



法曹教育のベスト・プラクティス : アメリカ臨床法学教育学会の提言 (3)

スタッキー, ロイ[他][著]
宮澤, 節生[監訳]

(Citation)

神戸法學雑誌, 70(3):249-368

(Issue Date)

2020-12-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81012531>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012531>



神戸法学雑誌第七十巻第三号二〇二〇年十二月

法曹教育のベスト・プラクティス ——アメリカ臨床法学教育学会の提言——(3)

ロイ・スタッキー他著

宮澤 節 生 監訳

目次

監訳者はしがき

日本語訳へのはしがき ロイ・スタッキー（宮澤節生訳）

序文 ロバート・マクレイト（以下大坂恵里訳）

CLEAのベスト・プラクティス・プロジェクト

CLEAベスト・プラクティス・プロジェクト運営委員会

謝辞

序章

要旨と主要な勧告

第1章「ベスト・プラクティスの声明を作成する理由」

（以上70巻1号・以下70巻2号）

第2章「教育プログラムの目標を設定するためのベスト・プラクティス」

（石田京子訳）

第3章「教育プログラムを組織するためのベスト・プラクティス」（同上）

(以下本号)

第4章 「教育を提供するためのベスト・プラクティス—総論—」(中村良隆
 訳)

- A. 教える科目を徹底的に知ること。
- B. 自分の教育技能を上げるために継続的に努力すること。
- C. 効果的で健康的な教育・学習環境を作り、それを維持すること。
- D. 学生に目標と方法を説明すること。
- E. 望まれる成果を達成するために最も効果的で効率的な教育方法を選択すること。
- F. 複数の教育方法を用い、ソクラテス流対話とケース・メソッドへの依存度を下げること。
- G. 教育プログラム全体を通して、文脈ベースの教育を採用すること。
- H. 実務弁護士と裁判官を教育プログラムに統合すること。
- I. テクノロジーによって学習を高めること。
- J. 学習センターを設立すること。

(以下続く)

第5章 「経験を伴う科目のためのベスト・プラクティス」(平山真理訳)

第6章 「経験を伴わない教育方法のためのベスト・プラクティス」(三枝麻
 由美訳)

第7章 「学生の学習を評価するためのベスト・プラクティス」(菅富美枝
 訳)

第8章 「教育機関の有効性を評価するためのベスト・プラクティス」(平山
 真理訳)

第9章 「『モデル』ベスト・プラクティス・カリキュラムの構成要素」(宮澤
 節生訳)

結論「今後の道筋」(同上)

今回掲載部分に関するはしがき

本稿は、Roy Stuckey and Others, *Best Practices for Legal Education: A Vision and A Road Map*, the Clinical Legal Education Association (2007) の全訳連載の第3回である。今回掲載する第4章の翻訳を準備してくださったのは、中村良隆名古屋大学特任講師である。ご協力に改めて感謝するとともに、監訳の遅れを深くお詫びしたい。

原書に基づく脚注はすべて監訳者が作成した。第2章以下の翻訳準備においては、時間を節約するために、分担者の方々に訳注をつけることはお願いしなかった。監訳者として原注に訳注を付ける必要を感じた場合には、原注の中に(訳注)として付記した。また、原注以外の個所に独自に訳注を付ける必要を感じたときは、本文の該当箇所に*で表記して、脚注に(訳注)と記載した。

さらに、この翻訳と原書の対照を容易にするために、第2章以後の脚注番号は訳注を含む通し番号とせず、通し番号は原注のみとした。したがって、第2章以後の脚注番号は原書の脚注番号と同一である。今回の脚注で *supra note* の形で102番以前の前掲注が参照されている場合は、第1回の脚注で(原注1)(原注2)などの形で表記されている原注番号をご覧いただきたい。それに対して、*supra note* 103以後の前掲注は、第2章以後の脚注番号をご覧いただきたい。

今回掲載した第4章は、教育方法に関する総論的提言を行う。伝統的ロースクール教育に対して、教師が学生を問い詰めるソクラテス流対話とケース・メソッドは学生を傷つけ、学習意欲を阻害する危険性をもつことを指摘し、それが成績をめぐる競争と相まって学生の幸福(well-being^{*})を害していると批判す

* (訳注) well-beingとは、身体的・精神的・社会的側面を含めて、人が総体的に良好な状態にあること、といった意味であるが、ここでは簡潔に「幸福」という訳語を用いる。学生の幸福を配慮した教育に向けた改善が必要であるという主張に基づいて、アメリカ・ロースクール協会(Association of American Law Schools, AALS)に「法学教育におけるバランス」(Balance in Legal Education)という部門が開設されており、近年のAALS年次大会において毎年、大きな部会を組織している。部門について <https://www.aals.org/sections/list/balance-in->

る。また、それが適用される具体的文脈を考慮せずに法理を抽象的に検討することは、効果的な教育方法でもないと主張する。提案されるのは、ソクラテス流対話とケース・メソッドはそれらが有効な限度においてのみ使用し、学生の能動性・自律性を尊重し、協働作業を促進し、具体的文脈を踏まえた教育と実務との接触を、教育過程全体を通して拡大することである。本書出版の翌年から毎年アメリカのロースクールで客員教授を行ってきた監訳者の経験に照らせば、アメリカのロースクール教育は、程度の差はあっても、明らかに本書の提言の方向で変化を続けていると思われる。

本章における訳語については、まず、たびたび登場する *practical wisdom* について説明したい。これは、アリストテレスの『ニコマコス倫理学』で用いられる「フロネーシス」(*phronesis*) の英訳であって、原典に対する代表的邦訳の一つでは「知慮」という訳語が当てられている^{*}。しかし、ここでは、英語自体の直接的な翻訳として、「実践知」という訳語を用いることにした。哲学研究者の中にもこの訳語を用いる者があるので、許容されると考える^{*}。

さらに、より一般的な言葉として、*competence*、*lawyer*、*profession*、*demonstrate* などの訳語について、簡単に説明しておきたい。*competence* は、ほとんどの場合に、*ability* や *capability* とともに「能力」という訳語を当ててよいと思われるが、法律家として備えることが期待される最低限の知識、技能、価値観の総体といった意味で使われている場合には「適格性」という訳語を当てた。*lawyer* は、法曹

legal-education/ を、2019 年大会のプログラムについて https://am.aals.org/wp-content/uploads/sites/4/2018/12/AM19_mainProgram.pdf を、それぞれ参照 (2020 年 9 月 28 日閲覧)。

* (訳注) 高田三郎訳『ニコマコス倫理学 (上)』(岩波書店、1971 年) 220 頁。それは、「われわれの魂がそれによって、肯定とか否定とかの仕方では真を認識 (アレテウエイン) するところのもの」の 5 つの種類の一つとされる。他の 4 つは、技術 (テクネー)、学 (エピステーメー)、智慧 (ソフィア)、直知 (ヌース) である。

* (訳注) <https://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/060517knowledge.html> (2020 年 9 月 28 日閲覧) を参照。

一元制のアメリカにおける法律家の第一歩は弁護士であって、ロースクール教育の目的も事実上弁護士養成であるが、依頼者 (client) との関係が明示されている場合以外は、基本的により一般的な「法律家」という訳語を当てた。profession は、基本的に「専門職」という訳語を当てたが、professionalism が論じられる箇所などでは「プロフェッション」と表記した場合も多い。demonstrate は、ロースクール卒業生が有すべき知識、技能、価値観などを「実際に現す」という意味で使われることが多いが、その訳語として「証明する」というのはやや強すぎるように感じたので、多くの箇所ではより単純に「示す」という訳語を当てた。

また、随所で提起される提言の表現についても説明しておきたい。例えば、この「はしがき」のすぐ後に登場する第4章の提言 A の原文は“Know Your Subjects Extremely Well”という命令文であるが、この形はすべての提言に共通している。これらを「…せよ」という形で表現するのは非常に高圧的な印象を与えるので、「…すること」という抑制的な表現を採用した。

そのほか、訳語の選択のみならず、文章の構造や文意の理解自体に迷う箇所も多々あった。読者が疑問や不自然さを感じた場合には、ぜひ無料で公開されている原文の参照をお願いしたい。なお、全体を通して、原文にない言葉を補った場合は、[] 内に示した。

第4章 教育を提供するためのベスト・プラクティス—総論—

A. 教える科目を徹底的に知ること。

原則： 教師は担当科目について徹底的に知っている。

コメント：

このことは、ほとんど言うまでもない。「例外なく、優れた教師は教えている

* (訳注) https://www.cleaweb.org/Resources/Documents/best_practices-full.pdf#search=%27Best+Practices+for+Legal+Education%27 (2020年6月15日閲覧)。

科目について非常によく知っているものだ。⁽²⁹⁹⁾」

しかしながら、最も知識のある教師が優れた教師とは限らない。

〔最も優れた教師は、〕あまりにも多くの他の教師とは異なり、持っている知識を、基本的原理を把握し、他の者が自分なりの理解と能力を形成していく第一歩として使うことができる概念をまとめるための技術をみがくために用いる。彼らは、複雑な主題をどのように単純化し明確化すべきか、挑発的洞察をもってどのように物事の核心に切り込むべきかを知っており、当該学問分野における自分自身の思考を、その性質を分析しその質を評価しながら、考察することができる。メタ認知的に考えることができるこの能力は、我々が最善の教育に見出したものの多くを推進しているのである。⁽³⁰⁰⁾

したがって、担当科目について徹底的に知らなければ偉大な教師にはなれないが、人より抜きこめるためには知識以上のものが必要である。

B. 自分の教育技能を上げるために継続的に努力すること。

原則： 教員は、ロースクールの教員研修プログラムの支援を受けつつ、自分の教育技能を上げるために継続的に努力する。

コメント：

この原則は、ロースクールは、「その・・・教育経験 [および]・・・教育効果によって現わされた高度の資質を有する」教授陣を擁しなければならないと

(299) KEN BAIN, WHAT THE BEST COLLEGE TEACHERS DO 15 (2004).

(300) *Id.* at 16.

いうロースクール認証基準に一致したものである。認証基準は、また、「学生に教育を提供する者すべてによる効果的教育を確保すること」をもロースクールに義務づけている。⁽³⁰¹⁾ 認証基準の一つの解釈は、次のようにいう。

教育効果を確保するための努力には、効果的授業に関する教員の委員会、教員相互の授業訪問、授業をビデオ録画したものに対する批評、学生による授業評価のロースクール全体での検討、効果的授業に関する研究会、そしてロースクール授業の方法論に関する独創的研究成果を認めることなどが含まれる。ロースクールは、すべての新人教員に対してオリエンテーション、ガイダンス、先輩による助言（mentoring）、および定期的な評価⁽³⁰²⁾を行うべきである。

学生に教育を行う人々の技能、価値観、およびコミットメントは、他のどんな要素にも増して、学生を法実務に向けて準備させるための本質的な要素である。認証基準によれば、「ロースクールは、自身の教育背景、教室で授業を行う能力、教育または実務の経験、そして学問的研究と著作によって示された、高度の能力を有する教員を擁する」⁽³⁰³⁾ことを要求している。

最も効果的な教師は、以下の特徴を備えている。

- ・教育を行うことに対して真の情熱を示す。
- ・担当科目全体および毎回の授業の計画と準備において、好ましいやり方に従っている。

(301) Standard 401, ABA STANDARDS, *supra* note 28, at 28. (訳注) 現在の基準第4章については、https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/legal_education_and_admissions_to_the_bar/standards/2020-2021/2020-21-aba-standards-and-rules-chapter4.pdf (2020年9月28日閲覧)を参照。

(302) Standard 403 (b), *id.* at 30.

(303) Interpretation 403-2, *id.* (emphasis added).

- ・学生の思考と興味関心を刺激する。
- ・どのようなときに学生が混乱してしまうのかよく分かっており、学生の混乱を取り除く実例を用いる。
- ・担当科目を知りかつ愛しており、当該科目に対する愛情を学生に伝えることができる⁽³⁰⁴⁾。

スーザン・ハットフィールド (Susan Hatfield) は効果的な教師の特性について、次のように描写している。

大学教育の評価に関するほとんどの制度がそれに基づいている、効果的教育に関するかなりの研究業績が存在しており、それらは、学生を能動的学習に取り組ませる教師の行動を強調している。科目内容の把握、[学生に対する] 期待の明確な伝達、熱意、および表現力といった他の特性 [を有すること] に加えて、効果的教員といわれる人々はしばしば、クラス内の相互関係を活発にし、学生との信頼関係を築き、そして学生の実践に対して個人的なフィードバックと再強化を提供することのできる者である。良き教員はさらに、近づきやすく、学生の学習と幸福に関心を持ち、きさくで、学生の意見や質問に対して寛容であり、学生の成長に関心を持っているとされている⁽³⁰⁵⁾。

ほとんどのロースクールの中心的使命は学生を教育することであるが、新たに雇用されたときに教育に関する訓練あるいは経験を有する法学教員はほとんどいないし、新人教員に対してその教育技能を伸ばすために概括的支援以上のことをしているロースクールは、ほとんど存在しない。デボラ・ローディ

(304) GERALD F. HESS & STEVEN FRIEDLAND, TECHNIQUES FOR TEACHING LAW 12-14 (1999).

