

# 「法教育」の現状と法律学

北川善英\*

## はじめに

1 「法教育」とは何か？ 近年、学校教育（初等・中等教育）において、法教育が一定の関心を集めているが、1990年代からの司法教育実践の延長として、また、2009年5月実施予定の裁判員制度を目前として、法教育実践の主たる内容・方法が模擬裁判に集中しているという問題がある。他方で、法教育は、従来の法に関する様々な教育実践（憲法教育、平和教育、主権者教育、民主主義教育、人権教育や消費者教育など）とどのような関係にあるのか<sup>1)</sup>、さらに、小学校～高等学校における法教育は、大学教育における法学教育とどのように異なるのかは、必ずしも明確にされていないという問題もある。

「法教育」という用語は、アメリカの《法に関する教育》法（1978年 / 以下、《法教育》法）の定義 「法律専門家でない人々を対象に、法（the law）、法形成過程（the legal process）、法制度（the legal system）、これらを基礎づける基本原理と価値に関する知識と技能を身につせさせる教育」 に由来する。

他方で、「法」は、3要素 法に関する人々の意識・理念などの「法意識」、法意識が実定化された憲法・法律・条例・政令・判例などの「法規範」、法規範にもとづいて設けられた議会・内閣・裁判所・地方自治体

---

\* きたがわ・よしひで 横浜国立大学教授

や裁判制度・婚姻制度などの「法制度」から構成される社会現象ないし社会関係として定義することができる<sup>2)</sup>。「法」を《法意識 法規範法制度》という生成プロセスにおいて捉えると同時に、3要素が相互に他を規定する関係<sup>3)</sup>として捉える動態的な定義である。このような「法」の定義は、アメリカの《法教育》法による「法」の定義「法、法形成過程、法制度、これらを基礎づける基本原理と価値」と重なる部分が多い。

したがって、本稿では、アメリカの《法教育》法や「法の3要素」説が定義するような、「法」の総体に関する教育として、大学での専門的な法学教育とは異なる、市民（将来の市民である子どもを含む）にとって必要な基礎教育として、とりわけ、初等中等教育における基礎教育として、論じたい。

2 「法教育」の意義と分析視角 市民革命を出発点とする近代は、「自由・平等な個人」によって構成される市民社会の成立を基礎とし、そこでは、個人と個人の関係は対等な権利主体の相互関係として捉えられる。市民社会の統治組織である国家と個人＝市民の関係も対等な法主体の相互関係として捉えられ、国家は市民の人権保障を目的とし、その権力行使は憲法によって制限されると考えられた（近代立憲主義）。このように、近代および現代の社会は、個人と個人の関係も、個人と国家の関係も、基本的には、「法」という特殊なルールによって規律される社会である。したがって、市民社会の構成員であり、また、将来の主権者となりうる子どもにとって、前述のような法教育は不可欠であるともいえる。

ところで、あらかじめ、法教育を論ずるための分析視角を提示しておきたい。憲法上、「国民」は、「主権主体としての国民」と「人権主体としての個人」という、緊張関係にある二つの側面をもつ存在である。前者は、国政のあり方を最終的に決定する主権者の地位にある存在であるが（前文・1条）、権力の実体を自らに帰属させることなく、権力に正統性を与

える存在である(《民主主義の論理》)。後者は、人権を享受する諸個人であり、「主権主体としての国民」によって正統性を与えられた権力に対抗してでも「個人として尊重される」(13条)存在である(《個人の尊重の論理》)<sup>4)</sup>。そうした「国民」の二つの側面は、最高法規である憲法の基本的価値が「個人の尊重」であること、「主権主体としての国民」によって正統化された立法・行政であっても、憲法に照らして「人権主体としての個人」の人権侵害であると判断された場合には無効となること(81条 違憲審査制)から、「人権主体としての個人」を基底に据えて構成ないし把握されることになる。したがって、法教育は、子どもの二つの側面「主権主体としての国民」と「人権主体としての個人」に対応した内容でなければならないということになる。

## 一 「法教育」 三つの潮流

現在の法教育の歴史的背景として、その目的・内容を異にする三つの潮流を区別することができる<sup>5)</sup>。

1 「法教育」 社会科教育の研究と実践 第1の潮流は、1990年代前半から、社会科教育研究者と初等中等教育教員によって研究・実践されてきた法教育である。法教育研究は、江口勇治筑波大学教授によるアメリカの法教育研究を嚆矢とするが<sup>6)</sup>、江口は、現代社会が、「法化」社会、すなわち「主権の行使、人権の保障……私人間の紛争の処理などに制定法をはじめとする広い意味の法規範が直接的にかかわっていることが常態化し」、とりわけ私人間での「権利衝突が今まで以上に想定される社会」であるという現状認識から、従来の「憲法中心の教育内容だけで人権擁護の社会の実現をめざしたとしても、……実際の教育的選択であるか疑問がある」とし、「憲法教育をひとつの柱としつつも、その他の現代法をめぐる時代の人々の意思や要望を反映する、いわば別の柱や部屋をもちまひとつの基礎に展開され」る法教育の構想を提言し、そのために、アメ

