

リーガル・マインドの醸成からみた 簿記・会計教育の問題点

福 浦 幾 巳

I はじめに

これは、“会計を学ぶ”ことにも相通ずるが、“法律を学ぶ”目的は、奈辺にあるのであろうか。それは、単なる法的知識、すなわち「リーガル・ナレッジ (legal knowledge)」を教化することであらうか。それとも、「法律心」、「法律見識」および「法的思惟」といった人間の精神作用に訴える「リーガル・マインド (legal mind)」を鍛錬または醸成することであらうか。この点は、以下みるように、法学の分野においても、教科教育の方法論の実践知をめぐる、いまなお議論が百花繚乱のようである。

ところで、「リーガル・マインド」論^{注1)}の導入期において、多くの法学者は、「法律心」、「法律見識」および「法的思惟」といった人間の精神作用に訴える「リーガル・マインド」の目的に立脚し、その手段として、「構成主義」による「ケース・メソッド (case method)」を、教科教育の方法論として展開することを試みた。

しかし、その後の「リーガル・マインド」論においては、「ケース・メソッ

注1) リーガル・マインドに関する文献の紹介は、竜崎喜助[1995]「リーガル・マインドそして日本の歩み」『法学教室』175号、30-31頁。

ド」の当該方法論に対し、判例等の教材作成による実践的な困難性、それと同時に、わが国の大学等にみられる学習者の消極的な態度が相伴って、次第に、当該方法論は、わが国の法学教育からは脱落または頓挫していったといわれている^{注2)}。

その意味で、わが国の法学教育は、その教科教育の対象である学習者の目的指向とも相俟ってか、旧来の「リーガル・ナレッジ」による「教化主義」的な教科教育法から「ケース・メソッド」と密接不可分な「構成主義」へのパラダイム転換の模索は、いまなお定着していない状況にあるといつてよいであろう^{注3)}。その点では、法学分野の「リーガル・マインド」論は、上述したように百花繚乱の「法的思考(legal thinking)」論の程度のものに陥っているというのが現状のようである。

本稿では、以上のような旧来の「リーガル・ナレッジ」による「教化主義」的な教科教育法から「構成主義」的な「ケース・メソッド」の当該方法論が何故に頓挫したのか、それは「教化主義」の法学教育への回帰を意味するのかについて評価を加え、これをいかに簿記・会計教育の問題に活かしていくべきかについて検討することにした。

Ⅱ リーガル・マインドと法学教育の現状

冒頭において、問題提起したわが国における「リーガル・マインド」論の展開は、法学教育の目的が「リーガル・ナレッジ」の教化か、「リーガル・マインド」の鍛錬または醸成かをめぐる問題でもあり、手段である「教化主義」および「構成主義」の教科教育方法とも関連するが、それは上述したように紆余曲折の道程であったようにおもわれる。以下では、これらについて、

注2) 竜崎喜助[1995]「前掲(注1)」『法学教室』175号、16-29頁。

注3) 「教化主義」、「構成主義」については、久保田賢一[2006]「構成主義パラダイムと学習環境デザイン」関西大学出版部、福浦幾巳[2008]「ICT化の進展を背景とした会計教育の課題」『企業会計』60巻1号を参照。

竜寄喜助教授の所論を前提として展開することにした^{注4)}。

なお、竜寄教授の所論を解題する際に留意すべき点は、同教授の所論には、上述の法学教育の目的が「リーガル・ナレッジ」の教化か、「リーガル・マインド」の鍛錬または醸成かについて、すでに後者の立場を暗黙の了解事項として立論がなされている点にある。なぜならば、その手段としての「ケース・メソッド」の当該方法論は、「構成主義」に立脚した教科教育法と密接不可分の関係にあるからである。この点の証左として、竜寄教授は、「ケース・メソッド」の教科教育法を前提とした導入期における「リーガル・マインド」論、低迷期における「リーガル・マインド」論を展開しておられるからである。

ところで、竜寄教授は、導入期の「リーガル・マインド」論の展開として、法学界では高名な穂積重遠教授、末弘巖太郎教授および加藤一郎教授を挙げ、彼らの法学教育のスタンスを例証されている。これらは、いずれも米国^{注5)}で根付いている「ケース・メソッド」論の展開であるが、一言でいえば、賛美論である。穂積教授は、米国留学の経験を基礎として、上記の「リーガル・マインド」の目的は、「リーガル・ナレッジ」の教化ではなく、「リーガル・マインド」の鍛錬または醸成することであるとしたうえで、当該手段としての「ケース・メソッド」が最善の教科教育法であると言及されている。他方、末弘教授においても、当該「ケース・メソッド」は、学習者自らが「法的思惟」の習得をするうえできわめて有意義で実践的なものであると言及されている。

