

大学入学時における法的パフォーマンス評価と批判
的思考態度の関係性：
大学教育におけるリーガルリテラシーの育成を目指
して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 酒井, 郷平, 今岡, 奏帆 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00028806

大学入学時における法的パフォーマンス評価と批判的思考態度の関係性

大学教育におけるリーガルリテラシーの育成を目指して

酒井 郷平 （東洋英和女学院大学 国際社会学部）

今岡 奏帆 （東洋英和女学院大学 国際社会学部）

要約: 近年では、市民的なスキルとして、リーガルリテラシーを身につける必要性が指摘されており、法教育は中学校や高校などでも取り組まれている。しかし、こうした教育を通じて、実社会で活用できるリーガルリテラシーが身につけられているかは検証が必要である。また、リーガルリテラシーについては、一般的な基礎能力と相違ない可能性が指摘されており、こうした観点からは、法教育の固有の意義について疑問が生じることとなる。

そこで、本研究では大学生を対象に、リーガルリテラシーに関するパフォーマンス評価を作成し、批判的思考態度との関連性を調査した。その結果、リーガルリテラシーに焦点をあてた法教育の固有の意義が示唆された。また、大学入学時までの法教育の学習経験とリーガルリテラシーとの間に有意な相関がみられなかったことから、大学教育における教養としての法教育の機会の必要性が示唆された。

キーワード: リーガルリテラシー、批判的思考態度尺度、パフォーマンス評価、法教育、大学生

1. 研究の方法と目的

法教育という用語は、アメリカの法教育法 (Law-Related Education Act of 1978, P.L.95-561) に由来するものであるといわれ、その意味としては、法の専門家でない一般の人々を対象とした、法に関する知識や考え方等に関する教育を指す。法教育の重要性は、既に様々な主体によって指摘されてきた。例えば、教育学者・法学者による一連の研究の他、法務省に設置された法教育研究会の報告 (2001)、関東弁護士連合会の著作 (2002) 等において、我が国の法教育を普及・推進するための多様な提案がなされてきている。

法教育を通して習得が目指される素養は、リー

ガルリテラシーあるいは法的リテラシーと呼称される。リーガルリテラシーの主要な定義として広く受け入れられているのが、土井 (2006) による以下の定義である。すなわち、リーガルリテラシーとは「市民として法に関わっていくための基礎的な能力・資質」であり、i 公正に事実を認識し、問題を多面的に考察する能力、ii 自分の意見を明確に述べ、また他人の主張を公平に理解しようとする姿勢・能力、iii 多様な意見を調整して合意を形成したり、また公平な第三者として判断を行ったりする能力、iv より根源的な資質として…自尊感情や他者に対して共感する力であるという。

しかしながら、同定義については、上記著作 (土井 (2006)) 自体において以下のような批判が想定されている。すなわち、「これらの能力・資質については、法教育に特有のものではなく、学校教育一般において重要な基礎的能力、あるいは我々が社会生活を送っていく上で須らく必要となる能力・資質ではないかという指摘」である。同種の問題は、リーガルリテラシーの定義を試みる他の研究においてもみられる¹⁾。すなわち、リーガルリテラシーという概念が浸透する一方で、同概念が結局のところ一般的な基礎能力に解消されてしまうのではないかという疑問が示されてきたのである。

法的素養が一般的な基礎能力に解消されるものであるならば、法教育の必要性自体が揺るがされかねない。もちろん、社会を生きる市民として、法的な問題に取り組む場面は避けることができない。主権者としての法制度に対する批判的考察能力は必要であるし、国際社会を生きる市民として、国際社会における諸問題を法的視点から考察する能力もまた、求められよう。しかしながら、そうした場面で必要とされる能力が、一般的な基礎能力にすぎないのならば、これをわざわざ法教育によって涵養する必要性はないことになる。

一方で、リーガルリテラシーが一般的な基礎能力とは独立の概念である場合には、これを養うことを目的とした法教育の独自の意義が基礎づけられることになろう。法的問題に取り組むことが市民生活を送るうえで不可避であることに鑑みて、法学部に所属しない学生が大学の教養課程等を通じて法教育を受け、リーガルリテラシーを身に着けることの重要性及び必要性が裏付けられることとなるのである。

上記のような問題意識から、本稿は、土井(2006)の定義したリーガルリテラシーと、批判的思考態度の関係性を分析することを目的とした。

2. 法的パフォーマンス評価の検討

2.1. リーガルリテラシーの定義

既述の通り、土井(2006)は、市民として法に関わっていくための基礎的な能力・資質を以下のように定義した。本稿も同定義に倣う。

- i 公正に事実を認識し、問題を多面的に考察する能力
- ii 自分の意見を明確に述べ、また他人の主張を公平に理解しようとする姿勢・能力
- iii 多様な意見を調整して合意を形成したり、また公平な第三者として判断を行ったりする能力
- iv より根源的な資質として・・・自尊感情や他者に対して共感する力

