

# 教職科目としての「日本国憲法」教授法試論 —教条主義的憲法観からの脱却—

城 涼 一

ほとんどの学生諸氏には大学に入学するまでに既にしてある「憲法観」が形成されている。この「憲法観」とは、形式的意味の憲法（憲法典）と実質的意味の憲法を区別することなく両者を同一のものと捉え、最高の法である憲法典には国家・社会生活を規律する具体的規範（正しい答え）が用意されているという憲法理解（教条主義的憲法観）である。このような憲法観は、学界の一般的な理解とは異なる。しかし、安全保障に関する議論については、この一般的理解を踏まえない学説状況がある。これが教条主義的憲法観の一因とみることもできる。かかる憲法観は、誤りであるばかりでなく、民主制の過程を軽視し立憲主義に背理する結果に繋がり得る点で妥当でない。

「不断の授業改革の視点」に立った試みを通じて、教条主義的憲法観から脱却することが必要と思われる。

**keywords**：実質的意味の憲法、形式的意味の憲法、法の解釈、法学教授法、アクティブ・ラーニング

## 目 次

- はじめに
- 一 学生諸氏の情况
- 二 教育法・教授法1—方法・手法面
- 三 教育法・教授法2—授業の内容面
- 四 教条主義的憲法観からの脱却
- おわりに

## はじめに

筆者が接してきている学生諸氏には大学入学までに共通するある特定の「憲法観」が既にして形成されている。筆者の主たる問題関心は、かかる「憲法観」を彼らが自覚しさらにはそこから脱却するための機会をいかにして提供するかにある。つまり、本稿は、法学教育法・教授法一般を論じようとするものではない。大学教育における教養科目であり、また教職資格取得の必修科目である「日本国憲法」を上記の「機会の提供」を念頭に「いかに教えるか」について若干の考察を試みようとするものである。

したがって、法学部・法科大学院は本稿の直接の考察対象とはならない。確かに、法学系大学であれそれ以外の大学であれ、法学教育法・教授法の本質には共通するものがあるだろう。これまで法学

系大学教育における法学教授法についての研究はなされてきている<sup>1</sup>。しかし、そこでは必ずしも法学系以外の大学は想定されていないように思われる。

それゆえ、上記先行研究について立ち入る前に、法学系以外の大学における「日本国憲法」教育法・教授法に固有の問題について整理することが有用であろう。

これまで法学系の大学教員によって優れた実践が数多くなされてきていると推察される。しかし、それらのほとんどは模範、参考にするための文献・資料の形にはされていないようである。法学系以外の大学での法学教育法・教授法に関する文献・資料についてはほとんど見当たらない。

本稿は、もとより模範・参考となりうる教育・教授法を提示しようとするものではないが、少なくとも法学系以外の大学における法学教育法・教授法を構築・実践するについての一つの端緒となることを企図している。

そこで、本稿ではまず筆者が関わっている大学における学生の学修動機・姿勢について、先行研究に依拠しつつ筆者の経験を基に整理するところから始める。

次に、教育・教授の「方法」「手法」について

言及し、その上で、教育・教授する「内容」に関する問題を、これも筆者の経験（実践例）を基にして、整理しつつ私論を展開することとしたい。

## 一 学生諸氏の情況

筆者が現在担当している短期大学（保育学科）と四年制大学（法学系以外の学部学科）にはそれぞれ特有の情況がみられるため、両者を分けて整理する必要がある。

### 1. 短期大学（保育学科）における学修動機と姿勢

ここではまず、短期大学（保育学科）で保育原理や保育内容総論などの講義を担当している教員による分析<sup>2</sup>を参照する。

法学（日本国憲法）も「知識注入をある程度余儀なくされる座学」という点で共通するだけでなく、筆者が関わる短期大学の教員から提供された情報とも符合することからその分析は的確と思われるからである。

短期大学（保育学科）学生の現状

#### －学修動機と姿勢など

清多によれば、明朗快活な者が多く集まる傾向のある保育学科にあって、幼児体育、造形表現法や音楽表現法の時間には躍動し粘り強くそして生き生きと活気に満ちた表情の学生も、「座学」の時間となると「沈滞ムード」となる。つまり、概して理論を学ぶことには無関心であるとして、その原因（理由）を次のように分析し整理している。