ところが、以上のような「ケース・メソッド」の教科教育法の賛美論に対して、その後の「リーガル・マインド」論は、実践的な困難性の理由から驕りの表現がなされてきている。この点につき竜寄教授は、「ケース・メソッド」の当該教科教育法の前提には、豊富な教材を必要とする学習者による積極的な取

注4) 竜寄喜助[1995]「前掲(1)」『法学教室』175号、16—29頁。

注5) 米国の法学教育の事情については、小島武司・田中英夫・早川武夫・武藤春光[1975]「アメリカの法学教育と日本の法学教育」『ジュリスト』600号、武藤春光[1975]「アメリカの法学教育と日本の法学教育」『ジュリスト』600号および加藤一郎[1963a]「ケース・メソッド論(上)」、『ジュリスト』287号、同[1963b]「ケース・メソッド論(下)」『ジュリスト』288号参照。

組みが必要であるとしたうえで、わが国の場合、これらの実践については、いずれも困難を伴うという末弘教授の言を借用して、次第に、当該「ケース・メソッド」の方法論については、当初の導入期からみると脱落または頓挫してきたと評価されている。

けだし、この点の評価として、「構成主義」的な「ケース・メソッド」の当該方法論の脱落または頓挫の傾向に鑑みて、それは旧来の「教化主義」的な教科教育法への回帰であると評価しえるかもしれない。しかし、筆者は、そのように理解するのは早計であるようにおもわれる。なぜならば、法学教育の目的、すなわち「リーガル・マインド」の鍛錬および醸成と、その手段である「ケース・メソッド」の理論上の方法論が問題であるわけではなく、それは実践的な取組みに問題があるといえるからである。ちなみに、「ケース・メソッド」の教科教育法は、法律論を抽象的でなく、具体的な問題に即して考える。学生の積極的な参加を通して、「リーガル・マインド」の鍛錬および醸成を行うことができるという理論上の特性がある。してみると、今後の「リーガル・マインド」論の展開は、当該「ケース・メソッド」を従前の「教化主義」的な教科教育法に対する全面的なパラダイム転換を意図した「構成主義」的な教科教育法のものとして展開するか、それとも旧来の当該方法論に対する部分的な改善を意図した「構成主義」的な教科教育法として展開するかということになってくる。しかし、この点の解釈は現場の実践的な研鑽次第ということになってくるといえるだろう。

Ⅲ 法学教育における学習者の目的指向と教科教育方法論

1 学習者の目的指向と教科教育方法論との関連性

上述のように、教科教育法としての「リーガル・マインド」論の具体的な展開については、「ケース・メソッド」の当該方法論を、旧来のすでに確立された既成原理を権威の教義として教授する「教化主義」的な当該方法論に対する全面的なパラダイム転換を意図した「構成主義」的な教科教育法のものとして

これを展開するか、それとも、従前の当該方法論に対する部分的な改善を意図した「構成主義」的な教科教育法としてこれを展開するかについては、要するに、現場の実践知いかにかかっている。しかし、この点は、教育者および学習者の目的指向によっても温度差が生じるといえる。なぜならば、それは、「ケース・メソッド」の当該方法論において必要条件であった、①豊富な教材、②学習者による積極的な取組みの条件の具備いかにかかる属性のものであるからである。

おもうに、以上は、法学教育のみならず、他の社会科学の領域においても共通する問題でもあるが、現場の実践知において、前掲の①、②の条件が具備されるならば、それは理想ベースの「構成主義」的なパラダイム転換の教科教育法も可能となろう。また、対照的に①、②のいずれの条件も具備されないとするならば、それはそれこそパラダイム転換どころか、旧来の教科教育法を展開せざるを得ないということになろう。その意味では、「リーガル・マインド」論の具体的な展開は、実践知においては、いかようにでも組み合わせは可能となるということになる。このことは、いいかえると、「構成主義」的な教科教育法である「ケース・メソッド」の当該方法論の利点の享受は、現場における実践知の取組みいかに依存する属性のものであるということになる。