これらの定義のうち、ivについては、i－iiiの前提的要素であり、直接的な計測が困難であることから、今回は調査対象に含めないこととした。

2.2. 作問の視点

今回の調査では、冒頭で状況設定をおこない、同状況にかかわる4つの小問を解かせるという構成の事例問題を、計3問(以下、課題①～課題③とする)を作成した。後述の通り、各課題は、国内公法、国内私法、国際法をテーマとするものである。いずれの課題も、土井によるリーガルリテラシーの定義に対応させ、定義i、ii、iiiにかかわる能力をそれぞれ問うための小問4題によって構成される。配点は、定義i、ii、iiiに対してそれぞれ6点

ずつをあてている。

定義と問題の対応関係は、具体的には以下の通りである。まず、各課題において、いずれも法的に許容可能な、しかし互いに対立する二つの立場を示すことで(課題①では校長とAさん、課題②ではAさんとBさん、課題③ではA国とB国)、「ii 自分の意見を明確に述べ、また他人の主張を公平に理解しようとする姿勢・能力」を測定した。解答者は、各課題の小問①において、自らの立場により近接した側の主張を支持するための立論をしつつ、自らの立場とは異なりうる逆の立場からの主張もまた理論的に支持することを要求される。

次に、「iii 多様な意見を調整して合意を形成したり、また公平な第三者として判断を行ったりする能力」をはかる設問として、各課題の小問②③をあてた。小問②では、相反する二つの立場のうちどちらがより妥当であるかが問われ、小問①で整理した両主張を踏まえたうえで、いずれの立場がより妥当であるかを判断することが求められる。この際、小問①で答えた、いずれか一方の立場を支持する立論を単に繰り返す解答は、自らにより近接した立場を主張するのみであって、反対の立場を斟酌する能力を欠いていることを意味し、「公平な第三者として判断を行ったりする能力」を欠いていると判断した(前提として、本課題はいずれの立場も一定の妥当性を有するように設計されているため、片方の立場を単に無視することは妥当ではない)。また、小問③では、相反する二つの立場の主体が合意に至るための具体的な案を提示するという設問を通して、「多様な意見を調整して合意を形成」する能力を測定している。ここでは、いずれか一方のみを利する提案ではなく、双方の主張を勘案した折衷案の提示が求められる。

最後に、「i 公正に事実を認識し、問題を多面的に考察する能力」については、課題ごとに、小問全てにおいて確証のある事実のみを検討の前提にしておき、事実の評価が妥当である場合(公正に事実を認識する能力)、そして、小問全てを通して複数の論点に着目して判断・提案を行っている場合(問題を多面的に考察する能力)をそれぞれ加点項目とした。前者の能力を測定する目的で、問題文には不確定な情報をあえて記述している。

なお、リーガルリテラシーは、法的能力・資質であって、法的知識の量を問題とする概念ではないことから、パフォーマンス評価の検討にあたっては、法的知識を直接問う問題ではなく、むしろ法的な思考能力が備わっていれば子細な知識を有していなくても自然な発想で解くことのできる問題となるようなパフォーマンス課題を設定した。

パフォーマンス課題とは、西岡・石井(2019)によれば、「さまざまな知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題を指す」とされており、従来の一問一答形式のような、単純な知識を問う問題よりも、複数の知識や思考力、表現力を問う問題がこれに該当する。例えば、理科の授業の例では、一連の実験を計画・実施し、報告することを求めるのがパフォーマンス課題である。本研究では、法的な知識をもっているかという視点だけではなく、それらを活用し、法的な問題や課題を解決することができるかを視点とした、リーガルリテラシーを対象としているため、複数の知識や思考力、表現力が求められるパフォーマンス課題の視点から国内法公法分野、国内私法分野、国際法分野に対し、それぞれ問題を作成した。

市民生活を送るうえで、あるいは、民主主義国家における主権者として、公法分野にかかわる法的素養は欠くことができない。課題①では、学生たちにも身近であろう校則違反のケースを題材に、人権の尊重の観念(憲法)と、行政法の基本的な考え方を問う問題を作成した(表1)。

他方、市民生活を営む上でむしろ日常的に遭遇する問題は私法分野をめぐるものが多い。課題②では、友人とのバッグの売買という日常的に想定しうる場面を題材に、私法分野の中心である契約関係の基本(合意と取引安全)を問う問題を作成した(表2)。

国内法に比して、中学・高校教育においても大学教育においても十分な時間が割かれていないが、重要な法分野として国際法が挙げられる。グローバル化の進展する国際社会を生きる市民として国際問題を分析する際にも、主権者として国際的視点から日本の国内問題を評価するためにも国際法の素養は欠かせない。このような観点から、本稿は国際法の課題作成にあたって、日本が特異な立場

