

法教育といじめ問題解決

司法に関する教材の評価・考察

慶應義塾大学総合政策学部 2 年 山崎聡一郎

慶應義塾大学環境情報学部 2 年 小塚啓介

2014 年 1 月 29 日

本稿は、模擬裁判の導入を通じた法教育によっていじめ問題を解決する手法について考察する前提として、裁判に関連する既存教材を評価・検討し、その利点と問題点を考察することを通じて今後検討する模擬裁判の形態について指針を立てるものである。

目次

第一章 研究動機

—法教育を通じたいじめ問題解決—	3
------------------	---

第二章 体験型授業のギャップ問題

—ルール作りの授業から見た課題—	4
------------------	---

第三章 考えうる模擬裁判の実施形態

第四章 現在の小学校では裁判所はどのように教えられているか？

第五章 現在行われている司法教育

第六章 小学生の発達段階考察

—法教育推進協議会・学習指導要領の想定する発達段階の比較—	16
-------------------------------	----

第七章 「裁判」の特色と教育

第七章 まとめ

—今後検討する模擬裁判の指針—	27
-----------------	----

参考文献・URL	28
----------	----

図目次

図 1	模擬裁判の三要素	6
図 1	裁判所のしくみ	7
図 3	「もめごとの解決と国民の司法参加・ルールづくり」に関する教材	8
図 4	「友だち同士のけんかとその解決」に関する教材	11

グラフ目次

グラフ 1	「傍観者」の出現率の学年別推移・「仲介者」の出現率の学年別推移	14
-------	---------------------------------	----

表目次

表 1	触法少年（刑法）の年齢別補導人員	16
表 2	『小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック』における発達段階ごとの体育の教育目標	18
表 3	道徳の法教育に関連する教育内容	19
表 4	小学生の実情まとめ	25

第一章 研究動機 ―法教育を通じたいじめ問題解決―

いじめ問題、被害者の自殺などを通じて近年しばしば世間を騒がせるようになり、各政党も選挙公約にいじめ対策を盛り込むようになってきたが、いじめの問題自体は近年になってから増加したわけではない。この問題は常に一定の数を保ったまま以前から存在し続けている。この問題に対処する一つの手段として本研究が提案したいと考えるのが「法教育」である。

法教育を通じた「いじめ」問題解決という本研究のアプローチは、従来の縦割り式学問分野の枠内では提示の困難な問題提起であると考え。実際にさまざまな現場での実体験・参与観察等の蓄積を通してはじめて、複合的要因・背景を含めた問題の所在を俯瞰することが可能となる研究テーマであろう¹。その意味では、本研究の位置づけである「法教育」は、法律と教育両者の視点を、分野横断的に検討する新たな試みの一つであると認識する。

「法教育」とは、法務省の定義に拠ると「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²」をいい、近年の裁判員制度の施行や消費者問題の増加等、国民と法律問題が身近になりつつある社会情勢を背景に一層の整備・充実が提唱されるようになった教育である。この法教育を整備、実施する際にこれをいじめ問題の解決に向けて応用することはできないだろうか考えたのが研究の動機であった。

そして研究を進めていくうちに、日本の法教育といじめ問題の現状は以下の通りであることがわかった。

1. 日本における法教育³は従来の科目における「法教育的内容」を洗い出している「後付」的状态にあり、明確に「法教育」として行われている科目が無い。
2. 日本の学校教育現場におけるいじめ件数⁴は中学一年生で最大となる。
3. 海外の法教育⁵の事例を見ると、ルール作りや模擬裁判の授業等日本ではまだあまり実践

¹ 本研究の検討の発端は、筆者の小学生時代のいじめの実体験であった。私は小学校 5・6 年次に悪口、暴力を始めとするいじめを受け、打撲・骨折に至ったこともあった。もしも当時の私に十分な法律知識があったなら、自分で自分の身が守れたかもしれないと考えようになったのは、小学校 6 年生時、公民を教科として習って以降である。そして大学入学後に「法教育」という概念を知ることとなる。

² 法務省 HP 「法教育」

<http://www.moj.go.jp/housei/shihouhousei/index2.html> (2013 年 11 月 18 日)

³ 「小学校における法教育の実践状況に関する調査研究報告書」

<http://www.moj.go.jp/content/000105145.pdf> (2013 年 11 月 18 日現在)

⁴ 「平成 23 年度“児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査”について」28 頁参照
平成 24 年 9 月 11 日文部科学省初等中等教育局児童生徒課

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/_icsFiles/afieldfile/2012/09/11/1325751_01.pdf (2013 年 11 月 18 日現在)

⁵ 法務省 HP 法教育研究会「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―」参照

http://www.moj.go.jp/shingil/kanbou_houkyo_houkoku.html (2013 年 11 月 18 日現在)

されていない授業手法がある。

以上の点から本研究は

- ① 主にいじめ件数が最大となる前、つまり小学生に対する法教育を扱う
- ② ルール作り、模擬裁判等の実践的手法を用いた授業の開発を中心にいじめ問題解決をはかる

の二点を前提とし、特に本稿では模擬裁判を導入した授業開発を念頭に置いて既存の司法関連にスポットを当て、実際に模擬裁判等の実践的授業を実施する上での「学校での授業と実際の制度とのギャップ」という問題点を考察するとともに、既存の教材がどのようなものなのかを紹介し、それがいじめ問題解決という視点から有効といえるかについて考察する。

第二章 体験型授業のギャップ問題 ―ルール作りの授業から見た課題―

前章で、実践的授業を実施する上での問題点の一つは「学校での授業と実際の制度とのギャップ」であると述べた。これは具体的にどういうことなのか。

例えば小学校の授業において廊下を走ったり、友達に暴力を振るったりした児童にペナルティを与えるルールを模擬国会等のロールプレイ式授業手法を通じて作成することにする。そのルールの方向性が教師による誘導もしくは修正等の介入で変更された場合、実際の国の制度とギャップが生じることになる。一人の発言がルールの作成に対して大きな影響力を持つ国は独裁国家となりかねない。またルールを実際に作る児童一人ひとりを国会議員と仮定することも実際の制度とのギャップが存在するという問題が残る。というのも、国会議員は本来選挙で選ばれた国民の代表者であるが、児童たちは選挙によって選ばれたわけではないからだ。

以上のようにルール作りの授業を実施することを検討するだけでもこういった問題点が生じてくる。このような問題点は模擬裁判等の他の授業を実施するにあたっては生じてこないのだろうか。生じてくるとしたら、どのようにすればそのギャップを埋める、あるいは教育手法としてむしろ有効に利用することができるだろうか。こういった点を今後の研究で考察していく前提として、今回は第五章以降で紹介する既存の教材においてこの問題点がどのような形で存在しているのかを考察する。

第三章 考える模擬裁判の実施形態

最初に、模擬裁判を授業手法として導入することの意義について述べておく。模擬裁判は、社会の中で生じた紛争等の諸問題を法に基づいて解決する手続きを疑似体験しながら学習する手法である。この模擬裁判の中で事件の争点を理解し、その解決策を主張・議論・検討していく中で生徒の批判的思考力、読解力、問題の分析力や主張を行う上での表現力等が向

上し、一方で他の生徒との連携を通じてチームワークを経験することもできる。⁶模擬裁判にはこういった学習効果が見込まれるのである。

それでは、模擬裁判にはどのような実施形態があり得るのであろうか。模擬裁判の実施形態を考えるにあたって、工夫できる要素は大まかに 3 つあると考える。1 つ目はルール、2 つ目は題材、3 つ目は形態である。

1 つ目のルールとは、模擬裁判で使用するルールを指す。実際の法律、あるいはそれを要約したものを使用する、敢えて法律を用いず倫理的観点から考察・討論させる、またはルール作りの授業等で生徒が自身で作成したルールを用いるといった選択肢が考えられる。

2 つ目の題材とは、模擬裁判で扱う具体的な事例を指す。既に判例となっている事件の概要を簡略化して扱う、実際に起こりうる事件、または生徒間で日常的に起きていると考えられる架空の紛争を扱う、学校で実際に発生した事件・紛争を扱う等の方法が考えられる。