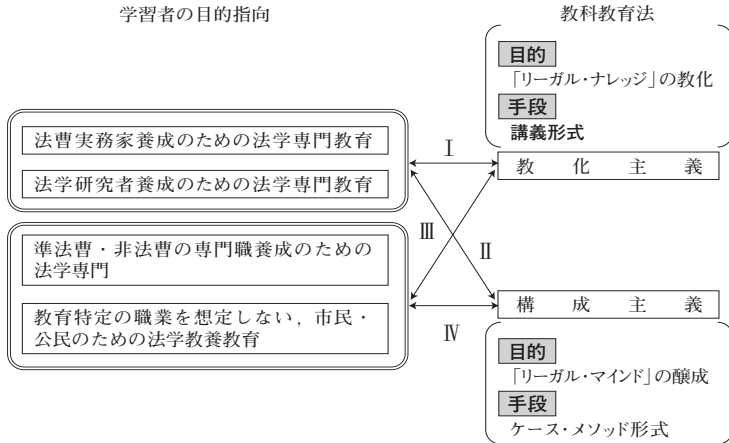
このように考えてくると、実践知がとみに要求される法学分野においては、すでに「教化主義」による法学教育との棲み分けが行われ、それとは異次元の「構成主義」的な教科教育法の展開を模索した試みが模索されていたのではないかということが論点として登場してくるといえる。その証左として、以下のような学習者の目的指向別による教科教育の模索は、「構成主義」的な「ケース・メソッド」の当該方法論を部分的な展開のものとして理解することも可能であるからである。

2 学習者の目的指向別分類と教科教育法の組み合わせ

法学教育は、図表1のように、その対象とする学習者の目的指向別分類によって、①法曹実務家養成のための法学専門教育、②法学研究者養成のための法学専門教育、③準法曹・非法曹の専門職養成のための法学専門、④教育特定の

職業を想定しない、市民・公民のための法学教養教育に大別できよう^{注6)}。

図表1 学習者の目的指向と教科教育法



そこで、これらの学習者の目的指向によっていかなる教科教育法の組み合わせが可能となるかであるが、それは論理的には、8通りの組み合わせが可能となる。しかし、現実の現場による経験に照らすと、上述の目的指向別分類は、図表1のように、①②を1つの部類とするものと、③④をこれまた1つの部類とする2つの類型に区分できるようにおもわれる。してみると、その組み合わせは、①②の法曹実務家・法学研究者の部類と③④の準法曹、非法曹および教育特定の職業を想定しない市民・公民の部類に対して、教科教育法における「教化主義」と「構成主義」との組み合わせが可能となる。問題は、以上のような①②の部類と③④の部類を目的指向とする学習者の要請に対して、世の大学をはじめとして、法学教育に携わる多くの機関においては、どのような教科教育を模索してきたのだろうかということである。

以上の命題は、学習者の目的指向別分類に鑑みて、法学教育の第一次的な対象を以上の①②の部類と③④の部類のいずれに焦点をあてるかによっても、選

注6) 那須耕介[2006]「非法律家にとっての法学学習の意味について—「法学部無用論」の手前—」『法哲学と法学教育—ロースクールの時代の中で—』有斐閣, 64頁。

択される教科教育法は、異なるものとおもわれる。以上について現場の経験に照らすと、一般的には、①②の部類は、数少ない高度な職業専門家を養成する大学院や昨今のロー・スクールがこれに該当するといえる。したがって、当該部類を第一次的に対象として選択肢とするとは考えにくい。その意味では、当該部類を第一次的な対象とする選択は少数説ということになる。このように考えると、結局、消去法として多数説を占めるのは、③④の部類ということになってくる。左記の点は、戦後のわが国における「教育の大衆」化にみる社会現象に照らしても、充分頷けるものである。

そこで、以下では、これらをも射程に置いて前掲の学習者の目的指向と教科教育法との関連性を一覧した図表1による組み合わせを前提に考えてみたいとおもう。

1つめは、①②の部類と「教化主義」のⅠの類型である。当該組み合わせは、「教化主義」がすでに確立された既成原理を権威の教義として「リーガル・ナレッジ」を教授するというものであるから、上記の「教育の大衆」化とはそりが合う教科教育方法であるといえる。しかし、当該教科教授法は、学習者自身による判例等の分析を中心とし、学習者自らが考え、自身で原理を見出すように仕向けられる「構成主義」的な「ケース・メソッド」の当該方法論と比べると学習効果の面では劣るといえるだろう。

