

## 法教育におけるローマ法活用の試み：法学導入教育への示唆も含めて

著者	野坂 佳生, 藤井 剛
雑誌名	金沢法学 = Kanazawa law review
巻	59
号	2
ページ	331-352
発行年	2017-03-01
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/46916">http://hdl.handle.net/2297/46916</a>

# 法教育におけるローマ法活用の試み

——法学導入教育への示唆も含めて——

野 坂 佳 生  
藤 井 剛<sup>1)</sup>

## はじめに

本稿<sup>2)</sup>は、2016年度における「法教育教材作成プロジェクト」<sup>3)</sup>の研究・実践活動を紹介・報告し、現行学習指導要領<sup>4)</sup>において法教育の主要な受け皿と

---

1) 明治大学文学部特任教授

2) 本稿は、2016年9月4日に立教大学池袋キャンパスで開催された「法と教育学会」第7回学術大会の第5分科会において筆者らが行なった自由研究発表の報告原稿に加筆を行ったものである。特に、同発表は福井県立藤島高校での授業実践の直前に行われたことから、本稿の第1章4(授業の実践)は全面的に同発表後に加筆されている。

3) 以下、「法教育」あるいは「法関連教育」の語は、法や司法に関する教育全般を指す言葉としてではなく、「アメリカの法教育法(Law-Related Education Act of 1978,P.L.95-561)に由来する用語であって、法律専門家でない一般の人々が、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」(2004年11月4日・法教育研究会『報告書』「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—」(<http://www.moj.go.jp/content/000004217.pdf>) 2頁)を意味するものとして用いる。なお、米国のLaw-Related Educationは、市民の積極的な法システム、法過程への参加を保障する学校教育として1960年代後半に表面化した後、法教育法による義務化を契機として全米に拡大した市民性教育であり、同法において、「法律専門家ではない人々を対象に、法・法形成過程・法システム及びこれらの基礎にある原理や価値に関連する知識と技能を提供する」教育と定義されている。

4) 学習指導要領は10年程度を目安に改訂されるが、中学校の現行学習指導要領は2008年7月に、高等学校の現行学習指導要領は同年12月に改訂されたものであり(いずれも2014年1月に一部改訂を受けている)、現在は、選挙権年齢の18歳への引下げを踏まえて主権者教育を担う必修科目「公共(仮称)」を新設することを含め、2018年の学習指導要領改訂に向けた作業が進められている。

なっている中学校社会科の公民的分野<sup>5)</sup>及び高等学校公民科<sup>6)</sup>の「現代社会」、  
「政治経済」とどまらず、中学校社会科の歴史的分野及び高等学校公民科の  
「世界史」における法教育実践の可能性を模索するとともに、市民法の歴史の  
学習を通じた法原理解習が法関連教育において有する意義を議論モデル  
(トゥールミン・モデル)との関係を中心に検討することによって、法関連教  
育及び学士課程における法学導入教育(全学共通教育を含む)に対する新たな  
視座の提言のための準備的考察を行うものである。

以下では、第1章において、本年度の活動を中心として「法教育教材作成プ  
ロジェクト」の研究・実践活動を紹介し、その成果と課題を振り返るととも  
に、第2章において、法関連教育における法歴史学習の理論的な位置づけを明  
らかにしたうえで、学会発表の際に提出された質問に対する考察を含めて今後  
の課題の考察を行う。なお、本稿は両名の共同執筆であり、第1章を藤井が、  
その余を野坂が執筆したうえで、野坂が全体の調整・統一にあたった。

- 
- 5) 公民的分野固有のねらいとして、「個人の尊厳と人権の尊重の意義、特に自由・権利と責任・義務の関係を広い視野から正しく認識させ、民主主義に関する理解を深めるとともに、国民主権を担う公民として必要な基礎的教養を培う」ことを掲げたうえで、学習内容として、「現代社会をとらえる見方や考え方」として、社会生活における物事の決定の仕方、きまりの意義を考えさせることを通して、「現代社会をとらえるための概念的枠組みの基礎として、対立と合意、効率と公正などの見方や考え方があることを理解させる」ことを定めている(2項(1)イ)。
  - 6) 科目の目標として「広い視野に立って、現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う」ことを掲げたうえで、学習内容として、「現代社会における諸課題を扱う中で、社会の在り方を考察する基盤として、幸福、正義、公正などについて理解させる」こと(「現代社会」2項(1))、「日本国憲法における基本的人権の尊重、国民主権、天皇の地位と役割、国会、内閣、裁判所などの政治機構を概観させるとともに、政治と法の意義と機能、基本的人権の保障と法の支配、権利と義務の関係、議会制民主主義、地方自治などについて理解させる」こと(「政治経済」2項(1)ア)を定めている。

## 第1章 法教育教材作成プロジェクト

### 1. はじめに

本稿は、筆者（藤井）が企画した「法教育教材作成プロジェクト」<sup>7)</sup>の概要及び成果をまとめたものである。

本研究の背景には、現行の高等学校公民科学習指導要領などに「法教育」が明記されたが、「法教育教材」が圧倒的に足りない現状がある<sup>8)</sup>。そのため学校現場では、「法教育」を実践したくても、理論的で、現場に適した教材が手に入らず、このことが「法教育」普及に大きな障害となっている。そのため、本研究の第1の目標は、出来る限り多くの法教育教材を開発し、学校現場に提供することにある。また、第2の目標として、法学研究者・教育学研究者・現場教員間の連携を強化することがあげられる。これまで弁護士会や研究者が単独で作成した「法教育教材」は存在しているが、法学研究者、教育学研究者、現場教員の3者が連携した教材はほとんど開発されていない。そこで、本研究では、特に法学研究者による「法教育教材に適した材料や話題の提供」だけでなく、現場教員が作成した教材について研究者から「法的思考力を養う面からの検討・助言」を受け、連携を密にすることを試みた。

