

## 学校現場における法教育の自律的普及に向けて —プリンシプル基盤型システムの構築と展開—

### 1. はじめに

平成 20 年 3 月、新しい小・中学校の学習指導要領が公示された。新要領の特色の一つは、法やきまりに関する分野の教育が充実したことである。その実施を目前に控えた現在、学校現場において法教育<sup>1)</sup>を普及させるための方策が求められている。

法教育の普及にあたっては種々の課題があるが、その根幹が曖昧なまま、単に①教員への研修を増やして理解を深める、②生徒にとって日常的な問題を取り上げて興味を持たせる、③教育界と法律実務家との情報交換を密にして連携を深める、という方法を散発的に提示するだけでは、ともすれば対症療法的な対応に陥り、根本的な普及につながらないおそれがある。

今後、学校現場において法教育を定着させていくためには、関係者の手によって自律的に発展していく「法教育システム」を構築することが不可欠である。しかしながら、そのシステムの基盤となるべき考え方を、強いメッセージとして打ち出すという試みはいまだ不足している。学校現場の中に、法教育の実践方法が分からないといった困惑や、法教育が難しいものであるとの誤解が生じているのは、法教育システムの基盤について、学校現場に共通認識が形成されていないことにその原因を求めることができよう。

本稿は、法教育の自律的普及に向けて、学校現場が法教育システムの構築・展開に主体的に関与すべきことを提言するものである。もちろん、法教育システムは教育のための仕組みであるから、学校現場からの構築というインプットのみならず、生徒に対する市民的資質の育成というアウトプットも重視して、その基盤を確立しなければならない。

そこで、本稿では、①法化社会の進展に伴い、法教育で養成すべき市民的資質に変化が生じたことを指摘した上、②その育成に適した法教育システムの基盤となる考え方を、別のシステムと対比しながら明確化する。そして、③学校教育の具体的場面を想定しながら、法教育システムの運用方法の一例を示し、それを学校現場が積極的に発展させていくことで、自律的に法教育の普及が図られることを展望する。

## 2. 法化社会における市民的資質について

法化社会とは、たとえば、「最大限規制緩和をなし、必要最小限の規制以外は自由として、トラブルが起これば憲法と法律により解決する社会」<sup>2)</sup>と説明されるように、事前規制・調整型社会から事後監視・救済型社会への移行という大きな流れの中で<sup>3)</sup>、法的な関係の重要性が飛躍的に高まる社会である。その進展に伴い、一般市民が身に付けるべき資質に変化が生じ、次のような「法的資質」が求められるようになると考えられる。

第一は、不確実化する紛争への対応力である。情報化・国際化が進み、価値観の多様化が極まった今日において、事前規制に縛られない自由な活動ができるとなれば、いつ、どのような形で紛争が発生するか見通すことは非常に困難になる。市民は、予想もしていなかった紛争に巻き込まれる危険がつきまとう「不確実性の時代」に上手く対応していかねばならない。

そのためには、市民の法的な予見能力の向上が求められる。もっとも、法律専門家ではない市民が、複雑化する法制度の詳細なルールを把握して予見可能性を高めるとするのは現実的ではない<sup>4)</sup>。むしろ、法制度全体を貫く理念・原則を理解した上、適切な「法的想像力」を駆使することによって紛争に備えるという方向性が目指されるべきであろう。

第二は、官民の相対化への適応力である。我が国では、伝統的に「お上任せの思想」<sup>5)</sup>が強く、「官」が統治主体として法秩序を構築し、「民」は統治客体として所与の法制度に従うという二元論的な風潮が根強い。しかし、官が主導する規制社会からの脱却に伴い、市民が主権者として法秩序の構築に参画すべき要請は一層強まっている。さらには、裁判員制度の導入に象徴されるように、市民も法の担い手として、公的な事柄に参加することが求められるようになってきている。市民は、「官民相対化の時代」において、自らが法秩序構築・維持の主体となったことを自覚する必要がある。

このような公民としての主体性を獲得するためには、法の意義について、公権力が市民を支配する手段であるとの誤解を解き、統治客体意識から脱却することが必要である。本来、法は共生のための相互尊重のルールであるから、規制目的（法の本質）の理解に重点を置いて、法秩序構築への参加を促す方法が模索されるべきであろう。

### 3. 法教育システムの基盤について—ルールとプリンシプル—

以上のように、深化する法化社会に上手に対応するため<sup>6)</sup>、①法的想像力に裏打ちされた予見能力、②法の精神の適切な理解を基礎とした公民的主体性という市民的資質の育成が法教育に期待される<sup>7)</sup>。

このようなアウトプットの側面から法教育システムを捉えるとき、①法令等の個別ルールを教えることを通して法的資質の獲得につなげる方法と、②それら個別ルールの基礎にある主要な規範・原則に焦点を当てて法的資質の育成を図る方法という二つのシステムを考えることができる。本稿では、前者を「ルール基盤型システム (rule-based system)」<sup>8)</sup>、後者を「プリンシプル基盤型システム (principle-based system)」と呼ぶこととする<sup>8)</sup>。