リカの法教育を参照しつつ、「いろいろな法に関する内容の学習や教育が連携なしに分散している実態を解消する」ような「日本型法教育カリキュラムの開発」を提唱し、法教育の目的を、「自由で公正な社会における公民……に固有である『法の担い手』としての資質……を育成すること」とした<sup>7)</sup>。

江口勇治の所論には、従来の法に関する教育の限界、「日本型法教育カリキュラムの開発」の提唱など首肯できることが多いが、いくつかの問題点もある。第1に、法教育と憲法教育との関係が必ずしも明確ではないことである。江口は、憲法教育と「別の柱」の二つの柱から構成される「日本型法教育」を構想するが、憲法教育と「別の柱」との関係、そして「日本型法教育」における憲法教育の位置づけが必ずしも明確にされていない<sup>8)</sup>。第2に、法教育の目的を「公民……に固有である『法の担い手』としての資質」の育成であるとしているが、それは、後で検討するように「公民」すなわち「主権主体としての国民」に対応した法教育を意味しており、現状認識や法教育構想が実質的には「人権主体としての個人」に対応した法教育を強調していたことと矛盾することになる。

2 「司法教育」 法律家団体 第2の潮流は、1990年代前半から、法律家団体によって提起・推進されてきた司法教育である。東京弁護士会『弁護士からの提言 司法はどう教えられているか』（パンフレット、1993年5月）は、教科書における司法・人権に関する記述が十分でないことを具体的に指摘し、改善の方向性を提示した。これをうけて、日本弁護士会連合会・定期総会決議『司法に関する教育の充実を求める決議』（1993年5月）<sup>9)</sup>は、我が国の司法が、「基本的人権と民主主義を擁護するために重要な役割を……十全に果たしていない」という現状認識に立ち、

その原因の一つを、主権者たる「市民が司法及び人権の役割について必ずしも正確な知識を得る機会に恵まれていない」ことに求めて、学校教育・社会教育における「司法及び人権についての教育」の充実を訴え、

司法教育の具体的内容として、司法の役割、司法制度・裁判手続の概要と利用の仕方、基本的人権をはじめとする諸権利についての正確な知識、弁護士制度と弁護士の果たす役割についての基礎知識をあげている。

他方で、1980年代以降、消費者教育分野で司法教育を推進してきた日本司法書士会連合会の『提言 求められる司法のために』(1999年10月)<sup>10)</sup>は、「(市場)競争原理の支配する社会」では、消費者・事業者は生活や取引をめぐる紛争に否応なくさらされることになるという現状認識に立ち、「国民一人一人の権利を擁護することによって、個人の尊厳を確立し、憲法の理念を実現する」という司法の基本的役割が十全に機能するためには、国民が紛争解決のために司法制度や裁判手続の利用の仕方についての最低限の知識を備えていることが必要であると指摘して司法教育の充実を訴え、「義務教育における司法教育の内容として、「私的紛争が裁判所の裁判等によって解決しうるものであり、国民の誰もが利用できること、加えて利用のために専門家制度が置かれていることなど」をあげている。

法律家団体によって提起・推進されてきた司法教育は、市民が人権と司法について正確な知識を備えることを通じて、司法の基本的役割「基本的人権と民主主義の擁護」あるいは「個人の尊厳を確立し、憲法の理念を実現する」が十全に機能するようになることを目的としている点に、それゆえ、人権および司法制度・裁判手続についての基礎知識に関する学習を内容としている点に特色がある。したがって、法律家団体が提起・推進してきた司法教育は、主として「人権主体としての個人」に対応した司法教育であったと言える。

3 「司法教育」 司法制度改革審議会意見書 第3の潮流は、司法制度改革の一環として提起された司法教育である。政府の司法制度改革審議会の意見書(2001年6月)は、政治改革・行政改革・経済構造改革等の目的を「過度の事前規制・調整型社会から事後監視・救済型社会への転換」と捉え、諸改革は、「国民の統治客体意識から統治主体意識への転換

を基底的前提とするとともに、そうした転換を促そうとするものである」とし、司法制度改革の必要性の根拠を、「事後監視・救済型社会への転換」にともなって「司法の役割の重要性が飛躍的に増大する」ところに求め、「司法制度改革の三つの柱」「国民の期待に応える司法制度の構築（制度的基盤の整備）」・「司法制度を支える法曹の在り方（人的基盤の拡充）」・「国民的基盤の確立（国民の司法参加）」の第三の柱のための条件整備として「司法教育の充実」を提起するが、司法教育の目的を、「国民の統治客体意識から統治主体意識への転換」すなわち「国民が司法の様々な領域に能動的に参加しそのための負担を受け入れるという意識改革」であるとし、司法教育の内容として、学校教育・社会教育などにおける「司法の仕組みや働きに関する国民の学習機会の充実」をあげた<sup>11)</sup>。

司法制度改革審議会意見書が提起した司法教育は、新自由主義的諸改革の「基底的前提」であり目的でもある国民意識の改革（「統治客体意識から統治主体意識への転換」）を司法領域で実現することを目的とする点で、したがって、司法教育の内容がもっぱら「司法の仕組みや働き」に限定されている点で、第1・第2の潮流とはまったく異質である。換言すれば、「統治主体」として司法に参加する責務を課せられた国民に必要とされる司法教育であり、もっぱら「主権主体としての国民」に対応した司法教育であると言えよう<sup>12)</sup>。

