



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	社会的排除と法システム（２）：システム作動要因としての属人性
Author(s)	橋場, 典子
Citation	北大法学論集, 66(3), 188[125]-133[180]
Issue Date	2015-09-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/59865
Type	departmental bulletin paper
File Information	lawreview_vol66no3_05.pdf



社会的排除と法システム（2）

—— システム作動要因としての属人性 ——

橋 場 典 子

目 次

序章 問題設定と本稿の意義

第一節 問題の所在

第二節 本稿の目的・構成

第Ⅰ部 現代社会における排除

第一章 現代日本社会のリアリティ

第一節 社会的排除状態

第二節 日本社会の構造転換

第二章 社会的排除と社会的包摂

第一節 社会的排除概念の発生と背景

第二節 「貧困」概念と「社会的排除」概念

第三節 複合的排除状態のリアリティ

（以上、66巻2号）

第Ⅱ部 「法教育」という逆説

第三章 「法教育」の射程

第一節 「法教育」と「法普及活動」

第二節 アメリカにおける「法教育」

第三節 日本における「法教育」

第四節 「法教育」にみる市民と国家の関係性

第四章 システムが内包する排除性

第一節 実践の場に由来する排除性と「参加」の強制

第二節 システム自体からの排除と排除状態の内面化

第三節 排除状態の運動性

第四節 学校外「法教育」実践の可能性

小括 現代社会への応答と「法教育」

（以上、本号）

第Ⅲ部 システム・信頼・属人性

第五章 社会的包摂と信頼

第六章 システム作動要因としての属人性（パーソナリティ）

第七章 現代社会における「法」の応答性

終章 現代社会において「法」が果たす役割とは

第Ⅱ部 「法教育」という逆説

第三章 「法教育」の射程

第Ⅱ部では、第三章及び第四章において、法と社会のインターフェースである「法教育」実践の検討を1つの契機として分析していく。第Ⅰ部において考察してきた現代社会における排除性の現実、すなわち法が想定する社会と現代社会のリアリティとのギャップを前にしたとき、「社会参加型」の実践をその理念に置く「法教育」実践は、現代社会のリアリティにどのように応答することができるのだろうか¹。

¹ 法務省法教育研究会報告書（2004）では、「法教育」を、「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」であり、「法曹養成のための法学教育などとは異なり、法律専門家ではない一般の人々が対象」であるとされ、「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であること」「社会に参加することの重要性を意義づける社会参加型の教育であること」と捉えている（報告書2004:2）。法教育研究会は、平成15年7月29日に「我が国の学校教育等における司法及び法に関する学習機会を充実させるため、これらに関する教育について調査・研究・検討を行うことを目的」として、法務省に設置された研究会である。法教育研究会は、法学や教育学の研究者、法律実務家、中学校・高等

本章（第三章）ではこの論点について、まず前半部分において、今日展開されている「法教育」実践の現状を分類・整理し、概観を把握する。つぎに後半部分においてはとくに国家と市民との関係性に着目し、「法教育」実践が内包し得る課題について考察する。

はじめに

本章では、社会参加型を目指す教育を一つの理念に置いている「法教育」実践を概観する²。後に詳述するように、今日の日本社会で展開されている「法教育」実践は、一連の司法制度改革が行われた前後に、主として法務省や文科省の後押しを受けたことを契機に注目が高まっている状況にある³。従来から社会科教育の分野において、法関連学習の蓄積がなされてきたが、今般の司法制度改革前後における各方面にわたる一連の「法教育」関連動向は、そうした従来型の実践をベースに、法律専門家や法務省、民間団体等が独自の理念と方法により展開している状況にあると捉える事ができる。

学校の教諭、有識者らにより構成され、平成15年（2003年）9月22日から平成16年（2004年）10月18日の間に合計16回開催された。（活動状況及び議事録は法務省 HP、http://www.moj.go.jp/shingil/kanbou_houkyo_index.html に掲載されている。2015/7/22最終アクセス）。なお、「法教育」自体がどのような射程を持つものかについては、後述するように様々な立場や捉え方が存在しており、法務省法教育研究会における定義付けもそのうちの1つという位置付けにある。

² 司法制度改革の前後において注目を集めてきた文脈にある「法教育」について、各界の研究者が論考を寄せているものに、大村敦志・土井真一（2009）『法教育の目指すもの—その実践に向けて—』商事法務。

³ 司法制度改革論議が始まって以降、法学及び教育学分野において「法教育」に着目した数々の動向が見られた。例えば、関連雑誌における「法教育」特集企画やイベントの開催、学会の設立などが挙げられる。具体的には、「法教育」について特集が組まれた近年の法律雑誌として、ジュリスト1404号（2010）、法学セミナー662号（2010）、法律のひろば63巻6号（2010）、市民と法63号（2010）。また、幼児教育、初等・中等・高等教育における法教育、大学法学部における法学教育、法科大学院・司法研修所における法曹教育、そして法律専門家に対する研修・教育のあり方について総合的に研究することを目的として、法と教育学会が設立された（法と教育学会設立趣意書より）。

とりわけ、一連の司法制度改革論議の中においては、法システムへのアクセス拡充の文脈に立ち、子ども期から法への関わりを身近に捉える活動が必要だとする分析がなされている。例えば、土井真一は、国民にとって司法が真に身近な存在となるためには、国民自身の意識の中で法への関わりをごく自然なものとして捉えられる必要があると指摘している⁴。佐川孝志は、司法制度改革の理念を実現するという観点、すなわち司法ネット構想との関連で「法教育」を捉えるべきであると主張している⁵。また、山本和彦は、司法制度改革の一つの柱として設立された日本司法支援センターの機能に着目した上で、日本司法支援センター常勤弁護士（スタッフ弁護士）の力を用いながら各地域の「法教育」に法テラスが積極的に関与していくことへ期待を寄せている⁶。一方で、山本克己は、国民の司法参加や司法アクセス向上という枠組みから、「法教育」への関与及び連携に期待する論調に一定の理解を示しつつも、主体となる機関は法テラスのような司法関連機関ではなく、あくまでも教育機関であるべきだと主張している⁷。このように、司法制度改革前後に注目を集めた比較的最近の「法教育」実践についても、様々な見解が存在している。

本稿では、現在展開されている「法教育」実践を各々取り上げ紹介するというスタンスではなく、実践を展開する上で言下に必要とされる条件についての着目を考察の基軸と置き、どのような前提条件のもとに「参加」が促され、どのような意図のもと社会参加型の教育が展開されているのかを考察していく⁸。

⁴ 土井真一（2004）「求められる法教育のすがた―司法ネットとの連携」『法律のひろば』ぎょうせい、57巻6号、38-40頁。

⁵ 佐川孝志（2003）「民事法律扶助の現況と課題」『法律のひろば』ぎょうせい、56巻8号、13頁。

⁶ 山本和彦（2006）「総合法律支援法の理念―民事司法の視点から」ジュリスト1305号、14頁。

⁷ 山本克己（2004）「司法ネットへの期待」『法律のひろば』ぎょうせい、57巻6号、47頁。

⁸ なお、社会的排除状態への応答性を検討するために第三章ではさしあたり社会参加型の教育という法務省が定義する捉え方に考察の基軸を置き検討を進め

以下では、まず「法教育」がどのような導入背景を持ち、どのような実践が展開されてきたのかについて敷衍する。

本章の構成としては、まず第一節で戦前の日本における法普及活動に触れた上で、本稿における「法教育」の射程を明示する。つぎに、第二節において今日における「法教育」実践導入に際して参考にされたとされているアメリカにおける「法教育」の全体像について概観する。第三節においては、現在日本で展開されている「法教育」実践の概観と取り組みにおける主要な潮流を敷衍する。第四節においては、第三節までの議論を踏まえた上で、とくに市民と国家との緊張関係に焦点を当て、消費者教育を展開する日司連の取り組みとイギリスにおける市民性教育に着目した上で、「社会参加型」の実践が内包する課題を導出する。本章全体を通して、今日展開されている「法教育」実践を批判的に検討していく。

第一節 「法教育」と「法普及活動」

(1) はじめに

本稿で「法教育」として取り上げる対象は、特に断りのない場合、戦後の法学者や教育学者らによる研究の蓄積、および司法制度改革前後による法務省、日弁連などによる一連の推進活動、さらには戦後の学校教育現場における実践の展開、をその範疇に置いている。近年注目を集めている実践を範疇に置いているという意味においては、歴史背景的には、狭義の「法教育」を扱っていると言ってよい。

「法教育」という言葉を用いるときにしばしば混乱が見られるポイントは、「法教育」と「法学教育」の違いについてである。換言するならば、「法教育」の射程についての疑問である。この指摘及び疑問は、現在展開されている「法教育」の根幹部分を再定位するという意味で、非常に重要なものであると考えられる。

したがって、以下では、戦前から日本に存在していた活動に着目し、その歴史背景を概観することにより、本稿で扱う「法教育」の射程を明

ることとする。

らかにする。

（2）戦前における「法普及活動」—法学者による着目—

戦前の日本社会及び学界において市民に対して行われてきた法的知識の啓蒙という側面を見てみると、戦前からの取り組みである「法学教育」や、末弘厳太郎・穂積重遠によるリードのもとに広まっていった法普及活動（関東大震災後の1924年の東大セツルメントの設置や、1929年の法律時報創刊など）がその萌芽として挙げられる。今日の日本社会において「法教育」というと、1990年代後半から本格化した司法制度改革の潮流の中に位置づけられたり、あるいは社会科教育実践の中に位置づけられたりすることが多いが、法的知識を一般市民に対して普及するという活動に焦点を当てて捉えたと、その実践は古くから法学者達にとっても一つの重要な論点として位置づけられていたと言えよう。

このような点について大村敦志は、日本における「法教育」が、戦前から民法学と密接な関係を持っていると指摘している⁹。大村は、戦前の法律学全集や法律時報が「法科大学を市民に」というスローガンのもとにスタートしたものであると指摘し、そのイニシアティブには、民法学者である末弘厳太郎が関与していたと分析している。さらに、末弘が関東大震災後に東大セツルメントを開設し、市民のための法律相談所を設けたこと、そしてそれを我妻栄が戦後に引き継いで法の普及活動に熱心であったことなどを根拠に挙げ、大村自身の「法教育」への関心も、こうした一連の「伝統の延長線上にある」と述べている。さらに大村は、穂積重遠が1952年に著した『法律入門』において、「知育・徳育・体育のほかに「法育」が必要であることを明確に指摘」していることを明らかにし、穂積が法学教育の目的を、「①非専門家を専門家にすることと同時に、「②専門家を非専門家とすること」としていた点について、「今日、①の側面とともに、②の側面がますます重要になってくると言えよう」と指摘している¹⁰。

このように、戦前から戦後にかけての日本社会において、著名な法学

⁹ 大村敦志（2010）『法と教育—序説』商事法務、2頁。

¹⁰ 前掲大村（2010）、i - ii 頁。

者らによる法普及活動と呼べる実践が広く展開されていた歴史がある。

近年、「法教育」と聞くと司法制度改革前後のそれを想起させる場合が多いが、大村の指摘にあるように、今日の「法教育」の先駆けとも呼べる戦前からの歴史的な取り組みが存在していたことが分かる。

しばしば日本における「法教育」実践は、1990年代後半以降の実践を指すものとして捉えられている。すなわち、先般の司法制度改革の要請に応答する形で盛り上がりを見せ、海外の実践を輸入する形で日本に紹介、導入が行われたと捉える見方である。そこから学び輸入されて初めて日本社会に取り入れられた、という位置づけが前提となり議論が進んでいる側面がある。

しかしながら、上記で見たように、戦前からいわゆる法普及活動が活発に行われていた歴史が存在しており、今日展開されている「法教育」実践の理念が完全に新しい概念として1990年代以降に唐突に登場したというわけではない点に注意をしておく必要がある。「法教育」論を考察する際に、便宜上近年のそれを対象とする場合においても、こうした歴史的潮流を把握したうえで論を進めることは、今日展開されている「法教育」実践について理解を深めるために必要不可欠であると思われる。

以上の歴史的背景を踏まえた上で、本稿では、司法制度改革前後に導入されたまったく新しい取り組みとして「法教育」を限定的に捉えるのではなく、近年の新規性を踏まえつつも、戦前からの歴史背景の延長線上に位置づけられるものであるとして「法教育」を捉えることとする。

第二節 アメリカにおける「法教育」

上記では、近年注目を集めている「法教育」実践について、戦前戦後における先駆的活動の延長線上に位置づけられるという、本稿における捉え方を提示した。

近年の、とくに司法制度改革前後に導入されてきた背景をもつ「法教育」実践は、アメリカにおける取り組みを参考に導入されてきた経緯を持つ。

(1) アメリカにおける「法教育」導入背景

現在日本において展開されている「法教育」実践は、主としてアメリカの社会科で用いられる Law-Related Education (LRE) の訳語として使われ始めた背景を持つ。諸外国における「法教育」実践を日本に紹介した法教育研究の第一人者である江口勇治は、各国において法教育が要請されてきた背景には、一種の予防司法的側面があり、「秩序維持や安心確保を基軸に公共性なるものを考えて、そうした教育の充実を図る」取り組みがあると述べている¹¹。

アメリカでは1916年に社会科のカリキュラムが導入され、民主主義を担う市民教育の実践が期待されていた。同時期に、J. デューイは『民主主義と教育』を著し、従来の個性無視型教育への批判と同時に進歩主義的な教育理念が注目を集めていたとされる。伴恒信（2002）によると、当時の社会科カリキュラムの中では「社会的能率の増進」や「市民的資質の育成」が挙げられ、それまでの暗記型、押し付け型教育への反省と社会科創設への模索と同時に、「合衆国の社会科は『善良なる市民』の育成を普段の目的とするべきである」との目的があったことが指摘されている¹²。

