

法教育の実相

——法教育の原理性と法的思考・リーガルマインド(1)

弁護士・東北大学大学院法学研究科博士課程修了生 煙山 正大

一 はじめに

- 1 問題意識
- 2 課題設定と検討の進め方

二 法教育モデルの展開

- 1 序——分析の観点
- 2 法教育の萌芽
- 3 円柱モデルの設定
- 4 司法制度改革の流れ
- 5 法教育モデルの提示
- 6 法教育モデルの評価
- 7 まとめ——法教育モデルたる原理性重視主義の確立（以上，本号）

三 法教育教材の実際

四 法教育のアイデンティティ

五 法教育と法的思考・リーガルマインド

六 むすび

一 はじめに⁽¹⁾

1 問題意識

(1) 法教育の不調

法教育とは、「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」であると言われる⁽²⁾。

法教育は、今日、懐疑的な見方も存在し得るものの⁽⁴⁾、小学校、中学校及び高等学校の学習指導要領にその内容が取り入れられていると認識されている⁽⁵⁾。例えば、中学校については、平成 29 年告示中学校学習指導要領（社会科公民的分野）において、「(2) 現代社会を捉える枠組み」として「対立と合意、効率と公正などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事

項を身に付けることができるよう指導する」とされており、具体的には、「ア 次のような知識を身に付けること」として、「(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すること、(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すること」、次に、「イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること」として、「(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、きまりの役割について多面的・多角的に考察し、表現すること」がうたわれている。また、高等学校については、平成 30 年告示高等学校学習指導要領（公民科「公共」⁽⁶⁾）「B 自立した主体としてよりよい

(1) 本稿は、筆者の博士学位論文「法教育の実相——法教育の「原理性」と「法的思考・リーガルマインド」——」（東北大学，2024）を、東北大学民法研究会及び博士論文審査でいただいたご指摘等を踏まえて加筆、修正及び文献の補充を行ったものである。

(2) 法教育の対象者は児童・生徒に限られないが、本稿では、他の大多数の論者と同じように（例えば、関弁連「これからの法教育～教育現場、研究者と法律実務家との連携」2010 年 9 月 25 日（<https://www.kanto-ba.org/declaration/detail/h22k.html>，最終閲覧 2025 年 3 月 12 日）は、提案理由第 1 項(イ)において、とりわけ日本の未来を担う子ども（小学生段階から高等学校段階）に対して法教育を実施することが重要であると述べる），児童・生徒を対象とした法教育を論じることとする。なお、大村敦志『法教育への招待——法学から見た法教育』3 頁（商事法務，2015）は、法教育を広義・狭義・最狭義の 3 つに分類するが、本稿が検討の対象とする法教育は、市民の育成を目的として小中高等学校で行われる「最狭義の法教育」ということになる。

(3) 法務省「法教育リーフレット 生きるチカラ！法教育」2019 年 12 月（<https://www.moj.go.jp/content/001311522.pdf>，最終閲覧 2025 年 3 月 12 日）1 頁が示す法教育の定義である。

(4) 過去の学習指導要領についてであるが、臼井忠雄「教育現場での法教育の取組 ① 初等教育における法教育の実情」ひろば 61 巻 5 号 35 頁（2008）。

(5) 例えば、江口勇治「法教育の現状と課題——法教育に対する学問的検討への期待」法時 92 巻 1 号 5-6 頁（2020），法務省「学校現場における法教育の実践状況に関する調査研究について」（https://www.moj.go.jp/housei/shihouseido/gakkou_tyousa.html，最終閲覧 2025 年 3 月 12 日）。

(6) 「公共」は「現代社会」の後を継いで 2022 年度から実施されている高等学校公民の新必修科目であるが、公共と法教育の親和性の高さが指摘されている。坂本一也＝上野友也「教科「公共」における法教育について——高等学校学習指導要領の分析から」岐阜大学教育学部研究報告 71 巻 2 号 40 頁（2023），橋本康弘「「公共」と法教育」自由と正義 68 巻 12 号 34 頁（2017）（橋本の見解を肯定的に引用する論考として、君塚正臣「高等学校新科目「公共」と法教育に関する覚書——入試科目としての対応を含めて——」横浜国際社会科学 24 巻 1 号 10 頁（2019））。

社会の形成に参画する私たち」の項において、「ア 次のような知識及び技能を身に付けること」として、
「(ア)法や規範の意義及び役割，多様な契約及び消費者の権利と責任，司法参加の意義などに関わる現実社会の事柄や課題を基に，憲法の下，適正な手続きに則り，法や規範に基づいて各人の意見や利害を公平・公正に調整し，個人や社会の紛争を調停，解決することなどを通して，権利や自由が保障，実現され，社会の秩序が形成，維持されていくことについて理解すること」がうたわれている⁽⁷⁾。

学習指導要領は，文部科学省が定める教育課程（カリキュラム）の基準であり，いわば学校教育の「あるべき姿」を示すものであるから，「法教育は，学校教育において行われるべきである」という理想が掲げられていると理解できる。

しかし，実際に学校教育において法教育が普及し，定着しているかと

いうと，そこには疑問がある。

例えば，法務省（法教育推進協議会）が作成した法教育教材を用いた教育活動が行われたか否かに着目すると，中学校における実践状況に関する法務省委託調査によれば，令和3年度に法務省（法教育推進協議会）作成の法教育教材を使用したことがある中学校は8.5%，同教材を知っているが利用しなかった中学校は44.9%，同教材を知らない中学校は46.5%である⁽⁸⁾。

また，高等学校等（普通科）における法教育の実践状況に関する法務省調査によれば，令和4年度に法務省（法教育推進協議会）作成の法教育教材を使用したことがある高校は29.6%，同教材を知っているが利用しなかった高校は54.2%，同教材を知らない高校は16.2%である⁽⁹⁾。

もっとも，法教育として法務省の作成した法教育教材以外の教材を使用している可能性は否定できないものの，学校教育においては，現実と

(7) 過去又は現在の学習指導要領の記載内容のうち法教育に関わる部分を整理する論考として，田中秀和「新学習指導要領における法教育の位置づけ」ひろば 61 巻 5 号 13 頁以下（2008），橋本康弘「「法教育」実践のための覚書——小・中学校新学習指導要領を読み解く」自由と正義 59 巻 10 号 31 頁以下（2008），菊地史晃「小・中・高等学校における法教育の位置づけについて」ひろば 63 巻 6 号 18 頁以下（2010），窪直樹「小学校第 6 学年社会科で行う法教育——国民の司法参加を取り上げた実践」法と教育 1 号 31 頁（2011）（ただし，複数の教科の学習指導要領に法教育に関連する記述が点在することを紹介した上で，「どの教科の」「どの内容で行う」という明確な位置づけがなされていない場合，往々にして授業として行われなかったことになる」と指摘する），大杉昭英「法教育の導入によって学校教育はどう変わったか——新学習指導要領と法教育」自由と正義 65 巻 10 号 47-48 頁（2014），檜原毅ほか編『公民教育の実践と理論』158 頁以下（清水書院，2022），村松剛「法教育とキャリア教育」進路指導 96 巻 1 号 7 頁以下（2023）など。

(8) 株式会社浜銀総合研究所「法務省委託調査 中学校における法教育の実践状況に関する調査研究報告書」2022 年 3 月（<https://www.moj.go.jp/content/001395504.pdf>，最終閲覧 2025 年 3 月 12 日）30 頁。

(9) 株式会社リベルタス・コンサルティング「法務省委託調査 高等学校における法教育の実践状況に関する調査報告書」2023 年 5 月（<https://www.moj.go.jp/content/001395507.pdf>，最終閲覧 2025 年 3 月 12 日）32 頁。ただし，実施された具体的な内容の大多数が「ルールづくり」や「個人の自由の尊重と調整」ではなく「成年年齢の引下げ」又は「私法（契約）と消費者保護」であることからすると（同 35 頁），2022 年 4 月に行われた成年年齢引下げの関係で認識された実際上の必要性が実施動機になっているのではないかと推察される。

して、法務省（法教育推進協議会）作成の法教育教材はあまり使用されておらず、少なくとも同省が想定する「典型的」な法教育活動は行われていないということになる。

つまり、法教育活動は、いまのところ不調なのではないかと考えられるのである⁽¹⁰⁾。

(2) 法教育の不明確性

そこで、前記高等学校における法教育の実施状況に係る調査の7年前に行われた同様の調査の結果に目を転じると、法務省作成の法教育教材はあまり使用されていないものの、例えば、法教育として、体育においてルールやマナー、フェアプレイの大切さを扱ったことや、SNSに関する情報について、使い方やマナー、モラル、利用時の注意点等を扱ったことも法教育に関する取組みの一つとして紹介されていることに気付く⁽¹¹⁾。

つまり、これらの活動においては、「法」を扱っていない（ように見える）にもかかわらず、「法教育」として認識されているのである。

また、日本弁護士連合会（日弁連）

内に設置されている市民のための法教育委員会は、2022年の成人年齢引下げに対応するため、新成人のための法教育教材を作成している。その教材の一つに、新成人が一人暮らしのためのアパートを借りるにあたり、どのようにして借りる部屋を選ぶべきかを題材とするものがある。この教材は、主人公について、「防犯には気を付けたい」「出来れば、2階以上の部屋がいい」「週に3日くらいは自炊したい」などの設定が与えられており、選択対象の各部屋には、所在地、家賃、間取りなどの設定が与えられている。そして、主人公の設定を踏まえて、どの部屋を選ぶべきかを考えよう、というのである⁽¹²⁾。

そして、授業案（授業者用資料）によると、講師は、授業の冒頭で、18歳成年により、18歳になると一人で契約を締結できるようになるが、契約を締結する前提として、契約の相手方や目的物を「選ぶ」ことが必要になること、その「選ぶ」という行為は、「目的」達成のために必要な「条件」を考え、その「条件」がより備わっているものを選ぶということであることを生徒に説明するこ

⁽¹⁰⁾ 渡邊弘「「法教育ブーム」は終焉を迎えたか？」法の科学 47号 149頁（2016）は、現状は法教育ブームが去りつつあるように見えると指摘する。なお、「法教育ブーム」という表現は、世取山洋介「教育法」法時 81巻 13号 41頁（2009）に見られるが、当該論考の中には特にその認識に至った根拠は示されていない。

⁽¹¹⁾ 法務省「「専門学科及び総合学科高等学校における法教育の実践状況に関する調査研究」報告書」2016年3月（<https://www.moj.go.jp/content/001395506.pdf>, 最終閲覧 2025年3月12日）は、例えば、「学校が取り組んでいる法教育」の取組例として、携帯電話の使い方についての指導（同 22-23 頁）、情報における法教育として SNS に関する情報（使い方やマナー、モラル、利用時の注意点等）（同 44 頁）、保健体育科（体育）での法教育に関する学習指導内容（ルールやマナーを大切にしようとする、フェアなプレイを大切にしようとする、スポーツのルールは用具や用品、施設などの改良によって変わり続けていること）が学習指導要領に記載されている（同参考-8 頁）とする。

⁽¹²⁾ 日弁連市民のための法教育委員会「成年年齢引下げに関する法教育教材」（https://www.nichibenren.or.jp/activity/human/education/seinen_nenrei_hikisage.html, 最終閲覧 2025年3月12日）。このWEBページ内の「契約を結ぶ前に考えてみよう——住む部屋を選んでみよう」という項目の下に、授業案、主人公と候補物件の設定等のダウンロードリンクが掲載されている。

ととされている。生徒は、グループ内で、契約の当事者の設定から、契約締結の目的、その目的のために備わっていて欲しい条件を考え、グループで考えた条件について優先順位を付ける（課題 1）。そして、グループ内で、候補物件 3 つから課題 1 で考えた「目的」と「条件」によりマッチする物件を考え（選び）、その理由を記載する（課題 2）、というのである（この後、グループ毎の発表と今回の授業で学んだことのまとめ（課題 3）に続く）。

この教材は、確かに「賃貸借契約」という法的な事項と関連はしている。しかし、授業の内容は、「どの部屋がいいかを選ぶ」というものである。

この教材は、どのような意味において法教育たりえているのであろうか。これが法教育として認識されているのだとしたら（そのように認識されているからこそ、法教育教材として作成され、法教育教材として公表されているのだらう）、それはなぜなのだろうか。

法教育が不調である原因について、確かに、学校現場の環境的な問題⁽¹³⁾やその他法教育の領域外の問題⁽¹⁴⁾も決して無視できない。しかし、「法教育はそれほど普及していないとも、そのブームは去ったともいわれる」という（2016 年当時の）現状認識を示す見解⁽¹⁵⁾に対し、その一因は、法教育が何を目指し、どのよう

な基準のもとでどのような内容をどのような方法で取り扱おうとしているかが、必ずしも説得力のある形で示されていないことにあるように思われるという指摘がなされていることを踏まえると⁽¹⁶⁾、理論的には、前述のような法教育の在り方が「正しい」ものといえるかどうかの問題となると考えられる。

2 課題設定と検討の進め方

以上を踏まえ、本稿が設定する（最終的・究極的な）課題は、「法教育とは何か」そして「法教育はどうあるべきか」である。

しかし、これらの問いは抽象的・根源的にすぎて、真正面から検討するのは極めて困難である。そこで、本稿においては、第一に、「どのような教育が「法教育」として認識されているのか」、第二に、法教育が「法」に関する教育であることから、「そこで認識されている「法教育」には、法学的な観点から問題はないのか」を分析することとし、前記の問いを検討するための示唆を得ることを目的としたい。

そのため、本稿は、まず、日本で法教育が発展した経緯において、法教育がどのような教育としてイメージされ、どのような法教育モデルが展開していったのかを検討する(二)。次に、そこでの検討の結果を踏まえて、現実に行われている法教育の実

⁽¹³⁾ 法教育がほとんど実施されていない原因として、十分な時間を取る余裕がないことや法律専門家などの外部人材との連携の難しさを挙げる論考として、坂本ほか・前掲注(6)43 頁。

⁽¹⁴⁾ 法教育がほとんど実施されていない原因として、18 歳選挙権の成立とそれに起因する主権者教育ブーム、道徳の教科化、高校への公共導入を挙げる論考として、渡邊・前掲注(10)148 頁。

⁽¹⁵⁾ 前掲注(10)参照。

⁽¹⁶⁾ 宿谷晃弘「法教育の体系的構想に関する予備的考察：我が国の従来の議論の振り返りと近時の議論からの示唆」学校教育学研究論集 41 号 99 頁（2020）。

態を探るため、一般に刊行されている法教育教材を分析し（三）、また、法教育が他の教育分野との関係でどのような特質を有するものと認識されているのかを整理する（四）。

以上により、前記第一の「どのような教育が「法教育」として認識されているのか」（法教育モデル）を明らかにする。

そして、このようにして明らかとなった法教育モデルが、法学的に正当なものといえるのかを、法教育に関する論考で生徒が身につけるべき能力・考え方として挙げられることの多い「法的思考・リーガルマインド」という観点から検討する（五）。

これにより、前記第二の「そこで認識されている「法教育」には、法

学的な観点から問題はないのか」を明らかにする。

最後に、以上の検討結果を総括し、本稿で明らかにした当該問題を克服し得る法教育の在り方の一案を提示することとしたい（六）。

二 法教育モデルの展開

1 序——分析の観点

日本における法教育の定義⁽¹⁷⁾及びイメージ（法教育モデル）を確立したのは、法務省設置の法教育研究会が2004年に発表した報告書（以下「研究会報告書」という）⁽¹⁸⁾であったと考えられる^{(19) (20)}。

そこで、本章では、研究会報告書を一つの基準に据えて、日本におい

⁽¹⁷⁾ 法務省「法教育」（<https://www.moj.go.jp/housei/shihouhousei/index2.html>、最終閲覧2025年3月12日）には「法教育とは、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です」と記載されている。この定義は、研究会報告書（法教育研究会・後掲注（18）2頁）が提示した法教育の定義と同一である。

⁽¹⁸⁾ 法教育研究会「法教育研究会「報告書」我が国における法教育の普及・発展を目指して——新たな時代の自由かつ公正な社会の担い手をはぐくむために——」2004年11月4日（<https://www.moj.go.jp/content/000004217.pdf>、最終閲覧2025年3月12日）。この報告書は後に書籍化されている。法教育研究会『はじめての法教育——我が国における法教育の普及・発展を目指して——』（ぎょうせい、2005）。本稿において研究会報告書の内容に言及する際には、前者（報告書）の方を引用する。また、後者（『はじめての法教育』）に言及している論考については、本稿では、簡単のため前者に言及したものとして記述する。

⁽¹⁹⁾ 後述のとおり（二6（1））、研究会報告書が示した法教育の定義は多くの論者に受け入れられており、いわば所与のものとして認識されている。また、研究会報告書が提示した法教育モデルはその後の法教育を方向づけたといえる。

⁽²⁰⁾ 学校教育に対する影響という意味でも研究会報告書の存在は無視できない。同報告書が学習指導要領に影響を与えたことを指摘する論考として、土井真一「法教育の基本理念——自由で公正な社会の担い手の育成」大村敦志＝土井真一編著『法教育のめざすもの——その実践に向けて——』11頁（商事法務、2002）、斎藤一久「法教育における憲法教育と憲法学——憲法学は非常識か？」法セミ55巻2号31頁（2010）、渡邊弘「高大接続システム改革・次期学習指導要領と法教育」法の科学50号103頁（2019）。なお、研究会報告書が公表される前から法に関する事項は学習指導要領に含まれていたが（詳細につき、全国法教育ネットワーク「新学習指導要領に示された「法教育」」全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性——学校教育における理論と実践』202-205頁（現代人文社、2001）、坂下裕一「小・中・高等学校における法教育の位置づけ」ジュリ1266号57頁以下（2004）など）、そこで行われていた「法に関する教育」については不十分なものであったとの指摘がなされている。橋本康弘「民主主義社会における市民育成としての法教育——日本の法教育の改善のために」自由と正義52巻2号42頁（2001）、矢吹香月「「法教育」の意義と課題——司法制度改革における「法教育」と道徳教育・公民教育との比較——」岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要22号74頁（2006）。

て法教育がどのような問題意識から、どのような教育としてイメージされて展開したのかを見ていく。

北川善英によれば、研究会報告書が公表されるに至る法教育の歴史的背景として、その目的・内容を異にする「三つの潮流」を区別することができ、その3つは、第一に、「社会科教育の研究と実践」(教育関係者)、第二に、「法律家団体」(法律関係者)、第三に、「司法制度改革審議会意見書」である⁽²¹⁾。

さらに、このような区別は、おおまかには、時期的な区分にも対応している。

以上から、本稿においてもこの区分を一つの参考として⁽²²⁾、第一に、教育関係者において法教育の有用性が提供された「法教育の萌芽」というべき時期の諸見解を通覧し(1961年から1993年まで。二二)、法教育モデルの分析観点として「円柱モデル」を設定する(二三)。第二に、法律関係者を中心とする「司法制度改革の流れ」の中で法教育の必要性が認識され、司法制度改革審議会意見書が公表されるに至った時期(1993年から2001年まで。二四)、そして、第三に、同意見書の公表後、教育関

係者と法律関係者とで協働して法教育に関する書籍が出版され、教育関係者、法律関係者及び国(法務省や文部科学省)の関与のもとで研究会報告書が発表されたことにより「法教育モデルの提示」が行われた時期(2001年から2004年。ただし、法教育研究会の後継団体である法教育推進協議会の活動を含めて2007年までとする。二五)に分けて⁽²³⁾、それぞれの主体がどのような法教育をイメージし、そこにはどのような傾向(特色)が見られるのかを円柱モデルを用いて分析する。

さらに、2004年以降、研究会報告書が提示した法教育モデルがいかなる観点から評価(批判)されたのかを整理し(二六)、法教育界において研究会報告書が提示した法教育モデルが受け入れられたといえるか否かを検討する(二七)。

2 法教育の萌芽

(1) 高山次嘉の見解(1961年)

日本においておそらく初めて「法教育」という語を用いて論考を発表したのは、高山次嘉であった⁽²⁴⁾。

まず、高山は、法教育が必要とされる背景を次のように説く⁽²⁵⁾。すな

(21) 北川善英「「法教育」の現状と法律学」立命館法学 321=322号 68-71頁(2009)。

(22) 北川・前掲注(21)68-71頁は、「第1の潮流」を1990年代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、「第2の潮流」を1990年代前半から法律家団体によって提起・推進されてきた司法教育、「第3の潮流」を司法制度改革の一環として提起された司法教育とするが、本稿では、論者(主体)の属性に着目して分類することにより、おおまかに時期的な重なりが生じないように(直列的に)整理した。

(23) 渡邊弘「法教育論の現状と課題」法の科学 40号 147頁(2009)は、北川が指摘する「三つの潮流」(前掲注(22)参照)が存在することを前提に、法教育研究会は人的には三つの潮流の合流であったということができるとする。

(24) CiNii Researchで検索する限り、高山の論考(後掲注(25))が公表される前、「憲法教育」等という語を題名に含む論文や著書は複数見当たるが、「法教育」という語を題名に含む論文や著書は不見当である。「法教育」という呼称を与えられる前の法に関連する教育を含め、戦前からの歴史を整理した論考として、大村・前掲注(2)99頁以下。

(25) 高山次嘉「高校生の法及び権利意識——法教育研究序説——」教育学研究 28巻 4号 19頁(1961)。

わち、法は政治権力や刑罰を伴う点で道徳・習俗とは区別されるものの、法秩序は第一次的には市民の遵法精神によって保たれており、特に近代法は、その観念性ゆえに、法の実効性の保障が市民の側の自主的な遵法精神に委ねられている。そして、憲法をはじめとする近代的民主的法制を市民の生活の現実にもまで高めていくためには、これら近代法が前提とする近代的法意識・近代的法感覚を育てることが必要・不可欠の要件であり、つまり、近代法秩序の確立と維持のために最も必要とされることは、近代法の体系が前提している遵法精神、近代法の原理に対応する近代的法意識を育成することである。したがって、高校教育における「近代的法意識を育てる法教育」が必要となる。

このように、高山は、法教育の意義を近代的法意識の育成に求めるが、ここでいう「近代的法意識」とは何を意味するか。高山は、近代的法意識を形成する法教育計画を構想するためには、まず、高校生の法及び権利の意識の実態を把握し、その近代化を阻む要因をつきとめることが必要であるとして⁽²⁶⁾、高校生に対して行ったアンケートの結果の紹介とその分析を行う⁽²⁷⁾。そのアンケートの内容及びアンケートの結果に関するコメントから窺い知れる高山の考える「近代的法意識」の内容は次のとおりである。

すなわち、第一に、法規範の拘束は、“主体性”や“自由”の意識や自由意思と矛盾、背反するものではなく、むしろその実現であると観念すること⁽²⁸⁾、法を権利・自由の保障のため、正義のための規範として意識し、その上で、権力規範として意識するのではなく、*Recht, droit*（権利）という系列の法の観念を持つこと⁽²⁹⁾、第二に、“個”の意識、“主体性”の意識を確立し、固有の支配領域としての権利の意識や、人格の延長、外圍としての所有権の意識を高く持つこと⁽³⁰⁾、第三に、権利は人格そのものの客観化であり、権利の侵害は人格へ加えられた攻撃であるから、権利侵害に対して権利を主張すること⁽³¹⁾、第四に、公権力に対して法に服すべき事を要求すること⁽³²⁾である。

以上から窺われる高山の法教育のイメージは、法教育は、日本国憲法をはじめとする近代的法意識を育てる内容を備えるものということである。

その具体的な内容は、第一に、前記第一に対応して、法は人々の権利や自由を実現するために存在するものであることを認識すること、つまり、法規範の存在意義である。

そして、第二に、前記第二ないし第四に対応して、その法規範が人々に与える権利・自由を具体的に認識すること、つまり、近代法制が認める権利や自由の内容に関する事項とまとめることができる。すなわち、

(26) 高山・前掲注(25)19頁。

(27) 高山・前掲注(25)20頁以下。

(28) 高山・前掲注(25)20頁。

(29) 高山・前掲注(25)21頁。

(30) 高山・前掲注(25)24頁。

(31) 高山・前掲注(25)24頁。

(32) 高山・前掲注(25)27頁。

高山のいう「個の意識」や「所有権の意識」(前記第二)は、日本国憲法13条が規定する「個人の尊重」、同29条1項が規定する「財産権の保護」を根底とするものであり、まさに憲法が保護する権利・自由の中核をなすものである。そして、そのような権利・自由が認識されるからこそ、その侵害に対して毅然と対応するという発想が生じるのであって(前記第三)、公権力に対して法に服すべきことを要求するというのも(前記第四)、個人が有する権利や自由に対する不当な侵害に対抗すべきということを趣旨とするものであり、近代法制が認める権利や自由を認識すべきことから生じる発想だといえるからである。

(2) 安藤輝次の見解(1978年)