表1 課題①(国内公法)の出題例

【事例】	
〔舞台〕	公立中学校
〔登場人物〕	
	一部の生徒から不良だと噂されているAさん
	一部の生徒から怒りっぽいと恐れられている校長
〔校則〕	第X条「髪を染めてはならない」
ある日、校長は校内で髪が茶色いAさんを発見したので、呼び止めて、校則に違反していることを指摘しつつ事情を聞きました。すると、Aさんはおしゃれのために髪を茶色く染めたと言いました。これを聞いて激怒した校長は、Aさんが非行に走るのではと考えたこともあり、これから1週間は授業は受けさせずに、学校外でゴミ拾いボランティアをさせると決定しました。 Aさんはこの処分は妥当ではないと言っています。これに対して、校長は妥当であると言っています。	
【設問】	
①校長の立場とAさんの立場にたって、それぞれ自分の主張が妥当である理由を説明してみましょう。	
②校長の決定した処分が妥当であるか否かについて判断してみましょう。どちらかに丸をつけ、その根拠を教えてください。	
③今、全校生徒が話し合い、染髪についての校則の変更を校長に提案しようとしています。Aさん側の考えに共感する立場がやや優勢ですが、校長の考えに共感する立場の生徒もいます。	
染髪についてどのような校則であれば多くの生徒の納得を得られ、校長にも受け入れてもらえそうでしょうか。自由に考えてみましょう。	

表2 課題②(国内私法)の出題例

【事例】	
Aさんは、おばあちゃんから「高級ブランドXの製品だよ」と言われ、ブランドXのロゴの刻印がはいったバッグをもらいました。このバッグを持って学校へ行ったところ、ブランド物に目がないBさんが近寄ってきました。	
Bさん「(ブランドXの刻印を見て) わあ、すごい！素敵なおバッグだね！」	

A さん「うん。祖母にプレゼントされて、なんだか良い品らしいのだけど、私はブランドとかよくわからなくて。」

B さん「うわーいいな！1 万円で購入してよ！」

A さん「うーん、でも、大切なものだし…」

最初は渋っていた A さんでしたが、B さんがとても熱心なと、A さんは押しに弱いこともあり、最終的には売ることを決意しました。A さんはその場でバッグを B さんに渡して、B さんから 1 万円を受け取りました。

その後、心配性の B さんは二千元の鑑定料を支払ってバッグを鑑定してもらったところ、このバッグは偽物であったことがわかりました。翌日、B さんは A さんにつめよりました。

B さん「このバッグ偽物じゃないの！知ってたら 1 万円も払わなかったよ。バッグを返すから 1 万円返してよ！それに鑑定料だって二千元もかかったんだからね。」

A さん「このバッグを渡して 1 万円もらうってことで話がまとまったでしょう。そんな勝手なこと言われても困るよ。それに、鑑定料を私に払えって言うの？私にとっては、祖母からもらった大切なバッグだから、本物でも偽物でも価値は変わらないよ。」

B さん「鑑定料を払ってとは言っていないよ。偽物のバッグは要らないから、1 万円は返してほしいって言うてるの！」

二人の話はまとまりません。

【設問】

①A さんの立場と B さんの立場にたって、それぞれ自分の主張が妥当である理由を説明してみましょう。

②B さんの二重線部分（ ）の主張を A さんが受け入れるべきかどうかについて判断してみましょう。どちらかに丸をつけ、その根拠を教えてください。

③このような喧嘩が生じないためには、あらかじめ契約書を書いておくのも一つの手です。今回の場合は、バッグの売買についてどのような契約書を書けばよかったですか。A さんと B さんがともに納得できるような契約書を完成させてください。

を保持している死刑制度の問題を素材とした。同問題は、分権性と協働、普遍性と個別性といった、国際社会の基本的構造を踏まえた国際問題の分析にかかわる能力を問うと同時に、日本の法政策を国際水準に照らして考察する能力を問う問題でも

ある（表 3）。なお、定義Ⅲにかかる能力として、国際社会において市民が裁判官の役割を担うことや、実際に合意を形成する為の提案をすることはあまり現実的に想定できない。しかしながら、国際社会で主張されている様々な見解について公平な第三者の視点からその是非を判断する（評価する）能力は、国際社会を生きる市民にとって基礎的な能力として重要である。また、国際社会における合意の形成はすなわち法の形成を意味するため、合意形成の問題に取り組むことは、国際法の形成過程を理解すること、ひいては既存の国際規定を評価する視点を身につけることにつながる。

