

## 査読論文

# 「法教育」のモデル論およびその固有性 —Don Rowe の Law-related Education モデルから—

佐藤 伸彦\*

## 要旨

日本の「法教育」は、特にアメリカの Law-Related Education の訳語である。アメリカで Law-Related Education Act. が成立した背景には、市民の政治不信の顕在化があるとされる。「法教育」の目的も社会に参加する能動的な市民の資質の育成にあると考えられる点から、法教育がシティズンシップ教育として位置づけられている。一方、シティズンシップ教育と異なる、法教育の固有性の存在も問題となる。

そこで、本稿は、Don Rowe (ドン・ロウ) が “Law-related Education: An overview” にて概説した Law-Related Education (LRE) のモデルを考察しつつ、日本における「法教育」の固有性について問題を提起し、捉え直すことを目的とする。

ロウによれば、LRE は、伝統的な civics education の失敗に対する反応のひとつとして出現したものである。また、LRE は、政治教育とは異なり、法の下にある権利と義務を理解し、それらの基礎にある道徳的状况を評価できるための個々の市民の権利を確認するものである。しかし、市民にとって、社会的・道徳的な環境から法を、文脈から分離し、その有効性などを理解することが必要である。そこで、現実世界から法を分離させるのに有効な LRE モデルを提示する。この点、イギリスで新科目として必修化されたシティズンシップについて、「政治的リテラシー」を中心においているものと考えられる。

LRE の固有性は、道德教育や政治教育などの隣接分野との異同という観点から、「シティズン・シップからリーガル・マインドへと進む」以降の段階にあると考えられる。

## キーワード

法教育, 政治教育, 道德教育, シティズンシップ教育, リーガル・マインド

## I はじめに

本稿では、イギリスのシティズンシップ教育やその一環としての LRE の普及・推進に関わってきた教育コンサルタントであるドン・ロウ (Don Rowe<sup>1</sup>) の “Law-related Education:

---

\* 執筆者：佐藤伸彦

所属/役職：立命館大学大学院先端総合学術研究科一貫制博士課程

連絡先：〒603-8577 京都府京都市北区等持院北町56-1

E-mail: bunohiko@outlook.com

An overview”<sup>2</sup>にて概説した Law-Related Education (以下、LRE) の出現過程と LRE モデルを見ていく。その上で、ロウの LRE モデルを考察しつつ、日本における「法教育」について、イギリスから広がったシティズンシップ教育と LRE の関係という観点に立ちつつ、アメリカの LRE とは異なる、市民教育とは区別され得る「法教育」の固有性について問題を析出し、検討し直すことを目的としている。

日本の「法教育」は、アメリカの LRE に由来するものであり、アメリカの LRE が大きく影響を与えてきたことは既に指摘されている<sup>3</sup>。アメリカで1978年に Law-Related Education Act. が成立した背景には、1960年代の青少年の非行の増加に加えて、ウォーターゲート事件に端を発した市民の政治不信の顕在化があるといわれている<sup>4</sup>。そして、「法教育」の目的も社会に参加する能動的な市民の資質の育成にあると考えられる点から、法教育がシティズンシップ教育として位置づけられるものとされている<sup>5</sup>。

この点、法教育の固有性について、民法学者の大村敦志は、市民教育との連続性で捉えつつ、法的な思考を学ぶという法教育の独自性を指摘し、そこに法教育の存在意義を認めている<sup>6</sup>。また、法教育と市民教育(シティズンシップ教育)が根底で重なるとしつつ、法教育のプラスアルファの部分の存在も認める<sup>7</sup>。

もっとも、法教育とシティズンシップ教育の重なり合いをひろく認める見解は、法教育がシティズンシップ教育を補完するものとして捉える傾向にある。一方、法教育はもちろん、政治教育、公民教育、市民教育など、〇〇教育という言葉があふれているところ、その異同について整理する必要性も指摘されている<sup>8</sup>。そうした指摘を踏まえて、イギリスの「シティズンシップ」科目必修化にも影響を与えた政治家のバーナード・クリック(Barnard Crick)の「シティズンシップ教育論」を参照しながら、法教育とシティズンシップ教育の重なり合いや異同について考察する。すなわち、本稿は、むしろプラスアルファの部分、法教育の固有の意義とは何か、という問題意識から検討するものである。

なお本稿で、イギリスの LRE について扱ったロウの論考を取り上げるのは以下の点からである。まず、シティズンシップ教育は、イギリスにおいて欧米でも先駆的に「シティズンシップ」が必修化されて世界的に広がっていったものであり、日本も大きく影響を受けている<sup>9</sup>。そこで、イギリスにおけるシティズンシップ教育と LRE の関係を考察しておくことは肝要と考える。また、法教育の国際比較として、アメリカとは異なる LRE のあり方も見ておくことは、日本での法教育のあり方やその固有性を再考する上でも意義があると考えられる。

## II Rowe の LRE モデルの背景

ロウは、LRE の出現とその主な特徴を概観し、法教育の科目開発と実施に向けたいくつかのモデルを提示している<sup>10</sup>。

ここでは、「教師は、社会的な結びつき（social bonding）や法を守る（law-abiding）態度を促したいという欲望を持っているため、教育的に根拠のない（unsound）モデルに基づいた方略を何も考えることなく採用する」<sup>11</sup>と述べる。

ロウによれば、西洋の伝統的な民主主義教育カリキュラムにおいて、法に関する学習には中心的な位置づけは与えられていなかったとされる。しかし、「法を支える価値は、その社会の内部の重要な集団の価値を反映する傾向にある—これは民主的プロセス（the democratic process）に参加するすべての人々が理解すべき事実である」<sup>12</sup>という。こうした伝統的な主流のカリキュラムにおいて、法に関する学習が不十分であった理由として、①法律家が教育以外の仕事を求めていること、②法は、複雑で素人には理解しがたいものであり、間違っただけで教える試みを回避すべきであること、③法は、刑事裁判と大きく関係しているものであり、民法系科目もあまり重要でないと認識されたこと、という一般的見解が広く持たれていることにあるとも指摘する<sup>13</sup>。しかし、それまで宗教的価値が共通の文化的枠組みを提供していたのに対し、社会が多文化化するにつれて共通の文化的枠組みを提供できなくなっているが、この点、法はすべての市民に拘束力のある行為規範を定めている。そこで、法は、一定の社会的結束を提供するような機能を果たしていると主張する<sup>14</sup>。その一方で、ロウによれば、「民主的プロセスに参加するために法をつくる（law-making）過程を理解することが市民にとって必要であることを強調する」政治教育が支持されるようになる<sup>15</sup>。もっとも、そうしたタイプの教育は、civics or citizenship education と代替的に表現され、政治過程（the political process）や政治機構（machinery of government）を理解することに」強調点が置かれるという<sup>16</sup>。加えて、1960年代後半から1970年代にかけて行われた調査<sup>17</sup>では、シティズンシップ・スキルの向上と政府に対する建設的な態度の促進には効果がなく、学生の政治的な興味・関心への影響を与えていることを示唆する証拠もほとんど見られなかったという<sup>18</sup>。そして、そうした調査は、それまでの伝統的な civics education の行き詰まりや政治行動の教え込みの失敗を示唆するものであるというのである<sup>19</sup>。