日本における法教育研究は、基本的にアメリカの法教育を参照するものが多いが、その嚆矢は安藤輝次である。安藤は、高山の論考公表後、「法教育」という語を用いて初めてアメリカにおける法教育に関する議論を紹介した人物である⁽³³⁾。

まず、安藤は、アメリカにおいて社会状況の混乱を背景として法教育が誕生し、発展した経緯(「時代的要請」)を、次のように説明する⁽³⁴⁾。すなわち、1960年代後半以降、アメリカは、ベトナム問題、人口問題、環境問題等々の社会問題に苦悩し、緊

急の対処を迫られたものの、多くの問題は1970年代に入っても未解決のまま残されていた。しかし、その問題の解決に対して、建設的で合理的な議論や当事者間の意思疎通は欠落しており、問題への関心はシャープであっても、ともすれば、過度の感情主義、無関心な態度、狹量な行動という傾向が多くみられ、各地でデモ・暴動などが起こり、「法と秩序の危機」が叫ばれるようになった。他方、憲法によって各個人に保障された基本的権利は公民科で教えられてきたはずであるにもかかわらず、従前の憲法学習が採るアプローチは、アメリカ社会では万人が実際に平等であるという神話をそのまま楽天的に受け入れるものであり、現実の経済的、文化的、人種的不平等を無視するものであった。そこで、法教育の支持者は、「理想」と「現実」の不一致を扱う法律の判例の考察の方が、空虚で真実でない理想の提示よりも学校で行われるべきであり、そのことによって社会問題が緩和されると考えた。安藤は、このような文脈で展開された法教育⁽³⁵⁾は、法と秩序の回復という期待を担っていると評価する⁽³⁶⁾。

次に、安藤は、法教育の有用性に関するアメリカでの議論内容を次のとおり紹介する。

第一に、アメリカにおいては、法教育が種々の社会問題を個人の権利

⁽³³⁾ CiNii Research で検索する限り、高山の論考(前掲注(25))が公表された後、安藤の論考(後掲注(34))が公表されるまでの間、「憲法教育」という語を題名に含む論文や著書は複数見当たるが、「法教育」という語を題名に含む論文や著書は見当である。

⁽³⁴⁾ 安藤輝次「アメリカ社会科の新傾向：法教育」教育学論集4巻47-48頁(1978)。

⁽³⁵⁾ 安藤によれば、ピエトロビト(Pietro P.J.)は「[法教育は]1960年代後半の社会不安とそれに伴って起っている“法と秩序”への関心を示している」と指摘したとされる。安藤・前掲注(34)47-48頁。

⁽³⁶⁾ 安藤・前掲注(34)48頁。

や自由を基点として法の見地から批判的に学習させるところに特色があるものと評価されており、この点で、法アプローチの方が、形式的な憲法学習よりも今日の状況を問題点として捉えた現実的なものであり、発展の可能性を秘めていると考えられていることである⁽³⁷⁾。

第二に、アメリカにおける法教育の擁護者は、法が社会の理解の拡大に寄与し、精緻な思考様式の発達を可能にすると主張して、そこに教育的意義を見出していること、そして、法教育は、抜粋資料、最高裁の判例、法律用語などの単なる記憶を意図しているのではなく、法学者や法学部の学生が判例を題材にして研究する方法を適用する試みであり、換言すれば、論争的問題という生徒にとって直接的な関心のある内容によって研究者の思考方法を生徒に適用しようとするものであって、それが市民性の能力につながると評価されていることである⁽³⁸⁾。安藤は、「精緻な思考様式」に関して、フロウンド（Freund.P.A.）が認知的領域における法教育の有用性を指摘していることを踏まえ、法アプローチによれば、論争的問題を学習する際に、感情的になりすぎて問題を理解せずに答えを引き出すという一面的な思考や思慮の不足を矯正することになること

に特に関心を示す⁽³⁹⁾。

そして、安藤は、法教育はまだその目標・内容・方法の面で十分に煮詰まっていないものの、論争的問題へのアプローチとして注目に値すると結論する⁽⁴⁰⁾。

以上から窺われる安藤の法教育のイメージは、法教育は「論争的問題へのアプローチ」の一種であり、具体的には、論争的問題に法的な思考様式を当てはめるものということである。

そして、安藤は、論争的問題を取り扱うアプローチとしての法教育の利点を、第一に、形式的な憲法学習との対比で、取り扱う問題をより現実的なものとして捉えることができるという点に⁽⁴¹⁾、第二に、法的な思考方法を用いることによって、論争的問題に対して感情的にならずに分析することが可能となる点に見出しているといえる。

(3) 江口勇治の見解（1993年）

高山の後、安藤によるアメリカ法教育の考察がみられるほかは、「法教育」という用語を用いた論文又は著書は見当たらず、日本における法教育研究は低調であったようである

⁽³⁷⁾ 安藤・前掲注(34)49頁。

⁽³⁸⁾ 安藤・前掲注(34)50-51頁。

⁽³⁹⁾ 安藤・前掲注(34)51頁。

⁽⁴⁰⁾ 安藤・前掲注(34)45頁。

⁽⁴¹⁾ 安藤の有する問題意識と同様に、渡邊弘「法教育研究の経過と課題」部落問題研究172号210頁（2005）は、法教育が現実の社会との関わりを必然的に持たなければならないものであるが故に、そこで扱われる題材については、直接「実際の事件」を使うかどうかはともかく、現実社会における紛争や問題との関わりが希薄なものは問題があると指摘する。さらに、竹内裕一「法教育実践の視点と課題——千葉大学附属小・中学校での実験授業から」自由と正義55号8号61頁（2004）は、法教育授業を構想するにあたっては、事実に基づいた教材開発を行い、なるべく詳細な事実関係を明らかにすることを意識すべきとする。

(42)。しかし、1990年代に入り、法教育研究を先導したのが江口勇治である(43)。

江口は、まず、公民科における憲法学習が担うべき任務として、「市民法的常識＝感覚」の基盤を作ることと「社会法的常識＝感覚」を取り上げること(「二重の任務」)、この任務を達成するための方途として、アメリカ社会科における法教育に着目する(44)。

江口のいう「市民法的常識＝感覚・社会法的常識＝感覚」は、梶哲夫の見解に登場する用語である。梶は、渡辺洋三の見解(45)に基づき、市民法的常識＝感覚にいう「市民法」とは、人間を一律に“市民”としてつかまえ、市民間の利害の対立を規制するものであるのに対し、社会法的常識＝感覚にいう「社会法」とは、人間を“資本家”“労働者”“農民”“中小企業家”“失業者”“貧困者”“家主”“借家人”等々の形で、具体的階級や階層に属するものとしてつかまえ、これら諸階級ないし諸階級間の対立する利害を調整するものと位置づける(46)。そして、これらの感覚は、「憲

法的感覚」(国民主権・基本的人権の尊重・平和主義を単に知識として覚えるというのではなく、常識として感覚として身につけること)のために必要であるとする(47)。

つまり、江口は、最終的には憲法的感覚を身につけるために法教育の重要性を説くものと理解されるが、その内容は、それまで行われていた憲法教育に包含されるものではない。江口は、アメリカ社会科で実施されている法教育の内容を、「リーガリズム的学習」と「リーガルマインド的学習」に大別して、次のように整理する(48)。

すなわち、リーガリズム的な学習は、憲法や権利章典、刑法、経済法、環境法といった市民生活に密接に関連する制定法の学習を通して、法や法的問題に対する知識、理解、技能、態度を育成しようとするタイプである。この類型には、公法的・社会法的文脈ばかりでなく商法、家族法といった私法的文脈も含まれており、法学でいわれる「リーガリズム」(社会倫理や政治社会に関する問題をできるだけ一般的な法的規制のもとに

(42) CiNii Research で検索する限り、安藤の論考(前掲注(34))が公表された後、江口の論考(後掲注(44))が公表されるまでの間、「憲法教育」という語を題名に含む論文や著書は複数見当たすが、「法教育」という語を題名に含む論文や著書は不見当である。

(43) 江口・後掲注(44)が日本における法教育研究を先導したと評価する論考として、磯山恭子「アメリカの法教育の展開」月刊司法改革 15号 51頁注2(2000)、渡邊・前掲注(41)206頁、渡邊弘「法教育——司法改革の動きとシティズンシップ」シティズンシップ研究会編『シティズンシップの教育学』22頁(晃洋書房、2006)、橋本康弘「法教育の新展開と司法書士の役割——次期学習指導要領を見据えて——」月報司法書士 548号 9頁注1(2017)。他にも、江口・後掲注(44)を挙げてはいないが、江口が日本における法教育研究を先導したと評価する論考として、北川・前掲注(21)68頁、大杉・前掲注(7)47頁など。

(44) 江口勇治「社会科における「法教育」の重要性——アメリカ社会科における「法教育」の検討を通して」社会科教育研究 68号 1頁(1993)。

(45) 梶は、「渡辺洋三『法というものの考え方』(岩波新書)」を参照したとするが、頁数等の記載はないため具体的な引用箇所は不明である。梶・後掲注(46)74頁。

(46) 梶哲夫『中等社会科教育の研究〔Ⅳ〕公民教育・「現代社会」「倫理」「政治・経済」の教育』74頁(高陵社書店、1980)。

(47) 梶・前掲注(46)74頁。

(48) 江口・前掲注(44)6頁。

おき、権利義務の問題として捉え、裁判などの法的規準・手続によって処理することをよしとする考え方)に基づいて市民の法的資質を高めようとするものである。

これに対し、リーガルマインド的な学習は、法の意義、法の機能、法過程、法の限界、法の改善といった法哲学的、法社会学的理解や思考を育成しようとするタイプである。この類型は、市民的資質の基本となる法的感覚である「リーガルマインド」(物事の筋道を立て合理的に判断して行動するというその態度)の育成を主眼に、法規範の基本的特徴や意義を理解することで「正義・衡平感覚」を身につけることを目標とする。

他方、江口は、従来日本において行われていた憲法教育では、広義の憲法教育と狭義の憲法教育⁽⁴⁹⁾という両軸によって法教育が図られてきたが、従来の法体系の教育では市民の権利及び義務といった私法的、市民法的文脈での法理解を疎かにする傾向があり、「私法の公法化」「行政の司法化」「司法の行政化」などの法的状況の変化に対応できないとして、その不十分性を指摘する^{(50) (51)}。

そして、江口は、このような憲法教育の不十分性を克服するため、前述のような「リーガルイズムの学習」と「リーガルマインド的学習」、さらに、法的参加を前提に暗記中心の法理解からの脱却をめざす「参加的学習」などの多様な学習内容や形態を導入し、憲法教育を充実させ、法体系全体を視野にいった法教育を開発する必要があると主張する⁽⁵²⁾。

以上から窺われる江口の法教育のイメージは、法教育は、まずその内容において、憲法を対象とするもの(憲法教育)に限定されず、第一に、憲法以外の実定法理解を促すものであり、第二に、憲法規定に多く含まれる法理念の理解を促すもの、ということである。前者の具体例としては、(公法的・社会法的なものだけではなく)商法、家族法といった私法領域に属する法律が挙げられている。また、後者の具体例としては、法規範の基本的特徴や意義が挙げられており、それらにより「正義・衡平感覚」を身につけることが目標であるとされている。

次に、その方法において、法教育は、「参加的学習」などの導入により、

(49) 「狭義の憲法教育」とは、「学校教育の場面での憲法教育」の中で、さらに、憲法の前文や条文をはじめ憲法そのものを学習内容として取り上げ、これに真正面から取り組んでいく学習をいい、社会科がその中核的な役割を担うのに対し、「広義の憲法教育」とは、同じく学校教育の中において、憲法そのものを全面的に学習するというのではなく、憲法を貫く基本的な精神や考え方を具体的な事象や問題等々についての検討や話し合いを通して理解させ身につけさせようとするものであり、学校教育の様々な場面でなされることになる」とされる。細谷俊夫ほか編『新教育学大事典 第3巻』76-77頁〔片上宗二〕(第一法規出版、1990)。

(50) 江口・前掲注(44)13-14頁。

(51) 江口は、別稿において、「地理、歴史、政治、経済」などの知識・理解が高まれば、「民主主義」を支える社会的価値も定まり、実現しようとする社会認識は基本的には担保され、「公民的資質」は結果として実社会の中で習熟し、社会と個人の「絶えざる成長と発達」が保障されるということを期待しており、憲法条項を教えることで「憲法教育」が実現されるとほとんどみんなが擬制したとして、憲法教育を含む社会科教育が知識教育化していることの問題点を指摘する。江口勇治「社会科50年とこれからの教育改革——「法教育」の意義とそのカリキュラムについて」社会科教育研究79号33頁(1998)。

(52) 江口・前掲注(44)14頁。

法的参加を前提に暗記中心の法理解からの脱却を目指すべきであるとされている。江口は、法教育の意義を、内容面だけではなく方法面においても定義づけようとしたといえる。

(4) 小括——円柱モデルの導出

さて、これまでに通覧した法教育のイメージに関する整理によれば、「それまでに行われていた憲法教育」（従来の憲法教育についての問題意識）を基準として⁽⁵³⁾、次のような分析の観点を設定することが可能である。

第一に、単に憲法のみを学習の対象とするのではなく、他の法領域・制度を取り扱おうとする方向性である。例えば、高山は、日本国憲法をはじめとする近代的民主的法制を我々の生活の現実にも高めていくことを掲げ、その近代的民主的法制の一種として、所有権や損害賠償請求権を行使すべき場面を取り上げている⁽⁵⁴⁾。また、江口は、より端的に、学習すべき対象として商法や家族法などの私法分野に属する法律を挙げている。このように、法教育においては、憲法のみではなく、他の法領域に属する法律や制度を扱うことが意識されている。

第二に、単に憲法（やその他の法律）の規定内容、すなわち、条文の規定内容及びその理解や制度の内容

を知識として知ることのみではなく、その根底となる法の存在意義や、法に共通する価値判断を内容としようとする方向性である。例えば、高山は、法教育の内容として、法は人々の権利や自由を実現するために存在するものであることの認識の涵養を挙げていた。また、江口も、「リーガルマインド的学習」として、憲法規定に多く含まれる法理念の理解すなわち法規範の基本的特徴や意義について取り扱うことを提言している。このように、知識事項をさらに掘り下げて、その根底にある価値観を学ぼうという原理を探究する方向性を見て取ることができる。

第三に、これとは逆に、憲法（やその他の法律）の規定内容を知識として理解することのみではなく、それが現実社会における具体的事実を前提としたときに、どのように作用するかを検証しようとする方向性もある。例えば、安藤は、法教育を論争的問題へのアプローチと位置づけ、現実に生じている問題に対し、判例（研究者の思考方法）において、憲法がどのように適用され、問題が解決されるかを取り扱うことの有用性を説いていた。また、江口は、法教育の方法論として参加型教育を提唱したが、これは、暗記中心ではない法的参加を内容とするものとされており、具体的には、法を活用して具体的な

⁽⁵³⁾ 法に関する新たな教育（法教育）は、従来の法と司法に関する教育が憲法学習として行われ、条文や制度に関わる知識習得が中心であったことに対する批判として主張されるに至ったとする論考として、坂本ほか・前掲注(6)38頁。同様に、従前の法に関する授業が「憲法」についての「条文や制度」を対象としていたことを指摘する論考として、橋本康弘「社会科教育学者からの提案——市民が社会を構築する“法”学習の可能性」橋本康弘＝野坂佳生編著『“法”を教える——身近な題材で基礎基本を授業する』9頁（明治図書出版、2006）。この見解が指摘する従来の教育内容（憲法学習としての条文や制度に関わる知識習得や憲法（条文・判例）や機構の制度理解）は、本稿が設定する円柱モデルでは「Ⅰ憲法領域・A知識階層」に相当する。

⁽⁵⁴⁾ 高山・前掲注(25)24-25頁。

問題を解決することを志向するものと考えられる。このように、知識事項を活用して、具体的な問題がどのように解決されるのかを考察し、または、自らがその解決を試みるという実践を志向する方向性を見取することができる。

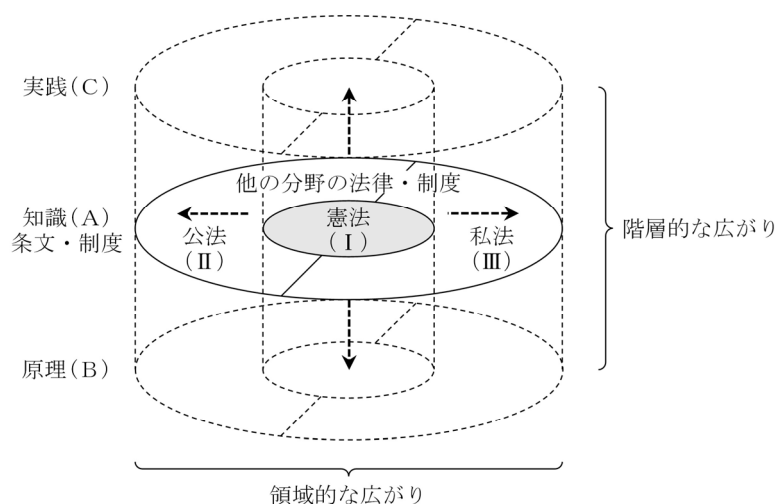
仮に第一の方向性（憲法事項の学習から他の法領域・制度の学習へという動き）を「領域的な広がり」（ヨコの広がり）と表現するとすれば、第二及び第三の方向性（憲法知識の学習から、それを掘り下げ、又は、活用する学習へという動き）は「階層的な広がり」（タテの広がり）と表現することができよう⁽⁵⁵⁾。

このような分析観点をモデル的に図示すると、【図表 1】のようになる。これを本稿では「円柱モデル」と呼ぶ。

ここで、領域的な広がりに関しては、公法領域と私法領域の設定をしておく。法は、大きく分けて、公法と私法に分類される。法教育は少なくとも「法」に関する教育である以上、法の性質に関する基本的な分類基準を法教育の分析観点に取り込んでおくのが有用であろう。

また、階層的な広がりに関しては、前述のような「知識事項を掘り下げる（又は掘り下げた先にある事項を中心に学習する）」方向性と「知識事項を現実社会に適用する（又はその適用の過程を検討する）」方向性があることを踏まえ、知識事項を基準としてこれを「A 知識階層」の学習と観念し、前者の学習を「B 原理階層」（根本すなわち下への方向性又は根本事項を扱うイメージ）、後者の学習

【図表 1】法教育の分析観点——円柱モデル



⁽⁵⁵⁾ 江口勇治「法教育の理論——日本型法教育の素描」全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性——学校教育における理論と実践』16 頁（現代人文社、2001）は、今後構想される法教育は、憲法教育を「ひとつの柱」としつつ、その他現代法をめぐる時代の人々の意思や要望を反映するいわば「別の柱や部屋」をもう一つの基礎に展開されなければならないと指摘するが、このような「広がり」を観念して法教育を分析することが有用であろう。

を「C 実践階層」(現実社会の紛争(出来事)を解決する(解釈)する方向性のイメージ)と表現する。

以上をまとめれば、円柱モデルは、領域的観点について、「I 憲法領域、II 公法領域、III 私法領域」と分類され、階層的観点について、「A 知識階層、B 原理階層、C 実践階層」と分類される。

3 円柱モデルの設定

(1) A 知識階層と B 原理階層の 区別

本稿が用いる円柱モデルでは、前述のとおり(二 2 (4)), ヨコの広がりとして、I 憲法領域、II 公法領域、III 私法領域を設定し、タテの広がりとして、A 知識階層、B 原理階層、C 実践階層を設定する。

前者の分類は、法学において一般的に採用されているものであり、本稿もその分類を変更するものではないから、特段の説明は不要であろう。

これに対して、後者の分類については、本稿が独自に設定したものであるから、ここでさらに詳しく説明を加える。

まず、A 知識階層と B 原理階層の区別について、概括的に言えば、前者は、憲法又はその他実定法の条文やそれらによって根拠づけられている制度(つまりルール又はそれを内容とする教育・学習活動)を指し、

後者は、その条文や制度を掘り下げることにより明らかになる事項(原理や価値又はそれらを内容とする教育・学習活動)を指すものとする。

例えば、I 憲法領域でいうと、「表現の自由」(日本国憲法 21 条)という概念(存在と内容。以下同様)は「A 知識階層に属する事項」とし、その概念を支える原理・価値である「自己表現の価値・自己統治の価値」という概念は「B 原理階層に属する事項」とする。また、「表現の自由」の存在と内容を教育する(学習する)活動は「A 知識階層(に属するもの)」とし、その概念を支える「自己表現の価値・自己統治の価値」という概念の存在と内容を教育する(学習する)活動は「B 原理階層(に属するもの)」とする。同様に、II 公法領域でいうと、民事訴訟法や刑事訴訟法⁽⁵⁶⁾によって(これらの条文の総体として)構築されている「刑事訴訟」や「民事訴訟」(これらをまとめて「訴訟」「裁判」という概念は A 知識階層に属する事項とし、その概念を支える原理・価値である「適正な手続の保障」⁽⁵⁷⁾「事案の真相の解明」⁽⁵⁸⁾や「私的自治の原則」⁽⁵⁹⁾等の概念は B 原理階層に属する事項とする。III 私法領域でいうと、「錯誤取消し」(民法 95 条)という概念は A 知識階層に属する事項とし、その概念を支える原理・価値である「意思主義」「意思

⁽⁵⁶⁾ 金子宏ほか編『法律学小辞典〔第 4 版〕』363 頁(有斐閣、2006)は、法の大まかな分類として公法・私法という場合には、憲法、行政法を公法、民法、商法を私法の典型とし、さらに、刑法、刑事訴訟法、民事訴訟法等を公法に加えるのが通例であると述べる。

⁽⁵⁷⁾ 刑事訴訟法 1 条が「公共の福祉の維持と個人の基本的な人権の保障を全うしつつ」と述べるのは、憲法 31 条の適正手続保障を意味するものと解されている。酒巻匡『刑事訴訟法〔第 2 版〕』2-3 頁(有斐閣、2020)。

⁽⁵⁸⁾ 刑事訴訟法 1 条。

⁽⁵⁹⁾ 民事訴訟において採用されている処分権主義や弁論主義の考えは、私的自治の原則が根拠とされている。伊藤真『民事訴訟法〔第 6 版〕』23 頁(有斐閣、2018)。

決定の構造」⁽⁶⁰⁾という概念はB原理階層に属する事項とする。

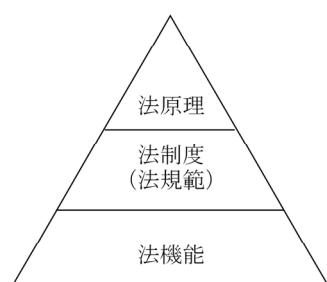
以上を教育の場面で捉えれば、それぞれ、前者が教科書的な知識（暗記すべきもの）及び当該事項をそのまま教えているイメージであるのに対し、後者はその知識を掘り下げることによって明らかとなる原理・価値を（又は当該知識と合わせて）教え、又は、当該知識を支える原則・価値としてどのようなものがあるのかを考える（逆に言えば、なぜ当該知識＝条文や制度が存在しているの

かを考える）イメージである。

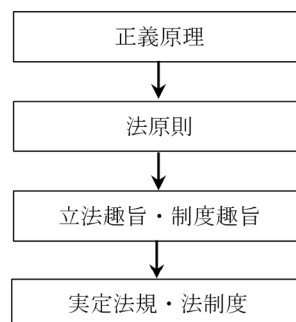
このような本稿におけるA知識階層とB原理階層の区別に関して、他の論者の見解に拠りどころを見出すとすると、橋本康弘が指摘する法社会についての構造（「法原理，法制度（規範），法機能」⁽⁶¹⁾。【図表2】）や、野坂佳生が提示する法の構造（「正義原理，法原則，立法趣旨・制度趣旨，実定法規・法制度」⁽⁶²⁾。【図表3】）が挙げられる。

すなわち、本稿にいうA知識階層は、橋本のいう「法制度（規範）」や

【図表2】法社会の構造⁽⁶³⁾



【図表3】正義原理等の関係⁽⁶⁴⁾



⁽⁶⁰⁾ 意思表示は「動機→効果意思→表示意思→意思表示（表示行為）」という構造をとるが、民法95条1項1号の錯誤は効果意思を欠く場合を規定し、同項2号の錯誤は、動機（条文上は「表意者が法律行為の基礎とした事情についてのその認識」と表現され、厳密には「動機」との異同が問題となるが、ここではその点に立ち入らない）が真実と異なっていた場合を規定する。また、前者については、旧法では意思主義の立場から無効と規定されていたが、民法改正により取消しに改められた。原田昌和ほか『民法総則』20-23頁、33-37頁（日本評論社、2022）。

⁽⁶¹⁾ 橋本・前掲注(53)10頁。橋本は、「法原理」の例として、行政法の基本原則である法治主義や刑法の基本原則である罪刑法定主義、抵抗権・自由権といった基本的人権に関わる基本原則、司法への参加を挙げる。同頁。

