

**米国LRE（法関連教育）の手法による実務基礎科目
における価値教育の試み：『民事訴訟実務の基礎
』における効率と公正の扱い：**

著者	野坂 佳生
雑誌名	法曹養成と臨床教育 = Lawyers and clinical education
巻	8
ページ	153-159
発行年	2015-11-01
URL	http://hdl.handle.net/2297/44078

米国 LRE（法関連教育）の手法による実務基礎科目における価値教育の試み —『民事訴訟実務の基礎』における効率と公正の扱い—

野坂 佳生

1 はじめに

米国における法関連教育¹(Law-Related Education)とは、「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」²した後に、1979 年制定の法教育法 (LRE Act) による義務化を契機に全米に拡大した市民性教育であって、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」教育として定義されている。

ロースクールにおける法曹養成教育 (Legal Education) においても、法的思考の基盤となる「法一般の基礎にある原理や原則」の理解は重要であるところ³、米国では、実務法曹の積極的な関与のもとに⁴、法や法システムの基礎にある原理や価値についての体系的教育が小学校から高校まで継続的に行われており⁵、こうした基礎教育があつてこそ、Legal Education におけるソクラティック・メソッドが有効に機能しているのではないかと考えられる。他方、我が国では、初等中等教育課程において法的な原理原則について体系的な教育が行われているとは言い難い⁶、法学既修者であっても、そのような教育を学士課程

¹ 法務省法教育研究会「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—』(2004 年 11 月 4 日)は、「アメリカの法教育法 (Law-Related Education Act of 1978, P.L. 95-561) にいう Law-Related Education に由来する用語であつて、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」を意味するものとして「法教育」の語を用いているが

(<http://www.moj.go.jp/content/000004217.pdf>, p.2)、本稿では、米国の LRE そのものを意味する用語としては「法関連教育」の語を用いる。

² 江口勇治「Center for Civic Education の法教育について」Center for Civic Education (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) 8 頁。

³ 「平成 26 年司法試験の採点雑感等に関する意見 (民事系科目第 1 問)」も、第 4 項「法科大学院における学習において望まれる事項」において、「法一般の基礎にある原理や原則」の重要性を強調する (<http://www.moj.go.jp/content/001130132.pdf>, 23-24 頁)。

⁴ アメリカ法曹協会 (ABA) は、LRE 法制定 (1978 年) に先立つ 1970 年には LRE カリキュラム “I’ m the people” の開発を終え、翌 1971 年には LRE 特別委員会を設置している。なお、「市民のための法教育委員会」が日本弁護士連合会に設置されたのは 2005 年である。

⁵ 江口監訳・前掲注 2) 「日本語版への序文」には、政府の意思決定過程に参加する市民としての権利は「権威、正義、責任、プライバシーについての紛争を知的に解決する義務を伴う」と述べられており (1 頁)、米国における市民性教育が「理性的で公正な紛争解決能力の育成」と密接不可分なものとして位置づけられていることが示されている。

⁶ 法務省法教育研究会「報告書」(前掲・注 1) 参照) を受けて 2008 年 6 月に改訂された現行学習指導要領では、社会の諸問題を考えるうえでの基本的視点として、中学校「公民」では「効率と公正」、高等学校「現代社会」では「幸福・正義・公正」といった「法一般の基礎にある原理や原則」を理解させることが求められてはいるものの、このような「法教育」の実践に充てられる授業時間数は決して多くないのが実情である。

で受けているとは必ずしも言えないように思われる⁷。

本報告は、この点を多少なりとも法科大学院における実務系教育において補おうとする試みの報告である。

2 米国における法関連教育の内容と手法

法関連教育の代表的なカリキュラムのひとつとされる CCE (Center for Civic Education) の “Foundations of Democracy” シリーズは、家庭内や学校内の身近な問題から地域社会の問題へ、さらには州や連邦レベルの問題へと扱う問題を変えながらも、権威・プライバシー・責任・正義という 4 つの基本的な価値概念を、小学校低学年から高校まで繰り返して扱うカリキュラムであり、各単元の構成は、概ね、①価値概念の理解 (〇〇とは何か?)、②当該価値概念による具体的事象の説明・評価 (当該価値概念を用いて事象〇〇を説明・評価できるか?)、③費用便益分析 (当該価値を肯定することの利益と費用は何か?)、④価値判断 (当該価値の範囲と限界はどうあるべきか?) というように、価値に関する「知識・理解」から価値判断についての「思考・判断・表現」技能のトレーニングへと進められていく。また、教育手法の点では「知的ツール (Intellectual Tool)」という概念が鍵になっており、ある価値を適切に実現したり当該価値に関する紛争を適切に解決したりするために有益な思考手順や判断基準のセット (法律家が「判断の枠組み」と呼ぶものに近い。) が思考・判断のツールとして学習者に提供された後に、具体的な課題や紛争に当該「知的ツール」を適用する技能トレーニングが行われるという学習順序になる。