表 3 課題③（国際法）の出題例

【事例】

現在、死刑制度を置いている国が 50 カ国、死刑制度を置いていない国が 100 カ国あります。

今、この 150 カ国が集まって、死刑制度その他の問題に関する国際ルール（条約）を作ろうとしています。その他の問題については規則の内容がおおむね固まりましたが、死刑制度に関する規則をめぐる意見が対立しています。死刑制度を置いている A 国は、「死刑制度を廃止するかどうかについては各国の考えに任せるべきだ。」と主張する一方、死刑制度を置いていない B 国は「死刑制度は即刻廃止するという内容を盛り込むべきだ。」と主張しました。

A 国は B 国を傲慢だと感じ、B 国は A 国を野蛮だと感じており、話し合いは難航しています。

【設問】

①A 国の立場と B 国の立場にたって、それぞれ自国の主張が妥当である理由を説明してみましょう。

②どちらの国の主張がより妥当であるのかについて判断してみましょう。どちらかに丸をつけ、その根拠を教えてください。

③A 国をはじめ「死刑制度の存廃は各国に任せるべき」と主張するグループと、B 国をはじめ「死刑制度を即刻廃止する内容を盛り込むべき」を主張するグループは、度重なる議論の末、死刑制度について以下のような国際ルールとするということで合意しました。さて、両方の立場から納得することの出来るような国際ルールとは、どのようなものでしょうか。自由に考えてみましょう。

2.3. ルーブリックの視点

法的パフォーマンス課題を評価するにあたり、恣意性を排除し、また、採点を簡易なものとするために、評価ルーブリックを作成した。小問①②については各要素について、妥当な解答が一つでも書けていれば1点、書けていなければ0点とし、誤答による減点はしないこととした。小問③については、合意形成の提案なので全体として意味通っている必要があるものとし（解答の核心にかかわる部分で矛盾がある場合は0点）、両者の立場を折衷する案が提示できていれば1点とした。また、小問全てにかかわる要素である「i 公正に事実を認識し、問題を多面的に考察する能力」は公正な事実認識と多面的考察能力に分け、前者については「確証のある事実のみを検討の前提にしている、事実の評価が妥当である」に該当しない記述が一か所でもあれば0点、なければ1点、後者については全小問を通じて二つ以上の論点が提示できていれば1点、一つ以下の論点しか挙げられていない場合には0点として採点した。

本研究で作成した法的パフォーマンス課題については、このルーブリックを評価基準とした。

3. 調査の概要

3.1. 調査項目

本研究の目的を達成するため、大学生を対象とした調査を行うこととした。ここで行う調査項目としては、大きく次の3項目を設定した。

1つは、「対象者に関する項目」として、①学年、②所属学科、③大学入学前までに法について学習した経験（1. 有、2. 無）、④法について学習した学年（1. 高校、2. 中学校、3. 小学校、4. その他（自由回答）※複数回答）、⑤普段法に関するニュースや情報を積極的に取得しているか（1. 全くそう思わない、2. 少しそう思う、3. どちらともいえない、4. ややそう思う、5. とてもそう思う）、⑥生きていく上で、法に関する知識を持つておくことは重要だと思うか（1. 全くそう思わない、2. 少しそう思う、3. どちらともいえない、4. ややそう思う、5. とてもそう思う）の6つの質問を設定した。

2つは、批判的思考態度尺度（平山・楠見 2004）である。この尺度は、「論理的思考への自覚」、「探

究心」、「客観性」、「証拠の重視」の4因子から構成されており、信頼性、妥当性ともに一定の水準を満たしていることから本研究の調査項目として採用することとした。具体的な質問項目については、表4に示す。

3つは、筆者らが作成した法的パフォーマンス評価である。本研究の目的である法的パフォーマンス評価と批判的思考態度尺度の関係を明らかにするため、検討および作成を行った法的パフォーマンス課題3問を出題することとした。

以上を本研究の調査項目とし、調査を実施した。

3.2. 調査対象と時期

調査は、X大学国際社会学部の1年生31名を対象とした。調査は、2021年6月に1年生の必修ゼミの中で実施した。このゼミは、入学時の学籍番号を基にランダムで配属されており、特定の分野に興味関心を持った学生が希望して配属される形式ではない。調査を実施する際には、回答は任意であることと個人が特定される形で結果を公表することはないことを伝え、同意する場合のみ回答してもらった。その結果、回答者数は29名であり、回答率は93.5%であった。

4. 調査結果

4.1. 法に関する学習経験と意識

調査項目うち、大学入学前の法に関する学習経験について集計を行ったところ、学習経験有り16名（55.2%）、学習経験無し13名（44.8%）であった。学習経験有りと回答したうち、高校16名（100%）、中学8名（50.0%）、小学校3名（18.8%）、その他0名（0.0%）であった。