## 二 法教育 その展開

1 全国法教育ネットワーク 第1の潮流（法教育）と第2の潮流（司法教育）の中心的な担い手によって設立された「全国法教育ネットワーク」（2000年）は、社会科教育学研究者、初等中等教育学校教員、弁護士などの法律実務家から構成され、初等中等教育における法教育の充実・発展を目的とした研究・教育実践のための組織である。設立の趣旨は、現状認識として、「（その是非はともかく）行政による事前規制から司法に

よる事後的救済を重視する方向へ」の社会のあり方の変化により「市民が主権者として、法や裁判と自覚的に関わらなければならない場面はますます増えてくる」にもかかわらず、市民が様々なトラブルや紛争に巻き込まれても「正当に紛争を解決する方法を見つけることができず、泣き寝入りせざるをえない」ことを指摘し、その原因の一つとして、「中等教育以下の学校教育において、自分の基本的人権や権利を守る方法を教えられてきていない、という問題」に着目し、「緊急の課題」として、「子どもたちに、自分の人権や権利を守るために必要な、最低限の法的知識や法的思考能力を身につけさせること」を提起する<sup>13)</sup>。「全国法教育ネットワーク」が提起した法教育は、の現状認識が示すように、「人権主体としての個人」の観点と「主権主体としての国民」の観点とを、前者を基底に据えて結びつけようとするものであった。

2 関東弁護士連合会 第2の潮流(司法教育)のなかから、第1の潮流(法教育)の影響を受けて法教育へと発展したのが、関東弁護士連合会編『法教育 21世紀を生きる子どもたちのために』(2002年)である。同書は、アメリカ法曹協会(American Bar Association)が開発した法教育教材『I'm the people』と公民教育センター(Center for Civic Education)が開発した法教育教材『Foundation of Democracy』に依拠して、法教育の目的を、「自律的主体的に自己の善き生き方をめざし、法をそのためのものと理解し活用する」市民、「法の支配の理念に根ざした、自由で公正な社会を実現する」市民の育成に求め、そうした市民に必要な資質を「法的資質」として捉え、その内容として「法的知識」・「法的思考や法的参加の技能」・「法や法の基礎にある価値に従って行動するという態度形成」という三側面を提示するとともに、従来法に関する教育を、それぞれの目的という観点から、「騙されない賢い消費者の育成」を目的とする消費者教育、「人を虐げる人をつくらない、また、虐げられる人をつくらないような社会の形成」を目的とする人権教育、「トラブルを未然

に防ぐ、また、トラブルになったときに法的な救済を活用できるような力のある人の育成」を目的とする司法教育と捉え、それらを包摂するものとして法教育を位置づけた<sup>14)</sup>。

関東弁護士連合会編『法教育 21世紀を生きる子どもたちのために』は、「人権主体としての個人」（「自律的主体的に……活用する」市民）に対応した法教育を基底に据えて、そのうえに「主権主体としての国民」（「……社会を実現する」市民）に対応した法教育を定置させた点で、法教育の内容を三つの内容から構成される「法的資質」として具体化した点で、従来の法に関する教育を、それぞれの目的という観点から、法教育に包摂しようと試みている点で、第1の潮流（法教育）を質的に深化させた。しかし、いくつかの問題点（課題）が指摘できる。第1に、「法的資質」の一内容である「法的知識」で扱われている基本概念の多くは、アメリカの法教育教材に共通するものであるが、それらは、法的概念というより社会学的あるいは哲学的概念であって、日本の法教育に導入するにあたっては慎重な工夫が必要となる（後述）。第2に、従来の消費者教育・人権教育・司法教育の具体的内容を、どのように法教育に取り込み、位置づけるかという点が必ずしも十分に展開されていないことである。

3 法務省法教育研究会の報告書 司法制度改革審議会意見書をうけて、2003年、法務省内に法教育研究会が設置され、2004年に報告書が公表・刊行された<sup>15)</sup>。法教育研究会は、法務省・文部科学省・最高裁判所から各1名のほか、第1の潮流からの4名と、第2の潮流からの2名を含む15名の委員で構成され、委員構成上は三つの潮流の「合流」であった<sup>16)</sup>。

報告書は、第1に、法教育の必要性を、（新自由主義的）諸改革によって生じる紛争を「法に基づいて公正に解決する必要」、国際化の進展による「多様な文化的背景や価値観を持った人々間の交渉が日常化していくことによって、今まで以上に透明なルールによる紛争解決が求められること」、「国民が法や司法を利用するだけでなく、司法を支える

ために能動的に参加することが求められていること」に求めた。第2に、法教育の目的として、「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」、「日常生活においても十分な法意識を持って行動し、法を主体的に利用できる力を養うこと」を提示した。第3に、法教育を、アメリカの《法教育》法をうけて、「法律専門家ではない一般の人々が、法や司法制度、これらの基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身に付けるための教育」と再定義し、教育方法として、「法律の条文や制度を覚える知識型の教育ではなく、法やルールの背景にある価値観や司法制度の機能、意義を考える思考型の教育……、社会に参加することの重要性を意識付ける社会参加型の教育」を強調し、「法教育で取り扱うべき主たる内容」として四つの領域を提示した(後述)<sup>17)</sup>。

