

法学的視点を醸成させる授業づくり —中学生に求められる法的リテラシーの探究—

菊地 洋*，七木田 俊，藤村 和弘，木村 義輝**

*岩手大学教育学部，**岩手大学教育学部附属中学校

(平成31年3月4日受理)

1：はじめに

このプログラムは、昨年度に引き続き、中学生に法学的視点を醸成させるために、どのような授業が効果的であるかについて、岩手弁護士会法教育委員会の協力のもとで、検討するものである。具体的には、附属中教員および大学教員とで作成した授業案をもとに、2年・3年に同じ内容で弁護士参加のもとで法教育実践授業を行い、学年によって法的思考に違いがあるのかを検討するものである。

そもそも、法教育というものについて、教育現場の教員においても、意外と誤解が多いのではないか。執筆者（菊地）が担当する学部講義（「法学概論」「小学校社会」）においても、アンケートで「法学の知識を学ぶ」という選択肢に○をつける学生があまりにも多い。また、中堅教員等資質向上研修においても、受講した教員においても、同様の傾向がみられ、この誤解が教育現場における「法教育」の実践を阻むものとなっているのかもしれない。

私たちが検討する「法教育」の目的とは、「個人の尊重や法の支配などの憲法および法の基本原理を十分に理解させ、自律的かつ責任ある主体として、自由で公正な社会の運営に参加するために必要な資質や能力を養い、また、法が日常生活において身近なものであることを理解させて、日常生活においても十分な法意識をもって行動し、法を主体的に利用できる力を養う」（「はじめての法教育」12頁、法教育研究会2005）として掲げられたものである。これは、立憲民主主義という社会のしくみの中で日々生活を営んでいる私たち国民が、その理念である「自由で公正な民主主義」の形成

者となるために求められる法的な見方・考え方の基礎を子どもたちに養う。それが法教育の目指す姿といえるだろう。

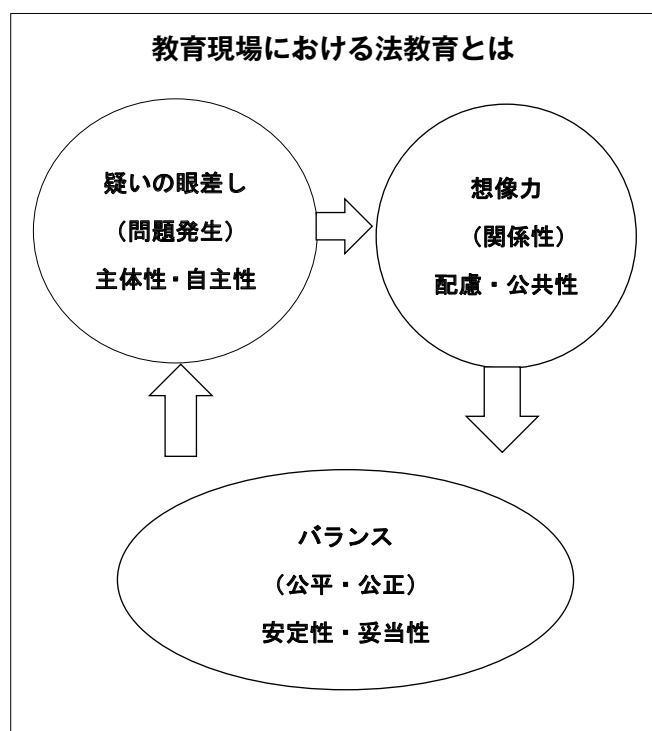
実際には、知識として法律を学ぶ／理解するという「法学教育」ではなく、『実際に法的な思考を具体的な行動に移すための能力、具体的には、実際に生じたトラブルや問題をどのように解決するのかといった「能力面」を醸成させるのか』ということを重視している。