- ①保育のイメージが実践中心に支配されている。
- ②理論が実践に先んじるという思考パターンに慣れていない。
- ③理論を理解するための基礎学力が欠けている。
- ④講義科目を受講するための忍耐力が欠如している。

①については、少子化の時代にあつて保育に関わる地味ではあるが必須の事柄よりも、子どもとのふれあいや保育実践の妙を優先的にアピールすることで学生の獲得に死力を尽くさなければならぬ状況に鑑みれば、学生募集の段階から既に「実践中心」のイメージは現実化しているとされる。

③の基礎学力は④の忍耐力と相関関係にあることが指摘されるが、いずれにせよ、これらの四つの原因「問題点はすべて、短大生活の2年間での大幅な改善が期待できない。」<sup>3</sup>と結論づけている。

保育と直接的関連性があるとはいえない「日本国憲法」の授業時間に学生の「ムード」がいかなるものとなりやすいかは容易に想像できよう。

筆者の関わる短期大学においても、「実践中心」「実践重視」の体制が前面に押し出されており、学生の学修姿勢にもそれが反映し「座学」担当教員には共通の悩みとなっているとみられる。筆者の経験からしても、学生の中には「保育には直接関係しないかもしれないけれど、国民として、社会人として日本の国の仕組みの一つでも理解したい。」という趣旨のレポートを提出する者も少なからず存在するものの、上記の分析が示すところは概ね得心がいくものである。少なくとも、基礎学力が十分とは言えない保育系（短期）大学に共通する問題点であると推察する。そうであれば、清多の実践と同様に、この問題状況を前提として講義の方法を工夫することが当然のことながら必要となる。

### 2. 四年制大学（法学系以外の学部学科）の現状－学修動機と姿勢など

筆者が東洋大学で担当する教室の学生諸氏は、教職資格取得と公務員を志望する者が少なくない。そのため学修の姿勢は概ね良好といえる。保育系短期大学についての分析①～④は、概して、当てはまらないといってよい。もちろん基礎学力にも忍耐力にも問題がありそうな学生は存在する。

このような学生についても、教員が良好な学修環境をつくることを心掛ければ、教室全体の良い雰囲気感に感化され、学修姿勢にも改善がみられることになる。

## 二 教育法・教授法1－方法・手法面

### 1. 短期大学（保育学科）の場合

ここでもまず、上記分析者の授業実践の概要を見てみたい。実践中心イメージ支配、理論が実践に先んじるという思考に慣れていないこと、基礎

学力と忍耐力の欠如という現状に対応するには、どうしたら良いか。いかに主体的に学生が授業に取りくむようにすることができるかを模索したことが紹介されている。そこでは、グループワークなどのいわゆる参加型の授業形態と様々な試みがことごとく失敗したものの、参加型の授業形態をとらなくとも「小さな目標」を設定することで学生が主体的に授業に取り組めるようになる、少なくとも学生の主体性を引き出し得る「通常の講義形式」の授業に工夫を凝らす方法へと至る経過が記述されている。具体的な授業の方法としては、

①ガイダンスで、板書の取り方や話を聞きながらメモを取る方法などを丁寧に指導すること。②板書は、教員が話している内容を学生が忠実にノートに再現できるように心がけること。③「小さな目標」として「半期15コマの講義の途中に課す小テスト」と「90分の授業の最後に課す作文」を設定し、小テストの翌週には全員に小テストの得点（合計60点満点）、平常点（20点満点）と作文点（20点満点）の記載した個人成績表を返却する。このような方法により、短大生にとって冗長な90分授業にあって、居眠りや私語はほぼ根絶されるなど静謐な学修環境は維持され、モチベーションの維持が図られるようになったと述べている<sup>4</sup>。

筆者も、90分間教員が従来のような一方向的な講義形式ではそもそも「日本国憲法」に興味関心が薄い学生にとっては学習効果も望めないことから、上記のような方法（工夫）も有効であると考えている。

