

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(2)

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
- 二 法教育モデルの展開（以上，14号）
- 三 法教育教材の実際
 - 1 序——検討の枠組み
 - 2 教育関係者が作成した教材
 - 3 法律関係者が作成した教材
 - 4 その他の教材
 - 5 まとめ——原理性ドグマの实在
- 四 法教育のアイデンティティ
 - 1 序——検討の対象
 - 2 憲法教育との関係
 - 3 道徳教育との関係
 - 4 消費者教育との関係
 - 5 シティズンシップ教育との関係
 - 6 法学教育との関係
 - 7 まとめ——法教育のアイデンティティたる原理性（以上，本号）
- 五 法教育と法的思考・リーガルマインド
- 六 むすび

三 法教育教材の実際

1 序——分析の枠組み

本稿では、法教育の展開史を分析した結果、法教育モデルとして原理性重視主義が（大部分において）受容され、確立されるに至ったと結論づけた（二七）。

そこで、次に、現実に公表されている法教育教材において、原理性重視主義が発現している教材は存在するか否か（「原理性重視主義は、研究会報告書が提示し、理論上支持されているだけで、実際の教材にそのようなものは存在しない」ということはないか）を検討し、存在するとすれば、原理性重視主義がどのような態様で発現しているかを概覧する。

ただし、世に公表されている法教育教材の数は膨大であるから、そのすべてをここで列挙し、検討結果を記載することはできない。また、原理性重視主義は、A知識階層をも扱っている場合には、B原理階層とA知識階層のどちらをより重視しているかという程度問題になり、その評価には主観が混ざる危険性が高い。

したがって、ここでは、いくつかの法教育教材集を対象として、明確性という観点から、原理性重視主義が発現しているもののうち特に条文や制度（A知識階層）の回避（軽視）の傾向が明確に窺われるもの、つまり、教材の中に条文や制度の言及がなく、原理性ドグマが発現しているものをピックアップしてその実態を

示すこととしたい。

本稿において分析の対象とした教材（教材集）については、整理の便宜のため、当該教材の作成名義人に着目し、教育関係者作成の教材集（教員や教育学者等が作成名義人となっている教材が多数収められている教材集。三二）、法律関係者作成の教材集（弁護士や法学者等が作成名義人となっている教材が多数収められている教材集。三三）、その他の教材集（三四）に分類した。

分析するにあたっては、主に授業の構成案を参照し、条文や制度への明示的な言及があるか否かを確認した（ただし、「言及してもよい」としているものについては、「言及があるもの」として扱った）⁽²⁴⁰⁾。また、B原理階層に属する事項を重視しているか否かを判断するにあたっては、教材の目標を参照し、B原理階層に属する事項について言及しているか否かを確認した。そして、授業内容から、円柱モデルにおける次の3つのタイプのうちいずれに該当するか分類した。

第一に、B原理階層のみを扱うものである（本章では便宜的に「[B]」と表現する）。原理的事項そのものを扱う類型であり、具体的には、B原理階層に属する事項の概念をそれ自体として説明・解説することがこれに該当する。

第二に、[B→B]思考を用いるものである。ある原理的事項から他の原理的事項を導く類型であり、具体

⁽²⁴⁰⁾ 教材によっては、授業構成案にはA知識階層に属する事項を扱う旨の記載がなくとも、例えば、後掲注(255)のように、授業解説（授業案の意図を説明する部分）においてその説明がなされていることがある。このような場合、授業者が授業内において当該事項に言及する可能性も否定できないが、ここでは、明確性の観点から、授業構成案及び生徒が参照する資料（レジュメ）のみを参照してその内容を分類する。

的には、あるB原理階層に属する事項の概念を他の原理的事項又は常識や素直な感覚を基に根拠づける（これによりその内実や基準を明らかにする）こと等がこれに該当する⁽²⁴¹⁾。

第三に、 $[B \rightarrow (A') \rightarrow C]$ 思考を用いるものである。ある原理的事項を現実社会に適用することにより一定の結論を得ようとする類型（ $[B \rightarrow C]$ 思考）、又は、ある原理的事項から規範（紛争の解決基準）を導き、その規範を現実社会に適用することにより一定の結論を得ようとする類型（ $[B \rightarrow A' \rightarrow C]$ 思考）である⁽²⁴²⁾。

具体的には、B原理階層に属する事項又は常識や素直な感覚をもとにある事象の当否を判断したり、ルールを自ら（現に存在する法律や制度を参照することなく）策定したり評価

すること等がこれに該当する⁽²⁴³⁾。

最後に、当該教材においてA知識階層（条文や制度）に触れることが考え得るかを検討した。仮に触れることができるのであれば、当該教材において半ば意図的にA知識階層に触れていないといえるし、仮に触れることができない（困難又は不自然である⁽²⁴⁴⁾）のであれば、そのようなテーマをあえて法教育の題材としていることから、いずれにしてもA知識階層を回避（軽視）するものであると評価できる。

2 教育関係者が作成した教材

(1) 橋本康弘＝野坂佳生『“法”を教える——身近な題材で基礎基本を授業する』⁽²⁴⁵⁾

① 「小学校中学校の事例——何が公

⁽²⁴¹⁾ あるB原理事項に属する事項についての理解を深めるために $[B \rightarrow B]$ 思考を用いる場合、当該B原理事項に属する事項についての説明・解説が行われる展開が自然（合理的）であることから、そこで予定される教育活動に[B]が含まれることが多い。このような場合については、 $[B \rightarrow B]$ 思考と別に[B]と分類することはせず、単に $[B \rightarrow B]$ 思考を用いるものとして分類する。

⁽²⁴²⁾ B原理階層に属する事項または自作ルールA'を適用する対象となる事象（現実社会）は、過去に現実発生した（発生したと仮定する）事実に限らず、将来発生する（可能性がある）事実も含む。後者の場合において典型的に想定されるのは、将来発生する可能性があるトラブルを予防するためにA'を策定する場合や、あるA'の妥当性を検討するために当該A'を仮定的事実適用したときに妥当な結論を導くことができるか否かを検討する場合である。

⁽²⁴³⁾ 法律の専門家ではない者がルールを自作したり評価したりする場合には、その基準となるのは公正や公平などに関する素直な感覚になると考えられる。したがって、公正や公平などのテーマが明示されていない場合についても、特段の事情がない限り、B原理階層に属する事項を活用するものと分類する。

⁽²⁴⁴⁾ 例えば、法教育教材において度々題材にされる「ごみ置き場をどこに設置するべきか」という問題に関しては、ごみの処理手続という点で廃棄物処理法に、道路の使用という点で道路交通法に、自治体との関係で申請手続（行政手続）に触れることができるが、これらに触れたとしても、ごみ置き場をどこに設置するべきかという問題を解決するための（又はその手掛かりとなるべき）規範・基準を得ることはできない。この意味で、当該教材の中でこれらの条文や制度に触れるのは不自然であるから、本稿では、条文や制度に言及するような性質のものではないと整理する。

⁽²⁴⁵⁾ 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』（明治図書出版、2006）。なお、次の教材には、それぞれカッコ内に示すA知識階層に属する事項が含まれているため、原理性ドグマが発現している教材ではないと判断した。「裁判員制度」同23頁以下〔磯山恭子〕（裁判員制度）、「個人情報保護法——個人情報保護とプライバシー」同35頁以下〔館潤二〕（個人情報保護法）、「ロースクール」同44頁以下〔樋口雅夫〕（日本国憲法等）、「中学校の事例——地理的分野「イスラーム

平・不公平？」⁽²⁴⁶⁾

教材の内容は、家庭において兄弟間で食べ物を配分したり家事を割り振ったりする場面を通じて「公平」の基準を明らかにし、次に、休み時間における体育館の使用希望が複数の学級間で被ってしまったという架空事例において、その希望の調整を行うこと等であり、教材の目標は、客観的に「必要」「能力」「適格性」の3つの見方を使って利益や負担を配分することが本当の公平であると紛争事例を通して理解すること、実際に公平に配分し、紛争を解決すること等（公平というB原理階層に属する事項）である⁽²⁴⁷⁾。

円柱モデルでは、日常的な場面での実感をもとに公平の内実を考察する点で[B→B]思考に、公平の概念をもとにして具体事案の解決方法を検討する点で[B→C]思考に相当する。

教材の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

②「中学校の事例1——ペナルティを考える」⁽²⁴⁸⁾

教材の内容は、正義とは何か、どうすれば正義が実現されるか、正義のためにペナルティを与える場合の

基準を考え、次に、複数人（指示者・実行者）が関与している万引き事例をもとに、誰に対してどのようなペナルティを与えれば公正な対応をしたといえるかを検討すること等であり、教材の目標は、集団の中で、正義を重んじ公正な解決をしようとする態度を養うこと等（匡正的正義⁽²⁴⁹⁾というB原理階層に属する事項）である⁽²⁵⁰⁾。

円柱モデルでは、「正義」という概念から「ペナルティの在り方(適正)」を考察するという点で[B→B]思考に、その考察をもとにして具体事案の公正な解決の在り方を検討する点で[B→C]思考に相当する。

刑法の条文（窃盗罪や教唆犯など）に触れることも考えられるが、そのようなことは予定されていない。

③「中学校の事例2——キャプテンを決めよう」⁽²⁵¹⁾

教材の内容は、公式戦経験や実力、練習態度等の点において様々な特徴を有する複数の控え選手の中から誰を大会のレギュラーメンバーに選ぶかという部活での問題をグループで話し合い、また、自身がそのキャプテンである場合、キャプテンとしてチーム全体が納得できるように

からみた日本の刑法」同 54 頁以下〔藤瀬泰司〕（殺人罪等）、「中学校の事例——歴史的分野「ケンカ両成敗って正しい？～封建制度の法について考える～」」同 64 頁以下〔奥山研司〕（正当防衛等）、「高等学校の事例——法的論争問題 少年法の授業」同 74 頁以下〔高林賢治〕（少年法）、「高等学校の事例——法的論争問題 外国人参政権の授業」同 84 頁以下〔橋本康弘〕（地方参政権等）、「小学校高学年の事例——「責任」って何だろう？」同 106 頁以下〔小林秀行〕（刑事責任等）。

⁽²⁴⁶⁾ 橋本ほか・前掲注(245)96 頁以下〔菊池八穂子〕。

⁽²⁴⁷⁾ 橋本ほか・前掲注(245)98-103 頁〔菊池八穂子〕。

⁽²⁴⁸⁾ 橋本ほか・前掲注(245)115 頁以下〔大橋巖〕。

⁽²⁴⁹⁾ 橋本ほか・前掲注(245)115 頁〔大橋巖〕は、この教材が属する単元の目標を、不正に対する公正な対応（匡正的正義）の目的と手段を理解させること等であるとする。

⁽²⁵⁰⁾ 橋本ほか・前掲注(245)116-119 頁〔大橋巖〕。

⁽²⁵¹⁾ 橋本ほか・前掲注(245)124 頁以下〔永田賀保〕。

するためにはどのようなことを行うべきかを検討すること等であり、教材の目標は、事例に対する解決策を主体的に作成しようとする態度を養うこと、法やきまりについての意義を理解し、集団生活の秩序と規律を自ら高めていこうとする意欲を養うこと等（ルール of 存在意義という B 原理階層に属する事項）である⁽²⁵²⁾。

円柱モデルでは、必要性や能力、適格性という観点を踏まえた自己の率直な感覚に基づいて具体事案の解決方法を検討する点で[B→C]思考に相当する。

教材の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

④「小学校の事例——町の問題を解決しよう「減らそう放置自転車大作戦！」」⁽²⁵³⁾

教材の内容は、放置自転車問題について、誰が困る問題なのかを確認し、「取り締まり」、「呼びかけ（啓発活動）マナー向上」「駐輪場の建設」という3つのポイントから解決策を考え、その解決策を相互に評価し、ブラッシュアップすること等であり、教材の目標は、放置自転車問題を様々な立場から捉え、合理的でよりよい解決策について自分の考えをもつこと等（公平、公正という B 原理階層に属する事項）である⁽²⁵⁴⁾。

円柱モデルでは、他者と意見交換しつつ自己の率直な感覚に基づいて具体事案の解決方法を検討する点で[B→C]思考に相当する。

放置自転車に関する条例の内容等を紹介することも考えられるが、そのようなことは予定されていない⁽²⁵⁵⁾。

⑤「中学校の事例——マンション建設を変更する解決策をつくろう」⁽²⁵⁶⁾

教材の内容は、マンション建設を巡る建設業者と近隣住民の対立事例をもとに、住民側の立場から、階数や損失補償等の点について妥協点を探り、解決策を考え、業者側と交渉すること等であり、教材の目標は、住人が景観権を守るために、マンション建設業者を納得させる解決策を提案すること等（公平、公正という B 原理階層に属する事項）である⁽²⁵⁷⁾。

円柱モデルでは、他者と意見交換しつつ自己の率直な感覚に基づいて具体事案の解決方法を検討する点で[B→C]思考に相当する。

憲法の条文（景観権に関連するもの）や関係判例に触れることも考えられるが、そのようなことは予定されていない⁽²⁵⁸⁾。

(252) 橋本ほか・前掲注(245)125-128頁〔永田賀保〕。

(253) 橋本ほか・前掲注(245)133頁以下〔白木一郎〕。

(254) 橋本ほか・前掲注(245)136-140頁〔白木一郎〕。

(255) 教材の背景として放置自転車問題についての条例等を紹介しているにもかかわらず（橋本ほか・前掲注(245)135頁）、授業案ではその点に触れていない。

(256) 橋本ほか・前掲注(245)143頁以下〔向当誠隆〕。

(257) 橋本ほか・前掲注(245)145-149頁〔向当誠隆〕。

(258) 教材の背景として、景観権や環境権（憲法25条（生存権）、憲法13条（幸福追求権）との関係性）及び国立マンション判決に言及しているにもかかわらず（橋本ほか・前掲注(245)143-144頁〔向当誠隆〕）、授業案ではその点に触れていない。

(2) 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』⁽²⁵⁹⁾

①「東京校外学習のきまりを考えよう」⁽²⁶⁰⁾

教材の内容は、校外学習を行うにあたって、仮にきまりがなかったらどのような問題があるかを検討し、それをもとに学年のきまりを策定すること等であり、教材の目標は、社会生活におけるルールについて、自分たちの問題として考えることができるようにすること等（ルールの捉え方、ルールの存在意義というB原理階層に属する事項）である⁽²⁶¹⁾。

円柱モデルでは、自己の率直な感覚からルールの必要性等を導くという点で[B→B]思考に、トラブルの発生を予防するためにルールを自ら策定するという点で[B→A'→C]思考に相当する。

教材の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

②「街でよくみるマナー違反ルール違反」⁽²⁶²⁾

教材の内容は、街で見られるマナー違反やルール違反を見つけ出し、それらについてマナーの問題か、ル

ールの問題か、大人の問題か、子どもの問題かで位置づけを行い、そのマナー違反又はルール違反をどのようにすればなくすことができるかを話し合うこと等であり、教材の目標は、身近なルール、マナー違反を自覚し、その解決方法を考える（ルールの見直しなどを行う）ことで、法と自分との関わりで捉えられるようにすること等（ルールの捉え方等というB原理階層に属する事項）である⁽²⁶³⁾。

円柱モデルでは、具体的なトラブルがマナーの問題かルールの問題かを検討する点で[B→C]思考に、それらの問題を解決するための方策を検討するという点で[B→A'→C]思考に相当する。

関係法令（迷惑防止条例や道路交通法等）に触れることもあり得るが、そのようなことは予定されていない。

③「ルールづくり」⁽²⁶⁴⁾

教材の内容は、地域に大型アミューズメント施設ができたという事例をもとに、まずは利害関係人ごとに考え得るルール（営業時間、中高生の利用の可否、騒音、ごみや交通渋滞など）を策定し、次にそのルール

(259) 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』（横浜市教育委員会、2007）。なお、次の教材にはそれぞれカッコ内に示すA知識階層に属する事項が含まれているため、原理性ドグマが発現している教材ではないと判断した。

「もうすぐはじまる裁判員制度」同6頁以下〔鈴木浩〕（裁判員制度）、「憲法って何？」同16頁以下〔三獄昌幸〕（憲法18条等）、「賢い消費者になろう」同42頁以下〔岡本覚＝久保田紀久江〕（消費者基本法等）、「裁判の実際と裁判員制度」同46頁以下〔三獄昌幸〕（裁判員制度）、「ルールづくりの授業」同48頁以下〔石川博〕（実際の法令等）、「法律をつくろう」同66頁〔長島和広〕（民法などの法律）、「ルールづくりから模擬裁判（劇）・裁判員制度へ」同76頁以下〔山本英輔〕（民事裁判・刑事裁判等）、「模擬裁判形式の授業展開」同88頁以下〔千田晴久〕（裁判制度等）。

(260) 横浜市教育委員会小中学校教育課・前掲注(259)24頁以下〔森康昭〕。

(261) 横浜市教育委員会小中学校教育課・前掲注(259)24-25頁〔森康昭〕。

(262) 横浜市教育委員会小中学校教育課・前掲注(259)32頁以下〔鈴木浩〕。

(263) 横浜市教育委員会小中学校教育課・前掲注(259)32頁〔鈴木浩〕。

(264) 横浜市教育委員会小中学校教育課・前掲注(259)56頁以下〔鬼丸玲子〕。

をできるだけ統合し、最後にそのルールを評価すること等であり、教材の目標は、社会生活を円滑にするためのルールに対する関心を高めること、話し合いを通じて、関係する人々の利害が得られるように調整を図ること等（ルールの捉え方、ルールの正当化要件、公平等というB原理階層に属する事項）である⁽²⁶⁵⁾。

円柱モデルでは、具体的なトラブルを解決するためのルールを自ら策定するという点で[B → A' → C]思考に相当する。

関係法令（大規模小売店舗立地法など）に触れることもあり得るが、そのようなことは予定されていない。

(3) 江口勇治＝磯山恭子編『小学校の法教育を創る』⁽²⁶⁶⁾

①「がっこうには、どんなルールがあるのだろうか？」⁽²⁶⁷⁾

教材の内容は、学校のルールを分類すること（安全、時間、勉強、生活）、学校以外のルールも分類し、スポーツのルールがなぜ存在するか、ルールを守らない人がなぜいるのかを検討すること、交通安全のルールを確認し、なぜそれを守る必要があるか、警察が取り締まるのはなぜかを検討すること、警察の他にルール

を守らせている人を挙げ、その人はどのようなルールを守らせているか、なぜ守らせることができているのかを検討すること、自分たちの生活で困っている事項を挙げ、それを解決するにはどのようなルールがあるか、よいかを検討すること等であり、教材の目標は、様々なルールを守りながら生活することが大切であることに気づくこと、ルールの必要性や正当性について考えを出し合うこと等（ルールの捉え方、ルールの在り方、ルールの存在意義等というB原理階層に属する事項）である⁽²⁶⁸⁾。

円柱モデルでは、自己の率直な感覚からルールの必要性等を導くという点で[B → B]思考に、日常の困りごとを解決するためのルールを自ら策定するという点で[B → A' → C]思考に相当する。

交通ルールや警察の存在理由として関係法令（道路交通法、警察官職務執行法）の存在に触れることもあり得るが、そのようなことは予定されていない⁽²⁶⁹⁾。

②「公園で遊ぼう！」⁽²⁷⁰⁾

教材の内容は、公園とはどのような場所かを話し合い、遊ぶ計画を立て、実際に公園で遊ぶこと、「公平」

⁽²⁶⁵⁾ 横浜市教育委員会小中学校教育課・前掲注(259)56-59頁〔鬼丸玲子〕。

⁽²⁶⁶⁾ 江口勇治＝磯山恭子編『小学校の法教育を創る』（東洋館出版社、2008）。なお、次の教材にはそれぞれカッコ内に示すA知識階層に属する事項が含まれているため、原理性ドグマが発現している教材ではないと判断した。「「きまりに気づく」「きまりを守る」」同78頁以下〔白井忠雄〕（道路交通法）、「情報とわたし」同102頁以下〔米津英郎〕（プライバシー）、「憲法とわたしたちの暮らし」同113頁以下〔窪直樹〕（日本国憲法）、「本の世界を広げよう・深めよう」同130頁以下〔鎌田和宏〕（裁判）、「身の回りの約束事を見つけよう」同140頁以下〔中川壮一〕（製造物責任法等）。

⁽²⁶⁷⁾ 江口ほか・前掲注(266)58頁以下〔都留覚〕。

⁽²⁶⁸⁾ 江口ほか・前掲注(266)60-66頁〔都留覚〕。

⁽²⁶⁹⁾ 同書の他の教材でも交通ルールを扱っているが、そこでは道路交通法に触れられていること（例えば、江口ほか・前掲注(266)83頁〔白井忠雄〕）と対照的である。