(305) THE SEVEN PRINCIPLES IN ACTION: IMPROVING UNDERGRADUATE EDUCATION 11-12 (Susan Rickey Hatfield ed., 1995) [hereinafter SEVEN PRINCIPLES IN ACTION].

(Deborah Rhode) が看取しているように、「我々は、法学教員を効果的に教育していない。ほとんどの法学教員は、教育を行うことについて正式な訓練をまったく受けていない。また、法学界も、学生がどのように学習するのかということに関するより広汎な教育研究を生かすことに、大して関心を示してこなかった。」⁽³⁰⁶⁾

教員のために学習理論と教育技法について意見を交わす会合を組んでいるロースクールもあるが、そうした会合は、一般的に最小限の範囲にすぎず、出席も義務づけられてはいない。ほとんどのロースクールでは、新入り教授の授業は、最初の数年間に年1回か2回、より経験はあるものの教えることについてやはり正式な教育を受けたことのない先輩教授が聴講する。同僚による評価は非常に役立つこともあるが、その価値は、評価者の肩入れ具合と技能に依存している。6年足らずで終身在職権 (tenure) を獲得した後は、ほとんどの法学教授の教室での実践は、学期末の学生による評価以外に再度評価されることは、かりにあったとしても極めて稀である。

不慣れな教師を教室に送り込み、教員養成プログラムを確立することなく、また教室で起こっていることを監督することもないという法学教育の伝統の結果、ロースクール学生の教育上の経験の質は、教師ごとに大きく変動する可能性がある。

[教員の]採用、雇用継続、終身在職権に関する決定において、また教員の成果に対して報いる場合において、その人の教員としての潜在的能力と実践をより重視すべきであるという要請が、実務家側からロースクールに対して何度もなされているにもかかわらず、ほとんどのロースクールでは、新入り教員の学

(306) RHODE, *supra* note 109, at 196-97.

(307) ある特別委員会は、「ロースクールの教員採用、昇任、および終身在職権付与は、教育成果を相当強調すべきである」と勧告した。American Bar Association, TASK

問的研究と著作における潜在的能力を依然としてより重視し続けており、ほとんど完全に、彼らの研究活動に対してのみ、報いを与えている。多くのロースクールは、教育と研究の双方について優れていることを期待していると主張する。しかし、終身在職権と昇進に対する主要な決定基準は通常研究成果であるから、ほとんどの教員が教育よりも研究に時間を割くのは、まったく合理的な決定である。⁽³⁰⁸⁾

ロースクールは機関として (institutionally) 教育の質にほとんど関心がないということについて、多くの証拠がある。個々のロースクールが、何が効果的教育にあたるかということについて事前に定められた要素を充たしているかどうかを測定する監督機関は存在しない。アメリカ法曹協会 (ABA) もアメリカ・ロースクール協会 (AALS)^{*} も、何が効果的授業にあたるのかを定めてはいない。そのうえ、ロースクールも、授業を評価するための信頼できる方法を生み出してはいない。ロースクールが授業評価を行っているとするれば、それはほとんど専ら学生の評価に頼っている。実のところ、ロースクールにおける [教員の] 採用と昇進に関する決定は、おのずから、専ら研究業績に基づいており、「ほとんどのロースクールでは、教え方を根拠にマイナスの決定をすることはない。」倒錯的なことに、ロー

FORCE ON PROFESSIONAL COMPETENCE, FINAL REPORT AND RECOMMENDATIONS OF THE TASK FORCE ON PROFESSIONAL COMPETENCE 12 (1983). これは、以前の特別委員会の、「ロースクールにおける教員採用、昇任、および終身在職権付与は、技能の発展を促す技術による教育を含めて、教育へのコミットにより大きく報いるべきである」という勧告と一致していた。

CRAMTON REPORT, *supra* note 275, at 26.

- (308) Gerald F. Hess, *Seven Principles for Good Practice in Legal Education: Principle 3: Good Practice Encourages Active Learning*, 49 J. LEGAL EDUC. 401, 403 (1999).

* (訳注) AALS は Association of American Law Schools の略称。https://www.aals.org/ (2020年6月17日閲覧) を参照。現在178校が正会員として承認されている。

スクールが研究業績を強調していることが、教員が教育という使命に時間と努力を費やすのを妨げ、すでに低下している教育の質をさらに落とす結果⁽³⁰⁹⁾になっている。

この状況が極めて多くのロースクールで存在し続けていることの理由は、明らかではない。多くのロースクール教授は良き教師でありたいと真摯に望んでおり、その多くは実際に良き教師である。しかし、効果的教育の哲学と技法を研究し実践している者は、あまりにも少ない。大学において良い授業が正当に報われることがない理由に関するトム・ドラモンド (Tom Drummond) の仮説は、法学教育にもあてはまる。「うまく教えることを学ぶということに直接取り組むことをせずに、我々はしばしば、新任教員はかつて学生だったのだから教え方を知っているという、誤った仮定を行っている。」⁽³¹⁰⁾

ロースクールが本当にその教員が優れた教師であることを欲するのであれば、ロースクールのディーンや教員は、「教育内容と研究業績が等しく評価されるように、制度上の優先順位を改める」⁽³¹¹⁾であろう。実際、教育内容について真剣に考えているロースクールは、その学生が試験で高水準の理解を示した教授に対して報いたであろう。

教育に対して高い期待を課すことが、学生に対する期待を引き上げることの前提条件である。例えば、良質な教育というものによって我々自身を特徴づけ、そして自己や他者の教育の質を測定することに取り掛かるとすれば、我々の教育はどう変わるのであろうか。我々の教育に対する学生による評価と並んで、我々が外部の客観的基準によって学生の教材理解度を評価したとすれば、どうなるのであろうか。もし学生の成功度によっ

(309) Lasso, *supra* note 133, at 56 n.281 (citations omitted).

(310) Drummond, *supra* note 143.

(311) Hess, *supra* note 308, at 403.

で我々自身の教員としてのプロフェッショナルな成功度を評価したとすれば、どうであろうか。もし我々がすべての教員に対して優れた授業を行うことを求めたとすれば、給与、昇進、そして終身在職権、特別の資金がついている教授職 (endowed chair)、あるいは他の有形の利益に関する我々の決定は、どのように影響されるのであろうか。カリキュラムの構造はどのように変わるのであろうか。教えることに深い関心を持つ教員の多くは、法学教育における教えることの地位に関して悲観せざるを得ない状況に陥っている。⁽³¹²⁾

効果的な教師になることの一つの重要な側面は、学生の学習について、妥当で、信頼性があり、教育学的に意味のある方法で評価する術を学ぶことである。しかし、ごくわずかの教授しか、評価の理論あるいは実践に関する訓練を受けていない。我々は、そのような研修は提供されるべきであり、義務づけることも許されるという点で、ロン・アイゼン (Ron Aizen) に同意する。

どんな研修でも歓迎であるが、広汎で公式なものであればあるほど、その研修は効果的なものになるであろう。学生を評価する能力を最大限に上げるためには、教授はおそらく、評価の設計と成績評価について、少なくとも学部レベルの一科目に相当するものを履修すべきである。複数のロースクールがそのような研修科目を生み出すために力をあわせることで、ノウハウや資源を共有することができる。おそらく AALS のような団体が、そのような努力をまとめることができるであろう。AALS は既に、その加盟校に対して教育に関するワークショップや会合を提供しているのである。

評価の設計と成績評価に関する研修を受けることは、おそらく、新人の

(312) Barbara Glesner-Fines, *The Impact of Expectations on Teaching and Learning*, 38 GONZ. L. REV. 89, 112 (2003) (citation omitted).

ロースクール教授にも経験のあるロースクール教授にも義務づけるべきであるし、それはおそらく、ロースクール認証の一つの条件として義務化すべきであるとさえいえる。代替案として、研修を任意にとどめておくこともできるが、その場合には、研修を修了した者に認定証を授与するのが有用であろう。認定証は、研修参加者が評価の策定と成績評価における基本的能力を獲得したことの証明として役立つだけでなく、ロースクールの評価の質に関する一つの尺度も提供するであろう。この情報は、ロースクールに入学しようとする学生にとっても有用である。というのは、彼らは認定証を持つ教授の割合が比較的多いロースクールに入学することを希望するかもしれないからである。⁽³¹³⁾

合衆国のロースクールの質を上げることは、一朝一夕にはできない。集团的・全国的な努力が、各ロースクール内部の協働的努力とともに必要である。⁽³¹⁴⁾ 法学教員は、「何がベスト・プラクティスにあたるのかを日々新たに定義するという、このとらえどころのない複雑な取り組みにおいて、コンセンサスを」⁽³¹⁵⁾ 求めるべきであり、本書に示されているような教育のベスト・プラクティスを採用すべきである。

(313) Ron M. Aizen, *Four Ways to Better 1L Assessments*, 54 DUKE L.J. 765, 790-91 (2004)

(314) ペイス大学 (Pace University) は、そのファカルティ・ディベロプメント資料ウェブページ <http://www.pace.edu/library/pages/links/facevcollection.html> で、教育の有効性に関する資料のリストを常時更新している。有望な資料は、ジョージア・サザン大学の教育卓越センター (the Center for Excellence in Teaching at Georgia Southern University) による the International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning (IJ-So TL), <http://www.georgiasouthern.edu/ijfot/> で、2007年1月に創刊される予定である。

(315) Drummond, *supra* note 143.

ケン・ベイン (Ken Bain) は、よりよい総括的評価 (summative evaluation)^{*}を形作る方法について考察している。彼は、適切に設計された「教育ポートフォリオ (teaching portfolio)」が最善策であると結論づけている。ベインによって構想された教育ポートフォリオは、学生と同僚教員による評価を含むが、中心的な構成要素は、目標と戦略、成功度、および将来のための計画に対する、⁽³¹⁷⁾教員自身の分析にある。このポートフォリオは、「教育上で研究論文に匹敵するものであり、教育に関する考察を把握するための文書である。」⁽³¹⁸⁾

要するに、教員は、(1回の授業であれ1科目全体であれ) 教えることを、真剣な知的行為、一種の学術研究、一つの創造として考えるべきである。そして教員は、その教育の知的な (そしておそらくは芸術的な) 意味合いと質を探究した、証拠を伴う一つのケースを生み出すべきである。ケースのそれぞれが、一つの論考における論証を形成することになる。⁽³¹⁹⁾

教員の成長に関するこのビジョンにおいては、学生の学習が法学教育と教員の訓練を主導するのであって、評価を行うことは決定的に重要である。このビジョンは、アメリカ大学協会 (American Association of Colleges and Universities, AACU) から支持を得ている。AACU は、教員の成長が高等教育の将来において決定的な役割を果たすと考えている。しかし AACU は、[そ

* (訳注)「総括的評価」とは、単元の終わりや学期末など、教育プログラムが一段落した時点で、全体的な成果を評価するものを意味する。それに対するものとして、「形成的評価」(formative assessment)と呼ばれるものがあり、教育プログラムが実施されている途中で、学習者がどの程度目標を達成しているかを把握し、指導に活かすための評価を意味する。市川伸一『現代心理学入門3 学習と教育の心理学』(岩波書店、1995年) 136-137頁を参照。

(316) BAIN *supra* note 299, at 166-72.

(317) ベインが提案した特定の問題については、see *id.* at 168-69.

(318) *Id.* at 169.

(319) *Id.*

の役割を果たすには] 教育機関は教員の成長のために [これまで以上に] 自ら投資しなければならないということを明らかにしている。

学習をその仕事の中心として持つカレッジと総合大学は、教員に対して、学生をよく教え、助言し、導くために、可能な限りのあらゆる手段を提供しなければならない。利用者 [対象教員] にとって利用しやすい広汎な教員研修プログラムが、彼らがプロフェッショナルな教員となるのを助けるのである。⁽³²⁰⁾

学生に優れた教育を行うための原則の多くは、新任教員の訓練を行う場合にも同等にあてはまる。例えば、高い期待を新任教員に伝えること、彼らに質の高い頻繁なフィードバックを提供すること、新任教員に同僚と一緒に仕事をする機会を与えること、そして自己効力感 (self-efficacy)^{*} と達成目標 (mastery goals) を [高めることを] 奨励することは、すべて、卓越した教師を生み出す可能性を高める。

ロースクール教育の質を改善するための迅速で簡単な方法は存在しない。しかし我々は、我々の学生、彼ら [が弁護士となった時] の依頼者、そして彼らの雇用者に対して、自己の教育責任を真剣に受けとる義務を負っているのである。

(320) GREATER EXPECTATIONS, *supra* note 270, at 36.

* (訳注) 自己効力感とは「自分が学問上の課題を成功裡に習得できる能力を有しているかどうかについての、学生の信念」を意味する。前掲注 190 の個所の本文を参照。

C. 効果的で健康的な教育・学習環境を作り、それを維持すること。

原理： 教員は、効果的で健康的な教育・学習環境を作り、それを維持する。

コメント：

我々は、効果的な授業・学習環境の4つのモデルを総合し、本節の組織構成と、内容の多くを提供することについて、ゲリー・ヘス（Gerry Hess）に多くを負っている。⁽³²¹⁾ヘスは、効果的で健康的な教育・学習環境の8つの要素を記述している。それは、尊敬、期待、支援、協働、包摂（inclusion）、[熱心な] 取り組み（engagement）、喜び、およびフィードバックである。⁽³²²⁾我々は、ヘスの8つの要素に黙示的に含まれていると考えられているものを付け加えた。それは、学生を害さないことである。⁽³²³⁾

ヘスの結論は、最良の教師はしばしば「自然な批判的学習環境」を作ろうとするものであると書いたケン・バイン（Ken Bain）の結論と同様のものである。学生が、彼らが学ぼうとしている技能、習慣、態度、および情報に、彼らが魅力的だと考える問題や課題—好奇心を引き起こし内在的に興味深いものとなる真正の課題—に含まれた形で出会うならば、その環境は「自然」なのである。学生が批判的に思考すること、証拠から推論すること、多様な知的基準を

(321) Hess, *supra* note 84, at 87.