### 2. 研究方法

本プロジェクトの流れは、以下の通りである。

- 7) 本プロジェクトは、2015～16年度科研費（研究活動スタート支援）（研究代表者：藤井剛，研究課題名「法学研究者、現場教員と連携した法教育教材、法教育プログラムの作成プロジェクト」（課題番号：15H06660）の助成を受けて行われた。
- 8) 出版されている法教育教材集として、日本弁護士連合会市民のための法教育委員会編『はじめての法教育』（岩崎書店，2007年）、江口勇治・大倉泰裕編『中学校の法教育を創る』（東洋館出版社，2008年）、橋本康弘編著『“身近な問題の法学習”15選』（明治図書，2009年）、法と市民をつなぐ弁護士の会編『法教育実践ガイドブック』（民事法研究会，2014年）などがあるが、法学研究者・教育学研究者・現場教員3者の連携はほぼ皆無である。また、高等学校対象の教材集もほとんど存在していない。

- ①法学研究者から「法教育教材」向けの講義を受け、受講後、参加者が講義内容を教材化し、出来上がった「法教育教材」を研究者とともに全員で検討し修正を加え、一旦「完成教材」とする。
- ②一旦完成した「法教育教材」を、各学校で実践し、生徒へのアンケートなどでその効果を検証し、さらに改良を加える。
- ③研究年度の最後に「研究報告会」を開催し、最終的に完成した「法教育教材」等を発信する。

本プロジェクトの特徴としては、法学研究者・教育学者・現場教員の3者が連携している点、教材を実践して完成度を高めている点、研究報告会などで広く発表する点などがあげられ、これまで発表されてきた「法教育教材」やその作成過程と大きな相違がある。

### 3. 学習指導案などの作成

#### (1) 事前準備

野坂佳生教授（金沢大学法学系・福井弁護士会）に「法教育教材に適した材料や話題」の提供の依頼をしたところ快諾を得た。その後、法教育フォーラムのホームページなどでプロジェクト参加者を募り、5名の高等学校教諭と2名の弁護士、大学教授（教育学）1名、筆者の合計9名の参加が決まった。

#### (2) 学習指導案などの作成

- ①日程：本研究は、2日間の日程で行った。

2016年3月26日（土）

12:30～12:40 開会・趣旨説明

12:40～14:10 研究者による話題提供・質疑応答

14:10～14:30 休憩

14:30～18:00 教材作成

3月27日（日）

9:30～14:00 教材作成（教材の印刷・昼食休憩も含む）

14:00～14:10 休憩（グループ分けの移動を含む）

14:10～16:50 法教育教材の意見交換・協議

16:50～17:00 閉会

②会場：堺市産業センター（大阪府堺市北区長曾根町）会議室

③第1日目

A. 野坂教授による講義

野坂教授の講義は「歴史の中の民法—子の福祉・占有・信義誠実—」が題名であった。「理性に照らして、永くその価値を認められてきたもの」が法原理であるとの前提のもと、ローマ法に遡り、「子の福祉」「占有原理」「信義誠実」の3テーマで現代法を見つめ直そうとするものだった。

B. 教材作成

講義後、すぐ教材作成に入った。ただし、野坂教授の講義は非常に丁寧だったが、テーマが歴史に関係していた点、法律的にもやや細かい議論が必要なテーマだったことから、教材を作成しながらも、参加している大学教授や弁護士に質問を投げかけながら作成を行った。まさに「連携」を行った瞬間だった。

④第2日目

A. 教材作成

前日に引き続き、参加者が知識を共有し合いながら教材作成を続けた。

B. 授業案の検討

参加者全員の作成した教材を検討したが、本稿では筆者の授業案の検討を紹介する。

- ・「タイムマシンに乗ってローマ時代に行こう！」→ローマ時代に行って「占有」をみってくる、という教材も出来る。
- ・世界史の授業で使うならば、「帝国の地図」「十二表法の資料」なども

入れるとよい。

- ・「占有」と「所有」の違いは、高校生には難しいので説明に一工夫欲しい。
- ・「占有」の説明に「正當に（みんなの了解のもとに）」所持・支配することを指すことを入れたい。つまり暴力的な占有取得は不可となる。
- ・自分のものでも暴力的に「占有」を取得することが不法であること。また、誰のものか分からなくても「占有」は成立することをはっきりさせる。盗まれたものについては、ローマ時代と現在は異なっていますが、「実力で奪う」のは同じく不可。
- ・「ぐるになった人たちに占有は認められない」という規定は、現行法にはない。歴史的には、人権宣言に「結社の自由」を含めなかったフランス革命の時点では「ぐるになったら危ない」という認識だった。その後、政治的権利や経済の規模が拡大したため、政党や法人が認められるようになり、「ぐるは危険」という認識が薄まってきている。
- ・政治とは異なり、法的な判断は多数決には馴染まないという説明が入るとよい。

#### ⑤授業案の完成

上記の検討会で出された提案などを取り入れた授業案に修正し、いったん完成稿とした。

## 4. 授業の実践

いったん完成した教材を実践する学校を探していたところ、野坂教授から福井県立藤島高等学校を紹介していただき、法教育の授業を行った。

### (1) 日程等

①科目等：宮本博隆教諭の担当講座「研究ⅡB 法と政治分野<sup>9)</sup>」選択の2

---

9) 藤島高等学校は平成26年度から5年間にわたる文部科学省SSH（スーパー・サイエンス・ハイスクール）指定校であり、その「法学・政治学部門」選択者を対象とする

年生 25 名

②日 時：2016 年 9 月 15 日（木）

14：40～15：25（7 限） 筆者による公開授業

16：00～17：00 野坂教授による生徒に対する「ローマ法講義」

17：00～17：30 研究協議

③会 場：福井県立藤島高等学校 社会科室

(2) 当日使用した学習指導案

【資料 1】のとおり。

(3) 当日使用した「ワークシート」

【資料 2】のとおり。

(4) 研究協議で出た質問や意見

Q 1 野坂先生の講義から、なぜこのような「授業案」が出てきたのか？

A 1 「占有」の話は、自分が所持しているものを誰かにとられた場合の例が代表的なので、すぐ「ドラえもん」を使うことを考えた。

Q 2 「占有」は「領土問題」と重なるように見えるが、その認識でよいのか？

A 2 詳細は国際法や国際政治の議論になるが、占有原理の観点から言えば、「所有権の所在が分からないときは、どちらが先に違法な実力を使用したか（原状を変更して支配下に置いたか）」が重要だと考えられる。実力で原状を変更した側には説得責任が生じる。