そうした伝統的な civics education の失敗に対して次の2つのアプローチが展開されたことを指摘する<sup>20</sup>。

第1に、例えば、リスターが提案するような<sup>21</sup>、政治的スキルや政治的態度の発達の重要性を強調する、政治リテラシー運動という反応である<sup>22</sup>。もっとも、ロウは、リスター自身が、依然として多くの教員が地方政治のキーコンセプトの位置づけの困難性に直面しているとしている点も挙げている。

これに対して、第2の反応として挙げたのが、LREである<sup>23</sup>。LREは、政治教育と共通しているが、それとは異なり、法の学習に対して主に権利と義務アプローチを主張しているという。また、政治教育が「社会指向的正当化」を採用しているのに対して、LREはより「市民中心的」原理で展開されているとも述べている。そして、実際に与えられた利益とそこから課

せられる義務の両面において、それらに影響を及ぼすような法を理解する必要性、すなわち、個人の権利を強調するのである。そして、LREは、社会的かつ政治的な文脈で法を批判的に評価する若い市民の法意識のレベルを高める、と主張している<sup>24</sup>。

ここで、ロウは、LREの主要な構成概念として、権利・責任・契約・過失・権限や正義が含まれ、法律、法過程や法制度は、正義の観点から見直されていくものとしている<sup>25</sup>。ある人の正義が他の人にとっては不正義であるという点で、個人は価値システムが異なるものであることは、LREとcitizenship educationの重要な教訓であると指摘する。そうしたものの見方の対立は、証拠や他人の権利、「適正手続」をしかるべく考慮するような正義とみなされる方法で解決されなければならないと述べる<sup>26</sup>。

また、職業的に方向づけられた「基本的」法原則の理解に重点が置かれる司法修習とは市民のニーズがかなり異なるとし、citizenshipに関するLREには、次のような要素があるという<sup>27</sup>。

すなわち、「権利や義務の法的枠組みによって確立された役割を果たす能力の美德（virtue）により、個人が完全な市民となれるようにすることを目標としている」こと、また、「共存のための多元主義や社会的結合を可能にする基本的な民主的価値を社会的に結合させる社会の構成員であるというリベラルな西洋民主主義の価値システムへの導入とみなされる」ことである<sup>28</sup>。

ロウは、LREについて、個人が法の重要性を理解し、法律を変更することができ、また変更すべきであると認識する場合にのみ、法律の変更がどのように行えるのか、という問題と関連するものであるという<sup>29</sup>。しかし、法律の変更は、社会の構成員がそれを知らない、あるいはそれを活用することができないままでも、有益であるともいう<sup>30</sup>。

### Ⅲ 3つのLREモデル

以上のようなLRE出現の背景を踏まえて、ロウは、LREを法の下にある権利と義務を理解し、それらの基礎にある道徳的状况を評価できるための個々の市民の権利を確認するものとする。また、「法は、社会のおよび道徳的な環境から分離することができないため、文脈で法を見て、その有効性、価値観を吟味し、その実施の実際上の困難を理解することが市民にとって必要である」<sup>31</sup>という。そして、司法修習における「基本的」原則アプローチでなく、現実の世界から法を完全に切り離すことが困難であることから、学生の実際のニーズに対処するLRE科目設定のために有効なモデルを開発する作業は複雑なものであると指摘する<sup>32</sup>。

そこで、ロウは、最も意義のあるLREのモデルとして次の3つモデルを挙げる<sup>33</sup>。すなわち、①「法的能力」モデル（'legal competence' models）、②発達モデル（developmental models）、③コンプライアンス・モデル（compliance models）である。この3つのモデルを概観すれば、

次のようになる。

### (1) 「法的能力」モデル（‘legal competence’ models）

ロウによれば、「法的能力」モデル（‘legal competence’ models）の重要性は、市民の実際のニーズに根ざした分析枠組みと他のモデルを統合するためのフレームワークを提供することにある<sup>34</sup>、とされる。子どもたちも、規則や法律を認識していてそれらに影響される形で行動し、それらに対する態度を発達させるのであり、ある程度の法的能力を有しているという。ロウは、市民のもつべき法的能力の定義やより具体的に義務教育の終わりにはどのような法的能力を持つべきかなど検討すべき事項があるとし、法的能力を次のような6つの局面で説明している<sup>35</sup>。

- i) 日常生活の多くの側面が法により支配されていることに気が付いている。
- ii) 特定の法律や法原則に従って行動する。
- iii) 法システムの重要な要素を理解している。
- iv) それがどう作られ、変更されたかを含む法の本質（the nature of law）について理解している。
- v) 法を支える価値を理解している必要がある。
- vi) 日々の状況の中で法を発見し、有効に使用するための適切なスキルが発達しているはずである。

### (2) 発達モデル（developmental models）

「法的能力」モデル（‘legal competence’ models）は、水平的なあるいは非-発達的なモデルであり、規則や法律に対するスキルや態度をどのように獲得しているかやその認識がどのように発達しているかという点をもたささない<sup>36</sup>、という。

そこで、発達モデルを採用することも不可欠となるわけであるが、まず認知発達研究の進歩において、L. コールバーグが大きく貢献した道徳的課題に対する思考の発達の段階的な理解、いわゆる道徳性の発達を挙げる<sup>37</sup>。コールバーグの研究は、多くの側面で批判もされてきた<sup>38</sup>。しかし、個人が成熟へ向かう道徳的思考と法的思考の独特の様相に注目する上で重要なものであり、道徳的推論と規則や法律、正義の本質についての思考の密接な関係を示しているものとしても重要なものである。