## 2. 四年制大学（法学系以外の学部学科）

保育系短大の学生とはそもそも学修動機・姿勢が異なるものの、共通点としては、法学関連科目の履修歴がないことが挙げられる。筆者が担当する大学の場合には、基礎学力と忍耐力については概ね問題はないものの、90分授業はやはり「冗長」であるから、上記と同様の「小さな目標」を設定した総合評価を前提とした授業進行の工夫が有用であると思われる。筆者は、文献・資料の音読、情報検索、知識の確認、発問し考えをまとめさせる、意見・感想を発表させるなどを加えてい

る。これにより学生に自分も授業展開に影響を与えようことを意識させることで、双方向性の要素を授業に取り入れるよう心掛けている。

## 三 教育法・教授法2－授業の内容面

### 1 先ず、筆者が行ったアンケート<sup>5</sup>の一部を以下に紹介する（設問は全部で10項目）

短期大学（保育学科）

「設問1 憲法典は、歴史的に見ても、国内の全ての法律（法律群）を生み出す根本法である。従って、憲法典がなければ国家運営や社会生活は成り立たない。」

回答結果 ○；約85%  
×；約13%

「設問2 憲法典は国家の最高法規であるから、国家・国民よりも価値において上位にある。」

回答結果 ○；約30%  
×；約62%

四年制大学（法学系以外の学部学科）

「設問1」

回答結果 ○；約90%  
×；約10%

「設問2」

回答結果 ○；約20%  
×；約80%

### 2 教育・教授の方法と教育・教授する内容は密接に関連していることを前提として論を進める

アンケート結果には、保育系短大と四年制大学との間に有意な相違は認められない。設問1の結果が示していると思われるのは、ほとんどの学生諸氏が大学に入学するまでに既にしてある「憲法観」を形成してきているという事実である。

この「憲法観」とは、形式的意味の憲法「憲法典」と実質的意味の憲法を区別することなく両者を同一のものと看做す誤った憲法理解である（以下、「教条主義的憲法観<sup>6</sup>」という。）アンケート結果を筆者がこのようにみるのは、教室内外での学生諸氏との会話・質疑応答や提出されたレポート・期末試験等にも裏づけられている。それらには次のような趣旨が示されることが多い。「憲法

典は、政府の行為を抑制するもの（縛り）であり、国家・社会生活を規律する具体的規範（答え）を用意している最高の法である」という憲法観である。

アンケートの実施に際しては、設問が自国を含む憲法（典）一般についての問いである旨が補足されていることを付け加える。設問1の誤りについて簡単に示せば、先ず「歴史的に」が誤りである。

人類の歴史において憲法典が登場したのは、18世紀末以降（アメリカ諸州の憲法典）のことだからである。憲法典が登場する以前も国家が存在したことは歴史的事実である。

次に「憲法典は国内のすべての法律を生み出す根本法」ではない。

確かに憲法典には法律を生み出す手続の基本が規定されているからこの部分を捉えて「生み出す」というのであれば、誤りではない。しかし、法律（法令）には国家の統治の機構がどのように変更されようとも、また憲法典が登場する以前から存在しているものがある。様々な法令は、社会的な必要と社会的諸条件のもとで形成されてきたものである。したがって、憲法典の中にその規範内容が予め用意されている、と考える点が誤りである。

さらに「憲法典がなければ国家運営や社会生活が成り立たない」わけではない。

日本の歴史、あるいは憲法典の有無や憲法典の破棄・変更にもかかわらず国家が同一性を失うことなく存続したという歴史的事実を思い起こせば容易に理解できることである。また現在でも英国には憲法典が無いことを想起すれば十分であろう。

### 3 憲法概念について

（日本国）憲法の教科書・体系書においても、憲法学の講義でも、必ず言及される「憲法」という言葉（概念）について、法学を専攻しない読者の便宜のために若干言及しておく。