(322) *Id.*

(323) ロースクール教員は、教育におけるベスト・プラクティスに関するトム・ドラモンド（Tom Drummond）の要約を学ぶことから利益を得るであろう。それは、下記のトピックに関連する有用なテクニックの個別事例を提供している：講義の練習；グループ討論へのきっかけ提供；よく考えられた質問；学習者の貢献に対する反省的な対応；学習者の参加に報いること；能動的学習の戦略；協働的なグループ課題；成績評価に関連付ける目標；模範を示すこと；二重ループ・フィードバック；雰囲気の設定；学習者の責任感の育成。Drummond, *supra* note 145.

用いて自己の推論の質を検討すること、思考しながら改善すること、そして他の人々の思考に関して探求的で深い疑問を提起することを学習するならば、その環境は「批判的」である。⁽³²⁴⁾

最良の教師の教室における学習環境は、「挑戦的だが支援も多い条件を提供する。そこでは学習者は、自分の教育について主導権を有していると感じ、他者と協働し、自分の出した成果が公正かつ率直に評価されると信じ、挑戦したり、失敗したり、自分の努力に対する総括的判断 (summative judgment) に先行し、かつ別個に、卓越した学習者によるフィードバックを受け取ったりすることができる。⁽³²⁵⁾」

本節で述べられた実践は、法学教員が健康的で効果的な教育・学習環境を建設するのに役立つであろう。しかし、これらの実践のいずれについても、必ずうまくいくやり方 (magic) があるわけではない。最良の教育を理解する鍵は、特定の実践あるいは規則にあるのではなく、教師の態度、学生のやり遂げる能力を信ずること、学生を真剣に受け取り彼ら自身の教育の主導権をとらせようとする意欲、およびすべての方針と実践を中心的な学習目的と学生・教師間の相互尊重と合意から引き出すことへのコミットメントにあるという、単純だが力強い観念は、どれほど強調しても強調しすぎることはない。⁽³²⁶⁾

最後に、それゆえに、効果的な授業のための唯一の最重要な鍵は、優れた教師を目指すという教員の願望であり、優れた教師になるためには懸命に働くという意欲である。

(324) Bain, *supra* note 299, at 99.

(325) *Id.* at 18.

(326) *Id.* at 78-79.

1. 学生に害を与えてはならない。

原理： 教師は、彼らが学生に与える可能性のあるダメージを意識しており、学生に害を与えないように努力する。

コメント：

ジェイムズ・バナー (James Banner) とハロルド・キャノン (Harold Cannon) は、倫理的教育の様々な側面について述べており、その第一の決まりは、学生に害を与えないことである。

倫理的教育の第一の決まりは、学生に害を与えないことである。このことは、医師に対するヒポクラテスの戒めの精神に則って言えば、単なる否定的な戒めなのではない。人気のように学生にとって非常に気にかかる誘惑あるいは同級生の圧力から生ずる彼らの健全さに対する脅威から学生を能動的に守るという、教員の義務を含んでいるのである。学生の自己と[自己の]イメージに対する感覚は、行き過ぎだと思われる辱めや処罰、または教員の権限濫用によって容易に傷ついてしまうが、このことは、年下の学生と同様に年上の学生にもあてはまる。[教員の]権限濫用は、偏見、えこひいき、および性的関係 (intimacy) のような多様な形をとりうるが、それは特に学生の幸せにとって脅威である。⁽³²⁷⁾

第1章ではっきりと示されたように、法学教育は実際に多くのロースクール学生の感情的・心理的健康にとって有害であるという明白なデータがあり、それは増加している。

ますます多くの研究が、ロースクールの極めて競争的な雰囲気が、

(327) BANNER & CANNON, *supra* note 80, at 37.

フィードバックと個人的支援の仕組みの不十分さとあいまって、多くの学生に個人的困難を与えたままに放置しており、それが将来実務を行う際の問題への基盤となってしまう、ということを示唆している。新入り学生の心理的プロフィールは一般人のものと変わらないが、推定20パーセントから40パーセントの学生が、抑うつ、薬物乱用、および様々なストレスに関連した障害などを含む心理的な機能障害を負ったまま、[ロースクールを]去っていく。こうした問題は、要求されることの大きい専門職教育に固有の問題であるとはいえない。医学生は同様の困難を経験してはいないからである。⁽³²⁸⁾

それゆえ、法学教員が、彼らが学生に与える可能性のある害に留意し、学生を不必要に傷つける可能性を低くするように自己の教育方針と実践を見直すことが重要である。

教員はいかなる教育方法を用いても学生を傷つけてしまうことがありうるが、教室で学生をいじめているという抗議には、主にソクラテス流問答法とケース・メソッドの誤用が含まれる。デボラ・ローディは、ソクラテス流問答法とケース・メソッドは、学生を混乱させたまま放置し、教員はしばしばそれをひどいやり方で用いており、学生のかかなりの割合にとって心理的に有害な、敵対的で競争的な教室の雰囲気を生み出すのに貢献していると訴えている。

伝統的なソクラテス流アプローチにおいては、教授が会話の主導権を握り、学生に対して「私がいま考えていることを当ててみなさい」と求める

(328) RHODE, *supra* note 109, at 197 (citations omitted). ソクラテス流対話とケース・メソッドの乱用が学生に対して与える害は、第1章の「ロースクールは学生の幸福感に注意を払うべきである」という節と、第4章の「複数の教育方法を用い、ソクラテス流対話とケース・メソッドへの依存度を下げること」という節で、より十分に検討している。

が、必然的に「学生からの」答えは返ってこない。その結果、「決して励ましの言葉をもらえず・・・思考は一日中曇らされたまま」という雰囲気になる。あまりにも多くの学生にとって、この雲は、卒業後に商業的な司法試験予備コースが、「ロースクールの」法学教育が欠いていたものあるいは理解しがたくしていたものを提供するまで、決して晴れることがない。非常に競争的な教室の雰囲気は、「学生の」混乱を増幅させる。知識の探求が、参加者がお互いに情報を伝えるというよりも自己顕示をするために競い合う、地位を求める競争になることが、あまりにも多すぎる。戦闘的な教室のスタイルはまた、実務において不可欠な協力的・協働的なアプローチに反するように働く。このことは、ソクラテスの手法に教育的価値がまったくないと言おうとするものではない。熟練した教授の手にかかれば、それは、入念な準備、理由づけられた分析、および流暢な口頭での発表などの、有用なプロフェッショナルの技能を育むことができる。しかし、大教室でのソクラテス・メソッドには、本来的な限界がある。それは、多すぎる学生、特に女性やマイノリティの参加を阻害し、効果的な教育にとって不可欠な個人的フィードバックと相互作用の十分な機会を提供していない⁽³²⁹⁾。

ソクラテス流問答法とケース・メソッドは、100年以上にわたって合衆国の法学教育の定番であった。適切に用いられた場合には、それはロースクール学生のいくつかの技能や理解を向上させるためのよい道具である。[しかし] 濫用されれば、それは学生を害するおそれがある。

法学教員は、自分の教室と、学生とその他の交わりにおいて、学生に友好的な環境を作り出し、それを維持すべきである。学生は、安全で、教室で辱められるという恐怖から免れているとを感じる必要がある。そうして初めて、彼らは学問的リスクを冒す意欲を持つであろう。教室の雰囲気は、相互の敬意と協働的

(329) *Id.* (citations omitted).

学習を伴うものでなければならない。

本節と本書全体で述べられるベスト・プラクティスの多くは、より健康的な教室を創り出し、学生の学習を促すのに役立つであろう。

2. 学生の自律性を支持すること。

原理： ロースクールと教員は学生の自律性を支持する。

コメント：

学生の意見と優先事項に価値を認めるロースクールは、学生にできるだけ多くの自律性を与え、何らかの事項について学生に自律性を与えない場合には、その理由を説明する。これらのロースクールは、学生の自主性を支持する程度がより低いロースクールよりも、より幸福で、より健康的で、より強い動機づけをもち、より成功する学生を有する可能性が高い。

人間の動機づけに関する自己決定理論（self-determination theory）によれば、積極的な動機づけの発達、社会的環境の特性によって重要な点で促進されたり阻害されたりする。

特に、上位の者から「自律性に対する支持」が与えられ、下位の者の自発性と自己統治が認められると、下位の者は、自己の内面的な動機を発見し、保持し、受け入れるのであり、少なくとも、楽しくはないが重要な外部からの動機づけを内面化する。それに対して、上位の者が支配的であったり、下位の者の行為主体性（self-agency）を否定したりするならば、内面的な動機は掘り崩され、内面化は阻止されてしまう。

．．．

自己決定理論によれば、すべての人間は、自己の積極的な動機づけを育み最大化するために、自律性、自分の能力、そして他者との関りを頻繁に経験することが必要である。言い換えれば、人々は、自分が行っていることを自分はいまよくやることができると感じること、あるいは少なくともいまよくやれるようになることができると感じること、自分は自分で選んだこと、やりたいと望んだこと—すなわち自分が楽しめるか信じられること—を行っていると感じること（自律性）、そして、その過程において他の人々と意味のある仕方で関わっている—すなわち他者の自我と結びついていると感じること（関係性）—などを必要とする。これらの欲求は極めて根本的なものであって、ライアン（Ryan, 1995）は、植物に太陽、土、水が必要であることに例えたほどである。⁽³³⁰⁾

ケン・シェルドン（Ken Sheldon）とラリー・クリーガー（Larry Krieger）は、2006年にロースクール学生の追跡研究を完了した。それは、ロースクールと教員が自己の自律性を支持してくれていると認識している学生は、「自己の欲求満足度の急激な低下を経験するすることがより少なく、そのことが、第三学年でのより高い幸福度とより高いGPA^{*}も予測させ、よりよい司法試験結果と、卒業後の最初の仕事に対する自己決定度の高い動機づけを予測させる」と示唆している。⁽³³¹⁾

(330) *Id.* at 5.

* （訳注）GPAはGrade Point Averageの略称。例えば5段階評価の場合、4点を最高点、0点を最低点（不可）として当該教科の成績に得点を与え、それに単位数を乗じて算出した教科得点を履修した全教科について合計し、その合計得点を履修した総単位数で除したものがGPAとなる。

(331) *Id.* at 2.

シェルドンとクリーガーは、自律性には3つの特徴があると説明している。

1. 選択の提示。上の者が下の者に対して、任務と状況の制限内で可能な限りの選択の余地を与えている。
2. 意味のある理由の提示。[下の者に] 選択肢が与えられない場合には、上の者が状況を説明する。
3. 観点の共有。上の者が下の者の観点を認識し、それに配慮していることを示す。⁽³³²⁾

自律性を支援しようと望むロースクールと教員は、学生に影響を及ぼすカリキュラムその他の制度上の意思決定に学生を参加させ、効果的な教育経験をさせるという制限の下で可能な限りの選択の幅を学生に与え、教育の方法論および予習課題、評価、ロースクールの方針と規則、その他すべての、学生生活に影響を及ぼすもので学生に選択の余地がない事柄の根拠を説明し、一人一人の学生の視点が歓迎され価値を認められているということを言葉、行動、精神によって具体的に示すべきである。

シェルドンとクリーガーの研究に出てくるロースクールの一つが報告した自律性支援は、[他校に比べて] 有意によく行われていた。よりよく支援してくれるロースクールの学生は、ロースクールでの経験から否定的な心理的影響を受けることがより少なく、自分のキャリアを開始することに向けて自己決定度がより高い動機づけを有していた。⁽³³³⁾ 統計的分析によれば、自律性支援を手厚くすれば、基本的な心理的ニーズ（能力が認められる、他者との関わり、および自律性）がより十分に充たされるだけでなく、これらすべての良い結果に結びつくことが証明されている。

(332) *Id.* at 5-6.

(333) *Id.* at 31.

この研究はまた、支援の手厚いロースクールの学生は、他校の学生よりも実際によく学んでいることを示唆している。ロースクールの成績を成績分布曲線 (grade curves)^{*}と学部でのGPAによって標準化した場合、より手厚く自律性支援を受けている学生のほうの成績が高かったことが明らかになった。また、両方のロースクールの学生は入学時の学業成績が同等であったにもかかわらず、支援の手厚いロースクールの学生は、多州共通司法試験 (Multi-State Bar Examination)^{*}で、かなり高い得点を収めていた。⁽³³⁴⁾「これらの結果はロースクール全体に関するものであるが、それらは、二年次での教育と学習がより効果的なものとなりうることを強く示唆している。要するに、自律性を支援する教育を二年次でより多く行うことは、最終的に二年次学生の間でより高い学習習熟度を生み出した可能性があると思われるが、このことに確信を得るためには、さらに調査を行う必要がある。」⁽³³⁵⁾

3. 学生・教員間の相互尊重を育むこと。

原則： 学生と教員は相互に尊重し合う。

* (訳注) ロースクールの一定規模以上の教科においては、成績の分布割合が指定されている。その割合はロースクールによって異なる。

* (訳注) Multi-State Bar Examination (MBE) は、全国司法試験担当者協議会 (National Council of Bar Examiners) が実施している多州共通試験のひとつで、「与えられた事実パターンの分析に基本的法原則と法的推論を適用する」能力を評価することを目的としており、6時間で200問の多肢選択問題に解答することが求められる。採用は各法域の任意であるが、現在、プエルトリコを除くすべての法域が自己の司法試験の一部として採用している。<http://www.ncbex.org/exams/mbe/> (2020年7月12日閲覧) を参照。

(334) *Id.* at 25.