ルール基盤型システムは、個別ルールに要件・効果が記述され、そのプロセスが明確であることが最大の長所である。しかし、専門教育としての法学教育 (legal education) と異なり、法教育 (law-related education) は、基本的には社会科・道徳・特別活動に割り当てられた授業時数<sup>9)</sup>のごく一部を使って行われるに過ぎず、各法分野の個別ルールを横断的に教えることはほぼ不可能である。断片的なルールの知識は、かえって法的想像力を阻害することも危惧される。また、個別ルールを教え込むことは、法制度を所与とみなす傾向を助長する危険性があると考えられる<sup>10)</sup>。

他方、プリンシプル基盤型システムは、個別ルールの背景にある主要な規範に重点を置くため、プロセスの明確性という点では一步劣る。しかし、プリンシプルは包括的な内容となるため、比較的少数に収まり、授業時数に限りがある学校教育に適合的である。さらに、その包括性は、法分野一般に広がりを持つことから、法的想像力の核となることが期待される。プリンシプルに基づく立論が、厳密には法的に成立しない場合も多いと思われるが<sup>11)</sup>、生徒の想像力を押さえつけないよう、法的立論の正確性に拘泥することは避けるべきであろう。また、規制目的自体であるプリンシプルの理解は、それを保障する手段としての法制度が複数あり得ることに気付かせ、その主体的選択へと生徒を誘う効果が期待できる。

思うに、現実に生起した事件を取り扱う法律実務家は、個別ルールの要件・効果を見据えて、正確な立論によって事件を解決に導いていかなければなら

ないから、その養成のためにはルール基盤型の法学教育システムが馴染む。しかし、一般市民の法的資質を育成する法教育においては、前記のとおり、プリンシプル基盤型システムが適格的である。

#### 4. プリンシプル基盤型システムの構築と展開—具体的場面を想定して—

法教育の普及のためには、以上見たようなプリンシプル基盤型システムを学校現場が主体的に構築・展開していく必要がある。以下では、①教員に対する法教育への理解増進、②法律実務家との連携方法、③生徒に興味を持たせる法教育授業の実践という具体的場面を想定しながら、現状の課題や弱点に対し、プリンシプル基盤型システムをどう活用できるのかを検討する。

教員に対しては、まず、法教育においてプリンシプル基盤型システムを採用するとの明確なメッセージを発信すべきである。たとえば、法教育が難しいものであるとの誤解は、法律の専門教育を受けているわけではない教員が、法教育を実践するにつき、個別ルールについての細かい理解が必要と考えていることに起因するものと思われる。この誤解は、法教育と法学教育とでは基盤となる考え方が異なるということの理解を促すことによって解くことができる<sup>12)</sup>。その上で、さらに重要なのは、法教育システムの構築・展開の主役が教員であることを自覚させることである。確かに、弁護士・司法書士を始め、法律実務家が積極的に出前授業等を行っており、法教育の進展に大きな役割を果たしているが、人員等の制約上、これらの取組はいきおいイベント的にならざるを得ないという弱点がある。生徒との日常的人間関係を基礎とした本来の学校教育において、そのシステムの主たる担い手は教員においてほかにはいないのである。そこで、教員に法教育システム構築のイニシアチブを取ってもらうためには、プリンシプル基盤型システムが、その性質上柔軟性を有しており、自主性を発揮できることを説明すべきである。たとえば、地域社会の特質によって、生徒にプリンシプルを獲得させる手法が異なってくるといったことが考えられる（これは、ルール基盤型では考えにくい）。

法律実務家の役割については、上記のとおり、学校教育との関係においては、あくまで教員をサポートする立場であるというのが本稿の考えである。したがって、教育界との連携方法については、法教育システム構築に関して

教員に不足しているものを補完するということが主眼となる。具体的には、常に最新の法律問題に接している専門家として、教育界に対して生きた法情報（及びそこに内在するプリンシプル）を提供すべきである。プリンシプル基盤型の法教育システムは、抽象的理念としてのプリンシプルをそのまま教え込むものではなく、それを日常性のうちに獲得させることを目指すものである。プリンシプル自体は容易には変化しないが、それを保障するための法制度は変化するものであるから、生きた法情報を基に、システムを創造的に作り替える必要がある。他方、教育界の側からは、法教育実践の結果についてフィードバックを行い、法律実務家側による法情報の取捨選択に役立てるべきである。このような双方向的な連携を、出前授業等の実施日以外にも、日常的に行うことができるよう制度化、組織化することが望ましい。

以上見てきたところによれば、生きた法情報を基に教員が自主性を発揮し、学校や地域社会の特性に応じた法教育システムを構築すれば、自ずと生徒に興味を持たせる法教育授業が展開できることとなろう。さらに付け加えれば、学習指導要領が定める法教育教科以外の教科学習においても、プリンシプルを獲得させる法教育の趣旨を取り込むことは可能である。たとえば、著作権教育の事例であるが、千葉県松戸市立馬橋小学校では、小学校第6学年の国語科において、「学校紹介パンフレット」の作成を通して、著作物利用のルールとマナーについて体験的に身に付けるという授業実践がなされている<sup>13)</sup>。各校の工夫次第で個性的な教育が実現できることを示す好例であろう。