⁽⁶²⁾ 野坂佳生「法曹関係者からの提案——身近な問題を原理原則から考える学習の必要性」橋本康弘＝野坂佳生編著『“法”を教える 身近な題材で基礎基本を授業する』18-19頁（明治図書出版、2006）。例として、ある学校に「不要なものを学校に持ってこない」という校則があるとき、その立法趣旨は「学習の妨げになることを防止することである」、より一般的な法原則は「私物を学校に持ってくることによる紛失等のトラブルの防止」（ただし、野坂は、所有権の尊重という法原則に照らせばそのように解するのは妥当でないと指摘する）を挙げる。また、法原則の他の例として、権利能力の平等、契約の自由と拘束力、過失なくして責任なし、無罪の推定を挙げる。同19頁。

⁽⁶³⁾ 橋本・前掲注(53)10頁掲載の図を筆者において再現したもの。

⁽⁶⁴⁾ 野坂・前掲注(62)19頁掲載の図を筆者において再現したもの。

野坂のいう「実定法規・法制度」に、本稿にいうB原理階層は、橋本のいう「法原理」や野坂のいう「正義原理，法原則，立法趣旨・制度趣旨」にそれぞれ対応することになる。

(2) A知識階層とB原理階層の相対性

ここまでで、A知識階層に属する事項とB原理階層に属する事項の区別基準について説明してきたが、他方で、両者は不可分の性質を有するものであり、具体的な区別が実際上は困難な場合も多いことを留保しておかなければならない。

例えば、橋本が前述の構造（二3(1)）を説明する際に引用する田中成明の議論によれば、具体的な「ルール」（田中のいう「法準則」に対応する）と「原理」（同じく「法原理」に対応する）は次のような関係に立つ⁽⁶⁵⁾。すなわち、「法規範」（Aという事実があればBという法律効果が生じるべしという条件プログラムの形式をとる命題）の中には、「法準則」（要件・効果ともできるかぎり明確に特定化し、一定のカテゴリーに属する人・物・行為に普遍的に適用される一般的な方式をとる命題）と「法原理」（「法価値」と呼ばれる一群が存在する。法準則は、「全か無か（all-or-nothing）」という形で適用されるのに対して、法原理は議論を方向づける理由を抽象的概括的に指図するだけである。法原理の適用にあたっては具体的事例ごとに原理のウェイトを諸々の準則・原理と比較衡量する必要がある、裁判所その他法適用

機関に判断の余地がかなり残されていることが多い。実定法規範システムは、法準則を中核的準則としつつも、このような法原理を媒介として、社会各層の正義・衡平感覚に対していわば開かれた柔らかな構造を形成しており、法原理は、個々の法律・命令などの根底にある目標・政策として制定法規の総合的・体系的解釈によって解明され、あるいは、確立された学説や判例として法律家の間で一般的に受け継がれてきたものが多い。最近では、公序良俗，信義則，権利濫用，正当事由等々の一般条項，憲法の基本的人権条項，個々の法律・命令の冒頭の立法目的の規定などとして、明示的に法原則が宣言される場合が増えてきている。

また、これに関連して、亀本洋が紹介するドイツの法哲学者 R.Alexy（アレクシー）の議論を参照すると、アレクシーは、「ルール」と「原理」の関係について次のように述べる⁽⁶⁶⁾。すなわち、これらは具体的当為判断の理由である点でともに「規範」であるが、原理とは、「あることが法的可能性及び事実的可能性と相関的に可能なかぎり高い程度実現されることを命ずる規範」、このような意味で「最適化命令」であり、その特徴は命令の充足が程度問題であるところにある。これに対して、ルールとは、「法的可能性と事実的可能性に関する確定を含むがゆえに、充足されるかされないかのいずれかである規範」である。そして、ルールと原理は、互いに独立して存在するのではなく、個々の規範の内部でルールレ

⁽⁶⁵⁾ 田中成明『法理学講義』50-51頁（有斐閣，1994）。

⁽⁶⁶⁾ 亀本洋『法的思考』146頁，155頁（有斐閣，2006）。

ベルと原理レベルが不可分に結合している（「ルール＝原理モデル」）。

このように見ると、田中によれば、法原理は法準則という形式で明文化される（されている）ことがあり、かつ、亀本が紹介するアレクシーの議論によれば、ルールと原理はそもそも不可分に結合しているものであるから、ルールと原理を厳密に区別することは理論上不可能ということになる。例えば、日本国憲法における人権規定のほとんどは、「ルール」と「原理」を結合的に定めたものと見るのが相当であり⁽⁶⁷⁾、この意味で、人権規定が本稿にいうA知識階層に属する事項なのかB原理階層に属する事項なのかを“絶対的”に位置づけることはできないことになる。

前述のとおり（二3(1)）、本稿でいうA知識階層は「条文又は制度」を内容とするものとし、B原理階層は「それを支える原理・価値」とするが、条文自体にもいわば原理・価値⁽⁶⁸⁾が含まれている場合もあることが、田中の見解及び亀本が紹介するアレクシーの見解を参照するだけでも明らかとなる。したがって、厳密に分析すれば、A知識階層とB原理階層の区別は不明確性を有することは否定しがたく、ある場面ではA知識階層に属する事項と捉えられたものが、他の場面ではB原理階層に属

する事項と整理されることもあり得る。

しかし、本稿において目的とするのは、法教育という教育においてどのような活動が行われているのかを分析し、その傾向を明らかにすることであり、学習の対象となっている事項が「ルール」なのか「原理」なのかを“絶対的”に分類することではない。ここで重点を置くのは、法教育活動において、知識事項的に扱われている実定法規（憲法を含む）を、そのまま知識事項として学習するのか、それとも、知識事項的に扱われている実定法規を掘り下げて原理的な事項まで扱うのか（又は、そのような実定法規の掘り下げにより明らかになる原理的事項を学習するのか）である。

したがって、例えば、憲法25条（生存権）の条文の存在・内容を学習するという場面を想定すると、当該学習はA知識階層に属する事項の学習ということになるが、生活保護制度（生活保護法）の存在・内容を学習するという場面で、その存在理由として憲法25条を参照する場合には、A知識階層に属する事項のみならず、B原理階層に属する事項の学習も行われたものと整理することとしたい⁽⁶⁹⁾。

この意味で、ある事項や教育活動をA知識階層に属する事項と捉える

⁽⁶⁷⁾ アレクシーは、具体例として、ドイツ連邦共和国基本法の「芸術の自由」に関する条文をもとにルールと原理が不可分に結合していることを説明する。亀本・前掲注(66)155-157頁。

⁽⁶⁸⁾ 亀本・前掲注(66)157頁は、アレクシーによれば、原理と価値は、前者が命令または当為を基本概念とする義務論的範疇に属し、後者が善を基本概念とする価値論的範疇に属することを除いて、本質的に異ならないとする。したがって、本稿でも、「原理」と「価値」を同質のものとして議論を進める。

⁽⁶⁹⁾ 本稿の理解によれば、憲法25条1項が定める生存権は、条文として存在しているものであるから、その存在と内容を学習する場合にはA知識階層に属するものとなり、他方、生活保護制度の根源にある原理・価値として生存権を扱う場合にはB原理階層と整理することになる。

か、B原理階層に属する事項と捉えるかは、教育活動の内容との関係で“相対的”とならざるをえないが、ここでは一応、概括的に、法哲学的な問題や条文化されていない考え（又は条文化されていても抽象度が高い事項）がB原理階層に属することを確認しておく。

(3) B原理階層の重層性・多様性

B原理階層については、さらに、その階層内部においても階層が存在し、その内容たる概念は多様であることも留保しておかなければならない。

例えば、野坂の議論によれば、前述のとおり（二3(1)）、条文や制度の裏には「正義原理、法原則、立法趣旨・制度趣旨」が存在するというのであり、この構造自体に重層性が見られる。平野仁彦も、ルールを正当化する法原理は他の法原理によってさらに基礎づけられるものであり、法的正当化の場合も、論拠となる法原理は多段階に見出され得ると指摘し⁽⁷⁰⁾、具体事例の検討をもとに、法原理には5つの段階が存在することを示す⁽⁷¹⁾。

また、「正義原理」について、一般的には「形式的正義」「実体的正義」「手続的正義」「衡平(個別的正義)」と分類されることが多いが⁽⁷²⁾、野坂が前記構造（【図表3】）の説明において「正義原理」に関して引用する亀本の議論⁽⁷³⁾によれば、正義の観念

として、戦争の正義、応報としての正義、互惠としての正義、適法あるいは道徳的正しさとしての正義、法の一般性と衡平、等しさとしての正義、配分的正義、矯正的正義、交換的正義、等しきものは等しく、権利・義務としての正義、調和としての正義、共通の正義、形式的正義、普遍化可能性、立場の互換性、手続的正義、法としての手続的正義、社会的正義が挙げられている。このように、「正義」という概念すら多様である。

さらに、橋本の議論では、「法原理」として法治主義や罪刑法定主義等が挙げられているが、これは野坂の議論では、「正義原理」ではなく「法原則」又は「立法趣旨・制度趣旨」レベルに属することになるだろう。

このように、B原理階層内には重層性・多様性があること、そして、それは概念的な不明確性につながり得るという問題が存在することを認めざるをえないことも、ここで確認しておく（本稿がイメージするA知識階層とB原理階層の区別を共有するため、前述したもの（二3(1)）以外で、A知識階層とB原理階層の区分の具体例として【図表4】を示す）。

(4) C実践階層の内容

次に、C実践階層について説明を加える。

C実践階層は、A知識階層やB原理階層とは「性質」が異なる。すなわち、A知識階層やB原理階層は、

(70) 平野仁彦「法的正当化における法原理の位置」立命館法学 333・334号 2638-2639頁（2011）。

(71) 平野・前掲注(70)2644-2646頁。なお、平野によれば、私的自治、意思自由、罪刑法定主義、基本的人権の保障、平和主義、憲法13条は「法原理5」（平野の区分による「法原理1～5」のうち最深部の法原理）に位置づけられる。同2645-2646頁。

(72) 田中成明『法学入門〔新版〕』89-93頁（有斐閣、2016）。

(73) 平野仁彦ほか『法哲学』83-102頁〔亀本洋〕（有斐閣、2002）。

ある特定の物事の概念（事項）を指すのに対し、C 実践階層は、これらの概念（事項）が具体的な事実に対応するのに対し、C 実践階層は、これらではめられたらどうなるのかを学習

【図表 4】 A 知識階層と B 原理階層の分類例

階層	具体例		
	I 憲法領域	II 公法領域	III 私法領域
A 知識階層 (条文・制度)	憲法 25 条(生存権)	情報公開制度(行政機関の保有する情報の公開に関する法律)	民法 94 条 2 項(虚偽表示における第三者保護)
B 原理階層 (条文・制度を支える原理・価値)	・社会権 ⁽⁷⁴⁾ ・幸福追求権(憲法 13 条後段) ⁽⁷⁵⁾ など	・知る権利(憲法 21 条 1 項) ⁽⁷⁶⁾ ・国民主権(憲法前文) ⁽⁷⁷⁾ など	・信託原理 ⁽⁷⁸⁾ ・帰責原理 ⁽⁷⁹⁾ など
	正義 ⁽⁸⁰⁾ (平等 ⁽⁸¹⁾ , 衡平 ⁽⁸²⁾ 等)・ルールのある方 ⁽⁸³⁾ など		

(74) 社会権は、「国家に一定の施策を要求する権利」であり、生存権は、教育権、労働基本権などと並んでこの社会権に属すると理解されている。野中俊彦ほか『憲法 I 〔第 5 版〕』501 頁〔野中俊彦〕（有斐閣，2019）。

(75) 憲法 13 条の権利（幸福追求権）は、「人格的生存に不可欠な権利・自由を包摂する包括的な権利」であると理解されている（野中ほか・前掲注(74)271 頁〔野中俊彦〕）。ただし、憲法 13 条に基づいて提唱される新しい人権については、日本国憲法においては社会権をも含むとする立場と、強いて社会権的性格を併有させる必要はないという立場があり、後者の立場では、憲法 25 条が社会権の総則規定とみなされている（同 272 頁〔野中俊彦〕）。

(76) 情報公開制度の根拠法令である情報公開法は、憲法 21 条が定める「政府に対し情報の公開を求める権利」（知る権利の一類型である情報公開請求権）を具現化したものであると解されている。野中ほか・前掲注(74)353 頁〔中村睦男〕。

(77) 情報公開法の目的規定（1 条）において「知る権利」という文言は用いられておらず、国民主権に則り、政府に説明責任があることを規定するにとどまっている。野中ほか・前掲注(74)354 頁〔中村睦男〕。

(78) 民法 94 条 2 項の根拠は「信託原理」すなわち「作出された虚偽の外観を信じた第三者を保護する必要」を認める原理と「帰責原理」すなわち「責任を課せられるのは、そうされてもやむをえない理由がある場合だけである」という原理であり、後者につき、民法 94 条 2 項の場合には、表意者の側も、みずから虚偽表示をおこない、真実とは異なる外観を作出した以上、不利益を被ってもやむをえないことが根拠であるとされる。山本敬三『民法総則 I 〔第 3 版〕』153 頁，123 頁（有斐閣，2011）。

(79) 前掲注(78)参照。

(80) 例えば、阿部浩己「法教育を遠望する」横浜市教育委員会小中学校教育課編『「法教育」に関する実践研究報告書』124 頁（横浜市教育委員会，2007）は、法の理念は正義にほかならず、だからこそ法の女神は正義の女神なのであり、正義こそが法の精神を担ってきたことに変わりはなく、法教育も、法についての教育である以上、正義という理念的側面を追求するのは当然であり、子供たちにルールを作らせたり、あるいは特定のルールを用いて紛争解決への道筋を考えさせるとき、そこには常に「それによって正義は実現されるのか」という大きな問いが控えていると述べ、すべてを支える原理（価値）として「正義」を想定する。

(81) 平等は「形式的正義」とも呼ばれ、「等しきものは等しく、等しからざるものは等しからざるように取り扱え」という要請である。田中成明『現代法理学』318 頁（有斐閣，2011）。

(82) 衡平は「個別的正義」とも呼ばれ、法が一般的であるが故に個別的事例で不都合な結果が生じてしまう場合に、補正するものである。田中・前掲注(81)323 頁。

(83) 例えば、刑罰については罪刑法定主義がある。その内容の一つに「刑罰法規の適正」があり、刑罰法規の明確性や刑罰法規の内容の適正さ、罪刑の均衡が求められる。今井猛嘉ほか『刑法総論 〔第 2 版〕』20-25 頁（有斐閣，2012）。

し⁽⁸⁴⁾、又は、自ら当該概念を活用することにより、何かしらの結論を得る（得ようとする）など、概念を活用することを内容とする動的な活動を指すものとするからである。

例えば、表現の自由（憲法 21 条）の存在や内容を学習することは A 知識階層の学習に留まるが、それを具体的な事例に当てはめたときに、ある表現活動への規制が許されるか否かを自ら考察したり、又は、ある判例がそのような問題についてどのような結論を示したのかを理解した上で（この学習のみあれば A 知識階層のレベルに留まる）、それを前提に、当該判例がなぜそのような結論を取ったのかを考察したり批判したりする学習は、C 実践階層に属するものであるといえる。抽象的に言えば、ある概念をそれ自体として理解するのではなく、その概念が現実社会においてどのように作用するのかを考察する活動が C 実践階層である。

このように考えると、A 知識階層（又は B 原理階層）に属する事項の活用を示すという意味で、C 実践階層は原則的にそれ自体としての独立性はないということになる。

ただし、一つ C 実践階層において固有の事項として、「事実認定」を挙げておきたい。

すなわち、ある事項を現実社会に当てはめるときには、そもそも、どのような事実関係を前提として当該事項を活用するのかを確定する必要がある。ここで必要となる作業が事実認定である。そして、事実認定という作業自体も、理論的には、（仮に厳密に訴訟上で行うとすれば）民事訴訟法又は刑事訴訟法を現実社会に適用して、訴訟上判決の基礎となる事実を確定するという作業であるから、やはり法規範を現実社会に活用するという意味で C 実践階層に属する事項と位置づけるのが相当であろう。

したがって、C 実践階層とは、A 知識階層又は B 原理階層に属する事項を活用する活動をいうこととし、C 実践階層に属する事項としては事実認定があることを確認しておく。

(5) A 知識階層・B 原理階層と C 実践階層の区別

最後に、C 実践階層については、「判例学習」を A 知識階層に属するものと評価するのか⁽⁸⁵⁾、C 実践階層に属するものと評価するのかを検討する。

判例（又は裁判例）とは、最高裁判所（又は下級裁判所）が示した判

(84) 自ら活用するのではなくとも、例えば判例学習や法律家による講話などで当該概念が現実社会においてどのように活用されているのかを知ること、実践性は一定程度下がるが、実践の過程を思考として追体験するという意味で、ここでは C 実践階層に属するものとして論を進めたい。

(85) 判例は、実態として、条文や制度とともに知識的に学習されていることに加え、その法的性質としても一定の規範性があるとされていることから（裁判所法 10 条 3 号など）。判例の拘束性については種々の議論があり、本稿では立ち入らないが、「判例法」と呼ばれる類型におけるものとは別に裁判官の職務上の義務に基づく事実上の拘束力があると指摘する論考として、中野次雄編『判例とその読み方〔3 訂版〕』24 頁、27-28 頁（有斐閣、2009）、この意味でも、条文や制度との一定の同質性があるといえるため、（どこかの階層に入るのだとすれば）A 知識階層に分類してよいと思われる。判例の制度的権威性について後述の亀本の見解（五 5 (2)）、「先例の尊重という原理」について山本の見解（後掲注 (565)）参照。

断をいい⁽⁸⁶⁾、憲法を含む実定法が具体的な紛争事案においてどのように活用（適用）されるのかを学習するよい題材となる。

しかし、例えば、単に判例の内容を知る（覚える）ということだけであれば、ここに条文や制度等の知識を暗記することと区別する理由はないから、この意味での判例学習はA知識階層に属するものと扱うべきであろう⁽⁸⁷⁾。

他方、判例学習の方法としては、判例の事案を確認し、どのような論点（問題点）があるのかを検討し、その論点に対して裁判所がなぜどのように実定法を適用したのかを学習する（さらに発展して、そのような論点の捉え方や法の適用の仕方が妥当だったのか否かを検討する）形態もある⁽⁸⁸⁾。ここまできると、既存の知識（A知識階層に属する事項）を活用するという思考の動きが発生しているものとして、C実践階層に属するものと扱うのが相当である。

このように、同じ判例学習についても、学習形態によってA知識階層に属するものと扱うべき場面とC実践階層に属するものと扱うべき場面が想定できることから、A知識階層（又はB原理階層）とC実践階層の

区別も“相対的”であることを確認しておく。

(6) 小括——分析観点たる円柱モデル

以上のとおり、「領域」と「階層」を構成要素とする円柱モデルについて、特に本稿が独自に設定した階層の内容（さらに、その不明確性の留保が必要であること）についての説明を行ったが、この「階層」の概念については、他の論者の見解の中にも発想の共通性を見出すことができる。つまり、この概念が本稿において全く独自のものというわけではないことを最後に紹介する。

例えば、橋本は、法教育研究会が示した法教育の定義⁽⁸⁹⁾を参照した上で、この日本版「法教育」の定義は、従前行われていた憲法条文教育・判例教育といった法的「事実」教育だけではなく、法やルールの背景にある価値観・原則、法的なものの考え方といった、法的「価値」、法的「技能」を射程に入れた教育内容を想定したものであり、従前の法に関する学習における教育内容を広範化する

⁽⁸⁶⁾ 「判例」の意義については、最高裁判所がした判決や決定においても「傍論部分」との区別が議論されるなど種々の論点があるが、本稿ではこの点に立ち入らず、単に最高裁がした判断を「判例」、下級裁判所がした判断を「裁判例」と呼ぶこととする。

⁽⁸⁷⁾ 例えば、高等学校で使用されていた政治経済の教科書や、現在使用されている公共の教科書には数多くの「重要判例」（違憲判決の一覧表など）が載っているが、共通テスト（その前身であるセンター試験）の出題内容を見ると、その内容（主に結論）を暗記することを求めているように見えるものが多数ある。この試験に対応するために行われる学習は、A知識階層のレベルに留まるものと考えられる。

⁽⁸⁸⁾ 判例学習の段階としては、例えば、「レベル 1・知識として～どのような問題にどのような判例があるのかを把握する～」、「レベル 2・条文の抽象的文言の具体化～事案に即して法令の意味内容を理解する～」、「レベル 3・体系的な位置づけ～その法分野における当該判例の位置づけを考える～」、「レベル 4・判例の射程の明確化～当該判例と他の判例との整合性を考える～」という分類もある。福本知行『法令・判例学習のツボとコツ』88-91 頁（法律文化社、2016）。

⁽⁸⁹⁾ 前掲注(17)参照。

考え方であったと評価する⁽⁹⁰⁾。また、渥美利文は、新しい学習指導要領においては、正確な知識を「習得」し、総合的な学習の時間などを利用して知識の背景や原理を「探究」する活動が重視され、「生きる力」の理念を実現する観点から、習得した知識を「活用」する段階を授業の中に組織する必要性が指摘されているとする⁽⁹¹⁾。橋本のいう法的「事実」と渥美のいう「習得」は、本稿のいうA知識階層に、同じく、法的「価値」と「探究」はB原理階層に、法的「技能」と「活用」はC実践階層に、それぞれ相当するものと理解できる。

さらに、古井明男は、法教育の内容を、まず、社会を形成しているシステムと法の内容を知ること、次に、その根底にある考え方や原理原則を知ること、さらに、それが現実の社会の中でそのように機能しているかを体得し、実際にトラブルを解決できるようになることと整理する⁽⁹²⁾。これらの要素が、順に、A知識階層、B原理階層及びC実践階層に相当するものと理解できる。

このように、他の論者においても、本稿が設定した階層と共通の発想に基づいて法教育を捉えているといえる。

以下では、円柱モデルを用いて、各論者が法教育としてどのような内容のものをイメージしていたのかを分析する。

4 司法制度改革の流れ

(1) 日弁連の見解(1993, 1998年)

いままで見てきた法教育に関する見解(二二)は、教育学者が提示したものであったが、1993年頃からは、司法制度改革の動きに応じて、実務法曹の立場から法教育の必要性を述べる見解が出現するようになった。ここでは、司法の中枢を担う法律家によって構成される日弁連、日本司法書士会連合会(日司連)の各提言、そして、司法制度改革の方向性を決定づけた司法制度改革審議会意見書を取り上げる。

まず、日弁連は、1993年及び1998年に法教育に関して提言を行っている。

1993年の日弁連提言は、司法や人権に関する教育について次のように述べる⁽⁹³⁾。すなわち、日本国憲法における権力分立制の下で、立法、行政をチェックし、市民の人権と民主主義を擁護するために重要な役割を果たすという司法の機能を健全に発展させる上で、市民が司法制度の内容とその利用の仕方、人権保障の意義について正しい理解を持つことは、その不可欠の前提条件である。したがって、より多くの市民が司法の役割と人権について理解を深め、その在り方に関心を持つことが、司法改革の必須の前提となる。そして、そのような理解の促進と関心の喚起を行うには、学校教育及び社会教育の

⁽⁹⁰⁾ 橋本康弘「「法教育」の現状と課題——官と民の取組に着目して——」総合法律支援論叢2号2頁(2013)。

⁽⁹¹⁾ 渥美利文「教育現場での法教育の取組 ②後期中等教育における法教育の方向性」ひろば61巻5号40頁(2008)。

⁽⁹²⁾ 古井明男「弁護士・弁護士会による法教育の現状と展望」自由と正義55巻8号70頁(2004)。

⁽⁹³⁾ 日弁連「司法に関する教育の充実を求める決議」1993年5月28日(https://www.nichibenren.or.jp/document/assembly_resolution/year/1993/1993_1.html, 最終閲覧2025年3月12日)。

中で司法及び人権についての教育をより一層充実させることが重要であり、特に学校教育では、教科書における司法及び人権に関する内容を拡充することなどが必要である。

1998 年の日弁連提言（司法改革ビジョンにおける具体的改革課題。第 2 各論の 3 の 4）は、司法教育の拡充に関する日弁連の決意（日弁連の活動方針）を次のように表明する⁽⁹⁴⁾。すなわち、初等中等学校教育、高等教育及び生涯教育を含む社会教育において、司法及び人権についての教育をより充実させるため、教科書の記述内容の充実、小・中・高校生や教師を対象とする裁判傍聴、授業や講座への弁護士派遣、副読本作り、弁護士会と大学・大学院との交流強化などである。

これら日弁連提言のいずれにも共通する点は、法教育は、司法改革推進の環境を整えるために、具体的には、司法制度改革の前提となる「より多くの市民が司法の役割と人権について理解を深め、その在り方に関心を持つこと」を達成するために、司法及び人権についての教育を充実させる必要があると指摘していることである。