また、コールバーグの同僚でもあったJ. タップの法や規則の見方の発達に関する研究を挙げる<sup>39</sup>。タップは、コールバーグの研究と類似した様式を見出した上で、3つの水準（レベル）に分ける<sup>40</sup>。すなわち、法に従う（law-obeying）、あるいは前慣習的な水準1、法と秩序維持（law-and-order maintaining）、あるいは慣習的な水準2、法をつくる（law-creating）、あるいは脱慣習的な水準3である<sup>41</sup>。水準1は、権威者によって課されている規則や法に従う水準で、刑罰などの悪い結果を避けようとする。規則は一般に破られるものとはみなされず、それ自体本質的なものであり、道徳的なフレームワークや広範な社会秩序の文脈ではないとされる。

水準2は、権威や自身の義務を果たすことに対する敬意を重視する水準で、広範な社会的視点がこの水準で表れる。規則や法律に従う理由は、依然として否定的な結果(社会的な非難あるいは混乱)の防止にある。そして、法は、社会を確立するための行動規範を定めたものとみなされる。この水準では、行為主体への身体的な帰結が規則などへの同調から生じる結果よりも悪い場合には、規則や法が破られることもあることが想定されている(例:飢餓を防ぐための窃盗)。なお、ロウは、コールバーグの研究では多くの人がこの水準を超えては発達しないことを見出しており、したがって「慣習的」とであると指摘している<sup>42</sup>。水準3は、個人が規則や法の本質的価値を認識する自律性が増す水準としている。規則は個人間の社会的契約の帰結として見られ、変更可能なものとみる。さらに、個人の権利や倫理原則の見地から批判され、犯罪や無秩序を防止する法の価値を二次的なものとみなす。ここでは、規則や法を破ることが正当化されるのは、ある特定の状況下で個人が道徳的原理に違反する場合とされる。

こうした発達モデルについてロウは、第1に規則や法の本質や機能、あるいは正義の判断のより深い理解に向けて刺激されない学校生活の段階は存在しない、第2に教師が効果的な刺激を与えるために生徒のレベルを知っている必要がある、第3により高度な議論に挑戦させるときに、その段階を経て発達が起る、という重要な意味合いを持つという<sup>43</sup>。このような法に対する個人の適応プロセスは、「法的社会化(legal socialization)」と呼ばれるもので、政治的社会的側面ともみなされてきたが、これ自体注目する価値があることがロウにより指摘される。タップはこの「法的社会化(legal socialization)」を「法に対する態度や行動の発達」と定義している<sup>44</sup>。

なお、ロウは、「法的社会化」にタップとは異なる定義を与えるJ.トーニイにも触れている<sup>45</sup>。トーニイは、法的社会化を①法の認識、②法の機能の理解、③法の原点(source)の正確な認識、④法を執行する人に対する適切な態度の発達、⑤道徳規範や法的見地に沿った個人の行動の促進、と定義している。また、トーニイが法的社会化のおこる3つの過程について述べている点にも注目している<sup>46</sup>。

### (3) コンプライアンス・モデル(Compliance models)

ロウは、LREが単に法知識の理解を発展させるという意味だけでなく、どう法的に従順な市民を推奨し、どのような方法で達成されるかを考慮しなければならない、という<sup>47</sup>。そして、一部では、法令遵守(the legal compliance)あるいは法に従う(law-abiding)行動は、法のネガティブな側面—少年犯罪の帰結や犯罪検挙率—を強調する授業を通して達成されうると想定している、という<sup>48</sup>。

ロウは、コンプライアンス・モデルの中にも、LREプログラムの特徴から、次の3つのモデルの存在を指摘する<sup>49</sup>。まず、法のネガティブな側面を強調し他律的な法遵守へと向かわせる一部のプログラムを「強制(的)(coercive)」モデルと評する。また、LREの他のプログラムには法や法制度の理想化されたイメージを描くことでその不完全さを抑え、法令遵守を促

そうとするものがあり、これを「プロパガンディスト（‘propagandist’）」モデルと呼ぶ。さらに、正義概念に照らして批判的分析を行う準備と同時に、法の支配へのコミットメントが確認された「批判的連帯（‘critical solidarity’）」モデルがある。ロウによれば、「強制（的）（‘coercive’）」モデルは非行抑制の観点からは効果的でもより重大な道徳的責任に対する個人の成長の促進にはほとんど効果がない。あるいは、「プロパガンディスト（‘propagandist’）」モデルは自律的な道徳的推論の発達を妨げ、無批判な体制への順応を勧めるが、先行研究から学生の民主的価値へのコミットメントは著しく減少した点を指摘する<sup>50</sup>。そこで、人々の行動が「正しいこと」に基づくべきであるという原理の中心性を確認する3つ目の「批判的連帯（‘critical solidarity’）」モデルの有効性と重要性を主張する<sup>51</sup>。

「強制（的）（‘coercive’）」モデル、「プロパガンディスト（‘propagandist’）」モデルおよび「批判的連帯（‘critical solidarity’）」モデルは、それぞれ他律的、協調的、そして自律的なアプローチをとるものと理解される<sup>52</sup>。第3の「批判的連帯（‘critical solidarity’）」モデルは、原理中心性を有しており、正義の観点から批判的分析を行い、法の支配にコミットしているアプローチである<sup>53</sup>。この点から、コールバーグの道徳性の認知発達にいう水準3に相当する高次の法的理由づけ（legal reasoning）を促進するものであると解される<sup>54</sup>。こうして、LREは、「批判的連帯（‘critical solidarity’）」モデルに基づいて、個々の法律を批判的に捉えつつ、最終的には法的枠組みを支持し、自立的な道徳的主体となるような学習機会を学生に提供するものであるとする<sup>55</sup>。

#### IV LRE モデルの課題と検討

##### 1. LRE モデル試論

ロウが挙げたモデルは互いに排他的なものではなく、それらのモデルの融合なしには全体として満足なものとならないとしている<sup>56</sup>。すなわち、こうしたLREモデルを参考にしつつ、体系化することで、日本における「法教育」は有意義なものになると考えられる。ここで取り上げた3つのモデルを参考としつつ、それらを有機的に結び付けた「法教育」モデルの体系化が望まれる。