こうした一連の社会科カリキュラムを受け、今日でいうところの「法教育」的取り組みを実践し、「法教育」をはじめて意識的に提唱したとされているのがイザドラ・スターである。スターは、1930年代からブルックリンの高校公民科の非常勤講師として憲法や刑法、民法について教え

¹¹ 江口勇治（2003）『世界の法教育』現代人文社、9頁。この点に関し江口は、アメリカにおける法教育推進団体の1つである Constitution Rights Foundation を訪問した際に、当時の担当者がロサンゼルス少年犯罪の増加率を示しながら「学校や放課後における少年犯罪を回避するためにも法教育は必要だ」と力説していたと回顧している。この回顧に基づき、日本においても今後治安安定や犯罪予防（防止）の観点からの教育が要請されるであろうと述べた上で、「否定的ないし脅迫的なアプローチ」でのカリキュラム化や、司法イコール裁きというイメージの共有化に危惧を示している（江口2003:10）。この点についてさらに詳しく述べたものに、江口勇治（2001）「法教育の理論—日本型法教育の素描」全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性』がある。

¹² 伴恒信（2002）「アメリカの思想の系譜と道徳教育」J. ウィルソン監修、押谷由夫・伴恒信編訳『世界の道徳教育』玉川大学出版会、186頁。

ており、その中では、特に法の制度的側面だけではなく法の機能的側面にも焦点を当て実践を展開していたとされている¹³。具体的には、連邦最高裁判決を授業の中で取り上げ、判決内に記されている法原則について論じたり、法原則の具体化をディスカッション形式で生徒と考えたりという取り組みを展開していた。

こうした経緯を経て、1978年に法教育法が制定された。そこでは、法教育について「法律専門家ではない人々を対象に、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に関する知識と技能を身に付けさせる教育」とであると定義付けられている。この定義は、法務省法教育研究会(2004)の中でも参考にされている。詳細については本章第三節において詳述するが、そこでは、法教育について「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」とされている。

このような背景のもと、アメリカでは、法律専門家はもちろんのこと多くの法教育関連団体が関与する形で法教育の推進が図られてきた。代表的なものを挙げると、(i)アメリカ法曹協会(American Bar Association)によるもの、(ii)市民教育センター(Center for Civic Education)によるもの、(iii)Street Law Incによるもの、が挙げられよう。

以下、順に概観していく。

(2) アメリカ法教育推進団体の主要な取り組み

(i) アメリカ法曹協会(ABA)の取り組み

ABA(アメリカ法曹協会 American Bar Association)では、組織を挙げて「法教育」の充実に向け取り組んでいる。具体的には、「法教育」で目指す方向性やエッセンスを記したテキストである「法教育のエッセンス(Essentials of Law-Related Education)」を作成したり、専任のスタッフを配置したりしている¹⁴。

¹³ 関東弁護士連合会編(2002)『21世紀を生きる子どもたちのために』現代人文社、26頁。

¹⁴ ABAが目指す具体的内容については、ABAのHP(<http://www>。

組織体制としては、1981年に「法教育」を推進するための公教育部を設置し、16名の専任スタッフの配置や15名の弁護士から構成される常任委員会の設置を通して、組織的基盤の構築に力を注いでいる。同時に、HPで情報発信を常に行い広報を強化するとともに、中高生向けのプログラム（National Civics and Law Academy）の実施や、弁護士が学校で授業を行う際の参考テキストの提供など、実践に向けた具体的な取り組みを展開している。

ABAの活動が全国に与えた影響として特筆すべきは、1971年に設置した「市民的資質のための青少年に関する特別委員会（Special Committee on Youth Education for Citizenship）」の設置と、1978年の法教育法の制定である。ABAは当該委員会を中心として、法教育関係者との会議の開催や「法教育」の充実に関するシンポジウムの定期開催を積極的に行い、一連の活動を契機となり連邦議会でも注目されるに至った。そしてその結果として、法教育関連団体へ政府が補助金を出すことを定めた1978年の法教育法の制定へとつながった。この法教育法の制定により飛躍的にアメリカにおける法教育活動は発展を遂げることになる。

その後もABAは継続的に活動を展開し、今日にわたってABAの基本テキストと位置づけられている『I'm the People』を刊行した。

『I'm the People』は、

- ①ルールと法の制定（Making Rules and Laws）
- ②紛争処理（Resolving Conflicts）
- ③地域社会への貢献（Serving the Community）
- ④公共政策への影響（Influencing Public Policy）

の四部門から構成され、弁護士が学校へ行って法教育実践を行う際のテキストとなっている。教材の開発には弁護士も積極的に関与しており、生徒たちに身近なテーマで議論を行うことに力点が置かれている特徴がある。

また、関係各所との連携が不可欠であるとの考えに立脚し、教員と法曹、裁判所、司法省、教育省、その他の法教育関連団体などのネットワーク構築を目指している点も特徴として挙げられる。ABAは日本におけ

americanbar.org/content/dam/aba/publishing/insights_law_society/lre_essentials.authcheckdam.pdf）に詳しい。

る日弁連のような立ち位置の団体であるが、予算規模、スタッフの配置、全組織的取り組みなど、全体にわたって ABA の取り組みは先駆的であると捉える事ができよう。

(ii) 市民教育センター (CCE)

アメリカにおいて積極的に法教育活動を展開しているもう一つの主要な団体として、CCE (Center for Civil Education) が挙げられる。CCE もまた、ABA と同様、組織的に法教育普及に向けて取り組みを展開している。

CCE は、カリフォルニア大学に設置された公民教育委員会を前身としており、1985年からは NPO 法人としての活動を開始した。

CCE が目指す市民像とは、知識 (knowledge)、技能 (skills)、信念 (belief) の3つの資質をバランスよく持つ個人であるとされている。

「理想的な民主的市民」¹⁵



出典：CCE テキストを基に筆者作成

上記の図にもあるように、CCE では、

- ①立憲民主主義の原則とそれを支える価値の向上
- ②有能で責任ある市民として社会に参加する技能の習得を促進する
- ③利害対立の調整と、民主主義の手続きを重視すること

¹⁵ CCE は、その理念に「理想的な民主的市民」を置き、バランスのとれた市民の育成を目指している。

の３点を具体的な目標に掲げ、アメリカのみならず全世界的に民主主義教育の水準向上に向けて活動を展開している。

スタッフは、非常勤のボランティアによって担われているが、財政基盤はアメリカの教育省、国務省などの政府機関、国内外の団体や個人からの寄付で賄っている。

CCE が提案するプログラムとしては、生徒の発達段階に応じてコンセプトが設定された教材 (Foundation of democracy)、主に公共政策についての知識向上を目指した教材 (Project Citizen)、初等中等教育において立憲民主主義の概念を教える教材 (We the people) の３つが代表的なものとして提示されている¹⁶。

ABA との主な違いとしては、ABA が基本的にはアメリカ内部における法教育実践に関しての提言を行っているのに対して、CCE では、その対象をアメリカ国外の市民教育にも向けている点、また弁護士などの法律専門家だけではなく学校教員に向けた指導用教材も開発している点が挙げられる。

(iii) Street Law

ABA や CCE の他にも、特にアメリカの高校生を主たる対象としたテキストとして、『Street Law』の存在がある。

テキスト Street Law は、Street Law, Inc. の出版物であり、Street Law, Inc. は、民主主義や人権に関して参加型の教育を提供することを主な目的とする NPO 法人である。

Street Law は、プログラムの実践を通じて法や司法制度に積極的に関わることで市民を育成することを目指しており、「法教育」を通じて法的知識、批判的能力、社会への参加意欲の涵養等を目的としている。

Street Law は、1972年にジョージタウン大学のローセンタープロジェクトの一環として始まった契機を持つ。当時のロースクール生と担当教員が青少年に対して日常生活で役立つ法知識をどのように提供すべき

¹⁶ 他には、校内暴力防止のプログラム (School Violence Prevention Demonstration Program) も提示されている。

が模索しており、コロンビア特別区の公立高等学校において予防法的アプローチから教育実践を行ったことに端を発する。そこでは生徒が法関連問題に接した際にどのように対処するべきかという事柄が教えられ、その後 Street Law が展開している活動の礎を築いたとされている¹⁷。

Street Law の特徴としては、ロースクールの教材としても用いられていることが挙げられる。高校生を対象としたテキストの他に、教育者向けのものやロースクール生向けの教材も出版している。「法教育」実践の担い手として、学校教員だけに限定するのではなく、将来法曹になることが予定されているロースクール生の教育の一環としても位置付けている点が特徴的である。

なお、現在全米では70以上のロースクールで Law School-Based Programs が設置され、ロースクールの学生が市民に法教育の実践を行っている。このプログラムは正規科目として単位認定も受けることができるため、机上の学習ではないリアルな市民との交流を通して学生自身の法曹としてのスキルや素質の育成にも一役買っている。

この他の特徴としては、「法教育」専門のスタッフが常駐していること、法曹との連携が密である点、が挙げられる。

以上、アメリカにおける「法教育」の導入背景と、主要な法教育推進団体による取り組みを概観してきた。

アメリカの「法教育」について全体像を総括するならば、アメリカという国の根幹をなす民主主義に対する教育実践の長年の蓄積に加え、関連諸団体の取り組み内容が幅広く、規模も大きいことが挙げられる。

内容に関しては、法の価値的側面すなわち自由や権利、正義や責任といった論点について成長段階に応じて考えさせようとする教材が比較的豊富に存在し、実践の場においても双方向による議論に重きを置いているプログラムが多い。さらに、ロースクールと連携して活動を実践して

¹⁷ 村野和子 (2003)「日常生活における法関連問題に取り組む市民の育成—アメリカ合衆国“Street Law”の教育内容と方法—」江口勇治編『世界の法教育』現代人文社、26-27頁。

いたり、模擬裁判を実施したりといった課外活動も充実している点も特徴として挙げられよう。

これら、日本が「法教育」を導入する際に参考にしたアメリカ版「法教育」の導入背景及び主要な取り組みの概観を踏まえた上で、第一節で見た民法学の系譜による法普及活動と比較したときに言える近年の「法教育」の新規性とは、民主主義を担う市民性への着目、民間団体を含む複数の団体による実践の多様性、ロースクールにおける実践的取り組みの実施、であると指摘することができよう。

第三節 日本における「法教育」

今日の日本における「法教育」実践導入の潮流としては、大きく分けて三つの潮流に分類することができる。第一に司法制度改革の流れに位置づけられるもの、第二に社会科教育における実践の蓄積、第三に法律専門家による提言、の三つの潮流である¹⁸。

（1）司法制度改革の潮流によるもの

本章冒頭部分でも述べたように、今日の日本で展開されている「法教育」実践は、司法制度改革の動向が契機となって盛り上がりを見せてきた要素が大きい。もちろん、それ以前においても、戦前における法普及活動や、戦後における社会科教育における実践等においてすでに「法教育」的取り組みが展開されてきたが、やはり今日における「法教育」への注目度が大きく上昇した背景には、司法制度改革の潮流によるところが大きい。今日の日本における「法教育」実践が大きく進展し全国的な取り組みとして普及してきた契機には、近年における司法制度改革の流れが存在しており、それに伴う法務省及び文科省による一連の動向が「法教育」実践の基盤作りを後押ししたと捉える事ができよう。

¹⁸ なお、本稿では便宜上三つの潮流に分類しているが、当然これら三つに全てが明確に区別されるわけではない。例えば、「法律実務家」である弁護士が、「社会科教育分野」の教員と協働して取り組む実践も多く存在しており、実際には各々の領域が重なり合って実践が展開されていると捉える事が大切である。

1999年7月に内閣に設置された司法制度改革審議会は、2001年6月12日に司法制度改革審議会意見書を公表しているが、その中で、「国民的基盤の確立のための条件整備」の1つとして、「司法教育の充実」が掲げられ¹⁹、「学校教育等における司法に関する学習の機会を充実」させることが提言されており、2002年には学校教育等における司法関連の学習機会を充実させる旨を盛り込んだ司法制度改革推進計画を策定した。さらに、2003年には、「法教育」に関する調査・研究・検討を行うことを目的として法務省に法教育研究会が設置され²⁰、その集大成として2004年には法教育研究会報告書である「我が国における法教育の普及・発展を目指して—新たな時代の自由かつ公正な社会の担い手をはぐくむために」が作成されている。

法務省法教育研究会報告書(2004)は、法教育が必要とされる背景について、「行政改革や規制緩和などに示されるように、行政による過剰

¹⁹ 司法制度改革審議会意見書(2001)、112頁。なお、「司法教育」に関する批判言説として、渡邊弘は、「司法教育」が提言された背景に注目し、政府主導による「司法教育」はあくまでも政府が推し進める司法制度改革をいかにして国民に下支えするべきかを考えるという政策的意図から打ち出されたものであると指摘し、用語は同じでも、立憲民主主義を支える市民を育てるという、法律実務家らが提言するそれとは議論の出発点が異なっており、意図する到達点も趣を異にしていると分析している。渡邊弘(2010)「法を学ぶ者のための法教育入門」法学セミナー、第662号、15-16頁。

²⁰ 2003年7月、「我が国の学校教育等における司法及び法に関する学習機会を充実させるため、これらに関する教育について調査・研究・検討を行うこと」を目的として、法務省に設置された。研究会の構成員は、法曹関係者、教育関係者、その他の有識者によって構成されており、設置当時総勢15名から成っていた。この研究会では、法教育に関する事柄につき多方面から議論され、2003年9月の第一回会議にはじまり、2004年10月の閉会まで月に1～2回のペースで、合計16回の会議が開催された。法教育研究会が閉会した後、具体的な推進に向け活動するものとして法教育推進協議会が新たに設置され、現在(2015年)においても活動が発展的に引き継がれている。法教育研究会報告書は16回の会議の後に作成されたものである。なお、関連して法教育研究会(2005)『はじめての法教育』ぎょうせい、また法教育推進協議会(2007)「法教育推進協議会の協議の状況について」がある。