2つめは、①②の部類と「構成主義」のⅡの類型である。当該組み合わせは、当該部類が社会的諸関係の認識に基づき一般的な判断を必要とする部類のものであることを考えると、当該方法論は、「リーガル・マインド」の醸成という目的にも資するし、最も理想的であるといえる。この点については、このほか説明はいらぬであろう。

3つめは、③④の部類と「教化主義」のⅢの類型である。当該組み合わせは、学習者の知識獲得レベルにあわせて適度に教科教育法を組み合わせることが、学習効果を最大限に発揮させる方法であるというジョナセンの方法論^{注7)}に従う

注7) ジョナセンの理論については、久保田賢一[2006]「構成主義パラダイムと学習環境デザイン」関西大学出版部、31-34頁、菅井勝雄[1996]「コンピュータ教育の歴史的発展」『高度情報化社会における人間のくらしと学びⅡ—変わるメディアと教育のありかた』ミネルヴァ書房、106-107頁参照。

と、実践知の現場において、「リーガル・ナレッジ」程度の初期レベルの教化や、③④の部類の学習者においても、「教化主義」による教科教育法も充分成立ちうる余地はあるであろう。しかし、この点については、4つめの③④の部類と「構成主義」のⅣの類型の組み合わせと絡ませた実証的な考察を行うことも考えねばならない。

ちなみに、以上の学習者の目的指向別によるハイブリッドの教科教育の模索は、「構成主義」的な「ケース・メソッド」の当該方法論を部分的な展開のものとして理解することになるが、ここでは、今後の実証を含めた問題点として指摘のみに留めおきたい。

翻って、このような学習者の多様化にみる目的指向別分類に射程を限定している教科教育を、すべての学習者の目的に資するとしたらどのような教科教育方法論を展開したら効果が上がるだろうか。そして、これらにおいては、以下の「教化主義」および「構成主義」によるいずれの教科教育法が当を射たものであるだろうか。

巷では、昨今の法科大学院の設置にもみられるように、時代の潮流は、市場化の波にそって法化社会に突入する。いうまでもなく、当該潮流は、教育者においても、学習者においても、従来のパラダイムの延長上の認識では、もはや対応しえないものとなってきていることを意味している。このような現況下において、教育者において考えるべきことは、学習者に対し、今後、どのような教科教育法を提供する必要があるのか。これとは裏腹に、学習者においては、教育者に対して、今後、どのような教科教育法を希求するのかを明らかにしなければならない。グローバル化のなかであって多くの現象は、複雑多岐にわたるからである。このように社会的環境の変化を鑑みるならば、ひとえに画一的、固定的な教科教育の措定は、問題視されることになる。それは、法学分野における「リーガル・マインド」論における方法論とも関連するので、以下では、この点を意識したうえで改めて法学教育における「構成主義」の特徴を「ケース・メソッド」との関連性を確認しておくことにしたい。

3 法学教育における「構成主義」の展開

“法律を学ぶ”目的によって、手段となる方法論には、その「リーガル・マインド」論においても、教義学、演繹法および概念法学と一致する「教化主義」と、判例、帰納法および実用法学と一致する「構成主義」が考えられる。周知のように、「リーガル・マインド」の鍛錬または醸成については、戦前においては、前者に立脚した大陸法系、戦後においては、後者に立脚した英米法系に傾倒してきた。繰り返すまでもなく、「ケース・メソッド」の当該方法論は、後者の範疇に属するものであるが、その方法論は、奇しくも、図表2にみるように、「教化主義」および「構成主義」の教科教育法と軌を一にするといえる。以下では、この点を図表2に関連づけて証左を試みることにしたい。