本稿で確認した3つのモデルに従えば、まず、「『法的能力』モデル」は、市民が持つべき法的資質の内容を明らかにしようとするものであろう。このモデルでは、先に挙げた6つの局面から「法教育」に対して一定の枠づけを与えるものと考えられる。つまり、ここでは、特定の法律や法原則、法システムやその本質を理解し、日常生活の多くの場面がそうした特定の法律などの法制度と密接にかかわっており、必要に応じて適切に法を用いて対処するスキルを身につけることとされている。「法教育」は、単に法を社会のさまざまな規則の中の一つとして理解するだけでなく、法あるいは法律、法制度の機能や特質を理解し、運用できる資質の

育成が求められているものと思われる。このモデルは、「法教育」の固有性という問題を考える上で、示唆的なものである。「法教育」は、政治教育や道徳教育などの隣接領域との異同を考える際、相互に補完的な教育と解されるものである<sup>57</sup>。また、ロウによっても「シティズンシップ教育」と共通点が見出される。この点、「シティズン・シップからリーガル・マインドへと進む」という点に法教育の固有性を見出せるという見解がある<sup>58</sup>。この見解は、規範に拘束されるという点に法教育の特徴を求める一方、ルールが存在、ルールの適用、ルールの変更方法にも法教育の存在意義を求めるものである。しかしながら同時に、法教育が「市民教育にほかならない」ものであり、「道徳教育・公民教育の一環である」との理解を示している<sup>59</sup>。確かに、LRE が法律、法過程や法制度に対して正義の観点から見直されていく過程であると捉えるならば、市民教育を志向する点で道徳教育などとの重なりを見ることができるとも、この点は、「発達」モデルとの関係で問題となると思われるので、次項以降で検討したい。

次に、「発達」モデルでは、「法的能力」モデルにおいて明らかにされる市民の法的資質について、子どもたちがどのような発達過程を経るのか、を理解するうえで重要な示唆を与えるものと考えられる。コールバーグの道徳性発達理論と法教育の関係について論じられるものが依然として多いように思われるが、コールバーグの道徳性発達理論は特にロールズの道徳哲学を背景として道徳的な視角から「法」を捉えているものである点に留意されるべきであると思われる<sup>61</sup>。そうした点から、タップやトーニの「法的社会化」(legal socialization) が注目できる<sup>62</sup>。「法的社会化」(legal socialization) という語は、タップによる造語であり、概念化されたものとされる<sup>63</sup>。

最後に、「コンプライアンス・モデル」では、主に、法教育を担う教員の法に関連した教育に対する態度や理解を問題としている。ここで、法に関連した教育を担当する一部の教員が、法の学習について非行抑制の観点から犯罪の帰結について扱うことで、法に従うことを奨励し、正しい行動を期待していたという点を指摘している。犯罪・非行防止と関連する法教育にとって示唆に富むものであろう。

以上のように、ここで挙げた3つのモデルは、それぞれ相互に関連している。「法的能力」モデルは発達モデルで問題となる法への理解に関連し、発達モデルは「法的能力」モデルで示された法の価値や考え方に関する判断についての発達過程を示す。さらに、コンプライアンス・モデルは、「法的能力」を身につけたり、法的社会化を促したりするために教員自身が、LRE モデルに配慮し、より自律的な発達過程に至ることが肝要であることを示している。ここでは、LRE が法の理解と正義の観点の導入に際して、子どもたちの「法についての無知」(ignorance of law, ここでは法知識をほとんどない持たないこと<sup>64</sup>)も問題とされる。LRE モデルは、単に法知識の理解を問題にするものではないが、一方では法の見方や考え方を身につける上で基本的要素となるものであると考えられる。

## 2. シティズンシップ教育と法の学習

ここまでは、ロウのLREモデルの、それぞれのモデルがもつ他のモデルとの関連性を踏まえて、有機的に結びつつ体系的なモデルを構想し、「法教育」に関与する研究者や教員がそうしたモデルを理解しておくことが望ましいと指摘した。

ここで、ロウの考察によれば、（少なくともイギリスにおいては）政治リテラシー教育とLREは、伝統的なcivics educationに対する批判的アプローチである点では共通点を有する。その一方で、伝統的なcivics educationに対する異なる2つの反応であると理解されている点は、LREの本質と関わる重要な指摘であると思われる。

既に指摘したように、ロウは、個人は価値システムの異なるものであることが、LREとcitizenship educationの重要な教訓であるとする。そうしたものの見方の対立は、証拠や他人の権利、適正手続を考慮した正義とみなされる方法で解決されなければならないとしていた。そこで、法教育の存在意義を、法的規範を遵守することだけでなく、法的規範の適用の仕方や変更の方法の学習にも求めつつ、ひろく一般に道德教育・公民教育の一環としての市民教育にほかならないものと理解しようとする、**「シティズンシップ（教育）」**と**「LRE / 『法教育』**の関係性・関連性は問題となる。

シティズンシップ教育は、1990年代以降、欧米に限らずアジアなどで取り組まれており、世界的な潮流となっている。そうした中、2002年にイギリスでは、ナショナル・カリキュラムにおいて「シティズンシップ」を新科目として欧米でも先駆けて必修化している<sup>65</sup>。シティズンシップが必修化したのは、1997年に発足したトニー・ブレア政権で教育・雇用相デイビッド・ブランケットがシティズンシップ教育に関する諮問委員会を設置し<sup>66</sup>、その委員会の報告書（いわゆるクリック・レポート）の提言を受けたものである。

このシティズンシップ教育に関する諮問委員会報告書や諮問委員会の委員長でもあった政治学者・バーナード・クリックによれば「効果的なシティズンシップ教育」とは①社会的・道德的責任、②社会参加・地域社会への関与と奉仕、③政治的教養（政治的リテラシー）、を指すものとしている<sup>67</sup>。クリックによれば、政治教育から政治リテラシーを取り入れたシティズンシップ教育という考え方の移行を示している<sup>68</sup>。クリックは、「政治的リテラシーとは、知識・技能・態度の複合体」であり、これらはともに発達するものであるという<sup>69</sup>。政治リテラシーをそうした形で捉えつつ、「政治的リテラシーが身についたと言えるのは、主だった政治論争が何をめぐってなされ、それについて主だった論者たちがどう考え、論争がわれわれにどう影響するのかを習得したときである。また、政治的リテラシーが身につくと、特定の争点をめぐって自分で何かをしようとするとき、効果的に、かつ他人の誠意や信条を尊重しながら事に当たるようになる<sup>70</sup>と述べている。そして、新科目であるシティズンシップ教育の目標は、「能動的で責任ある市民を創り出すことである<sup>71</sup>」とする。