な事前規制を見直し、社会の内にある多様な活力を積極的に引き出し、
いこうとする点にある」としている（報告書2004:2）。その上で、規制緩
和の進展に伴う紛争の発生やその解決に向けた事後的対応の必要性の増
大、透明なルールによる紛争解決の要請、そして、「国民が法や司法を
利用するだけではなく、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」という司法制度改革による要請があるとして（報告書
2004:2-3）、「法律専門家ではない一般の人々が、法や司法制度、これら
の基礎にまつている価値を理解し、法的なものの考え方を身に付けさせ
るための教育」「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
教育であること、社会に参加することの重要性を意識付ける社会参加型
の教育である」と定義付けている（報告書2004:2）。

さらに報告書（2004）は、国民一人ひとりが「自ら司法に能動的に参
加していく心構えを身に付ける必要がある」（報告書2004:3）として、「法
律の条文や制度を知識として暗記するのではなく、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
ているかを自ら考えることを通じて学び」「司法制度を正しく利用し、
適切に参加する力を身につけておかなければならない」として、「法及
び司法に関する学習機会を充実させることが必要とされる」と述べた上
で、「思考力、判断力、表現力などを高めることを重視する法教育の基
本的な考え方は、これまで積み重ねられてきている教育改革の観点から
も求められているといってよい」として、2002年（平成14年）から実施
された学習指導要領にある「生きる力」の基本的ねらいと合致するとし
て、「法教育は、司法制度改革と教育改革の流れに沿う」ものであると
している（報告書2004:3-4）。

翌2005年には、報告書の内容をより具体的に推進することを目的に、
法務省に法教育推進協議会が設置された。そこでは、前身である法教育
研究会で行われた議論を基に、より具体的に法教育を推進するために、
学校教育における法教育実践事例の調査研究、教育関係者や法律実務家
らによる取り組みの収集、裁判員裁判をテーマにした教材の開発等が行
われ、現在も継続して法教育の普及と推進に関する議論や教材開発がな

されている²¹。

こうした司法制度改革における一連の動向は、その後学習指導要領に法教育関連の内容が追加される契機となった。

具体的には、2006年の臨時国会において教育基本法が改正され、改正を受けて中央教育審議会は2008年に学習指導要領の改訂に向けた答申を発表している。その答申を受け、文部科学省では学習指導要領改定案を作成し、2008年に小学校と中学校の学習指導要領を、2009年に高等学校の学習指導要領を改訂し、その「目標」項目や「内容」項目において法に関連した教育内容が盛り込まれることになった。

こうして「法教育」の要素が意図して盛り込まれた新学習指導要領は、小学校で2011年度から、中学校で2012年度から、高等学校で2013年度から実施されている²²。

(2) 社会科教育学の分野によるもの

司法制度改革に伴う潮流よりも以前から、社会科教育学の分野における取り組みが存在している。これが法教育動向における第二の潮流である。

社会科教育学の分野においては、社会科における「法教育」の重要性

²¹ 法教育推進協議会は、2007年5月17日に「法教育推進協議会の協議の状況について」を発表し、これまでの議論の論点整理を行った上で、今後重点的に検討すべき法教育の分野として、「経済、政治や倫理的内容を扱う教育との関係を踏まえた法教育」、「私法分野における法教育」を挙げている（法教育推進協議会の協議の状況について2007:5-8）。

²² 「法教育」という文言や、「法教育」という新しい分野（単元）が新学習指導要領に導入された、というわけではない。法に関連した内容が、従来から存在していた社会科をはじめ、これまでは特に記載の少なかった生活科や音楽科、情報科など、幅広い教科において教科横断的に法に関する学習内容の記載がなされ、それぞれの教科内容に関連する形で、法に関する内容に関する記載が「目標」や「内容」の項目に追加された、ということである。もちろん、総合学習の時間などに、教員と法律専門家が連携して法教育関連授業を新たに構築する例も多く存在しており、そういった取り組みは新たに作り出したものとして捉えられるが、一方で、「法教育」を新たな単元として誤認識をしている場合、教員の負担感が増す要因となっていると推測される。

について、アメリカの社会科における「法教育」の分析を通して検討が試みられているし²³、学校現場・法曹界との連携の在り方についても蓄積された議論がなされている²⁴。具体的な「法教育」実践としては、社会科や公民科等の既存教科を活用し法や司法の仕組みについて知識の提供がなされてきた。

このように、今日の「法教育」実践が盛り上がりを見せる以前から、初等中等教育において、主に社会科教育の分野の中で法に関する学習が行われてきた。しかしながら、こうした従来の教育実践では、法に関する学習という側面は持っていたものの、特に「法教育」として自覚的に取り組まれていたというわけではない。

今日の実践や研究において注目を集めている「法教育」の背景には、従来の社会科教育における取組みに加えて、先述した司法制度改革の流れと、学習指導要領への位置づけ、そして後述する法律専門家達の取組みが、相互に影響しあい発展してきたと捉える事ができよう。

（3）法律実務家らによる取り組み

上記二つとは別の枠組みにおけるものとして、第三の潮流である法律実務家らによる取り組みが位置づけられる。

日本弁護士連合会は、「法教育」について、『法の基礎にある価値や原則』に対する基本的な理解を重視し、法的な考え方や法的参加の技能を身につけることで、「個人が尊重される自由で公正な社会」を構築しようとする態度・意欲を育てようとするもの』として法教育の目標を掲げている（弁護士白書2010年度版 :38）。

例えば、日弁連は2003年に設置した「市民のための法教育委員会」を中心に海外視察や教材検討を含め活動を展開している。各単位弁護士会においても独自の取り組みがなされ、専門委員会の設置や教員との連携

²³ 諸外国の学校教育現場における法教育を分析したものとして、前掲江口（2003）。

²⁴ 公民科分野における法教育の導入としては、磯山（2004）「諸外国の社会系教科における法の教育の展開」ジュリスト1266号、62-69頁。また、今智也（2005）「高等学校公民科教育への『法教育』の導入」公民論集14号、69-88頁に詳しい。

を築き「法教育」実践を積極的に行っている単位弁護士会もある²⁵。

日本司法書士会連合会も、1980年代から主に消費者教育の中での司法教育を展開している。当初から全国青年司法書士会や単位司法書士会が高校生に対する出張法律教室活動等をしてきた経緯があるが、1999年に初等中等教育推進委員会を設置し、主に高校生を対象として身近な契約や消費者トラブルについて積極的な活動を展開している。

第四節 「法教育」にみる市民と国家の関係性

はじめに

前節までにおいては、近年の「法教育」実践を巡る国内外の動向を概観してきた。日本における近年の動向の中で、とくに「法教育としての消費者教育」に重点を置き実践を展開しているのが、日本司法書士会連合会である。市民の多重債務問題やクレサラ問題の顕在化に危機感を抱いた日本司法書士会連合会は、消費者保護のための法的知識の啓蒙と、地域密着型の法律専門家としてのアピールも兼ねて、「法教育としての消費者教育」を展開している。地道な活動が市民にとって法律相談への敷居を低くすることに成功している一方で、市民と国家の関係性を巡る重要な論点も存在している。

そこで、本節では、とくに日司連が推進する「法教育としての消費者教育」について概観した上で、消費者法分野と国家との関係性を巡る議論を敷衍する((1), (2))。そしてイギリス市民性教育の導入背景と経緯及び課題を分析する((3))。

本節における一連の考察を経た上で、「法教育」実践が内包する課題について指摘し、「法教育」実践を行う上での注意点及び課題の導出を行う((4))。

²⁵ 弁護士白書(2010年度版)では法教育に関する取り組みについての特集が組まれている。なお、筆者も属する札幌弁護士会「法教育研究協議会」においては、高校教員、弁護士が連携しジュニアロースクールを開催したり(2013年度で10回目)、中高生向け夏休み法教育イベントとして法カフェを開催したりするなど、積極的な活動を展開している。

（1）「法教育としての消費者教育」概観

日本司法書士会連合会は、「自己責任が前提となる社会では、子供たちに最低限必要な法知識と法的思考力を身に付けさせる必要がある」²⁶として、全国の司法書士会及び日本司法書士会連合会が活動主体となり、「法教育」実践を展開している。とくに、2010年（平成22年）から2013年（平成25年）においては、日本司法書士会連合会と近畿司法書士会連合会、国立大学法人大阪教育大学とが協働して、法教育・消費者教育に関する研究事業を展開しており、2013年3月4日に「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—」という研究報告書を発表している。その中で、「法教育としての消費者教育」については、「契約が法律行為であるという視点に立ち、日常生活に身近な契約とこれに関連する消費者問題を題材として用いることにより、民法（特に契約法）の原則を理解したうえで、原則から考え行動する力」、つまり「法的な疑問・被害を感じた時に動ける力を養成することを目指す消費者教育」であると定義付けている²⁷。この定義付けにより日司連では、とりわけ消費者被害にあわないための法的知識の啓蒙と、被害にあったときに自ら考え相談するなどの行動に移せる力の涵養を目指すという文脈において「法教育」を捉え、実践を展開していると言えよう。

①司法書士を中心とした「法教育」関連実践の経緯

そもそも、司法書士を中心とした「法教育」関連の取り組みは、1980年前後にその萌芽が存在していたとされている²⁸。1970年代後半から、司法書士会及び個人会員の有志によって、公民館や商業施設の一角を借りる形で一般市民向けの「市民法律教室」や「出張法律教室活動」などの

²⁶ 日本司法書士会連合会 HP (<http://www.shiho-shoshi.or.jp/activity/contribute/education.html> 2013/11/29最終アクセス。)

²⁷ 日本司法書士会連合会・近畿司法書士会連合会・国立大学法人大阪教育大学（2013）「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報告書』、7頁。

²⁸ 高山完圭（2010）「司法書士会における法教育への取組」『法律のひろば』ぎょうせい、第63巻6号、35-38頁。

活動が展開されていた。これは、日常生活を営む上で生じ得る法的問題や、法的問題のように思える事柄について、市民に相談できる場を提供するという一義的な主旨と、司法書士自身の自己研鑽及び地域生活に密着する司法書士の存在感を示すという副次的な効果への期待もあったとされている²⁹。

その後、1980年代に入って、市民の多重債務問題やサラ金問題などに関する相談が急増したことを受け、全国的な活動に拡充していった経緯を持つ。

1980年代前後のこうした動向を受け、1999年には日本司法書士会連合会に「初等中等教育推進委員会」が発足し、消費者保護に重点を置く形で活動を展開していった。その後、2006年に委員会名を「法教育推進委員会」へと改称し、全国にある司法書士会のうち80%を超える41の司法書士会で法教育に関する取組が実施されていった。

上記1980年代から1990年代における市民法律教室では、一般市民を対象とした多重債務問題やクレサラ問題への対応が主たる目的であったのに対し、近年は、若年層による安易な契約に起因する消費者トラブルを予防しようとする主旨から、中学生や高校生を対象とした活動を展開している。そこには、就職などで労働市場に巣立つ前に、必要不可欠となる実践的な法的知識を教えることにより消費者トラブルや労働トラブルを防ごうとする予防教育のねらいが存在している。日本司法書士会が法教育担当委員会の名称を改めたのも、学校教育現場を中心とした「法教育」への重点化が背景にある。こうした流れを背景として、2007年には日司連の定時総会において「市民一人ひとりの立場にたった法教育を実践する決議」が採択され、司法書士による「法教育」活動の実践がより明確に位置づけられるに至った。

②学校への講師派遣の推移

こうした一連の動向に伴い、司法書士を講師として学校へ派遣する数が増加していく（下記図参照）³⁰。例えば、1999年度には全国50ある司法

²⁹ 丸山孝一（2004）「法教育の実践—司法書士に行えるものとは—」月報司法書士、第383号、16頁。

³⁰ 司法書士が講師として派遣される学校とは、中学校、高等学校、専門学校、

書士会のうち23の司法書士会の参加があり、合計で240校への講師派遣を行ったのに対し、委員会の名称が「法教育推進委員会」へと改称される前後の2006年度には、約８割に当たる41の司法書士会が「法教育」関連事業に参加している。その結果、学校への講師派遣も638校となり、1999年度と比較して約2.5倍となっている。こうした全会を挙げての推進傾向は今日まで続き、2011年度には43の司法書士会の参加があり、617校への派遣が実現している（2012年10月現在。詳細は下記図を参照）。

司法書士を講師として派遣した学校数及び〈法教育〉実施司法書士会数の推移

	実施 会数	高校	専門	短大	大学	養護	中学	講演	その他	合計
1999	23	228	4	2	－	2	4	－	－	240
2000	32	248	4	4	1	1	－	－	－	258
2001	37	329	1	4	2	2	1	1	－	340
2002	34	361	1	2	1	1	1	－	－	367
2003	39	474	－	－	－	－	－	－	－	474
2004	40	533	－	－	－	－	－	－	－	533
2005	39	579	3	3	6	3	8	3	－	605
2006	41	583	21	7	10	7	2	8	－	638
2007	40	484	7	5	7	8	5	14	－	530
2008	41	517	10	4	7	6	7	8	－	559
2009	42	542	17	5	7	13	8	4	－	596
2010	42	496	22	5	9	16	7	6	3	564
2011	43	543	24	2	15	17	6	8	2	617

※出典：日本司法書士会公表資料を基に筆者作成。

③日司連における「法教育としての消費者教育」の概要と展開

先述したように、日司連では近年、「法教育としての消費者教育」を掲げ、研究や提言を行っている。そこでは、「自己責任が前提となる社会では、子供たちに最低限必要な法知識と法的思考力を身につけさせる必要がある」との理念のもと、「契約が法律行為であるという視点に立