以上から窺われる日弁連の法教育のイメージは、法教育は、第一に、人権の意義を理解させ、第二に、司法制度の内容を理解させるもの、ということである。

これに円柱モデルを当てはめれば、1993 年の提言と 1998 年の提言に共通して、領域としては、人権を取り扱う点については I 憲法領域に

属し、司法制度を取り扱う点については、司法システムが公権力のもとにおいて紛争を解決するためのシステムであり、現に、刑事裁判の根拠法規である刑事訴訟法や民事裁判の根拠法規である民事訴訟法（またはさらにその特別法として行政裁判の根拠法規である行政事件手続法や、家事裁判の根拠法規である家事事件手続法など）は公法と分類されていることからすれば、II 公法領域に属するものと分類するのが適切である。

また、階層としては、1993 年の提言では、司法・人権教育の充実、特に教科書における司法・人権に関する内容の拡充が必要だと述べるにとどまり、A 知識階層レベル以上の広がりを持つかは明らかではない。

他方、1998 年の提言では、教科書の記述内容の充実、裁判傍聴、授業等への弁護士派遣、副読本作り、弁護士会と大学・大学院との交流強化などを推進するとしており、特に、裁判傍聴や実務家による講話が打ち出されていることからすれば、法制度が現実社会でどのように機能しているのかを示す学習にあたるものとして、A 知識階層に加えて、C 実践階層へのアプローチを含み得るものと整理することも可能と思われるが、断定するには至らない。

(2) 日司連の見解（1999 年）

日司連は、1999 年に公表した司法制度改革に関する提言（「司法教育の充実」と題された項）の中で、法教育に言及している。その内容は、次

⁽⁹⁴⁾ 日弁連「司法改革ビジョン——市民に身近で信頼される司法をめざして——」1998 年 11 月 20 日（https://www.nichibenren.or.jp/document/opinion/year/1998/1998_2.html, 最終閲覧 2025 年 3 月 12 日）。

のとおりである⁽⁹⁵⁾。

すなわち、国民が裁判所などの紛争処理機関の利用の仕方についての最低限の知識を備えていることは、司法制度が十全に機能するための前提の一つであるが、これについて、従前の義務教育は関心が薄かった。したがって、私的紛争が裁判所の裁判等によって解決し得るものであり、国民の誰もが利用できること、その利用のために専門家制度が置かれているなどの教育が不可欠である。

この提言は、国が進める司法制度改革について、日司連の基本的な姿勢を表明するとともに、改革に向けて司法書士が取り組むべき諸課題を内外に明らかにしたものである⁽⁹⁶⁾。

ここで述べられている内容で特徴的なのは、憲法や消費者保護との関連性を特に指摘せず、司法制度が十全に機能するようにするために司法教育を行うべきとしている点である。そこでは、司法や紛争解決機関へのアクセス方法を認識させるという点に重点があるように思われ、この点で、日弁連の提唱する司法教育とは異なる。

以上から窺われる日司連の法教育のイメージは、法教育は、端的に、司法制度の内容を理解させるものであるということである。

これに円柱モデルを当てはめれ

ば、領域としては、司法を取り扱うことからⅡ公法領域に属するものであるといえる。

また、階層としては、司法や紛争解決機関へのアクセス方法を認識させるという点において、具体的な紛争解決を志向するものとしてC実践階層に属するとも考え得る。しかし、日司連の提言は、自らが法知識を活用することや、活用されている様子を学習することを内容とするものではなく、あくまでも、紛争解決の方法として、司法制度の存在や専門家の存在を知るといった段階に留まるものと理解されるから、ここでは、A知識階層に分類するのが適切であろう。

(3) 司法制度改革審議会の見解 (2001年)

以上のように、法律家団体による法教育の提言がなされていた中、法曹界及び教育界において法教育への注目が集まったのは、法務省設置の司法制度改革審議会が2001年に公表した意見書⁽⁹⁷⁾（以下「審議会意見書」という）において、法教育への言及がなされたことである⁽⁹⁸⁾。

具体的には、審議会意見書は、「Ⅳ国民的基盤の確立 第2国民的基盤の確立のための条件整備 2.司法教育の充実」の項において、次のよ

⁽⁹⁵⁾ 日司連「司法制度改革ニュース——求められる司法のために——」月報司法書士334号6頁（1999）。

⁽⁹⁶⁾ 日司連・前掲注⁽⁹⁵⁾2頁。

⁽⁹⁷⁾ 司法制度改革審議会「司法制度改革審議会意見書——21世紀の日本を支える司法制度——」2001年6月12日（https://lawcenter.ls.kagoshima-u.ac.jp/shihouseido_content/sihouseido/report/ikensyo/pdf-dex.html，最終閲覧2025年3月12日）。なお、同審議会のWEBサイトは閲覧不能であるが、現在は鹿児島大学司法政策教育研究センターのWEBサイト内にて審議会意見書のPDFデータを入手することができる。

⁽⁹⁸⁾ 日弁連「特集2 時代を担う法教育」『弁護士白書2010年版』40頁（日弁連，2010）は、法曹界や教育界において法教育の重要性が認識されるに至った大きな契機となったのは、審議会意見書に「司法教育の充実」が盛り込まれたことであると指摘する。

うに述べた⁽⁹⁹⁾。すなわち、法や司法制度は、本来、法律専門家のみならず国民全体が支えるべきものである上、今後は、司法参加の拡充に伴い、国民が司法の様々な領域に能動的に参加しそのための負担を受け入れるという意識改革も求められる。そのためには、学校教育を始めとする様々な場面において、司法の仕組みや働きに関する国民の学習機会の充実を図ること、そこでは、教育関係者のみならず、法曹関係者も積極的な役割を果たすことが求められる。

審議会意見書が提言した「司法制度改革」は、第一に、国民の期待に応える司法制度（制度的基盤。審理迅速化、専門委員制度の導入など）、第二に、司法制度を支える法曹の在り方（人的基盤。ロースクールの設置など）、第三に、国民的基盤の確立（国民の司法参加。裁判員裁判の導入など）を柱とするものである⁽¹⁰⁰⁾。そして、審議会意見書にいう司法教育は、第三の国民的基盤の確立に関する事項として取り上げられている⁽¹⁰¹⁾。

以上から窺われる司法制度改革審議会の法教育のイメージは、法教育は、国民的基盤の確立のため、主には、国民の負担となる裁判員裁判制度の導入のために司法の仕組みや

働きを内容とするものであるということである⁽¹⁰²⁾。

これに円柱モデルを当てはめれば、領域としては、司法を取り扱うことから、Ⅱ公法領域に属するものであるといえる。

他方、階層としては、審議会意見書は、学習事項として、司法の仕組みや働きを挙げるのみであり、教授方法については、法曹関係者が積極的な役割を果たすことが求められると述べるに留まる。したがって、審議会意見書が提示する法教育は、少なくともA知識階層を含むことは確かであるものの、それ以上の広がりを持つものを想定しているか否かは明らかではない。

(4) 小括——「司法教育」の提言

いままで見てきたように、司法制度改革の流れを受けて実務家団体が行った法教育に関する提言及び審議会意見書が提唱する法教育は、基本的に「司法教育」と称され、円柱モデルによれば、領域としては、Ⅰ憲法領域及びⅡ公法領域に属するものであり、階層としては、A知識階層を中心とし、一部のC実践階層への展開を含む可能性があるものと分析された⁽¹⁰³⁾。

⁽⁹⁹⁾ 司法制度改革審議会・前掲注(97)112頁。

⁽¹⁰⁰⁾ 司法制度改革審議会・前掲注(97)9-12頁。

⁽¹⁰¹⁾ 司法制度改革審議会・前掲注(97)101頁。

⁽¹⁰²⁾ 法教育の主たる目的を裁判員裁判に適應できる法的意識・法的判断力を育成することとすべきであると主張する論考として、岩井亜希子「切実性と法教育」高田法学6号5頁（2007）。岩井は、社会科における「切実性」に関する議論を参照し、子どもにとって裁判員制度こそがこれから生きる上で切実な問題になり得ることを理由に挙げる（同3頁）。また、岩井は、審議会意見書において「司法教育の充実」が挙げられていること、同意見書が法教育に与えた影響は大きいことを指摘する。岩井亜希子「裁判員裁判の導入と法教育」高田法学終刊号19頁（2008）。

⁽¹⁰³⁾ 法律家団体が発出した提言のみではなく、日弁連の個別委員会や個々の弁護士の見解を踏まえ、第二の潮流に属する法律実務家の多くが提起する内容は、「司法制度の

5 法教育モデルの提示

(1) 江口勇治の見解 (2001 年)

次に、司法制度改革の流れの後に提示された法教育モデルを分析する。

審議会意見書が司法教育に言及したことを受け、この前後の時期から法教育に関する論考が盛んに公表されるようになるが⁽¹⁰⁴⁾、ここでは、B原理階層の扱われ方に着目することとし、法教育について体系的な検討を行い、その中で、B原理階層の扱いについて特徴的な見解を示す江口、関東弁護士会連合会（関弁連）の見解を取り上げ、法教育研究会・法教育推進協議会が示す法教育のイメージにどのようなつながっていったのかを検討する。

江口は、審議会意見書を参照し、同意見書の「この国のかたちと法の支配」「自由で公正な社会と個人の実現」「公共性の空間」の再構築と司法の役割」「国民の社会生活上の医師」としての法曹の役割」「国民が支える司法」の実現」という記述に日本型法教育の一つの方向が暗示されていると指摘した上で、公民的資質の教育との関わりで法教育を論じる⁽¹⁰⁵⁾。

江口は、まず、日本における法教育の目的を設定するため、アメリカの公民教育、法教育の代表的機関である Center for Civil Education（公民教育センター）が掲げる目標を次の

とおり紹介する⁽¹⁰⁶⁾。同センターが掲げる目標は、「①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、②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、③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理解と意思を促進させること」である。同センターが示す「市民のプロフィール：理想的な民主的市民」（【図表 5】）について、理想的な民主的な市民に求められる知識、技能、信念の教育は、政治、経済、社会などの公民的資質教育（citizenship education）が担うが、法教育は、法的リテラシーの観点から民主的な市民の育成を目指すものとして位置づけられる。

そして、これを踏まえて、江口は、日本の法教育のあるべき姿について、政治、経済、社会、倫理などの教育との連携を想定しつつ、公民的資質の一側面である法的資質、法的リテラシーの育成を目標とする一領域として構想されることが望ましく、自由で公正な社会における公民（国民、市民・住民、地球市民等の各局面から語られる多元的でありかつ自律的な人間像）に固有である「法の担い手」としての資質（法に関する知識、法的参加の技能、法の基礎にある理念・価値）を育成することが法教育

仕組み」のみを対象としていたわけではなく、また、「知識だけ」を教えることの問題性を指摘するものも存在したことを指摘する論考として、渡邊・前掲注(23)148頁。

⁽¹⁰⁴⁾ 例えば、CiNii Researchで検索する限り、雑誌上で初めて「法教育」に関する特集が組まれたのは月刊司法改革 2 巻 3 号（2000）であり（この特集は司法制度改革の進行を契機とする。木佐茂男「司法改革と法教育——特集にあたって」同 16 頁）、それ以降、自由と正義 52 巻 2 号（2001）、月報司法書士 369 号（2002）、高田法学 2 号（2003）、ジュリ 1266 号（2004）、月報司法書士 383 号（2004）のように、「法教育」をテーマとする特集が組まれるようになっていく。

⁽¹⁰⁵⁾ 江口・前掲注(55)17 頁。

⁽¹⁰⁶⁾ 江口・前掲注(55)17-18 頁。

の目標となると主張する⁽¹⁰⁷⁾。

以上から窺われる江口のイメージする法教育は、法的資質（法的リテラシー）を育成するものということであり、その法的資質の内容は、第一に、「法に関する知識」、第二に、「法的参加の技能」、第三に、「法の基礎にある理念・価値」を理解・育成することである。したがって、円柱モデルを当てはめれば、領域については一旦措いて（ここではあまり重要ではない）、少なくともこの段階では、階層としては、第一がA知識階層、第二がC実践階層、第三がB原理階層に対応するものといえそうである。

他方、江口は、法教育の具体的な内容として、アメリカにおいて行われている法教育の範囲（「12の観点」）を参照し、日本の法システム、法過程とその基礎にある法理念や政治理念の知識・理解、すなわち「法を知る」「法を学ぶ」という点から見たときに、法理念・法哲学、憲法を頂点とする法体系と法制度、法の役割・機能と限界、紛争処理における法やルール of 役割と限界、子どもの生活に密接に関係する実定法、社会的な争点となっている法律、法律やルールで解決しようとしている社会問題、インフォーマルなルールや慣習、法の国際比較と日本の法文化の特色、法社会学、いろいろな学問や領域からみた法・ルールなどを適切に組み合わせた、子どもたちに分かりやすいまとまりのあるカリキュラムが構想できるとする⁽¹⁰⁸⁾。

ここで再び円柱モデルを当ては

めるとき、特に注目されるのが、法教育の内容として、例えば、法理念・法哲学、法の役割・機能と限界、紛争処理における法やルールの役割と限界、法社会学のように、基礎法学を含む憲法や実定法の前提となる事項、すなわち、A知識階層を探究することにより明らかとなるB原理階層に属する事項が、それ単体として扱われていることである。

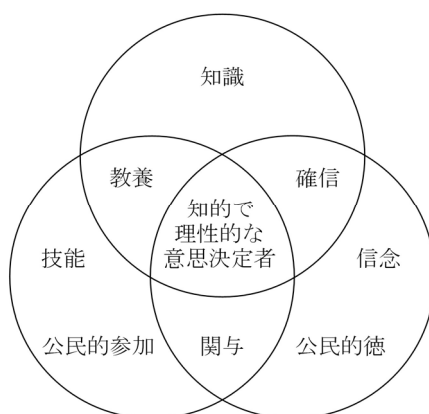
振り返ると、例えば高山は、「日本国憲法をはじめとする近代的民主的法制を我々の生活の現実にもまで高めていくため」に近代的法意識の確立を求めており、逆に言えば、「日本国憲法をはじめとする近代的民主的法制」が先に存在し、それを「我々の生活の現実にもまで高めていく」という目的のもと、それら法制度が拠って立つ近代的法意識の涵養が必要であると説いていた（二2(1)）。また、江口自身も、「リーガルマインド的学習」として、憲法規定に多く含まれる法理念の理解すなわち法規範の基本的特徴や意義について取り扱うことを提言していたが、それは、従来の知識教育偏重型の憲法教育の不十分性を意識したものであり（二2(3)）、それまでの知識教育との関連で指摘されていたものと考えられる。

このように、それまで論じられていた法教育は、憲法その他法律の知識事項を前提とし、それを深めるというベクトルで、すなわち、円柱モデルによれば、A知識階層と関連づけられ、そこを起点とするものとして提唱されたものであったと理解できる（【図表6】の*1）。

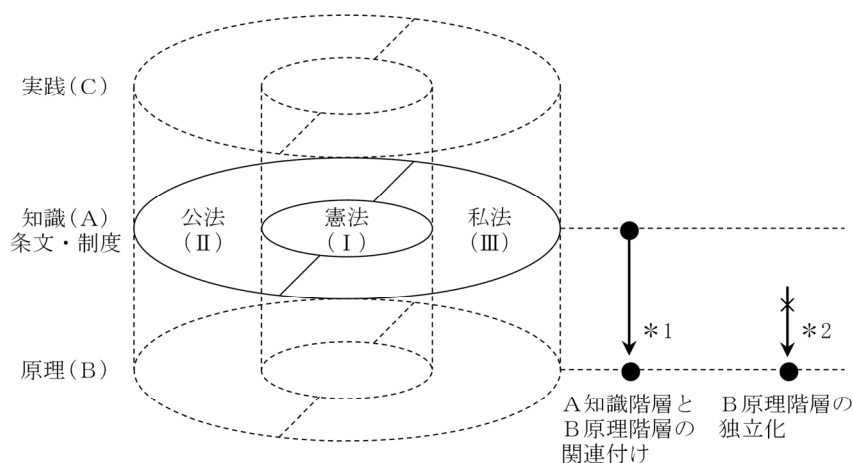
⁽¹⁰⁷⁾ 江口・前掲注(55)18-19頁。

⁽¹⁰⁸⁾ 江口・前掲注(55)19頁。

【図表 5】市民のプロフィール：理想的な民主的市民⁽¹⁰⁹⁾



【図表 6】B 原理階層の独立化



しかし、江口は、1993 年の見解（二 2 (3)）とは異なり、2001 年の時点において、「憲法を頂点とする法体系と法制度」と並列する形で、法理念・法哲学、法の役割・機能と限界、紛争処理における法やルール of 役割と限界、法社会学を掲げており、B 原理階層に属する当該事項と A 知識階層との関連づけが意識されていないように見えるのである。

したがって、このような A 知識階層からの「B 原理階層の独立化」という点に、江口の見解の独自性を見出すことが可能ではないかと考えられる（【図表 6】の *2）。

(2) 関弁連の見解（2002 年）

関弁連は、2002 年 9 月 27 日に「子どものための法教育——21 世紀を生きる子ども達のために」をテーマと

⁽¹⁰⁹⁾ 江口・前掲注(55)18 頁掲載の図を筆者において再現したもの。ただし、英語表記部分は省略した。

するシンポジウムを開催し⁽¹¹⁰⁾、それ以降、弁護士会における法教育の推進をリードしてきた⁽¹¹¹⁾。関弁連は、このシンポジウムの開催に際して研究調査した成果を書籍⁽¹¹²⁾として刊行しているので、以下では、この書籍を参照して関弁連の見解を分析する。

関弁連は、法教育の定義について、1978年にアメリカで制定された法教育法における法教育(Law-Related Education)の定義「法律専門家でない人々を対象に、法、法(形成)過程、法制度、これらを基礎づける基本原理と価値に関する知識と技術を身につけさせる教育」を引用し、日本の法教育のあるべき姿について、関弁連が日本において実施すべきだと考える法教育も、基本的にはこの

定義で述べられているものと同一であるとする⁽¹¹³⁾。また、法教育の目標を、「理想的市民」を育成すること、具体的には、法的な価値・原理・ルール・手続の意義を認め、それに従って行動する能力としての「法的資質」を育成することであるとする⁽¹¹⁴⁾。

では、ここで述べられている法的資質とは何か。関弁連は、江口と同様に公民教育センターの見解を踏まえ、法的資質とは、法的な「知識」、法的思考や法的参加の「技能」、法や法の基礎にある価値に従って行動するという「態度」「意欲」⁽¹¹⁵⁾という3つの側面から成り立つものと整理する⁽¹¹⁶⁾。

本稿は、関弁連が「知識」として取り上げるべき事項を何としている

(110) このシンポジウムと併せて開催された関弁連定期総会において、法教育の推進を趣旨とする宣言がなされている。関弁連「子どものための法教育」に関する宣言」2002年9月27日(<https://www.kanto-ba.org/declaration/detail/h14s.html>, 最終閲覧 2025年3月12日)。

(111) 関弁連は、法教育に関して、関弁連・前掲注(110)の宣言のほか、2010年に関弁連・前掲注(2)の決議、2011年に関弁連「これからの法教育に向けた宣言～普及に向けた戦略的取り組み～」2011年9月30日(<https://www.kanto-ba.org/declaration/detail/h23s1.html>, 最終閲覧 2025年3月12日)を発出している。また、2016年、2018年には法教育に関する書籍を刊行している(関弁連『わたしたちの社会と法——学ぼう・法教育』(商事法務、2016)、関弁連・後掲注(310))。

(112) 関弁連編『法教育——21世紀を生きる子どもたちのために』(現代人文社、2002)。

(113) 関弁連・前掲注(112)11頁。なお、関弁連・前掲注(110)は、「法教育とは、「法律専門家」ではない人々を対象に、法とは何か、法がどのように作られるか、法がどのように用いられるのかについて、その知識とそれらの基礎にある原理や価値——例えば自由、責任、人権、権威、権力、平等、公正、正義など——を教えるとともに、法を作り、法を用いるための具体的な技能とさらにそれを踏まえて主体的に行動する意欲と態度を身につけてもらう教育」とする(提案理由第1項)。したがって、これと本文に記載した法教育の内容(「法、法(形成)過程、法制度、これらを基礎づける基本原理と価値」)と対比すると、「法」は「法とは何か」、「法(形成)過程」は「法がどのように作られるか」、「法制度」は「法がどのように用いられるのか」、「これらを基礎づける基本原理と価値」は「それらの基礎にある原理や価値——例えば自由、責任、人権、権威、権力、平等、公正、正義など——」にそれぞれ対応すると考えられる。

(114) 関弁連・前掲注(112)11-12頁。

(115) 関弁連・前掲注(112)は、法的素養の3つ目の要素を「態度」と表現したり(例えば、「法や法の基礎にある価値に従って行動するという態度形成」。同13頁)、「意欲」と表現したりするが(例えば、「理想的市民」に必要な知識、技能、意欲」。同193頁)、意味内容に差異はないものと思われる。

(116) 関弁連・前掲注(112)13頁。関弁連は、他の箇所において、法教育の目標を、「法の基礎にある考え方を理解させ、社会に生起する多様で具体的な問題を主体的に公正かつ妥当に解決していくための知識、技能、意欲を持った理想的市民の育成」と表現している。同193頁。

かに着目する。

関弁連は、法的資質を構成する「知識」について、関弁連が考える前述の法教育の目的に照らすと、その最終的な到達点は立憲民主主義の担い手を作る点にあることから憲法の知識が基本になり、さらに、法的資質の基礎として、法学概論的な知識の習得も必要となるとして⁽¹¹⁷⁾、具体的に次の5つの事項を示す。すなわち、第一に「法」、第二に「権力」、第三に「正義」、第四に「人権」、第五に「平等」である⁽¹¹⁸⁾。そして、関弁連は、これらの概念、用語、制度については、日本の教科書でもかなり触れられているが、各知識を総花的・表層的に教えるのではなく、その背後にある理念・原理・原則等の抽象的概念についても十分に教え、子どもが頭の中に知識のネットワークを構築できるようにすることが重要であると指摘する⁽¹¹⁹⁾。

さて、このように見たとき、関弁連が提示する「知識」が、本稿の想定するA知識階層に属する事項と大きく異なることに気付く。本稿の整理によれば、A知識階層に該当するのは、条文や制度であった。しかし、関弁連の整理によれば、知識として身につけるべき事項は、「法、権力、正義、人権、平等」の観念であり、その多くのものが、実在する条文や制度、判例の基礎となる原理・価値であり、B原理階層に属する事項なのである。

つまり、関弁連は、「知識」の概念

を、本稿にいうB原理階層に属する事項をいうものとし、その「活用」（法的資質の2つ目の要素である「技能」としての「知識を応用させる技能」の育成⁽¹²⁰⁾）を目標とするのである。

したがって、このような関弁連の整理は、円柱モデルでいうと、従前は「活用」の基準とされていた「知識」を、A知識階層に属する事項からB原理階層に属する事項に転移させるもの、すなわち、現実社会に適用する概念を、A知識階層に属する事項からB原理階層に属する事項にシフトしたものであると表現することが可能である（【図表7】）。

(3) 法教育研究会の見解（2004年）

法務省は、審議会意見書が司法教育の充実を提言したこと等を受け、2003年7月に法教育研究会を発足させた。この法教育研究会は、それまでに存在した法教育の潮流を人的に統合するものであり⁽¹²¹⁾、かつ、前述のとおり（二1）、同研究会が示した見解はその後の法教育に大きな影響を与えている。

法教育研究会は、2004年に公表した報告書（研究会報告書）において、法教育の重要性が高まっている背景を次のように整理する⁽¹²²⁾。

すなわち、第一に、規制緩和・国際化である。規制緩和により国民が自由に活動できる範囲が広がる一方で、自由な活動から様々な紛争が生じ得ることから、こうした紛争を法

⁽¹¹⁷⁾ 関弁連・前掲注(112)194頁。

⁽¹¹⁸⁾ 関弁連・前掲注(112)194-196頁。

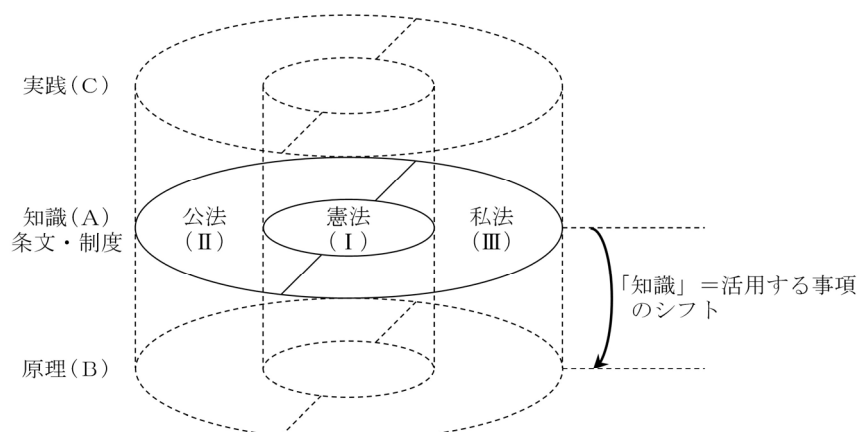
⁽¹¹⁹⁾ 関弁連・前掲注(112)196-197頁。

⁽¹²⁰⁾ 関弁連・前掲注(112)197頁。

⁽¹²¹⁾ 前掲注(23)参照。

⁽¹²²⁾ 法教育研究会・前掲注(18)2-3頁。

【図表 7】 A 知識階層から B 原理階層への活用事項のシフト



に基づいて公正に解決する必要がある。また、様々な文化的背景や価値観を持った人々の間での交渉が日常化していくことによって、いままで以上に透明なルールによる紛争解決が求められることになる。司法制度改革は、このような法に基づく公正な紛争解決が迅速に行われるようにするために、司法・裁判制度の改革を実現しようとするものである。