⁽²⁷⁰⁾ 江口ほか・前掲注(266)68頁以下〔山下真一〕。

の考え方を確認した上で「どうすることが公平なのだろう？」という話（木を登ってはいけないというルールを破った子供に母親が罰を与える）を読み、母親の対応が公平なものかどうかを検討すること、その際、公園のルールと関連させて、ルールの必要性を考えさせること等であり、教材の目標は、不正に対して公平に対応することの大切さに気づくとともに、身近な生活の中でルールが必要であることを考えること等（正義、公平、ルールの捉え方、ルールの存在意義等というB原理階層に属する事項）である⁽²⁷¹⁾。

円柱モデルでは、「公平」とは何かを確認するという点で[B]に、公平という概念をもとに具体事案(物語)における登場人物の対応の適否を判断するという点で[B→C]思考に相当する。

教材の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

③「ごみ出しルールを考えよう」⁽²⁷²⁾

教材の内容は、分別されていないごみ集積所の写真を見て、分別を行わないとどうなるかを考えること（収集車がごみを持っていかないで、近隣の家にゴミのにおいが来る、環境が悪くなるなど）、自分が町内会の人になったとして、どういうルールを策定するかを検討すること等であり、教材の目標は、主体的にルールを守ったり、作ったりして、法的に社会参加する意欲や態

度を形成すること等（ルールの存在意義等というB原理階層に属する事項）である⁽²⁷³⁾。

円柱モデルでは、ごみ問題を解決するためにルールを自ら策定するという点で[B→A'→C]思考に相当する。

教材の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

④「道徳と法とともに生きる」⁽²⁷⁴⁾

教材の内容は、「ジョーンズさんのディレンマ」という話（急病の子を病院に搬送するためやむを得ず他者から車を強奪し、逮捕される）を読み、自分が主人公だったらどういう行動を取るかを考えること、なぜ主人公が逮捕されたのかを検討し、逮捕は道徳規範に基づき作られた法に触れた結果であることを理解した上で、なぜ法が存在するのか、救急車を呼ぶという選択肢の利点を検討し、法と道徳規範の関係性を理解すること、「法に従いさえすれば十分か」という問いについて検討すること等であり、教材の目標は、道徳規範がどのような価値に基づいて作られ守られているのかを理解すること、法が何に基づきどのような手続で作られるかを理解し、法規範が生活の中にどのように存在するのかを理解すること、道徳規範と法規範の関係を考えること等（法原理・価値、ルールの捉え方、ルールの存在意義等というB原理階層に属する事項）である⁽²⁷⁵⁾。

⁽²⁷¹⁾ 江口ほか・前掲注(266)70-72頁〔山下真一〕。

⁽²⁷²⁾ 江口ほか・前掲注(266)90頁以下〔長谷川康男〕。

⁽²⁷³⁾ 江口ほか・前掲注(266)91-97頁〔長谷川康男〕。

⁽²⁷⁴⁾ 江口ほか・前掲注(266)151頁以下〔小林将太〕。

⁽²⁷⁵⁾ 江口ほか・前掲注(266)153-156頁以下〔小林将太〕。

円柱モデルでは、具体的な物語を踏まえて自己の率直な感覚から道徳と法の関係性や存在意義等を導くという点で[B→B]思考に、具体的な問題場面における帰結の妥当性を検討する点で[B→C]思考に相当する。

刑法の条文（緊急避難や暴行罪など）に触れることも考えられるが、そのようなことは予定されていない。

⑤「係活動と話し合い活動を通して確認する役割と責任の大切さ」⁽²⁷⁶⁾

教材の内容は、係活動についていままでの活動を振り返り、係活動の意義と必要性を確認すること、学級を良くする係を決定し、係の担当者が係活動の目標と活動内容を設定すること、係活動を評価し、改善に向けた意見交換を行うこと等であり、教材の目標は、一人ひとりが受け持つ係の仕事は、それぞれが学級生活を快適に過ごすために必要な活動であることを理解すること等（ルールの存在意義等というB原理階層に属する事項）である⁽²⁷⁷⁾。

円柱モデルでは、他者と意見交換しつつ自己の率直な感覚に基づいて係活動の必要性や活動計画を検討す

る点で[B→C]思考に相当する。

教材の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

(4) 江口勇治＝大倉泰裕編『中学校の法教育を創る』⁽²⁷⁸⁾

①「道徳教育の実践と法教育」⁽²⁷⁹⁾

教材の内容は、3つの話（席替えにおけるくじ引きで不正行為が発生する話、新しく開発された町で住民が自治会の規則を守らないでいると幼女が交通事故に遭ってしまう話、五千円を拾った少年がその場では駅員に届けなかったが翌日その五千円を寄付する話）を扱い、それぞれのテーマについて考えを深めること等であり、教材の目標は、集団の向上のために自己の力を発揮する態度を養うこと、きまりの意義と社会の秩序の関係を学ぶこと、規範意識の醸成のための指導を行うこと等（ルールの捉え方、ルールの存在意義等というB原理階層に属する事項）である⁽²⁸⁰⁾。

円柱モデルでは、具体的な物語をもとに規律の必要性等を導くという点で[B→B]思考に、その検討結果を踏まえて当該物語における登場人物の行動の適否を検討するという点

⁽²⁷⁶⁾ 江口ほか・前掲注(266)161頁以下〔佐藤公〕。

⁽²⁷⁷⁾ 江口ほか・前掲注(266)164-167頁〔佐藤公〕。

⁽²⁷⁸⁾ 江口勇治＝大倉泰裕編『中学校の法教育を創る』（東洋館出版社、2008）。なお、次の教材にはそれぞれカッコ内に示すA知識階層に属する事項が含まれているため、原理性ドグマが発現している教材ではないと判断した。「身近な地域の景観から考える地域のルール」同90頁以下〔宮崎沙織〕（所有権）、「権威や法・ルールの「見方・考え方」を習得する歴史学習」同101頁以下〔関谷文宏〕（班田収授法）、「憲法の精神」をもつ主権者を育てる」同114頁以下〔館潤二〕（民主主義等）、「私たちと司法」同125頁以下〔吉田俊弘〕（民法709条等）、「私法と消費者保護」同138頁以下〔岡田智行〕（契約の成立要件等）、「法と国語」同152頁以下〔飯田和明〕（日本国憲法）、「わたしたちの生活と情報モラル」同163頁以下〔毛利靖〕（著作権等）、「消費生活における法」同173頁以下〔中川壮一〕（契約の成立要件等）、「障害者を取り巻く社会環境と法」同194頁以下〔柴崎功士〕（福祉制度等）。

⁽²⁷⁹⁾ 江口ほか・前掲注(278)183頁以下〔賞雅枝子〕。

⁽²⁸⁰⁾ 江口ほか・前掲注(278)185-191頁〔賞雅枝子〕。

で [B → C] 思考に相当する。

交通法規や遺失物横領罪に触れることもあり得るが、そのようなことは予定されていない。

②「特別活動におけるルールづくり」
(281)

教材の内容は、「サバイバルゲーム」という架空事例について全員が生き残るためのルールを作ること、修学旅行でのトラブルを想定し、どのように解決するかを考えること、ルールがなぜ必要か、正しいルールとはどのようなものか、正しいルールができたときにどうしなければならないかを考えること、レクリエーションのルールを作ること等であり、教材の目標は、ルール作りやルール違反があったときの対応の仕方を身につけること、状況により民主的な話し合いによってルールを変えることができることを理解すること、公正なルールとは何かを考え、民主的方法によりつくられたルールは守る責任があることを理解すること等（ルールの捉え方、ルールの存在意義、ルールの正当化要件等という B 原理階層に属する事項）である⁽²⁸²⁾。

円柱モデルでは、具体的なトラブルを想定してルールの必要性を導くという点で [B → B] 思考に、その予防のためにルールを自ら策定するという点で [B → A' → C] 思考に相当する。

教材の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

3 法律関係者が作成した教材

(1) 日弁連市民のための法教育委員会編著『小学校のための法教育 12 教材』⁽²⁸³⁾

①「約束をする・約束を守る」⁽²⁸⁴⁾

教材の内容は、約束事のうち「頼みごと」を例に挙げ、頼みごと（給食当番の交代）を巡るトラブルをもとにして、約束をするもしないも自由であり、いったん約束をしたら守らなければならないことを理解すること、カードゲーム（チョコレートを手に入れるために旅の商人に条件を提示する）を通じて約束をする際の交渉の重要性を理解すること等であり、教材の目標は、契約は自由にできること、いったん約束をした以上はそれを守らなければならないことを理解すること等（契約自由の原

⁽²⁸¹⁾ 江口ほか・前掲注(278)204頁以下〔高橋恒明〕。

⁽²⁸²⁾ 江口ほか・前掲注(278)207-211頁〔高橋恒明〕。

⁽²⁸³⁾ 日弁連市民のための法教育委員会編著『小学校のための法教育 12 教材』（東洋館出版社，2017）。なお、次の教材にはそれぞれカッコ内に示す A 知識階層に属する事項が含まれているため、原理性ドグマが発現している教材ではないと判断した。「約束は絶対に守らなければならないの？」同 36 頁以下（公序良俗等）、「他人の権利を尊重すること」同 48 頁以下（財産権等）、「リーダーを選ぼう！」同 88 頁以下（選挙制度）、「みんなで決めていいこと、だめなこと」同 116 頁以下（民主主義）、「正義ってなんだろう？」同 140 頁以下（裁判員裁判）、「正しい決め方」を決めよう」同 152 頁以下（裁判手続）。また、「本当に犯人？ 三角ロジックで考えてみよう」同 164 頁以下は、A 知識階層に属する事項を扱っておらず、かつ、理論的思考力や多角的な見方の習得（B 実践階層に属する事項）を目的としているものの（同 164 頁）、他方、事実認定という C 実践階層に属する事項を扱い（二三(4)参照）、この点に重きを置いている。したがって、この教材は、原理性ドグマが発現している他の教材と性質が異なることから、ここでは取り上げないこととした。

⁽²⁸⁴⁾ 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)16頁以下。

則、自己責任の原則、個人の自律、自他の尊重⁽²⁸⁵⁾等というB原理階層に属する事項)である⁽²⁸⁶⁾。

円柱モデルでは、具体事例についての検討をもとに自己の率直な感覚から約束の自由の意義等を導くという点で[B→B]思考に、約束の自由という考え方に基づき具体的な契約交渉というロールプレイングを行うという点で[B→C]思考に相当する。

民法の条文(契約関係)に触れることも考えられるが、そのようなことは予定されていない。

② 「「もめごと」の解決方法」⁽²⁸⁷⁾

教材の内容は、本の貸し借りを巡るトラブルについて、当事者双方の気持ちを踏まえて調停案を考えること等であり、教材の目標は、間に入る第三者として紛争当事者の心情によく耳を傾け、紛争の原因等を正確に確認すること、解決方法を創造的に考える技能を身につけること等(公平・公正、個人の自律、自他の尊重⁽²⁸⁸⁾等というB原理階層に属する事項)である⁽²⁸⁹⁾。

円柱モデルでは、当事者双方の話を聞いた上での自己の率直な感覚から紛争の解決方法(調停案)を検討

するという点で[B→C]思考に相当する。

民法の条文(使用貸借契約など)に触れることも考えられるが、そのようなことは予定されていない。

③ 「なぜ「きまり」を守らなければならないの？」⁽²⁹⁰⁾

教材の内容は、きまりや約束に関することを思い出し、そのきまりを守ることでどのような良いことがあるか、そのきまりがなかったらどうなるかを考えること、スポーツにおいて審判に選ばれた人の言うことにはなぜ従わなくてはいけないのかを考えること、警察官のように社会の中できまりに従わせる立場の人(権威者)がいなかをを考え、きまりの必要性和権威の必要性を確認すること等であり、教材の目標は、社会生活におけるきまりの必要性に気づくこと、そのきまりが何を保護しようとしているのか、そのきまりに従わせる正当な力の存在がどこにあるかを理解すること等(ルールの捉え方、ルールの存在意義、民主主義、立憲主義⁽²⁹¹⁾、権威⁽²⁹²⁾等というB原理階層に属する事項)である⁽²⁹³⁾。

円柱モデルでは、自己の率直な感

(285) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)13頁は、この教材は「法的な価値」として「個人の自律(自分自身のことや自分と他者の関係を自分で決められること)」と「自他の尊重(自分についても他者についても生命・身体・人格などの重要な権利を互いに尊重し合うべきこと)」の養成を意図していると解説する。

(286) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)16頁、19-20頁、23-24頁。

(287) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)64頁以下。

(288) 前掲注(285)参照。

(289) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)64頁、68-71頁。

(290) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)76頁以下。

(291) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)13頁は、この教材は「法的な価値」を踏まえて政策決定に参加できる資質・能力を育むとし、そこでの「重要な法的価値」である「民主主義と立憲主義」の理解を意図していると解説する。

(292) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)14頁は、この教材は「権威」の理解を意図していると解説する。

(293) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)76頁、80-81頁、84-85頁。

覚からきまりの必要性や権威の必要性等を導くという点で[B→B]思考に相当する。

交通ルールや警察官の職務などに関して関係法令（道路交通法，警察官職務執行法）に触れることも考えられるが，そのようなことは予定されていない。

④「ルールづくり」⁽²⁹⁴⁾

教材の内容は，休み時間に行うドッジボールを通じて，ルールの必要性（試合を公平で，楽しく，安全にできるようにするものであること）を考え，さらに，班で議論を行ってオリジナルのルールを作ること等であり，教材の目標は，遊びの場でもルールが存在することに気づくこと，遊びのルールは，公平に楽しく安全に遊ぶために存在していることを理解すること，ルールは自分で作れるものであり，よりよくできるものであることを理解すること等（ルールの捉え方，ルールの存在意義，民主主義，立憲主義⁽²⁹⁵⁾，ルールの正当化要件⁽²⁹⁶⁾等というB原理階層に属する事項）である⁽²⁹⁷⁾。

円柱モデルでは，自己の率直な感覚からルールの必要性等を導くという点で[B→B]思考に，その検討を踏まえてルールを自ら策定する点で[B→A'→C]思考に相当する。

教材の内容自体が，条文や制度に言及するような性質のものではない。

⑤「なにが公平・不公平？」⁽²⁹⁸⁾

教材の内容は，兄弟において，家に1つだけあるカップラーメンをどちらが食べるべきか，絵具とクレヨンをどちらが使うべきか，デザートをどちらが多く食べてよいかという事例において，公平の観点から，どちらがなぜ利益を受けることが正当化されるのかを検討すること，次に，学校において，スペースに限りのある体育館をどの学級がどれくらい使うのがよいかを検討すること等であり，教材の目標は，公平とは利益や負担の分け方の問題であることに気づくこと，公平か否かを判断する基準を理解すること等（公平，配分的正義⁽²⁹⁹⁾等というB原理階層に属する事項）である⁽³⁰⁰⁾。

円柱モデルでは，日常的な場面での実感をもとに公平の内実を考察する点で[B→B]思考に，公平の概念をもとにして具体事案の解決方法を検討する点で[B→C]思考に相当する。

教材の内容自体が，条文や制度に言及するような性質のものではない。

(2) 日弁連市民のための法教育委員会編著『中学校のための法

⁽²⁹⁴⁾ 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)100頁以下。

⁽²⁹⁵⁾ 前掲注(291)参照。

⁽²⁹⁶⁾ 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)14頁は，この教材は「「きまり・ルール」が一般的に備えていなければならない最低限の条件」の理解を意図していると解説する。

⁽²⁹⁷⁾ 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)100頁，103-104頁，107-109頁。

⁽²⁹⁸⁾ 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)130頁以下。

⁽²⁹⁹⁾ 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)14頁は，この教材は「配分的正義（公平あるいは結果の公正）」の理解を意図していると解説する。

⁽³⁰⁰⁾ 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(283)130，133-134，136-137頁以下。

教育 11 教材』⁽³⁰¹⁾

- ①「ボールの奪い合いが始まった!？」⁽³⁰²⁾

教材の内容は、1 個のバスケットボールを奪い合っている友人同士のトラブルについて、双方の気持ちを踏まえて調停案を考えること等であり、教材の目標は、第三者として紛争に関わることの意義を理解すること、効率的かつ公正な紛争解決ができるようにすること等（公正、個人の自律、自他の尊重⁽³⁰³⁾等という B 原理階層に属する事項）である⁽³⁰⁴⁾。

円柱モデルでは、効率や公正という原理に基づいて紛争の解決方法（調停案）を検討するという点で[B→C]思考に相当する。

教材の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

- ②「どうすれば公平に分けられる？」⁽³⁰⁵⁾

教材の内容は、10 個のプチシュークリームを 3 人でどう分けるかを考えること、学校の部活動をめぐる部費、清掃係の負担、グラウンドの使

用に係る配分が公平か否かを考えること、村長として、村に医者を呼ぶときにその費用を誰がどのように負担するべきかを考えること等であり、教材の目標は、実質的公平の考え方を理解すること等（実質的公平等という B 原理階層に属する事項）である⁽³⁰⁶⁾。

円柱モデルでは、日常的な場面での実感をもとに実質的公平の内実を考察する点で[B→B]思考に、実質的公平という原理に基づいて具体的な紛争を解決するための検討を行う点で[B→C]思考に相当する。

教材の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

- ③「オリンピック代表選手は誰だ？」⁽³⁰⁷⁾

教材の内容は、スポーツクラブ内に防犯カメラを設置するときのような手続を経るべきかを考えること、ボクシングで事前予告なく体重を量ることが正当なのかを考えること、ドーピング検査で失格になってしまった選手について、その手続に

(301) 日弁連市民のための法教育委員会編著『中学校のための法教育 11 教材』（東洋館出版社、2018）。なお、次の教材にはそれぞれカッコ内に示す A 知識階層に属する事項が含まれているため、原理性ドグマが発現している教材ではないと判断した。「契約をする・契約を守る」同 16 頁以下（契約の成立要件等）、「契約は、いつでも守らなければならないの？」同 32 頁以下（契約の成立要件等）、「私が加害者？」同 46 頁以下（実際の裁判例）、「ソレイユ国物語」同 74 頁以下（三権等）、「本町夏祭り 出店のルールを考えよう！」同 88 頁以下（大気汚染防止法等）、「みんなのことの決め方は？」同 104 頁以下（民主主義等）、「盗み食いしたら罰金 10 万円！これって正しいの？」同 128 頁以下（労働基準法 16 条等）、「裁判を経験してみよう」同 158 頁以下（刑事裁判）。

(302) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(301)58 頁以下。

(303) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(301)12 頁は、この教材は「法的な価値」として「個人の自律（自分自身のことや自分と他者の関係を自分で決められること）」と「自他の尊重（自分についても他者についても生命・身体・人格などの重要な権利を互いに尊重し合うべきこと）」の養成を意図していると解説する。

(304) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(301)58 頁、62-65 頁。

(305) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(301)116 頁以下。

(306) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(301)116 頁、120-121 頁、124-125 頁。

(307) 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(301)142 頁以下。

問題がなかったかを検討すること等であり、教材の目標は、社会的に物事を決めるには手続的正義が守られなければならないことを理解すること等（手続的正義⁽³⁰⁸⁾等というB原理階層に属する事項）である⁽³⁰⁹⁾。

円柱モデルでは、常識や素直な感覚をもとに手続的正義の意義を導出するという点で[B→B]思考に、手続的正義という概念をもとに具体事例を検討するという点で[B→C]思考に相当する。

憲法の条文（適正手続など）に触れることも考えられるが、そのようなことは予定されていない。

(3) 関弁連編『法教育教材 わたしたちの社会と法』⁽³¹⁰⁾

① 「損害の公平な分担」⁽³¹¹⁾

教材の内容は、ある生徒が学校への持込みが禁止されているゲーム機を持ち込み、学校内でそれが壊され

てしまったという事例をもとに、関係者がどのように損害を分担すべきかを検討すること等であり、教材の目標は、どのような解決を図ることが正義・公正に適うのかを検討することを通して、「公平」の意味を考えること等（配分的正義、匡正的正義⁽³¹²⁾等というB原理階層に属する事項）である⁽³¹³⁾。