短期大学、四年制大学、養護学校を指す。

ち、日常生活に身近な契約とこれに関連する消費者問題を題材として用いることにより、民法（特に契約法）の原則を理解したうえで、原則から考え行動する力、つまり「法的な疑問・被害を感じたときに動ける力」を養成することを目指す消費者教育」を、日司連が目指す「法教育としての消費者教育」であると定義付けている（法教育としての消費者教育共同研究報告書2013:7）。

とくに、法務省法教育研究会報告書(2004)の中の教材テーマである「私法と消費者保護」の中で、「私法分野について日常生活における身近な問題を題材として、市民社会における契約の自由と責任、私的自治の原則といった基本的原則を理解させるとともに、企業活動や消費者保護などの問題が、法と深くかかわっていることを認識させることを目指す」と挙げている点、また2012年の「消費者教育の推進に関する法律」(2012年12月13日施行)内で、消費者教育について「消費者の自立を支援するために行われる消費生活に関する教育（消費者が主体的に消費者市民社会の形成に参画することの重要性について理解及び関心を深めるための教育を含む。）及びこれに準ずる啓発活動をいう」(同法2条1項)と定義付けられている点、さらに、消費者市民社会について「消費者が、個々の消費者の特性及び消費生活の多様性を相互に尊重しつつ、自らの消費生活に関する行動が現在及び将来の世代にわたって内外の社会経済情勢及び地球環境に影響を及ぼし得るものであることを自覚して、公正かつ持続可能な社会の形成に積極的に参画する社会」(同法2条2項)としている点を挙げ、「長年消費者教育に取り組んできた司法書士の活動を参考として理論化し」「法教育・消費者教育の目標を相互に効果的に達成することができる教育の方法」が求められるとして、「法教育としての消費者教育」という教育実践の重要性・有効性を示すことが重要であるとして、司法書士会全体をあげて「法教育としての消費者教育」を推進する目的と意図を表明している（共同研究報告書2013:2-3）。

具体的には、「法教育としての消費者教育」を推進するためには、以下の点に留意して教材を作成する必要があるとしている（共同研究報告書2013:7）。

i) 身近な題材：

自らが消費者であり、契約の主体となることに気づかせ、自分の問題として考えていく姿勢を身につけてもらうために、「売買契約」「クレジット契約」等、日常生活に身近な契約とこれに関連する消費者問題を題材として作成すること。

ii) 原則学習：

契約の意義・成立、契約成立に伴う効果（当事者の権利義務等）、解除・取消その他、契約に関する基礎的な事項の学習を通じて、契約自由の原則とその前提となる当事者同士の対等性等の民法（特に契約法）の原則を理解させること。

iii) 原則からの思考トレーニング：

日常生活に身近な契約締結場面、契約トラブルや被害の発生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。

iv) 意思決定・行動選択トレーニング：

日常生活に身近な契約締結場面、契約トラブルや被害の発生場面等において法的な疑問や被害を感じたとき（何かおかしい、何かあやういと感じたとき）に、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。

v) 到達目標：

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、到達目標として設定すること。

日司連は、この他に、単位司法書士会や会員が実際に法教育実践を行う上でのマニュアル本として、テキスト「学校へ行こう」や「学校へ行こう2」の発行を行うとともに、DVD教材「多重債務に陥らないために―安易な借り入れ重い返済―」やパワーポイント教材「青少年のための法律講座」を作成して、会員が実際に学校へ赴く際の教材を積極的に提供している。その他、会員の法教育活動を支える具体的方策としては、司法書士向けの研修の中の「消費者問題実務セミナー」において「法教育分科会」を開催し、全国会員の意見交換を促したり、会員間のネットワークを拡げるためにメーリングリストを立ち上げたりしている。

以上、司法書士を中心として展開される「法教育としての消費者教育」では、「契約」行為に着目し、日常生活と契約との接点を中心に消費者問題を題材として用いた実践を行っている点が特徴的である。とりわけ、近年の実践は、民法（特に契約法）の原則を理解することを重視し、「原則から考え行動する力」、つまり「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めざす消費者教育」を「法教育としての消費者教育」と定義付け、日司連全体として活動を推進している姿勢を明確に示している点が特徴的であると分析することができる。

（２）消費者法分野と国家の役割を巡る議論

（１）では、「法教育」としての消費者教育に着目して、日本司法書士会連合会が展開する活動を概観してきた。しかしながら、消費者教育が根拠に置く消費者法分野を巡っては、「消費者像」と「国家」との関係性をどのように捉えるのかについて議論の蓄積がなされている一方で、上記でみてきた「法教育としての消費者教育」を概観したところ、国家の役割を巡る緊張関係への言及を見いだすことができなかった。

したがって、以下では、消費者基本法の制定を中心に、「自立する主体としての消費者像」と「国家の役割」との緊張関係を、先行研究の指摘に着想を得て考察していく。

①自立する主体としての消費者像

—消費者基本法に規定された「消費者像」—

IT技術の発展や規制緩和の流れなどに代表される日本社会の変化に伴い、「消費者の安全の確保」、「消費者の自主的かつ合理的な選択の機会の確保」、「必要な情報及び教育の機会の提供」、「消費者の自立支援」（第二条）等を基本理念として、2004年（平成16年）に消費者基本法が制定された。消費者基本法は、1968年の消費者保護基本法を改正したものであるが、国民の消費生活の安定と向上を確保することを目的としており（第一条）、とりわけ自立した消費者像を強調している点にその特徴があらわれている。例えば、第二条においては、消費者が自らの利益の擁護及び増進のために「自主的かつ合理的に行動すること」ができるようにし、消費者の「自立を支援すること」を基本理念として明記している。また、消費者の「自主的かつ合理的な選択の機会」を確保すると同時に、

消費者に対し「必要な情報及び教育の機会」が提供されることを基本理念として書かれている。同様に、第七条においては、「消費者は、自ら進んで、その消費生活に関して、必要な知識を修得し、及び必要な情報を収集する等自主的かつ合理的に行動するよう努めなければならない」とされ、消費者自身に自主的な判断のもと必要な情報を集め自立する主体としての消費者であるべく努力するよう要請している。

従来の消費者保護基本法が保護すべき客体としての消費者像を前面に押し出していたのに対し、消費者基本法にみられるこれら一連の文言を見ると、消費者基本法においては「自立する主体としての消費者像」が強く前面に押し出されているということができよう。

こうした消費者基本法が理念に掲げる「自立する主体としての消費者像」に対し、潮見佳男は、『『自立した消費者』という言葉の持つ魔力に目を奪われ、『自立した消費者』の権利を実現することが『消費者重視の社会システム』の構築につながるものと捉え、消費者基本法の理念に対する積極的評価を下すのは危うい』として、消費者基本法がうたう理念への無批判な受容についての警鐘を鳴らし、「『保護』＝『弱者』＝『受動的』」、「自立」＝『社会システムを担う重要な主体』＝『能動的』という単線的な結合自体がおかしい』と指摘している³¹。この潮見の指摘は、「自立した消費者」としての理念の強調が、「自立できない消費者」を排除する論調へとつながりかねないことを意図したものであると捉える事ができ、本稿第一章で見てきた個人化の論理と通底している論理であると言えよう。

②国家の役割 ― 応答する国家と消費者の循環構造 ―

消費者法分野における国家の役割について大村敦志は、消費者支援を

³¹ 潮見佳男（2004）「消費者法について」月報司法書士、第393号、46-51頁。潮見は消費者保護基本法から消費者基本法への転換について、「消費者問題の少なからぬ部分を市民個々人の自立と責任に転嫁し、国家・地方公共団体、さらには事業者の免責へと向かわせるおそれがある」とし、消費者基本法の基礎をなす考え方には「情報を与えられ、交渉力を補完された個々の消費者が市民生活においてどのような選択をし、どのような決定をしようが、これは『自立』した個人がおこなった『自己決定』として、個人の責任となる」と指摘している（潮見2004:47）。

行う具体的方策として、情報提供や消費者教育の必要性を挙げるとともに、消費者紛争の処理方法の整備の重要性を指摘している³²。さらに大村は、ポスト福祉国家において必要とされているのは、市場の機能を活かしながら「消費者・事業者の双方の自発性を尊重しつつ、構造的に必要なとされる方策を講ずること」であると指摘し、そうした方策を支える理念を「消費者支援」と呼ばれるべきだと述べている³³。そして、消費社会を支えるために、国家には国民の様々な要請に対して必要な範囲で「応答できる国家」としての役割が求められると指摘している³⁴。

国家と消費者としての国民との間を、どちらかの一方通行ではなく双方向で影響を与え循環する関係性として捉える大村の視点は、消費者教育を展開する実践者の立ち位置に関しても重要な示唆を与えている。すなわち、消費者基本法に理念付けられている「自立した消費者」としての知識の提供や情報の伝達に終始するのか、あるいはそういった知識の提供と同時に、国家と消費者との関係性についても議論し、思考することを促すのかという論点、換言すれば、消費者教育を通して何を伝えるのか、という核心部分についての分岐点に関わる指摘であると言える。

このような論点を踏まえて、(1)で挙げた日司連が展開している「法教育としての消費者法教育」の内容を再考したとき、そこでは「契約主体としての消費者像」の伝達や「消費者としての行動様式」についての伝達に重点が置かれており、国家と消費者との関係性についての議論は、管見の限りなされていない。消費者基本法に掲げられている理念を無批

³² 大村敦志 (2011)『消費者法〔第4版〕』有斐閣、63-70頁。

³³ 前掲大村 (2011)、30頁。

³⁴ 前掲大村 (2011)、29-30頁。大村は、国家と市場との関連について、1960年代における福祉国家論の台頭により想定されていた国家は「大きな国家」であり国民に対してさまざまな利益を分配する「与える国家」であったと分析し、そのような国家観のもとでは「弱者」である消費者を「保護」する必要が説かれていたと指摘する。その後、1980年代におけるポスト福祉国家の登場により従来の介入主義政策の非合理性の指摘と「国家の失敗」が語られているが、今日の社会において重要なのは、福祉国家の断罪だけを行い国家の役割をゼロにすることではなく「福祉国家の功罪を適性に評価しつつ、直接規制と間接規制のバランスをとることだろう」と指摘している (大村2011:29)。

判に伝え教えるという性格で消費者教育がなされるとき、その消費者教育実践は、「あるべき消費者像の押し付け」につながる危険性を含んでいる。言い換えるならば、消費者教育において何をどのように伝えるのが、何よりも重要な点であり、消費者教育を展開する実践者は常にこの論点を反芻し実践に向き合う必要性に迫られているといえよう³⁵。法的知識を教え、騙されない消費者を育成することについての現代的危機意識が存在し、契約を巡るトラブルを事前に予防するといった意義が消費者教育にはあることを認めつつも、それがひいては「受動的な消費者像の固定化」を意図せずに助長することのないよう、注意深く実践に取り組む必要がある。

（3）主体的な社会参加と市民性

—イギリス市民性教育の導入背景と経緯—

（1）では日司連が展開する「法教育としての消費者教育」の概観を、（2）では消費者法分野における国家の役割を巡る議論を敷衍してきた。消費者教育に内包される課題、すなわち無批判な消費者教育の伝達は「自立した消費者像」の押し付けにつながりかねず、国家と消費者との間に存在する緊張関係をも議論する必要があるが消費者教育を展開する際には不可欠であるという指摘を行った。

上記一連の考察を踏まえた上で、以下では、消費者教育に内包される課題の後半部分、つまり消費者性と国家との関連性について考察するために、イギリスにおける市民性教育を概観し、「社会参加型」の実践が持つ課題について検討していく。

①イギリス市民性教育の導入背景と課題

イギリスでは、2002年から市民性教育がカリキュラムに位置づけられ

³⁵ もっとも、日司連が展開している「法教育としての消費者教育」においてはその到達目標に「法的な疑問・被害を感じた時に動ける力」の育成を設定しており、社会資源の1つとして法律専門家を位置づけ、困った時に相談できる具体的方策を伝えている点に重点を置き明記している点は、とりわけ喫緊な法的問題を抱えている場合に司法へのアクセスを促進するという面において有意義であると思われる。

ている³⁶。そこでは、11歳から16歳までの間で市民性教育が必修科目とされている。具体的内容としては、「民主主義を支える価値や法の役割」を教えるものや、「選挙の仕組み」について教えるもの、あるいは「民族や宗教への理解」を深めるテーマの教材があり、それぞれについて児童生徒に身近な題材を用いながら学習が進められている。

○導入背景

イギリスにおいて市民性教育が注目を集めるようになった背景には、1980年代におけるナショナル・カリキュラム設置の動きがある。当時の保守党政権は、1988年教育改革法において、地方によって差異が生じていた教育水準を統一するという目標のもと、ナショナル・カリキュラム（全国共通カリキュラム）を設定した。当時のナショナル・カリキュラムの枠組みは、教育の伝統的学術的な内容を強調するものとなっており、中心教科に英語・数学・理科を置き、その他の基礎教科に歴史・地理・科学技術・情報・音楽・美術・体育・現代外国語を加えた11の基本科目から成立していた。これらを基に基礎学力の到達度を測る共通学力試験を実施し、学校評価へとつなげる仕組みを構築されていた。1980年代に導入されたナショナル・カリキュラムは、内容の画一化が問題視され、1990年に一度廃止されている。