意見 1 この「研究ⅡB」の講座は、「近代的価値観（普遍とは何か）」を追究する授業なので、ローマから考察をはじめるのは驚いた。新学習指導要領で「歴史総合」が新設されるが、「どこから歴史学習をはじめべきか」を投げかけた授業だったと思う。

意見 2 この授業を見て、「世界史の授業で『法教育』が出来る」ことが理  
授業である。



解できた。例えば、数分の説明で終わってしまう「ナポレオン法典」や「マグナ・カルタ」などは、「法教育」の視点で掘り下げて考えさせることが出来る。今後、授業構成を考えてみたい。

(5) 授業後に実施した生徒のアンケートから

- ・いままで、現代に近づくにつれて「良い法律」になると考えていたのに、現在の法律に通じる考え方が、古代ローマで形成されていたことに驚いた。(多数)
- ・現在の法律は、確かに歴史的検証に耐えてきたから信頼されており、さらに現在から後世に続いていくという流れが見えました。(多数)
- ・「普遍的な正義」とは、歴史の中で生き残ってきたものであることを理解しました。
- ・裁判官役の先生が、どちらのものを直接聞かずに、まずはゆっくり話を聞いてみようという姿勢であることが「深いなあ」と思いました。
- ・普段の生活では感じられない「法の原則」が、身近にあることを実感しました。
- ・世界史で習った「十二表法」などの知識が、現代社会などの法律などの知識と結びつき、より深く理解することが出来た。
- ・昔も今も、同じ人類なのだから「ルールは変わらないはず」という言葉が頭に残り、私たちが規則を決めるときは「歴史という経験」が必要だと思いました。
- ・「法を学ぶためには、歴史を知らなければならない」ことを知りました。
- ・「占有」の理論は、実行行使の禁止より、裁判官など第三者のジャッジを待つという面が強いことを学びました。今更ながら、法律は良く考えられているなあと感じました。
- ・みんなと話し合い、いろいろな考え方を知ることができたことも有意義でした。

## 5. まとめと課題

授業終了後の研究協議での見学者の発言や高校生のアンケートから、本プロジェクトの目標である、「法学研究者・教育学者・現場教員が連携して教材を作成し、協議を行い完成度を高め、さらに授業実践を行ってブラッシュアップした教材を作成する」実践は、概ね成果をあげたと考えられる。

今後は、研究成果などを「研究報告会」や「ホームページ」などで公開し、各地の高等学校で実践を積み重ね、さらに改良を続けたい。

研究の成果はあがったが、課題も散見された。最大の課題は、法学研究者の講義を受けて、その場で法教育教材を作成するのは、法学部出身者であっても難しいことである。今回のプロジェクト参加者は法教育の造詣が深い方が多かったが、それでも「子の福祉」「占有原理」「信義誠実」の講義を受けて、生徒の興味関心を引く事例をあげて教材を作成することは難しいとの声があった。今後は、講義を行う法学研究者から事前に「課題」を与えてもらい、「予習」してから臨むことが必要だろう。

## 第2章 法関連教育におけるローマ法の活用

### 1. はじめに

筆者（野坂）が藤井教授から「法教育教材作成プロジェクト」の講師役を打診されたとき、軽々にお引き受けしてよいものかどうかについては相当の迷いがあった。当該プロジェクトにおいて過去に講義を担当された法学研究者は、法務省法教育推進協議会の初代座長を務められた土井真一教授、第2代座長を務められた大村敦志教授、金沢大学法友会における法教育の研究・実践活動を精力的に推進しておられる本学の福本知行准教授ら、錚々たる第一線の研究者揃いである。筆者に対する藤井教授からの要請は民法に関する法教育教材作成の題材提供とのことであったが、研究者としてのトレーニングを受けていない筆者にとっては荷の重い要請であった。それでもお引き受けしたのは、当時、

筆者が、日本弁護士連合会（以下「日弁連」）第 59 回人権擁護大会において主権者教育をテーマとする第 2 分科会シンポジウム<sup>10)</sup>を企画・運営する立場にあり、高等学校公民科における主権者教育の必修化という法教育の新たな局面に向けて、これまで日弁連がモデルとしてきた米国の LRE（法関連教育）と主権者教育との関係を整理し、法教育の新たなビジョンを提言せざるを得ない立場にあったことによる。

## 2. 法関連教育とトゥールミン・モデルによる議論

米国において法関連教育のカリキュラムを開発・提供している ABA や各種 NPO は、共通して、民主的社会を担い得る *effective and responsible citizens* ないし *Good Citizens* の育成を法関連教育の目標に掲げ、そのような理想的市民に求められる資質・能力として、政策決定への参加能力と理性的紛争解決能力を挙げる<sup>11)</sup>。そのため、連邦憲法を例外として「法律」の学習は皆無に近く、英国における 2000 年代以降の市民性教育（*Citizenship Education*）<sup>12)</sup>、フランスに