図表2 教科教育法の法学教育への適用

知識と習得に関する理論	教化主義 (Instructivism)	法学教育への適用 (講義形式)	構成主義 (Constructivism)	法学教育への適用 (ケース・スタディ)
理論の特徴	授業は、客観的な知識の体系を順序立てて伝達するものであり、客観テストにより学習したかを判定する（形式主義・普遍主義）	予め存在する実定法に準拠して一定の法的判断を要求したり、正当化する既成の原理を権威のある教義として教える。いわゆる「リーガル・ナレッジ」を教化する	学習とは、意味の探求であり、学習者個々人の意志、経験、認知を通して形成される。したがって、学習とは、客観的事実を記憶することではない（経験主義・個別主義）	不文法主義であるために、実定法に準拠した権威に基づく形式的な演繹によって結論を出さなければならないという教義が存在しない。具体的な判例から帰納的に「リーガル・マインド」を醸成する。
教育者の立場	客観的な知識を体系的に伝達し、記憶させる主体の役割	教義化した既成の原理を能動的に伝達する役割。	学習者の知識創造をサポートするファシリテーターの役割	教育者は、ケース・メソッドを通して、学習者の受身の受講よりも積極的に討議に参加するように補助する役割
学習者の立場	教化(instruction)された知識を受動的に記憶する客体	法はすでに確立されたものであり、学習者はこれを理解し、記憶すればよい受動的主体。	自ら問題となること、課題となることを考え、それを解決していく経験を通して、理解のネットワークをより有機的に深めていく能動的主体	法律論を抽象的でなく、具体的な問題に即して考える学習者の積極的な参加を通して、法律的なものの考え方を養成することができる能動的主体

(1) 「ケース・メソッド」の理論的な特徴^{注8)}

「ケース・メソッド」の当該方法論は、以上の図表2のように、法律論を抽象的でなく、具体的な問題に即して考える。そして、学習者の積極的な参加を通して、法律的なものの考え方を養成することができるという点に理論上の特徴がある。これは、学習を意味の探求、学習者個々人の意志、経験、認知を通して形成される経験主義、個別主義に基づいた「構成主義」の観点と合致する。したがって、予め存在する実定法に準拠して一定の法的判断を要求し、正当化した「リーガル・ナレッジ」を権威のある教義として教授する「教化主義」とは、理論を異にするものである。すなわち、「ケース・メソッド」は、不文法主義であるために、実定法に準拠した権威に基づく形式的な演繹的推論により結論を出さねばならないという教義が存在しないために、それは具体的な判断から帰納的推論によって「リーガル・マインド」を醸成するという点に特徴がある点を忘れてはならない。

(2) 「構成主義」による教育者の「ケース・メソッド」の展開

「構成主義」に立脚する「ケース・メソッド」の当該方法論は、第1に予習、第2に判例を徹底的に読むこと、第3に、異なる判例と対比しながら、その差異を見出すこと、第4に、教育者に頼らず自分自身で考えること、クラスの討議に参加するという視座に立脚すると、教育者は、「ケース・メソッド」を通して、学習者の「リーガル・マインド」を醸成する目的に資するために、積極的に討議に参加するように補助する役割となる。したがって、教義化した既成の「リーガル・ナレッジ」を能動的に伝達する役割とはならないということである。

(3) 学習者の「ケース・メソッド」への対応

講義形式であれば、学習者は、教化された成文法原理を受動的に理解すれば

注8) 「ケース・メソッド」の特色については、加藤一郎[1963a]「ケース・メソッド論(上)」、『ジュリスト』287号、同[1963b]「ケース・メソッド論(下)」、『ジュリスト』288号参照。

よいが、上述のように、「構成主義」の教科教育法が、学習者自らが問題となること、課題となることを考え、そして、それを解決していくという積極的な参加を通して、「リーガル・マインド」を醸成することを目的とする。したがって、学習者においては、既成の権威に頼ることは許されず、すべてを疑問のなかに自身を投じる能動的な主体とならなければならない。その意味では、「構成主義」の教科教育法は、演繹的な「教化主義」に対して帰納法の実用法学と関連することになる。

4 小括

以上、本稿では、学習者の目的指向と教科教育方法論との関連性、学習者の目的指向別分類と教科教育法の組み合わせおよび法学教育における「構成主義」の展開を逐条的にみてきたが、ここでは、小括として、上述の学習者の目的指向別分類と教科教育法の組み合わせに焦点をあて、今後の法学教育の方向性を提言しておくことにしたい。

ところで、法学教育に携わる者も含めて世の大学機関は、努めて学習者の目的指向別に目線を合わせた教科教育を模索してきた。しかし、これは、判例等のような豊富な教材を提供することのできない教育者側のジレンマ、そして、現象的な学習者側の消極的な取組みによる期待ギャップも相俟ってか、導入期の「リーガル・マインド」の鍛錬および醸成を目的とし、手段としてそれに相応した「ケース・メソッド」の教科教育法として方法論は、上述の竜寄教授の所論にもあったように、その後においては、脱落または頓挫の低迷を迎えて現状に至っていると論じた。これは、いいかえると、「リーガル・マインド」論が百花繚乱の状況下にあるということでもある。