円柱モデルでは、正義や公正という原理に基づいて具体的な紛争を解決するための検討を行う点で[B→C]思考に相当する。

民法の条文（不法行為責任など）に触れることも考えられるが⁽³¹⁴⁾、そのようなことは予定されていない。

② 「ルール評価」⁽³¹⁵⁾

教材の内容は、スマホ・携帯電話を駅構内で使用することを全面的に禁止する架空の条例について、目的の合理性や手段の相当性等を検討す

⁽³⁰⁸⁾ 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(301)14頁は、この教材は「手続的正義」の理解を意図していると解説する。

⁽³⁰⁹⁾ 日弁連市民のための法教育委員会・前掲注(301)142頁、146-147頁、152-153頁。

⁽³¹⁰⁾ 関弁連編『法教育教材 わたしたちの社会と法』（商事法務、2018）。なお、次の教材にはそれぞれカッコ内に示すA知識階層に属する事項が含まれているため、原理性ドグマが発現している教材ではないと判断した。「個人の尊厳」同15頁以下（憲法13条等）、「平等」同27頁以下（憲法14条）、「事実認定と証拠」同80頁以下（刑事裁判）、「基本的人権の尊重と公共の福祉」同110頁以下（基本的人権等）、「基本的人権と調整原理」同120頁以下（表現の自由等）、「新しい人権」同132頁以下（日本国憲法等）、「交渉と紛争解決の方法」同145頁以下（訴訟手続）。また、「情報の話の信用性を考える」同67頁以下は、A知識階層に属する事項を扱っておらず、かつ、適正な議論・判断を行うために各自の意見・判断の基となる情報の信用性を吟味できるようにすること（B実践階層に属する事項）を目的としているものの（同71頁）、他方で、事実認定というC実践階層に属する事項を扱い（二3(4)参照）、この点に重きを置いている。したがって、この教材は、原理性ドグマが発現している他の教材と性質が異なることから、ここでは取り上げないこととした。

⁽³¹¹⁾ 関弁連・前掲注(310)41頁以下。

⁽³¹²⁾ 関弁連・前掲注(310)41頁は、紛争を適切に解決するためには「配分的正義」、「匡正的正義」等という多角的な視点が必要となると解説する。

⁽³¹³⁾ 関弁連・前掲注(310)42-44頁。

⁽³¹⁴⁾ この教材が題材とする事例については、法律的な観点からの分析例として、民法709条や同法722条2項に基づく詳細な検討内容が紹介されている。関弁連・前掲注(310)54頁以下。

⁽³¹⁵⁾ 関弁連・前掲注(310)59頁以下。

ること等であり、教材の目標は、法やルールが妥当であるか検証する過程を体験することによって、必要となる事実に基づき判断するという思考過程の基礎作りをすること（ルールの正当化要件等というB原理階層に属する事項）である⁽³¹⁶⁾。

円柱モデルでは、感情ではなく事実を前提とする自己の率直な感覚に基づいて条例の改正案を検討する点で[B→A'→C]思考に相当する。

過剰な規制による人権制約の問題として憲法の条文や関係判例に触れることも考えられるが、そのようなことは予定されていない。

③「多数決と民主主義」⁽³¹⁷⁾

教材の内容は、修学旅行先の候補選を素材として、決定事項によってどのような決定方法が適切なのかを考えること、多数決で決めてはいけないこと、決定の際に考慮すべきことを確認すること等であり、教材の目標は、多数決という意思決定方法によっても決定する内容には限界があること、多数決をする前提として十分な議論が必要であることを理解すること等（集団における意思決定方法、多数決の限界等というB原理階層に属する事項）である⁽³¹⁸⁾。

円柱モデルでは、日常的な場面で

の実感をもとに適正な決定方法の在り方を考察する点で[B→B]思考に、それを踏まえて修学旅行の候補地を皆で決定するという点で[B→C]思考に相当する。

教材の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

④「代表者を選ぶときに考えること」⁽³¹⁹⁾

教材の内容は、文化祭の実行委員長を決めるため、文化祭を実行するために必要なもの、実行委員長の仕事を具体的に想定し、どのような人物を選出すべきかを検討すること等であり、教材の目標は、民主主義の根幹ともなる選挙において代表を選ぶ思考過程の基礎作りをすること（多角的思考の前段階となる思考過程⁽³²⁰⁾等というB原理階層に属する事項）である⁽³²¹⁾。

円柱モデルでは、多角的思考の考え方をもとに文化祭の実行委員長として誰がふさわしいかを検討するという点で[B→C]思考に相当する。

教材の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

4 その他の教材

(1) 法教育推進協議会「私法分野教育の充実と法教育の更なる

⁽³¹⁶⁾ 関弁連・前掲注(310)42-44頁。

⁽³¹⁷⁾ 関弁連・前掲注(310)92頁以下。

⁽³¹⁸⁾ 関弁連・前掲注(310)93-95頁。

⁽³¹⁹⁾ 関弁連・前掲注(310)100頁以下。

⁽³²⁰⁾ 関弁連・前掲注(310)100頁は、この教材は選挙で投票する際に必要となる多角的思考の前段階となる思考過程に重点をおいた授業であると解説する。この思考過程は、合理性、論理性を内容とするものであると解されること（前提条件を確認し、その条件に適合するものを選択すること。同101頁）から、それ自体が直ちに法固有の原理・価値とはいいがたいものの、これらが当然に前提としている内容であるとも考えられることから、ここではB原理階層に属する事項であると整理した。

⁽³²¹⁾ 関弁連・前掲注(310)101-103頁。

発展に向けて」⁽³²²⁾

①「約束をすること、守ること」⁽³²³⁾

教材の内容は、具体的な貸し借りの事例から、あやふやな約束、相手に流されてする約束、約束の軽視、約束の不履行などの問題点に気づかせ、「約束をすること、守ること」の意義を整理すること、実社会の中にたくさんの貸し借りが存在することに気付かせ、貸す側、借りる側が得られるものを考えること、約束を守ることによって双方が利益を受けられることに気づかせること等であり、教材の目標は、約束についての関心を高め、「約束をすること、約束を守ること」について考えさせること、「貸し借り」について考えさせ、「約束をすること、守ること」についての理解を深めること（契約自由の原則と契約に伴う責任の意義等のB原理階層に属する事項）である⁽³²⁴⁾。

円柱モデルでは、具体事例の検討により得られる実感を通じて契約自由の原則や契約責任の存在意義を導出するという点で[B→B]思考に相当する。

民法の条文（債務不履行責任、使用貸借契約）に触れることも考えられるが、そのようなことは予定されていない。

②「現代社会をとらえる見方や考え方ときまり・契約」⁽³²⁵⁾

教材の内容は、ゴミ出しのルール、騒音、コミュニケーションなどのトラブルを抱えたある団地の架空事例をもとに、各問題を誰がどのように解決（合意）するのがよいかを検討すること、騒音の問題について、どのようなルールを策定すべきかを考え、そのルールを「効率」と「公正」という観点から評価すること、ゴミ出しのルールについて、新たな問題が生じたがゆえにルールを守らないある住民の行動をどう評価すべきかを検討し、ルールを変更すべき場合もあることを学習すること、新たにこの団地に入居した家族内の問題を解決するにあたって、個人の尊厳と両性の本質的平等を学ぶこと等であり、教材の目標は、対立と合意、効率と公正といった概念的枠組みを使い、現代の社会的事象を読み解こうとする態度を育てること、ルールやきまりについての関心を高め、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、人間は社会的存在であること、個人の尊厳と両性の本質的平等について理解させること、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こと等（ルールの

⁽³²²⁾ 法務省「「私法分野教育の充実と法教育の更なる発展に向けて」について」2009年5月15日（https://www.moj.go.jp/shingil/kanbou_houkyo_kyougikai_shiryuu_top.html, 最終閲覧 2025年11月11日）。なお、次の教材にはそれぞれカッコ内に示すA知識階層に属する事項が含まれているため、原理性ドグマが発現している教材ではないと判断した。「「経済活動を支える私法の基本的な考え方及び雇用・労働問題」に関する教材」（労働基準法等）、「「労働と法」に関する教材」（最低賃金制度等）。

⁽³²³⁾ 法務省・前掲注(322)の「資料1「約束をすること、守ること」に関する教材」。

⁽³²⁴⁾ 法務省・前掲注(322)の「資料1「約束をすること、守ること」に関する教材」の「教材」1-2枚目。

⁽³²⁵⁾ 法務省・前掲注(322)の「資料3「現代社会をとらえる見方や考え方ときまり・契約」に関する教材」。

捉え方、ルールの正当化要件、個人の尊厳、両性の平等、公正等のB原理階層に属する事項)である⁽³²⁶⁾。

円柱モデルでは、具体的なトラブルを解決するためのルールを効率や公正という観点から評価し、又は自ら策定するという点で[B → A' → C]思考に相当する。

民法の条文(不法行為)や憲法の条文(個人の尊厳、両性の本質的平等)に触れることも考えられるが、そのようなことは予定されていない。

(2) 法教育推進協議会『未来を切り拓く法教育～自由で公正な社会のために～』⁽³²⁷⁾

①「合意形成を図ろう～どこに橋を作るべきか～」⁽³²⁸⁾

教材の内容は、架空の離島において、本島(市街地)との連絡橋をどこに設置すべきか、様々な立場(漁業関係者、観光関係者など)から利害を検討し、合意形成を目指すこと等であり、教材の目標は、自由で公正な社会の担い手として、課題の解決に向けて自分自身で考え、その意見を積極的に分かりやすく述べたり、自分と異なる見解にも十分配慮して議論をしたりして、多様な意見・利

害を公平・公正に調整して合意形成を図ることが、協働の利益を継続して確保するために大切であることを理解させること(ルールの捉え方、ルールの正当化要件等のB原理階層に属する事項)である⁽³²⁹⁾。

円柱モデルでは、他者と意見交換しつつ自己の率直な感覚に基づいて具体事案の解決方法を検討する点で[B → C]思考に相当する。

憲法の条文(財産権)に触れることも考えられるが、そのようなことは予定されていない。

②「新たなルールを考えよう～ルールのない村～」⁽³³⁰⁾

教材の内容は、ルールのない村において発生したトラブルを解決するため、ルールを策定し、そのルールを手段の相当性、明確性、平等性という観点から評価すること等であり、教材の目標は、法やルールの意義及び役割(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ものであること、法やルールには、人の行動を規制し、社会の秩序を維持するだけでなく、人の活動を促進したり、紛争を解決したりするなどの機能があること)に

⁽³²⁶⁾ 法務省・前掲注(322)の「資料3「現代社会をとらえる見方や考え方ときまり・契約」に関する教材」の「教材」1-3枚目。

⁽³²⁷⁾ 法教育推進協議会『未来を切り拓く法教育～自由で公正な社会のために～』(法教育推進協議会(法務省), 2019)。この教材集は法務省のWEBページからダウンロードできる。法務省「高校生を対象とした教材」(https://www.moj.go.jp/housei/shihouseido/housei10_00038.html, 最終閲覧 2025年11月11日)。なお、次の教材にはそれぞれカッコ内に示すA知識階層に属する事項が含まれているため、原理性ドグマが発現している教材ではないと判断した。「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」同34頁以下(日本国憲法14条),「契約とは何か」同48頁以下(消費者契約法等),「民事紛争解決①～民事裁判・けがの責任をめぐって～」同68頁以下(民事裁判等),「民事紛争解決②～模擬調停・臭いをめぐる争い～」同77頁以下(民事裁判等),「刑事模擬裁判～被告人は「犯人」なのか～」同84頁以下(裁判員裁判)。

⁽³²⁸⁾ 法教育推進協議会・前掲注(327)11頁以下。

⁽³²⁹⁾ 法教育推進協議会・前掲注(327)11-13頁。

⁽³³⁰⁾ 法教育推進協議会・前掲注(327)20頁以下。

ついて考えさせ、理解させること、どのような手続でルールを作成すればよいか（手続の公平性）、作成したルールをどのような視点で評価すればよいか（手段の相当性、明確性、平等性）について考えさせ、理解させること（ルールの捉え方、ルールの正当化要件等のB原理階層に属する事項）である⁽³³¹⁾。

円柱モデルでは、具体的なトラブルを解決するためのルールを自ら策定し、評価するという点で[B→A'→C]思考に相当する。

授業の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

③「海水浴場の利用ルールを作ろう」⁽³³²⁾

教材の内容は、基本的には前記②と設定が変わっただけであり、教材の目的は②と同一である⁽³³³⁾。

円柱モデルでは、前記②と同様に、[B→A'→C]思考に相当する。

授業の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

(3) 法むる一むネット編著『法むる一む 社会と法が分かる 15 のストーリー』⁽³³⁴⁾

この教材集からは1つ「スポーツから考えるフェア」と題された教材⁽³³⁵⁾を挙げる。

教材の内容は、ファウルをしてでも勝とうとしてくる相手チームの姿を見て、スポーツにおいて「フェアであること」と「勝つこと」のどちらに意味があるのかを考えること等である。教材の目標は明示されていないが、キーワードとして「公正と正義」（B原理階層に属する事項）が掲げられている⁽³³⁶⁾。

円柱モデルでは、具体事例の検討（そこでの実感）を通じて「公正」の存在意義を導出するという点で[B→B]思考に相当する。

授業の内容自体が、条文や制度に言及するような性質のものではない。

5 まとめ——原理性ドグマの実在

以上のように、複数の教材集において、原理性ドグマ（[B], [B→B] 思考又は[B→(A')→C]思考を用い

⁽³³¹⁾ 法教育推進協議会・前掲注(327)20-22頁。

⁽³³²⁾ 法教育推進協議会・前掲注(327)26頁以下。

⁽³³³⁾ 法教育推進協議会・前掲注(327)26-29頁。

⁽³³⁴⁾ 法むる一むネット編著『法むる一む 社会と法が分かる 15 のストーリー』（清水書院、2022）。なお、次の教材にはそれぞれカッコ内に示すA知識階層に属する事項が含まれているため、原理性ドグマが発現している教材ではないと判断した。「なかったことにできないの？」同6頁以下（民法4条等）、「儲け話にご用心」同12頁以下（消費者契約法等）、「フェイクニュースに注意」同20頁以下（プライバシー権）、「事故は突然に」同26頁以下（民法709条等）、「はじめてのバイト」同36頁以下（労働基準法）、「カタチのないものを守れ」同44頁以下（著作権等）、「クラスメイトが逮捕されてしまった」同50頁以下（少年審判手続）、「裁判員に選ばれた!？」同64頁以下（裁判員裁判）、「シンボルの木は伐採しないといけない？」同74頁以下（請願）、「家庭訪問してみたら」同82頁以下（虐待通知）、「まさか彼がDV男だったなんて...」同88頁以下（DV防止法等）、「おばさんのパートナー」同100頁以下（婚姻制度等）、「ポスターを守れ」同112頁以下（表現の自由等）、「国際離婚？ 子どもはどうなる？」同118頁以下（ハーグ条約等）。

⁽³³⁵⁾ 法むる一むネット・前掲注(334)106頁以下。

⁽³³⁶⁾ 法むる一むネット・前掲注(334)107頁。

るもの)が発現している教材が多数見られた。したがって、法教育について通史的に検討した結果得られた「原理性ドグマの存在」は、理論上だけのものではなく、教材上実在するものであることが示された。さらに、原理性ドグマが発現している教材がこのように複数見られることからすると、原理性重視主義が発現している教材の数はより増加するのではないかと考えられる。

ただし、もちろんのことながら、A知識階層を扱っている法教育教材も多数存在する。例えば、江口勇治＝大倉泰裕編『中学校の法教育を創る』には計11個の教材例が掲載されているが、このうち、原理性ドグマとしてここに挙げた教材は2つである(三2(4))。当該書籍においては、原理性ドグマに当てはまる教材の方が少ない⁽³³⁷⁾。

しかし、本稿は、決して原理性ドグマが法教育のすべてに及んでいると主張するものではない。教材の内

容として条文や制度(A知識階層に属する事項)への言及がないものの「法教育教材」として公表されているものは確かに相当数存在する(そして、その範囲を原理性重視主義まで広げれば、より数は増えるだろう)、というのが本章の結論である。

四 法教育のアイデンティティ

1 序——分析の対象

本稿では、法教育の展開史(二)において、法教育分野において原理性重視主義が確立されたという見解を提示し、法教育教材の検討(三)において、複数の法教育教材が原理性重視主義のうちの原理性ドグマに拠って立つものであると分析できることを示した。

このように、法教育モデルに関する諸見解の通史的な分析及び個別具体的な法教育教材の分析によれば、法教育の特性として「原理性」が把握され得ることが示唆されるが、他

⁽³³⁷⁾ 本文に挙げたもの以外に次の教材集についても検討したが、いずれも(ないし大方において)教材内においてA知識階層に属する事項に触れているため、原理性ドグマの発現が認められないと判断した。千葉大学教育学部・附属連携研究社会科部編『社会が見えてくる“法”教材の開発』(明治図書出版, 2008)(「II 社会科としての“法”教材とはどのようなものか」掲載の7つの教材)、東京大学法科大学院・出張教室編著『ロースタール生が、出張教室。法教育への扉を叩く9つの授業』(商事法務, 2008)(ただし、「ゴミ置き場に関するルールづくり」同192頁以下は、研究会報告書のルールづくりに関する教材の事案をベースとし(同193頁)、その内容もほぼ当該教材で想定されているものと共通することから、同教材と同様、原理性ドグマが発現しているといえる)、江口勇治＝渥美利文編著『「法教育」Q&Aワーク 中学校編』(明治図書出版, 2008)(ただし、「法は「正義」を実現する?」同18頁以下は、正義の類型論をテーマとするが、A知識階層に属する事項に触れていないから、原理性ドグマが発現しているといえる)、橋本康弘編『教室が白熱する“身近な問題の法学習”15選』(明治図書出版, 2009)(ただし、「背の順に必ず並ぶというルールってよいの?」同43頁以下は、ルールの合理性をテーマとするが、A知識階層に属する事項に触れていないから、原理性ドグマが発現しているといえる)、法と市民をつなぐ弁護士の会編『裁判例を活用した法教育実践ガイドブック』(民事法研究会, 2014)、法むる一むネット編著『法むる一む 高校生からの法律相談』(清水書院, 2016)、大阪弁護士会法教育委員会編『法教育出張授業マニュアル〔第4版〕』(大阪弁護士共同組合, 2022)(ただし、「11 主権者教育」のうち「ルール作り」同102頁以下は、議論の重要性や多数決の限界等をテーマとするが、A知識階層に属する事項に触れていないから、原理性ドグマが発現しているといえる)。

方、「法教育」という教育分野については、従前の法に関する様々な教育（憲法教育等）や法学教育との関係で、これらとどのように異なるのかが必ずしも明確にされていないという指摘が存在する⁽³³⁸⁾⁽³³⁹⁾。

そこで、本章では、他の教育分野との区別という観点から、法教育の隣接分野として認識されている憲法教育（四二）、道徳教育（四三）、消費者教育（四四）、シティズンシップ教育（四五）及び法学教育（四六）との区別（対比）を行い、これらを通じて、法教育のどのような点に「法教育らしさ」が認識されているかを分析することにより、法教育のアイデンティティを明らかにする（四七）。

2 憲法教育との関係

(1) 原理性の重視

前述のとおり（二二）、法教育は、「憲法教育」を起点とする広がりの中で発展してきた。この意味で、両者に一定の共通性（重複性又は連続性）があることは前提となる⁽³⁴⁰⁾。問題は、憲法教育（さらに少し対象を

広げて社会科教育もここに含める）と対比したときの法教育の存在意義がどのような点にあるかである。

この点、例えば、中平は、日本の法教育に必要な価値・原理として個人の尊厳を掲げ、「価値＝憲法的価値」（「人権主体としての個人」を保障するために形成される憲法意識や憲法規範の根拠となるもの）と「原理＝憲法的原理」（「主権主体としての個人」により正当性を与えられた憲法制度（目的達成のための手段））という分類を示す⁽³⁴¹⁾。そして、条文の暗記や統治機構を中心に扱うという従来の憲法教育が有する問題について、この大きな要因は、主に統治のシステムである憲法的原理と個人の尊重のための憲法的価値の未分離、あるいは目的と手段ではなく並列の扱いを行っていることであると指摘し、「価値＝憲法的価値」と「原理＝憲法的原理」とを区別する視点を踏まえて法教育を再構築することで、個人の尊重を根底においた法教育が展開でき、公民的資質の捉え直しが可能になると提言する⁽³⁴²⁾。