(335) *Id.*

コメント：

肯定的な教育・学習環境の鍵となる要素は、教員と学生がお互いを尊重し気遣う（caring）態度をとることである。「[学習の] 効果的促進における根幹的な特徴は、尊重するに値する別個のかけがえのない個人であると認められると参加者に感じさせることである。」⁽³³⁶⁾「気遣いや尊重の念を定義することは難しいが、ほとんどの人は、いつそれらが存在し、いつそれらが存在しないか、わかるものである。」⁽³³⁷⁾

尊重しあう環境というのは、教員と学生が対話に参加し、アイデアを探求し、創造的に問題を解決する環境のことである。脅かしたり、辱めたり、他者の貢献度を過小評価したりすることは、尊重を欠くものであり、多くの学生が参加を止める原因となり、彼らの学習を妨げることになる。しかし、相互尊重は、参加者が対立や、厳しい作業や、批判を避けることを意味しない。成長するために、教員と学生は、批判的考察に身を投じなければ⁽³³⁸⁾ならないし、反論したり反論されたりする意欲を有しなければならない。

一定の行動が、尊重を確立し維持するのに役立つ。それには、以下のもの⁽³³⁹⁾が含まれる。

学生の名前を覚えること。このことはおそらく、教員が教室で肯定的な雰囲気を作り出すためにできる最重要課題であろう。教室の中でも外でも、学生を名前で呼ぶようにせよ。学生に、誰にも知られず気遣われることも

(336) Stephen D. Brookfield, *Adult Learners: Motives for Learning and Implication for Practice*, in TEACHING AND LEARNING IN THE COLLEGE CLASSROOM 137, 143 (Kenneth A. Feldman & Michael B. Paulsen eds., 1993).

(337) Hess, *supra* note 84, at 87.

(338) *Id.*

(339) このリストと、それに伴う文章は、*id.* at 88-90から取ったものである。

なく消えてしまうことができると感じさせるような、匿名の存在でいることを許してはならない。

.....
 学生の経験を学び、それを教室で用いること。学生に、彼ら自身に関する情報、すなわち出身地、出身学部と専攻、大学院の学位、仕事の経験、その科目に関連する他の経験、趣味、その他あなたが知りたいことを提供してくれるように頼むべし。その科目で適切なときに、自己の経験を共有するよう学生に頼むべし。

.....
 学生にあなたのことを知らせること。その科目の最初の時間に自己紹介を行い、あなたの専門的および個人的な関心事を知らせるべし。学生に記入を指示した情報調査票にあなたも記入せよ。学生と一緒に昼食し、学生行事に参加せよ。

2006 年ロースクール学生関与度調査 (2006 Law School Survey of Student Engagement) の結果は、学生と教員の相互作用の重要性を高めるものである。この報告書は、「教授は重要な役割モデルである。学生と教員の関係の性質が、専門職としての倫理観をどの程度発展させたかということに関する学生の認識、学生がどれくらい勉強するか、そしてロースクールに対する彼らの全体的な満足度に、影響を及ぼす。」この報告書は、「学生と教員の相互作用は、勉強にかけた時間、カリキュラム外の (co-curricular) 活動、あるいは学問的努力に費やした努力に比べてすら、学生自身が報告した分析能力の向上により強く関連している」という、注目すべき結論⁽³⁴⁰⁾に達している。

.....
 学生の時間に配慮すること。学生の時間を貴重なものとして扱うべし。教

(340) LAW SCHOOL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT, ENGAGING LEGAL EDUCATION: MOVING BEYOND THE STATUS QUO 13 (2006) [hereinafter 2006 LSSSE].

室に早く来て遅くまで残り、学生にとって都合の良い時間にあなたに話しかけられるようにせよ。授業を決められた時間通りに始め、終わらせることは、学生の多忙な生活をあなたが認識していることを示すことになる。都合のよいオフィス・アワーを定め、それを守らないことがないようにせよ。

教室での尊重を定義し、模範を示すこと。科目の最初の時間に、あなたは教室で相互尊重が果たす重要な役割について述べ、「相手を尊重する態度」を定義することができる。

ケン・ペインの言葉を借りれば、「とりわけ〔最良の教師は、〕まさに飾らない品位と呼ばれるべきやり方で学生に接するものである。⁽³⁴¹⁾」

4. 高い期待を持つこと。

原則： 教員は高い期待を持つ。

コメント：

「教員と学生の相互尊重に満たされた教育・学習環境は、低い基準や最低限の期待を意味するものではない。実のところ、高い期待は尊重の重要な要素なのである。⁽³⁴²⁾」

この原則の背後にある前提は、我々は学生に期待しただけのものを得る傾向があるということである。我々の期待は、自己実現的予言（self-fulfilling prophecies）になるのである。

(341) BAIN, *supra* note 299, at 18.

(342) Hess, *supra* note 84, at 90.

より多くを期待せよ、さらば得られん。高い期待は皆にとって一準備がほとんどできていない者にとっても、自ら努力する意欲のない者にとっても、また聡明で高い動機づけを有する者にとっても一重要である。学生に頑張るよう期待することは、教員とロースクールの側が自らに対しても高い期待を有し、一層の努力を惜しまない場合には、いわば自己実現的予言になるのである。⁽³⁴³⁾

高い期待をもつということは、宿題の山を築くということではない。宿題を過剰に課することは、学生がくたびれ疎外されてしまうので、学生の成績が低下し、おそらく学習も低下するという結果をもたらす可能性⁽³⁴⁴⁾がある。高い期待にはさまざまな要素が組み合わされているが、特に、各学生の価値を高く評価し、各学生の達成能力を厚く信頼する⁽³⁴⁵⁾ということが含まれる。

我々が出会った最善の教員は、学生に「より多く」を期待していた。ただし、その「より多く」の性質は、「高い」かもしれないが意味のない期待や、批判的に考える者に期待される種類の思考と行動というよりもただ単に科目に結びついているだけの目標とは、区別されなければならない。「より多く」というのは、学生の心を捕らえ、やる気を高め、彼らを助ける教員の手になる場合には通常、最高度の知的、芸術的、あるいは道徳的規準と、学生の個人的目標に基礎づけられた、高い到達度に達するものである。最善の教員は通常、学生の学習能力と健全な課題の力を強く信頼する一方で、過度の不安と緊張が思考を妨げることを正しく理解している⁽³⁴⁶⁾ということを、我々は見出している。

(343) SEVEN PRINCIPLES IN ACTION, *supra* note 305, at 79.

(344) BAIN, *supra* note 299, at 71.

(345) *Id.* at 72.

(346) *Id.* at 96.

「教員にとって学生の学習が最優先事項であれば、それは学生自身にとっても最優先事項となる。学生は、学習が時間、エネルギー、および熱意を費やすのに十分重要なものだと信じた場合にのみ、高い期待に応えることができる。⁽³⁴⁷⁾」実際、法学教員は、成績よりも学習〔自体〕を強調しなければならない。なぜなら、それがまさに、学生のよりよい学習を助けるからである。学生の目標設定に関する研究によれば、狭く、挑戦のしがいがあり、よく定義された学習の完成目標を立てた学生の方が、一定の成績をとるという〔だけの〕目標を立てた学生よりも良い成績を収めていることが示されている。そして、一定の成績をとるという目標を立てた学生は、まったく目標を立てなかった学生や、単に割り当てられた課題を終わらせることに集中した目標を立てた学生よりも、よい成績を収めている。⁽³⁴⁸⁾

法学教員の学生に対する期待は、経歴バイアス (credential bias) と世代バイアスという二つのバイアスによって悪い影響を受ける可能性がある。経歴バイアス⁽³⁴⁹⁾は、学生と強制的な成績分布曲線 (mandatory grade curves) 〔における当該学生の成績〕とに以前に接した経験があることによって、引き起こされる。それらの経験は、個々の学生と同様にクラス全体もそれまでの学業成績と同じような出来具合を示すであろうと、我々教員に期待させるものである。「学生の成績は不変の特徴であるかのように語る時、教員は、将来に同じような出来具合を期待するように自己を条件づけているのであって、その結果、学生の学習成果 (performance outcomes) 〔に対する評価〕を〔以前のまま〕維持したり、〔高い評価であれ低い評価であれ〕誇張したりすることすらあるのである。」教⁽³⁵⁰⁾

(347) Okianer Christian Dark, *Seven Principles for Good Practice in Legal Education: Principle 6: Good Practice Communicates High Expectations*, 49 J. LEGAL EDUC. 441, 442 (1999).

(348) See Wood & Locke, *supra* note 191, at 1013; Hagan & Weinstein, *supra* note 190, at 44-45.

(349) Glesner-Fines, *supra* note 312, at 104-09.

(350) *Id.* at 106.

員は、すべての学生に手を伸ばすことができるのであって、以前に優れた成績をあげたことがない学生ですらそうであると、信じ続けるべきである。

世代バイアスは、X世代の学生は、やる気がなく、[教員に対する] 敬意を欠き、権威というものを疑ってかかっており、したがって、動機づけを欠いて怠慢なままロースクールに入ってくる、という意見によって作り出される。バーバラ・グレスナー・ファインズ (Barbara Glesner-Fines) は、ロースクール学生は勉強する習慣をほとんど持たないまま入学することもあるが、集団としては、彼らは最も成功した学部学生なのであって、必ずしも当該X世代のステレオタイプにあてはまるわけではないということを心に留めておくように、促している。ほとんどの学生は、勉強したがっている。たとえX世代のステレオタイプにあてはまる学生が何人かいるとしても、我々は、彼らの学業成績について高い期待を持ち続けるべきである。

肯定的な期待効果を作り出すためには、我々は、過去の振る舞いと態度がロースクールの条件の下でも続くだろうという前提を考え直さなければならない。ロースクール在学中に学生が著しい認知的・社会的成長を遂げるであろうと仮定すべき理由は、十分にある。しかし、ここでもまた、我々は、もし彼らにどのように教えるべきか分かっていると信じているのであれば、我々の学生は積極的な学習者として取り組ませることが可能であると信じるのに、最もよい立場にいるのである。⁽³⁵¹⁾

ゲリー・ヘスは、すべての学生に対して高い期待を有し、期待を明確に伝え、⁽³⁵²⁾ 高い期待の模範を示すことが重要であると説いている。

(351) *Id.* at 108 (citation omitted). この論文は、学生に対する高い期待を伝え、維持するための、多くの単純で役立つテクニックを含んでいる。

(352) Hess, *supra* note 84, at 91-92.

すべての学生に対して高い期待を有すること。あなたは、それぞれの授業で多くの学生の参加を求め、難しい問題や宿題をすべての学生に課し、学生の成果を公的および私的に称える機会を見つけることによって、すべての学生が成功できると信じていることを学生に示すことができる。

期待を明確に伝えること。最初の授業であなたは、口頭と書面で、授業の準備、出席、授業への参加、教室での〔相互の〕尊重、および授業と評価の方法について、その科目の目標とあなたの期待を学生に伝えるべきである。日々の宿題に関しては、学生に対して、割り当てられた教材を読む際に考えるべき中心的問題が何であるかを教えなさい。

高い期待の模範を示すこと。学生に対して、学生の傑出した成果のモデルを与えなさい。自分に厳しくあれ。準備を怠らず、懸命に働くべし。

我々は、法学教員に対して、学生全員に対して高い期待を持ち、効果的に責任を持って法実務を行ういかなる学生の能力についても見限ることがないように努めるよう、促すものである。

5. 学生を支援する環境を促進すること。

原則： 教員は支援的な教育・学習環境を促進する。

コメント：

「支援的な教育・学習環境は、尊重および期待と深く結びついている。・・・支援的な環境の要素には、教員の態度、学生と教員の交流、役割モデルおよび指導関係（mentor relationships）⁽³⁵³⁾が含まれる。」

(353) *Id.* at 92.

教員の支援的な態度。最も役に立つ態度は、[学生に対して] 関心を持ち、気遣い、勇気づけ、手助けするという態度である。こうした教員の態度は、優れた者になりたいという学生の動機づけに非常に良い影響を与える。⁽³⁵⁴⁾

学生と教員との交流。かなり多くの研究論文が、学生と教員の交流の重要性を論証している。

教室の内外での学生と教員の交流は、学生の動機づけと取り組みにとって最も重要な要因である。教員が関心を注ぐことは、学生がつらい時期を切り抜け、勉強を続けるのを助ける。数人の教員のことを知ることは、学生の知的な取り組みを増進し、自分自身の価値観と将来の計画について考えることを促す。⁽³⁵⁵⁾

教員と交流することはまた、学生の知的・個人的な成長に良い影響を与える。「教員とより頻繁に接触していると認められる学生は、知的成長を測定するように設計された試験でより高い得点を獲得した。その知的成長とは、知的独立性とともに、曖昧さや不確実性へのより高い許容性を含むと定義されたものである。」⁽³⁵⁶⁾「教員とのインフォーマルな接触は、学生を、基礎的法原則（black letter law）における観念から法的推論のよりニュアンスに富んだ過程へと移行させるのに、特に役立つ。教員と交流することはまた、学生がより深く考える動機となる。」⁽³⁵⁷⁾

(354) *Id.*, citing JOSEPH LOWMAN, *MASTERING THE TECHNIQUES OF TEACHING* 29 (2d ed. 1995).