そこで、百花繚乱の当該「リーガル・マインド」論を整理する意味で、示唆に富む田中成明教授の「リーガル・マインド」論^{注9)}を紹介し、本稿のまとめとしたい。

田中教授は、当該「リーガル・マインド」論について、広狭2つの定義を試

注9) 田中成明[2005]『法学入門』有斐閣, 184-185頁。

みられる。1つは、法の解釈・適用に関するもっと専門技術的な思考様式・技法としての狭義の「リーガル・マインド」論、2つは、左記を包括した広義の「リーガル・マインド」論、すなわち、「リーガル・マインドは、合理的な思考能力と総合的な判断力に加えて、正義感覚・バランス感覚や議論・説得能力をも含んだものであり、法の賢慮という実践知の伝統を継承する^{注10)}」というものである。これらを冒頭の筆者の用語に照らせば、狭義の「リーガル・マインド」論は、「リーガル・ナレッジ」に相当し、広義の「リーガル・マインド」論は、「リーガル・ナレッジ」を含めた「法律心」、「法律見識」および「法的思惟」といった人間の精神作用に訴える「リーガル・マインド」論に相当するものであるといえるだろう。

以上のように考えてくると、筆者の「リーガル・マインド」論の展開は、学習者の目的指向に沿った「構成主義」的な教科教育法であるということになる。その意味では、筆者の「リーガル・マインド」論の展開は、当該「ケース・メソッド」を手段として従前の「教化主義」的な教科教育法に対する全面的なパラダイム転換を意図した「構成主義」的な教科教育法を理想型とするものである。しかし、それが現場の実践的な研鑽によるものであるならば、次善の措置として、旧来の「教化主義」の当該方法論に対する部分的な改善を意図した「構成主義」的な教科教育法として展開することも認めねばならないだろう。

IV 法学教育の簿記・会計教育への応用

以上、法学教育における「リーガル・マインド」論をめぐる教科教育の紆余曲折を展開してきた。そこで、以下では、これらの所論を受けて、本稿の表題とした簿記・会計教育の問題を論ずることにしたい。おもうに、法学教育と簿記・会計教育については、およそ社会的な背景を共通の価値のものとする観点に立脚するならば、直感的には、それは、別段、異なった価値観のものではな

注10) 田中成明[2005]『前掲(注8)』有斐閣, 185頁。

いのではないかと想像できよう。

しかし、本稿を叙述する機会を与えられ、ここに小稿を上梓にあたって改めて考えてみると、法学教育において、「リーガル・マインド」という基本的な概念をめぐっていまなおそれが百花繚乱にあるということはすばらしいことであるようにおもう。なぜならば、教科教育の紆余曲折は、我々に何らかの示唆を提供するといえるからである。この点は、簿記・会計の教育に携わる者に対しても、大いに刺激として映るのではないだろうか。

上述したように、法学教育においては、現在では、大方の者が旧来の「教化主義」の当該方法論に対しては否定的であり、「構成主義」的な「ケース・メソッド」の当該方法論を肯定的に捉えようとしているが、そこには、大きな関所があった。すなわち、それは、①豊富な教材、②学習者による消極的な取組みである。ここでは、豊富な教材と学習者の消極的な取組みの相関関係については捨象することにして、前者の豊富な教材に焦点をあてて小稿をすすめると、「構成主義」的な「ケース・メソッド」の当該方法論の脱落または頓挫してきた理由としては、要するに、実践的な教材の不足によるというのが理由であった。より具体的に言うと、大量で内容が豊富である判例が少ないということであった。

しかし、いま現在模索されている社会は、「訴訟社会」を前提とするものである。したがって、予想されるべき「訴訟社会」の到来に鑑みると、以上のような判例等の教材は、早晩、いやがうえでも充足されることになるだろう。しかも、当該教材が要件事実を含めて、多種多様の豊富さを提供するとなれば、学習者に対しては、バーチャルな臨場感を醸した教育効果も上がるものとなるだろう。

翻って、以上のような法学教育に対して、簿記・会計教育^{注11)}においては、学習者に対して、臨場感を醸すようなものは、どの程度提供されているだろうか。司法における要件事実論のように、事実の概要が異なると模範解答も異な