⁽³³⁸⁾ 北川・前掲注(21)66頁。

⁽³³⁹⁾ 関弁連・前掲注(110)提案理由第1項は、従来の憲法教育、司法教育、人権教育、消費者教育などは、いずれも特定の分野に重きを置く教育であり、法教育はこれらを包括する概念であるとするため、憲法教育等は「法教育」の一分野であり、いわば、両者は質的に異なるものとして理解されている。なお、教育類型として区別を行うことにつき消極的な態度を示す見解も存在する。例えば、消費者教育と法教育の関係について、伊見・前掲注(181)22頁、佐々木琢至「司法書士が法教育を行う意義」月報司法書士 548号 12-13頁（2017）。しかし、これらの見解は、法教育を普及するためにその実施のハードルを下げることを意図するものであり、理念系として区別を行うことまで否定する趣旨ではないと考えられる。

⁽³⁴⁰⁾ 従来の法教育の問題点の一つとして、憲法の位置づけが曖昧である点を挙げ、法教育と憲法教育は別物であると指摘する論考として杉浦・前掲注(198)27頁。しかし、杉浦は、他方で、法教育を推進する側から憲法の位置づけを検討するか、従来の憲法教育は別物として扱って共存するかが問われていると述べていることからすると（同頁）、法教育と憲法教育とが類型として原理的に相容れないものであるという趣旨をいうものではないと考えられる。

⁽³⁴¹⁾ 中平一義「社会科教育における公民的資質——法教育における憲法的価値・原理——」学校教育学研究論集 21号 116-117頁（2010）。

⁽³⁴²⁾ 中平・前掲注(341)122頁。

この見解を円柱モデルを用いて分析すると、中平は、まず、条文の暗記や統治機構の内容の理解というA知識階層に重きを置いていた従来の憲法教育を批判しているといえる。

そして、中平の見解は、法教育において、憲法的原理のみならず、憲法的価値をも意識的に取り込むことを主張するものであるが、この憲法的価値とは、実定法の外にあり、実定法の根拠である（究極的には「個人の尊重」を目的とする）憲法意識に関わるものであり、憲法典によって目に見えるものとなる性質を有するとされる⁽³⁴³⁾。つまり、中平の定義する憲法的価値とは、実定法（憲法典）の根拠となる（そのうちの一部は憲法典によって可視化されている）価値であり、まさにB原理階層に属するものといえることができる。

したがって、中平は、A知識階層を中心に扱う憲法教育との対比において、法教育はB原理階層を扱う教育として認識していると分析することが可能である。

また、土井は、法的知識の習得の必要性を強調しつつ、憲法教育と法教育を切り分けて議論するよりも、憲法であれ民法であれ、法を学ぶ際に知識の詰め込みに留まることなく、基本的な法的見方・考え方を学ばせて、さらには現実生活における人間

としての在り方・生き方にかかわる問題として考えさせるためにはどのような教育方法がよいかを検討するのが建設的であると指摘し、具体的には、憲法あるいは立憲主義を学ぶ上において最も重要な問いは「憲法とは何か」「立憲主義とは何か」であり、この問いを通じて、幸福、公正、正義、自由、平等という基本的な概念を習得することができると提案する⁽³⁴⁴⁾。

したがって、土井が提案する法教育は、円柱モデルによれば、（A知識階層を軽視しないものの）B原理階層に属する事項を主要な内容とするものであり、憲法教育との対比においては、法教育の原理性に着目するものと理解される⁽³⁴⁵⁾。

(2) 実践性の重視

このように、憲法教育との関係で、法教育がB原理階層を扱う点（原理性）に重点を置く見解がある一方で、法教育に異なる意義を見出す見解もある。

例えば、矢吹は、憲法教育ないし憲法教育を中心とする公民教育と道徳教育を通して行われている「法に関する教育」の問題として、憲法の知識が暗記するものとして扱われ、一方的な知識教育になっていること

⁽³⁴³⁾ 中平・前掲注(341)118頁。

⁽³⁴⁴⁾ 大杉昭英ほか「〔第4部 パネルディスカッション〕法教育のミニマム・エッセンシャルズを問う」法と教育1号96-100頁〔土井真一発言〕(2011)。

⁽³⁴⁵⁾ 大杉ほか・前掲注(344)100頁〔橋本康弘発言〕は、土井の提案を「法的価値を扱う法教育の意義」を説明したものであるとまとめる。また、土井自身も、別のパネルディスカッションにおいて、憲法教育というのは法教育の重要な要素であるものの、新たに法教育という形で打ち出してきているのは、基本的な考え方、ものの見方、あるいはコミットメントを重視する形で憲法教育を考え直していく必要があることであると明言する。江口勇治ほか「〔第6部 パネルディスカッション〕法教育のめざすもの」法と教育1号181頁〔土井真一発言〕(2011)。

(346), 法を主体的・能動的に作る国民ではなく, 法を既存のものとして客観的・受動的に扱う国民の育成となっていること⁽³⁴⁷⁾, 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のかを思考することができていないこと⁽³⁴⁸⁾, 自らが主体的に国家や社会を支え作っていく国民の育成ができていないこと, コミュニケーション能力や多様な意見を調整して合意を形成する能力を育成することができないこと⁽³⁴⁹⁾を挙げる。これに対し, 矢吹は, 法教育研究会が示した「法教育」は, 法律の条文や制度等の知識について教え込む教育, 遵法精神を身につけさせる教育ではなく, ルールを作ることに主体的に参加する能力を育成する思考型の教育であり, この法教育が, ルールを作ることに自らが参加する能力を育てるものであるという点が重要だと評価する⁽³⁵⁰⁾。

矢吹の見解で注目されるのは, 従前の憲法教育等の問題点として, 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のかを思考できていなかったことというB原理階層レベルの問題に言及することに加え, ルールを作ることに自らが参加する能力を育てるものであるという点が重要だとして, 法教育の意義

を法創造的活動に求めている点である。

前述のとおり(二5(4)), ルール作りは $[B \rightarrow A' \rightarrow C]$ 思考と理解できるものであるが, 法創造的活動も, これと同様に, B原理階層を起点として既存の法律又は法律が存在しないことに問題意識を持ち, 自ら規範を作出するという意味で $[B \rightarrow A']$ 思考と整理することができる。自ら策定した規範を用いて現実社会の問題を解決するという点を含めれば, $[B \rightarrow A' \rightarrow C]$ 思考となるが, 法創造的活動は, 基本的には, 現状に何かしらの問題(不具合)があることを前提として, それを解消するために行われる性質のものであることを踏まえると⁽³⁵¹⁾, 仮に当該見解や教材の中に現実社会に活用することが明示されていなくても, その構造は $[B \rightarrow A' \rightarrow C]$ 思考と表現することができる。そこで, これらの思考を合わせて表現する際には, $[B \rightarrow A' (\rightarrow C)]$ 思考と表現する。

また, 本稿では, ある事項(B原理階層に属する事項かA知識階層に属する事項かは問わない)を活用してC実践階層に展開する性質, すなわち, $[A \rightarrow C]$ 思考又は $[B \rightarrow (A') \rightarrow C]$ 思考のように, 「教育活動においてC実践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)実践性」と呼ぶ。

(346) 矢吹・前掲注(20)75頁。

(347) 矢吹・前掲注(20)80頁。

(348) 矢吹・前掲注(20)72頁。

(349) 矢吹・前掲注(20)76頁。

(350) 矢吹・前掲注(20)66頁。

(351) 関良徳「法教育と法批判——解釈法社会学による法批判教育の再構築——」法社会学75号95頁(2011)は, 法批判教育について, 比較法的視点や歴史的視点ではなく, 法制度の不備により不正義が現実には発生していることをもとに, 「現実的な次元」で行うべきとする。

そうすると、矢吹は、法教育の原理性に加えて、法教育の実践性にも（むしろ、後者の方に）法教育の意義を見出しているといえる。

矢吹と同様に、法教育の実践性を重視する見解としては、次のようなものがある。

三浦は、現状の社会科公民分野、政治経済等の授業は制度や仕組みの理解が中心であるが、既存の制度や仕組みの知識理解を単純に正当化するのではなく、一度離れた視点から全体を相対化することが必要であり、法が社会システムの一つであると同時に他の政治や経済などのシステムをも根拠づける重要な機能を担っており、社会全体を見渡しつつその関連性を意識できるものであることから、法に関する学習に注目すべきであると指摘する⁽³⁵²⁾。

三浦は、別稿において、現在の学校教育とりわけ社会科における学習が、日本国憲法や様々な諸権利・制度などの理解を中心とし、法の静態的な理解にとどまっているという問題意識に基づき⁽³⁵³⁾、法と社会の動態的構造（法は、政治や経済、文化といった複雑な行為領域と絡み合っ

た社会（生活世界）の媒体としての意味を持ち、社会の要求に応じて修正、変更、創造されるという構造）を踏まえ、市民が法に対して何を要求し、法がそれに対してどう応えていくのかという視点を社会科の中に取り入れて授業を構成していく必要があると主張していることをも踏まえると⁽³⁵⁴⁾、B原理階層（原理性）のみではなく、法創造的活動（[B→A'（→C）]思考）が有する実践性に重点を置いていると評価できる。

また、中曾久雄は、従来の憲法教育は憲法の基本理念・法制度・法的価値等の法的知識獲得のみの学習に終始し、子どもが自ら検討・解決していく市民性教育のための社会科教育になっていないという問題意識を踏まえ、憲法学上の問題について違憲か合憲かを検討し、それぞれの視点でいかに憲法論を展開できるかを内容とする授業として⁽³⁵⁵⁾、例えば、男女間における遺族年金の受給資格格差に関する判例⁽³⁵⁶⁾や、夫婦同氏制度に関する裁判例⁽³⁵⁷⁾、労働者災害補償における外貌醜状障害の評価に関する男女間格差に関する裁判例⁽³⁵⁸⁾を用いた実践案を提示する。

(352) 三浦朋子「法教育に関する理論的考察および新たな方向性——法と社会の見方による差異と学習類型の分析から」社会系教科教育学研究 19号 86頁（2007）。

(353) 三浦・前掲注(235)189頁。

(354) 三浦・前掲注(235)191頁以下。

(355) 中曾久雄「法教育における憲法学習の一視点① 憲法学習のための授業開発に向けて——地方公務員災害補償法に基づく遺族年金の受給資格における男女間格差に関する事例を題材として——」愛媛大学教育学部紀要 63巻 243-244頁（2016）。

(356) 男女間における遺族年金の受給資格格差に関する判例（最判平成29年3月21日集民第255号55頁）を題材とする授業実践につき、中曾・前掲注(355)244頁以下。

(357) 夫婦同氏制度に関する裁判例を題材とする授業実践につき、中曾久雄「法教育における憲法学習の一視点②・憲法学習のための授業開発に向けて——夫婦同氏制度の事例を題材として」地域創成研究年報 12号 69頁以下（2017）。

(358) 労働者災害補償における外貌醜状障害の評価に関する男女間格差に関する裁判例（京都地判平成22年5月27日判タ1331号107頁）を題材とする授業実践につき、中曾久雄「法教育における憲法学習の一視点③ 憲法学習のための授業開発に向けて

その中で、中曾は、法教育としての憲法教育では、個別の具体的な事案に対して憲法を適用する推論の仕方について多様なアプローチが存在するという点に気づくことに重点を置き、事案を的確に認識し、そこで提起されている問題を多面的に考察することが要求されること、憲法学習において育成される能力は、単に憲法の理解に資するものだけではなく、広く社会において必要とされる議論やプレゼンテーションの能力の涵養にも資することを指摘する⁽³⁵⁹⁾。つまり、中曾は、法教育としての憲法教育の意義を、事案の的確な認識、多角的な考察（多様なアプローチ）、議論やプレゼンテーション能力の涵養に見出しているといえる。また、中曾は、法教育としての憲法教育は、憲法学の基本的概念の獲得はもちろん、現在の問題に対する解決を模索して思考し、判断するための知識の取得に加え、憲法に関する具体的事例を通じて、いわば「生きた憲法」の知識を習得することに役立つとする⁽³⁶⁰⁾。

このように、中曾が提示する法教育としての憲法教育は、憲法問題を取り扱った判例や裁判例を通じて、憲法が現実社会においてどのように

作用するか（し得るか）を検討するという点において[A→C]思考に相当し、憲法の知識を習得するのではなく、「生きた憲法」の知識を習得するという点をもあわせて実践性を重視していると評価できる。

岡部ほかは、法教育は、法やルールの背景にある価値観やその機能あるいは意義を考える思考型の教育として提唱されているとし⁽³⁶¹⁾、新しい憲法学習の理論として従来型の憲法学習に見られる知識習得型と法教育に見られる思考型とを相補的に組み合わせる課題解決型学習を提案する⁽³⁶²⁾。その具体的な内容は、第一に、基礎的知識を示し問題意識を喚起すること（例えば、法の下での平等（憲法14条）や両性の本質的平等（同24条））、第二に、課題テーマについて生徒自身の考えをまとめさせること（求人広告に男女の不平等がないかを検討する）、第三に、班あるいはクラス全体で議論させること、第四に、まとめの復習を行うことを内容とするものである⁽³⁶³⁾。この見解も、知識を活用する（A知識階層又はB原理階層に属する事項を活用してC実践階層に展開する）という法教育の実践性を重視している⁽³⁶⁴⁾。

——労働者災害補償における外ぼうの醜状障害に関する男女間差別の問題を題材として——」愛媛大学教育学部紀要 64 巻 231 頁以下（2017）。

⁽³⁵⁹⁾ 中曾・前掲注(355)252頁。

⁽³⁶⁰⁾ 中曾・前掲注(357)76頁。

⁽³⁶¹⁾ 岡部ほか・前掲注(193)65頁。

⁽³⁶²⁾ 岡部ほか・前掲注(193)68頁。

⁽³⁶³⁾ 岡部ほか・前掲注(193)68-69頁。

⁽³⁶⁴⁾ 本文で述べたとおり、岡部ほかは、法教育の性質について「思考型」という表現を用いるが、これは条文や制度を掘り下げてその原理や価値を検討するというものではなく、知識を現実社会に活用してする点に重点を置くものであるから法教育の原理性ではなく実践性に着目していると理解される。「思考型」「参加型」という文言と「原理性」「実践性」という法教育の性質が必ずしも一対一対応するわけではない点に注意する必要がある。

(3) 小括——憲法教育と法教育の対比

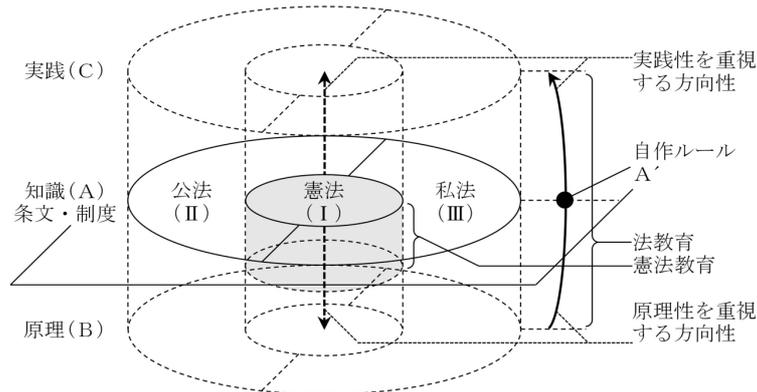
いままで見てきたように、憲法教育との対比において法教育の有用性を認識する論者は、そのような見方は一面的であると指摘する見解も存在するものの⁽³⁶⁵⁾、基本的には、憲法教育が知識教育に陥っており⁽³⁶⁶⁾、内容として不十分であるという問題意識を有している⁽³⁶⁷⁾。

これに対して、その状況を改善することが法教育に期待されているが、論者によって、法教育のどのような

性質に重点を置いているかが異なる。一つは、法教育の原理性（B原理階層）に重点を置く立場があり、もう一つは、法教育の実践性（C実践階層）に重点を置く立場である（【図表13】）。

ここで、なぜ憲法教育との関係では法教育の実践性に重点を置く立場が多いのかを仮説的に考察すると、憲法教育は、もともと知識教育的な側面が極めて大きい（そして、それは問題である）と認識されており、これを理由として法教育の有用性が

【図表 13】 憲法教育と法教育の関係



(365) 吉田俊弘「〈点からプロセスへ〉の憲法教育に向けて——主権者教育権論争から考える憲法教育の課題」民主主義教育 21・2号 5頁（2008）は「知識先行型の憲法教育」と「思考型・社会参加型の法教育」という二分法を前提に法教育の優位性を称揚していくような分析に疑問を呈する。同様の見解として、渡邊・前掲注(182)15頁。吉田の見解を引用して賛意を示す見解として、大杉ほか・前掲(344)96頁〔土井真一発言〕。

(366) 憲法教育が知識教育に陥っていると指摘する論考として、本文で挙げたもののほか、橋本康弘「新学習指導要領における法教育 法教育に関して法律実務家に求められること」ひろば 65巻 10号 5頁（2012）、斎藤・前掲注(20)29頁、神内聡ほか「〔パネルディスカッション〕憲法教育を法教育の観点から考える」法と教育 12号（2022）67頁〔野坂佳生発言〕、69頁〔神内聡発言〕、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求——」教育実践研究論文集 7巻 23頁（2020）。憲法教育として「条文暗記、良くて条文解釈的な教育のみ」が行われている状況は戦後一貫していたと指摘する論考として、杉浦真理「憲法教育の歴史的変遷と課題」民主主義教育 21・3号 239頁（2009）。

(367) 例えば、今・前掲注(192)68頁は、従来型の憲法教育では公民的資質を持った日本国民が出来上がるわけではないことは昨今の状況（特に少年犯罪の増加など）から考えれば明らかであると指摘し、法教育の必要性を説く。

認識されたのであるが、逆に言えば、従来の憲法教育において知識の教授は十分に行われているという前提が存在するためではないかと思われる。つまり、従来の憲法教育については、「知識を知識として教え、それで終わり」とされていたところに問題性が認識されており、その問題を解決する方途としての「知識の活用」という法教育の実践性が注目を集めたのではないかと、ということである。

他方、原理性との関係においては、特に人権規定については、前述のとおり(二3(2))、そもそも原理性を帯びているものであるといえるため、憲法教育の内容自体に最初から原理的要素が含まれている。その結果、法教育としてその原理性をさらに追求する方向性よりも、実践性を追求する方向性の方に有用性が見出されたのではないかと考えられる。

このような意味で、憲法教育と法教育とは、前者で知識を習得し、後者で実践する(又はその知識を掘り下げる)というような役割分担が意識されているといえるかもしれない。

3 道徳教育との関係

(1) 共通点と相違点

次に、法教育と道徳教育の対比において、法教育の存在意義がどのような点に見出されているかを検討する。

まず、法教育と道徳教育の関係について、両者に一定の共通性を見出す見解が複数存在する。

例えば、赤堀博行は、多くの道徳の内容についての指導が法教育の目指す資質や能力を養う素地になるとした上で、学校において法教育を展開する場合には、社会科や生活科などにおける法に関わる知識や理解と併せて、それらを望ましい形で活用するための心情や態度を道徳教育として養うことが大切であると述べる⁽³⁶⁸⁾。

この見解は、初等的な段階では道徳教育が、それ以降の段階では生活科や社会科において法教育が実践され、両者が連続的に行われることを想定する⁽³⁶⁹⁾。

また、田中雅裕は、法教育では「法的なものの考え方」や「法やルールの背景にある価値観」などを身につけることはもちろん、その前段階で、相手の気持ちを思いやったり相手の立場に立って考え行動したりするなど、人間関係を築き、一人の人間と

⁽³⁶⁸⁾ 赤堀博行「道徳教育とさまざまな教育課題との関連(第12回)道徳教育と法教育」道徳と特別活動 30号 29頁(2014)。

⁽³⁶⁹⁾ 大杉昭英「学校教育から見た法教育の課題と展望」ジュリ 1353号 36頁(2008)は、「体験的な学習領域」において「①ルールについての学習」「②ルールに基づいて身のまわりのトラブルの解決方法について考える学習」これらを通じて公平な第三者として公正に判断する経験を行い、これを発展させて、「概念的な学習領域」において「③民法、刑法、憲法の基本的な考え方についての学習」「④法に基づいて法的紛争の解決(裁判による解決及び裁判以外の紛争解決)方法について考える学習」これらを通じて「公平な第三者として公正に判断する経験」を行うべきであるとするが、このような日常的レベルから非日常的レベルへの展開という発想と赤堀の発想には類似性があり、大杉のいう「体験的な学習領域」での学習が赤堀のいう「道徳教育」(を含む諸活動)に対応するのではないかと考えられる。同様に、荒明聖「教育現場での法教育の展開 初等教育における法教育の実践」ひろば 63巻 6号 40-41頁(2010)は「砂場から法教育へ」を標語として掲げ、子どもの身近な生活場面を題材とする法教育の重要性を説き、道徳教育と法教育の連続性(前者から後者への発展)を論じる。