ナショナル・カリキュラムの代わりにイギリスの教育政策に導入され

³⁶ イギリスにおける市民性（citizenship）教育導入背景や経緯については、バーナード・クリック（2011）『シティズンシップ教育論—政治哲学と市民—』関口正司監訳、大河原伸夫・岡崎晴輝・施光恒・竹島博之・大賀哲訳、法政大学出版会、及び讃岐幸治（2000）「英国調査から見えてきた世界」『世界の「市民教育」』日本ボランティア学習協会に詳しい。クリックは、市民性教育で重要なのは「健全な市民」と「能動的な市民」の両方であると述べた上で、「「健全な臣民」の観念と「健全な市民」の観念との混同は、この国（イギリス）に特有なものであり続けてきた。両者は同じではないのにである。」と指摘している。さらに、T.H. マーシャルのシティズンシップ概念（市民的要素、政治的要素、社会的要素）を引き合いに出し、「いずれか一つだけを真の「能動的なシティズンシップ」と誇張しないために、三要素すべての正体をはっきり関連付けなければならない」と述べ、曖昧な概念と認識のもとに市民性教育が推進されることが持つ危険性について指摘している（クリック2011:17-18）。

たのが、クロス・カリキュラムであった。クロス・カリキュラムの特徴としては、従来の教育内容をより発展させた形で、経済産業理解教育・健康教育・職業教育・環境教育・市民性教育の5つのテーマと、多文化教育・ジェンダー問題・特殊教育の必要性の分野を含んでいる点が挙げられる。これらの一連の内容は、子どもの人格及び社会性の発達を目指す PSHE (Personal and Social Health Education) といわれる教育内容となっている。こうした教育改革のもと、イギリスでは具体的な数値目標を掲げ教育内容が遂行されてきた。

○概要 ―社会への参加と責任の重点化―

しかしながら、その後の時代の経過とともに、失業や犯罪、また政治的無関心など、教育を取り巻く様々な問題が発生し、徐々にコミュニティへの参加や、政治的リテラシーを身に付けることが教育における喫緊の課題と位置づけられるようになっていく。

その後、保守党サッチャー政権の教育改革の後を受けた労働党ブレア政権のもと、2002年から市民性教育は必修教科として導入された。そこでは、社会への積極的な「参加」と「責任」を促すことが目指された。

市民性教育に関して設置された諮問委員会（クリック委員会）では、その答申において目指される市民像と、市民性教育の主要な学習領域として以下の3点が挙げられている³⁷。

1つ目に、学校内及び学校外における市民としての責任の習得を目標にした「社会的・道徳的責任 (social and moral responsibility)」が挙げられ、2つ目に、コミュニティ内における生活や社会全般に対する関心及びそれらに関する活動・貢献を通した市民的役割の習得を目標にした「コミュニティ関与 (community involvement)」が挙げられている。3つ目に、民主社会への参加に必要な知識や技能の習得とその活用を目標にした「政治的能力 (political literacy)」が挙げられている。

同時に、重要概念・価値と姿勢・技能と適性・知識と理解という4つの概念についても提示されており、参加民主主義 (participative democracy) の実現や、能動的な市民 (active citizen) の育成を重要な

³⁷ 川野哲也 (2007) 「西洋諸国における市民性教育の動向」平田利文編『市民性教育の研究』東信堂、33-36頁。

点として位置づけている点が特徴的である。

②イギリスの市民性教育が内包する問題点

以上、イギリスの市民性教育の背景について簡単に見てきた。そこにはいくつかの重要な論点が存在する。

第1に、イギリスにおける市民性教育がナショナル・カリキュラムの流れのもとに登場した点である。ナショナル・カリキュラムが設定された背景には、教育水準を統一しようとする目標があった。教育水準統一の一義的な目標が、教育格差を是正するための教育水準の統一化であったとしても、その評価基準をも統一化される結果となった。

すなわち、こうした背景を鑑みると、2002年に中学校で必修化された市民性教育も、「統一的な」市民性が求められていると捉えることが可能になる。もう一步踏み込んで考えると、この「市民性教育」が結果的には「国家主義的」な性格を帯びる可能性があるという、逆説的な状況も考えられる。

第2に、イギリス市民性教育で挙げられている主要な学習領域の内容である。例えば、学習領域の1つ目にあたる「社会的・道徳的責任」は、固定化された規範意識の押し付けにつながりかねないと捉えることも可能であり、ひいてはこうした規範意識に基づき、社会への「参加」を「強制」する契機となり得る、という指摘ができる。

（４）「社会参加型」の実践は可能か

①イギリス市民性教育からみる日本への示唆

日本において「法教育」実践や、消費者教育実践を考える際には、上記で見てきた市民性教育を巡る様々な論点に常にセンシティブである姿勢が求められる。社会への参加は強制されて成立する性質のものではなく、同様に、強く自律した個人というものも、強制して成り立つものではない。

これまでの考察を踏まえた上で、もう一度「法教育」実践に関して法務省が定義する文言を見てみると、「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である」という点に関しては、あるべき市民像の固定化および強制につながる可能性を含んでいると指摘することができよう。もちろん、社会に主体的に参加していくことは重要な論点で

あるが、一方で、社会に参加できない状況を等閑視する危険性を内包している点に注意して実践を展開する必要があると言えよう。具体的に言うならば、何を持って「社会参加」と位置づけるのかという議論や、社会への参加自体に困難が生じている状況に対して、自覚を持った上で実践を行う必要があるという指摘である。

従来の「法教育」実践を見る限り、それはルールを制定したりもめごとを解決するために話し合ったりといった、いわゆる「行動できる自律した市民」像を想定していると推測できる。そうであるならば、「社会参加」＝「行動できる自律した市民像」の枠組みに当てはまらない人々は、社会参加を果たせない人々、すなわち社会的に排除された人々であるとラベリングされることにつながる。あるいは、エリート層が作った施策を温情または恩恵として享受する「受動的存在」として位置づけられ固定化される可能性がある。

本稿第Ⅰ部で敷衍したように、社会的排除者の社会参加を促進する背景には、個人を社会に参加させることによって労働力を確保したり経済基盤の強化を目指したりといった政策立案上の理由が存在していた。労働力として社会に参加することを推奨する制度設計は、実際には階層やジェンダーなどの諸要素が制約的に作動しているにもかかわらず、「個人の責任」のみであるような論調が強まり、労働力として社会に参加できる良き市民と、そうではない市民という二項対立を生みだす結果となっている。

このように考えると、「社会参加型の教育」という、いわゆる市民性の向上を意図した「法教育」実践と、国家との役割をめぐる議論には、本来、一定の緊張関係があるはずである。ところが、管見の限り、現状の「法教育」実践および消費者教育実践には、法的知識の啓蒙のみに終始する場合や³⁸、ディベートを行う場合においても、現在存在しているルールを所与の前提として議論をするという形式をとっている場合がほ

³⁸ 知識面の伝達に終始しているという批判が存在する一方で、児童・生徒・学生の理解度及び実践者の理解度や時間的制約などの外在的要因により、市民社会と国家の緊張関係について教えたくても教えられないというジレンマが存在していることもまた事実である。

とんどである³⁹。法的知識の啓蒙は、日常生活を生き抜く上で重要な事柄であるが、「社会参加型」という文言の魅力に引き付けられた盲目的な実践の展開は、その裏に隠された政策的意図を見落とすばかりか、エリート教育化に拍車がかかることにより、結果的に「社会参加型」の理念とかけ離れていく危険性を内包している。

②現状肯定型「法教育」への危機感

以上、これまでは法務省法教育研究会報告書内にある「社会参加型の教育」という文言に着目し考察を行ってきた。消費者教育や市民性教育の敷衍と課題の抽出を行うことにより、国家と市民社会との間にある緊張関係を無視したあるべき消費者像・市民像の強制の危険性が潜在的に存在している点を指摘した。

市民と国家との緊張関係という論点に関連して、池田賢市は、司法制度改革審議会意見書にある文言に着目して批判している。すなわち、司法制度改革審議会意見書(2001)が、「国民の一人ひとりが、統治客体意識から脱却し、自律的でかつ社会的責任を負った統治主体として、互いに協力しながら自由で公正な社会の構築に参画する」「司法の中核をなす訴訟手続きへの新たな参加制度として、刑事訴訟法の一部を対象に、裁判官と共に責任を分担しつつ協働する」という文言に着目し、司法への参加が、市民としての「権利」ではなく、国家からの「強制」という側面が強く押し出されていると危惧している⁴⁰。また、「法」と「道徳」との区別が曖昧に語られている点や、法教育研究会の提唱する主要内容の一分野である「ルールづくり」の内容についても、子どもたちが「法」を普遍的で絶対的なものだと認識したり、規範意識の強調につながったりするのではないかという考察が行われ、そうした実践の効果が結果的に法

³⁹ いわゆるルール作りの授業においては、所与の前提としてのルールを教えるだけではなく、ルール自体を主体的に作ろうとする取り組みも行われているが、一方でそうした取り組みは、「ルールを作れば問題が解決する」というルールに対する絶対視を育み、硬直化したルール意識を促進しかねない場合もある。

⁴⁰ 池田賢市(2008)『法教育は何を目指すのか―「規範教育」か「主権者教育」か』アドバンテージサーバー、46頁。

を所与の前提として捉えるに留まってしまう法認識を醸成してしまうのではないか、という危機感を指摘している。

同様に、現行の「法教育」が、現状肯定型の法認識を助長させ、既存の体制に対する順応性を過度に高めてしまう危険性を指摘するものとして、渡邊弘がある。渡邊は、司法制度改革審議会意見書（2001）による「国民的基盤の確立のための条件整備」としての「司法教育」の位置づけや、それを受けた法教育研究会報告書（2004）が、「行政改革や規制緩和」などにより「今まで以上に透明なルールによる紛争解決が求められ」ているとする見解を出している点、さらに中央教育審議会（2008）の学習指導要領改訂に向けた答申が「事前規制社会から事後チェック社会への転換」が進んでいる社会において「自己責任を果たし、他者と切磋琢磨しつつ一定の役割を果たすためには、基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要である」と述べている点を挙げ、これら一連の改革路線は、「そのような改革路線を所与の前提としてそこへ主体的に「参加」していく能力を涵養するもの」になっていると分析した上で、「日本社会の実相と日本国憲法の間に厳然として存在する相違を認識」したり、「日本国憲法の理念を基準とした社会形成を担う主権者たる力量を涵養」したりするという観点は、「後景に退いている」と指摘している⁴¹。

樫澤秀木は、近年の「法教育」について「法化」論の立場から検討を深めている。すなわち、法務省法教育研究会報告書が示す教材のテーマについて、日本の法化現象の問題性⁴²に対応した構成となっている点に関して一定の評価を行っている一方で、法教育実践が展開される「教育の

⁴¹ 渡邊弘（2008）「新学習指導要領と法教育」全国民主主義教育研究会編『立憲主義と法教育』、39頁。

⁴² 樫澤は論考内で田中成明（1994）の記述を引用しつつ、日本の法化現象にたいして「法の支配や立憲主義の考えを含む普遍主義型法が十分定着しないままに、管理型法と自治型法への拡散傾向を強めている」との認識を示している（樫澤秀木（2009）「「法教育」は可能か—「法化」論の論点から—」法社会学会71号、92頁）。

場の権力性」や、日常生活における「法の限界性」についての無自覚性についての不十分さを指摘している。同時に、「本報告書の教材が、法と日常感覚とのズレについて、生徒に考察を深めさせることを求めずに、日常感覚が間違っているとの印象を与えて終わっている」と指摘し、「日常生活をも法によって規律すべきとの構想をもっているのではないか」という危惧を示している⁴³。

具体的には、法務省法教育研究会が示しているルール定立型の教材を例に挙げ、それが「不自然に単純化」されている点に疑義を抱いている。すなわち、ペットの飼育が禁止されていないマンションにおいて、犬や猫の飼育をしている住民と、そうではない住民との間に、ペットのなき声や悪臭等に悩まされ、住民間に対立が生じているという状況にあるとき、教材では、「対立を解消できるルールを創ろう」という單元において解決を図ることを提案している点について、マンション販売業者や管理組合などの関わりを一切度外視して、「ルールをつくればすべて解決」という論調になる危険性が存在している点を指摘している。その上で、「法の固有の意義」を理解しやすくするには、「法による被支配」を回避しながら、「一方では法の意義を教えながらも、他方では法を限界づけ、相対化する教育を行う必要もあるのではなかろうか」との指摘を行っている。

こうした一連の批判言説を踏まえると、「法教育」実践が行われる「場」自体に由来する排除性や、教師と生徒の間にあるパターンリズムの存在が、法学者や法曹関係者が作り上げた教材の「素直な」遂行にどの程度影響しているのかについては、なお継続して注目していく必要があると言えよう。さらに言えば、司法ネット構想において期待されていた「法教育」との関連性については、「法教育」という言葉のイメージに左右されることなく、理念と実態のギャップを直視した上で、改めてどのような取り組みが必要とされ、いかなる内容を射程に置いているのかを検討する必要に迫られていると言えよう。

⁴³ 前掲檉澤 (2009)、97-99頁。

このような現行の「法教育」実践に対する批判的言説に共通しているのは、「法」を所与の前提として捉えていること、既存の改革路線への「参加」が強制されていること、である。「法」をなぜ守るのかという論点の欠如、固定化された規範意識教育への危機感が根底に存在している⁴⁴。

以上、これまでの「法教育」実践は、教育システムから排除されている状態にある人々の存在について無頓着であった点と、とりわけ「法教育」としての消費者教育が法的知識の啓蒙に重点をおいていた点が、社会参加型の教育という理念との乖離を生む要因となっており、また所与の前提としてのルールをもとに騙されない消費者教育を行うことで無意識のうちに受動的な市民像の固定化を促進していたという課題が指摘できる。

日本で展開されている「法教育」実践が真の意味で「社会参加型」の実践であるためには、法的知識の啓蒙に終始するだけではなく、市民性を巡る議論、国家との役割関係論、排除状態にある人々への敏感性、メディア・リテラシーの涵養など、社会と自身とを考える上でのバランス感覚を培うことに重点を置いた取り組みが重要であると言えよう。そうした努力を重ねることによってしか、「社会参加型」実践は成立し得ないと思われる。