一方、政治リテラシーを強調するクリックの示した「シティズンシップ教育論」において、

法ないし法律に関する学習に対する見方は厳しい。まず、「憲法」の学習はそれが実態に即した知識であるかにかかわらず、「政治」を学ぶ出発点として支持しない<sup>72</sup>。一方、「法の支配」についても、「問題はどんな法であるか」であり「法は存在すべきだという」のは、「ともかく『法』なのだから従うのが普通だという、政治的にきわめて偏った主張である。他方、法に従うのは正当かどうか検討してからだ、と論じたがる人もいる。いずれの立場も、現実の場面では極端なように思われる」としている<sup>73</sup>。そして、クリックは、ここで『不思議の国のアリス』のクロッケーの試合の騒動やサッカーのルールを例として、サッカーやクロッケーを覚えるのにルール(規則)を知っていることは必須の前提ではなく、経験的に学ぶことが必要であると主張する。これは、法を、「政府が作成ないし承認した一般的規則、命令、禁止、権利付与規定の集合体であり、政府が公布・施行し、適用対象となり得る人々が(たとえ正当とは認めなくても)拘束力は認めているものである」<sup>74</sup>と定義し理解していることにある。

クリックは、法が正当なものか(不当でないか)に関心を置いており、法(あるいは法律)が「善き法(法律)」であれば遵守するのはよいが、そうでない場合もあることもありうることから、「法の支配」を基本的な概念と理解することには否定的である<sup>75</sup>。また、「成文憲法を持つ国々では、場合によっては、シティズンシップを育成する企てとはかけ離れてしまい、連邦や州の憲法条項の学習という安易な逃げ道にそれることも多々あるようである」という<sup>76</sup>。

### 3. 「シティズンシップ教育」と「LRE」の関係性

クリックのいうシティズンシップ教育は、憲法学習などのような法に関する学習ではなく、法あるいは規則がどんな内容であるかを問題とした「政治的リテラシー」を中心においているものと思われる。これに対して、「LRE」はそうしたシティズンシップ教育の一環として位置づけうるのであろうか。

ここで、ロウも法がすべての市民に対して拘束力を持つ行為規範である点を認めていることは既に確認した。一方で、そうした市民を拘束する行為規範を定めている法は、制定者(立法者)や法を実施する者・機関に対する不信もまた引き起こすことになる。社会が多元化するにしたがって、もはやそれまで社会的結束の役割を担っていた宗教的価値は機能しなくなり、代わりに法が社会的結束のための一定の機能を供給することになる。しかしながら、法が必ずしも正当なものであるとみなされない場合があるという点で、国民との間で法の本質や機能に関する意識のギャップが拡大していることをロウは指摘していた。確かに、ロウが、正義の観点から法や法制度が見直され、LREとcitizenship educationの共通の概念として捉えたことは、LREがシティズンシップ教育と深く関連するものであることを示唆する。また、ロウ自身が法的枠組みに基づきながらも、「個人が完全な市民となれるようにすることを目標としている」ものとしてシティズンシップに関するLREを捉え、さらに「市民中心的」な原理を持つものと理解していたことは、LREとシティズンシップ教育の重なりがあるように思われる。この

点、ロウのLREモデルは、「法は何をしても正しいということを感じる感覚ではなく、すべての市民に属するような法の所有者の感覚を展開することや多元的な民主主義社会の存続のための価値ある枠組みを規定することで、法に対して肯定的で信用可能なものと捉える志向を発達させることもまた重要であるとされている<sup>77</sup>。

ここで、クリックは「問題はどんな法か」としている。クリックの「『その法律は公正か?』は、『その法律に照らして公正か?』に優先する問いである<sup>78</sup>という主張は、もっともなようにも思える。この点では、ロウも「法は何をしても正しいということを感じる感覚ではな」としていることに再度留意しておきたい。しかし、ロウはクリックと異なり、法（や法制度、その基礎にある基本的原理や価値）の学習を否定的には理解していない。そのように考える背景には、社会が多元的になるにつれて、共通の文化的基盤を持つことができなくなる中で、法（法律）が、一定の社会的結束のための行為規範としての機能を提供するものとの考えがある。多元的民主主義社会において、社会あるいはコミュニティの分断が増加するために、フォーマルな法的手続きがより必要とされるようになる。また、「契約法や家族法、過失責任法、安全衛生および福祉法」をはじめとした立法が増加<sup>79</sup>、そうした法が日常生活に影響を与えているのにも関わらず、多くの場合、学生は「法についての無知」であり、スキルが欠如し、法への態度の発達も不十分であった。そこで、LREが政治リテラシーと異なるアプローチと理解されるのは、法が現実には行為規範として社会を支配しており、個人が法の重要性や法が変更可能であることおよびその変更方法を理解し、活用できるようになる点に求められているように思われる。これは、ロウの「法的能力」モデルからも見出しうる。

また、タップによれば、法に対する態度や行動の発達と定義されるいわゆる「法的社会化」について、政治的社会化および道徳的社会化から法的なものを切り離すことが重要である、と指摘している<sup>80</sup>。これは、法的な価値があらゆる社会的発達に影響を与えるものであり、3つの領域同士にいくつかの重点の違いがあるからである。さらに、タップは、「法的社会化」を政治的社会化および道徳的社会化と異なるものとみなしつつ、両者と重複する分野であると考えている<sup>81</sup>。ここで、タップは、学校を通じた法学教育を法的発達にとって適切な機関として評価している<sup>82</sup>。タップの法的社会化は、弁護士事務所やパブリック・ミーティング、法廷といった様々な文脈や消費者法などの実質的な利益に関連して起こるものと捉えている<sup>83</sup>。学校環境は、そうした効果的な法的社会化の基本状況を創り出すのに適切なコンテキストである点を重視する<sup>84</sup>。