して生きていく上で大切なことを学ぶことができるとして⁽³⁷⁰⁾、法教育の内容に道德教育が含まれるかのような理解を示す。

内藤雅人は、「自分も他者も自由に安全な生活を営む権利を等しくもっている。自分を大切にすることは、すなわち他者を尊重することである」という明確な認識をもって指導に当たる道德教育が「法教育」にほかならないと指摘するが⁽³⁷¹⁾、この見解も、実質的には、道德教育と法教育に同質性を見出しているものと理解できる⁽³⁷²⁾。

さらに、鈴木浩は、学校が「法教育」に真剣に取り組むことで地域の関心が学校に向き、ともに学ぶ場として学校が再生していく可能性を感じていると述べ、学校が崩壊しかけているところは地域も崩れているのであり、その地域をつなぎとめるには、住民がみんなでルールを作った

り、マナーについて話し合ったりしなればならず、その繰り返しのよって新しい世代の地域社会を再構築していく必要があると主張しており⁽³⁷³⁾、法教育によってマナー意識を醸成することまでをも意図する。

法学者の見解においても、法と道德の重なりがあることは共通認識となっており⁽³⁷⁴⁾、この限りでは、道德教育と法教育との共通性は認められる⁽³⁷⁵⁾。しかし、法と道德の違いという観点から、道德教育の一環として法教育が行われる際に注意することとしていくつかの事項が指摘されている。

例えば、田中は、法の多様な社会的機能を考えると、法と道德の共通面ばかりを強調することはあまり適切ではなく、道德教育の一環として法教育を実施するに当たっては、個人道德・社会道德⁽³⁷⁶⁾・法の微妙な相互関係が的確に理解されるように、

⁽³⁷⁰⁾ 大谷ほか・前掲注(181)49頁〔田中雅裕〕。

⁽³⁷¹⁾ 内藤雅人「導入・終末で生かす「心のノート」」道德教育 577号 30頁(2006)。

⁽³⁷²⁾ 内藤のいう「自由に安全な生活を営む権利」は憲法13条(幸福追求権)等をいうものとも理解できるが、その内容自体が一種の道德的徳目であり、法に固有な(道德に新たな視点を加える)考えではないことから、本文に記述したとおり理解した。

⁽³⁷³⁾ 鈴木・前掲注(182)45-46頁。

⁽³⁷⁴⁾ 例えば、田中成明「法教育に期待されていること——道德教育・公民教育への組み込みに当たって」ジュリ 1353号 31頁(2008)は、法と道德とは、権利・義務・責任などの基本的概念が共通であり、それぞれの観念の内容も核心部分では重なり合うことが多いとする。

⁽³⁷⁵⁾ 大村・前掲注(2)133頁は、規範倫理学とより広くは実践哲学の復権が著しいことと、東欧革命後の市民社会の復権、公共性の再編の動きを踏まえると、道德教育と法教育とは重なり合うことになるとする。

⁽³⁷⁶⁾ 田中は、個人規範とは、学習指導要領における道德の内容の説明で「主として自分自身に関すること」とされているものにほぼ対応し、個人の良心や自律的選択など、個人の内面的・主観的心情の規律に関わるものであるのに対し、社会規範とは、同じく「主として集団や社会とのかかわりに関すること」にほぼ対応し、社会成員によって相互の外面的行動を規律するものとして共通に受容されるべきものであり、一定の社会的サンクションによって裏打ちされている規範であるとする(田中・前掲注(374)31頁)。大村・前掲注(2)131-133頁も、指導要領の掲げる4つの大項目(①主として自分自身に関すること、②主として他の人とかかわりに関すること、③主として自然や崇高なものとかかわりに関すること、④主として集団や社会とかかわりに関すること)のうち、①や③に関することは法教育にとっては間接的にしか関わらず、大きく重なるのは②④、特に④とする。

法教育の学習内容や教材を整序する必要があり、道徳教育における法教育の意義・効果を過大評価しないように留意すべきであるとして、とりわけ「法的モラリズム」(法による道徳の強制の効果を過大評価すること)や「リーガリズム」(法というものを至上視し、社会倫理や政治社会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もとに置き、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のをよしとすること)の弊害に陥らないように注意しなければならないと述べる⁽³⁷⁷⁾。

また、大村敦志は、法と道徳が重なる部分においてもそれらが全く同じというわけではなく、近代以降の法には、道徳の固有の領域を侵犯しないという制約が課せられていることから、法教育において留意すべきこととして、第一に、道徳と法とが重なる部分における法の特色を明らかにすること(両者の違いは強制力の差異だけかの問題)、第二に、道徳の領分のうち法が侵犯してはならない部分(逆に、世俗道徳以外の道徳が姿を見せてはいけない部分)を明らかにすること(公共圏と親密圏、公と私という二分法やプライバシーの定義の問題)を挙げる⁽³⁷⁸⁾。

(2) 原理性の重視

以上のように、道徳教育と法教育

との間には重なりがあり、それゆえ、法と道徳の違いという観点からいくつかの注意点が提示されたが、他方で、法教育的な観点から従来の道徳教育を変革しようとする見解も存在する。それらは、いわば、「法教育的な道徳教育」ないしは「法教育としての道徳教育」のイメージを提示するものである。

例えば、渡邊満ほかは、道徳はいままで個人の内なるものとして捉えられていたが、物事を何が本当に正しいか理性に基づいて考え、互いに相互支持性を見出すことで、双方のずれている価値観の修正を行い、社会生活をより円滑に送ることができるとする⁽³⁷⁹⁾。現代社会においては、価値観の多様化による相互理解の困難さに起因する問題の解決には、正しさに基づき互いに納得する答えを導き出す法的思考が有効であることから⁽³⁸⁰⁾、道徳の時間における道徳教育と総合的な学習の時間における法教育が連携することによって、心情や個人の道徳性に基づいて価値を教えることが困難であった子どもが現実的な問題を解決する力を身につけることが可能になると主張する⁽³⁸¹⁾。

この見解は、つまり、道徳が「正しい」とする事項を理性に基づいて(感覚的にではなく)考察する点に法教育的な要素を見出しているとい

⁽³⁷⁷⁾ 田中・前掲注(374)32頁。

⁽³⁷⁸⁾ 大村・前掲注(2)133-134頁。

⁽³⁷⁹⁾ 渡邊満=福原礼子「学び合う共同体の構築をめざす道徳教育の研究——総合的な学習の時間における法教育と道徳の時間における道徳教育の相互連携の可能性——」兵庫教育大学研究紀要 27巻 18頁 (2005)。

⁽³⁸⁰⁾ 渡邊ほか・前掲注(379)18頁。

⁽³⁸¹⁾ 渡邊ほか・前掲注(379)21頁。

える⁽³⁸²⁾。

ここで、渡邊と同様の考えを示す見解として、大村の見解を紹介したい。

大村は、「としょかんライオン」という絵本をもとに、「きまり」が存在する意味（例えば、なぜ図書館では静かにしなければならないのか）や「きまり」が存在すれば何でも解決するのか（図書館では静かにしなければならないというルールには例外はないのか）、「きまり」が存在しなければ何でもしてよいのか（図書館にはライオンも入れるのか）などを根本に立ち返って考察する学習を提案する⁽³⁸³⁾。大村は、例えば、「図書館では静かにしなければならない」ことを教えることが、はたして「法教育」になるのか、これは道德教育ではないかという反論が考えられると自ら問題提起した上で、確かに、ここで扱われているのは「法律」の問題ではないが、まぎれもなく「法の問題」であると断言する⁽³⁸⁴⁾。

大村は、その理由を次のように説明する。「法」とは、社会生活上のルールであり、違反に対して程度の差はあれ何らかの制裁がなされるものだとする、図書館の「きまり」は

「法」にほかならない⁽³⁸⁵⁾。

しかし、大村が述べている具体的な学習内容（発問内容やその意図）を踏まえて分析すると、大村が「としょかんライオン」を法教育と位置づける（位置づけることが可能であると認識する）のは、「図書館では静かにしなければならない」という「きまり」の根拠を、「そうすることが大切だ」という情緒的・感情的なところに求めたり、その「きまり」を所与のものとして捉えたりするのではなく、その「きまり」を客観的に一般性のある法の原理から考察する点⁽³⁸⁶⁾（逆に言えば、具体的な「きまり」から法の原理に行き着く点）ではないかと考えられる。

同じく野坂は、正義原理や法原理を法の学習の対象として重視するとしても、これらは極めて抽象的な理念であるから、知識として得るだけでは身の回りの紛争や身近な社会的問題を公正妥当に解決する能力の向上にどれだけ資するところがあるか疑問であり、むしろ、できるだけ具体的な場面を設定し、その場面で各自が原理原則に照らしてどう考え、判断するのかという思考過程と各自の判断の違いの理由に焦点をあわせ

(382) 法に基づく検討の結果、道德教材において示される道德的価値に疑義が生じる場合もある。「人権のための法教育」という観点から既存の道德教材を検討し、当該教材がテーマとする道德的徳目の再解釈を行う論考として、小山香「道德の教材を人権のための法教育の観点で読み解く」法と教育 9号 71頁以下（2019）。

(383) 大村敦志「としょかんライオン考——子どもとともに法を考える」ジュリ 1353号 21-26頁（2008）。

(384) 大村・前掲注(383)26-27頁。

(385) 大村・前掲注(383)27頁。

(386) 例えば、なぜ「図書館では静かにしなければならない」のかを考察する際に現れるのは、他人の権利・利益の尊重、自分の行動の自由・必要性、この2つをいかに調整するかということであり、これは（民事）責任の基本的な考え方であることや（大村・前掲注(383)23-24頁）、「図書館にはライオンも入れるのか」を考察する際には、自分たちと異質で疎遠な（と感じる）存在を受け入れるべきか否かが問題となり、ここでは、平等原則とその限界、選択の自由とその限界が現れるとする（同26頁）。

た議論重視の学習が望ましいと主張する⁽³⁸⁷⁾。

野坂は、一見して道徳的な問題を扱っているように見える場合においても、判断基準として正義原理あるいは法原則を参照するという点において道徳教育との違いが明らかになるであろうと端的に述べるが⁽³⁸⁸⁾、この言葉のとおり、法教育的な道徳教育とは、ある規範を所与のものとして捉えずに⁽³⁸⁹⁾、かつ、その規範の正当化根拠を、心情や感情ではなく⁽³⁹⁰⁾ ⁽³⁹¹⁾法の原理的な部分にまで遡って考察する、という点に特色があ

るといえるであろう⁽³⁹²⁾。

さらに、中原朋生は、C.Gilligan(ギリガン)が提唱したケアを中心とする道徳性発達論(ケアのアプローチ)とL.Kohlberg(コールバーグ)が提唱した正義を中心とする道徳性発達論(正義のアプローチ)の対比という観点からアメリカで用いられている典型的な道徳教材及び法教育教材を分析し、基本的には、道徳教育が採るアプローチは前者であるのに対し、法教育が採るアプローチが後者であるとして、両者は相互補完的な教育活動であると主張する⁽³⁹³⁾ ⁽³⁹⁴⁾。

⁽³⁸⁷⁾ 野坂・前掲注(62)20頁。

⁽³⁸⁸⁾ 野坂・前掲注(62)20頁。

⁽³⁸⁹⁾ 矢吹・前掲注(20)74頁は、学習指導要領における道徳の目標を列挙し、道徳教育は「約束やきまりを守るという遵法精神の指導」を中心としていると分析し、法教育研究会は、このような道徳教育に対し、法やきまりを守ることを強調するのではなく、法やルールの必要性やありようを理解させることの重要性を指摘していると整理する。

⁽³⁹⁰⁾ 長谷川真里ほか「法的推論と法教育——心理学研究の到達点と法教育への可能性」法と心理 11巻1号84頁(2011)は、道徳教育には「心情主義」と呼ばれる特徴(「癖」)があるとし、典型的な道徳の授業では、事実の検証、行為や意図の批判的検討、きまりや規範の存在理由・意義についての確認、そういった作業に基づいたきまりや規範の適用の適否というプロセスが曖昧になることが多いという問題があり、道徳教育の「癖」は、道徳教育と法教育の関係を考える際に留意すべき点であると指摘する。同様の指摘として、長谷川真里ほか「法教育の現状と可能性——シチズンリテラシーを考える」法と心理 12巻1号71頁(2012)。

⁽³⁹¹⁾ 人権教育が「もっぱら道徳的・理念的なものとして扱われてきたこと」を問題視する論考として、北川善英「人権教育論の課題——憲法学からの問題提起」全国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』49頁以下(現代人文社、2001)。

⁽³⁹²⁾ ただし、外山紀子＝長谷川真里「人権に関する素人の法的判断と道徳的判断」法と心理 10巻1号133頁以下(2011)は、個人の権利や公共の福祉が葛藤する場面を提示し、法的判断(法的な観点から考えるよう誘導した判断)と道徳的判断(どうすべきかと聞いた判断)を求めたところ、両者の判断には相違がほとんどなく、可能性を決めつけたり、一方の利益にのみ注目したり、手続の適正さにほとんど注意を払わないといった特徴が認められたとのことであるから、教育現場において道徳教育と法教育とを接合することには一定の困難が伴うと考えられる。

⁽³⁹³⁾ 中原朋生「正義とケアを視点とする法教育と道徳教育の連携——米国の小学校における共通単元「責任」を手がかりに」法と教育 4号5頁以下(2014)。中原と同様に、ギリガンの説く道徳性と道徳教育の親和性、コールバーグの説く道徳性と法教育の親和性を指摘する論考として、山本聡「道徳性と法教育の対立と相互補完性——心情理解と権利主張の観点から」法と教育 7号81頁(2017)。

⁽³⁹⁴⁾ ただし、法教育と道徳教育を結合させることについて、中村浩爾「法教育と道徳教育——法と道徳との区別と関連」法の科学 41号141頁(2010)は、「自由でない教師」が、抵抗や不服従の精神に支えられた主体性を生徒に教えることは不可能であることを理由に、現状では、「遵法」あるいは「服従」を教え込む場になる可能性の方が強いと悲観的な見通しを示す。

中原の整理によれば、ケアのアプローチは、人間関係を内的視点によって状況の文脈に入って他者の感情やニーズを含めたケアの視点から捉え、道徳的問題は、人間関係やつながりを維持し、他者の幸福を促進し、苦しみや傷を和らげる配慮によって解決されるべきであるとする⁽³⁹⁵⁾。これに対し、正義のアプローチは、人間関係を個人の思いや願いから分離した形式的な利益や役割、また義務と責務によって結びつけられた関係と認識し、道徳的問題は、公正さを含むルール、原則、基準を適用することによって解決することを志向する⁽³⁹⁶⁾。

このような対比からすると、中原の見解も、道徳教育との対比において、法教育の特質を外部性・客観性に求めているといえることができる。

(3) 小括——道徳教育と法教育の対比

いままで見てきたように、道徳教育との対比において法教育の有用性を認識する論者の中には、道徳教育が心情主義に陥っており、内容として不十分であるという問題意識を有している者が多い。

これに対して、その状況を改善することが法教育に期待されているが、多くの論者は、法教育の原理性に重点を置いている。すなわち、道徳教

育において「当然」と扱われている（その結果、子どもにとって感銘力や実効性を失っている）ルールについて、なぜそのルールが存在するのかを根本に立ち返って（法原理や正義原理から）言語化して説明を加えるという点に法教育の意義が見出されているといえる⁽³⁹⁷⁾。

この傾向は、道徳教育と法教育を相互補完的であると位置づける見解にも妥当する。

ここで、この傾向を円柱モデルに当てはめて分析すると、道徳規範は、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（円柱モデルを適用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'」と表現できる。

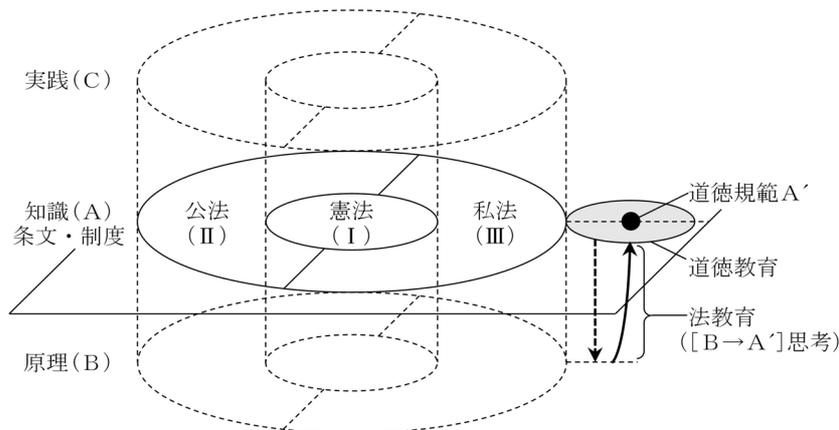
そうすると、各論者が指摘する道徳教育と法教育の関係性は、A'（道徳規範）の存在と内容をそのまま学習する（その事項を前提とする、又は、その事項の理解を目的とする）活動が道徳教育であり、他方、A'をB原理階層に属する事項によって根拠づける（[B→A']思考）と法教育に該当し、この点（法教育の原理性）に法教育の意義が見出されているといえる（【図表 14】）。

⁽³⁹⁵⁾ 中原・前掲注(393)8頁。

⁽³⁹⁶⁾ 中原・前掲注(393)7頁。

⁽³⁹⁷⁾ 道徳教育と対比したときに、法教育の意義を道徳的徳目の教え込みではなく生徒自身の議論（言語化）に見出す論考として、西島卓「法教育を中心とした道徳教材の開発」日本私学教育研究所紀要 56号 5頁（2020）、原田雅子「公德心、公共心——生徒中心の授業展開で育てる——」道徳教育 577号 20頁以下（2006）。また、道徳教育 577号（2006）に掲載されている「「法教育」を意識した授業」の実践報告には、例えば、星直樹「身近な経験の掘り起こしから、公共への意識を育てる」同 38頁以下のように、ルール、きまり又は法の存在意義等をテーマとするものが多い。

【図表 14】 道德教育と法教育の関係



4 消費者教育との関係

(1) 原理性の重視

法教育と消費者教育の関係について、消費者教育では消費者関係法が取り扱われることが多いことから、この意味で、両者に一定の共通性(重複性又は連続性)があることは前提となる。問題は、消費者教育と対比したときの法教育の存在意義がどのような点にあるかである。

大村は、契約に関する教育⁽³⁹⁸⁾には、「レベル」(内容の難易度ではなく抽象度)によって4つのタイプのものがあり、「レベル1」は社会の成り立ち・統合と契約の関係を考える教育、「レベル2」は契約そのものを支配する基本原則をとりあげる教育、「レベル3」は契約の成立や効力に関する法理をとりあげる教育、「レベル4」(最も具体的なレベル)は情報

の取得、紛争の解決に関する基本的な知識・実用的な知識にかかわる教育であると分類し、大まかには、従来の消費者教育はレベル4を重視してきたが、それだけでは十分ではないという問題意識を示す⁽³⁹⁹⁾。

他方、大村は、法教育という観点を消費者教育に導入すると、少なからぬ教員がレベル3のようなことを教えなければならない(のだろうか)と考え(不安に思い)、むしろ、レベル2を教えるべきであるという意見が出てくることになるが、これ自体はもっともなことではあるものの、これでもやはり十分とは言えないとする⁽⁴⁰⁰⁾。

そして、大村は、あるべき契約教育の指針として、次の3つを示す⁽⁴⁰¹⁾。第一に、断片化を避けること、すなわち、条文や判例を読み解くための

⁽³⁹⁸⁾ 大村敦志『「法と教育」序説』63頁(商事法務, 2010)は、「契約に関する教育」について議論を進めるが、この教育は消費者教育の一類型(消費者教育と法教育が重なる部分)と想定されていることから、本稿では、契約に関する教育についての叙述内容を、そのまま消費者教育についても妥当するものと理解した。

⁽³⁹⁹⁾ 大村・前掲注(398)66-67頁。

⁽⁴⁰⁰⁾ 大村・前掲注(398)68頁。

⁽⁴⁰¹⁾ 大村・前掲注(398)68-69頁。

基本的な考え方を身につけることである（ただし、大村は、一般の人々にとって知識そのものの重要性は小さくなるという留保を付する）。第二に、解決だけではなく認知まで扱うことである。具体的には、トラブルが生じてしまった場合の対処法（レベル4に該当する）だけではなく、自分がトラブルに巻き込まれているという認識を持てるようにするため、およそ契約とは何のためのものであるのかという一般的な理解と、この契約において何を約束したのか（本当に約束したのか）という具体的な認識が必要になることから、レベル2の教育・学習は、このような観点から編成される必要があるとともに、レベル3は、このような教育・学習に必要な限度で取り込まれれば足りるとする。第三に、社会の構想力を養うことである。契約の存在意義や、契約という仕組みをうまく使うためにはどのようなルールが必要なのかなどのレベル1に属する問題を扱うことが想定される。

