ども

橋本ら(2020)は、黙秘権を例にして、次の質問を高校生に行った。本研究では橋本ら(2020)の研究における多数の質問の中でも、黙秘権にかかわる次の二つの質問について参考にする。

一方は、法的な判断と個人の日常的な道徳的判断の関係について尋ねているA「被疑者・被告人は真実を明らかにするために知っていることを正直に話すべきだと思う。」である。

もう一方は、法的な知識の有無について尋ねているB「日本国憲法では、被疑者や被告人は、取り調べや裁判のときに、自分が犯した罪をすべて正直に言わないといけないと定められている。」である。Aは、「あてはまる」か、「あてはまらない」に大別し、Bは正解か不正解かを確かめているものである。Bは不正解である。Bについて、その内容が誤りであると正解した子どものうち、Aについて大別して「あてはまる」と答えた子どもの割合は88.5%であり、「あてはまらない」と答えた子どもの割合は11.5%である。一方で、Bについて、不正解した子どものうち、Aについて「あてはまる」と答えた子どもの割合は96.0%であり、「あてはまらない」と答えた子どもの割合は4.0%である。

この項目の調査結果の分析によれば、Bの正しい知識を有しているものほど、Aを肯定する割合は小さいとしつつも、知識の正解、不正解にかかわらず、Bの黙秘権については否定的な意見をもつものが多いことを示しているとする。さらに、その理由を「被疑者・被告人＝悪」、「国家権力＝正」といった先入観の影響などがあるとする。

橋本ら(2020)では、その乖離を埋めるための授業を開発し実践した結果も示されている。2時間構成として開発された授業は次のような内容で展開された¹¹⁾。

1時間目については、まず、「黙秘権を知っているかを確認」した。次に、黙秘権にかかわる二つの質問「犯罪の取り調べにおいて、被疑者が黙認することを法律上の権利として認めることは適切だと思う。」、「犯罪の取り調べにおいて、被疑者は、真実を明らかにするために知っていることを正直に話すべきだと思う。」をした。前者は黙秘権の法的権利について、後者は正直さという道徳的な判断について尋ねているものである。次に、「刑事事件における立証責任は誰にあるのかを説明」した。加えて、「黙秘権が認められるようになった理由を歴史の変遷とともに説明」した。まとめとして「歴史的に、拷問の禁止と自白の取り扱いに関する問題が関係する」こと、「現在の憲法では、拷問の禁止、拷問等による自白を証拠とすることができないと定めた」ことを確認し、次時への問いとして「拷問がなくなれば、黙秘権を保障することは不要になるのか。」を示した。

2時間目の授業については、前時の振り返り後、1967年8月28日に茨城県北相馬郡利根町布川で発生した強盗殺人事件(以下では、布川事件とする)を基にした事例を子どもに示し、「取り調べを受けている人物の自白は証拠とすることができるものか」を考えさせた。事例が冤罪事件を基にしたものであることを子どもに伝え、「虚偽自白を防ぐにはどうすればいいのか」をいくつかのケース(客観的証拠が薄い場合、客観的証拠が十分ある場合など)を説明した。説明後、「黙秘権が認められているにもかかわらず、事実と異なる自白が引き出されることを防ぐ方法」について考えさせた。最後に、初めの時間に行った二つの質問をもう一度した。授業前後ともに、前者の質問について「黙秘権は適切である」が、後者の質問について「正直に話すべきだ」と回答するものが全体の約70%(初めの時間時70.5%、授業最後の質問時67.8%)を占めている。次いで、授業者が狙う「黙秘権は適切である」が「正直に話さなくてよい」という回答が約20%台(初めの時間時20.5%、授業最後の質問時25.3%)であり、微増の結果となっている。

この結果からは、法的な知識を得ても自らの判断に法的な内容が反映されにくいということがわかる。つまり、子どもは法的な判断を理解した上で、生活の中での日常的な判断に反映するかどうかを、その時の状況に応じて判断しているのである。

では、子どもはどのような状況に応じて判断しているのだろうか。子どもの判断に学校での教育はどのように影響するのだろうか。

そこで、子どもの判断と、判断の場面による相違についての研究を参考にしたい。ここでは、学校における人権教育が、その授業を受けた後の子どもの日常生活の人権意識にどのように影響を与えたのかを調査した影山ら(1999)の研究を参考にする。

(3) 子どもの判断と法的な判断をいかにして架橋するか

影山ら(1999)による調査の中でも、次の①から⑤の場面の子どもの判断の分析を参考に

する。すなわち、①一般的個人的な問題場面における判断として「計画道路建設のために自家が立ち退きを迫られる」という場面、②自らが関わり合う問題に対する判断として「出産退職を入社時に契約した女性が、出産後の就労を希望して会社と対立している」という場面、③一般的集団的な問題に対する判断として「自分の町に大手スーパーが進出して、町の商店街が反対している」という場面、④日常生活からは遠い国家的な問題に対する判断「日本への木材輸出国が、環境保護のために木材伐採に厳しい条件をつけた。そのために日本国内で木材不足が起きた」という場面、⑤等身大の日常的個人的な問題に対する判断として「クラスでいじめられている人がいる」である。なお、調査は質問紙により、中学生 355 名、高校生 293 名、大学生 277 名を対象に行われたものである。

①～⑤の調査内容にある選択肢は、A群とB群に分けられる。A群は、利己、利他、価値、功利、契約により、B群は、他者依存、過程（重視）、結果（重視）、主体性、自己合理によりそれぞれカテゴライズされたものが質問紙の中で子どもに示された。

①の一般的個人的な問題場面の判断は、中学生に対して高校生は、「自己の価値観や利害を周囲との軋轢よりも優先」させていた。一方で、中学生に対して大学生は、「政治的な圧力への抵抗性を弱めて自己の利害を最善に引き出す傾向性」があったとした。

②の自らが関わり合う問題場面の判断は、どの年代も「判断が社会規範や社会的ルールに求められずに、他者志向的な文脈に依存」していた。さらに、「学年段階が上がって社会認識や状況への認識を深めるに従い、人権に基づく判断よりも他者志向的・状況依存的な判断を強めている」であったとした。

③の一般的集団的な問題場面の判断は、「A群では競争主義的な傾向を示し、B群では共存・共生的な傾向というアンバランスな傾向」を示した。判断のアンバランスの理由について、利害・対立に対する判断軸が人権ではなく、状況による判断をしたためであると考えられるとした。

④の日常生活からは遠い国家的な問題場面の判断は、「規範的な判断（環境保護）と自国の利益もある程度保護したいとする判断（共存）」がぶれていた。これは③と同様の傾向である。影山らは、「自国の利害と他国の利害が対立した際に、規範的な判断に徹しきれない不安定な姿勢が考えられる」とした。

⑤等身大の、日常的個人的な問題場面の判断は、「規範的な判断よりも状況依存的な判断が優先」されている。このような判断について影山らは、「自己の判断によって生じる状況を的確に予想して、リスクを最小限に止めるような状況依存的な判断は現実的なものである」といえるが、だからといって、「道義的責任たる規範意識や人権の抑圧に対する認識が脆弱である」ことにはならないと指摘した。

このように、人権を学校で教育されてきた各年代の子どもたちに対する調査によれば、個人から離れた一般的な問題場面になると規範的な判断をする傾向が強く、やや一般的な問題場面では状況依存的な判断と規範的な判断の両極に分かれ、日常的な問題場面では状況依存的な判断を行うことが明らかになっている。このような判断の相違は、子どもが学校の授業を通して人権の重要性を理解したとしても、具体的に考えることができる自分に近い日常生活の問題場面では、学習したことをそのまま用いて判断しているとは必ずしも言えないことを示している¹²⁾。自分に近い問題場面であるほどに教育された人権概念に基づく規範的な判断よりも、その時の人間関係などに左右された判断をしてしまうことが考えら

れるのである。

長谷川（2004）は、一定の発達段階で知識を獲得することができれば、抽象的な権利の理解や、他者や社会への影響などを含めた具体的な権利の理解ができるとした。しかしながら、黙秘権を事例とした橋本ら（2020）によれば、法的な知識があっても、法的に判断をしないことがみられた。そこでは、法的な判断よりも、自らの日常的な判断が優先されていた。さらに影山ら（1999）によれば、学校で学習した内容を理解していても、状況に応じた人間関係により判断が左右されることがみられた。

法教育は、子どもに法的な判断ができる力を育成することを目指している。江口は従前の憲法教育に対する反省から、より子どもの日常生活に近い法を題材に教育するという「リーガリズム」的の法教育や、「リーガルマインド」的の法教育が必要だとした。しかしながら、子どもは学習した法的判断よりも自らの日常的判断を優先してしまうことが考えられるのである。

（４）「リーガリズム」と「リーガルマインド」を架橋することの困難さ

法的な知識を教えても、子どもは法的な判断をするとは必ずしも言えない事例をもうひとつ示す。詳細は後述するが筆者は、模擬裁判に中学生を裁判員として参加させることにより、司法の原則理解やそれに基づく判断ができるのかについて実践研究を行った（中平，2017a）。司法の原則である無罪推定の原則について理解できなかった子どもが、模擬裁判を進め裁判員として評決を行う中でその重要性に気がつき、思考が質的に転換されていくことが一定程度は明らかになった。しかしながら、常に推定無罪の判断を子どもがするとは限らない。授業の中だからこそ、そのような判断をした可能性もある。筆者は、模擬裁判で子どもに伝えることができるのは、法的な判断のための事実認定の重要性、事実に基づいた裁判の実施の意義ではないかとした。つまり、推定無罪の原則や適正手続きの保障など「リーガリズム」を中心に伝えられたが、必ずしも「リーガルマインド」を働かせることにはつながらないのではないかとした。

模擬裁判の事例が子どもにとって身近な問題ではないからこそ、そのように「リーガリズム」しか伝わらないと考える可能性があるが、そうとは言い切れない実態もある。前田（2016）は、現行の高校生における労働法教育、ワークルール教育（労働者の働き方を定めた法律やきまり）の効果と限界を検証した。そこで、職場における違法行為が違法だと気がつくための権利理解の側面と、違法行為に対して対処行動をとる権利行使の側面に分類した。前田（2016）は高校の公民科における労働に関わる法教育が二つの側面にいかに影響しているのかを分析するために、500人を超える大学生にアンケートを行った。その結果、権利理解の側面に関してはある程度の効果があったが、権利行使の側面に関しては効果が見られないことが明確になった。つまり、「リーガリズム」は伝わっても、「リーガルマインド」は簡単には伝わらないのである。

その理由はなぜなのだろうか。同様に筆者の実践研究を参考にする（中平，2019b）。卒業式直前の中学校第3学年の子どもを対象にして、ワークルール教育を行った。過労死の問題が社会問題となっていた時期でもあり、子どもたちの関心も高かった。ケーススタディを行い、アルバイトをした際に巻き込まれる可能性のある問題を提示した。その中に、学業を優

先するためにアルバイトを欠席することについて考えてもらう場面があった。アルバイトを欠席する権利は当然あるとともに、欠席分の代わりのアルバイトを探すことは雇用者側の責任で行うことを説明した。しかしながら、一部の子どもたちは「自分の都合を優先して休んだりすることは店長やお客さんに迷惑をかけるからしない。」と人間関係を重視した判断を行ったのである。法的な取り決めよりも人間関係を重視してしまうために、「リーガリズム」を教えても、容易には「リーガルマインド」にはつながらないのであった。

つまり、「リーガリズム」を教えても、それが正解と伝わるだけになることや「リーガリズム」に簡単にはつながらないことがある。しかし、「リーガリズム」を行っても、法的な内容が伝わっていないと、それはリーガルにはならない。この点について人権教育を例に北川（2001）はその特徴を指摘している。すなわち、日本の人権教育が平等権を中心としていることを踏まえて、本来は法的な平等権や平等概念が、道徳的・理念的にとらえられ、教えられることにより、法的な権利の問題が心の問題に矮小化されてしまっているのである。

このような問題に対して溝口（2012）の指摘が参考になる。溝口（2012）は、価値が法や制度などの社会編成をめぐる意思決定の背後で形成されるものでありながら後の時代においては法や制度の背後のものとなり暗黙の了解となり、そして不明のものとなる。だからこそ、法や制度の歴史的背景を踏まえることで背後に隠れた価値を再び浮上させ、それを踏まえて現代社会における諸問題に対して意思決定ができれば個人の価値形成も開かれたものになるとしている。筆者は、溝口の研究のように、過去から現在への変遷をふまえることで現在の価値を認識させることについては首肯する。しかしながら、抽象的な法的な価値、その具現化としての実際の法の理解だけでは、それらを活用した法的な判断である「リーガルマインド」が機能することは、前田（2016）の指摘を踏まえると考えられない。

本研究では法について学習した子どもが、日常生活のすべての場面において法的な判断をすることを目指しているわけではない。子どもを法律の専門家のようにしたいわけでもない。法的な判断をしなければならない場面と、そうではない場面を見極めることができるような諸能力が子どもに身につけばよいと考えている。見極めることができることは、ここからは他者に何を言われようが人格的生存の観点から譲ることができないラインであると判断したり、誰しにも大切な社会性をもったものと判断したり、一方で、これは主張しても著しく利己的な問題であるから社会性はないと判断したりすることを示している。つまり、子どもが日常的な判断と法的な判断を、権利や関係性などを踏まえて使いこなすことが「強い個人」の育成には大切であると考えている。これは、殊更に自分の権利だけを主張したり、反面、他者の主張だけを受け入れたりするのではなく、誰しもにとってよりよい社会の形成のために必要な法的な判断を行うことを示している。このように本研究で目指す法教育による「強い個人」の育成は、誰もが生きやすい社会を希求することになり、社会科教育が目指す国家や市民社会の形成者育成にもつながるものであると考えている。

では、どのような法教育を行えば、子どもは日常的な判断と法的な判断を使いこなすことができるようになるのだろうか。そもそも、子どもの日常的な判断にはどのような規範性があるのだろうか。それは法的な判断と、どのような相違があるのだろうか。例えば、法的な判断をすることを仕事としている裁判官などの法の専門家は、日々どのように法的な判断を行っているのだろうか。それは、日常的な判断をする子どもとどのような相違があるのだろうか。そして、どのように法を教育できれば、子どもが日常的な判断と法的な判断を区別

し上手く使いこなすことができるのかという問題を考えていきたい。

第三項 法と道德の関係性

(1) 規範の役割・機能

ここでは、まず、日常的な判断の根拠に存在する道德や、法的な判断の根拠として存在する法を明らかにするために、法と道德の関係性について、その役割や機能、分類などから整理する。次に、規範をいくつかの特質により分類して整理する¹³⁾。

はじめに、法や道德を含む規範一般の役割・機能について整理する。

田中(2005, pp33-45)は、法が果たす社会的機能を、①社会統制機能、②活動促進機能、③紛争解決機能、④資源配分機能に分類している。

田中の示す①社会統制機能とは、「犯罪などの社会的に有害な逸脱行動を、刑罰などの強制サンクションによって抑止・処罰することをはじめ、人々が一定の行動様式をとることを何らかのサンクションによって確保し、相互行為を安定化させ、社会の規範的統合を維持する」機能である。

②活動促進機能とは、「私人相互の自主的活動を予測可能で安全確実にする」機能である。

③紛争解決機能とは、「法は、一般的な法的規準によって予め権利義務関係をできるだけ明確に規定して、法的紛争解決の規準・手続きを整備し、当事者間で自主的に解決できない紛争について最終的に貢献的裁定を下す裁判所を設営することで、対立や紛争を抑圧なく、平和的に調整し解決する」機能である。

そして、④資源配分機能とは、「法は、経済活動の規制、生活環境の整備、教育・公衆衛生などに関する公的サービスの提供、社会保障、各種の保険や租税による財の再分配等々の重要な手段として用いられる」機能である。

本研究では、田中が示したこれら四つの法が果たす社会的機能を、「積極的な価値・利益の実現」、「利害・対立の調整」、「危険や害悪の排除(消極的価値・利益実現)」の三つに再構成する。田中が整理した法が果たす社会的機能のうち②は「積極的な価値・利益の実現」と、③や④は「利害・対立の調整」と、そして①は「危険や害悪の排除(消極的価値・利益実現)」と近接するものと再構成できるためである。また、これら三つの関係性は、「積極的な価値・利益の実現」が目指すべき目的として最上位になり、それを達成するために「利害・対立の調整」や「危険や害悪の排除(消極的価値・利益実現)」が存在するという構造にまとめられる¹⁴⁾。

では、共通してそのような役割・機能を持つ規範は、一方でどのように分類され、且つ、相違があるのだろうか。そして、それらはどのような特質があるのだろうか。ここでは、法と道德を考える上で参考になる法の精神や現代社会の法体系について明示的に論じてきた渡辺(1998)と田中(2005)の論考を参考にする。

(2) 規範の分類とその相違

渡辺(1998, pp. 24-62)は規範について、規範が対象とする範囲の相違を次のように整理した。

一方は個人規範であり、その規範の効力の範囲が私的・個人的なものである。それらは、個人道徳とも呼ぶことができる。

もう一方は社会規範であり、その効力の範囲が社会的、集団的なものである。社会規範は、立法の権限をもつ議会で制定された法律や慣習法、判例法などの法規範と、宗教や社会道徳、倫理などの文化規範に分類される。

文化規範は、「当事者ではなく、当事者がともに権威を認める第三者の権威という力による解決方法」である。一方で、社会規範の中でも法規範は「当事者がともに承認（誰もが納得）する合理的なルールによる解決方法」である¹⁵⁾。個人道徳の適用範囲が私的・個人的な範囲であるのに対して、社会規範は社会全体をその適用範囲にしているという違いがあるからこそ、当事者がともに承認することが必要になる。

では、それぞれの規範の規律範囲や、規範の権利や義務の範囲、さらには社会的制裁（サンクション）はどのような内容なのだろうか。そこで、これまでに述べた渡辺（1998, pp. 24-62）の規範分類以外について、田中（2005, pp. 79-111）の整理を参考にする。田中は、規範が規律する範囲の側面について考察する。個人道徳はもっぱら個人の良心や自律的選択などの内面的・主観的心情を対象とする。文化規範は、個人の内面的主観的信条だけでなく社会成員によって相互の外面的行為を規律するものとして共通に受容されるものである。一方で法規範は、外面に見える行為のみをその規律の対象としている。むしろ内心については憲法上でも自由が保障されているのである。

次に、規範の持つ権利・義務の側面について考察する。個人道徳や文化規範は義務を求めるのに対して、法規範は、権利と義務の両面が存在する。例えば、個人道徳や文化規範の義務とは、「お世話になった人にはお歳暮を贈る」、「目上の人を敬う」などがそれにあたる。一方で、法規範の義務は「税金を納める」、「婚姻に伴い互いに扶養する」、「自動車などを安全運転する義務」などがあり、権利としては「婚姻後に一方の配偶者が死亡した場合に、もう一方の生存している配偶者は死亡した配偶者の財産（遺産）を相続することができる。」などである。他にも、「自動車免許を取得したら公道で自動車を運転することができる。」などもある。

さらに言えば、権利や義務は一定の社会的制裁（サンクション）により裏打ちされているものである。個人道徳を蔑ろにした時には、その個人が良心の呵責に苛まれるなど、個人に対する心理的制裁がなされる。文化規範については、例えば村八分などのその部分社会における心理的・社会的・経済的な制裁がなされる。そして法的規範は、国家権力だけが独占する物理的強制装置により懲役や罰金などの制裁がなされるという違いがある。以上の特質を整理すると、以下のように整理できる（表 0-2）。このように分類・整理される規範の特質について、田中は、法の根底に個人道徳や倫理が存在するという¹⁶⁾。つまり、法規範の基礎としての個人道徳や文化規範や、逆に法規範による個人道徳や文化規範の実現を示すものである。例えば、“人は殺してはいけない”という個人道徳や文化規範（社会道徳）と、法として“殺人罪”が存在するような関係である。

一方で、法規範と個人道徳や文化規範が無関係であることも考えられる。これは、個人道徳や文化規範に基づかない法規範、法規範とは無関係な個人道徳や文化規範を示すものである。例えば、「車は左側通行」という法規範と、「お世話になっている人にあいさつをする」という個人道徳や文化規範の関係のようなものである。このように分類される規範

の特質について、田中は、法規による個人道徳や文化規範の強制の効果を過大評価する法的モラリズム¹⁷⁾、法を至上視して個人道徳や文化規範に関するあらゆる問題をできるだけ一般的な法的ルールの下に置くことをよしとするような法規万能主義¹⁸⁾に陥らないようしなければならないとする。田中によれば法規万能主義は、法に反しない限り何をしても良いなどの感情を生み出し、さらなる弊害につながる可能性も指摘している。

表 0-2 規範の特質

規範		当事者の扱い	適用範囲	規律範囲	権利義務関係	制裁
個人道徳		当事者のみ	当事者のみ	個人の内面的・主観的心情を対象	もっぱら義務	個人の良心に対する心理的制裁など
社会規範	文化規範 (宗教や社会道徳、倫理など)	当事者を対等、平等に扱うとはいえない	部分社会	外的行為だけでなく、内面も規律対象	もっぱら義務	部分社会における心理的・社会的・経済的な制裁
	法規規範 (法律や慣習法、判例法など)	当事者を対等、平等に扱う	社会全体	外面的行為が対象	権利義務の対応関係	国家権力だけが独占する物理的強制装置

渡辺 (1998, pp. 24-62) 及び、田中 (2005, pp. 79-111) を参考に筆者作成

法規万能主義のさらなる弊害として田中は、いわゆる権威主義的な伝統的法文化と結びついたお上による保護救済の受動的姿勢（積極的法規万能主義）と、例えば公害について消費者被害の防止・救済要求に対して企業・行政機関が口にする「法律がない以上どうすることもできない」という姿勢（消極的法規万能主義）の悪循環につながることを指摘する¹⁹⁾。それぞれの立場から都合よく規範をとらえることになり、法規規範の有無で何でも解決してしまう状況が予見される。

一方で、日本人の法意識について整理した星野 (2010, pp. 135-140) の論考を参考にすると別の側面が見えてくる。星野は法規規範だけでなく、社会規範としての義理が生きた法として日本社会に存在することを指摘する。この義理は、渡辺や田中の論考を参考に整理した規範の特質（表 0-2）で言えば、文化規範に分類されるものである。

星野は義理について、「規範に従わせるほうから内容を示して実行を要求するのではなく、従うほうの者が要求されている具体的な行為内容を推測し、他からの要求も待たずに自ら進んで行く」（星野, 2010, p. 137）ことが期待されるとする。つまり、従うほう、従わせるほうに対して付度するのである。その結果、法に対して次の三つの意識が生じるとする。すなわち、「法規規範に対して自分の権利を守るという視点よりも服従を義務付けるものとして受け止めること」、「社会秩序を、自他を超える規範により規律するよりは人間関係を基に形成しようとする事」、「法規規範は人間関係が破綻したときに最終的に引き合いに出されるものであり、破綻を解決する裁判では感情的な対立が生じること」である。星野は、このような人々の法意識の状況で正当な権利主張をしても、周囲からは利己的な主張ととらえられるとする。そして周囲からの否定的な反応を受けるのであれば、自らの権利を法規規範により確かなものにするよりも、当事者は信義に従い話し合っ解決するとい

う。そのため星野は、私たちの社会には、法規範と義理などの社会規範との二つの生きた方が存在すると指摘する。そして二つの生きた法が存在しても、義理などの社会規範が優先されることが権利を主張する側、される側の双方により引き起こされるとする。義理などの社会規範が優先されるということは、はじめに述べた自己決定できない（しない）子どもが生じる実態と同様の判断がなされると考えられる。

しかし義理などの社会規範が優先されるようでは、人間関係に配慮することにより正当な権利主張すらできなくなる。星野は、弁護士や裁判官などの法の専門家は法規範だけを念頭におく傾向を指摘している。では、法の専門家の法規範に対する向きあい方と、一般人の具体的な法的な判断にはどのような相違がみられるのだろうか。そこで、法に関わる立場により、法規範をどのようにとらえ判断するのかを考えていきたい。

第四項 立場による法的判断の相違

(1) 立場による法に対する内的・外的視点

ここでは、星野（2010, pp. 15-27）が整理した法規範に対する立場による判断の相違について参考にする。なお、星野は対象とする人の立場について、立法者、弁護士、裁判官という法律の専門家と、一般人とを区分した。

さらに、星野は、法規範に対する人の視点として、内的視点と外的視点を示した。内的視点とは、法律を受け入れてその維持に自発的に協力する立場である。これは、ある行為を法律に照らし合わせた時に、その法律に基づいたものかどうかを判断することである。一方で、外的視点とは、法律に対して「単なる観察者」として臨む立場である。これは、法律の社会的効果をもとにして、その法律の評価を行うことである。

まず、星野が法律に対して基本的には内的視点を中心に持つとした、立法者、弁護士、裁判官の三者から考えてみたい。法律を作成する立法者は、その法律が実現しようとする国家や社会の構想や政策を考える。その際に、その法律が目的を達成できるのか、不具合を起こす可能性はないのかなども考慮する。そのような意味では、外的な視点に立つ。しかし、法律作成の手続き、内容の憲法適合性、他の法律との整合性などを考慮するという意味では内的視点に立つ。

次に法律を使う弁護士は、訴訟事件等に関して裁判において法律論を持って臨む必要があり内的視点に立つ。しかし、裁判において法律論の新しい解釈（判例変更）を考え、主張することもある。その際には、外的視点に立ち現在の法律の解釈について再検討を行う。さらに、法律を使って何らかの判決などを示す裁判官は、憲法や法律に基づいて判断することから厳しく内的視点に立つ。しかし、先の弁護士と同様に、新たな法律の解釈が求められる場面もある。なぜなら、裁判事例はすべて個性的であり、それぞれに抽象さをもつ法律を適合する際には、何らかの解釈が必要だからである。その際には、裁判官は法律外の要素を考慮することから外的視点に立つ。

では、一般人の視点はどのようになるのだろうか。星野によれば、一般人は法律によってもたらされる効果に関心があり、それを利用したり避けたりするという。具体的に言えば、「自動車の運転におけるスピード違反を避ける」行為などである。スピード違反と警察に判断されると、罰金や免許停止などの何らかの処分を受ける可能性がある。その結

果、自分の財産が減少したり、自動車を運転することができなくなったりして生活に支障が生じることが考えられる。一般人は、自分の生活を鑑みて実用的に判断しているのである。星野は、一般人の判断の根拠となるものについて次のように述べた。一般人の法律に対する判断は、その人自身の規範によってなされる。自らが信じる規範と法律が適合する場合には敬意を抱き従うべきだとする。もちろん、自ら信じる規範には、自らの行為と法律による効果が影響する。そのような意味では内的視点に立つ。一方で、両者に食い違いが見られる場合は、それに従わないという態度を示す。しかし、判断の中で法律に対して敬意が生じると、その法律を変えていこうと考えるようになる。そのような意味では外的視点に立つ。

一般人が自分の利益を中心に内的・外的視点から判断しているのに対して、法の専門家は、法規範そのものとその社会的影響を中心に内的・外的視点から判断している。では、それら判断の根底にある基準は何か。そこで、法の専門家と一般人がともに法的な判断をする場面である裁判を事例に、裁判官と一般人の内的・外的視点の判断基準の相違を考えたい。

(2) 法に対する内的・外的視点を規定する良心

裁判において裁判官の判断を拘束するのは、良心と憲法と法律である。一般的な憲法事典で司法権について記述した矢島(2008)によれば、憲法が裁判官を拘束するものとして特に明記されているのは、憲法の最高法規性と裁判官に違憲審査権が委ねられているためとされている。法律に関しては、法一般を示し、命令、規則、条例に加え、慣習法や条項も含まれると解される。判例に関しては、裁判官を一般的に拘束するものではない。

では、判断の基準となる良心はいかにとらえているのだろうか。ここには法律学上の成果として、大きく二つのとらえ方がある。

まず通説的には、客観的良心説がある。これは、個々の裁判官の有する個人的な良心ではなく、職業的良心と解する立場である。裁判官は法の意味を客観的に認識し、それに従って裁判をすることが求められているというものを意味する。代表的な論者として、団藤(1948)や清宮(1979)がいる。最高裁判所判事も務めた団藤(1948)は、司法が主観的なものであってはならないとした。さらに、憲法学者である清宮(1979)は、裁判官の良心が主観的な政治的・宗教的・道徳的・思想的信念や人生観・世界観などになると、裁判がまちまちになり、法を離れて行われるおそれがあると述べた。清宮は具体例として、仮に裁判官が死刑廃止論者であっても、それを理由に刑法を無視した判決をくだすことは許されないと述べた。このように、裁判官は憲法と法律に客観的に存在する内容に基づく良心による判断をすべきであるというものが通説である。

一方で、平野(1971)によれば、良心は二つ存在せず、一般人も裁判官も同じひとつの良心で判断するというものである。すなわち、裁判官が個人的に有する良心、道徳的に正しいと信じるころとする主観的良心説である。これは、裁判官の裁判における良心は、憲法第19条の「良心の自由」における良心と異ならないとするものである。

しかし、個々の裁判官の個人的・主観的良心と法の命じるころが一致しない場合、どうとらえるのが問題となる。矢島(2008)によれば、法による裁判という近代司法の大原則

から言えば、個々の裁判官の個人的・主観的良心が優先されることは困難である。よって、客観的良心説という通説的理解が適切であるとする²⁰⁾。

では、一般人から選出される裁判員の良心はどのようになるのだろうか。法的には、裁判官と同様に法令を適用するなどの権限を持つ部分が裁判員にもある。だからこそ、裁判員は裁判官と同様に裁判における判断にかかわる良心は、客観的良心説が必要である。

一方で、司法制度改革により裁判員に期待されたことは、次の通りである。すなわち、裁判内容に国民の健全な社会常識を一層反映させるため、一定の重大事件につき、一般の国民が裁判官と共に裁判内容の決定に参加する制度を新たに導入する（司法制度改革審議会、2001）。つまり、国民の健全な社会常識を反映させるといった、個々の裁判員の主観的なとらえを判断に反映することも求められている。よって、裁判員裁判に参加する裁判員には、憲法や法律に基づいて判断するといった客観的良心説だけでなく、主観的良心説をも反映した判断が特に求められていると考えられるのである。

裁判員制度と良心の自由の関係について整理した竹鶴（2013）は、裁判官像をめぐる議論である樋口・小田中論争²¹⁾を援用しつつ、裁判官と裁判員の良心の内実について次のように述べた。すなわち、裁判官の良心は、多様なものの見方や考え方をもちことを保障された裁判員のそれとは同じではない。裁判官には制度上、専門性が求められるからである。よって、裁判官には客観的良心説が必要であるとした。しかし、この客観的な良心を動かすものは裁判官の主観である。よって、客観と主観とを分離するのではなく、両者は重なるものであるとも述べている。一方で、裁判員の良心は、裁判員制度の趣旨によれば、多様な見方や考え方を裁判に反映させることを求められることから憲法第19条の良心、つまり、主観的な良心を反映させることが必要であるとした。

竹鶴（2013）は、裁判官は客観的と主観的、裁判員は主観的な良心による判断が必要であるとした。それは、裁判官が法解釈の際に創造的に法律をとらえる必要がある、そこに裁判官個人の主観がかかわるからである。これは、裁判における裁判官以外でも、法的な判断を行う法の専門家であれば同様の判断を行うものと解される。一方で、裁判員についてはその制度の趣旨から主観的な良心が必要であるとした。

表の0-3は、これまでの議論を基にして法律に対する立法者、弁護士、裁判官、一般人の内的視点、そして外的視点の、それぞれに立つ際の状況についてまとめたものである。

法律の専門家である立法者と弁護士、裁判官らは、法律に対して基本的には内的視点に立っている。内的視点に立って判断する際には、法を客観的に認識して判断するため客観的良心を基準に判断することになる。しかし、法の専門家であっても、新しく立法を行う必要性が生じた際や、新たに既存の法律論の解釈とは別の解釈を行う必要性が生じた際には、法律の内的視点だけでなく外的視点を加味してそれぞれの判断を行う。外的視点に立って判断する際には、個人的に有する良心、道徳的に正しいと信じる場所とする主観的良心説を働かせることになる。そこで加味された法律の外的視点は、新しい立法や、その法により形成される制度に取り込まれる。

つまり、法律の外的視点が、法律の内的視点に影響を与えるのである。このように法律の専門家らの視点は、法律を動的にとらえ運用していることがわかる。ただし、法の専門家の主観的良心は、社会全体に適用される法を構想することから個人的なものではなく社会全体を見ているのである。

表 0-3 法に対する内的・外的視点

視点	立法者	弁護士	裁判官	一般人
内的 視点	法律作成の手続き、内容の憲法適合性、他の法律との整合性を考慮する際に働く。	裁判において法律論を持って臨む際に働く。	憲法や法律に基づいて判断する際に働く。	自分の生活に影響を与える法律を、自分の利害の有無で評価する際に働く。
	憲法や法規範に対する客観的良心			自分中心の主観的良心
外的 視点	その法律が実現しようとする国家・社会の構想や政策を考えたり、その法律が目的を達成できるのか、不具合を起す可能性はないのかを考えたりする際に働く。	法律論の新しい解釈を行う際に働く。	法律論の新しい解釈を行う際に働く。	自分の生活にとってその法律がどのような意味を持つものであるのか価値判断をする際に働く。
	社会全体に対する主観的良心			自分中心の主観的良心

星野（2010, pp. 15-27）、竹鶴（2013）を参考にして筆者作成

このような判断は、法的安定性という考え方にも適合する。田中（2005, pp. 96-97）は、法的安定性は法によって実現されるべき最小限の目途とした上で、具体的な内容について次のように述べた。すなわち、①「秩序・平和の確立・維持」、②「実定法の内容が明確に認識できかつ忠実に実現されている」、③「実定法がみだりに改廃されてはならない」である。法が安定しないと社会が安定しなくなることからも、法的安定性は重要である。一方で、法的安定性が社会の変化に対応できないと、誰しもにとってよりよい社会を形成することを目的として制定された法にもかかわらず、その法を守るために私たちの生活を対応させなければならないという、目的と手段の逆転現象が起きることが考えられる。そこで、社会の変化に対応して、慎重に判断した上で法がつくりかえられたりすることにより、新たな法的安定性をもった社会が形成されることになる。法の専門家は客観的良心に基づく内的視点は法的安定性を確かなものにするためには必要な考え方である。しかし、社会の変化にともない法にも変化が求められる場合には、法の専門家でさえ主観的良心に基づく外的視点をも働かせて、新たな法を確立することになる。

では、法律の専門家ではない一般人はどのようにとらえているのだろうか。星野は、一般人は法律に対しては基本的には外的視点に立つとした。なぜなら、一般人は法律の効果に関心があるからである。その関心は、自分の生活にどのような影響が及ぶのか（及ばないのか）である。自分の生活に影響が及ぶことが考えられた場合、その法律に対する評価は内的視点からなされる。このように、一般人も自分の生活にかかわる場面においては、法律を内的視点からとらえているのである。ただし、自己の利益に基づいた判断をするということから、内的・外的視点ともに自分中心の主観的な良心が働くことになる。

法の専門家たちは、立法や法律の解釈にかかわる機会が多いことから、法律に対する内的視点、そして外的視点を持ち働かせることも多い。それに対して、一般人は法律に対する内的視点、そして外的視点を自分の利害にかかわるものに限定する。その結果、自分の利害にかかわるもの以外は法の専門家に任せきりになることも考えられる。しかし星野（2010）は、日本が民主主義社会だからこそ、国民の考え方が国家のあらゆるところに反映される必要

性があると指摘した。民主主義社会を形成するためには、法について専門家に任せきりになるのではなく、諸個人がそれぞれの立場で、外的視点だけでなく内的視点に立って考えたり、客観的・主観的に良心を働かせたりすることが必要になる。外的視点や主観的良心を働かせるときには、自らの主観が強く入り込むことになる。この点について星野（2010）は、その存在を否定しない。内的視点や客観的価値に関係する欧米生まれの普遍的価値とされるものを日本の特殊性（義理などによる判断）に相いれないとして排したり、逆に欧米生まれの普遍的価値を持って、外的視点や主観的価値に関係する日本の特殊性を否定したりするのではなく、両者の調和的総合を図ることが重要であるとする²²⁾。この星野の視点から考えると、先の黙秘権の授業は、内的視点と外的視点、客観的良心と主観的良心を意識的に調和することなく乖離した上で、さらに、二つの法のうちの義理のような社会規範が法規範に優位している状況になっていると考えられる。これは、先述の子どもの日常的な判断と法的な判断の乖離と同じような状況である。状況依存的な判断がうまく働いているときはよいが、時には一方的に誰かの権利を著しく侵害する可能性もある。

では、一般人の視点を自分に関係する内容にとどまらず、国家及び社会の形成者として社会全体へとひろげるにはどうすればよいのだろうか。法を教育の対象とすることは、法により枠づけられた社会の規範を扱うことになる。これは、客観的に存在する現在の基準を扱うことになる。しかしながら、法の枠組みが自らの生活や主観的な判断と乖離していると、専門家が扱うものであり、自分たちとは関係のないものという判断がされてしまうことが考えられる。自分中心の主観的な判断は、人間関係などに左右される日常的な判断そのものであるからだ。一方、星野が指摘したように、民主主義社会だからこそ誰もが両視点を働かせることが大切になる。そのためには、どのように法を教育すればよいのだろうか。次に、法をどのように教育するのかについて考えていく。

第五項 法をどのように教育するのか

（1）科学的な社会認識と子どもの認識

日本の特殊性として、星野（2010）は二つの法が存在することを指摘した。それは法規範と義理などの社会規範である。渡辺（1998）や田中（2005）の整理からいえば、後者は社会規範の中でも文化規範あるいは、個人規範に該当する。

二つの法があった星野は、両者を分断するのではなく、その調和的総合が必要であるとした。しかし、自分に関係あることについては利害関係から判断し、関係のないことについては法の外的視点からとらえる法の専門家以外の一般人が存在する状況に対して、どうすれば調和的総合ができるような視点、つまり、法の専門家のような法の内的・外的視点をも獲得できるのかが問題となる。先に江口が示した「リーガリズム」、「リーガルマインド」的の法教育では、子どもにとって身近であると考えられる法から教育を展開する重要性を指摘したが、子どもは必ずしも法的な判断をするのではなく、むしろ人間関係を考慮して文化規範や個人道徳による日常的な判断をすることがある。

子どもが法的な判断ではなく、日常的な判断をする状況において、法をどのように教育すればよいのだろうか。子どもの日常的な判断と異なることがある法をどのように教育すれば、調和的総合ができるような視点を獲得できるのだろうか。

そこで、法を子どもに教育することについて考察するために、まず、社会科教育における科学的な社会認識の形成の必要性について言及してきた大槻（1961）の論考を参考にする。法的な判断をするには、一方では法を基にした社会科学的認識が求められるからである。

大槻（1961, p. 168）は初期社会科における社会認識の方法の特徴として、いわゆる「同心円拡大」を例にして、次のように述べた。すなわち、「日本の政治の構造を理解させるのに、身のまわりのことからというので、学級自治会の機構を持ち出すことから始めるという学習形態が良くみられるのは、こういう誤った拡大主義社会認識によるからであろう。」である。大槻は、このような視点は子どもにとって自分の生活を出発点とし、また帰す点だという生活主義の主張であると批判した。大槻（1961, pp. 168-169）はさらに、そのような生活の要素をできるだけ捨象し「客観的に実在する法則の理解を、論理的につみ重ねる学習でなければ、科学的な社会認識の形成とはならないのではないか。」とした²³⁾。大槻は、教える側が子どもにとってわかりやすい方法であると考えたとしても、子どもによって異なる生活があるからこそ曖昧な認識になるとした。それに対して「社会科学は、個人の恣意や感情を超えて、それ自体として実在的な運動体の法則を明らかにしようとする」（大槻, 1961, p. 176）ものであり、主観性を排除し、客観的な事実を明らかにすることが大切であるとすると。「同心円拡大」のように、空間的な近さが認識の近さに関係することもあるだろうし、大槻が指摘するように関係しない可能性もある。さらに、社会科学を教えるために主観性を排除し、客観的な事実を明らかにすることの大切さについての指摘も理解できる。しかし、子どもの日常的な判断と法的な判断の関係性についてのこれまでの議論を参考にすると、社会科学の内容を客観的に学習したとしても、日常生活における主観的な判断との間には乖離が生じてしまうのではないか。さらに言えば、後者の方が優先されてしまうことがあるのではないか。

そこで次に、大槻と同時期に活躍し社会科学の認識についての二つの系統性に整理して論じた長洲の論考を参考にする。

（2）法と教育の二つの系統性

次に、社会科学の体系的な成果をどのように子どもたちに獲得させるのかについて研究を重ねてきた長洲（1960）の論考を参考にする²⁴⁾。

長洲（1960）は、系統性という言葉には科学的成果の系統性と、教育の系統性があると区分している。前者については、「科学の成果が既成の体系的な形でできあがるまでには、その生成のプロセスがあり、そのプロセスが通る一定に認識発達の方法がある。」（長洲, 1960, p. 175）とする。ここで長洲の言う体系的な形が系統性である。法で言えば、現在の法がどのようなプロセス（手続きなどの方法や法自体の内容の変化）で形成されてきたかが体系的な形、つまり、科学的成果の系統性となる。これは、大槻が述べるような客観的に実在する法則の理解を積み重ねるために必要な科学的成果の系統性となる。

一方で後者については、「子どもたちは、この人類の認識発展過程の到達点としての科学の体系的成果をただ受け取るのではなく、いやそれを受け取ることができるためにも、この総過程を短時日で自分の体験として通過しなければならないのであり、それゆえに豊かな体験とその理論化・一般化のプロセスが整理された形で教育の中に取り入れられなければ

ならない。」(長洲, 1960, p. 176) とする。教育の系統性は、科学的成果の系統性をそのまま受け取るのではなく、子どもの中で自分の体験として通過しなければならないとしている。

科学的成果の系統性を狭くとらえ、ある時点の科学の成果だけを子どもに教え込む教育では、子どもの社会認識形成に困難があるとする。それに対して、長洲の二つの系統性は、科学の生成プロセスの系統性と、それを子どもの体験の中で系統的に位置づけることにより認識するという系統性があり、子どもの科学的な認識の教育には一方ではなく、その両方が必要であるとする。

その理由について長洲 (1960, pp. 120-121) は、科学の成果は、歴史的・社会的現実から遊離して、抽象化・因襲化・形式化・固定化しやすいとする。そして歴史的・社会的現実からの有利を防ぐためには、常に社会のどのような現実的課題から問題が生じたのかを検討することにより科学性を担保することが必要であるとする。長洲は科学的成果の系統性を認識するためには、事実から理論を導き、それを応用することにより社会が発展する契機とすることができるという。それは、事実から問いを見出すという行為が自分の問題を考えることにとどまらず、社会全体の問題を考えることになるからであるという。

では、二つの系統性をどのようにとらえれば、子どもに法を教えることができるのだろうか。

(3) 二つの系統性をどのように教育に生かすのか

先述の通り、長洲の二つの系統性は科学の生成プロセスの系統性と、それを子どもの体験の中に系統的に位置づけることにより認識するという意味での系統性に分けられるとともに両者が必要であるとする。前者は何らかの科学に対する客観的な事実認識に関係し、それを子どもの中で位置づける後者は価値判断に関係する。

そこで、事実認識と価値判断の側面から社会科教育授業論や研究を分類した梅津 (2019) の研究を参考にする。

梅津 (2019) によれば、事実と価値の二元論の立場から社会諸科学の成果を基盤に授業論を組み立てる研究があるとして、次のように整理した。すなわち、①「社会諸科学の成果としての概念・理論・法則を、科学者が行う仮説提示・批判・修正の探求過程として組織する授業論(「開かれた科学的な社会認識」)」、②「現代社会あるいは過去社会に見られる社会的(歴史的)論争問題を学習課題に設定し、その課題に対して事実・データを踏まえた論拠(理由づけ)に基づいて解決策を評価・選択決定する授業論(合理的意思決定学習)」、③「解決策の予測困難な社会的論争問題を内容とし、事実と価値の論理的整合性を吟味・検証する過程を経て、普遍的な価値を基準として合意可能な解決策を提案・評価する授業論(「合意形成学習」)」などである。

一方で梅津 (2019) は、近年は事実と価値の一元論の立場から構成主義としての社会科授業論研究があるとして、次のように整理した。すなわち、④「社会関係における人間の見方・考え方となる概念や行為の基準となる規範の構築過程と権力作用を読み解く授業論」、⑤「法や制度、政策に内在する社会の在り方に関する価値観と自己の支持する社会のあり方に関する価値観との対立から異議申し立てにより生じる社会問題を扱い、その比較・吟味・選択判断する授業論」、⑥「状況論にもとづく社会論争問題の学習による授業論」、⑦「言説の脱構築(社会形成)学習による授業論」と整理する。

どちらが優れているというわけではなく、寄り添う認識論が異なる。事実と価値の二元論と一元の両者の研究アプローチを整理した南浦（2019）は、前者（①～③）を論理実証アプローチ、後者（④～⑦）を社会文化的アプローチとした。それぞれの認識論の違いは、論理実証アプローチは科学主義であり、社会文化的アプローチは構成主義である。よって、そこでの授業は、前者は「科学的、普遍的なもの」に着目するのに対して、後者は「社会・歴史・制度・規範など、その場が持つ社会的磁場」に着目する²⁵⁾。

この社会文化的アプローチは、科学と教育の二つの系統性を架橋して一体的に教育することができる可能性があるのではないか。なぜなら、梅津が整理した⑤に代表されるように、現在の法などに内在する価値観と自己の価値観を吟味することは、法という現在の社会的な判断基準を示す客観的な枠組みと、それに対する主観的な判断の両方を扱うことになるからである。

現在の社会的な判断基準について考えると、窪島（1996, p. 111）は科学的な知識について、ある一定の段階に到達した知識はその段階において最高の到達点であるという意味で絶対的であるとし、さらに進歩させられる（すなわち否定される）運命にあるという意味でつねに相対的であるとする。つまり、科学的（客観的）な知識はその段階での到達点であり、社会などが変化すればその到達点も変わる。よって、科学的（客観的）な知識は探究し続ける対象なのである。もちろん法も、窪島の指摘するような絶対性と相対性をもつものである。

さらに窪島（1996, p. 111）は、探究し続ける対象としての知識を子どもに伝達する教育について次のように述べた。すなわち、知識というものは子どもにとって個人的、主体的に意味あるものとして学ばなければならない。子どもにとって主観的（主体的）に意味あるものとするためには、子どもを発達の可能性とみる「伝統的子ども観・教育観」の論理構造内部に、子どもを受け身的存在としてとらえていることに課題がある。窪島によれば、科学的（客観的）な知識は、子どもにとって主観的（主体的）に意味あるものとして学ばれる必要がある。社会的に構成されている知識を獲得するプロセスについて、長洲と同様に子どもにとって主体的に意味あるものとして学習することの重要性が指摘されているのである。

科学的成果の系統性とは、事実から問題を抽出し、そこから法則なるものを見出し、事実に応用する。これにより、客観的に論理を積み上げることになる。しかしその法則なるものは、その時点の事実から抽出した問題に対するものであり、絶対的な真理ではなく常に発展可能性を持つものである。そして、そのような科学的成果としての系統性を教育するには、子どもの系統性、つまり、子どもにとって意味あるものとして主体的に認識されなければならないという。二つの系統性を教育するためには、「伝統的子ども観・教育観」を超えて子どもの主体性を大切にしなければならない。そこでは、構成主義の考え方が参考になるのである。ただし、何らかの意味をその場で構成することが、必ずしも科学性を担保するとは言えない。その場で意味を形成するにしても、その対象について知らなければ意味を紡ぐことは難しい。そこで科学性を担保することが必要になる。その際、既存の法を活用することができるのではないかと考えられる。

ここに本研究が目指す法教育研究の大きな課題が存在する。子どもの法的な判断にかかわる諸能力を育成するという目的を持つ法教育に着目し、誰しもにとって自由で公正な社会の担い手となる子どもの育成について考察するが、法それ自体も、さらに法をとらえる子どもの視点も構成されるものである。しかし、これまでも繰り返し述べているように、社会

的に構成された法が形成する社会と、子どもの日常的な判断に相違がある。この関係をどう考えればよいのだろうか。そこで、次に二つの系統性と法教育について考察する。

(4) 二つの系統性と法教育

現代において一定の段階に到達した知識が最高の到達点であるところを法から考えた場合、我が国においては憲法を頂点にした法体系がある。しかし、憲法に記載されている内容を、そのまま教え込んでも子どもに伝わらないことは先に江口が指摘した通りである。

一方で、長洲が述べたような系統性のプロセスをたどるとするならば、最高の到達点であり、さらに進歩する意味で相対的なものとして法を扱うことができることが考えられる。しかし、先述のように法を教育しても自らの日常の生活場面では、法的な判断とは別の日常的な判断をすることが考えられる。日常的な判断とは、人間関係や利害関係に依拠する道徳的、利己的判断である。仮にその場で意味を紡いでも、日常的な判断が法に基づく社会的な判断と重なるとは限らない。

では、法教育で子どもが学習した法的な判断を日常生活の場面の判断の選択肢に入れるためにはどうすればよいのだろうか。成長とともに学ぶ内容が深まれば法的な判断が選択肢に加わるとは言い切れない実態がある。法教育は子どもの日常的な判断にどのような影響を与えることができるのか。むしろ、どのような法教育であれば子どもは法的な判断を日常的な判断との比較の中に入れることができるのだろうか。

ここで、先の黙秘権に関する子どもの認識についての研究を受けて、黙秘権をどう教えるかについて述べた笹倉(2020)の論考を参考にする。笹倉は、子どもの道徳的判断により法的な黙秘権に対する判断が、法的な正解とずれることは当然であるとした。それよりも、子どもに「法の世界」と「常識の世界、道徳の世界」の違いをいかに説明するのが大切であるとする。そして、黙秘権が存在する理由を考えることで、その存在理由として納得できる落としどころはどこか、超えてはならない一線はどこかを見極めていく。その「幅」は歴史的な経験や知、法の適用対象である現実社会の実態により決まることも考えられるとする。笹倉は、黙秘権を理解することと、それに賛成することは異なるとし、必ずしもそれが一致する必要はないという。笹倉の指摘を参考にすると、先にも法と道徳の関係で述べたように、法的な判断と、日常的な判断は必ずしも一致するものではない。そうであるならば、この二つの判断を殊更に一致させることを目指すのではなく、日常的な判断に法的な判断を枠づけることによって、法の世界を理解したり、賛成や反対、納得できるかできないか評価したりするような判断ができるのではないか。

そのような判断をするためには、何らかの科学的成果を真理とするのではなく、真理を目指すべきものとして探究し続けることができる視点が必要になるのではないか。つまり、法に触れるような行為をすると、どのような効果が、自分や社会全体に生じるのか。それは人間関係などによる日常的な判断とどのような相違があるのかといった日常的、且つ、法的な判断を比較検証することができるような法教育が必要なのではないか。そのような法教育により、日常的な判断に法的な判断を枠づけることができるのではないか。

（５）社会認識の困難さと法教育

中西（2021）は、現在の子どもたちを取り巻く環境が、社会認識を困難にさせているという。その理由は、第一に「新自由主義化された社会モデルの中で身近な世界にまで競争主義と自己責任が貫かれており、そのような社会への適応を目指すために現状肯定の感覚が強化されている」こと。第二に「新自由主義的な陶冶により例えば主体的であることを求められることに合わせて自分をアピールするが、その姿を自分自身のものと得心できない」こと。第三に「何かを知ることが自分の存在を揺さぶる可能性があるが、その可能性があらかじめ取り除かれていることにより、知ることと生きることが分断している」ことであるとする。中西は、このような現状肯定感覚の強化、強制的な主体性の表出、さらに、学んだことと実生活との乖離といった現状は「正しい事実を知れば主体的に行動するという社会認識モデルが通用しない」という困難さを明らかにしたとする。この困難さを打開するために中西は、「当事者性の編み直し」が重要であるとする。「当事者性の編み直し」とは、知ることを大切にし、知ることにより当事者としての自分が生きる場ととらえ直すことである。

中西の指摘を参考にすると、知ることを自分の生活からとらえ直し、あるいは自分の生活から知ることととらえ直すことにより、学んだことを社会と関連させ、自分は社会を形成する当事者の一員であることを認識することである。

さらに中西の指摘に加えて言えば、他者の当事者性にも目をくばることができれば、より一層、学んだことを社会と関連させること、つまり「知ることと生きること」を架橋する「当事者性の編み直し」ができるのではないか。法に触れるような行為をすると、どのような効果が、自分や社会全体に生じるのか、それは人間関係などによる日常的な判断とどのような相違があるのかといった日常的、且つ、法的な判断をする法教育ができるのではないか。それは、笹倉の指摘から導かれるように、日常的な判断と法的な判断を枠づけることにもなり、結果として自己決定できる「強い個人」の育成につながるのではないか。

「強い個人」とは、一定の規範性をもつ人間である。一方で、日常的な判断をする際には、自分自身の利益を中心に考えることがある。それは規範的な「強い個人」に対して、「弱い個人」であると言える。前者は目指す人間像であり、後者は現実の人間像である。日常的な判断に、現時点での社会的な判断である法的な判断を枠づける本研究は、「弱い個人」から「強い個人」へ至るプロセスを研究するものであるとも言える。

以上を踏まえた上で、次節では本研究の目的と方法について述べる。

第四節 本研究の目的と方法

第一項 本研究の目的

法教育は、「法的なものの考え方を身に付けるための教育を特に意味するもの」である。よって、法だけを教えることを目的とするものではない（図 0-1③）。一方で、日常的な問題に対して法の価値を教えるような抽象的（道徳的）な判断に関わる教育では、法的な価値が指し示すものと同様の規範的な判断をする可能性がある（図 0-1①）。

さらに、法教育で扱う内容が共感的な内容であれば、建前として規範的に判断することもある。同様に、日常的な判断を具体的な法による判断から行っても、自分自身の問題から遠い程に規範的な判断を行い、近くなるほどに人間関係に影響された判断をする（図 0-1②）。

そこで、子どもの日常的な判断と、法の根底にある価値に基づく法的判断（「リーガルマインド」）、実際の法による判断（「リーガリズム」）の結節点を対象とした法教育を考察していきたい（図0-1④）。

また、法のプロセスを基に系統性がいかなるものかを理解させる教育を行う際には、法がどのように成り立ち現在に至るのかを明らかにしておく必要がある。そのため、法的な価値の内実と、それがいかにして現在の形に具体化してきたのかを法の科学的成果の系統性を基に整理する必要がある。これは、江口が述べた「リーガリズム」、「リーガルマインド」的
法教育の関係性を明らかにすることにもつながる。しかしながら、子どもの日常的な判断と法的な判断のずれがある中で、子どもの中で系統性をもって理解できるような法教育の内容は何がふさわしいのだろうかという問題が残る。

以上から本研究では、現代社会を構成する規範のひとつである法に関する教育である法教育を対象とする。本研究の目的を、子どもの日常的な判断に法的な判断を枠づけることで判断の幅をひろげることができる法的な判断力（法的なものの考え方）を育成するために効果的な法教育研究とする。つまり、子どもに法的な判断力を育成するために効果的な法教育の内容には何がふさわしいのか、どのような方法が考えられるのかを考察し、法教育の学習理論を構築する。

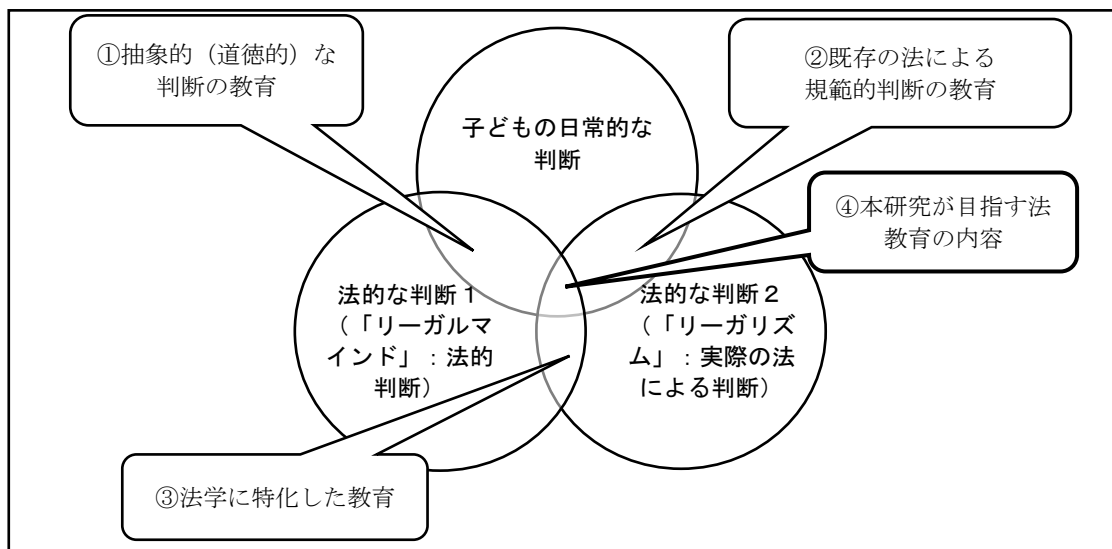


図 0-1 法的な判断と子どもの日常的判断の関係性と本研究が目指す法教育

筆者作成

本研究では、次の課題を明らかにする。

- ・法的な判断力（法的なものの考え方）を明らかにするために、法教育では具体的にどのような諸能力を育成しようとしているのか、そしてそれは学習指導要領上どのように示されているのかを分析する。
- ・いくつかの法教育実践研究を分析し、育成を目指す諸能力との関係性を明らかにする。
- ・法教育で育成する諸能力、実践研究の分析で明らかになった現状と課題を整理し、その課題を乗り越えるために本研究の法教育の全体像を構想する。

- ・構想した法教育の全体像を明確化するために、まず、法教育における教育内容である法の系統性の内容と生成（構成）プロセスはどのようなものであるのかについて明らかにする。
- ・法の系統性を日常的な判断と関係づけながら子どもが学習できる法教育の方法について明らかにする。
- ・以上を踏まえた法教育の学習理論開発と、それに基づく授業モデルを開発する。

本研究では、これらの課題を明らかにすることにより、自由で公正な社会の担い手の育成を目指すことができる法教育研究を行う。それにより、自らの生き方を決定できる自己決定の主体としての「強い個人」の育成を目指す法教育研究を行う。

第二項 本研究の対象

本研究の対象は、中学生とする。特に中学校社会科公民的分野における法教育研究とする。その理由は、先述の通り、長谷川が発達段階において、自己だけでなく他者性や社会性を踏まえた判断ができる時期であることや、具体的な法的な知識の教育がその発達に影響を与える時期であることが指摘されているからである。

さらに言えば、中学生が社会を認識する社会的思考力・判断力が、学年進行に伴って高くなり、特に第二学年から第三学年にかけて伸長する傾向がみられるという研究がある（加藤ら 2011, 2012）。法教育は、このような認識の発達が顕著になる時期に、社会を構成する法を扱うことに有用性があると考えられるからである。

第三項 本研究の方法

本研究の目的は、子どもの日常的な判断に法的な判断を枠づけることで判断の幅をひろげることができる能力を育成するために効果的な法教育の学習理論開発研究である。

これら本研究の目的に照らし合わせて、本研究では以下のように考察を進めていく²⁶⁾。

まず、第一章において、法教育では具体的にどのような諸能力を育成しようとしているのか、そしてそれは学習指導要領上どのように示されているのかを明らかにする。具体的には法教育ではどのような法を活用した諸能力を育成することを目指してきたのかを、研究会や、アメリカの法教育、さらには関東弁護士会連合会の先行研究を整理する。その上で、そのような諸能力を学習指導要領ではどのように育成することが考えられてきたのかを考察する。ここでは特に、司法制度改革推進本部（2001）が示されてからの中学校の学習指導要領を参照する。さらに、社会科教育における学力論との関係も考察する。

第二章では、法教育実践研究を分析し、育成を目指す諸能力との関係性を明らかにする。ここで対象とする先行研究として、研究会の後に形成された法務省法教育推進協議会がはじめに作成した四つの教材とその実践結果や、「リーガリズム」や「リーガルマインド」に関係する法教育実践を参考にして分析する。

第三章では、法教育で育成する諸能力と学習指導要領の関係、さらには法教育実践などの先行研究の分析で明らかになった課題を踏まえて、本研究が目指す法教育の全体像を示す。

第四章では、法教育において必要な法の科学的な系統性を明らかにする。そこでは、法の

生成プロセスとはどのようなものなのか、何を大切にしているのか、どのように変容するのかを考察する。これにより、子どもが法を系統的に認識するために必要な法教育の内容を考察する。

第五章では、法の系統性を教育で扱う際の意義と限界や、その教育方法について法学の知見を参考にして考察する。

第六章では、法教育の全体像を具体化する法教育の学習理論を考察する。法の系統的な認識と日常的な判断を関連することができる法教育の学習理論を構想する。ここでは、熟議民主主義の理論を援用する。

第七章では、構築した法教育の学習理論に基づいて授業モデルを開発する。

最後に終章では、本研究のまとめを行う。

注

- 1) 自己決定権については、根森（2008）の幸福追求権の説明内の自己決定権（pp. 441-444）についても参照した。
- 2) 例えば、学校における校則による髪形や服装の規制について、その規制の態様や程度がその目的と実質的に事実上の合理的な関連性を有するという論証がなされる限り許されると解される。詳しくは、芦部・高橋（2015, pp. 126-127）を参照。
- 3) 前掲注1) 参照。
- 4) 人権の制約に関しては、自由権を例に説明したものとして、浦部（2008）の pp. 151-152 の人権保障の説明を参照した。
- 5) 法教育は、その教育内容によって「狭義の法教育」と「広義の法教育」に分類することができる。前者は何らかの課題に対してどのような法や法律を適用すべきであるのかを考察するなど制定法の条文解釈を中心としたものである。これは大学の法学部などで行われる法学教育と分類することができる。それに対して後者は、法のそのものの意義という原理的側面から、法の制定過程・役割・機能などを考察しながら、自由で公正な社会の形成者の育成を目的とするものである。本論文で研究の対象とする法教育は、後者の法教育である。また、法教育は「法関連教育」や「法に関する教育」と呼ばれることもあるが、本論文では、法教育という呼称に統一する。なお、本論文における法教育は、特に言及しない限り、日本における法教育を対象とする。
- 6) アメリカでは、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時期に、将来の国家を支えるすべての生徒たちに、国家の政策や、社会の情勢、さらには、それらの関係性、そしてその根底となる、「アメリカ合衆国憲法」や、その「権利章典」とそこに込められた価値を理解させることが期待された。その頃、ブルックリン実業高等学校の教師であったイザドラ・スター（Starr Isidore, 以下ではスターとする。）は、「アメリカ合衆国憲法」及び、その「権利章典」を、その教育内容の中核とし、「公的な論争問題」（いわゆる時事問題）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おこなったのである。スターは、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意識の高揚のため、「我々の社会を理解するための他の方法や、法を形づくること

へ参加する際に用いる道具を与えるために、法、法形成過程、法制度を教えること」を目的とし、そのために憲法・刑法・不法行為・契約などの広義の法を自覚的に組織化する試みをおこなったのである。そのような教育のためにスターは、「公的な論争問題に気づき、公的な問題の本質とその見方について積極的に意見を述べ、耳を傾け、責任ある行動に基づき参加する一般市民を育成するための法教育プログラムが必要である」としたのである。詳しくは、磯山（2001）を参照。

- 7) アメリカ法教育法 (Law-Related Education Act of 1978, P.L. 95-561)。アメリカで法教育が始まった背景について江口によれば、1960年代から1970年代後半にかけては、ベトナム反戦運動や大学改革、フェミニズム運動、人種差別撤廃運動等に触発され、教育の人間化を図るカリキュラム改革の影響があり、さらに1980年代以降は、麻薬問題や、落ちこぼれの問題、多文化や異文化、そして文化複合問題などの社会の基本問題への対処が学校教育に求められた。そこで、市民教育再生の工夫が州レベルで行われ、その一つに法教育の展開があったことを指摘している。アメリカでは、時代により社会の根幹として法を学ぶ意義が確認されたことにより、法教育が急速に広まることになる。詳しくは、江口（1993, p. 16）を参照。
- 8) 法務省法教育研究会は、その報告書を提出した後に発展的に解消し、平成17年5月より、法務省法教育推進協議会として法教育の研究などの活動を継続している。
- 9) 公民的資質については、重松（2012）を参照。
- 10) 道徳や倫理について、その語源や学校教育のとの関係を整理したものとして相澤（2009）を参照。相澤によれば、倫理 (ethics) も道徳 (moral) も、前者がギリシャ語 (ethika) を、後者がラテン語 (moralis) を語源とし、ともに風習や習慣などを意味するものであると整理した。
- 11) ここで参照したのは、橋本ら（2020）におけるB高校の実践である。他の高校の実践や、より詳細な授業の様子や質問の内容については、橋本ら（2020）を参照。
- 12) なお、5年ごとに国民の意識調査を行っているNHK放送文化研究所の調査によれば、学校で学んだ知識が必ずしも生きて働く知識になりえていない事例がある。それは、次の質問に対する回答にあらわれている。質問は「憲法によって、義務ではなく、国民の権利として定められている」ものはどれかである。選択肢は「ア. 思っていることを世間に発表する《表現の自由》」、「イ. 税金を納める《納税の義務》」、「ウ. 目上の人に従う《目上の人に従順》」、「エ. 道路の右側を歩く《右側通行》」、「オ. 人間らしい暮らしをする《生存権》」、「カ. 労働組合をつくる《団結権》」である。なお、正しい答えは、ア、オ、カである。アの正答率は74%であるのに対して、オは30%、カは18%の低さであった。なお、オとカについては、1973年の調査開始以来、減少し続けている。さらに言えば、3つともすべて正解したのは1973年では18%であったが、2018年の調査では8%の低さであった。なお、イを権利であると考えた人は、今回の調査では44%もいた。このように、権利の内容や、権利と義務のちがいを学校の中で学習しても、必ずしも生きて働く知識にはなっていないのである。詳しくは、荒牧、村田、吉澤（2019, pp. 65-66）を参照。
- 13) ここでは、渡辺（1998）、田中（2005）、星野（2010）を参考に、法と道徳の関係性などを整理する。上記の三人を参考にする理由は、次の通りである。渡辺（1998）は、法社会学の立場から、法に関する社会現象を研究してきた。渡辺は、法の根底には正義があると

し、その正義の複数性を考え続ける重要性を指摘する。その正義の実現のために規範が変遷してきたことを示している。これは、「リーガルマインド」的法教育を考える上で参考になる。田中（2005）は、法理学の立場から、哲学的に法や法による社会現象を研究してきた。これは、「リーガルマインド」的法教育と「リーガリズム」的法教育の架橋を考える上で参考になる。星野（2010）は、民法を中心とした実定法学の研究を行っている。これは、「リーガリズム」的法教育を考える上で参考になる。このように、法社会学、法理学、実定法学の代表的な論者を参考にして考察する。特に、田中や星野については、法教育研究において参考にされていることが多い。

- 14) これら「積極的な価値・利益の実現」、「利害・対立の調整」、「危険や害悪の排除（消極的価値・利益実現）」の内実や関係性の整理については、中平（2011, 2013）を参照。
- 15) 渡辺（1998, pp. 25-28）は、規範の成立について次のように整理した。第一に、対立を調整するための方法として、「当事者間の力の解決方法」があるとした。ここでの力は、暴力的なものを意味することからも、弱肉強食の動物の世界と同様に理不尽な解決がなされるといった問題が生じる可能性がある。その問題への対応として、第二に「当事者ではなく、当事者がともに権威を認める第三者の権威という力による解決方法」が考えられた。ここでの人の権威による解決には、その社会のみで適用する習慣や道徳、宗教として存在する解決方法がある。しかし、その権威をもつ人により、恣意的に解決がされるといった問題が生じる可能性がある。そこで、第三に「当事者がともに承認（誰もが納得）する合理的なルールによる解決方法」が考えられた。このように規範は、解決結果の効果や、手続きの公正さを担保する必要性に応じて変化を見せてきたとする。
- 16) 法の根底に道徳がある場合、全く関係がない場合についての事例は田中（2005, pp. 79-80）を参照。
- 17) 法的モラリズム（legal moralism）について田中（2005, pp. 85-87）は、「刑法の社会倫理を維持する機能を重視して、社会の存立の確保の必要な場合には、不道徳な行為は不道徳であるというだけで犯罪として法的処罰の対象とすることが正当化される」とする。一方で、法的モラリズムに対して、主にリベラリズムの立場からは、社会的権力が法律や世論によって個人の自由を圧迫する可能性があることが批判される。
- 18) 法規万能主義は、法律万能主義ともいわれるが、田中（2005, pp. 11-13）は、法規万能主義に対する弊害を、「ルールによる画一的ないし強制的な規制」、「権利義務観念による問題処理の一面性・部分性」、裁判による法的処理の制度的・技術的限界などに必ずしも配慮を払わない」ことによる弊害を指摘する。星野（2010, p. 11）は、「世の中のことはすべて現行の法律だけで規律され、しかもその法律は不変のものと考え、拘子定規に法律を適用し、ひどい場合には法律技術を弄して素人を幻惑し、法律をよく知り合えない人を心の底で軽蔑する」として批判する。
- 19) 田中（2005, p. 88）は、特に前者のような受動的姿勢は、国家などの公権力機関が法的規制によって個人に干渉をする法的パターンリズムの問題につながるとしている。
- 20) 良心の解釈にかかわる裁判所の判例には、次のようなものがある。すなわち、「裁判官が良心に従うというのは、裁判官が有形無形の外部の圧迫及至誘惑に屈しないで自己内心の良識と道徳観に従う意味である。」（最大判 1948 [昭和 23]・11・17 刑集 2 巻 12 号, p. 1565）や、「凡て裁判官は法（有効な）の範囲内において、自ら是なりと信ずるところ

に従って裁判をすれば、それで憲法のいう良心に従った裁判といえる。」(最大判 1948 [昭和 23]・12・15 刑集 2 卷 13 号, p. 1783) である。なお、南野 (2010) は、これらの判例は、必ずしも立場を明確にしておらず、主観的・客観的両立場から自説を裏付けるものとして援用されているとしている。

21) いわゆる樋口・小田中論争とは、裁判官像をめぐる論争である。世論とは距離を置いたうえで専門合理性に徹する伝統的裁判官像を述べる樋口陽一と、より開かれた民主的裁判官像を理想とする小田中聰樹の論争である。詳しくは、樋口 (1981), 小田中 (1981) を参照。

22) なお、星野 (2010, p. 139) は、現代社会において人間の尊厳にかかわる人権の尊重や自由、平等、民主主義や平和、人類の連帯などが西欧の生まれだとしても、それらの価値の存在の認識は大前提であるとしている。その上で、日本の特殊性への配慮の必要性を指摘する。

23) いわゆる同心円拡大論について、次のような批判や有用性の指摘がある。ここでは、同心円拡大論を整理し、再構成を目指した山根 (1982) の論考を参考に示す。山根は、同心円拡大論において一般的に課題であると批判される内容を、次のように示した。第一に「身近なものが子どもにとってわかりやすいとは限らないこと」、第二に「マスメディア等の発達により、一見遠いようなものにも子どもの興味や関心があること」、第三に「小学校段階から外国への認識が必要であること」、第四に「学習内容が網羅的・くり返しになるため質的に高まらないということ」、第五に「家族共同体的社会観によって、地域や国、国際社会をとらえさせることになること」、そして第六に「子どもの存在が欠落し、社会が子どもから引き離されていること」に集約されるとした。その上で山根は、第五については、同心円拡大が必然的に家族共同体的社会観を生み出したり、基盤としたりしていることはないとした。そして、それ以外は同心円拡大を空間的拡大としてとらえているからこそその課題であるとした。山根は、空間的な拡大ととらえるのではなく、社会集団の拡大としてとらえれば、そのような課題も克服できると述べた。

24) 長洲は社会科学について語っているが、ここでは科学という言葉として使用する。

25) 南浦は教育内容だけでなく研究方法も構成主義的にとらえるものがあるとする。詳しくは、南浦 (2019) を参照。

26) 本研究は、次の論文を再構成、再整理、追加修正、援用したものである。主に対応する章を【第〇章】の形式で示した。

- ・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』No. 114, pp. 41-52. 【第二章】
- ・中平一義 (2013) : 「法教育と裁判員制度学習—“基本原理”と“ツール”からの考察」, 全国民主主義教育研究会『民主主義教育 21』第 7 号, pp. 94-101. 【序章】
- ・中平一義 (2017a) : 「模擬裁判を活用した法教育実践研究—シナリオにもとづいた模擬裁判と司法の原則の認識について—」, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学論集』, 18, pp. 117-130. 【第二章】
- ・中平一義 (2017b) : 「実社会を認識する NIE 型法教育授業開発研究—裁判に関する新聞記事や判決から吟味する活動を通して—」, 日本 NIE 学会『日本 NIE 学会誌』, 第 12 号, 11-

20. 【第二章】

- ・中平一義 (2018a) : 「法教育における法的判断原理—法の四要素説をもとにした動態的構造の研究」, 上越教育大学研究紀要, 37 (2), pp. 491-504. 【第四章】
- ・中平一義 (2018b) : 「社会科教育における価値教育の規範的研究—公民教育研究から」, 松田慎也監修, 畔上直樹, 小島伸之, 中平一義, 橋本暁子, 吉田昌幸編著『社会科教科内容構成学の探求—教科専門からの発信』, pp. 263-282. 【第五章】
- ・中平一義 (2018c) : 「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), pp. 103-119. 【序章, 第二章】
- ・中平一義 (2018d) : 「情報社会の現代的課題に対するNIEの有用性に関する研究—フェイクニュースに対する学生の認識に関する分析を通して」, 日本NIE学会『日本NIE学会誌』, 第13号, pp. 11-20. 【第五章】
- ・中平一義 (2019a) : 「模擬裁判学習における子どもの法的思考に関する研究」, 上越教育大学研究紀要, 39 (1), pp. 141-153. 【序章】
- ・中平一義 (2019b) : 「法的な契約概念を理解させるために効果的な教育内容に関する研究—ワークルールに対する子どもの認識から」, 法と教育学会『法と教育』, 9, pp. 51-59. 【第二章】
- ・中平一義 (2019c) : 「ケイパビリティ論に基づく公民教育におけるPDK—フェイクニュースに対する学生と教員のとらえ方の差異から」, 上越教育大学研究紀要, 38 (2), pp. 375-386. 【第五章】
- ・中平一義 (2020a) : 「新科目「公共」とどう向き合うか」, 上越教育大学研究紀要, 39 (2), pp. 495-508. 【第六章, 第七章】
- ・中平一義 (2020b) : 「主権者教育への熟議民主主義の応用可能性に関する研究」, 明治大学『教職課程年報』, No. 42, pp. 49-59. 【第六章】
- ・中平一義 (2020c) : 「日本における法規範教育」, 梅野正信, 福田喜彦編著『東アジアにおける法規範教育の構築—市民性と人権感覚に支えられた規範意識の醸成』, 風間書房, pp. 47-63. 【第一章】
- ・中平一義 (2020d) : 「法教育の意義とその目的」, 中平一義編著, 村松謙法律監修『法教育の理論と実践—自由で公正な社会の担い手のために』, 現代人文社, pp. 14-35. 【第一章】
- ・中平一義 (2020e) : 「法教育の学習理論—中学校社会科公民的分野を例にして」, 中平一義編著, 村松謙法律監修『法教育の理論と実践—自由で公正な社会の担い手のために』, 現代人文社, pp. 36-56. 【第四章】
- ・中平一義 (2021a) : 「熟議民主主義を活用した主権者教育開発研究1—アファーマティブ・アクションを事例に」, 上越教育大学研究紀要, 40 (2) pp. 569-584. 【第六章】
- ・中平一義 (2021b) : 「熟議による法教育—熟議民主主義を活用した主権者教育」, 日本評論社『法学セミナー』, (802), pp. 31-36. 【第三章, 第六章, 第七章】
- ・中平一義 (2021c) : 「コロナ禍における社会科教育の一考察—アメリカにおける熟議民主主義教育を事例に」, 上越教育大学出版会『ポストコロナと教育—上越教育大学の実践と考察』, pp. 169-181. 【第六章】
- ・中平一義 (2021d) : 「子どもにPDKを獲得させるために必要な専門的力量—公民教育を例に一」, 志村喬編著『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ—知識, カリキュラム,

教員養成一』, 風間書房, pp. 41-58. 【第五章】

- 中平一義 (2021e) : 「NIE で育む情報読解力の現代的展開ーバイアスの認識から」, 日本NIE学会『日本NIE学会誌』, 第16号, pp. 9-18. 【第五章】
- 中平一義・米倉順 (2018) : 「子どもの思考力を育む法教育実践研究ー「対立と合意」を基にした実践的考察を踏まえて」, 上越教育大学社会科教育学会『上越社会研究』, 33, pp. 46-61. 【第二章】

第一章 法教育研究の現状と課題 1－育成を目指す法的資質から

本章では、法教育でどのような諸能力を育成するのかを考察する。

まず、法教育で育成を目指す諸能力としての法的資質を明らかにする。その上で、法的資質と、江口が示した両「リーガル」との関係性を整理する。これにより、本論文におけるリーガルの意味とその内実を定義する。

次に、本論文におけるリーガルと法的資質を育成することができる学習指導要領やその解説の記載内容を考察する。ここでは、本論文が対象とする中学校学習指導要領の教科（道徳を含む）を参考にする。これにより、学習指導要領上で法教育がどのように展開できるのかを考察する。

最後に、社会科における知識論からも整理する。

これらにより、中学校における法教育の現状と課題を整理する。

第一節 法教育で育成を目指す法的資質と学習指導要領

第一項 法教育で育成を目指す法的資質

本節では、LRE や法教育が育成を目指す法的資質と、江口が示した「リーガル」の関係を整理する。

まず、江口（2001）が参考にした LRE を行う代表的な団体である、Center for Civic Education（以下では、CCE とする。）が育成を目指している内容から考えていく¹⁾。CCE を参考にする理由は、アメリカで法教育を進める有力な団体のひとつであること、さらに法教育研究の萌芽期に教材が翻訳され参考にされたためである。さらに、序章で述べたように、日本の法教育がアメリカの法教育を参考にしているためである。

CCE（江口訳、2001）によれば、LRE の目標は、次の三つに分類される資質の総体の育成であるとされる。すなわち、三つの資質とは、「立憲民主主義の基礎にある原理、価値、制度の理解を促進させること（知識, Knowledge）」、「若い人々が有能で責任ある市民になるために必要とされる技能を発達させること（技能, Skills）」、「公私の生活において意思決定したり、紛争を調停したりするときに、民主的な過程を用いることの意味と意思を促進させること（信念, Beliefs）」である。CCE の LRE の目標は、法に基づく上記の各資質（以下ではそれぞれ、法的知識、法的技能、法的信念とする。）の総体としての法的資質を育むことにより民主的な社会を担うことができる市民を育成することにある。

なお、法的知識と法的技能を結ぶのは教養（Competence）、法的知識と法的信念を結ぶのは確信（Confidence）であり、法的技能と法的信念を結ぶのは関与（Commitment）である。そして、これら法的資質の内実がベン図として重なり合い、その中心に知的で理性的な意思決定者（Informed and Reasoned Decision Maker）として CCE がその育成を目指す理想的な民主的市民があるという構造を持つ。