このような、法教育を行う際に、どのような内容を授業案として作成すべきなのか。現行の中学校社会科・公民的分野に関する学習指導要領（平成21年度～）の記述では、法の学習に関して扱う内容は、（1）私たちと現代社会、（2）私たちと経済、（3）私たちと政治、（4）私たちと国際社会の諸課題、の4項目となっている。ただ、現行の学習指導要領では、法や司法制度の基礎となっている価値が体系的かつ網羅的に扱われているわけではない。法的なものの考え方についても、現代社会の諸問題を考える際の基本的な視点として「対立と合意」や「効率と公正」という概念は示されているが、このような視点を実際に社会的な課題や紛争の解決に用いる際の「法的な考え方」が具体的に示されているわけではない。例えば、配分的正義を考える際に用いる「各自の必要や能力や功績の違い」というものの考え方や、手続的正義の問題を考える際に用いる「情報の集め方が公正か」といった考え方は、学習指導要領にも教科書にも示されていない。それゆえに、法や司法制度の基礎になっている8つの法的な価値（契約自由の原則、その例外、過失責任の原則、権威、立憲主義、配分的正義、匡正的正義、手続的正義）

について、原理や原則を説明するのではなく、これらの原理や原則を社会的な課題や紛争の解決のためにどのように用いるのかを考えた授業案作成を心がけることにした。

2：教育現場に求められる法教育 ―知識ではなく、法的思考力・想像力を養う―

「1：はじめに」で法教育の目的について分析したが、それを教育現場でどのように実践すべきであろうか。ひとつの考え方として、神奈川工科大学教授山本聡の論稿「法教育、刑事法からのアプローチ―法的想像力を養う」（『法と教育』Vol. 4, 2013）に着目した。「少年非行・犯罪」を研究分野とする山本が考える法教育とは、マニュアル的な「法教育」「道徳」「キャリア教育」ではなく、センスの良い「法的想像力」であり、「配慮」や「共感」とった「バランス感覚」が必要であるという。



「教育現場における法教育」
(山本氏によるイメージ図)

山本によると、法的想像力養うためには、先へ先への疑問を沸き起こさせる仕掛けが必要である。

例えば、犯罪であれば、その行為がなぜ悪行と社会で認知されるのかを考えてみることにする。その行為が及ぼす影響を単純に追っていけば、次々と問題が発生するので、発生した問題をさらに解決するための共通の指針を生徒から引き出して整理することが法的想像力を生み出すことになるという。法的なものの考え方は、日々の生活の中にあり、ちょっとした工夫で法的想像力を高める素材になるという。例えば、犯罪という行為を「秩序の維持（刑事法的）」（法的安定性）から考えるとしても、「自治的調整機能（民事法的）」（具体的妥当性）からも考えなければならぬことに気づくという。その場合、事件がなぜ生じたのかという因果関係をさかのぼることと、また、どこで線を引くのかといったといったことが、リーガルマインドとしての「具体的妥当性」や「法的安定性」のバランスを考えるきっかけとなるという。

そこで、今回のプロジェクトでは、昨年度に使用した授業案（ある生徒がゲーム機を学校に持ち込んだが、羨ましく感じた他の生徒に持ち出しされていたところ、別の生徒と接触し、大破したゲーム機の修理費を誰が支払うのか）という道徳的要素も多少盛り込んだものと比較するために、新たな授業案を準備した。この授業案は、夕方の暗がりの中を自転車で塾へと急ぐ中学生と歩きスマホの高校生が交差点で出合い頭に衝突してしまい、お互いに怪我を負うことになった。信号は、自転車側ではなく、歩行者側で点灯しており、自転車側が交差点に入る際には減速するなど、交通ルールは順守していたという複合的な要素を盛り込んだうえで、治療費などをどのように分担すればよいのかという設定（最終頁に配布プリント等を掲載）とした。これは、昨年度の授業案とは異なり、禁止されたものを校内に持ち込んだ／嫉妬からゲーム機を盗んだなどの道徳的要素を排除し、複合的な要素を織り交ぜながら、中学生はどのような要素を取捨選択し、「具体的妥当性」や「法的安定性」といったバランスをとった結論を導くかとい