このように、大村は、法教育としての消費者教育は、大村のいうレベル4のみではなく、レベル1からレベル3を含むものとして構成すべきであると主張しており⁽⁴⁰²⁾、これに円柱モデルを当てはめると、レベル3, 4はA知識階層に、レベル1, 2はB原理階層に、それぞれ相当することとなる⁽⁴⁰³⁾。

つまり、大村は、法教育の意義を、領域的観点からすれば、消費者教育が従前取り扱っていたA知識階層においてさらにその範囲を広げるとともに（レベル4（条文又は制度によって根拠づけられている具体的な情報）からレベル3（法制度）へ）、階層的観点からすれば、A知識階層（レベル4及び3）からB原理階層（レベル2及び1）へ範囲を広げるもの（それらを包括するもの）として認識しているといえる⁽⁴⁰⁴⁾。

大村と同様にB原理階層を重視する論者として、例えば、矢吹を挙げることができる。

矢吹は、法教育としての消費者教

⁽⁴⁰²⁾ 大村は、法教育に関する講演会において、法教育における消費者教育の重要性についてどのように考えられているかという趣旨の質問に対し、「法教育の一環として学ぶことは妥当である。もっとも、対処療法が中心となりがちで、それは重要であるが法教育ではない。その根底にある部分をつかむことが大切であると思われる」と回答したとされる。辻博明「法教育に関する一試みと分析——新教育課程における法教育・岡山での試み——」岡山大学法学会雑誌 59巻3=4号 504頁（2010）。

⁽⁴⁰³⁾ 大村の言う「レベル4」は確かに実用情報の提供を内容とするものであり実践的なものではあるが、ここで想定されている教育活動は、実践的な情報・知識を教授するというものであり、自己の知識を具体的な事例に当てはめたり、その事例を学習するというものではないから、円柱モデルでは、A知識階層に留まることになる。ただし、例えば、具体的な解決事例を共有したり、架空のトラブル事例でどう行動するかを検討するという内容に含まれるのだとすると、それは「知識をどのように活用して紛争が解決されたのか」「紛争を解決するか」の学習になるから、C実践階層に及ぶということになる。

⁽⁴⁰⁴⁾ 福本知行＝金沢法友会「契約と消費者保護に関わる法教育の研究と実践」金沢法学 59巻1号 203頁(2016)は、これまでの社会科あるいは公民科の授業では、例えば消費者保護法制や雇用・労働に関わる諸制度のように、私法の一般原則から見れば特別法の位置を占めることになる領域に多くの時間が割かれてきたが、それらの学習において私法の一般原則との関連性が十分に意識されないまま取り扱われることに問題がなかったか反省の必要があると指摘する。

育とは、消費者問題を題材として取り上げ、私法的な空間における自律的個人を育成する教育であり、具体的には、子どもに身近な日常生活から契約を結ぶということはどういうことかを考えさせ、契約から生じた問題を解決するためにはどのようにすればよいかを考えることを通して、法の基本的理念及び存在意義を身につけさせるというものであるとする⁽⁴⁰⁵⁾。この見解は、端的に、法教育としての消費者教育においてはB原理階層に属する事項の獲得が目標になると述べており、原理性を重視する見解であるといえることができる⁽⁴⁰⁶⁾。

(2) 原理性と実践性の重視

以上のように、消費者教育との対比で法教育の原理性に注目する見解が存在する一方で、さらに、原理性ととともに実践性に法教育の有用性を見出している見解も多い。

例えば、神坪浩喜は、従来型の消費者教育の課題を克服するために、「法教育的視点をふまえた消費者教育」を提唱する⁽⁴⁰⁷⁾。神坪は、その特徴として、次の9点を挙げる⁽⁴⁰⁸⁾。第一に、契約を自らの人生を豊かにするための「道具」と捉えること（契約を活用するための知識、態度等の育成）、第二に、経験を積むこと（ロールプレイング、模擬体験による失

敗体験）、第三に、自立・主体性を育むこと（主体的に契約を活用する姿勢の育成）、第四に、思考力・判断力を育むこと（具体的な事例に基づくグループワークやロールプレイング）、第五に、情報収集力・情報選択力を育む、情報を鵜呑みにしない健全な批判的思考を身につけさせること（自己情報の認識や商品情報の批判的検討）、第六に、他者と対話する力・交渉する力を育むこと（契約内容の変更、契約書作成体験）、第七に、自らの幸福を考えること（ライフスタイルの選択）、第八に、事業者の視点も考えること（多面的・多角的視点）、第九に、知識だけではなく、法の価値・原理原則を伝えること（契約自由の原則、自己決定の尊重等）である。

前記第九の点は、法の価値・原理を教授するものであるから、法教育の原理性に着目したものであり、他方、特に前記第二、第四及び第六は、知識の活用や実践を内容とするものであるから、法教育の実践性に着目したものであると考えられる。神坪は、従来の消費者教育が知識重視である点を批判し⁽⁴⁰⁹⁾、この点などを踏まえて「法教育的視点をふまえた消費者教育」を提唱しているので、円柱モデルによれば、消費者教育の内容を、A知識階層からB原理階層

⁽⁴⁰⁵⁾ 矢吹香月「自律的個人の育成と法教育——法教育としての消費者教育の可能性——」岡山大学博士論文 77頁（2010）。

⁽⁴⁰⁶⁾ 同様に、消費者教育と対比したときに、法教育の意義としてB原理階層の重視を挙げる論考として、沖本真由美「親子法律教室の取組み」市民と法 63号 45頁（2010）。

⁽⁴⁰⁷⁾ 従来型消費者教育の内容、その課題、法教育的視点をふまえた消費者教育をまとめた表として、神坪浩喜「これからの消費者教育——法教育的視点から「生きる力」を育む」河上正二古稀『これからの民法・消費者法（Ⅱ）』156-157頁（信山社，2023）参照。

⁽⁴⁰⁸⁾ 神坪・前掲注(407)159-164頁。

⁽⁴⁰⁹⁾ 神坪・前掲注(407)155頁以下。

及びC実践階層に拡張するものであると理解できる⁽⁴¹⁰⁾。

小牧美江ほかも、法教育の原理性と実践性に着目し、法教育と消費者教育の融合を提唱する。すなわち、小牧ほかは、消費者に関する学習の充実を図るにあたっては、法教育に関する視野を持ち、言語活動の充実を意識した教材の提示、授業の構成が必要になると述べ、消費者として民法（法）をどう理解し、消費行動に反映させていくのか、契約に伴う紛争や被害が発生したときには、どのように法や司法制度を活用して権利の調整や被害の救済を図っていくのか、という課題に対する原則、基礎的知識の学習が必要であり、実際に消費者としての権利行使や責任の遂行に必要な思考力、判断力、表現力等の育成も必要であるとして、「法教育としての消費者教育」の必要性を説く⁽⁴¹¹⁾。

では、小牧ほかが提唱する「法教育としての消費者教育」の内容とはどのようなものか。小牧ほかは、それまでに行われてきた司法書士会での活動や大村の見解を踏まえ、次のようにまとめる。

第一に、「身近な題材」を扱うこと、

第二に、「原則学習」を行うこと（契約に関する基礎的な事項の学習を通じて、民法（特に契約法）の原則を理解させること）、第三に、「原則からの思考トレーニング」を行うこと（紛争場面等を疑似体験しながら、民法（特に契約法）の原則から考える練習を取り入れること）、第四に、「意思決定・行動選択トレーニング」を行うこと（紛争場面等で、消費者として、自分はどうか行動するか考える練習を取り入れること）、第五に、到達目標として、以上の学習を通じて「法的な疑問・被害を感じたときに動ける力」を養成することを設定することである⁽⁴¹²⁾。

小牧ほかの見解は、大村の見解を参照しているため、B原理階層に属する事項（民法の原則）が含まれているのは当然であるが、さらに、思考トレーニングや意思決定・行動選択トレーニングとして模擬的な紛争場面でどのように行動するかを検討することとされている⁽⁴¹³⁾。円柱モデルによれば、これは知識を活用する活動としてC実践階層に属することになる（ただし、小牧ほかは、活用する知識を「原則」に求めている点に注意を要する（前記第三））。

⁽⁴¹⁰⁾ 神坪は、クーリングオフ制度や契約自由の原則の根拠を問う授業案を提示し（神坪・前掲注(407)166-167頁）、また、模擬契約交渉及び（契約トラブルを題材とする）模擬調停の有用性を主張する（同169頁）。これらは、円柱モデルによれば、[A→B]思考、[B→B]思考、[B→A'→C]思考と表現できる。神坪は、「法教育的視点をふまえた消費者教育」について、[A→C]思考を特段排除しているとは見られないことをも考慮すると、同教育における多様な思考展開を提唱するものと評価できる。

⁽⁴¹¹⁾ 小牧美江＝田實美樹「法教育としての消費者教育に関する研究(1)——司法書士会作成の消費者教育教材の分析——」消費者教育32号92-93頁（2012）。

⁽⁴¹²⁾ 小牧ほか・前掲注(411)99頁。

⁽⁴¹³⁾ 同様に、消費者教育と対比したときに「法教育のエキス」として「子どもたちを主役として考えさせること、そして当事者としての考え方を育てること」を挙げる論考として、高橋文郎「司法書士の法律教室活動の歩みと今後の課題」市民と法38号37頁（2006）、「個別事件を通じての法教育」によって「当事者意識」を引き出すことを挙げる論考として、小牧美江「当事者主体の紛争解決と「法教育」——日本司法支援センター（法テラス）に関与する法律専門家の責任」市民と法38号46-47頁。

さらに、小牧ほかの研究成果等を踏まえて取りまとめられた吉岡大地ほか（小牧ほかも著者に含まれている）の研究報告書は、前記第四の「意思決定・行動選択トレーニング」の具体的な内容として、「原則はどうだったかな？」と考え、「こんな法律があるはず・かも？」と思考を進め、もしも法律がある場合には「要求する、是正する、法律を使う」、もしも法律があるかないか曖昧である場合には「交渉する、裁判所の判断」（「必要ならば法律を変える？」）、もしも法律がない場合には「残念！でも・・・??」（「必要ならば法律を作る」）、というルートを示す⁽⁴¹⁴⁾。

つまり、小牧ほか及び吉岡ほかは、大村が提唱していたA知識階層からB原理階層への拡張に加えて、C実践階層への拡張、すなわち、A知識階層からC実践階層への展開（[A→C]思考）及び法制度の批判や法創造的活動（[B→A'（→C）]思考）をも想定していることになるのである⁽⁴¹⁵⁾（416）。

法制度の批判について円柱モデルを用いて分析すると、批判の起点となるのは、ルール作りや法創造的活動と同様に、正義や公平、公正などのB原理階層に属する事項である。そして、そこを起点に条文や制度（A

知識階層）を検討することになるから、[B→A]思考と整理することができる。そして、さらに考えると、法体制の批判は、自分の中で「あるべき法制度A'」（B原理階層を起点に策定された規範A'）を想定し、それとの対比において既存の条文や制度の問題点を明らかにすることであるから、実質的に、法創造的活動と異なるところはないといえる。そして、法体制の批判は、法創造的活動と同様に、現状に何かしらの問題（不具合）があることを前提として、それを解消するために行われるものであることから、仮に見解や教材の中に現実社会に活用することが明示されていなくても、その構造は、基本的に[B→A'→C]思考と同質であるということが出来る。そこで、法体制の批判については、これ以降では、法創造的活動と同様に[B→A'（→C）]思考と表現する。

ここで、法制度の批判や法創造的活動（[B→A'（→C）]思考）を特に法教育的な消費者教育に含める論者として、橋本の見解を紹介したい。

橋本は、社会科・公民科で行われてきた消費者教育は「私法の基本的な考え方」として私的自治、契約自由、契約絶対を「原則」として教授し、取引を行う際、商品等に関して

(414) 吉岡大地ほか「法教育としての消費者教育に関する研究——社会科（公民科）・家庭科の教材・授業案開発に向けて——」法教育としての消費者教育共同研究会編『法教育としての消費者教育共同研究会研究報告書』7頁（日本司法書士会連合会ほか、2013）。

(415) ただし、大村・前掲注(398)69頁は、法教育としての消費者教育では、社会の構想力を養うこと、すなわち、契約の存在意義や契約という仕組みをうまく使っていくためにはどのようなルールが必要なのかなどのレベル1に属する問題を扱うことを提唱しているから、これをさらに進めれば、法制度の批判や法創造的活動につながるのは自然である。

(416) 同様に、消費者教育と対比したときに、法制度の批判や法創造的活動が法教育的であることを説く論考として、浅井健「社会と学校現場を結ぶ法教育」市民と法 63号 22頁（2010）。

当事者が持っている情報に当事者間で格差があること(情報の非対称性)から契約絶対の「例外」を教え、消費者法、労働法の意義を捉えようとするが、このような教育も、「法の論理」から私法の存在理由を考え、生徒にその内容(意義)を理解させる(私法に関する「知識」を教える)授業となっていたと問題提起する⁽⁴¹⁷⁾。そして、消費者教育と法教育を「結節」させることで新しい教育観に合致した消費者教育が実現すると主張し、法教育の特徴は、法や司法制度、これらの基礎になっている価値(公正、正義、自由、平等、責任等)の理解を重視している点と、法的なものの考え方を身につけ、リーガルマインドを養うという点であるとした上で、例えば、消費者問題に関する論争問題として、消費者トラブルを防ぐための法規制の在り方を考えさせる教育を提唱し、どのような規制をすれば消費者トラブルは防げるのか、そもそも消費者トラブルを防ぐための政策の目的は何か(消費者の保護)、その目的に対応する規制として適切なのか(規制として最小限となっているのか、業者の営業の自由を過度に制限していないか)等の視点から消費者トラブルを防ぐための法規制の在り方を考えていくという授業構成を提案する⁽⁴¹⁸⁾。

橋本の見解は、例えば大村や小牧ほかがいうような民法の原則学習は「知識教育」の枠から出ておらず、さらに、法教育が重視している価値(公正、正義、自由、平等、責任等)

まで遡らなければならないと主張する。この意味で、他の論者がB原理階層に属すると認識する事項までもA知識階層的に扱い、さらに抽象的な法原理を援用すべきとしている点で、法教育の原理性を相当に重視しているものと理解できる。

そして、橋本は、吉岡ほかと同様に、現行法制度の批判や立法までを見据えた内容を提示しており、B原理階層を起点としてA知識階層に属する法制度を批判し、さらに、消費者トラブルを防止するためのルール(A')を策定することとしているから、研究会報告書が示すルールづくりに関する教材と同様の思考ルート([B→A'→C]思考)を採用していると見られるところに特徴がある。

これらの見解は、法教育の原理性に加えて、実践性にも重きを置くものと理解できる。

(3) 小括——消費者教育と法教育の対比

いままで見てきたように、消費者教育との対比において法教育の有用性を認識する論者は、消費者教育が知識主義(実用レベルのもの又は私的自治の原則という民法の原則を含む事項の知識の伝授)に陥っており、内容として不十分であるという問題意識を有している。

これに対して、その状況を改善することが法教育に期待されているが、論者によって、法教育のどのような性質に重点を置いているかが異なり、第一に、知識の範囲を広げるととも

⁽⁴¹⁷⁾ 橋本康弘「消費者教育と法教育をどう切り結ぶか——消費者市民社会形成の視点から——」生活協同組合研究 495号 47頁(2017)。

⁽⁴¹⁸⁾ 橋本・前掲注(417)48-49頁。

に法教育の原理性に重点を置く立場があり、第二に、法教育の原理性に加えて法教育の実践性に重点を置く立場がある。

ここで、この傾向を円柱モデルに当てはめて分析すると、前記第一は、領域的観点からすれば、A知識階層内において取り扱う知識の領域を広げるとともに、階層的観点からすれば、B原理階層まで範囲を広げるものである。これに対し、前記第二は、階層的なレベルにおいてA知識階層からC実践階層への展開（[A→C]思考）も見られるが（吉岡ほかは、「意思決定・行動選択トレーニング」のルートとして法律がある場合にはそれをを用いることも内容としている）、法批判や法創造的活動については、前述のとおり（四4(2)）、B原理階層からA'を介してC実践階層に至る思考（[B→A'（→C）]思考）が採用されているといえる。

そうすると、各論者が指摘する消費者教育と法教育の関係性は、A知識階層において実用性のある知識を学習する活動が消費者教育であり、他方、A知識階層内で取り扱う範囲を広げ、B原理階層及びC実践階層も扱い、さらに、B原理階層を起点

とする思考（法体制批判及び法創造的活動につき[B→A'（→C）]思考）を取り入れるのが法教育ということになる⁽⁴¹⁹⁾（【図表15】）。

5 シティズンシップ教育との関係

(1) シティズンシップ教育の概要

法教育とシティズンシップ教育（主権者教育⁽⁴²⁰⁾）の関係について検討するにあたり、そもそもシティズンシップ教育とは何かという点を確認しておく⁽⁴²¹⁾。

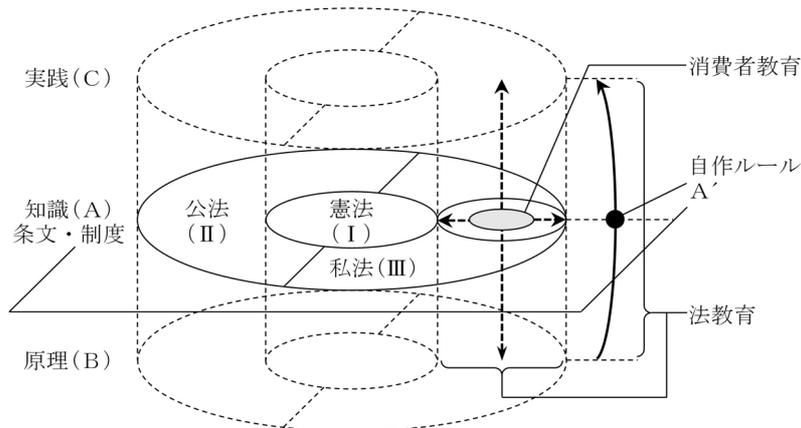
シティズンシップ教育については、2006年3月に経済産業省に設置された「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会」が報告書を取りまとめている。同報告書によれば、「シティズンシップ」とは、「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に（アクティブに）関わろう

⁽⁴¹⁹⁾ 消費者契約法等の法の知識・知識教育的な消費者教育は法教育の対象ではないとする論考として、坂本ほか・前掲注(6)41頁（二5(9)でも引用した）。外部団体の講師による消費者教育（というだけで）は法教育に該当しないとする論考として、矢吹・前掲注(20)78頁。

⁽⁴²⁰⁾ 「主権者教育とは何なのか」という問い自体が（「法教育とは何なのか」という問いと同様に）一つの大きな論点であると思われるが、本稿ではこの点には立ち入らない。本稿では、総務省が設置した常時啓発事業のあり方等研究会「最終報告書」2011年12月（https://www.soumu.go.jp/main_content/000141752.pdf、最終閲覧2025年11月11日）7頁が示した見解（「シティズンシップ教育」の中心をなす市民と政治との関わりについての教育を「主権者教育」と呼ぶ）に基づき、主権者教育をシティズンシップ教育の一部と整理し、同一の項目で取り扱うこととする。

⁽⁴²¹⁾ 「シティズンシップ教育とは何なのか」という問い自体が（「法教育とは何なのか」という問いと同様に）一つの大きな論点であると思われるが、本稿ではこの点には立ち入らない。

【図表 15】 消費者教育と法教育の関係



とする資質」であり⁽⁴²²⁾，シティズンシップを内包し，シティズンシップなしには成立し得ない分野として，次のとおり，第一に公的・共同的な活動（社会・文化活動），第二に政治活動，第三に経済活動の3つを挙げる⁽⁴²³⁾。

第一の公的・共同的な活動とは，地域や学校，仲間などの中で，市民の多様なニーズや社会的な課題へ対応するために，政府でもなく企業でもなく，市民一人ひとりが自分たちの意思に基づいて関係者と協力して取り組むことを指し，具体的には，学校や地域などにおける意思決定や活動の場に参画する活動等である。

第二の政治活動とは，民主主義社会での司法・立法過程や政策決定過程等において，積極的に関与・参画し，自分たちの生活を左右したり，社会の仕組みに影響を及ぼしたりする政策に自分たちの意思を反映しよ