このCCEのLREが目指す法的資質を日本で展開するために整理したのが、法教育の啓発普及活動をしている法曹団体のひとつである関東弁護士会連合会（2002, 2011）である。関東弁護士会連合会（以下では、関弁連とする。）の法的資質は、CCEの分類に依拠しつつも、日本の法の規範や制度を踏まえた分類をした。

以下では、序章で述べた研究会の法教育の定義、CCEの法的資質、そして、関弁連の法的資質の整理を参考にして、法教育で育成する法的資質の内実を整理する（表1-1）。

表1-1 法的資質の内実とその関係性

研究会の定義	CCEの法的資質	関弁連による整理	
		分類	具体的な内容
I 「法や司法制度、さらにはそれらの基礎となる価値」に関する教育	法的知識 (Knowledge)	①基本的価値・概念	個人の尊厳、平等、自由、公共・共同性、権力と権威、正義あるいは公正、責任、信頼・配慮、真実
		②法	法と道徳のちがひ、法と司法制度の歴史、法の役割と重要性、法と基本的価値・概念との関係、法律の立法から適用までの動的な過程、法を評価する基準、法的思考方法（法的推論）
		③憲法の原理と原則	三大原理（国民主権、基本的人権の尊重、平和主義）、個人の尊厳、法の支配、
		④権力と民主主義	国家における権力、国家の権威の正当性・国家の権限の限界、権力の濫用防止、民主主義（意義、条件、限界など）
		⑤紛争解決	紛争、紛争解決の方法、
		⑥司法	法の支配と司法権の関係、正義（匡制的正義、手続的正義、配分的正義）、司法を担う機関・専門家（裁判官・検察官・弁護士）が果たす役割、違憲立法審査権、司法権の独立、裁判官の独立、裁判の公開、国民の司法参加、判決や和解の社会への影響
		⑦私法	私法の基本的な考え方、原則の現代的修正、法人、家族法
		⑧私的紛争と裁判	手続の概略や簡単な用語の説明、当事者主義、証拠裁判主義、自力救済禁止
		⑨犯罪と刑罰	犯罪と刑罰の意義、罪刑法定主義、責任主義
		⑩刑事手続	手続の概略や簡単な用語、当事者主義、証拠裁判主義、適正手続きの原則、令状主義、無罪推定の原則、黙秘権、自白、裁判員裁判制度、残虐な刑罰の禁止、法的救済へのアクセス
II 「法的なものの考え方を身に付ける」教育	法的技能 (Skills)	⑪調査	文献調査の方法、インタビューと現地調査の方法
		⑫思考	事実と意見（主張）の区別、情報の信用性についての吟味、争点（論争や対立）が何かを理解、争点の背景にある価値や見方の探求、結論と理由の区分、影響を考える、法的三段論法を理解、法的に批判的な視点、信用ある情報に基づいて意思決定や判断
		⑬コミュニケーションと社会参加	自分の考えを表現できる、異なる意見を聞き対話できる、信用できる情報と合理的な理由付けに基づいて他者を説得できる、ルールづくりや問題の解決などに周囲の人々と協同しながらその過程に参加できる、紛争に対して対話や交渉により平和的に解決策を作り上げる、社会問題に対する自己の行動を考え他者に働きかける

Ⅲ「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	法的信念 (Beliefs)	⑭態度, 意欲	個人を尊重する自由で公正な民主主義社会に対する支持, 基本的人権と社会正義の尊重, 基本的人権と社会正義の実現のために自分が属するコミュニティに参加し貢献, 社会の問題を正確な情報を得て判断し責任をもって積極的に社会参加, 問題を平和的建設的に解決
--------------------------------	-------------------	------------	--

中平 (2020d, 表 1-1) を筆者再構成

表 1-1 のように、法教育で育成する法的資質の内実とは、法的知識や法的技能、そして社会的正義の実現のために社会参加をする態度や意欲の総体としての法的信念に整理することができる。法教育では単に法的な知識を子どもに与えるだけでなく、それらを使って思考したり、「自由で公正な民主主義社会の形成者」として法的な参加や行動ができるようにしたりするための態度や意欲を育成することが目指されているのである。

第二項 法的資質と「リーガル」との関係

では、表 1-1 の法的資質の内実と、江口の分類である「リーガル」の関係性とはどのようなにとらえられるのだろうか。

江口は、LRE の議論を参考にして「リーガリズム」を社会倫理や政治・社会に関する問題をできるだけ一般的な法的規制の下におき、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とした。一方で、「リーガルマインド」を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に基づいて市民の法的資質を高めようとするものと分類した。

さらに、「リーガリズム」的の法教育カリキュラムに基づく学習が憲法以外の実定法理解を重視するものであり、「リーガルマインド」的の法教育カリキュラムに基づく学習が憲法規定に多く含まれる法理念の理解を重視するものとして整理した。

そこで、本章において先述した法的資質の内実と、江口が述べた LRE のカリキュラムとの関係性から本論文におけるリーガリズムとリーガルマインドの定義を、次のように整理する (表 1-2) ²⁾。

本論文におけるリーガリズムは、表 1-2 の法的資質の内実のうち、法的知識とする。

法的知識は、法の根底にある価値や概念に関する内容 (①～④) と、具体的な法規範や、法規範により運用される制度に関する内容 (⑤～⑩) に分類することができる。よって、リーガリズムの中でも法的な価値を対象としたものをリーガリズム (価値) とし、実定法やそれにより運用される制度を対象としたものをリーガリズム (実定法・制度) と分類する。ただし、価値と、実定法・制度は完全に分けられるわけではない。ここでは一定の分類を行うが、その分類と異なるときにはその都度述べていきたい。

なお、表 1-1 で示した関弁連の整理を、表 1-2 では再整理した。

リーガリズム (価値) にあたる内容から考えていきたい。まず、表 1-2①に表 1-1⑥にあった正義 (強制的正義, 手続き的正義, 配分的正義) を移動した。これは、正義という概念が法の基本的価値を示すものだからである。そもそも表 1-1 にも正義が存在していた

ので、そこに合わせた。次に、表 1-2②に表 1-1⑦にあった私法の基本的な考え方、司法の原則の現代的修正を移動した。これは、表 1-2①の基本的価値・概念に関係する概念だからである。次に、表 1-2④に表 1-1⑥の法の支配と司法権の関係を移動した。表 1-2③に法の支配があるが、憲法の原理と原則としての法の支配と、それを実行するシステムとしての司法権を区分するために表 1-2④にした。そのため立法権や行政権との関係も加えた。同様に表 1-2④には、表 1-1⑥の司法権の独立、裁判官の独立も司法を支える概念として移動した。なお、表 1-1⑧の当事者主義、証拠裁判主義、自力救済禁止や、表 1-1⑨の罪刑法定主義、責任主義、及び、表 1-1⑩の当事者主義、証拠裁判主義、適正手続きの原則、令状主義、無罪推定の原則も実定法や制度よりも、それらが依拠する概念であるため表 1-1④に移動した。さらに言えば、リーガリズム（価値）も二つに分類される。すなわち、より根源的な価値を扱う①と、そこから派生する②～④である。

リーガリズム（実定法・制度）は、表 1-1 で移動して残ったものが中心である。それに加えて、実定法を明確に分類するために、表 1-2⑦に民法などの私法、憲法以外の公法、規則や命令などを加えた。なお憲法以外の下位法に対して憲法そのものは表 1-1③に三大原理として示されているが、それに加えて表 1-2③には憲法そのものを加えた。

次に、リーガルマインドについて表 1-1 の法的資質の分類から言えば、「法的なものの考え方を身に付ける」教育（法的技能）、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（法的信念）がある。前者は、法的に判断する思考力や判断力、さらには他者にその考え伝えたりするなどの表現力の育成を示している。一方で、後者は法的な判断を行動に結びつける態度の育成を示している。

前者について、表 1-1⑪～⑬が対応しているが、これらをより法的なものに近づける必要があると考えた。そこで、表 1-1⑩の法的救済へのアクセスを、表 1-2⑪に法的救済へのアクセス方法として加えた。さらに、表 1-1②の法的思考方法（法的推論）を表 1-2⑫に移動した。後者について、表 1-1⑭が対応しているが、ここに、法的救済へのアクセス（行動）を加えた。先の法的救済へのアクセス方法を思考するだけでなく、そこへの行動が必要であると考えたためである。

なお両者に関係するが、リーガルマインドがリーガルであるためには法的である必要性から、二つのリーガリズムを踏まえること必須になる。なぜ二つのリーガリズムが必要かといえば、リーガリズムの中でも法的な価値のみとリーガルマインドだけで授業を行うと、抽象的な内容に陥ることが考えられる。一方で、具体的な法やそれにより運用される制度のみのリーガリズムとリーガルマインドがつながると、江口が批判したような「上からの法教育」のように、ただ順法意識の醸成だけを植え付けることになる。また、二つのリーガリズムだけで法教育が展開されると、思考や態度、意欲の育成にはつながらず、知識のみが増えていくことも考えられる。そうなると、法的資質の中でも法的技能や法的信念の育成には影響しないことも考えられる。よって、法的資質の育成のためには、二つのリーガリズムとリーガルマインドが相互補完的に扱われる法教育が求められる。

このように、法的資質を育成することを目指す法教育を展開するためには、法の価値や実定法とその制度に対する理解、よりよい社会を構成するための態度や意欲までを総合的に育成することが求められるのである。なお、関弁連は、態度や意欲という主観的な内容を育成することの適切さに関して、これまでの学校教育が消極的であったことの意義を認

めつつも、法教育が社会に生起する課題を主体的に解決する能力の育成を目途としているからこそ、その必要性に言及している。

表 1-2 本研究における法的資質の整理

本研究の分類	研究会の定義	CCE の法的資質	関弁連による整理の再整理	
			分類	具体的な内容
リーガリズム (価値)	I 「法や司法制度、さらにはそれらの基礎となる価値」に関する教育	法的知識 (Knowledge)	①基本的価値・概念	個人の尊厳, 平等, 自由, 公共・共同性, 権力と権威, 正義 (匡制的正義, 手続的正義, 配分的正義) あるいは公正, 責任
			②法	法と道徳のちがい, 法と司法制度の歴史, 法の役割と重要性, 法と基本的価値・概念との関係, 法律の立法から適用までの動的な過程, 私法の基本的な考え方, 私法の原則の現代的修正, 法を評価する基準
			③憲法の原理と原則	憲法, 三大原理 (国民主権, 基本的人権の尊重, 平和主義), 個人の尊厳, 法の支配
			④権力と民主主義	国家における権力, 国家の権威の正当性・国家の権限の限界, 権力の濫用防止, 民主主義 (意義, 条件, 限界など), 法の支配と立法権・行政権・司法権の関係, 司法権の独立, 裁判官の独立, 当事者主義, 証拠裁判主義, 自力救済禁止, 罪刑法定主義, 責任主義, 適正手続きの原則, 令状主義, 無罪推定の原則,
			⑤紛争解決	紛争, 紛争解決の方法,
			⑥司法	司法を担う機関・専門家 (裁判官・検察官・弁護士) が果たす役割, 違憲立法審査権, 裁判の公開, 国民の司法参加, 判決や和解の社会への影響
			⑦法律など	民法などの私法, 憲法以外の公法, 規則や命令など
			⑧私的紛争と裁判	手続の概略や簡単な用語の説明
			⑨犯罪と刑罰	犯罪と刑罰の意義
			⑩刑事手続	手続の概略や簡単な用語, 黙秘権, 自白, 裁判員裁判制度, 残虐な刑罰の禁止,
リーガリズム (実定法・制度)	II 「法的なものの考え方を身に付ける」教育	法的技能 (Skills)	⑪調査	文献調査の方法, インタビューと現地調査の方法, 法的救済へのアクセス方法
			⑫思考	法的思考方法 (法的推論), 事実と意見 (主張) の区別, 情報の信用性についての吟味, 争点 (論争や対立) が何かを理解, 争点の背景にある価値や見方の探求, 結論と理由の区分, 影響を考える, 法的三段論法を理解, 法的に批判的な視点, 信用ある情報に基づいて意思決定や判断
			⑬コミュニケーションと社会参加	自分の考えを表現できる, 異なる意見を聞き対話できる, 信用できる情報と合理的な理由付けに基づいて他者を説得できる, ルールづくりや問題の解決などに周囲の人々と協同しながらその過程に参加できる, 紛争に対して対話や交渉により平和的に解決策を作り上げる, 社会問題に対する自己の行動を考え他者に働きかける
リーガルマインド	III 「社会に参加することの重要性を	法的信念 (Beliefs)	⑭態度, 意欲	法的救済へのアクセスへ (行動), 個人を尊重する自由で公正な民主主義社会に対する支持, 基本的人権と社会正義の尊重, 基本的人権と社会正義の実現のために自分が属するコミュニティに参加

	意識付ける社会参加型」教育			し貢献，社会の問題を正確な情報を得て判断し責任をもって積極的に社会参加，問題を平和的建設的に解決
--	---------------	--	--	--

中平（2020d，表 1-1）を筆者再構成

では，このような法的資質は学習指導要領上ではどのように記載されており，展開することができるのだろうか。次に，学習指導要領における法的資質が展開できる各教科目等の内容について考えていきたい。

第二節 中学校学習指導要領で育成を目指す法的資質

第一項 2008 年の中学校学習指導要領の記載内容

学校現場で法教育を展開する際に，授業づくりに大きな影響を与える学習指導要領には，法教育に関する内容がどのように記載されているのだろうか。

そこで，学習指導要領及びその解説内における法的資質の育成に関すると考えられる内容の記述を抽出する。なお，序章で述べた通り中学校の学習指導要領を参照する。対象は，2008 年，2018 年に改訂された中学校の学習指導要領及びその解説に記載されている法教育に関連する内容を抽出する。この時期に焦点を当てた理由は，法教育が学校で行われる一潮流としての司法制度改革の最終意見書が示されたのが 2001 年であり，それ以降に示された学習指導要領を参考にすることにより，現在の法教育の内容を見出すことができると考えたためである。

はじめに，2008 年の学習指導要領から参照する（表 1-3）。2008 年の学習指導要領から参照する理由は，日本で法教育の研究が本格的に始まる研究会の報告書が示されたのが 2005 年であり，それ以降ではじめて示された学習指導要領だからである。さらに，特に社会科には裁判員制度など司法制度改革の影響がみられるためである。なお，表中の分類 A はリーガリズム（価値），B はリーガリズム（実定法・制度），M はリーガルマインドを示す。

次に，各教科目等の学習指導要領及び，その解説の記述を考察する。

表 1-3 2008 年の中学校学習指導要領の法教育に関連する内容

教科	内容	分類
I 社会科 (公民的分野)	内容 (1) 私たちと現代社会 イ 現代社会をとらえる見方や考え方 「社会生活における物事の決定の仕方，きまりの意義」 「対立と合意，効率と公正などについて理解」 「契約の重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任」	A
	(2) 私たちと経済 イ 国民の生活と政府の役割 「消費者の保護」	B
	(3) 私たちと政治 ア 人間の尊重と日本国憲法の基本的原則 「人間の尊重についての考え方を，基本的人権を中心に深めさせ，法の意義を理解」 「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」 「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の意義」 「日本国憲法が基本的人権の尊重，国民主権及び平和主義を基本的原則としている」	A

	イ 民主政治と政治参加 「多数決の原理とその運用の在り方」, 「法に基づく公正な裁判の保障」 (内容の取扱い) (イ) 「法に基づく公正な裁判の保障に関連させて, 裁判員制度についても触れる」	A ・ B
II 音楽科	(内容の取扱いと指導上の配慮事項) (7) ウ 「音楽に関する知的財産権」	B ・ M
III 美術科	(内容の取扱いと指導上の配慮事項) (5) 「美術に関する知的財産権や肖像権などについて配慮」	B ・ M
IV 保健体育科	内容C 陸上競技, D 水泳 (共通の (2) の文言) 2 態度 (2) 「ルールやマナーを守ろう (大切にしよう) とすること」 *1 E 球技 2 態度 (2) 「フェアなプレイを守ろう (大切にしよう) とすること」 *2 H 体育理論 2 運動やスポーツが心身の発達に与える効果と安全 (2) 「運動やスポーツは, ルールやマナーについて合意」 (第1, 2学年のみ)	(A ・ M)
V 技術・家庭科	(技術分野) D 情報に関する技術 (1) ウ 「著作権や発信した情報に対する責任を知り, 情報モラルについて考える」 (内容の取扱い) 「知的財産の保護の必要性」, 「個人情報の保護の必要性」 (家庭分野) D 身近な消費生活と環境 (1) ア 「消費者の基本的な権利と責任」	B ・ M
VI 道徳	4 主として集団や社会との関わりに関すること (1) 「法やきまりの意義を理解し, 遵守するとともに, 自他の権利を重んじ義務を確実に果たして, 社会の秩序と規律を高める」	A ・ M

A : リーガリズム (価値), B : リーガリズム (実定法・制度), M : リーガルマインド

「」は学習指導要領等の記述を一部省略したもの。 *1, 2 の () 内は第三学年のみ。

中平 (2020c, 表 2-1-4), 文部科学省 (2008a~g) を基にして筆者再構成

(1) 社会科における法教育

はじめに, 社会科における法教育に関する内容について考えていきたい。

まず, 「内容 (1) 私たちと現代社会 イ現代社会をとらえる見方や考え方」で示されている決定の仕方や, きまりの意義から考えていきたい (文部科学省, 2008b, pp. 122-124)。

社会科の学習指導要領解説の「内容の取扱い」には, 次のように記述されている。すなわち, 「ここでは「物事の決定の仕方」や「きまり」などの社会生活に見られる事例を示し, その意義などを考えさせることを通して見方や考え方の基礎を身に付けさせることを求めているのである。その意味では, 「よりよい決定の仕方とはどのようなものか」「なぜきまりが作られるのか」「私たちにとってきまりとは何だろうか」などといった問いを追究し考察して見方や考え方の基礎を身に付ける中項目であるといえる。」である。このように, よりよい決定の仕方, きまりの存在意義について公民的分野のはじめの段階で考えさせる必要性を述べている。

そして, そのための事例を次のように示している。「例えば, 学校や地域の自治会において何か問題(トラブル)が生じ, その解決のために何をすべきかを決定する際, 全員が参

加して話し合っで決めたり、多数決で決めたり、あるいは代表者が集まって決めたりすることなどが考えられる。また、日常生活の中で、ある物とある物を交換する場合、どのように取り決めを行えばよいかを考えさせることもある。例えば、仲間同士で何かを交換するときなど、どちらかが不利益になることなく互いに満足を得ることができるような取り決めが行われることについて考えさせることを意図している。」である。このように、日常生活の中での出来事を題材に、よりよい決定の仕方や、きまりの意義を考えさせるのである。

また、きまりを法的な契約としてとらえさせるという記述もある。すなわち、「きまり」や「取り決め」は、それを守ることによって、だれの何を保障するのかを考えさせることが必要である。その際、「契約の重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任などに気付かせる」としているのは、社会生活で人々がきまりを作ったり取り決めを行ったりしている活動を改めて「契約」という概念でとらえ直し、それを守ることによってそれぞれの権利や利益が保障されること、また、互いが納得して受け入れられたものである限りその結果について責任が伴うことに気付かせることを意味している。」である。ここでは契約を守ることにより当事者間の権利や義務が確かなものになることや、契約自体を守る責任が存在することを指摘している。

さらに、「社会生活における物事の決定の仕方、きまりの意義について考えさせる」ことを通して、「現代社会をとらえる見方や考え方の基礎として、対立と合意、効率と公正などについて理解させる」ことが必要であるとする。見方や考え方とは、現代社会をとらえる概念的な枠組みである。その基礎として、「対立」、「合意」、「効率」、「公正」が例示されている。

「対立」と「合意」については、次のように説明されている。すなわち「多くの人々は家族、学校、地域の自治会、職場などの様々な集団を形成し、そこに所属して生活している。そして、集団に所属する人は、一人一人個性があり多様な考え方や価値観、また利害の違いもある。当然、問題(トラブル)や紛争が生じる場合もある。また、売買の交渉などにおいて、売り手と買い手が異なる金額や条件を提示してまとまらない場合もある。ここではそれらを「対立」としてとらえているのである。このような「対立」が生じた場合、多様な考え方を持つ人が社会集団の中で共に成り立ちうるように、また、互いの利益が得られるよう、何らかの決定を行い、「合意」に至る努力がなされていることについて理解させることを意図している。」である。

さらに言えば、「合意」する内容について、その妥当性を評価することが大切だという。その際の判断基準が、「効率」と「公正」である。判断基準としての「効率」と「公正」については、次のように記されている。まず、「効率」は、社会全体で無駄を省くという考え方である。すなわち、「合意」された内容は無駄を省く最善のものになっているかを検討するための概念的枠組みであることを意味している。

一方で、「公正」については「みんなが参加して決めているか、だれか参加できていない人はいないか」というような手続きの公正さや「不当に不利益を被っている人をなくす」「みんなが同じになるようにする」といった機会の公正さや結果の公正さなど、「公正」には様々な意味合いがあることを理解させた上で、「合意」の手続きについての公正さや「合意」の内容の公正さについて検討することを意味している。」である。

このような現代社会をとらえる概念的な枠組みの基礎としての「対立」、「合意」、「効率」、「公正」は、きまりや契約の意義を考えたり、この後の公民的分野の学習の中でも使われたりするものである。

以上のように、「内容（１）私たちと現代社会　イ現代社会をとらえる見方や考え方」では、よりよい決定の仕方、きまりの存在意義、法的な契約の責任と義務、「対立」を調整し「合意」に導く際の判断基準として、「効率」と「公正」が示されている。これは、表 1-2 の中でも、主に法的知識の①基本的価値・概念や②法、⑤紛争解決にあたることから、ここで育むことができる法的資質はリーガリズム（価値）と分類できる。

次に、「内容（２）私たちと経済　イ国民の生活と政府の役割」に示されている消費者の保護から考えていきたい（文部科学省，2008b，pp. 129-130）。

消費者の保護について「内容の取扱い」には、次のように記されている。すなわち、「消費者の利益の擁護及び増進について、消費者の権利の尊重及びその自立の支援などのため、国は消費者政策を推進する役割を、地方公共団体は地域の社会的、経済的な状況に応じた消費者政策を推進する役割を担っていることを具体的な事例を通して理解させるとともに、企業は消費者の安全や、消費者との取引における公正さを確保するなどの責務や、国や地方公共団体の政策に協力する責任があることについて理解させることを意味している。また、消費者も自らの利益の擁護及び増進のために自立した消費者となるよう努めなければならないことや、どのような消費者行政が行われているのかについて理解させることを意味している。」である。

ここでは、自立した消費者となるように、公正な取引について法に基づいた消費者政策を具体的な事例から考えさせるようになっている。よって、ここで育むことができる法的資質は、表 1-2 の法的知識のうち⑦私法にあたることから、リーガリズム（実定法・制度）であると分類できる。

次に、「内容（３）私たちと政治　ア人間の尊重と日本国憲法の基本原則」に示されている日本国憲法に関わる内容について考えていきたい（文部科学省，2008b，pp. 133-134）。

ここでの「内容の取扱い」には、次のように記されている。すなわち、「日本国憲法の基本的原則を具体的な生活との関わりから学習させ、自由・権利と責任・義務の関係を社会生活の基本として広い視野から正しく認識させることが必要である。また、日本国憲法が、基本的人権の規定とそれを保障する政治機構を主な内容としていることなど、日本国憲法の構成を大きくとらえさせることが大切である。」である。このように、日本国憲法が、基本的人権の規定と政治機構により構成されていることを理解させることが示されている。

その上で、「民主主義は個人の尊厳を基礎とし、すべての国民の自由と平等が確保されて実現するものであることについて理解を深めさせること。」や「人間が生まれながらにもつ権利として保障されている基本的人権の意味を中心に考えさせるとともに、それを保障している法の意義について理解させる。」と示されている。このように、誰しもが生まれながらに持つ基本的人権を保障することが法の意義であることを理解させることが強調されている。

さらに、「民主的な社会における法は、国民生活の安定と福祉の向上を目指し、国民の

意思のあらわれとして国民の代表によって構成されている議会によって制定されるものであり、国や地方公共団体が、国民の自由と権利を侵さないようにそうした法の拘束を受けながら政治を行っていることを、理解させることが大切である。」とし、そのため「法に基づく政治」の重要性を指摘する。つまり、法や政治の決定の仕方として民主政治が重要であるとしているのである。法によって、基本的人権を明らかにし、それを確かなものにする仕組みも法によって形成するが、その法の制定や運用については国民により民主的に選ばれた代表者が行うことを確認するのである。そして、最高法規として日本国憲法があることに着目させ、「日本国憲法に基づく政治によって、国民の自由と権利が守られ、民主的な政治が行われるということについて考えさせる。」ことが示されている。これは、国民から民主的に選出される代表者が決めることの限界としての枠が日本国憲法にあることも示している。なぜなら、「基本的人権の理念が、人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果であり、過去幾多の試練に堪えてきた価値あるものであること。」、「基本的人権の理念が、自由で幸福な人間らしい生活を願う人々にとって、広く支持され得る普遍的な内容をもっているので社会生活を具体化する有効な指針となること。」から、基本的人権の理念が日本国憲法や法などの具体的な指針として存在することを指摘しているからである。

このように、日本国憲法が守る価値や原則が何であり、それを確かなものにする権力の正当性の根拠とその限界などを考えさせることから、ここで育むことができる法的資質は、表 1-2 の法的知識のうち③憲法の原理と三原則や④権力と民主政治の中でも価値的なものであるため、リーガリズム（価値）に分類できる。

次に、「内容（3）私たちと政治 イ民主政治と政治参加」について考えていきたい（文部科学省，2008b，pp.135-138）。

ここでの「内容の取扱い」には、次のように記されている。まず、決め方について「多数決が民主的な議決方法として、国会における審議の際に国家の意思決定の方法として用いられているほか、国政をはじめとする多くの場において用いられることに着目させて、その理由について十分に考えさせて理解させる。」である。決め方としての民主的な決定方法を先述の「内容（1）私たちと現代社会 イ現代社会をとらえる見方や考え方」の学習内容と関連させながら理解させるとする。

さらに、裁判について「法に基づく公正な裁判によって国民の権利が守られ、社会の秩序が維持されていること、そのため、司法権の独立と法による裁判が憲法で保障されていることについて理解させることを意味している。その際、抽象的な理解にならないように裁判官、検察官、弁護士などの具体的な働きを通して理解させるなどの工夫が大切である。」と示されており、法に基づく紛争解決としての司法の役割、裁判の基本的な原則などの内容の学習が示されている。さらに、裁判員制度にも触れることが示されている。

よって、ここで育むことができる法的資質は、表 1-2 の法的知識のうち④権力と民主主義、⑤紛争解決、⑧私的紛争と裁判、⑨犯罪と刑罰、⑩刑事手続きといったリーガリズム（実定法・制度）と、⑥司法については、リーガリズム（価値）、リーガリズム（実定法・制度）の両方に分類することができる。

（２）音楽科における法教育

次に、音楽科における法教育に関わる内容について考えていきたい（文部科学省、2008c, p. 81）。

音楽科では、知的財産権について、次のように記されている。すなわち、「知的財産権」とは、知的な創作活動によって何かをつくり出した人に対して付与される他人に無断で利用されない権利である。この中の一つに著作権があり、著作権には、著作物を保護する著作者の権利、実演等を保護する著作隣接権がある。なお、平成15年6月に著作権法の一部が改正され、教育現場での著作物の利用を円滑にするため、著作権者の了解を得ずに著作物を利用できる例外措置が拡大された。しかし、著作権者の了解なしに利用できるいくつかの条件が定められているので、これらについては一層正しく理解される必要がある。また、インターネットを通じて配信されている音楽についても、著作権が存在することについての認識が十分でない現状も見られるので留意する必要がある。指導に当たっては、授業の中で表現したり鑑賞したりする多くの楽曲について、それを創作した著作者がいることや、著作物であることを生徒が意識できるようにし、必要に応じて音楽に関する知的財産権に触れることが大切である。」である。このように、知的財産権の意味、具体例としての著作権の存在と著作者保護の権利の認識、子どもが接する可能性があるインターネットにおける著作権などを具体的な事例を基にして法的な規定を理解させ、著作者の権利を守る態度の育成が目指されている。

よって、ここで育むことができる法的資質は、表1-2の法的知識のうち⑦私法といったリーガリズム（実定法・制度）と、著作者の権利を守る態度の育成などの法的技能や法的信念といったリーガルマインドに分類することができる。

（３）美術科における法教育

次に、美術科における法教育に関わる内容について考えていきたい（文部科学省、2008d, p. 102）。

美術科では、知的財産権や肖像権について、次のように記されている。すなわち、「生徒一人一人が創意工夫を重ねて生み出した作品にはかけがえのない価値があり、それらを尊重し合う態度を育成することが重要である。その指導の中で、著作権などの知的財産権に触れ、作者の権利を尊重し、侵害しないことについての指導も併せて必要である。」である。このように、音楽科と同様に著作権をはじめとした知的財産権を理解させるのである。

具体的な内容については、次のように記されている。すなわち、「著作者の没後または著作物の公表後50年を経ない作品には著作権がある。具体的には、絵画、漫画、イラストレーション、雑誌の写真などには著作権があるので、これらを用いて模写をしたりコラージュをしたりすること、テレビ番組や市販されているビデオやコンピュータソフトの一部ないし全部を使用してビデオ作品を制作することなどについては、原則として著作権をもつ者の了解が必要である。ただし、授業で利用する場合は例外とされ、一定の条件を満たす場合には著作者の了解を得る必要がない。もっとも、他人の著作物を活用した生徒作品をホームページなどへ掲載したり、コンクールへ出品したり、看板やポスターなどを地

域に貼ったりすることは、例外とはなる条件を満たさないため無断で行うことはできないと考えられる。生徒の作品も有名な作家の作品も、創造された作品は同等に尊重されるものであることを理解させ、加えて、著作権などの知的財産権は、文化・社会の発展を維持する上で重要な役割を担っていることにも気付かせるようにする。また、肖像権については著作権などのように法律で明記された権利ではないが、プライバシーの権利の一つとして裁判例でも定着している権利なので、写真やビデオを用いて人物などを撮影して作品化する場合、相手の了解を得て行うなどの配慮が必要である。」である。

このように、知的財産権の中でも著作権、さらには肖像権について扱い、自己の作品にも、他者の作品にも権利が存在すること、他者の作品を使用する際の了解の必要性などについて法的規定の具体例とともに扱い理解させるとともに、他者の作品を尊重する態度の育成が目指されている。

よって、ここで育むことができる法的資質は、表1-2の法的知識のうち⑦私法といったリーガリズム（実定法・制度）と、著作者の権利を守り文化、社会の発展に寄与する態度の育成などの法的技能や法的信念といったリーガルマインドに分類することができる。

（４）保健体育科における法教育

次に、保健体育科における法教育に関わる内容について、体育分野の「内容C 陸上競技」の第1学年及び第2学年を例に考えていきたい（文部科学省，2008e，pp. 57-61）。

ルールやマナーについて、次のように記されている。すなわち、「陸上競技の学習に積極的に取り組み、ルールやマナーを守ることや、分担した役割を果たすことなどに意欲をもち、健康や安全に気を配るとともに、技術の名称や行い方などを理解し、課題に応じた運動の取り組み方を工夫できるようにすることが大切である。」である。なお、ここでのルールやマナーとは、「陸上競技は相手と距離やタイムなどを競い合う特徴があるので、規定の範囲で勝敗を競うといったルールや、相手を尊重するといったマナーを守り、フェアに競うことに取り組もうとすることを示している。そのため、競争相手の健闘を認めることで、お互いを尊重する気持ちが強くなること、ルールやマナーを守ることで、陸上競技の独自の楽しさや安全性、公平性が確保されることを理解し、取り組めるようにする。」と示されている。お互いを尊重する気持ちや態度の育成が目指されている。なお、同様の記述は、内容Dの水泳、内容Eの球技、内容Hの体育理論にもそれぞれ存在する。

以上から、ここで育むことができる法的資質は、表1-2の法的知識の①基本的価値・概念のリーガリズム（価値）や、お互いを尊重する気持ちや態度の育成などの法的技能や法的態度といったリーガルマインドに分類することができる。ただし、ルールやマナーは法規範ではない。よって厳密に言えば、どの法的資質にも関連しないという判断もできる。そのため、表1-3の中での分類では括弧をつけた。

（５）技術・家庭科における法教育

次に、技術・家庭科における法教育に関わる内容について考えていきたい。

まず、技術科から参照する（文部科学省，2008f，p. 34）。技術科も、先の音楽科や美術科

と同様に、著作権に関する記述がある。「内容D情報に関する技術 (1) ウ著作権や発信した情報に対する責任を知り、情報モラルについて考えること。」の内容の取扱いには、次のように記されている。すなわち、「著作権や、情報の発信に伴って発生する可能性のある問題と、発信者としての責任について知ることができるようにするとともに、情報社会において適正に活動する能力と態度を育成する。この学習では、情報通信ネットワーク上のルールやマナー、法律等で禁止されている事項に加えて、D(1)のAの情報のデジタル化や、D(1)のイの情報通信ネットワークの学習と関連させて、情報通信ネットワークにおいて知的財産を保護する必要性を知ることができるようにする。その上で、情報通信ネットワーク上のルールやマナーの遵守、危険の回避、人権侵害の防止等、情報に関する技術の利用場面に応じて適正に活動する能力と態度を育成する。例えば、映画や楽曲等の違法な複製は、制作者に経済的な損害とともに制作意欲の減退などの悪影響を及ぼすことを知ることができるようにすることが考えられる。」である。

このように、著作権や、インターネットなどの情報ネットワークにおける法律上の規定や、違反による社会的な影響などを理解させること、そしてそのような法を守ることができる態度の育成を目指しているのである。

次に、家庭科を参照する(文部科学省, 2008f, p. 67)。「内容D身近な消費生活と環境 (1) ア自分や家族の消費生活に関心を持ち、消費者の基本的な権利と責任について理解すること。」の内容の取扱いでは、次のように記されている。すなわち、「ここでは、中学生に関わりの深い事例を通して、自分が物資・サービスを購入する主体であり、適切な消費行動をとる必要があることなどに気付くようにするとともに、消費者の基本的な権利と責任について理解し、消費者としての自覚を高めるようにする。」とされ、消費者としての自覚を高めることが目指されている。さらにその具体的な方法のひとつとして、「消費者の基本的な権利と責任については、実際の消費生活とかかわらせて具体的に考えさせるとともに、消費者基本法の趣旨を理解できるようにする。例えば、中学生の消費行動とかかわらせて、商品を購入することは、選ぶ権利であるとともに責任を伴うことなどについても理解できるようにする。なお、自分や家族に関する消費生活の問題については、例えば、消費生活センターなどの各種相談機関やクーリング・オフ制度を取り上げ、消費者としての自覚を高めるようにする。」と記述されている。消費者として何らかのトラブルに巻き込まれた際の具体的な対応について、法に基づく制度などを理解させるようにしている。その具体的な学習方法については「中学生に関わりの深い事例を取り上げて、消費生活に関心をもたせるとともに、生徒が主体的に学習できるよう配慮する。例えば、消費者に関するトラブルについてロールプレイングをしたり、地域の消費生活センターを見学したりするなどの学習活動が考えられる。」とし、自立した消費者となる態度の育成も目指されているのである。

このように、技術・家庭科は、著作権や消費者の権利を確かなものにするクーリング・オフなどの法や制度だけでなく、それを守ることができる社会の一員としての態度を育成することを目指している。よって、ここで育むことができる法的資質は、表1-2の法的知識⑦私法といったリーガリズム(実定法・制度)や、法的技能や法的態度といったリーガルマインドに分類することができる。

（6）道徳における法教育

次に、道徳における法教育に関わる内容について考えていきたい。「内容4 主として集団や社会との関わりに関すること（1）法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。」を参照する（文部科学省，2008g, p. 54）。ここでは、きまりについて学習する。すなわち、「社会があれば何らかのきまりがあり、法とはこの社会におけるきまりの一つである。この社会生活に秩序を与え、摩擦を最小限にするために、人間の知恵が生みだしたものが法やきまりであることや、社会の秩序と規律を守ることによって、個人の自由が保障されるということ」を理解することは大切である。また、社会生活の秩序と規律を維持するためには、一人一人が他人の権利を尊重し、自分の権利を正しく主張するとともに、自らに課せられた義務を確実に果たそうとする態度を育成することが重要である。権利ばかりを主張して、義務を遂行しなければ社会は維持できない。」とされ、きまりの意義、その役割や秩序維持機能などを理解させることが示されている。さらに、法やきまりの意義を理解し「確かな義務感と潔い正義感を身に付け」ている子どもがいることを指摘しつつも、「法やきまりに従えばそれでよしと考えたり、法やきまりは自分たちを拘束するものとして反発したりする」実態があることを指摘している。そこで、「法やきまりについての意義を十分にわきまえた上で、社会の秩序と規律を自ら高めていこうとする意欲を育てる指導が重要である。

また、権利と義務との関係を、「私」と「公」との関わりや、社会における自分の立場、自分の利害得失に固執せずに社会をよりよくしようとする気持ちなどから考えるように指導することが求められる。つまり、社会生活の中で守るべき正義として法やきまりを大事にする心が、日々の実践に結び付いたとき、秩序と規律のある社会が実現されるということを生徒に理解させる指導の工夫が必要である。」と示されている。

このように、きまりの意義を理解させる内容と、それを守ったり、高めたりする態度の育成が目指されている。よって、ここで育むことができる法的資質は、表1-2の法的知識の①基本的価値・概念や②法といったリーガリズム（価値）や、法的技能や法的態度といったリーガルマインドに分類することができる。

第二項 2008年の学習指導要領における法教育の内容のまとめ

以上、各教科における法教育の内容の整理についてまとめたい。

まず、法的知識に分類される内容についてである。

一方の、リーガリズム（価値）に分類されるものは、社会科（公民的分野）の「（1）イ 現代社会をとらえる見方や考え方」や「（3）ア 人間の尊重と日本国憲法の基本的原則」、 「（3）イ 民主政治と政治参加」である。さらに、保健体育科や道徳もリーガリズム（価値）に分類することができた。ただし、道徳が法の意義や機能を扱うのに対して、社会科はそれだけでなく、法の根底にある価値としての人間の尊重や基本的人権、それを記載した憲法や統治機構などが示されている。これは、抽象的な道徳の内容に対して、社会科が法の意義や機能について具体性を持って扱うという特徴がみられる。なお道徳は、「法やきまりの意義を理解する」とこと、「自他の権利を重んじ義務を確実に果たす」ことが示されており、前者はリーガル（価値）に、後者はリーガルマインドと分類できる。

もう一方の、リーガリズム（実定法・制度）に分類されるものは、社会科の裁判員制度や、音楽科、美術科、技術・家庭科にみられた、消費者を保護する法や、知的財産権、著作権などについての内容である。

次に、法的技能や法的信念に分類される内容についてである。法的技能や法的信念に関するリーガルマインドは、音楽科、美術科、技術・家庭科の知的財産権や著作権などを守る態度の育成や、保健体育科のルールやマナーを守ろうとする態度の育成、先述の道徳の内容がみられた。

このように、2008年の学習指導要領では、裁判員制度などの司法制度改革の影響を受けた法教育だけでなく、法の原理的な意義からその具現化、現代の社会を構成する法やその運用、そしてそれを守る態度の育成など、リーガリズム（価値）、リーガリズム（実定法・制度）、リーガルマインドといった法的資質のすべてが存在している。しかしながら、教科目等が異なることから、それぞれの内容に関連がなければ、総合的な法教育は困難になるだろう。

では、次の学習指導要領ではどのような変化がみられるのだろうか。次に、2018年の学習指導要領及び、その解説を考察する。

第三項 2018年の中学校学習指導要領の記載内容

次に2018年に改訂された中学校学習指導要領における、法教育に関する内容の記載を抽出する（表1-4）。表1-2と同様に、表中の分類Aはリーガリズム（価値）、Bはリーガリズム（実定法・制度）、Mはリーガルマインドを示す。

表1-4 2018年の中学校学習指導要領の法教育に関連する内容

教科	内容	分類
I 社会科 (公民的分野)	内容A 私たちと現代社会 (2) 現代社会をとらえる枠組み ア(知識) (ア)「現代社会の見方・考え方の基礎となる枠組みとして、対立と合意、効率と公正などについて理解」 (イ)「人間は本来社会的存在であることを基に、個人の尊厳と両性の本質的平等、契約の重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任について理解」 イ(思考力、判断力、表現力等) (ア)「社会生活における物事の決定の仕方、契約を通じた個人と社会との関係、きまりの役割」	A ・ M
	内容B 私たちと経済 (1) 市場の働きと経済 ア(知識) (エ)「勤労の権利と義務、労働組合の意義及び労働基準法の精神について理解」 イ(思考力、判断力、表現力等) (ア)「個人や企業の経済活動における役割と責任について多面的・多角的に考察し、表現する」 (イ)「社会生活における職業の意義と役割及び雇用と労働条件の改善について多面的・多角的に考察し、表現する」 (2) 国民の生活と政府の役割 ア(知識) (ア)「社会資本の整備、公害の防止など環境の保全、少子高齢社会における社会保障の充実・安定化、消費者の保護について、それらの意義を理解する」	B ・ M

	<p>(イ) 財政及び租税の意義, 国民の納税の義務について理解する」 イ(思考力, 判断力, 表現力等) (ア) 「市場の働きに委ねることが難しい諸問題に関して, 国や地方公共団体が果たす役割について多面的・多角的に考察, 構想し, 表現する」 (イ) 「財政及び租税の役割について多面的・多角的に考察し, 表現する」 (内容の取扱い) ア(1)について ア(イ) 「イの(イ)の「社会生活における職業の意義と役割及び雇用と労働条件の改善」については, 仕事と生活の調和という観点から労働保護立法についても触れる」 イ(2)について イ(ア) 「アの(ア)の「消費者の保護」については, 消費者の自立の支援なども含めた消費者行政を取り扱う」</p>	
	<p>内容C 私たちと政治 (1) 人間の尊重と日本国憲法の基本的原則 ア(知識) (ア) 「人間の尊重についての考え方を, 基本的人権を中心に深め, 法の意義を理解」 (イ) 「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を理解」 (ウ) 「日本国憲法が基本的人権の尊重, 国民主権及び平和主義を基本的原則としていることを理解」 イ(思考力, 判断力, 表現力等) (ア) 「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の意義を多面的・多角的に考察, 表現」</p>	A ・ M
	<p>(2) 民主政治と政治参加 ア(知識) (ア) 「国会を中心とする我が国の民主政治の仕組み」 (イ) 「議会制民主主義の意義, 多数決の原理とその運用の在り方」 (ウ) 「国民の権利を守り, 社会の秩序を維持するために, 法に基づく公正な裁判の保障がある」 (エ) 「地方公共団体の政治の仕組み, 住民の権利や義務について理解する」 イ(思考力, 判断力, 表現力等) (ア) 「民主政治の推進と, 公正な世論の形成や選挙など国民の政治参加との関連」 (内容の取扱い) ア 「(2)のアの(ウ)の「法に基づく公正な裁判の保障」に関連させて, 裁判員制度についても触れる」</p>	B ・ M
	<p>内容D 私たちと国際社会の諸課題 (1) 世界平和と人類の福祉の増大 イ(思考力, 判断力, 表現力等) (ア) 「日本国憲法の平和主義を基に, 我が国の安全と防衛, 国際貢献を含む国際社会における我が国の役割について多面的・多角的に考察, 構想し, 表現」</p>	(A ・ B ・ M)
II 音楽科	<p>(指導計画の作成と内容の取扱い) 2(1)カ 「自己や他者の著作物及びそれらの著作者の創造性を尊重する態度の形成を図るとともに, 必要に応じて, 音楽に関する知的財産権について触れる」</p>	B ・ M
III 美術科	<p>(指導計画の作成と内容の取扱い) 2(7) 「必要に応じて, 美術に関する知的財産権や肖像権などについて触れる」</p>	B ・ M

IV 保健 体育 科	内容C 陸上競技, D 水泳の共通 (3) (学びに向かう力, 人間性等) 「ルールやマナーを守ろうとする (大切に)」*1 内容E 球技 (3) (学びに向かう力, 人間性等) 「フェアなプレイを守ろうとする (大切にしようとする)」*2	(A・M)
V 技術・ 家庭 科	(技術分野) 内容D 情報の技術(内容の取扱い) (4) ア「情報のデジタル化の方法と情報の量, 著作権を含めた知的財産権, 発信した情報に対する責任, 及び社会におけるサイバーセキュリティが重要であること」 (6) イ「知的財産を創造, 保護及び活用しようとする態度, 技術に関わる倫理観」 (家庭分野) 内容C 消費生活・環境 (1) 金銭の管理と購入(内容の取扱い) ア(イ)「売買契約の仕組み, 消費者被害の背景とその対応について理解し, 物資・サービスの選択に必要な情報の収集・整理が適切にできる」	B・M
VI 特別 の 教科 道徳	内容C 主として集団や社会との関わりに関すること 10 遵法精神, 公德心 「法やきまりの意義を理解し, それらを進んで守るとともに, そのよりよい在り方について考え, 自他の権利を大切に, 義務を果たして, 規律ある安定した社会の実現に努める」 11 公正, 公平, 社会正義 「正義と公正さを重んじ, 誰に対しても公平に接し, 差別や偏見のない社会の実現に努める」 12 社会参画, 公共の精神 「社会参画の意識と社会連帯の自覚を高め, 公共の精神をもってよりよい社会の実現に努める」	A・M

A : リーガリズム (価値), B : リーガリズム (実定法・制度), M : リーガルマインド

「 」は学習指導要領等の記述を一部省略したもの。

*1, 2 の () 内は第三学年のみ。

中平 (2020c, 表 2-1-5、2020d, 表 1-3) 及び, 文部科学省 (2018a~ f) を基にして筆者作成

(1) 社会科における法教育

まず, 社会科公民的分野における法教育に関わる内容について考えていきたい。

はじめに, 「内容A 私たちと現代社会 (2) 現代社会をとらえる枠組み」には次のように記されている (文部科学省 2018a, pp. 138-141)。すなわち, 「よりよい決定の仕方とはどのようなものか, 契約とはどのようなものか, なぜきまりが作られるのか, 私たちにとってきまりとは何だろうか, といったきまりの意義などに関する理解を基に考察し, 表現することができる適切な問いを設け, それらの課題を追究したり解決したりする活動を通して, 現代社会をとらえ, 考察, 構想する際に働かせる概念的な枠組みの基礎として対立と合意, 効率と公正などについて理解できるようにする」である。2008 年の学習指導要領と同様に, 決定の方法, 法的なきまりとしての契約, きまりの意義などを学習する。さらに, 概念的な枠組みの基礎としての「対立と合意」, 「効率と公正」も 2008 年と同様に示されている。

ただし, 2008 年との相違は, 知識及び技能や, 思考力・判断力・表現力の育成など, 資質・能力の内実とその育成を明確に示した学習指導要領である。そのため, 2018 年の学習

指導要領では、「対立と合意」と「効率と公正」は主に知識に関わる内容として提示されている。さらに法的資質として獲得させる知識は、社会的存在としての個人を前提とし、「個人の尊厳と両性の本質的平等、契約の重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任について理解できるようにする」ことが目指されている。また、思考力・判断力・表現力を育むために、知識で獲得した、物事の決定の仕方、きまりの意義、法的な契約、「対立と合意」、「効率と公正」などを具体的な事例を基にして問いを設け、それを解決するために活用することが示されている。このように、「内容A 私たちと現代社会 (2) 現代社会をとらえる枠組み」では、物事の決定の仕方、きまりの意義、法的な契約の責任と義務、対立と合意、効率と公正が示されている。これは、表 1-2 の中でも、主に法的知識の①基本的価値・概念や②法、⑤紛争解決にあたることから、ここで育むことができる法的資質はリーガリズム（価値）と分類できる。さらに言えば、問いを設け、きまりの意義や法的な契約で獲得した知識を活用しながら解決していく活動をするところから、法的技能や法的態度といったリーガルマインドをも育むことができると考えられる。

次に、「内容B 私たちと経済 (1) 市場の働きと経済」は、以下のように示されている（文部科学省 2018a, pp. 142-146）。すなわち、「経済活動の意義について消費生活を中心に学びながら、なぜ市場経済という仕組みがあるのか、どのような機能があるのか、なぜ金融は必要なのか、どうしてそのような仕組みがあるのか、個人や企業には経済活動においてどのような役割と責任があるのか、といった市場経済の基本となる考え方などに関する理解を基に考察し、表現することができる適切な問いを設け、それらの課題を追究したり解決したりする活動を通して、市場の働きと経済について関心を高め、課題を意欲的に追究する態度を育成することを主なねらいとしている。」である。

その上で、法的資質に関連して獲得させる「知識」は、「勤労の権利と義務、労働組合の意義及び労働基準法の内容について理解することについては、勤労が国民の権利であり義務であることや職業選択の自由が保障されていることと関連付けて理解できるようにするとともに、正しい勤労観や職業観の基礎を培うことが必要である。また、労働条件の維持・改善及び経済的地位の向上を図ることを主たる目的として労働者が自主的に組織する労働組合の意義や労働基準法が労働者が人たるに値する生活を営むための最低の基準を定め、労働者を保護しようとしていることと関連付けて理解できるようにすることが必要である。」とされている。労働に関する法令を具体的知識として、職業選択の自由などの憲法上の権利に関連づけて理解させるとしている。

法的資質に関連して獲得させる「思考力・判断力・表現力」は、個人と企業の労働力と所得の関係性を多角的・多面的に考察することや、企業の経済活動の公正な社会的責任について、効率と公正などに着目して考察することなどが示されている。さらに、勤労の権利と義務についての理解を基に、労働について、その意義を多面的・多角的に考察し、表現できるようにするが示されている。また、違法な時間外労働などのトラブルが個人と企業との間で生じた際に適切な行動がとれるように、労働保護立法に触れて、職業の意義と役割や雇用と労働条件の改善について多面的・多角的に考察し表現できるようにすることが示されている。

さらに、「内容B 私たちと経済 (2) 国民の生活と政府の役割」は以下のように示されている（文部科学省 2018a, pp. 146-150）。すなわち、「国民の生活と福祉の向上を図るこ

とに向けて、なぜ全ての経済活動を市場の働きだけに任せておくことができないのか、国や地方公共団体はどのような役割を果たしているのか、財政及び租税の役割はどのようなことなのか、といった市場の働きに委ねることが難しい諸問題などに関する理解を基に考察し、表現することができる適切な問いを設け、それらの課題を追究したり解決したりする活動を通して、国民の生活と政府の役割について関心を高め、課題を意欲的に追究する態度を育成することを主なねらいとしている。」である。その上で、法的資質に関連して獲得させる「知識」は、日本国憲法第25条の精神に基づく社会保障制度の基本的な内容の理解を基に、環境保全の必要や、持続可能な社会保障制度の構築をすることの必要性を理解する。さらに、消費者政策の必要性や、租税の役割や義務について理解する。法的資質に関連して獲得させる「思考力・判断力・表現力」は、市場の論理に任せることが困難な租税や税制政策について、効率と公正や希少性などに着目して多面的・多角的に考察し表現することが示されている。

このように、「内容B 私たちと経済 (2) 国民の生活と政府の役割」では、消費者行政や労働保護行政など、消費者や労働者の権利を理解させたり、侵害されたりした場合の対応について具体的に思考したり、判断したり、表現したりする学習が示されている。これは、表1-2の中でも、主に法的知識の⑦私法にあたることから、ここで育むことができる法的資質はリーガリズム(実定法・制度)と分類できる。さらに言えば、問いを設け、消費者保護や労働者保護の具体的な法令適用を考察することからも、法的技能や法的態度といったリーガルマインドをも育むことができると考えられる。

次に、「内容C 私たちと政治 (1) 人間の尊重と日本国憲法の基本原則」では、次のように記されている(文部科学省2018a, pp. 151-154)。すなわち、「個人の尊重と法の支配、民主主義など、法に基づく民主政治の基本となる考え方に関する理解を基に、政治及び法に関する様々な事象をとらえ、考察し、表現することができる適切な問い、例えば、人間の尊重とはどういうことか、それはどのような方法で実現できるのか、なぜ法に基づいて政治が行われることが大切なのか、といった問いを設け、それらの課題を追究したり解決したりする活動を通して、日本国憲法の基本的な考え方及び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の意義について理解を深めることができるようにすることを主なねらいとしている。」である。このように、法の存在意義、民主政治の意義、法の根底に置かれる個人の尊重の理解などを行うことが示されている。そのために、「日本国憲法の基本原則を具体的な生活との関わりから学習させ、自由・権利と責任・義務との関係を社会生活の基本として広い視野から正しく認識させることが必要である。」とし、具体的な生活と憲法の基本原則を架橋できる内容が必要であることを指摘している。

その上で、法的資質に関連して育成を目指す「知識」は、個人の尊重や基本的人権、立憲主義など、日本国憲法の基本原則であり、現代社会を構成する基本原理を理解させることが示されている。

法的資質に関連して獲得させる「思考力・判断力・表現力」は、法の意義や日本国憲法に基づく政治により個人の自由や権利が守られていることなどについて政治を多面的・多角的に考察し、表現できるようにすることを意味している。

このように、「内容C 私たちと政治 (1) 人間の尊重と日本国憲法の基本原則」では、個人の尊重や、日本国憲法の基本原則について意義を理解したり、民主的な政治により基本

的人権などが具現化されていくことなどを多面的・多角的に考察したり表現したりすることを目指している。これは、表1-2の中でも、主に法的知識の①基本的価値・概念、③憲法の原理と原則、④権力と民主主義の中でも、主にリーガリズム（価値）と分類できる。さらに言えば、問いを設け、日本国憲法の基本原則の生活との関連を考察することからも、法的技能や法的態度といったリーガルマインドをも育むことができると考えられる。

次に、「内容C 私たちと政治（2）民主政治と政治参加」では、次のように記されている（文部科学省2018a, pp. 154-157）。すなわち、「個人の尊重と法の支配、民主主義など、法に基づく民主政治の基本となる考え方に関する理解を基に、民主政治の推進と、公正な世論の形成や選挙など国民の政治参加との関連について考察、構想し、表現することができる適切な問い、例えば、議会制民主主義が取り入れられているのはなぜか（なぜ議会を通して政治が行われるのか）、民主政治をよりよく運営していくためにはどのようなことが必要か、自治とは何か、といった問いを設け、それらの課題を追究したり解決したりする活動を通して、地方自治や我が国の民主政治の発展に寄与しようとする自覚や住民としての自治意識の基礎を育成することを主なねらいとしている。」である。これは、「（1）人間の尊重と日本国憲法の基本原則」の学習した日本国憲法の原則などの理解を基にして、国の統治機構や地方公共団体などによりどのようにして具体化されていくのか、それに対してどのように関わっていくのかを扱うものである。

その上で、法的資質に関連して育成を目指す「知識」は、いわゆる三権分立やそれぞれの内容、国権の最高機関としての国会の民主的な議決方法、法に基づく政治、法に基づく裁判、裁判員制度、地方公共団体の仕組み、それぞれへの国民、住民の権利や義務などを理解させることが示されている。

法的資質に関連して獲得させる「思考力・判断力・表現力」は、18歳選挙権などを踏まえ、選挙権をはじめとする政治に参加・参画することについて多面的・多角的に考察、構想し、表現するなどして主権者としての自覚を養うことが示されている。

このように、「内容C 私たちと政治（2）民主政治と政治参加」では、国の統治機構や地方公共団体の仕組みの理解を基にして、主権者としての自覚を養うことを目指している。これは、表1-2の中でも、主に法的知識の④権力と民主主義や⑤紛争解決の中でも主にリーガリズム（実定法・制度）によるもの、⑥司法、⑧私的紛争と裁判、⑨犯罪と刑罰、⑩刑事手続きの中でも、主にリーガリズム（実定法・制度）と分類できる。さらに言えば、問いを設け、主権者としての自覚を養うことを目指していることから、法的技能や法的態度といったリーガルマインドをも育むことができると考えられる。

社会科の最後に、「内容D 私たちと国際社会の諸課題（2）よりよい社会を目指して」について考えていきたい（文部科学省2018a, pp. 163-165）。ここでは、「私たちがよりよい社会を築いていくためにはどうしたらよいのかについて、持続可能な社会を形成するという観点から、課題を設けて探究し、自分の考えを説明、論述し、これから社会参画をしていくための手掛かりを得ることを主なねらいとしている。」とされている。これは、中学校社会科の学習の最後に、持続可能な社会の形成に向けた課題を設け、これまでの学習で獲得した資質・能力を総合的に発揮することが示されている。

ここでは、直接的に法教育に言及されている内容ははないが、課題の設定やその探究の過程において、法的資質を活用することが考えられる。そのため、課題の設定しだいでは、リ

ーガリズム（価値）、リーガリズム（実定法・制度）、さらにはリーガルマインドを含めた総合的な学習を展開することができる可能性がある。

（２）音楽科における法教育

次に、音楽科における法教育に関わる内容について考えていきたい。

音楽科については、「指導計画の作成と内容の取扱い 2 内容の取扱いと指導上の配慮事項（１）カ」において、知的財産権や著作権（作者の権利と、実演等を保護する著作隣接権）について、2008 年の学習指導要領よりも明確に子どもに伝える必要性を示している（文部科学省 2018b, pp. 104-105）。なお、必要に応じて音楽に関する知的財産権に触れることにより、著作物や作者の創造性を尊重する態度を育成することを目指している。

よって、ここで育むことができる法的資質は、表 1-2 の法的知識のうち⑦私法といったリーガリズム（実定法・制度）と、法的技能や法的信念といったリーガルマインドに分類することができる。

（３）美術科における法教育

次に、美術科における法教育に関わる内容について考えていきたい。

美術科については、「指導計画の作成と内容の取扱い 2 内容の取扱いと指導上の配慮事項（７）」において、著作権などの知的財産権や肖像権に触れることにより、権利そのものの理解と、作者の権利を尊重し、侵害しない態度の育成を目指している（文部科学省 2018c, pp. 135-136）。著作権の事例は、「作者の没後又は著作物の公表後 50 年を経ない作品に初著作権がある」ことをおさえ、その対象は絵画や漫画、イラストレーションや雑誌の写真などがあるとしている。さらに、それを二次利用する際には著作権をもつ者の了承が必要であることなどが示されている。なお、授業内での利用は、一定の条件下では作者の了解を得ずに可能であることなどが示されている。加えて生徒の作品も有名な作家の作品と同様の尊重されるものとされている。

このように、美術の作品に関わる法的な権利側面を伝えることになっている。よって、ここで育むことができる法的資質は、表 1-2 の法的知識のうち⑦私法といったリーガリズム（実定法・制度）と、法的技能や法的信念といったリーガルマインドに分類することができる。

（４）保健体育科における法教育

次に、保健体育科における法教育に関わる内容について考えていきたい。ここでは、「内容 C 陸上競技」の第 1 学年及び第 2 学年を参考にする（文部科学省 2018d, pp. 85-92）。

2018 年の学習指導要領が育成を目指す資質・能力のうち「学びに向かう力、人間性等」について、保健体育科の陸上競技では、例えば、「規定の範囲で勝敗を競うといったルール」、「相手を尊重するといったマナー」などのルールやマナーを守ることを理解し取り組む態度の育成について示している。よって、ここで育むことができる法的資質は、表 1-2 の法的

知識の①基本的価値・概念のリーガリズム（価値）や、法的技能や法的信念といったリーガルマインドに分類することができる。ただし、2008年の学習指導要領及びその解説と同様に、ルールやマナーは法規範ではない。よって厳密に言えば、どの法的資質にも関連しないという判断もできるため分類に括弧をつけた。

（５）技術・家庭科における法教育

次に、技術・家庭科における法教育に関わる内容について考えていきたい。

まず、技術科の「内容D 情報の技術（内容の取扱い）」を参考にする（文部科学省 2018e, pp. 50-59）。ここでは、著作権や知的財産権の理解と、それを保護し活用を図る態度の育成が目指されている。具体的には、「情報のデジタル化に関連して、知的財産を権利として保護することで、その活用を推進し新たな知的財産の創造へとつなげるという、著作権を含めた知的財産権の概要について、材料と加工、生物育成、エネルギー変換の技術とも関連させて指導する。」と記されている。

さらに、家庭科の「内容C 消費生活・環境（１）金銭の管理と購入（内容の取扱い）ア（イ）」では、売買契約や消費者被害の背景への理解、クーリング・オフ制度の理解や、それが適用できない契約について理解し、消費者の権利を守る態度を育成することが目指されている（文部科学省 2018e, pp. 109-115）。具体的には、「売買契約が成立するためには買主及び売主の合意が必要であることや、既に成立している契約には法律上の責任が伴うため、消費者の一方的な都合で取り消すことができないことを理解できるようにする。」と法的な契約の成立や責任に関する記述が存在する。

よって、ここで育むことができる法的資質は、表 1-2 の法的知識の⑤の紛争解決の方法、⑦私法といったリーガリズム（実定法・制度）や、法的技能や法的態度といったリーガルマインドに分類することができる。

（６）特別の教科道徳における法教育

次に、特別の教科道徳における法教育に関わる内容について考えていきたい。

「内容C 主として集団や社会との関わりに関すること」を参考にする（文部科学省 2018f, pp. 44-49）。

まず、「10 遵法精神・公徳心」では、個人の自由の確保、社会の秩序のために法を守る必要性を述べている。そこでは、仕方なく法に従うという他律的な法のとらえではなく、自他の権利を認識することで社会生活をよりよくするために法を守っていくという自律的なとらえができるようになることを目指している。

次に、「11 公正、公平、社会正義」では、正義を「人が踏み行うべき正しい道筋や社会全体としての正しい秩序などを広く意味し、法にかなっていることや各人に正当な持分を与える」とし、公正さを「分配や手続の上で公平で偏りがなく、明白で正しいこと」としそれらの理解の上で、道理にかなった正しい行動を主体的に判断し実践する態度の育成を目指している。さらに公平を「偏ったものの見方や考え方を避けるよう努めること」とし、自他の尊重、誰に対しても分け隔てなく公平に接し続けようとするのが重要であるとして

いる。

さらに、「12 社会参画，公共の精神」では、「個人が安心・安全によりよく生活するためには，社会の形成を人任せにするのではなく，主体的に参画し，社会的な役割と責任を果たすこと」により社会参画意識を高めたり，「社会全体の利益のために尽くす精神」という公共の精神を育んだりすることが示されている。これらにより，社会に主体的に参画し，公正なルールを形成し遵守することができる態度の育成を目指している。

このように，法の意義やその根底にある概念としての正義などを理解させ，主体的に社会に参画する態度の育成を目指している。よって，ここで育むことができる法的資質は，表1-2の法的知識の①基本的価値・概念や，②法といったリーガリズム（価値）や，法的技能や法的態度といったリーガルマインドに分類することができる。

第四項 2018年の学習指導要領における法教育の内容のまとめ

以上，各教科における法教育の内容の整理についてまとめたい。

まず，法的知識に分類される内容についてである。一方の，リーガリズム（価値）に分類されるものは，社会科（公民的分野）の「内容A 私たちと現代社会（2）現代社会をとらえる枠組み」，「内容C 私たちと政治（1）人間の尊重と日本国憲法の基本的原則」である。さらに，保健体育科や特別の教科道徳の内容もリーガリズム（価値）に分類することができた。ただし，保健体育科はルールの意義，特別の教科道徳は法の意義や公正さ，社会参画の精神の育成などを扱うのに対して，社会科は法の根底にある価値としての人間の尊重や基本的人権，それを記載した憲法の特質などが示されている。これは，2008年の学習指導要領と同様に，抽象的な道徳の内容に対して，社会科が法の意義や機能について具体性を持って扱うという特徴がみられる。なお道徳は，「法やきまりの意義」や「正義と公正」を理解し，「公共の精神をもってよりよい社会の実現に努める」ことが示されており，前者はリーガル（価値）に，後者はリーガルマインドと分類できる。

もう一方の，リーガリズム（実定法・制度）に分類されるものは，社会科（公民的分野）の「内容B 私たちと経済（1）（2）」や，「内容C 私たちと政治（1）民主政治と政治参加」である。さらに，音楽科，美術科，技術・家庭科にみられた消費者を保護する法や，知的財産権，著作権などについての内容である。

次に，法的技能や法的信念に分類される内容についてである。法的技能や法的信念に関するリーガルマインドは，音楽科，美術科，技術・家庭科の知的財産権や著作権などを守る態度の育成や，保健体育科のルールやマナーを守ろうとする態度の育成，先述の道徳の内容がみられた。さらに言えば，2008年の学習指導要領と異なり，社会科（公民的分野）も，育成を目指す資質・能力が明確に示されたことから，知識や技能と思考力・判断力・表現力に分けた内容が記載されている。そのため，法的技能などのリーガルマインドをも育むことができるように示されている。

このように，2018年の学習指導要領では，2008年の学習指導要領における法教育の内容よりも，リーガリズム（価値），リーガリズム（実定法・制度），リーガルマインドに関連する内容が増加している。しかしながら，社会科（公民的分野）以外では，そのすべてを一つの単元の中で総合的に行うことができる教科等は存在しない。一方で，社会科（公民的分野）

については、すべてのリーガルを扱うことができる。さらに言えば、最後の単元である「内容D 私たちと国際社会の諸課題（2）よりよい社会を目指して」では、法的な内容を扱うことができれば、それまでに学習した内容をふまえた学習を展開することもできるようになっている。

第三節 社会科教育における学力と法的資質

第一項 法教育の学習指導要領上の位置づけと法的資質

以上のように、三潮流の合流としてはじまった研究会を中心とした法教育は、2008年そして、2018年の学習指導要領改訂と進むにあたって、その内容が増加していることがわかる。それに伴い、日本各地で法教育に関するカリキュラム開発なども行われた³⁾。そのため、法教育の周知という面では一定の成果を見せたと考えることができる⁴⁾。

しかしながら、2018年の学習指導要領やその解説の記載を参照すると、法的資質の内実は各教科目別にそれぞれ関連なく存在している。先述の通り、リーガルが法的なものになるためには、リーガルマインドだけではなくリーガリズムとの関連性が必要であり、その逆もしかりである。しかしながら、社会科（公民的分野）を除く各教科等が、その特性上は仕方ないことではあるが第一義的にはどちらか一方のリーガルに傾斜していた。だからこそ、総合的に法の根底にある価値、実定法、そしてそれに対する思考や態度の育成といった法的資質全般を扱うことができる社会科（公民的分野）の役割が重要になる。

第二項 学習指導要領で育成を目指す資質・能力と社会科教育の学力

法教育で育成を目指す法的資質全般を扱うことができる社会科（公民的分野）では、どのような学力の育成を目指しているのかを近年の学力についての論考を参考にして整理する。その上で、それら学力に対する法的資質の位置づけを考察する。

まず、2018年の学習指導要領の基本的な考え方となっている国立教育政策研究所（2015）で示された「21世紀に求められる資質・能力（21世紀型能力）」と、それを基にして社会科教育における知識類型を整理した志村ら（2017）の論考を中心にして、以前より社会科教育における知識論を構造化した森分（1984）の論考や、教育目標の分類の中で知識論を構造化したブルーム・タキソノミーを日本の教育の文脈から考察した石井（2002）の論考を参考に考察する。

表1-5の左枠は国立教育政策研究所（2015, p. 108）で示された21世紀に求められる資質・能力（21世紀型能力）の具体的内容である未来を創る（実践力）、深く考える（思考力）、道具や身体を使う（基礎力）である。なお、これら三つの資質・能力は、2018年の学習指導要領で育成を目指す諸能力である、主体的に学習に取り組む態度、思考・判断・表現、知識・技能と同じものとして考えることができる。次に、右側の社会科における知識類型について考えていきたい。一般的に社会科教育における手続的知識は、国立教育政策研究所（2015, pp. 107-108）によれば、「都道府県庁所在地の名称と位置を調べられる。」や「税金の種類や内容を調べて整理できる。」である。事実的知識は、「新潟県の県庁所在地は新潟市である。」や「所得税は国税のひとつである。」である。それぞれの知識の内実について森分

(1984, pp. 59-108) が構造化した知識論を参考にすると、このような知識は事実に基づく知識の中でも具体的な事実を概括した個別的記述的知識に分類される。その個別的記述的知識と関係を持つものが、一般的説明的知識と個別的説明的知識である。前者は、個別的記述的知識よりも抽象度が高いものである。個別的記述的知識から帰納的に導き出されるものであるとも考えられ、表 1-5 の概念的知識とも整理できる。後者は、複数の記述的知識に対して一般的説明的知識を根拠に因果的（演繹的）に説明するものである。なお、表 1-5 の規範的知識（価値・態度）は、何らかの事象に対する評価である。これは、概念的知識を基にして何らかの意思決定をする際に働かせるものである。この規範的知識について森分（1984）を参考にすると価値的知識と同様のものと考えられる。価値的知識は、評価的知識（〇〇でよかった）、と規範的知識（〇〇すべき）に分類され、さらにそれらは個別的な事象を対象とするのか、一般的なものとして判断するのかにより細分化して整理することができる。

ところで石井（2002）は、ブルーム（B. S. Bloom）らによって導出された教育目標の分類である「ブルーム・タキソノミー」を、時代的要請を受けて改訂した「改訂版タキソノミー」の中で、示されている手続的知識（procedural knowledge）について次のように示している。すなわち認知過程の次元を六つ（記憶する、理解する、応用適用する、分析する、評価する、創造する）に分類し、その中でも応用適用する際に手続的知識が活用されるとする。

表 1-5 21 世紀型能力と社会科教育における知識類型の整理

国立教育政策研究所(2015)で提示された 「21 世紀に求められる資質・能力(21 世紀型能力)」 の内容			社会科教育における 知識類型			
求められる力	具体像（イメージ）	構成要素	手続的知識	事実に基づく知識	概念的知識	規範的知識（価値・態度）
未来を創る (実践力)	・生活や社会、環境の中に問題を見だし、多様な他者と関係を築きながら答を導き、自分の人生と社会を切り開いて、健やかで豊かな未来を創る力	自律的活動	◎	○	○	◎
		関係形成				
深く考える (思考力)	・一人一人が自分の考えを持って他者と対話し、考えを比較吟味して統合し、よりよい答えや知識を創り出す力、更に次の問いを見付け、学び続ける力	問題解決・発見	◎	○	◎	○
		論理的・批判的・創造的思考				
道具や身体を使う (基礎力)	・言語や数量、情報などの記号や自らの身体を用いて、世界を理解し、表現する力	言語	◎	◎	△	△
		数量 情報（デジタル、絵、形、音等）				

記号「◎-○-△」は求められる力と社会科教育における知識類型との相対的な比重（大-小）を示す。

志村ら（2017, 表 1）を基にして、石井（2002）、森分（1984, 59-108）を参考にして筆者再構成

これは、手続的知識が事実に基づく知識を掴み取るためだけに活用されることを示すのではな

い。先述の森分の事実に知識の整理を参考にすると、事実に知識（個別的記述的に知識）から概念的知識（一般的説明的知識）へと帰納的に導き出す際や、それらから事実に知識（個別的説明的知識）を因果的（演繹的）に導き出す際にも働かせるものも手続的に知識である。さらに言えば、森分のいう価値的に知識、すなわち規範的に知識（価値・態度）について、個別的説明的知識を個別的評価的に知識・個別的規範的に知識として判断することや、それらを一般的評価的に知識・一般的規範的に知識として判断する際にも働かせるものが手続的に知識である。よって、手続的に知識は、志村ら（2017）で示されたような表 1-5 の事実に知識と概念的知識を結びつけるものとして働くだけでなく、より高次の規範的に知識（価値・態度）と事実に知識や概念的知識を結びつける、すなわち思考力や実践力を育成する際に各知識を架橋するために働かせるものであると考えた。つまり、手続的に知識は重層的な内容を持つものである。そのため、表 1-5 の手続的に知識のすべてに◎をつけた。

以上のように、今回の学習指導要領は、基礎力（知識・技能）、思考力（思考・判断・表現）、実践力（主体的に取り組む態度）といった資質・能力を総合的に育成するものであり、その際に働かせる知識類型として、事実に知識、概念的知識、規範的に知識（価値・態度）、それらを架橋するために働く手続的に知識に整理できるのである。次に、これら知識類型に表 1-2 で整理した法的資質がどのように位置づくのかを考察したい。

第三項 社会科教育における学力と法的資質

社会科における学力と法的資質の関係をどのように考えればよいのだろうか（表 1-6）。表 1-2 で整理した三つの法的資質（法的知識、法的技能、法的信念）のなかで、リーガルマインドの法的技能は手続的に知識とすることができる。表 1-5 で示したように、手続的に知識は、基礎力を獲得する段階、思考力を獲得する段階、実践力を獲得する段階のすべてに関わるものだからである。関わるというよりもむしろ、事実に知識や概念的知識、さらに言えば、規範的に知識（価値・概念）をより活用するための紐帯となる知識である。

次に、リーガリズム（価値、実定法・制度）としての法的知識をどう見たらいいのだろうか。表 1-5 の社会科教育における知識類型の事実に知識、概念的知識、そして規範的に知識（価値・態度）に関わる法的知識の関係性は重層的になっていると考えられる。

その理由を、平等権を例にして考えてみたい（表 1-7）。憲法第 14 条には、「法の下で平等」が記されている。このように憲法で示される条文は、法的知識のなかでも事実に知識である。しかし、基本的人権は、誰しもが生まれながらにして持っていて保障される権利である。そのように考えた場合、憲法第 14 条に明記された平等権が示す内容は概念的知識になる。例えば、概念的知識としての平等権を確かなものにするために男女の雇用の問題に特化した法律が男女雇用機会均等法である。この場合、男女雇用機会均等法という法律自体は事実に知識であるが、その意義は概念的知識となる。よって、事実に知識の憲法第 14 条の条文、概念的知識の平等権の意義、雇用に焦点を当てた事実に知識としての男女雇用機会均等法の条文、概念的知識の男女雇用機会均等法の意義と分類できる。そしてこれら事実に知識と概念的知識、あるいは事実に知識相互、概念的知識相互は関連性をもつものになる。事実に知識や概念的知識の上位には、今の社会を形成している価値がある。それが規範的に知識（価値）となる。つまり、憲法第 14 条や男女雇用機会均等法などの事実に知識と、法の意

義や平等権などの概念的知識を踏まえて、現在のような個人を尊重する社会を形成する価値が規範的知識（価値）である。個人を尊重する社会について価値判断し、より進めていこうという態度がリーガルマインドの法的信念にあたる規範的知識（態度）である。

表 1-6 21 世紀型能力及び社会科教育における知識類型と法的資質の関係性

21 世紀型能力	社会科教育における知識類型と法的資質			
	リーガリズム		リーガルマインド	
求められる力	法的知識		法的技能 手続的知識	法的信念 規範的知識（態度）
未来を創る （実践力）	規範的知識 （価値）	◎ （リーガリズム・価値）	◎	・すべての法的知識・技能 が活用されて働く。
深く考える （思考力）	概念的知識	◎ （リーガリズム・価値）	◎	
道具や身体を使う （基礎力）	事実的知識	◎ （リーガリズム ・実定法・制度）	◎	

記号「◎-○-△」は求められる力と社会科教育における知識類型との相対的な比重（大-小）を示す。

筆者作成

表 1-7 社会科教育における知識類型と法的資質の関係性の一例

社会科教育における知識類型と法的資質				
リーガリズム・価値、実定法・制度		リーガルマインド		
法的知識		法的技能① 手続的知識	法的技能② 手続的知識	法的信念 規範的知識（態度）
規範的知識 （価値）	・個人の尊重などの今の社会を形成している価値。		・すべての知識を架橋する役割を担う手続的知識。	・個人が尊重される社会がいい。 ・基本的人権を守る社会で良かった。 ・そのような社会を自分もつくっていく。
概念的知識	・憲法にあらわれる平等権などの誰しにも保障されている基本的人権の意義 ・男女雇用機会均等法の意義。	・概念的知識と事実的知識を架橋する役割を担う手続的知識。		
事実的知識	・憲法第 14 条の平等権の記載。 ・男女雇用機会均等法の規定。	※法的信念にはつながらない。		

筆者作成

法的知識の規範的知識（価値）や法的信念の規範的知識（態度）により、概念的知識や事実的知識が形成されたり、逆に現在の法律やその概念を基に規範的知識（価値・態度）を確認したり再構成したりする契機とすることができる。このようにすべての法的知識をつなぐのが手続的知識としての法的技能②となる。一方で、事実的知識と概念的知識のみを架橋

することになる手続的知識も存在する。これらの相違の具体は次章で述べる。以上のように社会科教育の学力論から見ると、法的資質は重層的な関係性をもつのである。

なお、法的知識の規範的知識（価値）と概念的知識には同じリーガリズム（価値）と記したが、表 1-2 で説明した通り、根源的なもの（表 1-2①）とそこから派生するもの（表 1-2②～④）に分かれる。前者が規範的知識（価値）にあたり、後者が概念的知識にあたる。

また、法的信念は、まさに未来をつくる実践力であり、すべての法的知識と法的技能が活用されることによってはじめて機能するものである。法的信念だけを働かせようと、例えば表 1-2⑭の「態度、意欲」に分類される基本的人権と社会正義の実現のために自分が属するコミュニティに参加し貢献することを目指しても空虚なものになってしまう⁵⁾。

第四節 小括

本章では、法教育で育成を目指す法的資質の内実の整理を行った。その上で、江口の法教育の分類である「リーガル」を再整理し、法的資質との関係を整理した。その整理を基に、2008 年、2018 年の学習指導要領の記述を分析した。分析の結果、いくつもの教科にわたってリーガルに関わる内容を扱うことができる記載があった。さらに言えば、2008 年から 2018 年になるにあたり、その量が増えていた。一方で、多くの教科ではリーガルの一部しか扱っていないという課題が明らかになった。すべての法的資質を踏まえているのは社会科（公民的分野）だけであった。社会科（公民的分野）が、学校における法教育の中心的な役割を担う必要性が明らかになった。

さらに、社会科教育で育成を目指す学力と、法的資質としてのリーガルとの関係を考察した。その結果、法的資質が同じ用語であっても、使用される文脈において様々な面をもつ重層的な関係にあることを整理することができた。

では、実際の法教育実践において、法的資質としてのリーガリズム（価値）、リーガリズム（実定法・制度）、リーガルマインド、さらには、社会科教育における学力は、どのようにして育成されているのだろうか。研究会の設置や学習指導要領への記載などからもひらきを見せている法教育の実態はどのようなものなのだろうか。次章では、法教育研究や実践を第一章で考察した法的資質としてのリーガルや社会科の学力の視点から分析することにより、現在の法教育の到達点と、それを乗り越えるための視点を明らかにしたい。

注

1) CCE 以外のアメリカの法教育を行う団体については、例えば、ABA (American Bar Association), CRF (Constitutional Rights Foundation), PAD (Phi Alpha Delta Public Service Center), Street Law (Street Law, Inc.) などがある。詳しくは、磯山 (2001), 江口編 (2003), 関弁連 (2002, 2011) を参照。