このように、プリンシプル基盤型システムは、学校現場からのインプットという側面から捉えた場合、その柔軟性から、教員を始めとする関係者の自主的な構築・展開に親しむものである。その積極的な取組によってこそ、学校現場における法教育の定着が図られるものと考えられる。

## 5. おわりに

平成21年5月、裁判員制度が導入された。裁判員を務めた者に対するアンケートによると、事前に「やってみたい」と考えていた者の割合はわずか30.1%に過ぎなかったが、実際に裁判に参加した後の感想では、「よい経験と感じた」と回答した者の割合が96.7%に及んでいる<sup>14)</sup>。

また、民間企業において、単なる法令遵守を超えて、自発的活動としての

企業の社会的責任（CSR）を内容とする取組が活発化しており、それを支援する社会的責任投資（SRI）が個人レベルでも広がりを見せている。

これらの出来事に象徴されるように、従来統治客体意識が強いとされてきた我が国市民において、自ら法秩序・社会秩序の維持に責任を持つようとする意識の萌芽が見受けられるようになっている。

法教育の普及によって、その芽が花開くことを期待したい。

以 上

- 
- 1) 法教育とは、「法律専門家ではない一般の人々が、法や司法制度、これらの基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身につけるための教育」を意味する（法務省法教育研究会「報告書」2頁）。この定義によると、法教育は学校教育に限られるものではないが、本稿では、学校現場における法教育の意味として用いることとする。
  - 2) 久保利英明『法化社会へ日本が変わる』（東洋経済新報社、平成9年）2頁参照。
  - 3) 平成12年12月、「事後監視型社会への移行」等を掲げる行政改革大綱が閣議決定された。これと方向性をほぼ同じくする「今後の行政改革の方針」及び「行政改革の重要方針」が平成16・17年にそれぞれ閣議決定され、平成18年には「簡素で効率的な政府を実現するための行政改革の推進に関する法律」が成立するに至った。
  - 4) 法務省大臣官房司法法制部司法法制課の統計によると、平成20年6月末日現在の現行法令件数は6958件に及ぶ。  
[http://www.moj.go.jp/housei/hourei-shiryou-hanrei/kanbou\\_horei-kensu.html](http://www.moj.go.jp/housei/hourei-shiryou-hanrei/kanbou_horei-kensu.html)
  - 5) 但木敬一「変化する日本社会と法」『NBL』901号12頁は、「『お上任せの思想』とは、統治されている者が、お上に任せていても大して悪いことは起きないと思っていること。この思考方向が日本国民の中になんか根強く残されている」とする。
  - 6) 法教育の意義はこれに限られるものではないが、法化社会への対応という観点からは、従来の社会科教育や道徳教育と差別化される点として重視すべきであろう。
  - 7) 両者は独立のものではなく、相互に関連していると考えられる。すなわち、①将来の問題を予見する法的想像力なくして共生のためのルール策定にイニシアチブを発揮することは困難であるし、②市民の手による法秩序の構築は、将来の不確実性を減殺し、予見可能性を高める方向に働くこととなる。
  - 8) これらは併用され得るものではあるが、重点を置くべき考え方を明確にすべきである。
  - 9) 学校教育法施行規則別表1・2参照。たとえば、小学校第6学年における授業時数は、社会科100、道徳35、特別活動35である（一単位時間は45分）。
  - 10) 播磨信義「憲法条文中心主義的教育方法への疑問」『生活教育』474号34頁は、学校における憲法教育について、「憲法条文主義的教育方法が支配的」とであると批判し、それが現状の権力を美化し、追従する危険性をはらむことを指摘する。
  - 11) 竹内裕一「法教育実践の視点と課題」『自由と正義』55巻8号64頁では、中学校における法教育授業において、生徒が憲法（生存権）を援用して民事事件における主張をしたのに対し、法専門家が、私法関係においては憲法を論拠とした立論が厳密には成立しない旨の指摘をした例が挙げられている。しかし、「この類のコメントが、例えば中学校レベルでの法教育実践で果たして必要なかどうか、いま一度慎重に検討する必要がある」と述べられているように、法的想像力の涵養を重視する立場からは、個別ルールの法体系上の位置付けを厳密に教える必要はないと思われる。
  - 12) 教員には、法律専門家のような法知識は不要であるが、プリンシプルについての法意識は必要である。それが、法教育を通して生徒に広がることとなる。
  - 13) 社団法人著作権情報センター「第4回著作権教育の実践事例」最優秀賞。  
<http://www.cric.or.jp/jissenrei/jissenrei4/mabashi/mabashi.html>
  - 14) 最高裁判所「裁判員等経験者に対するアンケート調査結果報告書（平成21年度）」（平成22

---

年 3 月) 6 頁。

[http://www.saibanin.courts.go.jp/topics/pdf/09\\_12\\_05-10jissi\\_jyoukyou/03-1.pdf](http://www.saibanin.courts.go.jp/topics/pdf/09_12_05-10jissi_jyoukyou/03-1.pdf)