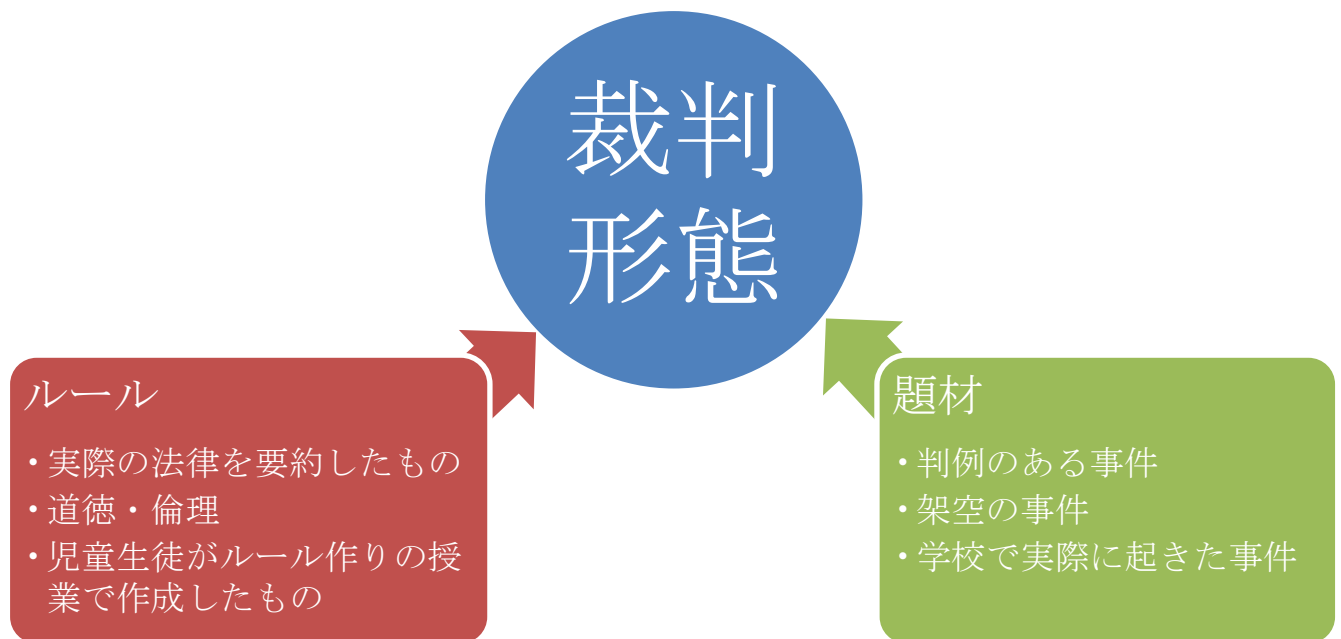
3 つ目の形態とは、大まかに分けると台本に沿った役割演技の手法によって裁判の流れを学ぶ、実際に児童生徒同士が考察・討論を行って独力で結論（判決）を導き出させることで裁判における公正な手続きや事実認定等判決を出すまでの思考過程を学ぶ等が考えられる。また、これらの形態で模擬裁判を実施しても、裁判官・原告被告・弁護士・検察官等の役割をクラス内で割り振る、学年・学校の境界無く設定する等の細かい設定を変更することで、一層工夫の幅を拡げることが出来る。模擬裁判の形態を考えるうえでヒントとなるのは、ABA(American Bar Association)が提唱している 2 種類の模擬裁判の型である。それはシナリオ型とロールプレイング型である。シナリオ型は、ある裁判の冒頭手続から結審まで台本に従って授業を進行し、それにあたって生徒が弁護士や検察官、裁判官等のそれぞれの役割を演じる。陪審員役の生徒たちは裁判劇を見たうえで評議を行う。評議のシナリオは無い。それに対しロールプレイング型は台本が一切なく、生徒には事件の概要と証拠、裁判の進め方などのガイドラインのみを示す。シナリオ型は裁判の基本を理解しやすいので導入としては使いやすいが、ロールプレイング型の方が生徒により批判的思考力を鍛えられる機会が多いとされている。⁷

模擬裁判は、以上の三つの要素の組み合わせによって構成されるものとする。この組み合わせ次第で対象や目的に応じた様々な模擬裁判を実施することが可能である。

⁶ 神谷説子（2010）「アメリカに観る法廷での法教育」『法と教育』Vol.1 2010 pp41-49

⁷ 同上

図 2 模擬裁判の三要素



それでは現在小学校で使用されることを念頭に置いて作成された裁判に関連する教材では、模擬裁判、またはそれに近い実践的手法はどの程度導入されているだろうか。次章以降ではこの点について考察する。

第四章 現在の小学校では裁判所はどのように教えられているか？

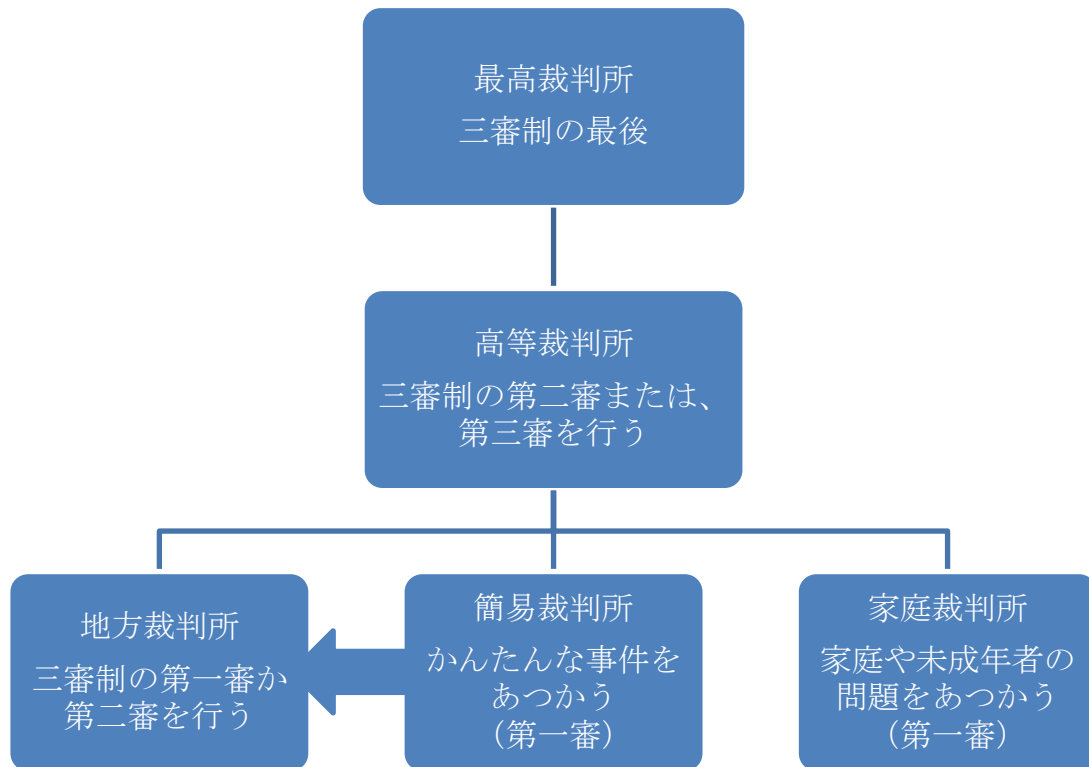
それでは裁判に関連する実践的教材を使用する前提として、現在知識としての裁判所の存在や制度はどのように教えられているのだろうか。小学 6 年生向けの社会科資料集⁸では以下のように説明されている。

⁸ 「社会科資料集」91 頁参照

2009 年水谷邦照. 文溪堂

(※図は引用書掲載の図を参照して筆者が作成)

図 2 裁判所のしくみ



公正な裁判を保護する憲法

- だれでも、法律の定める手続きによらなければ、生命や自由をうばわれたり、罰を受けたりすることはない。
- だれでも、裁判所で裁判を受ける権利をもつ。
- 裁判官は、良心にしたがって裁判を行い、憲法と法律にのみ拘束される。
- 裁判官は、行政機関によって、やめさせられることはない。
- 裁判は公開で行う。

以上の通り、現在の小学校教育では三審制を中心とした裁判所の基本的な仕組みと、憲法における裁判所の位置づけやあり方を簡単に教えている。

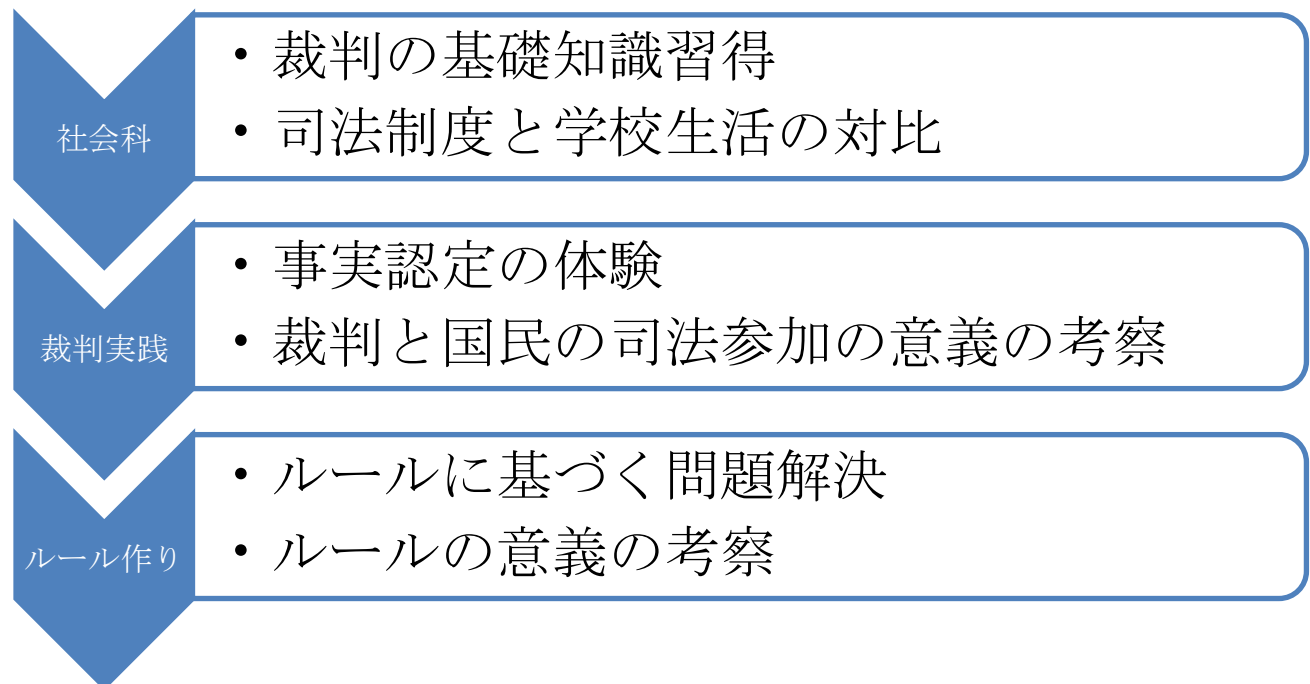
第五章 現在行われている司法教育

それでは、第三章で紹介したような裁判制度の知識教授とは別に、どのような形で司法の教育が行われているのだろうか。本章では、法務省が設置している法教育推進協議会が作成した小学生を対象とする教材の中で特に司法に関連するものを紹介する。