「憲法」という概念は多義的であるが、重要なものとして、形式的意味の憲法と実質的意味の憲法が挙げられるのが一般である。

前者は、「憲法典」を指すと考えて良い。

後者は、「国家の統治の基本を定めた法」<sup>7</sup>

あるいは「国家の構造・組織および作用の基本に関する規範一般<sup>8</sup>」と定義される。さらに、次のような説明が一般になされる。

実質的意味の憲法は、およそ国家のあるところすべてに存在する。形式的意味の憲法（憲法典）に規定された内容のすべてが必ずしも実質的意味の憲法とは限らない（例えば、「麻酔なしでの動物屠殺禁止」1893年のスイス憲法第25条b、「アルコール飲料の戸別訪問売買及び移動売買の禁止」同32条の4第5項等）。また、実質的意味の憲法がすべて形式的意味の憲法に規定されとは限らない（例えば、明治憲法下の皇室典範等）<sup>9</sup>。さらに日本国憲法典について言えば、第43、44、76条のように「法律で定める」との規定を置き、その制定・施行と同時に国会法、内閣法、裁判所法など統治の基本に関わる法律が制定・施行されている。

これは、憲法典が実質的意味の憲法のすべてを網羅するものではないことを端的に示している。

つまり、「本質面からみても、憲法典が実質憲法と完全な一体化を達成することは不可能であることを理解する必要がある」<sup>10</sup>これは、「憲法典が、国家生活についての基本的規範の内容をさながらに的確に指示するものではない、不完全な制定法にすぎないことを意味する」<sup>11</sup>

以上について、日本国「憲法」の研究・教育と学修の観点から言い換えれば、「憲法学は、憲法典のみを対象とするものであってはならない。憲法典は、憲法論において、重要ではあるが、唯一の素材ではないし、もっとも重要な素材でもない。いわんや、憲法と憲法典とを混同して、そこに国家生活の基本にかんするすべての規範が指示されていると考えてはならない」<sup>12</sup>のである。

4 ほとんどの学生と同様に、読者の中には違和感をもって受け止めた方もいるかもしれない。そのような受け止め方は正しくない。上記は特異な見解ではもちろんなく、既に明治憲法の時代から美濃部達吉によって指摘されていた見解<sup>13</sup>であること、そして「要するに、憲法典の文字のみを見てそこに憲法のすべてがあることはできない」<sup>14</sup>というこの思考態度は憲法学界の「共有財産」とされているからである。

上述の「憲法」についての一般的な説明に照ら



すと、アンケート等に示される学生諸氏の憲法観が誤りであることが分かるであろう。授業評価等のアンケートや個別の質疑応答の中でも示される学生諸氏の意見・感想には「民法や刑法など他の法律ではなくて、憲法についてもっと勉強したい。」というものがある。憲法典は最高法規であるから、民法など他の法律の知識がなくとも憲法の勉強はできると考えているようである。

これについては的確な指摘が既に用意されている。「特定法律の合憲・違憲を判断するには、当該法律や当該法律が規制する社会事象について十分な知識を必要とする。このような知識に基づかない論議は、憲法典と憲法の別…をも知らぬ、たんなる教条主義論議にすぎない。<sup>15)</sup>

設問2について、国民すなわち自分自身よりも「最高法規である憲法典のほうに価値がある」と回答した学生が20～30%強であったことは、憲法教育の問題点を示唆しているものとして見逃せない。

#### 四 教条主義的憲法観からの脱却

##### 1 教条主義的憲法観形成の要因について

学生諸氏の教条主義的憲法観がいかに形成されたか、その要因を探ることは本稿の主題ではないが、少なくとも次のようには指摘できよう。すなわち、初等・中等教育における教材やその内容が憲法学界（学説）に依拠する以上、その影響が大であることは否定できない。

美濃部によって初めて提示された上述の見解（思考態度）を「共通財産」としつつもそれとは異なる学説状況<sup>16)</sup>があることについては、傾聴に値する指摘がなされている<sup>17)</sup>。かかる状況は特に安全保障に関する議論において顕著であることを筆者は拙稿で指摘した<sup>18)</sup>。