---

10) 人権擁護大会は、日本弁護士連合会が、弁護士の使命に基づき、人権問題の調査・研究及び人権思想の高揚に資するために、年 1 回、東京都以外の地で開催している大会であり、初日の分科会シンポジウムの結果報告を受けて、2 日めの大会で人権問題に関する宣言や決議が採択されている。第 59 回大会は、2016 年 10 月 6 日、7 日の両日に福井市で開催され、筆者が副委員長を務める「市民のための法教育委員会」は、第 2 分科会シンポジウム「主権者教育における弁護士・弁護士会の役割－『立憲民主主義』を担う市民が育つために－」の提案委員会として、シンポジウムの企画・運営及び宣言案の立案にあたった。

11) 多少の表現の違いはあるが、法関連教育により育むべき資質として、ABA（米国法曹協会）は、「紛争解決能力」及び「政策及び立法への関与能力」を挙げ、CCE（公民教育センター）は、「政府の意思決定への参加」及び「紛争の知的な解決」を挙げ、SLI（ストリート・ロー・インク）は、「司法・政治制度に効果的に参画する能力」及び「紛争を理想的かつ平和的に解決する能力」等を挙げる。

12) 英国では、現在の我が国の状況と同じように、1970 年代の選挙権付与年齢の 18 歳への引下げを契機として政治教育への関心が高まり、1969 年に政治学者バーナード・クリックが設立した政治協会を牽引役として、政治的リテラシーの獲得をめざす政治教育プログラムが開発された（北山夕華『英国のシティズンシップ教育－社会的包摂の試み－』（2014、早稲田大学出版会）pp.44-45）。その後、1988 年に保守

における「市民・哲学」科、ドイツにおける政治教育等と同様、政治参加教育・社会参加教育の色彩が強い<sup>13)</sup>。その意味で、これまで日弁連が米国のLREをモデルに推進してきた法教育と主権者教育・政治教育の間に教育目的の違いはないが、人権擁護大会分科会シンポジウムの準備のために視察した英国の市民性教育やドイツの政治教育は、教育手法の点で米国のLREとの傾向の違いを見出し得るものであった。すなわち、米国においては、民主政治の基盤としての「法的な価値や考え方を順序立てて教えていく」ことが重視されているのに対し<sup>14)</sup>、欧州では、意見や利益の対立を解消するためのコンピテンシーとして、討議や交渉のスキル習得が重視される傾向がある。2016年6月6日から10日にかけて実施したドイツの政治教育の視察の際に、政治教育学会の重鎮とされるゲオルグ・ヴァイセノ教授（カールスルーエ教育大学）との長時間にわたる意見交換の機会を持つことができたが、その際、ヴァイセノ教授は、政治的な意見でなく政治的な判断を持つという政治教育の目的を達成するために現在の政治教育学会が最も重視している能力として、トゥールミン・モデル<sup>15)</sup>に即して自らの主張に客観的事実に裏付けられた論拠を付する能力、あるいは他者の

---

党政権が教育改革法を制定・施行し、教科横断的なテーマのひとつとして市民性教育（Citizenship Education）が盛り込まれたが、この時代の市民性教育は、小さな国家における自立した個人という市民像に基づいて福祉活動への参加（ボランティアリング）が強調された点と伝統的な宗教的価値体系に根ざした価値形成が目指された点に特徴があり（北山・同書 pp.49-50）、「参加型民主主義の本質と実践に関する知識とスキル、価値を身につけ、そして発展させること」を教育目的に掲げる2000年代以降の労働党政権下における市民性教育と区別するために「旧シティズンシップ教育」と呼ばれることが多い。

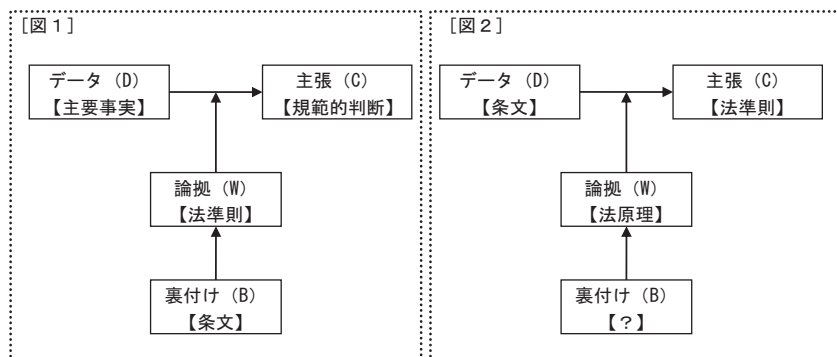
- 13) 学校現場では、法律上の用語である Law-Related Education ではなく、Civic Education の語が用いられることも少なくないようである。
- 14) 前掲（注3）『報告書』5頁。なお、もとより「法的な価値や考え方を学ぶ」こと自体が教育目的ではなく、これを通じて「政策決定への参加能力」と「紛争の理性的解決能力」を身につけることが教育目的である。
- 15) 英国（後に米国に帰化）の哲学者スティーブン・トゥールミンが、実生活上の日常的な議論は数学ではなく法学をモデルとすべきことを主張して、法的三段論法を価値判断問題一般へと拡張した議論モデルである（スティーブン・トゥールミン〔戸田山和久、福澤一吉・訳〕『議論の技法』（2011・東京図書）pp.369-370）。

政治的主張をトゥールミン・モデルに即して批判的に吟味する能力を強調された<sup>16)</sup>。

ところで、すでに別稿<sup>17)</sup>で述べたとおり、筆者は、トゥールミン・モデルによる議論のスキル修得と法原理学習の関係を次のように考えている。すなわち、トゥールミン・モデルでは、データ (D:Data) 及びデータと主張の関連性を示す論拠 (W:Warrant) により主張 (C:Claim) を正当化することになるが、主張が価値命題なら、事実命題のみから価値命題を帰結することはできないので、論拠も価値命題になる。そのため、議論の相手が論拠に同意しなければ、論拠を裏付ける事実 (B:Backing) の提示が必要になる。例えば、法的三段論法をトゥールミン・モデルで図示すると、主要事実がデータ、法準則が論拠、条文が論拠の裏付け事実である<sup>18)</sup> ([図1] 参照)。また、条文の文理どおりに法準則を導くのではなく、条文を解釈して法準則を導く場合には、議論の相手