法教育研究会が提起した法教育は、法教育の目的において、「主権主体としての国民」と「人権主体としての個人」の二つの観点を提示しているが、司法制度改革審議会意見書が提起した司法制度改革の一環としての司法教育を基調とし、「主権主体としての国民」の観点到重点を置いている。すなわち、「主権主体としての国民」と「人権主体としての個人」との緊張関係を等閑視し、法教育の必要性について、「統治主体」としての「国民の司法参加」を強調し、法教育の再定義では、アメリカの《法教育》法の定義「法、法形成過程、法制度」を「法や司法制度」へと矮小化し、教育方法については、「社会参加型の教育」を強調しているからである<sup>18)</sup>。

### 三 法 教 育 その具体的内容

1 法教育研究会報告書 4 領域と目標 法教育研究会報告書は法教育の具体的内容として、つぎのような四領域と目標を提示した<sup>19)</sup>。

A 領域《ルールづくりとルールに基づいた紛争解決》 目標…「法は共

生のための相互尊重のルールであり、国民の生活をより豊かにするために存在するものであるということを、実感をもって認識させる。」

B領域《個人と個人の間を規律する私法分野》 目標...「契約自由の原則、私的自治などの、私法の基本的な考え方について理解させるとともに、企業活動や消費者保護などの経済活動に関する問題が法と深く関わっていることを認識させる。」

C領域《憲法及び法の基礎にある基本的な価値や国と個人との関係の基本的な在り方》 目標...「一人ひとりの人間が、かけがえのない存在として相互に尊重されるべきであること及び自律的かつ責任ある主体として自由で公正な社会の運営に参加していく必要があることを認識させる。」

D領域《司法の役割と裁判の特質》 目標...「司法とは、法に基づいて、侵害された権利を救済し、ルール違反に対処することによって、法秩序の維持・形成をはかるものであること」を認識させ、「当事者を対等な地位に置き公平な第三者が適正な手続を経て公正なルールに基づいて判断を行うという裁判の特質」を学ばせる。

報告書は、さらに、中学校学習指導要領（社会科公民的分野）に対応させて、4領域と目標を単元化した<sup>20)</sup>。

A領域《ルールづくり》 目標...「社会集団の中でルール（法）が生まれる必然性を学び」、「法やルールの基本となる考え方を学ぶ」。

B領域《私法と消費者保護》 目標...「経済社会における契約を仲立ちとした個人と個人の間を規律する私法の考察を通じて、私的自治の原則を学ぶ」。

C領域《憲法の意義》 目標...「民主主義の重要性と民主主義社会においても守られるべき基本的人権などの価値に関する考察を通じて、憲法の意義を学ぶ」。

D領域《司法》 目標...「様々な紛争の解決方法の考察を通じて、法に基づく裁判の意義を学ぶ」。

以上の四つの単元は、A領域「ルール（法）の生まれる必然性」 B領

域「(法を通じた)個人と個人の関係」 C領域「(法を通じた)個人と国家の関係」 D領域「法によって紛争を解決する」という学習の流れとして位置づけられている。

2 4領域と目標 その問題点 法教育研究会報告書が提起した法教育は、法教育の必要性和目的、再定義と教育方法において、司法制度改革審議会意見書が提起した司法教育を基調とし、「主権主体としての国民」の観点に重点を置いたものであった。しかし、その具体的内容(4領域と目標)については、ルール一般から法へと展開させ、個人と個人の法的関係と個人と国家の法的関係を取り上げたあと、法による紛争の解決に収斂させるという構成の体系性と論理性において、十分に評価できるものである<sup>21)</sup>。しかし、4領域の内容には、つぎに指摘するような不十分さや欠落によって、それぞれの目標が必ずしも達成できないという限界もある。ここでは、報告書が提示した中学校学習指導要領(社会科公民的分野)に対応する4領域の単元化と報告書に付加された教材<sup>22)</sup>について、簡単に問題点を指摘したい。

A領域《ルールづくり》については、法とルール一般との本質的な違いが扱われていない、ルール一般の適正さを判断する基準として「手段の正当性・明確性・平等性・手続の公平性」が提示されているが、そうした基準が法というルールにも妥当するかどうか不明確である、といった問題点がある。

B領域《私法と消費者保護》については、私的自治原則として、もっぱら契約自由原則が、そして、その具体的内容である売買契約しか扱われていない、しかも、19世紀的・自由主義的契約観にもとづいた扱いであり、実定法によって修正された現代的契約自由原則の扱いが不十分である、契約自由原則を含む私的自治原則を限界づける法的基準や、それらを「基礎づける基本原理と価値」(公序良俗や憲法的価値など)が提示されていない、現代社会に特徴的な、対等・平等な私人間関係で

はない団体（企業，マスメディア等）と個人との関係が無視されている，といった問題点がある。

C領域《憲法の意義》については，「主権主体としての国民」に関わる内容（統治構造）が中心であって，「人権主体としての個人」に関わる内容（基本的人権）が少ない，憲法の基本的価値・原則が並列的に扱われ，それらの相互関連が明確にされていない，民主主義＝「みんなで決めるべきこと」と「個人の尊厳（基本的人権の尊重）」＝「みんなで決めてはならないこと」との関係がもっぱら三権分立と公務員の憲法尊重義務によって予定調和的に説明されている，といった問題点がある。