「もめごとの解決と国民の司法参加・ルールづくり」に関する教材⁹

この教材は、小学六年生を対象としており、子どもの発達段階を踏まえて児童にとって身近な事例を用い、事実認定を経験させ、紛争解決の在り方について議論をするよう促す手法をとっている。この教材の活用は「社会科」と「総合的な学習の時間」や「特別活動」の時間を連動させることを念頭に置いて作成されている。児童はまず社会科で司法の基本的な仕組みと学校生活との対比を踏まえた国民の司法参加の意義を学び、その上で学校生活における身近な紛争の事例について役割演技を行う。その後児童間の議論を通じて事実認定のプロセスを学習する。そしてここまでの学習を踏まえた上で紛争を全員の議論を通じて解決することの意義を考え、同時に裁判員制度との類似点について考えさせることを通じて国民の司法参加の意義を理解させる。この教材で興味深いのは、「この後」に自分たちの身の回りで生じている問題を解決するためのルール作りを体験させるという点である。

図 3 「もめごとの解決と国民の司法参加・ルールづくり」に関する教材



この教材では役割演技の手法と議論を行わせる手法を統合して導入しているが、敢えて模擬裁判の形態をとっておらず、裁判所等の「第三者機関」による紛争解決という手法を実践しない代わりに「議論を通じた紛争解決」の意義について考えさせている。この手法は小学生が普段の社会生活を送る上では実践的と言えるが、敢えて事実認定のプロセス以外の「裁

⁹ 法務省 HP 小学生を対象とした法教育教材例の作成について 資料 1

「もめごとの解決と国民の司法参加・ルールづくり」に関する教材 参照

<http://www.moj.go.jp/content/000004345.doc> (11 月 19 日現在)

(※図は参考教材掲載の図を参照して筆者が作成)

判」的側面を捨象しているため、事前に社会科の授業で裁判の基礎知識を習得させる効果がないように思える。

また、実践的手法で授業を行った際に授業と実際の制度との類似点を考察することは、第二章で述べたギャップを児童に理解させる上では重要であるが、この教材では社会科で対比するのは「司法の基本的な仕組み」と「学校生活」であり、また考察するのは「紛争の事実認定と議論を通じた紛争解決」と「裁判員制度」との類似点である。両者は果たしてそれぞれ比較すべきものとして妥当であろうか。

「紛争の事実認定と議論を通じた紛争解決」と「裁判員制度」の類似点に関する考察については、類似点の考察の一方で「裁判に参加する関係者の中にも裁判員（児童）と裁判官という立場の違う者が存在する」「有罪無罪と量刑を決める」「児童間の私的紛争ではなく刑事事件を扱う」といった相違点を発見することが出来ればその考察は国民の司法参加の意義を考える上で有効と言える。しかし、果たして「司法の基本的な仕組み」と「学校生活」は「対比」するものとして適当な要素と言えるだろうか。

また授業内で考察する「裁判員制度」は刑事事件を扱うものであり、刑事裁判に於いては罪刑法定主義に基づいて「法律」を根拠として結論を導き出す（もちろん民事裁判も基本的には判決の根拠を法律に求める）。それに対してこの教材で扱われている題材は比較的民事裁判に近いものであり、この点においてこの教材では民事裁判と刑事裁判を混同してしまっている。もちろん最終的には「裁判員制度との類似点」を考察するとされているものの、果たして小学六年生がその考察を通して、または教師の授業を通して実際の裁判制度との「ギャップ」に気づくことが出来るかどうかは疑問である。

更にこの教材では一連の紛争解決に関する授業終了後に「ルール作り」の授業を行うとされている。しかし先述の通り裁判は「ルールに基づいて」行われるのであって、判例が法源となる英米法系を前提とするならともかく、大陸法系である日本の制度上、裁判の結果を踏まえてルール作りが行われることは通常考えにくい。また、裁判官・裁判員が立法に関わることも基本的でない。

以上のようにこの教材は、実際の国の制度とはかなり大きな差異があり、その差異をカバーすることも出来ていないと言える。

それでは、いじめの対策という観点から見るとどうであろうか。

この教材では、「紛争を全員の議論を通じて解決することの意義を考え」ることが予定されている。そのためいじめの当事者以外の児童生徒がいじめに該当する行為についての事実認定を通じてその解決法を議論するため、有効である様に思える。但しその議論は先述の通りルールが無い状態で行われる以上、児童生徒の道徳・倫理といった「不文法」的な根拠を頼りに行われるため、その議論が行われる母体（クラス等）が正常（いじめ当事者両者に対して公正）な状態である必要がある。つまりいじめの加害者がクラスの通常状態に於いて強い発言力を持っている場合、議論が正常に行われない可能性が高いのである。この点については次の「友だち同士のけんかとその解決」に関する教材のいじめ対策の視点からの考察で具体的に述べる。

「友だち同士のけんかとその解決」に関する教材¹⁰

この教材は小学校高学年を対象としており、喧嘩等の紛争を第三者の介入のもとで解決することの意義と心構えを、交渉・調停の役割演技を通じて身につけさせることを目的としている。但しこの教材を作成する上では「小学校においては、発達段階として、民事司法制度の意義についての学習ができるまでには至っていないと思われる」という前提に立った上で、「中学校段階以降で、民事司法制度や紛争解決制度の意義を学ぶ際に、より深い理解を得る土台を形成する」ことに主眼が置かれている。

この教材は「特別活動」の授業を利用して実施することを想定されており、「けんか」を中心とする児童にとって身近な事例を題材として設定し、段階的にそれらの題材を役割演技や交渉の実践を通じて学習していく。題材は①「けんかの解決方法を考えよう（交渉編）」、②「けんかの解決方法を考えよう（調停編）」、③「生活におけるけんかとその解決方法」の三種類の題材から構成されており、それぞれの内容は以下の通りである。

① 「けんかの解決方法を考えよう(交渉編)」

けんかについてのシナリオを児童に与え、それ(けんか)について代表者に役割演技させた上で、班別にけんかの解決に向けた当事者間の交渉を行わせる。紛争発生時の当事者は感情的になりがちだが、その中で問題を解決するためにはどのように振る舞うべきかを理解させることを目指す。

② 「けんかの解決方法を考えよう(調停編)」

題材①の事例をそのまま用いて、当事者間の交渉ではけんかを解決することが出来なかった場合を想定する。この題材ではシナリオについて、調停人を交えて役割演技をさせた上で、班別にけんかの解決に向けた協議を行わせる。調停人を交えて問題を解決する際に、当事者・調停人として必要となる態度・心構えは何かを理解させることを目的とする。

③ 「生活におけるけんかとその解決方法」

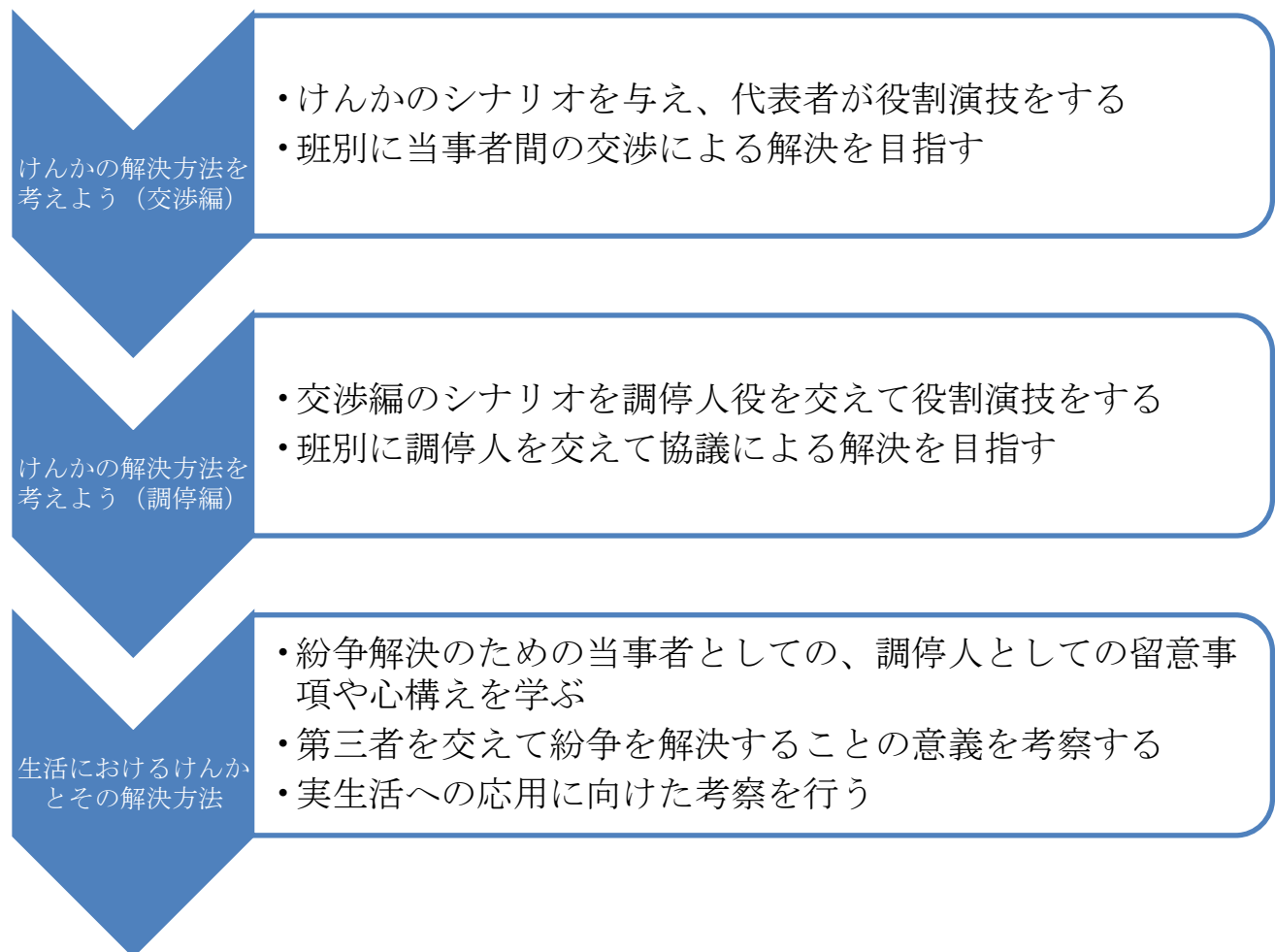
題材①、題材②での学習を踏まえて、当事者間の交渉における留意事項、調停人を交えて紛争を解決することの意義、調停人としての留意事項を振り返り、実生活への応用に向けて考察させる。