2) なお、本論文においてリーガルの使用方法は次の通りとする。リーガリズム的法教育とリーガリズム、リーガルマインド的法教育とリーガルマインドをそれぞれ同義とする。リーガリズム的法教育とリーガルマインド的法教育の両方を射程に入れた研究を、両リーガルとする。さらに、リーガリズム、リーガルマインド、両リーガルのすべてを総合的に述

べる時にはリーガルとする。なお、鍵カッコを特に付した場合は、江口の分類を示す。

- 3) 2008年の学習指導要領に適して作成された東京都教育委員会の「法」に関する教育カリキュラム」(東京都教育委員会 2011)では、自由で公正な社会の担い手となるために必要な資質・能力の育成が必要であり、そのためには法教育の充実が求められるとし、担い手として子ども姿と、育成する資質・能力を次のように示した。すなわち、「育成を目指す児童・生徒像」は、「日常生活において、法やきまり、ルール及び司法を身近なものであると意識し、その意義や役割について理解するとともに、自由で公正な社会の担い手として、法やきまり、ルールを遵守したり、それらを利用して紛争の解決を図ったり、司法に能動的に参加したりするなど主体的に社会の形成に参画しようとする態度を身に付けた児童・生徒。」である。そして、「育成を目指す資質・能力」は、「①「法」に対する興味・関心・日常生活において、法やきまり、ルール及び司法を身近なものであると意識し、興味・関心をもつ。」、「②「法」に対する知識・理解・法やきまり、ルールおよび司法の意義や役割について理解する。」、「③「法」に基づき社会の形成に参画する態度・自由で公正な社会の担い手として、法やきまり、ルールを遵守したり、それらを利用して紛争の解決を図ったり、司法に能動的に参加したりするなど主体的に社会の形成に参画しようとする態度を身に付ける。」である。
- 4) 一方で、中平(2016)によれば、法教育が学校現場で一定程度しか認知されていないことも明らかである。新潟県の上越地方にある新潟県社会科教育研究会に所属する小中学校の社会科教員を対象とした調査において、以下の知見が得られた。すなわち、「法教育の実践に関して、「憲法」に関する内容が小学校と中学校で行われていた。なお、中学校では裁判に関する授業が小学校よりも多く展開されており、小学校と比較して中学校の方が法教育の授業が行われている。また、法教育実践の授業時間は、基本的には「社会科」の時間」である。また、「法教育が学校現場で実践されていない現状について、法教育に対する共通理解が不足していることや、法教育そのものの必要性に疑問を抱く声がある。特に、法の専門性に対する危惧があり、その傾向は小学校の方が中学校に比べて強い」などである。調査対象の属性は、性別はほぼ男性が占めており、年齢構成は40歳代以上が大半である。教員としての経験年数は21年以上が約7割を占め、そこに経験年数11年目以上を加えると約9割を占める。回答者の社会科に関する属性は、社会科の主任などを経験している割合が高い。大学時代の専攻も社会科を中心としたものが多い。よって、本調査の回答者は、社会科に関する経験を深く持ち、学校内で社会科をリードするベテランの教員が多い。本調査から、法的資質の中でも、法的知識を教えることが法教育と認識しており、そのための専門的知識が不足しているので授業展開に躊躇している様子が分かる。
- 5) このようなコミュニティへの社会参加や社会参画は、ハートの示す梯子モデルで言えば、下位の参画(形式的な参画)に陥ることが容易に予想される。詳しくは、ハート著、木下ら監修、IPA日本支部訳(2000, pp41-56)を参照。

第二章 法教育研究の現状と課題 2－法教育実践研究から

本章では、前章で考察した法教育で育成を目指す法的資質などを基にして法教育研究実践を分析する。

ここでは、どのような法的資質の育成ができるのか、本論文で定義したリーガルの何を育成しようとしているのか、さらに、法の系統性が教育の系統性のどちらに分類できるのか、社会科（公民的分野）における学力との関係を分析する。これにより、現在の法教育の到達点を浮かび上がらせる。

なお、法教育実践については、法務省法教育推進協議会が作成した教材と、同会で共有された実践結果を考察する。

第一節 法教育研究実践の分析の視点

ここでは、これまでに述べた法の特質や法教育研究の成果を参考にして、はじめに三つの視点から分析を行う。

まず、江口の指摘を参考にすると、子どもの判断と社会的な法による判断をつなぐためにも「リーガリズム」と「リーガルマインド」が必要であると考えられる。そこで、視点1として、先に述べたように江口が示した「リーガリズム」と「リーガルマインド」を参考にした本論文の定義であるリーガリズム（価値）、リーガリズム（実定法・制度）とリーガルマインドにより、法教育研究実践を分析する。なお、本研究で整理した子どもに育成を目指す法的資質の観点からいえば、リーガリズム（価値）、リーガリズム（実定法・制度）が法的知識であり、リーガルマインドは法的思考や法的信念である。

次に、視点2として、序章で述べたように規範の特質から、個人道徳、文化規範、法規範のいずれを対象としているのかを分析の視点とする。なお、法規範については、どのような法や制度を対象としているのかも考えたい。

最後に、視点3として、法の系統性からの法教育か、子ども自身の中で体験的に理解できる教育の系統性からの法教育かを分析の視点とする。

なお、対象とする法教育研究や実践は、法務省法教育推進協議会（以下では、協議会とする。）が開発した教材である『法やルールって、なぜ必要なんだろう？～私たちと法～』（協議会、2015）とする。本教材を分析の対象とする理由は、日本における法教育研究の萌芽期に、三潮流の合流としての研究会が作成した教材である『はじめての法教育』（研究会、2005）の発展版であり、同協議会のホームページで広く公開されているとともに、印刷された教材が全国の中学校に広く配布されたことなど、法教育の普及と内容の周知や共通理解に大きな影響を与えたからである。さらに、協議会の第45回会議において、それぞれの教材を実践した結果が示されており¹⁾、その効果を考えることができるからである。

加えて最後の分析では、前章で考察した法的資質と社会科教育における知識類型からも

考えたい。

第二節 協議会の法教育実践分析 1 - 「ルールづくり」教材から

第一項 「ルールづくり」教材の目的

はじめに、「ルールづくり」教材を学習する必要性についての説明から考えていきたい。「ルールづくり」教材の目的については、以下のように記されている。

「ルールづくり」の単元は、「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、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作るのか、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」(報告書第3の1(2)ア)ものとして位置付けられている。具体的な学習場面では、ルールづくりを通じて、上述の内容を認識させるとともに、法が多様な人々が共生するための相互尊重のルールであり、守ることの大切さを理解させることを目指している。本教材の特徴は、生徒に身近に感じられる紛争状況を設定し、この紛争状況を解決するための解決策(ルール)づくりを体験的に行わせる点にある。解決策(ルール)を体験的に作成する過程においては、生徒がそれぞれ合理的な意見を持ち、生徒間の討論を経た合意形成に基づいて紛争を解決することが必要となるが、こうした体験的な作業は合意形成や建設的な批判の能力の育成にもつながると考える。また、生徒の身近な紛争状況を設定することにより、作成したルールもまた身近なものであると意識付けることが可能となるし、作成体験を通じて、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作り変えるといった、主体的なルールを作成し利用するという意識を育む教育にもつながると考える。

協議会(2015, p.6)より

まず、序章で示した研究会の法教育の定義を達成するために、「法が多様な人々が共生するための相互尊重のルールであり、守ることの大切さを理解させる」と授業の目的を定めた。このように、法を守ることの大切さを理解させることが中心とされている。

次に、目的を達成するために「生徒に身近に感じられる紛争状況」を設定し、それを解決していく過程で目的を達成することが目指されている。その紛争の解決については、「生徒がそれぞれ合理的な意見を持ち、生徒間の討論を経た合意形成に基づいて紛争を解決することが必要」とし、個々の合理的な意見を基準とした合意形成による紛争解決を目指している。

そして最後に、「主体的なルールを作成し利用するという意識」といった態度形成の側面も狙っている。態度形成に関しては規範意識の涵養も含まれている。

このように、法教育の入口の教材として、ルールの意義の理解、ルール作成の際に必要な合意形成のプロセスへの参加、そしてルールに関わる態度形成を目指しているのである。

この教材の学習指導要領上の位置づけについては、中学校学習指導要領(社会科公民的分野)では、大項目「(1)私たちと現代社会」の中項目「イ 現代社会をとらえる見方や考え方」に関係するとする。さらに「ルールづくり」教材を展開する中で、社会的な見方や考え

方の基礎として、「対立と合意」、「効率と公正」を理解させている²⁾。次に具体的な教材の内容について考えていきたい。

第二項 「ルールづくり」教材の内容

「ルールづくり」教材には、次のように二つの単元が例示されている。一方は、「ごみ収集に関するルールを作ろう」であり、もう一方は、「マンションのルールを作ろう」である³⁾。ここでは、ルールの機能や条件（要件）を学習することからはじまり、ある事例の対立状態を理解した後に実際にルールを形成し、そしてそのルールを評価するという流れをもつ。

ここでは、「ごみ収集に関するルールを作ろう」に着目する。本授業は、2時間の単元で構成されている。第1時では、日常生活の中で存在するルールを意識化して学習に生かすという流れである。まず、授業前に子どもたちにごみ出し体験を一週間ほどおこなわせ、そこで考えたことをレポートして提出させる。その上で、第1時の導入で、何人かにゴミ出しの感想レポートを発表させる。そこで、ごみ問題の切実さを確認する。ごみ問題の切実さを確認した後に、単元をつらぬく学習の目的である「ルールをみんなで作っていこう」と伝え全体で確認する。確認後に、「ルールは何のためにあるか」という問いを示す。その解答として、①秩序を守らないと安全に暮らしていけないから（秩序維持機能）、②紛争を解決しなければ社会が安定しないから（紛争解決機能）といったルールの機能について説明しワークシートに記述させる。なお、その際に教師から良いルールの条件として、「手段の相当性（目的に対して手段が適切か）」、「明確性（いく通りにも解釈されることはないか）」、「平等性（立場を替えても受け入れられるか）」、「手続きの公平性（みんなが参加しているか）」を生徒に伝える。

続く展開では、はじめに町内会が抱えるごみの問題について全体で共有する。基本的には、新しく家が建ち人口増加とともにごみの増加が懸念される中で、どこにゴミの収集場所を作るかということについて対立が生じている問題である⁴⁾。なお、ワークシートには、町内会の地図と、資料に登場する人物のごみ収集場所についての立場が示された「各自の主張」がある。町内会の全員の立場を明らかにする資料はなく、あくまでそれぞれの立場を代表するとされる人の意見のみが示される。

まとめとして、立場ごとに生徒をグループ分けする。そして、それぞれの立場から対立の解決策を考察させる。なお、解決案作成の議論が拡散しないように「ごみ収集場所は、川上・山村・太田宅前の3か所に限定する。」ことや、「班ごとに役割演技に徹しさせ、役割分担をさせる。」「自分たちの立場を理解し、その立場になりきってこの問題の解決策を考えさせ、他者を説得し得る案を提示させる。」「罰金や罰則を設けることのみ論点を着目させない。」ことなどを指導する。

第2時では、まず、前時に作成した各立場で検討した解決案（町内会規約）を発表させ、どの解決案にするか合意形成を目指す⁵⁾。そこで、解決策をクラスで決める。議論の論点の例が四つほどある。第一に「ごみ収集場所の近隣住民の被害は、ごみ収集場所を変更しなければならないほどのものかどうか。」、第二に「ごみ収集場所を変更する場合、場所選定にあたり、公平性を期すためには、どのような配慮が必要なのか。」、第三に「ごみ収集に関わる

ルール（ごみ出しの期日、場所、時間、種別など）を守らない場合、罰則を科す必要があるのかどうか。」、第四に「ごみ収集場所への通行人の投棄、ごみに対するカラスや猫への対策などが必要かどうか。」である。

また、解決策を決める際の条件として、ルールの必要性、ルールづくりの合意形成の方法、ルール評価の視点がある。ルールの必要性や評価の視点については、前時に学習したルールの機能や良いルールの評価を基にして判断できる。特に、クラスで作成した解決策（町内会規約）を「手段の相当性」、「明確性」、「平等性」、「手続きの公平性」から判断することができる。一方で、合意形成の方法については、「手続きの公平性」に関連して、「ルールづくりにみんなが参加し、ルールを作る過程に問題はありますか?」と問われるだけであり、具体的な方法については触れられていない。

最後に二時間の単元のまとめとして、ルールづくりで学習した内容を子どもに各自まとめさせ、発表させて終える。

第三項 「ルールづくり」教材実践の実際⁶⁾

ここでは、実際に教師がどのように教育したのか、さらには子どもが学習内容をどのように受け取ったのかについて分析を行う。そこで、協議会で公表された法教育実践報告を参照する。

学習指導要領における位置付けは、中学校学習指導要領「社会科（公民的分野）」の大項目「(1) 私たちと現代社会」の中項目「イ 現代社会をとらえる見方や考え方」である。上記の「ごみ収集に関するルールを作ろう」を実施した。

単元目標は、「ルール作成による紛争解決を通じて、社会生活におけるルールの意義及び取り決めの重要性やルールの必要性、それを守る意義について理解する。」である。なお、指導時間は1時間である。上記の教材では2時間の予定で作成されているが、本授業は1時間で実施された。1時間で実施したことについて授業者は、「映像を活用して、事前の問題把握や評価の視点説明にかかる時間を短縮することで、1時間のルール作りからルールの評価まで行うことができた。」としている。映像は、協議会の同教材を紹介するホームページ内にあり誰もが活用可能になっている。これはほかの教材も同様である。

本時の目標は二つあり、「ルールについての関心を高め、社会生活におけるルールの意義について考える態度を養う。」と、「ルール作成による紛争解決を通じて、社会生活におけるルールの意義及び取り決めの重要性やルールの必要性、それを守る意義について理解する。」である。

表 2-1 「ルールづくり」の授業展開の実際

進行 (所要)	【ねらい】 ○学習活動等 (問) 教師からの問い ・その他	資料
導入 (9分)	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">【ねらい】 日常生活における紛争を把握させる。</div> ○学習内容を把握させる。 (問) これから、ある町で起こった事件を解決するためのルールを話し合っ てるという学習をします。まず、どういう問題が起きているのか見てみ よう。 (問) ごみ収集場所をどこにするのか、みんなにごみ出しのルールを守ら	視聴覚教材「問題提起1」

	<p>うにはどうしたら良いかなどを考える必要があるようだけど、町に住んでいる人たちがそれぞれどのような考えを持っているか、映像の続きを観て、話し合いをする前にもう一度確認しておこう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事前に自分が担当する立場を知らせておく。 	視聴覚教材「問題提起2」
展開① (10分)	<p>○紛争解決のためのルールづくり・合意形成を行わせる。</p> <p>(問) それぞれ町の人たちの立場ごとに分かれて班を作って、それぞれの立場から解決策を考えてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同じ立場の生徒同士のグループを作り、生徒間で話し合いを行わせ、紛争解決のためのルールづくり・合意形成を行わせる(立場ごとの意見の形成)。 ・班ごとの役割演技に徹し、自分たちの立場を理解し、その立場から問題の解決策を考える(町内会長役の生徒は客観的な立場から解決策を考える)。また、他者を説得できる案を提示する。罰則を設けることに着目しないよう留意する。 ・ここでは、第三者の立場にある町内会長の解決策は発表しない。 ・次の町内会の班で確認できるので発表は省略する。 ・発表用のホワイトボードに町内会規約を記入させ黒板に掲示する。 	
展開② (17分)	<p>○紛争解決のためのルールづくり・合意形成を行わせる(各立場の者との話し合い)。</p> <p>(問) それぞれの立場の人たちが考えた解決策を踏まえ、各班から1名ずつ集まって町内会の班を作り、話し合っ町内会規約を作ってみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各立場1名ずつからなるグループを作り、生徒間で話し合いを行わせる。 ・話し合いは、第三者の立場である町内会長役の生徒を中心に行う。問題点、対立点を明確にしながら、グループで話し合いをする。自分の意見を主張しすぎたり、周りの意見に安易に流されたりせず、お互いに納得する話し合いをするように促す。町内会規約の論点が拡散するとき(ごみ収集場所を地下に設ける、2階建てにする等というように)は、論点を整理する。 ・生徒から発表させる。 	
展開③ (9分)	<p>○ルールの評価を行わせる。</p> <p>(問) なぜルールが必要なのか、そして良いルールとはどのようなものなのか、その評価の視点を意識して映像を観てみよう。</p> <p>○ルールの評価を行わせる。</p> <p>(問) 今学んだルールを評価する4つの視点にあてはめて、みんなが作ったルールを評価してみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・①手段の相当性、②明確性、③平等性(公正さ)、④手続の公平性の4つの視点から評価する。 	視聴覚教材「解説1, 2」
まとめ (5分)	<p>○教員によるまとめを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今日はみんなで町内会規約というルールを考えてもらったけど、町内会規約だけではなく、私たちが住む社会にはさまざまなルールがあるが、映像で見たように、実際に私たちの社会に存在するルールがもめごとの解決に役立っているし、みんながルールを守ることによって、安心して暮らすことができている。そして、誰か一人でルールを決めてしまうのではなく、みんなが話し合いに参加して決めることで、いろんな人の意見を尊重することができるルールになるし、決めたルールを納得して受け入れることができる。 ・ルール機能について言及する。紛争を解決する機能、秩序を維持する機能、手続の公平性について言及し、ルールが多様な意見を尊重するものであることに触れる。 	

「法教育教材を使用した法教育授業の実践報告書(中学生向け4例)」資料2-2-1, pp.2-4
<https://www.moj.go.jp/content/001332631.pdf> を基にして筆者作成

授業の中で子どもたちがグループごとに考えた解決案は、次の通りである(表2-2)。授業者によれば、これら解決策についてルールを評価する活動で確認もしたという。

表 2-2 子どもたちが考えた解決案と内容

子どもたちが考えた解決案 (5グループ中)	内容
<ul style="list-style-type: none"> ・もともとあった川上さんの家の前 (5) ・山村さんの家の前 (1) ・3つの場所全てにごみ収集場所を設置する (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ごみ袋に名前を書く。 ・ごみ捨てのルールを破った人にペナルティとしてごみ捨て当番を行わせる。 ・カラスに荒らされないようにネットを設置する。 ・ルールが書かれた看板を設置するなど。

「法教育教材を使用した法教育授業の実践報告書 (中学生向け4例)」資料 2-2-1, p. 5
(<https://www.moj.go.jp/content/001332631.pdf>) を基にして筆者作成

授業者は、授業前後に、「ルールは何のためにあると思いますか。自分の考えに近いものを2つ選んでください。」というアンケートを子どもたちに課している。その結果が表 2-3 である。授業者は、授業後にアやイが増加したことが、紛争を解決した経験が反映されたことの証左であると述べた。

表 2-3 事前事後のアンケート

ルールは何のためにあると思いますか。自分の考えに近いものを2つ選んでください。	授業前	授業後
ア, いろいろな人たちの異なる考えや意見をまとめるため。	4人	7人
イ, いろいろな人たちが対等に生活できるようにするため。	17人	18人
ウ, 弱い立場の人たちを守るため。	5人	4人
エ, 犯罪を防いだり, 社会の秩序を守るため。	19人	16人
オ, その他	0人	0人

「法教育教材を使用した法教育授業の実践報告書 (中学生向け4例)」資料 2-2-1, p. 4
(<https://www.moj.go.jp/content/001332631.pdf>) を基にして筆者作成

なお、授業者によれば、本授業後のアンケートに「周囲の人たちと考えや意見がくい違ったら、あなたはどのような行動をとりますか。」と子どもに尋ねたところ、「お互いに納得するまで話し合ってから行動する。」という答えが最も多くなった。授業者は、「授業を通してお互いに納得するような話し合いの大切さに気付くことができた」と評価している。

さらに、「あなたが考える望ましいルールの決め方を書いてください。」というアンケートに対して、「全員で話し合う」、「納得(合意)」、「平等 (不利益が偏らない)」、「明確」といった語句を使い回答する生徒が増えたことも、ルールの大切さに対する理解が深まったと評価している。

以上が、協議会が作成した「ルールづくり」教材の概要と、実際の授業の様子である。次に「ルールづくり」教材の効果と課題について考えていきたい。

第四項 「ルールづくり」教材の効果と課題

「ルールづくり」教材の概要や実践を、先に述べた分析の視点から考察したい。

まず視点1の、どのようなリーガルの育成を目指しているのだろうか。授業者は学習指導要領上の位置づけを、中学校学習指導要領「社会科 (公民的分野)」の大項目「(1) 私たちと現代社会」の中項目「イ 現代社会をとらえる見方や考え方」としている。2019年に行わ

れた授業であることから、2018年の学習指導要領実施前なので2008年の学習指導要領に合わせて行われている。そのため、表1-2でも分類したようにリーガリズム（価値）と分類できるとともに、実際にルールを作成していることからリーガリズム（実定法・制度）もある。なお、単元の目標を参考にすると、理解にとどまらず、2018年の学習指導要領のように態度の育成を目指していることから、リーガルマインドをも育成することも考えられる。

法的資質から言えば、法的知識について、ルールが必要とされる事実を掴み取るという法的技能（手続的知識）を活用し、事実に知識としてルールを探ることをしている。さらに、ルールから何を守るのかといった法的知識の中でも概念的知識を獲得している場面もあるが、ここで有用性をもつのは実際にそれらを活用して望ましいルールをつくるといった規範的知識（価値・態度）を獲得する場面である。しかし、特定の対立を解消するためのルールの概念的知識は学習できるが、それはルールに過ぎず法ではない。

次に視点2として、「どのような規範を対象としているのか」である。本実践は、地域社会におけるごみ収集場所の決定をめぐる内容であることから、社会規範の中でも文化規範に区分される。個人ではないことから社会規範であり、法のような違反した際の国家による強制的なサンクションがないことから、法規範ではなく文化規範に整理できる。

最後に、視点3については、対立する紛争の事実から解決策を帰納的に導き出している。さらに、子どもに事前課題としてごみ出し体験をさせていること。これは、ごみ問題を身近な問題として扱っているという意味で教育の系統性の可能性はある。

しかしながら、ルールづくりは法規範ではなく、あくまで文化規範の範疇を超えられない。ルールの大切さを知ることの重要性は子どもに伝わったとしても、それをそのまま現実社会を見る目としては認められないのである。リーガリズム（価値）やリーガルマインドを対象としていると述べたが、法的な内容を含んでいないからこそ本研究によるところの「リーガル」にはならないのである。以上のような課題は、筆者が過去に行ったルールづくりに関する実践からも見られた⁷⁾。ルールをつくる中で、法で守られている人権を侵害するようなルールを形成する子どもが存在したのである⁸⁾。ルールづくりは、範囲を限定することにより子どもが考えやすいことや、実際にルールを形成することによりルールの役割や機能に対する深い理解が可能である。一方で、範囲を限定するからこそ、特定の個人の権利を侵害するルールを形成する可能性をもつ。よって、ルールをつくる以前あるいは同時に、法的な権利を理解することも求められるのではないかと考えられる。

では、法的な権利を理解する学習の場合はどうになるのだろうか。次に、私法の法教育実践について考えていきたい。

第三節 協議会の法教育実践分析2－「私法と消費者保護」教材から

第一項 「私法と消費者保護」教材の目的

はじめに、「私法と消費者保護」を学習する必要性についての説明から考えていきたい。「私法と消費者保護」教材の目的については、以下のように記されている。

「私法と消費者保護」教材の単元は、「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っていることを認識させる」(報告書第3の1(2)イ)ことを目指すものである。こうしたねらいを踏まえ、本教材では、中学校社会科公民的分野で扱われる市場における商品の売買と消費者保護について、私的自治の原則から捉えさせるものとした。

協議会(2015), p. 46

序章で示した研究会の法教育の定義を達成するために、「個人と個人の間を規律する私法分野」を対象としている。そのための具体的な方法として、「日常生活における身近な問題を題材」にするとしている。

身近な題材とは、契約自由の原則や私的自治の原則などの、経済活動を行う際に関わる法的な内容である。これを、学習指導要領上の位置づけで言えば、次の場所で扱う。契約の法的な責任や義務については、中学校社会科公民的分野の、大項目「(1)私たちと現代社会」の中項目「イ 現代社会をとらえる見方や考え方」で扱う。また、契約や私的自治の原則を大項目「(2)私たちと経済」の中項目「ア 市場の働きと経済」で、商品の売買を基に扱う。さらには、同じ大項目(2)の中項目「イ 国民の生活と政府の役割」で消費者保護を扱うことにより、個人の自由な契約と、それを国家などにより保護することの意義や内容について扱う⁹⁾。このように、契約に関する法的知識を獲得させ契約や私的自治の原則の意義を理解させること、それを基に現代社会の問題を消費者の保護の観点から法的に思考させたり判断させたりすること、そして、自立した消費者にすることなどが目指されている。

つまり、身近な題材を基に私法を学習させることにより、法的知識、法的技能、法的信念を総合的に教育することが目指されているのである。では、次に具体的な教材の内容について考えていきたい。

第二項 「私法と消費者保護」教材の内容

「私法と消費者保護」教材には、「契約とは何だろう」という単元が例示されている。なお、単元は1時間のみである。1時間の中で契約の意義から成立の要件、さらには契約が解消できる場合について、具体的な事例を基にして学習することが例示されている¹⁰⁾。ここでは、中学校社会科公民的分野の経済の単元における契約や消費者保護について学習する内容が例示されている。

単元ではまず、導入として契約という言葉聞いたことがあるかを子どもに聞く。その上で契約の事例として、「コンビニエンスストアでジュースを買う＝店との売買契約」、「電車に乗るために切符を買う＝鉄道会社との旅客運送契約」、「家に住むための家賃を払う＝家主との間の賃貸借契約」という事例を示し、日常生活に契約が存在すること、さらには契約には法的な効力が存在することを理解させる。

次に展開①として、「契約とはどのようにして結ばれるのか。」を考えさせる。そこで、売買契約を結ぶ際を例にして、いつの時点で契約が成立したと言えるのかを聞く。子どもには選択肢として、ア「買い手が品物を売り手のところに持って行き、「これください」と言った時。」、イ「売り手が買い手に、「はい」と言った時。」、ウ「い手が売り手に代金を支払っ

た時。」、エ「売り手から買い手に商品の受け渡しがなされた時。」を提示する。答えはイである。ここで、法的な拘束力を持つ契約にはお互いの意思の合致が必要であること、口頭でも契約が成り立つこと、契約を結ぶのは自由であることを理解させる。

続く展開②として、契約に関わるハプニングカードを提示し、それが生じた際にどうするのかを考えさせる（表 2-4A～C）。考えさせる内容は、「契約が解消できるとき、できないとき」である。「契約が解消できない」のは、AとBである。場合によって「解消できる」のはCである。小グループごとに、解消できるか否かをその理由とともに考えさせる。その後、考えを発表させる。その上で、正答を伝える。その際に「一度合意して結んだ契約に信頼性がなければ、自由で公正な市民社会が成り立たないことを再度確認」する。

さらに展開③として、「契約が解消できる場合とできない場合の違い」は何かを考えさせる。ここでの子どもへの問いは、「不都合が生じた場合、契約は絶対的なものなのかどうか。」であり、ここでは、「自己の責任が問われる場合とそうでない場合で解消できるかどうかに分かれることに気付かせる。」ことや「契約は自由に結ぶことができる一方で、責任がともなうことを確認」する。そして、さらなるハプニングカードを子どもに示す（表 2-4D）。再び子どもを小グループに分け、契約が解消できるかどうかを理由とともに考えさせ、発表させる。子どもたちの発表後に、教師側から、この事例の契約は解消できることを解説する。なぜなら、意思決定が十分にできていないからである。さらに、消費者と事業者を実質的に対等な立場に置くための契約ルールである消費者契約法や、国や地方公共団体が消費者を守る施策として消費者基本法があることを伝えるとともに、責任をもって契約することの重要性を説明する。

表 2-4 ハプニングカード一覧

カード	内容
A	私はAさんから、「その物」を買った後新品の同じものが、近くの店で安く売られていることを発見した。そこで、私は、Aさんとの契約を解消して、Aさんに支払ったお金を返してもらいたいと思っている。私は、契約を解消して、お金を返してもらうことができるでしょうか
B	私がAさんから、「ある物」を買った後、家に帰ると、お母さんが、「Aさんから買ったある物と同じ物」を買ってくれていた。私としては、同じ物は必要ないのでAさんとの契約を解消して、Aさんに、「ある物」を返して、支払ったお金を返してもらいたいと思っている。私は、契約を解消して、お金を返してもらうことができるでしょうか
C	私はAさんから、「××は有名なブランド〇〇製である。」とウソの説明をされて、これを信用して買った。後日、それはニセモノであることが判明した。私は、ニセモノならいらないので、契約を解消して、代金を返してもらいたいと思っている。私は、契約を解消して、お金を返してもらうことができるでしょうか
D	アンケートの電話に答えたら、「景品が当たった」と営業所に呼び出された。私は景品のポーチをもらった後、同じ営業所内で開催されているブランド財布の展示会に連れて行かれ、「本来は10万円以上するが、今日なら特別に6万円がいい」と言われた。でも、私には、そんな高い財布を買う意思は、まったくなかった。しかし、似合うなどとほめられつつ熱心に勧められ、断りきれないまま、三人に囲まれて説明され続けた。私は、「終電も近いので帰りたい」と言うのと、「こんなに熱心に勧めたのだから誠意をみせて」と言われ、部屋から出してもらえず、困って、契約してしまった。まったく不要で高価なものを買ったと後悔するばかりだ。私は、契約を解消できるでしょうか。

協議会（2015, pp.57-58）を基にして筆者作成

最後にまとめとして、契約の基本原則と、それによって成り立つ市民社会の原則について確認する。なお、本単元の指導において、法的な内容で特に留意しておく必要のある事項に

については、「法律家からのメッセージ」が掲載されている。

第三項 「私法と消費者保護」教材実践の実際¹¹⁾

ここでも、実際に教師がどのように授業を展開したのか、さらには子どもが学習内容をどのように受け取ったのかについて分析を行う。そこで、協議会で公表された法教育実践報告を参照する。

学習指導要領における位置付けは、中学校学習指導要領「社会科（公民的分野）」の大項目「(2) 私たちと経済」の中項目「ア 市場の働きと経済」、「イ 国民の生活と政府の役割」である。

単元の目標は、四つある。すなわち「身近な経済活動に対する関心を高めるとともに、具体的な事例を通じて、契約成立の要件や、いったん成立した契約が例外的に解消できる場合があることについて理解する。」「契約は、対等な個人の自由な意思に基づいて結ばれ、その結果、法律上の権利と義務が発生することを理解する。」「消費者が不利な条件の下で契約を結んだ場合、後に契約を解消できる仕組みを作るなど、国や地方公共団体が消費者を保護するための施策を実施していることを理解する。」「消費者保護行政や法律の意義を理解するとともに、消費者自身も自立した消費者を目指す必要があることについて考える。」である。

なお、実践については、研究会（2005）が作成した「私法と消費者保護」の学習単元と上記研究会の「私法と消費者保護」教材及び視聴覚教材を組み合わせたものである。授業者は、視聴覚教材を有効に使用するために、単元の配分を2時間にして実施した。

表 2-5 「私法と消費者保護」の授業展開の実際

進行 (所要)	【ねらい】 ○学習活動等 (問) 教師からの問い ・その他	資料
1時間目 導入 (8分)	<p>【ねらい】 契約を理解する。</p> <p>○契約のイメージをつかむ。 (問) 契約という言葉で思いつくことは何か。契約書を見たことがあるか、見たことがある場合は、どのような契約書か。 ・何人かに発表してもらう。その際、同じような意見の人がいないかを挙手で確認する。 ・契約の漠然としたイメージを思い起こさせる。実生活の場面で契約書を想起させる。挙手がない場合などは、机間巡視によってチェックしておく。 ・教師も朝から契約をしてきたことを告げ、買って来た「おいなりさん」をおもむろに取り出す。「これください。」「かしこまりました。」というやりとりを経て購入したことを伝え、これも売買契約であることを教え契約の基本を確認する。</p>	視聴覚教材「私法と消費者保護」
展開① (13分)	<p>○契約とは、私法とは、民法について考える。 (問) 動画を視聴して、契約について考えよう。 ・私法や民法の基本的な考え方やそれらに基づく契約が日常の生活から切り離せない大切なものであることを教える。 (問) いつ契約は成立するのか。契約が成立する要件は何か。 ・映像から契約が成立するのはいつかを考えさせる。</p>	視聴覚教材「身近な契約事例」, 「契約の成立時期」, 「契約自

	<p>(問) 契約自由の原則とは何か。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・契約が成立するのはどの時点かを理解する。契約に必要な要件は、互いの意思の合致があり、互いの合意があった時であることを理解する。 <p>(問) 契約の拘束力（権利と義務の発生）とは何か。損害賠償とは何か。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・契約自由の原則、契約の拘束力について理解する。 	由の原則」, 「契約の拘束力」
展開② (25分)	<p>○契約は解消できるのかを考える。</p> <p>(問) 契約は解消できるのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・映像視聴後、ハプニングカードA・B・Cのそれぞれのケースにおいて、契約が解消できるか、できないかについて根拠とともに考えさせる。 ・個人が考えた予想をグループで発表し合い、話し合いによってグループとしての考えをまとめる。グループごとの考えを発表する。 ・発表後、別の映像を視聴して、契約が解消できないケース、契約が解消できるケースについて理解する。 	視聴覚教材「契約が解消できるか否か」, 「契約が解消できないケース」, 「契約が解消できるケース」
まとめ (4分)	<p>○振り返り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師による振り返りを行い、授業の流れに沿って内容を確認する。 ・ワークシート1を使って、今日の授業で分かったこと、気付いたこと、疑問点をまとめる。 	
2時間目 導入 (2分)	<p>【ねらい】 契約の例外を理解する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時の復習をする。 	
展開① (20分)	<p>○契約自由の原則の例外を学ぶ。</p> <p>(問) 映像を参考にして、ハプニングカードDのケースにおいて、契約が解消できるか、できないかについて根拠とともに考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個人が考えた予想をペアで発表し合い、話し合いによってペアとしての考えをまとめる。いくつかのペアの考えを発表する。 <p>(問) なぜ契約が解消できるのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・映像視聴後、情報の非対称性（私人間が対等とは言えない）について伝える。 ・クーリング・オフについて伝える。 <p>(問) そのほかの消費者保護制度には何かがあるか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・映像視聴後、消費者契約法や未成年者の保護について伝える。実際の社会には、事業者の不当な勧誘については「消費者契約法」により解消できるケースがあったり、契約者が未成年であった場合に保護する制度があるなど、様々な消費者を保護する制度や法律があることを理解する。 	視聴覚教材「契約自由の原則の例外（消費者保護）」, 「クーリング・オフ制度」, 「私法と消費者保護」
展開② (24分)	<p>○いつ契約は成立するのか、契約が成立する要件、契約自由の原則、契約の拘束力（権利と義務の発生）について学ぶ。</p> <p>(問) 以前の映像を再視聴して、契約の基本的な内容を確認しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これまでの内容を確認する。 	視聴覚教材「契約自由の原則」・「契約の拘束力」
まとめ (4分)	<p>○振り返り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今日の授業で分かったこと、気付いたこと、疑問点をまとめる。 	

「法教育教材を使用した法教育授業の実践報告書（中学生向け4例）」資料2-2-2, pp.2-4
<https://www.moj.go.jp/content/001332631.pdf> を基にして筆者作成

授業者によれば、契約が解除できないケースにおいても、子どもたちの中には「未使用品であれば契約が解消できるのではないか」という意見があり、実際に返品ができたという生徒の体験談もあって論議が活発となった。」という。基本的には契約を解除し返品することはできないが、お店のサービスによっては契約が解除できる場合があるという結論に対し

て知的好奇心を膨らませていたとする。また、あるグループでは、契約が解除できるケースにおいても、「本人が商品を手にとって見て、お互いが合意して契約したのであるから、本人にも過失があり、店が契約解消に応じなければ契約を解消できないのではないかと考える子どもがいたという。ハプニングカードが、子どもたちの考えを揺さぶるために効果的であったという。子どもたちの感想から、契約の原則について理解し権利と義務が発生することを自覚したこと、既習の公正概念を生かして考えたこと、実際の体験とも結びつけながら考えていること、消費者保護行政や法律の意義を理解したこと、政府や法律ばかりを頼りにするのではなく自分事として捉えて契約していくことの重要性について考えたこと、消費者としての意識と自覚を持つことの必要性を考えたことなどを授業の成果であるとした。

以上が、法教育推進協議会が作成した「私法と消費者保護」教材の概要、実際の授業の様子である。次に、これらを踏まえて「私法と消費者保護」教材の効果と課題について考えていきたい。

第四項 「私法と消費者保護」教材の効果と課題

「私法と消費者保護」教材の概要や実践を、先に述べた分析の視点から考察したい。

まず、視点1の、どのようなリーガルの育成を目指しているのか。授業者による学習指導要領上の位置づけは、中学校学習指導要領「社会科（公民的分野）」の大項目「(2) 私たちと経済」の中項目「ア 市場の働きと経済」、「イ 国民の生活と政府の役割」である。これは、2008年の学習指導要領で言えば、表1-2リーガリズムの中でもリーガリズム（実定法・制度）を主に対象としている。特にハプニングカードの内容を、具体的な事例を基に既存の法規範に当てはめて演繹的に判断することは、既存の法規範を理解し、それを守る態度の育成を目指すことになるためリーガルマインドに分類される。なお、表1-2②の法に分類されている「私法の基本的な考え方」である私的自治の原則を学習することから、リーガリズム（価値）も対象としているが、既存の法規範が構成する社会を基にしてリーガリズム（価値）を確認することにとどまり、法規範そのものを批判的に考察したり再構成したりするような視点はみられない。

次に、視点2として、どのような規範を対象としているのかである。本実践は、契約の法的な内容やその解除について考察しており、授業の中で消費者契約法や消費者基本法を扱うことから法規範を対象としている。

最後に、視点3についてである。消費者の判断を既に決まっている法に基づいて判断することからも演繹的な内容である。消費生活における契約の法的判断や契約の社会的意義を理解させる授業となっていることから法の系統を演繹的に学習する内容となっている。さらに、授業で対象とする消費生活が子どもの生活の中に存在しているのであれば教育の系統性の側面もある。

以上のように、私法の教材は既存の法的な判断について理解することができる内容である。これは、現代社会を構成する法規範や、法による枠組みを理解することにつながるものである。つまり、子どもを社会化することに有用性をもつと考えられる。一方で、実際の体験とも結びつけながら考えていることについては、効果と課題が考えられる。授業者は、「未使用品であれば契約が解消できるのではないかとという意見があり、実際に返品ができたという生徒の体験談もあって論議が活発となった。」とした。ここが子どもの日常的な判断と

法的な判断が重なり合う場面であるともいえる。子どもたちは日常の経験から返品ができたことを述べ、一方で授業者からは基本的には返品できないという法の取り決めを伝える。ここにあるズレが、日常的な判断と法的な判断を架橋する可能性をもつのではないかと考える。今回の返品の実例が、子どもにとってより切実なものになった時には、どのように考えるのだろうか。

筆者はワークルールに関する契約の法教育実践を行ったことがある¹²⁾。次のようなケーススタディを行った。すなわち、「一か月後のある土曜日に、部活動の大事な試合がある。そのため、いつも土曜日に入っているアルバイトを休みたい。それを店長に伝えたところ、次のように言われた。その日は忙しいから休まれると困るよ。休みたいなら、代わりの人を自分で見つけてよ。もし、それができないなら罰金ね。あるいは、もう来なくてもいいよ。私は、どうすればよいのでしょうか。」というものである。このケースは「アルバイトの休みの取り方、アルバイトは自分が休むときに代りを見つけること、アルバイトの休みの代りに罰金が発生すること、アルバイトの休みによるクビ」が問題となる。授業をともに行った弁護士からは、法的な解決として休む時に代りを見つけるのは雇用者の責任であることや、罰金をもってのほかであること、解雇について労働契約法第16条に照らし合わせながら解説をした。つまり、事例のようなアルバイトを休むことに付随する責任は、アルバイト個人の責任ではなく、雇用者側の責任となるのである。この授業を受ける前は、アルバイトの代りを見つけることは、アルバイト個人の責任であると考えていた子どもたちであったが、弁護士により法的な判断を聞いて安心していた。しかしながら、次のように述べた子どもがいた。それは、「相手（店長）に迷惑をかけたくない。」である。つまり、実際にアルバイトをする際に人間関係が確立されてくると、法的な契約概念による判断ができなくなる可能性が考えられるのである。法的判断だけをケーススタディで教えるだけではなく、それと子どもの考え方（子どもの日常的な判断）と比較検証できるような教育内容が必要なのではないかと考えられる。子ども固有の社会の捉え方と、法的な契約概念が形成する社会のルールの結節点を見つけ出し、それを基に授業をしない限り、法的な契約概念を教え込むだけの教育になってしまうという危惧があるためである。

そのような法的な概念としての法的な内容は抽象的なものである。より上位の法である憲法上に記載された内容についても抽象的なものが多い。では、協議会は憲法の内容をどのように教材化し実践しているのだろうか。

第四節 協議会の法教育実践分析3－「憲法の意義」教材から

第一項 「憲法の意義」教材の目的

はじめに、「憲法の意義」を学習する必要性についての説明から考えていきたい。「憲法の意義」教材の目的については、以下のように記されている。

「憲法の意義」の単元は、「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」(報告書第3の1(2)ウ)ことを目指すものとして位置付けることができる。この「個人の尊厳や法の支配」などの憲法及び法の基本原理について、司法制度改革審議会意見書Ⅰ第2の1では、「法の下ではいかなる者も平等・対等であるという法の支配の理念は、(中略)司法の在り方において最も顕著に現れていると言える。それは、ただ一人の声であっても、真摯に語られる正義の言葉には、真剣に耳が傾けられなければならない、そのことは、我々国民一人ひとりにとって、かけがえのない人生を懸命に生きる一個の人間としての尊厳と誇りに関わる問題であるという、憲法の最も基礎的原理である個人の尊重原理に直接つらなるものである」と述べられている。「憲法の意義」の單元においては、法教育が目指す「自由で公正な社会」の理念・原理となっている個人の尊厳と法の支配、そして学習指導要領に示されている民主主義や人権の尊重について取り上げ、その内容について適切に理解させることが求められている。協議会(2015), p. 64

序章で示した研究会の法教育の定義を達成するために、個人と国家の関係の基本的な在り方を理解させる憲法を対象としている。特に、「ただ一人の声であっても、真摯に語られる正義の言葉には、真剣に耳が傾けられなければならない、そのことは、我々国民一人ひとりにとって、かけがえのない人生を懸命に生きる一個の人間としての尊厳と誇りに関わる問題である」とし、個人の尊重の重要性を指摘する。そのための具体的な方法として、「個人の尊厳と法の支配」、「民主主義や人権の尊重」を取り上げるとしている。

「憲法の意義」教材の学習指導要領上の位置づけは、中学校社会科公民的分野の大項目「(3)私たちと政治」の中項目「ア 人間の尊重と日本国憲法の基本的原則」で取り上げられる。教材は、特に「国民主権と立憲主義という基本的な考え方を理解させる」こと、「憲法が、基本的人権の規定と統治機構を主な内容としていることの意義」を理解させることを目指している。なお、憲法についての学習は他教科には存在しない。

憲法の意義に関する法的知識を獲得させることを目指している。具体的には、「みんなで決めてよいこと、いけないこと」に関わる基本的人権の尊重と、「みんなで決める仕組み」である統治機構を定めた憲法について学習する。誰が何を決めることができるのか(できないのか)を法的に思考させたり判断させたりすること、そして主権者としての政治に参加する意識を高めることなどが目指されている。このように、憲法を題材に学習させることにより、法的知識、法的技能、法的信念を総合的に教育することが目指されているのである。

では、次に具体的な教材の内容について考えていきたい。

第二項 「憲法の意義」教材の内容

「憲法の意義」教材は、4時間の単元で例示されている¹³⁾。第1時の授業は「国の政治の在り方を決定する主体は誰か」、第2時の授業は学級集団で決定を行う事例を取りあげ「みんなで決めるべきこと」と「みんなで決めてはならないこと」とは何かを考えさせる。その上で、国の政治の決定方法について考察する。第3時の授業は憲法の特質を、第4時の授業では憲法の仕組みを理解させる構成になっている。

具体的に言えば、第1時では導入として、自分たちの生活と政治の関係について子どもに

聞く。それにより、政治が身近であることに気がつかせる。続く展開では、「国の政治の在り方は誰が決めるべきだろうか」と問い、権力（人を強制させる力）と権威（人を強制させる精神的な力）について理解させる。その上で、ある特定の人が国の政治の在り方を決定することの妥当性を考えさせる。そこで生じる問題を子どもに述べさせた後に、どうすれば問題が生じないかを問う。その後、教師から「みんなが国の政治の在り方を持つべき」、「国の政治の在り方はみんなで決めるべき」と説明し、国民主権と民主主義を理解させる。まとめとして、民主主義で何かを決めていく際に大切なこととして個人の尊重や、議論が必要なことを伝える。

第2時は、決め方について考えさせる。導入で、いろいろな集団の意思決定（じゃんけん、多数決など）について考えさせる。次に展開として、多数決で決めるべきこと、決めるべきではないことを理由と共に考えさせる（表 2-6）。さらに決めてはいけないことについて、個人の尊厳を否定するものや少数の特定の集団が不利益を被ることを例に説明する（表 2-6※）。最後にまとめとして、国の政治の在り方で、みんなで決めるべきこと、決めるべきではないことを考えさせる。

表 2-6 みんなで決めるべきことか、決めるべきではないことかの問い

問い	みんなで決めるべきことか、決めるべきではないことか	○か×か
クラスみんなが多数決によって決めるべきことか、決めるべきではないことかを考えなさい。	自然教室のキャンプファイヤーでのクラスの出し物	○
	クラスの生徒一人ひとりの昼休みの過ごし方	×
	遠足でのバスの座席の決め方	○
	クラスの有志が発行している新聞の内容	×
みんなが話し合っ、多数決で決めるといっても、決めてはならないことはないだろうか。	クラスの出し物への参加について、出演を嫌がる特定の人だけにまかせることを、クラスで話し合い、多数決で決めてもよいか	※
	ひどい車酔いをする人の座席を、本人の意思に反して後ろの座席にさせることを、クラスで話し合っ、多数決で決めてもよいか	
国の政治の在り方を決める際の、「みんな」で決めるべきことと、「みんな」で決めるべきではないこととを考えなさい。	政治を批判した人を処罰すること	×
	他人の物を盗んだ人を処罰すること	○
	政府が国民一人ひとりに適した職業を決定すること	×
	政府が失業者の求めに応じて、職業をあっせんすること	○

協議会（2015, pp. 69-79）を基にして筆者作成

第3時は、憲法そのものについて考えさせる。まず、導入として憲法が何を定めたものかを問い、子どもの憲法観を確認する。次に展開として、フランス人権宣言や法の精神を例に、権利保障や国民主権、権力の分立を考えさせる。最後にまとめとして、憲法とは何かをまとめさせる。その際に立憲主義に触れる。

第4時では、日本国憲法の意義を考えさせる。まず導入として、憲法の章立てから考えさせる。第1～3章までは「基本的人権、平和主義、国民主権」を、第4章以降は、第3章までを保障するための国の統治の仕組みを定めたものであることを理解させる。続く展開としては、第10章の最高法規の意味について、「基本的人権が永久の権利であること」、「憲法が最高法規であること」、「国会議員や公務員などに憲法を守る義務があること」を確認する。そこでは、近代に成立した憲法と同様に、民主主義と立憲主義があることを確認する。最後

に、まとめとして憲法の意義をまとめる。

第三項 「憲法の意義」教材実践の実際¹⁴⁾

ここでも、実際に教師がどのように教育したのか、さらには子どもが学習内容をどのように受け取ったのかについて分析を行う。そこで、協議会で公表された法教育実践報告を参照する。

学習指導要領における位置付けは、中学校学習指導要領「社会科（公民的分野）」の大項目「C 私たちと政治」の中項目「(1)人間の尊重と日本国憲法の基本的原則」である。

単元の目標は、四つある。すなわち「日本国憲法の基本的な考え方や政治の仕組みに対する関心を高め、意欲的に追究させる。」「民主主義と立憲主義という現代の民主政治の基本概念を、身近で具体的な例から考えさせ、基本的人権の尊重と民主政治の仕組みを主な内容としている憲法の意義を理解させる。」「日本国憲法が近代に制定された各国の憲法と同じ考え方に立っていることを、主要な条文や「章立て」から理解させる。」「資料などを基にしながら、自分の考えをもち、論理的に意見を述べ、討論し、合意形成できる能力を育成する。」である。

なお、単元計画は協議会が例示した指導案と同様に4時間であるが、協議会で公表された法教育実践報告が、第4時の「日本国憲法の意義は何か」のみであるため、その時間のみを参考にする。

表 2-7 「憲法の意義」の授業展開の実際

進行 (所要)	【ねらい】 ○学習活動等 (問) 教師からの問い ・その他	資料
導入 (5分)	<p>【ねらい】「日本国憲法の意義は何か」を学ぶ。</p> <p>○本時の課題「日本国憲法の意義は何か」を知る。</p>	
展開 (35分)	<p>○日本国憲法の前文～第3章と第4～8章の内容について考え、発表する。</p> <p>(問) 日本国憲法の前文～第3章までの部分は何を定めているでしょうか。また、第4～8章は何を定めているでしょうか。章立ての資料等を参考にして考え、ワークシートに記入しなさい。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・以下の点を確認する。第3章までのところで、日本国憲法の三原則である、国民主権、平和主義、基本的人権の尊重について定めている。第4～6章は国会・内閣・裁判所について定めている。三権分立を定めている。第8章の地方自治は地方の政治の仕方について定めている。第4～8章は、国の統治の仕組みを定めている。 <p>○前文から第3章までの部分は民主主義の基礎となる国民主権と平和主義、基本的人権の尊重について定め、第4～8章はこれらを保障する国の統治の仕組みを定めたものであることを確認し、理解する。</p> <p>(問) 前文と第1条、第9条、第11条で定めていることは何でしょうか。教科書等の資料を参考にして考え、ワークシートに記入しなさい。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・以下の点を確認する。前文と第1条は国民主権について定めている。第9条は平和主義について定めている。第11条は基本的人権について定めている。 <p>○第10章 最高法規にある3つの条文の内容について考え、発表する。</p> <p>(問) 第10章 最高法規にある3つの条文が意味することは何でしょうか。教科書等の資料を参考にして考え、ワークシートに記入しなさい。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・以下の点を確認する。第97条は、日本国憲法が国民に保障する基本的人権は、永久の権利である。第98条は、日本国憲法が最高法規である。第99条は、天皇、国務大臣、国会議員、裁判官、その他の公務員は憲法を守る義務がある。 	

	<ul style="list-style-type: none"> ・日本国憲法は基本的人権を保障する国の最高法規であり、これに違反する法令や政治的な行為は認められないこと、そして、裁判官のほか、行政に携わる人々はこの憲法を守る義務があることを理解する。 	
まとめ (10分)	<p>○日本国憲法は、近代に成立した憲法と同じように、民主主義と立憲主義に基づくものであることに気付く。</p> <p>(問) 日本国憲法の意義についてワークシートにまとめなさい。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・以下の点を確認する。民主主義のもととなる国民主権を定めている。基本的人権の保障とそれを基底で支える平和主義を定めている。三権分立に基づく政治の仕組みを定めている。 ・日本国憲法は、民主主義と立憲主義の考えに基づき、基本的人権の保障とそれを基底で支える平和主義、民主主義のもととなる国民主権を定めていること、そして、三権分立に基づく政治の仕組みを定めることで、国民の自由・平等と平和を守るものであることを理解する。 	視聴覚教材「解説3」

「法教育教材を使用した法教育授業の実践報告書（中学生向け4例）」資料 2-2-3, pp. 2-4
<https://www.moj.go.jp/content/001332631.pdf> を基にして筆者作成

授業者によれば本授業の成果として、子どもたちの意見交換の場を多く設けたため、視野を広げて多面的・多角的に憲法についての理解を進めることができたという。子どものワークシートの記述にも、「日本国憲法の意義とは、国民主権・基本的人権の尊重・平和主義の三つを中心として平和を維持するための国の決まりをまとめたもの。」「国民の人権や平和を守るためにある。国民の生活を豊かにするもの。」「日本国民が平和に安全に暮らせるようにする決まり。」「国民全員が平等に過ごせるようにするもの。一部の権力者が勝手なことをしないような仕組み。」「国全体が平和であるために国民の権利を尊重し、日本国の在り方を定めたもの。」「国民の自由・権利を守るため、憲法で政治権力を制限したもの。」「国民みんなに国の在り方を決められる権利があり、戦力を持たず、平和を実現し、基本的人権の享有を妨げられないとしたもの。」「国の在り方を示し、豊かな国をつくるという理想を掲げ、宣言したもの。」などがあることから成果が確認できるとする。

以上が、協議会が作成した「憲法の意義」教材の概要、実際の授業の様子である。次に、これらを踏まえて「憲法の意義」教材の効果と課題について考えていきたい。

第四項 「憲法の意義」教材の効果と課題

「憲法の意義」教材の概要や実践を、先に述べた分析の視点から考察したい。

まず、視点1の、どのようなリーガルの育成を目指しているのかだろう。授業者による学習指導要領上の位置づけは、中学校学習指導要領「社会科（公民的分野）」の大項目「C 私たちと政治」の中項目「(1)人間の尊重と日本国憲法の基本的原則」である。これは、2008年の学習指導要領に合わせて実施されているため、表 1-2 リーガリズムの中でもリーガリズム（価値）を主に対象としている。なお、単元の目標を参考にすると、理解にとどまらず、2018年の学習指導要領のように態度の育成を目指していることから、リーガルマインドを育成することも考えられる。

次に、視点2として、「どのような規範を対象としているのか」である。本実践は、憲法の意義やその特質について考察しており、社会規範の中でも法規範を対象としている。

最後に、視点3についてである。本教材は、帰納的な内容であると考えられる。憲法が成

り立つ意義などをフランス人権宣言など近代的な憲法の成り立ちから帰納的に扱っている。そして、個人の尊厳から導かれる基本的人権とその保障のための諸制度の関係性が示されているからである。よって、法の系統に関する学習であると考えられる。

一方で教育の系統は、抽象的な基本的人権の内容などを扱うことから課題があると考えられる。憲法に存在する価値的な内容を理解はできても、それを使って判断することは、先の私法の教材と比較しても難しいのではないかと考える。これは、先述の通り江口が述べたようにこれまでの憲法教育ではわからないと声をあげた子どもたちの存在を再確認できるからである。

筆者は、憲法の基本的価値である個人の尊重と、憲法上の価値であるとともに私法上の契約の原則である私的自治の原則について、連続して学習することで理解を深めることを目指す法教育実践を行った¹⁵⁾。個人の尊重がどのように考えられたのか、それが具現化するプロセスはどのようなものか、社会の変化により国家からの自由から国家による自由への変容が生じるなど、個人の尊重を具現化する私的自治の原則の達成のされ方の変容について実践を行ったことがある。具体的にいえば契約について、基本的には「契約は守る」がある。そして、そのために契約を成立させる法が形成された。しかし、社会に変化が生じた結果として、近代的な個人像が形式的なものになり対等・平等な関係が成り立たなくなると、個人を尊重するために「消費者の保護」をするという新しい価値が生じた。そしてその価値を達成するために「消費者契約法」や「クーリング・オフ」などの新たなツールが形成され運用されているという流れの理解である。協議会の「憲法の意義」もフランス人権宣言などを基に基本的人権の成り立ちや憲法で保障されるプロセスを扱っている。筆者の実践は、それを先の私法の教材と関連させるような内容となっているのである。つまり、憲法の価値とその具現化のプロセスを系統的に追うことができるものになっている。このような実践により、抽象的な憲法の権利を具体的な法との関連の中で展開することができた。しかしながら、先の私法の教材のような、子どもが日常的な判断と法的な判断を表出するような実践にはできなかった。

次に、紛争を法的に解決することを目指す「司法」の教材について考察する。

第五節 協議会の法教育実践分析 4 - 「司法」教材から

第一項 「司法」教材の目的

はじめに、「司法」を学習する必要性についての説明から考えていきたい。「司法」教材の目的については、以下のように記されている。

「司法」の単元は、「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」（報告書第3の1(2)エ）ことを目指している。本教材では、法・ルールに基づいて紛争を解決し、また、ルール違反に対処するという裁判の機能について、裁判手続の一部を、模擬体験を通じて学習させることにより、裁判が公正な手続のもとで理性的な議論を

踏まえて行われていることに気付かせることを目指している。協議会（2015），p. 86

序章で示した研究会の法教育の定義を達成するために、紛争を法的に解決する司法を対象としている。特に、裁判の一部を体験させることにより、裁判が公正な手続きの下で理性的な議論を踏まえて行われていることを理解させる。

「司法」教材の学習指導要領上の位置づけは、「司法」について、学習指導要領（社会科 [公民的分野]）では、大項目「(3) 私たちと政治」の中項目「イ民主政治と政治参加」で取り上げられる。ここでは、司法権の独立と法による裁判が憲法で保障されていることや、裁判の基本的役割を理解させる。さらには、裁判傍聴や模擬裁判などを体験することにより、法に基づく紛争の解決のために、法的問題を発見したり、争点を思考したり、どのような解決がふさわしいのかを判断したりする。さらには、裁判員として裁判に参加する際に気をつけることなどを考えたりする。このように、司法を題材に学習させることにより、法的知識、法的技能、法的信念を総合的に教育することが目指されているのである。

では、次に具体的な教材の内容について考えていきたい。

第二項 「司法」教材の内容

「司法」教材の単元は4時間である。第1時の授業は、紛争解決の方法について、当事者同士の解決から法による司法の解決があることを理解させる。第2時では、裁判の種類について具体的な事例を基にして理解させる。そして第3時では、裁判員制度について学習させ、司法の基本的な考え方や原則を理解させる授業構成となっている¹⁶⁾。

具体的に言えば、第1時の授業は、「日常の紛争解決と民事裁判」をテーマとする。まず、「友達同士のけんか」という紛争事例を示す¹⁷⁾。その紛争事例を理解させ、話し合いのルールを決めて解決を図る。なお、話し合いでは解決ができないことがあることを伝え、紛争を解決し社会秩序の混乱を防ぐために国家による紛争解決手段（民事裁判）があることを伝える。次に、民事裁判を理解させるために交通事故の事例を示す¹⁸⁾。はじめに当事者として考え、次に裁判官として判決を理由とともに考える。特に、裁判官が公平な第三者として両者の主張を総合的に考慮して、法律に当てはめ結論を出すことを理解させる。

第2時の授業は、「民事裁判との比較で見る刑事裁判」をテーマとする。第1時の交通事故の事例と、電車における傷害事件の事例（表2-8）を比較し、刑事裁判が扱う内容について理解させる。電車における傷害事件の事例を扱う際に、裁判に関わる裁判官、検察官、被告人、弁護人の立場と役割について理解させる。さらに、自分が裁判官だったら、Xさん、Yさんにどのような質問をしたいのか、質問内容と質問理由を考えさせる。加えて、公平な裁判を行うためには事実認定が大切であることを伝える。さらに、○×クイズで刑事裁判の特徴を理解させる（表2-9）。終わりに、三審制や裁判所の種類などを説明する。

第3時の授業は、「裁判員として裁判に参加する」をテーマとする。まず、裁判員裁判の流れを理解させる。次に、裁判員裁判の事例を読み、体験的に公正に判断する方法を学習させる（表2-10）。そこでは、表2-10の証拠（事実）を記入に当たり、「使用する目的」の証拠になるのか、「被告人が偽造した」証拠になるのか、「被告人が偽札と知っていた」ことの証拠になるのか、「被告人が使用した」ことの証拠になるのかを、「被告人に不利な事情、

そうだったと思わせる事情」か「被告人に有利な事情、そうではなかったと思わせる事情」であるのかを意識させ分類・整理させる。これら分類・整理を基にして、何が事実として証拠にできるのかを考える。最後に、市民が裁判員として裁判に参加することの意義や、裁判員として気を付けることなどを考えさせる。

表 2-8 「電車における傷害事件」の内容

<p>Xさんは、電車でたまたま隣り合ったYさんが、よろめいて足を踏んだので、思わず、「痛いよ、気を付けて。」と注意しました。すると、Yさんは、いきなり怒り出して、「生意気だ。」などと言い、Xさんを両手で突き飛ばしました。そのため、Xさんは転倒して、頭を切るけがをしました。</p> <p>Xさんは、Yさんを捕まえようとしたのですが、Yさんは、次の停車駅で電車から走って逃げてしまいました。Xさんが、その後病院に行って診察してもらったところ、頭を5針縫うけがで、全治1か月と診断されました。Xさんは、治療費として合計20万円を病院に払いました。</p> <p>(参考条文) 刑法第204条 人の身体を傷害した者は、十五年以下の懲役又は五十万円以下の罰金に処する。</p>
--

協議会 (2015, p. 106) を基にして筆者作成

表 2-9 刑事裁判の特徴の内容

内容	○か×
Yさんの行為を処罰するためのルールがなければ、Yさんは処罰されない。	○
Yさんが逮捕されたとき、罪を償うためにXさんに治療費を払うだけでよい。	×
Xさんが3日後に街中でYさんを見かけた場合、Xさんが捕まえて逮捕することができる。	×
民事裁判は被害を受けた当事者が訴えを起こすが、刑事裁判では検察官が被疑者を被告人として裁判所に訴える(起訴)。	○
刑罰は個人の被害の救済だけでなく、人々が安心して暮らせる社会を維持するためのものでもある。	○

協議会 (2015, p. 96) を基にして筆者作成

表 2-10 事件の概要と証拠

事件の概要	被告人は、使用する目的で、インクジェットプリンター複合機を用いて、真正な金額1万円の日本銀行券を白紙に複写して裁断する方法で、通用する金額1万円の日本銀行券を偽造し、さらに、商品購入代金の支払として、偽造した金額1万円の日本銀行券を真正なもののように装って、お店で手渡して使用したとして起訴されています。被告人は、偽札を作ったことはあるが本物のお金として使う目的はなかった、また、その偽札を使ったことはないと言って、無罪を主張しています。
証拠 (事実)	A 被告人の財布の中から、お店で使われた偽札と記番号が同一の本物の1万円札が発見されました。
	B 被告人の部屋には、インクジェットプリンター複合機、カッターマットなどの道具がありました。
	C 偽札は、一見すると本物ととてもよく似ています。ただ、よく観察すると、本物とは色が少し違っていて、本物と並べて見ると、偽物かもしれないと疑うことができるような外観でした。
	D 偽札は、1枚の紙の表裏に1万円札の表面と裏面がずれないようにコピーして、裁断する方法で作られています。
	E 被告人の友人は、「被告人は、最近、『この前興味本位で試しに偽札を作ったが、意外とうまく作れるもんだね』と私に話しました」と証言しています。
	F お店で使用された偽札に付着した指紋を鑑定した証人は、この指紋は被告人のものだと言っています。
	G 偽札がそのお店で使用された同じ日に、被告人は、ポイントカードを同じお店で使用

		しています。
	H	偽札がそのお店で使用された時刻の1分前に、被告人は、友人に、「今自宅でくつろいでいる」という内容のメールを送っています。
	I	防犯カメラの映像に映った犯人と被告人の衣服は、被告人の部屋の捜索で見つかったものとよく似ています。
	J	犯人は、四つ折りに畳んだ1万円札の上に、本物の千円札を重ねて店員に差し出しています。
刑法 第148条		1項 行使の目的で、通用する貨幣、紙幣又は銀行券を偽造し、又は変造した者は、無期又は三年以上の懲役に処する。 ※行使の目的（お金として使う目的など）がなければ、処罰されない。 2項 偽造又は変造の貨幣、紙幣又は銀行券を行使し、又は行使の目的で人に交付し、若しくは輸入した者も、前項と同様とする。 ※偽札だと知らずに使った場合は、処罰されない。

協議会（2015, pp. 113-114）を基にして筆者作成

第三項 「司法」教材実践の実際¹⁹⁾

ここでも、実際に教師がどのように教育したのか、さらには子どもが学習内容をどのように受け取ったのかについて分析を行う。そこで、協議会で公表された法教育実践報告を参照する。学習指導要領における位置付けは、中学校学習指導要領「社会科（公民的分野）」の大項目「C 私たちと政治」の中項目「(2) 民主政治と政治参加」である。

単元の目標は、三つある。すなわち「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理解している。」「資料を手掛かりにして、すべての当事者を対等な地位に置き、公平な第三者が適切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考えている。」「紛争解決や民事裁判、刑事裁判、裁判員裁判の事例を手掛かりに、裁判の役割や意義を意欲的に追究している。」である。

なお、協議会で公表された法教育実践報告では5時間分となっている。すなわち、第1時は「「紛争解決」お弁当をめぐる紛争を当事者の立場で解決する活動を通して、より適切な解決方法を追究する。」、第2時は「民事裁判」交通事故の事例を手掛かりにして、裁判官の立場で判決を出す活動を通して、民事裁判の過程と機能を理解する。」、第3時は「「刑事裁判」傷害事件を事例に、裁判の傍聴者の視点から裁判官の質問が良い質問なのか悪い質問なのかを考えることで公正な裁判の重要性に気付くとともに、民事裁判と比較しながら刑事裁判の過程と機能を理解する。」、第4時は「裁判員裁判」裁判員として通貨偽造事件の裁判に参加して判決を出す活動を通して、裁判員裁判の意義を考える。」、第5時は「「単元のまとめ」これまで記述してきた「ふりかえり」を手掛かりにして、知識を定着させ自分の学びを振り返る。」である。なお、第5時については、法教育実践報告では省略されている。

表 2-11 「司法」の授業展開の実際

進行 (所要)	【ねらい】 ○学習活動等 (問) 教師からの問い ・その他	資料
1 時間目 導入 (5分)	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">【ねらい】 より適切な解決方法を追究する。</div> (問) 紛争とは何だろう。 ・紛争とは「2人以上の者が利害をめぐる対立している状態」であることを	

	確認する。	
展開 (35分)	<p>○紛争事例を基に考える。 (問) 2人以上の者が利害をめぐって対立している状態にはどのようなものがあるのだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・兄とTVのチャンネル争いをしたこと。給食のデザートを取り合ったこと。教科係を決めるときにもめたこと。体育大会の練習場所を取り合って他のクラスともめたこと。 <p>(問) 紛争はどのように解決すればよいか</p> <p>○春菜と秋穂の立場になりきり、話し合いでけんかを解決しよう。</p> <p><春菜> 「お弁当を持って行ったのはいつものこと。ケガをさせられたのは許せない。突然怒り出した秋穂がおかしい。力づくでかばんを奪い返そうとした秋穂がおかしい。」</p> <p><秋穂> 「私が作ったお弁当を勝手に持っていくのがおかしい。原因を作ったのは春菜の方だ。家事をいつもやらないのに欲しいものだけ手に入れるのは自分勝手。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・解決に向かう話し合いをするためのルールをペアで考えさせる。 ・順番に話をする。相手が話をしているときには話をさえぎらない。事実を整理しながら話をする。話し合いのゴールを先に決めておく。 ・決めたルールに従って、春菜と秋穂の立場になりきり、話し合いでけんかを解決する。ルールを決めなかった話し合いと、ルールを決めた話し合いの違いを考えて発表する。 	視聴覚教材「けんかの事例と2人の主張」
まとめ (10分)	<p>○本時のまとめ (問) 身の回りで紛争が起こり、当事者同士で話し合っても解決できなかった時にはどうすればよいのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他人の意見も聞いて参考にする。どちらの味方にもならない信用できる人に判断してもらう。少し時間を空けてもう一度話し合ってみる。裁判を起こして解決する。 ・当事者同士がルールを決めて話し合っ解決をする。当事者同士の話し合いで解決できないときには、他の人の意見を聞いたり他の人に話し合いに入ってもらったりして話し合いをする。それでも解決しないときには、裁判を起こして解決する。生徒の意見を受け止めつつ、安易に裁判に任せれば良いのではなく、まずは自分たちで解決することの大切さを確認する。 	
2時間目 導入 (10分)	<p>【ねらい】民事裁判の過程と機能を理解する。</p> <p>○動画を視聴して前時の学習を復習しよう。</p>	視聴覚教材「紛争解決と民事裁判」
展開 (30分)	<p>○動画を視聴して、交通事故による紛争を確認しよう。 (問) 民事裁判とは、どのような裁判なのか。また、示談(和解)できず民事裁判を起こしたことについても考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・交通事故が原因で、紛争が起こることを示し、その解決のためには当事者同士で話し合っ解決する「示談(和解)」と、民事裁判による解決があることを示す。ただし交通事故の場合は、「示談(和解)」は、成立した後にトラブルになることも少なくないため、民事裁判による解決が望ましいことを確認する。 ・XさんとXさんの弁護士、YさんとYさんの弁護士それぞれの立場で、Yさんが追い詰めることができるかもしれない証拠と、Yさんが有利になるかもしれない証拠を見つけて分類しよう。 	
まとめ (10分)	<p>○まとめる。 (問) 動画を視聴して、XさんとXさんの弁護士、YさんとYさんの弁護士それぞれの立場で、今回の交通事故について主張できること確認しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・民事裁判では、当事者双方が自分の主張を裏付ける証拠を集めること、裁判官は当事者の主張を聞き、当事者が提出した証拠に基づいて判断することを確認する。裁判官が公正な第三者として、XさんとYさんの主張を聞き、こ 	視聴覚教材「民事裁判の例(解説)」、「民事

	<p>の主張を総合的に考慮して、法に当てはめて結論を出すことを確認する。</p> <p>○裁判官の立場で、Yさんに対してXさんにいくら払う判決を下すのかを考え、金額とその理由をワークシートに記入する。</p> <p>○実際の裁判だったらどのような判決が出るのかを確認する。</p> <p>○「民事裁判とは、どのような裁判なのか」を考え、「ふりかえり」に記入して発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・当事者同士の話し合いでも解決できないような難しい紛争を、法に基づいて解決するのが裁判である。裁判官が、訴えた原告と、訴えられた被告の主張をよく聞いて、公正な立場で判決を下してお金による支払いを命じて、紛争を解決する。今回の事例では、交通事故を起こしたYさんは、Xさんに与えた損害を賠償するという民事責任、刑罰を受けるという刑事責任、交通違反による原点を受ける行政責任の3つの責任が生じることを確認する。 	責任・刑事責任・行政責任
3 時間目 導入 (5分)	<p>【ねらい】民事裁判と比較しながら刑事裁判の過程と機能を理解する。</p> <p>○民事裁判と刑事裁判の違いは何か。</p> <p>(問) 前時の交通事故の事例と今回の傷害事件との違いを考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Yさんはわざとやっている。Yさんが暴力を振るっている。加害者のYさんが逃げている。 	
展開 (35分)	<p>○刑事裁判を傍聴している立場から、裁判官が行った質問を良い質問と悪い質問に分類しよう。</p> <p>(問) 裁判に関わる立場と役割を写真の人物と結びつけて確認しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・裁判官、検察官、被告人、弁護人。 ・良い質問は、どちらにも有利にならない質問。良い質問は、被告人と被害者の思いや考えを確認する質問。良い質問は、事実を確認する質問(正確な事実確認のための質問)。 ・悪い質問は、被告人の考えを誘導する質問。悪い質問は、被告人が悪いことを決めつけている質問。悪い質問は、事実に関係ない質問。 <p>(問) もし、納得できない判決が出たら、どうしたいのかを考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人権を守り公正な裁判が行われるために三審制がとられていることを確認する。「裁判官を訴える」という意見が出たら、司法権の独立について説明する。 	視聴覚教材「刑事裁判に関わる人々」、「刑事裁判と民事裁判の違い」
まとめ (10分)	<p>○まとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・刑事裁判は、検察官が被疑者(罪を犯したと疑われる人)を被告人として裁判に訴えることで始まる。証拠を基にして有罪か無罪かを判断し、法律を基にして罰を決める。人々が安心して暮らせる社会を維持するためにある。 ・電車における傷害事件を手掛かりにして、民事裁判と比較しながら、刑事裁判の過程と機能を理解することができたかふりかえる。 	
4 時間目 導入 (5分)	<p>【ねらい】裁判員裁判の意義を考える。</p> <p>○なぜ、自分たちと関係のない裁判に私たちが参加するのか。</p> <p>(問) あなたは、裁判官になってみたいですか、なりたくないですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・裁判員呼び出し状を提示し、誰もが裁判員に選ばれて刑事裁判に参加して審理・評議・判決を行う可能性があることを確認する。裁判員裁判の写真を示し、裁判員として裁判に参加している様子を確認する。 	
展開 (30分)	<p>○裁判員裁判について理解する。</p> <p>(問) 裁判員裁判の仕組みを確認しよう。裁判員裁判の事例から、共通点を見つけよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・裁判員裁判に参加する人物や役割を確認する。 <p>○証拠の分類をすることで、裁判員裁判の事例を理解する。</p> <p>(問) 裁判員裁判の事例について、証拠(事実)を手掛かりにして被告人が偽札を使う目的でつくり、偽札と知っていて使ったかを考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・偽札を使う目的で作った <ul style="list-style-type: none"> 〈そうだと思わせる(被告人に不利な)証拠) A, D 〈そうではなかったと思わせる(被告人に有利な)証拠) B, C, E ・偽札と知っていて使った 	

	<p>〈そうだと思わせる(被告人に不利な)証拠〉 F, I, J 〈そうではなかったと思わせる(被告人に有利な)証拠〉 G, H</p> <p>○判決を考える。 (問) 刑法第 148 条を手掛かりにして、今回の事例がどのような判決になるのかを予想しよう。 ・刑法第 148 条を示し、判決の参考にさせる。証拠を挙げながら有罪か無罪かを説明するように指示を出す。有罪であれば量刑について考えさせる。</p>	
まとめ (15分)	<p>○まとめる。 (問) 「なぜ、自分たちと関係のない裁判に私たちが参加するのか」をまとめて「ふりかえり」に記入しよう。 ・私たちが裁判を身近に感じるため。私たち一般の人の感覚を大事にするため。色々な経験をしていたり知識をもっていたりすることで、色々な視点で証拠を検討するため。より公正な裁判をおこなうため。 ・動画を視聴して、裁判員裁判の目的と裁判員としての心構えを確認する。</p>	視聴覚教材「裁判員制度」

「法教育教材を使用した法教育授業の実践報告書(中学生向け4例)」資料 2-2-4, pp. 2-11
 (https://www.moj.go.jp/content/001332631.pdf) を基にして筆者作成

授業者は毎授業後に、「なぜ、裁判は必要なのか」と考えさせた。その、子どもたちの記述を見ると授業が進むごとに「公正」概念が深まったという。本実践において子どもたちに考えさせることを目指した「公正」は、「手続の公正」、「機会の公正」、「結果の公正」である。これが、紛争解決方法の理解、民事裁判や刑事裁判の理解、事実認定の重要性と裁判員として判断する際に必要な考え方を学習することにより、「公正」概念の深まりが見られたという。

以上が、協議会が作成した「司法」教材の概要、そして、授業の様子である。次に、これらを踏まえて「司法」教材の効果と課題について考えていきたい。

第四項 「司法」教材の効果と課題

「私法」教材の概要や実践を、先に述べた分析の視点から考察したい。

まず、視点1の、どのようなリーガルの育成を目指しているのだろうか。授業者による学習指導要領上の位置づけは、2008年の中学校学習指導要領社会科(公民的分野)の大項目「C 私たちと政治」の中項目「(2) 民主政治と政治参加」である。これは、表1-2のリーガリズムの中でも(実定法・制度)を主に対象としている。なお、単元の目標を参考にすると、理解にとどまらず、2018年の学習指導要領のように判断力や態度の育成を目指していることからリーガルマインドを育成することも考えられる。表1-2①の「基本的価値・概念司法」に分類される正義あるいは公正などを学習することからリーガリズム(価値)にも関係するが、それを基に司法を評価したり批判的に考察したりする視点はない。一方で、法の内的視点から既存の法の枠組みに基づいた判断のみであり、法の外的視点からの判断をする内容ではない。また、判断力や態度の育成を目指していることからリーガルマインドに分類できる。

次に、視点2として、「どのような規範を対象としているのか」である。本実践の大部分が法律による紛争の解決、司法の種類について考察しており、社会規範の中でも法規範を対象としている。

最後に、視点3についてである。ある紛争事例に、既存の法的な枠組みから演繹的に判断

している。事象に対する事実認定の後に、法律を基にして判断をするからである。よって、法の系統に関する学習であると分類できる。

「司法」教材では、裁判の流れや民事裁判と刑事裁判の相違などを学習することができる。つまり、司法をとりまくシステムについての理解が可能である。一方で、司法の原則である適正手続きなどは扱っていない。もちろん協議会の「司法」教材では主たる目的ではない。適正手続きをはじめとした被疑者・被告人の権利について筆者が行った模擬裁判実践では、子どもに理解させることができた²⁰⁾。

第六節 協議会の法教育実践分析

第一項 協議会の法教育実践に対する三つの視点からの分析

以上のように協議会で報告された実践を分析してきた²¹⁾。ここで総合的に考察する。

まず、「ルールづくり」から考えていきたい。「ルールづくり」教材は、子どもに身近であると考えられる事象を対象として、ルールをつくるという経験をする。なぜルールが必要なのか（リーガリズム・価値）、ルールをつくる経験（リーガリズム・実定法・制度）により社会におけるルールの重要性の理解と、ルール自体を考える態度の育成（リーガルマインド）を目指している。

一方で、ルールはあくまでルールであり、法規範ではないので文化規範とした。ルールには法規範のような特質があるわけではない。ルールと法規範ではその形成過程も重なる部分はあるとしても、全く同じではない。適応範囲などをはじめ、相違が多いルールと法規範を同一視することはできない。よって、先述の通り表 2-12 では、リーガリズム（価値・実定法）もリーガルマインドも※をつけた。

「ルールづくり」教材で他と異なる特徴があるのは、ルールを内的視点、外的視点から考えることができる点である。紛争状態からルールをつくるという経験は帰納的な思考をする。さらに、ルールの意義を序章で述べた法の内的視点のようにルールの内的視点から考えたり、そのルールにより誰かに不具合がないかを演繹的にルールの外的視点から考えたりする。これは、他の教材には見られない特徴である。このように、ルールをつくり、その適用を考えることは、子どもがルールに関わる一連の過程を経験することができることから、教育の系統に基づいた内容である。

次に、「私法と消費者保護」について考えていきたい。「私法と消費者保護」教材は、法的な契約について理解したり、法律を運用する機関の役割などを理解したりする法規範を対象としたものである。特にハプニングカードの内容を、具体的な事例を基に既存の法規範に当てはめて演繹的に判断することは、既存の法規範を理解し、それを守る態度の育成を目指すことになる。よって、リーガリズム（実定法・制度）、及び、リーガルマインドに分類される。さらに、既存の法規範の枠組みを考察する内容となっており、法の系統に基づいている。なお、契約自由の原則や私的自治の原則などを扱うことからリーガリズム（価値）に分類されるとも言える。しかしながら、既存の法規範が構成する社会を基にしてリーガリズム（価値）を確認することにとどまり、法規範そのものを批判的に考察したり再構成したりするような視点はみられない。