- 
- 16) 例えば、6月7日に見学したギムナジウム教員養成課程における教育実習生の実習授業では、トルコのEU加盟をテーマとする議論において、EU加盟条件として民主主義や法の支配を要求するコペンハーゲン宣言を論拠の裏付け事実として教員が提示し、この事実を用いて論拠を考えさせていたが、6月6日にギムナジウムで見学したEUについての授業は、生徒たちが「欧州人としての一体感の必要性」について「Ja!」「Ja, aber…」 「Nein!」いずれかの意見を述べたものの、「一体感がなければ安全保障もない」とか「一体感は理想だが実現不可能」とかいうのは意見の理由にすぎず判断の論拠ではない（このような主観的信念に依拠して議論をしても政治的判断力や政治的行動力が育まれることはない）というのがヴァイセノ教授の授業評価であった。なお、英国においても、1970年代における政治教育の提唱者バーナード・クリックを議長とするシティズンシップ教育に関する諮問委員会が1998年に公表した政策提言レポート（通称「クリック・レポート」）を踏まえて2000年にシティズンシップ教育が必修化されたが、獲得すべき資質・能力として、「意見の対立を解決するための討議や交渉スキル」等が挙げられている。
- 17) 野坂佳生、福本知行、荒井美友季「金沢法友会における法教育の研究と実践——学士課程法学教育におけるその意義」(『金沢法学』55巻1号(2012年7月))33頁以下、44-45頁。
- 18) ただし、平井宜雄教授は、裏付け事実(B)は「条文である場合も多いと思いますけれども、常に条文であるとは限らない」とも述べている(ミニ・シンポジウム「法解釈論と法学教育」(ジュリスト940号(1989年9月1日号)14-60頁[平井発言(42頁)])。

方が解釈された法準則に同意しない限り、その法準則を主張 (C) に置き換え、条文 (D) から当該法準則を導く新たな論拠 (W) を提示すべきことになる<sup>19)</sup>。そして、政治哲学や道徳哲学上の議論については、W を B によって支持しようとしても W が反論される可能性が大きいため、「C を支える W - B のプロセスは、より一般的なレベル到達するまで繰り返され、相手方がもはや反駁をしなくなったレベルにおいて停止する。」<sup>20)</sup> (傍点は原文)。すなわち、相手方が反駁を続ける限りは、論拠が新たな主張へと転換され、その主張を根拠づけるための論拠は、次第に一般化・抽象化していくことになる ([図2] 参照)。



ところで、このようにして論拠が一般化・抽象化されていくと、少なくとも法的議論においては、論拠は憲法的価値を含む法原理に至るはずであるから、この点に法教育における法原理想習の意義を求め得る。また、法の支配と立憲主義が貫徹している社会では、政治的議論の論拠も憲法的価値を含む法原理へと一般化されていくことになり、米国の法関連教育が「政策形成への参加能力」育成のために法原理想習を重視するのも、このことによると考えられる。

19) 前掲ミニ・シンポジウム (前注13) における瀬川信久教授の発言 (43頁)。

20) 平井宜雄『『議論』の構造と『法律論』の性質』『法律学基礎論の研究』(2010・有斐閣) 67頁。

では、議論の相手が法原理にも反駁する場合（典型的には個人の尊厳を否定する場合）に、法原理の裏付け事実となり得るものは何であろうか。これは、基本的な法原理を共有している法律家間での議論においては考える必要がない問題であるが、今後の主権者教育においては検討しておくべき問題である。学校現場は、授業で（憲法の条文ではなく）憲法的価値を扱うこと自体が「政治的中立」との関係で問題になるのではないかと懸念を抱いているように思われるからである。この点、ドイツの政治教育では、教員が政治的意見を述べないことではなく、あらゆる政治的意見に対してトゥールミン・モデルに即した批判的検討を行うことが教員の政治的中立を確保する方策にもなっているが、同時に、教員による特定の政治的意見の押しつけを禁じるボイテルスバッハ・コンセンサスよりも憲法忠誠義務が優越すると考えられており、生徒の反憲法的意見を教員が否定することは問題ない（むしろ義務である）とのことであった。しかし、この点は、憲法的価値自体が政治的論点になりかねない我が国と状況が同じではない。そこで、法教育や主権者教育における法的あるいは政治的な価値判断の論拠として憲法的価値を含む法原理を用いるためには、その裏付け事実を教員に提供することが望ましいが、それは結局のところ、近代立憲主義の歴史やローマ法以来の市民法の歴史に求めるしかないものと筆者は考える。普遍的な法原理は、人類の歴史の経験を通じて形成されてきたものだからである<sup>21)</sup>。今般の「法教育教材作成プロジェクト」において、浅学非才を顧みず、敢えてローマ法の諸原理という実務家らしからぬ題材を提供することを試みたのは、このような理由による。

---

21) オッコー・ペーレンツ教授（ゲッティンゲン大学ローマ法普通法研究所長）は、『お上が法として定めたものの全てが法である』というような誤った確信をよしとするならともかく、『理性に照らして永くその価値を認められてきたものこそが正当なものである』という以上に大きな確信は、法の中には存在し得ない。」と述べる（O.Behrentz 著・河上正二訳著『歴史の中の民法』（2001・日本評論社）pp.19-20）。