D領域《司法》についても，もっぱら民事裁判・刑事裁判が扱われ，国家（立法・行政）と個人とのあいだの行政裁判が扱われていない，その結果，国家（立法・行政）による人権侵害から個人を救済するという裁判の重要な役割が無視されている，といった問題点がある。

以上の問題点は各領域に固有の問題点であるが，学習の流れという観点からは，4領域相互の関連性についても問題点が指摘できる。第1に，A領域（ルールづくり）とB領域（私的自治原則）との関連性が切断されていることである。A領域で教材として取り上げられた「マンションのルール」・「町内会規約」は，私的自治という観点からB領域でも扱うことによって，ルール一般と法との相違および関連を理解させることが可能となるのである。第2に，B領域（私的自治原則）とC領域（憲法の意義）との関連性も切断されていることである。B領域（私的自治原則）を限界づける法的基準としてもっぱら民法・消費者保護法が取り上げられ，そうした法的基準の「基礎になっている価値」（法教育研究会報告書）とC領域との関連が扱われていない（憲法と民法の関係，人権の私人間適用など）。第3に，A領域（ルールづくり）とC領域（憲法の意義）の関連性については，A領域での「ルール評価の視点」がC領域での「個人の尊厳（基本的人権の尊重）」へと展開されていることは評価できるが，そうした展開が必ずしも明示されていない。第4に，D領域（司法）では，もっぱら民

事裁判と刑事裁判の手続的・制度的説明にとどまっているため、B領域(私的自治原則)・C領域(憲法の意義)との関連性が切断され、裁判による人権保障すなわち立憲主義の制度的担保である違憲審査制について言及されていない。

3 法教育の具体的内容 課題 以上のように、法教育研究会報告書・教材例は多くの問題点をもっているが、日本の法教育研究・実践の現段階において、あくまでも「試案的に作成」して「一例として示したもの」<sup>23)</sup>であるならば、それらの問題点は、今後の法教育研究・実践のなかで克服することが可能であるし、必要である。その際、重要だと思われる点をいくつか指摘したい。

第1に、法教育の具体的内容を再構成するにあたって、「人権主体としての個人」にとって必要な内容を基底に据えて、その上に「主権主体としての国民」にとって必要な内容を位置づけるという基本的な観点が不可欠であるということである。このことは、社会科教育とりわけ公民科の基本的な観点に関わる論点でもある(後述)。

第2に、A領域(ルールづくり)・B領域(私法分野)・D領域(司法と裁判)における準拠基準・判断基準として、憲法的価値・原理を位置づけることである。ただし、現行憲法の価値・原理をただちに憲法的価値・原理として位置づけることはできない。現行憲法の価値・原理は、近代・現代憲法の最も基本的な価値である個人主義＝「個人の尊重」(憲法13条)、その具体化としての人権諸規定、それらを保障するシステムである統治機構に関する諸原理、という階層構造において捉えることができるが、の普遍性・根源性に対して、は相対的(修正可能)であり、はさらに相対的(修正可能)であるからである<sup>24)</sup>。また、の普遍性・根源性(「個人の尊重」)は、の価値・原理が個人の選択や自己決定を認めるようなものであることを要請しているということである<sup>25)</sup>。換言すれば、法教育における準拠基準・判断基準たりうる憲法的価値・原理とは、

個人の選択や自己決定による内容充填を可能とするような「枠組み」あるいは「容れ物」としての価値・原理でなければならないということになる。

第3に、従来の消費者教育・人権教育・憲法教育・司法教育の限界と問題点を踏まえた上で、その成果ないし到達水準を、法教育のなかに組み込むことである（総体としての法教育とその構成要素としての消費者教育・人権教育・憲法教育・司法教育）。

#### 四 法教育の基本的論点（課題）

法教育研究・実践にとって基本的かつ理論的な論点（課題）のうち、「法と道徳」、「民主主義と立憲主義」について、簡単に指摘したい<sup>26)</sup>。

1 法と道徳 相違と相互関連 近代以降の法と道徳（法以外のルール一般の代表例として）との間には根本的な相違が存在する。法は、当事者を対等・平等な存在として捉え、適用範囲は全体社会であり、したがって、その内容は一般的・普遍的であり、規律対象は人間の外的行為に限定され、権利と義務との対応関係が中心となっており、サンクション（制裁・賞罰）は物理的強制装置（警察・刑務所など）を独占する国家権力によってなされる。これに対して、道徳は、必ずしも当事者を対等・平等な存在として捉えない、適用範囲は部分社会であり、したがって、その内容は個別的・特殊であり、規律対象は人間の内面まで及ぶことがあり、もっぱら義務が中心となっており、サンクションは国家権力ではなく、さまざまな心理的・経済的・身分的手段（複合的な場合が多い）によってなされる<sup>27)</sup>。

しかし、法と道徳のあいだには次のような相互の関連性がある。すなわち、法は、社会全体にとって重要かつ普遍的な道徳（“人を殺してはいけない”）を国家権力の強制によって維持・保護する場合がある（刑法の殺人罪）。このことを指しているのが「法は最低限の道徳」という格言である。他方で、道徳（“人を殺してはいけない”）は、法を理念的に基礎づけ