第二に、国民の司法参加（裁判員裁判の導入）である。裁判員裁判の導入により、国民が法や司法を利用するだけではなく、司法を支えるために能動的に参加することが求められることになる。

研究会報告書は、これら第一、第二を踏まえ、法教育の必要性を次のように説く⁽¹²³⁾。すなわち、制度改革が実りあるものとなるためには、国民一人ひとりが自らの権利と責任を自覚し、国民の自律的な活動を支える法や司法の役割を十分に認識すること、その上で、法律専門家の助力

を得ながら、紛争に巻き込まれないように必要な備えを行うこと、仮に紛争に巻き込まれた場合には、法やルールに則った適正な解決を図るよう心がけ、自ら司法に能動的に参加していく心構えを身につけることが必要である。したがって、このような要請に応えるために、法及び司法に関する学習機会を充実させることが必要である。

研究会報告書は、以上の帰結として、法教育の内容は、法律の条文や制度を知識として暗記するのではなく、法やルールの背景にどのような目的や価値があるのか、司法や裁判がどのような役割を担っているかを自ら考えることを通じて学び、司法制度を正しく利用し、適切に参加する力を身につけるものであるべきとする⁽¹²⁴⁾。

ここで注目されるのは、審議会意見書（司法制度改革審議会の意見書。二四(3)）は、法教育の必要性を、国民的基盤の確立（主として裁判員裁

⁽¹²³⁾ 法教育研究会・前掲注(18)3頁。

⁽¹²⁴⁾ 法教育研究会・前掲注(18)3頁。

判の導入)の文脈で論じていたのに対し、研究会報告書は、法教育の必要性を、その文脈(前記第二)のみならず、法に基づく公正な紛争解決が迅速に行われるべきこと(前記第一)の中にも位置づけ、法教育の必要性として、司法参加のみではなく、国民が権利と責任を自覚すること、(司法のみではなく)法の役割を認識すること、紛争解決能力を身につけるべきことにも求めた点である。

そして、このような法教育の必要性を根拠づける文脈の違い(審議会意見書における文脈からの拡大)が、具体的な法教育のイメージに大きな影響を及ぼしたものと思われる。

すなわち、審議会意見書は、法教育を「司法教育」と称し、その扱う事項はⅡ公法領域(司法制度)に関するもののみであり、学習の方法としてはA知識階層の範疇を超えるか否か不明であった。

しかし、研究会報告書は、日本における法教育は、個人の尊厳や法の支配などの憲法及び法の基本原理を十分に理解させ、自律的かつ責任ある主体として自由で公正な社会の運営に参加するために必要な資質や能力を養い、法が日常生活において身近なものであることを理解させ、日常生活においても十分な法意識を持って行動し、法を主体的に利用できる力を養うことが目指されるべきであるとして⁽¹²⁵⁾、次の4つの学習テーマ(「領域」)を提示した⁽¹²⁶⁾。

第一に、「ルール」である。法は共生のための相互尊重のルールであり、国民の生活をより豊かにするために

存在するものであるということを、実感をもって認識させることを目的とし、学習内容としては、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を扱う。

第二に、「私法」である。学習内容としては、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と、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関わっていることを扱う。

第三に、「憲法」(ないし「法の基礎にある基本的な価値」)である。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育むことを目的とし、学習内容としては、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を扱う。

第四に、「司法」である。学習内容としては、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、及び、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を扱う。

研究会報告書は、これらの学習テーマについて、具体的な教材を示していることから、円柱モデルの当て

⁽¹²⁵⁾ 法教育研究会・前掲注(18)13頁。

⁽¹²⁶⁾ 法教育研究会・前掲注(18)13-14頁。

はめはその教材を参照しながら個々に行うこととするが、この段階でも、少なくとも、前記第二（私法）はⅢ私法領域、前記第三（憲法）はⅠ憲法領域、前記第四（司法）はⅡ公法領域に属するものということができ、研究会報告書は、審議会意見書において必要性が説かれていた「司法教育」（Ⅱ公法領域）から法教育の扱うべき内容を拡張していることが明らかである⁽¹²⁷⁾。

他方、前記第一（ルール）や前記第三のうち「法の基礎にある基本的な価値観」については、領域を特定するのは困難であり、むしろ、すべての領域に共通するものと観念し、円柱モデルによれば、領域のレベルではなく階層のレベルで評価するのが適当であろう。また、その他の学習テーマについても、階層レベルでの分類について多々考えるべき点があると思われるので、以下では、研究会報告書が示した教材をもとに個々に検討を進める。

(4) ルールづくりに関する教材

ルールに関する学習について、研究会報告書は、「ルールづくりに関する教材」として「ルール教育——法やルールの基本となる考え方を学ぶ」と題する教材を提示する⁽¹²⁸⁾。

当該教材では、生徒に身近な紛争状況を設定して、この紛争状況を解決するためのルールづくりを体験的

に行わせることにより、ルールを身近なものと意識づけ、自分たちで合意したルールを守るという規範意識の涵養、状況の変化に応じてルールを作り変えるといった、主体的なルールを作成し利用する意識を育てることが目標とされている⁽¹²⁹⁾。

教材の具体的な内容は、町内会で起こったごみ収集場所をめぐる紛争を題材とするものとマンションで起こったペット飼育をめぐる紛争を題材とするものの2つが示されている。それらの教材の構成は、いずれも、まず、紛争を解決するために、利害が対立するそれぞれの立場に立ってルールを策定し、次に、各立場の者が話し合いを行って望ましいルールを検討し、最後に、策定したルールを一定の基準から評価する、というものである⁽¹³⁰⁾。

ここで、生徒が策定したルールを評価する「一定の基準」として、教材では、次の4つが示されている。第一に、「手段の相当性」（問題を解決するという目的を実現するのに適切な手段であるか否か）、第二に、「明確性」（誰が読んでも同じように読み取ることができるか否か）、第三に、「平等性」（自分の置かれている立場が変わっても、受け入れることができるか否か）、第四に、「手続の公平性」（解決策を決定する過程でみんなが参加しているか否か）である⁽¹³¹⁾。

さて、これに円柱モデルを当ては

⁽¹²⁷⁾ 研究会の名称について、検討対象を「司法教育」から拡張すること等を意図して「法教育」研究会とされたことを指摘する見解として、江口勇治ほか「〔座談会〕我が国における法教育の現状と展望」ジュリ 1266 号 10 頁〔大場亮太郎発言〕（2004）、丸山嘉代「我が国における法教育の普及・発展を目指して——法教育研究会報告書と今後の展開」法教 292 号 4 頁（2005）。

⁽¹²⁸⁾ 法教育研究会・前掲注(18)19-20 頁，43 頁以下。

⁽¹²⁹⁾ 法教育研究会・前掲注(18)19-20 頁。

⁽¹³⁰⁾ 法教育研究会・前掲注(18)45-50 頁，61-64 頁。

⁽¹³¹⁾ 法教育研究会・前掲注(18)50 頁，62 頁。

めれば、領域としては、私人間の紛争を取り扱うことから、Ⅲ私法領域に属するものであるといえる。ただし、この教材においては、たまたま（例えば、扱いやすさ、身近さの観点から）私人間の紛争が採用されたものとみることでもでき、事例が私人間の紛争であること（Ⅲ私法領域の問題であること）は重要視されていないように思われる⁽¹³²⁾。

他方、階層としては、ここまでで検討してきた見解との大きな差異を見出すことができる。それは、第一に、生徒が自らルールを策定する点、そして、第二に、策定したルールの是非を、ルールの「一般原則」と整合しているか否かという点から評価することとされている点である。つまり、裏返せば、紛争解決にあたって、実定法（条文や制度）を参照するのではなく、自ら解決する基準（規範）を策定し、そして、生徒が策定したルールについては、憲法や実定法規、法制度（から導かれ得る一定の規範）との整合性や、実際にこのような問題が発生したときに法的にはどのような結論が導かれ得るかという点には触れないこととされているのである。

本稿において、法教育は、憲法（Ⅰ領域）の知識（A階層すなわち条文や制度）に関する教育を起点として、領域的、階層的な広がりというモデルで分析されることを提示した（二2(4)）。

しかし、この教材は、第一に、具

体的な紛争を解決するにあたり、既存の条文や制度すなわちA知識階層に属する事項は参照せずに、自らルールを策定することとしており、いわば、A知識階層とは「規範」という意味で同質性を有するものの、既存の条文や制度の枠外にあるという意味でA知識階層には属さない領域が観念されているものと分析できる。

したがって、生徒が策定するルールは、厳密には既存の条文や制度とは異なるため、A知識階層に属するとはいえないが、物事の是非を判断するための規範という点ではA知識階層に属する事項と同じレベル（円柱モデルに即して図的に表現すれば、A知識階層と同じ「平面」）にあるものとして、「A'」と表現（観念）できる。

第二に、生徒が策定したルールは、「ルールの一般原則」（手段の相当性、明確性、平等性及び手続の公平性）というB原理階層に属する事項を基準として評価するという思考方法が採られていることに加え、そもそも、生徒がルールを策定するときの根拠は、自らの素直な感覚（日常生活において養われた公正や公平の感覚）である。

したがって、これに円柱モデルを適用して図的に表現すれば、ルールの策定及びルールの評価という2つの場面において、共通して、B原理階層からA'への思考の展開が行われているものと評価することになるう。

⁽¹³²⁾ ルールに関する教材が扱う事例は確かに私人間におけるものではあるが、ごみ収集場所については当該地域の住民、マンションでのペット飼育についてはマンション住民という「集団」に関するものであることから、「集合的利益の調整」としてⅡ公法領域の問題であると観念することも可能であろう。しかし、本文でも述べているとおり、ここではどの領域に属するかは重要ではないので、これ以上の検討はしない。

そして、このルールを現実社会に当てはめて紛争を解決しようとするという点については、実定法や判例を用いて紛争を解決しようとするのと同じ思考を見て取ることができる。この意味で、このルールづくりに関する教材は、C実践階層に属するものでもある。

ここで翻って考えてみれば、これまで見てきた法教育の見解においては、C実践階層へのアプローチは、条文や制度に関するA知識階層の事項を具体的事実に対当てはめるということを内容としており、すなわち、C実践階層へ進む起点はA知識階層であって、A知識階層からC実践階層に展開することが前提となっていたと考えられる(【図表8】の矢印 $\alpha 1$)。

これに対し、研究会報告書は、A知識階層を起点とせず、本来的には

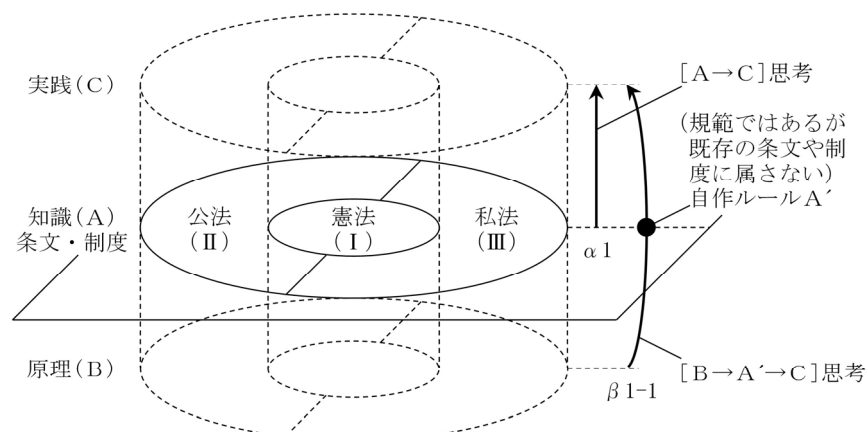
A知識階層を掘り下げることによって明らかになるB原理階層レベルの事項から自らがルール(A'。既存の条文や制度とは異なる規範)を策定し、それをC実践階層に適用(活用)することを内容とするものであり、B原理階層からA'、A'からC実践階層に展開することが想定されている(【図表8】の矢印 $\beta 1-1$)。

以上のように、「領域的な位置取り」(「A'」が観念されること)と「階層間の動き」(A知識階層ではなくB原理階層から(A'を経由して)C実践階層に展開すること)という2つの点で、これまで見てきた諸見解との差異を見出すことが可能である。

以下では、ここで明らかとなった「B原理階層からA'、A'からC実践階層へ展開する思考」を「[B $\rightarrow$ A' $\rightarrow$ C]思考」と表現し⁽¹³³⁾、これとの

(133) 中平一義『動態的法教育学習理論開発研究——自由で公正な社会の形成者育成のための熟議による法教育研究——』159頁以下(風間書房, 2023)は、田中が提示する司法、立法、行政の思考様式の分類(六2参照)及び藤井樹也「憲法解釈と公共政策」国際公共政策研究6巻2号181頁(2002)が提示する法的思考様式と政策的思考様式の分類に基づき、田中のいう「要件=効果図式」に対応する「法的思考2」、同じく「目的=手段図式」に対応する「政策的思考2」、「合意型調整図式」に対応する「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)と「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)という分類を行い、同162頁以下において、法教育推進協議会(法教育研究会の後継団体)が開発した教材である法教育推進協議会『法やルールって、なぜ必要なんだろう?～私たちと法～』(法教育推進協議会, 2015)(この教材はWEB上で公開されている。<https://www.moj.go.jp/content/001288570.pdf>, 最終閲覧2025年3月12日)を分析している。中平の分析対象は研究会報告書が提示した4つの教材そのものではないが、法教育推進協議会が提示した4つの教材はそれをリニューアルしたものであり(同1頁)、内容としては相当に法教育研究会が提示した教材と近接したものであるから、それらの教材内容の差異に注意しつつ、中平の各教材に対する分析結果を本稿の分析結果と合わせて紹介する。中平によれば、「ルールづくり」に関する教材(同5頁以下)は、紛争状態から帰納的にルールを作る点において法的思考1・政策的思考1に、さらに、そのルール運用した上で誰かに不都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点において法的思考2や政策的思考2に、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点において法的思考3、政策的思考3に対応すると分析する(中平・同163-164頁)。中平のいう法的思考1、政策的思考1及び法的思考3、政策的思考3は本稿のいう[B $\rightarrow$ A' $\rightarrow$ C]思考([B $\rightarrow$ (A') $\rightarrow$ C]思考。後掲注(150)参照)及び[B $\rightarrow$ A]思考([B $\rightarrow$ A'($\rightarrow$ C)]思考。四2(2)、四4(2)参照)に、同じく法的思考2は[A $\rightarrow$ C]思考に、政策的思考2も(中平の理解に基づけば)おおまかには[A $\rightarrow$ C]思考に対応するといえるから、中平の分析は、「ルールづくり」に関する教材について[B $\rightarrow$ A' $\rightarrow$ C]思考を採用していると評価している点で本稿と一致する

【図表 8】円柱モデルでの思考ルート① ($[A \rightarrow C]$ 思考と $[B \rightarrow A' \rightarrow C]$ 思考)



対比で、従来型の「A知識階層からC実践階層へ展開する思考」を「 $[A \rightarrow C]$ 思考」と表現する。これ以降も同様に、階層間で展開される思考を「 $[X \rightarrow X]$ 思考」と表現する。

(5) 私法と消費者保護に関する教材

私法に関する教材について、研究会報告書は、「私法と消費者保護に関する教材」として「私法と消費者保護——契約を通じて私的自治の考え方を学ぶ」と題する教材を提示する⁽¹³⁴⁾。

当該教材では、私法分野について日常生活における身近な問題を題材

として、市民社会における契約の自由と責任、私的自治の原則という基本的原則を理解させるとともに、企業活動や消費者保護などの問題が法と深く関わっていることを認識させることが目標とされている⁽¹³⁵⁾。

教材の具体的な内容は、私的自治の原則を中心に据えるものと経済活動と消費者保護を中心に据えるものの2つが示されている。それらの教材の構成は、いずれも、まず(1コマ目)、契約が成立する要件を確認し、次に(2コマ目)、意思表示の構造論に基づいて、契約が解消できる場合とできない場合がそれぞれどのような場合なのかを整理する点で共通す

(中平は「ルールづくり」に関する教材について、既存のルール of 枠に当てはめて演繹的に判断する要素があると分析しているが、筆者の分析によるとそのような場面は不見当であるので(「既存のルール of 枠」という言葉の定義が中平と筆者で異なる可能性がある)、その点では不一致である)。なお、中平は、田中のいう「目的＝手段図式」について、「合意型調整図式」とともに、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り、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る「要件＝効果図式」と区別されるとするが(中平・同 160 頁)、他方で、「目的＝手段図式」においても法的ルールに準拠するとされていることを捉えて、(それが法学的に正確か否かは一旦措いて)この点では「要件＝効果図式」(本稿にいう $[A \rightarrow C]$ 思考)に親和的なものであると理解しているようである。後掲注(141)参照(既存の法の枠組みの中で演繹的に判断するという点に政策的思考の妥当性を見出している)。

⁽¹³⁴⁾ 法教育研究会・前掲注(18)20 頁, 73 頁以下。

⁽¹³⁵⁾ 法教育研究会・前掲注(18)20 頁。

るが、最後に(3 コマ目)、前者では、私的自治の原則というテーマのもと、実務家を招くなどして、契約を解消できる・できない事例について法的側面から学習し、私的自治の例外としての消費者保護などをまとめることとされているのに対し、後者では、同様に、契約を解消できるのは例外的な場合であり、その一つとして消費者保護が位置づけられること及びその具体的な内容をまとめる、というものである⁽¹³⁶⁾。

これに円柱モデルを当てはめれば、領域としては、前述のとおり(二 5 (3))、Ⅲ私法領域に属するものであることは明らかである。

次に、階層としては、契約の成立要件(意思の合致)を扱う部分はA知識階層に属し、その後続く契約の解消を行うことができる場合については、実務家が法的側面から解説するという点でA知識階層の要素を含むともいい得るものの、教材の中には一切民法の条文が出てこない点が注目される。

問題は、第一に、契約の成立や解消の説明が民法の原則である私的自治の原則や意思表示の構造論に基づいて行われている点で、単純にB原理階層に当てはまるといえるか否か、第二に、具体的な紛争事例を仮定して、その紛争の解決を図る点で単純にC実践階層に当てはまるといえるか否かである。

まず、後者(前記第二の点)については、ルールに関する学習と類似する構造を指摘することができる。

すなわち、授業構成では、いずれ

も2コマ目で、錯誤や詐欺、債務不履行に基づく契約の解消の場面を扱うが、2 回目の授業構成では、その解消の根拠について、合意の拘束力の根拠(「考える基本条件が違っている場合には、その約束に拘束されるべきではない」)や公平性の観点(「相手方が約束を守らないのに、自分だけが約束を守らなければいけないというのは公平ではない」)をもとに説明することとされており⁽¹³⁷⁾、(半ば意図的と思われるが)具体的な民法の条文への言及はなく(指導計画や教材にその条文の記載もない)、条文に触れることは予定されていない。この意味では、ルールに関する教材と同様である。

しかし、ルールづくりに関する教材と私法と消費者保護に関する教材で異なるのは、前者では自ら何かしらのルールを策定する(B原理階層に属する事項からA'を導出する)のに対し、後者では、このようなルール作りは予定されておらず、いわば、「規範」を飛び越えて紛争を解決しようとしている点である。

したがって、この教材については、ルールに関する教材と異なり、A'(自作のルール)を介する思考は採られていないから、B原理階層からC実践階層へ直接展開する[B→C]思考(A知識階層をジャンプする思考)が採用されていると見ることができる(【図表 9】の矢印 β 1-2)。

次に、前者(前記第一の点)についても、ルールに関する教材及び私法と消費者保護に関する教材についていま指摘したのと一部の類似す

⁽¹³⁶⁾ 法教育研究会・前掲注(18)74-82 頁。

⁽¹³⁷⁾ 法教育研究会・前掲注(18)80 頁。

る構造を見出すことができる。すなわち、民法の原則である私的自治の原則や意思表示の構造論について、契約の成立が原則として合意時に認められること（2020年改正後の民法522条1項に相当する考え方）や、民法95条（錯誤取消し）、民法541条等（債務不履行解除）の存在という条文や制度の説明を前提としない思考様式である。

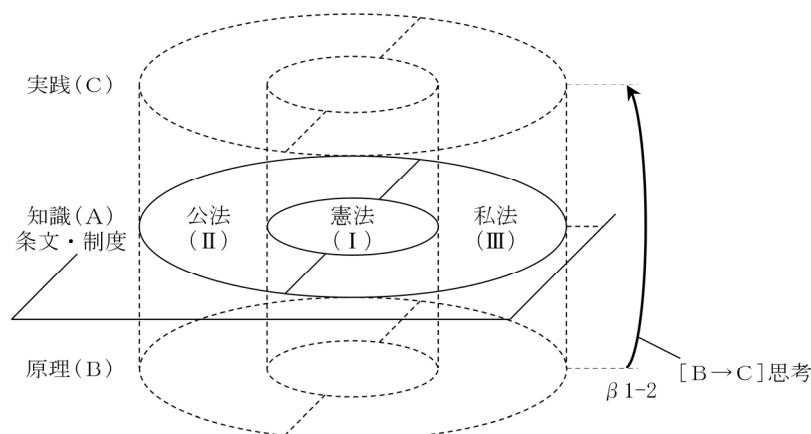
そこでは、私的自治の原則の一内容である契約自由の原則について、「自分の自由な意思で商品・価格の選択を行い、対等な立場で売り買いを行うということを約束した以上、それを守るべき責任がある」ことから説明し、錯誤取消しや債務不履行解除については、前述のとおり、合意の拘束力の根拠や公平性の観点から説明することが予定される。つま

り、B原理階層の事項を確認するための起点は、A知識階層ではなく、B原理階層の内部におけるより基礎的な事項⁽¹³⁸⁾、言い換えれば、「常識」ないしは「素直な感覚」に求められている⁽¹³⁹⁾。

したがって、これを円柱モデルを用いて説明すれば、従来の見解が前提としていた[A→B]思考（【図表10】の矢印α2）ではなく、[B→B]思考を採用していると評価することが可能であろう（【図表10】の矢印β2）。

私法と消費者保護に関する教材は、契約の成立要件について、「意思が合致」することによって契約が成立することを確認しているから、この点において、既存のルール（A知識階層）を現実社会に適用する[A→C]思考の要素を見て取るこ

【図表9】円柱モデルでの思考ルート②（[B→C]思考）



⁽¹³⁸⁾ 橋本・前掲注(53)12頁も、私法に関する教材について、法制度の原則（法原理）を理解させることを目的とする教材の例であり、私法の法原理に当たる「契約自由の原則」を子どもたちが行う模擬的な契約を通して理解させたりする授業であると紹介している。

⁽¹³⁹⁾ 法教育研究会・前掲注(18)78頁は「法律は常識的なものであることに気付かせる」とし、同80頁は「契約の原則は、私たちが暮らす社会の常識と同じ原理であることを確認する」としており、素直な（日常的な）感覚である「常識」を強調する。

ともできるが⁽¹⁴⁰⁾⁽¹⁴¹⁾，ここで確認された[B→C]思考及び[B→B]思考の採用という点にその特徴を見出すことができる。

(6) 憲法の意義に関する教材

憲法に関する学習について，研究会報告書は，「「憲法の意義」に関する教材」として「憲法の意義——憲法及び立憲主義の意義を生活に関連付けて学ぶ」と題する教材を提示する⁽¹⁴²⁾。

当該教材では，民主主義を「みんなのことはみんなで決めること」，立憲主義を「みんなで決めるべきこと，みんなで決めてはならないことを明らかにしたこと」として位置づけ，こうした概念を生徒の生活と関連づけながら，憲法の意義を深く理解させることが目標とされている⁽¹⁴³⁾。

教材の具体的な内容は，まず(1コマ目)，国の政治の在り方は誰が決めるべきかを考察し，次に(2コマ目)，「みんなで決めるべきこと，みんなで決めてはならないこと」を様々な具体的場面をもとに検討し，最後に(3コマ目)，これまでに確認した観