### 3. 世界史授業における法原理想習の可能性と法学導入教育への示唆

とは言え、曲がりなりにも一応の題材を提供しようと試みる気になったのは、『ローマ法案内』<sup>22)</sup>から『法学再入門』<sup>23)</sup>に至る木庭顕教授の一連の著作が存在したことによる。とりわけ、2010年に出版された『ローマ法案内』は、実務家にも愛読者が多い。同書は、木庭教授自身が述べるとおり<sup>24)</sup>、前年に上梓された『法存立の歴史的基盤』<sup>25)</sup>から史料に基づく学術的論証を除外した概説書ではあるが、「ローマにおいて、基本的な諸用具は元来一体どのような問題とどのような『切羽詰まった』対決をすべく作られていたのか」の叙述を通じて、共和政期ローマ法における「基本的な諸用具」と現代の民法法との本質的な連続性を描き出しているからである。例えば、木庭教授が「法の第一原理」と位置づける占有原理についても、制度面を見れば、占有保持命令(interdictum)は我が国の民法法にそのままの形では受け継がれなかったし、同教授が批判する<sup>26)</sup>最高裁判決<sup>27)</sup>以降は、占有訴訟制度も機能不全に陥っている。しかし、制度の背後にある価値に着目すれば、現状変更を求める側が事実裏付けられた論拠を提出して他者を説得すべしとの思想は、占有者への被告適格付与<sup>28)</sup>を含めて、民事訴訟における立証責任分配の基本的な考え方として

22) 木庭顕『ローマ法案内—現代の法律家のために—』(2010・羽鳥書店)

23) 木庭顕『法学再入門 秘密の扉 民法法篇』(2016・有斐閣)

24) 木庭・前掲書(注23) pp.8-9。

25) 木庭顕『法存立の歴史的基盤』(2009・東京大学出版会)

26) 木庭顕『笑うケースメソッド—現代日本法の基礎を問う』(2015・羽鳥書店) pp.16-17。

27) 最高裁昭和40年3月4日判決(民集19巻2号197頁)。もっとも、このケースは土地占有者が占有地上に居宅を移築しようとしていたケースであり、占有保持を命じた後に本権の訴訟で占有者が敗訴すれば移築した居宅の解体撤去を余儀なくされるから、事案解決としては、本権の反訴を認めて併合審理したこともやむを得ないようにも思われる。

28) 木庭・前掲書(注23) p.62。なお、我が国の民法188条を「占有者を所有物返還請求訴訟における被告の地位に立たせ、そのことによって所有権立証の負担を原告に課する」規定と解すべきことを主張するものとして、藤原弘道「占有正権原の立証と占有の推定力」宮川種一郎・賀集唱編『民事実務ノート・第1巻』(1968・判例タイムズ



現在も維持されている。さらに、そもそも占有原理が共同体から孤立した「最後の一人」に対して自己の身体を含む「最後の砦」を保障するとの理念<sup>29)</sup>を意味するものであるならば、「個人の尊厳<sup>30)</sup>」との価値的な連続性を否定できないであろう。あるいはまた、都市の政治的階層内の横の連帯を意味していたとされる信義誠実 (bona fides) は、現代の民事法においても意思主義を修正ないし補完する法原理として重要な機能を果たしているし、刑事訴訟における弾劾主義との関係に言及する論考も存在する<sup>31)</sup>。家族法分野でも、強大な家父長権にも関わらず嫁資 (dos) や後見 (tutela) の制度を通じて実質的には妻や未成年子が「受動的な自由保障ばかりか能動的な占有主体性まで享受しえた」ものとされており<sup>32)</sup>、現代の家族法がローマ法から受け継いでいる原理も決して少なくはない。とりわけ嫡出推定の本来の制度趣旨が血縁関係の推定ではなく子の福祉 (母の夫に対する扶養義務設定) にあったことは、DNA 鑑定技術が発達した現代において改めて省みられるべき事実であるように思われる<sup>33)</sup>。

これらのことから、今般の「法教育教材作成プロジェクト」では、占有・信義誠実・子の福祉という3題断を提供したが、藤井教授が占有原理を題材に作成された巧みな授業について、「国や時代によって人の経験は違うものですが、普遍的な正義が変わらないように、その当時の多数派に流されないものが必要だと感じました。」との感想に接したことにより、今後の主権者教育・法教育に向けて、生徒に伝えたかったことは伝わったように感じている。

翻って、法学導入教育のありかたを考えると、私事になるが、筆者が大学3年生のとき急に法律学を面白く感じはじめたのは、樋口陽一教授の憲法の講義を聴講したことが契機であった。講義の大部分が日本国憲法の条文ではなく近

---

社) pp.28-44。

29) 木庭・前掲書 (注26) pp.1277-1278。

30) 占有訴訟と密接不可分な制度である取得時効制度の存在理由が近代法の人権概念につながることにについて、木庭・前掲書 (注23) pp.68-75 参照。

31) 蟻川恒正『尊厳と身分』(2016・岩波書店) pp.27-52。

32) 木庭・前掲書 (注23) pp.88-89。

33) 水野紀子「嫡出推定・否認制度の将来」ジュリ 1059号 (1993) pp.115-122。

代立憲主義の生成と変容の説明にあてられたが、聴講を終えたときには憲法の条文に血が通っているように感じられたことを鮮明に記憶している。自分の経験を過度に一般化することは避けなければならないが、全学共通教育を含む法学導入教育においてローマ法の諸原理に接する機会があることは、我が国の現行法の条文・諸制度が「どのような問題と」「どのような対決をすべく」作られているのかを理解するうえで、相当程度の教育的意義を有するよう思われる。

### おわりに

米国の法関連教育においては憲法史学習が重要な位置を占めているが、我が国では、法教育における歴史の活用の試みは実践例が乏しい。しかし、高等学校「世界史」や中学校社会科の歴史的分野の授業で法教育を実践できれば、授業時間数と教員数の多さが大きな利点になり得よう。