うとする活動のことを指し，具体的には，日本の民主主義の制度及びそれを支える国民の権利と義務について理解し，行動すること等である。

第三の経済活動とは，他者と関わり合いながら社会が必要とする商品やサービスの生産・提供に参加すること，及び，アクティブな消費者として，自分たちの生命や資産を守りながら，さらにそれに留まらず，社会全体にとってプラスと考えられる消費・生活行動を実現することを指し，具体的には，自分たちの生活に関わる法律や制度，仕組みを理解するとともに，不公正や違法な経済活動を見抜く力を身につけること等である。

このように見ると，法教育とシティズンシップ教育の目的や内容にはかなりの共通性（重なり）があることが分かる。各論的には，例えば，前記第一の点は，研究会報告書がル

⁽⁴²²⁾ 経済産業省「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」2006年3月（<https://www.akaruisenkyo.or.jp/wp/wp-content/uploads/2012/10/hokokusho.pdf>，最終閲覧2025年11月11日）20頁。

⁽⁴²³⁾ 経済産業省・前掲注(422)20-22頁。

ールづくりに関する教材で取り扱われていた「合意形成」と⁽⁴²⁴⁾、前記第二の点は、同じく憲法の意義に関する教材で取り扱われていた「憲法の意義」と⁽⁴²⁵⁾、前記第三の点は、同じく私法と消費者保護に関する教材で取り扱われていた「消費者の保護」と⁽⁴²⁶⁾それぞれ共通する。また、総論的には、社会への参加が志向されている点で、研究会報告書が法教育の目的として述べた、公共的な事柄に主体的に参加する意識を養うことや、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うこと⁽⁴²⁷⁾と共通する。

したがって、法教育とシティズンシップ教育の関係を述べる見解は、このような共通性が存在することを前提とした上で、両者がどのような立ち位置にあるのか、両者の違いは何かという観点から考察を行う。

(2) 共通点

まず、シティズンシップ教育と法教育の立ち位置について、海外の状況を紹介します。法教育とシティズンシップ教育の連続性（共通性）を説く論者がいる。

例えば、三谷晋は、アメリカでの議論を紹介し、LRE（Law-Related Education。法教育）の目的を、単に法について知識を提供し理解を得させるだけではなく、読み書き話すといった伝統的に重要とされてきた基本的な技術を修得させようとする試みと捉え、市民性教育や批判的思考力の鍛錬、価値理解の方法・技術をも達成することとする見解が存在することから、現在のLREの目標は「あれもこれも含んでいる感」があると指摘する⁽⁴²⁸⁾。

岡田順太は、今日のアメリカの統一法典において「法教育（Law-Related Education）」の語は存在せず、法教育法自体長年の法改正の経過において削除されていることを指摘しつつ、「法教育」の語が法文から消えた代わりに「市民教育（civic education）」が規定されたという経緯を紹介し⁽⁴²⁹⁾、主権者教育は法教育に比して総花的であり、発展段階に対応した体系的カリキュラムを構築するのが困難な現状にあると思われることから、アメリカの状況を参考に、法教育を主権者教育に取り込んでカリキュラムを構築することが得策ではないかと提言する⁽⁴³⁰⁾。

⁽⁴²⁴⁾ 法教育推進協議会・前掲注(172)43頁。なお、総論部分にも「法教育で取り扱うべき主たる内容」として、自由で公正な社会の担い手として自分自身で考え、その意見を積極的に分かりやすく述べ、また自分と異なる見解にも十分配慮して討論や合意形成などができる能力を身につけさせることが挙げられている。同13-14頁。

⁽⁴²⁵⁾ 法教育研究会・前掲注(18)94頁。

⁽⁴²⁶⁾ 法教育研究会・前掲注(18)75-76頁。

⁽⁴²⁷⁾ 法教育研究会・前掲注(18)12-13頁。

⁽⁴²⁸⁾ 三谷晋「米国における法教育について——Law-Related Education (LRE)——」地域研究2号108頁(2006)。

⁽⁴²⁹⁾ 岡田順太「主権者教育と法教育——政治参加の模擬体験を通じて」白鷗法学22巻1号160-162頁(2015)。

⁽⁴³⁰⁾ 岡田・前掲注(429)164頁。久世哲也「実定法を超えた視点へと開かれた法教育——公民科「公共」における法哲学的視点導入の可能性」倫理道德教育研究4号49頁(2021)も、新科目「公共」において、法教育は、主権者教育やシティズンシップ教育等との関係の中でその位置づけを捉えられるべきであるとする。

大友英明ほかも、「法化」社会に対応して法教育を導入したアメリカでは、その教育をシティズンシップ教育として位置づけて授業が展開されているとして、シティズンシップ教育を法教育活動の中で展開させることを提言する⁽⁴³¹⁾。大友ほかは、シティズンシップ教育の観点から法教育の意義を考察し、第一に、法教育の重要な内容に「法・ルール・きまり」の意義の学習がある点について、「なぜ法・ルール・きまりが必要なのか」の学習を通して規範意識や遵法精神を育むことができるが、その際、「上からの規範意識の注入」(安易に大人にとって都合のよい価値観を上から子どもに注入し、それに合わない子どもを排除するという抑圧的な教育)ではなく、下からの公共性をつくり、自由で公正な社会の担い手を育てる教育を可能にする点を挙げる⁽⁴³²⁾。また、第二に、法教育の重要なねら

いに「社会的な自立と社会参画」がある点について、これは公共的な社会の在り方を議論し、法や司法への参画によって自由で公正な社会の創造に関わっていく能力や資質を育成する教育であり、法教育がシティズンシップ教育として位置づけられる所以であると述べる⁽⁴³³⁾。この見解によれば、大友ほかは、シティズンシップ教育が法教育を包含していることを前提としていると考えられる⁽⁴³⁴⁾。

また、海外の状況には言及しないものの、法と教育学会が開催した「主権者教育と法教育」をテーマとするパネルディスカッションでは、両者の関係性をどのように捉えているかを問われた複数のパネリストが、主権者教育と法教育とを厳密に区別しない立場に立つことを明言する⁽⁴³⁵⁾⁽⁴³⁶⁾。

(431) 大友英明＝二瓶剛「シティズンシップ教育としての法教育の実践と課題：模擬裁判の授業」埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 13 号 2 頁 (2014)。

(432) 三浦・前掲注(235)198 頁も、法が社会を秩序づける「上から下へ」法を浸透させる過程を中心に捉えられていたが、社会の側から法へ、すなわち「下から上へ」私たちの主体的な姿勢が求められることであるとする。同様に、杉浦真理『シティズンシップ教育のすすめ——市民を育てる社会科・公民科授業論』2-3 頁 (法律文化社、2013) は、「規範意識」や「社会のルールや自ら考え行動する力」を子どもに要求する「上からのシティズンシップ教育」に対し、市民の育成、個人の尊厳を中心とした法教育は「下からのシティズンシップ教育」とする。

(433) 大友ほか・前掲注(431)1 頁。

(434) 同様に、磯山恭子「アラバマ州の社会科における法教育カリキュラムの構成の特色——法的リテラシーの育成を目指す“Play by the Rules”の分析を通じて」法と教育 10 号 5 頁 (2020) や高橋文郎「被災地で求められる法教育～今、そしてこれから～」月報司法書士 548 号 25 頁 (2017)、渡邊・前掲注(43)30 頁は、法教育(法的リテラシー)をシティズンシップ教育(シティズンシップ)の中に位置づける。

(435) パネリストである溝口和弘は、主権者教育と法教育という二項対立で考えるというスタンスをとらないこと、与那嶺匠は、主権者教育と法教育には大きな差はないと考えており、違いがあるとすれば、教育を実施する側によるアプローチの違いであること、島袋純は、この 2 つの区別を考えたことはあまりなく、両者合わせて市民性をいかに育むかという教育になるべきではないかということ述べる。島袋純ほか「〔パネルディスカッション〕主権者教育と法教育」法と教育 7 号 112-113 頁〔各論者発言〕(2017)。

(436) その他の見解として、古井明男ほか「市民のための法教育委員会座談会」自由と

(3) 相違点

では、法教育は完全にシティズンシップ教育に包含されてしまうもの（完全に同質のもの）であり、法教育に固有の領域を観念することはできないのだろうか⁽⁴³⁷⁾。

例えば、後藤正邦は、主権者教育と法教育はその大部分において重なりがあるとしつつ、純粋な私法の領域における事項、例えば契等の私法的事項に関する法的な考え方は、公にコミットするという意味での主権者教育とは少し異なると指摘する⁽⁴³⁸⁾。この見解は、円柱モデルにおける領域のレベルで主権者教育と法教育を区別するものということができる。

その他には、領域とは異なるレベルで法教育の固有性を考察する見解が複数存在する。

例えば、吉村朋代は、研究会報告

書が示す法教育の目的を参照した上で、法教育はシティズンシップ教育に内包されるものであり、主権者教育とも重なる部分を持つとしつつ、法教育こそが基盤になるべきであると指摘する⁽⁴³⁹⁾⁽⁴⁴⁰⁾。その理由は、法的な思考は、「権威に阿る〈おおやけ／わたくし〉の土着の思考様式」とは対極にあるからであり、田中の議論⁽⁴⁴¹⁾を参照して、法システムは、多様な考え方・生き方をする人々がお互いに自由平等な人格であることを相互に承認・尊重し合いながら、公正な手続に則って共通の法的基準に基づく自主的な交渉や理性的な議論によって行動調整を行うフォーラムになっているからであるとする⁽⁴⁴²⁾。

つまり、吉村は、シティズンシップ教育と法教育はかなりの程度において同質性があるという認識を前提に、法教育の有用性を、「権威に阿る

正義 59 卷 10 号 9 頁〔後藤直樹発言〕(2008)は、法教育に関する関弁連決議（関弁連・前掲注(110)）について、「法というものを使った市民教育、民主主義教育みたいなものがないか」という発想に基づくものであったと明かしている。

⁽⁴³⁷⁾ 江口は、「Law-Related Education」という語を「法教育」と訳した理由について、「法・法律を正面にする教育」にしたいという思いがあり、この語が本来意味する法に関連した社会問題を扱う政治教育的な部分にまで拡散させない意図があったとする。江口勇治ほか・前掲注(180)76 頁〔江口勇治発言〕。このように、「法関連教育」ではなく「法教育」という語が選択された時点において、シティズンシップ教育と法教育とを区別する意図があったということができる。

⁽⁴³⁸⁾ 島袋ほか・前掲注(435)112 頁〔後藤正邦発言〕。

⁽⁴³⁹⁾ 吉村朋代「新しい公民科目と「法教育」——主権者教育・シティズンシップ教育との関係と課題——」広島国際大学教職教室教育論叢 7 号 46-47 頁 (2015)。なお、吉村ほかは、別稿において、法教育・主権者教育・シティズンシップ教育は、いずれも市民として公的な事柄にかかわる理念やスキルに関わるが、力点とアプローチ方法・射程が少しずつ異なっていると指摘する。吉村朋代＝桑原萌子「シティズンシップを身につける主権者教育・法教育——政治参加を学ぶための学習指導事例——」広島国際大学教職教室教育論叢 7 号 56 頁 (2015)。

⁽⁴⁴⁰⁾ 田中圭子「シティズンシップ教育におけるピアメディエーション教育の役割と課題」法社会学 75 号 132 頁 (2011) は、「(ピア)メディエーション教育」という観点から法教育とシティズンシップ教育の接合を提示する。なお、法教育をシティズンシップ教育に近づける方向性を示す論考として、杉浦真理「社会権を重視する法教育実践——立命館宇治中高・社会科必修選択科目「政治経済」の実践を手がかりとして」法の科学 41 号 147 頁 (2010)。

⁽⁴⁴¹⁾ 田中成明「法の社会的役割と基本的価値の理解のために」大村敦志＝土井真一編著『法教育のめざすもの』48 頁 (商事法務, 2009)。

⁽⁴⁴²⁾ 吉村・前掲注(439)47 頁。

〈おおよけ／わたくし〉の土着の思考様式とは対極にある法的な思考」に求めている。

これに関連して、大村は、フランスにおける市民教育を参照し、市民教育も法教育も「市民であること」を学ぶという点では重なるとしつつ、同国において法とその他の規範の違いとしてあげられる2つの点、すなわち、第一に、国家による強制を伴うか否か、第二に、第三者として現れる判定者（裁判官）が存在するか否かに着目し、強制力とも結びついた「裁判」という仕組みに特有の考え方が、市民教育としての法教育（広い意味での法教育）から固有の教育としての法教育（狭い意味での法教育）を区別するとし、後者は「司法教育」と言い換えてもよいものであるとする⁽⁴⁴³⁾。

このように、大村は、「裁判に特有の考え方」を扱うか否かというところにシティズンシップ教育と法教育の区別基準を求めている。

また、佐藤伸彦は、イギリスにおいて行われている LRE に関する D.

Rowe (ロウ) の議論を参照した上で、法教育がシティズンシップ教育と異なる点を、日常生活に法が不可欠なものとして密接に関わっており、現実には市民が直面する法的課題を法的枠組みに従って解決できるように市民の意識・態度や行動を促す点に見出し、さらに、LRE の特徴を、政治的あるいは道徳的社会化から法的なものを切り離そうとする点に見出すならば、広く公民的資質（シティズンシップ）一般から政治的なもの及び道徳的なものと法的なものとを区別しようとする意識や態度などを促すことが法教育の目標であると考えられると述べる⁽⁴⁴⁴⁾。佐藤は、したがって、公民的資質一般から政治的・道徳的なものと法的なものとを区別する意識・態度に道徳教育や政治教育と異なる法教育の固有性を見出すことができる」と指摘し、そして、法教育とは、文脈に従って道徳や政治から法を区別し、法固有の思考様式を学習することであると主張する⁽⁴⁴⁵⁾。

このように、シティズンシップ教

⁽⁴⁴³⁾ 大村・前掲注(398)86-88頁。大村・前掲注(2)142-143頁も、法教育と市民教育とは根底において重なり合うとしつつ、市民教育と接合性がある事項のうち、国家には立法だけでなく司法をも含み、個別の問題への対応を通じて法や社会（の意味）が変わっていく側面があること、言葉による理論的な思考様式（法的思考様式の一側面としての論理）を養うことが重要であることの2つが法的装置・法的論理が市民社会において果たしている役割に関わるものであることから、この部分は法教育の得意とするところであると指摘する。

⁽⁴⁴⁴⁾ 佐藤伸彦『裁判員時代の刑事手続に関する法教育基礎理論序説』107頁（ナカニシヤ出版、2020）。

⁽⁴⁴⁵⁾ 佐藤・前掲注(444)107頁。ただし、法教育の固有性に関する議論は、法教育とシティズンシップ教育の区別を意図して行われているものであり、それらの重なりが存在することを否定しているわけではないため、本文で述べたような「法教育の固有性」を有しない「法教育」が存在することを否定する趣旨ではないと考えられる。なお、坂本ほか・前掲注(6)39頁は、佐藤のこの議論を引用し、法の意義や法的な知識について十分に取り上げることなく、他者と協力し、主体的に社会的課題に取り組む技能のみを重視することになれば、市民的能力の育成を目指すシティズンシップ教育となってしまう、法教育に固有の意義が失われてしまうことになると指摘するが、佐藤のいう「法固有の思考様式」と坂本ほかがいう「法の意義や法的な知識」は異なる概念ではないかと思われる。

育との関係において法教育に固有の意義を見出す見解は、法教育が採用する「権威に阿る〈おおやけ／わたくし〉の土着の思考様式とは対極にある法的な思考」や「裁判に特有の考え方」「法固有の思考様式」という点に着目している。

(4) 小括——シティズンシップ教育と法教育の対比

いままで見てきたように、多くの論者は、シティズンシップ教育との対比において法教育の有用性を認識するというよりも（すなわち、シティズンシップ教育に何かしらの問題が存在していることを前提とするのではなく）、シティズンシップ教育と法教育の重なりは相当に大きいことを前提としつつ、さらにいえば、シティズンシップ教育がおおむね法教育を包含するとした上で、法教育にどのような独自性があるかを論じている。

そして、一部の論者は、領域のレベルで法教育に固有の事項の存在を指摘するが（後藤）、その他の論者は、法教育の独自性を、権威に阿る〈おおやけ／わたくし〉の土着の思考様式とは対極にあるとされる法的な思考（吉村）や、裁判に特有の考え方（大村）、法固有の思考様式（佐藤）という「思考方法」という点に求め

る。

シティズンシップ教育は、法教育と相当程度重なりが大きいものであるから、他の教育分野で行ったように円柱モデルを用いて領域的・階層的な対比を行うのは困難である。しかし、シティズンシップ教育との対比において、多くの見解が法教育の独自性を「思考方法」に求めていることからすれば、この思考方法を円柱モデルを用いて分析することが有用であろう。

したがって、この点については、項を改めて詳しく検討する（五二、五四）。

6 法学教育との関係

(1) 法教育的法学教育と法学的法教育の発想

法教育と法学教育の関係について、両者ともに「法」を取り扱うことを内容としているから、この意味で、両者に一定の共通性（連続性）があることは前提となる。問題は、法学教育と対比したときの法教育の存在意義がどのような点にあるかである⁽⁴⁴⁶⁾。

大村は、法教育との関係で法学教育を定義する際の一つの指標として、形式的には、高等教育段階における法の教育であるということとしつつ⁽⁴⁴⁷⁾、実質的な内容については、「専

⁽⁴⁴⁶⁾ 岡田・前掲注(429)167頁は、形式的には、法教育の題材が断片的に留まるのに対して、より体系性を意識したものが法学教育であり、能動的学修において参照すべき資料等が与えられたものに限られるか、また、課題設定者が正解を有するか、批判的能力を有する解答者による正解の書換えが可能か否か（閉鎖系／開放系）によって、法学教育と法曹教育（臨床教育）の区別をなし得るとする。また、大村・前掲注(2)2-3頁は「さしあたりの区別」として、教育の「場」と「目的」による区別を示し、法学教育は法律家の養成を目的とし、場としては法学部・法科大学院を中心、他学部・司法研修所を周辺とするのに対し、法教育は、市民の育成を目的とし、場としては小中高等学校を中心、その他を周辺とする。

⁽⁴⁴⁷⁾ 大村・前掲注(2)158頁。

門基本教育」である学部教育との関係において、次のとおり、第一に、「専門基本教育の再編成と法教育の連続性——基本的な法教育としての市民法教育」、第二に、「専門展開教育の開放と法教育への取り組み——展開的な法教育としての裁判教育」という観点から法教育の在り方を論じる。

まず、前記第一の「専門基本教育の再編成と法教育の連続性」について、大村は、専門基本教育を見直して法教育との連続性を図る方向性を提示し⁽⁴⁴⁸⁾、その内容として次の3つを挙げる⁽⁴⁴⁹⁾。第一に、「社会への関心」(法を学ぶことを通じて社会への関心を涵養すること)、第二に、「基盤の意識化」(法が社会の基盤となっていることを認識すること)、第三に、「技術の獲得」(当事者として自ら制度に働きかけていく姿勢とそのための技法の獲得)である⁽⁴⁵⁰⁾。

次に、前記第二の「専門展開教育の開放と法教育への取り組み」について、大村は、専門展開教育との関連までも視野においてさらに展開的な法教育を試みる方向性を提示し⁽⁴⁵¹⁾、その内容として次の3つを挙げる⁽⁴⁵²⁾。第一に、「裁判の実体的側

面」(裁判においては、事前に存在する(とされる)ルールに従って権利の有無が判断され、法規範が存在するということは、これによって個人に権利が配分されていることを意味し、この権利が実現されることがすなわち法が実現されるということであるという「法=権利イメージ」)、第二に、「裁判の手続的側面」(裁判という仕組みがあることによって、正義の発見には制度的な制約(制御)が加わるが、裁判の特色として理由づけがなされなければならない)、第三に、「裁判の政治的側面」(以上のようにして行われる判決によって、我々の世界は少しずつ意味を変えていくこと)である。

そして、大村は、前記第一の「専門基本教育の再編成と法教育の連続性」という観点から、「法教育Ⅰ」⁽⁴⁵³⁾及び専門基本教育においては、①社会問題指向型、②社会基盤理解型、③社会制度構築型の教育があり得、この場合、法教育と専門基本教育とは連続して考えることができるが、法教育の場合には、これらを実行す

⁽⁴⁴⁸⁾ 大村・前掲注(2)159頁。なお、堀口愛芽紗「現代法教育の効果としての法と法学への関心の向上の検証——高校生の法学部志望増加に関連付けて——」法学研究論集59号157頁(2023)は、法学教育の定義づけが今日では変わりつつあるとして、法学教育と法教育の関係について考察を進める。同頁以下。