点を用いて「憲法とは何か」をまとめ，日本国憲法の内容を確認する，というものである⁽¹⁴⁴⁾。

これに円柱モデルを当てはめれば，領域としては，I 憲法領域に属するものであることは明らかである。

次に，階層としては，憲法の在り方（根本原理）を内容とする点で，単純に言えばB原理階層に属するものといえるが，より厳密には，私法と消費者保護に関する教材と同様に，いわば常識や素直な感覚を起点として，憲法（法）はどのようにあるべきか（あってはならないか）を検討するという点で，[B→B]思考が用いられていると評価できる（【図表 10】の矢印 β 2）。

また，そのような検討の結果を踏まえて，日本国憲法という実際の法規の内容を確認するという点では，B原理階層に属する事項（法の在り方）を起点としてA知識階層の事項（条文や制度の内容）への展開が行われているものとして，[B→A]思考が用いられていると評価できよう（【図表 10】の矢印 β 3）⁽¹⁴⁵⁾。

⁽¹⁴⁰⁾ 意思表示の合致による契約の成立は，2020年の債権法改正により明文化されたが（民法 522 条 1 項），旧法でもそのルールは当然（いわば所与）の規範と考えられていた。

⁽¹⁴¹⁾ 中平・前掲注(133)162 頁は，法教育推進協議会作成の「私法と消費者保護」に関する教材（法教育推進協議会・前掲注(133)45 頁以下）について，何かしら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点において政策的思考 2 に対応すると分析する。この中平の分析は，[A→C]思考を採用していると評価する点で本稿と一致するといえる。ただし，中平のいう政策的思考 2 には単純に[A→C]思考に還元できない要素があるのではないかと考えられるから，この点で分析結果が完全に一致すると断言することまではできない。本稿が中平の分析を紹介する際に留保している前提等については，前掲注(133)参照。

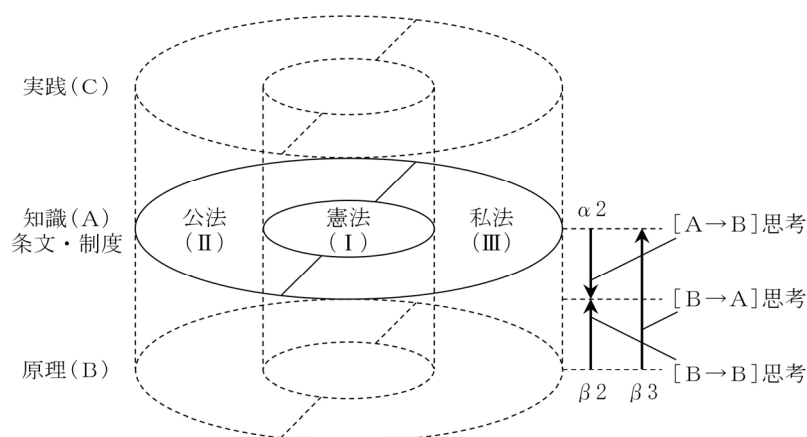
⁽¹⁴²⁾ 法教育研究会・前掲注(18)20 頁，93 頁以下。

⁽¹⁴³⁾ 法教育研究会・前掲注(18)20 頁。

⁽¹⁴⁴⁾ 法教育研究会・前掲注(18)95-100 頁。

⁽¹⁴⁵⁾ 中平・前掲注(133)162-163 頁は，法教育推進協議会作成の「憲法の意義」に関する教材（法教育推進協議会・前掲注(133)63 頁以下）について，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機能的に扱う点において法的思考 1，政策的思考 1 に対応すると分析する。法教育推進協議会作成の「憲法の意義」に関する教

【図表 10】円柱モデルでの思考ルート③（ $[A \rightarrow B]$ 思考と $[B \rightarrow B]$ 思考・ $[B \rightarrow A]$ 思考）



(7) 司法に関する教材

司法に関する学習について、研究会報告書は、「司法」に関する教材」として「司法——裁判が果たす役割を学ぶ」と題する教材を提示する⁽¹⁴⁶⁾。

当該教材では、司法の過程を模擬体験させることにより、裁判が果たす役割や民事裁判と刑事裁判の違いを理解させることが目標とされている⁽¹⁴⁷⁾。

教材の具体的な内容は、まず(1コマ目)、友達同士の喧嘩の事例を取り上げて、当事者同士が第三者を間に立てながら話し合う方法や、正当な手続のもとで第三者が公正に判断する方法があることを学習し、次に(2コマ目)、交通事故を想定事例として、裁判官の立場に立って判決内容を考

え、民事裁判の役割をまとめるなどし、最後に(3コマ目)、民事裁判との対比で刑事裁判について学習し、傷害事例について、裁判官の立場に立って判決内容を考える、というものである⁽¹⁴⁸⁾。

これに円柱モデルを当てはめれば、領域としては、司法制度を扱っているという点でⅡ公法領域に属するものであることは明らかであるが、授業内容においては、民法や刑法も題材にしているという点で、前者につきⅢ私法領域、後者につきⅡ公法領域に属するといえることができる。

次に、階層としては、けんかの事例を題材として紛争をどのように解決するのかを考え、「話し合いで解決しない場合に、紛争はどうしたらいいのか」、「そのまま放っておいてい

材は、法教育研究会作成の憲法の意義に関する教材とは異なり、フランス人権宣言やモンテスキューの『法の精神』を扱うこととしているから、前者に対する評価と後者に対する評価を単純に比較することはできないが、この中平の分析は、 $[B \rightarrow A]$ 思考を採用していると評価する点で本稿と一致するといえる。本稿が中平の分析を紹介する際に留保している前提等については、前掲注(133)参照。

⁽¹⁴⁶⁾ 法教育研究会・前掲注(18)20頁、73頁以下。

⁽¹⁴⁷⁾ 法教育研究会・前掲注(18)21頁。

⁽¹⁴⁸⁾ 法教育研究会・前掲注(18)104-111頁。

いのか」という観点から、「紛争を放置することが社会秩序の混乱につながりかねず、国家による紛争解決手段（民事裁判）が用意されていることを理解させる」ことが予定されていることが注目される。この思考展開については、憲法の意義に関する教材と同様に、B原理階層の事項（常識や素直な感覚）からA知識階層の事項（民事裁判の存在と特性）を一種の必然性をもとにして導出するものであるから、 $[B \rightarrow A]$ 思考が用いられていると評価することができる。

また、授業内容においては、具体的事案に民法（不法行為。709条）や刑法（傷害罪。204条）を適用して、判決内容を考えることとされているから、この点については、条文の内容（A知識階層）の事項を活用して具体的な事案を解決する（C実践階層）ものとして、 $[A \rightarrow C]$ 思考が用いられている⁽¹⁴⁹⁾。

(8) B原理階層の重視

ここまで、B原理階層の扱われ方に注目し、円柱モデルを用いて司法制度改革の流れの後に提示された法教育のイメージを分析してきた。

円柱モデルによると、まず、江口

は、B原理階層をA知識階層から切り離し、B原理階層に属する事項をそれ自体として取り扱う方向性を示した。また、関弁連は、活用すべき「知識」すなわち「活用すべき基準」（現実社会に適用する事項）を、条文や制度のA知識階層に属する事柄ではなく、B原理階層に属する事柄とし、基準をシフトしたものと評価できた。

そして、研究会報告書が示す法教育イメージは、領域としては、Ⅰ憲法領域、Ⅱ公法領域、Ⅲ私法領域のすべてを網羅するものであり、かつ、階層としても、A知識階層、B原理階層、C実践階層のすべてを網羅するものであった。

しかし、特徴的なのは、階層間における思考の展開方法、すなわち、従来型の $[A \rightarrow B]$ 思考及び $[A \rightarrow C]$ 思考に加えて、 $[B \rightarrow B]$ 思考、 $[B \rightarrow A]$ 思考及び $[B \rightarrow (A') \rightarrow C]$ 思考⁽¹⁵⁰⁾という型を提示し、前者よりも後者の種類の思考方法の方を多く用いている点である（【図表 11】）。

このような整理を行うと、司法制度改革の流れの後、法教育については、A知識階層ではなくB原理階層に重点を置き、B原理階層を起点に

⁽¹⁴⁹⁾ 中平・前掲注(133)162頁は、法教育推進協議会作成の「司法」に関する教材（法教育推進協議会・前掲注(133)85頁以下）について、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する点において法的思考2に対応すると分析する。この中平の分析は、 $[A \rightarrow C]$ 思考を採用していると評価する点で本稿と一致するといえる。本稿が中平の分析を紹介する際に留保している前提等については、前掲注(133)参照。

⁽¹⁵⁰⁾ 研究会報告書が示す教材の分析により、 $[B \rightarrow A' \rightarrow C]$ 思考（ルールづくりに関する教材が採用していた思考ルート）と $[B \rightarrow C]$ 思考（私法と消費者保護に関する教材が採用していた思考ルート）が存在することを確認したが、両者の相違点は、B原理階層に属する事項をそのまま現実社会に適用するか、適用する前にルールとして規範（ A' ）を示すかの違いとして捉えることができる。しかし、B原理階層に属する事項をC実践階層に活用する際には、明示されなくても、「こういう原理・価値からすればこうあるべき」という一種の規範（ A' ）を観念して、その規範を現実社会に適用することにより結論を出すという思考をしていることからすると、 $[B \rightarrow C]$ 思考と $[B \rightarrow A' \rightarrow C]$ 思考は本質的に異ならないと思われる。そこで、本稿では、両者をまとめて表現する際には、 A' にカッコを付して、「 $[B \rightarrow (A') \rightarrow C]$ 思考」と表現する。

学習を進めることを強調する立場が提示されたと理解できる。

このようにB原理階層を重視するスタンス、すなわち、B原理階層のみを扱う([B→B]思考を含む)もの、[B→A]思考⁽¹⁵¹⁾又は[B→(A')→C]思考のように思考ルートに「B」を含むもの、A知識階層も扱うがB原理階層の方に重点を置くスタンスのことを、本稿では「原理性重視主義」と呼ぶ。そして、このようにして認識される「教育活動においてB原理階層が扱われるという法教育が有する一つの特質(一側面)」のことを「(法教育の)原理性」と呼ぶ⁽¹⁵²⁾。

では、なぜこのような法教育の原理性を重視するスタンス(原理性重視主義)が生じることになったのであろうか。この問題については、2つの事柄を指摘することができる。

第一に、法教育の定義の問題である。研究会報告書は、「法教育」の定義について、「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……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」とする⁽¹⁵³⁾。つまり、法教育の内容を、「法や司法制度」の理解(A知識階層)に留まらず、「これらの基礎になっている価値を理解」することや「法的なものの考え方を身に付ける」こと(B原理階層又はC実践階層)まで及ぶものとしている。この点だけを見れば、それまでの法教育イメージとの大きな差異はないといってよい。

しかし、研究会報告書は、これに続けて、「法曹養成のための法学教育などとは異なり、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」とし、法教育は「思考型の教育」であり「社会参加型の教育」であるとした⁽¹⁵⁴⁾。「法やルールの背景にある価値観や司法制度の機能、意義を考える思考型の教育である」という点は、原理・価値を扱うという点においてB原理階層に、「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」という点は、自己の知見を現実社会で活用するという点においてC実践

(151) ここでは一応[B→A]思考も原理性重視主義の内容に含めるが、[B→A]思考と[A→B]思考の違いは説明の前後(その差にすぎない)ということもでき、両者を区別する意味はあまり大きくないのではないと思われる。したがって、原理性重視主義のコアは、B原理階層のみを扱うもの([B→B]思考を含む)又は[B→(A')→C]思考(ないし[B→A'→C])思考。四2(2)、四4(2)参照)を用いる場合ということになるため、後述する「原理性ドグマ」については[B→A]思考を除いた(二5(9))。

(152) 本稿が指摘する「法教育の原理性」について、類似の概念を示す論考として、橋本・前掲注(7)32頁。橋本は、研究会報告書の記載を参照し、国民にとって必要なのは法の価値や原則の理解を重視することであるととして、これを「法教育」の持つ法的価値・原則教育としての側面」と定義づけている。

(153) 法教育研究会・前掲注(18)2頁。

(154) 法教育研究会・前掲注(18)2頁。

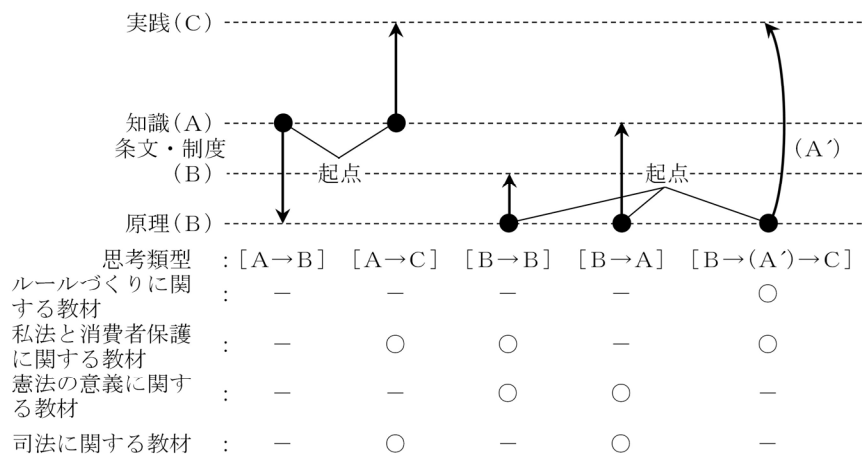
階層に対応するものと理解できる。つまり、研究会報告書は、定義の段階において、法教育は、B原理階層及びC実践階層の方にこそ重点を置くべきであると宣明したものと理解できるのである⁽¹⁵⁵⁾。

第二に、研究会報告書が示した4つの教材の関係である。研究会報告書

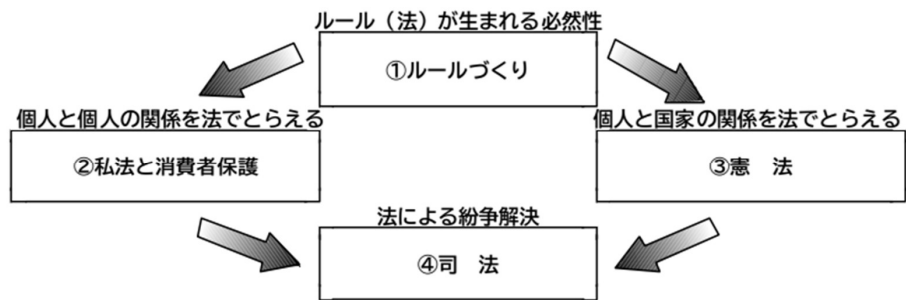
は、4つの教材は【図表 12】に示すような「相互に有機的な関連」を持っているとする⁽¹⁵⁶⁾。

すなわち、①「ルールづくり」により個人と社会との関わり方の考察を通じて、社会集団の中でルール(法)が生まれる必然性を学び、次に、②「私法と消費者保護」により、経済

【図表 11】思考ルートのもつ



【図表 12】研究会報告が示した4つの教材の関係⁽¹⁵⁷⁾



⁽¹⁵⁵⁾ 法教育研究会・前掲注(18)2頁は、このような法教育イメージを、近年、日本において法教育を当該意味で理解することが一般的になってきており、研究会においてもこれを前提として法教育に関する検討を行ってきたと述べるが、これは、例えば、江口・前掲注(55)や関弁連・前掲注(112)の法教育の理解や目標(法的資質の三要素)を指しているのではないと思われる。

⁽¹⁵⁶⁾ 法教育研究会・前掲注(18)18頁。

⁽¹⁵⁷⁾ 法教育研究会・前掲注(18)18頁掲載の図。

社会における契約を仲立ちとした個人と個人の関係の考察を通じて、私的自治の原則を学び、そして、③「憲法の意義」により、民主主義の重要性和民主主義社会においても守られるべき基本的人権などの価値に関する考察を通じて、憲法の意義を学び、最後に、④「司法」により、現代社会で発生している様々な紛争の解決方法の考察を通じて、法に基づく裁判の意義を学ぶ、という流れである。この構成により、ルール（法）が生まれる必然性を学ぶことに始まり、その法を通じて個人と個人の関係、個人と国家の関係を学び、そして最後に法によって紛争を解決することの意義を学ぶという流れが考えられるとする⁽¹⁵⁸⁾。

このように、研究会報告書は、「ルールの在り方」というB原理階層の事柄を起点として教材間の関係を捉えている。この発想が、いわば相似的に個々の教材にも現れているのではないかと推察されるのである。

そして、法教育研究会自身も、このようなB原理階層を重視する構成を自覚的に提示し、しかも、それが従来の学習方法と異なるものであったことを認識していたのではないと思われる。このことは、委員の一人であった橋本が、4つの授業は「従来学校現場で行われている一般的な法授業とは異なるアプローチで作られた授業」であり、具体的には、憲法や私法については、法の原則をスタートラインにし、法の論理で授業展開している点、司法については、

なぜ裁判制度があるのか、といった裁判の社会的意義から授業展開している点、そして、ルールづくりについては、これまでにない新しい法教育内容としてのルールの評価の視点を提示した点について、いずれも、法を教える時にどのような授業展開が望まれるのか、現場の教員にとっては目から鱗の授業だったのではないかと述べていること⁽¹⁵⁹⁾から窺われる。

(9) A知識階層の軽視

研究会報告書は、前述のとおり（二5(8)）、B原理階層を重視するスタンス、すなわち原理性重視主義を採っているものと分析されたが、このようなB原理階層を重視する流れから、さらに、A知識階層の意図的な回避（より主観的な言葉を用いれば「軽視」）というべき風潮が生じていることを指摘したい。以下では、A知識階層を回避する（あまり触れる必要はないとする）ことを述べる見解を紹介する。

例えば、野坂は、教えられるべき“法”とは、実定法（六法全書に載っているような法律や政令や規則など）の知識、あるいは実社会に生起しがちな法的紛争への対処ノウハウではなく⁽¹⁶⁰⁾、実定法（例えば消費者保護法）や法制度（例えば刑事裁判手続）自体より、その背後にある「正しさ」と一体的に把握されるべきものであると指摘する⁽¹⁶¹⁾。このように、野坂は、B原理階層に属する事項の方に重点を置き、A知識階層に属する事

⁽¹⁵⁸⁾ 法教育研究会・前掲注(18)19頁。

⁽¹⁵⁹⁾ 橋本・前掲注(90)3頁。

⁽¹⁶⁰⁾ 野坂・前掲注(62)17頁。

⁽¹⁶¹⁾ 野坂・前掲注(62)18頁。

項は、法教育で教えられるべき「法」ではないと述べる。

星野豊は、学校で行われるべき法教育は、「〇〇法の第△△条の内容は□□□」という法体系における具体的な知識を教えるものではなく、なぜ現在の社会には法があるのか、法は現在の社会にとってなぜ必要であるのか、どのような法によってどのような社会ができ、そのような社会は望ましいのかという、より根本的な問題を自分自身が社会の一構成員となることの自覚とともに考えさせていくものであるとする⁽¹⁶²⁾。したがって、星野は、「法とは何か」を児童生徒に教え、あるいは児童生徒に考えさせるための題材として、「〇〇法」という現行法体系の中の法律を用いる必要はなく⁽¹⁶³⁾、法教育の実践においては、思い切って現行法体系の細かな知識から離れ、教員も児童生徒も、「これからの社会のあり方」を視野に入れた、「法のあり方」を自由に考えてみることで、むしろ望ましい可能性があるとして⁽¹⁶⁴⁾、条文（A知識階層）に触れる必要はないことを明言する。

さらに、坂本一也ほかは、法教育の目的は、第一に、法の基礎にある価値を理解すること、第二に、法的なものの考え方・法を活用する技能を身につけること、第三に、これら

を通して法意識を持って行動できる能力・資質を育成すること、すなわち、法的知識、法的技能及び法的信念を身につけることであるとし⁽¹⁶⁵⁾、法教育が育成する能力は法の基礎にある価値を活用して課題を考える能力であることから、法教育において求められる法的知識には詳細な内容は不要であるとする⁽¹⁶⁶⁾。そして、例えば、労働契約や労働関係法（の一部）や消費者契約法などは、法教育の対象として議論などするものではなく、むしろ「実践的な法学素養」として学ぶべきものであるとして⁽¹⁶⁷⁾、法教育においてA知識階層を扱う必要はない（これは法教育の対象ではない）という理解を示す。

これらA知識階層を軽視する見解とは対照的に、武藤拓也は、裁判員制度についてではあるが、法教育研究会及び全国法教育ネットワークが示す法教育像について、裁判員制度における法律的知識の軽視が影響するおそれがあり、これが形式化して普及することに注意しなければならないという警戒感を示す⁽¹⁶⁸⁾。逆に言えば、武藤は、法教育研究会及び全国法教育ネットワークが示す法教育は知識軽視であると評価しているといえる。

このように、複数の見解においてA知識階層に回避的な傾向が見られ

⁽¹⁶²⁾ 星野豊「「法教育」として何を教えるか」月刊高校教育 48 巻 1 号 84 頁（2015）。

⁽¹⁶³⁾ 星野・前掲注(162)84 頁。

⁽¹⁶⁴⁾ 星野・前掲注(162)85 頁。

⁽¹⁶⁵⁾ 坂本ほか・前掲注(6)38 頁。

⁽¹⁶⁶⁾ 坂本ほか・前掲注(6)41 頁。

⁽¹⁶⁷⁾ 坂本ほか・前掲注(6)41 頁。なお、坂本ほかは、この叙述箇所において山田八千子・後掲注(196)62 頁を引用するが、山田は、法教育のコンテンツとして「実践的な法学素養」という類型の必要性を認めているため、山田の見解と坂本ほかの見解は必ずしも一致するものではないと考えられる。

⁽¹⁶⁸⁾ 武藤拓也「社会科における教科目標論の動揺と「法教育」」国士舘大学文学部人文学会紀要 41 号 32 頁（2009）。

るが、では、なぜ、このようなA知識階層軽視の傾向が生じることになったのであろうか。この問題については、研究会報告書が示した法教育の定義とその理解における「ねじれ」の存在を指摘することができる。

前述のとおり(二五(8)), 研究会報告書が示した法教育の定義は、「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」というものであり、この段階では、「法や司法制度」というA知識階層(条文や制度)、「これらの基礎になっている価値」というB原理階層が並列的に記述されている。

しかし、研究会報告書は、この定義を、「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」とし、法教育は「知識教育ではない」と理解(言い換え)したのである。

つまり、定義の段階では法教育の対象とされていた「法や司法制度……を理解し」の部分が、言い換える段階において、「法教育は非知識型である」という理解により否定されているよ

うに読める⁽¹⁶⁹⁾(170)。

したがって、法教育の定義と理解において生じたこのような「ねじれ」から、法教育においては「B原理階層を重視すべきである」という理解を超えて、「A知識階層の軽視(回避)」という理解がなされるようになったのではないかと考えられる⁽¹⁷¹⁾。

このように、A知識階層の軽視(回避)と結びついた原理性重視主義、すなわち、原理性重視主義のうち、B原理階層のみを扱うもの([B→B]思考を含む)又は[B→(A')→C]思考のように思考内容(ルート)に「A」を含まないものを、本稿では特に「原理性ドグマ」と呼ぶ。

(10) 法教育推進協議会の見解(2007年)

法教育研究会は、研究会意見書を法務省に提出したことにより活動を終了したが、その後継団体として2005年7月に法教育推進協議会が設立された。そこで、研究会報告書と連続性を有するものとして、同協議会の見解が原理性重視主義を引き継いでいるのか否かを検討する。

法教育推進協議会は、2007年に公表した「法教育推進協議会の協議の

(169) 例えば久保山力也「リーガルサービスのパラダイム転換へ向けた「法教育」——「教材」／「担い手」問題とリーガルプロフェッションの「作法」——」青山法務研究論集 1号 92頁注12(2010)は、研究会報告書を参照し、「法教育」であるためには、「非知識型、思考型、参加型」であることが要求されるとの理解を示す。

(170) 本稿と同様に解釈し、さらに、この言い換えを批判する論考として、渡邊弘「法教育をめぐる論争点」月報司法書士 484号 3頁(2012)、渡邊・前掲注(20)105頁。

(171) 現に、坂本ほか・前掲注(6)38頁は、研究会報告書が示した法教育の定義及び日弁連が示した法教育の目的を参照し、これらからは、法律に関する具体的な知識の習得は主たる目的ではなく、社会参加等への意欲・態度・意欲を涵養するための手段と捉えられているということが分かるとして、法的な具体的な知識の習得を手段(目的との関係では従たるもの)と位置づけ、本文で引用したA知識階層に回避的な見解を示すに至っている。

状況について」と題する資料⁽¹⁷²⁾において、「法教育の核となるもの」を2つ挙げる。

第一に、法は、紛争状態の解決のために、権力によって強制されるものというだけではなく、日常生活の中で機能するのが通常の状態であり、後者が原則、前者が例外であるという関係性を理解させること、第二に、法そのものを教えることや、例えば、「等しきものは等しく、等しからざるものは等しからざるように扱う」という法に内在する重要な基本的価値を教えるにとどまらず、独立した存在としての個人の尊厳、基本的な自由・平等の保障といった、法が具体的に実現しようとする本質的・実質的な価値をも併せて教えていく必要があることである⁽¹⁷³⁾。