例えば、配分的正義について、これを小学校低学年用テキストで熊さん一家のランチ・シーン (家族間での苺の配分問題) を題材として扱う章では、実質的平等に関する Eckhoff の 3 基準⁸ (need, fitness, desert) のうちの need 基準を児童に獲得させるとの目標が教師に示される⁹。これを小学校高学年用テキストで医療保険制度を題材として扱う章では¹⁰、①配分される利益又は負担の特定、②被配分者の特定、③被配分者間における必要・適性・適格面での類似点と相違点の分析、④問題解決のために考慮すべき類似点又は相違点の選択、⑤利益又は負担配分についての態度決定、という思考手順が学習者に与えられ、手順③では実質的平等に関する Eckhoff の 3 基準の全てが判断基準として示される。また、小学校

⁷ 金沢大学法学士課程の学生サークル「法友会」の 2011 年度「法教育プロジェクト」のリーダーであった荒井美友季は、「普段の授業では判例と学説の関係や判例の変遷など法実践の結果的な側面を中心に学び、その根本にまで踏み込んで学ぶ機会は、必ずしも多くないのが現状である。(中略)これに対して、法教育の実践は、正義や公平などの法の根本的な価値について深く考える機会を与えてくれた。」との感想を述べている (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—』金沢法学第 55 巻第 1 号 (2012 年 7 月) 43-49 頁)。

⁸ Eckhoff, T, “Justice: Its Determinants in Social Interaction”, Rotterdam Univ. Press, 1974, p.34.

⁹ Center for Civic Education, “Fair Bears Learn About Justice” (1998), Instructional Procedures for Prereaders, pp.9-10.

¹⁰ 江口監訳・前掲注 2) 185-191 頁。

高学年用テキストで犯罪少年の処遇に対する立法を題材として手続的正義を扱う章では¹¹、①なされる決定と当該決定に必要な情報の特定、②情報収集手続の特定と評価、③決定方法の特定と評価、④他の重要な権利（プライバシー、自由、人間の尊厳）の考慮、⑤手続が公正か否かの価値判断、という思考手順が学習者に与えられ、手順②では「包括的か・信頼できるか・告知されているか・有効な意見発表の場があるか・予測できるか」という5つの評価基準、手順③では「公平か・公開性があるか・間違いの発見と是正方法が用意されているか」という3つの評価基準が示される。

以上に見たように、法関連教育における価値の扱いは規範的（徳育的）というよりも分析的（知育的）である。平井宜雄は、正義概念へのアプローチを「規範的」、「懐疑論的」、「事実に基づく」、「分析的」に分類したうえで、分析的アプローチを「正義概念を分析するための道具を作り出す意図を持つアプローチ」と定義し¹²、分析的アプローチを採る研究の典型例として社会学者 Eckhoff 研究を挙げるが¹³、その研究成果が法関連教育に取り入れられていることは先に見たとおりである。法システム・法過程への市民の主体的な参加を可能にするためには、法的価値概念の分析道具（知的ツール）が市民に共有されている必要があると考えられているのである。

3 法学教育における議論と価値

法科大学院教育では、ケース・メソッド、ソクラティック・メソッドによる双方向授業が基本であり、学士課程での法学教育以上に、かつて法学教育方法論争（星野・平井論争）において平井教授が強調された「事実と論理に基づく議論（argumentation）」¹⁴が重要である。しかしながら、これに対して星野教授が反論したように¹⁵、当事者間に何の価値も共有されていなければ論拠が無限後退に陥って議論が平行線に終わらざるを得ない懸念があり、「必ずしも唯一の最高次の価値である必要はない」ものの、それぞれの問題ごとに、近代法においては「否定できない価値」¹⁶が法的な議論の前提として当事者間に共有されている必要があるのではなかろうか¹⁷。反面では、いかに歴史的に形成されてきた普遍的な法的価値といえども、これを徳目主義的に押しつけたり、心情主義的に「弱者への共感」あるいは「人権感覚」に訴えたりすることが、教育方略として妥当か否かは疑問である。「弱者への共感」や「人権感覚」が法律家（のみならず民主的な社会を構成する市民全て）に不可欠であるにせよ、価値概念の分析道具の使い方に習熟することでこそ当該価値を尊重する態度が涵養

¹¹ 江口監訳・前掲注2) 216-224頁。

¹² 平井宜雄『法政策学 [第2版]』（有斐閣、1995年）94-100頁。

¹³ 平井・前掲注12) 100頁。

¹⁴ 平井宜雄『『議論』の構造と『法律論』の性質—法律学基礎論覚書2』『平井宜雄著作集1 法律学基礎論の研究』（有斐閣、2010年）63頁（初出・ジュリ918号（1988年）107頁）。