¹⁰法務省 HP 小学生を対象とした法教育教材例の作成について 資料 3

「友だち同士のけんかとその解決 “に関する教材” 参照

<http://www.moj.go.jp/content/000077150.doc> (2013 年 11 月 19 日現在)

図 4 「友だち同士のけんかとその解決」に関する教材



もめごとを解決する方法としては

- ① 本人が自分の実力によって主張する言い分通りの内容を実現する方法
- ② 本人同士でよく話し合い、お互いが納得できる解決を話し合いにより探る方法
- ③ もめごとと関わりのない人が間に入り、双方の言い分をよく聞いて、本人同士が納得できる解決ができるように間をとりもつ方法
- ④ もめごとと関わりのない人が間に入り、双方の言い分をよく聞いたうえで、解決のための判断を示し、本人同士がその判断に従う方法

といったものがあり、実際の社会ではこれらをそれぞれ①自力救済、②本人同士の話し合い（交渉）、③調停、④裁判という形で整理し、③と④については法的制度を整えている。¹¹

この教材で扱われている「交渉」による紛争解決は、交通事故発生時の示談交渉と示談成立による解決等のように、裁判前の紛争解決策としては実際の制度との差異が殆ど無い。また「調停」については主に法令によって制度化されており、一例としては「民事調停¹²」と

¹¹ 教師と弁護士でつくる法教育研究会編著（2010）『教室から学ぶ法教育 子どもと育む法的思考』現代人文社 157pp 103-104 頁

¹² 裁判所 HP「民事調停」参照

いう制度が裁判より低額の費用と簡単な手続きで紛争解決を図る手段として制度化されている。実際の制度では調停に関与する調停委員は「社会生活上の豊富な知識経験や専門的な知識を持つ人の中から選ばれ」る¹³ため、教材の実践において児童が調停人になることは実際の制度とのギャップとなるが、題材③の「調停人を交えて紛争を解決することの意義」を学ぶことに主眼を置くのであれば、民事調停の制度と授業内での役割演技とのギャップを十分に教授することが出来れば、効果的な法教育を実施できるのではないだろうか。尚、裁判所が行う調停¹⁴には他にも特定調停や家事調停といったものがある。

以上の点から、本教材は前掲の「もめごとの解決と国民の司法参加・ルールづくり」に関する教材のような、授業と実際の制度との極端な乖離が無い。

もちろんこの教材では前出の教材同様「ルール」の存在を前提としておらず、また「裁判」自体を直接扱わないので、授業手法として「模擬裁判」は導入されていない。しかし授業内では「けんか」を中心とする児童にとって身近な題材を設定し、その題材について交渉・調停を通じて解決策を考察するため、当事者間の議論を通じた紛争解決法と第三者を交えた紛争解決の手法、意義をそれぞれ学ぶことが出来る。これらはいずれも裁判に接続・関連するため、「中学校段階以降で、民事司法制度や紛争解決制度の意義を学ぶ際に、より深い理解を得る土台を形成する」という目的を達成する上では有効と言える。

それでは、いじめの対策という観点から考察するとどうであろうか。

まず「けんか」という題材についてであるが、確かに「けんか」は児童にとって最も身近な紛争の一つと考えられる。但し、この「けんか」は文部科学省の「いじめの定義¹⁵」に於いて明確にいじめと区別されている。

次にこの点を踏まえた上で、この授業では「当事者間」の交渉による紛争解決と「調停人（第三者）を介した」議論を通じた紛争解決について学習する点について考察すると、本教材はいじめの解決という観点からは必ずしも有効な教材とは言えないことが見えてくる。

まず「当事者間の交渉」という点についてだが、客観的に「いじめ」と判定できる児童間の関係に於いて、両者の交渉は果たして成立するのであろうか、または交渉が成立する場合、逆にそれは「いじめ」が生じていると言えるだろうか、という一般論の問題がある。そして「調停による紛争解決」という点だが、この手法による紛争解決が授業外のいじめで自然に生徒間に於いて行われることが果たしてあるのだろうか、という問題がある。というのも、これは当事者間の交渉にも関わることだが、いじめが発生している構造自体に交渉や調停を困難にする要因があるからだ。いじめの構造とは、ここでは以下の4層構造を指す。

http://www.courts.go.jp/saiban/syurui_minzi/minzi_04_02_10/ (2013 年 11 月 19 日現在)

¹³ 同上「調停委員」参照

<http://www.courts.go.jp/saiban/zinbutu/tyoteiin/index.html> (2013 年 11 月 19 日現在)

¹⁴ 日本調停協会連合会 HP「裁判所の調停」参照

<http://www.choutei.jp/about/> (2013 年 11 月 19 日現在)

¹⁵ 文部科学省 HP「いじめの定義（児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査）」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/10/18/1304156_01.pdf (2013 年 11 月 19 日現在)

いじめの構造（いじめの 4 層構造）森田洋司 1986 年

- いじめる生徒
- 観衆（はやしたてたり、おもしろがったりして見ている）
- 傍観者（見て見ない振りをする）
- いじめられる生徒

いじめの持続や拡大には、いじめる生徒といじめられる生徒以外の「観衆」や「傍観者」の立場にいる生徒が大きく影響している。「観衆」はいじめを積極的に是認し、「傍観者」はいじめを暗黙的に支持しいじめを促進する役割を担っている。¹⁶

民事調停の際には「社会生活上の豊富な知識経験や専門的な知識を持つ人の中から選ばれた調停委員が調停人を務めることは既に述べた通りだが、授業後にいじめに類する紛争を解決するために調停人を立てるとしたら、一体どのような児童が調停人になるのだろうか。いじめの 4 層構造に従うなら、当事者である加害者被害者の他に調停人となりうる児童は観衆と傍観者ということになる。観衆が中立な立場で調停人を務めることが困難であるのは想像に難くないが、実はそれは「傍観者」にも同様に当てはまるという罫がある。「傍観者はいじめを暗黙的に支持しいじめを促進する役割を担っている」とは具体的にどういうことなのか。

「傍観者」には主に「被害者に対する優越意識を抱き、加害者に対する同調意識を主体的に生成しており、さらに加害者からの同調圧力を強める働きをしている」傍観者（類型①）、「被害者に対する優越意識は抱いていないが、所属する仲間グループのサブカルチャーに準拠し、加害者の力の優越や仲間からの同調圧力を強く感じ取ることで、同調意識を生成している」傍観者（類型②）、「被害者に対する優越意識を持ちながらも、加害者に対する同調意識を生成しない」傍観者（類型③）、そして「被害者に対する優越意識も加害者に対する同調意識も持つことはない」傍観者（類型④）の四種類に分類できる。そしてこの内いじめに対する同調意識を生成するのが類型①②の傍観者、集団の中で加害者に対して異議を申し立てるほどの力をもっておらず、また加害者からの同調圧力が多少あるため、被害者加害者の双方から心理的に距離を置く類型④の傍観者、基本的に無関係だが場合によっては援助行為や制止行為に及ぶケースがある類型③の傍観者である。¹⁷

この理論に拠るならば、傍観者は調停人として「公正」にいじめに類する紛争を解決することは困難と考えられるのである。

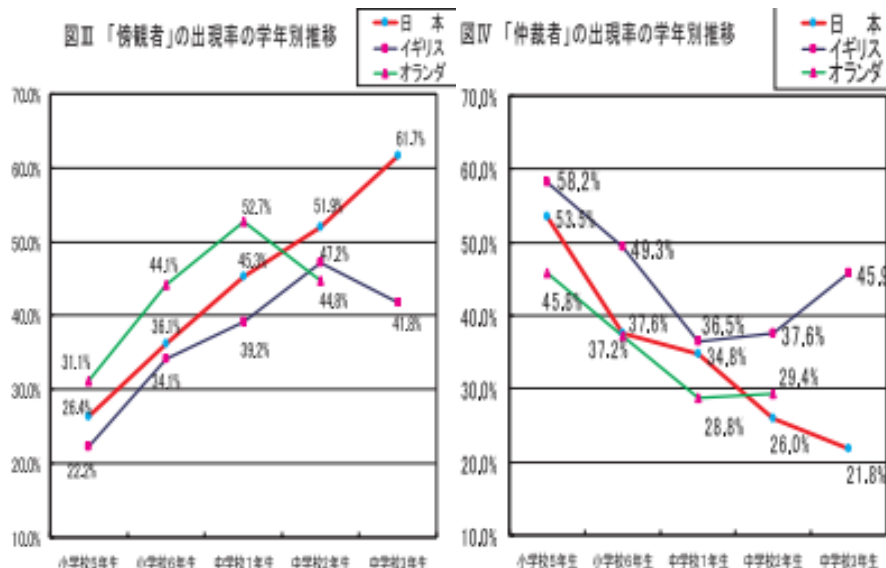
それでは日本のいじめ問題について、傍観者の出現率はどのようになっているのだろうか。

¹⁶ 同上「いじめへの対応のヒント」 2003 年 10 月東京学校臨床心理研究会運営委員作成
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/040/shiryo/06120716/005.htm
 (2013 年 11 月 19 日現在)

¹⁷ 「傍観者の意識構造といじめの集団構造」. 齋藤知範. 東京大学大学院教育学研究科付属学校臨床総合教育研究センター. 2000 年 3 月. 学校臨床研究. 1 巻 1 号, 38-48 頁 第 5 章
<http://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/dspace/bitstream/2261/211/1/KJ00000051277.pdf>
 (2013 年 11 月 19 日現在)