(355) *SEVEN PRINCIPLES IN ACTION*, *supra* note 305, at 9.

(356) Susan B. Apel, *Seven Principles for Good Practice in Legal Education: Principle 1: Good Practice Encourages Student-Faculty Contact*, 49 J. LEGAL EDUC. 371, 374 (1999).

(357) *Id.* at 378.

法学教員は、自ら学生と接触しようとするのが有益であることに気づくかもしれない。「学生とグループで会ってもよいと提案することは、一対一で話をする⁽³⁵⁸⁾」⁽³⁵⁹⁾には気が引けると考えている学生を引きつけるかもしれない。」また、コンピューターを通じて接触を始めることも、役立つかもしれない。「多くの学生は、最初に接触しようとするときに、あるいは接触を継続する目的で、電子メールを好む。」授業のウェブページ掲示板で話し合うことは、教員と学生が交流するための、学生が気後れすることがなく負担の少ない、別の方法である。

教員の時間的制約は、教員と学生が交流するのを妨げる別の障害である。「学生と触れ合う用意があると示す教員は、学生の求めに圧倒されてしまうことが多い。」⁽³⁶⁰⁾しかし、時間の制約を解決するためには、短期的にも長期的にも、単なる計画以上のものを必要とする。教員は、学生と話すために教室に早く来たり遅くまで留まったりするように計画することができる。加えて、決まったオフィス・アワーを守ることは、学生がその時間を使って会いにくることができるようにするの⁽³⁶¹⁾に役立つ。

役割モデルと指導関係。「役割モデルと指導関係は、学生のプロフェッショナルな成長にとって決定的である。法学教員は、自らの行動を通じて、学生に法律家の倫理と価値観を教えるのである。」⁽³⁶²⁾ 彼らはまた、学生に対して法専門職の文化というものについて教える。

ロースクール学生にとって、法文化を理解することは、いかなる法理

(358) *Id.* at 384.

(359) *Id.* at 385.

(360) *Id.* at 380.

(361) *Id.* at 383.

(362) Hess, *supra* note 84, at 93.

(doctrine)^{*}を学ぶのと同じくらい重要である。それは、より意図的ではなく、より繊細で、観察とじっくりと浸透することによってある程度特徴づけられる形態の学習を必要とする。・・・教員と交流することは、学生が法専門職における人生のニュアンスを学ぶことに役立つ。・・・法学教員は、ロースクールの規範を広めるだけではなく、法専門職の規範を伝えるのである。

．．．．

価値観を抽象的に教えるのは、不可能ではないとしても難しいものである。教員と個人的に交流することで、これらの問題についてより親密に話し合うことが可能となるだけでなく、法が公言している価値観の・・・積極的モデルを学生に提供することもできる。「我々の学生は、我々が口で言っていることを本気で言っているのかどうかを見ているのである。」⁽³⁶³⁾

専門職としての振る舞いのモデルを提供することの重要性は、第3章の「プロフェッショナリズムをロースクールの3年間を通じて科目横断的に教えること」という節でも検討される。

6. 協働を促すこと。

原則： 教員は学生・教員間の協働を促す。

* (訳注) doctrine とは一般に、多くの準則 (rule) に共通して見られる法についての基本的な考え方をいい、rule よりは広いが、principle (原則) よりは具体的なものを意味するとされる。ただし、rule、principle、theory (理論)、tenet (教義) などと同じ意味の言葉として使われることもあるとされる。田中英夫編集代表『英米法辞典』(東京大学出版会、1991年) 270頁を参照。

(363) Apel, *supra* note 356, at 379.

コメント：

学生間の協働を促すこと。「広範な研究成果が、協働的な学習方法の利点について記している。過去100年以上にわたって、600以上の研究が、協働的学習のほうで、競争的または個別的学习よりも高い成果、学生間でのより肯定的な関係、および心理的により健康な学生を生み出すことを証明している。⁽³⁶⁴⁾」

この原則は、クラムトン特別委員会 (Cramton Task Force) の提言とも合致する。「今日の法律家はチームや組織において働くのが普通であるから、ロースクールは、学生により協働的な作業を奨励すべきである。⁽³⁶⁵⁾」

学生を二人組みまたはチームにして、グループでの作業、発表、レポート作成、研究グループ、相互の助言、相互の教え合い、相互評価といった活動に参加させることは、学習の質を高めることができる。「学習は、個人レースよりもチームでの努力に近い場合に、より促進される。よい学習は、良い仕事と同様に、協働的・社会的なものであって、競争的・孤立的なものではない。他者とともに作業をすることは、学習への関与の度合いを高めることが多い。一人のアイデアを皆で共有したり、⁽³⁶⁶⁾他者の反応に対応したりすることは、思考の質を高め、理解を深めるのである。」

キャロル・バックナー (Carole Buckner) は、学生は、その人種、民族、性別を問わず、高度に構造化された協働的学習体験から利益を受けられると報告している。バックナーは、何百もの研究が、協働的学習は、「教育のすべての段階

(364) Hess, *supra* note 85, at 94 (citing DAVID W. JOHNSON ET AL., COOPERATIVE LEARNING: INCREASING COLLEGE FACULTY INSTRUCTIONAL PRODUCTIVITY 1 (1991); Vernellia R. Randall, *Increasing Retention and Improving Performance: Practical Advice on Using Cooperative Learning in Law Schools*, 16 T. M. COOLEY L. REV. 201, 218 (1999)).

(365) CRAMTON REPORT, *supra* note 275, at 4.

(366) SEVEN PRINCIPLES IN ACTION, *supra* note 305, at 24.

でのより高い成果・・・・より質の高い問題解決・・・・より高い水準の推論、新しいアイデアや解決策がより頻繁に生み出されること・・・・ある状況で学んだことを他の状況においてもよりよく応用できること・・・・資料のより深い分析と処理した情報のより長期間の記憶などにつながる」ことを示していると、報告している。⁽³⁶⁷⁾

学生の協働を促す価値の一つは、優れた学業成績である。協働学習には、学生に多種多様なチーム・プロジェクトやグループ課題を課すことが含まれており、それらによって学生たちは、「[相互の] 見解を比較し批判し、新たな視点を加え、教材をより強固に把握すること」ができる。「法律事務所のパートナーと上司の役割を演ずることで、学生たちは相互に、期限を守り、最高の成果を生み出し、影響を受ける第三者に対して説明責任を果たすように、プレッシャーを与え合うのである。」⁽³⁶⁸⁾

協働的な学習はまた、公的なサービスやプロボノの仕事の価値に対する学生の認識を高める。協働することは、「法制度の現実と我々の多元的なアメリカ文化における社会正義という理想との間の不一致」を学生に気づかせるのに役立つ。「法の規則と手続が文化的な現象であり、競合する社会的・政治的・経済的課題の複雑な妥協であることを、学生はよりよく理解するようになる。」⁽³⁶⁹⁾

(367) Carole J. Buckner, *Realizing Grutter v. Bollinger's "Compelling Educational Benefits of Diversity"* – *Transforming Aspirational Rhetoric Into Experience*, 72 UMKC L. REV. 877, 924-25 (2004). 939-46 頁で、バックナーは、自分の一年次民事訴訟法クラスにどのように協働的学習の経験を組み込んでいるか、詳細に述べている。

(368) David Dominguez, *Seven Principles for Good Practice in Legal Education: Principle 2: Good Practice Encourages Cooperation*, 49 J. LEGAL EDUC. 386, 387 (1999).

(369) *Id.*

学生を教員と一緒に協働的な科目設計に参加させること⁽³⁷⁰⁾。科目の目標、学習活動、および評価方法に関する意思決定を助けるように、学生を誘うべきである。宿題の締切日と執筆課題の選択について、学生に幅を与えることを考えるべきである。あなたの指導の有効性に関するフィードバックを学生から得るための簡単な書式、例えば「どのような活動があなたにとって一番良いですか」というようなものを作成してみるべきである。これらの手順は、学生の関与を増進し、相互尊重を養うであろう。これらはまた、無力感や妄想に関わる学生のストレスを軽減することもできる。「学生と教員が協働して教室での方針、科目の目的、指導方法、および評価の枠組みを決めることは、学生の学習と、当該科目の授業、ロースクール、および当該教員を支持する態度を増進させることが、経験的な研究によって証明されている。」⁽³⁷¹⁾

7. 学生が自分は歓迎されており、ロースクールの一員なのであると感じることができるようにすること。

原則： 教員は、学生が自分は歓迎されており、ロースクールの一員なのであると感じることができるようにする。

コメント：

すべての学生に自分は歓迎されており、ロースクールの一員なのであると感じさせることができれば、彼らの動機づけは高められる。

学生の学習の質は、彼らの動機づけと強く結びついている。動機づけは、罰を受けないように望むよりも、報酬を得るチャンスがあるということに

(370) これらのアイデアは、Hess, *supra* note 84, at 96-98においてより十分に展開されている。

(371) *Id.* at 97 (citing Gerald F. Hess, *Student Involvement in Improving Law Teaching and Learning*, 67 UMKC L. REV. 343, 355-61 (1998)).

よって、よりよく増進される。例えば、悪い成績をとらないということが主な動機である学生は、積極的な動機がある学生よりも努力せず、試験の出来もよくない傾向がある。動機が外在的なもの（成績、お金、その他の報酬）の場合もあるし、内在的なもの（好奇心、関心、学びたいという欲求）である場合もある。二種類の動機は両方とも学習の助けとなりうるが、動機が内在的なものである場合の方が、学生はより励む。⁽³⁷²⁾

自分は歓迎されており、ロースクールの一員なのであると感じているということは、すべての学生にとって重要な動機づけとなるものであるが、特に、女性、年輩の学生、マイノリティ、その他、理由が何であれ歓迎されておらず排除されていると感じがちな者にとって、それはより重要である。教員は、学生の目指すものや関心に応答し、多様な見解に価値を認め、多様な学習スタイル〔を持つ学生〕⁽³⁷³⁾に対して教えることによって、学生がより歓迎されており、ロースクールの一員なのであると感じられるようにする手助けをすることができる。

学生の目指すものと関心に応答すること。学生は、その科目の教育上の目標を知り、それを共有することによって、動機づけられる。「その科目の目標作りに参加させ、また個人的な目標を明確にさせることによって、学生の動機づけを増すことができる。そうすれば、あなたは、学生が科目の目標と個人的な目標を達成するのを助けるように、授業を設計することができる。」⁽³⁷⁴⁾

その科目が学生の関心や価値観に合致するトピックや技能を含むならば、そのことが学生の動機づけを増大させる。「学生の背景、関心、および経験につ

(372) *Id.* at 99 (citing Cameron Fincher, *Learning Theory and Research, in TEACHING AND LEARNING IN THE COLLEGE CLASSROOM* 47 (Kenneth A. Feldman & Michael B. Paulsen eds., 1993)).

(373) *Id.* at 99–101.

(374) *Id.* at 99.

いて知ろうと努め、そのような情報を、学習活動を設計する際に用いることによって、学生の動機づけを増し、学習を改善することができる。⁽³⁷⁵⁾」少なくとも、学生の生活にとって重要な問題を軽視すべきではない。

多様な視点に価値を認めること。学生は、多様な経歴や人生経験を有して入学する。多様な考え方、経験、価値を備えた多様なコミュニティを持つことは、学習環境全体を豊かなものにする。⁽³⁷⁶⁾「あなたは、多様な視点を反映した資料を選び、異なった意見が有する価値をその科目の最初の授業で認め、教室で他と違う見解を述べた学生を肯定することによって、多様な視点を促し歓迎することができる。⁽³⁷⁷⁾」

多様な学習スタイルに対して教えること。「学習スタイルに関する理論は、学習者には好みの学習形態があり、人々は異なった方法で学習し、どんな教室にもさまざまな学習スタイル [を持つ学生] が存在し、一つの教育方法だけではすべての学生にとって効果的とはいえないことを示している。⁽³⁷⁸⁾」

学習にはたくさんの道が存在する。人々は異なった才能や学習スタイルを大学に持ってくる。演習室で極めて優秀な学生が、実験室やアトリエでは不器用かもしれない。実務経験が豊富な学生が、理論についてはそれほど優れていないかもしれない。学生には、才能を示し自分にとってうまくいくやり方で学習する機会が、必要である。その後に、それほど容易では

(375) *Id.*

(376) Paula Lustbader, *Seven Principles for Good Practice in Legal Education: Principle 7: Good Practice Respects Diverse Talents and Ways of Learning*, 49 J. LEGAL EDUC. 448, 453 (1999).