るとともに、法(刑法の殺人罪)が実効的に実現されることを支える場合もある。法と道德との内容的な重なり合いは、法と道德の同一性としてではなく、法と道德の相互関連性として捉える必要がある。なお、それぞれの内容がそれぞれのカテゴリーにおいて正当化される根拠(刑法の殺人罪が法の世界で正当化される根拠と、“人を殺してはいけない”という命題が道德の世界で正当化される根拠)は一致するか否かという問題が残るが、ここでは立ち入らない<sup>28)</sup>。

法教育において、とりわけ法と道德の相違が基本的かつ理論的論点として留意されなければならないのは、第1に、子どもの成長・発達という観点からは、義務教育の前期の子どもにとって、法と道德の区別は曖昧であり、むしろ同一のものとして理解されているからであり、日本の特殊性という観点からは、高校生・大学生の段階でも必ずしも法と道德の区別が明確ではないのが一般的傾向となっているからである<sup>29)</sup>。この論点は、四領域のすべてに関わる論点であるが、とくに、「ルールづくり」領域において重要な論点となる。

第2に、新学習指導要領における法教育の扱いという点からも重要な論点となる。法教育という観点からみたとき、新学習指導要領(小学校・中学校)の新しい特色は、法教育の基礎的・基本的な内容(「法や決まり」の意義)は道德教育で扱われ、法教育の個別・具体的な内容(契約、司法・裁判の役割と意義)は社会科教育で扱われる、という構成・配置である<sup>30)</sup>。したがって、道德教育では、ルール一般(決まり)・道德・法のあいだの質的相違、さらに、社会科教育との連携(法と制度との密接な関連性)といった内容が重視される必要がある。道德教育において、ルール一般・法・道德のあいだの質的相違を子どもに理解させることは、従来から指摘されてきた道德教育の問題性(子どもの思想・信条・良心の自由の侵害)を克服することにつながる。また、社会科教育でも、法の個別・具体的な内容を扱う場合、その不可欠の前提となるのが、ルール一般・法・道德のあいだの質的相違に関する理解である。

2 民主主義と立憲主義 憲法の最も基本的な価値が「個人の尊重」であるならば、憲法の最も重要な原理は何かという論点である。

「民主主義（Democracy）」は古典ギリシャの「人民の権力（demos-kratia）」に由来するが、近代にあっては、「平等な市民の自己統治」を意味する原理であり、市民の代表者による議会中心主義ないし議会制民主主義として制度化されてきた。「立憲主義（Constitutionalism）」の原意は「法による国家権力の統制・制限」であり、その萌芽が中世イギリスの「法の支配（国王も神と法の下にある）」である（中世立憲主義）。近代立憲主義は、個人主義という基本的価値を前提として、個人の人権保障のために国家権力を制限する原理である。近代憲法は、国家権力の制限を実現するため、権力分立・成文憲法典・硬性憲法典などの制度を採用し、現代憲法は、国家権力の制限を実効的に実現する制度として違憲審査制を採用している（現代立憲主義）。民主主義が国家権力の形成・運用の正統性に関わる原理であるのに対して、立憲主義は、憲法を基準として民主主義的正統性を有する国家権力を外側から制限する原理である。

日本国憲法は、その規範構造 「個人の尊重」（13条）、違憲審査制（81条）、国会議員・国務大臣等の憲法尊重擁護義務（99条） から、最も重要な憲法原理として立憲主義を採用していると言える<sup>31)</sup>。本稿の冒頭で提示した法教育を論ずるための分析視角 憲法上の「国民」を「主権主体としての国民」と「人権主体としての個人」という緊張関係にある二つの側面をもつ存在として捉え、前者の基底に後者を据える は、日本国憲法における民主主義原理と立憲主義原理の関係を個人という観点から具体的に表現したものである。

しかしながら、戦後の社会科教育研究・実践は、 憲法の最も重要な原理を民主主義原理であると捉え、「民主主義の実現による基本的人権の保障」として民主主義と人権保障を予定調和的に捉えてきたという問題点をもっている<sup>32)</sup>。現在の社会科教育研究・実践において、一方で、「公民」・「公民的資質」という場合の「公民」<sup>33)</sup>が、もっぱら「主権主体とし

ての国民」の側面に重点が置かれて理解されていること、他方で、最近の傾向として、国家レベルとその他のレベル(地域、社会など)とを区別することなく、「参加」・「参加型教育」が強調されていることは、そのような問題点が現在も引き継がれていることを示している。したがって、憲法の最も重要な原理は何かという論点は、法教育研究・実践にとって基本的・理論的論点であるにとどまらず、社会科教育・公民科教育にとっても基本的・理論的論点でもあると言えよう。

### おわりに 法教育と法律学

法教育研究・実践にとって基本的・理論的な論点(課題)は、「法と道徳」、「民主主義と立憲主義」ととどまらない。さしあたり、A領域(ルールづくり)とB領域(私法分野)・C領域(憲法の意義)・D領域(司法と裁判)との関係では、社会における法意識のあり方とそのB領域(私法分野)・C領域(憲法の意義)・D領域(司法と裁判)への反映ないし作用という論点を、B領域(私法分野)とC領域(憲法の意義)との関係では、憲法と民法の関係、人権の私人間適用などの論点を、C領域(憲法の意義)については、憲法的価値・原理とは何かという論点を、提示することができる。いずれの論点も、法教育研究・実践にとって基本的・理論的論点(課題)であると同時に、法律学にとっても、きわめて先鋭的な基本的・理論的論点(課題)である。したがって、初等・中等教育における法教育の発展のためには、法学研究者による理論的・体系的な寄与が不可欠となる。そして、初等・中等教育における法教育の発展は、大学教育における教養教育・専門教育としての法学教育のあり方を再検討するにあたって、大きな寄与をもたらすことになるであろう。