##### 2 教条主義的憲法観の問題点

教条主義的憲法観の問題点については、上述したところに示されているが、さらに看過できない問題がある。この憲法観は、憲法典に国家生活の基本を規律する規範が含まれていると考えるところ、その「規範」が明示されていない場合には解釈によって明らかにされるということになる。

ここで注意すべきことがある。それは「解釈」による決定は、憲法典の定める国会、地方自治など民主政の過程による決定を機能させないということの意味する。さらに、民主制の過程を機能させないということは、かかる過程を通じて決定される規範による統治担当者の抑制原理（立憲主義）に背理することに繋がりがかねないのである<sup>19)</sup>。

また学生諸氏は「正しい解釈」があると考え、傾向が強い。しかしながら、およそ法の解釈に「正しい解釈」はなく、ただ「より説得力のある解釈」だけがあり得る<sup>20)</sup>、とするのが学界の一般的理解である。近時、フランス憲法学に支配的な見解を紹介しつつ「戦後日本憲法学における正統的な考え方」である「正解釈」と「にせ解釈」の二分論について、そもそも「正」「にせ」の区分は理論的に論証不可能であるとして、これを否定する見解が提示されている<sup>21)</sup>。この見解も民主制の過程での決定を重視する<sup>22)</sup>。

教条主義的憲法観は、統治機構全体を構成する規範の中に（勿論重要な）制定法の一つとして「憲法典」が位置づけられるという視点の欠落と、「正しい法」は憲法典の中にあるという思い込みによって醸成されている。これは、社会にとって（正しい法ではなく）望ましい法は在るのではなく、人が創っていくものである、という法についての基本からも逸脱した観念であることは明らかである。

民主政の過程、すなわち、諸々の勢力間でなされる「厳しい批判」「真剣な対立と相互的対話の循環的プロセス」は、憲法典が定める意思決定の諸制度についての別の表現である。他方、多くの学生諸氏は、憲法典の遵守・維持こそ最も価値があると考え、憲法典を一つの制定法としてその長所・短所を冷静に議論しようとせず、他の法規範に目を配ることができない。そして、「憲法典に含まれる正しい答え」があると信じて、これが教員から示されること待っている。六法（あるいは憲法典のコピー）を携帯せず、条文を参照しようとする態度も、このような考え方に基づいていると理解することができる。以上が、憲法典が定める意思決定の諸制度、立憲主義の原理を理解し実現に関与していく国民にとってふさわしい憲法観

でないことは明白であろう。

### 3 教条主義的憲法観からの脱却するため

#### 授業の方法

##### 授業全体の主題となる観点

上述2で検討したところから、主題とする必要が認められるのは、「法とは何か」、「法の解釈」、「憲法」「最高法規性」の概念ということになる。

##### 学生諸氏の情況の把握

この主題を念頭に初回授業においてなるべく具体的な設問によるアンケートもその一つであるが、各回の授業における「問いかけ（発問）」をできるだけ具体的に学生が回答しやすいものにする必要があると思われる。

保育段階の子どもに「今日は公園で何をして遊んだの？」と聞いてもほとんど答えは返ってこないが、「滑り台？ブランコに乗ったの？」と具体的に聞くとかなりの確率で答えが得られるものである。本質は、これと同様である。具体的な発問によって、学生諸氏がどのように憲法を理解しているかを把握することができる。

授業の方針を優先するのではなく、学生諸氏の情況の把握とそれに合わせた方針の修正が必要である。

##### 具体的な素材の利用

学生の「憲法理解」等の情況を把握したうえで、発問と同じく具体的な素材を用いることが有用である。判例が最適な素材となる。

そして、判例を扱う際には審査基準よりもむしろ裁判所がどのような観点を結論に至るために検討しているかに焦点を当てるのが適切であると思われる。

#### おわりに

「授業の方法」については、部分的な言及にとどまり、筆者の授業実践について具体的に言及することも、紙幅の関係上、できそうもない。この点は他日を期したい。

一つのキーワードは、ありきたりではあるが、「アクティブ・ラーニング<sup>23</sup>」である。

平成24年8月28日中央教育審議会（第82回総会）の答申には次のように記されている。「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生から見て受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見していく解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。<sup>24</sup>」