第四章 システムが内包する排除性

第三章では、従来の「法教育」実践の現状と課題について概観してきた。とくに国家と市民との関連性につき、社会参加型という理念と実際の展

⁴⁴ 一方で、こうした法教育批判言説に対しては、抽象的な理念の教示に終始してしまう点や、法批判概念が不明瞭である点などが指摘されている。例えば、関（2011）は、法教育批判には現状肯定に対するものと規範教育に対するものという二つの批判があると分析した上で、法批判言説が他国の法制度や過去の法制度との比較を契機として議論を展開している点に限界点を見だし、法批判の思考形式についての検討の必要性を説いている（関良徳（2011）「法教育と法批判」法社会学75号『法の教育』有斐閣、90-104頁）。

開との間に発生し得る方向性の違いを指摘してきた。こうした考察を踏まえて、本章（第四章）では、「法教育」実践が展開される「場」に由来する排除性に着目し、「法教育」が暗黙の前提として見逃していた論点の指摘を行う。

はじめに

「社会参加型」実践を真に可能にするためには、前章で指摘した市民社会と国家との緊張関係への感性を持った実践の蓄積が必要不可欠である。こうした避けては通れない論点のほかに、システム自体が内包する排除性をいかに乗り越えるか、という論点が残されている。

すなわち、第Ⅰ部で見てきたように、社会的排除状態の連鎖構造からの脱却を目指すための1つの方策として、各システム間のスムーズな行き来を可能にした「トランポリン型社会」の実現が福祉政治学分野の知見から指摘されていたが、そもそも「トランポリン」の恩恵を享受するには、「システムに問題なくコミットしている状態」を暗黙のうちに要求している。

このように、暗黙の前提としてシステムへの参加を要求している場合、そこでなされる提案は、システム内部にいる人々、すなわち「包摂メカニズム」に乗っている人々にとっては有効性を発揮する一方で、制度メカニズムに乗っていない人々、すなわち「疎外メカニズム」にいる人々にとっては問題の解決策を提示していない。

前章で分析した社会参加型の実践を目指す「法教育」実践においても、同様のことが指摘できる。つまり、すでに包摂メカニズムに組み込まれている人々を対象に展開されている「法教育」実践は、法的知識の啓蒙という部分に関しては有効性を発揮する一方で、「社会参加型」とは遠いところの疎外メカニズムにいる人々にとっては、有効性を発揮しないばかりか、実践の場がほとんど学校に限られていることを見ると、実践そのものが届いていない状況にある。

このように、システム内部で実践される取り組みは、暗黙の前提としてシステムへの参加状態を要求しており、システムから複合的に排除されている状態にある人々に対する排他性を持ち合わせているというリアリティが存在していることが分かる。

社会参加するということの1つの側面に、社会資源を有効に活用することが挙げられるとすれば、社会的排除状態にある人々にこそ必要とされているであろう法的支援や社会保障制度の活用は、システムからの排除状態にある限り届かないという構造になっている。こうした、ニーズのあるところに必要な支援が届かない実態、法的支援を必要とする人のもとに法的サービスの情報提供が届かないという現実、システム自体が持つ排除性、すなわち、システムを動かしている専門家に付随された権威性に対する忌避意識や、法的情報を提供している行政窓口自体に対する拒絶反応など、当事者の心理的要因がシステムの作動を阻む障壁として厳然と存在している点を浮き彫りにしている。

このような現実を前にした時、従来の「主体性」や「自立」のロジックは機能しない。以上のような問題意識を持ち、本章では「法教育」実践が事実上展開されることの多い学校教育現場に着目し、実践の場が持つ権力性、すなわちシステムが持つ排除性について考察する。排除状態が発生する構造的要因について概観することを通して「社会参加型」を理念におく実践が構造的に直面してしまうジレンマについて明らかにしていく。

第一節 実践の場に由来する排除性と「参加」の強制

従来の「法教育」実践は、そのほとんどが、主として学校教育現場を実践の舞台としてきた。逆説的に言えば、「法教育」実践を享受するためには、その前提として教育システム内部に包摂されていることが要求されている。

しかしながら、関係的側面において社会的排除状態にある子ども、例えばひきこもり状態にあったり、不登校状態にあったりする場合、学校教育システム自体からすでに疎外されている状況にあり、「法教育」実践をはじめあらゆる教育の機会から排除されている状況にある。

このように、「法教育」実践が実際に成立している場面と、暗黙のうちに要求している前提とを概観した上で、本稿の問題意識に照らし合わせてみると、従来の「法教育」実践が無意識に内包している課題として、「法教育」実践校および「法教育」推進側の構成員のほとんどが進学校であり、そうした進学校の教員が「法教育」実践を推進しているという事

実の存在が挙げられる。すなわち、進学校ではない学校において、「法教育」実践は浸透しているとは言えない状況にあり、「社会参加型」の実践は、実際のところ、次世代における社会のリーダーたちを早期に育成する実践にすり替わっていると分析することができる。

このように分析するとき、「社会参加型」をうたう実践の内実は、実際のところエリート教育化しているのではないかという指摘ができよう。

①エリート教育としての「法教育」

「法教育」実践が行われる実践の舞台、すなわち実践が展開される場所に由来する批判としては、「法教育」実践は実際のところ、あらゆる側面におけるリソースに恵まれた学校でしか成立し得ないという批判がある。この批判の背景には、「法教育」実践が成立可能となる前提条件に、生徒の学力と理解力、そして実践を実際に行う教員の力量、及び保護者の理解、管理職や学校全体の実践への理解など、一連のリソースが一定程度以上で充たされている必要があり、「法教育」実践が成立可能となる諸要因を網羅的に満たしている必要があるという現実問題が存在している。

実際のところ、「法教育」実践の研究校はいわゆる各地域での進学校であり、加えて法務省法教育研究会や法教育推進協議会に出席したり、関連する会議に招聘されたりしている参加者たちは、一様に、日本でも有数の進学校の教員たちである。

つまり、そこで展開される「法教育」実践は、結果として法曹の卵を養成するためであるとか、あるいは公民教育の側面が強調されているとか、いわゆる「エリート教育化」しているという批判がなされている⁴⁵。

扱われる内容も、生徒自身が弁護士・検察・裁判官役になって模擬裁

⁴⁵ 非公式の場面で、進学校ではない中学校及び高等学校において学校教員をしている者に対し法教育実践について尋ねたところ、意義や理念については共感を覚えるが、実際の現場においては、学校の荒廃や学校運営上の諸業務に忙殺されており、正直なところ法教育どころではないという主旨の複数の発言を得た。それらの現場においては、授業成立の前提としてまず教科書に記載されている感じの読み書きからスタートする例や、食事習慣の欠如により生活習慣を立てなおすという意味でまず家庭科教育が優先される例もあるという。

判を行う事例や、町内会におけるごみ出しのルール作りを考える事例など、事前に一定程度の法的知識を必要とする内容が多い。

また、「法教育」に関する内容自体は、今般の新学習指導要領において様々な教科で触れられているが、一般にはやはり社会科で扱われることが多くを占めている。社会科での授業が成立し得るということは、生徒達に一定の素養がある場合を前提としている。

つまり、第一に、「法教育」実践を展開できるだけの外的要素（教員的能力・理解）が備わっており、それを受容できる環境であること（生徒の理解力）、さらには実践が具体的に成立し展開し得る環境にあること（保護者の理解）、の諸条件が満たされて初めて学校教育現場における「法教育」実践が成立する。逆説的に言うと、そうした諸条件に欠けている学校は、実践展開の機会を逸するばかりか、「場」として不適合という判断をされてしまう。

したがって、今日行われている「法教育」は、「法教育」実践を行う教員、生徒、保護者などの学校現場を取り巻く環境自体が法教育という新たな教育実践に好意的であるという側面と、法教育推進者の中核にそうした進学校の教員らが実務的に参加し協力しているという側面の両面により「構造的に」推進されている、と言えよう⁴⁶。

②教育システムへの「参加」の強制

本稿の問題意識に引き付けたとき、「社会参加型」の実践をうたう「法教育」実践が、実際のところは進学校やそれに類する学校教育現場で展

⁴⁶ 一方で、実施校の偏差値上の位置づけを見て、すぐに‘エリート教育’であると断言するのは拙速である。上述したように、日本における近年の法教育導入の歴史は比較的浅い。取り組みの歴史が浅いことと、現状の方向性を肯定することは分けて考えることが重要であるが、とりわけ教育実践の現場においては、まず取り組み先進校を設けて効果を検証し全国へ広める際の検討材料とするという手続きが取られるという事情も念頭に置いて判断する必要がある。したがって手続き上教育実践校に挙げられるのは必然的に法教育の効果が期待されやすい学校や、法教育実践に積極的な教員が在籍している学校に実践の展開が集約されがちであるという背景事情が存在しているという点についても、事実として認識しておく必要がある。

開されており、教育システムから排除されている子どもたちや、教育歴が相対的に短い子どもたちには、それらの実践は届いていないというリアリティが明らかにされた。すなわち、社会的排除リスクが高く、社会への進出が早期であることが予想され、法の制度的側面（法的知識）と法の価値的側面（自由、平等など）の両面が生きていく上で喫緊に必要な状態であるにも関わらず、そうした子どもたちのところには、これまでの「法教育」実践はアプローチできていない実相が存在している。

学校教育システム自体からの排除やつまずきは、①社会生活を営む上で必要不可欠な知識を得るチャンスと、②社会資源に気付きそれを活用するチャンスという、二つの側面におけるチャンスから困難状況にある子どもたちを排除している。

困難状況にある子どもたちは、経済的にも人的にも文化的にも基盤が弱く、周囲からの支えも弱い状態にあることが多い。受験、浪人、進学といったあらゆる進路選択場面において、ただでさえ経済的事情から浪人をしないために志望校レベルを引き下げたり、進学の際に経済的理由により志望校が限定され一回限りでの合格を迫られたりという、「失敗する自由」が奪われている状況にある。中卒後、あるいは高卒後にすぐ社会へと押し出されるという、「急かされた自立」をせざるを得ない状況で、義務教育期間プラスアルファという相対的に短い教育歴を送る彼ら彼女らにとって、その短い学校生活時代こそが、その後の生活基盤を支えるスキルを身に付ける最後の機会と言っても過言ではない。

しかしながら、ひきこもりや不登校、中退などの理由により一度教育システムから排除されてしまった人々は、教育システムへの再度の参加を試みない限り、知識の獲得と社会資源の活用方法の認識と言う、社会を生きていく上で不可欠な機能を確保することから遠ざかったままになっている。

そうした現実を鑑みた時、若年層からの「不利の蓄積」⁴⁷を少しでも断ちきるために、「法教育」実践の「場」を、学校教育現場に限定せず、あ

⁴⁷ 子ども期からの不利の蓄積について、虐待問題と家族との関連性について論じたものに、松本伊智朗（2013）『子ども虐待と家族―「重なり合う不利」と社会的支援―』明石書店。

あらゆる形態の実践の場へと拡張する必要があると指摘できよう。自主的な判断を推奨する「法教育」実践が、教育システムへの参加の強制をなくしては実践の成立がなし得ないというのであれば、本末転倒である。法的支援や法的知識を現実の問題として必要としている人々にその要素を届けることができない状態は、「社会参加型」とうたいながらも、実際には、参加できない背景を顧みず、恵まれた層が自分たちの後継者を育成するために編み出したエリート養成教育であると批判されても反論ができないと思われる。

こうした状況を鑑みた時、「法教育」の捉え方自体も、法的知識の啓蒙という側面はもちろんのこと、困った時に相談できる人間関係の構築や、「社会資源とつながることのできる力の涵養」という側面にも重点を置いて捉える必要があると指摘できよう。

第二節 システム自体からの排除と排除状態の内面化

（1）前提条件の欠如 ―意欲の格差状態―

教育システムからの排除状態は、社会への「参加」に不可欠となる基幹部分を直接揺るがせる可能性が大きい。特に、義務教育段階における排除状態は、その後の人生において、あらゆる基盤の欠如に直結する。

学歴と階層との相関関係は、すでに教育社会学の分野においても研究の蓄積がなされているように⁴⁸、学習機会の剥奪と、それに伴う学歴獲

⁴⁸ 代表的なものとして、荻谷剛彦（2001）『階層化日本と教育危機―不平等再生産から意欲格差社会へ―』有信堂高文社。荻谷剛彦（2008）『学力と階層』朝日新聞出版。関連して、いわゆる日本の平等神話、すなわち教育という媒体が入ることにより親世代の格差は子どもには引き継がれない旨の捉え方は、佐藤俊樹（2000）『不平等社会日本』中央公論新社、によって、まさに神話であるという実態が指摘されている。さらに教育福祉学の分野においては、青木紀（1997）は、北海道の小中学生のデータを基に、親の社会階層や生活の水準が、子供の家庭環境や学校との距離などを通じて子供にあらゆる影響（いじめや不登校、非行等の不利状況）を与えていることを指摘している（青木紀（1997）「貧困の世代的再生産―教育との関連で考える」庄司祥子・杉村宏・藤村正之編『貧困・不平等と社会福祉』有斐閣、129-147頁）。

得機会の欠如は、就労における選択機会の多寡に帰結している⁴⁹。また、知識の蓄積以外に、学習過程において身に着くと期待されているものとして、自ら考える力の形成や得た知識の応用という側面が挙げられるが、教育システムからの排除は、このような、生きていく上で最も根幹をなすと思われる力の育成が期待されている場所への参加と、機会自体の喪失を意味している。