表 2-12 協議会の法教育実践の分析

教材	視点1 どのリーガルか	視点2 どの規範か	視点3 どの系統か	育成を目指す子ども (学習指導案の単元目標から)
「ルールづくり」	※リーガリズム (価値, 実定法・制度) ※リーガルマインド	文化規範	教育の系統	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールについての関心を高め, 社会生活におけるルールの意義について考える態度を養う。 ・ルール作成による紛争解決を通じて, 社会生活におけるルールの意義及び取り決めの重要性やルールの必要性, それを守る意義について理解する。
「私法と消費者保護」	リーガリズム (価値, 実定法・制度) リーガルマインド	法規範	法の系統	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な経済活動に対する関心を高めるとともに, 具体的な事例を通じて, 契約成立の要件や, いったん成立した契約が例外的に解消できる場合があることについて理解する。 ・契約は, 対等な個人の自由な意思に基づいて結ばれ, その結果, 法律上の権利と義務が発生することを理解する。 ・消費者が不利な条件の下で契約を結んだ場合, 後に契約を解消できる仕組みを作るなど, 国や地方公共団体が消費者を保護するための施策を実施していることを理解する。 ・消費者保護行政や法律の意義を理解するとともに, 消費者自身も自立した消費者を目指す必要があることについて考える。
「憲法の意義」	リーガリズム (価値) リーガルマインド	法規範	法の系統	<ul style="list-style-type: none"> ・日本国憲法の基本的な考え方や政治の仕組みに対する関心を高め, 意欲的に追究させる。 ・民主主義と立憲主義という現代の民主政治の基本概念を, 身近で具体的な例から考えさせ, 基本的人権の尊重と民主政治の仕組みを主な内容としている憲法の意義を理解させる。 ・日本国憲法が近代に制定された各国の憲法と同じ考え方に立っていることを, 主要な条文や「章立て」から理解させる。 ・資料などを基にしなが, 自分の考えをもち, 論理的に意見を述べ, 討論し, 合意形成できる能力を育成する。
「司法」	リーガリズム (価値, 実定法・制度) リーガルマインド	法規範	法の系統	<ul style="list-style-type: none"> ・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理解している。 ・資料を手掛かりにして, すべての当事者を対等な地位に置き, 公平な第三者が適切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考えている。 ・紛争解決や民事裁判, 刑事裁判, 裁判員裁判の事例を手掛かりに, 裁判の役割や意義を意欲的に追究している。

筆者作成

次に、「憲法の意義」について考えていきたい。憲法そのものを扱っていることから法規範を対象としている。「憲法の意義」教材は、憲法に記載されている内容、憲法の構造の理解や、憲法に関心を持つ態度の育成を目指している。そのため法の内的視点に立ち、憲法に記載されている内容の形成を帰納的に考えさせていることから、法の系統に基づいた内容である。一方で、憲法の基本的な考え方を扱うが、なぜそれが大切なのか、どのようにして憲法がつけられたのかという視点がない。よって、リーガリズム（価値）と分類される。さらに態度育成もみられることからリーガルマインドにも分類できる。

最後に、「司法」について考えていきたい。「司法」教材は、法に基づいて公平に判断したり、法秩序の大切さを理解したり、司法自体や裁判員制度の意義や役割を追究する態度の育成をする。模擬裁判などの学習では、事実に対して既存の法規範を演繹的に判断していることから法規範を対象とし、法の系統性に基づいた内容である。一方で、法の内的視点から既存の法の枠組みに基づいた判断のみであり、法の外的視点からの判断をする内容ではない。また、判断力や態度の育成を目指していることからリーガルマインドに分類できる。なお、正義や公正などを扱うことからリーガリズム（価値）にも関係するが、それを基に司法を評価したり批判的に考察したりする視点はない。

以上のように、四つの教材のうち、「私法と消費者保護」と「司法」は演繹的に考え、「憲法の意義」は帰納的に法の内的視点に立って考えることができる。これにより、現在の法規範の内容や、それぞれの法規範が大切にしている価値や内容を理解することができることが考えられる²²⁾。一方で、全ての演繹的・帰納的且つ総合的にリーガルを対象とするのは「ルールづくり」のみであるが、法規範ではないのである。

第二項 協議会の法教育実践に対する社会科の学力からの分析

次に、四つの教材を社会科の学力から分析する。

すべての法的資質及び、学力を網羅しているのは、「ルールづくり」である。「ルールづくり」には、事実的知識として表 1-2⑦の「法律など」に分類されるルールそのものの内容では、ゴミ袋に名前を書く、ルールが書かれた看板を設置するなどを考えているなどを扱う。さらに、概念的知識として表 1-2②の「法」に分類される紛争に対する利害関係者の考えからルールの必要性や役割（紛争解決機能や、秩序維持機能など）を認識することや、作成したルールを評価することなどを扱う。評価とは、決め方の手続の公平性や、つけられたルールが多様な意見の尊重がされているのかを考えることにある。このように、紛争を解決するルールづくりをすることは、規範的知識（価値）として表 1-2①の「基本的価値・概念」に分類される、個人の尊厳や平等などに関係する。さらに表 1-2⑩の「思考」に分類される、紛争状態の事実と意見（主張）の区別や、争点（論点や対立）が何かを扱う。加えて、表 1-2⑬の「コミュニケーションと社会参加」に分類されるルールづくりや問題の解決などに周囲の人々と協同しながらその過程に参加することを扱う。法的知識と法的技能②を働かせて実際にルールづくりを行い、紛争を解決することは表 1-2⑭の「態度、意欲」に分類されるコミュニティに参加し貢献することなどの規範的知識（態度）である法的信念を扱うことになる。このように「ルールづくり」は、すべての法的資質を扱うことができる。しかしな

がら繰り返して述べているように、法規範ではない。それは対象が部分社会のルールであるからだ。そのため表 2-13 の「ルールづくり」には「^レ」をつけた。

一方で、残りの三つの教材は法規範を扱う。

「私法と消費者保護」では、事実に知識として表 1-2⑦の法律などの分類される、民法などの私法などの契約に関わる法的な内容を扱う。さらに概念的知識として、表 1-2②の私法の基本的な考え方、私法の原則の現代的修正などに分類される契約自由の原則や私的自治の原則と法の役割と重要性を扱う。さらに事実に知識と概念的知識をつなぐ紐帯としての手続的知識である表 1-2⑫の争点（論争や対立）が何かを理解することや、⑬の自分の考えを表現できる、異なる意見を聞き対話できることなどを扱う。なお、規範的知識（価値）として表 1-2①の基本的価値・概念に分類される、個人の尊厳や平等などを扱うことになる。しかしながら、それを基に事実に知識や概念的知識で学習した法規範を批判的に考察したり再構成したりするような規範的知識（態度）である法的信念を活用する視点はない。既存の法規範の根底にある価値を確認するだけである。よって、手続的知識の法的技能は①-1 に分類した。

表 2-13 社会科教育における知識類型、法的資質からの分析

法的資質					
リーガリズム		リーガルマインド			
法的知識		法的技能 ①-1 手続的知識	法的技能 ①-2 手続的知識	法的技能② 手続的知識	法的信念 規範的知識 (態度)
規範的知識 (価値)	※「ルールづくり」 表 1-2① ^レ 個人の尊厳、平等など。	/	/	※「ルールづくり」 表 1-2⑫ ^レ 争点（論争や対立）が何かを理解など。	※「ルールづくり」 表 1-2⑭ ^レ コミュニティに参加し貢献することなど。
	○「私法と消費者保護」 表 1-2①個人の尊厳、平等など。				
	○「憲法の意義」 表 1-2①個人の尊厳など。 ○「司法」 表 1-2①正義あるいは公正など。				
概念的知識	※「ルールづくり」 表 1-2② ^レ ルールの役割と重要性、ルールを評価するなど。	○「私法と消費者保護」 ○「司法」 表 1-2⑫争点（論争や対立）が何かを理解など。	○「憲法の意義」 表 1-2⑫争点の背景にある価値や見方の探求。	表 1-2⑬ ^レ ルールづくりや問題の解決などに周囲の人々と協同しながらその過程に参加できるなど。	/
	○「私法と消費者保護」 表 1-2②私法の基本的な考え方、私法の原則の現代的修正など。				
	○「憲法の意義」 表 1-2③三大原理（国民主権、基本的人権の尊重、平和主義）など。 ○「司法」 表 1-2④司法権の独立など。				
事実に知識	※「ルールづくり」 表 1-2⑦ ^レ ルールそのものの内容。	表 1-2⑬自分の考えを表現できる、異なる意見を聞き対話できるなど。	/		/
	○「私法と消費者保護」 表 1-2⑦民法などの私法など。				
	○「司法」 表 1-2⑥司法を担う機関・専門家				

	(裁判官・検察官・弁護士)が果たす役割など。 表 1-2⑩裁判員裁判制度など。				
--	--	--	--	--	--

筆者作成

「憲法の意義」では、は事実的知識ではなく表 1-2③の憲法の原理と原則に分類される、三大原理（国民主権、基本的人権の尊重、平和主義）などのような概念的知識を扱う。さらに規範的知識（価値）として、表 1-2①の基本的価値・概念に分類される個人の尊厳などを扱う。これら概念的知識と規範的知識（価値）の紐帯として手続的知識である表 1-2⑫の争点の背景にある価値や見方の探求などがある。しかしながら、全ての法的知識ではなく規範的知識（価値）と概念的知識を扱う授業展開であることから、手続的知識の法的技能は①-2に分類した。また、規範的知識（態度）である法的信念を扱うことはないのである。

「司法」では、事実的知識として表 1-2⑥の司法に分類される、司法を担う機関・専門家（裁判官・検察官・弁護士）が果たす役割や、表 1-2⑩の刑事手続きに分類される、裁判員裁判制度などを扱う。さらに概念的知識としては、表 1-2 の④に分類される、司法権の独立などを扱う。さらに、「私法と消費者保護」と同様に、事実的知識と概念的知識をつなぐ紐帯としての手続的知識である表 1-2⑫の争点（論争や対立）が何かを理解することや、⑬の自分の考えを表現できる、異なる意見を聞き対話できることなどを扱う。なお、規範的知識（価値）として表 1-2①の基本的価値・概念に分類される、正義あるいは公正などを扱うことになる。しかしながら、それを基に事実的知識や概念的知識で学習した法規範を批判的に考察したり再構成したりするような規範的知識（態度）である法的信念を扱う視点はない。

「私法と消費者保護」と同様に、既存の法規範の根底にある価値を確認するだけである。よって、手続的知識の法的技能は①-1に分類できる。

以上のように、「ルールづくり」と異なり法規範を扱う三つの教材には紛争状態を見極めてそれを解決するための法を形成したり、その法を評価したりする活動が見られない。さらに言えば、評価したり価値づけたりすることにより、社会の問題を正確な情報を得て判断し責任をもって積極的に社会参加をするような規範的知識（態度）である法的信念を扱うことが見られないという特徴がある。

第三項 協議会の法教育実践の到達点と課題

「ルールづくり」は、法規範を直接扱ったものではないためリーガルには含まれないとした。しかし、事実的知識、概念的知識、規範的知識（価値・態度）、手続的知識のすべてを「ルールづくり」という枠組みの中ではあるが形成している。さらに、ルールをつくるという帰納的な判断による経験、そのルールにより不具合がないかを考える演繹的な判断による経験が含まれている。実際にルールをつくるという経験は、子どもが自分に近い感覚で体験的に理解できることから教育の系統である。このような帰納的・演繹的に考える経験をすることは法規範の形成の理解、さらには、既存の法規範の適用、そして既存の法規範を作り直すといったことにつながるのではないかと考えられる。

法規範を扱う教材は、演繹的または帰納的に法規範を適用する内容となる。「ルールづくり」のように、演繹的・帰納的の両方の内容があると、法の系統だけでなく教育の系統をも

総合的に扱うことができる。さらに言えば、すべて法的資質を扱うことができる。つまり、法教育には、法規範相互の成立過程と現在の実態、将来への新たなルールの形成などの関係性を「ルールづくり」のように学ぶ機会がみられないのである。リーガリズム（価値）、リーガリズム（実定法・制度）、リーガルマインドを総体的に学ぶ法教育がみられないのである。

第七節 小括

本章では、前章で考察した法教育で育成を目指す法的資質、リーガル、法の系統か教育の系統か、そして社会科における学力を視点を分析を行った。分析の対象とした実践は、協議会の四つの実践である。

分析の結果、「私法と消費者保護」、「憲法の意義」、「司法」は法的な内容を扱う授業展開がされていたが、リーガルマインドの規範的知識（価値・態度）には到達できていなかった。一方で、「ルールづくり」教材は法ではないが、すべての法的資質を扱う可能性を見出すことができた。つまり、実際にルールをつくるという経験が、事実に知識と概念的知識を踏まえた規範的知識（価値・態度）までを、法的資質、リーガルのすべてを網羅する可能性があった。

では、「ルールづくり」教材に存在する法教育の可能性を、法的なものを基にして展開するにはどうすればよいのだろうか。そこで次章では、法教育に必要な視点を、司法、行政、立法の視点から整理した田中（2008）の論考を参考にし、上記で示した現在の法教育の課題を乗り越える視点を考えていきたい。

注

- 1) 協議会第 45 回資料 2-1 「法教育教材を使用した法教育授業の実践報告書（中学生向け 4 例）」、<http://www.moj.go.jp/content/001332631.pdf>（最終閲覧日 2021 年 4 月 8 日）を参照。なお、本節において、同資料を引用する場合には、協議会第 45 回会議資料と記載する。
- 2) 社会科以外にも特別活動における「ルールづくり」でも行うことも想定されている。詳しくは、協議会（2015, p. 7, 及び, p. 11）を参照。
- 3) 詳しくは、協議会（2015, pp. 8-9）を参照。なお、「マンションのルールを作ろう」についての詳細は、協議会（2015, pp. 26-44）を参照。
- 4) 町内が抱えるごみ問題について詳しくは、協議会（2015, p. 17）を参照。
- 5) 各自の主張には次のようなものがある。例えば、川上さん（ごみ収集場所周辺に住む住人）の主張は、「ごみの量が増えるのだし、これまで我慢してきたのだから、別の場所にごみ収集場所を変えるべきである。ごみ出しのルールを守らない人もいる。」である。そのため、そう適される規約は「ごみ収集場所は、新しくできた建売住宅地の一角に作るべきであり、町内会員は期日とルールを守ってごみを出すようにするべきである。」である。その理由について川上さんは、「町内におけるごみ収集場所の不利益は公平に負担するべきである。町内の一人、もしくは一地域のみが負担するのは不公平である。これまで長い間、

私の家の前をごみ収集場所として提供してきたのだから、今度は新しくできた建売住宅地の一角に作るべきであり、これで公平になる。」としている。このような主張を、古くからの住民、新たに引っ越してきた住民、不動産屋、商店街の代表などの立場ごとに規定している。詳しくは、協議会（2015, pp. 21-22）を参照。

- 6)実施日時は、2019年9月27日（金）の午前8時40分から午前9時30分である。実施対象は静岡県森町立森中学校の第三学年である。教科は社会科の公民的分野であり、授業者は同校の杉山高久教諭による。「ルールづくり」実践の実際については、協議会第45回資料2-1「法教育教材を使用した法教育授業の実践報告書（中学生向け4例）」資料2-2-1, pp.1-25, <http://www.moj.go.jp/content/001332631.pdf>（最終閲覧日2021年4月8日）を参照。
- 7)詳しくは、中平・米倉（2018）を参照。
- 8)中平・米倉（2018）では、マンションで不足する駐車場をめぐる分配についてのルールづくりを行った。そこでは、多数者の利益のために、ある特定の個人（裕福な暮らしをしているもの）の財産権を侵害する解決策を示した。さらに、障害がある個人も他の個人と同様に扱うことが平等であるとした解決策がみられた。
- 9)家庭科の分野でも消費者について考える内容はある。詳しくは、協議会（2015, pp. 46-47）を参照。
- 10)詳しくは、協議会（2015, p. 48）を参照。
- 11)実施日時は、第一回目の授業が2020年11月27日（水）の午前9時45分から午前10時35分に、第二回目の授業が2020年11月29日（金）の午前9時45分から午前10時35分にそれぞれ行われた。実施対象は東京都目黒区立東山中学校の第3学年である。教科は社会科の公民的分野であり、授業者は同校の三枝利多主任教諭による。「私法と消費者保護」実践の実際については、協議会第45回資料2-1「法教育教材を使用した法教育授業の実践報告書（中学生向け4例）」資料2-2-2, pp.1-13 及び、別紙1～3 <http://www.moj.go.jp/content/001332631.pdf>（最終閲覧日2021年4月8日）を参照。
- 12)詳しくは、中平（2019b）を参照。
- 13)詳しくは、協議会（2015, pp. 66-68）を参照。
- 14)実施日時は、2020年9月6日（金）の午後1時25分から午後2時15分に行われた。実施対象は東京都台東区立御徒町台東中学校の第3学年である。教科は社会科の公民的分野であり、授業者は同校の山川幸伸教諭による。「私たちのくらしと憲法」実践の実際については、協議会第45回資料2-1「法教育教材を使用した法教育授業の実践報告書（中学生向け4例）」資料2-2-3, pp.1-7 及び、別紙 <http://www.moj.go.jp/content/001332631.pdf>（最終閲覧日2021年4月8日）を参照。
- 15)詳しくは、中平（2011）を参照。
- 16)詳しくは、協議会（2015, pp. 88-91）を参照。
- 17)「友達同士のけんか」の内容について詳しくは、協議会（2015, p. 101）を参照。
- 18)「交通事故」の内容について詳しくは、協議会（2015, pp. 103-104）を参照。
- 19)実施日時は、2020年10月10日（木）から10月17日（木）の間に、4時間分の授業を2学級でそれぞれに行われた。実施対象は静岡県立袋井市袋井中学校の第3学年である。教科は社会科の公民的分野であり、授業者は同校の高橋壮臣教諭及び、神村佳佑教諭であ

- る。「司法」実践の実際については、協議会第45回資料2-1「法教育教材を使用した法教育授業の実践報告書（中学生向け4例）」資料2-2-4, pp.1-16及び、別紙1～17 <http://www.moj.go.jp/content/001332631.pdf>（最終閲覧日2021年4月8日）を参照。
- 20) 詳しくは、中平（2017a）を参照。ここでは、目撃証言があいまいだが状況証拠がそろっている題材を基にした模擬裁判の中で、事実認識の重要性を理解させるとともに、被疑者・被告人の権利についても理解させた。授業後の子どもの感想には、「裁判の時点では被告人の人権もしっかりと守られていることが分かった。有罪か無罪かの判断はとても難しい。」というものがあつた。なお、法教育における適正手続きの重要性については、渡邊（2020）を参照。なお、筆者は実際に起きた強盗殺人事件を題材にして判決を考えさせ、実際の判決と比較する実践を開発した。新聞記事を活用して事件の概要を理解させるとともに、被害者家族の手記を読ませ比較検証をしたものである。詳しくは、中平（2017b）を参照。
- 21) 協議会は、本章で分析の対象とした四つの教材だけでなく他にも教材をいくつも作成している。例えば、「ルールづくり」については、「合意形成を図ろう～どこに橋を作るべきか～」、「新たなルールを考えよう～ルールのない村～」、「海水浴場の利用ルールを作ろう」、「大学入試のアファーマティブ・アクションについて考えよう」がある。さらに、消費者教育に関連して「私法と契約」や、「紛争解決・司法」の内容として民事裁判や模擬調停などの教材も作成している。詳しくは協議会「法教育に関する教材」 (https://www.moj.go.jp/housei/shihouseido/houkyouiku_kyouzai.html, 最終閲覧2021年10月25日)を参照。なお、本章で分析したように、「ルールづくり」の効果と課題に対する、それ以外の法的な内容の教材の効果と課題に分類されることから、詳細には扱わなかった。
- 22) 本研究は日本における法の動態的な構造から法教育の学習理論を構想するものである。よって、日本で実施された法教育を分析の対象とした。しかしながら、諸外国（とくにアメリカ）の法教育カリキュラムを分析した研究も日本の法教育研究にとって参考になることから、そのうちのいくつかを紹介したい。まず、渡部（2002）が、アメリカの憲法上の諸権利財団（Constitutional Rights Foundation）が作成した、世界史教材である『法と王冠』（Of Codes and Crowns）を分析した研究がある。これは、既存の法規範の構造を意識しつつ、合衆国憲法の法原理すらも批判の対象としたカリキュラムである。このような法原理の過程をその社会的背景及び正当化する理由付けの変遷から吟味することにより、背後にある（メタ）価値・偏見を明瞭にすることができる。渡部（2002）は、今日まで未解決である探求課題を発見することで、既存の法や制度を絶対視することなく、批判的に吟味することにより、望ましい法原理を構築することを目指す法原理批判学習の有用性を述べた。中原（2003）は、アメリカの憲法上の諸権利財団（Constitutional Rights Foundation）が開発した中等教育段階用の教育プロジェクトである『自由の基礎（Foundations of Freedom）』を分析した。その学習プロジェクトの概要は、次の通りである。まず、子どもたちが自由権の生成過程を研究する。これにより、各個人の自由獲得への行動が権利を生んできたことを認識させていることを自覚させる。次に、社会的ジレンマを内包した事例を示し、自由の獲得が時には他者の権利や自由を侵害することがあることを認識させる。そして、国家や社会が個人の権利や自由を侵害した時に取るべき法

的行動を学習させる。その上で、個人の尊厳を守るためには、各個人が積極的に国家や社会のあり方を考え、意思決定に参加する必要があることを認識させているという内容である。橋本（2004）は、アメリカの憲法上の諸権利財団（Center For Civic Education）によって開発された、初等後期段階のアメリカ史プロジェクト法と歴史における冒険』（Adventures in Law and History）を分析した。2巻構成である本プロジェクトの第1巻では、ルールと法、財産権、権威を対象とする。そこでは、社会における法制度の成立過程について、法的に葛藤を解決する過程を通して学習する。第2巻では、移民・多様性・平等保護、デュー・プロセス（Due Process）、権威、権利と責任を対象とする。そこでは、法制度が進展していく過程を歴史的に学習することになる。これら2巻の学習により、歴史的に法や制度が形成、進展したりすることや、その適用範囲が地域から国家に変遷していく過程を学習することができるとしている。さらに橋本（2014）は、日本の法教育におけるルールづくり学習が、ルールをつくることが目的化されている研究が多いことの課題を指摘し。そもそもルールや法とは何かといった基礎法学（法学部進学者が学ぶ内容ではなく、一般市民が学習すべき法の基盤になっている価値、法の機能など）を学習していないことを指摘した。そこで、市民性の育成を目指したアメリカの『The American Legal System』シリーズが参考になるとして分析をした。その内容は、大きく4つのパートで構成される。第1パートでは、法の技術を基軸に学習する。例えば、法の技術として公的利益技術がある。これは、社会的利益を提供する際の法の必要性や意義を示す内容である。第2パートでは、法をつくったり変化させたりする議員や官僚、裁判官や市民の役割と限界を学習する。第3パートでは、アメリカが守るべき法的な価値を具現化している合衆国憲法を、日々の生活における価値、政治的な価値、手続き的な価値に分けて関連する判例とともに学習するという構造である。第4パートでは、法の限界を学習する。そこでは法の限界を公衆の指示や価値の対立などを例に学び、それらの影響により法や社会がどのようになるのかを学習することができる。このように、法の根底にある価値と、それにより形成された法や判例、そして影響を受ける社会について全体的に学習できる研究である。最後に、中原（2015）は、アメリカの小学校における道徳教育と法教育の単元レベルでの比較について、ケアをキーワードに行い両者の役割分担と連携の在り方を探究した。なお、道徳は、ギリガンのケアを中心とした道徳性発達論に依拠した研究である。具体的には責任について、自己のケア、自己犠牲による他者へのケア、自己と他者へのケア、ケアと正義のジレンマという段階を経る学習展開を示した。中原（2015）は、道徳教育と法教育は相互補完的な教育活動であることを示した。このように、今日でも未解決な課題や、社会的ジレンマ、法的な葛藤が存在する内容を扱っている。そしてその判断のためには、リーガリズムだけでなく、リーガルマインドのような行動・態度の面まで影響を与えようとする教材がある。さらに言えば、中原（2015）の指摘のように、法的な判断の前提として道徳との関係性を吟味する教育がみられるのである。また、オリバー、シェーバー著、渡部ら訳（2019）の研究は大変に参考になる。論争問題に対して法理学の研究成果を活用して考察するものである。アメリカの文脈の研究であるが本研究と同様に法的な価値を重視することや、現在の問題を対象とすること、さらに言えば、既存の法的な判断をそのまま受け入れるのではなくその先をどのように考えるのかということに視点を置いていることなどに特徴がある。一方で本研究との違いは、後述するように本研究の対象は法の

根底にある価値をも対象とすること，さらに言えば，子どもの日常的な判断と法的な判断を比較検証するために後述するように熟議を活用していること，それにより個人の意思決定の深さと広さを育むことを目指している点にある。ともあれ，既存の法の枠組みをそのまま受け入れる法教育に対する問題意識を持っている点については特に首肯する研究である。

第三章 本研究が目指す法教育の全体像

本章では、前章までに述べた法教育で育成を目指すリーガルなどの法的資質、学習指導要領との関連、さらには学力の関係、法教育実践で見出された課題などを整理し、本研究が目指す法教育の全体像を考察する。

第一節 法教育における判断の相違

これまでに考察したリーガルと法教育実践を例に考えていきたい。「ルールづくり」は、すべてのリーガルを総合的に扱うことができるが、法的ではない。一方で法的な実践では、いわゆる規範的知識（態度）までを扱うことができないことが明らかになった。しかし、「ルールづくり」が仮にそこで育まれる規範的知識（価値・態度）を法的なもの、つまり強制力を伴うものとして理解すると、社会規範の中でも文化規範を法規範と同様のものと捉える可能性がある。これは、表 0-2 で示した規範の特質の整理から見ても課題が生じることになる。では、法的なもので「ルールづくり」のように総合的なリーガルの育成までを貫徹するにはどうすればよいのだろうか。

そこで、序章の法の特質や役割・機能などを整理した田中（2005）の別の法教育に関する論考（田中，2008）を参考にする。田中（2008, p. 34）は、法教育について三つの視点をもった思考を働かせる教育の必要性について指摘している。それは、司法、立法、行政の思考である。

はじめに司法の思考とは、二元的に対立する当事者間の過去の個別具体的な紛争を一般的な法的ルールに準拠して事後的に解決するという、オール・オア・ナッシング方式の思考様式（要件＝効果図式）で法教育の実践が行われるということである。

次に立法の思考とは、将来の紛争の防止・解決のための一般的な枠組みと指針を定める法的ルールの作成を目指し、対立を解消して合意を目指す思考様式（合意型調整図式）で法教育の実践が行われるということである。

最後に行政の思考とは、多数の利害関係者が絡んでいる公益の実現を目的とし、法的ルールに準拠しつつ、現在および将来の紛争の予防や解決が目指され、最も効率的な政策（方法）を選択するという思考様式（目的＝手段図式）で法教育が行われるということである。

つまり田中は、司法の思考では現在の問題を過去に定められた法的ルールに準拠して事後的に解決することを目指すものであり、立法や行政の思考では現在の問題をこれから解決していくために事前に対応することを目指すものであると整理した。法教育には、そのすべての視点をもって思考することができる子どもの育成が必要であると田中は指摘したのである。これは、すべてのリーガルを法的な視点で貫徹することに参考になる。

では、田中が指摘するように司法、立法、行政の三つの視点をもった思考で法を捉えるにはどうすればよいのだろうか。法をどのように捉えるのかについて、田中（2008）に加えて

法の適用の仕方による思考の相違を整理した藤井（2002）を参考にして考えてみたい。

藤井（2002, p. 181）は、法解釈の分野に「法的思考」があるとす。 「法的思考」とは、藤井によれば「ある事象に対して法規範の適用を考えるものであり、それは規範＝適用図式とも呼ばれる」ものである。さらに藤井は、法解釈の分野における「法的思考」の特徴として、その事象が適法か違法かの二者択一で考える適法性、その事象の法的解決を考えることから過去志向であることをあげる。

先の田中（2008）が指摘する司法の思考である要件＝効果図式は、藤井（2002）が指摘する法解釈の分野における「法的思考」と一般的に呼ばれるものと近いものであると考えられる。なぜなら、二元的に対立する当事者間の過去の個別具体的な紛争を一般的な法的ルールに準拠して事後的に解決する要件＝効果図式と、ある事象に対して法規範の適用を考え判断する規範＝適用図式は同じことを行うからである。ただし、これは法の内的視点である。新たな判例や法解釈などの法の外的思考が必要な時には「法的思考」の枠にはおさまらないものであると考えられる。

そこで藤井（2002, p. 181）は、法解釈における「法的思考」とは別に、「政策的思考」があるとす。「政策的思考」とは、目的とその達成の手段を考える目的＝達成図式とも呼ばれる。藤井は、「法的思考」とは異なる「政策的思考」の特徴として目的達成にいかにか有効かという程度を考える妥当性、目的の実現の在り方を考えるものであることから未来志向であることをあげる。つまり、先の「法的思考」の枠におさまらない司法の外的視点は「政策的思考」となる。

また、行政の思考である目的＝手段図式は、藤井（2002）が指摘する法解釈の分野における「法的思考」と考えられる。なぜなら、既存の法的ルールに準拠しつつ最も効率的な選択をするという判断をするからである。その一方で、現在および将来の紛争の予防や解決を図るという意味からは、法の外的思考が大切になる。それは、目的＝達成図式の「政策的思考」であるとも考えられる。

以上のように、田中（2008）の指摘する司法と行政の思考は、法の内的視点や外的視点の発動に伴い、藤井（2002）の指摘する「法的思考」、「政策的思考」の両側面を持ち合わせるのである。

では、田中（2008）が指摘する立法の視点を働かせる思考はどのように捉えればよいのだろうか。立法の契機は、例えば、田中が指摘する司法で判例変更などにより「政策的思考」がされ、法解釈で済まない場合には新たな法を求める動きがなされる。さらに言えば、田中の指摘する行政の視点をもった思考で現在および将来の紛争の予防や解決のために判断する際に、「政策的思考」をしても適合する法が存在しない場合には、新たな法を求める動きがなされる。これらにより、立法が働く契機が生じるのである。

しかしながら、新たな立法は、上位法との関係で言えば、一定の枠組みの中で作成される。そのような意味では立法は「法的思考」であり、且つ、司法や行政から法の作成を求められるという意味では「政策的思考」でもある。よって、立法にも両方の「思考」が存在すると考えられるのである。

さらに言えば、憲法を例に考えた場合、そもそも憲法が成立する際のいわゆる原初状態の「法的思考」や「政策的思考」が存在することが考えられる。よって立法については、いわゆる原初状態から憲法や法律、諸制度の形成までに働く思考を「法的思考1」、「政策的思考

1」とする。そして、既存の憲法や法律やそれに基づく諸制度の枠内で田中（2008）の指摘する司法や行政の視点を働かせる思考を、それぞれ「法的思考2」、「政策的思考2」とする。加えて、既存の憲法の枠内で、既存の法律の枠組みを超えて新たな法律や制度を形成する際の思考、さらに既存の憲法を構成する価値すらも再構成することにより、憲法の改正や解釈の変更をするものを「法的思考3」、「政策的思考3」とする。

表 3-1 法教育に関わる思考の関係

田中の指摘する思考		藤井の指摘する思考		協議会の教材
司法	<ul style="list-style-type: none"> 二元的に対立する当事者間の過去の個別具体的な紛争を一般的な法的ルールに準拠して事後的に解決する思考様式（要件＝効果図式）。 	「法的思考2」	<ul style="list-style-type: none"> 規範＝適用図式 適法性の有無 過去志向 	<ul style="list-style-type: none"> 「司法」教材 （「ルールづくり」教材）
行政	<ul style="list-style-type: none"> 多数の利害関係者が絡んでいる公益の実現を目的とし、法的ルールに準拠しつつ、現在および将来の紛争の予防や解決が目指され、最も効率的な政策（方法）を選択するという思考様式（目的＝手段図式）。 	「政策的思考2」	<ul style="list-style-type: none"> 目的＝達成図式 妥当性 将来志向 	<ul style="list-style-type: none"> 「私法と消費者保護」教材 （「ルールづくり」教材）
立法	<ul style="list-style-type: none"> 将来の紛争の防止・解決のための一般的な枠組みと指針を定める法的ルールの作成を目指し、対立を解消して合意を目指す思考様式（合意型調整図式）。 	<ul style="list-style-type: none"> 重層的な「法的思考」と「政策的思考」 「法的思考1，政策的思考1」 →いわゆる原初状態から憲法や法律、諸制度を形成する際に働く思考 「法的思考3，政策的思考3」 →既存の法律や制度の枠を超えて新たな法を形成する際に働く思考、及び既存の憲法を構成する価値を再構成する際に働く思考 	<ul style="list-style-type: none"> 「憲法の意義」教材 （「ルールづくり」教材） 	

田中（2008）、藤井（2002）を参考に筆者作成

この表 3-1 を、第二章で分析した協議会の四つの教材にあてはめて考えてみたい。

まず、「私法と消費者保護」教材である。これを表 3-1 の分類から言えば、行政の視点を働かせる思考となる。何らかの課題により生じる課題に対して、将来を予想して既存の法の枠組みの中でより良い政策を演繹的に判断するという「政策的思考2」となる。

次に、「司法」教材である。これを表 3-1 の分類から言えば、司法の視点を働かせる思考となる。藤井（2002）のいう規範＝適応図式として、ある事象を既存の法の枠組みや過去の決定（判例など）に準拠しながら演繹的に判断をする「法的思考2」となる。

次に、「憲法の意義」教材である。これを表 3-1 の分類から見ると立法の視点となる。ただし、先の二つの教材とは異なるところがある。「憲法の意義」教材は、フランス人権宣言などを参考に近代的な憲法の成り立ちについて帰納的に扱うものである。これは、「法的思考1」、「政策的思考1」である。なお、同教材では憲法の根底にある価値の内実までは扱っていない。

では、「ルールづくり」教材はどのように考えられるのだろうか。「ルールづくり」教材については、ルールを内的視点、外的視点から考える機会がある。まず、紛争状態から帰納的

にルールをつくる。これを法で言えば「法的思考1」や「政策的思考1」となる。ここでは内的視点が働く。さらに、そのルール運用した上で誰かに不具合がないかを既存のルールの枠に当てはめて演繹的に判断する。これを法で言えば「法的思考2」や「政策的思考2」となる。ここでは、内的視点と外的視点が働く。なお、ルールを評価する場面で不具合があればルールを改廃することも可能である。その場合には、「法的思考3」や「政策的思考3」が働くことになる。

これを、法で行うためには、いわゆる原初状態の紛争状態から憲法や法律、諸制度が帰納的に成り立つ過程（「法的思考1」、「政策的思考1」）、形成された憲法や法律、諸制度に基づいて諸課題を演繹的に判断する過程（「法的思考2」、「政策的思考2」）、さらに、新たな法などが形成される過程（「法的思考3」、「政策的思考3」）という内容が考えられる。

このような法の形成や運用、改廃など過程は、法の系統だけでなく教育の系統に基づいた内容でもある。なぜなら、序章で述べた通り「科学的成果の系統性をそのまま受け取るのではなく、子どもの中で自分の体験として通過する」ことができるからである。すなわち、「法的思考1」、「政策的思考1」により法がなぜ必要なのか、根底にある価値は何か、どれをどのように確かなものにしていくのかという人々の思考の表れとしての憲法や法律などの成立過程を学び、さらに、形成された法の枠の中で現在の課題を判断する「法的思考2」、「政策的思考2」を学ぶことになる。さらに、既存の社会を構成する法や諸制度に不具合があるのならば、それすらも再構成する「法的思考3」、「政策的思考3」を学ぶことになる。このような一連の過程を経ることができれば、子どもは自分の体験として法の生成過程を通過し、さらにこれからを考えることが可能になる。

一方で、「法的思考」、「政策的思考」に子どもの日常的な判断をどのように位置付ければよいのだろうか。これまでに述べてきたことは、法と教育の系統の両方を踏まえたものだとしても、そこに関わる子どもの日常的な判断をどのように考えればよいのだろうか。

第二節 法的判断と子どもの日常的な判断を総合的に扱う法教育の展開

図3-1は、法教育における判断の根拠などの関係性を示すものである。例えば、田中(2008)が指摘する司法の視点(藤井の「法的思考」、本研究の分類で言えば「法的思考2」)からの法教育は、Cの何らかの問題を解決してDに向かうために、Aのすでに決められた法的なルールに準拠して解決するものである。よって、子どもにはAの法的判断に基づく既存の社会的な価値のみが正解として伝わる可能性があることはこれまでに指摘した通りである。このような法教育は、本論文におけるリーガリズム(実定法・制度)からの法教育である。しかし、これだけで法教育が展開されると、江口が指摘したような上からの法教育になる。

そこで、AだけでなくBの視点からも考え比較する段階(①)を経てDを目指す法教育を考えたい。Cの何らかの問題に対してAからDへの流れの中で、法の系統を参考にして法の成立過程から、その再構成などを行うことにより経験的に理解する(教育の系統)。このような法教育により既存の社会的な価値を理解する。しかし、序章で述べたように法的判断よりも日常的な判断が優先されることが考えられる。

では、どのような二つの系統を踏まえた法教育の内容や方法であれば、子どもの日常的な判断に法的判断を枠づけることができるのだろうか。

先述の通り、「ルールづくり」教材を参考にすると、「憲法の意義」教材には、いわゆる原初状態から憲法を形成することを学ぶ「法的思考1」や「政策的思考1」を働かせる契機がある。加えて、「司法」と「私法と消費者保護」教材でも述べたように既存の法規範の枠の中で判断することを学ぶ「法的思考2」や「政策的思考2」を働かせる契機がある。しかし、新たな法を形成したりする「法的思考3」、「政策的思考3」にもつながるものは見られない。しかし、「ルールづくり」教材にはそれがあった。

図3-1のCからAを経てDに至る流れには、複数存在することが考えられる。

まず、原初状態のCから憲法を帰納的に形成するというAを経てDへ至る流れである(I)。さらに、(I)を経て形成された憲法の範囲内で法律や制度を形成するという、新たなC→A→Dといった流れがある(II)。ここまでが「法的思考1」、「政策的思考1」となる。

次に、(I)により形成された憲法、(II)により形成された法律や制度により形成された社会で生じる問題Cを、(I)と(II)で形成された憲法や法律や制度の枠の中で演繹的に判断してDの解決へ至る流れがある(III)。これは、「法的思考2」、「政策的思考2」となる。

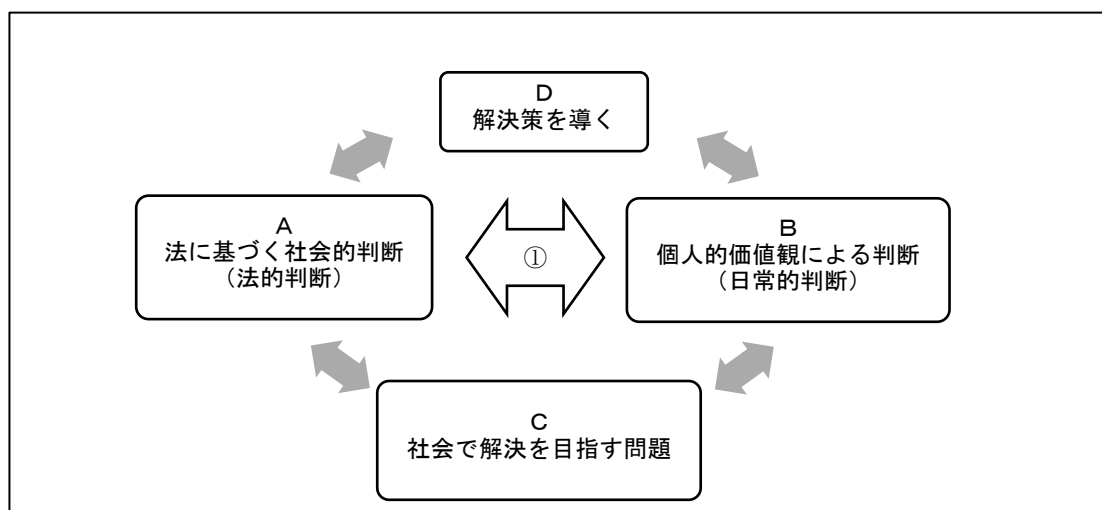


図3-1 法教育における判断の関係性

筆者作成

そこに、(I)～(III)などで、これまでの法律、さらには憲法では不十分なため、改廃したり、新たに形成をしたりすることが必要な場合がある(IV)。これは「法的思考3」、「政策的思考3」となる。この(IV)の場面に図3-1のBにある子どもの日常的な判断を加えたい。既存の問題に対して既存の法では対応できない時は、社会を形成する価値が変化している可能性が考えられる。子どもの日常的な判断は社会の判断と異なることが予見される。よって、その価値の再構成に活用できると考えられる。子どもの価値の葛藤に可能性が考えられるためである。このような(I)～(IV)を、関連をもって法教育で行うことができれば、「リーガル」を総体的に育成することができる。特に、(IV)の法教育は、C→Aの流れに、C→Bを加えて子どもの日常的な判断に法的判断を枠づける場面となる(①)。ここまでができれば、二つの判断を架橋する(Dを目指す)ことができる。

第三節 本研究が目指す法教育の全体像

前項で考察した法教育を時間軸で考えてみたい。過去の社会、現代の社会、そして、これからの社会に区分する。なお、図 3-2 の (I) ~ (IV) は、本章第二節の (I) ~ (IV) と同じものである。

図 3-2 の (I) はいわゆる原初状態から憲法がつくられることを示している。さらに、(II) は作られた憲法典の枠組みの中で法律や制度がつくられ運用されるという、過去の社会から現代の社会への架橋を示している。表 3-1 で言えば、(I), (II) は、田中 (2008) の立法の視点であり、藤井 (2002) を参考にすると「法的思考 1」, 「政策的思考 1」になる。

(III) は、現代の社会の枠組みを示していることから、表 3-1 で言えば、田中 (2008) での司法や行政の視点であり、藤井 (2002) を参考にすると「法的思考 2」, 「政策的思考 2」となる。

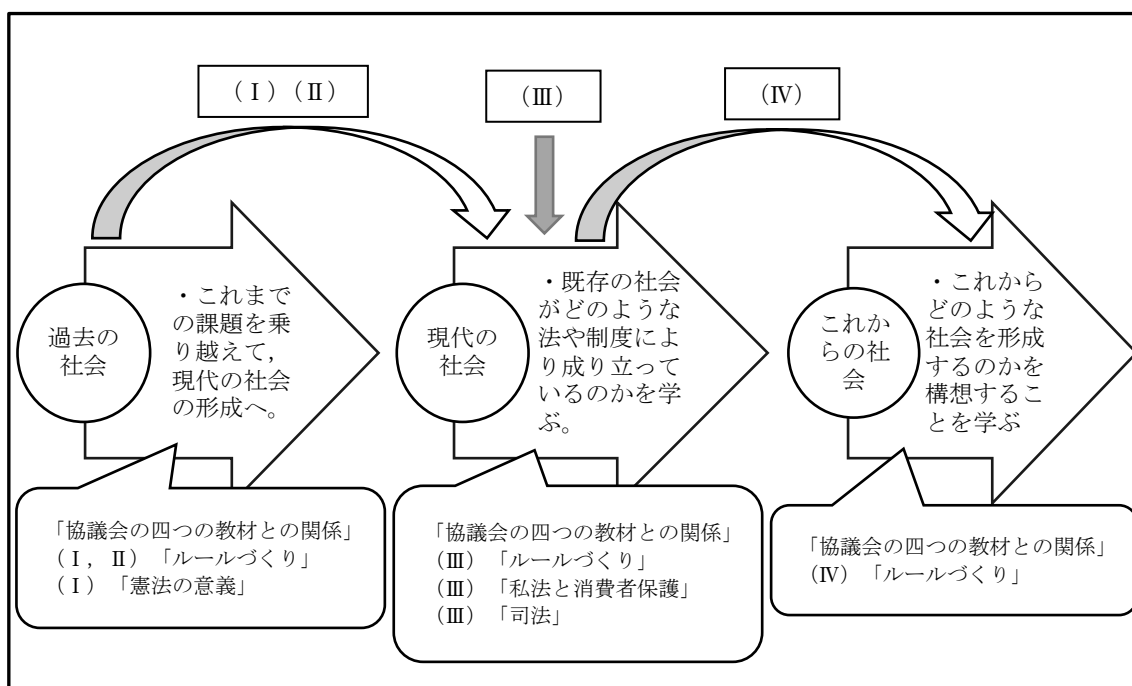


図 3-2 本研究が目指す法教育の全体像 (時間軸)

筆者作成

そして (IV) は現代の社会からこれからの社会を構想することを示している。田中 (2008) で言えば立法の視点であり、藤井 (2002) を参考にすると「法的思考 3」, 「政策的思考 3」となる。ただし、(IV) については先述の通り、子どもの日常的な判断と現在の法的な判断を加味して、これからの社会を考察することができる場となる。

では、第二章で分析した法教育の実践研究である、「ルールづくり」教材、「私法と消費者保護」教材、「憲法の意義」教材、「司法」教材がどこにあたるのか考えたい。

「私法と消費者保護」教材と「司法」教材は現在の枠組みを演繹的に学習することから (III)

を学習することになる。ただし、例えば「私法と消費者保護」教材が、どのような過去の課題を乗り越えるために形成され現在に至るのかを学習する場合は(Ⅱ)になることも考えられるが、第二章で分析した教材は(Ⅲ)だけに分類されるものになっていた。なお、この学習は既存の枠組みを知るという効果がある。

「憲法の意義」教材は、フランス人権宣言などを参考に憲法の意義を考察することから(Ⅰ)に分類できる。

「ルールづくり」教材は、何らかの問題を解決するためにルールをつくるという視点(帰納的視点)と、そのルールを適用したときに不具合がないかを確認するという視点(演繹的視点)の両方を持っていた。さらには、新たなルールを形成するという視点(さらなる帰納的視点)があるため、(Ⅰ)～(Ⅳ)のすべてに分類したが法そのものではない。

図3-2から、法そのものを扱うもので、法の形成(Ⅱ)や、現代の社会からこれからの社会を構想する(Ⅳ)の部分の法教育は見られない。四つの教材の中で唯一、これからの社会に向けて帰納的にも考える「ルールづくり」は、(Ⅱ)や(Ⅳ)の部分の法教育を達成するものと考えられるが、何度も述べているように法を扱うものではない。現在の法教育研究や実践には、この部分の法教育が不在なのである。特に、これからの社会の形成のために法を帰納的に考える(Ⅳ)の法教育は、これまでの法的な判断と自らの日常的判断を比較して考えることができる¹⁾。

ただし、(Ⅳ)だけを行えばいいというわけではない。過去のどのような課題を乗り越えて現在があるのかを学び、法や法の根底にある価値を把握したうえで(Ⅳ)を展開する。(Ⅳ)だけを行っても、法という判断の足場がないからである。よって、(Ⅰ)～(Ⅳ)の総合的な法教育が求められるのである。このような法教育を総合的に展開することができれば、第一章の法的資質(表1-1)のうち、法的知識や法的技能だけでなく、態度・意欲といった法的信念をも網羅的に学習することができる。それは、自分だけでなく、誰にとってもよりよい社会を形成することができる「強い個人」の育成につながるのではないかと考える。

第四節 小括—法教育の現状と課題への対応

これまで、法教育で育成を目指す法的資質の内実とその関係性を、現在の法教育研究の成果から整理した。さらに、江口(1993)のリーガルの分類との関係性から再構成し、リーガリズムを価値に関わるものと、実定法や制度に関わるものに分類した。さらに、リーガルマインドを加えた三つのリーガルを定義した。

三つの法的資質が、学習指導要領のどこで育成可能であるのかを2008年と2018年の中学校学習指導要領の内容から整理した。さらに協議会の教材を、その実践を定義したリーガルや規範の種類、法教育の系統、社会科における学力から分析し、法教育研究や実践の課題を整理した。最後に、三つのリーガルを育成する法教育に必要な視点を判断の関係性や、それらを時間軸の側面から分析し、本研究が目指す法教育の全体像を示した。

第一章から第三章までに明らかになった法教育の現状と課題は、次の通りである。

- ・法教育で育成する能力は法的資質として法的知識、法的技能、法的信念に分類される。
- ・法的資質は、法的知識の中でも価値に関わるものであるリーガリズム(価値)と、実定法や法により形成運用されている制度などのリーガリズム(実定法・制度)に分類され

る。法的技能や法的信念はリーガルマインドに分類される。

- ・司法制度改革審議会の報告書が出され研究会が活動し、その報告書を示した後に改訂された 2008 年と 2018 年の中学校の学習指導要領を考察すると、それぞれ授業で法教育を展開することができる内容があるが、後者の方がその内容が多い。
 - ・協議会の法教育教材は、法の系統の理解には一定の成果が見られた。一方で、これからの社会に向けて帰納的に考える教材は法規範ではなく「ルールづくり」のみにみられた。
 - ・三つのリーガルを育成するには、演繹的、帰納的に考える法教育が必要である。
- 一方で、これまでの考察から、新たに明らかにしなければならないことは、次の通りである。
- ・法の系統を明らかにするための法の生成、形成、変容プロセスの明確化。
 - ・現代の社会からこれからの社会を扱う法教育において、子どもが法的判断と日常的判断を比較できる内容と方法。

そこで次章では、法の系統性を明らかにするための法の生成、形成、変容プロセスについて考えていきたい。

注

- 1) 影山 (1982) は、社会科学の成果をそのまま教えるのではなく、子ども自身が「私が見た」こと、「感じた」ことに価値の対立・葛藤を見出し、それが発達の契機になるとする。

第四章 法の系統性とその生成プロセス

前章では、法の系統性と教育の系統性をふまえる法教育には、司法の視点（二元的に対立する当事者間の過去の個別具体的な紛争を一般的な法的ルールに準拠して事後的に解決するという、オール・オア・ナッシング方式の思考様式、つまり、要件＝効果図式で法教育の実践が行われるということ）、立法の視点（将来の紛争の防止・解決のための一般的な枠組みと指針を定める法的ルールの作成を目指し、対立を解消して合意を目指す思考様式、つまり、合意型調整図式で法教育の実践が行われるということ）、行政の視点（多数の利害関係者が絡んでいる公益の実現を目的とし、法的ルールに準拠しつつ、現在および将来の紛争の予防や解決が目指され、最も効率的な政策（方法）を選択するという思考様式、つまり、目的＝手段図式で法教育が行われるということ）の三つの視点に可能性があることを指摘した。その三つの視点を総体的に扱うためには、法の生成や形成、変容の過程を踏まえることが求められる。

そこで本章では、それら三つの視点を形成する法の系統性を明らかにしたい。

はじめに、法が生成されるプロセスや、それが改廃されたり、新たに形成されたりするプロセスを考察する。

次に、法が生成、形成、変容されるプロセス（以下では、法の生成プロセスとする）の内実を憲法的価値、憲法的原理を定義した上で整理する。その際、個人が持つ側面に注目し、法を目的と手段の側面から考察する。

最後に、法の生成プロセスから法の系統性をまとめる。

第一節 法の生成プロセスとその構造—法の三要素説から

第一項 法の生成プロセスの要素

ここでは、法の生成プロセスを社会の実態との関係で明示的に論じてきた長谷川（1968）の論考を参考にする。

長谷川（1968）によれば、法は（憲）法意識、（憲）法規範、（憲）法制度の三要素に分類される¹⁾。さらにその三要素は、それぞれに相互関係を持ちながら成立しているという。

法の三要素のそれぞれの概要は、次の通りである。

長谷川（1968）によれば、私たちの生活する社会には、その社会や時代に応じた人々の意識・理念として政治的、倫理的、あるいは宗教的な意識が複雑に存在する。（憲）法意識とは、その社会や時代の人々の意識の総体を示すものである。その（憲）法意識の中で、憲法や法、条約などにより実定化されたものが（憲）法規範である。さらに、その（憲）法規範の枠内で設けられる議会や内閣、裁判制度などの法を運用するものが（憲）法制度である。

このように、法は、人々の意識の総体、その実体としての規範、さらにはそれらを確実なものにするための様々な制度と、それぞれ分類することができる。

次に、三要素それぞれの内実と関係性について考えていきたい。

第二項 (憲) 法意識とその内実

まず、法の三要素説の中の(憲)法意識について考察する。長谷川は(憲)法意識について以下のように述べた。

特定の国家が、憲法典(憲法規範の一種)をつくろうとする場合、もろもろの階級・階層・社会集団の社会意識が、国家意識に直接働きかける。その社会意識のあるものは、政治的あるものは倫理的、あるいは宗教的でさえある。そのような意識が、これからつくりだそうとする憲法典に賛成・反対という形で特定の形式をとるような場合、これを憲法意識と名づけることができよう(長谷川, 1968, p. 50)。

ここで長谷川の想定している社会は一般的な広範な社会(全体社会)であり、道徳や習俗などの文化規範が優位性を持つような部分社会だけではない。つまり、(憲)法意識とは、部分社会をも含み込んだ、社会全体の総体として存在する人々の意識の総体である。

しかし、多様な人々が存在する社会の中には、多様な価値観も存在する。その中で意識の総体を形成、表出するという事は困難がともなう。そもそも、共通した意識の総体であると判断できる根拠は何であるのかという疑問も生じる。

それらの点について長谷川は、社会全体の意識の総体を日本国憲法の成立過程を基にして次のように述べた。

十七、八世紀の欧米の憲法の生成をみる場合、それに先行する近代自然権思想を憲法意識としてとらえることは比較的容易であるが、現代の日本国憲法の制定と歴史をみる場合、その規定(近代自然権思想をしめす)にもかかわらず、それに先行する支配的な憲法意識をとらえることは非常に困難である(長谷川, 1968, pp. 50-51)。

長谷川は、欧米の憲法には人々の意識の総体としての近代自然権思想が存在するとした。近代自然権思想は人権思想の歴史の変遷の中で生成され、諸個人の人権保障を中心概念として発展してきたものである。17, 18 世紀の欧米では近代市民革命と、そこで明示された権利章典等の諸文書から、人々の意識の総体としての近代自然権思想が人々の意識の総体として存在してきたという。

そのような近代自然権思想の変遷を社会契約の概念との関係について、人権思想を明示的に論じてきた樋口(1996, 2007)の論考を中心にして整理する。

樋口(1996)によれば、1689年のイギリスにおける権利章典は、「聖俗の貴族および庶民」の「古来の自由と権利」を確認した。しかしそれは、中世の法の支配の観念にある封建制社会の身分制に基礎をおいていた。そこで、身分ゆえの古来の自由と権利ではなく、諸個人が各自に固有の property をもつという想定をしたのがロック(John Locke)である。ここでいう property の中身は、「生命(life)」、「自由(liberty)」、「所有(possessions, estate)」である。なお、樋口(2007)は、その property を保全するために、諸個人がみずからの意

思に基づいて契約をとりむすび、state of nature (いわゆる自然状態) から civil or political society へと転換して国家を成立させたとする。これが、いわゆる社会契約概念である。

樋口 (1996) によれば、その後の近代自然権思想は、ロックの理論化を媒介として次のような変遷をたどる。すなわち、1776 年のいわゆるアメリカ独立革命では、独立宣言の中で「すべての人の奪うことのできない一定の権利」と規定された。さらに、1789 年のフランス革命では、その人権宣言において「人の、時効によって消滅することのない自然権」と規定された。これらはともに身分ではなく、その身分から解放された「人」一般を表出することで、そのような人を主体とする「人」権の論理を成立させることになった。例えばアメリカでは、1776 年から 1789 年の間にバージニア州をはじめとした諸州憲法において人権宣言の規定が設けられたのである。

このように欧米では、近代自然権思想が市民革命などの歴史的変遷とともに人々の意識の総体として憲法に規定された。

そのような近代自然権思想が、日本において十分にそしてひろく取り込まれることになるのは、第二次世界大戦後の日本国憲法からである。長谷川の指摘のように日本国憲法の形成の歴史的過程を考えると、そこに先行する (近代自然権思想に基づく) 意識を捉えることは困難である。

しかし、形成された憲法には、近代自然権思想とその実態を明確化するために個人の尊重を根底においた人権の論理が内包されている (芦部, 高橋 2015)。そうであるならば、近代市民革命を経て歴史的に形成されてきた英知のひとつとして形成された意識の総体を、日本国憲法が実体的に法的権利として規定したものと考えることができる。

なお、形成された意識と憲法との関係について長谷川は次のように述べた。

できあがった憲法典は、そこから新しい憲法意識を生みだすし、既存の社会意識を革新する有力な手段となる。憲法典が、異なった諸社会意識の妥協的産物である度合いがつよければつよいほど、萌芽的に存在した憲法意識と憲法典の生みだす憲法意識の差が大きくなる (長谷川, 1968, p. 51)。

つまり、憲法が形成されるために (憲) 法意識が必要であるだけでなく、形成された憲法に対して新たな (憲) 法意識が常に生じつづけることになるのである。そして、新たな (憲) 法意識により、既存の憲法を見直したり、新たな憲法を形成する契機となったりするのである。

では、人々の意識の総体である (憲) 法意識とは具体的にどのようなものなのだろうか。長谷川 (1968, pp. 52-53) は、現実的に存在する (憲) 法意識を次の三点に分類している。

第一に、「憲法感情」である。これは、人権感覚や憲政の常道などの相当の客観性のある感覚から、個々の国民の憲法についての感情を指す。

第二に、「憲法知識」である。これは、憲法の運用にとって必要なもの、教育によってもたらされるものである。

第三に、「憲法解釈」である。これは、裁判官個人でも、一国民のものであろうとも解釈も意識の一つである。

さらに、その「憲法解釈」を体系化・理論化したものが、解釈を中心とした個々の「憲法学説」、「憲法理論」である。

このように、形成された憲法に対して、新しい（憲）法意識が「憲法感情」、「憲法知識」、「憲法解釈」の中で常に形成され続けるのである。これは、（憲）法意識の中身が完全に固定化されているわけではなく、常に中身が入れかわる余地がある動的なものであることを示している。さらに言えば、既存の憲法と（憲）法意識について、その中身を人々が常に確認しつづけることになる。確認とは、憲法そのものを変える必要があると考えることや、憲法の枠内で形成された下位法の運用ですむ場合である。なお、それらの関係性については後述する。

それでは次に、憲法などの（憲）法意識から形成される（憲）法規範について考えていきたい。

第三項 （憲）法規範とその内実

次に、長谷川の法の三要素説のひとつである（憲）法規範について考察する。

長谷川（1968）によれば、（憲）法規範とは、国家により（憲）法意識に影響されながら実体化されるものである。この規範は法規範として形成される。（憲）法規範として、今日もっとも典型的なものとなるのは、憲法によって表現されているものである。さらに（憲）法規範は、憲法だけでなくそのほかの法規範によって成り立つ。

長谷川（1968）は、（憲）法規範と憲法典、そしてそのほかの法規範の関係について次のように述べた。

憲法典そのものが直接国民にたいして規範的拘束力をもつということではなく（あっても、それは倫理的意味をでない）、憲法典はいくつかの媒介項をへて、はじめて国民にたいして現実的な拘束力をもつにいたるし、憲法が直接国家機関を拘束している場合にも、その拘束を保障する制度がない場合が多いから、憲法典は、憲法規範を確認するための有力な手がかりとはなっても、憲法規範そのものだとはいえない点も多いのである。現実の憲法規範は、憲法典のゆるす枠（この枠自体を憲法規範だととらえることもできるが、それでは、規範の内容があまりにもばくぜんとしていることが多い）の範囲内で、ときには枠を超えて、ある場合には、条約・法律・命令などのなかに存在している。ある場合には判決例のなかに存在している（長谷川，1968，p. 55）。

憲法とは（憲）法意識が具体化されたものではあるが、それが（憲）法規範のすべてではない。実際に国民に対して現実的な拘束力を持つものは、基本的には憲法以外の（憲）法規範なのである。

なお、長谷川（1968, p. 57）によれば、法規範は三重の構造を持っている。三重の構造とは、行為規範と制裁規範と組織規範である。

行為規範は、一定の作為・不作為の命令であり、制裁規範はその命令に違反した場合の処罰を示す規範である。そして、組織規範は、次のように説明される。例えば行政法の文脈では、行為の当事者は個人ではなく国家機関である。さらに制裁は、処罰よりも国家行為の無

効や取り消しである。このように国家機関等を当事者とする規範である。

(憲) 法規範である憲法の特色は、次の通りである。まず、それ自身のなかに、制裁規範的な要素を持つことがほとんどない。次に、国家にたいして一定の組織づくりを命じている組織規範が大部分をしめている。そして、行為の命令はすべて国家(国家機関・公務員)にたいして向けられているのである。

つまり、(憲) 法規範内部の構造は、(憲) 法意識の具体化としての憲法と、その枠組みの中で形成される法規範一般で構成されているのである。憲法は、法規範一般と異なり基本的には直接国民を拘束するものではなく国家機関などを対象とするものである。近代市民革命の成果や近代自然権思想に基づく現在の(憲) 法意識は、その具体化のために(憲) 法規範を形成した。そして、その内実のひとつであり核心でもある憲法は、国家機関に向けた規範となっている。

もちろん、憲法典の目的は(憲) 法意識の達成である。だからこそ、内部には国家に対する様々な行為制限だけでなく、その国家行為の目的として誰しにも保障されるべき人権に関する規定((憲) 法意識の表出)が存在しているのである。さらに、社会の情勢に合わせて憲法の枠の中で、より具体的に個人や社会生活に関わる法規範が形成される。

なお、長谷川は憲法典の枠を超えた法規範の形成がなされることがあることも指摘している。これは、法規範が憲法典の在り方について新たな議論を生じさせる契機となる。つまり、現在の憲法を形成している(憲) 法意識に対する、新たな(憲) 法意識の表出である。ただし、新たな(憲) 法意識が表出された結果として直ちにこれまでの(憲) 法意識やそれを根拠とする(憲) 法規範にとってかわるものではない。まずは新しい(憲) 法意識とこれまでの(憲) 法意識を、十分に吟味する必要がある。それは、歴史的に形成された(憲) 法意識が、常に再確認、再構成される動的な構造を形成していると言えるのである。

それでは次に、(憲) 法意識の具現化としての(憲) 法規範の枠組みの中で形成される、(憲) 法制度について考えていきたい。

第四項 (憲) 法制度とその内実

法の三要素説の最後に、(憲) 法制度について考察する。

長谷川は、(憲) 法意識、(憲) 法規範との関係も踏まえて、(憲) 法制度について次のように述べた。

憲法意識によって憲法規範が現実化されるためには、それを可能ならしめる施設がなければならない。(長谷川, 1968, p. 58)

ここでの具体的な施設については、国会、内閣、裁判所というような、憲法上の具体的施設や機関などが示された。

先に(憲) 法意識を具体化した(憲) 法規範を、憲法典と法規範一般に分類した。しかし、法規範一般でさえも具体的な行為と、その行為を法的に認定する場が必要である。長谷川(1968)によれば、憲法制度とはそのような場であるという。よって、(憲) 法規範は、(憲) 法制度を形成するとともに、(憲) 法制度により具体化され、現実化されるという動的な

構造をも持つものである。例えば、裁判所の憲法制度の機能は、具体的な法規範に対して違憲立法審査権により憲法との適合性を検証することがあることがそれを示している。

では、これまでに明らかにしてきた、法の三要素相互の関係性をどのように考えればよいのだろうか。次にその関係性について考察する。

第五項 法の三要素説の関係性と社会

これまでに明らかにしてきた長谷川(1968)における法の三要素の関係性(法の動的な構造)を図式化すると、以下の図4-1のように示すことができる。なお、図中の矢印は相互に規定する関係性を示している。

まず人々の意識の総体として、(憲)法意識が形成される。

先述の通り近代自然権思想などが継受された日本においては、個人を尊重して人権を守ることが意識の総体に内包されている。この意識を根拠として形成される(憲)法規範は、憲法そのものやその憲法の下につくられる法規範として具体化される。さらにそれらを根拠として、個人の尊重を確かなものにするために様々な(憲)法制度がある。

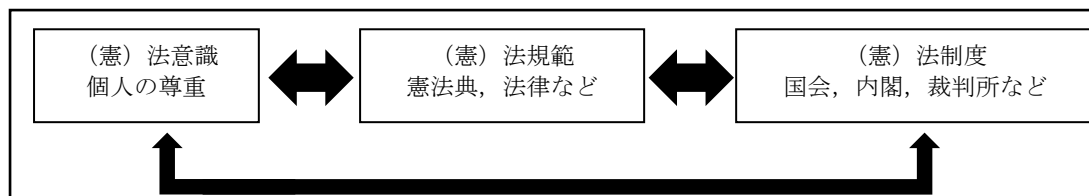


図 4-1 法の三要素の関係性 (法の動的な構造)

中平 (2018a, 図 1) より転載

そして、この法の三要素は相互に影響を与えあう。

例えば、現在の(憲)法意識の総体としてできた(憲)法規範としての憲法の内容や運用によりもたらされる効果をめぐり、新たな(憲)法意識が形成される。それは、(憲)法規範に内包される法規範の下に形成され運用される(憲)法制度が、現在の(憲)法意識の総体としての個人の尊重を具現化することに寄与しなければ、(憲)法意識を確実にするために新たな(憲)法意識、(憲)法規範、そして(憲)法制度が形成されるなどの相互関係を持つものである。さらに言えば、(憲)法規範や(憲)法制度そのものやそれらがもたらす実際の効果が、現在の(憲)法意識を達成するものであるのかについて常に再確認するものである。なお、現在の(憲)法意識そのものについても固定的、絶対的なものであるとするのではなく、常に再確認するなど、新しい(憲)法意識の形成可能性についても常に開かれた関係性を持つ。このように、法による現象の構造を示す法の三要素は動的なダイナミズムをもつ構造なのである。

なお、長谷川(1968)は法の三要素により規定される社会関係を(憲)法関係とした。その(憲)法関係について、北川(2012a)は次のように述べた。すなわち、(憲)法関係というカテゴリーは三要素によって規定される社会関係(=法的社会関係)である。よって、三要素とは次元の異なるカテゴリーとされている。

北川によれば、(憲)法意識、(憲)法規範、(憲)法制度により(憲)法関係が生じるとともに相互に規定される関係性を持つものである。よって法の動的な構造は、(憲)法関係を含んだ法の三要素、さらに加えて(憲)法関係となるのである。

この法の三要素+(憲)法関係の関係性を図式化すると以下の図4-2のように示すことができる。なお、図中の矢印は相互に規定する関係性を示している。

本節で示したように、法は「意識から規範」、「規範から制度」、「制度から意識」、あるいはそれぞれ逆のベクトルとしての関係性をもつ。さらにそれらの要素により生じる「関係」が、諸要素を相互に規定する関係性を持つ。このように法は固定的な内容ではなく、現在の(憲)法意識の総体として存在する個人の尊重を根底におき、それをより確実なものにするための具体的な法規範と、実行力のある制度を伴うことで意味をなす動的な構造から成り立っているのである。もちろん、根底にある個人の尊重も、常に考察の対象になることはすでに述べた通りである。

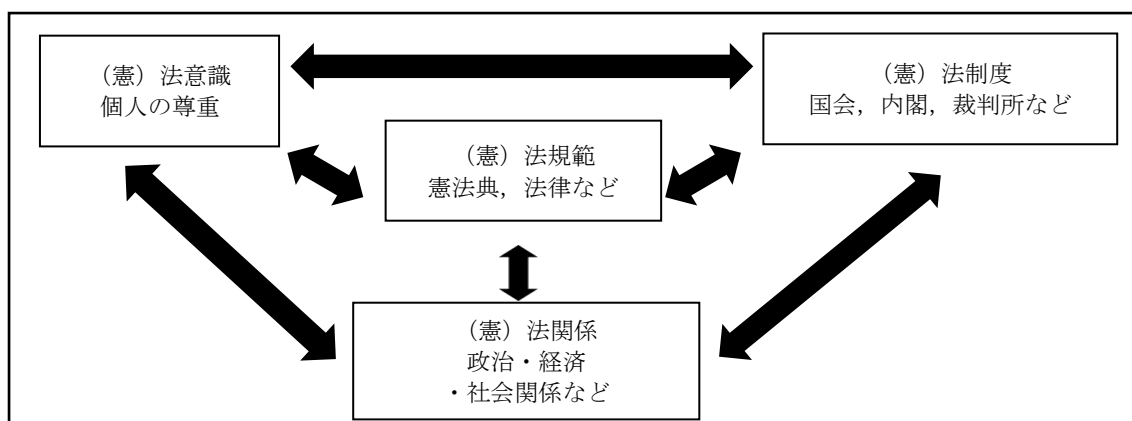


図 4-2 法の三要素説と(憲)法関係の関係性

中平(2018a, 図2)より転載

これまで、法の三要素説及び社会関係を、近代自然権思想を基底においた生成プロセスとその動的な関係について述べてきた。しかし、各要素それぞれの具体的中身については、多くを述べてはいない。そこで次に、(憲)法意識、(憲)法規範、(憲)法制度を中心にその具体的な内実を、現在の(憲)法意識が表出されたものである憲法を参考にして考察する。

第二節 法の構造の内実—憲法的価値・憲法的原理から

第一項 法の構造の内実としての憲法的価値

本節では前節の法の三要素及び社会関係をふまえて、特に意識、規範、制度の内実を明らかにする。主に日本国憲法の条文に示されている内容と、その根底になる概念を「人権」と「憲法が保障する権利」を明確に分類した奥平(1993)と、同様に憲法上の権利の分類について明示的に論じた長谷部(1999)らの整理を基にして考察する。

なお、本節では、現在の(憲)法意識の総体としての個人の尊重と、それを根底におき(憲)法規範として具現化されるものを憲法的価値とする。さらに、その憲法的価値を達成するた

めの統治のシステムとしての（憲）法制度を憲法的原理とする。そのような、法の三要素説及び社会関係や、憲法的価値と憲法的原理の内実について意識、規範、制度との関係性を踏まえながら明らかにする。

はじめに、憲法的価値の内実について考えていきたい。ここでは、奥平(1993)の人権の整理から考察する。

奥平は、いわゆる人権について、大きく二つに分類している。一方は「人権」であり、もう一方は「憲法が保障する権利」である。後者の「憲法が保障する権利」について、奥平は次のように説明した。

各人が自己の尊厳を保持し他者と折り合いをつけながら、生きるに値する生存を全うするためには「憲法が保障する権利」方式以外に、どんな他の方式がありえるのだろうか。・・・(中略)「憲法が保障する権利」は、現実の状況、そのときのコンテクストに特有なやり方で否応なく決着がつけられ、その結果、ほとんどつねに、利害関係者の誰かからみて不十分・未解決な部分が残る。しかしこれは重要であり貴重なことなのである。「権利」としての発展充足の契機が、ほぼつねに留保されていることを、それは意味する。(奥平, 1993, pp. 6-7)

また、奥平は「人権」(基本的人権と同義として使用)について、次のように説明した。

もとをただせば「人権」は、哲学的、倫理的、道徳的な主張として登場したし、今でも、決して単に実定法律学の世界にとどまることなく、道徳哲学、政治哲学、法哲学の舞台での重要テーマの一つになりつづけている。すなわち「基本的人権」という観念は、実定法の世界の外あるいはそれを超えたところで活発に生きており、まさにそうであることに格別の意義を持っているのである。(奥平, 1993, p. 20)

奥平は、「人権」と「憲法が保障する権利」の関係性をいかに捉えているのだろうか。後者は、実定法として憲法上に規定されている権利を示している。しかし、奥平の指摘の通り、憲法に規定されたからとはいえ社会の変化などにより人権の保障が不十分・未解決な部分が残る。

一方で、権利としての発展の契機を常に保持していることを表すともいえる。

では、どのような場合に実定法上の権利として「憲法が保障する権利」となりえるのだろうか。そこに答えを示しているのは「人権」が、「実定法の世界の外あるいはそれを超えたところで活発に生きて」いるという奥平の指摘である。

つまり、実定法上の「憲法が保障する権利」では不十分・未解決な問題が生じることがある。それに対応するために、新たな実定法上の権利が必要となる。その際に、「人権」が実定法上の足らざる部分を補完する役割を担うのである。これを法の三要素説の文脈でいえば、「人権」は（憲）法規範として憲法に規定された「憲法が保障する権利」の不十分・未解決な問題に対して、新たな（憲）法意識を創出し、さらに新たな（憲）法規範をも創出する役割を担うことになるのである。

なお、奥平は「人権」について、次のようにも述べている。

語弊があるがあえて言えば、「人権」というものは野性味豊かでいきのいいじゃじゃ馬みたいなものである。これをひとびとが憲法的秩序に適合するように飼い馴らすことによって、「人権」は「憲法が保障する権利」となる。(奥平 1993, pp. 20-21)

このように、「人権」は実定法では対応できない盲点を乗り越えたり避けたりする契機を常に保持しているものなのである。

一方で、奥平(1993)はそのような人権観念に付随する課題について、次のように指摘している。

まず、近代自然権思想の「人間が人間である以上、当然に具わっている」という考え方に基づく人権論のように事実命題にとどまっていたら、権利論としては欠けることがある。そのため、事実命題と権利命題を架橋するものが必要になるという課題である。

次に、自然権思想(人間が人間である以上、当然に具わっている)の示す意味内容の不確定性、不明瞭性から生じる課題である。「人権」の実定法に向けた拡張性は、有用性を持つ一方で「人権」のインフレ化傾向を引き起こす可能性がある。奥平は、「権利」を構成する範囲を極度に禁欲的に抑制し、自然権思想の内実を現代の視点から厳密に精査し篩にかけ、万人に迫れるものだけが「人権」とすれば、人権論自身が強いパンチ力をもつと指摘している。奥平の指摘を参考にすると、「人権」はその外延を拡張する中で、パンチ力を薄める可能性があるからこそ、その内実を厳密に精査する必要がある。厳密に篩にかけることも、事実命題と権利命題を架橋することも、そもそもなぜそのような「人権」が存在しているのかという(憲)意識との関係性のなかで見いだされるのではないか。つまり、奥平の指摘する架橋は、(憲)法意識と(憲)法規範を架橋させるものなのであると考えられる。

これまで奥平の指摘から、「人権」と「憲法が保障する権利」を分類してきた。本論文の関心からいえば、前者は(憲)法意識として、後者は(憲)法規範と分類することができる。

後者の(憲)法規範については、すでに、憲法典とそれ以外の法一般という分類をしてきた。しかし、その関係性については明確にしていない。そこで、(憲)法規範の二つの分類について、長谷部(1999, pp. 7-30)を活用してその関係性を明確にする。

長谷部は、実定法(憲法上)の権利としての人権を、次の二つに分類している。

一方は、「生来の人権の一環として、社会全体の利益に反するものとしても保障されねばならない権利」である。そしてもう一方は、「社会全体の利益を理由として保障されており、そのため、ときには同じ社会的利益の効果的実現のために、あるいはより重要な社会的利益のために制約されるべき権利」である。

長谷部は、人権とは厳密には前者のみであるという立場を取っている。なぜならば、後者に関しては公共の福祉を根拠に社会全体の利益に還元されるために制約されることもあるが、前者は、公共の福祉に反してでも個人の自律的な決定権を人権の行使として認めるものだからである。長谷部はそれを「切り札としての人権」と定義している。

では、「切り札としての人権」は、何に対しても万能なのだろうか。長谷部はその点について、個人が自律的選択をしたことであるという理由のみから、社会全体の利益に反してまで、「具体的な行動の自由」が保障されねばならないというわけではないとする。広汎で無内容・無限定な自由は、社会生活のあらゆる局面で衝突を繰り返す。そのため、実定法規に

よってそのような衝突を調整し、解決する必要が生じる。つまり、具体的行動や自由を広汎に認める一般的な自由は、広汎な立法による制約を前提とすることではじめて成り立つのである。長谷部は、このような制約のあるものは「切り札としての人権」にはならないとしているのである。

ここで、法の構造の内実としての憲法的価値について整理する。

奥平は、「人権」（基本的人権）と、実定法としての「憲法が保障する権利」を分類した。それは、人権概念の根源性、さらには社会や時代の特徴に応じた拡張性や、実定法に対する補完性を留保するためである。そこには、「人権」を人権一般とすることによる人権概念の止めどない拡がり（インフレ化）の結果として、パンチ力の低下が生じる危険性を避ける目的があった。さらに、実際に実定法化された人権に対して、社会の変化に応じて補完することや、あるいは不足する部分を常に補う契機を担保するという意味でも、「人権」と「憲法が保障する権利」を分類し、その関連性を常に確認できる構造を示したのである。

一方で長谷部は、実定法としての憲法上の権利の分類により、近代自然権思想に基づく「切り札としての人権」と、社会全体に還元される公共の福祉に関係するものに分類した。「切り札としての人権」は、一定の事項に関して公共の福祉に反してでも個人の自律的決定を重視した。言論の自由を例にすると、近代自然権思想を前提としているという面だけでなく、そもそも法は人が社会契約をして生活する中で、長い年月をかけて人為的に形成、発展、深化させてきたものである。つまり、近代自然権思想を根底におき維持・発展してきたものを、政府の行為によって簡単に禁止するようなことはできないという立場を「切り札としての人権」は示しているのである。

奥平と長谷部の人権の分類を整理すると、奥平の定義する「人権」はより観念的なものであり、法の三要素の分類でいえば（憲）法意識と近接するものである。そして実定法としての「憲法が保障する権利」は、（憲）法規範にあたる。（憲）法意識と同様の意味を持つ奥平の定義する「人権」を、実際の社会の中で運用するために実定法に取り込むことで、「憲法が保障する権利」となることから、それは（憲）法意識に基づいて形成される（憲）法規範と解されるからである。

では、長谷部の「切り札としての人権」は、法の三要素のどこに分類されるのか。長谷部が述べているように「切り札としての人権」は、公共の福祉に反してでも個人の自律的決定権を認めるとしていることから、実定法レベルである。つまり、（憲）法規範にあたるものである。一方で、社会全体に還元される公共の福祉に関係する権利も存在する。これも、実定法であることから（憲）法規範の一つである。ただし、より（憲）法意識に近い「切り札としての人権」の方が「憲法が保障する権利」の中でも公共の福祉により制約される権利よりも上部に位置しているのである。

このように、法の三要素を踏まえた憲法的価値の構造は、（憲）法意識のレベルと、（憲）法規範のレベルに分類されるとともに、後者のなかにも上部構造と下部構造が存在しているのである。なお、後者の構造は、憲法とそこから派生する（根拠とする）ほかの法一般という関係からも考えることができる。以上のように、法は動的な構造を持つものなのである。

これまで、（憲）法意識の具現化としての、（憲）法規範のそれぞれの内容について考察してきた。次に、（憲）法意識、（憲）法規範の両者を実社会において具現化し（憲）法関係を

構築していくための装置（機関）である憲法的原理について考察する。

第二項 法の構造の内実としての憲法的原理

人々の（憲）法意識の総体が実定法化した（憲）法規範がある。その実定法の枠内で、実定法を具体的に運用するのが（憲）法制度である。現代の日本では、（憲）法制度に関する具体的な機関としては、国会や内閣、裁判所などが存在する。それら国会や内閣、裁判所について詳しく論ずることは本稿の目的ではない。三要素の中で他の要素といかなる相互関係を持つものであるのかを考察したい。