いじめの傍観者と仲裁者に関する報告を参照すると、日本は仲裁者の出現率が、学年が上がるに従って低下していき、傍観者が増加する。これはイギリスやオランダといった他国の傾向と比べると特徴的な点である。つまり日本の場合、社会的共同体の中での自分の義務や責務という観念が発達する自我形成の時期にあたる中学校の段階で日本の場合には仲裁者が出現せず、イギリスやオランダの場合は出現してくるという違いがあるのである。¹⁸

グラフ 1 「傍観者」の出現率の学年別推移・「仲裁者」の出現率の学年別推移¹⁹



この状況を受けて、「今後は日本に於いても仲裁者が出てくるような教育をするべきだ」という議論は当然に考えられ、紛争の発生を前提として事後的な紛争解決を行う技能を国民に習得させることを目的とする法教育を推進するにあたっては重要な論点の一つと言えるが、これについては本稿の趣旨とは異なるため議論を見送り、本稿においてはあくまで仲裁者が今後も現在と同様に増加しなかった場合に被害者が司法などの中立的に権利の救済を行う機関に訴えを提起することを通じて自己の権利を適切に守る方法を身につけさせるべきという立場から考察を行うこととする。何故なら、今後仲裁者を増加させる教育が功を奏したとしても、適切な権利の救済には当事者が適切に権利の救済を請求する能力が必要だからである。また一方で、自らの権利を適切に主張する教育は子どもが積極的に仲裁者となるよう促す教育を妨げるものではないからである。つまりそれぞれの教育目標の達成は、相互に干渉するものではない。

ここまで日本においては仲裁者が徐々に減少し、傍観者が増加するというデータを紹介したが、この点を考慮すると、いじめの解決に「調停人」を介したルールを根拠としない議論を行うという手法を用いることは困難であると言え、また学年が上がるに従って実践される可能性が減少してくるとも考えられるのである。もちろん「仲裁者を増やす」という目標を

¹⁸ 国立教育政策研究所 (NIER)、文部科学省(MEXT)編 (2006 年)

「平成 17 年度教育改革国際シンポジウム報告書」参照

<http://www.nier.go.jp/symposium/sympoH18/h17sympo18221j.pdf> (2014 年 1 月 26 日)

¹⁹ 同上 163 頁より引用

別途掲げるのであればこの教材は一定の効果があるとも考えることもできるが、その場合であっても先述のもめごとを解決する 4 つの方法の 4 つ目に触れていない本教材のみでは不十分であり、本教材に補足するか平行して別の教材を活用する等の対策を講じる必要がある。

小学校における法教育の在り方

以上の 2 種類の教材が、現在では法教育推進協議会から提示されている。どちらも裁判所が関連する制度を念頭にロールプレイを行う手法を採用していたが、小学生という発達段階を考慮してか、明確に「模擬裁判」といえる実践手法はとっていないかった。

これらの教材を提示した上で法教育推進協議会は、小学校における法教育の在り方²⁰について以下の通りの見解を示している。

1. 小学校は一般に学級担任性がとられていることから教科・領域の枠組みを超えた柔軟な学習を展開することが比較的容易であり、学校や学級ごとの実体に応じた工夫がしやすい。
2. 小学生という発達段階においては役になりきることについての心理的抵抗が少なく、中学生以上に比べて役割演技(ロールプレイ)の手法を用いた体験的な学習が奏功しやすい。
3. 小学生は生活や遊びの中でルールをつくったり、友達同士でトラブルが起こったときにその解決策を探ったりすることが日常的に存在するため、これらを身近な題材として法教育的な学習の機会を得やすい。

今回の教材に対する考察を経て、それぞれの教材が複数の科目に跨る形で展開されることを予定していることがわかった。また、児童間の議論に移行する前に「役割演技」を行わせる点も共通していた。そして題材としては児童にとって身近なものを扱う。上記の見解は確かにそれぞれ教材に反映されていると言える。

しかし、この見解自体にはいくつかの問題点があるように思えてならない。第一に「2」の「役割演技の手法を用いた体験的な学習が奏功しやすい」という結論を「小学生」という比較的広い対象に対して下すことは妥当なのだろうかという点である。小学生は 6 歳から 12 歳に至るまでかなり幅広い世代の児童がいる。こういった点を考慮しても尚役割演技の手法は有効と言えるのだろうか。

次に「3」の、児童が法教育的な学習の機会を得やすいのは「小学生は生活や遊びの中でルールをつくったり、友達同士でトラブルが起こったときにその解決策を探ったりすることが日常的に存在するため」であるという指摘についてだが、こちらにも疑問が残る。小学校低学年の児童が生活や遊びの中でのルール作りや友達同士のトラブルを解決しなければならない場面が多いという主張並びに、それは小学校高学年の児童も同様であるという主張は確かに頷ける。しかし一方で小学校高学年になると児童間のトラブルというだけでは対処できない明確な「犯罪」としてのいじめが行われるようになる、または万引きをはじめと

²⁰法務省 HP「小学生を対象とした法教育教材作成について」．法教育推進協議会．平成 21 年 8 月 26 日 <http://www.moj.go.jp/content/000004344.pdf> (2013 年 11 月 19 日現在)

する犯罪行為を実際に行うようになるという点で低学年と高学年は分けて考えなければならない²¹。14 歳に満たないで刑罰法令に触れる行為をした少年を少年法第三条一項第二号に基づいて触法少年と呼ぶが、年齢別に触法少年の犯罪状況を見ると以下の通りである。

表 1 触法少年（刑法）の年齢別補導人員

	16年上	17年上	18年上	19年上	20年上	21年上	22年上	23年上	24年上	25年上 (暫定値)	増減数	増減率
総 数	9,182	9,877	8,594	8,024	7,880	8,105	8,507	7,860	6,559	5,713	▲ 846	▲ 12.9
8 歳 以 下	396	403	398	362	336	332	425	423	380	345	▲ 35	▲ 9.2
9 歳	296	313	295	265	267	261	303	297	290	254	▲ 36	▲ 12.4
10 歳	397	411	421	375	319	373	399	387	358	327	▲ 31	▲ 8.7
11 歳	651	691	603	572	561	524	569	534	458	465	7	1.5
12 歳	1,583	1,670	1,387	1,471	1,426	1,384	1,436	1,373	1,107	1,007	▲ 100	▲ 9.0
13 歳	5,859	6,389	5,490	4,979	4,971	5,231	5,375	4,846	3,966	3,315	▲ 651	▲ 16.4

この表を見ると、各年齢を集計している 8 歳以下を除き、年齢を追うごとに徐々に補導人員は増加し、更にその増加率が増していくのがわかるだろう。

この傾向を考慮すると、やはり日常的な紛争解決の手法は小学校低学年までに学び、高学年では既存のルールに基づく紛争解決について学習することを視野に入れても良いのではないかと考えるのである。しかし「小学校における法教育の在り方」では「小学生」は日常的に法教育的な学習の機会を得やすいとされているにも関わらず、法教育推進協議会が提示した教材はいずれも対象学年を小学校高学年と設定している。つまり、この点において日本の法教育は「小学生の発達段階」を踏まえた教育を行うことを意識しているにも関わらず、その発達段階より一歩遅い教育を行っているのではないだろうか。

第六章 小学生の発達段階考察

—法教育推進協議会・学習指導要領の想定する発達段階の比較—

先述の通り、法教育推進協議会作成の教材では小学生を広く「小学生」という発達段階で扱っていた。それでは具体的に法教育推進協議会は小学生向けの法教育教材を開発する上で、小学生の発達段階をどのように定義しているのだろうか。

²¹少年非行情勢（平成 25 年上半期）警視庁生活安全局少年課.平成 25 年 8 月参照（表 1 は 19 頁より引用）<http://www.npa.go.jp/safetylife/syonen/syounenhikoujousei.pdf>（2013 年 11 月 19 日現在）

法教育推進協議会が法教育研究会の報告書²²にある子供の発達段階を踏襲していると考えらるなら²³、「子どもの判断は成長に従って自分の欲求のほか、第三者的なものの見方、社会的なことへの理解、対象の客観化が深まることによって、主観的なものから、より客観的なものになっていき、また物事の決め方について「小学校低学年では物事の決め方として、じゃんけんなどが公平だと思うが、小学校半ばくらいで多数決を重視するようになり、小学校高学年から中学校くらいで、多数決で決めていいことといけないことがあることが認識できるようになると考えられている」とされており、一方で判断基準については「①偉い人が言うから正しい、②自分にとって都合が良い、③周りの人たちが良いと思うような期待に応える、④社会秩序を維持するために法が必要なのだという認識、⑤社会契約的な発想、⑥いかなる社会においても人類普遍的な原理、根本的な倫理が存在するのだという認識、といった段階に従って発達していくと考えられて」いるという理論²⁴を前提にしている。こういった点を踏まえて法教育研究会報告書では、

1. 小学生→ルール作りの経験を通じてルールの必要性やありようを学び、また法を学ぶ基礎を身につける
2. 中学生→普遍的な法の原理の理解。また事実を見極める能力や判断の根拠を表現する能力を身につける
3. 高校生→法的な諸問題について考察し、確かな根拠に基づいて公正な判断を行う能力を身につける

の順に法教育を実施していくことを提唱している。

つまり、法教育推進協議会は以上の先行研究に基づき、「ルール作りの経験を通じてルールの必要性やありようを学び、また法を学ぶ基礎を身に付ける」べき発達段階として小学生を扱っているのである。但し、小学校は六年間という長期の在学期間があるにも関わらず、小学生の発達段階は「小学生」としてまとめて扱っている。小学生を対象とする法教育教材が小学校高学年を対象としている点を考慮するなら、むしろ法教育研究会が示した小学生の発達段階は法教育推進協議会に於いては小学校高学年の児童について想定された発達段階とすることも出来る。