アクティブ・ラーニングについては、アクティブであるべきが「脳」「思考」「取り組む姿勢」であり、また従来型の講義方式の否定ではないことに注意が必要である。加えて、「…①「この型を取り入れなければアクティブ・ラーニングではない」「この方法を実施しておけば見直しの必要はない」というような、「型」に着目した理解」は誤りであり、「…②アクティブ・ラーニングの視点は、特定の学習・指導の型や方法の在り方ではなく、修得・活用・探求の学習過程全体を見通した不断の授業改革の視点であることに留意する必要がある。<sup>25</sup>」（下線は筆者。）

アクティブ・ラーニングは、初等・中等教育段階で研究と導入が進んでいるとのことであり、一方向的な授業だけではない教育方法に親しんだ学生が今後増えることが予測できる。そうすると、従来型の講義だけでは「今まで以上に学生の厳しい目に晒されることになるだろう」と指摘されている。

心して試行錯誤を続けてはいるが、法令や日常の出来事そして判例といった具体的な、できる限り学生諸氏にとって身近な素材を用いて授業を進行しても、「何か用意されたものがあるはずだ」という趣旨が口頭・書面の形で筆者に示されることが少なくない。例えば、人権保障の範囲・限界について、具体的事件（事例）を度外視して抽象的に論じることは不可能である。個別・具体的な事実とそくした緻密な利益衡量が必要になる。この点について理解できるよう判例の事実を丁寧に読み進めて検討した後も、この状況は変わらない。

教条主義的憲法観はそれだけ強固に学生諸氏に

「根付いている」ということであろう。

他方、これは、既に指摘したように、特に安全保障の議論において顕著なのであるが、憲法学界の問題ともいえるのである。

筆者も「憲法概念」「法の解釈」「憲法典の解釈」についてさらに理解を深めることを当面の課題とし、「修得・活用・探求の学習過程全体を見通した不断の授業改革の視点」をもって教育にあたりたいと考えている。

以上

<sup>1</sup> 町村泰貴「ロースクールの教え方と電子メディアの役割」『法律時報』(915) 74 (3) (日本評論社、2002 年 3 月) 16 - 18 頁。「共同研究:法学教授法に関する基礎的研究」『明治学院大学法律科学研究所年報』(16) 2000 年度 (明治学院大学法律科学研究所編、2000 年) 173 - 183 頁。和田吉弘「『法学教授法』序説—『法学教授法』概念確立の提案と『二種の法学』の教育についての若干の考察」『明治学院論叢』590 号 (明治学院大学、1997 年 3 月) 337 - 375 頁。早川武夫「法学教授法の科学研究のために」『神戸法学雑誌』9 巻 1・2 号 (神戸 法学会、1959 年 10 月) 92 - 113 頁、等。

<sup>2</sup> 清多英羽「保育者養成課程における講義系科目の実践」『大学教育におけるアクティブ・ラーニングの現在 学生主体型授業実践 集』(株式会社ナカニシヤ出版、2016 年) 52 - 61 頁。

<sup>3</sup> 清多・前掲書、54 - 56 頁。

<sup>4</sup> 前掲書、57 - 61 頁。

<sup>5</sup> アンケートの結果の使用について学生諸氏に承諾をとる手続が間に合わなかったため、大学名、実施年月日等は明記していない。この点を明示することは、アンケート全体の分析とともに、他日を期したい。