う観点からの授業案である。

昨年同様に、二つの授業案を2年・3年2クラス毎に受講させ、学年間での反応の違いを比較するだけでなく、それぞれの授業案での反応の違いも検討することによって、公民分野を受講することによる法的な見方・考え方に差異があるか、紛争状態の解決に向けて協働的に考えを交流させることでどのような気づきを得られ、弁護士からの知見にふれることで、法的な見方・考え方を学ぶものとするにしたい。

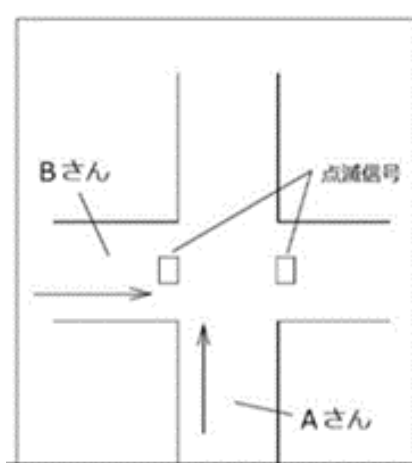
なお、本報告では、紙面の関係もあり、新たな授業案で実施した法教育実践授業について紹介・分析をすることにしたい。

—法教育実践授業（第一日目）—

実施日 2018年12月17日

対象クラス：2時限目・・・2年A・B組

3時限目・・・3年C・D組



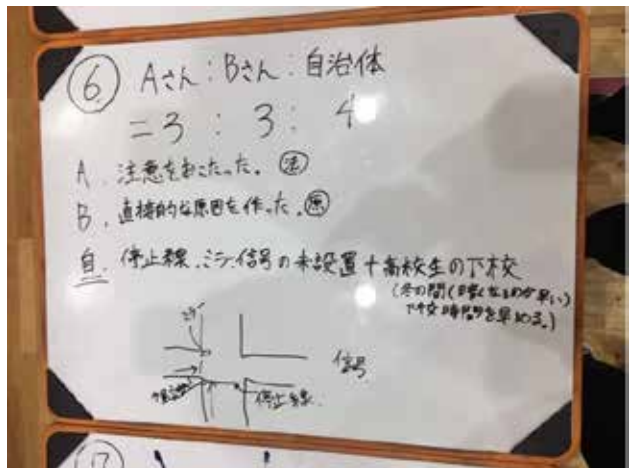
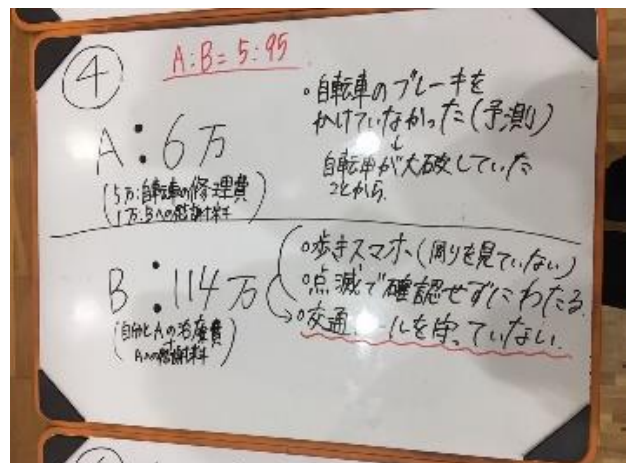
この事例は、夕方の暗がりの中、塾へと急いで自転車を走らせるAさんには点滅信号、一時停止線などはなく、前方をよく見ずに歩きスマホで歩いていた歩行者Bさんに点滅信号などがある場合である（詳細設定は最終頁の資料参照）。今回は、道路交通法などの知識を前提とせず、AさんにBさんの治療費や慰謝料の負担割合について自由に議論してもらった。なお、弁護士には、Aさん/Bさんの代理人として、それぞれの責任と負担割合について、法的観点から主張していただき、