(377) Hess, *supra* note 84, at 100 (citing *id.* at 456; WILBERT J. McKEACHIE, McKEACHIE'S TEACHING TIPS; STRATEGIES, RESEARCH, AND THEORY FOR COLLEGE AND UNIVERSITY TEACHERS 218-24 (10th ed., 1999)).

(378) Lustbader, *supra* note 376, at 455.

ないやり方で学習するように仕向けることができるのである。⁽³⁷⁹⁾

大多数のロースクールは、他のどの形態の知力よりも、論理的・数学的な知力ばかりを強調し評価している。これは、「学生の出来を評価する通常の方法が、学生に対して、限られた時間内に文書で複雑な事実を分析することを求める、一回限りの試験であるためである。」⁽³⁸⁰⁾ 効果的な「教育を行う」教員は、学生が一つ以上の形態の知識を身につけることを促しつつ、より広い範囲の知力を教え、評価する方法を見出す。効果的な「教育を行う」教員は、学生のさまざまな学習スタイルを考慮に入れ、さまざまな教育学習方法を採用する。⁽³⁸¹⁾

8. 学生と教員を引き込むこと。

原則： 学習環境は学生と教員を引き込む。

コメント：

学生は、教員が自分たちに学んでもらいたいことについて関心を持っている場合に、よりよく学ぶことができる。

研究者によれば、他者が自分たちをコントロールしようと望んでいると対象者が信じている場合には、対象者の動機だけでなく実践も低下することが、わかっている。学生がよい成績をとりたい、またはクラスで一番になりたいというだけの理由で勉強した場合には、興味を持って勉強した場合と同じくらいの成果を挙げることはできない。学生は「興味を持って勉

(379) SEVEN PRINCIPLES IN ACTION, *supra* note 305, at 93.

(380) Lustbader, *supra* note 376, at 455.

(381) ヴァーネリア・ランドル (Vernellia Randall) は、Randall, *supra* note 364, at 102 において、多様な能力と特性を持った学生グループの教育の有効性を、いかに協働的学習法が改善しうるか述べている。

強した場合と同じほど] 効果的に問題を解決することができず、よく分析することもできず、同じ知的技能をもって総合することもできず、同じ種類の課題を引き受けることも通常はしないであろう。⁽³⁸²⁾

「教員は、教室の内外で学生に耳を傾ける姿勢を示すこと (attentive presence) で、[教育への] 自己の取り組み (engagement) を示す [べきである]。[そうすれば] 学生は学習に引き込まれるようになり (become engaged)、自己の教育に能動的に参加する。⁽³⁸³⁾」

教員の存在[・]感[・] (presence)。教育と学習は、教員の直接性 (immediacy) によって促進される。「直接性とは、教員と学生との距離を縮める言語的・非言語的なコミュニケーションのことをいう。⁽³⁸⁴⁾」

学習を促進する言語的な振る舞いには、「学生から異なる視点や意見を求めること、学生の成果をほめること、学生の名前を呼んで質問すること、疑問をなげかけ学生が発言するのを奨励すること、ユーモアを交えること、教室の外でも話し合いをもつこと、および、出された課題についてどう思うか学生に尋ねることが含まれる。⁽³⁸⁵⁾」

「二つの非言語的な振る舞いが、4つの民族的グループすべてに著しい影響を及ぼす。それは、アイコンタクトを取り続けることと、学生に微笑みかけることである。⁽³⁸⁶⁾」学生の言うことに注意深く耳を傾けることもまた重要である。

(382) Bain, *supra* note 299, at 34.

(383) Hess, *supra* note 84, at 101.

(384) *Id.*

(385) *Id.*

(386) *Id.* (訳注) 4つの民族的グループとは、白人、ヒスパニック、アジア人、黒人の4グループである。

能動的に耳を傾けるには努力が必要である。質問をしたり討論のきっかけを与えたりした後で、あなたの期待した反応を求めるのではなく、学生が実際に語ることを聞きなさい。学生が質問をしたりコメントを述べたりした場合には、(遮ることなく) 学生が話し終わるまで待ち、学生の質問に直截に答え、あなたが学生のコメントや質問を理解しているかどうか学生に確かめることによって、能動的に耳を傾けなさい。⁽³⁸⁷⁾

学生を能動的学習に引き込むこと。⁽³⁸⁸⁾「学生は、学習の過程に能動的に関った場合に、よりよく学ぶ。」⁽³⁸⁹⁾「能動的な学習方法のほうが受動的な学習方法よりも効果的であることは、長く知られてきた。実際、その事実を示す学会報告が学術雑誌に掲載されることは、もはやない。」

能動的学習には、知識、技能、価値観を身につける責任を学生も共有するこ

(387) *Id.* at 102.

* (訳注) 能動的学習 (active learning) は、我が国においても2012年8月28日の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」において、「アクティブ・ラーニング」というカタカナ表記で導入が推奨された。その「用語集」は、「アクティブ・ラーニング」を、「教員による一方向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。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と説明している。https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf (2020年8月7日閲覧) を参照。また、我が国の法学者によるアクティブ・ラーニングの試みとして、例えば塩澤一洋「教育におけるIT利用に関する著作権改正案とScrapboxによるアクティブ・ラーニングの効用」成蹊法学88号(2018年)がある(花本広志教授のご教示に感謝する)。

(388) *Id.*

(389) DONALD A. BLIGH, WHAT'S THE USE OF LECTURES? 254 (2000).

とが必要である。「能動的な学習の目的は、生涯続く思考の習慣を促進することにある。」⁽³⁹⁰⁾「(学生は) 学んだことを自分自身の一部にしなければならない。」⁽³⁹¹⁾「能動的な学習は、授業時間中に学生が〔授業を〕聴く以外の活動に関るべきことを認める。能動的学習は、学生に対して、分析、総合、および評価を強い、より高度の思考に取り組むことを要求する。」⁽³⁹²⁾

授業で与えられた課題を終わらせるための特定のアプローチから、大学の設計全体に至るまで、能動的な学習が起こりうる多くの段階が存在する。これらの多様な出来事のすべてに共通する要素は、学生に対して、何を学んでいるのかと同時にどのように学ぶのかについて考え、自分自身の教育について次第に大きな責任を引き受けることを刺激する、何かが発生するということである。

．．．．

能動的学習の多様な次元には、書くこと、話し合い、お互いに教えあうこと、調査、インターンシップ、地域社会における経験が含まれる。これらの類の能動的経験は、学生が新たな情報を理解し統合するのに役立つ。⁽³⁹³⁾

能動的学習に結びついている多くの価値がある。例えば、能動的学習は、批判的思考と高度の認知技能を教えることによって、ロースクール学生の思考技

(390) SEVEN PRINCIPLES IN ACTION, *supra* note 305, at 40.

(391) *Id.* at 39.

(392) Paul L. Caron & Rafael Gely, *Taking Back the Law School Classroom: Using Technology to Foster Active Student Learning*, 54 J. LEGAL EDUC. 551, 552 (2004) (テクノロジーはいかにして能動的学習を促進しうるか、ソクラテス流対話はなぜそれができないか、説明している).

(393) SEVEN PRINCIPLES IN ACTION, *supra* note 305, at 40.

能を⁽³⁹⁴⁾発展させ改善するのに役立つ。能動的学習は、教育内容を完全に把握することにもつながる。

能動的学習は、学生が教育内容を把握し、保持し、応用するのに役立つ。学生が新たな状況に含まれる内容とアイデアに取り組む機会が多ければ多いほど、理解を保持し、それを試験や実生活に応用することができるであろう。能動的学習を通じて内容とアイデアを「発見する」ことにより・・・⁽³⁹⁵⁾学生はより深い水準の理解に達することが多い。

ソクラテス流対話は、そのときたまたま矢面に立たされた学生を除いて、そしておそらくその場合ですら、能動的学習を促すものではない。他の学生は対話に参加しておらず、そのやりとりを観ることによって間接的に学ぶことが期待されている。これは能動的学習ではない。⁽³⁹⁶⁾

9. 教えることから喜びを得ること。

原則： 教員は教えることから喜びを得る。

コメント：

ゲリー・ヘスは、学生を教えることから我々教員が喜びを得ていることを示すことの重要性を説明している。

(394) Hess, *supra* note 308 at 402.

(395) *Id.*

(396) 多くの伝統的ロースクールの教室において能動的学習が欠如していることに関するさらなる検討については、see Caron & Gely, *supra* note 392, at 554-55; Michael Hunter Schwartz, *Teaching Law by Design: How Learning Theory and Instructional Design Can Inform and Reform Law Teaching*, 38 SAN DIEGO L. REV. 347, 351-53 (2001).

教員の態度、熱意、および情熱が、効果的な教育学習環境の主要要素である。学生は常に、教員の熱意を効果的な教育の最も重要な構成要素であると認めている。ロウマン（Lowman）の模範的教育のモデル^{*}においては、学生と他の教員が優れた教員を描写する最も一般的な言葉は、熱意があるということであった。授業と担当科目にかける教員の情熱は、学生の動機づけを決定的に左右する要因である。

個人の態度は、それに対応した態度を相手に生み出す。教員が授業と担当科目に喜びを感じていることを示すと、学生もその積極的な態度を受け取る。しかし、教員が退屈していて腰を入れていないように見えるときには、学生もそうになってしまう。教員が教室の中でも外でも学生と一緒にいることを好んでいるということを伝えている場合、学生も教員に対してそのような態度をとるようになるだけでなく、学習をよく受け入れるようになり、教室での「教員による」多くの誤りを許すようになる。⁽³⁹⁷⁾

あなた「教員」は、担当科目と教育に対するあなたの関心と、あなたの元気づけるものを学生に明確に伝えることによって、教育にかけるあなたの熱意を伝えることができる。熱意はまた、「ノートや教科書を読み上げるのではなく、表に現れるような仕方で話し、ユーモアを交える」ことで、伝えられる。⁽³⁹⁸⁾例えば、授業している時に動き回ったり、学生に微笑みかけたり、通路を歩き回ったりすることや、手や腕を使った身振り、顔の表情による非言語的な行動も、熱意を示すことができる。⁽³⁹⁹⁾

* （訳注）JOSEPH LOWMAN, MASTERING THE TECHNIQUES OF TEACHING (2nd ed., 1995) において提示された効果的な成人教育のモデルを意味する。

(397) Hess, *supra* note 84, at 104 (citations omitted).

(398) MARY ELLEN WEIMER, IMPROVING YOUR CLASSROOM TEACHING 19 (1993).

(399) *Id.*

10. 定期的で迅速なフィードバックを行うこと。⁽⁴⁰⁰⁾

原則： 教員は定期的で迅速なフィードバックを行う。

コメント：

教育理論家は、迅速なフィードバックを行うことの重要性の点で合意している。迅速なフィードバックは、学生が、自分の理解について指摘された誤りに対して必要な是正を得ることによって自分自身の学習を自分でコントロールできるようになり、自分のやり方をその後の学習の努力に適合させることができるようにする。

自分が何を知っており、何を知らないのかを知ることは、学習に焦点を与える。学生は、授業科目から利益を得るためには、自己の出来栄についての適切なフィードバックを必要とする。[学習を] 始めるにあたって、学生は、現時点の知識や能力を評価する手助けが必要である。教室では、学生は、[学習内容を] 実践し向上のための示唆を受け取る機会が、頻繁に必要である。[学期の] さまざまな時点と学期末に、学生は、彼らがすでに学習した事柄、まだ知る必要があること、そしてどのように自己を評価するかについて、反省する機会を必要とする。⁽⁴⁰¹⁾

ロースクールの典型的な授業で解答を求められた学生は、自分の解答に対してその場でフィードバックを受ける。しかし、ほとんどのロースクールの授業が大人数で行われているために、そのような機会は稀であり、フィードバックの性質も、学生の現時点の知識と能力を評価するのに最小限役立つに過ぎない。学生は、期末試験を受けた後に何らかのフィードバックを受けることは、

(400) 迅速で定期的なフィードバックを与えることの重要性は、第7章「学生の学習を評価するためのベスト・プラクティス」においても検討する。

(401) SEVEN PRINCIPLES IN ACTION, *supra* note 305, at 55.

ほとんどない。彼らには成績が付けられるが、学生が試験を見直すことを促したり、学生にどうすればもっと良くなるのかを理解させるのに役立つような他のフィードバックを提供したりしている教員は、ほとんどいない。

学生の取り組みに関する 2005 年のロースクール調査報告書は、「口頭または書面による迅速なフィードバックを頻繁に受け取った学生は、ロースクールでの経験全体についてより肯定的である」ということを見出しているが、「学生の 6 人に 1 人は、教員から口頭または書面による迅速なフィードバックを、まったく受け取ったことがない」とも報告している。⁽⁴⁰²⁾ 2006 年の報告書は、「フィードバックに照らして自分の進歩を評価し、自分の学習の焦点を捉え直す機会を多く持った学生は、より高度な思考技能に到達しやすい」と結論づけた。⁽⁴⁰³⁾ 同報告書は、フィードバックを受け取った学生は、概念やアイデアを総合し応用する能力においてより多くを得たと報告し、授業の予習により多くの時間をかけ、教員の期待に応えるために自分に可能だと考えた以上に勉強したと回答する傾向があったと、指摘している。

迅速なフィードバックを提供することは重要であるが、学生がフィードバック受けたことすべてを成績評価の対象にする必要はない。

第一に、頻繁に小さな質問をする授業方法に関する調査は、フィードバックが質問 [への回答] に対する教員の評価から来るものであれ学生たちの評価から来るものであれ、質問直後のフィードバックのほうが遅れたフィードバックよりも勝ることを示唆している。この原則は、学生の主な課題が問題解決ではなく情報を吸収することである状況には、最も当てはまるように思われる。第二に、内面的な動機づけに関する調査によれば、

(402) LAW SCHOOL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT, THE LAW SCHOOL YEARS: PROBING QUESTIONS, ACTIONABLE DATA 7, 18 (2005).