<sup>6</sup> 「教条主義的憲法観」は筆者の便宜的呼称である。

<sup>7</sup> 芦部信喜・高橋和之補訂『憲法 第六版』(岩波書店、2015 年) 4 頁。

<sup>8</sup> 佐藤幸治『日本国憲法論』(成文堂、2013 年) 19 頁。

<sup>9</sup> 佐藤・前掲書、19 - 20 頁、など。

<sup>10</sup> 佐藤・前掲書、28 - 29 頁。

<sup>11</sup> 小嶋和司『憲法概説』(信山社、平成 16 年) 30 頁。

<sup>12</sup> 小嶋和司『憲法学講話』(有斐閣、昭和 57 年) 26 頁。

<sup>13</sup> 美濃部達吉『日本憲法』(有斐閣、大正 10 年) 543 - 544 頁。

<sup>14</sup> 佐藤功『憲法研究入門 (上)』(日本評論社、1964 年) 14 頁。同旨、佐藤幸治・前掲注 7 書、28 - 29 頁。高橋和之『立憲主義と日本国憲法 [第 3 版]』(有斐閣、2013 年) 14 頁。

<sup>15</sup> 小嶋・前掲注 11 書、44 頁。

<sup>16</sup> 小嶋「戦後憲法学の特徴」『小嶋和司憲法論集三 憲法解釈の諸問題』(木鐸社、1989 年) 471 - 483 頁、参照。

<sup>17</sup> 小嶋・前掲注 12 書、1 - 29 頁及び 30 - 52 頁。

<sup>18</sup> 「わが国の「憲法」体制における安全保障—現代国際法との整合性— (一) (三)」『法学新報』第 123 巻第 8 号、第 124 巻第 5・6 号 (中央大学法学会、2017 年) 参照。

<sup>19</sup> 筆者は次のように考える。具体的な法規範が他に存在する場合にはこれに依拠すべきであり、憲法典規定の抽象性に乘じて自己の主観的信念を憲法解釈の名の下に主張することは妥当ではない。それは、憲法典が定める民主政の過程その他の意思決定の制度を無視し機能停止させることに他ならず、立憲主義の趣旨に反するからである。不完全な制定法たる憲法典を起点としつつも、社会的諸条件を十分に考慮し権利・自由と統治の制度を法律等によって日本の国民・社会 にとってより望ましいものになるように具体化し、さらに精緻なものとしていくことこそが何よりも重要である。かかる過程を通じて形成される「憲法」による政治が、立憲主義の意味するところだからである。

<sup>20</sup> 例えば、高橋和之は、「テキストの担いうる意味の枠内で、どれを選択するのが最も説得的かを論ずる」のが解釈である、とする。高橋和之＝山本一「行政権と司法権」井上典之他編『憲法学説に聞く』(2004 年) 187 - 189 頁。また、かかる見解を「素朴かつ単純に過ぎる」としつつ「実はほとんど異論の余地がない」と評価するものとしては、例えば、南野 森「憲法・憲法解釈・憲法学」『憲法学の現代的論点』(2006 年) 3 - 15 頁、15 頁などがある。

<sup>21</sup> 山元 一「九条論を開く」水島朝穂・責任編集『シリーズ日本の安全保障 3 立憲的ダイナミズム』(岩波書店、2014 年) 100 - 102 頁。

<sup>22</sup> 山元・前掲書によれば、諸々の勢力間でなされる「厳しい批判」「真剣な対立と相互 的対話の循環のプロセスとその帰結」であるとする。そして、「とりあえず暫定的な仕方ではなされた合意」を「立憲主義的統制の成果」としてひとまず受け入れ、それを仕切り線とした新たな対

立と対話のプロセスが健全な仕方でも継続していくことが日本の軍事政策をめぐる民主主義の将来にとってなによりも重要」であると指摘されている。

- <sup>23</sup> 「アクティブ・ラーニング」とは「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。」

平成 24 年 8 月 28 日中央教育審議会「用語集」『資料 1-1』37 頁。

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/s\\_hingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/s_hingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf)  
(2017 年 9 月 22 日に最終確認)

- <sup>24</sup> 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」13 頁。

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/s\\_hingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/s_hingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)  
(2017 年 9 月 22 日に最終確認)

- <sup>25</sup> 平成 28 年 3 月 14 日 中央教育審議会 教育課程部会 総則・評価特別部会（第 6 回）配付資料 資料 1－1「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力の関係性について」1 頁。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/1368746.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/1368746.htm)  
(2017 年 9 月 22 日に最終確認)

- <sup>26</sup> 小田隆治・前掲注 2 書、「まえがき」