また、日常生活における法に関する意識として、普段法に関するニュースや情報を積極的に取得しているかについては、とてもそう思う3名（10.3%）、ややそう思う9名（31.0%）、どちらでもない12名（41.4%）、あまりそう思わない4名（13.8%）、全くそう思わない1名（3.4%）であった。

生きていく上で、法に関する知識を持つておくことは重要だと思うかについては、とてもそう思う16名（55.2%）、ややそう思う12名（41.4%）、全くそう思わない1名（3.4%）であり、その他の

回答は0名であった。

4.2. 批判的思考態度尺度の因子分析

批判的思考態度尺度について、本研究では、平山・楠見（2004）と同様に大学生を対象とした調査を行っているものの、大学1年生のみを対象とした調査であることを考慮し、回答結果について、探索的因子分析を行った。因子分析は、平山・楠見（2004）の手続きを参考に、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が.35未満の項目を削除しながら、固有値1以上を基準として、繰り返し因子分析を行ったところ、解釈可

能な4因子18項目が得られた（表4）。

第1因子は、「15.生涯にわたり新しいことを学び続けたいと思う」、「17.さまざまな文化について学びたいと思う」、「14.いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい」など、新しい考え方や今とは異なる考え方に触れたいという意欲に関する項目で高い負荷量を示していたことから、「多様な思考への意欲」と命名した。

第2因子は、「12.誰もが納得できるような説明をすることができる」、「10.考えをまとめることが得意だ」など、論理的な思考に関する項目で高い負荷量を示していたことから、「論理性」と命名した。

表4 批判的思考態度尺度の因子分析の結果（主因子法、プロマックス回転）

	F1	F2	F3	F4
第1因子 多様な思考への意欲（$\alpha=0.793$）				
15.生涯にわたり新しいことを学び続けたいと思う	.803	.237	-.180	.101
17.さまざまな文化について学びたいと思う	.711	-.001	.065	-.239
14.いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい	.702	-.177	-.308	-.013
16.新しいものにチャレンジするのが好きである	.605	.102	-.061	.258
23.自分が無意識のうちに偏った見方をしていないか振り返るようにしている	.551	.032	.551	-.157
18.外国人がどのように考えるかを勉強することは、意義のあることだと思う	.424	.008	.304	.196
第2因子 論理性（$\alpha=0.701$）				
12.誰もが納得できるような説明をすることができる	.222	.802	.206	-.247
10.考えをまとめることが得意だ	.149	.671	.324	.104
11.物事を正確に考えることに自信がある	.067	.612	.612	.103
第3因子 客観性（$\alpha=0.658$）				
25.判断をくだす際には、できるだけ多くの事実や証拠を調べる	-.170	.034	.682	.037
19.いつも隔たりのない判断をしようとする	.145	.195	.637	.111
24.結論をくだす場合には、確たる証拠の有無にこだわる	-.275	-.035	.505	.155
第4因子 多角的思考（$\alpha=0.706$）				
22.一つ二つの立場だけでなく、できるだけ多くの立場から考えようとする	.189	-.223	.094	.638
26.何事も、少しでも疑わずに信じ込んだりはしない	-.214	.105	-.123	.602
9.複雑な問題について順序を立てて考えることが得意だ	-.132	.475	-.041	.585
13.何か複雑な問題を考えると混乱してしまう ※	-.005	-.178	.226	-.426
20.物事を見るときに自分の立場からしか見ない※	-.150	.086	-.351	-.403
21.物事を決めるときに客観的な態度を心がける	.312	-.118	.011	.397
因子間相関	1	2	3	4
1	—	.072	.171	.180
2		—	.024	.279
3			—	.351

※は逆転項目

第3因子は、「25.判断をくだす際には、できるだけ多くの事実や証拠を調べる」、「19.いつも隔たりのない判断をしようとする」など、客観的な証拠や多くの事実をもととした判断に関する項目で高い負荷量を示していたことから、「客観性」と命名した。

第4因子は、「22.一つ二つの立場だけでなく、できるだけ多くの立場から考えようとする」、「26.何事も、少しでも疑わずに信じ込んだりはしない」、「9.複雑な問題について順序を立てて考えることが得意だ」など、物事に対して多角的に捉えようとする考え方に関する項目で高い負荷量を示していたことから、「多角的思考」と命名した。

これらの因子間相関は、第1因子と第2因子の間に.072、第1因子と第3因子の間に.171、第1因子と第4因子の間に.180、第2因子と第3因子の間に.024、第3因子と第4因子の間に.351の相関係数が認められ、相互に大きな相関がみられない因子が抽出されたといえる。

さらに、各因子の内的整合性を確かめるため、Cronbachの α 係数を算出したところ、第1因子.793、第2因子.701、第3因子.658、第4因子.706となった。第3因子では、やや低い値となっているものの、因子を構成している項目数が少ないことを考慮し、このまま採用することとした。