○学習資本の欠如

荻谷剛彦(2008)は、自ら学ぶ力の形成や蓄積、それらの応用などを総合的に捉えた「学習資本」の存在を指摘しているが、まさに「学習資本」は学校教育現場のみならず、その後の人生全般において人とコミュニケーションをとり生活を営んでいく上で必要不可欠な資本であると言える。そして、人生の初期段階にこうした「学習資本」の獲得機会を逸した子どもは、社会との関わりや人間関係の構築に何らかの支障を抱えてしまう帰結となる場合が容易に予想される。

あらゆる社会的基盤の基礎を形成し得る時期に、経済的資本や人的資本を形成する上でも不可欠である学習資本の欠如を招くことは、複合的な排除状態に、人生初期段階に置いて組み込まれ、継続化・固定化されてしまう可能性を大いに含んでいる。

⁴⁹ 一方で、親の階層が子どもの階層に継承されるとする格差の継承論に対して盛山和夫(2003)は、1955年から1995年の間における職業的地位による階層分類を用いた上で、階層移動が閉鎖化していないことを明らかにしている。その上で問題なのは「同レベルの学歴であっても、出身階層によって本人階層の分布が異なるという格差」であると指摘している(盛山和夫(2003)「階層再生産の神話」樋口美雄・財務省財務総合政策研究所編著『日本の所得格差と社会階層』日本評論社、99頁)。本稿の問題意識に引き付けた時、たとえ同じ学歴を持っていたとしても、周囲に存在する人的ネットワークやそれに伴う職業に対する意識の違いから、進路選択や職業選択の際に躊躇が生じたり、あるいは特定の職業への道筋を提示されたりという面において差異が生じていると捉える事ができよう。(例えば、同じ大卒資格を持つ者のうち、親が弁護士である者は自分もなってみようと思ひ弁護士資格の取得を進路選択の1つとして捉える可能性が大きく開かれている一方で、周囲に法曹がいない場合には、法的専門職という職業自体が持つ権威性への忌避意識から別の選択をする可能性があるという場合など)。

第一章でも述べたように、一度構造的な要因に起因して排除状態に陥ってしまうと、複数のシステムからの排除を招きやすくなり、その状況が継続されると、再度社会システムへアクセスしてみようとする意欲が奪われ、結果として教育システムや法システムを、「意図的に」「自らの意志で」拒絶してしまい、表出した拒絶が内面化した不平等状態を隠蔽する構造を作り上げていってしまう。

（2）自己責任論の内面化

—構造的要因に由来する不平等状態への等閑視—

学習資本の欠如が、生徒自身のアイデンティティや進路選択にどのように影響を及ぼしているかについての調査研究に、Maguire (2000) がある。これは、日本で「法教育」を導入する際に参考にされたイギリスの市民性教育もその枠組みに位置づけられていたナショナル・カリキュラム（地域による教育格差の緩和をうたい、カリキュラムをはじめ教授方法や評価基準が統一化されたもの）が、どのように学校文化に変容を引き起こし、生徒のアイデンティティ形成及び進路選択にいかなる影響を及ぼしているのかについて、特に義務教育の終了時における生徒の進路選択と進路選択をした理由について着目した調査である。

それによると、生徒は、自分が行った進路選択を「個人的に行った選択である」と捉える割合が高く、Maguire はそれを、「教育の平等化を目指すナショナル・カリキュラムの提供は、結局のところ、構造的な不平等による格差の隠蔽に寄与している」と分析している⁵⁰。

この現象は、個人に付随する制約的要素、すなわち階層やジェンダー、職業や居住地などが制約的に作動することにより、実際には選択の幅が狭まっているにも関わらず、現象としては「個人化」が進んでおり、また意識的にも個人が選択しているという主観的感觉が存在しているという現象である。

この現象は、まさしくキデンズが言うところの「個人化」と指

⁵⁰ Maguire, M. (2000) 中村浩子訳「イギリスの教室をとりまく文脈—構造化されたアイデンティティの役割」藤田英典・志水宏吉編『変動社会の中の教育・知識・権力』新曜社、346-372頁。

摘できよう。また、個々人が行う選択には、実際のところ階層やジェンダーによる個人に付随する制約的要素が強く作用しているにも関わらず、選択という現象面と意識面においては、個人が行っているという主観的感覚が高まるという、構造化された個人化の現象であると分析できる。

こうした、構造的要因に由来する不平等状態がいつしか内面化し、いつの間にか「個人」の問題として帰結しているという現象は、今日の日本社会を取り巻く実相においても散見されている。すなわち、制度面における統一化・画一化は、すでに包摂メカニズムの内部にいる人々にとっては「平等な」評価基準として作用する一方で、包摂メカニズムの外部である疎外メカニズムにいる人々にとっては、「平等に提供された機会」を活かしきれなかった人々として位置づけられる。結果の不平等を個人に由来するこのような構造は、システム活用の前提条件である意欲の多寡やシステムへの親和性が、その人が属する階層や経済状況、生育過程に由来している場合があるにもかかわらず、そうした背景を覆い隠す機能を内包している。

統一化・画一化がもたらす構造は、構造的原因に由来する格差状態を隠蔽する機能を有しており、その機能は人々が自分自身や他者をラベリングするという意味付けにつながっている。このようにして、構造的要因に由来する不平等状態への等閑視は再生産され、当事者たちもまたそのロジックを自己内面化してしまい、なおさら不平等状態の発掘が困難になっている状況を発生させている。

第三節 排除状態の連動性

(1) 子ども期からの不利の蓄積

社会構造的制約により構造的に引き起こされる「個人化」の傾向は、不登校児研究や中退問題研究でしばしば言及されている⁵¹。

⁵¹ 例えば、本田由紀 (2005)『若者と仕事―「学校経由の就職」を超えて―』東京大学出版会。本田は、努力することを個々人が自由意思に基づいて行う行動であるという通例の理解に対して問い直しが必要であると指摘し、「努力ができるという能力」自体に違いが存在していると指摘する (本田由紀 (2005)『多

その1つとして、学校教育システムと雇用システムの硬直化が指摘されている。すなわち、第一章でも触れたように、家庭から学校、学校から労働へ、という従来の日本型社会構造は、雇用形態が多様化し不安定化した現代社会においてはすでに機能不全に陥っているという指摘である。

その背景には、雇用システムと学校教育システムとの連関が、相変わらず単線的で一方通行型であることが要因として存在している。機能不全の象徴的な状態として高学歴ワーキングプアの実態が挙げられ、労働市場の要求と教育現場との乖離を表している⁵²。

問題なのは、先に見たような「学習資本」の欠乏を抱えた場合、すなわちコミュニケーション基盤を喪失している場合である。複数の機能システムからの排除は大人に限られた問題ではなく、子ども期の貧困の存在が近年の研究により顕在化している⁵³。子ども期からの不利の蓄積は、その後の人生における困難を予想させるばかりか、貧困の再生産を断ちきる契機をも失いかねない状況を暗に示している。

子ども期の不利を蓄積する大きな要因の1つに、上記で挙げた貧困や被虐待経験が位置づけられるが、そのような顕在化した困難状況にない場合においても、例えば不登校や中退などによって学校教育システムからの脱落を加速する場合もある。雇用システムと教育システムとの硬直化したつながりは、一方では教育システムにうまく包摂されている場合にはある程度雇用システムへの移行がスムーズに行われる可能性が高ま

元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化の中で』NTT 出版、84-85頁）。また、従来の日本型社会構造が持つ問題点につき若者の実態に即した論考として、宮本みち子・小杉礼子編著（2011）『二極化する若者と自立支援—「若者問題」への接近—』明石書店。本稿の問題意識との関連で言えば、若者の「自立」問題に着目し社会構造の変化との関連からひきこもり事例を挙げ人的資本の強化の必要性を説いたものに、太郎丸博（2011）「自立困難な若者の研究動向」前掲宮本・小杉編著、79-96頁。

⁵² 宮本みち子（2012）『若者が無縁化する』ちくま新書。

⁵³ 子ども期の不利を複合的かつ具体的に理解するために、例えば、浅井春夫・松本伊智朗・湯澤直美編（2008）『子どもの貧困—子ども時代のしあわせ平等のために』明石書店。

ることを示しているが、もう一方では、教育システムからの排除が雇用システムへの不接合へと容易に結びついてしまう実態を意味している。

ここにも、1つのシステムからの排除がその他の社会システムからの疎外へとつながる構図が見て取れる。

(2) 「努力の普遍性」への疑義 —意欲格差社会の現実—

もう1つ重要な論点は、学習への動機づけに対する「格差」の拡大である。

例えば、教育社会学の分野においては、特に欧米を中心として教育達成と出身階層との関連性についての研究が蓄積されている。生得的能力と階層差についての実証的研究の萌芽としてはDavis (1995) が挙げられる⁵⁴、教育達成と階層との関連について「文化的再生産」という概念を用いたブルデューの研究も、教育学の分野に留まらず広く知られている⁵⁵。

これらの先行研究は、例えば家にある本の冊数や美術館に行く回数、教育に投資できる経済的余裕、親の最終学歴など、家庭内において蓄積されている文化的な要素が、子どもの学校における学習態度に影響を及ぼしているという理論を展開している。同様に、バーンステイン (1975=1980) も、家庭における言語資本が学業達成に及ぼす影響を研究し、学校生活上を有利にするものとして、生得的あるいは後天的な部分に影響を及ぼす階層間格差に着目している⁵⁶。このような欧米における一連の「階層と教育」研究は、主として先天的あるいは後天的に形成される「能力」に重点を置いて研究を進めていると言える。

一方で、日本における階層と教育研究の出発点は、欧米におけるそれ

⁵⁴ Davis, Allison (1955) "Social Class Influences upon Learning", Harvard University Press.

⁵⁵ 家庭における文化資本の多寡と学業達成との関連に着目した代表的な論考として、ブルデュー、ピエール / ジャン＝クロード・パスロン (1970=1991) 『再生産—教育・社会・文化』(宮島喬訳) 藤原書店。

⁵⁶ バーンステイン, B., (1975=1980) 佐藤智美訳「階級と教育方法」、カラベル, J./ A.H. ハルゼー編 (1977=1980) 『教育と社会変動 (上・下)』潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳、東京大学出版会。

とは別の枠組みで論じられることが多い。すなわち、欧米においては出身階層による格差がある意味で自明のこととして捉えられているのに対して、日本の先行研究では階層による能力の格差にダイレクトに目を向けるのではなく、「個人の努力」により大きな比重を置いて議論を行う「メリトクラシー型議論」⁵⁷が主流であった。

これは、学校における社会的機能の1つとしても捉えられている考え方であり、学校で一生懸命勉強を頑張って偏差値の高い高校へ進学し、一流とよばれる大学へ入学し、よい就職をして、より高い地位を手に入れるという、一連の人生における成功は、「個人の頑張り次第」だという考え方である⁵⁸。

こうした、「ガンバル」ことに主眼を置く日本型メリトクラシー議論は、よりよい人生を送るためにはガンバル必要があり、ガンバッテよりよい人生を切り開いてきた人にはそれ相応の報酬や名誉を与えるべきだとする考えが根底にある。そして、こうした文脈で語られる議論においては、誰もがガンバレるはずであるとする暗黙の前提が存在している。

⁵⁷ メリトクラシーについてヤング（1982）は、貴族による統治と支配であるアリストクラシー（出身階層に由来する統治と支配の関係）に対して、メリット、すなわち能力のある人々による統治と支配が成立している社会（個人の能力に応じて統治と支配が関係づけられる）であると意味付けている（マイケル・ヤング（1982）『メリトクラシー』窪田鎮夫・山元卯一郎訳、至誠堂、15-16頁）。現代日本においては「業績主義」や「能力主義」という訳語が当てられることが多い。

⁵⁸ 日本のメリトクラシー型議論について竹内洋（1995）『日本のメリトクラシー—構造と心性—』東京大学出版会は、日本のメリトクラシーが「純化したメリトクラシー」であると捉えられとし（竹内1995:243）、その背景として欧米では個々人が属する階層が社会的地位に与える影響が大きい一方で、日本社会においては「大衆的競争状況」（竹内1995:2）があり受験や昇進競争による努力の度合いにより獲得できる社会的地位は異なってくると分析している。メリトクラシーの指標として教育達成（学歴）を捉える点について、U.ベックは「よい成績の卒業証書だけでは、ますます不十分でなくなっているが、同時にますます必要不可欠なものになっている」（U.ベック（1986=1998）『危険社会—新しい近代への道』東廉・伊藤美登里訳、法政大学出版会、303頁）と分析し、社会的地位の決定における無秩序状態を指摘している。

すなわち、個人の自由意思に基づく努力（＝ガンバルこと）は、皆に平等に与えられており、そうした努力を行わない人間は単に怠けているだけだとする考えである。こうした議論の背景には、機会を均等に与えれば、人々はそれに向かって努力をするものであり、したがって、たとえ出身階層が低くとも努力により成功できる可能性が開かれているとする、「機会平等論」の考え方が基本にあると捉えることができよう。こうした考えのもと、ガンバルことができなかった人々は、「機会が均等」に開かれているにも関わらず「個人の自由意思による努力」を放棄した結果として、怠惰な人間という烙印を押されることになる。

このような、「努力の普遍性」を暗黙の前提におく議論は、次章で詳述する生活保護受給者への周囲の視線、すなわち受給者に対するスティグマの視線にも共通している前提であると言えよう⁵⁹。また、複数の機能システムから排除されている人々が、システムへの包摂を試みる際に障壁となっているであろう心理的要因が生じる背景にも、こうした「努力の普遍性」に関する人々の、あるいは社会全体の暗黙の前提を、社会的弱者とよばれる人々自身が敏感に感じ取っているからこそ生じている、と捉えることもできる。さらに言えば、法システムの存在と現代社会とのリアリティのギャップが存在している原因の多くに、こうした「機会平等論」あるいは「努力の普遍化論」があると言えるのではないだろうか。システムの存在だけでは困窮状態にある人々を救済し得ないとする本稿の問題意識に照らすとすれば、社会全体が暗黙の前提としていると思われる「機会平等論」「努力普遍化論」の存在を、困窮者自身がときに無意識に感じ取るがゆえに、「権利」として「平等」に保障されているはずの法的解決方法の作動を躊躇しているという実態が指摘できる。