一方学校教育の指標となる学習指導要領を検討し、それと比較すると、必ずしも法教育推進協議会が想定している発達段階が現在行われている教育と対応しているとは言えないこ

²² 法務省 HP 法教育研究会「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—」参照

http://www.moj.go.jp/shingi1/kanbou_houkyo_houkoku.html (2013 年 11 月 18 日現在)

²³ 法務省 HP『法教育推進協議会』より、法教育推進協議会は法教育研究会の後身として設立され、法教育研究会報告書の趣旨を踏まえて法教育の推進について検討するとされている。

http://www.moj.go.jp/shingi1/kanbou_houkyo_kyougikai_index.html (2014 年 1 月 23 日)

²⁴ これはジャン・ピアジェ(J.Piaget,1896-1980)やローレンス・コールバーグ(L.Kohlberg,1927-1987)の理論に立脚している。

佐藤伸彦(2007 年)『法的判断枠組みと法教育の目指すべき到達点—道徳判断発達理論を参考に—』立命館法政論集 2007 年第 5 号

<http://www.ritsumeai.ac.jp/acd/cg/law/lex/hosei-5/satou.pdf> (2014 年 1 月 23 日)

とがわかる。

文部科学省が提示している『小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック²⁵』には小学生の発達段階の概説とそれに対する体育における教育目標が解説されている。体育もボール遊びの際のルール作り・ルール遵守等を通じた法教育的側面を持つ科目である。本書で解説されている小学生の発達段階と教育目標は以下の通りである。（表 2）

表 2 『小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック』における発達段階ごとの体育の教育目標

対象学年	発達段階	教育目標 ²⁶
小学校低学年（1・2 年生）	● 思考と活動が未分化	(1) 簡単なきまりや活動を工夫して各種の運動を楽しくできるようにするとともに、その基本的な動きを身に付け、体力を養う。 (2) だれとでも仲よくし、健康・安全に留意して意欲的に運動をする態度を育てる。
小学校中学年（3・4 年生）	● ギャングエイジと呼ばれる同年齢の閉鎖的な集団を作って遊ぶことが多くなる。 ● 自我が強く芽生え、友達との関係も深まっていく。 ● 思考と活動の分化が進み、自分の動きを意識したり理解したりすることができはじめる。	(1) 活動を工夫して各種の運動を楽しくできるようにするとともに、その基本的な動きや技能を身に付け、体力を養う。 (2) 協力、公正などの態度を育てるとともに、健康・安全に留意し、最後まで努力して運動をする態度を育てる。 (3) 健康な生活及び体の発

²⁵ 文部科学省 HP 『小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック』より『本資料の使用にあたって～発達の段階を踏まえた指導のポイント』

低学年（第 1 学年及び第 2 学年）

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/07/06/1306084_01.pdf（2014 年 1 月 7 日）

中学年（第 3 学年及び第 4 学年）

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/01/27/1308039_01.pdf（2014 年 1 月 7 日）

高学年（第 5 学年及び第 6 学年）

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/07/06/1308040_01.pdf（2014 年 1 月 7 日）

²⁶ 文部科学省 HP（平成 20 年）『小学校学習指導要領解説 体育編』

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/19/1234931_010.pdf（2014 年 1 月 7 日）より引用

		育・発達について理解できるようにし、身近な生活において健康で安全な生活を営む資質や能力を育てる。
小学校高学年（5・6年生）	● ある程度物事について距離をおいて考えたり、理解できるようになったりする。 ● 自分のことを客観的に捉えられるようになるとともに、知的な活動も活発になってくる。 ● 身体が大きく成長し、自己肯定感をもち始めたり、逆に劣等感をもったりする。 ● 集団活動において、ルールや役割を大切にし、みんなのまとまりをつくることができるようになる。	(1) 活動を工夫して各種の運動の楽しさや喜びを味わうことができるようにするとともに、その特性に応じた基本的な技能を身に付け、体力を高める。 (2) 協力、公正などの態度を育てるとともに、健康・安全に留意し、自己の最善を尽くして運動をする態度を育てる。 (3) 心の健康、けがの防止及び病気の予防について理解できるようにし、健康で安全な生活を営む資質や能力を育てる。

この資料において発達段階ごとに提示されている学習指導時の留意事項のうち、法教育的な側面を持つものをあげると、

- 低学年→自分たちの力に応じて進んで活動の仕方や競争のルールなどを工夫することができるようにする。
- 中学年→約束事を決めたり、友だちと協力したりして、課題をもって取り組むことを大切にする。
- 高学年→学習集団の中で役割に応じた責任を果たせるようにする。

となっている。

また、新学習指導要領に定められた道徳の教育内容をあげると以下のようなになる。（表 3）

表 3 道徳の法教育に関連する教育内容²⁷

	第 1 学年及び第 2 学年	第 3 学年及び第 4 学年	第 5 学年及び第 6 学年
1,主として自分自身に関すること。	(1) 健康や安全に気を付け、物や金銭を	(1) 自分でできることは自分でやり、よ	(1) 生活習慣の大切さを知り、自分の生

²⁷ 文部科学省 HP 『新学習指導要領・生きる力 第 3 章 道徳』

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/dou.htm (2014 年 1 月 21 日)

	大切にし、身の回りを整え、わがままをしないで、規則正しい生活をする。 (2) 自分がやらなければならない勉強や仕事は、しっかりと行う。 (3) <u>よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行う。</u> (4) うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活する。	く考えて行動し、節度のある生活をする。 (2) 自分でやろうと決めたことは、粘り強くやり遂げる。 (3) <u>正しいと判断したことは、勇気をもって行う。</u> (4) <u>過ちは素直に認め、正直に明るい心で元気よく生活する。</u> (5) 自分の特徴に気付き、よい所を伸ばす。	活を見直し、節度を守り節制に心掛ける。 (2) より高い目標を立て、希望と勇気をもってくじけないで努力する。 (3) <u>自由を大切にし、自律的で責任のある行動をする。</u> (4) 誠実に、明るい心で楽しく生活する。 (5) 真理を大切にし、進んで新しいものを求め、工夫して生活をよりよくする。 (6) 自分の特徴を知って、悪い所を改めよい所を積極的に伸ばす。
2,主として他の人とかかわりに関すること。	(1) 気持ちのよいあいさつ、言葉遣い、動作などに心掛けて、明るく接する。 (2) 幼い人や高齢者など身近にいる人に温かい心で接し、親切にする。 (3) 友達と仲よくし、助け合う。 (4) 日ごろ世話になっている人々に感謝する。	(1) 礼儀の大切さを知り、だれに対しても真心をもって接する。 (2) 相手のことを思いやり、進んで親切にする。 (3) 友達と互いに理解し、信頼し、助け合う。 (4) 生活を支えている人々や高齢者に、尊敬と感謝の気持ちをもって接する。	(1) 時と場をわきまえて、礼儀正しく真心をもって接する。 (2) だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にする。 (3) 互いに信頼し、学び合って友情を深め、男女仲よく協力し助け合う。 (4) 謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にする。

			(5) 日々の生活が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それにこたえる。
3, 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること。	(1) 生きることを喜び、生命を大切にする心をもつ。 (2) 身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接する。 (3) 美しいものに触れ、すがすがしい心をもつ。	(1) 生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切にする。 (2) 自然のすばらしさや不思議さに感動し、自然や動植物を大切にする。 (3) 美しいものや気高いものに感動する心をもつ。	(1) 生命がかけがえないものであることを知り、自他の生命を尊重する。 (2) 自然の偉大さを知り、自然環境を大切にする。 (3) 美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ。
4, 主として集団や社会とのかかわりに関すること。	(1) <u>約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切にする。</u> (2) 働くことのよさを感じて、みんなのために働く。 (3) 父母、祖父母を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つ喜びを知る。 (4) 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級や学校の生活を楽しくする。 (5) 郷土の文化や生活に親しみ、愛着をもつ。	(1) <u>約束や社会のきまりを守り、公德心をもつ。</u> (2) 働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働く。 (3) 父母、祖父母を敬愛し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくる。 (4) 先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合って楽しい学級をつくる。 (5) 郷土の伝統と文化を大切にし、郷土を愛する心をもつ。 (6) 我が国の伝統と文化に親しみ、国を愛する心をもつとともに、外国の人々や	(1) <u>公德心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切にしながら進んで義務を果たす。</u> (2) <u>だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努める。</u> (3) 身近な集団に進んで参加し、自分の役割を自覚し、協力して主体的に責任を果たす。 (4) 働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする。 (5) 父母、祖父母を

		文化に関心をもつ。	敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをする。 (6) 先生や学校の人々への敬愛を深め、みんなで協力し合いよりよい校風をつくる。 (7) 郷土や我が国の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、郷土や国を愛する心をもつ。 (8) 外国の人々や文化を大切にする心を持ち、日本人としての自覚をもって世界の人々と親善に努める。
--	--	-----------	--

上表のうち法教育的内容、特に司法制度についての教育を実施する上で関連のある教育内容について下線を付した。このように見てみると、法教育的内容は学年が上がるに従って増えていくわけではなく、徐々に具体化していく形で小学校低学年から一貫して教育内容が設定されていることがわかる。例えば小学校低学年では『よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行う。』とされていた内容が中学年では『正しいと判断したことは、勇気をもって行う。』『過ちは素直に改め、正直に明るいい心で元気よく生活する。』、高学年では『自由を大切にし、自律的で責任のある行動をする。』といった形で具体化していく。

また、上表で下線を付した教育内容について、『小学校学習指導要領解説道徳編』²⁸では、以下のように解説されている。

第 1 学年及び第 2 学年

1,主として自分自身に関すること。

(3) よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行う。

よいことあるいは正しいことについての的確に判断し、勇気をもって主体的に取り組める児童を育てようとする内容項目である。(中略) 人としてやってよいこと、社会通念としてして

²⁸ 文部科学省 HP 『学習指導要領解説道徳編』 平成 20 年 6 月

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/05/17/1282846_03.pdf (2014 年 1 月 22 日)