すなわち、LREの想定する法領域は、憲法に限らず、ひろく現実の様々な法的問題を含んでいる。ロウのLREモデルも歴史的背景を踏まえて、市民のニーズにより応えるものとして捉えている。LREは、市民の日常生活と法（法律）のつながりを特に意識し、「法的能力」（ここには法知識の有無も含まれる）の発達させることで、市民の社会的参加を促そうとするものと考えられる。

以上で、ロウ、クリック、タップらの法の学習に関する見解を整理した。それを踏まえて、シティズンシップ教育の補完に還元されない、法教育の固有性を考察すると次のようになる。

**LRE**は、「正義」といった観点から法や法制度を見直し、社会の多元化に伴い、共通の文化的枠組みとしての基本的な民主的価値を有する市民の育成を目的とする場合には、シティズンシップ教育と重なり合うようにも思われる。しかし一方で、伝統的な政治教育に対して政治的リテラシー運動とは異なる形で展開された**LRE**は、法が行為規範として共通の枠組みをすべての市民に提供し、法や法制度の機能やその基礎的な価値を肯定的に捉える。そこでは、法を変更すべき場合はどんな場合か、またその方法はどのようなものか、ということの知識や原理・原則の学習も否定的には理解されない。**LRE**は、日常生活に法が不可欠なものとして密接に関わっていることから、現実に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市民の意識・態度や行動を促す点に、シティズンシップ教育とは異なる意義を有すると考えられる。

ここで、ロウの**LRE**モデルは、一方で、市民のニーズに即した特定の法律や法原則、「適正手続き」などより具体的な法知識の有無や法的交渉といった法行動、法態度について触れている（「法的能力」モデルでも法知識の理解とその判断のスキルが問題とされる）。他方で、ロウは、結論において、**LRE**がシティズンシップ教育との重なりを指摘し、法的な枠組みも法が正義の観点から見直すことができるような、自律的な道徳的主体となる機会を提供しうるものであるとも指摘している<sup>85</sup>（発達モデル、特にコールバーグの図式に依拠するタップの法的社会化過程やコンプライアンス・モデルは、個人を自律的な道徳的行為者として見なそうとする傾向があるように思われる）。

しかしながら、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**LRE**の特徴を見出すならば、**LRE**がどのような点で道徳教育や政治教育と区別できるのかという観点をもって検討することも必要となる。そこで、**LRE**とシティズンシップ教育の関係を踏まえて、日本における「法教育」について考えてみると、「シティズン・シップからリーガル・マインドへと進む」<sup>86</sup>段階以降に固有の意義があるように思われる。そして、ひろく公民的資質（シティズンシップ）一般から政治的なもの及び道徳的なものと法的なものを区別しようとする意識や態度など法的資質を取り出すことがその目標であると設定できるのではないだろうか。そこに、「法教育」の固有性を見出すべきと思われる。あるいは、「法教育」は、シティズンシップ教育とは法や法制度に対する視角が異なるものであり、法の機能をできる限り肯定的に捉えようとする点でコンセプトの異なる取り組みであるようにも思われる<sup>87</sup>。

## V おわりに

本稿では、まず、ロウの分析に基づいて、**LRE**の出現過程について確認し、**LRE**が伝統的

な civics education に対する、政治リテラシー運動とは異なるアプローチであると捉えた。イギリスで「シティズンシップ」科目の導入に大きな役割を担ったクリックによれば、シティズンシップを「政治リテラシー」を中心にして法ないし法律の学習に対して消極的に捉えているものと考えられる。その一方で、ロウの LRE モデルを参考にしつつ、出現過程を踏まえれば、クリックとは異なり、LRE は法や法制度の基礎的な価値を肯定的に捉える点では、シティズンシップ教育とは異なる意義があるようにも思われる。また、道德教育や政治教育との異同という観点からみて、政治的あるいは道德的社会化から法的なものを取り出そうとする法的社会化過程に、LRE の固有の意義と考えられる。

以上から、ひろく公民的資質（シティズンシップ）一般から法的なものを区別しようとする意識や態度など法的資質を育成する過程に、道德教育や政治教育と異なる法教育の固有性を見出せるのではないだろうか。本稿は、法教育の固有の意義とは何か、という問題意識から論じてきたものである。この点、法教育と道德教育の補完性や法教育と政治教育との重なり合いについて必ずしも否定するものではない<sup>88</sup>。一方で、模擬選挙や模擬国会といった政治参加型の主権者教育や立法教育、模擬裁判でも参加や合意形成に重きを置く実践を法教育の一つの取り組みと見なすものがある<sup>89</sup>。他方、模擬裁判でも量刑判断や事実認定など法解釈を重視する実践例がある<sup>90</sup>。前者は法教育との重なりをもつ実践、後者は法教育固有の実践であると考えられる。

もっとも、本稿では、ロウの示した LRE の出現および LRE モデルに基づいて考察したものであり、政治リテラシーと異なる反応であるという点についての検討もイギリスでシティズンシップ教育の科目化に影響を与えたクリックの教育論に従って行ったものである。そのため、シティズンシップ教育と法教育の異同については、さらなる検討を必要とする。また、政治的社会化および道德的社会化から法的なものを切り離そうとするタッグの法的社会化が、どのように法的なものを切り離すのか、は今後の検討課題である。

## 注

- 1 なお、ロウは、Citizenship Foundation のカリキュラムリソース担当ディレクターを務めた。また、イギリスのすべての中等教育の学生以上に対する LRE のプロジェクトを実施したナショナル・カリキュラム審議会 (National Curriculum Council) のディレクターを務めるなど、イギリスのシティズンシップ教育のカリキュラム開発等に携わっている (Don Rowe, *The Development Of Political Thinking In School Students: An English Perspective*, 1(1), *International Journal Citizenship & Teacher Education*, 97, 109 (2005))。
- 2 Don Rowe, *Law-related Education: An overview*, in *Cultural Diversity and Schools: Vol. 4. Human rights, education and global responsibilities*, 69, 69–86 (James Lyncy, Ceclia Modgil, and Sohan Modgil, eds., 1992).