周知の通り、近代以降の憲法は、権利宣言と統治機構の二つの部分からなる（芦部，高橋 2105, pp. 396-399）。日本の憲法には、それらの根拠となる概念が前文に示されている。すなわち、憲法前文では国民が憲法制定権力の保持者であることを宣言しており、さらに近代憲法に内在する価値や原理を確認している点で、きわめて重要な意義を有するものである。具体的に言えば、憲法の前文には主権が国民に存すること、日本国民がこの憲法を確定すること、さらに、自由のもたらす恵沢の確保、戦争の惨禍からの解放と、それぞれ国民主権、国民の憲法制定権力、基本的人権の尊重、平和主義といった憲法制定の価値・原理が示されている。なお、このような内容は人類普遍の原理であり、これに反する一切の憲法、法令及び詔勅を排除するとして、それらの原理が憲法改正によっても否定できないことが示されている。

前者の基本的人権の尊重と平和主義は、近代自然権思想を継受するとともに、その時折の社会情勢を含んだ人々の（憲）法意識の中から生じたものであることから憲法的価値と分類できる。さらに、後者の国民主権や国民の憲法制定権力も憲法的価値と分類できるが、基本的人権の尊重や平和主義が目指すべき目的を示しているのに対して、これらは、その目的を達成するために必要な手段である。

その目的と手段について、実際に法を形成したり適用されたりする人の側面から考えていきたい。

第三項 法の目的と手段—人権主体と主権主体

北川(2009)は、憲法上の国民を「主権主体としての国民」と「人権主体としての個人」の緊張関係を持つ二つの側面を持つ存在であるとした。なお、前者は国政の在り方を最終的に決定する主権者の存在であるが、権力の実態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る。一方で後者は、人権を享受する個人である。これは、「前者によって正統性を与えられた権力に対抗しても「個人として尊重される」存在である。

ただし、「主権主体としての国民」は国家を形成する権力に関わる主権者の存在を必要とするが、国家に直接は関わることがない市民社会とそこで生活する市民も存在する。もちろん、その市民は国籍の有無に縛られない。

つまり、個人には「国家の形成者としての主権主体としての国民」だけでなく、「市民社会の形成者としての主権主体としての市民」の側面が存在するのである。両方の側面をもつものもいれば、例えば日本で生活する外国籍の方々は片方の側面のみもつことになるが、

「主権主体」であることには違いがない。それらの二つの主権主体は、「人権主体としての個人」がより善く生きていくことを目的とし、それを達成する手段なのである。図 4-3 に示すように、個人には目的と手段の関係を持ったいくつかの側面が存在するのである。

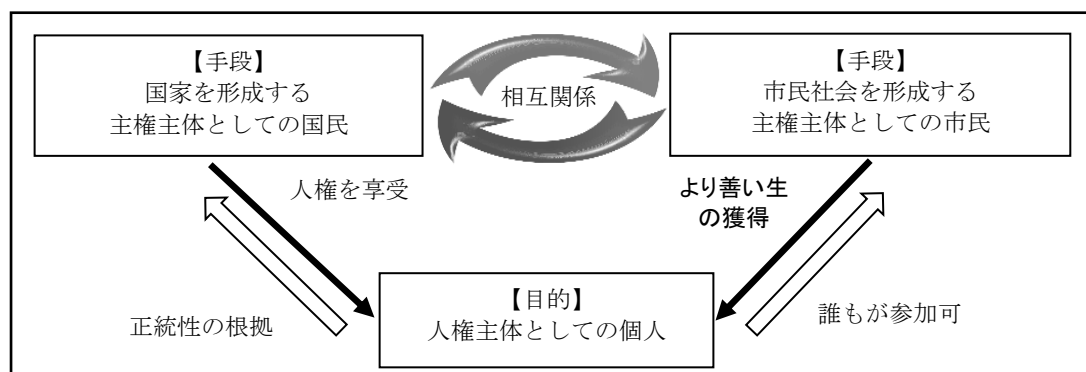


図 4-3 人の持つ側面の関係性

中平 (2018a, 図 3) より転載

このような個人のもつ側面である「人権主体としての個人」と「国家を形成する主権主体としての国民」を考えてみると、「人権主体としての個人」が享受できるものが基本的人権の尊重や平和主義である。そして、「人権主体としての個人」がより善く生きることを確実なものにするために、「人権主体としての個人」によって正統性を与えられる「主権主体としての国民や市民」が手段となる。

第四項 法の目的と手段のあらわれとしての民主主義と立憲主義

国民主権であるわが国は、民主主義を基本原則にもつ。それは、国民の一人ひとりが政治に関わる権利をもつことを意味する。その理念・目的は、すべての人の自由と平等の確保、つまり個人を尊重することにある²⁾。

一方で、民主主義は何でも決めてよいのか、何をどこまで決めることができるのかという課題も存在する。

そこで、多様な価値観を抱く人々が、公平に生活する社会の創出のために生活領域を公と私に分類し、私の領域では各自の価値観に基づく生活を保障し、公の領域においては冷静な判断を積み重ねることで社会全体の利益を図ることをめざす考え方があがる(長谷部, 1999)。このような、国家が私の領域、つまり国民生活にみだりに介入すべきではないというのが立憲主義の基本的な理解である。

しかし、公と私の領域が明確に分離できるわけではない。公の領域で決定した内容が、私の領域に影響を与えることは容易に予想できる。私の領域における個人の生活を保護するために、公の領域が積極的に関わることも立憲主義の役割として考えることもできる。そこで、立憲主義の概念は民主主義との関係性の中で、どのような歴史的変遷を経ながら形成され発展・深化・変容してきたのかを中世・近代的・現代的という三つの立憲主義の内容とその変遷から概観する³⁾。

まず、人の支配にかわり法の支配の原理が成立した時期の立憲主義である。専断的な国家権力の支配である人の支配を排斥し、権力を法で縛り国民の権利や自由を擁護することを目的とした法の支配への変容を示すものである。これは、中世立憲主義と分類できる。イギリスでは国王は何人の下にもあるべきではないが、国王といえども神と法の下にあるとされた。つまり、統治と司法を分離し、国王は権利の確定の場である司法に関しては法に従って行為することが求められたのである。しかし、これは中世立憲主義の弱点にもなる。国王が恣意的に人々の権利の領域に関わる司法に踏み込んできたときに、それを抑止する手立てが存在しえないからだ。また、このころは身分制社会が構成されていた。よって、立憲主義の役割は法により国家権力を制限することであるが、その目的は身分的な権利保障であった時代であるともいえる。

その結果、人民の権利や自由を守り抜くためには、権力の分立をしながらも司法だけでなく統治の領域にも踏み込まなければならないという方向へと進む。つまり、近代的な立憲主義の成立である。イギリスでは清教徒革命 (Puritan Revolution, 1640-1660)、名誉革命 (Glorious Revolution, 1688-1689)、さらに権利章典 (Bill of Rights, 1689) を通して王権の行使が法によって、さらに議会によって制度的に制限されるという政治思想が確立された。またホブズ (Thomas Hobbes, 1588-1679) やロック (John Locke, 1632-1704) の成果に基づいて、国家・実定法に先行する自然権の考え方や、立法権をも制約する高次法の存在という思想が形成された。そのような自然権や高次法の存在といった思想は、アメリカ独立革命 (American War of Independence, 1775-1783) やフランスの革命 (Révolution Française, French Revolution, 1789-1799) にも影響を与えた。アメリカでは、次のような論理構造を導き出した。立法権と憲法制定権力を峻別し、高次法的内容の憲法を人民自らが直接制定することによって政府を創設する。さらにその憲法を土台にして、立法などの国を運営する機能を形成するというものである。また、フランスは旧体制 (アンシャン・レジーム) を解体し、絶対君主に代わる絶対国民をめざした。国民の意思そのものが法であると捉えた革命当時のフランスでは、憲法は政府に先立って、政府を創設すべく国民により意識的に形成される法であるとされた。さらに、その憲法的前提にいわゆる 1789 年の人権宣言 (人間と市民の権利の宣言 (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen)) をおいた。そこでは、憲法は人権宣言を不可欠の前提として体现するものでなければならないとされた。このように近代的な立憲主義では立法権をも制約する高次法としての憲法の存在と、その源泉であり目的でもある近代自然権思想としての人権との関係を明確にしたのである。つまり、個人の自由や平等などの人権保障のために、国民が公権力を制限 (拘束) してコントロールすることを目的とするところに特徴がある。ただし、具体的には議会中心主義の権力分立システムであった。

樋口 (2007) によれば、権力に対する強い不信感をもっていたアメリカでは、権力作用の単純な分離ではなく、それぞれの権力が確かな基盤に立って相互に抑制しあうシステムの構築を求めた。その方法として司法権を行使する裁判所の権限として違憲審査制がもうけられた。このような違憲審査制による具体的な憲法作用の実現を持つものを、現代的な立憲主義とする。なお、アメリカの憲法判断は具体的な訴訟に基づいておこなわれるという特徴をもつ。一方、ヨーロッパ大陸では司法権のいかなる法解釈も政治的行為であると考え、まして民主的決定を無効にすることは論外であると考えられていた。しかし、1920 年のオー

ストリア憲法における憲法裁判所の設置が転機となり変化が生じる。設けられた憲法裁判所は、民主制を基本としつつも多数派の横暴から少数派を有効に守り民主制の健全な運営を狙ったものである。これは、先のアメリカのような訴訟に付随した違憲審査制ではない。憲法解釈には強い政治性がともなうことを重視し、憲法適合性判断を特別に担う憲法裁判所をおくものである。よって、現代立憲主義の具体的行為である違憲審査制は、アメリカのような司法裁判所型と、ヨーロッパ大陸のような憲法裁判所型に大別される⁴⁾。そしてこのような憲法による公権力の制限(拘束)を実効的に実現するために違憲審査制を採用したものを、現代的な立憲主義とすることができる。なお、法を一般意思の表明であることから伝統的に重視し、且つ歴史的な背景から司法権に対して不信感をもっていたフランスでは、2008年の憲法改正により国民が自己の訴訟において意見の争点を提起し憲法院の判断を得ることを可能にした⁵⁾。

立憲主義の内容とその変遷を概観してきたが、同じ立憲主義という言葉であっても、それぞれの時代の民主主義(政治の形態・政治制度)との関係性や歴史的変遷を経て大きな違いがある。この点について佐藤(2015, p. 225)は、具体的な訴訟に基づく違憲審査制を制度としてもつ現代の日本国憲法も、その内容には各国との間に違いはあるが、人類の長い経験の中で蓄積された立憲主義の到達点を具現化していると指摘した。

民主主義は、国民の一人ひとりが政治に関わる権利をもつものを意味する。そしてその目的は、「人権主体としての個人」の権利保障である。現在の日本では代議制の形態・政治制度を採用しているが、民主主義はそのような国家権力の形成・運用の正統性に関わる原理でもある。それに対して立憲主義は、これまでに示したように民主主義的正当性を有する国家権力であっても決められない(決めてはいけない)ことがあることを示している。つまり、権力を外側から制限(拘束)する原理である。民主主義と立憲主義は、その理念・目的に共通性・親和性(個人の権利保障)がありつつも、その手段としての形態・政治制度では鋭く対立し緊張関係が存在するものなのである。そしてその形態・政治制度は、時代の変遷と民主主義との対立拮抗関係の中で中世、近代的、現代的なものへと変容してきたのである⁶⁾。

また、民主主義との緊張関係の中で権力を制限(拘束)するという形態・政治制度をもつ立憲主義にも、個人の権利の内容に関わる側面から二つの方向の指摘ができる。一方は、消極的制限の側面である。これは国民が国家権力を制限(拘束)することで、“国家からの自由”の確保を狙うものである。もう一方は、積極的関与の側面である。国家権力を国民生活に積極的に関与させることで、“国家による自由”の確保を狙うものである。前者は主に自由権的権利の確保に、後者は主に社会権的権利の確保に関係する⁷⁾。

その成立過程から言えば、前者は近代的な立憲主義と、後者は現代的な立憲主義と親和性をもつ。ただし、これまで立憲主義に関する議論を概観したように、自由権的権利を保障した近代的な立憲主義に社会権を加えたことが、すなわち現代的な立憲主義であるという理解にとどまってはならない。それら権利の保障を司法にゆだねるという違憲審査制まで含むことが現代的な立憲主義の内実である。つまり、これまでの議論を参考にして現代的な立憲主義を整理すると、「民主主義とは人権保障などの同じ理念・目的をもちつつも、その実現方法では鋭く対立する緊張関係をもつものが立憲主義である。そして、現代的な立憲主義は、国家権力の制限(拘束)だけではなく、個人の権利保障を確実なものにするために、国民が国家権力を支配し方向づけるものであるという、権力を拘束しコントロールする考え

方である。さらに、違憲審査制をもつ裁判所により権利保障の具体的な確保ができる形態・政治制度をもつもの。」である。

なお、民主主義と立憲主義は（憲）法意識にカテゴライズされるものと、（憲）法規範や（憲）法制度にカテゴライズされるものに分かれる。（憲）法意識については、個人を尊重するという考え方に関連して、誰もが参加することができる政治システムの創出や、個人を尊重しない規範や制度は認めないという判断の根拠となる理念のレベルの民主主義や立憲主義がある。さらに、それを理念として憲法など（法）規範のレベルで記載するものと、実際に制度として運用する国会、内閣、裁判所などのレベルがある。

第五項 法教育で求められる法的判断原理としての法的価値の関係性

これまで、法の構造を（憲）法意識、（憲）法規範、（憲）法制度、（憲）法関係の生成プロセスおよびその動的な相互関係という三要素説＋（憲）法関係から明らかにしてきた。さらに、個人の持つ側面から、民主主義と立憲主義についても考察してきた。ここで、これまでの議論を基にして法の三要素＋（憲）法関係の構造図を示す（図4-4）。

なお、本図では人の持つ側面を「国家を形成する主権主体としての国民」と、「人権主体としての個人」の関係性から提示した。

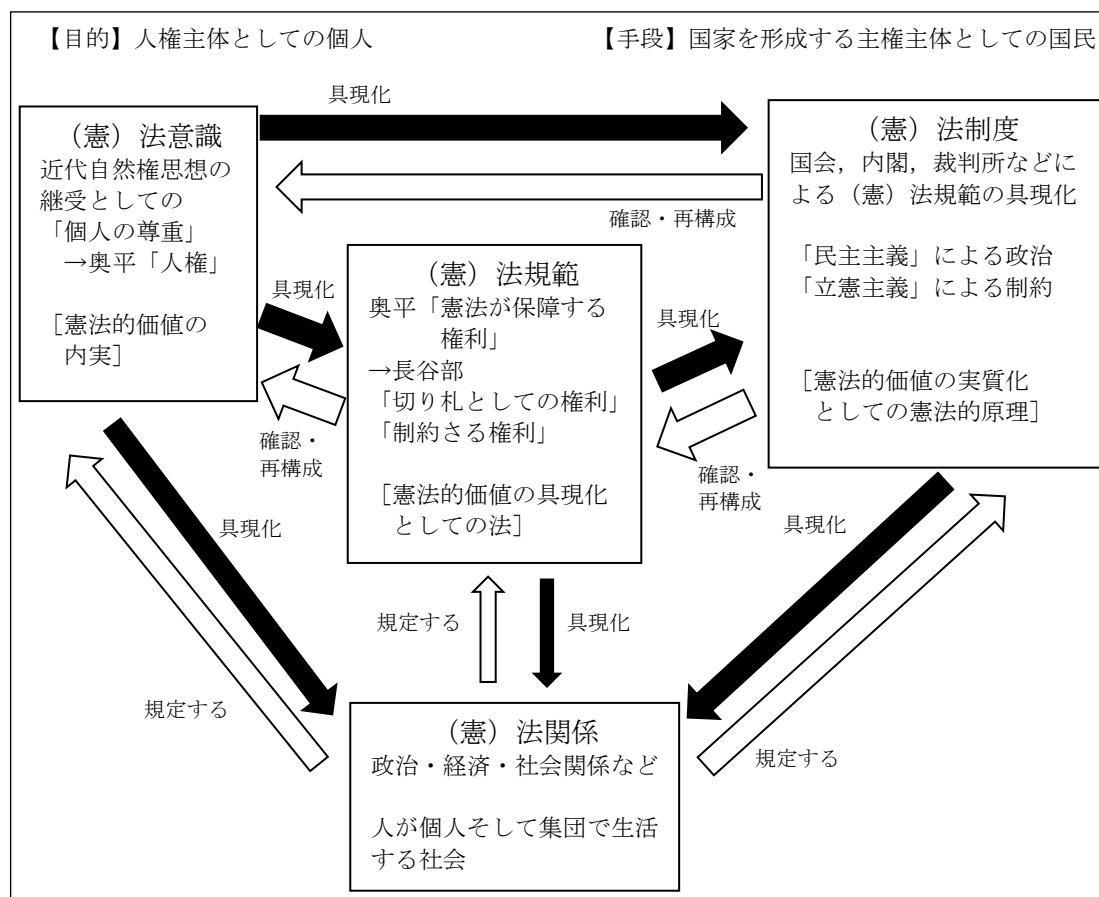


図4-4 法の三要素説の内実と（憲）法関係の関係性

中平（2018a, 図4）より転載

ある（憲）法制度の運用により具現化した（憲）法関係が、（憲）法意識や（憲）法規範を規定する。その規定された枠の中で、（憲）法意識や（憲）法規範、（憲）法制度の在り方が問われ、場合によっては（憲）法制度の運用や、（憲）法規範そのものが修正される。もちろん、その際に修正される（憲）法規範は、規範の中でも最も上位にある憲法典の枠内で形成される。さらに、法の三要素説＋（憲）法関係の構成要素から言えば、その憲法典は（憲）法意識というフィルターを通過する。よって、最も根底にある価値は、法の構成要素から見ると（憲）法意識の中に存在する。現在の（憲）法規範の最上位にある憲法典は近代自然権思想に基づく基本的人権の尊重がその大きな柱である。つまり、個人の尊重の具現化を目指したものが現在の（憲）法意識なのである。個人の尊重という憲法的価値を実現することこそが、法の目的として根底におかれているものなのである。さらに言えば、（憲）法規範、（憲）法制度は目的としての（憲）法意識を具現化する手段である⁸⁾。

これまで、法の三要素説＋（憲）法関係の内実を憲法的価値・憲法的原理の両面に整理し考察した。法には、目的と手段の関係から捉えることができる相対的かつ動的な生成プロセスをもつ構造がある。この動的な生成プロセスは、帰納的に法を形成したり、形成された法を演繹的に適用したり、適用された法の効果から新たな法の形成を帰納的・演繹的に考察するプロセスがある。その際には、（憲）法意識として人々の意識の総体として存在する法の根底にある価値を常に確認することになる。

このような法的判断の根底にある価値とその具体化のプロセスは、第1章で、法の専門家と一般人の法的判断の両方を目指すことができるような、田中（2008）が指摘した司法、行政、立法に活用できる思考（法的思考・政策的思考）を法の系統性として認識することにつながるのではないかと考えられる。つまり、法教育において子どもが法的な判断を認識することや、認識したうえで判断することに活用できるのではないかと考えられる。

しかし、そこには課題がある。それは、個人の価値観に関わる教育をどのように行うのか、どこまで行っていいのかという法的な価値に関する教育に関わる課題である。

第三節 小括—法の生成プロセスの整理

本章では、法の系統性を明らかにするために、日常的な判断の根底にある価値が法として制定、運用されていく法の生成プロセスを考察した。その結果、法の三要素説＋（憲）法関係という動的な生成プロセスをもち、さらに常に変容するダイナミズムをもつことが明らかになった。

本章で明らかになったことは、次の通りである。

- ・法の系統性として、法の生成プロセスを整理した。法がどのように生み出されたり運用されたりして個人や社会に影響を与えるのかを具体的な内容とともに整理した。

本章で生じた新たな課題は、次の通りである。

- ・過去からの連続性の中で現代の社会を形成している法的な価値とはいえ、個人の価値観に関わる内容について教育でどのように展開するのかという課題がある。

注

- 1) 長谷川(1968)では、「憲法意識，憲法規範，憲法制度，憲法関係」と記載しているが，本論文では憲の文字を括弧付けにしている。なお，北川(2009)は「法意識，法規範，法制度，法関係」という名称で憲の文字をあえてつけてはいないが，これは特に憲法をわきに置いた展開を求めるという意味ではない。北川が憲法及びその上位にある価値を，憲法の生成プロセスの中で重視していることは言うまでもない。筆者も北川と同じ立場ではあるが，あえて(憲)の字をつけたことには理由がある。それは，法教育の議論の中に憲法を明確に位置付けるためである。
- 2) 本研究では，「人間の尊重(尊厳)」，「個人の尊重(尊厳)」を特に区別せずに使用する。それらの区分については，樋口(2007, pp. 43-46)を参照。
- 3) 立憲主義の歴史的変遷については，樋口(2007)，芦部・高橋(2015)，佐藤(2015)，北川(2009)および，中平(2013)を参照した。
- 4) なお，樋口によれば，アメリカ型を「私人の権利保障型」，「主観的権利保障型」とし，大陸型を「憲法秩序保障型」，「客観的憲法秩序保障型」と区分する用法も指摘される。具体的訴訟に付随する前者と，法律そのものについて審査する後者に分けられる。詳しくは，樋口(2007, p. 214)を参照。
- 5) 佐藤(2015, pp. 202-203)によれば，2008年の改正は，フランス憲法の第61条1項に関わるものである。そこでは，事後的違憲審査制の導入により，フランスが政治に対する法的な統制を重視するようになった。
- 6) このような民主主義と立憲主義の関係性は，グローバルなレベルでも一定の共通理解が図られている。近年は先のフランスの2008年憲法改正の事例や，イギリスのブレア政権(当時)による1998年の人権法(Human Rights Act, 1998)の制定など立憲主義の興隆という動向がある(中村2012，愛敬2014)。
- 7) 憲法学の議論において，自由の使用に関しては注意が必要である。介入，干渉の排除などの，国家から自由の意味で使用することは一般的な慣用である。また，社会権の類型に入る諸権利を，国家による自由として類型化することは，学界の中で広く浸透している。しかし一方で，給付請求権などを自由という概念を使用して説明することは誤解が生じやすいことも事実である。社会的権力から国民の自由を国家の介入によって確保することを，国家からの自由として使用する用法もある。詳しくは，樋口(2007, pp. 83-89)を参照。
- 8) 民主主義と立憲主義は，理念として法規範のレベルのものと，実際に運用される制度とに区分されるが，図4-4では後者として記載した。

第五章 法的な価値に関する教育—その意義, 制約, 方法

前章で法の生成プロセスを明らかにした。一方で法的な価値をどのように教えることができるのか、そこに存在する制約について明らかにする課題が生じた。

そこで本章では、教育で法的な価値を扱うことについての意義や制約, 方法について考察する。

まず、価値に関する教育を取り巻く状況について、公教育と私教育の分類, 価値に関する教育についての社会科教育の議論, 現在の子どもを取り巻く状況から整理し考察する。特に、近年のインターネットのひろまりを例に、事実をつかむことの難しさの実態を考察する。その上で、子どもの価値観形成を保障する視点から価値教育の意義について考察する。

次に、法的な価値を教育で扱うことについて、公教育だからこそ生じる価値教育の制約を考える。

最後に、その制約を乗り越える方法について考察する。

第一節 価値に関する教育の意義

第一項 公教育と私教育の領域

まず、公教育と私教育の関係性について整理するところから考えていきたい。ここでは、公教育の意義について、憲法を中心に法的な側面から論じてきた杉原(2011)らの論考を参考にする。

杉原(2011)によれば、教育は文化の伝達だけではなく、新しい文化を創造する主体を形成する役割をもつものである。そのため教育は、現在の体制をこえて生きる主体の形成を任務としている。堀尾(2005)は、そもそも教育は親の子育てに原型を持ち、同時に子育てには共同体が深い関心を持ち、さらに、親は共同体の意向を背後に子育てを行ってきた。それらは、近代国家が形成されると学校制度として制度的、組織的に行われるようになった。現在では一般的に、家庭教育を原型とする私教育と、国家などの公的な機関の関与により行われる公教育とに分けて考えることができる。また、公私を問わず主に学校などの施設で行われる公教育に対して、子どもに対する教育を親が自由に選択するものを私教育と呼ぶ場合もある。

杉原(2011)は公教育について、次のように定義している。公教育は一定の原則と規定を持つ法制度である。そのあり方は憲法以下の法規範によって定められてきたものであり、そして、時代とともに変化しているものである。現代の法治国家では、憲法を基調とする法制度全般により公教育の目的が示されている。それに対して私教育には、親の子に対する子育てや、狭い範囲での共同体を担う(共同体に適応する)習慣を身につけさせるものがある。そのような特徴を持つ私教育に対して公教育は、その時代や社会の要請に応じて国家の統合や国民の創出、民主主義的議会政治を支える理性ある市民の育成、あるいは経済的な側面

から質のよい労働力の確保などの目的が存在してきたのである。そして時には、その公教育の内容は、私教育の領域にも踏み込むことがあったという。

では、公教育の意義と限界をどのように考えればよいのだろうか。

西原（2009）は、公教育を「教えること（教えられる範囲）」、「教えても良いこと」、「教えてはいけないこと」に分類した。もちろん、著しく不適切な内容の教育を受けるように強制されない自由が子どもにはある。しかし、教えられる範囲は誰が定めるのか、その正しさを判断するかは容易ではない。

では、杉原が指摘するような公教育で「教えること（教えられる範囲）」、「教えても良いこと」、「教えてはいけないこと」はどのように区分することができるのだろうか。その制約はどこにあるのか、さらに言えば、どのように教育すればよいのだろうか。本研究の対象とする法的な価値を、どのように教育することができるのだろうか。前章の通り、人々の意識の総体のあらわれであり、帰納的・演繹的な生成プロセスをたどる法の系統性をどのように扱えばよいのだろうか。

次に、社会科教育ではどのように価値に関する教育を行ってきたのかを考えていく。

第二項 社会科教育と価値に関する教育の課題

価値に関する教育を考察するにあたり、これまでに社会科教育で行われてきた子どもの価値観の形成についての研究を概観したい。ここでは、主に子どもの価値判断についての教育の論考を参考にする。

まず、社会科教育における価値教育について明示的に論じてきた加藤（1982）の論考を参考にする。

加藤（1982）は、個人の判断を外から支えるところの社会的な枠組みとしての価値が多様化している中で、個人は自分の外側にある価値に頼って判断することができず、自己の責任において行わざるを得ない状態になったとする。さらに、そのような状況にも関わらず、学校では価値に関する教育が行われていないという。その理由として例えば、政治教育では、その内容が形骸化するか、価値の押し付けといった状況があるとした。前者は政治的な影響から避けるための学校の対応のためとも考えられ、後者はある種のイデオロギー的対立の結果であると指摘した。さらに、入試体制に逃げ込み、いわゆる知識偏重教育を展開する学校の実態の影響があるとした。

加藤の指摘を参考にすると、意図的に、あるいは無意図的に、社会科教育では結果として価値に関する教育を避けてきたことがわかる。杉原が整理した公教育の「教えること（教えられる範囲）」、「教えても良いこと」、「教えてはいけないこと」について、すべて混ざり合って「教えない」という選択をしていることが考えられる。社会が多様化し、個人が価値判断をしなければならぬような実態があるにも関わらず、以上の理由から価値に関する教育が行われないことの問題を加藤は指摘しているのである。

一方で、社会科教育では価値に関する教育に取り組んできたという指摘もある。ここでは、社会科の歴史的な歩みについて述べた小原（1994）と大杉（2011）、米田（2012）の論考を参考にする。

米田（2012）によれば、社会科が発足時から育成を目指すものは、現代社会の問題につい

て自主的自立的に自分の意見を言えるような子どもの社会的判断力であるとした。そしてその社会的判断は、価値判断と言い換えることができるとした。しかしながら、いわゆる系統主義の社会科により、社会生活や、地理、歴史などの理解を習得する能力に矮小化されたとした。さらに、社会科の変遷について論じた小原(1994)の論考を参考すると、米田(2012)と同様に、社会科の発足時は子どもにとって、地域にとって、そして日本にとって共通する切実な問題を解決していく問題解決学習により民主的な社会を形成する公民(市民)の育成を目指してきたとする。しかし、昭和30年代以降の経済成長期には、問題解決的行為を体験・追体験させるといった理解を方法原理とする社会科に変容していったとする。このように、いわゆる系統的な社会が行われる一方で、子どもの切実な問題を解決していくことにより理解と態度や能力の統一的な育成をねらいとしていた社会科が行われてきた¹⁾。

一方で、あえて子どもの価値観の形成に関わることに抑制的な社会科教育研究もある²⁾。その理由について大杉(2011)によれば、社会科が子どもの価値観の形成に関わることにより、子どもの認識を閉ざし市民的活動を方向づけたり、子どもの認識・活動を主観的恣意的にしたりする課題が生じる可能性を想定しているためである。そのために、事実認識をもとにした社会認識の育成を主たる目的とする社会科が行われてきたという

このように、社会科教育では子どもの判断力の育成を目指しつつ、問題を解決する中で価値観形成を目的とする社会科が行われたり、子どもの価値観を閉ざさないためにあえて踏み込まない社会科が行われたりしてきた。もちろん、加藤の指摘のように、形骸化や押し付けに対する対応の中で、価値に関する教育が行われてきたことがわかる。

しかし、先述の通り価値観が多様化した社会に個人の価値判断を社会科で行う要請がある。そのような中で、そのひとつの方法として意思決定力の育成がある。ここで小原(1994)が示した意思決定の育成を目指す学習論を参考にする。

意思決定力とは、小原(1994)によれば、問題場面での自己の行為を科学的な事実認識と、反省的に吟味された価値判断に基づいて選択・決定するために必要な能力である。目的を達成するために考えられるいくつもの解決策の中から、より望ましいと判断できるものを選択・決定することのできる能力である。

小原(1994)は、意思決定の過程を次の表5-1のように示した。

小原(1994)は、①と②の過程で事実認識が形成され、③の過程で価値判断が必要となり、子どもに価値認識が形成されるとした。そして、その後の決定に至る過程では事実認識と価値認識に基づいて実践的な判断が行われるとした。なお、このような意思決定の過程を授業で扱う際の教育内容としては、社会的に評価が分かれるような社会的論争問題が有効だとする。なぜなら、子どもの価値観の違いによって解決策に評価が分かれるからであると小原は指摘した。

しかし、価値判断の場面は解決策の選定に限らないのではないかと考えられる。例えば、問題把握の段階で、それを問題とするか否かの価値判断がある。他にも解決策の選定に関わる価値判断については誰やどこにとっての解決策なのか、どのように対象を捉えるのかといった相違がある。さらに言えば、価値判断の足場をどのように形成するのかといった課題が考えられるのである。そもそも、学習者としての子どもが、社会的論争問題に価値判断をするための情報を、授業だけで獲得するとは限らないし、授業で獲得するとも言い切れない。

ただし、小原(1994)が指摘する意思決定の過程は、教育の系統性に活用できる。教育の

系統性は、科学的成果の系統性をそのまま受け取るのではなく、子どもの中で自分の体験として通過しなければならないものである。問題把握から分析、そして解決策の創出は、教育の系統性と同じなのではないかと考えられる。

表 5-1 意思決定の過程

過程	内容	説明
①	問題把握	なぜそのような問題が生じるのか。
②	問題分析（原因究明）	問題解決によって何を実現するのか、達成すべき目的・目標は何か。
③	達成すべき目的・目標の明確化	解決策としてどのようなものが考えられるか。
④	すべての実行可能な解決策の提出	もしそのような解決策を実行したとしたら、どのような結果が生じるか。
⑤	解決策の論理的結果の予想と評価	達成すべき目的・目標と解決策を実行したとしたら、どのような結果が生じるか。
⑥	解決策の選択と根拠づけ	達成すべき目的・目標と解決策の論理的結果から考えて、どの解決策がより望ましいのか。なぜそのような判断をしたのか。
⑦	決定に基づく行動	やってみよう。

小原（1994, p. 171）を参考にして筆者作成

一方で、近年は加藤（1982）が指摘したように政治的な影響が価値に関する教育に影響を及ぼす懸念がさらに生じている。それは、いわゆる 18 歳選挙権を契機として始まった現代的な主権者教育³⁾を行う際の政治的中立性の課題と、フィルターバブルと呼ばれる情報の個人化などのインターネット上の問題である。これらはともに、価値に関する教育を一定の方向に向かわせる懸念があるものである。なお、主権者教育に関する政治的中立性の課題は、法教育とは直接関係がないように見えるが、ともに法的な判断を行うことがあり、その場合に法的な価値を扱うことがあることから参考にする。

そこで次に、価値に関する教育に影響を与える教育における政治的中立と、フィルターバブルなどのインターネット上の課題について考えていく。

第三項 政治的中立性と価値に関する教育の課題

近年は、公職選挙法の改正に伴う 18 歳選挙権の到来により、主権者教育が学校で求められている（総務省、文部科学省 2015）。ここでは、教育内容に関して政治的中立性を担保すべきとされている。ここでいう政治的中立性とは、教師が政治的な内容を子どもに教える際に、一方的な価値観により教え込んではならないということである。

確かに、複数の価値判断が存在する政治的な論争がある問題に対して、教師が一方的に自分の信念を押し付けることは、子どもが自らの価値観を形成する上で偏った影響を与えかねない。一方で、仮に教師が、自らの教育が政治的中立性に反していると批判されることを恐れて政治的論争問題を扱わないことがあれば、子どもは自らの価値観を形成する様々な考え方を学ぶ機会を失ってしまう可能性がある⁴⁾。

ここで、政治的中立性の問題に対して法的に捉え、子どもに一定の価値を注入する可能性があるいくつかの集団について述べた中嶋（2017, 2019）の論考を参考にする。

中嶋によれば、子どもへの価値の注入可能性は国家や地方公共団体にも、そして、教師にもあることが考えられるという。中嶋は、政治的中立性の問題に関して、教育基本法第14条の解釈を次のように示した。まず、教育基本法第14条は次のような規定である。

教育基本法第14条（2006年改正）

- 1 良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない。
- 2 法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。

中嶋は、教育基本法第14条の第1項は、政治的教養の教育を国民に不可欠なものとしている規定であるとした。つまり、政治的な教育は（学校の内外を問わずに）行われる必要があると解されるとしているのである。それに対して第2項は、公教育を管理する目的で公権力を行使する立場にある国家や地方公共団体の行為を規制しているのである。これは、公権力による子どもの良心の自由、信教の自由、学問の自由への統制を禁止するものである。むしろ公権力は、良心の自由などの様々な権利獲得のために影響を及ぼす様々な圧力から公教育を守らなければならないのである。

しかしながら中嶋は、特に第2項に際して、公権力と教育の関係性について実態は異なる面があることによる課題が発生している現状があるとしている。つまり、公権力により子どもへの価値観注入の可能性が否めないのである。

一方で教師には教育の自由があるといつて、教師の個人の思想信条の自由、政治的自由に基づく「自らの政治的主義・主張を子どもに伝えること」は、教師の教育の専門性に基づく一定の裁量権をめぐり課題が生じることが考えられる。つまり、教師が自らを公権力のひとつであることを意識するかしないのかに関わらず、さらに、善意なのか明確な意図を持っているのかにも関わらず、教師が自らの教育が良いものであると信じて行う授業により子どもへの価値注入可能性が否めないのである。

さらに言えば、保護者や地域などをはじめとする学校が成立するためのファクターにより、学校への要望や、地域でのボランティアを体験する際などに、子どもに対して価値が注入される可能性もあるのである。

中嶋によれば、子どもに対して価値の注入をし、一定の価値のみを志向させる可能性を持つ三つの形態は、次の通りである。すなわち、「外形上は正当な法令に基づく正式な公権力行使としての国家による不当な支配」、「政治的中立性原理に違反する学校・教師の教育及び国家による放任」、「政治的中立性を侵害する第三者による教育への介入及び国家のほう助と放置」である。つまり、公権力にも、教師にもそして学校外からも、子どもに対して価値注入の可能性がある。公権力の子どもに対する価値の一元化、注入がやり玉に挙げられることが多いが、子どもから見れば教師も価値の注入主体となりえることをまずは自覚しておきたい。

しかしながら、教師も価値の注入主体となりえるとはいえ、価値に関わる教育をしなくてもよいというわけではない。ここで、旧文部省、及び文部科学省が政治的中立性に関わり学校に示した文書について整理した小玉（2019）の論考を参考にする。小玉（2019）は、政治的中立性に関わる二つの行政文書を整理して比較した。文部省の1969年通達「高等学校に

における政治的教養と政治的活動について」⁵⁾と、文部科学省の2105年通知「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について(通知)」⁶⁾である。前者が「国家・社会としては未成年者が政治的活動を行うことを期待していないし、むしろ行わないように要請している」としているのに対して、後者は「高等学校等の生徒が、国家・社会の形成者に主体的に参画していくことがより一層期待されている」と変容しているとした。

小玉(2019, pp. 221-229)は、前者から後者への変容の理由のひとつに、福祉国家を前提とした保護主義的な子ども・青年把握から、ポスト福祉国家段階における社会参加、政治参加の主体としての子ども・青年把握への転換があるとした。ただし、文部科学省の2015年通知では、学校内における高校生の政治活動には厳しい制限をかけていることを指摘しつつも、そこでは政治教育と党派教育を区別した上で、政治教育を学校の中に正当に位置づけていると解している。ただし当然ながら、教師が個人的な主義主張を述べることは避け、公正かつ中立な立場での教育を展開する必要性も指摘している。

中嶋は、政治的な内容の教育を必要としつつも、子どもへの価値注入の可能性が教師にもあるとした。同様に、小玉も党派教育のような一定の指向性をもつものには制限があるとしつつも、政治教育は学校の中に正当に位置づけられているとした。これは、法の系統性を教育する際にさけて通ることができない法的な価値に関する教育にも同様に考えることができるのではないか。なぜなら、法的な価値も、その価値のみが正しいと党派教育のように教え込むことは避ける必要があるが、法的な判断をするために法の系統性を理解するには法的な価値を子どもが理解するために教えることが避けられないからである。

第四項 フィルターバブルやフェイクニュースによる課題

学校で価値に関する教育をすることとは別に、インターネットなどが発達した現代の情報化社会において、子どもは様々な価値にさらされている。つまり、教師が政治的中立性の課題から避けた授業を行っても、学校外で子どもは様々な価値に容易にアクセスすることが十分に考えられる。

子どもたちがそこでアクセスし獲得する内容は、政治的中立性とは全くかけ離れた内容であることも否めない。そうであるならば、教師が授業の中で政治的中立性に関わる問題を積極的に扱い、子どもたちがそれを吟味し自らの価値観を形成していく機会が必要なのではないか。もし、何らかの中立性の問題に配慮し教師が子どもに価値が内包された内容を教えなくても、実際に価値は伝わるからである。

さらに言えば、子どもあるいは、その子どもの価値観形成に影響を与えるさまざまなファクターがインターネット上から情報を手に入れる際に、フィルターバブルという問題がある(パリサー著、井口訳、2016)。

フィルターバブルの定義とそれにより生じる問題とは、次の通りである。

はじめに定義について説明する。フィルターをインターネットにしかけることにより、個人の嗜好や思考が推測できる。それに基づいて、その個人が求めると考えられる情報を予想して提示する。これは広告に限ったことではなく、ニュースサイトや検索結果などでも起こる。このように、興味関心に基づいて個人化した情報に包まれた状態をフィルターバブルと

呼んでいる。

次に、フィルターバブルの登場により生じる三つの問題について考察する。

まず、情報の個人化である。これは、フィルターバブルにより、その個人に興味関心があると考えられる情報のみが提示されることになる。一方で、その個人に関係ないと判断される情報は遮断されることになる。

次に、情報の検証不可能性である。フィルターバブルにより同じ情報リソースが集まる。それでは、他の情報が手に入りにくくなる。その結果、自分の見方や考え方が、世界中の多くの人と同じ見方や考え方であると過大に確信してしまうことになる。

最後に、実社会での分断の発生である。フィルターバブルにより、自分の見ている情報以外の人との間に、情報の分断が進む。なぜなら、偏った情報しか手に入らないので、自分だけが正しいと考えてしまうからである。その結果、人や社会の分断が進むことになる。

すでに子どもは、フィルターバブルの中で生活しており、インターネットなどの発達により一見すると情報に開かれているようで、実際には閉じられた情報しか手に入らない状態に追い込まれている。このような状態では、子どもの個別具体的な経験は狭いものになり、価値観の形成も場合によっては偏りが生じる可能性が否定できないのである。このような実態があるからこそ、学校では子どもが様々な場面で獲得した価値観を相対化し、将来にわたりよりよい価値判断ができるようになるために、価値に関する教育を行う必要がある。

確かに、フィルターバブルは大量の情報があふれる社会において、効率的に自分に身近と判断された情報を手に入れることには役立つことがあるだろう。しかし、その結果、情報の個人化・情報リソースの不可視化・情報の受動化などが生じることにより、他に知りたい情報を手に入れることや、別の立場からの情報をふまえて信憑性を確認するには大きな労力を必要とする。よって、正確な情報の収集において非効率になるとも考えられる。

このようなフィルターバブルによる影響は、例えば、フェイクニュースが発生する理由に関わりさらなる問題も生じさせている（中平，2018d，2021e）。フェイクニュースが発生する第一の問題点に関して、表現の自由により誰もが情報の受信者であり発信者にもなりえる社会が到来した。誰もが情報を発信する際には、その前に何らかの情報を受信したものを自分の中で再構成、あるいは解釈することがある。この情報の受信が、フィルターバブルにより一面的なものになることが考えられる。

具体的に言えば、情報を受信してから誰かに自らの解釈を伝える前に、何を伝えるか否かの判断をする。その情報内容は、自分の社会生活に関わることや政治的主張など多岐にわたることが考えられる。しかし、フィルターバブルの内側におかれると、発信する内容の情報自体が狭いものや、偏ったものになることが考えられるのである。もちろん、自ら情報発信する前に、受信した情報リソースを他のメディア等を活用して丁寧に吟味することができればそのような危惧も減少するだろう。しかし、情報機器が発達し手軽にすばやく情報の受信や発信ができる現代社会において、どこまで丁寧に吟味するのは疑問である。

さらにフェイクニュースが発生する第二の問題点に関して、人々が不安な時には情報の発信や受信がその信憑性を問わずに発生することになり、第一の問題点に拍車をかけることになるのである。加えて、情報のリソースが第三の問題点のように意図的なフェイクニュースに誘導される可能性を考えると、フィルターバブル内に閉じ込められた個人は、不確かさ、狭さ（偏向）を伴う情報にだけ直面する可能性をもつ。そうなると、その状態におかれ

た自分を客観視することができなくなってしまうことが考えられる。つまり、現実の社会をみているようで、実は狭い社会を見せられてしまうという問題が生じるのである⁷⁾。

筆者は、税に対するフェイクニュースについて学生と教員がどのように捉えるのかを比較調査したことがある(中平, 2018d, 2021d, 2021e)。例えば「国際道徳力調査」という架空の試験で礼儀正しさと愛国心は上昇したが法の順守などは下がり全体的に日本の道徳力が下がったため、子どもの道徳力向上をめざす取組みがなされることになったという事例(中平, 2018d)や、飲酒しない成人に課税する「下戸税(仮称)」の導入という架空の事例を基に考察したものがある(中平, 2021d)。前者に対してある学生は、「日本は礼儀正しさと愛国心に関しては世界から見ても高くなることは予想できるが、法の順守や勤労などは国会の中継を見ても法律の解釈の仕方や言葉の解釈の違いなどを議論していたりするので、子どもはそのような部分を見ているのかと感じた(以下略)。」と答えた。後者に対してある学生は「政府が税の財源として「下戸税」を導入するというのは、不足分の税収を賄うのにはよい考えだと思う。しかし、アルコールアレルギーの人から無理やりとるのはよくないと感じる。また、月1回以上と設定していると、一本数百円のお酒を買い、下戸税を払わなくても済むとしたら、財源が想定している額よりも少なくなってしまうと考える(以下略)。」と答えた。後者の学生に対してフェイクニュースであると学生に伝えると、「実際に飲酒習慣の変化についての記事を他にみたことがあったため。」に信じてしまったとした。なお、「教員が配布した資料に誤りはないと思ったので信じてしまった。」と答える学生も多くみられたが、この傾向はいずれの調査でも同様の結果を示した(中平, 2018d, 2021d)。

一方で後者の事例に対して教員は、「不作為への課税になっている。飲酒の奨励を行政が行うことには大きな疑問が残る。」や「税の公平性の観点からいって、問題がある課税だと思う。」と答えフェイクであることに気がついた。教員に気がついた理由を尋ねると、「課税の基本、税の徴収方法の基本を考えるとこれが嘘だとわかる。そもそも、あるべき社会像を実現するための税制度である。」などと答えた。教員は、税に対する原理原則を理解していたからこそ、フェイクであるという判断ができていた。知ることが判断のひとつの足場を形成する証左であると言える。

学生は、自分の経験や感覚に照らし合わせてフェイクニュースを信じてしまう傾向がみられた。このようなとらえ方について課題がある一方で、すでに自分なりの考え方を保持しているという点については興味深い。筆者は、フェイクニュースにさらされている子どもがどのように対応すればよいのか、諸外国の教育を例にして考察したが、情報に対して「直観的・感情的な思考」と「論理的な思考」の両方をうまくかみ合わせることで対応が可能であるとした(中平, 2021e)。つまり、フェイクニュースを読み解く際に見られた学生の直観的・感情的な思考と、原理原則を理解している教員の論理的な思考の組み合わせた教育ができれば対応可能であると考えられる。

現代の社会では、学校で教えなくても子どもたちは様々な価値にさらされている。そこでは、フィルターバブルにより情報の個人化・情報の検証不可能性・実社会での分断が生じることが考えられる。さらにフェイクニュースが加わると情報の認識が困難ともなる。しかしながら、フェイクニュースについては、原理原則の理解がひとつの解決策を生じさせることが分かった。以上からも、法的な価値に関する教育が求められるのである。さらに言えば、子どもの日常的な判断と法的な判断を架橋する法教育研究は、「直観的・感情的な思考」と

「論理的な思考」をかみ合わせたものにもなる。これは、これからの社会を考える法教育を展開する上でも有用である。

一方で、フィルターバブルをいかにして乗り越えるのかという問題は残されている。この点については次章で考察する。

第五項 法的な価値に関する教育の必要性

以上のように、教師や子どもを取り巻く状況から、価値に関する教育を展開しにくい状況が存在する。しかし、価値に関する教育を行う必要性はあるという論考がいくつも見られた。特にフィルターバブルによる子どもの価値観形成への影響は、価値に関する教育の必要性が情報社会の進展とともに高まってきていることが考えられる。

そこで、価値教育の必要性を子どもの価値観形成のために必要であるという視点から論じてきた中西（2008）の論考を参考にする。

中西（2008, pp. 145-146）は、子どもへの価値教育の在り方として次の①～⑥を示した。それは、①「価値観形成の自由が子どもたちに保障されなければならない。」、②「子どもたちの価値観形成の自由の行使は、社会的、歴史的、発達論的に制約されている。よって、価値形成・選択の主体としての大人とは同じではない。」、③「価値をつたえるといういとなみの成果としてのみ、子どもたちに価値形成の自由な主体であるべしという価値はつたえられる。」、④「教育は意識的・無計画、無自覚、自然発生的に子どもたちに何らかの価値をつたえる（あるいはつたえない）ことによって、価値観形成過程に不可避に関与する。」、⑤「価値形成過程への教育の関与は、統制不能な次元が存在する。つまり、つたえたくてもつたわらないことや、つたえるつもりも努力もしなくてもつたわるものがある。」、⑥「子どもたちの価値観形成の自由を保障すべき責任を担っているのは多岐にわたる。親（家庭）、学校教育、教員、国家、市場組織、メディア、ピア・グループ等の相互介入的関与の総体から成り立っている。」である。

まず、中西は①において、子どもは価値観形成の自由をもつ固有の存在であることを示した。しかし、②において、子どもであるからこそ大人とは異なって価値観形成の自由の行使が制約されているとした。大人と比べて子どもは精神的あるいは肉体的に未成熟の状態であり、大人としての判断能力などを欠くことが想定されるからである。そのため、子どもは、保護者や教師、学校などからの保護を受ける対象となる。一方で、そのように保護の対象であるということは、子どもは大人としての判断能力を成熟させる権利をもつことを示すものでもある。つまり、子どもは大人として価値判断・選択の主体となるために教育を受ける権利をもつ固有の存在と考えることができる。この点について北川（2012b, p. 50）は、次のように述べた。すなわち、子どもの精神的自由を守るためには教育しなければならない内容がある。

そのような価値判断・選択の主体であることを子どもにつたえることは、③のように価値をつたえるといういとなみの成果としてのみ可能になる。そこには、価値判断・選択の主体として子どもの成熟化を図るためには、いかなる内容と方法で価値教育が行われなければならないのかという課題を生じさせることになる。その価値教育の内容と方法について中西は、④において、いかなる教育も価値観形成に関与するとした。さらに、⑤において、そ

の関与は、規範的限定性（政治的中立性など）や実質的限定性（つたえる努力にも関わらずつたわらない）、実質的無限定性（つたえないつもりでもつたわる）に分類できるとした。また、⑥で示されたように、子どもの価値観形成は様々なファクターが責任を担っている。それは、子どもが常にさまざまな価値にさらされているともいえる。そうであるならば、①の「価値観形成の自由が子どもたちに保障されなければならない」という前提を守るために、公教育において責任をもって子どもに価値教育を行わなければならないとする。

この中西の価値教育に対する指摘は、それぞれに関係性をもつ。つまり、①の子どもの固有性については、②により価値形成・選択の主体として子どもを導き出すことにより、その存在を証明している。そして、大人とは異なる子どもの固有性を認めるからこそ、子どもの精神的自由を守るためにも価値教育の必要性に言及しており、その成果として③から価値形成の主体であることが子どもにつたわるとした。さらに、③のためにはいかなる教育内容や方法が必要であるのかについては、④において教育は子どもの価値形成の自由に関与することが避けられない存在であるとともに、⑤において制御不能な次元が存在するからこそ子どもの精神的自由を守るためにも教育により伝えなければならないことがあるとした。もちろん、教育は⑥で示したように関与ファクターのひとつであるが、学校における教育は多くの人に関わるという意味で公共性をもつものであるからこそ大きな役割と責任をもつのである。

以上のように、政治的中立性に配慮し価値を教育で扱わないことによる弊害、フィルターバブルなどの近年の社会での価値獲得の偏りと狭さを勘案すると、中西の指摘のように公教育でこそ価値教育を行う必要性が明らかになった。加藤（1982, p. 74）も、教師の役割は、人間の固有性と、固有性を越えたところに仮りに存在する共通性（社会正義）の間に、相互作用をもたらすことであるとする。つまり、価値観形成の主体として、さらに価値観形成の自由の行使のために、子どもに対して価値教育を展開することが必要なのである。

特に、本研究のテーマである法的な価値は、中西が教育する必要がある価値に関する教育に合致する。なぜなら、先述の通り、法は誰しにも共通する規範だからである。しかし、法的な価値であっても子ども固有の価値観に関わる教育には制約があることは、中嶋によって指摘されてきた。

そこで次に、その制約について具体的に価値判断の主体である子どもの権利の側面から考えていきたい。

第二節 法的な価値に関する教育の制約

第一項 教育を受ける権利の整理

法的な価値に関する教育の制約について考えるために、まず、子どもの教育を受ける権利の意義から迫っていきたい。

ここでは、憲法学の視点から子どもの教育を受ける権利を整理した今野（2008）の論考を参考にする。

今野（2008）によれば、日本における教育を受ける権利の意義や性質について、憲法学を中心とした議論を整理すると生存権説、公民権説、学習権説に大別される。

生存権説とは、経済的権利説ともいわれ、教育を受ける権利を生存権の教育・文化面での

現れとして捉え、教育の機会均等を実現するための経済的配慮を国家に対して要求する権利と解する立場である。しかしこの説は、教育を受ける権利を経済的・社会政策的な性質に偏重して理解するものであり、その文化的性質を見落としていると教育学者から批判されている。

公民権説とは、永井憲一らが提唱したもので、教育における主権者の形成を重視する立場から、教育を受ける権利につき、これを主権者の育成に資する教育内容を国に要求しうる権利と捉える見解である。教育の意義・目的を主に主権者教育に求めるその政治主義的な性格が批判され、少数説にとどまっていたが、近年は再評価されつつある。

そして、学習権説は、子どもの人間的成長・発達の権利及び文化的生存の権利としての学習権を基軸として理解すべきであるとする立場である。つまり、子どもを中心とするすべての国民が、学習・教育を通して人間的に成長・発達する権利をもつというものである。この学習権説については憲法学上の主流であり、判例理論にも使用されているものである⁸⁾。よって、本稿でもこの学習権説に寄り添って考察を進める。

では、子どもの学習権を担う役割をもつ学校や教師は、法的な価値の教育について、何をどこまで行うことができるのだろうか。

第二項 学習権の捉え方

ここでは、子どもの学習権と学校や教師の教育について論じてきた北川（2008）の論考を参考にする。

北川（2008, pp. 135-136）は、子どもの視点から教育の自由や学習権を捉える必要性を指摘している。それは以下の二点に分類できる。

つまり、第一に「子どもに対する一方的な価値注入（精神的自由の侵害）に歯止めをかける必要性とその方法」、第二に「いかなる憲法規定を根拠として教育の自主性確保原則を根拠づけるのか」という二つの指摘である。

第一の指摘に対して北川は、子どもの権利・自由に対する侵害の問題に限定したうえで、さらにいくつかの方向性を指摘している。

まず、個別的人権アプローチである。これは、子どもに注入される価値の性格・内容に応じて、子どもの思想・良心の自由、信教の自由、学問の自由などの個別的自由に対する侵害と捉えるものである。つぎに、学習権アプローチである。これは、学習権の内容をどのように捉えるのかによって、その方向性が異なる。最後に、個人の尊重・幸福追求権アプローチである。北川（2008）は、現行の教育基本法第2条の徳目などから、教育内容として注入される可能性を持つ実体は、多種多様であり複合的な性格であることから、学習権説アプローチが妥当であるとしている。ただしその場合、学習権の自由権的側面としての学問の自由は、子どもの思想・良心の自由、信教の自由、学問の自由などの個別的自由を含む複合的なものとして再構成されるべきであるとしている。さらに、個人の尊重・幸福追求アプローチは、ほかの二つを補強するものとして捉えることもできると示している。

また、第二の指摘については、憲法の枠の外にある人間の精神活動を核心とする教育理念を前提とするため、憲法の規定のうち人権規定とりわけ精神的自由に根拠を求めざるをえないとしている。ただし、第一の課題が、人権論の課題であるのに対して、第二の課題は、

第一の課題を制度的に支える教育行政の基本原則に関わるものと位置づけられるとしている。

以上のように、子どもに保障される人権としての学習権は重要であることがわかる。では、法的な側面から価値に関する教育の制約には何があるのだろうか。

第三項 価値に関する教育の留保条件

ここでは、価値に関する教育の制約について述べた戸波（2006）の論考を参考にする。

戸波（2006, pp. 28-30）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という立場、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、いくらかの留保が伴うとしている。

第一の留保は、「特定の価値の教化ではなく、価値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べきであるとしているのである。

第二の留保は、「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。

さらに第三の留保は、「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は一定の道徳的事柄は必要であるとする。

第四の留保は、「特定の価値教育が許せないとしても、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。

そして第五の留保は、「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。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。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。戸波は、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の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。

以上のように、価値対立の存在の認識の必要性、学校での政治的対立に関する教育の必要

性、一定の社会的な道徳性の教育の必要性、反社会的な行為に対する否定的な教育の必要性、そして、現代の憲法に内在する諸価値の教育の必要性を戸波は指摘しているのである。たしかに、子どもの人間的成長・発達の権利及び文化的生存の権利としての学習権の保障は必要であり、そのために教育では何ができるのかその内容と法的な根拠も子どもの精神的自由の保障から導くことができる。

他にも、子どもの精神的自由と価値教育の関係についてきた西原（2006）は、次のように述べている。

西原（2006, pp. 84-89）は、憲法 19 条で保障された子どもの思想、良心の自由を侵害する可能性がある国家、学校、教師が行う学校教育と価値に関する教育について、三つの領域が存在するとしている。

まず、学校が責任を持って関わる、つまり、教えるべき内容である知識・技能伝達の領域がある。これは、子どもが将来、自己決定ができる市民になるために必要な知識を学校が伝達する責任があるということである。

次に、学校が関われるが特定の立場を強制できない、つまり、教えても良いが強制はできない価値関連の領域がある。その内容や、学校、教師の関わり方によっては、教育の受け手しだいで思想・良心を侵害する可能性があるものである。西原はこの領域には、寛容の保障が必要であるとしている。

最後に、学校が関われない、つまり、教えることができない純粋に私的な精神活動の領域がある。例えば、特定の政党を支持したり、特定の宗教のための宗教教育に国家は関わったりすることができないはずだとしている。その理由について西原（2006）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としている。つまり、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されること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捉えた場合、およそ正当化することは難しい。しかし、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の中立性の限界について次の三点を指摘する。

第一に、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。

第二に、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ていることになり、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、第三に、「憲法価値の伝達」は原則として中立性如何を問われないとしている。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尊重といった内

容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。

つまり西原によれば、子どもの教育を受ける権利は、子どもが自己実現する際に必要となるような知識・技能の伝達を目的とするが、その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、国家・学校からの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⁹⁾。そうすることで、子どもが将来、価値判断に迫られたときに必要な判断力を付けることができるとしているのである。

西原(2009、pp. 130-133)は、子どもにとっての学校を次のように述べた。すなわち、「子どもは毎日、朝の段階で国家的施設に収容され、一定の時間が経過して外に出ることが許されるまで閉じ込められ、特殊な任務を負った公務員に監視されながら、価値観に関わる多くのメッセージを与えられ続ける。そのメッセージの消化度合いは定期的にチェックされ、その成績順に将来の社会的成功への機会が開かれるとされる。かくして各個人のものの方、考え方は、国家権力が組織的に働きかける中で形成される。」である。その上で西原は、「このような国家による一方的な影響力行使は、成人の場合には憲法上許容されない。」としつつ、現状では子どもに対して行われている教育を見て「子どもには、本当に思想・良心の自由などあるのだろうか。」と指摘した。

つまり、「教師は子どもの思想・良心の自由にとって最大の敵であり得るし、子どもの思想・良心の自由を守る唯一の見方でもあり得る。」と西原は述べているのである¹⁰⁾。そしてその際、「憲法価値の伝達」は原則として中立性に関わらず、教えるものとされている。では、その内容や方法についてどのように考えればよいのだろうか。

第三節 法的な価値教育の内容と方法

ここでは、憲法に内在する価値の教育と法的規範性について論じてきた成嶋(2017)の論考を参考にする。

成嶋(2017、pp. 147-148)は、憲法教育の規範性について次のように述べた。憲法価値は公教育が扱うべき教育価値のうちでも枢要なものであり積極的にされるべきである。この場合の憲法価値は所与の実定憲法が内包する諸価値ではなく、いわゆる立憲的意味の憲法に内在する諸価値であると解される。例えば、家庭などの私的な教育と学校などで行われる公教育を分離して考えると、前者が家庭内の躾や慣習を伝えるものであるとすれば、後者は社会において誰しものが共に生きていくために必要であるとされる内容を公共の空間である学校において誰しものに共通して伝達するものである。

成嶋は、公教育だからこそ教育しなければならない内容があるとした。その内容は、現代の国家が近代立憲主義の系譜にもとづくのであるならば、憲法教育の教育内容は「立憲的意味の憲法」に内在する諸価値ということになる。

では、そのような憲法に内在する諸価値とは何か。北川(2012b、p. 49)は、憲法に内在する諸価値を憲法的価値・原理としてその内容を示した。それは、(a)近代憲法・現代憲法の基本的価値である「個人の尊厳」ないし「個人の尊重」(憲法第13条)、(b)その具体化としての基本的人権、(c)以上を保障するシステムである統治機構に関する諸原理・原則

というダイナミズムをもつ三層構造において捉えられるとした。つまり、憲法に内在する価値内容は、前章で述べたように人間の主体的な役割を媒介として生成・形成・変容により、発展・深化してきた近代憲法の現代的修正としての現代憲法という動的な視点の下で捉えられるものである。具体的に言えば、(a)～(c)の相互に関連性をもつ動的な構造をもつ内容である。

一方で、教育方法について成嶋(2017, p. 148)は次のように述べた。教育や学問には既存の体制価値を疑うという意味での体制超越的機能があることから、憲法に内在する諸価値であっても教条的に教えるのではなく次世代の自由な検証に委ねられるものとして提示される必要がある。さらに、憲法第19条は国家の価値中立性を要請しているものであるが、憲法そのものが国民への憲法尊重擁護義務を規定していない。よって、憲法下での憲法教育には憲法価値の擁護ないし憲法秩序の保障としての役割は期待されてなく、憲法教育は規範としては要請されていない。

つまり、公教育において現在の社会の価値を子どもに理解させるために、憲法に内在する諸価値が教育内容として必要であることは確認した通りである。しかし、その教育方法については、憲法教育は現憲法秩序だけを守らせるための教育ではない。あくまで、憲法に内在する価値に対する教育なのである。そして、憲法に内在する価値を理解させることは、憲法そのものを学習させることにもなる。その学習は、子どもが現在の憲法に内在する価値を理解し、再確認することにより現憲法秩序をも自由な検証の対象とし将来の社会に必要な価値を創出するためのプロセスのひとつなのである。よって、教育方法もまた、北川(2012b)が整理した(a)～(c)の相互関連をもつ動的な構造をもつのである。

これは、子どもの精神的な自由を保障するためには、中立性に過度に配慮して相対的に価値を扱うのではなく、これまでの人類の英知の到達点として現在の価値を教える必要があることを示しているのであり、立憲的意味の憲法に内在する諸価値を使った法的判断を行う価値教育ではそれが可能なのである。

なお、成嶋の論考に対して、憲法教育の規範的要請から否定的に教えられる価値も存在するという指摘がある。戸波(2001, pp. 114-116)は、戦争を美化・肯定したり、思想・表現を抑圧し、差別を助長したり、非民主的な決定を推奨する教育を否定している。さらに、そのような教育をする教師は処分されるべきであるとした。それに対して成嶋(2017, p. 146)は、特定の教育内容の違憲性を誰がどのような基準で認定するのかに疑問があるとした。その内容の重点が恣意的になされることにより、新たな問題が発生する可能性が否定できないからである。成嶋は、あくまで立憲的意味の憲法に内在する価値が次世代の自由な検証にさらされるように教育が行われる必要性を指摘しているのである。

第四節 小括—法的な価値教育の考察

本章では、法的な価値をどのように教えることができるのか、そこにはどのような制約があるのかを明らかにすることを目的としてきた。

まず、公教育と私教育の相違を明らかにした。その上で、子どもを取り巻く価値があふれた状況を勘案し、公教育だからこそその教育の役割を確認した。

次に、法的な価値に関する教育であってもその制約にはどのようなものがあるのかを考

察した。そして、法的な制約がありつつも、公教育の役割として子どもの価値観形成の自由を担保するための教育の意義や、教育内容として憲法に内在する価値があげられるとした。つまり、杉原（2011）の「教えること（教えられる範囲）」、「教えても良いこと」、「教えてはいけないこと」といった整理から言えば、憲法に内在する法的な価値の教育（憲法的価値・憲法的原理）は、公教育だからこそ価値多元社会のなかであっても子どもの価値判断・選択の自由を担保し、そのような力の育成や発達を目指して「教えること（教えられる範囲）」であり、「教えても良いこと」である。ただし、それを唯一の真理として「教えてはいけないこと」でもあり、権利の主体であるとして権利の内容を伝達するとともに、それらを再構成可能なものとして探究し続けることが「教えること（教えられる範囲）」なのである。最後に、法的な価値に関する教育の方法について考察した。

本章で明らかになったことは、以下の通りである。

- ・子どもの学習権についての法的な整理。
- ・価値にさらされている子どもを取り巻く状況と、価値に関する教育の現代的な要請。
- ・法的な価値の教育についての制約条件、留保条件、および、価値観形成の主体としての子どもを育成するための価値教育の必要性。
- ・法的な価値教育の内容としての、憲法的価値・憲法的原理が要請されていること。ただし、価値に関する教育方法は、真理として価値を教え込むのではなく、現在の到達点、再構成可能なものとして扱うこととした。

ここまで、法の系統性を明らかにするために、法的な価値の内容やその生成プロセス、そして、その法的な価値を教育することの意義や制約、方法について考察してきた。

第3章で考察したように、法教育には田中（2008）が指摘したように司法、行政、立法の視点が必要である。これら三つの視点と、法の生成プロセスによる法の系統性と教育の系統性をどのように関連づけることができるのだろうか。その際に、憲法的価値と憲法的原理の位置づけや、法的な価値教育をどのように扱えばよいのだろうか。つまり、法的な価値からの法の生成プロセスを扱う法教育の学習理論をどのように考えればよいのだろうか。

さらに言えば、二つの系統性の法教育に対して、子どもの判断をどのように位置づけることができるのだろうか。

次節では、これまでに考察した内容を基にして、法教育の学習理論について考えていく。

注

- 1) 例えば、初志をつらぬく会の社会科教育研究がそれにあたる。詳しくは、山田（1971）を参照。
- 2) 例えば、森分（1984, 2001）を参照。
- 3) 本研究では、いわゆる18歳選挙権以降の主権者教育を現代的な主権者教育とし、過去の主権者教育とは区別している。過去の主権者教育とは、戦後の民主主義教育の系譜の中で行われたものであり、文章中の文部省の1969通達に関連するものでもある。詳しくは、子安・久保田（2000）を参照。
- 4) 政治的中立性に関わる教育にとどまらず、教育内容の選択に躊躇（村度）する教師が存在する可能性は、学習指導要領に示された内容が学校に対して有形無形の影響（萎縮効果）

を与えることも指摘されている（渡邊 2005）。

- 5) 詳しくは、文初高第四八三号「高等学校における政治的教養と政治的活動について（昭和 44 年 10 月 31 日 文部省初等中等教育局長通知）」、文部科学省 HP「高等学校における政治的教養と政治的活動について」（昭和 44 年 文部省初等中等教育局長通知）の見直しに係る関係団体ヒアリング、「高等学校における政治的教養と政治的活動について」（昭和 44 年 文部省初等中等教育局長通知）の見直しに係る関係団体ヒアリング（第 1 回）配付資料 4」（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/118/shiryo/attach/1363604.htm，最終閲覧日 2022 年 2 月 3 日）を参照。
- 6) 詳しくは、27 文科初第 933 号「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について（通知）平成 27 年 10 月 29 日」、国立国会図書館（WARP）HP（https://warp.ndl.go.jp/info:ndl.jp/pid/11373293/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1363082.htm，最終閲覧日 2022 年 2 月 3 日）を参照。
- 7) 現在，世界中でフェイクニュース見破るためのファクトチェックをする団体が存在している。日本でファクトチェックを行う団体として，ファクトチェック・イニシアティブ（FactCheck Initiative Japan，通称 FIJ）がある。。詳しくは FIJ のホームページ（<http://fij.info>）を参照。
- 8) 例えば，第二次家永教科書検定訴訟第一審判決（杉本判決），東京地判 1970 [昭 45]・7・17 行集 21 巻 7 号別冊 1 頁や，旭川学力テスト事件最高裁判決，最大判 1976 [昭 51]・5・21 刑集 30 巻 5 号 615 頁）が挙げられる。
- 9) 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する手段を組み込む枠組みの保障を求めているのである。詳しくは，西原（2006、p. 89）を参照。
- 10) その理由として西原は，1947 年の旧教育基本法に欠落していることがあるとした。その欠落とは，子どもの権利が明記されていないことであり，さらに子どもを守る親の権利の規定がないことである。「子どもの権利が明記されていない」ことについて西原は，次のように述べた。すなわち「子どもは自らに施される教育のあり方について決定に参加する資格のあるものとは位置づけされず，大人の方で一方的に決めた教育内容を無批判にありがたがって受け容れる存在として捉えられている。時代背景として仕方がない側面もある。この時期の世界の法思想に照らしても，子どもが権利主体であるという意識は希薄である。」とした。さらに，「1959 年に国連総会で採択された「子どもの権利に関する宣言」でも，子どもの権利は，大人の側で決めた「子どもの最善の利益」（7 条）に対して服従を強いられる形の権利保障しか行われぬ。」ことや，「1989 年の「子どもの権利条約」が国連総会で採択されて初めて，子どもの表現の自由や思想・良心の自由をはじめとする基本的人権の主体であることが明示的に認められ，自らの権利行使を行う主体であることを承認された。」とした。また，「子どもを守る親の権利の規定がない」ことについては，次のように述べた。すなわち，「教育の名において子どもに精神的・肉体的に介入する国家権力に対して，子ども自身は自分を守ることができない。そのため多くの法秩序は，国家による道具化と搾取から子どもを守るために，親の権利を承認する。その親の権利に関して，1947 年憲法は，何ら言及していない。」とした。西原は，旧教育基本法が教育の受け手の側を無権利状態に放置したまま，教育を行う側から一面的に教育のあり方

を示すものになってしまったとした。しかし、現行の教育基本法が成立すると、教育内容の決定に際し教育行政の影響力拡大が適法であるという流れができつつあるとした。詳しくは、西原（2009, pp. 136-138）を参照。

第六章 法的な価値から学ぶ動態的法教育学習理論

本章では、これまで考察してきた内容を基にして、動態的な法教育の学習理論について考えていきたい。そこで、以下のように考察を進める。第一に法の系統性と教育の系統性を架橋する法教育の学習内容について考察する。第二に子どもが法的な判断と日常的な判断を比較し、判断の幅を広げることができる法教育の学習方法について考察する。第一、第二の考察を踏まえて第三に、本研究における法的な価値から学ぶ法教育の学習理論を構築する。

第一節 動態的な法教育の学習

第一項 前章までに考察したこと

序章で述べた通り本研究の目的は、子どもの日常的な判断に法的な判断を枠づけることで、判断の幅を広げることができるような諸能力の育成に効果的な法教育について考察することである。ここでの諸能力とは、第一章で考察した法的資質である。どのような法教育をすると、子どもは法的判断を日常的な判断との比較の中に入れて判断することができるのかという課題があった。それに対して、子どもの日常的な判断と法的な判断の間の断絶を架橋する法教育により子どもが法的に社会を捉え、認識が深まり、生きて働く知識の涵養につながるのではないかと考えているためである。

第一章では、法教育により育成を目指す法的資質の内実と、その関係性を法研究におけるリーガルから分類した。その結果、法的資質のうち法的知識の中でも価値に関わるものであるリーガリズム（価値）と、実定法や法により形成運用されている制度などのリーガリズム（実定法・制度）に分類された。また、法的技能や法的信念はリーガルマインドに分類された。さらに、それら法的資質と中学校の学習指導要領の各教科の内容との関係を分析・整理した。その結果、学習指導要領の改訂に伴い、年を追うにつれて各教科で法教育が展開できる場面が増加していた。しかし、個別のリーガルが多く、リーガル全体を総合的に一つの教科で展開することができるのは社会科の公民的分野であった。

第二章では、分析・整理したリーガルなどを視点として、具体的な法教育実践を考察した。考察の対象としたものは、協議会が研究会で作成した実践の延長線上に作成されたものを、いくつかの学校で実践したものである。その結果、一部のリーガリズムの実践は展開されているが、リーガルを総合的に扱うのは、ルールづくりにしか見られなかった。しかし、ルールづくりはあくまでルールであり、法とは異なるものである。法を対象とした法教育が必要となった。

第三章では、これまでの分析から法的な内容を扱う実践は、主に既存の法を適用して問題を解決するののかという視点（演繹的視点）が中心であった。一方で、法ではなくルールづくりの内容を扱う実践は、何らかの問題を解決するためにルールをつくるという視点（帰納的視点）と、そのルールを適用したときに不具合がないかを確認するという視点（演繹的視点）

の両方を持っていた。このような演繹的・帰納的な両方の視点は、法教育の定義である「法律専門家ではない一般の人々が、法や司法制度、これらの基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身に付けるための教育を特に意味するものである。」を達成するために必要な視点であると考えられる。なぜなら、法的なものの考え方は、単に法を適用するだけでなく、法をつくる、つくりかえるという経験などにより法の根底にある価値を理解することにより身につくことが考えられるからである。しかし、先述の通りルールづくりはあくまでルールであり、法ではない。法で演繹的・帰納的な両方の視点を持った法教育はどのように考えればよいのだろうか。この視点があれば、本研究における三つのリーガルを総合的に扱うことや、法の系統性と教育の系統性の両視点を扱うことが達成できる法教育になるのではないかと考えた。ただし、法的な判断を理解できたとしても、子どもの日常的な判断との関係をどうするのかという課題がある。よって、法で演繹的・帰納的な両方の視点をもって考えられるようにするために、法がどのように生成されてきたのか（いるのか）、法の生成プロセスを明らかにしなければならなかった。つまり、法の系統性を明らかにし、教育の系統性として子どもが短期間で追体験できるようにするためにも法の生成プロセスを明らかにする必要性が生じたのである（課題1）。さらに、子どもの日常的な判断と、法的な判断を架橋するにはどのような学習内容や学習方法がふさわしいのかを明らかにするという必要性が生じた（課題2）。

第四章では課題1に対応して、法の生成プロセスを考察した。日常的な判断の根拠となる個人道徳から、社会的な法的判断としての法規範への連続した動的なプロセスの存在を明確にした。第四章の考察の結果、動的な法の生成プロセスを活用した学習は、日常的な判断と法的な判断の間に存在する乖離を架橋することができるのではないかと考えた。しかし、法的な価値とはいえ、個人の価値観に関わる内容について教育でどこまで扱うことができるのかという課題が生じた（課題3）。

第五章では、第四章で生じた課題3について法的な価値教育の意義や制約などについて考察した。そこでは、価値にさらされている子どもを取り巻く状況があり、子どもが判断を学ぶという意味（例えば、表現の自由を知らなければ表現の自由を行使できない）において価値教育が必然であることが明らかになった。さらに、法的な価値の教育についての制約条件、留保条件について、価値観形成の主体として子どもを育成するための価値教育について示した。第五章の考察の結果、法的な価値教育の内容として、憲法的価値や憲法的原理が要請されていることが明らかになった。ただし、価値に関する教育方法は、真理として価値を教え込むのではなく、現在の到達点、再構成、再構築可能な探究するものとして扱うことが価値の一方的な注入を避ける意味でも必要な教育方法であるとした。

では、第一章で整理した本研究で育成を目指す法的資質と、この課題1と課題3の考察で明らかになった法の生成プロセスや価値教育の内実としての憲法的価値・憲法的原理の関係性をどのように考えればよいのだろうか。法の系統性と教育の系統性を架橋する学習内容を明らかにするために、さらには課題2への対応を見ずえて考察する。

第二項 動的な法教育の学習理論構築の条件

動的な法の生成プロセスを活用した学習は、法の系統性と教育の系統性を踏まえるこ

とができる法教育になるのではないかと考えたが、具体的な学習理論にはどのようにして反映すればよいのだろうか。

先述のように田中（2008）は、法教育が法に基づく公正な紛争解決という機能を主として司法の役割を学習させることについて、次のように述べた。司法による紛争解決では、二元的に対立する当事者間の過去の個別具体的な紛争を一般的な法的ルールに準拠して事後的に解決するという、オール・オア・ナッシング方式の思考様式（要件＝効果図式）が行われる（藤井の「法的思考」）。行政は、多数の利害関係者が絡んでいる公益の実現を目的とし、法的ルールに準拠しつつ、現在および将来の紛争の予防や解決が目指され、最も効率的な政策（方法）を選択するという思考様式（目的＝手段図式）である（藤井の「政策的思考」）。それに対して立法は、将来の紛争の防止・解決のための一般的な枠組みと指針を定める法的ルールの作成を目指し、対立を解消して合意を目指す思考様式（合意型調整図式）である（藤井の「法的思考」と「政策的思考」を架橋するもの）。司法は、現在の問題を法的ルールに準拠して事後的に解決し、立法が将来を、行政が現在と将来を見越した判断をする。このような総合的な判断ができるような法教育の学習が必要だと田中は指摘する。

そして、そのような総合的な判断をするためにも、動的な法の生成プロセスの有用性が浮かび上がる。なぜなら、動的な法の生成プロセスは、田中（2008）が示した、司法、立法、行政の視点を網羅するからである。ただし、何かを対象として動的な法の生成プロセスを時系列などによって追っただけでは、やはり江口が批判した上からの法教育と同様の結果を示す可能性がある。

そこで、動的な法の生成プロセスと第一章で整理した法教育で育成を目指す法的資質の関係性を整理する。それを、男女雇用機会均等法を取り巻く状況を事例にして具体的に示したい。男女雇用機会均等法を事例にする理由は、男女の労働等に関する意識の変容、社会状況の変容から法が形成され、現代でもその改正が行われているものだからである（中平，2020e）。

第二節 法の系統性と教育の系統性を踏まえた法教育のために

第一項 動的な法の生成プロセスと法的資質の関係

これまでに述べてきたように法には、動的な構造、相互に関係をもつダイナミズムがある。法の構造やダイナミズムを示す三要素＋（憲）法関係を、本研究における法的資質を整理した表 1-2 を踏まえて考察する図 6-1 のように示すことができる。

法的資質のうち法的知識は、主に法意識（①，②），法規範（②，③，④），法制度（⑤～⑩）に分類される。リーガルの分類からいえば、リーガリズム（価値）は①と②，リーガリズム（実定法・制度）は③～⑩となる。また、法的信念は、法関係（⑭）になる。これは、どのような国家や社会ができるのか、自分はどのような国家や社会を形成していくのかを考える事に関係するものである。さらに、法的技能（⑪～⑬）は、それぞれの要素を結ぶ両方向の矢印のすべてに関わる。これは、例えば法意識と法規範の構造などを考える際に働かせるものである。なお、法的信念（⑭）や法的技能（⑪～⑬）はリーガルマインドとなる。