- 1) それぞれの教育実践は固有の目的と内容を持ち、それにふさわしい成果を生んできたが、江口勇治が指摘するように、相互に関連や連携をもたないままに分散して行われてきたという問題点がある。なお、従来の人権教育の問題点については、拙稿「人権教育論の課

- 題」全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性』現代人文社（2001年）44頁以下，生田周二『人権教育 人権教育の国際的動向と日本的性格』部落問題研究所（2007年）を参照せよ。
- 2) 長谷川正安『新版・憲法学の方法』日本評論社（1968年）48頁以下。
  - 3) たとえば，ある「法制度」の運用のあり方が，その「法制度」やそれを根拠づける「法規範」に対する批判的な「法意識」を生み，そうした「法意識」によって「法制度」の運用のあり方が修正されたり，根拠となる「法規範」が修正されるという関係である。
  - 4) 樋口陽一『「日本国憲法」 まっとうに議論するために』みすず書房（2006年）12頁参照。樋口は，国民主権の「国民」を「主権者の地位にある全体としての国民」と捉えるが，筆者は，「国民」を「主権主体としての国民（諸個人）」と捉える。この点は，いわゆる「70年代主権論争」に関わるが，ここでは立ち入らない。なお，「主権者の地位にある全体としての国民」であれ「主権主体としての国民」であれ，日本国籍の保持者であることをその要件とするが，「人権主体としての個人」は，個々の人権の性質や日本が批准した国際人権条約により，日本国籍を保持しない社会構成員（定住外国人など）まで拡大されることになる。
  - 5) 法教育の歴史的背景と現段階の問題点を論じたものとして，渡邊弘「法教育研究の経過と課題」部落問題研究172輯（2005年）204頁以下，同「初等中等教育における法教育」法の科学38号（2007年）189頁以下，がある。
  - 6) 江口勇治「社会科における『法教育』の重要性」社会科教育研究68号（1993年），同「社会科50年とこれからの教育改革」社会科教育研究79号（1998年），同「アメリカの法教育の理論と実際」自由と正義2001年2月号，など。
  - 7) 江口勇治「法教育の理論 日本型法教育の素描」『法教育の可能性』14～22頁。
  - 8) 法教育を推進する社会科教育研究者・初等中等教育教員の一部には，従来の憲法教育に対する反発がある。その一例として，法務省法教育研究会第五回会議（2003年11月26日）に提出された橋本康弘委員レジュメは，法に関する従来の教育は，法制度学習が「まかり通る」法教育 現行法制度を無批判に享受する危険性がある，憲法中心主義が「まかり通る」法教育 子どもたちが社会に出た後で「当惑し，直面する可能性を持つ問題」は消費者法・刑法・刑事訴訟法などの内容であって憲法に関するものではない，と批判する。前者については首肯できるが，後者については，消費者法・刑法・刑事訴訟法などを「基礎づける基本原理と価値」の多くが憲法的価値・原理であることが軽視されている。<http://www.moj.go.jp/KANBOU/HOUKYOU/gaiyou05.html>
  - 9) [http://www.nichibenren.or.jp/ja/opinion/ga\\_res/1993\\_1.html](http://www.nichibenren.or.jp/ja/opinion/ga_res/1993_1.html)
  - 10) [http://www.shiho-shoshi.or.jp/web/activities/opinion/reform\\_111014.html](http://www.shiho-shoshi.or.jp/web/activities/opinion/reform_111014.html)
  - 11) 司法制度改革審議会意見書，4頁，6頁，9頁，112頁（<http://www.kantei.go.jp/jp/sihouseido/report/ikensyo/iken.html>）。なお，司法制度改革審議会意見書における「統治主体」・「参加」概念の批判的検討については，小沢隆一「司法改革と日本国憲法」法の科学36号（2006年）15～16頁を参照せよ。衆議院憲法調査会報告書（2005年）における「国民の司法参加」論，参議院憲法調査会報告書（2005年）における「司法の民主化」論については，拙稿「八 司法制度」『憲法調査会報告書 総批判』月刊憲法運動340号（2005