はならないことをしっかりと区別したり、判断したりする力は、児童が幼い時期から徹底して身に付けていくべきものである。それとともに、より積極的で健康的な自己像を描くことができるようにすることが大切である。そのためには、何事にも積極的に取り組む姿勢が必要となるが、その原動力が勇気であると考えられる。ただし、それは、蛮勇ではなく、よいと思ったり、正しいと判断したりできる力を伴った勇気でなくてはならない。特に価値観の多様な社会を主体的に生きる上での基礎を培うために、よいことと悪いことの区別ができるように指導しておくことは重要である。この段階においては、まだ集団生活に慣れていないために、引っ込み思案になったりものおじしたりすることも少なくない。行ってよいこと、人間としてしてはならないことが区別できる力を養うとともに、よいと思ったことは、遠慮しないで進んで行うことができるよう励まし、援助し、一貫した方針をもって指導していくことが大切である。

4,主として集団や社会とのかかわりに関すること。

(1) 約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切にすること。

児童が生活する上で必要とされる社会規範を守るとともに、公德心をもち、それらの精神を日々の生活の中に生かしていく児童を育てようとする内容項目である。(中略)児童が成長することは、同時に社会や集団の様々な規範を身に付けていくことでもある。まず、約束やきまりを守ることができるようにすることが必要である。その過程で公德心を養い、さらに、社会の法やきまりのもつ意義について考えるとともにそれを 遵守し、自他の権利を尊重するとともに義務を大切にすることをしっかりと身に付けるように指導する必要がある。規範意識を児童に育てるためには重要な内容項目であるといえる。この段階においては、まだ自己中心性が強く、自分勝手な行動をとることが多い。このことを考慮して、身近な社会生活における出来事なども取り上げながら、約束やきまりをしっかりと守る態度を育てることが大切である。それとともに、公共物や公共の場所に意識を向けて、みんなで使う物など、具体的な物や場所を大切にすることから公德心がはぐくまれるよう指導することが大切である。

第3学年及び第4学年

1,主として自分自身に関すること。

(3) 正しいと判断したことは、勇気をもって行う。

この段階においては、児童は認識能力を高め、正しいことや正しくないことについての判断力も高まってくる。しかし、正しいことと知りつつもそのことをなかなか実行できなかったり、悪いことと知りつつも回りに流されたり、自分の弱さに負けたりしてしまう時期でもある。そこで、正しいことを行えないときの後ろめたさや後悔の念と、勇気を発揮したときの自信と誇りについて考えることなどを通して、正しいと判断したことは勇気をもって行い、正しくないと判断したことは勇気をもってやめる態度を育てる必要がある。

(4) 過ちは素直に改め、正直に明るい心で元気よく生活する。

この段階においては、特にうそをついたりごまかしをしたりしないことも含めて自分自身に

正直であることの快適さを自覚できるようにする必要がある。さらに、過ちを犯したときには素直に反省し、すぐにでも正直に伝えるなどして改めようとする気持ちをはぐくむことも求められる。正直であるからこそ、明るい生活が実現できることを理解し、この段階の活動的な特徴を生かし、児童それぞれが元気よく生活できるよう指導していくことが望まれる。

4,主として集団や社会とのかかわりに関すること。

(1) 約束や社会のきまりを守り、公德心をもつ。

この段階においては、気の合う仲間の間できまりをつくり、自分たちで決めたことを大切に
する傾向がある。そのような発達的特質を生かし、一般的な約束や社会のきまりについて理
解し、それらを守るように指導していくことが大切である。さらに、公共物や公共の場所と
のかかわりにおいても、みんなで使う物を大切にすることにとどまらず、社会生活の中で守
るべき道德としての公德を大切にすることで広げていく必要がある。

第 5 学年及び第 6 学年

1,主として自分自身に関すること。

(3) 自由を大切にし、自律的で責任のある行動をする。

自由を大切にするとともに、それに伴う自律性や責任を大切にする児童を育てようとする
内容項目である。自己を高めていくには何ものにもとらわれない自由な考えや行動が大切で
ある。しかし、その自由は放縦とは区別される。自由には、例えば、自分の正しい意思の伴
ったものと、自由のはき違えともいふべきものがある。自由には、自分で自律的に判断し、
行動したことによる自己責任が伴う。自分の自由な意思によっておおらかに生きながらも、
そこには内から自覚された責任感の支えによって、自ら考え、判断し、実行するという自律
性が伴っていることが求められる。この段階の児童は、自主的に考え、行動しようとする傾
向が強まる時期である。しかし、一方で、自由のとらえ違いをして自分勝手なふるまいをし
てしまうことも見られる。自由な考えや行動のもつ意味やその大切さ、さらに、それに伴う
自分の責任を踏まえた自律的な行動について理解を深める指導を心掛ける必要がある。

4,主として集団や社会とのかかわりに関すること。

(1) 公德心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切にし進んで義務を果たす。

この段階においては、社会生活上のきまりや基本的なモラルなどの倫理観を育成する観点か
ら、児童が法やきまりの意義を理解し、遵法の間を精神をもつところまで高めていく必要がある。
また、それとともに、他人の権利を尊重し、自分の権利を正しく主張するとともに、義務を
遂行せず、権利ばかりを主張しては社会は維持できないことについても考えを深め、義
務を大切にし、自分に課された義務をしっかりと果たす態度を育成することも重要である。

(2) だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努める。

民主主義社会の基本的な価値である社会正義の実現に努め、公正、公平にふるまう児童を育

てようとする内容項目である。社会正義は、社会的な認識能力と人間の平等観に基づく人間愛が基本にならなければならない。公正、公平にすることは、私心にとらわれずだれにも分け隔てなく接し、偏ったものの見方や考え方を避け、社会的な平等が図られるように振る舞うことである。しかし、このような社会正義の実現を妨げるものに人々の差別や偏見がある。よりよい社会を実現するためには正義を愛する心が不可欠であり、自他の不正や不公平を許さない断固とした姿勢をもち、力を合わせて積極的に差別や偏見をなくそうとする努力が重要である。特にかげがえのない生命の自覚や他の人とのかかわりに関する内容項目の指導の積み重ねを基に、広い視野から指導していく必要がある。なお、このような態度は、第3・4学年の段階においても、例えば、約束や社会のきまりを守ることなどに関する指導を通じてはぐくまれている。この段階においては、いじめなどの身近な差別や偏見に気づき、公正で公平な態度を養うことを通して、不正な行為を絶対に許さないという断固たる態度を育てることが大切である。また、社会的な差別や不公正さなどの問題について考え、社会正義についての自覚を深めていく指導を適切に行うことが大切である。

以上の通り見ていくと、学習指導要領道徳編に於いては自己中心性が強く集団生活に慣れていない小学校低学年から、正義に関する認識能力や判断能力が高まり、集団においても独自の規範を自発的に作るようになる中学年を経て、小学校高学年においては自律的な思考が可能となり、自己の社会的役割と責任を意識できるようになるという想定のもとで教育内容が設定されていることが読み取れる。また先に紹介した体育の教育目標と照らし合わせると、体育では法教育的内容として、特に道徳の教育内容のうち「4,主として集団や社会とのかかわりに関すること。」に当てはまるものが反映されていたと言える。

これらを統合し、法教育推進協議会と学習指導要領がそれぞれ想定する小学生の発達段階と触法少年に関するデータから読み取れる小学生の実情をまとめると以下の通りになる。

(表 4)

表 4 小学生の実情まとめ

	低学年（1・2年生）	中学年（3・4年生）	高学年（5・6年生）
法教育推進協議会	小学校全体を通じて客観的判断が徐々に身についていき、公正な決定に関する観念や判断基準が大きく変化していく。		
学習指導要領	自己中心性が強く集団生活に慣れていない。	正義に関する認識能力や判断能力が高まる。自我が強まる一方閉鎖的集団を形成するようになり、そこで独自の規範を作るようになる。	自己や物事について客観的な思考が可能となり、また集団における自己の社会的役割と責任を意識できるようになる

データ（少年非行情勢 ²⁹⁾ ）	8 歳以下の触法少年の補導人員は 380	9 歳の触法少年の補導人員は 290 10 歳は 358 で 23% 増	11 歳の触法少年の補導人員は 458 で 27% 増、12 歳は 1107 で 141% 増 ³⁰⁾
-----------------------------	----------------------	---	--

このように見てみると、法教育推進協議会が前提としている小学生の発達段階を更に詳細にしたものが学習指導要領であると言える。しかし、法教育推進協議会が前提としている発達段階推移は「小学生」という括りで想定されているため、学年ごとに前提とする発達段階を変化させている他の科目との連携が難しいと考えられる。法教育は今後様々な科目との連携を通じて推進されていくことが想定されており、先述の法教育推進協議会作成教材も複数の科目の時間を横断的に活用して実施されることを前提とされていた。以上の点を勘案すると、現状の教材は子どもの発達段階について考慮するという視点から考察しても十分に効果的とは言えないのではないだろうか。

ここまでの内容をまとめると、以下の通りになる。

- けんか等の紛争を解決する手法を学ぶ教材として、「調停」という形で、小学生に対して第三者を介した紛争解決を学ぶ教材が開発されている
- ルール作りの必要性を学習する教材は開発しているが、ルールに基づく紛争解決については触れていない
- 「交渉」や「調停」といった手法は、当事者双方が対等な立場に立つこと、また第三者を介した紛争解決において「公正な」第三者を立てることが困難と考えられる「いじめ」の解決には有効とは言えない
- 法教育推進協議会の小学生の発達段階に対する認識は実情と乖離しており、「小学生」という大きな括りで想定しているため学習指導要領に於いて想定されている発達段階ともズレが生じている。

今後の研究に於いては、上記の課題を克服する授業手法を追求していくこととする。

第七章 「裁判」の特色と教育

四つの紛争解決の手段については第五章で解説したが、法的に認められない自力救済を除いた紛争解決手段として、「裁判」については第五章で紹介した教材では扱われていない。しかし私は第五章で紹介した通り現在の触法少年のデータを見る限り、小学校における司法制度に関する教育は一層の充実が必要なのではないかと考えた。