こうした、「機会の平等化論」に違和感を抱き、教育達成における「結

⁵⁹ 生活保護行政を担当する社会福祉システムが、システムを運用している行政職員の姿勢（いわゆる水際作戦など）により内部から崩壊し、その結果として生活保護の活用自体を阻害している現象を「逆福祉システム」と捉え、とくに北九州市における事例の分析を通して指摘したものに副田義也（2013）『福祉社会学の挑戦—貧困・介護・癒しから考える—』岩波書店、2-48頁。

果の不平等」の背景には能力の差異だけによってもたらされるのではなく、出身階層による「努力の不平等」もそこに大きく介在しているのではないか、という指摘を行う日本の研究者に、荻谷剛彦がいる。荻谷は様々な媒体で階層間格差と学力との関連性について指摘しているが、とりわけ、荻谷（2001）は、高校生の学習時間の階層差について父母の職と学歴との関連につき重回帰分析をした上で、「努力の階層差」について分析している⁶⁰。

先行研究により指摘されてきた努力の階層差とその拡大という研究知見は、メリトクラシーの議論が暗黙のうちに前提としてきた「努力の平等」という言説自体に疑問を生じさせる視座を提示している。とりわけ、日本の教育を対象とした議論は、これまで努力主義を強調し、「だれもが同じように学校での成功に向けてがんばる(がんばらせる)しくみ」(荻谷2001:159) が作動してきたというイメージを巧みに構築してきた。

しかし、本稿第Ⅰ部で敷衍してきたように、外在的要因による社会的排除の進行が次第に内面化し、自己肯定感の低下や意欲の減退に代表される自己疎外状態が加速するというリアリティの発見は、これまでの日本社会が前提としてきた努力主義、すなわち努力＝平等であるという暗黙の前提が、もやはひとつの幻想に過ぎないことを示している。

もちろん、個人が行う努力により、親世代からの貧困の再生産を断ち切ったり、人生における選択の幅を大きく広げたりする場合もある。しかしながら、個人の「失敗」を、各個人の「努力の欠如」のみに理由づけて説明しようとするとき、そこには日本型メリトクラシーの弊害、すなわち「能力」や「意欲」の格差という重要な論点の存在を見逃すことにつながる。

本田や荻谷が指摘するように、「努力＝平等主義を基調とする日本型メリトクラシー」が抱える二重の意味での隠蔽構造は、とりわけ受験競争を突き進み現に社会的地位が高い人々がひそかに抱えている努力への自負に対して、冷静に立ち止まって考える契機を与えていると言えよう。そして、「法」の「教育」を行う際には、ただ単に法の制度的側面、すな

⁶⁰ 荻谷剛彦（2001）『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ—』有信堂高文社、159頁。

わち法的知識のみを伝えるのではなく、法の価値的側面、すなわち人権の保障や平等の考え方を伝える必要があると思われる。さらにはその際に、「努力への自負」に対して冷静に立ち止まって考える契機を与える必要があると指摘できよう。

とくに、これまで第三章において検討してきたように、今日の日本で行われている「法教育」実践の舞台は、日本でも有数の進学校で行われているケースが多く、推進者たちもそれらエリート校の関係者であるという事実が存在している状況を鑑みると、「努力＝平等主義を基調とする日本型メリトクラシー」が持つ二重の意味での隠蔽構造に目を向ける実践の必要性が高いことが指摘できる。

第四節 学校外「法教育」実践の可能性

以上、近年の「法教育」実践を巡る動向を概観し、そこに内包される課題について述べてきた。

整理すると、司法制度改革以後の動向に代表される「法教育」実践がもたらした効果としては、学校教育現場に新しい風を呼び込み、教員と法律専門家達の協働による実践や、模擬裁判等の実践的学習の蓄積がなされていること、が挙げられる⁶¹。

一方で、日常的に多忙を極めている教員の勤務実態に照らした時、教育制度の変更や新しい教育内容の要請は、しばしば学校教育現場に混乱をもたらし教育内容の深化や子どもへの対応に支障をきたしている場合があることも指摘されている⁶²。

さらには、学校教育現場に限定されがちな現状の「法教育」実践では、

⁶¹ 日弁連の模擬裁判選手権や、各単位弁護士会によるジュニアロースクールなど。ジェンダー・バイアスに関する学習の集大成として模擬裁判を行い、学生たちに「内なるジェンダー・バイアスへの気づき」を促したものとして、宮園久栄(2005)「法曹養成におけるジェンダー・バイアス克服の試み」自由と正義第56巻3号など。

⁶² 例えば、油布佐和子(2007)『転換期の教師』放送大学教育振興会、堀内孜(2001)『学校組織・教職員勤務の実態と改革課題』多賀出版。また、教員の実態調査については、文部科学省 HP「病気休職者数等の推移」。文部科学省(平成18年)「教員勤務実態調査」などに詳しい。

何かしらの事情により教育システムからこぼれおちてしまった子どもについては対応ができない可能性を内包していることを指摘してきた⁶³。被虐待経験を持つ子どもや、不登校、中退などで学校教育システムの「外側」で生きている子どもたちには、総じて経済状況や親子関係、友人関係など、あらゆる側面における社会基盤が脆弱である場合が多い。また、義務教育期間を終えた後、あるいは高校卒業と同時に社会へと押し出され、「急かされた自立」を迫られる場合には、十分な自衛のための法的知識や、社会生活を営む上で必要不可欠である他者とのコミュニケーション能力、また困った時に相談できる第三者の大人の存在が、いずれも欠乏している⁶⁴。

これらから、義務教育段階に相当する期間において引き続き「法教育」実践を展開するとともに、教育システムから排除されている子ども・若者に対する「法教育」の提供も必要であると言えるであろう。これまでの「法教育」実践は、主として学校を中心として展開されており、教員と法律専門家による共同実践として模擬裁判型実践を展開する場合にも、基本的には「法教育」実践に熱心な教員が在籍している学校の生徒が主役となることがほとんどである。「法教育」は、前章で見たようにそれぞれの団体（法務省、日弁連、日司連等）の定義を見る限り、展開される場を学校に限定して定義付けしているわけではない。したがって、従来の実践の良さはそれとして残しつつも、これからは学校外における実践の場を開拓し、広く一般に向けた「法教育」実践を行う必要性が生じてくると思われる。とりわけ、社会関係資本の欠乏状態にある場合には、社会資源とつながることのできる力の有無が致命的な事態を回避することにもつながる点を考慮に入れると、本稿で言うところの包摂メカニズム内だけでの実践ではなく、疎外メカニズム内における実践の必要

⁶³ もちろん、「学校」の存在が唯一の逃げ場のようになっている子ども達（例えば被虐待経験を持つ場合など）にとっては、学校教育現場で展開される実践こそが必要である場合も考えられる。

⁶⁴ 急かされた自立を求められる児童養護施設の実態について、子ども達の背景事情を丁寧を追ったルポとして、大久保真紀（2011）『児童養護施設の子どもたち』高文研。

性が求められている。

小括 現代社会への応答と「法教育」

第三章と第四章において考察してきた「法教育」関連の潮流と近年の動向をもう一度整理すると、今日における一種の「法教育ブーム」は、従前から行われてきた既存の教科の教育実践に加え、裁判員制度導入を含む一連の司法制度改革と学習指導要領改訂に伴う強力な後押しがなされたことで到来したものであると捉える事ができる。これまで蓄積されてきた実践で取り扱われる内容や観点には実践主体により多種多様な形態が存在しているが、全体としては市民性向上としての役割が無自覚にもしくは自覚的に内包されていると言えよう。

このように、これまでの日本におけるいわゆる「法教育」実践やそれに関わる数々の研究は、主として法的リテラシーの涵養や、社会への「参加」を目指す、といった文脈で語られることが多かった。

しかしながら、近年の日本社会の現実を見るにつけ、社会的排除や生活困窮状態の顕在化の諸問題など、社会に「参加」したくてもできない状況にある人々も多数存在している。「法教育」が市民性向上としての役割を内包し、社会に「参加」することの重要性を意識づける教育であると捉えるならば、まさに今、「法教育」は現実社会への応答を迫られていると言えよう。同時に、これまでの「法教育」実践には、このような視点が欠けていたと指摘できる。とりわけ第四章における検討では、教育システム自体が持つ排除的要素を取り上げた。そこでは、現在展開されている「社会参加型」の実践であるはずの「法教育」実践は、成立するための前提条件が現在のところ限定的に捉えられているために、ときに無意識に、システムが持つ排他性という構造的ジレンマを強化させている点を明らかにした。社会参加型実践である「法教育」が暗黙の前提として見逃していた論点、すなわち、社会参加型実践である「法教育」がその理念とは逆行して、ときに排除の主体として機能している側面(逆機能)の存在を指摘してきた。

では、いかにして「法教育」は現実社会への応答が可能なのか。

近年行われた一連の司法制度改革により、法的知識の涵養や法情報の

提供やアクセスポイントの整備などによって人々は司法にアクセスしやすくなった場面も増えてきたと言えよう。また、これまで地域に埋もれ自ら声を挙げられなかった人たちも、例えば司法と福祉の連携による救済に象徴されるように⁶⁵、関係者の工夫と努力、そしてそれを支える制度の維持によってアクセスの確保が可能になっている場面もある。これら一連の諸制度の整備が果たしてきた役割は非常に重要であると同時に、今後もより一層の充実を図ることが期待されている。

しかしながら、近年における司法アクセス拡充施策とその意義を踏まえた上でもなお、残されている課題がある。それは、司法アクセスを整備したり様々な分野における専門家が連携し工夫することで重層的な体制を整備したりしても、それでもなおそれを「自らの意思」で拒絶する人々の存在である。別の言い方をするならば、条件整備や環境整備に「自らの意思」で乗ってこない人々をどうフォローし得るか、という問題である。

そこには、弁護士や教員といった専門職の持つ潜在的権力性の問題と通底する、社会的弱者自身が法的権利者として活用し得るはずの福祉制度自体を、「活用できるもの」として見ていないという問題が存在している。例えば、専門家に相談に行ったということや、トラブルを抱えているという状態自体に対して世間が向けてくるであろう視線や態度という、一種のスティグマを極限まで避け続け、結果として取り返しのつかないほどに疲弊してしまう状況も報告されている⁶⁶。また、そもそも専

⁶⁵ 関係諸機関との連携の必要性を述べているものとして、松本三加（2004）「弁護士過疎におけるリーガルサービスの現状と課題」リーガル・エイド研究9号、17-35頁、太田晃弘・長谷川佳予子・吉岡すずか（2012）「常勤弁護士と関係機関との連携—司法ソーシャルワークの可能性」総合法律支援論叢1号、浦崎寛泰（2008）「埋もれた被害は掘り起こさねばならない」自由と正義59巻7号、谷口太規（2008）「隣の人の、暮らしの中に」本林徹他編著『市民と司法の架け橋を目指して』日本評論社、10-23頁、富田さとこ（2008）「目指せ、隣の弁護士」本林徹他編著『市民と司法の架け橋を目指して』日本評論社、46-60頁、吉岡すずか（2010）「スタッフ弁護士の可能性—関係機関との連携における実践」自由と正義61巻2号、103-110頁、などがある。

⁶⁶ 狭い地域で生活保護を受給したり福祉制度を活用したりすることにより受

門家を敵視する当事者の外部認識が、彼ら自身の制度による救済の桎梏になっている、という面も存在している。社会システムが実際に作動するにあたって、そのシステムの稼働者、受益者、当事者とされている人たちが自身が保持する認識枠組みが、「システム自体の作動」を阻んでいるというリアリティが存在している。

社会参加型実践をうたう「法教育」が、単なる法的知識の啓蒙や、社会への「参加」を所与の前提として捉え推奨する形に留まらない取り組みとなるためには、第三章及び第四章において指摘した諸問題への応答が必要であることは明らかであろう。

では、具体的に、当事者自身がシステム自体の作動を拒否しているとき、そこにはどのような要因が存在しているのでしょうか。法存在と法機能との間にあるギャップが、もはや法の制度的側面の充実のみでは埋められないことはこれまでの考察により示唆されているが、具体的にどのような要因がシステムの作動を阻害しているのだろうか。同時に、その阻害要因を克服するためには、どのような働き掛けが必要不可欠となるのでしょうか。

第Ⅲ部では、これらの点につき、考察をすすめる。

(以上、66巻3号)

〔付記〕 本稿は、北海道大学審査博士(法学)学位論文「社会的排除と法システム—システム作動要因としての属人性—」(2014年3月25日学位授与)に加筆・修正したものである。執筆にあたって、日本学術振興

ける周囲からの視線を嫌い、それらから逃れるためにあえて制度活用しない選択をする場合もある。母子世帯の現状に密着し子どもを守るためにあらゆる手段を用いて福祉を「拒絶」し、それによりさらに深みへと滑り落ちていく母親たちの姿を直視したものとして、鈴木大介(2010)『出会い系のシングルマザーたち—欲望と貧困のはざまで—』朝日新聞出版がある。

会「特別研究員奨励費（2011～2012年度）」（課題番号:11J56023）およびクラーク記念財団研究助成（2013年度）の交付を受けた。また、加筆・修正にあたって、北海道大学総長室事業推進経費「若手自立支援（A）」（2014年度）および文科省科学研究費補助金「若手研究（B）（2015～2017年度）」（課題番号:15K16909）の交付を受けている。