本論文における法教育学習理論の方法的側面は、子どもに法的資質を育むため、動的な法の生成プロセスを踏まえる授業の展開を基本とする。

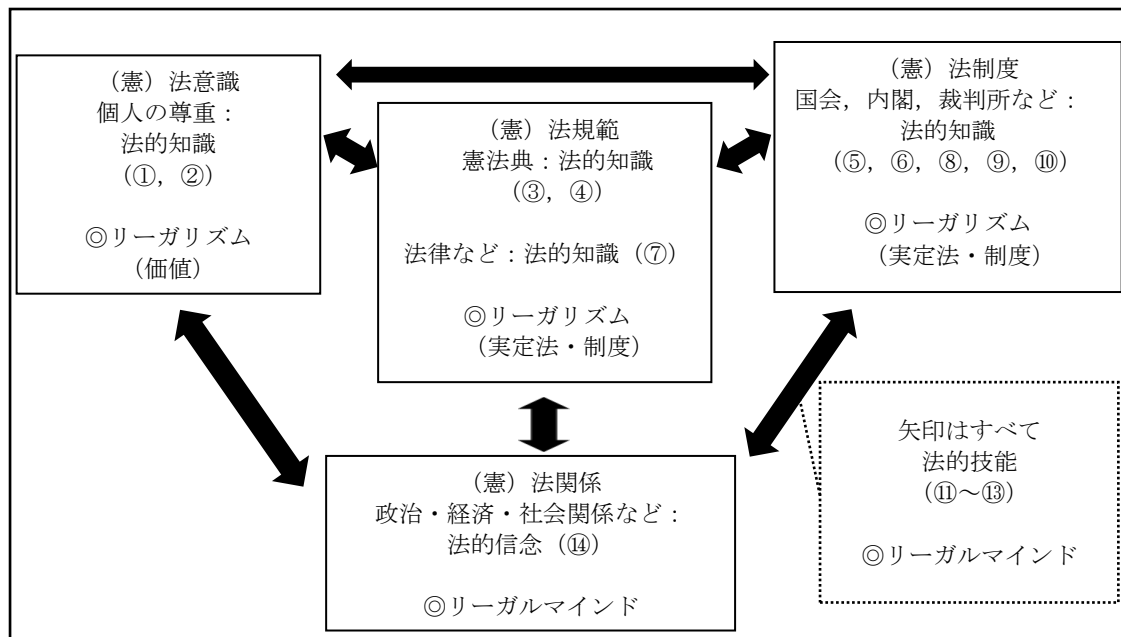


図 6-1 法の動的な生成プロセスと法的資質の関係性

図中の丸数字は、表 1-2 と同じもの。

中平 (2020e, 図 2-2) を基にして筆者再構成

第二項 動的な法の生成プロセスと法的資質の具体的関係—男女雇用機会均等法を例に

次に図 6-1 を基にして、具体的な教材を作成する際の考え方について述べていく。ここでは、具体的な内容として男女雇用機会均等法を例にする。

表 6-1 は男女雇用機会均等法の成立とその改正過程を一部抜粋し整理したものである¹⁾。様々な課題を解決する中で成立し、そして改正されてきた。しかしながら、現在でも課題は残されていたり、新たに生じたりしている。そこでここでは、ポジティブ・アクション²⁾を例にして教育内容について考えていきたい (中平, 2020e)。

ポジティブ・アクションには、これまでの取扱い等により男女間に事実上の格差がある場合にその是正を目指して暫定的に行うことを目的とした「女性のみを対象とする又は女性を有利に取り扱う取組」と、個人の能力に着目した公正で透明な人事制度の確立や仕事と家庭の両立支援のための制度の実施等など継続して行われることを目的とした「男女両方を対象とする取組」がある。前者は、一定の従業員がいる企業に対して、女性の採用、職域の拡大、女性管理職の増加、職場環境や風土の改善などを行うものである。

年々、女性従業員や女性管理職の比率が増加しつつも、男女比で見れば、未だ男性が圧倒的に多いことは周知の事実である。また、ポジティブ・アクションは国際的な潮流でもあり、国会議員や官僚の男女比を近づけるクォータ制などを法制化している国家もある。しかしながら、一方で、後者からポジティブ・アクションは、男性に対する逆差別につながるのではないかという議論もある。さらに言えば、男女という枠組みさえ問い直す必要があるのではないかという議論が生じる可能性も、近年の社会状況を勘案すると考えられる。

表 6-1 のような課題と社会の状況，そしてその解決の変遷を踏まえたものを，図 6-1 に当てはめて整理したものが図 6-2 である。

表 6-1 男女雇用機会均等法の変遷と課題

法制定と改正	法律の内容	新たな課題
1985 年以前	(問題の発生要因) <ul style="list-style-type: none"> ・女性 は労働基準法で，時間外労働が 1 日 2 時間，1 週 6 時間，1 年 150 時間と制限されていた。 ・女性 は，深夜業（夜 10 時から朝 5 時まで）が原則禁止されていたなど男性と異なる法規制があった。 ・社会に残る「男は仕事，女は家庭」という伝統的な男女の役割分担意識等があったことが影響している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1975 年の国際婦人年，1980 年に女子差別撤廃条約を批准したことにより，伝統的な男女の役割分担意識への変革。
1985 年 男女雇用機会均等法の成立	(法の制定による課題への対応) <ul style="list-style-type: none"> ・募集・採用，配置・昇進についての男女の均等な取扱いについては，事業主の努力義務とされた。 ・女性労働者の結婚・妊娠・出産退職制や，女性の結婚，妊娠，出産及び産前産後休業の取得を理由とする解雇が禁止された。 	<ul style="list-style-type: none"> ・努力義務とされた内容が徹底されない場面があった。
1997 年 男女雇用機会均等法の改正	(法の改正による課題への対応) <ul style="list-style-type: none"> ・それまでの努力義務規定が改められ，募集・採用，配置・昇進について，女性であることを理由とする差別的取扱いが禁止された。 ・セクシュアルハラスメント防止に向けた事業主の雇用管理上の配慮義務や，ポジティブ・アクション（積極的改善措置）も記載。あわせて，労働基準法の一部が改正され，女性の残業・深夜労働・休日労働を制限した女子保護規定が撤廃された。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ポジティブ・アクションの是非。 ・男性を理由とする昇進等の差別的扱いの可能性。
2006 年 男女雇用機会均等法の改正	(法の改正による課題への対応) <ul style="list-style-type: none"> ・募集・採用，配置・昇進等について，男女双方に対する性別を理由とする差別的取扱いが禁止された。 ・差別的取扱いの禁止の対象に，降格，職種の変更，雇用形態の変更，退職勧奨，労働契約の更新が追加された。 ・セクシャルハラスメントも男女双方への防止規定へ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・働く女性が増加する中で，妊娠・出産等に関して就業環境の改善の必要性。 ・ポジティブ・アクションに対する是非。
2016 年 男女雇用機会均等法の改正	(法の改正による課題への対応) <ul style="list-style-type: none"> ・妊娠・出産等に関する上司・同僚による就業環境を害する行為に対する防止措置を義務付ける規定が設けられた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・男女ともに，育児休業取得に対する一部企業の対応に問題発生。 ・ポジティブ・アクションに対する是非。 ※問題の解決を求める子への発生（現代の問題）

中平（2020e，表 2-4）を基にして筆者再構成

まず，法意識の個人の尊重を具体化する法規範の憲法典には，人権としての平等規定がある。これらを基に社会が形成されてきた。しかし，国際婦人年や女子差別撤廃条約の批准，さらには女性の社会進出が拡大していくにあたり，それまでの女性の労働規定では不具合が生じるようになった（図 6-2 の A）。そこで，法意識の個人の尊重を具現化した憲法典の範囲内において，男女雇用機会均等法が成立した（図 6-2 の B）。そして，この運用にあたっては，各企業の努力義務とされることが多くあった（図 6-2 の C）。そのため，努力義務では法律の目的を達成することが困難であり，社会においてさらなる改正の声が高まった（図 6-2 の D）。その結果，男女雇用機会均等法が改正された（図 6-2 の E）。

その改正された法の運用により、募集や昇進等の男女による差別的取扱いが禁止された。よってその時の課題については、少しずつ解消され始めた。さらに、法令ではポジティブ・アクションが示された（図 6-2 の F）。ところが、そのポジティブ・アクションに対して逆差別ではないかという意見が発生している（図 6-2 の G）。

なお、価値の中立性に関して言えば、この事例ではこれまでの価値である憲法的価値のうち個人の尊重と、その具現化である権利を人類のこれまでの英知の結晶として扱っている。ただし、そのような価値を枠組みとして学習させることが必要である。枠組みとして学習させることにより、価値の中身はつねに入れ替え自由であることを伝えることになる。これは、価値の一元化（真理としての教え込み）を避けつつも、これまでの価値を伝えるとともに、その価値さえも再構築可能なものとして学習させることを想定しているのである。

このような動的な法の生成プロセスを学習することは、法の系統性や教育の系統性を踏まえる可能性がある。可能性としたのは、どのように子どもが学習できるのかに影響されるからである。しかし、図 6-1、6-2 は法的資質と法の生成プロセスの関係を整理したに過ぎない。田中（2008）が指摘するような司法、行政、立法の視点、さらには、演繹的・帰納的に考えるにはどのような手立てが考えられるのだろうか。次節では、動的な法の生成プロセスをどのように学習するのかについて考えていきたい。

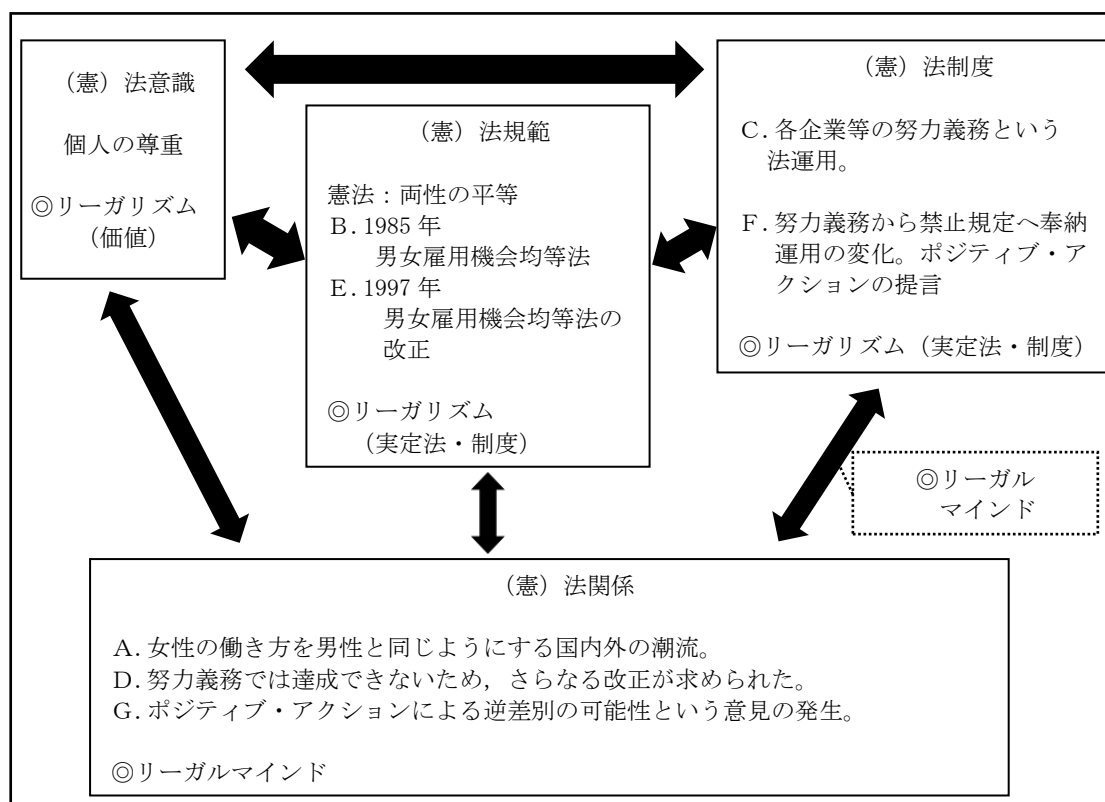


図 6-2 男女雇用機会均等法をめぐる動的な関係性

中平（2020e, 図 2-3）を基にして筆者再構成

第三節 法的に考えるツールとしての法的推論

第一項 IRAC という法的推論

動態的な法の生成プロセスにより、法の系統性や教育の系統に有用性を持つ過去から現在の課題への流れを形成したとしても、それをどのように学習につなげていくのかについては課題がある。

そこで、法的な判断の方法として法的推論という論理的な考え方を活用したい。本節では、法的推論について考察する。

法的推論とは、一般的には法律家の思考方法である（伊藤 2015）。どのような法を適用すると、いかなる結果を導くのかという論理的な思考の道筋である。

法的推論のひとつに IRAC がある（伊藤 2015, 花本 2015）。IRAC とは、Issue（問題）、Rule（規則）、Application（あてはめ）、Conclusion（結論）のそれぞれの頭文字から成るものである。具体的にどのように適用するのかについては、以下の通りである。

ある事例に対して何が重要な事実であるのか、法的な問題となるのかといった争点を明示するのが Issue である。その Issue として浮かび上がる重要な事実や法的な問題は、適用する法がわからないと判断できない。これが Rule である。なお、法の適用は、要件と効果で表現される。いくつもの法がある中でどれが事実に基づいて要件を満たすのかを判断することが Application である。最後に、Application に基づいて法の効果を結論として導き出すのが Conclusion である。このように、法的推論として IRAC を活用することにより、これまでの社会がどのような法、さらに言えば根源的にはどのような価値を選択して現在が成り立ってきたのかを動的に把握できるようにすることを目指す。

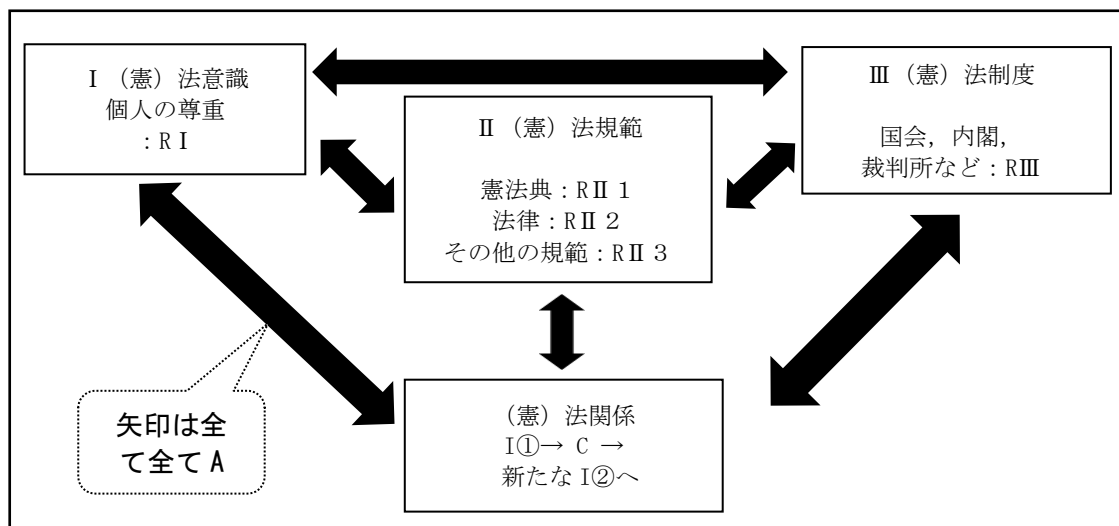


図 6-3 動態的な法の生成プロセスと IRAC の関係性

筆者作成

IRAC の結果、過去の何らかの Issue を解決する中で現在に至ったと考えることができる。しかし社会の変化に伴い、現在には新たな課題が存在する。そこで、IRAC にもうひとつ Issue を加える。そうすることで、現在の社会にはいかなる問題があるのか、その要因は何か、どのような解決案があるのか、その解決案により新たな問題が生じないかなどを考えさせる

ことを目指す。法の動態的な生成プロセスと、IRACを働かせる場面の関係性を示すと図6-3のようになる。

図6-3のI①は、ある時点でのIssueである。そのI①を解決するために、RであるRuleを適用する。Rは、三つに分かれる。すなわち、(憲)法意識であるRI、(憲)法規範であるRII、(憲)法制度であるRIIIである。

これらは、並列ではなくI→II→IIIの順番を基本とした動態的な生成プロセス、並びに、相互に影響を与える関係性もつことはこれまでも述べてきた通りである。

また、RIIは憲法典であるRII 1と、法律であるRII 2、その他の規範(命令や規則)であるRII 3は異なる。Aで示したすべての矢印はApplicationである。三要素のどれを適応するのかを選択する。

最後に、CのConclusionとして、新しい(憲)法関係が形成される。このCを経て新たにI②へとつなげていく。

第二項 IRACと事実認定

では、実際に授業を行う際には、Iで問題をどのように判断をすればよいのだろうか。ここは、事実認定を行う場面である。ここでは、法的な事実認定について研究している陶久(2011)の事実認定の方法を参考にする。

事実認定について陶久(2011, pp.30-37)によれば、「本当か、嘘か」、「重要な事実か、そうでもない事実か」、「事実判断か、価値判断か」という判断がある。

まず、「本当か、嘘か」は、問題となる内容自体の存否、問題となる内容の根拠の信頼性などにより判断するものである。事実のみを対象としない限りその後の議論は成り立たなくなるからである。

次に、「重要な事実か、そうでもない事実か」は、何を解決するに値する問題とするのかを選択する際の視点である。これは、解決すべき問題を浮かび上がらせるために必要な視点である。

最後の「事実判断か、価値判断か」については、注意が必要である。法学で活用される法的推論一般の立場からいえば、「～である」という事実を対象とする。よって事実に基づいた判断をすることが求められる。

一方で、法教育の目的から言えば、田中(2008)が述べたように司法だけでなく立法や行政の視点が必要になる。それは、オール・オア・ナッシング方式の思考様式(要件=効果図式)だけでなく、自分の価値観との間に齟齬があれば、将来の紛争の防止・解決のための一般的な枠組みと指針を定める法的ルールの作成を目指し、対立を解消して合意を目指す思考様式(合意型調整図式)や、現在および将来の紛争の予防や解決のために最も効率的な政策(方法)を選択するという思考様式(目的=手段図式)が必要になる。

つまり、事実の判断もするが、その事実を解決する法が存在しない、あるいはふさわしくないと判断されるのならば、自ら価値判断をも行い何を最も大切にしなければならないのかを確認した上で、新たな法を形成したり、政策の選択をしたりするという視点をもたせたい。

なお、このような価値判断はRの適用(A)を選択する際にも関係する。なぜなら、Rの

選択と適用 (A) は、どのような C、つまり (憲) 法関係のある社会を目指すのかを想定することに関わるからである。そのような意味では、どの段階の R に子どもの日常的な判断がされるのが重要な視点である。その子どもが、自らの日常的な判断に引っかかるところがどこかが可視化されるからである。さらに言えば、R 自体にも自らの日常的な判断と解釈がある。法にはそれぞれ、目的として目指す社会があるからである。よって、どの R を選択するのが重要になる。

以上のような IRAC という法的推論を活用することにより動的な法の生成プロセスを法教育の学習理論に位置付けたい。

第三項 教育の系統性として考えられる内容

現在の社会問題を動的な法の生成プロセスを基にした構造を紐解くことに活用できる IRAC は、これまでに何があり、どのように解決してきたのか、そしてそこに新たに何が課題として浮上ったのかを理解させるように教育内容を構想することに有効である。なぜなら、IRAC の活用により子どもに法の生成プロセスを通時的に考えさせることができ、結果的に過去と現在の連続性を理解させることができるからである。

では、はじめの I を子どもの論理から考えられるようにするにはどうすればよいのだろうか。前章で参考にした加藤 (1982, pp. 124-125) は、個人の問題と社会の問題の間には、切実さに程度が存在するように見えるが、両者は本来、相互に結びついていると指摘する。社会科にあっては、個人が直面する問題のみにこだわることはできないが、一方で社会問題ばかりを扱えばいいというわけではない。つまり、両者の出会うところ、接点に注意を払うべきであるとする。そのため加藤 (1982) は、社会問題に対する社会認識に、個人の感情や倫理観を結びつけることの重要性も指摘している。

加藤 (1982) の指摘を参考にすると、子どもにとって経験的に理解しやすく、かつ、社会問題につながっているものが内容としてふさわしい。それを法教育の視点から言えば、子どもにとって日常的な判断ができるものと、動的な法の生成プロセスを経て法的な判断が確立しているもの、あるいは、そのような現在の法的な判断では不具合が生じているものが含まれる教育内容がふさわしいということである。一方で、先述の通り、教えたことを基にして自らの生活の中でそのまま判断するとは言えないこともあった (影山ら, 1999)。それは、自分の生活に関わる内容に対する判断では、自らの日常的な判断が優先されることを示すものであった。

さらに、子どもにとって社会認識が困難であることを論じている中西 (2021) を参考にすると。中西 (2021) は、現在の子どもたちがおかれている状態が「現状肯定感覚の強化」、「強制的な主体性の表出」、さらに「学んだことと実生活との乖離」があるとした。そしてそのような状態では、正しい事実を知れば主体的に行動するという社会認識モデルが通用しないという困難さが明らかであると指摘した。この困難さを打開するために中西は、「当事者性の編み直し」が重要であるとする。それは、知ることを大切にし、知ることで当事者として自分が生きる場で、それを捉え直すことにより達成できるとする。

この当事者性をもって社会問題を認識することができれば、子どもの論理に対応することが考えられる。なぜなら、当事者として社会問題を認識するということは、その社会問題

における自分の関係を理解し、一定の判断がなされていることが想定されるからである。それは、I を子どもの論理から考えることにつながるだろう。

当事者性の涵養のためにはこれまでもたくさんの研究がなされてきた³⁾。近年の研究で言えば、例えば岡田 (2017, p. 34, 2021, pp. 55-62) は、論争問題の直接的な当事者にならなくても、「問題的事象と学習者との距離感」や「心理的・物理的な関係」が近くなり深まれば当事者性をもって子どもが判断できるとした。当事者性が共通の議論の足場を形成しているのである。つまり、社会問題に対する当事者としての自分が認識できにくいのであれば、わかりやすい当事者 (社会問題の直接のアクター) に対してロールプレイなどを通して理解することにより当事者性を涵養することができるという指摘である。

確かに、当事者性の認識により当事者として社会認識につながる認識の獲得に寄与することが考えられる。一方で、社会問題そのものにまずは自らがどのように考えたのかを大切にするとする論考もある。序章でも言及した南浦 (2019, pp. 26-30) による、社会科授業研究のアプローチの整理を参考にする。南浦は、社会科授業論研究アプローチを科学主義と構成主義の認識論を区分し、前者を論理実証アプローチ、後者を社会文化的アプローチに整理した。前者のアプローチは、客観的事実の伝達を主とする授業となる。後者のアプローチは、「その場の中における意味」を大切にする。つまり、「他の人にとってそれが当てはまらないことであっても、その状況におかれた人の世界を知ることが、私たちの世界にとって意味がある」ことを大切にするものである。なお、その「状況」を形成するアクターにより、さらに二つのアプローチに分けられる。一方は、人と空間 (教室空間・学校空間) の関係を大切に、その空間の成員の共感による授業となる。もう一方は、人と空間 (教室空間・学校空間) に加えて、歴史、言語、制度、規範を踏まえる関係をも対象に入れた授業となる。こちらは、その空間の成員の共感だけでなく、社会の実態との関係も視野に入れるものである。つまり、教室内の子ども間だけでなく、その空間を作り上げてきた歴史や制度、規範といった社会との関係性も入るのである。

岡田 (2017, 2021) も、南浦 (2019) のどちらの研究も、子ども自身がどのように判断するのかを足場にして社会問題などの対象を捉える授業の重要性を指摘している。これは、当事者としての子どもの育成を目指しているものである。しかし、ロールプレイにしても、社会文化的アプローチにしても単に子どもが考えを共有するだけでは議論がかみ合わないか、規範的な意見に終始することも想定される。そこには考える足場としての科学性の担保が必要になる。そのように考えると、南浦 (2019) の社会文化的アプローチの中でも、人と空間 (教室空間・学校空間) に加えて、歴史、言語、制度、規範を踏まえる関係が参考になる。

先の中西の当事者性の編み直しの指摘に加えて、南浦 (2019) のような科学性を担保した社会文化的アプローチであれば、より深い「当事者性の編み直し」ができるのではないかと。なぜなら、社会問題に対して科学性を経た他者の考え (他者の当事者性) を知ることができれば、さまざまな当事者を想定して自己の当事者性からの考えを省察することができるからである。

このような、当事者 (性)⁴⁾ の涵養ができる内容が本論文における法教育学習理論としてふさわしいとする。そこで、内容的側面について基本的には子どもの問題から問いを立ちあげたいが、社会問題と関連する内容にする。社会問題に対して、子どもは日常的な判断をすることが考えられる。そこで動態的な法の生成プロセスによる法的な枠組みからその問題

を見ることにより、日常的な判断に法的な判断を枠づけることにしたい。

一方で、動態的な法の生成プロセスを扱う法教育において、法の価値をどのように学習するのか。これは、法が存在しない時から法が生成する過程を扱うことや、既存の法がどのような価値により成り立っているのかを紐解くということにより対応できると考えている。例えば、法が存在しない時から生成を学習するには、社会契約を扱うということが考えられる⁵⁾。さらに、既存の法がどのような価値により成り立っているのかを紐解くとは、先の男女雇用機会均等法を例にすれば、男女雇用機会均等法自体が憲法の枠内で作成されたことや、その憲法が個人の尊重などの価値を具現化するために存在することを紐解いていくということが考えられる。

では、課題2の子どもの日常的な判断と、法的な判断を架橋するには何が必要なのだろうか。子どもの判断に法的な判断を枠づけるとは、具体的にどのように考えればよいのだろうか。そこで、次節では、子どもの日常的な判断と、法的な判断を架橋するものについて考えたい。

第四節 法的な価値から学ぶ法教育学習理論構築のために

第一項 子どもの日常的な判断と法的な判断を架橋する仮説形成（アブダクション）

先に、動態的な法の生成プロセスを、法の系統性や教育の系統で扱うために IRAC という法的推論の過程を考察した。IRAC では、これまでに何があり、どのように解決してきたのか、そしてそこに新たに何が課題として浮上したのかを理解させる学習が展開できると考えた。

ただし、その上で新に生じた課題に対して、どのような解決案を考えるのかは IRAC の構造で考える事もできるが、いくらかの仕掛けが必要になる。なぜなら、「新たに生じた I に対して、どのような R をあてはめると、いかなる C が予想されるのか」を考える事になることは、C から考えなければならないからである。ここでは、どのような社会がよいのかを構想するからである。つまり、子どもに解決案を考えさせる場面では、I を基にして、これまでとは異なる思考が必要になる。

そこで、本研究では仮説形成（アブダクション）を参考にする。

仮説形成（アブダクション）とは、推論のひとつの方法である。ここで、仮説形成（アブダクション）について、アメリカの論理学者であるチャールズ・パースのアブダクション（abduction）⁶⁾の研究をしている、米盛（2007）の論考を参考にする。

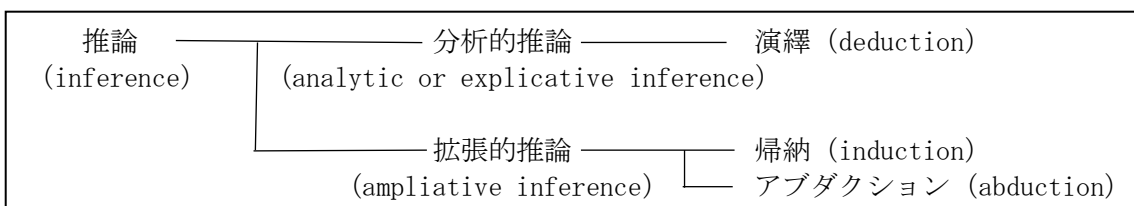


図 6-4 推論の分類

米盛（2007, p. 30）を参考にして筆者作成

米盛(2007)によれば、推論は分析的推論と拡張的推論に区別できる(図6-4)。米盛(2007)によれば分析的推論とは、「前提と結論の関係が前提で言われていることと結論で首長されていることの意味上の論理的関係のみによって成り立っている推論」である。これは演繹的推論が該当する。

拡張的推論とは、「経験に基づく推論であり、経験的事実の世界に関する知識や情報を拡張するために用いられる推論」である。ここには、帰納的推論と仮説形成(アブダクション)がある。そして、帰納的推論は経験から一般化を行うことであり、仮説形成(アブダクション)は科学的仮説や理論を発案し発見するものである。

具体的な仮説形成(アブダクション)の思考過程について、米盛(2007)は次のように述べた。すなわち、仮説形成(アブダクション)は二つの段階から成り立つ。第一段階は、「探究中の問題の現象について考えられうる説明をあれこれ推測し、心に思い浮かぶ仮説を思いつくままに列挙する」である。続く第二段階は、「それらの思い浮かぶ諸仮説のリストの中から十分熟慮して、最も正しいと思われる仮説を選び選択する」である。第一段階で何らかの仮説がいくつも閃いたとしても、第二段階で最も理にかなった仮説は何かを熟考する必要があるという。なお、本来的には法の生成プロセスの原初段階は、仮説形成(アブダクション)により憲法典を生み出し、演繹的・帰納的なプロセスを繰り返すことにより、下位法や法制度を形成・運用することになると考えられる。しかし、実際には憲法典や法規範、法制度が存在している。原初段階からの仮説形成(アブダクション)はすでに終わっているのである。だからこそ、動態的な法の生成プロセスを学習で扱うためには、原初段階から法規範や法制度の形成・運用を、演繹的・帰納的に順を追って捉えるようにし、現在生じている課題を解決するための思考に、仮説形成(アブダクション)を活用するという順番で法教育の学習理論に援用することが考えられる。

第二項 推論を明確化するためのツール

動態的な法の生成プロセスについてIRACを活用して推論を行うために、子どもにどのように考えさせればよいのだろうか。

ここでは、授業で子どもに提示するワークシートの作成を想定して、思考ツールを活用したい。そこで、いわゆるVUCA(Volatility:変動性, Uncertainty:不確実性, Complexity:複雑性, Ambiguity:曖昧性という4つのキーワードの頭文字)の時代において、各自の意思決定と行動選択の重要性を指摘した松下(2021)の論考を参考にする。松下は、VUCAの時代がからこそ、科学的な知識を知っているだけでなく、科学的根拠に基づいて判断し、行動するためには論証が効果的だとする。さらに、他者と対話することで判断の視座を深めることができるとする。

松下はそのための思考ツールとして、ツールミン・モデルなどを例示する(図6-5)⁷⁾。松下(2021)によれば、社会科教育に限らず、さまざまな教科で取り入れられているツールミン・モデルは、次のような構成要素からなる。すなわち、①問題:「ある対象や状況についての問題意識や背景。そこから設定した問題。」、②主張:「問題に対する特定の考え。」、③事実・データ:「主張を支える具体的な材料。」、④論拠:「事実・データを解釈し、主張に結びつける土台となる理由。」、⑤対立意見:「設定した問題に対する自分とは対立する意

見。], ⑥反駁:「対立意見に対し, 自分の主張を擁護するための反論。」, ⑦結論:「複数の主張を統合して得られる結論。」である。

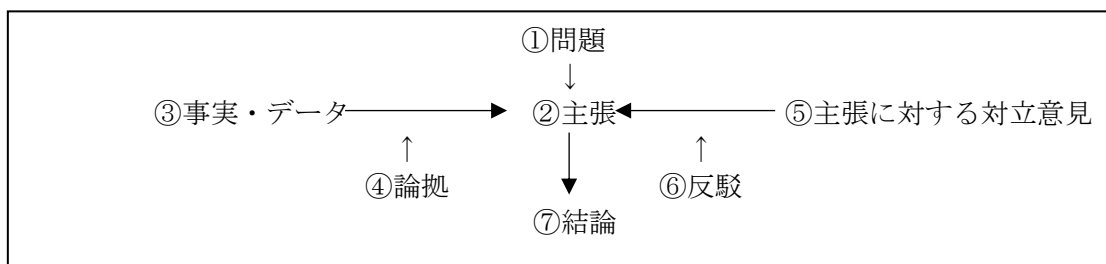


図 6-5 ツールミン・モデルの一例

松下 (2021, p. 5) を参考にして筆者作成

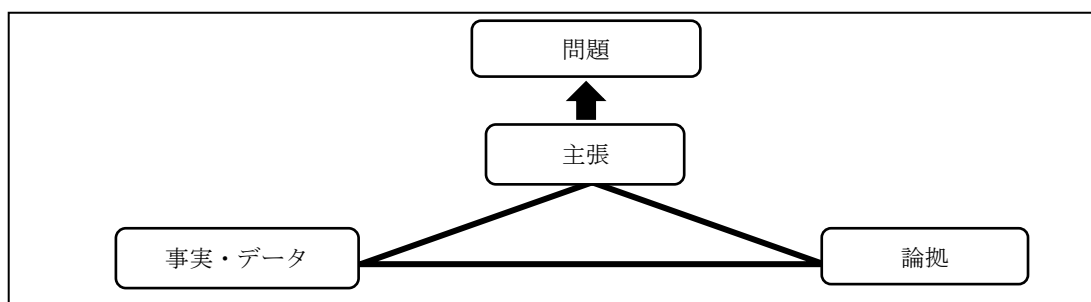


図 6-6 三角ロジックの一例

松下 (2021, p. 17) を参考にして筆者作成

図 6-5 のうち, ①の問題に対して, ②, ③, ④は自分と対象世界との関係を示す。一方で, ②, ⑤, ⑥は他者との関係を示す。なお, ⑤については対立意見といっても, 相手の意見に耳を傾け, 時には自分の意見に反映することをも目的とするものである。

さらに, 松下 (2021) は, ①の問題に対する②, ③, ④の自分と対象世界との関係を三角ロジックとした (図 6-6)。この三角ロジックを, IRAC に活用したい (図 6-7)。つまり, 問題 (I) に対して, どのような解決案 (R) を選択するのかを考えられるようにする。どの解決案 (R) を選択するのかを決めることを主張 (C) とする。その選択の根拠として, 事実・データを踏まえたものを論拠 (A) とする。

本研究でツールミン・モデルではなく, 三角ロジックを活用する理由は次の通りである。ツールミン・モデルは, 説得力のある主張を組み立てるためにはとても有効な方法である。一方で, 説得力のある主張をするためには, 既存の社会のルールにいかにか適応しているのかを示すことが考えられる。それは, 既存の社会の枠組みを理解する上では有用であるが, 本研究のように子どもの日常的な判断と法的な判断を比較する際には法的な判断が正解と伝わってしまう恐れがある。そこで三角ロジックを活用したい。法的な判断の三角ロジックは, ツールミン・モデルと同様に, 事実・データ, 論拠は既存の法となる。しかし, 日常的な判断の場合, 事実・データ, 論拠には自分の経験や感情などが加味される。これにより, IRAC

を活用した法的推論ができるようにする。これらの日常的な判断と、法的な判断の結果として想定される状態を枠づけて比較する中で、子どもが自ら最善の判断を探求した上で、最終的な判断をするようにしたい。そのため、トゥールミン・モデルよりも主張が組み立てやすい三角ロジックを活用する。

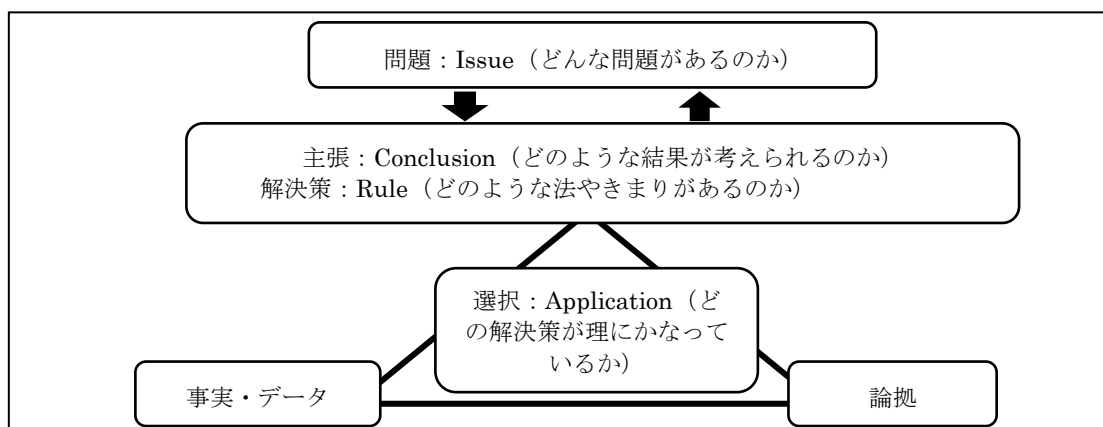


図 6-7 IRAC を活用した三角ロジック

松下 (2021, p.17) を参考にして筆者作成

第五節 法教育で IRAC から考えるための熟議民主主義

第一項 民主主義の概念的側面

演繹的・帰納的な推論、そして、仮説形成 (アブダクション) を活用するとしても、仮説形成 (アブダクション) の第二段階で「理にかなったもの」をどのように判断すればよいのだろうか。子どもの日常的な判断と、法的な判断の比較について「理にかなった」選択をするための判断基準をどのように考えればよいのだろうか。先のも述べたように、既存の法規範を正しいものと判断することは容易である。しかし、本研究は子どもの日常的な判断と法的な判断を比較検証して「理にかなったもの」にし、これからの社会を考えられるようにしたい。そこで、本研究では熟議民主主義を参考にする。熟議民主主義を参考にする理由と、参考にする熟議民主主義の内実については後述する。

ここでは、熟議民主主義 (deliberative democracy, 以下では熟議とする) の特徴を明らかにするために民主主義について概念的側面と実践的側面に分けて整理する。

まず、近年の民主主義の概念的側面について整理する。

はじめに、主権に着目して近代から現代までの民主主義を整理した正村 (2018, pp. 175-182) の整理を参考にする。正村は間接民主主義としてのエリート民主主義は、いわゆる代表者を選挙などで選択し、信託するものであるとする。ここでの市民は選挙を中心に政治に参加することになる。一方で直接民主主義としての闘技民主主義は、対立を顕在化させることにより論争点を可視化させることができるものである。ここでは意見が対立したままで何らかの決定できないか、あるいは何らかの決定により勝ち負けが明確化されることになる。さらに直接民主主義としての討議民主主義は、理性的な議論を積み重ねるものである。これは一部の議論をする人の範囲しか考えられないという課題がある。なお、この討議民主

主義を熟議と同様のものとして使用する議論がある。

次に、政治学の立場から熟議を研究している田村（2008）、田村ら（2017）の論考を参考にする。田村ら（2017, pp. 97-114）によれば、熟議とは集計型民主主義や闘技民主主義とは異なるものである。集計型民主主義は、いわゆる多数決により意思決定の可視化を目指すものである。それに対して闘技民主主義は、違いを明確化し論拠を基に議論をするものである。それに対して熟議は、話し合いを中心とした民主主義を示す。何らかの合意が形成されることが期待されるが、それが目的であるとは限らない。熟議は、参加者が個々に納得できる結論を目指すものである。なお、熟議では何らかの意見を表明する際に、自らの意見を正当化する理由を大切にすると、自分の意見を見直すといった反省性をもつものである。さらに田村（2008, pp. 18-24）は、「あらゆる所与的なるものの存在理由を問い直す」といった再帰的近代化が進展する現代社会の中で、何とか不確実性を承認しつつも確実性を創出しようとする点において熟議は有用性をもつとする。

最後に、民主主義の形態について整理した憲法学者と政治学者の議論を参考にする（谷口、穴戸、柳瀬、2020, pp. 129-135）。彼らは、三つの民主主義の区分を示している。すなわち、①「エリート民主主義」、②「参加民主主義としての直接民主主義」、③「集計民主主義」と「熟議民主主義・討議民主主義」である。

①は選挙による間接民主主義のひとつの形態であり、政治を利益集団間の競争的な闘争と捉えているものである。しかしながら、その反発で生じた②は選挙以外の様々な場面での政治参加の必要性や、重要な政策争点については住民投票などの直接的な政治参加を大切にするもの（参加民主主義）である。②に対して③については、二つの民主主義があるとす。一方は「集計民主主義」であり、もう一方は「熟議民主主義や討議民主主義」である。前者は、「人々の選好を集計し、より多くの国民が望んだ政策こそが実現されるべきと考える」ものであり、「個人の選好は不変であるという前提で、民主的な政治過程を、私的選好・私的利益の競争過程」と捉えるものである。後者は「民主政治の参加者は、問題解決のために様々な提案を行い、そして他者を説得するべく議論を展開させる」ものであり、「個人の選好は変わりえるという前提で、対話を通してどの選好が最も多くの支持を得たかではなく、最も理にかなっているのかによって決定に到達する」ものである。後者の「熟議民主主義・討議民主主義」に市民社会における民主主義の発展可能性を見出す。議会の審議や、裁判所の審議が熟議として行われることの重要性もあるが、市民社会でも熟議が必要であるという。熟議は、単に話し合いをすればよいということではなく、自分とは異なる意見に接する必要性を指摘する。そうしないと集団極性化（group polarization）に陥ることも考えられるという。なお、熟議には、前章で述べたようなフィルターバブルの問題を突破する可能性があるともいえる。

以上から、近年の民主主義の概念的側面について、次のように整理する。まず、間接民主主義としての選挙などによる意志の集約をするエリート民主主義がある。次に、直接民主主義については、選挙以外の政治参加の場面をも重要視する参加民主主義がある。なお、選挙という形式だけを見れば集計民主主義は間接民主主義に分類されるが、本研究では選挙以外の政治参加をする（議論の上の住民投票など）ことから直接民主主義の参加民主主義と同様のものとして扱う。そして、そのような参加民主主義の際に、何らかの社会問題に対して合意を形成するためのプロセスとして、闘技民主主義と熟議がある。なお、討議民主主義は

熟議のひとつとして整理する。

第二項 民主主義の実践的側面

次に、民主主義の実践的側面について整理する。

間接民主主義としては、日本が採用している議院内閣制などの議会制民主主義がある。周知の通り、代表者を選挙で選択するものである。これはエリート民主主義の一形態である。

直接民主主義としては、まず、社会運動がある。社会運動は、デモ行進などが代表的な事例としてあげられる。例えば、同じ主張を持つ者たちが意見表明をするために行動（行進など）することである。社会の中で意見表明をして伝えるという行為ができる一方で、他者がそれを受け入れるかどうかについては不明であり、且つ、異なる意見、他者の意見をどこまで反映するのかという部分は目的には入っていない。

代表者を無作為に抽出し背景の異なる参加者により、何らかの社会問題を議論し、意思決定・合意形成の後に政策に反映してもらおうというものがある。いわゆる、ミニ・パブリックスやコンセンサス会議、市民陪審などである⁸⁾。世論を政策に反映するプロセスが存在するという利点はあるが、必ずしもすべてのものの意見が反映されるとは限らない。

第三項 本研究が参考にする熟議民主主義の理論

以上のように概念的、実践的側面で整理される民主主義のなかでも、本研究では熟議を参考にする。その理由は、次の通りである。先述した通り、演繹的・帰納的な推論、そして、仮説形成（アブダクション）を活用するとしても、仮説形成（アブダクション）の第二段階で「理にかなったもの」をどのように判断するのか、子どもの日常的な判断と、法的な判断の比較について「理にかなった」選択をするための判断基準をどのように考えるのかが問題であった。

そこで、次のような手立てを考えたい。すなわち、何らかの法的な社会問題を学び、そこで足場を形成して解決案を自分なりの価値観で形成する。ここでは、当事者として判断することを目指す。さらに、他者のそれと比較することにより判断を社会性があるものにしていく。それにより、他者の当事者性への気づきを深めることを目指す。最後に、すべての判断を再構成するために個人で省察する。これは、日常的な判断に法的な判断を枠づけることにつながると考えられる。

このような流れをとるのは、熟議と闘技民主主義（以下では、闘技とする。）である。現代社会が不確実な社会になり社会的基盤の喪失や諸結果の蓋然性について判断するための証拠が不十分である結果、何が合理的であるかが不明になっているからこそ民主主義の射程が広がるとした田村（2008, pp. 27-52）は、熟議と闘技について次のように述べた⁹⁾。

熟議は、社会的基盤の喪失など不確実な状態から、集合的に拘束する解決案を創出するなどにより確実性を創出することを目指すものである。そのために人々の理性的な熟慮と討論の過程と、その過程における選好の変容を重視する。一方で、合意を思考することを目的化することにより、熟議には必然的に排除の契機があるとする。例えば利益や情念を排除することにより、理性的な討論をするという熟議のルールを知るものだけを特権化すること

になる。その利益や情念を大切にするのが闘技である。闘技はそもそも民主主義が持つ包摂と排除の論理に対して、排除された敵対性の次元を再認識することを大切にす。なお、敵対性は、敵と対抗者を区分する。前者が民主主義的秩序の外部に存在する民主主義を受け入れない人であり、後者が民主主義的秩序の内部に存在する人である。前者の敵同士とは闘争になり、後者は闘技になる。しかし、闘技はそれが成立する条件（対抗者間の討論）が所与のものである。そのため、敵対性から対抗者への変容が難しいとする。田村は闘技がその課題を乗り越えるには、敵対と対抗の関係性を断念するか、先の熟議のように変容の過程を大切にすしかないとする。

そこで、田村(2008, pp. 101-119)は熟議と闘技に存在する課題を乗り越えるために、利益や情念を排除せず、選好の変容をも構成要素においた熟議を提唱する。そのような熟議について田村(2008)は、次のように説明する。基本的に熟議は理性を重視する。理性的な論証を重視する。それに加えて情念をも重視する。熟議が論証だけになると、それができない人が排除されることが考えられるためである。ここでの情念とは世界観をめぐる争いの際に浮かび上がるものである。本稿では、価値観と同様のものとする。さらに利益も重視する。利益とは、以前の熟議で公共的なものとして受け入れられたものと、私的なものとして排除されたものがある。新しい熟議は、これら利益を問い直す契機にもなる。しかし、情念や利益を含みこむ熟議では解決案の創出など合意形成は困難になる。そこで田村は、紛争の次元のコンセンサスを重視する選好の変容を詳細に把握する熟議を提唱した。田村は、熟議により既存の不平等を再生産するのではなく、選好の変容を通じて、不平等を生み出す既存の関係そのものを根本的に新しく作り変えることを指摘する。その選好のコンセンサスには、価値レベル（意思決定過程を主導するもの）、信念レベル（価値の実現のための解決案の効果についての信念）、表明された選好（解決案への賛否の表明）があるとす、それら選好とコンセンサスのレベルを整理することを指摘する。

本研究が対象とする子どもの日常的な判断は、利益や情念に関係するものである。既存の法律による法的な判断は、現在の規範を学ぶことになり、子どもが社会化されることにもなる。一方で、そこに子どもの利益や情念を含む日常的な判断を組み合わせることで、社会の変化に合わせて変容がみられるものになる可能性もあるし、社会の規範を理解することにもなるだろう。これは、田村が述べたように熟議が選好の変容を重視するからこそ得られる効果であると考えられる。

第四項 本研究が参考にする熟議民主主義の場と内容の関係

では、熟議する内容と場の関係をどのように考えたらよいのだろうか。田村(2008, pp. 121-138)は、熟議の場と内容の関係について次のように述べている。熟議の場として①国家ない市議会における熟議、②国家と市民社会を媒介し、意思決定と意見形成とを区分する制度的次元の熟議、③非制度的次元における熟議がある。①は、選挙などで選ばれた代表など民主主義的な権威による意思決定である。ここで熟議される内容は、ルーティーンのような固定的な争点である。①に対する信頼が揺らいだり、新たに政治的な争点にしなければならぬものが生じたりした際には市民社会などで熟議されることになる。それが②や③の熟議である。②は、熟議を通じた意見形成をする場である。国家における意思決定に先立ち、

そこに影響を与える意見形成がされる場である。この場は、市民社会の自発的な結社（アソシエーション）での議論や、熟議の日¹⁰⁾や熟議世論調査¹¹⁾などでの意見形成を示す。②では焦点を定めた熟議により意見形成を行い、その結果は①を指向し制度化を目指すものである。それに対して③について田村は、必ずしも単純に国家へと媒介されないが、そこでの諸個人間の対話が選好の変容を通じて諸個人間における社会的基盤の形成に寄与するならば、熟議たりえんとする。その具体例として、親密圏における熟議で選好の変容を次のように示した。親密圏におけるDVなどの暴力に対して熟議する現在の公共圏に対抗する対抗的公共圏を形成し、そこで法的対応の必要性について熟議する。その結果、世論への周知と形成された意思の国家への媒介、国家による新法の制定プロセスがなされるのである。

このような非制度的な熟議の展開と、時には国家にまで媒介され新たな法の形成や制度の運用をするというプロセスは、本研究が主張する既存の規範を自覚しつつも自明視せずに再構成する動的な法の生成プロセスと同様のものであると考えられる。さらに、このような非制度的な熟議が展開できる場が社会の規範を学び、他者の価値観を認識し、自らの意見を形成（意思決定）する場として学校が考えられる。制度的な次元でもなく、さらには、社会に出ていないからこそ、既存の社会の枠組みに対して自らの日常的な判断をぶつけその相違に気がつきやすい個人が集まる場だからである。

一方で、このような学びは法教育ではなく、単体としては主権者教育や政治教育と区分されるものと考えられるかもしれない。しかし本研究では、先に法教育を立法・司法・行政の役割を持つとともに、法的な価値から実定法の意義、そしてこれからの考える一連の流れを法教育の射程に入れていることを述べておきたい。さらに言えば、このような熟議が前章のフィルターバブルを乗り越える可能性をもつと考えられる。

では、具体的な熟議を法教育教材にするにはどのように考えればよいのだろうか。次節では教材化について考えていく。

第六節 本研究が参考にする熟議の方法 - NIFI の熟議

第一項 NIFI とは何か

本研究では、National Issues Forums Institute（以下では、NIFI とする。）¹²⁾と、その学術的、財政的基盤を担っている Kettering Foundation（以下では、KF とする。）¹³⁾の熟議について参考にする。NIFI や KF の研究成果を分析の対象とする理由は、次の通りである（中平、2020b）。NIFI や KF では、先の田村（2008）の熟議の場と言えば、制度的および、非制度的な熟議を展開している。筆者はその非制度的な熟議を参考にする。そこでは、熟議する前提として社会問題についての事実を知ることが大切にしている。その社会問題に対して実現可能な解決案が示される。熟議の参加者は解決案の効果やトレードオフを参考に、自分でどれがふさわしいかを判断し、それを他者と共有する。これらは、構成主義的な視点があるとともに、当事者（性）を涵養することにつながる。また、NIFI や KF（以下では、NIFI に統一して使用する。）の熟議に着目する理由は、個人の内省を大切にしているからである。そこでは、自分自身だけでなく、他者の立場にも寄り添うことが目指されているからである。なお、合意形成や社会運動、選挙による主権者教育を否定するものではなく、

社会問題を深く捉え意思決定の幹を太くするための熟議を活用する¹⁴⁾。

はじめに、熟議による活動を実際におこなっている NIFI の概要について述べる（ギヤスティルら編，津富ら監訳，2013，pp. 68-95）。NIFI は公的な課題に対して市民による熟議を促進する全米的なネットワークを持つ非営利かつ超党派の組織である。1970 年代の終わりに、当時のアラバマ大学学長（ジェラルド・フォード政権で保健教育福祉長官を務めたため、一時的に大学の学長職や教授職を退いたが退任後に復帰。）であったマシューズ，デビッド（Mathews，David）が、市民の政治離れを克服する方法を模索していた。その後、彼が研究者やコミュニティで活躍する人、公職者や財団のリーダーなどと議論をする中で、1981 年に立ち上げた組織が NIFI である。なお、市民の声を政治的に影響力がある人に届ける機会も不足しており、その改善も目的のひとつである。彼らは、アメリカ国内の課題について、人々が対話できるようなプロセスを開発するために公共政策協会（Domestic Policy Association）を結成した。そこでは、アメリカ人が多様なグループ間における熟議を通して共通の価値を見出すための教育プログラム開発を行った。そこでは、いくつかの教育プログラム（社会保障やインフレなど）が開発、実践された。それらのプログラムは成功し、1989 年にはより多くの教育プログラムの開発を進めるために NIFI が創設された。現在、教育プログラムは、政策課題冊子（Issue Guide，以下では IG とする）として、NIFI とそのネットワーク、そしてケ KF が中心となって作成している。

NIFI の熟議は必ずしも解決案の合意形成を目指すわけではない。目指されるのは、諸個人による社会問題の解決案選択について、どこまでが共通であり、どこから相違が存在するのかを明らかにすることを何よりも大切にする。つまり、歩み寄れることは何か、一方で歩み寄れないことは何か、それはなぜなのかを丁寧に共有し合うのである。ここに、自らの当事者としての捉え、他者の当事者性への気づきが生じるのではないかと考えられる。

第二項 NIFI の熟議の方法

次に、NIFI の熟議の方法について述べる（中平，2020b，2021c）。熟議は、進行役（Moderator，以下では進行役とする）により、次のように行われる。

まず、進行役は熟議の参加者とともに、基本的な熟議のルールを確認する。例えば、「他人の意見に耳を傾けること」、「全員の参加が奨励されること」、「IG に示されたすべての課題解決の方法やトレードオフについて公平に扱い考えること」などである。次に、進行役は熟議する課題及び、その課題に対するいくつかのアプローチを紹介する。これは、資料によって行われる場合と映像を流す場合がある。

進行役は、参加者から課題に対する個人的な経験などを聞きながら熟議を促す。進行役が課題に対する複数のアプローチを公平に考慮する。熟議をある程度行ったら、最後に進行役は振り返りを行う。そこで共通の課題を確認する。例えば、「どのような課題解決の方法が、なぜ受け入れられないのか」などである。さらに、参加者自身が、自分が受け入れられない内容や、その理由、受け入れられる程度などについて熟議を行う。基本的には、結論を出すことはしない。なお、参加者の発言など熟議の様子などを進行役がまとめ、KF が NIFI のネットワークと協働して報告書を作成する。これらは、全米規模の熟議やイベント、連邦議会に対する説明会で用いられ、市民の声を政治に届ける役割を担う。なお、全米規模の熟議の

内容は、テレビ番組でも放送される。

NIFI の熟議は教会で行う 10 数人ほどから、大学の大講堂などの数百人規模で行われるものがある。NIFI は自らの熟議を、他の同じような形式をとる教育方法との差異について、次のように述べている。すなわち、「熟議は、自分の反対意見に反対するディベート、いわゆるパブリックコメント、提唱 (Advocacy) とは異なる。NIFI における熟議は、個人により価値があるとするものや、その優先順位、個人的な語り、公共的な関心事との関連についてのやり取りからなる。

つまり、公共空間、さらにはそこで生じる課題に人々をさらし、何をすべきか、何が大事なのか、課題解決の方法の帰結として何が獲得され、何が失われるのかを理解するとともに、他者のものの見方と比較検討するために熟考し、語り合うものである。私たちは、常に個人的、家族間、仕事上の問題などについて何らかの判断をするために熟議している。同様に、政治上の問題についても熟議する事が大切なのである。」である。それでは次に、熟議で使用される IG についてみていきたい。

第三項 NIFI の熟議の内容の一例

NIFI の熟議で使用される IG には、その時折のアメリカにおける現代的な課題に対する論点を示されている。例えば、『Coming to America: Who Should We Welcome, What Should We Do?』(London, 2018) では、移民問題を題材にどのような政策をとるべきかを考えられるようになっている。なお、IG の中身については、地域的な課題を加味することもある¹⁰⁾。内容については、まず、現代社会が抱える課題が示される。この課題は、統計資料などの事実に基づいて説明される。次に、その課題に対して考えられる課題解決の方法が 3 つほど示される。さらに、それぞれの解決案を実行した際に生じる別の課題、つまり、トレードオフの関係にあるものが示される。先にも述べたように、これらは資料により提示される場合と、映像を流す場合がある。

以下では、『Coming to America: Who Should We Welcome, What Should We Do?』(London, 2018) を参考にして分析した中平 (2020b) を基にして、NIFI の熟議を分析する。まず、IG のはじめに「問い：移民がアメリカに来ることについて、私たちは誰を歓迎するべきですか？私たちは何をすべきですか？」と、その「設定の理由：何世紀もの間、他の国々から人々がより良い生活を求めてアメリカにきました。新しい移民の安定した流入は、世界のどこにもない文化、宗教、民族を融合させ、アメリカ社会を築くことを助けました。今日、他の国で生まれた人々が、アメリカ国民のおよそ 13 パーセントを構成します。我々が移民政策の中でどのような種類の変革を望んでいるのかについて考え始めるとき、現在、何が起きているのかを考えることは助けになります。」が示されている。

さらに「アメリカの人口の移民のシェア」、「アメリカに居住する移民の分類」、「出身国別のアメリカに居住する難民」のデータを基に現状が進行役を中心にして参加者全員で共有されていく。そこでは、歴史的にアメリカが移民を受け入れてきたこと、それにより新しい文化などを形成したことが、特に 1965 年「移民国籍法改正」に焦点を当てて示されている。そもそも、1952 年に成立したアメリカ移民国籍法 (Immigration and Nationality Act of 1952) は、アメリカ国籍取得や留学生など、あらゆる移民に関する法律である。ここでは、

人道的な理由などから不法入国・滞在者への救済措置なども示されている。その法律が 1965 年に改正された。この改正の大きな内容は、にマーティン・ルーサー・キング・ジュニア牧師などの黒人活動家が中心となった、いわゆる公民権運動の影響を受け、ヨーロッパからの移民を優遇する内容が削除されたことにある(楠田, 2016)。その結果もあり、アメリカに入国を求める移民、さらには難民が増加していく。なお、移民国籍法に関しては、アメリカ社会をめぐる様々な背景により変容していくが、2001 年 9 月 11 日のアメリカ同時多発テロ事件以降は移民法の執行が強化される傾向にある。さらに、問いを考えるための資料として、「何人の移民がアメリカにいるのか」や「誰を受け入れるのかを、どのように決めているのか。」について資料を基にして考える。IG の説明上では、「何人の移民がアメリカにいるか。」については、法的には、年におよそ百万人の移民を受け入れているとしている。さらに、「誰を受け入れるのかを、どのように決めているか。」については、次のように述べられている。すなわち、「3分の2の移民は、すでにアメリカに家族が入国していることから許されている人である。残りの3分の1のうち、およそ半分が職業スキルに基づいて認められ、半分は政治的または宗教的迫害による難民である。なお、入国審査が待ちの人が 400 万人ほど存在する。」である。また、難民に関してはどのような国からアメリカに入国しているのかが示されている。2016 年の集計であるが、コンゴ民主共和国が最も多く、次いで、シリアとビルマの順で多い。上位 3 か国からで全体の 49%の難民の数を占めている。

これらを踏まえて、進行役はこれまでの内容を参加者全員で整理、確認する。進行役は整理、確認した後に、参加者間で熟議を行うために見方や考え方の異なる 3 つのオプションを示す。なお、これらのオプションのいずれも他のものよりも「正しく」とはいえないものであると説明される。そして、それぞれのオプションが、もし我々が、何が最も価値のあるのかを反映する公正な移民システムを構築する場合に考慮される必要がある、トレードオフあるいは欠点を持っていると説明される。各オプションの内容は、表 6-2 のようにまとめられる。

表 6-2 各オプションの概要

オプション	オプションの説明と主な欠点	行動	トレードオフ
オプション 1 : 「移民を歓迎する, 自由の導き手になる」	(説明) <ul style="list-style-type: none"> このオプションは、移民が、ダイナミックで多様な文化、世界経済の原動力、世界の自由の導き手に貢献していると考えられるものです。 	<ul style="list-style-type: none"> 許可を得ずに米国に入国した人に、法的地位への道を与えてください。今や、私たちのコミュニティの一員となった人々を許し、歓迎する時です。 	<ul style="list-style-type: none"> これにより、法律に違反した移民は合法的に米国に入国しようとしている何千人もの人々に「割り込む」こととなります。
	<ul style="list-style-type: none"> 私たちは、その伝統を踏まえた移民政策、新しい移民を歓迎し、移民家族と一緒に滞在するのを助け、戦争や抑圧から逃れる人々を守る政策を策定すべきです。 	<ul style="list-style-type: none"> 多くのアメリカ人が望んでいない低いスキルの仕事や、不足している高いスキル能力者の仕事であろうと、就労意欲のある移民を歓迎します。 	<ul style="list-style-type: none"> 何百万人ものアメリカ人が失業しています。私たちは(アメリカの)市民を雇うために必要な訓練に焦点を当てるべきです。
	<ul style="list-style-type: none"> 移民を歓迎することは正しいことだけではなく、私たちの文化と経済に利益をもたらします。 	<ul style="list-style-type: none"> シリアのような国で戦争と貧困から逃れた難民を受け入れる私たちには道徳的義務があります。 	<ul style="list-style-type: none"> すでに看護が必要なアメリカ人もいますし、そのような戦争で破れた地域から来る人々を看護
	<ul style="list-style-type: none"> 急速に変化する世界市場で競争 		

	<p>力を維持するためには、米国は独創性と起業家精神の文化を強化するために才能を提供してくれる新しい移民が必要なのです。</p> <p>(主な欠点)</p> <ul style="list-style-type: none"> このオプションは、すでに歴史的に高いレベルの入国審査局によって悲鳴を上げているシステムに、さらにもっと多くの負担を加えることとなります。 	<ul style="list-style-type: none"> 法的居住権と市民権を申請する能力を、「DREAMers」と呼ばれることもある、幼い子どものときにアメリカに連れてこられた不法移民に提供すること。 すべての住民が市民であるかどうかにかかわらず、市の選挙で投票することを許可します。 他にありますか？ 	<p>することは困難です。</p> <ul style="list-style-type: none"> このグループが家族の違法行為の恩恵を受けることは公平ではありません。 これにより、「市民」という言葉は無意味になります。 その場合のトレードオフは何ですか？
<p>オプション2： 「法を執行し、規則に従う者に公正にする」</p>	<p>(説明)</p> <ul style="list-style-type: none"> このオプションは、ルールが明確であり、すべての上に施行されている公正なシステムが必要です。 国の最初の移民政策が導入されて以来、歓迎されるべき新しい移民は秩序ある方法で行われるべきであるという前提がありました。しかし、国内で約1100万人が不法に暮らしている現在、私たちの現在のシステムは不当で無制限です。 アメリカに合法的に留まるのを待っている、長い行列を作っている多くの人々に対して公平にすべきです。 私たちは、国境を強化し、許可と審査なしに入国した人々を国外へ追放する義務を負っています。だからこそ、国境の安全保障へのコミットメントを強化し、不法に暮らす移民に対処するためのより厳しい措置を導入しなければなりません。 <p>(主な欠点)</p> <ul style="list-style-type: none"> これは、何百万人もの人々が今、現在、私たちのコミュニティに暮らし、社会への貢献している何百万人もの人々を傷つけます。これは、全国の都市や町に恐怖をひろげることとなります。 	<ul style="list-style-type: none"> 違法に入国した人を特定し、追放します。彼らが入国するために再申請することを要求します。 合理的な疑いがある場合、警察官に身分証明書の確認を要求します。 合法的な書類を持たない労働者を雇う場合、雇用者を起訴します。 不法移民を見つけて、国外退去しようとしている連邦政府の移民エージェントと協力することを拒否している「聖域都市」への連邦資金を断ちます。 安全な国境の壁を構築し、より多くのパトロールエージェントを雇い、セキュリティを強化します。 	<ul style="list-style-type: none"> これは家族や地域社会を壊してしまいます。この刑罰は犯罪をはるかに上回り、実用的ではありません。 犯罪を報告したり、警察に話をしたりすることを移民に恐れさせることになり、法の執行を妨げます。また、人種のプロファイリングにもつながります。 これは、農業や建設などの産業に混乱を招き、食糧や住宅などの基本財の価格上昇を招きます。 これは、地方自治体や警察を弱体化し、社会に貢献する多くの移民を追い払うことが考えられます。 これは何十億ドルもの税金を抱え、カナダから入国した人、空港、一時的なビザを得て長期間滞在した人々の問題に対処できません。合法的な旅行者が米国に入国するのはずっと困難になります。

		・他にありますか？	・その場合のトレードオフは何ですか？
オプション3： 「スローダウンし、私たちの共通の絆を再構築します」	(説明)	・毎年、アメリカに入国する合法移民の数を減らす。	・これは自由を歓迎している国としてのアメリカの長年のイメージを崩します。農業と建設のような基幹産業で必要な労働者を奪います。
	・このオプションは、移民が過去にアメリカ文化を強化していることを認識しています。	・すでに英語を話している移民に優先する。	・これは、移民の中には負担をかけます。特に、大部分のアメリカ人が就かない仕事の一部を喜んで受け入れる人たちに対してです。
	・現在の移民は多く、今や非常に多様であり、私たちは国家の目的とアイデンティティの感覚を取り戻す必要があります。	・家族の再会を配偶者や幼い子どもたちに制限し、必要な地域で働く移民を認めることに集中します。	・これは移民家族を分裂させ、愛する人を残し、時には危険と貧困に陥らせることになるでしょう。
	・私たちは移民の流れを穏やかにし、アメリカ社会に加わるために移民を助けることにもっと集中する必要があります。	・学校はバイリンガルの学校プログラムを提供することに焦点を当てるのではなく、初心者が英語を学び、アメリカの文化や民主的価値を学ぶためのカリキュラムを強化するための努力をします。	・バイリンガル教育がなければ、学生は今日のグローバル社会において不利な立場におかれます。
	・私たちは、移民率を下げ、移民がアメリカのコミュニティの一員になることを確実にする移民政策を考慮する必要があります。国の結束する感覚を損なうことなく、新しい移民を受け入れる方法を見つける必要があります。	・他にありますか？	・その場合のトレードオフは何ですか？
(主な欠点)			
・このオプションは、世界各国からアメリカにもたらされる、活力があり勤勉な人々を奪います。			

中平（2020b, 表1, 表2）を基にして再構成

さらに、各オプションに対してどのような行動をとることができるのかと、その行動をした際にトレードオフの関係にあるものがそれぞれ示される。なお、それぞれのオプションの説明の最後には、参加者が自らの考えや経験などから導き出すことができる別の行動やそのトレードオフを示すことができるようになっている¹⁵⁾。

このような熟議を行うことで自分と異なる意見に接することにより、フィルターバブルを突破し、かつ法的な判断自体や、その法的な判断に対する他者の意見を認識することにつながる事が考えられる。

以上から、現在の問題をどのように解決するのか、日常的な判断と法的な判断をどのように比較するのかを扱う IRAC 内のプロセスにおいて熟議を活用する。熟議を活用することにより、既存の法体系に基づいた判断だけでなく、新たな法解釈をしたり、自らの日常的な判断と法的な判断を比較したり、他者の日常的な判断を認識することなどを行う。それにより、自己決定できる個人の育成を図りたい。

では、どのように熟議の対象となる社会問題を選択しているのだろうか。熟議をおこなうことにふさわしい問題については、例えば次のように示されている（中平, 2021a）。すなわ

ち、「社会一般の人々に適した問題」である。適していない問題とは、具体的に言えば、「橋の幅はどれくらいにする必要があるか。」というものである。このような問題は、専門家の見地で解決できるからである。さらに、「効率的な雪かきはどうすればいいのか。」という問題は、どこに駐車をしてはいけないなど情報を伝えれば解決できる教育的な内容で解決できるからである。これらの問題は、人々の選択や行動に関係しない。人々に行動を促す問題は、例えば「(アメリカにおける)ヘルスケアについて、私たちは何をすべきか。」がある。この問題は、何が問題になっているのかさえ一般的に合意されていないことから、誰もが明確な答えを出すことができにくい。しかも、政府や専門家だけで解決できるものではなく、誰もが考えなければならない問題である。このように幅広く関心がもたれ、すでに一定の決定がなされていることに問題があることも広く認識されている問題であり、かつその解決案も複数あり、何らかの解決案を選択するとよい効果だけでなく、何らかの悪い効果とのトレードオフの関係にもある問題が熟議をおこなう上ではふさわしい問題である。もちろん、学校で展開することを想定すると、子どもが理解しやすいものになる。

また、問題について一定の決定が下されていることということは、どのような問題があり、それに対してどのような解決案のアプローチが存在しているのかがある程度示されているものである。よって、授業で使用する際には、そのような解決案としての選択肢をはじめから全てを子どもが調べる必要はなく、ある程度は教師側から提示することができる。ある程度としたのは、子どもが解決案としての選択肢に対して疑問が生じた場合に、新たな解決案を考えたり、既存の解決案についての価値ある利益やトレードオフを加筆修正したりすることができる場を担保するためである。

第四項 法教育における熟議の学習内容

では、熟議をどのように法教育の授業で扱うことができるのだろうか。

まず、子どもや地域の実態を把握するとともに、社会の実態の中を踏まえて社会問題を設定する。その際、子どもが抱える問題と社会の問題を架橋することができる社会問題を設定する。子どもが抱える問題については、すでに子どもが問題として認識しているものもあれば、全く問題として認識してはいないが社会の視点から見れば問題があり、子どもに問題として認識させなければならないものも考えられる。例えば、家庭内において男性らしさ、女性らしさを強く認識する環境で過ごしている子どもに対しては、社会的な視点から、あっても良い差と、そうではない差を認識させる必要がある。その場合、社会に存在する性差をめぐる様々な問題を社会問題として取り上げることになる。社会問題の解決を通して、自分自身の生活を見つめ直す視座を獲得させるためである。

次に、社会問題について、何が問題となっているのか、なぜ問題となっているのかなど、その歴史的、社会的背景や現在の実態が理解できるような内容をエビデンスとともに示す。

さらに、現在の社会問題に対する解決案の選択肢を示す。子どもがはじめから問題を調べたり、解決案を導き出したりする時間が授業として用意できればいいのであるが、困難な状況もある学校の実態を踏まえると、教師側から示すのもひとつの方法として考えてもいいのではないかと。さらに言えば、社会科教育であるからこその社会科学などの知見を反映することにもつながることも考えられる。これは、何を学んだかわからないような話し合い活動

(雑談)ではなく、科学性を担保する熟議を実施するためである。

ただし、社会問題やその解決案をそのまま教え込むのではなく、解決案の中にある価値ある利益とトレードオフをそれぞれ追加して考えたり、時には、別の解決案を考えたりすることはできるように用意する必要がある。

次に、いくつかの解決案の中から、自らの価値観にあったものを選択し、その理由を考えたり、追加で調査したりする。さらにそれを他者と共有しあう。共有しあう中で、自らの価値観を再確認したり、他者の価値観を認識したりする。あくまで共有であり、何が正解かを決定するものではない。ここに熟議の特徴があらわれてくる。その後、省察をおこない、他者の判断を認識した上で、自らの判断を比較検討し、その時点での最終的な判断をする。

以上のように、仮説形成(アブダクション)と熟議を活用することにより、子どもの日常的な判断と、法的な判断を架橋する法教育の学習理論を構築したい。

第七節 法的な価値から学ぶ動態的法教育学習理論

第一項 これまでの研究の成果を反映した動態的な法教育の学習理論

本章では、法教育の学習理論について考察してきた。本論文における法教育学習理論を、以下の図6-8のように構造化する。

I②は現在の社会的な問題である。このI②の社会的な問題には、現在に至るまでに法規範や法制度などの整備により乗り越えられてきた、さまざまな過去の経緯がある。そのような経緯を経て形成された現代社会をC①とする。そのC①は、動態的な法の生成プロセスを経て形成されたものであり、それ以前には、I①という問題が存在したと考える。なお、I①は、渡辺(1998)が示したように規範の生成プロセスの初期段階(人の支配から法の支配への変遷)を扱うことも可能であるとともに、すでに法が存在し、それにより社会が形成されているある段階を扱うことも可能である。よって、授業を想定したときには図6-8の点線1の中は、時間が許す限り法が形成される過去の段階にさかのぼるために何度も繰り返すことが可能である。例えば、現在の法体系の初期段階である社会契約論を扱うことも可能である。また、実際の授業もI①から展開する場合と、I①へとさかのぼる場合と両方の方法が考えられる。ただし、Rの各段階を経る際に、どのように法的推論が展開されたのか、つまり、I①を解決するための解決案がどのような考え方で形成されたのかを扱う必要がある。なお、A①の矢印は、図6-3と同様の法的推論を示す。この点線1の中は、いわゆる司法の視点(「法的思考」)である。ここでは、現在に至るまでにどのような法的な価値により、それに対応する社会が形成されてきたのかを学習する場面である。よって、社会化を志向するものである。

次に、現在の社会的な問題であるI②から考えてみたい。I②は、C①により形成された現在の法体系に基づく社会で生じた問題である。ここでI②から先ほどの点線1内と同様に、点線2内のプロセス(R I②→R II②→R III②)により、法的な判断であるC②が導き出せる。これは、いわゆる司法の視点(「法的思考」)である。一方で、現在の社会的な問題に対する、各個人の判断(R 日常的な判断)がある。各個人の社会問題に対する判断である。しかしながら、これは各個人の判断であり、社会的判断になるには、私的な利益ではなく、共同の利

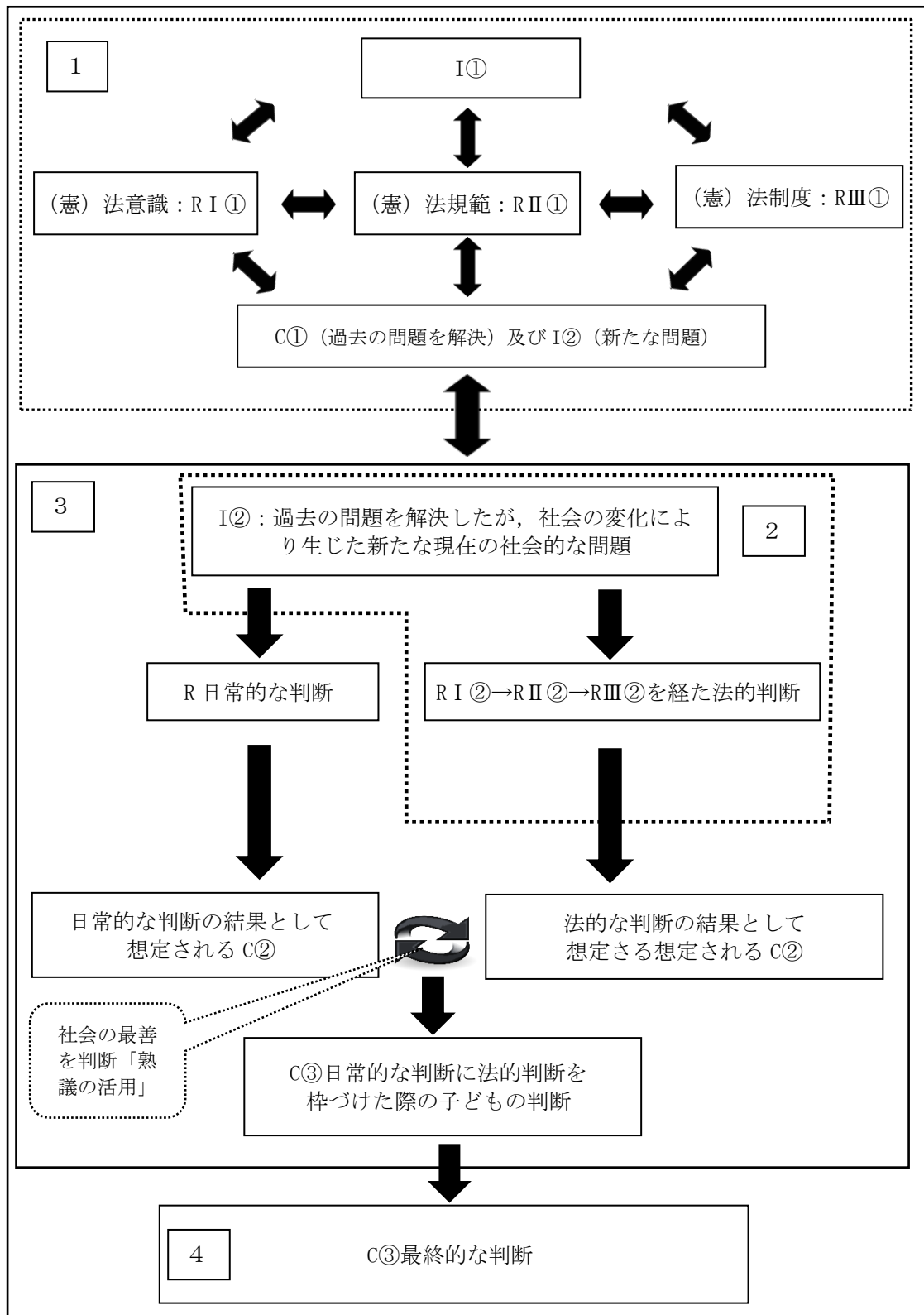


図 6-8 本論文における動的な法教育学習理論の構造

筆者作成

益を創出しなければならないと考える。そのため、個人だけではなく、異なる他者の利益を理解する必要がある。そこで、熟議を活用する。ここでの熟議については後述する。よって、実線3の中は、個人の日常的な判断、他者の日常的な判断、そして法的判断を基にどのような解決がふさわしいのかを考える行政の視点（「政策的思考」）となる。

そして、最後に、実線3の結果しだいでは、新たな立法が必要になる。そのため、実践4へとつながっていく。これは、いわゆる立法（「法的思考」と「政策的思考」）である。

この法教育学習理論は、法の生成プロセスを基にした一連の流れに、司法（「法的思考」）、行政（「政策的思考」）、立法（「法的思考」と「政策的思考」）を加えたものである。

実際の授業は、1→2→3→4に固定しているというわけではない。例えば、2や3からはじめて現在の社会的な問題を認識し、次に1によりこれまでどのような解決がなされてきたのかを認識し、最終的に4に進むということも考えられる。ただし、1や2で法の生成プロセスを通過する。その際に、法的な価値については学習することになる。それにより、日常的な判断と法的な判断を熟議する際に、個人の欲望を前面に出したのではなく、社会の最善は何か判断する際に法的な価値により一定の枠づけを行う。もちろん、これまでに述べた通り、この枠づけも再確認・再構築されるものとする。

さらに、日常的な判断と法的な判断、さらには他者の判断を比較する熟議の視点を活用した学習の枠組みを考えたい。

ここでは、NIFIが熟議で活用する解決策の枠組みを援用する（表6-3）。

表 6-3 日常的な判断と法的な判断による解決案の整理方法

	想定される個人・社会の利点	トレードオフ
過去の判断	過去の課題（図6-8I①）の解決	新たな課題の発生（図6-8I②）
現在の法的な判断（図6-8C①）	過去の課題を乗り越えた現在の法的な判断	新たな課題の発生
日常的な判断	日常的な判断をした際に想定される結果と利点	日常的な判断をした際に生じることが想定される課題
新たな法的な判断	法的な判断をした際に想定される結果と利点	法的な判断をした際に生じることが想定される課題
その他	その他の判断をした際に想定される結果と利点	その他の判断をした際に生じることが想定される課題

London（2018）を基にして筆者作成

NIFIは、毎年、人々に関心のある社会問題（Issue）について、研究者や新聞記者などから構成されるチームが、エビデンスを示しながら問題といくつかの解決案を示した冊子や映像を作成している。それを一般のまったく背景の異なる人々が共有した上で、自らの考えに近い解決案はどれか、その理由はなぜかを語るとともに、他者のそれを聴く。それにより、社会問題（Issue）に対して、どのような考え方があり、どこに一致があり、どこからが異なるのかを明らかにしている。社会問題に対する自分の考えを構築し、さらに他者の考えを知ることにより、自分の考えを内省的に再構築するものである。そこで本研究では、NIFIが冊子の中で使用している解決案を整理する方法を援用する。

なお、法教育としてNIFIの研究成果を参考にして本研究の動的な学習理論で活用するために作成した表6-3を使用する場合には二つの目的が考えられる。一方は、これまでの変

遷の流れをつかむことができること。もう一方は、既存の法による解決と日常的な判断や新たな法の形成などを比較するものである。

後者については、まず図6-7のIRACの活用方法を使い解決案を構想する。その際、例えば、日常的な判断として、個人的な、あるいは部分社会的なきまりを基に、他の人との関係性を踏まえた判断をする。そして、判断の結果の個人や社会の状態とその利点を明らかにする。一方で、トレードオフは日常的な判断をした際に失われるものを明らかにする。新たな法的な判断では、どのような法を適用するのかにより、想定される個人や社会の状態、そして利点やトレードオフが異なる。