また、「本協議会において、今後重点的に検討すべき法教育の分野」を2つ挙げ、それぞれについて検討すべき理由を示す。

第一に、「経済、政治や倫理的内容を扱う教育との関係を踏まえた法教育」である。法が実現しようとする実質的な価値は、経済、政治、倫理といった法を取り巻く、あるいは法に関連する様々な事柄によって規定されるため、法教育において日本の社会を支える本質的・実質的な価値について指導するためには、法教育と経済、政治、倫理それぞれに関する教育との重なり合いが不可避免的に

生ずることから、法教育の観点から経済、政治、倫理的内容を扱う具体的方法を確認することが必要であるとする⁽¹⁷⁴⁾。

第二に、「私法分野における法教育」である。法に関する事柄を教育する際には、これまで一般に国家対個人の関係で捉えられることが多く、私人と私人の間の関係を規律する私法は顧みられることが少なかったが⁽¹⁷⁵⁾、私法の領域は、こうした利益の衝突が紛争に発展しないように調整を行うものであるとともに、紛争が生じた場合には私人が裁判等により権利を実現していくことを通じて、公共の空間を豊かにし、公共の利益を増大させていくことを扱うものであることから、私法分野における法教育の重要性は疑いがないとする⁽¹⁷⁶⁾。

さらに、第二の点（私法分野における法教育）に関し、法教育推進協議会は2つのアプローチを示す。1つ目に、「私法と消費者保護」の取組みをさらに深化させる方向、すなわち、例えば「この場合になぜ契約は解消できることになっているのか」という私法の基本原理に遡って考えさせたり、事業者としての立場から見た契約のルールに関する教育を行う方向性、2つ目に、契約法に加えて、物権法、不法行為法や企業（法人）法を扱う方向性である⁽¹⁷⁷⁾。

さて、このような法教育推進協議

⁽¹⁷²⁾ 法教育推進協議会「法教育推進協議会の協議の状況について」2007年5月17日（<https://www.moj.go.jp/content/000001624.pdf>, 最終閲覧2025年3月12日）。

⁽¹⁷³⁾ 法教育推進協議会・前掲注(172)3-4頁。

⁽¹⁷⁴⁾ 法教育推進協議会・前掲注(172)5-6頁。

⁽¹⁷⁵⁾ 同様に、法教育において私法分野が扱われる機会が少なかったことを指摘し、その必要性を説く論考として、渡邊・前掲注(41)209-210頁。

⁽¹⁷⁶⁾ 法教育推進協議会・前掲注(172)6-9頁。

⁽¹⁷⁷⁾ 法教育推進協議会・前掲注(172)7頁。

会の見解に円柱モデルを当てはめれば、領域としては、「今後重点的に検討すべき法教育の分野」の第二の点について⁽¹⁷⁸⁾、明確に、Ⅲ私法領域の充実を表明している。

次に、階層としては、法教育推進協議会が「法教育の核となるもの」として挙げる 2 つの事項（「法の機能」と「法が実現しようとする本質的・実質的な価値」）は、法の在り方や法原理⁽¹⁷⁹⁾を内容とするものであるから、いずれも B 原理階層に属するといえる。

さらに、「今後重点的に検討すべき法教育の分野」として挙げる 2 つの事項（「経済、政治や倫理的内容を扱う教育との関係を踏まえた法教育」と「私法分野における法教育」）について、前者は、「法が実現しようとする実質的な価値」と経済、政治及び倫理との関連性に注目していることから、やはり、その問題意識は B 原理階層に属するといえよう。

他方、後者について、1 つ目に挙げられている方向性は、契約解消の根拠を私法の基本原理に遡って考えさせるといふ点において B 原理階層に属するといえるが、事業者の立場から見た契約のルールという点は、その関連条文や制度を参照することを含み得るから、B 原理階層を排除するものではないものの、基本的には A 知識階層に属するものと評価するのが適当である。

2 つ目に挙げられている方向性も、

契約法以外の私法分野の法規の規定内容（物権法，不法行為法，企業（法人）法）を取り扱う方向性を見て取ることができるから、第一と同じく、B 原理階層を排除するものではないが、基本的には A 知識階層に属する（A 知識階層を中心とする）ものと評価するのが適当である。

このように見ると、法教育推進協議会は、基本的には（「法教育の核となるもの」の 2 つの事項、「今後重点的に検討すべき法教育の分野」の第一の点については）B 原理階層を重視する立場（原理性重視主義）を承継しつつ、他方で、私法分野での法教育（Ⅲ私法領域）においては（「今後重点的に検討すべき法教育の分野」の第二の点については）、B 原理階層を排除するものではないが、A 知識階層を中心的な内容とすることを提唱していたものと理解できる。

したがって、法教育推進協議会の見解を見ると、法務省として、法教育に関するすべての教材（分野）について原理性重視主義を色濃く反映させようとしていた（原理性ドグマを推進していた）と言うことまではできないと考えられる。

（11）小括——原理性重視主義の提示

いままで見てきたように、司法制度改革の流れの後で提言された法教育のイメージでは、まず、B 原理階層の独立化がなされ、次に、活用する事項が A 知識階層から B 原理階層

⁽¹⁷⁸⁾ 法教育推進協議会は、Ⅰ憲法領域（憲法教育）及びⅡ公法領域（司法教育）にも言及しており、これらを排除しているわけではない。前者につき、例えば、法教育推進協議会・前掲注(172)4 頁の「本協議会においては、憲法を素材とする法教育の在り方についても検討を行ってきた」という記述、後者につき、例えば、同 1 頁「法や司法の意義・役割を実感をもって理解し、身に付けることを目指す法教育」という記述参照。

⁽¹⁷⁹⁾ 前掲注(68)のとおり、「原理」と「価値」は同質である。

にシフトした。そして、このような中で研究会報告書が提示した法教育モデルは、B 原理階層を重視する(B 原理階層のみを扱い ([B → B] 思考を含む)、又は、[B → A] 思考、[B → (A') → C] 思考を用いる)ものであり、原理性重視主義と表現されるべきものであった。また、原理性重視主義の中には、A 知識階層の軽視(回避)と結びつく原理性ドグマというべき類型も観念された。

その後に出された法教育研究会の後継団体である法教育推進協議会の資料は、基本的には原理性重視主義に拠って立つ問題意識や法教育像を示していたが、他方で、私法分野について A 知識階層を中心的に扱う方向性も示されていたことから、法

教育のすべてについて原理性重視主義が貫徹されていたとまではいうことはできない。

6 法教育モデルの評価

(1) 明示的な積極評価

法教育研究会が定立した法教育の定義や理念は、多くの著書や論考で引用され、一つの確固たる基準を示したものと認識されている。同研究会が示した法教育の定義は、もちろんそれと異なる定義を用いる見解も存在するものの⁽¹⁸⁰⁾、多くの論者においてもはや所与のものとして取り扱われ⁽¹⁸¹⁾、同研究会が示した法教育像は、その後の法教育の方向性を決定づけたといつてよい⁽¹⁸²⁾。

現に、多くの論者は、研究会報告

(180) 「法教育」の定義に関する諸見解を一覧化したものとして、江口勇治ほか「〔パネルディスカッション〕法教育のこれから——学会設立 10 年を振り返りながら」法と教育 10 号 86-87 頁〔塩川泰子発言〕(2020)。渡邊・前掲注(43)20 頁は、日本における法教育は複合的な性格を持っていることから、報告書における定義が唯一のものではないことに注意する必要があると指摘する。

(181) 例えば、吉田俊弘「法教育の現状と課題を探る——教育現場からの報告」法の科学 40 号 152 頁(2009)は、研究会報告書が法教育の概念を初めて定式化し、現在の法教育研究と実践に大きな影響を与えているとする。同様に、法教育研究会が示した定義を一般的なものとして引用し、又は、その定義を積極的に評価する論考として、日置朋弘「裁判所における法教育への取組」ひろば 61 巻 5 号 17 頁(2008)(ただし、「確立した定義があるわけではない」という留保が付されている。同 20 頁注 1)、大谷實ほか「教育現場での法教育の取組 ③一貫教育における法教育」ひろば 61 巻 5 号 45 頁〔大谷實〕(2008)、伊見真希「司法書士が行う教育活動のこれから」月報司法書士 448 号 20 頁(2009)、一場康宏「裁判所における法教育への関与」ひろば 63 巻 6 号 23 頁(2010)、坂本ほか・前掲注(6)32 頁(ただし、「法教育について確立した定義はないものの」という留保が付されている)、吉村朋代「基礎法学からの「法教育」の必要性について」広島国際大学教職教室教育論叢 5 号 29 頁(2013)、檜原ほか・前掲注(7)158 頁〔吉田俊弘〕など。他方、研究会報告書が公表される前の 2002 年時点で「法教育というまとまった概念は日本ではまだ定着していない」と指摘する論考として、河村新吾「高等学校における法教育の実践——ヨーダー事件から学ぶ——」月報司法書士 369 号 12 頁(2002)。

(182) 例えば、吉村・前掲注(181)30 頁は、研究会報告書がその後の「法教育」を方向づけることになったとする。ほかにも、法教育研究会が示した法教育イメージ(教材)の影響力を指摘し、又はそのイメージ(教材)を積極的に評価する論考として、本文で紹介するもののほかに、原田大輔「法教育モデル校での授業を参観して」市民と法 38 号 49 頁(2006)、山浦寿「裁判員制度の現状と法教育の構想」地域総合研究 6 号 228 頁(2006)、北川善英ほか「法教育の現状と課題」横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学 54-55 頁(2007)、中平一義＝重松克也「社会科教育における判断基準(価値)——法教育における判断基準(価値)——」横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学 64 頁(2008)、橋本・前掲注(7)32 頁、鈴木浩「公立中学校における法教育の実践」神奈川大学心理・教育研究論集 28 号 41 頁(2009)、武藤・前掲注(168)23 頁、三浦朋

書が示した法教育の内容（法教育の定義や教材）について、それぞれ様々な観点から、好意的な評価を行っている。

例えば、江口は、研究会報告書は法教育の定義や学習モデルを示した点で大きな意義があったとし、法化社会が進む中において、法教育研究会の活動を通して、法の支配、法に基づく政治、法による人権擁護等の基本的意味を市民や子どもの視点から考える教育機会が学校で実施できる素地が生まれたことの意義は大きく、法教育という新しい教育領域が現代の課題に即応して創造されたと評価する⁽¹⁸³⁾。

斉藤一久は、法教育研究会が示した教材は、総じて具体的な事例を通して、思考力、判断力、表現力を高めるといった観点において従来の法に関する教育を大きく前進させたテキストとして評価できるとする⁽¹⁸⁴⁾。

山浦寿は、研究会報告書は、その構成を、①法教育の意義、②法教育の現状と課題、③法教育が目指すものの3部構成とし、法教育の意味を明確にするものであり、さらに、学校における法教育の内容と教材の在り方について学習指導案を例示するなど、具体的な実践方法をも提示し、関連資料も豊富に添付されていて、授業に有効に活用できる優れた内容

となっていると評価する⁽¹⁸⁵⁾。

樫澤秀木は、研究会報告書は、法教育を、「法やルールの背景に、どのような目的や価値があるのか、司法や裁判がどのような役割を担っているかを自ら考えることを通じて学び、司法制度を正しく利用し、適切に参加する力を身に付けるための教育」であると定義したこと、また、具体的な教材のテーマとして前述の4つを挙げた点について（二五(3)）、全体として基本的には賛同できる内容であり、とりわけ、自らルールを作るという態度の涵養を目指している点、日本人が法のイメージとして持ちやすい刑法や公法ではなく私法を教材に挙げている点、「みんなで決めるべきこと／みんなで決めてはいけないこと」の区別立てを憲法の意義として示している点、司法の説明を刑事裁判ではなく民事裁判の紛争処理形態から始める点など、教材のテーマに関して日本の法化現象の問題性に対応した構成となっていることから、大いに評価できるものであるとする⁽¹⁸⁶⁾。

大谷太は、研究会報告書は、法教育研究会の研究の集大成であるとともに、その後の法教育の取組みの原点を示すものであり、その重要性はいささかも減じておらず、同報告書が示した法教育の定義は銘記すべき

子「司法制度改革の進展を背景とした学校教育の現状と課題——法務省作成教材「ルールづくり」と「模擬裁判」の分析を通して——」千葉大学教育学部研究紀要 60 号 11 頁（2012）など。逆に、研究会報告書が示す法教育像が所与のものとして捉えられている状況に警戒感を示す論考として、大村・前掲注(2)8 頁、渡邊弘「法を学ぶ者のための法教育入門」法セミ 662 号 16 頁（2010）。

⁽¹⁸³⁾ 江口勇治「「法教育」とは何か」市民と法 38 号 25 頁（2006）。

⁽¹⁸⁴⁾ 斎藤一久「法教育と規範意識」日本教育法学会年報 39 号 137 頁（2010）。

⁽¹⁸⁵⁾ 山浦・前掲注(182)227 頁。

⁽¹⁸⁶⁾ 樫澤秀木「「法教育」は可能か」法社会学 71 号 97 頁（2009）。樫澤は、ロールプレイングによる議論で全員が一致できるルールの作成を目指す教育の効果は大変大きく、このルール定立型が法教育のコアとなるべきではないかと評価しており、この点でも研究会報告書とスタンスが近いと考えられる。

ものであること、同様に、法教育の特色についても、新学習指導要領が基本理念とする『生きる力』を育むことに直結するものであり、教育現場で法教育が実践されるにあたって、法教育の目指すものについての関係者の理解が重要であることを指摘する⁽¹⁸⁷⁾。そして、研究会報告書が示した4つの教材については、「法教育のエッセンスを盛り込んだスタンダード・テキスト」の役割を果たしており、今後も、これらの教材を適宜アレンジした形で法教育授業が各地で展開されることが期待されると評価する⁽¹⁸⁸⁾。

(2) 黙示的な積極評価

また、研究会報告書が示す法教育の内容（定義や教材）に対して明示的に賛同する立場を表明していないとしても、同報告書が示した法教育の目的や方向性を評価し、もしくは、これと同様の見解（原理性重視主義的なスタンス）を示す論者も多い。

例えば、矢吹香月は、従来学校教育において実践されていた「法に関する教育」との対比において、研究会報告書が示した法教育の目標を評価する。すなわち、従前行われていた「法に関する教育」は道德教育と公民教育を中心とするが、これらの間で連携が取られていないこと、公民教育の中で国民の成員としての「国民」と市民社会の一員としての「市民」を育成することを担う憲法

教育にも、憲法を自分自身のものとして身につけることができないという問題が生じていること、また、「法に関する教育」は、法制度に関する内容を重視し、憲法を知識として認識させることで社会維持のために必要な公民的資質を育成する目標にとどまっているものであったことを指摘する⁽¹⁸⁹⁾。これに対し、研究会報告書が示した法教育は、「個人の尊厳」を理解し、「生きる力」を身につけることにより、子どもが他者との関係を尊重することの重要性を認識することができ、身の回りのルール創りに主体的に参加できるようになるというプロセスを通じて法と主体的・能動的に関わりあう国民が育成されるという点で賛成できるものであることを表明する⁽¹⁹⁰⁾。

矢吹は、別稿においても、法教育研究会が示す法教育が「生きる力」を育成する方向性に合致すると評価する。すなわち、矢吹は、法教育研究会が目指す法教育は「自律的個人」の育成であると解し、「生きる力」を身に付けた個人こそが「自律的個人」として育成されなければならないという矢吹自身の理解を示した上で、ここでいう「生きる力」とは、「日常生活の中で紛争が発生した場合、不利益を受動的に甘受するのではなく、有効な対応方法が何であるかを自分で考え、また、一人で対応することができない場合には、社会や公的機関に積極的に援助を求めることがで

(187) 大谷太「法務・検察における法教育の推進」ひろば 61 巻 5 号 10-11 頁（2008）。

(188) 大谷・前掲注(187)11 頁。

(189) 矢吹・前掲注(20)74 頁。

(190) 矢吹・前掲注(20)69 頁。大谷・前掲注(187)5 頁も、知識を覚えることにとどまらず、実生活で生きていく力として、思考力、判断力、表現力等を高めることを重視する法教育の考え方は「生きる力」の育成を目指す教育界の動きとも合致するものであるとする。

きること」であり、司法制度改革における個人の主体性の育成という目標と教育改革における「生きる力」の育成という目標は、「自律的個人」の育成という観点において符合するものであると評価する⁽¹⁹¹⁾。

今智也は、公民科が目標とする「公民的資質を持った日本国民」を育成する上で、研究会報告書が提出されるまでの動きは、学習指導要領の枠内での実践、教師用のマニュアルの制作、法曹関係者の授業参加などの理想と合致するものであったとする⁽¹⁹²⁾。

岡部麻衣子ほかは、従来の法に関する学習は法知識の習得に力点が置かれる一方、それらを活用して問題解決を図るための判断力や、法の意義を理解するための思考力を養うための学習が十分に行われていなかったという問題意識を踏まえ、こうした実態の改善に向けて、自由で公正な社会の運営に必要な資質や能力を養い、法を主体的に利用することのできる力を育むためには、思考型、社会参加型の学習を学校教育の現場に大胆に導入することが求められると主張し⁽¹⁹³⁾、法教育研究会が強調した法教育の特質（思考型、社会参加型の教育である点）にその意義を見出している。

吉村も、岡部ほかと同様の見解を示し、法教育は、自由で公正な社会を支える「法」的な考え方を育て

ることを目標とし、知識型ではなく思考型、そして社会参加型の手法を特色とし、使いやすい、優れたプログラムも数々考案されてきていることから、「熟議」の格好の材料を提供していると述べる⁽¹⁹⁴⁾。

菊地洋ほかは、自身が実施する法教育の目的を、研究会報告書が掲げたもの（「個人の尊重や法の支配などの憲法および法の基本原理を十分に理解させ、自律的かつ責任ある主体として、自由で公正な社会の運営に参加するために必要な資質や能力を養い、また、法が日常生活において身近なものであることを理解させて、日常生活においても十分な法意識をもって行動し、法を主体的に利用できる力を養う」）と同一であるとし、この目的は、立憲民主主義という社会の仕組みの中で日々生活を営んでいる国民が、その理念である「自由で公正な民主主義」の形成者となるために求められる法的な見方・考え方の基礎を子どもたちに養うものであることから、それが法教育の目指す姿といえると評価する⁽¹⁹⁵⁾。

山田八千子は、法教育の核心は、例えば、憲法の仕組み、民法や消費者契約法の条文知識を暗記することにはなく、むしろ、「法の支配」のような法の基礎にある価値についての感覚を備えたり、個別事例の解決を普遍化可能な正当化根拠によって理由づける法的な考え方を体得したり

⁽¹⁹¹⁾ 矢吹香月「法教育としての消費者教育の可能性」岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要 26 巻 1 号 93 頁（2008）。

⁽¹⁹²⁾ 今智也「高等学校公民科教育への「法教育」の導入——能動的市民の育成を目指して——」公民論集 14 号 83 頁（2006）。

⁽¹⁹³⁾ 岡部麻衣子＝関良徳「法教育による憲法学習の刷新——中学校社会科公民的分野のための新しい憲法学習プログラム——」信州大学教育学部研究論集 4 号 61 頁（2011）。

⁽¹⁹⁴⁾ 吉村・前掲注(181)35 頁。

⁽¹⁹⁵⁾ 菊地洋ほか「法学的視点を醸成させる授業づくり——中学生に求められる法的リテラシーの探究——」教育実践研究論文集 6 巻 57 頁（2019）。

することにありとし⁽¹⁹⁶⁾、法教育研究会が示した原理性重視主義的な発想に立つものと理解できる。

日弁連は、人権のための行動宣言において、人権擁護のためにはその基盤として立憲民主主義の担い手たる自律的な市民の育成が必要であり、市民に対し、単に法律知識や裁判員制度の概要の教育にとどまらず、憲法や法の背景にある原理・原則を理解し、紛争を自律的に解決する力量を備えさせることが必要であると述べ⁽¹⁹⁷⁾、法教育研究会と同様に、B 原理階層（及び C 実践階層）の必要性を強調する。

(3) 第一の批判——法生成過程の欠落

前述のように（二 6 (1)(2)）、研究会報告書が示した法教育像や教材は、おおむね好意的に受け入れられたといえるが、批判がなかったわけではない。以下では、研究会報告書に対してなされた主要な批判を紹介する⁽¹⁹⁸⁾。

第一の批判は、法教育の内容から

法生成過程（立法の観点）が抜け落ちている、というものである。

北川は、法教育研究会が提起した法教育は、その目的において「主権主体としての国民」と「人権主体としての国民」の 2 つの観点を提示しているが、前者の方に力点を置いているとし、その根拠として、法教育の再定義では、アメリカの《法教育》法の定義（「法、法形成過程、法制度」）を「法や司法制度」へと矮小化している点を挙げ⁽¹⁹⁹⁾、これを問題視する⁽²⁰⁰⁾。

渡邊弘も、同様に、研究会報告書が示す法教育の定義は、アメリカの法教育法が示すそれと比較すると一定の矮小化が見られ、アメリカの法教育法が「法形成過程」について言及しているのに対して、研究会報告書による定義がその点を落としてしまっている点が特に問題であると指摘する⁽²⁰¹⁾。

また、北川は、別稿において、さらに視点を広げ、法教育研究会が前提とする「法化社会」の認識が主として司法への参加という観点から扱

⁽¹⁹⁶⁾ 山田八千子「法教育の基礎・コンテンツ」法時 92 巻 1 号 59-60 頁（2020）。

⁽¹⁹⁷⁾ 日弁連「人権のための行動宣言 2009」2009 年 11 月（https://www.nichibenren.or.jp/library/pdf/document/opinion/2009/jinken_sengen2009.pdf、最終閲覧 2025 年 3 月 12 日）63 頁。

⁽¹⁹⁸⁾ 以下に挙げた観点（第一から第四の批判）は、筆者が研究会報告書を批判する見解を通覧する中で問題意識に共通性が見られたものをおおまかに類型化した結果得られたものであるが、この観点に当てはまらないものも存在する。例えば、杉浦真理「法教育と学校、そして、街の法律家への期待」月報司法書士 448 号 28-29 頁（2009）は、憲法の意義に関する教材について、「憲法学的アプローチ」ではなく「政治学のアプローチ」を採用している点を、檜澤・前掲注(186)97-98 頁は、ルールに関する教材について、「教育の場の権力性」すなわち教材の条件設定に生徒が疑問を抱いたとしても教師が拒絶できる（しなければならないと考える）ことへの十分な配慮がなされていない点を批判する。

⁽¹⁹⁹⁾ 北川・前掲注(21)74 頁。なお、北川のいう「主権主体としての国民」とは、国政の在り方を最終的に決定する主権者の地位にある存在、権力の実体を自らに帰属させることなく権力に正統性を与える存在としての国民であり、「人権主体としての国民」とは、人権を享受する諸個人、「主権主体としての国民」によって正統性を与えられた権力に対抗してでも個人として尊重される存在としての国民である。同 67-68 頁。

⁽²⁰⁰⁾ 北川は、「主権主体としての国民」の方ではなく「人権主体としての国民」の方を基底に据えるべきであると主張する。北川・前掲注(21)78 頁。

⁽²⁰¹⁾ 渡邊・前掲注(170)4 頁。

われ、立法や行政への観点が希薄であることから、本来必要な立法や行政に対する国民の積極的な関与や監視ができなくなり、事前規制があれば本来生じない問題や、場合によっては事後救済でも解決できない問題を生じさせる可能性があることを指摘する⁽²⁰²⁾。その上で、法教育研究会が提示する教材は、立法が扱われていないことに加え、権利主体という観点からの法のコントロールを最も受けるべき行政が扱われていないことが問題であり、法教育と呼ぶ以上、[立法→行政による運用→紛争を解決する司法]という「法」の全プロセスを学ぶ必要があると主張する⁽²⁰³⁾。

中平一義は、私法と消費者保護に関する教材を例にとり、同教材がケーススタディに留まっていると批判し、ケーススタディをより活用するためにも、法そのものの原理的な意義、さらに、法が形成されるプロセスなどの法の総体的な概念をもとにした法的な判断力を育成することが法教育に必要であるという認識に基づいて自身の議論を展開しており

⁽²⁰⁴⁾、やはり、法生成過程を取り扱うことの必要性を指摘する。

以上が法生成過程の欠落を指摘する見解であるが、この論点に関連して、法教育研究会が提示する教材は規範教育なのではないか、という趣旨の批判を取り上げたい⁽²⁰⁵⁾。

池田賢市は、規範意識の涵養は法教育の目的ではないという自身の立場を述べた上で、ルールに関する教材について、「ルールづくり」として教材が提示されていながら、それがいつのまにか「ルールを守ろう」というテーマにすりかわり、さらに「どのようなルールなら守れるか」といった問いかけに変化していること、なぜそのルールが必要なのかについては、紛争解決の手段としての重要性がいわれるのみであることという問題点を指摘し、このような実践は、ルールははじめから守られねばならないものとして自分の外側に明文化され、あらかじめ存在しているという感覚を与えること、決まったものは守るのが当然という発想を自然に刷り込んでいくことから、かなり強制的な規範教育であると批判する