年5月)54-57頁を参照せよ。

- 12) 司法制度改革審議会会長の佐藤幸治京大名誉教授は、国民にとって「法が権力を統制する手段であり、また、個人の自律的な生の喜びにとっていかに有用な手段であるかの意識」が重要であるかを指摘するが、そうした指摘は司法制度改革審議会意見書に反映していない。佐藤幸治「司法制度改革における法教育の役割」ジュリスト1266号(2004年)7頁。
- 13) <http://www.jnlre.com/information.html>
- 14) 関東弁護士連合会編『法教育 21世紀を生きる子どもたちのために』(現代人文社, 2002年), 13頁~18頁, 206頁。なお, CCE『Foundation of Democracy』は, 江口勇治監訳『テキストブック わたしたちと法』(現代人文社, 2001年)として刊行されている。同書は四つの基本概念によって構成されているが, その問題点については, 拙稿「人権教育論の課題 法教育との関連で」部落問題研究185号(2008年6月)175~176頁。
- 15) 報告書は法教育教材を加えて, 法教育研究会『はじめての法教育』(ぎょうせい, 2005年)として刊行された。2005年には, 報告書の趣旨を踏まえて法教育を普及・発展させるため, 法務省に法教育推進協議会が設置された。
- 16) 第1の潮流からの4名と第2の潮流からの2名は, いずれもそれぞれの中心的担い手であり, その多くは「全国法教育ネットワーク」の主要メンバーでもあった。
- 17) 以上, 法教育研究会『はじめての法教育』2頁~3頁, 12頁~13頁。
- 18) 「社会参加型教育」が強調される背景には, 「国民の司法参加」のための条件整備として司法教育を位置づける司法制度改革審議会意見書だけでなく, 社会科教育研究・実践における「社会参加」論もある。
- 19) 『はじめての法教育』12頁~13頁。
- 20) 前掲書17頁~19頁。
- 21) 第1の潮流(法教育)と第2の潮流(司法教育)およびその発展(法教育)の成果が反映された結果であるといえる。
- 22) 前掲書40~131頁。
- 23) 前掲書16頁。なお, 法教育研究会の法教育の具体的内容を批判的に検討するとともに, アメリカとスウェーデンの法教育の特色を紹介したものとして, 杉浦真里「中学に導入? 法教育の中身と私たちが目指す方教育をめざして」『民主主義教育21』vol. 2(2008年5月)59頁以下。
- 24) 具体的には, 憲法改正によって人権規定や統治原理が修正されたとしても, 「個人の尊重」によって修正された人権規定や統治原理を再解釈することが可能となる。
- 25) 個人の選択や自己決定を認めないような価値・原理は「個人の尊重」に反することになる。例えば, 表現の自由は表現内容について, 信教の自由は信教対象について, それぞれ個人の選択・自己決定を認めるがゆえに憲法的価値・原理であり得る。したがって, 「愛国心」教育が精神的自由の侵害となるのは, 「愛し方」とその対象である「国」について, 個人の選択や自己決定を認めない場合である。
- 26) 現職教員(中学校)が学校現場を踏まえて基本的論点を扱ったものとしては, 大坂誠・北川善英「法教育と法的リテラシー」横浜国立大学教育人間科学部紀要(社会科学)10

号（2008年）29頁以下、吉田浩幸・西脇保幸『『ルールづくり』と『法』教育』横浜国立大学教育人間科学部紀要（社会科学）10号（2008年）95頁以下、中平一義・重松克也『社会科教育における判断基準（価値）法教育における判断基準（価値）』横浜国立大学教育人間科学部紀要（教育科学）10号（2008年）65頁以下、がある。

- 27) 渡辺洋三『法とは何か [新版]』岩波新書（1998年）36～48頁参照。
- 28) 道德の世界での“人を殺してはいけない”という命題を正当化する根拠は多様であるが（自分が殺される場合は困る、親が悲しむ、などなど）、それらの根拠は法の世界の殺人罪規定（刑法）が含む殺人を否定する命題を正当化する根拠として妥当であるかという問題である。
- 29) 筆者は、教員養成課程における法に関する講義（新入生対象）で、「法意識の自己分析 大学入学まで」というテーマのレポートを課してきたが、4年間約400名の大部分が、私の講義を聴くまでは法と道德の区別を理解していなかったと書いている。
- 30) 社会科教育 《小学校》「地域の社会生活を営む上で大切な法やきまり」（3学年・4学年）、「三権相互の関連、国民の司法参加」（6学年）が登場した。《中学校》[公民的分野]では「法に基づく裁判の保障」が《内容の取扱い》から《内容》へと格上げされ、「社会生活における取決めの重要性」が「契約の重要性」へと特化され、「裁判員制度」が登場した。道德教育 《小学校》低学年で「社会生活上のきまり」が、中学年で「集団や社会のきまり」が、高学年で「法やきまり」が、それぞれ強調されている。《中学校》「法やきまりの意義と理解」が強調されている。
- 31) 田村理「立憲主義は伝えられるか？」民主主義教育 21. vol. 2（2008年）67頁以下参照。歴史的教訓 「民主主義」的支持によるファシズムの成立と第二次大戦 からも、人間認識 人間無謬性に立たない限り、民主主義の誤謬・暴走の可能性は否定できない からも、立憲主義の妥当性は否定できない。
- 32) ただし、新しい「民主的・平和的」国家体制の構築という歴史的課題に直面した戦後の状況においては、一定の必然性があったといえよう。
- 33) 新教育基本法は、1条で、教育の目的として「人格の完成」とともに「国家及び社会の形成者として……国民の育成」を規定し（旧教育基本法も同一である）、5条2項で「義務教育の目的」として、「社会において自律的に生きる基礎を培うこととともに「国家・社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」を掲げている。学習指導要領に「公民」・「公民的資質」が初めて登場するのは1968年の小学校社会科の改訂においてであるが、『小学校指導書社会編』（文部省、1969年）は、「国家・社会の形成者」を「市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味をもったことばとして理解されるべきもの」としていた。