¹⁵ 星野英一『『議論』と法学教育——平井宜雄『法律学基礎論覚書』について』『民法論集第8巻』（有斐閣、1996）93頁以下、120頁（初出・ジュリ941号（1989年）116頁）。

¹⁶ 星野・前掲注15) 121頁。

¹⁷ 野坂ほか・前掲注7) 43-49頁。

されると考えるのが法関連教育の方略と言えよう。

4 実務系基礎科目『民事訴訟実務の基礎』における価値教育の試み

金沢大学法科大学院では、実務系必修科目として2年生の後期に『民事訴訟実務の基礎』（2単位）が配置されている。扱う内容は主に要件事実論・事実認定論であり、履修者は、いわゆる「要件事実本」を参照しながら紛争類型ごとに請求原因事実や抗弁事実を暗記していくというマニュアル的な学習態度に陥りがちであるが、要件事実論・事実認定論の主要論点は、原告と被告への公平な立証負担配分（配分的正義）、手続的私的自治（本来的弁論主義）、手続保障（機能的弁論主義）、一回的終局的紛争解決（手続的効率原理）といった法的価値ないし原理の適用問題（あるいは、それら原理相互の調整問題）である。そこで、法関連教育の手法を参照するならば、①価値概念の理解、②当該価値概念による事象の説明・評価、③当該価値の範囲と限界の画定（価値判断）に有益な思考手順や判断基準の提供、④これを用いた価値判断（事案への「知的ツール」適用）と進めていく教育手法が考えられる。

そこで、2013年度以降、純粹未修者を対象とする『法学入門』においては、公正系原理と効率系原理に分類したうえで近代法の諸原理を概説することとしたほか、『民事訴訟実務の基礎』においては、授業で扱う問題に関連する価値概念（①）や価値基準（③）をも事前配布する予習用設問シートに記述しておき、授業では、当該価値概念による判例や学説の説明（②）、価値概念と価値基準の関係理解（③）、具体的問題への価値基準の適用（④）等に関する議論に時間を費やすことにした。

例えば、立証責任分配問題については、配分的正義の概念説明、立証責任分配が原・被告間での手続負担公正配分の問題であること、配分的正義に関する Eckhoff の3基準などを予習用設問シートに記載しておき、授業では、学説と Eckhoff 基準の対応関係、判断基準の選択と正当化（当該価値基準が当該場面において当該価値を最も適切に実現すると考える理由の検討）を中心に議論を行うことにした。これにより、結論の点では意見が対立しても、対立のポイント（ひいては学説の分岐点）を学習者が明確に認識できるようになり、議論が空中戦になって相互に表現を変えながら自分の主張を繰り返すだけという事態は明らかに減少した。同様に、主張事実と認定事実の不一致の許容性に関する判例上の基準である「社会観念上の同一性」基準についても、この基準と手続的私的自治・手続保障・手続的効率（紛争の一回的終局的解決）といった諸原理の関係を議論することにより、判例基準を支持するにせよ反対するにせよ、その論拠は明確に絞り込まれるようになった。

要件事実各論においても、例えば賃貸借契約の解除における信頼関係破壊要件の立証責任分配について、これを信義誠実という実体原理（解除事由の類型的背信性）と適正手続原理（解除手続の慎重さ）との原理調整問題として位置づけることにより、この論点に関する数多くの最高裁判例の結論を丸暗記することなく統一的に理解し、判例が存在しない解除類型についても履修者自らが信頼関係破壊要件の立証責任分配の論拠を思考し・判断し・表現することが可能になった。

このように、法原理一般を強く意識した授業実践を実務系科目において行うことについては、履修者の受け止め方、とりわけ「司法試験に役立たない」といった批判が多出するこ

とになるのではないかと懸念されたが、2013年度の授業評価アンケート結果では、総合評価平均点が前年度の4.3点から4.74点（5点満点）へと大幅な伸びを示したほか、理解度や予習負担などを含めて全ての評価項目の評価平均点が前年度に比べて向上しており、価値の扱い方次第では、法科大学院生も「正義や公平などの法の根本的な価値について深く考える¹⁸⁾」機会を好意的に受け止めることが明らかになった。

おわりに

法的思考の涵養を目指す以上、法科大学院教育は「法一般の基礎にある原理や原則」という抽象的な価値概念を扱わざるを得ない。この点、米国の法関連教育カリキュラムには、分析的なアプローチによる価値教育のモデルが示されているという点において、我が国の法曹養成教育においても十分な参照価値があるのではないかと考える。

(のさか よしお 金沢大学法科大学院教授／弁護士)

¹⁸⁾ 18) 前掲注7) 参照。