(202) 北川ほか・前掲注(182)51頁。

(203) 北川ほか・前掲注(182)58頁。なお、北川ほかのいう「法全体のプロセス」に関し、北川は、別稿において、研究会報告書に対する批判として「法を静態的に認識する機能論的アプローチ」だけではなく「法の生成—発展—変容というダイナミズムを認識できる動態的なアプローチ」、すなわち「ゲネシス（発生史）論的アプローチ」も必要であると指摘する。北川善英「義務教育における法教育——法理論的課題」法の科学 47号 53-54頁（2016）。

(204) 中平一義「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号 492頁（2018）。

(205) 研究会報告書は、法教育の目的の一つに規範意識の醸成を掲げる（例えば、法教育研究会・前掲注(18)13頁）。法教育に規範意識の涵養を求める論考として、関弁連・前掲注(110)提案理由第6項、今井英弥「社会的規範」道德教育 577号 25頁（2006）。直接的に明言はしていないものの、法教育に規範意識の涵養を求めていると見られる見解として、令和5年6月16日閣議決定「経済財政運営と改革の基本方針2023」

（https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/cabinet/honebuto/2023/2023_basicpolicies_ja.pdf, 最終閲覧2025年3月12日）33頁（「国民生活の安全・安心」という項目において法教育に言及）。なお、北川ほか・前掲注(182)52頁や成嶋隆「義務教育における憲法価値・原理的教育」法の科学 40号 159頁（2009）は、政府が推し進める法教育の方向性は規範意識の涵養を目的としているという理解を示す。

(206)。

北川ほかは、規範意識は、本来、内在的なものであり、自らの権利を法的な要求の中で獲得するとともに、それを主体的に維持しようとするものであり、受け身的な規範意識ではなく、主体的に社会の形成に関わることでできる意識や態度であるべきであるにもかかわらず、法教育研究会が法教育の目標の一つとして提示する「社会の一員として法や決まりに基づいてよりよい社会の形成に主体的・積極的に関わろうとする態度を育成する」という点は、法や決まりが既にできており、それにどのように対応するかという視点に基づく受け身的で外在的な規範意識の育成につながることを指摘する⁽²⁰⁷⁾。

三浦朋子は、法教育研究会が示した教材に限らず、「ルールづくり」の授業はルールやきまりの意義を理解し、それを守ることの大切さが強調された授業が多いが、権力を無条件に受け入れること、国家権力の行使という上からの法とそれにつき従う国民という関係図式の延長線だけから社会と法の関係捉えることには注意を要すると指摘する⁽²⁰⁸⁾。

また、杉浦真理は、研究会報告書の教材に対する総括的な批判として、

主権者が自分たちの法を作り発展させる視点がないため、人格を形成し社会にコミットメントする手段としての法教育になりえていないと述べ、青少年犯罪防止への規範教育が強調されている点に疑問を呈する⁽²⁰⁹⁾。

このように、規範教育の危険性を指摘する見解は、ルール（法や決まり）があらかじめ存在し、それを守るのが当然という感覚に陥ることの危険性、裏返せば、ルールの可変性（創造性）を見落としてはならないという発想に立っているということができ、この点で、法生成過程の欠落を指摘する見解と同じ問題意識に立つと評価できる^{(210) (211)}。

なお、檜澤は、契約に関する教材の実践例をもとに、契約の成立時期について、ほとんどの生徒が契約書の締結時と考えていたのに対し、法では口約束でも契約の成立が認められるのが原則であることが説明された場面を挙げて、次のように述べる。すなわち、法と日常感覚とのズレについて、生徒に考察を深めさせることを求めずに日常感覚が間違っているとの印象を与えて終わっていることの背後には、研究会報告書が、日常生活をも法によって規律すべきとの構想を持っているのではないかと

(206) 池田賢市『法教育は何をめざすのか』11-12 頁（アドバンテージサーバー、2008）。

(207) 北川ほか・前掲注(182)51 頁。

(208) 三浦・前掲注(182)13-14 頁。

(209) 杉浦・前掲注(198)29 頁。

(210) そもそも「規範意識」という言葉が何を意味するかが問題となるが、江口ほか・前掲注(127)17 頁〔大杉昭英発言〕は、「規範」については、主観的な側面（道徳）、客観的な側面（社会倫理）そして社会倫理が社会的に制度化されたもの（法）と分類した上で、規範意識の涵養と法生成過程を扱う教育とを親和的に捉える理解を示す。

(211) 研究会報告書に対する批判としてではないが、法教育は、法を所与として利用するという点だけではなく、よりよき法をいかに作り上げていくかという点についても具体的に考えさせるものでなければならないと指摘する論考として、佐藤幸治「日本国憲法の保障する〔基本的人権〕の意味について——〔法教育〕との関連において」大村敦志＝土井真一編著『法教育のめざすもの——その実践に向けて——』115 頁（商事法務、2009）。

推測させるというのである⁽²¹²⁾。以上のような文脈の中で考えたとき、樫澤の問題意識は、ルール（法）が所与のものとして捉えられる危険性にあるものと考えられ、前記の見解と同根であると整理できる。

(4) 第二の批判——ルールと法の混同

第二の批判は、ルールと法の区別がなされていない、というものである。

池田は、法律は憲法に支えられたもの、つまり、権利保障がその原理になっているものであるにもかかわらず、法教育研究会が示すルールづくりに関する教材は、「ルール」を「法律」に安易に置き換える（言い換える）ことにより、紛争解決のための判断基準から憲法の基本原則を排除し、きわめて内面的な倫理観によって善悪を判断し、合意を形成することのみに法教育実践を絞り込もうとしていると批判する⁽²¹³⁾。

中平ほかは、ルールづくりに関する教材について、子どもたちが作成したルールにはどのような価値が込められているのか、どうしてそのルールを決めたのかなどについては明確な判断基準が見当たらないことを問題視し、指導をする教師側がどのような判断基準を子どもたちに教えるのか、あるいは教師がどのような判断基準を持って指導するのかは全く不明確であり、さらに、そこには話し合いだけで何でも解決ができる

かのような民主主義の捉え方の問題も見られ、話し合いについては基準が存在せず、何らかの方法で全員の合意さえ図られれば“何でもあり”の法教育になってしまうのではないかという懸念を示す⁽²¹⁴⁾。そして、中平ほかは、法教育研究会の法教育では「法とルール一般」が混在していることから、法そのものの特質を浮き上がらせ、社会全体では通用しない狭い範囲のルール一般（マナーにすぎないものなど）での判断が行われないようにするために、ルール一般と法との区別をする必要があると主張する⁽²¹⁵⁾。

北川は、同様に、ルールづくりに関する教材について、法とルール一般との本質的な違いが扱われておらず、ルール一般の適正さを判断する基準として「手段の正当性・明確性・平等性・手続の公平性」が提示されているが、そうした基準が法というルールにも妥当するかどうか不明確であることを指摘する⁽²¹⁶⁾。

また、北川ほかは、法教育はルール一般に関する教育であってはならず、単なる合意形成としてのルール一般から出発して、ルール一般と、ルールの一種ではあるがルール一般とは異質な法との違いを明確化することが法教育固有の内容として求められると主張する⁽²¹⁷⁾。

三浦は、実社会のルールや法は、国民の権利や円滑な社会生活を保障する一方で、命令や禁止、違反した場合の強制的な制裁（刑罰や損害賠

(212) 樫澤・前掲注(186)98頁。

(213) 池田・前掲注(206)17頁。

(214) 中平ほか・前掲注(182)64頁。

(215) 中平ほか・前掲注(182)68頁。

(216) 北川・前掲注(21)76頁。

(217) 北川ほか・前掲注(182)52頁。

償) など, 非常に強力な社会規範として機能することから, 遊びのルールで学んだルールの有効性をもとにルールというものの自体を肯定的に受け入れ, その姿勢をそのまま社会生活のルールへと適用することを問題視し, 法教育研究会が示した教材について, 子どもたちに作らせようとするルールの役割, 社会的な機能の違いが整理されないままに理解される点が問題だと指摘する⁽²¹⁸⁾。

また, 杉浦は, 研究会報告書が示したルールづくりに関する教材について, ルールづくりの題材が「マンションのルール」や「ごみ収集のルール」では, 地域で善良な公民を育成することはできても, 生徒の権利主体としての意見表明権を認めるものにはならないとする⁽²¹⁹⁾。この見解は, ルールづくりに関する教材によって生徒が学習する事項が道徳的な範疇に留まり, 真に法的なものではないことを指摘するものであると理解できる⁽²²⁰⁾。

(5) 第三の批判——内容的な広がり の不足

第三の批判は, 教材が取り扱う内容の広がり不足している, というものである。

中平は, 前述の問題意識に基づき(二六(3)), 私法と消費者保護に関する教材で教育したことが他の法的な内容に転用できず, これでは, 契約についてある特定のケースに対する

考え方が育成できても, 法教育により目指すものとして示された「自由で公正な社会を支える「法」的な考え方を育てる」ことが狭い考え方になることがあると批判する⁽²²¹⁾。

北川は, 個々の教材の内容や教材間の関係性という観点から, 私法と消費者保護に関する教材について, 契約自由の原則を含む私的自治原則を限界づける法的基準やそれらを基礎づける基本原理と価値(公序良俗や憲法的価値など)が提示されていない点, ルールづくりに関する教材と私法と消費者保護に関する教材との関係について, 両者の関連性が切断されている点(ルール一般と法との相違及び関連を理解させることが可能であるにもかかわらず, それが行われていない点), 私法と消費者保護に関する教材と憲法の意義に関する教材との関係について, これらの関連性も切断されている点(私的自治原則を限界づける法的基準としてもっぱら民法・消費者保護法が取り上げられ, そうした法的基準の基礎になっている価値と憲法との関連が扱われていない点)が問題であると指摘する⁽²²²⁾。

中平ほかは, 私法と消費者保護に関する教材では, 本来, 私的自治の問題は個人間のみの問題ではないにもかかわらず, 個人と国家の関係の側面が捨象されている点を批判する

(218) 三浦・前掲注(182)13頁。

(219) 杉浦・前掲注(198)28頁。

(220) 現に, 杉浦は, 研究会報告書が示す教材に対する批判を総括する部分において, 法の道徳の混乱の下に中学校公民分野で授業が行われることに疑問があると指摘する。杉浦・前掲注(198)29頁。

(221) 中平・前掲注(204)492頁。

(222) 北川・前掲注(21)76-78頁。

(223)。

また、杉浦は、私法と消費者保護に関する教材について、私人間の自治では解決できない問題に対応するために社会法が生まれてきたことの意義を教えるべきであり、公法・私法の二分法から、20世紀の社会権を具体的に実現する社会法の役割を感じさせない消費者保護の授業は問題といえりと指摘する⁽²²⁴⁾。さらに、司法に関する教材について、「ミニ大人」として私人間の紛争を解決する民事事件と国家の刑罰権行使に関わる刑事事件について、その司法的解決の道筋を考えるだけでよいのかという問題意識に基づき、中学生の人権を守り育てるため、司法が人権の砦であることを感じさせる取り組みを行うべきであると主張する⁽²²⁵⁾。

このように、内容の広がりやのなさを指摘する見解は、主に私法と消費者保護に関する教材について、そこで取り扱われるべき内容は、個人と個人との問題という側面だけではなく、個人と社会との間の問題という側面を含むべきであるとし、また、私法だけではなく憲法的な側面を扱うべきであるとする。

この点に関し、研究会報告書の私法と消費者保護に関する教材について述べた見解ではないが、渥美は、法教育として近年提案されている教材に関し、次のように述べる。すなわち、日常生活のルールや契約など、初めから生徒が「自分たちの問題」として捉えることができる内容が多

く、こうした題材は確かに生徒が法を身近に感じるには好適であるが、高校生が法を通じて現代社会を主体的に考え、民主社会を担う市民として成長するためには、「社会の問題」を「自分たちの問題」として捉えることに加え、「自分たちの問題」であってもそれが「社会の問題」につながっていることから、社会の一員として共に解決を目指す姿勢も必要である⁽²²⁶⁾。このような渥美の問題意識は、前記の見解と共通すると思われる。

(6) 第四の批判——知識事項の不足

第四の批判は、教材が扱う内容として知識事項が不足している、というものである。

岡部ほかは、憲法の意義に関する教材を含めた法教育として行われる憲法教育について、生徒が憲法についての知識を習得する場面や機会が考察の対象から外されている点が問題だと指摘する。岡部ほかは、思考型・社会参加型という特徴を有する法教育においては、生徒が主体的に考える場面を中心に学習が展開されるが、生徒が主体的な思考を行うには、その思考のもととなる知識の習得が不可欠であるにもかかわらず、法教育の授業例においては、そのような時間が設けられていないことを問題視し、この傾向は、知識習得に偏っていた従来型の憲法学習への反省から法教育が「思考」偏重の学習へと極端なかたちで行き過ぎてしま

(223) 中平ほか・前掲注(182)68頁。

(224) 杉浦・前掲注(198)28頁。

(225) 杉浦・前掲注(198)28頁。

(226) 渥美利文「高校生が法を通じて現代社会を主体的に考える授業——「法教育10年」の課題を踏まえて——」社会科教育研究 114号 19頁 (2011)。

った結果であると考察する⁽²²⁷⁾。

また、私法と消費者保護に関する教材について、早川眞一郎は、教材が法律は常識的なものであることに気付かせるとし、契約の原則は、私たちが暮らす社会の常識と同じ原理であることを確認するとしている点について、自分をとりまく日常生活のあらゆる場面で契約という法の仕組みが使われているのだという新たな発見に興味をそそられたとしても、結局、それは《約束は守りましょう・でも欺かれてした約束は反故にできます……》というような社会常識と同じ内容のものだと聞かされれば、「なんだ法とはその程度のものか」と思わせる可能性があるとして、懐疑的な見解を示す⁽²²⁸⁾。その上で、早川は、なぜ法が必要とされているのかを考えるための手がかりは、契約

についてであれば、契約法の根本にまでさかのぼって十分に考えぬいた民法学の成果を前提として初めて提示できるものであると述べる⁽²²⁹⁾。この「民法学の成果」というのが何を指すのかは厳密には特定できないが⁽²³⁰⁾、少なくとも、民法の条文（条文の存在）を示すことはその中に含まれるのではないかと考えられる^{(231) (232)}。

他方、北川ほかは、研究会報告書及び法教育研究会のメンバーであった土井真一及び大杉昭英が示す「法的リテラシー」の定義の問題として、研究会報告書等が挙げる法教育によって獲得すべき能力は、「法に関する基本的な知識や技術」を不可欠の前提として初めて意味があるにもかかわらず、全体の基調は授業方法に重点を置いた法教育の定義（「知識型の

(227) 岡部ほか・前掲注(193)67頁。

(228) 早川眞一郎「法教育における民法学の役割」ジュリ 1404号 18頁（2010）。

(229) 早川・前掲注(228)19頁。

(230) 私法と消費者保護に関する教材に補充すべき内容として、沖野眞已は、法ルールの背後にある考え方、その前提としての社会の在り方、制度の在り方や、契約自由の原則と契約の各種ルールの結びつき、そこで想定されている人間像や契約活動等を挙げる。沖野眞已「民法分野における法教育の今後について」大村敦志＝土井真一編著『法教育のめざすもの——その実践に向けて——』130-132頁（商事法務、2009）。また、法学教育の文脈においてはああるが、河上正二は、法律の専門家にならない学生に対して民法学を教授する意義について、法律、民法というのはある種の素材にすぎず、その素材の分析方法、各当事者の利益と損失のバランスをとって妥当な結論に向けて民法のルールを適用して一定の結論まで辿り着くことができるかという「昔の人が紛争を前にしたときにいろいろ考えた知恵のいわば結晶」のようなものを教授し、その思考のあとを一度なぞって、その紛争解決の在り方を見ながら、自分が出会うであろう新しい紛争に対して同じような姿勢で対応できるように鍛えてやることであると指摘する。森際康友ほか「〔パネルディスカッション〕法学と法教育」法と教育 3号 95頁〔河上正二発言〕（2013）。これらの沖野や河上の指摘する内容がと早川のいう「民法学の成果」との間には共通性があるのではないかとと思われる。

(231) 早川は、私法と消費者保護に関する教材について、民法の個々の条文に触れる必要はないかもしれないが、民法その他の法律にルールが規定されていて、個々の事案にはそれらのルールが（一律に）適用されて結論が出るという仕組みは、法教育の基礎としてきちんと理解させる必要があるのではなかろうかと指摘していることからすると（早川・前掲注(228)19頁）、少なくとも当該問題を規律する条文の存在を示すべきと考えているのではないかと窺われる。

(232) 早川と同じく民法学者である河上は、民法を学ぶことの固有の意味は、民法が社会的生活の根幹部分での人間相互の関係と価値を扱い、その対立に考えをめぐらせつつ、これを制度や手続にのせて語る力が求められる点にあると指摘する。河上正二「民法・法の教育と消費者教育」法の教育 3号 5頁（2013）。前掲注(230)においても、河上は、「民法のルール」の適用に言及していることを踏まえると、制度や手続にのせて語ることには民法の条文を示すことが含意されているものと窺われる。

教育ではなく、……思考型の教育であるとともに、社会参加型の教育」に引きずられ、とりわけ「法に関する基本的な知識や技術」の位置づけが不明確であると指摘する⁽²³³⁾。

北川ほかは、別稿において、法教育の目標に掲げられる法的リテラシーの観点からも「知識伝達型の授業」を安易に否定することが法教育に有効であるとは考えにくく、「思考型の授業」が必要で効果的な場面も多くあるが、両者の有機的な結合こそ重要であり、その具体化は、授業場面に応じた指導者の選択に委ねられるべきものであると指摘する⁽²³⁴⁾。

(7) 小括——原理性重視主義の受容

前述のとおり(二五(8)), 研究会報告書が示した法教育像は、円柱モデルによればB原理階層を重視するものと評価でき、原理性重視主義を提示するものである。法教育論者の多くはこれに賛同していることも前述のとおりであるが(二六(1)(2)), 他方で、研究会報告書を批判する見解は、円柱モデルを当てはめたときにどのように評価されるだろうか。

まず、第一の法生成過程の欠落に対する批判は、つまり、生徒が市民として法生成に関与することを内容としていない点についての批判であり、これは、現行の法令を所与のものとして捉えるのではなく、問題があるのであれば変更できるもの、又

は、法令が存在しないのであれば新たに生成できるものとして認識すべきであるという観点からなされている。では、後者のような法の可変性、法の生成可能性という視点を有するために必要なのは何か。それは、目の前にある法令又は法令が存在しないという状況が、自己の正義、公正、公平等の価値観と合致しないことを認識することであると考えられる。三浦は、法の動態的性質という議論から、社会の状況を踏まえた法生成の動きを論じるが⁽²³⁵⁾、そもそも、社会の状況を見るにあたって自己に何かしらの問題意識が存在しないのであれば、法を生成するべきであるという発想に至ることはない。

そうすると、第一の批判の根底にある価値観は、現行の法令や制度というA知識階層に属する事項ではなく、それに変化を与える正義、公正、公平等という観点であり、B原理階層を重視する(さらにいえば、B原理階層からA知識階層に属する条文や制度の在り方を考察するという意味で $[B \rightarrow A]$ 思考⁽²³⁶⁾、又は、新たな法(現在存在しない条文や制度)を創造するという意味で $[B \rightarrow A']$ 思考⁽²³⁷⁾を重視する)ものであると理解できる。

次に、第二の法とルールの混同に対する批判は、法やルール(及び道德)の関係をどのように捉えるかという問題であり、法の在り方に関わ

⁽²³³⁾ 北川善英＝大坂誠「法教育と法的リテラシー」横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅲ社会科学10号32頁(2008)。

⁽²³⁴⁾ 北川ほか・前掲注(182)57頁。

⁽²³⁵⁾ 三浦朋子「法と社会の動態的構造をふまえた法教育のあり方——法に求められる新たな役割を手がかりとして」人文社会科学研究14号189頁以下(2007)。

⁽²³⁶⁾ 後述のとおり(四二(2))、法制度の批判は、より正確には法創造的活動の $[B \rightarrow A'(\rightarrow C)]$ 思考と同視できる。

⁽²³⁷⁾ 後述のとおり(四四(2))、法創造的活動は、より正確には $[B \rightarrow A'(\rightarrow C)]$ 思考と表現できる。

る法哲学的な問題である。したがって、この問題意識もやはりB原理階層に属するものといえる。

また、第三の内容的な広がりへの不足に対する批判は、直接的には私法の領域等に関する問題であったとしても、そこから「社会の在り方」や「憲法」との関連性に内容を発展させるべきというものであり、前者については、具体化すれば、ある特定の事例から社会的な問題点を見つけ出すこと（さらに、それをもとに制度一般の改善策を検討すること）を想定しているものと思われる。これは、法生成過程に関する場面で述べた思考方法に類似しているものであることから、B原理階層を重視する（[B→A]思考及び[B→A']思考を重視する）見解であると理解できる。

後者については、私法から憲法への広がりという側面を捉えればⅢ私法領域からⅠ憲法領域への展開とみることでもできる。しかし、論者（北川ほか）が扱うべきとする事項は、契約自由の原則を含む私的自治原則を限界づける法的基準や、それらを基礎づける基本原理と価値（公序良俗や憲法的価値など）、ルール一般と法との相違及び関連、憲法と民法の関係、人権の私人間適用などであり、これらはA知識階層ではなくB原理階層に属する事項であると理解する方が適切であろう。

このように見ると、第三の批判の根底にある価値観も、B原理階層の重視であるといえる。

最後に、第四の知識事項の不足であるが、これは、その言葉どおりに

理解すれば、A知識階層を重視する見解であるといえる。特に岡部ほかは、法教育としての憲法教育が知識伝達型の授業を安易に否定することを指摘していることからすれば、岡部ほかのいう「知識」とは、本稿が定義する「知識」と同じであり、この意味で、A知識階層を軽視してはならないという価値観を示したものと理解できる⁽²³⁸⁾。また、早川も、常識と法がイコール関係で捉えられてしまうことについて懐疑的な見解を示し、「民法学の成果」を示すことを提案していた。

他方、北川ほかも「知識事項の軽視」を批判するが、北川ほかは、「知識」について、現実には日本でおこなわれている法制度（三権分立、議院内閣制度など）や法的手続（立法手続や裁判手続）についての知識や理解だけでなく、その制度や手続の背後にあってこれを支えている価値、原理の理解が問われていると指摘し、その価値、原理として、法の支配や個人の尊厳を挙げる⁽²³⁹⁾。つまり、北川ほかの想定する知識は、前述した関弁連の見解と同様に（二5(2)）、本稿にいうA知識階層に属する事項ではなく、むしろB原理階層に属する事項と理解するのが相当である。

そうすると、第四の批判の根底にある価値観は、A知識階層を軽視してはならないというものと、B原理階層を重視するというものの2つが見られることになる。

以上のように見たとき、研究会報告書を批判する見解のうち多くのものが、B原理階層を重視する価値観

(238) 従来の憲法教育を反省する立場であることから、「A知識階層を重視する」価値観を示したものと評価することまではできないと考えられる。

(239) 北川ほか・前掲注(233)36頁。

(原理性重視主義)に立つものであり、この点では、研究会報告書に同調し、又は、法教育の原理性をより強化する方向性を示すものであると理解できる。他方、A知識階層を軽視しない価値観に立つ批判も存在するが、それは一部の限られたものであることが明らかとなった。

7 まとめ——法教育モデルたる 原理性重視主義の確立

ここまでに見てきた法教育の起りから法教育モデルの提示に至るまでの流れによれば、法教育は、憲法教育を基軸として発展し、本稿において設定した円柱モデルによれば、領域としても、階層としても、その範囲を広げていったといえる(二2ないし5)。

他方、時を経るにつれて、法教育において重点を置くポイントが、条文や制度すなわちA知識階層ではなく、法原理や法の在り方などというB原理階層に移行していき、そして、研究会報告書がB原理階層に重点を置く(原理性重視主義的な)法教育モデルを示すに至った(二5)。

そして、研究会報告書が示した法教育モデルについては、基本的には好意的に受け入れられたものの、批判的な見解も複数存在した。しかし、その批判的な見解においても、B原理階層に重点を置くスタンス(原理性重視主義)は、ごく一部を除いて批判に晒されることはなく、むしろ、それと同じスタンスに立つ(そのスタンスに立つことを前提として受け入れる)、又は、そのスタンスをより強化する見解であることが明らかとなった(二6)。

以上により、B原理階層に重点を

置くスタンスすなわち原理性重視主義が、法教育モデルとしてかなりの部分で受容され、(絶対的なものではないとしても)確立されたといえる、というのが本章の結論である。