生徒は弁護士の意見を参考にして考えていただくことにした。

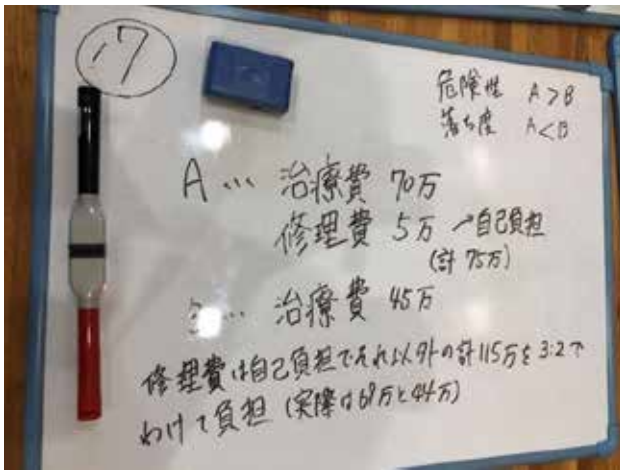
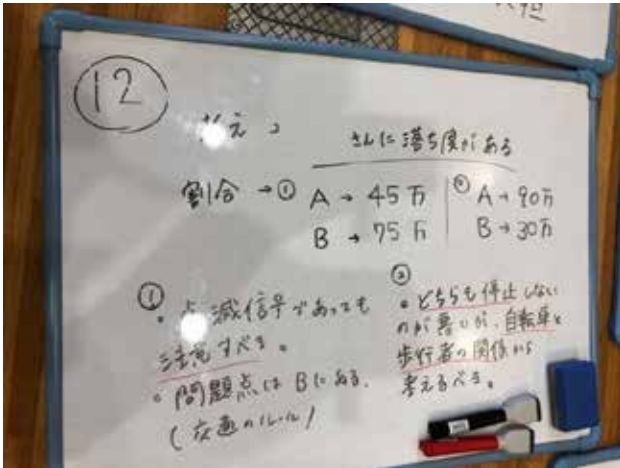
【分析：法的創造力からの視点】

2年生では、道路管理者である「自治体」まで登場させて、AとB以外にミラーなどの設置をしていなかった「自治体」の管理者責任を問うというユニークな発想も飛び出していた。しかし、基本的には、点滅信号があった歩行者Bに安全配慮義務などがあったという理由で、重い責任を負うことに賛成した班が多かった。しかし、3年生になると、過失（注意義務違反）割合・責任割合といった用語が飛び交い、事件の原因となった行為とその結果責任をどのように負わせるのが適当なのかを「具体的妥当性」や「法的安定性」の観点から議論できていたように思われる。

2年生のグループ討議結果



3年生のグループ討議結果



個人およびグループ討議終了後に、コーディネータ役の弁護士から、道路交通法第36条が示された。

道路交通法第36条第4項

車両等は、交差点に入ろうとし、及び交差点内を通行するときは、当該交差点の状況に応じ、交差道路を通行する車両等、反対方向から進行してきて右折する車両等及び当該交差点又はその直近で道路を横断する歩行者に特に注意し、かつ、できる限り安全な速度と方法で進行しなければならない。

この条文に従うと、道路交通法に従うと、交差点においては、車両である自転車 > 歩行者という関係になり、車両を運転する者は様々な危険を想定し、十分に注意して運転しなければならず、本件の場合であれば、過失割合としては、自転車 A さん 85%、歩行者 B さん 15% という見解である

ことを弁護士から伺い、意外に感じる生徒が多かったように思われる。以下では、生徒の感想をいくつか紹介したい。

(例1) 私は歩きスマホをやっているBくんの方が悪いと思っていましたが、そのようなことではなく自転車を運転していること自体に大きな責任があり過失が大きいというこいにつながると知り、ちょっと納得がいくような、いかないような感じでした。社会全体のことを考えることが大切だと思います。

(例2) どんなに歩きスマホが原因で悪かったとしても、法の考えにのっとって結論を出すとすると、軽車両であるAが悪くなってしまふ。道徳的な考えとはまたちがう視点で考えてみる事ができて新鮮だった。