その他は、子どもにさらなる考え（法的な判断や日常的な判断）が生じた際に、それを判断のテーブルに乗せるために示しているものである。

これらの判断を、三角ロジックを使って構想する。その際、田村（2008, pp.101-108）が示したように現在の法的な基準を基準にした新たな法的な判断や日常的な判断、あるいはその他の判断の相違が、価値レベルなのか、信念レベルなのか、表明された選好レベルなのかを明示するようにする。これは、NIFIの熟議のようにどこまでが同意できて、どこからが同意できないのかを明らかにし、他者の考えを認識した上で自分の考えを省察することに活用するためである。なお、法の動的なプロセスで言えば、価値レベルの相違は法意識レベルの相違であり、既存の価値観に対する新たな価値観の構想が対象となる。同様に、信念レベルは法規範レベルの相違であり、共通する法意識を達成するための規範をどのように構想するのが対象となる。なお、憲法レベルと下位法レベルに分類される。さらに、表明された選好レベルとは、法制度レベルの相違であり、既存の法をどのように運用するのかの相違である。これらのレベルの個人内での選択は、法の動的なプロセスを通して把握して、さらに熟議することになり、常に変容可能性をもつ。

次に、これまでに考察した内容を、男女雇用機会均等法をめぐる議論を基にして例示する。

第二項 日常的な判断と法的な判断を比較整理する方法

まず、I①は、男女雇用機会均等法の成立から一度目の改正までを伝える。

女性への対応がなされている一方で、男性に対する差別的取り扱いの可能性が残るという問題が生じた場面である。次に、それを受け、Rを経て、憲法を適用する(A)中で、男女雇用機会均等法の二度目の改正がなされた。その結果、男女双方に対する性別を理由とする差別的取り扱いが禁止になった(C①)。しかしながら、女性へのポジティブ・アクションは残っており、その是非に課題が存在する。

このポジティブ・アクションに対して、図6-7を活用する。図6-10の中央にあるものが、問題(I)である。ここでは、「ポジティブ・アクションの是非」とした。上の段の三角ロジックは、自らの日常的な経験などにより形成されている。その家庭での個人的な経験を論拠に平等観を捉え、義務ではなく「適材適所」という解決案(R)を選択(A)している。それに対して下の段の三角ロジックは、諸外国の事例などを論拠にして「ポジティブ・アクションの義務化」という解決案(R)が必要であるという選択(A)をしている。さらに言えば、主張(C)には、その解決案を適用した際の効果とトレードオフがある。

なお、ここでは二つを例示したが、三角ロジックをいくつも増やすことにより、多数の解

決案を IRAC で創出できることが考えられる。

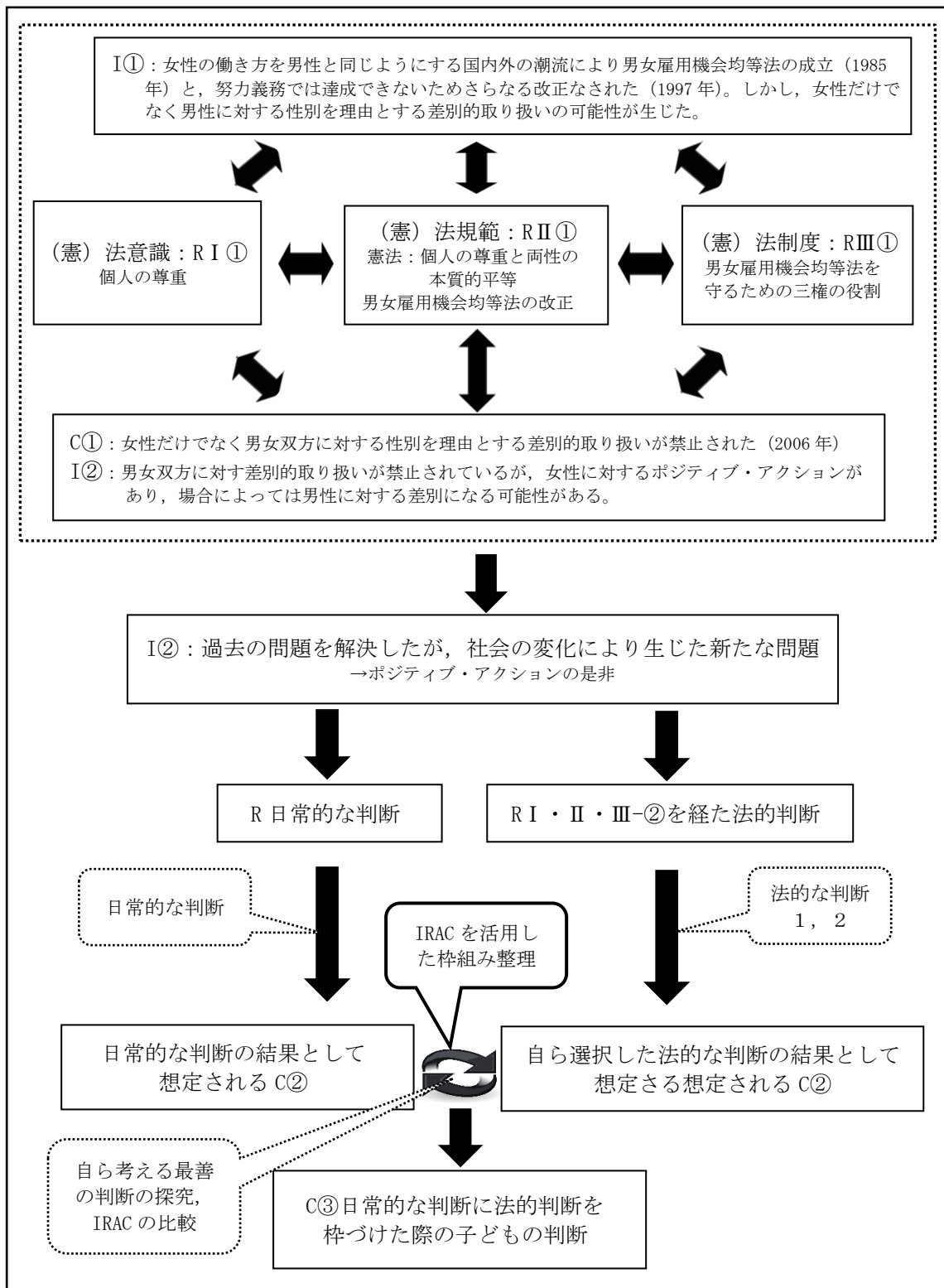


図 6-9 男女雇用機会均等法を例にした法教育学習理論の構造

筆者作成

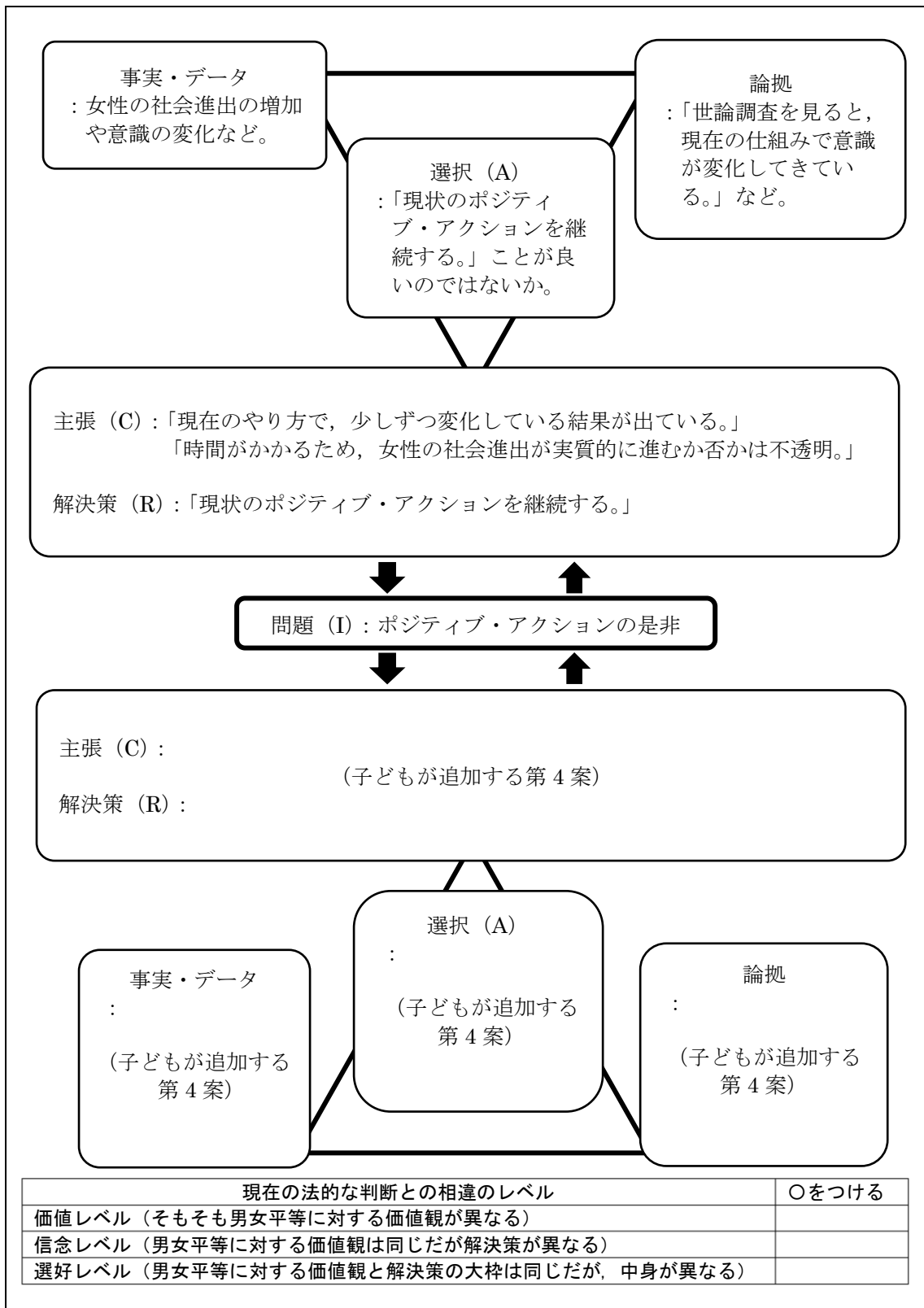


図 6-10 IRAC を活用した三角ロジック

筆者作成

第三項 熟議後の省察

自らの考えを基にして熟議をし、他者の考えを把握する中で最終的に現時点での意思決定を行う。先にそのためには省察が必要であるとした。では、省察はどのようにして行われるのだろうか。ここで、NIFIの熟議を再び参考にしたい。

NIFIの熟議には、対象とする社会問題についての理解、複数の解決案の提示、解決案の効果、さらにはトレードオフを提示する。それに対し、自分の意見、他者の意見を共有し合う中で、社会問題に対する捉え方、解決案に対する自分が歩み寄れる範囲などを明確化する。その際に明らかにするものを common ground という。NIFIの熟議の最大の特徴である、この common ground を考察する¹⁶⁾。

ここでは、3冊の書籍を参考にする。まず、Molnar-Main, Stacie (2017) である。本書は、KFやNIFIの研究に基づいた学校における熟議の方法や実践事例について記されたものである。熟議の実際が記されていることから分析の対象とした。次に、Mathews, David (2014) である。本書は、KFのCEOであった(2021年をもって退任) David Mathews氏が記した民主主義論および、熟議の概念についてまとめた著書である。KFの熟議のコンセプトが記されていることから分析の対象とした。最後に、Mathews, David (2020) である。本書は David Mathewsが記した最新の書籍である。市民による民主主義を再構成するために「WITH」をキーワードに考察したものであり、KFの熟議の根底にある民主主義概念が述べられていることから分析の対象とした。上記の書籍の中で、common ground が使用されている際の文脈上の意味は何か。さらに、common ground に付随するキーワードは何か、そのキーワードの意味するものは何かを参考に着目して考察する(表6-4)。なお、表6-4の中の丸数字は、出現順とその内容を鍵括弧で示した。それぞれの鍵括弧の下部にある矢印以降は、筆者による考察である。

表 6-4 common ground の語られ方と考察

書籍	各書籍の「common ground」の語られ方
Molnar-Main, Stacie (2017)	<p>①「教育者は、熟議を用いて教えることで、公共の問題についての話し方のモデルとなり、多様な生徒が共に学び、共通の基盤 (common ground) を確認し、学習を市民活動につなげることができるのです。」(p. 19)</p> <p>→教育における熟議の必要性を説明する文脈から。なお、熟議の必要性を、「子どもたちも市民であり、熟議によって、自分たちのコミュニティや民主主義に関連する問題に取り組みながら、市民としての重要なスキルを実践するため」と「今日のメディア環境では、異なる立場の人々が共通の利益のために協力する民主的な政治の例を、子どもたちが経験することなく成長する可能性があることへの対応のため」の二点から述べている。</p> <p>②「異なる見解や経験を持つ人々との共通点 (common ground) を見つける方法を学ぶ。」(p. 20)</p> <p>→熟議のプロセスの説明の文脈から。 <u>なお、熟議により、「視点を獲得すること、共感、寛容」を目指すとする。</u></p> <p>③「生徒たちは、敬意を持って聞き、話し、意見を異にするというスキルを練習するだけでなく、相違点の中から共通点 (common ground) を見出すための問題解決のアプローチを学ぶことができます。」(p. 23)</p> <p>→熟議は、論理的な説明ができる話をする能力の育成に役立つことに加えて、他の能力も育成できるという文脈から。</p>

- ④「公共の問題に関する情報を分析し、さまざまな政策の選択肢に伴うトレードオフを認識し、異なる視点を持つ人々との共通点 (common ground) を見つけ、コミュニティの問題に対処するために市民ができることを特定する能力など、生徒の具体的な公民的スキルを開発する。」(p. 36)
 →教室で熟議を行う際に、生徒が意図した情報やスキルを学習する一方で、党派的な議論に発展することを防がなければならないとし、そのための熟議の方法を説明する文脈から。
- ⑤「市民にとってのこのプロセスの目的は、公共の問題に対処するためのさまざまな選択肢のメリットとコストを検討し、それぞれの選択肢に内在するトレードオフを議論し、グループ内で行動するための共通の基盤 (common ground) があるかどうかを判断することです。」(p. 37)
 →高校で行われた熟議が、市民に対して NIFI が行った熟議を参考にしていたことを説明する文脈から。
- ⑥⑦「この段階では、行動のための共通の基盤 (common ground) が現れるかもしれませんが。共通の基盤 (common ground) とは、参加者が認識している合意事項や懸念事項、方向性の共有などを指します。」(p. 40)
 →高校で行われた熟議の際に、内省を促すための質問をすることの目的を説明する文脈から。
- ⑧「(すべてのオプションが議論された後) 私たちは何をすべきか? 私たちはどのような共通点 (common ground) を明らかにしましたか?」(p. 56)
 →学校における熟議を行うために何らかの社会問題をフレーミングした後に、熟議のユニットを作成する。その際に、各オプションを調べたり、問題を検討したり、行動を決定する場面がある。その際に子どもに対して教師が行う質問を説明する文脈から。
- ⑨「問題に関するいくつかの異なる視点の中で共通点 (common ground) を見つけることを学生に求めます。」(p. 75)
 →長年、熟議を取り入れた実践を行っているある教師の熟議プロセスを説明する文脈から。
- ⑩「熟議の目的は、行動のための共通の基盤を見つけることです。」(p. 86)
 →議論、ディベート、熟議の違いを説明する文脈から。なお、それらの違いは以下のように説明されている。
 ○議論とは、リラックスして意見を交換することです。その特徴は、理解を深めるために相手の話に耳を傾けること、心を開いた態度を保つこと、間違いを認めること、基本的な合意を探ること、友好的な意見交換を維持すること、他の参加者を疎外したり怒らせたりしないこと、疑問を抱いたり対立したりせず、他の人の意見を受け入れることです。議論の一般的な目的は、特定のトピックについてより深く学び、対人関係を強化することである。
 ○ディベートとは、2つの異なる立場を集中的に探求することであり、相手の立場の弱点を探し、自分の立場を守り、問題の解決案を討論者間の関係よりも重視し、欠点や反論を見つけるために耳を澄まし、自分の視点を受け入れるように相手を説得することを特徴とする。ディベートの目的は、明確な勝者と敗者を決めることです。
 ○熟議とは、一緒に意思決定を行うことである。その特徴は、問題に対する別の見解に価値を見出すこと、問題に対する理解を深め、場合によっては変更すること、多くの人が答えの一部を持っており、参加者が一緒になって実行可能な解決案を開発できることを認めること、他の人の優先順位や価値観を理解するために耳を傾けること、異なるアプローチの利点と欠点を比較することに集中することである。熟議の目的は、行動のための共通の基盤を見つけることです。
- ⑪⑫「共通基盤 (common ground) とは、熟議に参加することで得られる人々の相互理解のことである。共通基盤 (common ground) には、合意された理解の分野や、相

	<p>違点の相互理解が含まれることがあり、公的な行動の基礎となることがあります。」 →巻末の用語の説明による。 ※全 14 か所出てくるが、残り 2 か所は実践事例の中のため省略。</p>
Mathews, David (2014)	<p>①「つまり、熟議が行動の共通の基盤 (common ground) を形成するのに役立ちます。」 (p. 91) →熟議を行うために NIFI が作成する社会問題に名前を付けたり、問題を整理するフレーミングという作業の目的説明の文脈から。なお、そこでは、問題に対して完全に一致しないにもかかわらず、問題を解決するために前進できるポイントを探るために、共通の基盤 (common ground) を形成するとしている。</p> <p>②「行動のための共通の基盤 (common ground) は、完全な合意と同じではない。それは論争の多い問題に立ち向かうための現実的な基盤に過ぎない。」 (p. 91) →①と同じ文脈から。なお、(ground) について、「政治的に許される範囲、つまり世間が支持しないもので困まれた領域のことである。」としている。例えば、インターネット上の不快な表現に対する規制について、熟議の参加者はある程度の制限を指示したが、政府による検閲は誰も支持しなかったという。つまり、専門家や権威のある人間が決めたことを信用しない実態がある中で、一般的市民的が自ら判断するものが基盤 (ground) であり、そこに何らかの共通性を見出すことを共通の基盤 (common ground) としている。ただし、David は、共通の基盤を見出す差異に明らかになる違いに着目する。その違いは、自分の中にある違い、他者のとの違いを示す。違いが明らかになると、他人の意見にオープンになる。そこで初めて共通の基盤 (common ground) が浮かび上がるとする。その際、専門家の言葉ではなく、自分自身の言葉で語ることが大切であり、市民にはそれができるとする。</p> <p>③「フレーミングを再構成することは、人々が行動の共通の基盤 (common ground) に到達するために熟考している間続きます。」 (p. 92) →①と同じ文脈から。熟議をする際のフレーミングの作業が、まちがえることがあるのでそれは話し合いでいつでも作り直していいとする。 ※全 4 か所。</p>
Mathews, David (2020)	<p>①「分裂にもかかわらず、ある政策については共通認識 (common ground) が高まっているという証拠もあります。」 (p. 3) →国民の分断が生じているなかで、2020 年の大統領選において国民が求める政策に共通性がみられるという文脈から。</p> <p>②「政府は共通の高速道路を作ることはできても、共通基盤 (common ground) を作ることはできません。」 (p. 11) →地域の問題の解決には、地域のことをよく知っている地域のコミュニティが大切であるという文脈から。 ※全 4 か所出てくるが、上記以外は参考文献のタイトルなので省略。</p>

筆者作成

Molnar-Main, Stacie (2017) の②では、common ground の形成により、「視点を獲得すること、共感、寛容を目指す」とある。ここでの「視点を獲得する」とは、社会問題の解決案とその効果・トレードオフにより、将来を見据えた判断ができるようになることにつながる。さらに「寛容」とは、他者の当事者 (性) を認識することにより、他者の考えを認識することにつながる。そして「共感」とは、「寛容」のための手立てになるものであり、他者の「視点を獲得する」ものであり、自己の判断を省察するものである。

また、Molnar-Main, Stacie (2017) の⑩⑪では、「問題に対する解決案、相違点、相互理解を確かめる」ものであるとされている。これは、Mathews, David (2014, 2020) での common ground の使われ方を見ても、人々が考えていることの土台を可視化することを示している。

一方で、人々によって形成されるものであることから、政府などからは形成することができないものとされている。

なお、Molnar-Main, Stacie (2017) では、empathy (7か所出現) が使用されている。これは、sympathy (出現しない) ではない。前者の方が自己をもったうえで他者の考えを想像する力を示している (フレディ, 2021)。

以上から、common ground は、熟議参加者の様々な関心や価値観を、社会問題に対する解決案 (効果とトレードオフ) を提示しながら表面化させる機能を持つ。この効果には、次の点が考えられる。まず、他者の関心や価値観を認識し、自己の判断を省察することで当事者 (性) をひろげることにつながる。次に、社会問題に対する効果とトレードオフを読み解く中で、どのような人が利益や権利を獲得するのか、あるいは逆の関係が生じるのかといったことを考えることから、社会問題を生じさせる社会構造の理解につながることである。

一方で、common ground の形成に際して気をつけたいことがある。必ずしも誰にでもわかる形で形成されるとは言えないのである。例えば、熟議の中で意見の相違があっても、どこまで同じなのか、異なるのかを確認し、同じものが common ground になる。どこまでとは、先述の通り、価値・信念・選好レベルを示す。子どもは自らの考えを述べる際に価値観を全て可視化できるとは限らないし、それを求めることは教育上の観点からも、思想信条の自由の保障の観点からも行うことができない。よって、common ground は必ずしも誰にでもわかる形で表出されるとは言えないのである。ただし、自分の考えと他の人の考えを比較検証する際に、何が同じで、何が違うのかを個人内で考察することはできる。

熟議における省察とは、全体に共通して可視化される可能性もあるし、個人内にとどまる可能性もあるものであることに気をつけたい。少なくとも、empathy としての他者の立場に立つことにはなる。そしてそれが既存の法規範に基づく社会の実態に対して、これまでの価値である個人の尊重や法制度そのものを自らの日常的な判断を加味しながら比較検証し、自らの意思決定を再構成することになるのである。

第八節 小括—動的な法教育学習理論の構築

以上、本章では、これまでに考察した内容を踏まえて本論文における法教育学習理論について、男女雇用機会均等法をめぐる議論を例に考察してきた。

本章で考察したことは、次の通りである。

- ・動的な法の生成プロセスと法的資質の関係を整理した。
- ・動的な法の生成プロセスを子どもが考察できるように法的推論の必要性について考察した。
- ・事実認定を大切に IRAC という法的推論が、動的な法の生成プロセスを学習する上で有用性があるとした。
- ・本研究の法教育の学習理論について法的推論を活用するには、前章までに考察した演繹的・帰納的なものだけでなく、仮説形成 (アブダクション) も必要であるとした。
- ・動的な法の生成プロセスを演繹的・帰納的に考察したり、日常的な判断と法的な判断を比較するために仮説形成 (アブダクション) を活用したりするために、IRAC を活用した三角ロジックを考察した。

- ・さらに、日常的な判断と法的な判断を比較し、最終的な判断を行う学習のために熟議を援用することにした。
 - ・以上を踏まえた法教育学習理論の構造を示した。
- 次章では、構築した学習理論に基づいた具体的な授業事例を示す。

注

- 1) 男女雇用機会均等法について、詳しくは厚生労働省 HP「雇用における男女の均等な機会と待遇の確保のために」(https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyoukintou/danjokintou/index.html)を参照。(最終閲覧日 2019 年 9 月 1 日)。
- 2) ポジティブ・アクションについて詳しくは、厚生労働省 HP「ポジティブ・アクションの促進について～男女均等な職場を目指して～」(<https://www.mhlw.go.jp/seisaku/2009/11/03.html>)を参照。(最終閲覧日 2020 年 5 月 22 日)。また、ポジティブ・アクション(アファーマティブ・アクション)を基にした実践については、中平(2020a)を参照。
- 3) 例えば、当事者性を涵養するための切実性に対する有田一長岡論争(社会科の初志をつらぬく会, 1997, pp. 72-87)を参照。
- 4) 本研究における当事者の使い方について、自分のことは当事者、当事者性として表現する。他者の当事者、当事者性は、他者の当事者性として表現する。その両方を示す場合は、当事者(性)として表現する。なお、中西の表現に準拠する際は「当事者性」とする。
- 5) 動的な法の生成プロセスを基にして、社会契約論を扱った授業モデルとしては、村上、米倉(2020)を参照。
- 6) アブダクションは、リトロダクション(retroduction)とも呼ばれる。詳しくは、米盛(2007)を参照。
- 7) ツールミン・モデルについては、他にもツールミン著、戸田山ら訳(2011)、福澤(2018)も参照。
- 8) ミニ・パブリックスやコンセンサス会議、市民陪審などについては、フィシュキン著、曾根ら訳(2011)、アッカマン、フィシュキン著、川岸ら訳(2015)、レイプハルト著、粕谷ら訳(2014)を参照。
- 9) 不確実な社会を示すものとして再帰的近代化がある。田村(2008)によれば、再帰的近代化は諸個人に意思決定を迫る。これまで個人が意思決定の根拠としていたあらゆる所与的なもの(伝統や慣習、権威など)の存在理由を問い直すことになり、既存のメカニズムは不安定化することになる。
- 10) 熟議の日については、アッカマン、フィシュキン著・川岸ら訳(2015)を参照。
- 11) 熟議世論調査(討論型世論調査)については、アッカマン、フィシュキン著・川岸ら訳(2015)を参照。なお、日本における法学上の位置づけや実践を分析したものとして柳瀬(2015)を参照。
- 12) NIFI の HP (<https://www.nifi.org>, 最終閲覧日 2022 年 1 月 15 日)を参照。また、NIFI の熟議の授業づくりやモデレータートレーニングについては、中平(2021c)を参照。
- 13) KF の HP (<https://www.kettering.org>, 最終閲覧日 2022 年 1 月 15 日)を参照。
- 14) さまざまな民主主義をめぐる教育とその意義や課題について、ヘス著、渡部ら監訳(2021)

を参照。

15) この熟議については、2018年3月7日に University of Washington 内で、基本的には同学生を対象にして実施された。なお、進行役は、NIFI に所属する Kara Dillard 氏の講義でレクチャーを受けた学生が担った。ここでは、実際にアメリカの大学で学生を対象に行った NIFI の熟議について述べる。発表者が参観したグループは、8人のグループであり、2人の進行役と6人の参加者であった。全員がアメリカ人であったが、参加者のうち4人は、アジア系アメリカ人であった。では、それぞれの移民に対する意見を自らの経験に基づいて発言し、共有した。そのうえで、各オプションについて、それぞれに意見を述べた。進行役がうまくリードしており、全員が発言をすることが多かった。特に対立が生じたのは、オプション1で移民を受け入れた際に、アメリカ人の仕事が失われる可能性があることであった。ある学生は、「アメリカ人の仕事を奪うほどの移民は受け入れるべきではない。」と発言したのに対して、「移民によって新しく創造されるものがある。移民を排除すべきではない。」と述べた学生もいた。両者ともに意見が変容することはなく、そのまま終了した。なお、進行役が中心となり参加者に対して「どこまで合意できるのか」を議論した際には、「移民をむやみに排除すべきではない。」という点については、上記の学生たちも合意していた。筆者は、この熟議を企画運営した Kara Dillard 氏に、熟議前後にインタビューを行った。ここでは、①「熟議を行う事前準備、特に進行役について」、②「熟議の内容、特に IG について」、③「熟議参加者の意見の変容について」に分けて記す。まず①について、この熟議を開催するにあたり、学生にいかなる準備をしたのかを尋ねた。氏は次のように述べた。「進行役については数か月間にわたり、進行方法や熟議する課題の内容について共通理解を図ってきた。一方で、参加者は事前準備をすることなく熟議のはじめに映像を見せただけで参加してもらう。」である。進行役の事前指導が特に重要であることがわかる。次に②について、熟議する IG の内容はどのように決めているのかを尋ねた。この点については、「NIFI などが作成しているものを使うが、熟議を行う場所により、追加で資料（熟議では、マイクロソフトやアマゾンの従業員の情報を使用）を使うこともある。」とした。よって、IG を基盤としつつも、熟議を実践する側や地域の特質、さらに言えば、熟議に参加する人の特性に応じて工夫していることがわかる。最後に③について、氏は「意見の変容があっても、なくてもよい。他者が自分にはない意見を持っていることに気がつき、そのような意見を知ることが大切である。」と述べた。インタビュー調査は、University of Washington, Department of Sociology 所属（当時）の Kara Dillard 氏に対して、2018年3月7日に University of Washington 内の氏の研究室で実施した。

16) common ground については、中平一義「熟議による社会科教育の可能性—NIFI と法教育を参考にして—」、日本社会科教育学会全国大会（福島大学、2021年11月実施・オンライン開催）自由研究発表資料を参照。また熟議と法教育の関係については、中平（2021b）を参照。

第七章 法教育の授業モデル開発

本章では、これまでに構築した法教育学習理論を基に、第六章で考察した男女雇用機会均等法を事例に授業案やワークシートを作成し、授業モデルを開発する。

第一節 開発する法教育授業モデルについて

第一項 三つの法教育授業モデル

授業モデルは、これまでに考察した法の生成プロセスなどを参考にして三つ開発する。

まず、①「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習できる法教育である。これは、法が生成される最初の段階を帰納的に学習できる法教育である。ここでは法的な価値を学習する。次に、②「現代の社会」の枠組みを学習できる法教育である。これは、現在の社会がどのような法的枠組みにより成り立っているのかを演繹的に学習できる法教育である。

最後に、③「現代の社会」の法的な枠組みを足場に「これからの社会」を考える法教育である。現在の法を基にして現在の問題をいかに解決するのかを日常的な判断と法的な判断を、熟議を活用することにより比較し判断する法教育である。

なお、これら三つの授業モデルは、先述の法教育の定義を達成するものでもある。

「法教育」とは、広く解釈すれば、法や司法に関する教育全般を指す言葉である。しかし、より具体的には、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 に由来する用語であって、法律専門家ではない一般の人々が、法や司法制度、これらの基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身に付けるための教育を特に意味するものである。

これは、法曹養成のための法学教育とは異なり、法律専門家ではない一般の人々が対象であること、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に大きな特色がある。

（研究会，2005）。

つまり、①、②、③は「法や司法制度、これらの基礎になっている価値」は①に、「法的なものの考え方を身に付けるための教育」は②に関わるものである。とくに、法的な価値は動態的な法の生成プロセスを活用することにより、全ての授業に貫かれている。また、「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」については、①、②、③のすべてが思考型の教育であり、③

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」も狙うことができるものである。このように、本研究の動的な法教育学習理論を活用した授業モデルは、法教育の定義のすべてを網羅できるものである。なお、第一章でも分析したように学習指導要領上、リーガルと法的資質全般がを扱う中学校社会科公民的分野を対象とする。また、開発する授業モデルは内容構成を中心とし評価についてはここでは扱わない。

第二項 男女雇用機会均等法を事例にした場合の法教育授業構造

ここでは、第六章で考察した男女雇用機会均等法を例に、法教育の授業構造を考察する。

図 7-1 は、男女雇用機会均等法を例にした法教育の全体像を時間軸の側面から整理したものである。図の上側の矢印にあるように、「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習する法教育、「現代の社会」の枠組みを学習する法教育、「現代の社会」から「これからの社会」を考える法教育の三段階で構成されている。

まず、「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習する法教育を考えたい。ここでは、法教育の学習を貫く足場として法の根底にある価値を学習する。具体的には、人の支配から法の支配への変容を学習する。人の支配ではどのような問題が生じたのか。その問題に気がついたり、それを乗り越えたりするためにどのような思想家がいたのか、どのような出来事があったのかを確認する。その上で、人権概念の創出、憲法の制定と憲法が保障する権利の規定、統治機構の形成と民主主義の意義の確認を行う。さらに言えば、自由権や平等権などの人権概念に加えて、例えば資本主義社会の進展による貧富の差の是正が求められるような社会の変化により社会権が必要となるなどの、憲法が保障する権利の範囲についての確認を行う。これらは、IRAC と法の動的な生成プロセスで確認しながら学習する。なお、ここでの学習は、第一章で分析した法的資質で言えば、法的知識の中でも価値的な内容である、リーガリズム（価値）を学習するものである。図 7-2 の全体構造で言えば【1】の部分にあたる。

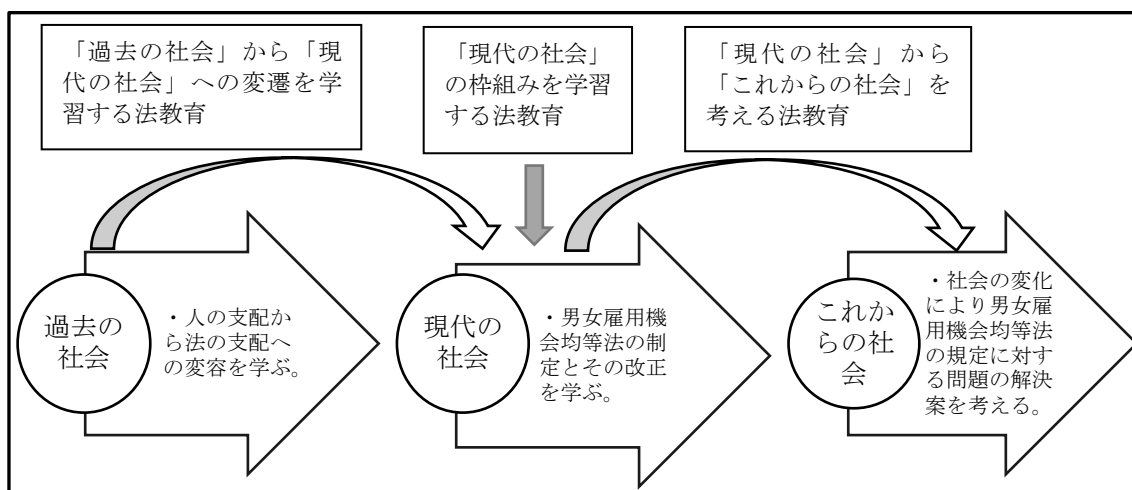


図 7-1 男女雇用機会均等法を例にした法教育の全体像（時間軸）

筆者作成

次に、「現代の社会」の枠組みを学習する法教育を考えたい。ここでは、憲法上に平等権規定があるにも関わらず、男女で働き方が異なっていた過去の実態を改善するために、男女雇用機会均等法が制定されたことを学習する。【1】と同様に、IRAC と法の動的な生成プロセスを踏まえながら学習することから、社会の変容により男女雇用機会均等法も改正されてきたことを確認する。なお、ここでの学習は、第一章で分析した法的資質で言えば、リーガリズム（実定法・制度）を学習するものである。図 7-2 の全体構造で言えば、【2】の部分にあたる。

最後に、「現代の社会」から「これからの社会」を考える法教育を考えたい。【2】の IRAC の最後の C②を受けて、図 7-2 の【3】では現在の問題である I③が生じている実態から始める。具体的にはポジティブ・アクションの是非である。男女雇用機会均等法上でも、男女労働者間の事実上の格差を解消するための女性を優遇するなどのポジティブ・アクションは違法ではない。

一方で、素朴に日常的な判断から、女性を優遇することは男性に対する差別にあたるのではないかという意見も生じることが考えられる。そこで、法的な判断と、日常的な判断を、三角ロジックを活用して整理、可視化し、熟議のための枠組みを作成する。それらを熟議した後に、省察する。ここでの学習は、第一章で分析した法的資質で言えば、リーガリズム（価値、実定法・制度）及び、リーガルマインを総合的に学習するものである。現代の社会を構成する法的な枠組みを学習した上で、態度や意欲についても視野に入れたものである。

以下では、三つの法教育の授業構造を考察する。

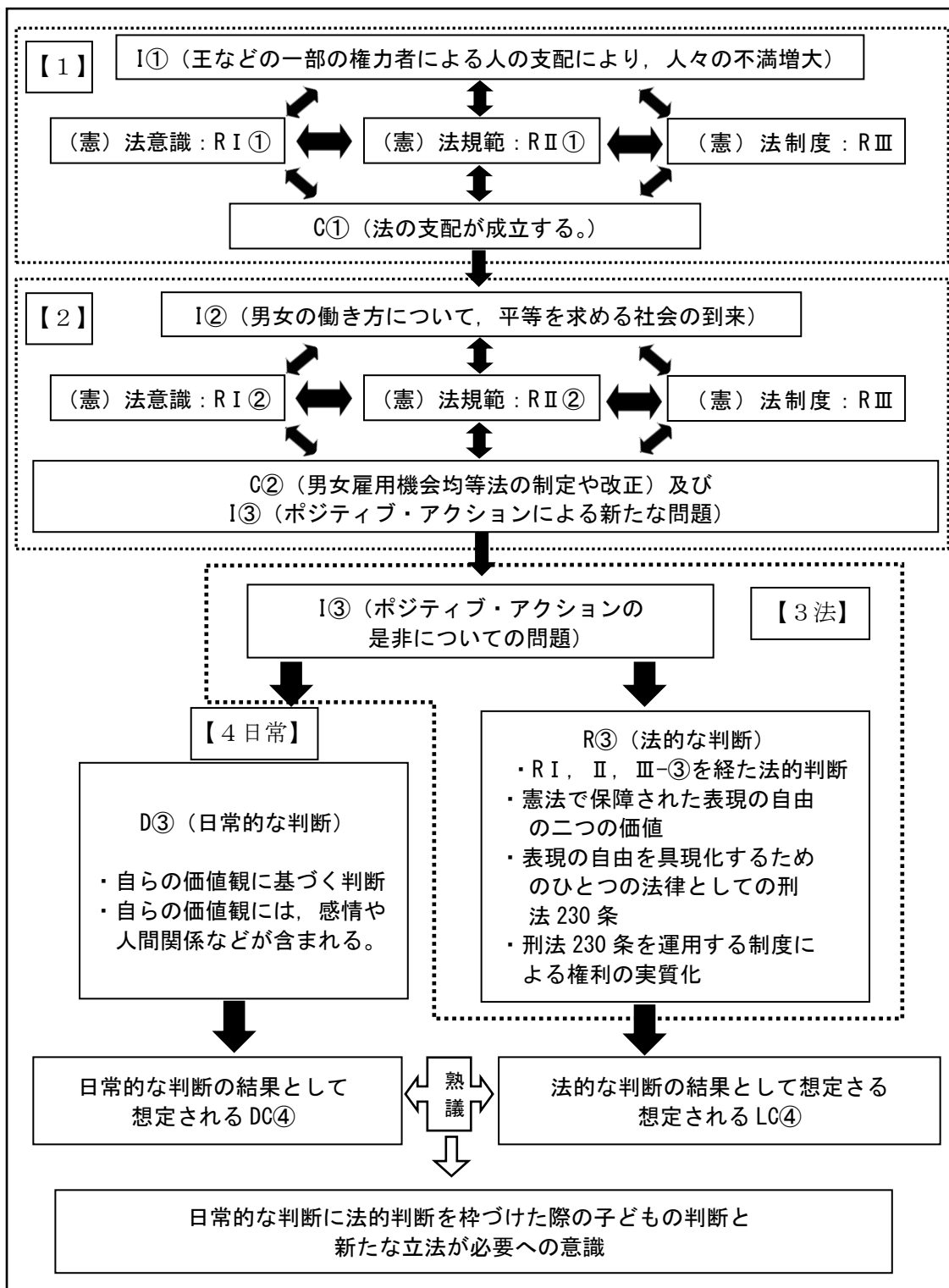


図 7-2 男女雇用機会均等法についての動的な法教育学習理論の全体構造

筆者作成

第二節 「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習できる法教育授業モデル

第一項 「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習できる法教育の授業構造

はじめに、「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習できる法教育の授業構造を考えたい。ここでは、人の支配から法の支配への変遷の中で、人権思想の創出や憲法が保障する権利の生成プロセスを対象とした授業である。

まず、【1】I①として、王などの一部の権力者が法などのルールを決め国民を支配している社会を想定する。この社会は、いわゆる人の支配による社会であり、法などのルールは特定の誰かだけが有利になるように恣意的に作成されたり、運用されたりしている状態の社会である。人権思想の発達により、誰しもが生まれながらに人権を持つという考え方が生じる。17世紀から18世紀にかけての近代革命においては、そのような人権思想が原動力ともなった。そこで、法意識（【1】RI①）として、一人ひとりの人権を確かなものにするシステムの必要性が生じる。

さらに法意識（【1】RI①）では、一人ひとりの人権とは何であり、憲法が保障する権利にするにはどれがふさわしいのかという考えが生じる。その中で憲法が保障する権利を明記した法が形成され（【1】RII①）、法に基づいて憲法が保障する権利を実質化するために制度が形成される（【1】RIII①）。

なお授業は、3時間で構成した。第1次では、「個人の尊重の内容と、人の支配から法の支配への変容と法の意義を学ぶ。」ことを目指す。具体的には、個人の尊重が創出されるためにどのような思想家や宣言が出されたのかを踏まえ、人の支配から法の支配に変化していく様子を理解する。その上で、憲法上の人権規定を確認する。第2次では、「個人の尊重（人権の尊重）の内容と、その変容を学ぶ。」ことを目指した。近代以降の個人像を確認した上で、人権の内容についていくつかの具体例を基にして考えさせる。特に、人権の内容が単純ではないことについて社会権を踏まえて説明することや、表現の自由について社会の変化により他者を侵害する恐れがあることや規制しすぎることのさらなる問題の発生に気がつかせるようにする。最後の第3次では、「個人の尊重を確かなものにする法の支配と現代の仕組みを学ぶ。」ことを目指した。まず、法の支配と人の支配を整理する。次に、これまでに学習した国民・政治権力・憲法の間を、民主主義と立憲主義の語句を使って図式化と言語化することにより再整理する。その際、椋（2016）の図を活用する。そして最後に、個人の尊重について、人の支配と法の支配の違いをふまえながら人権がどのように尊重されるのかについて考えをまとめさせる。

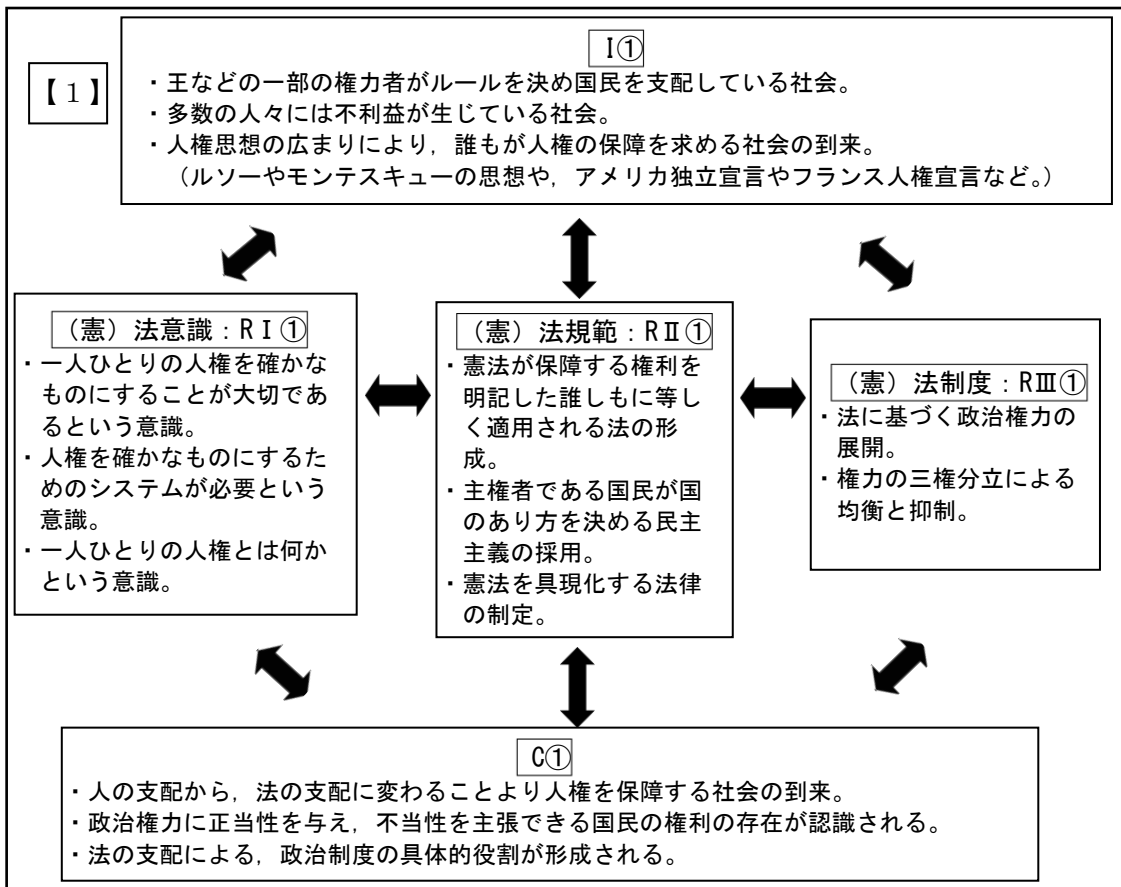


図 7-3 【1】の人の支配から法の支配への変容のプロセス

筆者作成

第二項 「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習できる法教育学習指導案

ここでは、「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習できる法教育の授業モデルについての学習指導案を示す。

表 7-1 「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習できる法教育学習指導案

次	分	【ねらい】 ○学習活動等 (問) 教師からの問い ※予想される子どもの反応 ・その他	資料
第1次	導入 (10)	【ねらい】 個人の尊重の内容と、人の支配から法の支配への変容と法の意義を学ぶ。	
		<ul style="list-style-type: none"> ○人の支配の問題点を理解する。 (問)「権力者が自分の欲望のままに政治権力を使って国民を支配する」ことを「人の支配」といいます。このような政治が行われると、国民にとって、どのような問題が生じるのでしょうか。 ※人によって、ルールが違うことがあると損する人が出るかも。 ※一部の人だけが得をして、多くの人にはいいことが無いかも。 ※納得していないのに勝手にルールをつくられたり変えられたりするかも。 ※安心して生活ができないかもしれない。 ・子どもの発言をまとめた上で、人の支配の問題点を指摘する。 特に恣意的に政治が運用される可能性と、歴史的分野で学習した内容を踏まえて絶対王政や、ファシズムなどに触れる。 	ワークシート (以下、WS) 1 (1)

	展開1 (15)	<p>○人権思想の創出と思想家の存在を理解する。 (問) 人間が生まれながらに持っている権利は何でしょうか。 ※人権 (基本的人権)。 (問) 人権思想を支えた三人の思想家と、その思想家の著作を教科書で調べよう。 ※ロック『統治二論』, ルソー『社会契約論』, モンテスキュー『法の精神』。</p> <p>○思想家の主張を理解する。 (問) 思想家を選択して、おもな主張をまとめよう。三人の思想家が人権について何を主張したのか、グループで調べてみよう。 ※ロックは、社会契約による国家・政府の必要性を唱えた。 人は自然権と抵抗権を持つとした。 ※ルソーは、直接民主制による人民主権を唱えた。 ※モンテスキューは、権力の乱用を防ぐために三権分立を唱えた。 ・子どもの発言をまとめた上で、難解な語句や不足する内容は解説する。</p>	WS1 (2)
	展開2 (10)	<p>○人権を保障する社会を形成した宣言などを理解する。 (問) 下の表の①～⑥にあてはまる語句を調べましょう。 ※①権利請願 (イギリス)。 ※②権利章典 (イギリス)。 ※③アメリカ独立宣言。 ※④フランス人権宣言。 ※⑤ワイマール憲法。 ※⑥世界人権宣言。</p> <p>○法の支配を理解する。 (問) 人権の保障を実現するために、法により政治権力を枠づけ、個人を尊重する社会を形成するための仕組みを人の支配に対して、何の支配と言いますか。 ※法の支配。 ・人の支配と法の支配の相違を確認する。</p>	WS1 (4)
	まとめ (15)	<p>○日本国憲法上の人権を理解する。 (問) 日本国憲法の第13条には、「すべて国民は個人として尊重される」とあります。日本国憲法には、個人の尊重のためにどのような人権が規定されていますか。グループごとに調べてその内容を共有しましょう。 ※平等権：法の下での平等や両性の本質的平等が記されている。 ※自由権：精神活動、経済活動、生命・身体の自由が記されている。 ※社会権：生存権や教育を受ける権利、勤労の権利などが記されている。 ※参政権：選挙権や被選挙権、国民投票権、住民投票権、国民審査権などが記されている。 ※請求権：請願権、国家賠償請求権、刑事補償請求権、裁判を受ける権利などが記されている。 ・子どもの発言をまとめた上で、難解な語句や不足する内容は解説する。</p>	WS1 (6)
第2次	導入 (10)	<p>【ねらい】 個人の尊重 (人権の尊重) の内容と、その変容を学ぶ。</p> <p>○個人像の変容を理解する。 (問) 近代の封建的な関係性から、近代以降はどのような個人像に変容したのでしょうか。 ※近代以降の個人像は、自由・平等・独立・対等な存在として考えられ、その実現が目指されるようになった。 ・難解な時には教師側から解説する。</p>	WS2 (1)
	展開1 (15)	<p>○個人像の変容を具体的に理解する。 (問) ①～④の中で近代以降の個人像にあてはまるものに○, そうではないものに×をつけ、そのように判断した理由も記入しましょう。 ※①, ○, 誰しにも公正に税の負担がされるから。 ※②, ×, 一部の人が優遇されるから。 ※③, ○, 誰し人も人間らしい生活ができることが保障されているから。 ※④, ○, 自由に発言したり発表することができないと、権利の主張ができないから。 ・最後に教師が子どもの発言を整理する。</p>	WS2 (2)

	展開2 (15)	<p>○ (2) ③の判断を基にして、個人の守り方（人権の尊重）を具体的に考える。 (問) 一部のだけを優遇することは、全体の人権を尊重することに反しないのでしょうか。</p> <p>※誰もが人間らしい生活を送るために、それができない人に対して援助をすることは、実質的に平等を担保するために不可欠だから。</p> <p>※一部のだけを優遇するのは平等ではないのでおかしい。 ・教師から憲法第25条を参考にして、実質的平等と形式的平等について説明する。</p> <p>○ (2) ④の判断を基にして、表現の自由についての判断を考える。 (問) 次の表現は許されますか、許されませんか、その理由も含めて考えましょう。</p> <p>A: 「何十年にもわたって給料が増えない。日本以外の多くの国は増えている。これは首相の経済政策が悪いからだ。私は「まともな経済政策ができない首相なんて今すぐやめてしまえ!」と、SNSに書き込んだ。」 ※許される。私たちは主権者であり、代表者に対して何を求めているのかを伝えることができるから。</p> <p>※許されない。代表者が一生懸命に努力しているのに失礼だから。</p> <p>B: 「好きだった野球選手が他球団に移籍すると発表した。一部ファンは、その選手のSNSに対して「死ね」、「怪我しろ」などと書き込んだ。私も同じ気持ちだったので、SNSに「死んでしまえ」と書き込んだ。」 ※許される。自分の思いを伝えたことだし、「死んでしまえ」は冗談で言っただけだから。</p> <p>※許されない。「死んでしまえ」などの言葉は、相手を脅しているから。</p>	WS2 (3)
	まとめ (10)	<p>○WS2 (4) の解説をしながら、本時で学習したことを整理する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Aについては許される。表現の自由として認められているものであり、民主主義社会をよりよくするためには必要なものだから。 ・Bについては許されない。他人に対する誹謗中傷であり、書いた方は冗談であっても書かれた方はそのようには受け取らない。 ・個人の守り方（人権の尊重）は、個人の実態に着目する必要があるとともに、社会の変化（SNSのひろまり）などによりこれまでとは異なる対応が求められていることを伝える。一方で、表現の自由を規制しすぎると民主主義が守られなくなる懸念があることも伝える。 	
第3次	導入 (10)	<p>【ねらい】 個人の尊重を確かなものにする法の支配と現代の仕組みを学ぶ。</p> <p>○第1次の復習をする。（人の支配と法の支配を確認する） (問) 民主主義の利点と課題は何か考えさせる。 ※基本的には誰もが政治に参加することができる。 ※多数決などにより少数者の権利を侵害する可能性がある。独裁者を生み出す可能性もある。 ・難しい場合は、教師が整理する。</p>	WS3 (1)

<p>展開 (20)</p>	<p>○法の支配について具体的に理解する。 (問) (1) の課題を乗り越えるために国民が憲法を作り、政治権力の乱用を防ぐ考え方を立憲主義といいます。立憲主義の憲法には、人権の保障や権力の分立が記されています。下の絵は、ライオンを政治権力、檻を憲法と示しています。国民との間に矢印を引いて、国民・政治権力・憲法の関係を、民主主義と立憲主義の語句を使って説明してください。 ※図式化、及び、説明を記入する。 ※図式化したものを、グループで共有する。 ※国民から二つの矢印が出る。一つは、ライオンに向けてである。ライオンは政治権力であり、これを選んだり、世論により使いこなすことが民主主義として行われなければならない。もう一つは、檻に向けてである。檻は憲法である。国民の権利を記載したり、それをどのようにして守るのかを書いたものが憲法である。その憲法を作ることができるのは国民である。また、ライオンから国民に向けて矢印が出ている。これは、政治権力が国民に対してより良い暮らしを提供することを示している。最後に檻からライオンに向けた矢印がある。これは、憲法に政治権力が縛られるという立憲主義を示している。 ・教師から民主主義と立憲主義が複雑に絡み合っていること、そこに対する国民の役割を確認する。</p>	<p>WS3 (2)</p>
<p>まとめ (20)</p>	<p>○本単元のまとめとして、個人の尊重をまとめる。 (問) 個人の尊重について説明できるようにまとめましょう。人の支配と法の支配の違いについて、人権の保障がどのようになされるのかを踏まえてください。 ※現在は誰もが個人として尊重される。過去の絶対王政や独裁政治の時代は一部の権力者などだけが優遇されてきた封建的な人の支配の状態であった。しかし、思想家や革命、さらには様々な宣言などのより個人が持つ人権が考えられてきた。その人権を守り、確かなものにするためにつくられたのが憲法である。憲法などにより人権を確かなものにするために政治が行われることを法の支配という。個人の人権を確かなものにするためには、個人が政治に参加するなどの民主主義が大切である。一方で、いくら民主主義的につくられた政治権力でも、個人の人権を侵害してはならない。そのような意味で政治権力は憲法に従うという立憲主義がある。ただし、時代や社会の変化により、新たな人権が考えられたり、既存の人権の守り方を考え直さなければならないことがある。その際には、個人の尊重を根底においてどうすればいいのかをみんなで考えることが必要である。 ・何人かに発表してもらい考えを共有する。</p>	<p>WS3 (3)</p>

筆者作成

- (1) 一部の権力者が国民のすべてのことを決めると、どのような問題が生じるのだろうか。
 ・「権力者が自分の思うままに政治権力を使って国民を支配する」こと＝の支配¹⁾

・国民にとってどのような問題が生じるのでしょうか。
 恣意的に政治が行われると、一部の人が優遇されたりする。

- (2) 人権思想の創出
 ・「人間が生まれながらに持っている権利」＝『 人権 』
 ・思想家たち：ロック『統治二論』、ルソー『社会契約論』、モンテスキュー『法の精神』

- (3) 思想家を選択して、おもな主張をまとめよう。

(例) ルソー (主張) 自由や平等を実現するためには、
 人民が主権をもつ共同体の形成が必要。

- (4) 下の表の①～⑥にあてはまる宣言や憲法などを調べましょう。
 ・人々の意識や、思想家の影響があり主権や人権の保障を求める社会が到来しました。市民革命が起きたり、保障されるべき人権をリストアップした人権宣言も示されたりしました。

1628年	課税には議会の同意が必要。	① 権利請願 (イギリス)
1689年	国王は議会の承認なしには権利を行使できない。	② 権利章典 (イギリス)
1776年	「…すべての人は平等に作られ…」	③ アメリカ独立宣言
1789年	第 1 条「人は自由かつ権利において平等なもの…」	④ フランス人権宣言

- ・人権思想は社会の変化の中で新たに加えられ、世界中にひろがっています。

1919年	世界で初めて人間らしく生きる権利（社会権）が規定された憲法。	⑤ ワイマール憲法
1948年	第 1 条「すべての人間は、生まれながら自由で、尊厳と権利について平等である。…」	⑥ 世界人権宣言

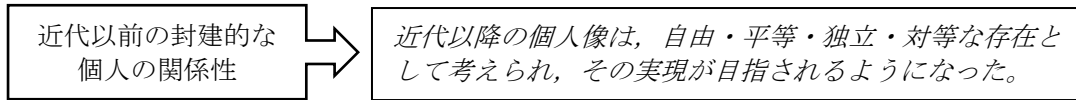
- (5) 人権の保障を実現するために、法により政治権力を枠づけ、個人を尊重する社会を形成するための仕組みを（1）の支配に対して、何の支配と言いますか。

の支配

- (6) 日本国憲法の第 13 条には、「すべて国民は個人として尊重される」とあります。日本国憲法には、個人の尊重のためにどのような人権が規定されていますか。グループごとに調べてその内容を共有しましょう。

人権	内容
(例) 平等権	(主張) 法の下での平等や両性の本質的平等が記されている。
他のグループ	他のグループの発表内容

(1) 人権の創出による個人像の変容を考えよう。



(2) (1) の個人像の変容を具体的に考えてみよう。

下の表の①～④について、近代以降の個人像にあてはまるものに○、そうではないものには×をつけ、それぞれ判断した理由を記してください。

	内容	○か×	理由
①	商品を購入者は誰もが消費税を負担する。	○	誰しにも公正に税の負担がされるから。
②	国王の友人だけは税金を免除する。	×	一部の人が優遇されるから。
③	生活が困難な人にだけ国から特別な援助がある。	○	誰しものが人間らしい生活ができることが保障されているから。
④	自分の考えを表現することができる。	○	自由に発言したり発表したりできないと、権利の主張ができないから。

(3) (2) の③について考えます。

・問「一部のだけを優遇することは、全体の人権尊重することに反しないのでしょうか。」

(例) 誰もが人間らしい生活を送るために、それができない人に対して援助をすることは、実質的に平等を担保するために不可欠だから。

(例) 一部のだけを優遇するのは平等ではないのでおかしい。

(4) (2) の④について考えます。

・次の表現は許されますか、許されませんか、その理由も含めて考えましょう。

A. 何十年にもわたって給料が増えない。日本以外の多くの国は増えている。これは首相の経済政策が悪いからだ。私は「まともな経済政策ができない首相なんて今すぐやめてしまえ!」と、SNS に書き込んだ。

(例) 許される。私たちは主権者であり、代表者に対して何を求めているのかを伝えることができるから。

(例) 許されない。代表者が一生懸命に努力しているのに失礼だから。

B. 好きだった野球選手が他球団に移籍すると発表した。一部ファンは、その選手の SNS に対して「死ぬ」、「怪我しろ」など書き込んだ。私も同じ気持ちだったので、SNS に「死んでしまえ」と書き込んだ。

(例) 許される。自分の思いを伝えたことだし、「死んでしまえ」は冗談で言っただけだから。

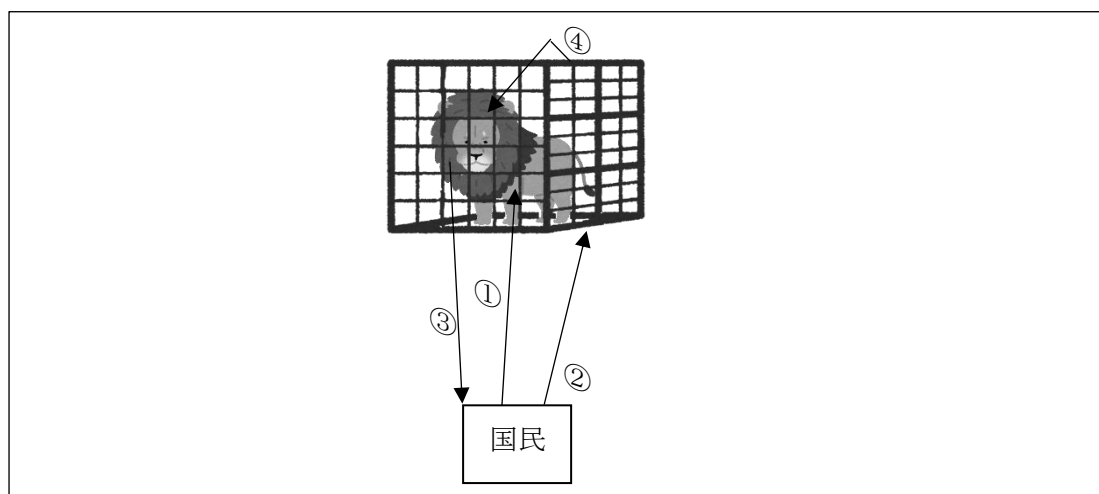
(例) 許されない。「死んでしまえ」という言葉は、相手を脅しているから。

(1) 法の支配について考えます。

一人一人が主権者として政治権力を形成し、政治に参加することを民主主義といいます。民主主義の利点と課題を考えましょう。

	利点	課題
民主主義	基本的には誰もが政治に参加することができる。	多数決などにより少数者の権利を侵害する可能性がある。独裁者を生み出す可能性もある。

(2) (1) の課題を乗り越えるために国民が憲法を作り、政治権力の乱用を防ぐ考え方を立憲主義といいます。立憲主義の憲法には、人権の保障や権力の分立が記されています。下の絵は、ライオンを政治権力、檻を憲法と示しています。国民との間に矢印を引いて、国民・政治権力・憲法の間を、「民主主義」と「立憲主義」の語句を使って説明してください²⁾。



(説明)

(例) 国民から二つの矢印が出る。ひとつはライオンに向けてである (①)。ライオンは政治権力であり、これを選んだり世論により使いこなすことが民主主義として行われなければならない。もうひとつは檻に向けてである (②)。檻は憲法である。国民の権利を記載したり、それをどのようにして守るのかを書いたものが憲法である。その憲法を作ることができるのは国民である。また、ライオンから国民に向けて矢印が出ている (③)。これは、政治権力が国民に対してより良い暮らしを提供することを示している。最後に檻からライオンに向けた矢印がある (④)。これは、憲法に政治権力が縛られるという立憲主義を示している。

(2) 個人の尊重について説明できるようにまとめましょう。人の支配と法の支配の違いについて、人権の保障がどのようになされるのかを踏まえてください。

(例) 現在は誰もが個人として尊重される。過去の絶対王政や独裁政治の時代は一部の権力者などだけが優遇されてきた封建的な人の支配の状態であった。しかし、思想家や革命、さらには様々な宣言などのより個人が持つ人権が考えられてきた。その人権を守り、確かなものにするためにつくられたのが憲法である。憲法などにより人権を確かなものにするために政治が行われることを法の支配という。個人の人権を確かなものにするためには、個人が政治に参加するなどの民主主義が大切である。一方で、いくら民主主義的につくられた政治権力でも、個人の人権を侵害してはならない。そのような意味で政治権力は憲法に従うという立憲主義がある。ただし、時代や社会の変化により、新たな人権が考えられたり、既存の人権の守り方を考え直さなければならないことがある。その際には、個人の尊重を根底においてどうすればいいのかをみんなで考えることが必要である。

第三節 「現代の社会」の枠組みを学習できる法教育授業モデル

第一項 「現代の社会」の枠組みを学習できる法教育の授業構造

「現代の社会」の枠組みを学習できる法教育の授業構造を考えたい。

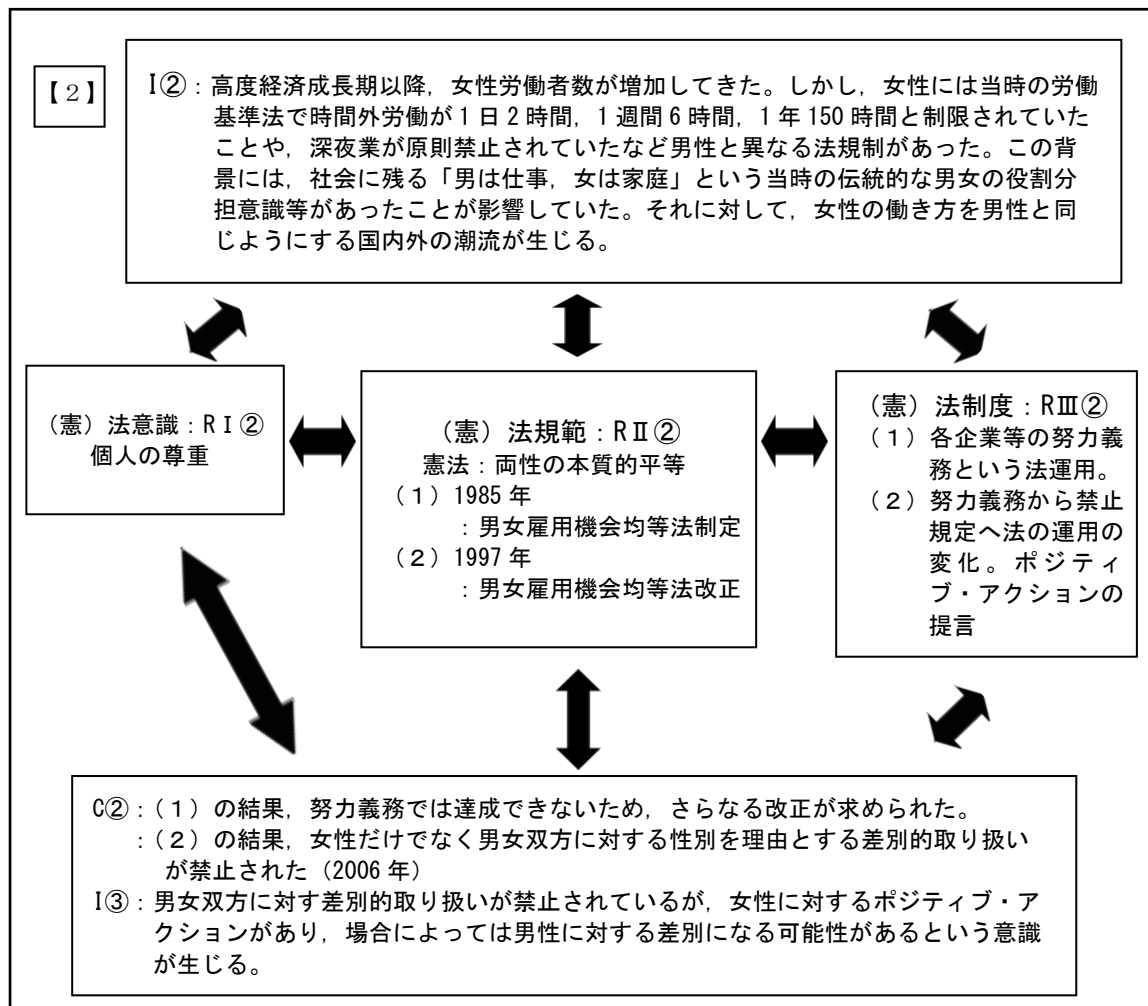


図 7-4 男女雇用機会均等法成立とその変容のプロセス

筆者作成

ここでは, 男女雇用機会均等法の成立と, その改正 (一部) をあつかう。

まず, 【2】I①として, 戦後の女性労働者の規定について, 伝統的なお男女の役割意識の存在を確認があるそれに対して, 戦後の日本では, 個人の尊重という法意識 (【2】RI①) や両性の本質的平等を基本とした考え方がある。それを具現化した憲法に基づいて法律が形成されるという法意識 (【2】RII② (1)) があり, それを受けて法制度 (【2】RII③ (1)) がある。その結果, 男女雇用機会均等法は形成されたが, 努力義務のためにさらなる改正を求める法関係 (【2】C② (1)) が生じた。それは, 再びそれぞれのRを経て改正されたり制度として運用されたりし (【2】C② (2)) の社会となる。しかし, 新たに課題 (【2】I③) が生じることにもなる。

なお, 本授業は1時間で構成した。

まず、過去の女性の働き方について確認し、性的役割分業のようなものが存在していたことを確認する。次に、年代を経るごとに、世界の潮流や社会の変化により、主に女性を中心として働き方の変遷を調べ学習により確認する。その際、「現代の社会」から「これからの社会」の法教育授業で活用するポジティブ・アクションについて伝えることとする。さらに、男女雇用機会均等法が制定されたり改正されたりする理由について考えをまとめさせるとともに、全体で共有する。最後に、個人の尊重を確かなものにするために、社会の変化により法をつくったりかえたりすることが行われていることを伝える。

既存の社会はどのような法規範により成り立っているのかを理解させることや、その法規範が過去のどのような問題を解決して現在に至るのかを理解させる。なお、既存の社会が個人の尊重を基底におき、そこから導かれる男女の平等という価値を大切にしていることを確認する中で、前時の法の支配と人の支配の関係を踏まえて考察させる。

第二項 「現代の社会」の枠組みを学習できる法教育学習指導案

ここでは、「現代の社会」の枠組みを学習できる法教育の授業モデルについての学習指導案を示す。

表 7-2 「現代の社会」の枠組みを学習できる法教育の学習指導案

分	【ねらい】 ○学習活動等 (問) 教師からの問い ※予想される子どもの反応 ・その他	資料
導入 (10)	【ねらい】 個人の尊重の内容変化とそこへの対応を男女雇用機会均等法の変遷を例に学ぶ。	
	○過去の女性の働き方を知り、その要因を考える。 (問)「高度経済成長期以降、女性労働者数が増加してきたが、女性には当時の労働基準法で時間外労働が1日2時間、1週間6時間、1年150時間と制限されていたことや、深夜業が原則禁止されていたなど男性と異なる法規制があった。」という女性に働き方規制の理由は、何でしょうか。 ※女性は家にいるもので、仕事をするのは男性の役割だった。 ※女性が社会に出ることがあたり前の社会ではなかった。 ・子どもの意見をまとめた上で、教師が「男は仕事、女は家庭」という伝統的な男女の役割分担意識があったことを伝える。	WS4 (1)

<p>展開1 (15)</p>	<p>○女性の働き方について、その移り変わりを示した表の空欄①～⑧を、グループごとに調べる。</p> <p>(問) WS3 (2) の表①～⑧を調べて表を完成させてください。 その際、①と②は、その内容を右の吹き出しに入れてください。 ポジティブ・アクションについても調べてください。 表が完成したら、全体で確認します。</p> <p>※①, 国際婦人年。 ※②, 女子差別撤廃。 ※③, 男女雇用機会均等法。 ※④, 努力義務とされた内容が徹底されない場面があった。 ※⑤, セクシュアルハラスメント ※⑥, 女性の残業・深夜労働・休日労働 ※⑦, 2006。 ※⑧, 2016。 ※①の内容: 国連が女性の地位向上を目指して設けたもの。 ※②の内容: 女性差別の撤廃を定めた多国間条約。 ※ポジティブ・アクション: さまざまな差別によって不利益を受けている人に対して、特別な機会を提供し、実質的な平等を実現することを目的とした暫定的な措置。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・表を完成させ、クラス全体で確認する。 ・国際婦人年, 女子差別撤廃条約についても、その内容や背景を確認する。 ・ポジティブ・アクションについて、ここでは用語の確認にとどめる。 	<p>WS4 (2)</p>
<p>展開2 (15)</p>	<p>○男女雇用機会均等法の制定や改正を例に、法の意義を考える。</p> <p>(問) WS5 (1) に、男女雇用機会均等法の制定や改正は、どのようなことが起きたときにされているのか、調べたことを参考にしてグループで考えて記入してください。その際、法の改正は何を大切にしているのかに着目してください。</p> <p>※過去の課題を解決しても、社会の変化によりより一層の改正が必要になったときに個人の尊重を実現するために改正されている。 ※法律をつくっても効果が薄い場合に、実効性をもたせるために法の改正を行い、個人の尊重を実現しようとしている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・グループごとに全体で発表する。 ・メモを取りながら発表を聞く。その際、共通点と相違点を整理させる。 	<p>WS5 (1)</p>
<p>まとめ (10)</p>	<p>○本時の学習をまとめる。</p> <p>(問) 男女雇用機会均等法は何を大切にしているのかについて、「個人」、「尊重」、「平等」、「社会の変化」といった用語を使って考えをまとめてください。</p> <p>※男女で働き方を差別的に取り扱うのではなく、個人を尊重して実質的な平等を達成することを大切にしている。なお社会の変化により人々の意識が変わるとそれに合わせて男女の働き方も変わることが求められ、法が改正されている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何人かに発表してもらい共有する。不足する内容は教師から伝える。 ・個人の尊重を確かなものにするために、社会の変化により法をつくったりかえたりすることが行われている法の支配があることを伝える。 	<p>WS5 (2)</p>

筆者作成

(1) 過去の女性の働き方の理由を考えてみよう。

高度経済成長期以降、女性労働者数が増加してきたが、女性には当時の労働基準法で時間外労働が1日2時間、1週間6時間、1年150時間と制限されていたことや、深夜業が原則禁止されていたなど男性と異なる法規制があった。

(例) 社会に残る「男は仕事、女は家庭」という伝統的な男女の役割分担意識等があったことが影響していた。

(2) どのような変遷があったのでしょうか。 グループで調べてみよう。

出来事	働き方についてのきまり	課題
1985年以前	<ul style="list-style-type: none"> 女性は労働基準法で、時間外労働が1日2時間、1週6時間、1年150時間と制限されていた。 女性は、深夜業（夜10時から朝5時まで）が原則禁止されていたなど男性と異なる法規制があった。 社会に残る「男は仕事、女は家庭」という伝統的な男女の役割分担意識等があったことが影響している。 	<ul style="list-style-type: none"> 1975年の(①国際婦人年)、1980年に(②女子差別撤廃)条約を批准したことにより、伝統的な男女の役割分担意識への変革。
1985年 『③男女雇用機会均等法』の成立	<ul style="list-style-type: none"> 募集・採用、配置・昇進についての男女の均等な取扱いについては、事業主の努力義務とされた。 女性労働者の結婚・妊娠・出産退職制や、女性の結婚、妊娠、出産及び産前産後休業の取得を理由とする解雇が禁止された。 	<ul style="list-style-type: none"> 『④努力義務とされた内容が徹底されない場面があった。』
1997年 男女雇用機会均等法の改正	<ul style="list-style-type: none"> それまでの努力義務規定が改められ、募集・採用、配置・昇進について、女性であることを理由とする差別的取扱いが禁止された。 『⑤セクシュアルハラスメント』防止に向けた事業主の雇用管理上の配慮義務や、ポジティブ・アクション（積極的改善措置）も記載。あわせて、労働基準法の一部が改正され、『⑥女性の残業・深夜労働・休日労働』を制限した女子保護規定が撤廃された。 	<ul style="list-style-type: none"> ポジティブ・アクションの是非。 男性を理由とする昇進等の差別的扱いの可能性。
『⑦2006年男女雇用機会均等法の改正』	<ul style="list-style-type: none"> 募集・採用、配置・昇進等について、男女双方に対する性別を理由とする差別的取扱いが禁止された。 差別的取扱いの禁止の対象に、降格、職種の変更、雇用形態の変更、退職勧奨、労働契約の更新が追加された。 『⑤セクシャルハラスメント』も男女双方への防止規定へ。 	<ul style="list-style-type: none"> 働く女性が増加する中で、『妊娠・出産等』に関して就業環境の改善の必要性。 ポジティブ・アクションに対する是非。
『⑧2016年男女雇用機会均等法の改正』	<ul style="list-style-type: none"> 妊娠・出産等に関する上司・同僚による就業環境を害する行為に対する防止措置を義務付ける規定が設けられた。 	<ul style="list-style-type: none"> 男女ともに、育児休業取得に対する一部企業の対応に問題発生。 ポジティブ・アクションに対する是非。

①の内容
国連が女性の地位向上を目指して設けたもの。

②の内容
女性差別の撤廃を定めた多国間条約。

・ポジティブ・アクションって何でしょう。

さまざまな差別によって不利益を受けている人に対して、特別な機会を提供し、実質的な平等を実現することを目的とした暫定的な措置。

- (1) 男女雇用機会均等法の制定や改正は、どのようなことが起きたときにされているのか、グループで考えてみましょう。法の改正は何を大切にしているのかも考えてください。

(例) 世界における男女平等の意識の高まり。
 (例) 実際の生活の中で男女平等にしないと問題が生じているため。

ほかのグループの意見	共通点	相違点
他のグループ	他のグループの発表内容	他のグループの発表内容

- (3) 男女雇用機会均等法は何を大切にしているのかについて、「個人」、「尊重」、「平等」、「社会の変化」といった用語を使って考えをまとめてください。

(例) 男女で働き方を差別的に取り扱うのではなく、個人を尊重して実質的な平等を達成することを大切にしている。なお社会の変化により人々の意識が変わるとそれに合わせて男女の働き方も変わることが求められ、法が改正されている。

第四節 「現代の社会」から「これからの社会」を考える法教育の授業モデル

第一項 「現代の社会」から「これからの社会」を考える法教育の授業構造

「現代の社会」から「これからの社会」を考える法教育の授業構造を考えたい。ここでは、法的な判断【3法】と日常的な判断【3「日常」】に分かれる。また、前者についてもいくつかに分かれるが、ここではこれまでの問題を解決して現在の状況があるのでしばらくの間そのままの状態の不十分さの解消を目指すものと、現在の不十分な状態を新たな法規制により改善していくものとする。後者については、素朴に女性というだけで優遇される社会に違和感をもつ子どもの考えを想定する。

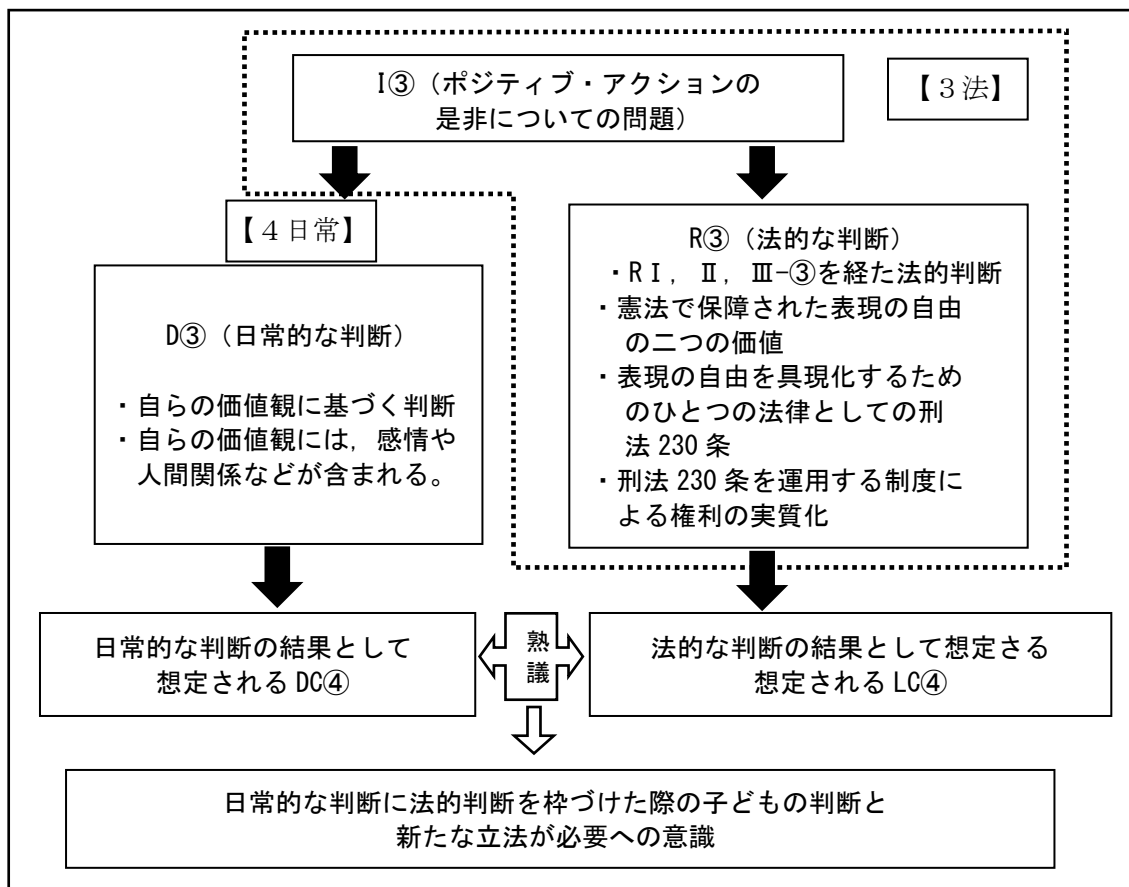


図 7-5 ポジティブ・アクションをめぐる意見の相違を熟議するプロセス

筆者作成

なお、本授業は3時間で構成した。ただし、狙いは全体を通して「ポジティブ・アクションのこれから社会を熟議して考える。」に統一した。

第1次では、ポジティブ・アクションの意味を、男女雇用機会均等法第8条を例に理解する。その上で世界との比較や、ポジティブ・アクションの方法、人々の意識調査などを分析的に考察させる。ポジティブ・アクションが求められている趨勢を理解させ、さらに、それに反対するための課題を示す。その上で、次の問いをしめす。すなわち「次の現実に女性の社会進出は男性に比べて低い。自然に任せたままでは、いつまで時間がかかるかわ