(403) 2006 LSSSE, *supra* note 340.

「相対的に自律的な文脈で与えられる」情報提供的なフィードバックは、成績評価のような、「一定の仕方で実践し、考え、そして感じることへの圧力として意図された、あるいはそのように経験される」支配的、外面志向のフィードバックよりも、内面的な動機づけを維持するのにより役立つ。調査によれば、フィードバックは「(1) 学生の誤りの原因だと考えられるものを正確に指摘するという点で情報を与えるもので、(2) 学生を励ますものであり、(3) 学生が尊敬する〔フィードバックの〕発信源〔すなわち教員〕が学生の実践を認識していることを示す自然な文脈において提供されるものであるべきである。第三に、「自分自身に由来するフィードバックは、他のいかなる発信源によるフィードバックよりも重視され、思い出しやすい」と示唆する研究がある。それは、自分の方針に従って行う自己評価が望ましい戦略であることを意味している。最後に、多くやるのが常によいというものではない。大量のフィードバックは、学生を圧倒してしまうだけで、行き過ぎとなるかもしれない。このことは、ついていくことに苦労している学生に特にあてはまるのではないかと、私は疑っている。

この研究から我々は、どのような意味を引き出すべきであろうか。私は、以下のことを示唆する。迅速なフィードバックは重要であるが、行われたことをすべてに成績をつけることは、フィードバックを提供するのに最も有用な方法では必ずしもない。フィードバックは、可能な場合には〔学生を〕励ますようなものであるべきである。〔学生の〕誤りを是正すべき場合には、その説明が示されるべきである。個人的なフィードバックが不可能な場合には、大教室の〔大勢の〕面前でのフィードバックよりも小さなグループでのフィードバックの方が好ましいし、部分的には、自己評価あるいはクラスメートによるフィードバックでもよいであろう。

(404) Deborah Maranville, *Infusing Passion and Context Into the Traditional Law Curriculum Through Experiential Learning*, 51 J. LEGAL EDUC. 51, 73 (2001) (citations omitted).

「より有用であるためには、フィードバックは通常、迅速で、望まれる変化を指摘し、当該状況に即したものであり、学習者が理解可能でそれに基づいて行動できる分量であるべきである。」⁽⁴⁰⁵⁾ フィードバックは、他の学生や教員によるものでもよいし、自己評価によるものであってもよい。

11. 学生が自発的な学習技能を高めるのを助けること。

原則： 教育プログラムは、学生がロースクールでの経験を通じて自分の自発的な学習技能を高めることを助けるように設計されるべきである。

コメント：

ロースクールの卒業生は、その職業的キャリアの残りを通じて、学び続けることになる。しかしながら、卒業後は、学生は批評やフィードバックをもらえるよう常に他者に頼ることができるとは限らない。この理由から、ロースクールは優れた自発的な (self-directed) 学習技能を持つ卒業生を生み出すべきである。

この技能セットは、自発的学習、自己規律的 (self-regulated) 学習、あるいは自律的 (autonomous) 学習と呼ばれている。それは、自発的学習者が、学習するよう要求されている課題を適切に分類し、学習すべきことを学習するための戦略を練り、選択した戦略の有効性と効率性を自己評価しつつそれらの戦略を実行し、その後の過程の成功、特に同様な将来の課題について考察するという、⁽⁴⁰⁶⁾ 循環的な過程を含むものである。

(405) SEVEN PRINCIPLES IN ACTION, *supra* note 305, at 59.

(406) See MICHAEL HUNTER SCHWARTZ, EXPERT LEARNING FOR LAW STUDENTS (2005). シュウォーツの文章は、自己規律的な学習サイクルを詳細に説明し、それがロースクールにおける学習に適用しうることを明らかにしている。.

イギリスの法学教育においては、自発的学習は、すべての法学部生がそれを身につけて卒業することが期待される七つの技能の一つに数えられている。「学生は、限られた案内の下で、自分自身の学習を反省し、フィードバックを求め、それを利用しうる、基本的な能力を示すべきである。⁽⁴⁰⁷⁾」「学生は、何かを学ぶことができるだけでなく、自分の学習したことを批判的に反省することができなければならない。少なくとも、学生は、自分が何かを十分良く知っているのか、それとも、法の特定の側面について理解するためにより多くを学ぶ必要があるのかということについて、何らかの感覚を持つべきである。⁽⁴⁰⁸⁾」

学生は、したがって、自己反省的評価を重視し、自己反省評価を行うために必須の習慣と技術を身につけるように、教えられるべきである。学生には、自己批判について明示的な指示が与えられ、自己批判を行う機会が与えられるべきである。そして、その自己批判自体が、クラスメートと教員による批判およびフィードバックの対象となる。マイケル・シュウォーツ (Michael Schwartz) の「ロースクール学生のための優れた学習法」というカリキュラムは、これらの技能を一年生にどのように教えるべきかについて説明した、合衆国の法学教授による最初の試みの一つである。⁽⁴⁰⁹⁾

ロースクールでの経験を伴う教育科目 (experiential education courses)^{*} の文

(407) Quality Assurance Agency for Higher Education, Draft Statement Benchmark Standards for Law (England, Wales, N. Ireland), at Guidance Note for Law Schools on the Benchmark Standards for Law Degrees in England, Wales and Northern Ireland, item 5, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/evaluation/law.asp> (last visited August 31, 2006).

(408) *Id.* at Guidance Note for Law Schools on the Benchmark Standards for Law Degrees in England, Wales and Northern Ireland, item 18.

(409) Schwartz, *supra* note 406.

* (訳注) clinical educationに代わって experiential education という言葉が使用されるのが一般的となっている。

脈では、学生が自分の自発的学習技能を高めることを助けることの重要性は、長く認識されてきた。ポール・バーグマン (Paul Bergman)、アブロム・シャー (Avrom Sherr)、およびロジャー・バーリッジ (Rodger Burrige) が説くように、「学習は経験だけで生じるのではない。『真剣に反省された経験のみが完全な学習をもたらすであろう。・・・教育者としての我々の務めは、経験の機会と・・・経験を定期的に分析し新たな概念を形成するための枠組みを提供することである。』」⁽⁴¹⁰⁾ 学生が自発的な学習技能を高めることを手助けすることの重要性は、第5章でさらに敷衍される。

学生は、経験したことに対する自分の反応を定期的に記録し、今何を学んでいるのかを書き表す日記をつけることが、義務づけられるか、少なくとも奨励されるべきである。自分の考えをまとめ書き留めることに時間をかけることで、学生は自己反省技能を高めることができる。ゲアリ・ブレイジ (Gary Blasi) は、「上訴審判決から共通のパターンを抽出する能動的過程に取り組むことを学生に義務づけることに妥当で経験的な根拠があるのと同様に、臨床科目の学生に対して実務の最初の経験を反省する日記をつけ続けるように義務づけることには、同じように妥当な根拠がある。」⁽⁴¹¹⁾ と説いている。

ブレイジは経験を伴う教育科目において問題解決能力を高めるために日記を用いることに焦点を当てているが、日記は、どの科目においても、学生が学んでいることをまとめ、よりよく理解することにも役立つ。つまるところ、ロースクール自体が人生を変える経験なのである。ロースクールの最初の学期の間、

(410) Paul Bergman, Avrom Sherr & Roger Burrige, *Learning From Experience: Nonlegally-Specific Role Plays*, 37 J. LEGAL EDUC. 535, 547 (1987) (quoting Austin Doherty, Marcia Mentkowski & Kelly Conrad, *Toward a Theory of Undergraduate Experiential Learning*, in *LEARNING BY EXPERIENCE: WHAT, HOW* 25 (Morris Keeton & Pamela Tate eds., 1978)).

(411) Blasi, *supra* note 15, at 360.

少なくとも一科目について日々を反省した日記をつけることは、学生にとって有用であろう。

理想的には、教員が日記に目を通し、フィードバックを与えるべきであろう。それが現実的でない場合には、学生の選択に応じて日記に目を通すと申し出ることを望んでもよい。フィードバックが提供されない場合でも、日々を反省する日記をつけることは、学生が自発的な学習能力を向上させるのに役立つ。

12. プロフェッショナルとしての行動の模範を示すこと。

原則： 教員、管理者、および職員は、プロフェッショナルとしての行動の模範を示す。

コメント：

教員、管理者、および職員、特に教員の言動にプロフェッショナリズムへのコミットが明確に表れていなければ、ロースクールは学生にプロフェッショナリズムを教え込むことはできないであろう。教員は、法律プロフェッションは何のために存在し、そのプロフェッションの一員として重要な資質はなんであるのかということに関する、学生の認識に影響を与える。教員は、その教育と、自分が個人的に表す価値観や基準によって、意図せずとも、明示または黙示のメッセージを伝達しているのである。

学生は、ロースクールを運営している人々の法専門職に関する言動だけではなく、他の人々をどのように扱うかという点を含む基本的な道徳的態度と価値観に関する言動も、心に留めているのである。

おそらく、教員が何度も繰り返し学生に示している重要な特質は、どのように権力と権威を用いるかということである。授業の初日からの全期

間、学生は、教員が彼らの将来の見込みに対して行使する権力に、明確に気づいている。ここでは、教員が無視することによってロースクールの形成的使命（formative mission）が阻害されるという、弁護士と依頼者の関係に極めて近いものが存在する。激励することは、道徳的動機づけの重要な要素であって、教員には、いわば自宅から始めて、倫理的・社会的に責任ある実務へと学生を激励する、多くの機会があるのである。⁽⁴¹²⁾

我々は、法学教員に対して『プロフェッショナリズムの教育と学習』⁽⁴¹³⁾が「プロフェッショナルな法律家の本質的特性」と名付けた六つの資質の模範を示すことを呼びかけたトム・モーガン（Tom Morgan）に賛同する。六つの資質とは、(1) 学識、(2) 適用しうる法を事実にあてはめる技能、(3) 準備の徹底性、(4) 実践的かつ用心深い知恵、(5) 倫理的行動と清廉性、および(6) 正義および公共財への献身である。⁽⁴¹⁴⁾我々は、モーガンが結論づけたのと同様に、プロフェッショナルな生活の模範を示すという課題を完璧に行うことは、不可能ではないとしても困難であることを認めているが、「完全に満足のいくやり方で生活と生き方（life and living）の模範を示すことはできないとしても、それは、プロフェッショナルが人生を賭けるに値する仕事である。」⁽⁴¹⁵⁾

D. 学生に目標と方法を説明すること。

原則： ロースクールと教員は、教育プログラムと各科目の教育目標について

(412) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 195.

(413) TEACHING AND LEARNING PROFESSIONALISM, *supra* note 134, at 6.

(414) Thomas D. Morgan, *Law Faculty as Role Models*, in PROFESSIONALISM COMMITTEE, ABA SECTION OF LEGAL EDUCATION AND ADMISSIONS TO THE BAR AND STANDING COMMITTEES ON PROFESSIONALISM AND LAWYER COMPETENCE OF THE ABA CENTER FOR PROFESSIONAL RESPONSIBILITY, TEACHING AND LEARNING PROFESSIONALISM: SYMPOSIUM PROCEEDINGS 37, 41 (1997).

(415) *Id.* at 52.

説明し、なぜ特定の教育方法と評価方法を用いているのかを説明する。

コメント：

学生は、教育プログラムの長期的および中期的な目標を理解した場合には、学習者コミュニティの一部として学習するように、より強く動機づけられる。なぜ特定の授業方法と評価方法が採用されているのか学生が理解した場合にも、学習は促進される。プロフェッショナルとしての能力を発展させることが究極の目標であり、それを達成するためには時間と懸命な努力が必要であることを新入学生が理解することが、特に重要である。

新入生が、自分たちは長く困難な途についたのだが、報われるところも甚だ大きいということを、はじめに理解することが重要である。最終目的は熟練の域に達すること、すなわち、複雑な問題解決手順を踏んだり明確な計画を編み出したりすることなしで、信頼性をもって目的を達成できる能力である。このレベルの実践は、決まり事やどんな場合でも使える手順に完全に還元することはできないために、新入り—または素人—には、一種の魔法のこつのように見えることが多い。それは、実際には、長い訓練と実践の成果であって、その間は、フィードバックと監督が不可欠なのである。技能の高い医師、偉大な画家、尊敬される裁判官、あるいは成功を収めた交渉人のようなエキスパートは、自分自身の道具と技術を作り出したのであり、それらを優れた実践、すなわち世の中とうまく取り組むことに、組み込んでいるのである。⁽⁴¹⁶⁾

我々は、あらゆる機会をとらえて、我々が達成しようとしているのはいかなることで、それは学生のプロフェッショナルとしての成長を促すためにどのように意図されているのかという点に関する議論に、学生を参加させるべきであ

(416) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 137.