もともと、今回の授業実践は、学習指導要領の外での特別授業における単発的な試みにすぎず、未だ世界史授業における法教育の提言と言えるほどに体系化されたものではない。教材数を増やしていくことが当面の課題であるが、中・長期的には、ローマ法を含む西洋法制史研究者の積極的な法教育への関与が期待される。

なお、筆者は、ここ2～3年、法科大学院で担当している民事訴訟実務の講義等において、意識的にローマ法の制度と現行制度の異同に触れるように努めているが、授業評価アンケートにおいて、このことに対する履修者の評価は明らかではない。定型の授業評価アンケートとは別に、この点に絞ったアンケートを実施すること等により、教育効果の有無を検証していくことも今後の課題である。

【資料 1】

法教育学習指導案

学校名 福井県立藤島高等学校

教員名 藤 井 剛

1. 対 象 「研究ⅡB 法と政治分野」選択の2年生25名
2. 日 時 2016年9月15日 第7限(14:40~15:25)
3. 場 所 藤島高校社会科室
4. 本時の目標 法原理が「法の歴史」の中にあることをローマ法に遡って解説し、それが近代司法の基本原則とつながり、現代日本の裁判の判断基準になっていることを理解させ、近代法の基礎的な価値体系を理解させる。
5. 本時の展開

	指導内容	学習活動	指導上の留意点
導入 5分	①ワークシートから驚く点を見つける。	①配布されたワークシートを見て「あれ?」と感ずることを答える。	①「あれ?不思議だな?」という点を答えさせる。特に著作権法上、ドラえもんは授業では使用してよいが、その他では使用してはいけないことに気づかせる。 [回答例] ・カラー印刷だ! ・ドラえもんだ! 等
	②「保証期間」とは何か。	②「保証期間」とは何かを答える。	②「保証期間」とは何かを発問し、実際、修理や交換があった例を答えさせる。「保証期間」内ならば、お店も簡単に交渉に応じたことを思い出させる。
展 開 30分	①ワークシートを読む。	①指名された役割に従って、ワークシートを読み進む。	①ジャイアン役、すねお役、のび太役、しずかちゃん役、ドラえもん役、本文を読む役の生徒を指名し、読み進ませる。
	②Q 1	②Q 1の回答を考え、答える。	② [回答例] ・ひどいじゃないか。僕のモノなんだから返せよ! 等
	③Q 2	③Q 2の回答を考え、答える。	③1ページ目にある占有に関する「ローマ法の原則」から考察させる。 [回答例] ・所有権は多数決では決まらない。等
	④Q 3	④4人のグループを作り、各自のA2を発表して、グループ内で意見をまとめて答える。	④グループ内で議長役を決めさせる。また、全員が自分の意見を述べることを確認する。
	⑤Q 4	⑤Q 4の回答を考え、答える。	⑤「ローマ法の原則」から考えさせる。 [回答例] ・たとえ自分のものでも「実力で奪う」ことは占有の原理に反する。 時間があれば、自力救済はなぜしてはいけないのかを考察させる。 [回答例] ・時間がたっていると、自分のものか分からない。

	<p>⑥Q 5 と Q 6</p> <p>⑦Q 7</p> <p>⑧学習のまとめ (1)</p>	<p>⑥Q 5 の回答を考え、答える。 その後、4 人のグループを作り、各自の A 5 を発表して、グループ内で意見をまとめて答える。</p> <p>⑦1 ページ目の「ローマ法の原則」を参考にしながら答える。</p> <p>⑧1 ページ目の「ローマ法の原則」を参考にしながら回答を記入する。</p>	<p>・争いになりケガをすることもある。等さらに、自力救済はいつも禁止されているかを考察させてもよい。 [回答例] ・ひったくられたものを、その場で追いかけて取り返すのはよい。 等</p> <p>⑥先生の「コトバ」なので、いろいろな回答を導き出す。 [回答例] ・野火君に 3 D S を返しなさい。 ・また弱いものいじめをしていたな！ 等</p> <p>⑦「ローマ法の原則」中の③、占有を保障するために裁判システムがあることに気づかせる。 [回答例] ・あとで公平に話を聞くから、とりあえず 3 D S を野火君に返しなさい。 等</p> <p>⑧ [回答例] ①→原則の①、多数決 ②→原則の②、自力救済 ③→原則の③、法務官、現状維持、ミス時間があれば、回答後、所有権は「なぜ多数決で決めてはいけないのか」を考えさせる。また、坂井豊貴著「多数決を疑う」(岩波新書)を紹介してもよい。 [回答例] ・少数者の権利を多数が押さえ込む可能性がある。例) 地域特別法には住民投票で同意が必要 等</p> <p>⑨いろいろな回答があり得るので、何人かの生徒を指名してよりよい回答を求める。また、「法原則は長い(歴史的検証)に耐えてきた」ことが本時のテーマであることを理解させる。 [回答例] ルール、歴史的検証 等</p>
<p>まとめ 5 分</p>	<p>本日のまとめ</p>		<p>「法律には目的があり、法律を支える社会的事実がある」こと、また、「法律や人権は歴史の上にあり、くるくる変更されると法的安定性が失われ、社会が揺らぐ」ことを説明し、法律を変更するときは「歴史と相談すること」が必要であることを理解させる。</p>

(注) 授業実践後、いただいた意見などを踏まえて、さらに修正を行っている最中です。

【資料 2】

ワークシート

皆さんは、世界史の授業で「ローマ帝国」を習いましたね。南ヨーロッパを中心に大帝國を築きました。そのローマ帝國では、紀元前450年頃に「ローマ法」と呼ばれる法律が整備されました。いまの言葉で言うと、民法や民事訴訟法に近い法律です。このローマ法は、現代の國家にも受け継がれているのです。

え?! 本当ですか? という声が聞こえてきそうですね。例えば、家電製品などを買ったあと、保証期間内であれば不良品を販売元に返品できるという制度は、ローマ法に由来するのです。ローマ法では、もし奴隷や家畜に問題があった場合、買い手は契約を破棄するか、または向こう1年間割引を受ける権利があったのです。このルールは、今でも多くの国に取り入れられています。

さあ今日は、2500年前から受け継がれてきた法律を体験してみましょう!