かりません。今よりも法律を厳しくすることで女性の社会進出を目指すか、適材適所で自然の成り行きに任せるか、平等を確かなものにするにポジティブ・アクションはどうしたらよいでしょうか。」である。これに対する現在の法的な枠組みの中で実質的な男女平等を達成することができるものであることがポジティブ・アクションであることを伝える。これを基準とした判断とし、熟議を展開する足場とする。

第2次では、IRAC と三角ロジックを使って自分の考えを構造化させる。ここでは、価値レベルの相違（LGBTQをはじめ、他の少数者とされる人にも配慮する。）、信念レベルの相違（男女雇用機会均等法を改正してポジティブ・アクションを義務化する。）、選好レベルの相違（適材適所で判断する。）を例として示した。なお、これ以外の案も考えられることから第4案を作成できるようにもした。また、相違のレベルごとに子どもを分け、その中で一つの場合をつくり熟議のためのマトリックスを作成できるようにした。なおそのマトリックスには、以前の課題を乗り越えて現代への接続への時代の流れがわかるようにあらかじめ男女雇用機会均等法の変遷を示した。さらに、解決案とその効果、トレードオフを記載したり追加したりできるようにした。第2次の最後には、いくつかの解決案の中から自分の考えに近いものを選び、他者に説明できるような場面を設けた。

第3次で行うのは、本研究の動態的法教育学習理論の特徴でもある熟議である。まず、第2次で整理した自分の選択した解決案を、その理由とともに述べる。さらに、他者の選択した解決案を、理由と共に聴く。その中で、共通点と相違点を考察する。特に相違点について、どこまで歩み寄れるのか どこから歩み寄れないのかを考える。つまり、common ground の形成を目指すのである。そこでは、対立点を先鋭化するのではなく、相手がどこに引っかかっているのか、何を大切にしているのかに注意を払うようにする。相手が最も大切にしていることに対して、その立場にたって考えられるようにする。熟議後に省察する。その上で、最終的な自らの解決案を意思決定する。相違をわかりやすくするために、どのレベルの相違かを可視化できるような選択肢をWSに設定した。自らの選好が変化してもしなくても構わないが、それらに影響を与えた他者の視点を踏まえて意思決定する。

なお、解決案の創出は何でもよい訳ではない。過去から現在にまで続く価値である個人の尊重をふまえる必要があるためである。そのため、先に例示した、価値・信念・選好レベルの相違であっても、個人の尊重を基盤におき、その達成の仕方が異なることを示したものである。ただし、個人の尊重という価値自体も現在の到達点として教えることはよいが、それを絶対の真理とするのではない。個人の尊重自体を変える考えがあるかもしれない。その際には、論拠を基に示すことができる機会は担保する。これは、子どもの意見であれば何でも良いというわけでも、暴論も直ちに同じ熟議のテーブルにのせるということを示しているわけではない。個人の尊重とは別の価値を示すのであれば、相応の説得力があるものでなければならない。現状では考えられないため、本時の例示した内容は個人の尊重の守り方の相違になっている。もちろん個人の尊重という価値は、その価値を基に判断するためにも教えられなければならない内容である。

第二項 「現代の社会」から「これからの社会」を考える法教育学習指導案

ここでは、「現代の社会」から「これからの社会」を考える法教育の授業モデルについての学習指導案を示す。

表 7-3 「現代の社会」から「これからの社会」を考える法教育の学習指導案

次	分	【ねらい】○学習活動等 (問) 教師からの問い ※予想される子どもの反応 ・その他	資料
第1次	導入 (5)	<p>【ねらい】 ポジティブ・アクションのこれから社会を熟議して考える。</p> <p>○ポジティブ・アクションの考え方を理解する。 ・教師からポジティブ・アクションとは何かについて、前時の学習を踏まえて雇用に関する男女間の差を基にして確認する。</p>	WS4
	展開1 (45)	<p>○ポジティブ・アクションの内容を理解する。 ・教師から男女雇用機会均等法第8条を参考にして雇用に関する日本の規定を説明する。次に、就業者や管理的職業従事者の女性の割合について、諸外国と比較して日本の実情を説明する。</p> <p>○ポジティブ・アクションの方法を理解する。 ・子どもの発言をふまえた上で、教師から女性の採用拡大、職域拡大、職場環境・風土の改善のための諸活動を整理する。</p> <p>○女性の働き方についての人々の意識の変化を読み取る。 (問) 女性の働き方について人々の意識を、下の二つの表から読み取ってみましょう。 ※女性も男性も「子どもができて、ずっと職業を続ける方がよい」は年々上昇している。 ※「女性は職業を持たない方がよい」は、女性も男性も近年微増である。 ・子どもの読み取り不足する部分は、教師から女性の意識、男性の意識にどのような変容があるのかに注意して確認する。</p> <p>○ポジティブ・アクションに対する反対意見から課題を理解する。 ・同じ能力があっても女性の方を優遇することになり、男性は不利になる。男性は収入と引き換えに、危険な職種や長時間労働などの状況に追い込まれている。それを取り払うことこそ大切な取り組みだ。</p>	WS6 (1) WS6 (2) WS7 (3) WS7 (4)

	○これまでの学習から考えられる問いと現在の法的な解決案を把握する。	WS7 (4)
<p>【問い】 現実に女性の社会進出は男性に比べて低い。自然に任せたままでは、いつまで時間がかかるかわかりません。今よりも法律を厳しくすることで女性の社会進出を目指すか、適材適所で自然の成り行きに任せるか、平等を確かなものにするにポジティブ・アクションはどうしたらよいのでしょうか。</p> <p>【現在の法的判断でできること】 ポジティブ・アクションを実行する。</p>		
	<p>○解決案を三角ロジックに当てはめて考え整理する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・三角ロジックを活用して、考えを整理する。 ・三角ロジックの活用の仕方を学ぶために、【現在の法的判断でできること】(WS8①上段)についてIRACに当てはめながら全体で確認する。 <ul style="list-style-type: none"> I：ポジティブ・アクションの是非。 R：現在のポジティブ・アクションを継続する。 A：現状のポジティブ・アクションを継続することが良いのではないか。 <ul style="list-style-type: none"> (事実・データ) 女性の社会進出の増加や意識の変化など。 (論拠) 世論調査を見ると現在の仕組みで意識が変化してきているなど。 C：現在のやり方で、少しずつ変化しているの結果が出ている。 <ul style="list-style-type: none"> 時間がかかるため、女性の社会進出が実質的に進むか否かは不明。 ・各自でIRACと三角ロジックを活用して解決案を考える。 ・解決案を書き終わったら、基準である現在の法的判断との相違(価値・信念・選好レベル)を判断させる。 <p>※価値レベルの相違の場合</p> <ul style="list-style-type: none"> I：ポジティブ・アクションの是非。 R：LGBTQをはじめ、他の少数者とされる人にも配慮する。 A：女性だけのポジティブ・アクションではなく、他の少数者に配慮することが良いのではないか。 <ul style="list-style-type: none"> (事実・データ) 近年、LGBTQなどの権利を考える必要が生じている。男女という分け方だけでは語れない実態がある。 (論拠) 夫婦別姓や同性婚などを求める裁判がたくさん起きている。パートナーシップ条例を設ける自治体も増えてきている。 C：男女平等は当然であるが、現在はそこだけに着目するのではなく、より広く少数者に目を配り、様々な背景をもつすべての人の意見が反映される社会を創ることが個人の尊重のためには大切だ。 <p>※信念レベルの相違の場合</p> <ul style="list-style-type: none"> I：ポジティブ・アクションの是非。 R：男女雇用機会均等法を改正してポジティブ・アクションを義務化する。 A：男女雇用機会均等法を改正してポジティブ・アクションを義務化することが良いのではないか。 <ul style="list-style-type: none"> (事実・データ) 義務化されたポジティブ・アクションをとる国では、女性の採用や昇任が積極的になされ、女性の社会進出が進んでいるなど。 (論拠) ポジティブ・アクションを制度にしている国の女性国会議員の比率など。 C：現実問題として女性の社会的進出が男性よりも進んでいないので、それを強制的に変化させることで実質的な男女平等を担保することがで 	<p>WS8① (5)</p> <p>WS8② (5)</p> <p>WS8③ (5)</p>

		<p>きる。しかし、女性を優遇すると、とても能力の高い男性が採用（昇任）されにくくなるが生じるかもしれない。</p> <p>※選好レベルの相違の場合</p> <p>I：ポジティブ・アクションの是非。</p> <p>R：適材適所で判断する。</p> <p>A：現状のポジティブ・アクションを継続し、さらに適材適所で判断することが良いのではないか。</p> <p>(事実・データ)</p> <p>自分の日常的な経験など。</p> <p>(論拠)</p> <p>自分の家では、母親が料理をする。父親よりも母親の方が、料理が上手だから、何でも平等になってしまうと、おいしくない父親の料理を食べなければならなくなるなど。</p> <p>C：性別で判断するのではなく、適材適所でいいと思う。現在の社会では、女性活躍の割合が少ないことから、現在の基準で適材適所を判断すると、これまでと変わらない社会になるのかもしれない。それでも男女平等の機会は開かれている。</p> <p>・完成した三角ロジックを基にして、現在の考えを発表してもらおう。その上で、教師が価値・信念・選好別に子どもたちを分け、それぞれの案を作成してもらおう。WS9 (6) の資料を完成する。</p>	<p>WS8④ (5)</p> <p>WS9 (6)</p>
第2次	展開2 (50)	<p>○解決案に効果やトレードオフを追加したり、第4の解決案を考えるための調べ学習の時間をとる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時に決めた3つの解決案に対する効果やトレードオフを加える。 ・3つの解決案以外の案を考えたい子どもは第4案を考える。 <p>○現時点でどの解決案を選択するのか、その理由とともにまとめる。</p> <p>※私は第3案にする。男女平等には賛成するけど、何でも同じにしているとは思わない。私の家では、役割分担をうまくまわっている。平等は何でも同じではないと思うので能力に応じた適材適所でいいと覆う。ポジティブ・アクションでは、逆に男性に対して差別になってしまう。でも、みんなの意識が変わらなないと、今と同じように女性が活躍できない社会も続いてしまうかもしれない心配はある。</p> <p>・熟議ができるように、考えをまとめるように指示する。</p>	<p>WS9 (6)</p> <p>WS10 (7)</p>
	展開3 (40)	<p>○熟議を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の選択した解決案を、その理由とともに述べる。 ・他者の選択した解決案を、理由と共に聴く。 ・共通点と相違点を考察する。特に相違点について、どこまで歩み寄れるのかどこから歩み寄れないのかを考える。 ・対立点を先鋭化するのではなく、相手がどこに引っかかっているのか、何を大切にしているのかに注意を払うようにする。相手が最も大切にしていることに対して、相手の立場にたって考えられるようにする。 	WS10 (8)
第3次	まとめ (5)	<p>○最終的な結論を示す。</p> <p>※私は、第3案だったけど、Aさんの意見で「適材適所といっても、家庭環境などで一定の考え方に偏ってしまうと、男女の差別のようなことが当たり前になってしまう。」という意見に納得し、強制的にでも男女平等を達成する第2案にしました。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・法的な判断と日常的な判断、自らの判断と他者の判断を検討する中で、どのような判断をすることが大切なのか、現時点での自分自身の考えをまとめる。その際、他者の意見との相違や共通点、自己の意見の変容などに着目してまとめる。 ・最終的な解決案が個人の尊重をしているのかを確認させる。その上で、個人の尊重とは別の価値に基づいた判断をした場合は、その理由を必ず述べるようにさせる。 	WS10 (9)

筆者作成

○今回は、ポジティブ・アクションについて考えます³⁾。

企業では、固定的な男女の役割分担意識や過去の経緯から、男女雇用機会均等法を制定しても、「営業職に女性はほとんど配置されていない」、「課長以上の管理職は男性が大半を占めている」などの差が男女労働者の間に生じていることが多い。

- ・男女雇用機会均等法上で性差別を禁止した規定だけでは解消できない。
- ・そこで、ポジティブ・アクションの活用
→男女労働者間に事実上、生じている差を解消するための取組み。

(1) 具体的なポジティブ・アクションの内容

- ・「女性のみを対象とする又は女性を有利に取り扱う取組」
→これまでの取扱い等により、男女間に事実上の格差がある場合、その格差の是正のために暫定的に行うもの。(その他「男女両方を対象とする取組」もありますが今回は扱いません。)

男女雇用機会均等法 第8条 (女性労働者に係る措置に関する特例)

…事業主が、雇用の分野における男女の均等な機会及び待遇の確保の支障となっている事情を改善することを目的として女性労働者に関して行う措置を講ずることを妨げるものではない。

→男女雇用機会均等法では、労働者に対し性別を理由として差別的取扱いをすることを原則禁止している。しかし、第8条では過去の女性労働者に対する取扱いなどが原因で生じている男女労働者間の事実上の格差を解消するための「女性のみ」又は「女性優遇」の措置は法に違反しないとされている。

○就業者及び管理的職業従事者に占める女性の割合 (国際比較) (単位: %)

	日本	韓国	アメリカ	スウェーデン	イギリス	フィリピン
就業者	44.5	48.5	46.8	47.5	47.3	38.8
管理的職業従事者	13.3	34.2	41.1	34.2	36.8	50.5

日韓米は2020年、その他は2019年の調査
内閣府男女共同参画局 (2021, p.107, 図 I-2-14) を基にして筆者作成

※なお日本の就業者の内、非正規雇用の割合は54.4% (男性は22.4%) であり、世界の中でも割合が高い。さらに、日本では非正規雇用の給与は全体的に低くおさえられている。より一層の女性の活躍が求められます。

※女性の活躍しやすい企業風土や、ポジティブ・アクションが進み女性管理職比率が高い企業ほど、業績や売り上げも良好であるという調査結果もあります。

(内閣府男女共同参画局, 2004, p.13 より)

(2) ポジティブ・アクションの方法

①女性の採用拡大のための活動

- ・女性の採用や、指導的地位に就く女性を増等の数値に関する枠などを設定する活動
- ・指導的地位に就く女性等の数値に関して、達成すべき目標と期限を示して努力する活動

②女性の職域拡大のための活動

- ・女性を新たな職域に配置する際に、定着を促すための配慮として、複数の女性を配属
- ・新たな職域を目指す者に対して、知識・スキルの習得を支援する活動

③職場環境・風土の改善のための活動

- ・会議等で女性に発言や提案を求める等、女性の責任感・意欲を向上させる配慮する活動
- ・男女の役割分担意識を解消するため、意識啓発研修の実施や啓発資料の作成する活動
- ・研修の機会の充実、仕事と生活の調和など女性の参画の拡大を図るための基盤整備を推進する活動

(3) 人々の意識の変化

・女性の働き方について人々の意識を、下の二つの表から読み取ってみましょう。

(例) 女性も男性も「子どもができて、ずっと職業を続ける方がよい」は年々上昇している。
 (例) 「女性は職業を持たない方がよい」は、女性も男性も近年微増である。

○女性の働き方に対する女性の意識 (単位: %)

	女性は職業を持たない方がよい	結婚するまででは職業を持つ方がよい	子どもができてからまでは、職業を持つ方がよい	子どもができて、ずっと職業を続ける方がよい	子どもが大きくなったら再び職業を持つ方がよい	その他	わからない
2019年	3.5	3.8	6.3	63.7	19.7	1.6	1.4
2016年	2.8	4.6	7.4	55.3	28.0	1.1	0.7
2014年	1.9	5.6	11.6	45.8	32.4	1.6	1.1
2004年	1.7	5.4	9.1	41.9	37.0	2.0	2.9
2002年	3.5	5.0	8.7	38.0	40.6	0.8	3.5
1992年	2.8	10.8	11.1	26.3	45.4	1.3	2.3

内閣府男女共同参画局 (2021, p. 101, 図 I-2-6) を基にして筆者作成

○女性の働き方に対する男性の意識 (単位: %)

	女性は職業を持たない方がよい	結婚するまででは職業を持つ方がよい	子どもができてからまでは、職業を持つ方がよい	子どもができて、ずっと職業を続ける方がよい	子どもが大きくなったら再び職業を持つ方がよい	その他	わからない
2019年	4.4	5.9	6.7	58.0	21.1	1.8	2.1
2016年	3.8	4.8	9.6	52.9	24.3	1.9	2.7
2014年	2.6	6.2	11.7	43.5	30.4	2.6	3.0
2004年	3.8	8.3	11.5	38.6	32.4	2.7	2.7
2002年	5.5	7.7	11.3	37.2	31.8	1.4	5.1
1992年	5.7	14.8	15.1	19.8	39.2	1.7	3.6

内閣府男女共同参画局 (2021, p. 101, 図 I-2-6) を基にして筆者作成

(4) ポジティブ・アクションの課題

○ポジティブ・アクションに対して、反対の意見もあります (ファレル著, 久米訳, 2014)。

- ① 同じ能力があっても、女性の方を優遇することになり、男性は不利になるのではないか。生まれた時代で不利になるのはおかしい。男女で区別をするのではなく、適材適所で判断すればよいのではないか。男女というくくりは、今の時代は古いのではないか。
- ② 男性は、収入と引き換えに、危険な職種や長時間労働などの状況に追い込まれている。それを取り払うことこそ大切な取り組みだ。

【問い】

現実に女性の社会進出は男性に比べて低い。自然に任せたままでは、いつまで時間がかかるかわかりません。今よりも法律を厳しくすることで女性の社会進出を目指すか、適材適所で自然の成り行きに任せるか、平等を確かなものにするにポジティブ・アクションはどうしたらよいでしょうか。

【現在の法的判断でできること】

ポジティブ・アクションを実行する。

○次ページの三角ロジックを使って考えをまとめます。

(5) 三角ロジックを使って整理しましょう。

事実・データ
: 女性の社会進出の増加
や意識の変化など。

選択 (A)
: 現状のポジティブ・
アクションを継続す
ることが良いのでは
ないか。

論拠
: 世論調査を見ると、
現在の仕組みで意識
が変化してきている
など。

【現在の法的判断でできること】

主張 (C) : 現在のやり方で、少しずつ変化しているの結果が出ている。
時間がかかるため、女性の社会進出が実質的に進むか否かは不透明。

解決案 (R) : 現状のポジティブ・アクションを継続する。

問題 (I) : ポジティブ・アクションの是非

主張 (C) :

解決案 (R) :

【新たな判断】

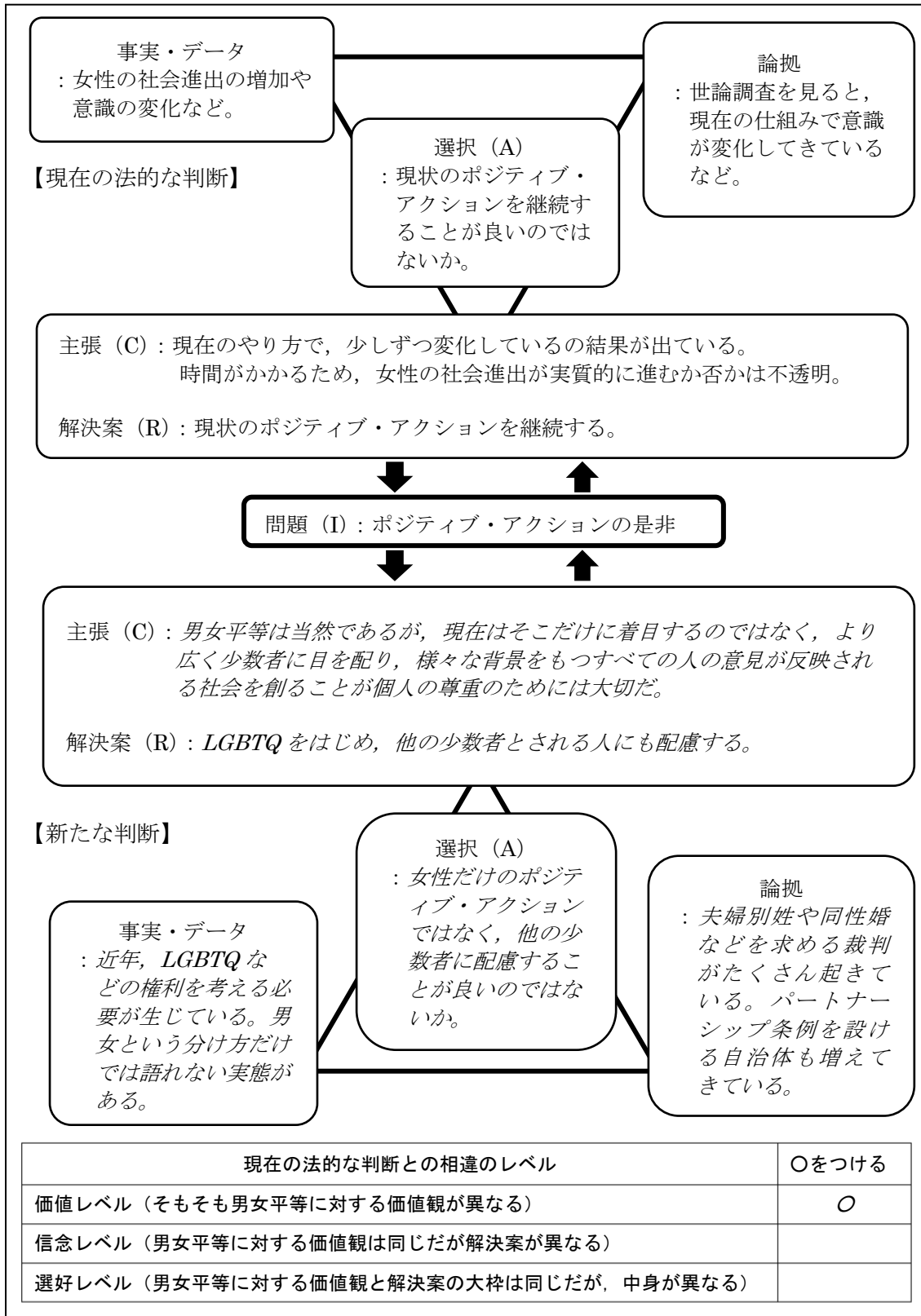
事実・データ :

選択 (A) :

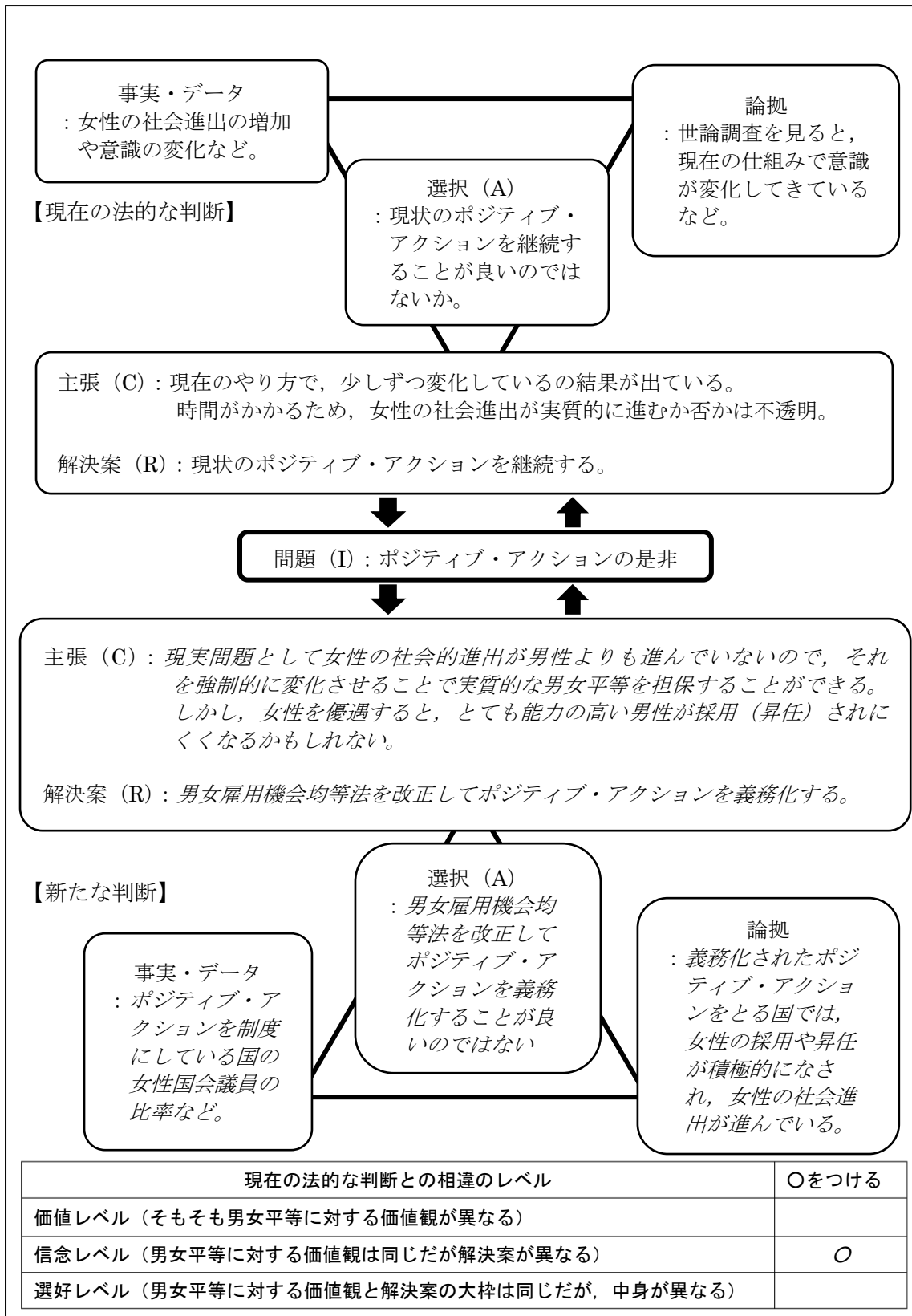
論拠 :

現在の法的な判断との相違のレベル	○をつける
価値レベル (そもそも男女平等に対する価値観が異なる)	<input type="checkbox"/>
信念レベル (男女平等に対する価値観は同じだが解決案が異なる)	<input type="checkbox"/>
選好レベル (男女平等に対する価値観と解決案の大枠は同じだが、中身が異なる)	<input type="checkbox"/>

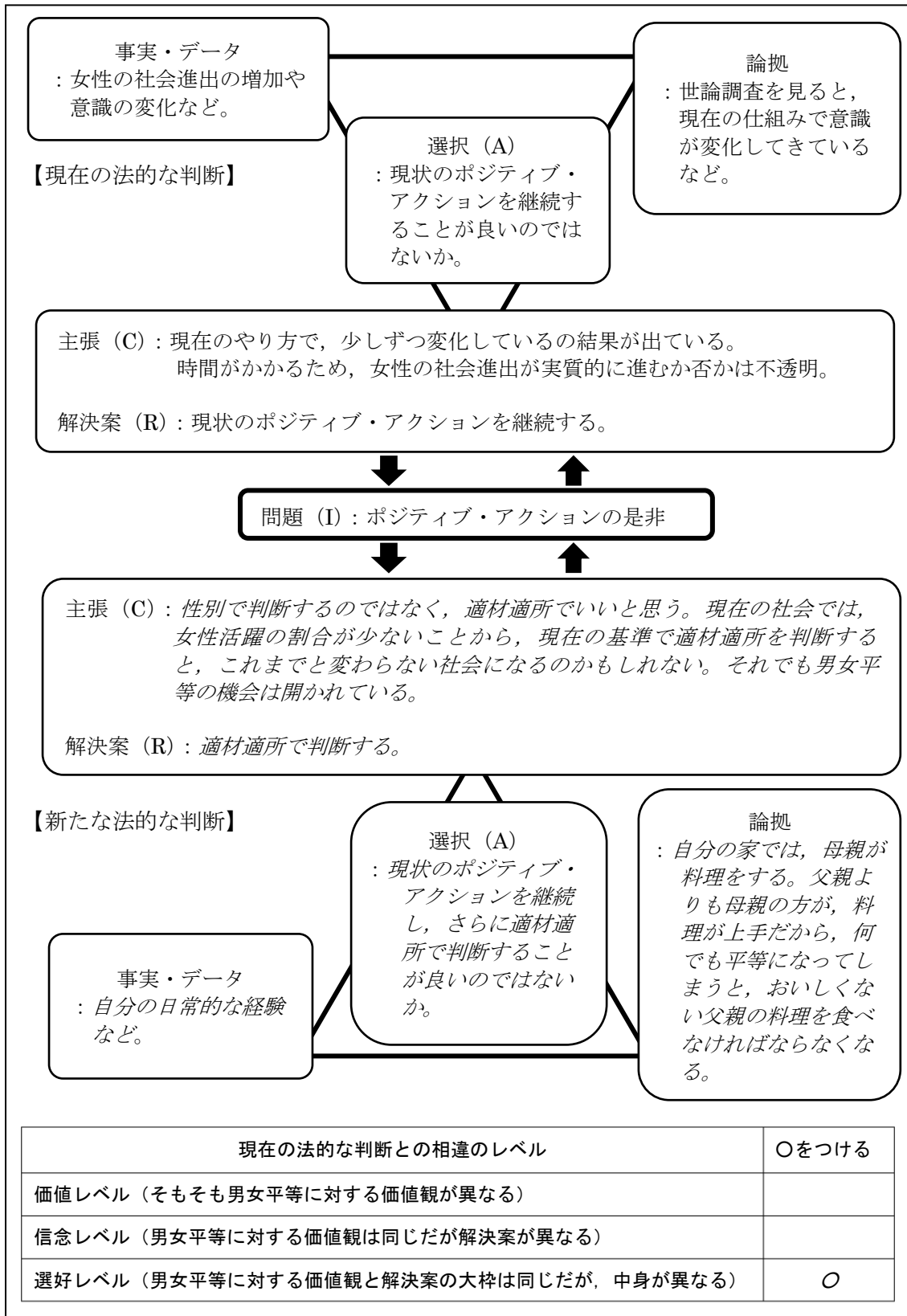
(5) 三角ロジックを使って整理しましょう。



(5) 三角ロジックを使って整理しましょう。



(5) 三角ロジックを使って整理しましょう。



(6) 解決案を整理しましょう。

- ・三角ロジックをしたの表に整理して、男女雇用機会均等法を例にした判断に基づいた解決案を考えましょう。利点やトレードオフを追加してください。第 4 案を考えてもかまいません。

	想定される個人・社会の利点	トレードオフ
過去の判断 「1997年の男女雇用機会均等法の改正で雇用や昇進における男女平等を法で義務化する。」	<ul style="list-style-type: none"> ・それまでの努力義務規定が改められ、募集・採用、配置・昇進について、女性であることを理由とする差別的取扱いが禁止された。 	<ul style="list-style-type: none"> ・義務化されたにもかかわらず、女性の社会進出は諸外国と比べて低い。
現在の法的な判断 「現状のポジティブ・アクションを継続する。」	<ul style="list-style-type: none"> ・世論調査を見ると、現在の仕組みで意識が変化してきている。 ・企業によっては、ポジティブ・アクション導入することにより売り上げが上昇します。 	<ul style="list-style-type: none"> ・時間がかかるため女性の社会進出が実質的に進むかは不透明。 ・男女という区分だけでは、他の少数者の意見を反映できないことも考えられる。
第 1 案 「LGBTQをはじめ、他の少数者とされる人にも配慮する。」	<ul style="list-style-type: none"> ・男女平等は当然であるが、現在はそこだけに着目するのではなく、より広く少数者に目を配り、様々な背景をもつすべての人の意見が反映される社会を創ることになる。 ・その他 	<ul style="list-style-type: none"> ・どの人を少数者としてカテゴライズするのかの選択が難しい。 ・個人が知られたくない情報をどのように守るのかという問題がある。 ・その他
第 2 案 「男女雇用機会均等法を改正してポジティブ・アクションを義務化する。」	<ul style="list-style-type: none"> ・義務化されたポジティブ・アクションにより、女性の採用や昇任が積極的になされ、諸外国のように女性の社会進出が進む。 ・現実問題として女性の社会的進出が男性よりも進んでいないので、それを強制的に変化させることができる。 ・実質的な平等を担保することができる。 ・その他 	<ul style="list-style-type: none"> ・採用（昇任）した女性は、能力があってもポジティブ・アクションがあるから採用（昇任）されたという見方がされるかもしれない。 ・とても能力の高い男性が採用（昇任）されにくい可能性が生じるかもしれない。 ・男女という区分だけでは、他の少数者（例えばLGBTなど）の意見を反映できないことも考えられる。 ・その他
第 3 案 「適材適所で判断する。」	<ul style="list-style-type: none"> ・男女平等は理解できるけど、人には適材適所があると思う。 ・自分の家では、母親が料理をする。父親よりも母親の方が、料理が上手だから何でも平等になってしまうと、おいしくない父親の料理を食べなければならなくなる。 ・性別で判断するのではなく、適材適所でいいと思う。 ・その他 	<ul style="list-style-type: none"> ・現在の社会では、女性活躍の割合が少ないことから、現在の基準で適材適所を判断すると、これまでと変わらない社会になるのかもしれない。 ・その他
第 4 案 その他の解決案	<ul style="list-style-type: none"> ・その他の判断をした際に想定される結果と利点 	<ul style="list-style-type: none"> ・その他の判断をした際に生じることが想定される課題

(7) あなたが選択した解決案とその理由を記入してください。

(自分が選択した解決案とその理由)

(例) 私は第3案にする。男女平等には賛成するけど、何でも同じにしていいとは思わない。私に家では、役割分担をしてくまくまわっている。平等は何でも同じではないと思うので能力に応じた適材適所でいいと覆う。ポジティブ・アクションでは、逆に男性に対して差別になってしまう。でも、みんなの意識が変わらないと、今と同じように女性が活躍できない社会も続いてしまうかもしれない心配はある。

(8) 熟議します。

※あなたが選択した解決案とその理由を伝えてください。

※他者のそれを聴いてください。どこの共通点・相違点があるのかを記入してください。

(相違点について、どこまで歩み寄れるのか、どこから歩み寄れないのかをお互いに考える。)

名前	自分との共通点	自分との相違点
他の人	他の人のアイデア	他の人のアイデアの分析

(9) 最終的な解決案を考えます。

※熟議後に他者の意見を踏まえて、あなたの最終的な解決案を記入してください。

その際、他の人の意見がどのように反映されたのか(されなかったのか)も記入してください。

ほかの人との共通点などにも着目してください。

(最終的な自分の考え)

(例) 私は、第3案だったけど、Aさんの意見で「適材適所といっても、家庭環境などで一定の考え方に偏ってしまうと、男女の差別のようなことが当たり前になってしまう。」という意見に納得し、強制的にでも男女平等を達成する第2案にしました。

第五節 小括

本節では、これまでの研究の成果を基にして、授業モデルを作成した。すなわち、「過去の社会」から「現代の社会」への変遷を学習できる法教育。次に、「現代の社会」の枠組みを学習できる法教育。最後に「現代の社会」の法的な枠組みを足場に「これからの社会」を考える法教育である。

最初の法教育では、法により何を大切にしてきたのかを学習できるようにした。次の法教育では、現在の社会を構成する法的枠組みを学習できるようにした。最後の法教育では現在の法を基にして問題をいかに解決するのかを学習できるようにした。そこでは、日常的な判断と法的な判断を、熟議を活用することにより比較し判断できるようにした。

すべての授業に法的な価値が貫かれているとともに、場面により帰納的・演繹的に考えたり、三角ロジックと IRAC で考えを整理できたりするようにした。さらに、日常的な判断と法的な判断の結節点を学習できるように、熟議を活用した。

このような法教育により、動的的に社会を捉え、法を捉え、自分の考えが社会の中でどのように位置づいているのかを考えることになるのではないかと考える。

注

- 1) WS 内の斜体は、子どもが記入することを想定した内容である。なお、資料 7-3 のワークシート 3 (2) の矢印は省略した。
- 2) 民主主義と立憲主義の関係をあらわす、檻とライオンについては椋 (2016) を参照。なお、本実践については、日本公民教育学会科学研究費研究プロジェクト「18 歳市民力を育成する社会科・公民科の系統的・総合的教育課程編成に関する研究」(2020-2022 年度) の中間発表会において筆者が発表した「憲法や法の役割を民主主義と立憲主義から考えるー『檻の中のライオン』再考」(2022 年 1 月 10 日発表・オンライン) 資料を参考にしている。
- 3) ポジティブ・アクションについては、厚生労働省 HP「ポジティブ・アクションの促進について～男女均等な職場を目指して～」(<https://www.mhlw.go.jp/seisaku/2009/11/03.html>, 最終閲覧日 2021 年 9 月 9 日), 及び, 男女共同参画局 HP「ポジティブ・アクション」(https://www.gender.go.jp/policy/positive_act/index.html, 最終閲覧日 2021 年 9 月 9 日) を参照。

終章 本研究の成果と課題

本章では、本研究の成果をまとめるとともに、今後の課題を考察する。

第一節 本研究の成果

本研究では、子どもの日常的な判断と、法の根底にある価値（「リーガルマインド」）、具体的な法の判断（「リーガリズム」）の結節点を対象とした法教育を考察してきた。子どもの日常的な判断に法的な判断を枠づけることで、判断の幅を広げることができる能力を育成するために効果的な法教育の研究である。これは、「強い個人」の育成に法教育がどのように寄与できるのかという研究である。

第一章では、法教育では具体的にどのような諸能力を育成しようとしているのかについて、法教育で育成を目指す法的資質の内実の整理を行った。具体的には法教育ではどのような法を活用した諸能力を育成することを目指してきたのかを、法務省法教育研究会や、アメリカの法教育、さらには関東弁護士会連合会の先行研究を整理した。その上で、江口の法教育の分類である「リーガル」を再整理し、法的資質との関係を整理した。その整理を基に、2008年、2018年の学習指導要領の記述を分析した。分析の結果、すべてのリーガルを踏まえているのは社会科（公民的分野）だけであった。そこで、社会科の知識類型と法的資質との関係を考察した。考察した結果、法的資質が同じ用語であっても、使用される文脈において様々な面をもち重層的なものであることが明らかになった。

第二章では、法教育実践研究を分析し、育成を目指す諸能力との関係性を明らかにした。ここで対象とする先行研究として、研究会の後に形成された法務省法教育推進協議会が作成した4つの教材（「ルールづくり」、「私法と消費者保護」、「憲法の意義」、「司法」）とその実践結果を分析した。分析の視点は、どのリーガルなのか（社会科の知識タイプのどれにあたるか）、どの規範か、どの系統かという3つである。分析の結果、「ルールづくり」は、法規範を直接扱ったものではないため厳密に言えばリーガルには含まれないとした。しかし、ルールをつくるという帰納的な判断による経験、そのルールにより不具合がないかを考える演繹的な判断が含まれていた。さらに、子どもが自分に近い感覚で体験的に理解できることから教育の系統であった。一方で、「私法と消費者保護」や「司法」に関しては、演繹的に法規範を適用する内容であった。また、「憲法の意義」についてはフランス人権宣言などが憲法に影響したことを帰納的に考える内容であった。総合的にリーガルを育成し、育成を目指す社会科の学力から考えると、「ルールづくり」教材が何らかの問題を解決するためにルールをつくるという視点（帰納的視点）と、そのルールを適用したときに不具合がないかを確認するという視点（演繹的視点）及び、新たなルールを形成するという視点（さらなる帰納的視点）があり参考になった。しかし「ルールづくり」は法ではない。法教育には、法規範相互の成立過程の関係性を学ぶ機会がないのことにある。さらに言えば、そのような法規

範相互の成立過程や適用の法教育は、単に法の系統を学ぶだけでなく、かつ、教育の系統として科学の体系的成果をただ受け取るのでなしに、総過程を自分の体験として学習することが必要であるとした。

第三章では、法教育で育成する諸能力と学習指導要領の関係、さらには法教育実践などの先行研究の分析で明らかになった課題を踏まえて、本研究が目指す法教育の全体像を示した。法教育の全体像について時間軸を基にして考え、過去の社会やそこから現代への変遷が学習できる法教育、法による現在の枠組みを学習できる法教育、現在の枠組みからこれからの社会を考える法教育のそれぞれとその総合的な内容が必要であるとした。特に、最後のこれからの社会を考える法教育は、過去から現在に貫かれている法の根底にある価値や、現在の法的枠組みを形成する法を、自分自身の日常的な判断と共に吟味する中で新たな社会形成をするものである。これは、日常的な判断に法的な判断を枠づける法教育になりえるのではないかと考えた。

第四章では、法教育において必要な法の科学的な系統性を明らかにした。法の系統性を明らかにするために、日常的な判断の根底にある価値が法として制定、運用されていく法の生成プロセスを考察した。その結果、法の三要素説+（憲）法関係という動的な生成プロセスをもち、さらに常に変容するダイナミズムをもつことが明らかになった。

第五章では、法の系統性を教育で扱う際の意義と限界や、その教育方法について考察した。まず、公教育と私教育の相違を明らかにした。その上で、子どもを取り巻く価値があふれた状況を勘案し、公教育だからこその教育の役割を確認した。そこでは、子どもの学習権についての法的な整理や、価値にさらされている子どもを取り巻く状況と、価値に関する教育の現代的な要請について考察した。次に、法的な価値に関する教育であってもその制約にはどのようなものがあるのかを考察した。そこでは、法的な価値の教育についての制約条件、留保条件、および、価値観形成の主体として子どもを育成するための価値教育の必要性について考察した。そして、法的な制約がありつつも、公教育の役割として子どもの価値観形成の自由を担保するための教育の意義や、教育内容として憲法に内在する価値があげられるとした。最後に、法的な価値に関する教育の方法について考察した。そこでは、価値に関する教育方法は、真理として価値を教え込むのではなく、現在の到達点、再構成可能なものとして扱うこととした。

第六章では、法教育の全体像を具体化する法教育の学習理論を考察した。まず、動的な法の生成プロセスと法的資質の関係を整理した。次に、動的な法の生成プロセスを子どもが考察できるように法的推論の必要性について考察した。さらに、事実認定を大切にしているIRACという法的推論が、動的な法の生成プロセスを学習する上で有用性があるとした。加えて、本研究の法教育の学習理論について法的推論を活用するには、前章までに考察した演繹的・帰納的なものだけでなく、仮説形成（アブダクション）も必要であるとした。また、動的な法の生成プロセスを演繹的・帰納的に考察したり、日常的な判断と法的な判断を比較するために仮説形成（アブダクション）したりするために、IRACを活用した三角ロジックを考察した。さらに、日常的な判断と法的な判断を比較し、最終的な判断を行う学習のために熟議を援用することにした。具体的な熟議の授業モデルとしてNIFIの熟議を参考にした。

第七章では、構築した法教育の学習理論に基づいて男女雇用機会均等法を例に、授業モデ

ルを開発した。

第二節 本研究の課題

子どもの日常的な判断を掴みだし、そこに現在の法的な枠組みを枠づけることにより社会化を促す。その上で、よりよい社会の形成を目指し、熟議を活用した法教育を展開することにより、国家・社会の形成者を促す。自己の判断について、法的な価値に基づいて判断したり、その価値すらも再構成したり、他者など社会との関係を踏まえたりするなどができるようにしたい。そのためには、現実の社会問題を子どもがどのように捉えるのかを把握する必要がある。

ただし、中立性に配慮しながらも法的な価値教育は、子どもの精神的自由を確かなものにするためにも必要があることは既に述べた通りである。多様性が重視される中でこれまでの価値にも問い直しが求められることがあるだろう。そのためにも本研究で示したような動的な構造によりこれまでの価値を踏まえつつも、新たな価値の創出・再構成を行える法教育は有用性をもつだろう。

既存の価値を絶対的な真理ではなく探究し続ける真理として考えたり、既存の価値と新しい価値の比較とその必要性を常に吟味したりするなど、教育を行う側が常に動的に社会を見つめる必要があると考える。その上で、子どもの実態に応じた教育内容を選択することにより、すべての子どもが「強い個人」になるためのプロセスの責任をもって担いたい。さらに言えば、何らかの理由で「強い個人」になることができない人や自らの声を届けることができない人などに寄り添い、誰もが自由で公正にすごすことができる国家や市民社会を形成することができる個人の育成に寄与したい。

参考・引用文献

- ・愛敬浩二(2014):「憲法の存在意義と現在の改憲問題」, 教育科学研究会『教育』2月号, pp. 5-14.
- ・相澤伸幸(2009):『〈道徳〉と〈倫理〉の前提的境界設定に関する教育学的考察』, 京都教育大学紀要, No115, pp. 13-26.
- ・芦部信喜, 高橋和之補訂(2015):『憲法 第六版』, 岩波書店.
- ・渥美利文(2011):「高校生が法を通じて現代社会を主体的に考える授業ー「法教育10年」の課題を踏まえて」, 日本社会科教育学会『社会科教育研究』114号, pp. 14-26.
- ・アッカマン・ブルース(Ackerman, Bruce), フィッシュキン・S・ジェイムズ・(Fishkin, James S.) 著, 川岸令和, 矢澤正嗣・青山豊(訳)(2015):『熟議の日ー普通の市民が主権者になるために』, 早稲田大学出版部.
- ・荒牧央, 村田ひろ子, 吉澤千和子(2019):「45年で日本人はどう変わったか(2)~第10回「日本人の法意識」調査から~」, NHK放送文化研究所『放送研究と調査』6月号, pp. 65-66.
- ・石井英真(2002):「改訂版タキソノミー」によるブルーム・タキソノミーの再構築ー知識と認知過程の二次元構成の検討を中心にー」, 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』, 第28巻, pp. 47-58.
- ・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『法教育の可能性』, 現代人文社, pp. 164-176.
- ・伊藤真(2015):『考える訓練』サンマーク出版.
- ・井門正美(2012):「役割体験学習論に基づく法教育ー実践的法教育の理論的枠組」, 法と教育学会『法と教育』Vol. 2, pp. 25-32.
- ・梅津正美(2019):「社会科授業研究方法論の展開と課題ー客観主義と構成主義の相克を超えて」, 梅津正美編著『協働・対話による社会科授業の創造ー授業研究の意味と方法を問い直す』, 東信堂, pp. 12-21.
- ・江口勇治(1993):「社会科における「法教育」の重要性ーアメリカ社会科における「法教育」の検討を通してー」, 日本社会科教育学会『社会科教育研究』, 68号, pp. 1-17.
- ・江口勇治(2001):「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, pp. 14-22.
- ・江口勇治編(2003):『世界の法教育』, 現代人文社.
- ・江口勇治(2010):「1 市民に求められる学力」, 谷川彰英監修, 江口勇治, 井田仁康, 伊藤純郎, 唐木清志編著『市民教育への改革』, 東京書籍, pp. 6-9.
- ・大杉昭英(2011):「社会科における価値学習の可能性」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第75号, pp. 1-10.
- ・大槻健(1961):「社会認識の構造」, 『岩波講座 現代教育学 12 社会科額と教育 I』, 岩波書店, pp. 144-182.
- ・大村敦志・西原博史・仲道祐樹・松井朋子(2016):「公民館に「サル山共和国」を創り出すー大学教員が行う小学生のための「法律ゼミ」」, 法と教育学会『法と教育』Vol. 6, pp. 41-49.

- ・岡田泰孝 (2017) : 「「当事者性」を涵養する論争問題学習のあり方―「当事者」を決める活動を通して、民意を反映する政策の決め方を考える」, 日本公民教育学会『公民教育研究』Vol. 25, pp. 33-47.
- ・岡田泰孝 (2021) : 『政治的リテラシー育成に関する実践的研究―小学校社会科における内容・方法・評価のあり方』, 東洋館出版社.
- ・奥平康弘(1993) : 『憲法Ⅲ 憲法が保障する権利』, 有斐閣.
- ・小田中聰樹 (1981) : 「伝統的裁判官像か民主的裁判官像か―樋口陽一著「比較のなかの日本国憲法」に対する若干の疑問―」, 日本民主法律家協会『法と民主主義』, 5-157, pp. 26-29.
- ・オリバー・W・ドナルド (Oliver, Donald W), シェーバー・P・ジェームス (Shaver, James P) 著, 渡部竜也・溝口和宏・橋本康弘・三浦朋子・中原朋生訳『ハーバード法理学アプローチ―高校生に論争問題を教える』, 東信堂, 2019年.
- ・影山清四郎 (1982) : 「社会科による価値の実現について」, 日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 47, pp. 55-66.
- ・影山清四郎, 西脇保幸, 北川善英, 重松克也 (1999) : 『現代青少年の人権意識の調査と人権学習を書くとする中学校社会科の総合単元の開発』, 平成8・9・10年度文部科学省科学研究費補助金(基盤研究C, 課題番号08680269)研究成果報告書.
- ・加藤幸次 (1982) : 『価値観形成をめざす社会科学学習』, 黎明書房.
- ・加藤寿朗, 梅津正美, 前田健一, 新見直子 (2011) : 「中学生の社会認識の発達に関する調査的研究 (I) ―思考力・判断力の発達に焦点をあてて―」, 『社会認識教育学研究』26号, pp. 1-10.
- ・加藤寿朗, 梅津正美, 前田健一, 新見直子 (2012) : 「中学生の社会認識の発達に関する調査的研究 (II) ―思考力・判断力の関係性に焦点をあてて―」, 『社会認識教育学研究』27号, pp. 1-10.
- ・関東弁護士会連合会 (2002) : 『法教育―21世紀を生きる子どもたちのために』, 現代人文社.
- ・関東弁護士会連合会 (2011) : 『これからの法教育―さらなる普及に向けて』, 現代人文社.
- ・北川善英 (2001) : 「人権教育論の課題―憲法学からの問題提起」, 全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性』, pp. 44-60.
- ・北川善英 (2008) : 「教育の法構造―憲法と教育行政」, 日本公法学会『公法研究』第70号, pp. 128-136.
- ・北川善英 (2009) : 「「法教育」の現状と法律学」, 立命館大学法学部・法学研究科・法務研究科『立命館法学』, 5・6号, pp. 66-85.
- ・北川善英 (2012a) : 「長谷川憲法学における基本的人権と「社会」」, 杉原泰雄, 樋口陽一, 森英樹編『長谷川正安先生追悼論文集 戦後法学と憲法―歴史・現状・展望』, 日本評論社, pp. 877-893.
- ・北川善英 (2012b) : 「公教育と法教育―現状と課題」, 日本教育法学会年報『教育の国家責任とナショナル・ミニマム』第41号, 有斐閣, pp.42-51.
- ・ギャスティル, ジョン (Gastil, John), レヴィーン, ピーター (Levine, Peter) 編, 津富宏, 井上弘貴, 木村正人監訳 (2013) : 『熟議民主主義ハンドブック』, 現代人文社.

- ・ 清宮四郎 (1979) : 『憲法 I [第3版] 法律学全集 3』, 有斐閣.
- ・ 楠田弘子 (2016) : 「アメリカ移民法の破綻と改革への課題」, 早稲田大学比較法研究所『比較法学』, pp. 41-51.
- ・ 窪島務 (1996) : 『現代学校と人格発達—教育の危機か, 教育学の危機か』, 地歴社.
- ・ 桑原敏典・中原朋生 (2008) : 「市民的資質教育としての憲法学習の改善—政策評価過程を取り入れた基本的人権学習の原理と方法」, 日本公民教育学会『公民教育研究』 vol. 16, pp. 19-34.
- ・ 国立教育政策研究所 (2015) : 『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1—使って育てて 21 世紀を生き抜くための資質・能力—』 国立教育政策研究所.
- ・ 小玉重夫 (2019) : 「第 7 章 「国家と教育」における「政治的なもの」の位置—教育に政治を再導入するために」, 森田尚人, 松浦良充編著『いま, 教育と教育学を問い直す—教育哲学は何を究明し, 何を展望するか』, 東信堂, pp. 210-232.
- ・ 小原友行 (1994) : 「社会科における意思決定」, 社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック—新しい視座への基礎知識—』, 明治図書出版, pp. 167-176.
- ・ 米田豊 (2012) : 「価値判断」, 日本社会科教育学会編『新版 社会科教育事典』, ぎょうせい, pp. 40-41.
- ・ 子安潤・久保田貢 (2010) : 「初期「主権者教育論」の研究」, 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 3, pp. 9-16.
- ・ 今野健一 (2008) : 「3 教育を受ける権利」, 杉原泰雄編『新版 体系憲法事典』, 青林書院, pp. 630-641.
- ・ 佐藤幸治 (2015) : 『立憲主義について 成立過程と現代』, 左右社.
- ・ 重松克也 (2012) : 「公民的資質」, 日本社会科教育学会編『新版 社会科教育事典』, ぎょうせい, pp. 2-3.
- ・ 司法制度改革推進本部 (2001) : 「司法制度改革審議会報告書」.
- ・ 杉原泰雄編 (2008) : 『新版 体系憲法事典』, 青林書院.
- ・ 杉原泰雄 (2011) : 『憲法と公教育—「教育権の独立」を求めて』, 勁草書房.
- ・ 坂上康俊, 戸波江二, 矢ヶ崎典隆, ほか 9 名 (2018) : 『新編 新しい社会 公民』, 東京書籍, 平成 27 年 3 月 31 日検定済み, 平成 30 年 2 月 10 日発行.
- ・ 志村喬, 茨木智志, 中平一義 (2017) : 「社会科教育における「思考力」の捉え方」, 『「思考力」を育てる」—上越教育大学からの提言 1』(上越教育大学編), 上越教育大学出版会, 第 1 章第 2 節, pp. 45-66.
- ・ 初志をつらぬく会 (1997) : 『問題解決学習の継承と革新』, 明治図書.
- ・ 陶久利彦 (2011) : 『法的思考のススメ [第 2 版]』, 法律文化社.
- ・ 笹倉宏紀 (2020) : 「黙秘権をどう教えるか」, 橋本康弘, 佐伯昌彦, 土井真一, 吉村功太郎 (2020) : 『日本の高校生に対する法教育改革の方向性—日本の高校生 2000 人調査を踏まえて』, 風間書房, pp. 157-202.
- ・ 諏訪哲二 (2005) : 『オレ様化する子どもたち』, 中央公論新社.
- ・ 総務省・文部科学省 (2015) : 『私たちが拓く日本の未来』.
- ・ 竹鶴千穂 (2013) : 「良心の自由から見た裁判員制度」, 早稲田大学大学院社会科学研究所 社会科学研究所紀要『社会学研究論集』 Vol. 21, pp. 234-249.

- ・田中成明 (2005) : 『法学入門』, 有斐閣.
- ・田中成明 (2008) : 「法教育に期待されていること—道徳教育・公民教育への組み込みに当たって—」, 有斐閣『ジュリスト』, No. 1353, pp. 28-34.
- ・谷口将紀, 宍戸常寿, 柳瀬昇 (2020) : 「新しい公共空間という可能性—討論型世論調査の巻」, 谷口将紀・宍戸常寿『デジタル・デモクラシーがやってくる!—AI が私たちの社会を変えるんだったら, 政治もそのままってわけにはいかないんじゃない?』, 中央公論新社.
- ・田村哲樹 (2008) : 『熟議の理由—民主主義の政治理論』, 勁草書房.
- ・田村哲樹 (2017) : 『熟議民主主義の困難—その乗り越え方の政治理論的考察』, ナカニシヤ出版.
- ・田村哲樹, 松元雅和, 乙部延剛, 山崎望 (2017) : 『ここから始める政治理論』, 有斐閣.
- ・団藤重光 (1948) : 『新刑事訴訟法綱要—初版』, 弘文堂書房.
- ・トゥールミン・E・ステイーブン (Toulmin, Stephen E) 著, 戸田山和久, 福澤一吉訳 (2011) : 『議論の技法』, 東京図書.
- ・土井隆義 (2008) : 『友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル—』, 筑摩書房.
- ・東京都教育委員会 (2011) : 「「法」に関する教育カリキュラム」
(<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/school/document/law/curriculum.html>, 最終閲覧 2019 年 11 月 5 日) .
- ・戸波江二 (2001) : 「国民教育論の展開」, 日本教育法学会編『講座現代教育法 1—教育法学の展開と 21 世紀の展望』, 三省堂, pp. 107-125.
- ・戸波江二 (2006) : 「第 1 章教育法の基礎概念の批判的検討」, 戸波江二・西原博史編著『子ども中心の教育法理論に向けて』, エイデル研究所, pp. 18-70.
- ・内閣府男女共同参画局 (2004) : 『平成 16 年版—男女共同参画白書』,
(https://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/h16/danjyo_hp/html/pdf/DKH16H00-2.pdf, 最終閲覧日 2022 年 2 月 5 日) .
- ・内閣府男女共同参画局 (2021) : 『令和 3 年版—男女共同参画白書』,
(https://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/r03/zentai/pdf/r03_print.pdf, 最終閲覧日 2022 年 2 月 5 日) .
- ・中嶋哲彦 (2017) : 「何が教育の自由と中立性を担保するか: 政治的教養教育と被教育者の政治的活動に関するテーゼ」, 『世界』 892 号, 岩波書店, pp. 82-89.
- ・中嶋哲彦 (2019) : 「公権力の規制原理としての政治的中立性」, 教育科学研究会編『教育』 No. 880, かもがわ出版, pp. 59-65.
- ・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』 No. 114, pp. 41-52.
- ・中平一義 (2013) : 「法教育と裁判員制度学習—“基本原理”と“ツール”からの考察」, 全国民主主義教育研究会『民主主義教育 21』 第 7 号, pp. 94-101.
- ・中平一義 (2016) : 「法教育実践と社会科教員の実態に関する調査分析研究—新潟県社会科教育研究会における調査から—」, 上越教育大学研究紀要, 36 (1), pp. 141-154.
- ・中平一義 (2017a) : 「模擬裁判を活用した法教育実践研究—シナリオにもとづいた模擬裁判と司法の原則の認識について—」, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実

践学論集』, 18, pp.117-130.

- 中平一義 (2017b) : 「実社会を認識する NIE 型法教育授業開発研究－裁判に関する新聞記事や判決から吟味する活動を通して－」, 日本 NIE 学会『日本 NIE 学会誌』, 第 12 号, 11-20.
- 中平一義 (2018a) : 「法教育における法的判断原理－法の四要素説をもとにした動的構造の研究」, 上越教育大学研究紀要, 37 (2), pp. 491-504.
- 中平一義 (2018b) : 「社会科教育における価値教育の規範的研究－公民教育研究から」, 松田慎也監修, 畔上直樹, 小島伸之, 中平一義, 橋本暁子, 吉田昌幸編著『社会科教科内容構成学の探求－教科専門からの発信』, 風間書房, pp. 263-282.
- 中平一義 (2018c) : 「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), pp. 103-119.
- 中平一義 (2018d) : 「情報社会の現代的課題に対する NIE の有用性に関する研究－フェイクニュースに対する学生の認識に関する分析を通して」, 日本 NIE 学会『日本 NIE 学会誌』, 第 13 号, pp. 11-20.
- 中平一義 (2019a) : 「模擬裁判学習における子どもの法的思考に関する研究」, 上越教育大学研究紀要, 39 (1), pp. 141-153.
- 中平一義 (2019b) : 「法的な契約概念を理解させるために効果的な教育内容に関する研究－ワークルールに対する子どもの認識から」, 法と教育学会『法と教育』, 9, pp. 51-59.
- 中平一義 (2019c) : 「ケイパビリティ論に基づく公民教育における PDK－フェイクニュースに対する学生と教員の捉え方の差異から」, 上越教育大学研究紀要, 38 (2), pp. 375-386.
- 中平一義 (2020a) : 「新科目「公共」とどう向き合うか」, 上越教育大学研究紀要, 39 (2), pp. 495-508.
- 中平一義 (2020b) : 「主権者教育への熟議民主主義の応用可能性に関する研究」, 明治大学『教職課程年報』, No. 42, pp. 49-59.
- 中平一義 (2020c) : 「日本における法規範教育」, 梅野正信, 福田喜彦編著『東アジアにおける法規範教育の構築－市民性と人権感覚に支えられた規範意識の醸成』, 風間書房, pp. 47-63.
- 中平一義 (2020d) : 「法教育の意義とその目的」, 中平一義編著, 村松謙法律監修『法教育の理論と実践－自由で公正な社会の担い手のために』, 現代人文社, pp. 14-35.
- 中平一義 (2020e) : 「法教育の学習理論－中学校社会科公民的分野を例にして」, 中平一義編著, 村松謙法律監修『法教育の理論と実践－自由で公正な社会の担い手のために』, 現代人文社, pp. 36-56.
- 中平一義 (2021a) : 「熟議民主主義を活用した主権者教育開発研究 1－アファーマティブ・アクションを事例に」, 上越教育大学研究紀要, 40 (2) pp. 569-584 頁. 【第六章】
- 中平一義 (2021b) : 「熟議による法教育－熟議民主主義を活用した主権者教育」, 日本評論社『法学セミナー』, (802), pp. 31-36.
- 中平一義 (2021c) : 「コロナ禍における社会科教育の一考察－アメリカにおける熟議民主主義教育を事例に」, 上越教育大学出版会『ポストコロナと教育－上越教育大学の実践と考察』, pp. 169-181.
- 中平一義 (2021d) : 「子どもに PDK を獲得させるために必要な専門的力量」, 志村喬編著

- 『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ知識，カリキュラム，教員養成』，風間書房，pp. 41-58.
- ・中平一義 (2021e) : 「NIE で育む情報読解力の現代的展開ーバイアスの認識から」，日本NIE学会『日本NIE学会誌』，第16号，pp. 9-18.
 - ・中平一義・米倉順 (2018) : 「子どもの思考力を育む法教育実践研究ー「対立と合意」を基にした実践的考察を踏まえて」，上越教育大学社会科教育学会『上越社会研究』，33，pp. 46-61.
 - ・長洲一二 (1960) : 『国民教育論序説』，新評論.
 - ・中西新太郎 (2008) : 「価値形成の自由と公教育の役割ー価値の教育をめぐるの一試論」，全国民主主義教育研究会『民主主義教育 21 Vol.2 立憲主義と法教育』，pp. 144-148.
 - ・中西新太郎 (2021) : 「社会を知ることと生きること」教育科学研究会『教育』，pp. 78-85.
 - ・中原朋生 (2003) : 「「権利に関する社会的ジレンマ研究」としての社会科ー権利学習プロジェクト『自由の基礎』を手がかりにー」，全国社会科教育学会『社会科教育研究』第58号，pp. 51-60.
 - ・中原朋生 (2015) : 「正義とケアを視点とする法教育と道德教育の連携ー米国の小学校における共通単元「責任」を手がかりにー」，法と教育学会『法と教育』Vol.5，pp. 5-17.
 - ・中村民雄 (2012) : 「欧州条約のイギリスのコモン・ロー憲法原則への影響」，早稲田法学 87 卷3号，pp. 659-691.
 - ・成嶋隆 (2017) : 「教育を受ける権利」，『戦後日本憲法学 70 年の軌跡 (法律時報増刊)』，日本評論社，pp. 141-149.
 - ・西原博史 (2006) : 「第2章 憲法教育というジレンマー教育の主要任務か，中立的教育の例外かー」，戸波江二・西原博史編著『子ども中心の教育法理論に向けて』，エイデル研究所，pp. 72-93.
 - ・西原博史 (2009) : 「教師の〈教育の自由〉と子どもの思想・良心の自由」，広田照幸編『教育ーせめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』，岩波書店，pp. 130-169.
 - ・ハート，ロジャー (Hart, Roger A)，木下勇，田中治彦，南博文監修，IPA 日本支部訳 (2000) : 『子どもの参画ーコミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』，萌文社.
 - ・長谷川正安 (1968) : 『新版 憲法学の方法』，日本評論社.
 - ・長谷川真里 (2004) : 『言論の自由に関する社会的判断の発達』，風間書房.
 - ・長谷川真里 (2018) : 『子どもは善悪をどのように理解するのか？ 道徳性発達の探究』，ちとせプレス.
 - ・橋本康弘 (2004) : 「歴史アプローチによって法制度の相対化を目指す法関連教育カリキュラムの構造ーアメリカ史プロジェクト『法と歴史における冒険』の場合ー」，全国社会科教育学会『社会科研究』第61号，pp. 11-20.
 - ・橋本康弘 (2014) : 「市民性育成を射程に入れた「基礎法学」的の法教育カリキュラムの構造ーThe American Legal System シリーズの場合ー」，法と教育学会『法と教育』Vol.4，pp. 5-14.
 - ・橋本康弘，佐伯昌彦，土井真一，吉村功太郎 (2020) : 『日本の高校生に対する法教育改革の方向性ー日本の高校生 2000 人調査を踏まえて』，風間書房.

- ・長谷部恭男(1999)：『憲法学のフロンティア』，岩波書店。
- ・花本広志 (2015)：「問題解決活動を通じてみんなで学ぶ民法入門」，日本評論社『法学セミナー』，(723)，pp. 21-33.
- ・パリサー，イーライ (Pariser, Eli)，井口耕二訳 (2016)：『フィルターバブル インターネットが隠していること』，早川書房。
- ・椋大樹 (2016)：『檻の中のライオン 憲法がわかる 46 のおはなし』，かもがわ出版。
- ・樋口陽一 (1981)：「政治的多数派」および「社会的多数者」と裁判官—小田中聡樹氏からの批評に触発されて」，日本民主法律家協会『法と民主主義』5-157，pp. 30-33.
- ・樋口陽一(1996)：『人権(一語の辞典)』三省堂。
- ・樋口陽一 (2007)：『国法学 人権原論 [補訂]』，有斐閣。
- ・平野龍一 (1971)：「裁判官の客観的良心」，有斐閣『ジュリスト』，No. 480，pp. 83-86.
- ・ファレル・ワレン (Farrell, Warren)，久米泰介訳 (2014)：『男性権力の神話 <男性差別>の可視化と撤廃のための学問』，作品社。
- ・フィッシュキン・S・ジェイムズ・(Fishkin, James S) 著，曾根泰教，岩木貴子訳 (2011)：『人々の声が響き合うとき—熟議空間と民主主義』，早川書房。
- ・福澤一吉 (2018)：『新版 議論のレッスン』，NHK 出版。
- ・福元千鶴 (2010)：「人権教育における人物学習の役割と課題—ハンセン病訴訟判決文を用いた授業を事例として」，日本社会科教育学会『社会科教育研究』109号，pp. 49-56.
- ・藤井樹也 (2002)：「憲法解釈と公共政策」大阪大学大学院国際公共政策研究科『国際公共政策研究』6(2)，pp. 179-192.
- ・ブレディみかこ (2021)：『他者の靴を履く アナーキック・エンパシーのすすめ』，文藝春秋。
- ・ヘス，E，ダイアナ (Hess, Diana E) 著，渡部竜也・岩崎圭祐・井上正善監訳 (2021)：『教室における政治的中立性—論争問題を扱うために』，春風社。
- ・法務省法教育研究会(2005)：『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。
- ・法務省法教育推進協議会 (2015)：『法やルールって，なぜ必要なんだろう？～私たちと法～』，<https://www.moj.go.jp/content/001288570.pdf> (最終閲覧日 2021年4月8日)。
- ・星野英一 (2010)：『法学入門』，有斐閣。
- ・堀尾輝久 (2005)：『教育を拓く』，青木書店。
- ・前田圭介 (2016)：「高校における労働法教育の効果検証—労働者の権利理解・行使に関するアンケート調査から」，法と教育学会『法と教育』Vol. 6，pp. 29-39.
- ・松岡亮二 (2019)：『教育格差—階層・地域・学歴—』，筑摩書房。
- ・松下佳代 (2021)：『対話型論証による学びのデザイン—学校で身につけてほしいたった一つのこと』，勁草書房。
- ・正村俊之 (2018)：『主権の二千年史』，講談社。
- ・三浦朋子 (2013)：「高等学校公民科における“生命倫理と法”教育の教材開発—生殖補助医療の現状と課題を法的観点から探る」，法と教育学会『法と教育』Vol. 3，pp. 23-33.
- ・溝口和宏 (2012)：「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法—価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して—」，全国社会科教育学会『社会科教育研究』第77

- 号, pp. 1-12.
- ・南浦涼介 (2019) : 「協働・対話という視点によって授業の何が見えるのか?」, 梅津正美編著『協働・対話による社会科授業の創造－授業研究の意味と方法を問い直す』, 東信堂, pp. 22-42.
 - ・南野森 (2010) : 「司法の独立と裁判官の良心」, 有斐閣『ジュリスト』, No. 1400, pp. 11-18.
 - ・村上揚, 米倉順 (2020) : 「法教育における社会契約論の教育」, 中平一義編著, 村松謙法律監修『法教育の理論と実践－自由で公正な社会の担い手のために』, 現代人文社, pp. 146-154.
 - ・森分孝治 (1984) : 『現代社会科授業理論』, 明治図書.
 - ・森分孝治 (2001) : 「市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定－」, 社会系教育学会『社会系教科教育学研究』13号, pp. 43-50.
 - ・文部科学省 (2008a) : 「中学校学習指導要領 (平成 20 年 3 月告示)」, 東山書房.
 - ・文部科学省 (2008b) : 「中学校学習指導要領解説社会編 (平成 20 年 7 月, 平成 26 年 1 月一部改訂)」, 文部科学省 HP (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2014/10/01/1234912_003.pdf) を参照 (最終閲覧日 2021 年 11 月 16 日) .
 - ・文部科学省 (2008c) : 「中学校学習指導要領解説音楽編」, 文部科学省 HP (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2011/01/05/1234912_007.pdf) を参照 (最終閲覧日 2021 年 11 月 16 日) .
 - ・文部科学省 (2008d) : 「中学校学習指導要領解説美術編」, 文部科学省 HP (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2011/01/05/1234912_008.pdf) を参照 (最終閲覧日 2021 年 11 月 16 日) .
 - ・文部科学省 (2008e) : 「中学校学習指導要領解説保健体育編」, 文部科学省 HP (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2011/01/21/1234912_009.pdf) を参照 (最終閲覧日 2021 年 11 月 16 日) .
 - ・文部科学省 (2008f) : 「中学校学習指導要領解説技術・家庭編」, 文部科学省 HP (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2011/01/05/1234912_011_1.pdf) を参照 (最終閲覧日 2021 年 11 月 16 日) .
 - ・文部科学省 (2008g) : 「中学校学習指導要領解説道徳編」, 文部科学省 HP (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2011/01/05/1234912_012.pdf) を参照 (最終閲覧日 2021 年 11 月 16 日) .
 - ・文部科学省 (2018a) : 「中学校学習指導要領 (平成 29 年) 解説社会編」, 文部科学省 HP (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387018_003.pdf) を参照 (最終閲覧日 2021 年 11 月 28 日) .
 - ・文部科学省 (2018b) : 「中学校学習指導要領 (平成 29 年) 解説音楽編」, 文部科学省 HP (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387018_006.pdf) を参照 (最終閲覧日 2021 年 11 月 28 日) .
 - ・文部科学省 (2018c) : 「中学校学習指導要領 (平成 29 年) 解説美術編」, 文部科学省 HP (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles

- /afieldfile/2019/03/18/1387018_007.pdf) を参照 (最終閲覧日 2021 年 11 月 28 日) .
- 文部科学省 (2018d) : 「中学校学習指導要領 (平成 29 年) 解説保健体育編」, 文部科学省 HP (https://www.mext.go.jp/content/20210113-mxt_kyoiku01-100002608_1.pdf) を参照 (最終閲覧日 2021 年 11 月 28 日) .
 - 文部科学省 (2018e) : 「中学校学習指導要領 (平成 29 年) 解説技術・家庭編」, 文部科学省 HP (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_009.pdf) を参照 (最終閲覧日 2021 年 11 月 28 日) .
 - 文部科学省 (2018f) : 「中学校学習指導要領 (平成 29 年) 解説特別の教科 道徳編」, 文部科学省 HP (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_011.pdf) を参照 (最終閲覧日 2021 年 11 月 28 日) .
 - 矢島基美 (2008) : 「3 司法権の独立・裁判官の身分保障」, 杉原泰雄編『新版 体系憲法事典』, 青林書院, pp. 724-731.
 - 柳瀬昇 (2015) : 『熟慮と討議の民主主義理論—直接民主制は代議制を乗り越えられるか』, ミネルヴァ書房.
 - 山田勉 (1971) : 「教育的系統を求めて—社会科の初志をつらぬく会の歩み, 第一期—」, 東京教育大学社会科教育研究会編『社会科教育の本質』, 明治図書, pp. 68-86.
 - 山根栄次 (1985) : 「社会集団拡大法の論理—「同心円的拡大論」の再構成—」, 日本社会科教育学会『社会科教育研究』, 48 号, pp. 29-40.
 - 米盛裕二 (2007) : 『アブダクション—仮説と発見の論理—』, 勁草書房.
 - レイプハルト, アレンド (Lijphart, Arend) 著, 粕谷祐子, 菊池啓一訳 (2014) : 『民主主義対民主主義—多数決型とコンセンサス型の 36 カ国比較研究 (原著第 2 版)』, 勁草書房.
 - 渡部竜也 (2002) : 「法原理批判学習—法を基盤にした社会科の改革—」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第 56 号, pp. 41-50.
 - 渡邊弘 (2005) : 「法教育研究の経過と課題」, 部落問題研究所『部落問題研究』, 第 172 輯, pp. 204-214.
 - 渡邊弘 (2020) : 「紛争の解決を法的にとらえるために」, 中平一義編著, 村松謙法律監修『法教育の理論と実践—自由で公正な社会の担い手のために』, 現代人文社, pp. 102-123.
 - 渡辺洋三 (1998) : 『法とは何か 新版』, 岩波書店.
 - Center for Civic Education 著, 江口勇治監訳 (2001) : 『テキストブック わたしたちと法 権威, プライバシー, 責任, そして正義』, 現代人文社.
 - London, Scott (Author) , Rourke, Brad (Editor) (2018) : *Coming to America: Who Should We Welcome, What Should We Do?*. OHIO: National Issues Forums Institute.
 - Mathews, David (2014) : *The Ecology of Democracy: Finding Ways to Have a Stronger hand in Shaping Our Future*. OHIO: Kettering Foundation Press.
 - Mathews, David (2020) : *WITH THE PEOPLE: An Introduction to an Idea*. OHIO: Kettering Foundation Press.
 - Molnar-Main, Stacie (2017) : *DELIBERATION IN THE CLASSROOM: FOSTERING CRITICAL*

THINKING, COMMUNITY, AND CITIZENSHIP IN SCHOOLS. OHIO: Kettering Foundation Press.

謝辞

本研究を遂行し学位論文をまとめるに当たり、多くの方の御支援と御指導を賜りました。

まず、本論文の審査にあたり、主査である茨木智志先生（上越教育大学教授）、副主査である志村喬先生（上越教育大学教授）、審査をしていただいた關浩和先生（兵庫教育大学教授）、吉水裕也先生（兵庫教育大学教授）、麻生多聞先生（鳴門教育大学教授）、釜田聡先生（上越教育大学教授）に感謝申し上げます。先生方からいただいた御指摘を、今後の研究に生かしてまいりたいと思います。上越教育大学社会科教育学研究室の志村先生、茨木先生には、中学校から大学に活動の場をうつした私に、研究者としての有様を御指導いただいております。いつもいただくあたたかいお言葉に感謝申し上げます。

次に、北川善英先生（横浜国立大学名誉教授）には、大学院進学時より公私にわたり御指導を賜りました。私の中学校教員としての授業実践の質を高めること、大学教員として研究することなど、常に北川先生の言葉に感銘を受けながら実践・研究活動に邁進してまいりました。「流行りの研究ではなく、本流を極めろ。」という言葉は常に意識しております。同様に、影山清四郎先生（横浜国立大学名誉教授）にも定期的に御指導を賜りました。私が研究に迷うと「社会科って何だろうね。」と問いかけていただき、原点の重要性を認識させていただきました。私の人生に大きな影響を与えてくださいましたお二人の生前に博士論文をお届けできなかったことが痛恨の極みです。

また、重松克也先生（横浜国立大学教授）に御指導を賜りました。重厚な社会科教育研究の表面しか見ていない私に、様々な角度からの社会科教育を御指導いただきました。

横浜国立大学法教育研究会の皆さんにも感謝申し上げます。共に授業を構想したり、学会で発表したり、合宿をして研究をしたりと、学校現場と研究の世界のしきりに迷いながらも、現在も変わらずに研究を続け、切磋琢磨できることにとても感謝しております。

その横浜国立大学法教育研究会にも所属されてる渡邊弘先生（鹿児島大学准教授）と村松謙先生（神奈川県弁護士会）に感謝申し上げます。渡邊先生には、私の大学院生時代に法教育の源流について御指導を賜りました。村松謙先生には、私が中学校教員の際に模擬裁判をはじめとした法教育実践にお力添えいただきました。授業づくりの際にも法の専門家の視点からの御指導も賜りました。

また、村松剛先生（神奈川県弁護士会）、宮下京介先生（神奈川県弁護士会）をはじめとした神奈川県や東京都、新潟県などの弁護士の先生方との出会いは、私の法教育研究に大きな糧となりました。心より感謝申し上げます。

まだまだ御礼を申し上げていない人がたくさんおりますが紙幅の都合上お許しください。

最後に、家族に対して言葉を届けたいと思います。神奈川県教員を辞め上越教育大学で働くことになり、家族には大きな迷惑をかけてしまいました。単身赴任になったことから、子育ての多くを妻に担ってもらいました。本当に申し訳なく思うとともに、誰よりも感謝しています。長男と次男にも、彼らが中学生や小学生の時期からいつもそばにいらなかったこと、学校行事などにもなかなか参加できなかったことを申し訳なく思います。今や二人の子どもが大学生になりたくましく思うとともに、心から感謝しています。

2022年7月 中平 一義