なお、高校までの法についての学習経験による批判的思考態度尺度への回答への影響を確認する

表5 学習経験による下位尺度得点の平均値
()はSD

	学習経験有 (n=16)	学習経験無 (n=13)	統計量 (t)
多様な思考 への意欲	4.34 (0.62)	4.26 (0.45)	0.42, <i>n.s.</i>
論理性	2.90 (0.70)	2.79 (0.74)	0.38, <i>n.s.</i>
客観性	3.71 (0.50)	4.08 (0.61)	1.79, <i>n.s.</i>
多角的思考	3.44 (0.33)	3.42 (0.36)	0.11, <i>n.s.</i>

ため、各因子の合計得点を質問項目数で割った平均値を下位尺度得点として算出し、「法に関する学習経験」の有無により、平均値の算出を行い、学習経験の有無による平均値の差の比較を行うため t 検定を施した(表5)。その結果、「多様な思考への意欲」($t(27)=0.42, n.s.$)、「論理性」($t(27)=0.38, n.s.$)、「客観性」($t(27)=1.79, n.s.$)、「多角的思考」($t(27)=0.11, n.s.$)のいずれの因子においても有意差は確認されなかった。

4.3. 尺度得点と法的パフォーマンス評価の得点の相関

法的パフォーマンス評価について、作成したルーブリックを基に著者2名で採点を行った。採点は、著者らが各自で行い、完了後お互いの採点結果を確認した。採点結果に差が生じた場合は、合議により点数を決定した。その結果、各課題の平均点は、課題①3.07点、課題②1.41点、課題③1.93点であり、合計点の平均は6.41点であった。

次に、批判的思考態度とリーガルリテラシーの関係性について検証するため、批判的思考態度尺度から抽出された各因子得点と法的パフォーマンス評価の得点の相関係数を算出した(表6)。その結果、法的パフォーマンス評価(課題①～課題③、合計点)と「多様な思考への意欲」、「論理性」、「客観性」、「多角的思考」の各因子得点の間に有意な相関は確認されず、強い相関関係は認められなかった。

また、大学入学時までの法に関する学習経験の有無による法的パフォーマンス評価への影響を確認するため、「学習経験有」と「学習経験無」の2群の平均得点の差を t 検定により検証した。その結果、課題①(学習経験有群:3.13点、学習経験無群:3.00点)、課題②(学習経験有群:1.38点、学習経験無群:1.46点)、課題③(学習経験有群:1.69点、学習経験無群:2.23点)、合計点(学習経験有群:6.19点、学習経験無群:6.69点)のいずれについても、有意差は確認されなかった(表7)。この結果から、本研究で設定した法的パフォーマンス課題は、これまでの学習経験の有無に大きく影響されないものであったと考えられる。

表 6 法的パフォーマンス課題の得点と因子への相関
($n=29$)

	平均 得点 (SD)	多様な 思考への 意欲	論理性	客観性	多角的 思考
課題①	3.07 (1.39)	-.217	-.087	-.153	.112
課題②	1.41 (1.20)	.028	.079	.104	.262
課題③	1.93 (1.39)	-.069	-.253	-.194	-.121
合計	6.41 (2.91)	-.151	-.131	-.125	.099

表 7 学習経験と法的パフォーマンス課題の平均得点
() は SD

	学習経験有群 ($n=16$)	学習経験無群 ($n=13$)	統計量 (t)
課題①	3.13 点 (1.20)	3.00 点 (1.63)	0.24, <i>n.s.</i>
課題②	1.38 点 (1.26)	1.46 点 (1.05)	0.20, <i>n.s.</i>
課題③	1.69 点 (1.01)	2.23 点 (1.74)	1.05, <i>n.s.</i>
合計	6.19 点 (2.48)	6.69 点 (3.45)	0.46, <i>n.s.</i>

5. 考察

大学生を対象とした調査結果より、法的パフォーマンス課題の得点と批判的思考態度には、有意な相関がみられず、強い結びつきがあることは確認できなかった。すなわち、リーガルリテラシーと批判的思考態度には、直接的な関連性は無いと考えられるため、一方を教育することでもう一方も向上していく可能性が低い。

学習指導要領にも記載がある通り、高校までの教育において「批判的思考」を身につけさせる教育が行われており、物事を批判的・多角的に判断する

資質能力を養うことが目指されている²⁾。他方、社会における構成員として、法に関する知識だけではなく、それらを活用して目の前の問題を解決する力を養うことも重要である。土井 (2006) が想定した批判にもあったように、リーガルリテラシーは法教育によってのみ養成されるものではなく、学校教育一般において重要な基礎的能力、あるいは我々が社会生活を送っていく上で須らく必要となる能力・資質ではないかという指摘について、本研究は、これを否定する可能性を含んだ結果と言えるだろう。単に批判的思考を育成しても、法に特化した素養を身につけなければ、法的問題を解決することはできないものと考えられる。