注11) 会計学者において、法的思考を主張する者に柴健次がいる。柴健次[2007]「簿記から発想する会計教育論」『会計教育方法論』関西大学出版部、96頁。

ってくるといったことは、簿記・会計においては難点なのであろうか。簿記検定試験は、ややもすると、「教化主義」的な画一化、一元的な解答を求めざるをえない属性のものであるが、これと平仄を合わせたように、教育者においても、いつのまにか「教化主義」的な「リーガル・ナレッジ」の教化に陥ってはいないだろうか。具体的に言えば、簿記・会計の学習の主たる取引事例の「仕訳」問題は、「教化主義」的な画一的な教科教育法に陥ってはいないだろうか。少なくとも、上述の法学分野においては、「リーガル・マインド」をめぐっても諸種の見解はあるが、一定の社会的状況における問題について法律的に処理をする能力、さしずめ問題発見能力、解決能力、法的分析能力、論理的叙述能力、バランス感覚等については、共通のものとして理解されている。社会現象は共通するその目的いかんによって手段の講じ方も変わるだろうが、筆者は、このような法学分野の「リーガル・マインド」論を簿記・会計教育においても何か活かせないものかと考えている。その一つの試論としては、取引事例の「仕訳」問題を通してこれを展開することはできるようにおもわれる。この点は、柴教授をはじめとしたアプローチがすでに進められつつある^{注12)}。

V 結びにかえて

本稿は、教科教育の方法論について、簿記・会計と租税法という学問領域に足を一步突っ込んでいる筆者の研究環境の立場から、法学教育における「リーガル・マインド」論を切り口として、「教化主義」、「構成主義」との関連で比較検討しようという試みから展開してきた。しかし、告白すると、このような試みは、いま緒についたばかりである。したがって、上述したことは場合によっては仮説にすぎないものでもあるが、これらについては、論点を今後明確にするとともに、これを世に問うことをお約束して、ひとまず当該小稿を閉じることにしたいとおもう。

注12) 柴健次[2007]「簿記から発想する会計教育論」『前掲(注11)』関西大学出版部、109頁。

【参考文献】

1. 加藤一郎 [1963a] 「ケース・メソッド論 (上)」『ジュリスト』287号。
2. ——— [1963b] 「ケース・メソッド論 (下)」『ジュリスト』288号。
3. ——— [1991] 「リーガル・マインドについて—法的な・ものの考え方」『法学教室』133号。
4. 川端 博 [1995] 「リーガル・マインドへのアプローチ」『法学教室』175号。
5. 久保田賢一 [2006] 「構成主義パラダイムと学習環境デザイン」関西大学出版部。
6. 小島武司・田中英夫・早川武夫・武藤春光[1975] 「アメリカの法学教育と日本の法学教育」『ジュリスト』600号。
7. 柴 健次 [2008] 「教育方法論の確立に向けた提案」『企業会計』60巻2号。
8. ———編著 [2007] 「会計教育方法論」関西大学出版部。
9. 高野耕一 [1995] 「法律を学ぶということ—リーガル・マインドを中心として」『法学教室』175号。
10. 田中成明 [2005] 「法学入門」有斐閣。
11. 那須耕介 [2006] 「非法律家にとっての法学学習の意味について—「法学部無用論」の手前で—」『法哲学と法学教育—ロー・スクールの時代の中で—』有斐閣。
12. 福浦幾巳 [2008] 「ICT化の進展を背景とした会計教育の課題」『企業会計』60巻1号。
13. 星野英一 [2006] 「民法のもう一つの学び方」有斐閣。
14. 松浦 馨 [1983] 「法学部における授業方法等の改善策 (上)」『NBL』273号。
15. ——— [1983] 「法学部における授業方法等の改善策 (下)」『NBL』274号。
16. 松尾浩也 [1981] 「法学教育とリーガル・マインド」『法学教室』12号。
17. 武藤春光 [1975] 「アメリカの法学教育と日本の法学教育」『ジュリスト』600号。

18. 竜寄喜助〔1995〕「リーガル・マインドそして日本の歩み」『法学教室』175号。

付記：本稿は，平成17年度～平成19年度
科学研究費補助金（基礎研究（C））：研究
報告書（平成20年3月）を一部修正したも
のである。