⁽⁴⁴⁹⁾ 大村・前掲注(2)159-160頁。

⁽⁴⁵⁰⁾ 大村が述べる第三の点に関連して、江口ほか・前掲注(180)101頁〔長島光一発言〕は、これまでの法学教育は既に存在する法を学ぶところに重点を置いていたが、法は変化することから、法学部においてもどのようなルールが必要なのかということを考える機会(カリキュラム)が必要になると述べる。

⁽⁴⁵¹⁾ 大村・前掲注(2)159頁。

⁽⁴⁵²⁾ 大村・前掲注(2)161-162頁。

⁽⁴⁵³⁾ 大村は、「法教育Ⅰ」の定義を示していないが、本文でまとめた内容及び【図表16】によれば、法教育的法学教育を構想する上で参照される法教育の類型(いわば、もとの法教育)をいうものであると考えられる。

る上で前提となる実定法の知識は必ずしも必要とされていないのに対して、専門基本教育のためには、ある程度の知識がなければどの学習も十分になし得ないから、専門基本教育では自ら必要な情報を探し出して判断ができることが目指されるとする⁽⁴⁵⁴⁾。

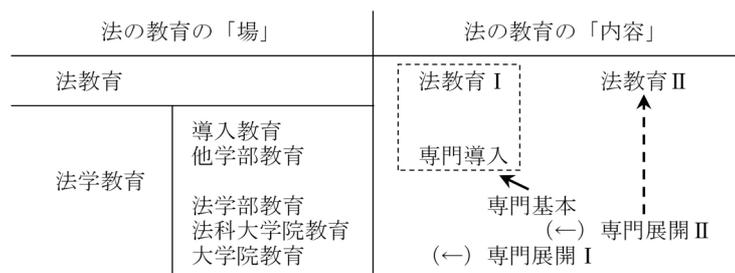
これに対し、前記第二の「専門展開教育の開放と法教育への取り組み」という観点から、「法教育Ⅱ」⁽⁴⁵⁵⁾及び専門基本教育においては、①法＝権利論、②裁判＝正義論、③司法＝政治論の教育があり得、これらは一言でいえば「裁判＝正義学」ということになり、そこには法解釈の方法や法的思考様式なども含まれ、これは主として専門展開教育において教育されるべきことではあるが、法教育Ⅱにおいてもごく初歩的な手ほどきをしておくことは無用ではないと

する⁽⁴⁵⁶⁾。

大村は、以上の議論を【図表 16】のようにまとめる。

大村の見解は、法教育の要素を反映した法学教育（「法教育的法学教育」）を観念し、法教育の在り方から法学教育の在り方を再構成することによって積極的に連続性が生じさせようとするものであるから（法教育Ⅰの方向性）、逆に言えば、大村が法学教育に反映しようとしている要素が、法学教育との対比でみたときの法教育に認められる有用性（独自性）ということができる。そうすると、大村の挙げる法教育の有用性（独自性）の内容たる要素は、前述の3点、すなわち、第一に、「社会への関心」（社会への関心を涵養すること）、第二に、「基盤の意識化」（法が社会の基盤となっていることを認識すること、法制度の特質をその根底におい

【図表 16】法教育と法学教育の関係（大村敦志による整理）⁽⁴⁵⁷⁾



⁽⁴⁵⁴⁾ 大村・前掲注(2)162-163頁。

⁽⁴⁵⁵⁾ 大村は、「法教育Ⅱ」の定義を示していないが、本文でまとめた内容及び【図表 16】によれば、法教育的法教育として構想される法教育の類型（いわば、発展的な法教育）をいうものであると考えられる。

⁽⁴⁵⁶⁾ 大村・前掲注(2)163頁。

⁽⁴⁵⁷⁾ 大村・前掲注(2)159頁掲載の図を筆者において再現したもの。なお、専門展開Ⅰ・Ⅱから左に向かう矢印は大学院教育の在り方、「専門基本」から左上に向かう矢印が専門基本教育を見直して法教育との連続性を図ろうとする方向性、「専門展開Ⅱ」から上に向かう矢印が専門展開教育との関連までも視野においたさらに展開的な法教育を試みてはどうかという方向性を示す。同頁。

て理解すること), 第三に, 「技術の獲得」(当事者として自ら制度に働きかけていく姿勢とそのための技法の獲得) ということになる。

これに対し, 法学教育の要素を反映した法教育(「法学教育的法教育」たる法教育Ⅱ⁽⁴⁵⁸⁾)の提唱は, 逆に言えば, 法学教育との対比でみたときに法教育に有用性(独自性)が認められない要素であるということができると。そうすると, 大村の挙げる法教育の非有用性(非独自性)の内容たる要素は, 「裁判=正義学」であり, 「法解釈の方法や法的思考様式」ということになる⁽⁴⁵⁹⁾。

また, 法教育Ⅰの類型において, ①社会問題指向型, ②社会基盤理解型, ③社会制度構築型の教育を実行する上で前提となる実定法の知識は必ずしも必要とされていないとする点とあわせて考えると, 大村は, 法教育の消極的な独自性(該当しないことにより法教育らしさを根拠づける事項)を, 「裁判=正義学」「法解釈の方法や法的思考様式」に触れないこと, 「実定法の知識」を必ずしも必要としないこと, という点に見出

していると理解できる⁽⁴⁶⁰⁾。

(2) 原理性及び実践性の重視

大村が主張する法教育Ⅰの発想と同様に, 法学教育の欠点を法教育によって補おうとする論者として久世哲也がいる。

久世は, まず, 法教育と法学教育の区別について, 次のような理解を示す⁽⁴⁶¹⁾。すなわち, 日本及びアメリカの法教育の状況を踏まえると, 法教育とは, 法的な価値や考え方を国民一人ひとりに開かれた形で示すものであり, その意味で, 大学の法律家養成のための専門教育としての法学教育とは区別される。法律専門家ではない一般の人々に向けたものとしての法教育は, 実定法を前提としたものだけではなく, そもそも法とは何かといった本質的な問いを発生させるものである。

そこで, 久世は, 現在の法学教育の問題点として, 法哲学教育や法哲学関連科目の位置づけが曖昧であることを指摘し, 法教育の中に法哲学的視点を導入することを提唱する

⁽⁴⁵⁸⁾ 大村・前掲注(2)159頁は, 「法教育的法学教育」を標榜する見方が存在することから「法学教育的法教育」を考える余地もあるとしており, 明言されていないものの, 「法教育Ⅱ」の類型が「法学教育的法教育」に対応すると考えられる。

⁽⁴⁵⁹⁾ 大村は, 前述のとおり(四5(3)), シティズンシップ教育との関係において, 法教育の独自性を「裁判に特有の考え方」を取り上げる点に見出していたが, 他方, 本文で述べたとおり, 「法解釈の方法や法的思考様式」が法学教育との関係において非独自の要素であるとする, 仮に「裁判に特有の考え方」と「法解釈の方法や法的思考方法」が同義的なものと仮定したときに, 全体として「法教育固有の要素は何なのか」という問題が生じる。この問題を解消するためには, 「裁判に特有の考え方」と「法解釈の方法や法的思考方法」が同義的ではないと理解する必要があるが, このような理解は困難ではないかと考えられる。

⁽⁴⁶⁰⁾ 同様に, 大村敦志『父と娘の法入門』3頁(岩波新書, 2005)は, 法学との対比において, 法教育が扱う「法」は「誰でも知っている当然のルール」すなわち「常識」であるとする。得居千照「公共的に「法」を考える教室空間の創造——哲学対話を用いた法教育の実践を手がかりに」法と教育8号20頁(2018)は, この大村の見解を踏まえ, 「法」に含まれる日常性から法教育における哲学対話の有用性を論じる。

⁽⁴⁶¹⁾ 久世・前掲注(430)43-44頁。

(462)。久世は、これにより、法哲学的視点から既存の実定法にとらわれることなく法を考察する視点を育み、「法的なものの見方」の根本にあるものとは何かをさらに深く考えさせることができるとする⁽⁴⁶³⁾。久世は、そのための教材として求められる条件として、法を手段として絶対視していないことを挙げる⁽⁴⁶⁴⁾。

さらに、久世は、正義は「中身を充填される容器」にすぎず、最終的には、善・真・美・聖等と関係づけられてはじめて方向性が出るものにすぎないという理解を前提とするならば、正義の全体構造を理解させるためには、法以外の善・真・美・聖等に依拠した価値判断を行わせる必要があることから⁽⁴⁶⁵⁾、例えば、法的に利害を調整して問題を解決することに主眼が置かれていた従来の法教育教材に対し、法哲学的視点を含む教材では、生徒はモラルやマナーで問題を解決することも選択肢として検討し得るとする⁽⁴⁶⁶⁾。

以上によれば、久世は、法教育は「実定法を前提としたものだけではなく、そもそも法とは何かといった本質的な問いを発生させるもの」という理解を前提とし、法学教育において（端的に言えば）軽視されがちであった法哲学の分野を法教育に担わせることを提案しているのであるが、逆に言えば、法教育にはそれを担うだけの素養があると認識されているということができよう。これは、

法教育の原理性に着目するものと整理できる。

他方、久世は、法教育として「モラルやマナーで問題を解決すること」も提唱しており、これは、ルールづくりに関する教材と同様に、[B→A'→C]思考を採用するものと理解される。つまり、この点では、法学教育との対比において、法教育の原理性と実践性に着目しているといえる。

(3) 法学教育的法教育的な発想

大村は、法学教育との対比において、法教育の利点を法学教育に輸入する観点(法教育Ⅰに対応する)と、法学教育の利点を法教育に輸入する観点(法教育Ⅱに対応する)を示し、久世は、法学教育における法哲学分野を法教育に担わせる提案を行うが、これらに対し、吉村は、法教育の欠点をどのように克服するか、という観点から法学教育を参照する。

吉村は、法教育が、知識型ではなく思考型、そして社会参加型の授業にするのは、児童・生徒が主体的に法に関わる姿勢を育むためであり、法の制度や仕組みに関する知識の伝授と定着を主眼にした従来の授業とは違ったかたちが求められているとしつつ⁽⁴⁶⁷⁾、しばしば「正義」に関する問いが、どちらの側が「人がふみ行うべき正しい道」に則っていたかをめぐり議論にすり替わるような土壌の中にあって、子どもたちの議論展開が、日常的な意味世界すなわち

(462) 久世・前掲注(430)44-45頁。

(463) 久世・前掲注(430)45頁。

(464) 久世・前掲注(430)45頁。

(465) 久世・前掲注(430)45頁。

(466) 久世・前掲注(430)53-54頁。

(467) 吉村・前掲注(181)31頁。

規範意識の増強に陥る可能性が高いと問題提起する⁽⁴⁶⁸⁾。

そして、「法的なものの考え方を身につける」とは、言葉に敏感になることに加え、土着の規範意識に安易に共感することなく「正義」や「公正さ」とは何かを思考する我慢強さを身につけることであり、法と現実を往復するプロセスを特徴とする「法的な議論」は、それぞれを支えるフォーマルな法制度と日常的な意味世界すなわち規範意識へとつながることで議論が深化するとして、思考型、社会参加型の法教育がこうした往復を放棄したものにならないように、常に、制度や概念の成り立ち、本質、展開過程に対する知識と思考をセットにしていかなければならないと指摘する⁽⁴⁶⁹⁾。そして、そうした作業は、法学教育の中で営まれてきたことでもあり、法教育は、法学教育とは対象と内容の厳密度が異なるものの、法的なものの考え方を身につけるために本質において異なる教育方法があるとは思われないことから、法教育においても、実定法学の「“knowing how”型の思考様式」及び基礎法学の「“knowing what”型の思考様式」を育てるプログラムや授業を組み合わせることが必要であると主張する⁽⁴⁷⁰⁾。

つまり、吉村は、一般に、法教育においては議論が主観的・感情的(道徳的)になる危険があることから、これを克服するために法学教育的な要素を輸入することを提案するもの

であり、逆に言えば、法教育に欠ける要素として、実定法学の“knowing how”型の思考様式と基礎法学の“knowing what”型の思考様式を挙げているものと理解することができる。

この吉村の見解は、大村の言葉を借りれば、法学教育的法教育を志向するものと理解できよう。

(4) 領域的な相違点

以上のように、法学教育や法教育の欠点を互いに補おうという方向性の他に、取り扱う問題のレベルにおいて、法学教育と法教育の区別を論じる者もいる。

例えば、大村芳昭は、法教育と法学教育との境界は意外と曖昧であるばかりでなく、一部重複する(させべき、かもしれない)部分さえあるのではないかと、というのが実感であるとして⁽⁴⁷¹⁾、児童・生徒について、現実的に求めることのできる共通の素養は、自分が直面する身近な課題を何かしらの形で解決するために必要な最低限度の知識と思考力であると指摘し、そのような観点から見ると、いままでに公表されてきた法教育に関する授業例の中に、学校生活などで児童・生徒が身近に遭遇し得る様々な問題を取り上げるものが多いのは非常に納得できるものであると述べる⁽⁴⁷²⁾。

(5) 小括——法学教育と法教育の対比

いままで見てきたように、法学教

(468) 吉村・前掲注(181)36頁。

(469) 吉村・前掲注(181)36-37頁。

(470) 吉村・前掲注(181)37頁。

(471) 大村芳昭「法教育と法学教育」中央学院大学法学論叢 24 卷 1=2 号 218 頁(2011)。

(472) 大村・前掲注(471)222頁。

育については、法教育との間で互いに欠点を補い合う（利点を輸入し合う）関係として捉えられているが⁽⁴⁷³⁾、特に、法教育の有用性として認識されているのは、社会への関心の涵養、法が社会基盤となっていることの認識の涵養、法制度の特質の根底からの理解、当事者として自ら制度に働きかけていく姿勢とそのため
の技法の獲得という点（大村）、法哲学的視点の涵養等（久世）である。

他方、法教育の欠点として、議論が主観的・感情的になる危険があることから、法学教育的な要素（実定法学の“knowing how”型の思考様式と基礎法学における“knowing what”型の思考様式）を輸入することを提案するものもあった。

また、法学教育と比較したときに、日常生活性（身近さ）に法教育的な要素を見出す見解もある（大村芳昭）。

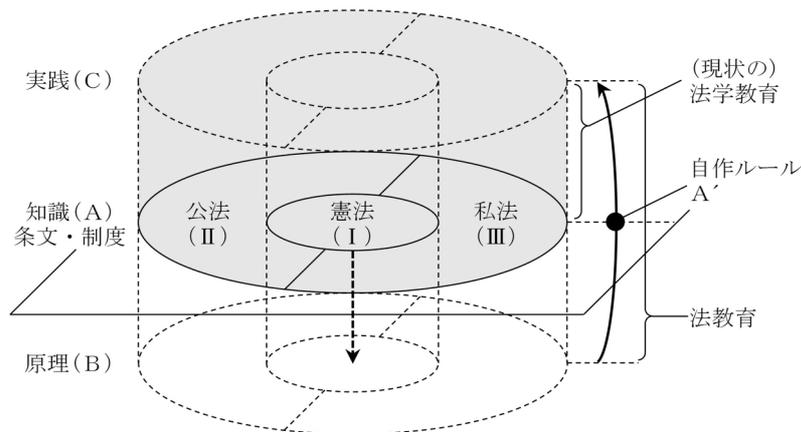
以上を円柱モデルから分析すると、大村敦志のいう法が社会基盤に

なっていることの認識の涵養・法制度の特質の根底からの理解や久世のいう法哲学的視点は、いずれも法の在り方、法原理に関わるものであるから、法教育の原理性に着目するものといえる。

また、大村のいう当事者として自ら制度に働きかけていく姿勢や久世のいうモラルやマナーで問題を解決することは、私法と消費者保護の教材や消費者教育における法創造的活動についての評価と同様に、[B → A' → C]思考が用いられているというべきであろう（大村と久世は、これらが法学教育に欠けており、逆に、法教育では取り扱われていた（取り扱うことができる）という理解を示していると解釈できる。【図表 17】）。これは法教育の原理性と実践性に着目した見解といえる。

他方、吉村のいう「実定法学の“knowing how”型の思考様式」はA知識階層を起点とする思考（[A → C]

【図表 17】 法学教育と法教育の関係（大村敦志・久世哲也の理解による）



⁽⁴⁷³⁾ 本文で述べたものの他に法教育と法学教育の協働・相互連携の必要性を指摘する見解として、江口ほか・前掲注(180)92頁〔長島光一発言〕。

思考)に、「基礎法学における“knowing what”型の思考様式」はB原理階層を起点とする思考([B→A]思考)に対応するものと見ることができようか(吉村は、これらが法教育に欠けており、逆に、法学教育では取り扱われていたという理解を示していると解釈できる)。

また、大村芳昭は、以上のような階層的観点ではなく、扱う事例の身近さを問題としているから、これは領域的観点(どのような場面についてどのような法律を扱うか)での差異を見出していると分析できる。

このように、法学教育と法教育の関係については、他の教育以上に多様な見解が見られた。

7 まとめ——法教育のアイデンティティたる原理性

法教育は、各教育分野との対比において、次のような点に存在意義(独自性・有用性)が見出されていた。

憲法教育との対比では、法教育の原理性(B原理階層との関連)に重点を置く立場と実践性([A→C]思考又は[B→A'(→C)]思考)に重点を置く立場が見られたが、後者の方が多数であった(四2)。

道徳教育との対比では、道徳教育では当然とされている規範(A')をB原理階層から説明するという[B→A']思考に法教育の意義が見出されていた(四3)。

消費者教育との対比では、A知識階層において取り扱う知識を増やす方向性や、民法の原則に立ち返るなど、法教育の原理性(B原理階層)と実践性([A→C]思考など)を援用し、さらに、法創造的活動([B→A

'(→C)]思考)まで視野に入れる見解も複数あった(四4)。

シティズンシップ教育との対比では、法教育との重なりが大きく、両者を同質的に見る見解もあったが、私法分野を扱う点や、「権威に阿る〈おおやけ／わたくし〉の土着の思考様式とは対極にある法的な思考」「裁判に特有の思考」「法固有の思考様式」のように、法学特有の思考様式に法教育の独自性(固有性)を見出す見解が複数見られた(四5)。

法学教育との対比では、A知識階層において身近な題材を用いることを評価する見解があるが、法教育の原理性(B原理階層)に重点を置く見解と、法創造的活動([B→A'(→C)]思考)まで視野に入れる見解も複数存在した(四6)。

このように、複数の教育分野との対比で俯瞰して見ると、特に重なりが大きく主に思考様式の点に差異が見出されていたシティズンシップ教育を除いては、いずれの教育分野についても、法教育的要素(法教育らしさ)は法教育の原理性に見出され、また、多くの分野において、法教育を当該教育分野に取り込むことにより、法創造的活動([B→A'(→C)]思考)を実施することを推奨する見解があったと整理できる。

したがって、法教育のアイデンティティは、法教育の原理性(B原理階層との関連性)に求めることができる、というのが本章の結論である。

なお、複数の教育分野において、法教育の実践性に着目する見解も見られたので、実践性の方が(又は、原理性と実践性ともに。両者は排反関係にない)法教育のアイデンティ

ティといえるのではないか、とも思えるかもしれない⁽⁴⁷⁴⁾。

しかし、実践性に着目する見解は、例えば[A→C]思考とともにB原理階層に関する教育に言及し、又は、[B→A'(→C)]思考のように活用する概念をB原理階層に属するものとするなど、実践性ととともに原理性も主張している。これに対し、原理性に触れることなく実践性のみを主張する見解は見られない（例えば、A知識階層のみを扱うものや[A→C]思考のみを扱う教育を「法教育」として認識していると思しき見解は見当たらない⁽⁴⁷⁵⁾）。

そうだとすると、法教育を法教育たらしめているのは、実践性ではなく、むしろ原理性であると理解する方が適切だと考えられる。

⁽⁴⁷⁴⁾ 例えば、檜原ほか・前掲注(7)160頁〔吉田俊弘〕は、法教育では「法的実践能力」の育成が課題になると述べ、また、法教育の特質を法的実践能力の涵養に求めていることから、法教育の実践性に法教育のアイデンティティを見出しているようである。

⁽⁴⁷⁵⁾ 憲法教育との対比において、多くの見解が法教育の有用性を実践性（[A→C]思考）に見出していると分析したが（四2(2)）、そもそも憲法自体に原理性があるため（二三(2)）、単純に実践性のみをもって法教育性を見出していると評価することはできない。