また、今回の調査において、高校までの法に関する学習経験により、法的パフォーマンス評価に対する得点の有意差は確認されなかった。この結果から、少なくとも今回対象とした大学生については、高校までの法に関する学習では、法的な問題解決を行う力が身につけていないと考えられる。この点は、今後の大学教育における教養科目としての法教育の位置づけに関わる課題であると考えられる。

大学の教養科目の意義として、リベラルアーツ教育としての立場が挙げられる。こうした観点から、教養課程において法に関する科目を課している大学も少なくない。本研究からは、大学における法教育の重要性が明らかになった。ここで身につけるべき資質・能力は、単なる知識の習得に留めるべきではなく、学生たちが課題解決を行するための資質・能力を身に付けられるような教育内容・教育方法の検討が必要となるだろう。

6. まとめと課題

本研究では、大学生のリーガルリテラシーと批判的思考態度の関係性を明らかにし、大学教育における法教育のあり方について考察を行った。法的パフォーマンス評価と批判的思考態度尺度の結果に相関がみられなかったことから、リーガルリテラシーを高めるためには、法に特化した教育が不可欠であることが示唆された。また、大学に入学して間もない学生に対して調査を行った結果、これまでの法に関する学習経験により、リーガルリテラシーを測定するための法的パフォーマンス評

価に影響がみられないことが明らかとなった。こうした成果は、大学教育における教養科目としての法教育の重要性を基礎づける結果と考えられる。

他方、本研究では調査対象が一つの大学に通う学生に限られており、調査対象者数も少ないことから、今後はより幅広い層への調査が必要であると考えられる。これは、本研究の限界として、今後の課題にしたい。

参考文献

- 大杉昭英 2006 『法教育実践の指導テキスト』
明治図書.
- 関東弁護士連合会 2002 『法教育：21 世紀を生
きる子どもたちのために』 現代人文社.
- 北川善英 大阪誠 2008 「法教育と法的リテラシー」
『横浜国立大学教育人間科学部紀要 3 社会科
学』, 10, 29-43.
- 土井真一 2006 「法教育の普及・発展に向けて-
-「法テラス」との連携-」『月報司法書士（特集
法教育）』 413, 2-10.
- 中平一義 2020 『法教育の理論と実践—自由で
公正な社会の担い手のために—』 大学図書
- 西岡加名恵・石井英真 (2019)『教科の「深い学び」
を実現するパフォーマンス評価—「見方・考え
方」をどう育てるか—』 日本標準.
- 平山るみ・楠見孝 2004 「批判的思考態度が結論
導出プロセスに及ぼす影響—証拠評価と結論生
成課題を用いての検討—」『教育心理学研究』,
52, 2, 186-198.
- 法教育研究会報告書 2004 「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—」
<https://www.moj.go.jp/content/000004217.pdf> (2021 年
11 月 19 日最終アクセス) .
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領(平成
30 年告示) 解説総則編』

脚注

- 1) 大杉は、リーガルリテラシーを、社会科で養おうとする思考力、判断力や資料活用能力とはば共通した内容であるとしている（参考文献内の

大杉 (2006) p. 17.参照)。こうした問題は北川によっても批判されている（参考文献内の北川ら (2008) p. 33.参照）。

- 2) 高校教育では、「個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと」が目標として掲げられている（学校教育法第 51 条第 3 項、文部科学省「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説総則編」（2018）p. 17）。