裁判は中立の第三者が当事者双方の主張を踏まえて解決に向けた判断を行うという点で調停と共通するが、その判断に強制力がある点に違いがある。この強制力は当事者の自由に一定の制約を与えるため、裁判の過程においては当事者双方の主張を聴取するだけでなく、周

²⁹⁾前掲の『少年非行情勢（平成 25 年上半期）』の表のうち、平成 24 年上半期の数値を参照

³⁰⁾ 13 歳の触法少年の補導人員は 3966 で、258% 増である。

困の関係者からも事情聴取を行う等して当事者の主張を裏付ける資料を評価判断し、法に従って判決を行うという点が特徴的である。また刑事裁判の実施にあたっては特に、適正手続きの実行が必要となる。³¹小学校高学年以降の児童生徒の間には刑法に抵触する、つまり刑事裁判の対象となる事例が増加し始めることは第五章で述べた通りであるが、これに関する事例について刑事司法の問題・教材として扱う場合は、このような適正手続きについて実際の制度とギャップが極力生じないようにしなければならない。一方で小学生は意思能力や事理弁識能力が一般的にないとされており、刑法第 41 条に「14 歳に満たない者の行為は、罰しない。」と定められている通り、14 歳未満の児童生徒については一律に責任無能力者として扱っている。このように意思能力や事理弁識能力に乏しいとされる小学生に対して刑事司法制度を実践的に教授する上で、どこまでギャップを埋めて具体的に教えるべきなのかは、特に慎重な検討を要する課題と言えるだろう。

第六章 まとめ 一今後検討する模擬裁判の指針—

ここまで現在の小学校向け司法教材を検討した。残念ながら今回は法務省が設置した法教育推進協議会が作成した教材のみに対する考察となってしまったが、少なくとも当協議会が作成した教材においては模擬裁判が採用されておらず、またいじめ対策の視点からは有効な教材とは言えなかった。尚、当協議会が作成した教材の中では、中学生以降を対象とした教材においては模擬裁判の導入に触れられていることを付記しておく。これは当協議会が模擬裁判は子どもの発達段階という視点から中学生以降に対して実施されることが妥当であると判断したためであろう。今後は民間において、または学校現場で独自に導入されている裁判に関連する教材の中で、模擬裁判について扱っているものがないか一層の調査を進めていくことにする。

またそれと同時に、独自に教材の作成を進めていくことも検討している。

今回各教材についていじめ対策という視点から考察した際に出てきた問題点、前章までに述べたいじめの構造、小学生の発達段階を踏まえ、以下の方針のもとで検討を進めていく。

1. 公正な第三者を介して紛争を解決すること
2. 紛争の解決がルールに基づくこと
3. 児童の立場(役割)と実際の制度上のそれとの間の差異を極力小さくし、またはそれを意識させる工夫をすること
4. 第三章で述べた模擬裁判の三要素をはじめとしカリキュラムを簡潔に理解できる工夫を行い、授業を実施する教諭が十分な教材に対する理解を持った上で実施できるようにすること

特に今回の考察を踏まえて注意したいのは 1 と 2 の方針である。まず「公正な第三者」

³¹教師と弁護士でつくる法教育研究会編著(2010)『教室から学ぶ法教育 子どもと育む法的思考』現代人文社 157pp 141-145 頁

を設定する点についてだが、前章で述べたいじめの構造を考慮すると、裁判をはじめとする第三者を介した紛争解決によっていじめを解決する上でその「第三者」をいじめの発生しているコミュニティ内から設定した場合、解決手法として模擬裁判を採用したとしても、法教育推進協議会が採用した「調停」同様十分な効果が見込めない。第三者の設定については他のクラス・他の学校の無関係な児童、クラスの担任教師、または法曹関係者に委託する等の様々な方法が考えられるが、これらそれぞれの第三者設定が児童に対してどのような影響を与え、学習を促すのか等についても考察していく。

そして方針 2 については、あくまでルールに基づいた紛争解決を扱うことである。そのルールは第三章で提示した模擬裁判の三要素の一つとして多様な工夫があり得るが、これも含めて検討する。紛争解決の要素としてルールの存在・活用を導入することで、今回考察した教材で採用されていたルールに基づかない、自由度の高い議論によっては解決することが困難ないじめ等の事例に於いて紛争解決を行う方法を教授するとともに、少年犯罪を予防することを目指す。

参考文献・URL

法務省 HP 「法教育」

<http://www.moj.go.jp/housei/shihouhousei/index2.html> (2013 年 11 月 18 日)

「小学校における法教育の実践状況に関する調査研究報告書」

<http://www.moj.go.jp/content/000105145.pdf> (2013 年 11 月 18 日現在)

「平成 23 年度“児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査”について」28 頁参照

平成 24 年 9 月 11 日文部科学省初等中等教育局児童生徒課

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/_icsFiles/afieldfile/2012/09/11/1325751_01.pdf (2013 年 11 月 18 日現在)

法務省 HP 法教育研究会「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—」参照

http://www.moj.go.jp/shingil/kanbou_houkyo_houkoku.html (2013 年 11 月 18 日現在)

神谷説子 (2010)「アメリカに観る法廷での法教育」『法と教育』Vol.1 2010 pp41-49

「社会科資料集」91 頁参照 2009 年水谷邦照. 文溪堂

法務省 HP 小学生を対象とした法教育教材例の作成について 資料 1

「“もめごとの解決と国民の司法参加・ルールづくり“に関する教材」参照

<http://www.moj.go.jp/content/000004345.doc> (11 月 19 日現在)

法務省 HP 小学生を対象とした法教育教材例の作成について 資料 3

「“友だち同士のけんかとその解決“に関する教材」参照

<http://www.moj.go.jp/content/000077150.doc> (2013 年 11 月 19 日現在)

教師と弁護士でつくる法教育研究会編著 (2010)『教室から学ぶ法教育 子どもと育む法的思考』現代人文社 157pp 103-104 頁

裁判所 HP「民事調停」参照

http://www.courts.go.jp/saiban/syurui_minzi/minzi_04_02_10/ (2013 年 11 月 19 日現在)

同上「調停委員」参照

<http://www.courts.go.jp/saiban/zinbutu/tyoteiin/index.html> (2013 年 11 月 19 日現在)

日本調停協会連合会 HP「裁判所の調停」参照

<http://www.choutei.jp/about/> (2013 年 11 月 19 日現在)

文部科学省 HP「いじめの定義 (児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査)」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/10/18/1304156_01.pdf (2013 年 11 月 19 日現在)

同上「いじめへの対応のヒント」 2003 年 10 月東京学校臨床心理研究会運営委員作成

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/040/shiryo/06120716/005.htm
(2013 年 11 月 19 日現在)

「傍観者の意識構造といじめの集団構造」. 齋藤知範. 東京大学大学院教育学研究科付属学校臨床総合教育研究センター. 2000 年 3 月. 学校臨床研究. 1 巻 1 号, 38-48 頁 第 5 章

<http://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/dspace/bitstream/2261/211/1/KJ00000051277.pdf> (2013 年 11 月 19 日現在)

国立教育政策研究所 (NIER)、文部科学省 (MEXT) 編 (2006 年)

「平成 17 年度教育改革国際シンポジウム報告書」参照

<http://www.nier.go.jp/symposium/sympoH18/h17sympo18221j.pdf> (2014 年 1 月 26 日)

¹法務省 HP「小学生を対象とした法教育教材作成について」. 法教育推進協議会. 平成 21 年 8 月 26 日

<http://www.moj.go.jp/content/000004344.pdf> (2013 年 11 月 19 日現在)

少年非行情勢 (平成 25 年上半期) 警視庁生活安全局少年課. 平成 25 年 8 月参照 (表 1 は 19 頁より引用) <http://www.npa.go.jp/safetylife/syonen/syounenhikoujousei.pdf> (2013 年 11 月 19 日現在)

法務省 HP 法教育研究会「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 一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」参照

http://www.moj.go.jp/shingil/kanbou_houkyo_houkoku.html (2013 年 11 月 18 日現在)

法務省 HP『法教育推進協議会』より、法教育推進協議会は法教育研究会の後身として設立され、法教育研究会報告書の趣旨を踏まえて法教育の推進について検討するとされている。

http://www.moj.go.jp/shingil/kanbou_houkyo_kyougikai_index.html (2014 年 1 月 23 日)

佐藤伸彦 (2007 年)『法的判断枠組みと法教育の目指すべき到達点—道徳判断発達理論を参

考に一』立命館法政論集 2007 年第 5 号

<http://www.ritsumeai.ac.jp/acd/cg/law/lex/hosei-5/satou.pdf> (2014 年 1 月 23 日)

文部科学省 HP 『小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック』より『本資料の使用にあたって～発達の段階を踏まえた指導のポイント』

低学年（第 1 学年及び第 2 学年）

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/07/06/1306084_01.pdf (2014 年 1 月 7 日)

中学年（第 3 学年及び第 4 学年）

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2012/01/27/1308039_01.pdf (2014 年 1 月 7 日)

高学年（第 5 学年及び第 6 学年）

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/07/06/1308040_01.pdf (2014 年 1 月 7 日)

文部科学省 HP（平成 20 年）『小学校学習指導要領解説 体育編』

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/01/19/1234931_010.pdf (2014 年 1 月 7 日) より引用

文部科学省 HP 『新学習指導要領・生きる力 第 3 章 道徳』

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/dou.htm (2014 年 1 月 21 日)

文部科学省 HP 『学習指導要領解説道徳編』 平成 20 年 6 月

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2010/05/17/1282846_03.pdf (2014 年 1 月 22 日)

教師と弁護士でつくる法教育研究会編著（2010）『教室から学ぶ法教育 子どもと育む法的思考』現代人文社 157pp 141-145 頁