- 3 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) 4頁.
- 4 法教育研究会・前掲注(3) 4頁
- 5 例えば, 江口勇治「法教育とは何か」市民と法 No. 38 (2006) 24-25頁, 大友秀明・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 Vol. 13 (2014) 1-2頁. 法教育をシティズンシップ教育の重要な一部とするものに, 渡邊弘「法教育」シティズンシップ教育研究会編著『シティズンシップの教育学』(晃洋書房, 2006) 30頁.
- 6 法教育の固有性については, 大村敦志『法と教育』序説』(商事法務, 2010) 26-27頁.
- 7 大村敦志『法教育への招待』(商事法務, 2015) 141-142頁.
- 8 横大道聡, 岡田順太, 岩切大地, 大林啓吾, 手塚崇聡「模擬国会の教育的意義: 初等・中等教育における実践を中心に」鹿兒島大学教育学部教育実践研究紀要23巻 (2014) 19頁注(51).
- 9 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』(法律文化社, 2013) 26頁.
- 10 Rowe, *supra* note 2, at 75-84.
- 11 *Id.* at 69.
- 12 *Id.*
- 13 *Id.* at 70.
- 14 *Id.*
- 15 *Id.* at 71.
- 16 *Id.* civic education と citizenship education という2つの用語は区別して用いられる場合もあるが, 実際には, 区別されることなく用いられることも多いという点が指摘されている(奥村牧人「英米のシティズンシップ教育とその課題—政治教育の取組みを中心に—」国立国会図書館調査及び立法考査局『青少年をめぐる諸問題 総合調査書』(2009) 17頁, 橋本将志「日本におけるシティズンシップ教育のゆくえ」早稲田政治公法研究第101号 (2013) 74頁). 本稿では, 「civic education or citizenship education と代替的に表現され」としている点, 原文では双方ともに用いられている点から, 原語をそのまま用いることとした.
- 17 See, American Bar Association, *Law-related Education in America*, Special Committee on Youth Education for Citizenship, American Bar Association, 1, 1-6 (1975).
- 18 Rowe, *supra* note 2, at. 71-72.
- 19 *Id.* at 72.
- 20 *Id.* at 72.
- 21 See, I. Lister, *Political Education in England 1974-84: A Briefing Paper Presented to the Global Education Centre of the University of Minnesota*, in *Towards Practice Volume 3*

Citizenship Education (Sage Library of Educational Thought & Practice) 321, 321–339 (James Arthur and Ian Davis eds., 2008).

- 22 Rowe, *supra* note 2, at 72.
- 23 *Id.* at 72.
- 24 *Id.*
- 25 *Id.*
- 26 *Id.*
- 27 *Id.* at 72–73.
- 28 *Id.* at 73.
- 29 *Id.*
- 30 *Id.* at 73–74.
- 31 *Id.* at 75.
- 32 *Id.*
- 33 *Id.* at 75–76. なお、他に、コンテンツ・モデル (content models)、スキル・モデル (skills models)、価値モデル (value models) も挙げられるとしているが、“Law-related Education: An Overview” では検討されていない。
- 34 *Id.* at 76.
- 35 *Id.* at 76–78.
- 36 *Id.* at 78.
- 37 *Id.* at 79.
- 38 コールバーグに対する主な批判と応答について、L. コールバーグほか著（片瀬一男・高橋征仁訳）『道徳性の発達段階—コールバーグをめぐる論争への回答』（新曜社、1992）がある。
- 39 Rowe, *Supra* note 2, 79–81.
- 40 See, June Tapp & Lawrence Kohlberg, *Developing Senses of Law and Legal Justice*, 27 (2), *Journal of Social Issues*, 65, 93–108 (1971).
- 41 June Louin Tapp, the psychological limits of legality, in J. Ronald Pennock and John W. Chapman (eds.), *the limits of law: Nomos XV*, 46, 55 (1974). 以下、各水準の説明は Rowe のまとめによる。
- 42 Rowe, *supra* note 1, at 81.
- 43 Rowe, *supra* note 1, at 80.
- 44 June Louin Tapp & Felice J. Levine, *Legal Socialization: Strategies for an Ethical Legality*, 27 *Stanford Law Review*, 1, 4 (1974).
- 45 Rowe, *supra* note 1, at 81–82. また、Judith Torney, *Socialization of Attitudes toward the Legal System*, 27 *Journal of Social Issues*, 137, 137–154 (1971) も参照のこと。

- 46 See, Torney, *supra* note 45, at 139–141. 3つのプロセスとは、(認知発達過程のほか) ①法についての学習が様々な情報源によって蓄積されるという蓄積過程 (the accumulation process), ②学習過程の一環として親や教師など周囲の大人の態度や価値を吸収し、そうした態度や価値を識別して自らの行動の指導原理として内在化する識別過程 (the identification process), ③より広範な法システムについて、より身近な規則システムの経験に強く影響されるという役割移行過程 (the role transfer process) である。
- 47 Rowe *supra* note 2, at 82.
- 48 *Id.* at 82.
- 49 *Id.* at 82–84.
- 50 *Id.* at 83.
- 51 *Id.*
- 52 *Id.* at 84.
- 53 *Id.* at 83.
- 54 *Id.*
- 55 *Id.* at 85.
- 56 *Id.* at 75.
- 57 例えば、道徳教育との補完性について、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 Vol. 5 (2015) 5–17頁、山本聡「道徳教育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 Vol. 7 (2017) 77–85頁参照。
- 58 大村・前掲注(6) 27頁。
- 59 大村・前掲注(6) 27頁。
- 60 アメリカの LRE プログラムでも、アメリカ立憲主義を背景として LRE の基本概念や原理が正義・公正の観点から考えられている (Center for Civic Education 著 (江口勇治監訳) 『テキストブック わたしたちと法—権威, プライバシー, 責任, そして正義』(現代人文社, 2001), 大村・前掲注(7) 67–68頁)。
- 61 佐藤伸彦「コールバーグの道徳性発達理論と法的発達—第5段階と刑事司法の特質との関係から—」コア・エシックス Vol. 13 (2017) 87–97頁参照。
- 62 タップの法的社会化については、松村良之「個人の法的発達」上原行雄・長尾龍一編『自由と規範—法哲学の現代的展開』(東京大学出版会, 1985) 257–280頁、松村良之「『法の抑止』と『法的社会化』」北大法学論集68巻4号 (2017) 918–908頁、山岸明子「道徳的判断とその発達」木下富生・棚瀬孝雄編著『応用心理学講座5 法の行動科学』(福村出版, 1991) 74–90頁で扱われている。