参考資料 法的パフォーマンス評価採点ルーブリック

		採点基準	配点
事例 1	①	・校長の処分が妥当であることについて、一つ以上の理由を提示している（定義 ii）。 〔解答例：学校（校長）の教育権/学校（校長）の裁量権/適正手続（理由の聴取を行っている）等〕 ＊処分の妥当性を問う設問であることから、単に髪を染めてはならないという規則の存在を指摘するのみである解答は不可。	1
	①	・校長の処分が妥当ではないことについて、一つ以上の理由を提示している（定義 ii）。 〔解答例：幸福追求権/自己決定権/比例原則（目的に照らした処分の合理性、量的・質的均衡）に反している/教育を受ける権利/適正手続を欠く（処分の前に指導をしていない）等。〕	1
	②	・両者の主張を比較したうえで、飛躍のない結論を導いている（定義 iii）。 ＊どちらの主張も明らかに不当というわけではないため、一方の主張の立場からのみ結論しているもの、①で書いた内容を単純に繰り返すものは不可。また、結論自体はいずれであってもかまわない。	1
	③	・多様な利害や状況を勘案しつつ現実的で効果的な提案をしている（定義 iii）。 〔解答例：髪を染めた場合は、校長が黒髪に戻すよう注意し、一定期間たっても黒染めをしていない場合には、放課後にゴミ拾いボランティアに参加する/時期（長期休業等）や色味を限って染髪を認める/染髪を許可制にする/不利益処分が恣意的になされないよう、処分の内容を校則に具体的に定める等。〕	1
	全	・①②の両方において、確証のある事実のみを検討の前提にしている、事実の評価が妥当である（定義 i）。 〔誤答例：A さんは不良である/校長は恣意的である等を前提にした立論。〕 ＊一か所でもこれを満たさなければ 0 点。	1
		・①と②をあわせて、人権/適正手続/比例原則/学校の教育権限などのうち、複数の論点に着目して判断・提案を行っている（定義 i）。	1
事例 2	①	・A さんの主張が妥当であることについて、一つ以上の理由を提示している（定義 ii）。 〔解答例：合意・意思・約束・「互いに納得した」等の単語・表現を用いて契約の有効性（当該バッグを 1 万円で売るというレベルでは合意ができていたこと）を説明できていること/取引の安全（A さんの内心は B さんからはわからない）等。〕 〔誤答例：バッグとお金の交換が既に完了してしまったから元には戻せない/売ってと言いついたのは B さんから/A さんはバッグが偽物だと知らなかったから等。〕	1
	①	・B さんの主張が妥当であることについて、一つ以上の理由を提示している（定義 ii）。 〔解答例：購入意思の前提に勘違いがあったこと/そうした勘違いをしていることを A さんも知っていたはずであること等。〕 〔誤答例：バッグが偽物であったから等。〕	1
	②	・両者の主張を比較したうえで、飛躍のない結論を導いている（定義 iii）。 ＊どちらの主張も明らかに不当というわけではないため、一方の主張の立場からのみ結論しているもの、①で書いた内容を単純に繰り返すものは不可。また、結論自体はいずれであってもかまわない。	1
	③	・多様な利害や状況を勘案しつつ現実的で効果的な提案をしている（定義 iii） 〔解答例：解約期限を限る/事後的に偽物であることが判明した場合には、B さんは A さんにバッグを返還し、A さんは B さんに 10000 円から使用期間を考慮して減額した額を渡す/B さんの負担で、事前にバッグが本物かどうか調査し、本物であった場合のみ、A さんは B さんにバッグを渡し、B さんは A さんに 1 万円を渡す等。〕 〔誤答例：もし、事後的に偽物であることが判明した場合には、契約を解消する（B さんの意見のみに従ってい	1

		るため不当) /偽物と判明した場合にも、契約は解消できない (B さんの意見のみに従っているため不当) 等。]	
	全	・ 確証のある事実のみを検討の前提にしている、事実の評価が妥当である (定義 i)。 [誤答例: A さんは実は偽物だと気づいていたため詐欺である/B さんは自己中心的な人物である等、問題文に記述のない事柄の指摘。] * 一か所でもこれを満たさなければ 0 点。	1
		・ 契約の基礎が合意であること/取引の安全/動機の誤りの危険をどちらに負わせるべきかという視点/過失等のうち、複数の論点に着目して判断・提案を行っている (定義 i)。	1
事例 3	①	・ A 国の主張について、一つ以上の理由を提示している (定義 ii)。 [解答例: 個別国家により治安や宗教等が異なること/国家主権の尊重/内政不干渉原則等。] [誤答例: 国によって法律が違うから/国は他国の法律を変えることができないから等。]	1
	①	・ B 国の主張について、一つ以上の理由を提示している (定義 ii)。 [解答例: 死刑は人権に関わる問題であること/人権の普遍性等。] [誤答例: 多数に合わせるべき/世界で統一すべき等とするだけの解答。その理由まで記載しなければ正解ではない。]	1
	②	・ 両者の主張を比較したうえで、飛躍のない結論を導いている (定義 iii)。 * どちらの主張も明らかに不当というわけではないため、一方の主張の立場からのみ結論しているもの、①で書いた内容を単純に繰り返すものは不可。また、結論自体はいずれであってもかまわない。	1
	③	・ 多様な利益や状況を勘案しつつ現実的で効果のある提案をしている (定義 iii)。 [解答例: 死刑については段階的に廃止する、廃止を真剣に考慮する、継続的に議論する、死刑を科すことが出来るのは重大犯罪に限るなどの規定を置く/死刑制度運用の際の手続的制限を国際的に定める/死刑制度の存置を正当な理由がある場合に限る等。]	1
	全	・ 確証のある事実のみを検討の前提にしている、事実の評価が妥当である (定義 i)。 [誤答例: 死刑制度を廃止している国が大多数である/死刑制度存置国は野蛮な国家である等。]	1
		・ 人権の普遍性/協働の必要性/個別国家の事情の尊重等のうち、複数の論点に着目して判断・提案を行っている (定義 i)。	1