1. 今日学ぶローマ法の内容

今日は「占有」を学びます。ここでいう「占有」とは、「みんなの了解のもとに、正当に所持・支配すること」ことです。簡単に言うとあるモノを「自分の支配下におく」ということでしょうか。

「占有」について、ローマ法は幾つかの原則を示しています。

- ①「ぐるになった人たち」に占有は認められない(ただし、現在の日本法は異なります)。
- ②たとえ自分の物でも「実力で奪う」ことは占有の原理に反する。
- ③占有を保障するのは平民の政治システム(民事訴訟)である。そのために、法務官制度(裁判官制度)、護民官制度(弁護士制度)、陪審制度(裁判制度)などが整備されている。

2. 事例から学ぶ「ローマ法」

上の「ローマ法」が現代に受け継がれていることを、「ドラえもん」を例に考えてみましょう。

(1) ある日、広場でのび太が3DSで遊んでいました。そこへジャイアンが登場です!

ここにジャイアンが腕を組んで立ちはだかっているアニメが入る。

おい、のび太、お前おもしろそうなので遊んでいるな!

のび太が3DSを隠そうとするためざとく見つけたジャイアンが

ここにジャイアンのアニメが入る。ジャイアンは、「おまえのものはおれのもの、おれのものもおれのもの」と言っている。

と言って3DSを取り上げてしまいました。

Q1 さて、のび太はジャイアンになんというのでしょうか?

A1 \_\_\_\_\_

しかし、なんと言おうとジャイアンは返してくれません。

それどころか、通りがかりのスネ夫が入ってきて

ここにスネ夫が笑っているアニメが入る。

ジャイアンどうしたの? え? ジャイアンが持っている3DSはのび太のものだった? ハハハハハハ……!!

そして、ジャイアンは……。

ここにジャイアンがのび太を捕まえてものを取り上げているアニメが入る。

ほら見る！  
2対1で、この3DSは俺さまのものだ！

Q 2 ジャイアンの発言におかしい点はありませんか？

A 2 \_\_\_\_\_

Q 3 4人グループになり、答えを検討してみましょう。

A 3 \_\_\_\_\_

3DSを取り上げられてしまったのび太は、いつもの通り……。

ここにのび太がドラえもんに泣きついているアニメが入る。

ドラえもん！  
なんとかして！！

そこでドラえもんは、仕方がなく……。

ここにドラえもんが「透明マントでこっそり取り返そう。」と言って、のび太に透明マントを渡すアニメが入る。

と、「透明マント」でこっそりジャイアンに近づき、3DSを取り返そうと提案します。

あれ？ こんなことしてよいのでしたっけ？

Q 4 透明マントを使って取り返しに行つてよいのでしょうか？ 理由とともに考えましょう。

A 4 \_\_\_\_\_

せっかくのアイデアだったのですが、ダメなようです。そこにしずかちゃんが通りかかりました。

くやしい！  
僕のものなのに  
なぜ取り返してはいけ  
ないんだ！

ここにのび太が  
泣いているアニメ  
が入る。

ジャイアンはひどいわ  
ね！  
先生のところに行きま  
しょう！！

ここにしずかちゃんの  
のび太に話しかけてい  
るアニメが入る。

先生に相談すると……。

ここに先生がジャイアンと  
スネ夫の前に立っているアニメが入る。

Q 5 さて、先生は二人になんと言ったでしょうか？  
吹き出しに言葉を入れなさい。

A 5 \_\_\_\_\_

Q 6 先ほどの4人グループで答えを交換し、一番多かつた  
答えを書きましょう。

A 6 \_\_\_\_\_

一番多かった答えは「野火君に3DSを返さない」でしたか？

先生の発言はこれでいいのかなあ？ のび太は返してもらった3DSで遊んでしまって、翌日のテストは、いつものように「0」点ですよ？

Q 7 ローマ法の原則で考えると、先生はなんと言うべきなのでしょうか？

A 7 \_\_\_\_\_

### 3. 今日の学習のまとめ

(1) はじめの「ローマ法」の原則に戻りましょう。

①Q 2の答えは、原則の( )にあたりますね。そうです、( )では権利(所有権)は決まらないのです。

②Q 4の答えは、原則の( )にあたりますね。そうです、( )はしてはいけないのです。

③Q 7の答えは、原則の( )にあたりますね。そうです、( )役の先生は、性急に「良い」「悪い」を判断せず、とりあえず( )の命令を出して、ゆっくり結論を出していくのです。手間暇をかけて、じっくり検討して結論を出すということは、( )を減らすことになりすね。

(2) 本日のまとめ

今日の学習で、2500年前の法律が、現代でも受け継がれていることが確認できました。考えてみれば、同じ人類なので「ルール」はそんなに大きく変わらないはずですよ。

裏返せば、「理性に照らして永くその価値を認められてきたものこそが正当な( )である」ということが言えるのでしょう。つまり、法原則は長い( )に耐えてきたと言えるのです。

### 4. 発展学習

Q 8 今回の授業はドラえもんが例でしたが、「占有」に関して、ローマ法の原則が生きている身近な例を見つけてみましょう(5分)。見つかった例を、4人グループで交換しましょう。

A 8 \_\_\_\_\_

他の人の例 \_\_\_\_\_

(注) 授業では「ドラえもん」のアニメを使用しましたが、この論文では著作権者の許可がおりませんでしたので、「このようなアニメを入れました」と記載しています。