- 63 Robert Irvine, *Legal Socialization – A Critique of a New Approach*, in *Psychology, Law and Legal process*, 69, 70 (Farrington, David P., et al., eds., 1979). また、松村・前掲注（62）「個人の法的発達」259頁、270–271頁注12から15も参照した。
- 64 例えば、民法と刑法の区別やその運用の仕方が異なることを知らない、などが挙がる（Rowe, *supra note 2*, at 74–75を参照のこと）。
- 65 ここでイギリスという場合、厳密にはイングランドを指す。ウェールズではイングランドと同様の制度をとっているが、2002年に正式な新科目としてシティズンシップ教育が必修化されたのは、イングランドにおいてである。
- 66 Qualifications and Curriculum Authority 1998, *Final Report of the Advisory Group on Citizenship, Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, 22 September 1998.（訳については、鈴木崇弘・由井一成訳「シティズンシップのための教育と学校で民主主義をまなぶために」長沼豊・大久保正弘編著『社会を変える教育 Citizenship Education ~英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから~』（キーステージ21, 2012）110–211頁を参照した）。
- 67 鈴木・由井・前掲注（66）121頁、バーナード・クリック（関口正司監訳）『シティズンシップ教育論 政治哲学と市民』（法政大学出版局、2011）21頁。
- 68 クリック・前掲注（67）137頁。
- 69 クリック・前掲注（67）89、103頁。
- 70 クリック・前掲注（67）89頁。
- 71 クリック・前掲注（67）169頁。
- 72 クリック・前掲注（67）32、130、226頁。
- 73 クリック・前掲注（67）130頁。
- 74 クリック・前掲注（67）129頁。
- 75 クリック・前掲注（67）130頁は、（民主主義と同様に）「基本的な概念でないことは、ほぼ間違いない」としている。また、関口正司「バーナード・クリックの政治哲学とシティズンシップ教育論」政治研究60号（2013）59頁は、「『法の支配』を重視する古典的政治学そのものの姿勢を否定したものではない」とし、むしろ「古典的政治学のそうした姿勢もカバーできる形で『自由、寛容、公正、真実の尊重、理由を示す議論の尊重』という二次的価値を列挙し、それらを自由な政治社会に必須な価値として、したがってまた、シティズンシップ教育において尊重されるべき価値として位置づけた」とする。
- 76 クリック・前掲注（67）226頁。
- 77 Rowe, *supra note 2*, at 75.
- 78 クリック・前掲注（67）225頁。
- 79 Rowe, *supra note 2*, at 70.

- 80 Tapp & Levine, *supra* note 44 at 4. 同趣旨のものとして, June L. Tapp, *Reflection*, 27 (7) *Journal of Social Issues*, 1, 4 (1971).
- 81 June Louin, Tapp, *The Geography of Legal Socialization : Scientific and Social Markers*, *Droit et Société* N° 19, 329 (1991).
- 82 Tapp & Levine, *supra* note 44 at 61. そこでタップは, 法の倫理的利用を促すことを焦点化している.
- 83 *Id.* at 54.
- 84 *Id.* at 63.
- 85 Rowe, *supra* note 2, at 70.
- 86 大村・前掲注(7) 142-143頁は, 市民教育について, ①コミュニティへの「参加」を要素とするもの, ②自由主義的なもの(コスモポリタンなシチズンシップ), ③多文化・超国家を標榜するもの, ④能力や態度の養成を重視するもの, ⑤総合社会科学としての政治学, という5つを指摘する. このうち, ①・②は市民教育にも法教育にも共通するものとする一方, ③・④が「法教育の得意とするところである」という.
- 87 大村・前掲注(7) 68頁がアメリカのLREは, 「Law-Related な市民教育」であるというように, シティズンシップ教育の一環として理解する場合には, 「法関連教育」とする方が, 実態に即しているようにも思われる. アメリカのLREを「法関連教育」とよぶものに橋本康弘「法教育の現状と課題」総合法律支援論叢第2号(2013) 45-59頁, 野坂佳生「米国LRE(法関連教育)の手法による実務家基礎科目における価値教育の試み:『民事訴訟実務の基礎』における効率と公正の扱い」法曹養成と臨床教育8号(2015) 153-159頁.
- 88 なお, 司法制度改革を受けて, 法務省に設置された, 法教育研究会による『報告書』で試案として作成された教材のうち, 「憲法の意義」と「司法」という單元において, それぞれ民主政治との関係が要領の内容とされている(法教育研究会・前掲注(3) 17頁).
- 89 例えば, 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」白鷗法学第22巻1号(2015) 149-171頁. なお, 単なる参加型にとどまるものは, 「法教育や主権者教育と称してはならない」という.
- 90 川田泰之・河野俊也「法解釈を考える模擬裁判の試行」法と教育 Vol. 6 (2015) 89-97頁.

Model of “Law-related Education” and Identity:  
Based on Law-related Education Model of Don Rowe

SATO Nobuhiko\*

**Abstract**

“Law-related Education” in Japan is positioned as citizenship education, because the purpose of “Law-related education” is considered to be the development of the active citizen’s qualities to participate in society. On the other hand, the existence of uniqueness of legal education, which is different from citizenship education, is a problem.

Therefore, this paper, while considering the model of Law-Related Education (LRE) outlined by Don Rowe (Law-related Education: An overview) on the uniqueness of “Law-related education” in Japan is aimed at raising and referencing problems.

According to Rowe, LRE has emerged as one of the reactions to the failure of traditional civics education. Also, unlike political education, LRE addresses the rights and obligations under the law and confirms the individual citizens’ rights to evaluate the moral conditions underlying them. However, for citizens, it is necessary to separate the law from the social and moral environment the context and to understand its effectiveness. Therefore, we present an effective LRE model for separating laws from the real world. On this point, political literacy is thought to be the center for having compulsory Citizenship as a new subject in the UK.

From different viewpoints of such fields as moral education and political education, LRE can be seen as stage after “Citizenship to Legal Mind”.

**Keywords**

Law-related Education, Political Education, Moral Education, Citizenship Education, Legal Mind

---

\* Correspondence to: SATO Nobuhiko  
Graduate School of Core Ethics and Frontier sciences, Ritsumeikan University  
56-1, Toji-in Kitamachi, Kita-ku, Kyoto, 603-8577  
E-mail: bunohiko@outlook.com