(例3)

今回、2回目の法に関わる教室を行いました。難しい内容でしたが、法律上、自転車も車の扱いでもし歩行者をひいたのならば、全額負担もあり得るが、今回はBさんに落ち度が大きくある...。自転車は(Aさん)一応、注意義務をおこなった上でスピードをゆるめたが、それは過失であるのか否か、視点によっても変わってくるのかなと思いました。

これらの感想からも読み取れることは、この授業を通じて、〈立場による行為の視点：事実認定〉と〈行為に対する俯瞰的視点（社会的視点）〉との違いに気づく契機になったということである。中学生までの生活経験では、交通ルールを順守していないかた歩行者側に過失責任があると考えられる傾向がある。しかし、法律上では、交差点で生じた事故であり、衝突した場合の危険度で測るならば、車両 > 歩行者という構図となることに戸惑いを感じるとともに、法的なものの考え方の一端を体感できたのではないかと考える。

文責 菊地 洋

1 塾に急ぐAさん

9月のある日、中学生のAさんは、いつものように学校から帰宅し塾に出かけました。ただ、この日は下校中に友達との話に夢中になり、いつもより30分遅くなってしまいました。急いで着替えて自転車に乗りこむと、「コンビニに寄ってパンと飲み物を買いたいけど、遅刻しちゃうなあ」。「今日の英語は〇〇先生。遅くなると怒られるなあ」。そんなことを考えながら、いつもよりスピードをあげて自転車を走らせていました。

2 慎重に交差点に進入

Aさんはスピードをあげたかきもあり、塾に時間内に着きそうです。夕暮れ時で、あたりは薄暗くなっており、Aさんの自転車のライトは点灯し、あたりを明るく照らしています。この交差点を過ぎればもうすぐ、というところまでできました。普段から交通量が少ない住宅街。中央に白線も引かれていない狭い道路ですが、念のためスピードを少し落とし（時速10～15km。一般的な自転車のスピード）、交差点に進入しました。

3 歩きスマホのBさん

そのとき、高校生のBさんは、歩きながらスマホのゲームに夢中になっていました。間もなく交差点に差し掛かりますが、いつも歩いている、人通りや車通りの少ない道なので大丈夫、と一瞬目をスマホから離して前をみたものの、またすぐに歩きながらゲームをし始めました。

4 交差点で大事故に

自転車のAさんの方には信号機や停止線はありません。歩行者のBさんの方には点滅信号（赤）が付いていましたが、Bさんは停止せずに交差点に進入しました。その結果、AさんとBさんは衝突。幸い命や後遺症が残るまでの事故にはならなかったものの、Aさんは右足親指にひびが入る全治3週間のケガを負い、自転車は大破。Bさんは両足太ももの複雑骨折で入院1ヶ月、全治3ヶ月の大ケガを負ってしまいました。

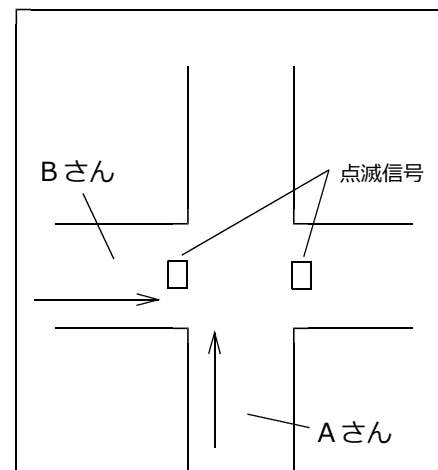
5 被害の全容

この事故による治療費や修理費の状況をまとめると

Aさんの治療費と慰謝料	15万円
Aさんの自転車の修理費	5万円
Bさんの治療費と慰謝料	100万円

ということになりました。

これらをどちらがどれだけ負担したらよいのでしょうか



年 組 番 氏名

かかった費用はどちらがどれだけ負担したら良いのだろうか？

わたしの考え

理由

グループの考え

今日の授業の感想・考えたことなど