る。

E. 望まれる成果を達成するために最も効果的で効率的な教育方法を選択すること。

原則： 教員は、望まれる成果を達成するために利用できる、最も効果的で効率的な教育方法を選択する。

コメント：

学生の学習は、我々教員が明確な教育目的を持ち、学習を可能にするのに最も効果的な手段を用いた場合に促進される。合衆国の法学教育においては、ほとんどの法学教員は、限られた範囲の教育方法しか用いておらず、しかもそれらは、その効果の点で常に注意深く選択されたものとはいえない。

最も適切な教育手段の選択は、明確に示された教育目標を持つことに大きく左右される。情報を伝達するために最善の方法は、分析技能を教えるのに最善の方法とはなりにくい。基礎的な理解や能力を養うのに向いている方法もあれば、他の方法は主題を深く把握する能力を養うのに向いている。ある特定の技法が疑いなくより効果的であるとしても、それは、使用に適するほど十分に効率的ではないかもしれない。

何が「最善の」教育方法であるかを決定するには、二つの段階が必要である。第一段階は、どの方法が・・・科目の教育目的に最もよく適合するかを決めることである・・・[その方法とは] [当該科目の評価方法における] 出来具合として測定される [当該科目における] 教授の目的に大多数の学生が達することに、最も寄与する方法として定義される。第二段階は、その方法から得られるものが、それに伴うコスト負担—例えば学生とロースクールに課せられる時間的負担—を正当化するほど大きいものであるか

どうかを決定する、費用便益分析からなる。費用便益分析の見地からは、最低限度のコストで中程度の成績上昇をもたらす方法の方が、より大きな成績上昇をもたらすがコストも相当にかかる方法よりも優れているかもしれない。⁽⁴¹⁷⁾

法学教員は、教育と学習に関する我々の仮定を注意深く再検討すべきである。我々は、教室を教員中心にするのではなく、学生中心にすることで得られるものについて特に考察すべきである。すなわち、教育の指導原理を心に留めるべきである。「教育の目的は単純である。それは学生をできるだけ学習させることにある。」⁽⁴¹⁸⁾ ジュディス・ウェグナー (Judith Wegner) は、ロースクールの伝統的な指導と、法文書作成プログラムでしばしば起こる指導との間の相違について、次のような観察をしている。

[法文書作成における教育方法に対する]不快感の幾分かは、授業と教育方法に関するこれまで認識されていなかった仮定に起因するのかもしれない。それはおそらく、ケースを巡る対話 (case-dialogue) という方法に対する法学界の愛着と、一年次コア科目におけるその強力な成功とを反映している。その原型は、大人数の劇場型の教室における教員に力点を置くものである。そこでは、教員が会話の主導権を握るために力関係は一方的なもの (imperial) であり、焦点は議論と文章を解体すること (deconstruction) に置かれる。法文書作成における効果的な指導は、ほとんどすべての点において、このモデルとは異なっている。それは、教えることよりも学ぶことに重点を置き、大教室では無視されがちな一貫したやり方で、個々の学

(417) Steven Hartwell & Sherry L. Hartwell, *Teaching Law: Some Things Socrates Did Not Try*, 40 J. LEGAL EDUC. 509, 510 (1990).

(418) DIANA LAURILLARD, RETHINKING UNIVERSITY TEACHING: A FRAMEWORK FOR THE EFFECTIVE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY 13 (1993) (quoting PAUL RAMSDEN, LEARNING TO TEACH IN HIGHER EDUCATION 5 (1992)).

生に密着するものである。学生は、受身の観察者にとどまることを許されるのではなく、責任をとることを要求される。彼らは、自分だけに集中して一人で作業を進めるのではなく、クラスメートや教員とチームを組んで協働し作業しなければならない。彼らは、ページ上に骸を曝している他人の言葉を寸断するのではなく、社会的側面を持った継続的過程を通じて文書を構築するように求められる。そのような状況での教育は、しばしば目に見えないものであって、「舞台上の賢者」から絶賛を博することで捉えられるものではなく、一対一の会話や小グループの話し合いで行われるものである。このことは、ケースを巡る対話という方法と一年次という神殿に祭られたその地位が不当であると言うものではなく、それが、何が教育上重要であり、いかにすれば他の種類の教育目的が最もよく達成されるかということに関する教員の想像力に影響を及ぼしているかもしれない⁽⁴¹⁹⁾ということを、示唆しているだけである。

我々は、法学教員に対して、ソクラテス流対話とケース・メソッドに頼ることを再考し、すべての教育方法に関する思い込みを再検討し、我々の授業プログラムの教育目的を達成するのに最も適した授業方法を採用することを、促すものである。さまざまな教育方法を用いるためのベスト・プラクティスは、本書で後に論じられる。

ロースクール教員は、教育に関する判断を、効果的授業に関する研究か、少なくともその研究に基づいた仮説に基づいて行うべきである。教員は、自分が研究に適用しているのと同じ基準を教育に適用すべきである。例えば、ある科目で特定の教材や授業方法を用いようとしている教授は、その教材または方法が、他の授業方法よりも効果的かつ効率的にその科目の教育目標を達成する可能性が高いという証拠（例えば、学生の学習に関する研究）に基づいて、その

(419) Wegner, *Theory and Practice*, *supra* note 48, at 31-32.

決定を行うべきである。カリキュラム委員会は、新しい科目を承認する前に、そのような証拠の提出を求めるべきである。

F. 複数の教育方法を用い、ソクラテス流対話とケース・メソッドへの依存度を下げること。

原則： 教員は、複数の教育方法を用い、ソクラテス流対話とケース・メソッドに過度に依存しない。

コメント：

法学教員は、教育において複数の様式を用いるべきであって、ソクラテス流対話とケース・メソッドへの依存度を下げる必要がある。典型的なロースクールの教室で見かけるもの以外にも、学生に達するための多くの手段がある。⁽⁴²⁰⁾ 教育方法論に関する影響力の大きい著作において、ドナルド・ブライ (Donald Bligh) は、優れた教員はなぜ授業ごとに授業テクニックを変えるのかという理由を要約している。この理由には、深い分析を行うこと、高い集中力を維持すること、動機づけを高めること、教室内で学生のさまざまな学習スタイルに合わせること、学生にフィードバックのための機会を与えることが含まれる。⁽⁴²¹⁾

ソクラテス流対話とケース・メソッドを含む、法学教育の最も普遍的な方法を利用するためのベスト・プラクティスは、本書で後に論じられるが、法学教員は、ブライの書物から引用された次のリストにあるような、はるかに広範囲のテクニックに精通しているべきである。⁽⁴²²⁾

・ブレイン・ストーミング。問題の解決法として同時に与えられた提案が批判を交えずに受け入れられる、徹底的な話し合い。

(420) BLIGH, *supra* note 389.

(421) *Id.* at 252-57.

(422) *Id.* at 150-54.

- ・話し合い (buzz) グループ。2人から6人の学生のグループが、授業中の短時間、あるいは何回かにわたって、争点や問題点について話し合う。
- ・実演。教員は、学生の目の前で、ある現象または技能を例示する何らかの動作を行う。
- ・グループでの自由討論。話題と「議論」方向性が学生グループによって主導される学習状況。教員は見守る。
- ・グループでのチュートリアル。話題と大まかな方向性はチューターによって与えられるが、組織性（または組織性を欠くこと）と、議論の中身と方向性は、最大14人までの学生グループによって決定される。
- ・個人チュートリアルまたは「チュートリアル」。一人の学生のためだけの教育時間。
- ・問題中心のグループ分け。4人から12人の学生のグループが特定の課題について話し合う。
- ・プログラム化された学習。通常は、質問を含む文章またはコンピューター・プログラムで、個々の質問に正確に答えることで初めて先に進めるもの。
- ・シネクティクス (synectics)*。ブレイン・ストーミングの発展形態で、多様な背景を有するグループの構成員を選ぶなどの特別なテクニックが、問題に対する創造的な解決を生み出すために用いられる。
- ・Tグループ法*。自己認識と対人関係に関する教育法で、個々のグループ・メンバーがお互いの関係について話し合うという治療的グループの技法に基づくもの。

* (訳注)「創造工学」と邦訳されることがある。W.J.J. ゴードン著（大鹿譲・金野正訳）『シネクティクス：創造工学への道』（ラティス、1968年）を参照。

* (訳注) T-groupは training groupの略称である。「訓練グループ」と翻訳されることがある。L.P.ブラッドフォード他著（三隅二不二監訳）『感受性訓練：Tグループの理論と方法』（日本生産性本部、1971年）を参照。

我々が広範囲の教育方法を巧みに用いることのできる優れた教員であろうと試みるのは、学生たちに負っている。貧弱な教育方法は、最上の学生には特に影響を与えないかもしれないが、平均およびそれ以下の学生がロースクールにおいて、司法試験において、そして実務で成功できるかどうかは、我々の教育の質と有効性にかかっている。法学教員は、広範囲の教育方法を熟練したやり方で用いるべきである。残念ながら、我々の多くはそこまで達していない。

法学教育の質を上げるのを主に妨げているのは、ソクラテス流対話とケース・メソッドに頼りすぎていることにある。ほとんどのロースクールでの今日の授業は、過去 130 年間にロースクールの授業に出席した法律家にとってお馴染みのものであろう。多少の進歩が見られることは確かであるが、授業の基本的なやり方は、教員が学生と一対一の対話を行い、⁽⁴²³⁾ 上訴裁判所の判決に含まれる事実や法原則について学生に質問するというものである。これがソクラテス流対話とケース・メソッドなのである。

ソクラテス流対話とケース・メソッドは、1870 年代にクリストファー・ランバス・ランゲデル (Christopher Columbus Langdell)^{*} によってロースクールのカリキュラムに取り入れられた。ランゲデルがこの方法を用いた主目的は、学生を実務に向けて準備させることではなかった。なぜなら、当時のロースクールは、徒弟制 (apprenticeship) を補うことを意図したものであって、徒弟制に取って代わることを意図したものではなかったからである。ランゲデルの目的

(423) より多くの法理担当教員が問題解決技法を用いており、臨床教育は拡大しつつあって、より多様化しており、より多くの専門コース (specialty tracks) が開設されており、ロースクールの中には、学生に対して一年次に法律プロフェッションの歴史と価値観に関する導入科目を提供し、一年次学生にシミュレーションによる法実務活動に参加することすら許しているものがある。

* (訳注) Christopher Columbus Langdell (1826-1906)。1870 年から 1895 年までハーヴァード・ロースクールのディーンを務め、上級審判例の検討を中心にした講義方法であるケース・メソッドを導入して全米に普及させた。

は、判例の学習からその原理を抽出することにより、法の「科学的」学習を行おうとするものであった。彼の考えでは、「判例、つまり裁判官の意見は、いわば、法の科学の対象事項から成る」⁽⁴²⁴⁾のであった。ラングデルは、法学のビジョンを、記憶すべき一連の事実と規則ではなく、多くの指導原理からなる有機科学として示した。上訴裁判所の判決文から法の一般原理を掘り出すことが、法学教授の仕事であった⁽⁴²⁵⁾。

その後明らかになったように、ラングデルは、法の基本原理を発見する方法としてのケース・メソッドの有用性についても、彼のアプローチとドイツ流の科学研究との類似性についても、誤っていた。「ウィリアム・キーナー (William Keener)^{*}」のような、以後の研究者は、より洗練されていて、法を、無数の原則を伴う、より複雑なものとして捉えた。⁽⁴²⁶⁾「新進世代の若手法学者にとって、すべての法は書物の中に発見することが可能であって、法とは論理的に相互に織り合された一連の客観的原則であるというラングデルの主張は、せいぜい有用な神話にすぎなかった」⁽⁴²⁷⁾ということが明らかとなった。

このことが、キーナーや他の法学者たちが、法の実体的原則を教育する手段としてのケース・メソッドの特質に力点を置くことを低下させ、学生の心に法過程に関する感覚を注入するうえでのケース・メソッドのユニー

(424) MARTHA RICE MARTINI, MARX NOT MADISON: THE CRISIS OF AMERICAN LEGAL EDUCATION 58 (1997).

(425) Mark Bartholomew, *Legal Separation: The Relationship Between the Law School and the Central University in the Late Nineteenth Century*, 57 J. LEGAL EDUC. 368, 378 (2003).

* (訳注) William A. Keener (1856-1913)。1891 年～1901 年にコロンビア・ロースクールのディーンを務めた。THE METHODS OF LEGAL EDUCATION (1892) という著作があるほか、いくつかの著作が近年復刻出版されている。

(426) STEVENS, *supra* note 2, at 55.

(427) *Id.* at 134.

くな能力をより強調することへと導いた。言い換えると、ケース・メソッドに関する主たる主張は、ますます、法律家のように考える技能の教育におけるその能力に置かれるようになった。実体よりも方法論が、制度の核心となったのである⁽⁴²⁸⁾。

合衆国のロースクールについて公言される主たる目的は、それ以後、法を教育することではなく、いかにして法律家らしく考えるかを教えるということになった⁽⁴²⁹⁾。

適切に使うならば、ソクラテス流対話とケース・メソッドは、ロースクール学生に一定の技能と理解を発展させるよい道具である。

ケースを巡る対話という方法は、実行すること (doing) による効果的な学習形態の一つである。そのようなものであるため、それは、それによって見習う (apprentice) 者の心と性格を必然的に形作るものである。方法としての強みは、部分的には、いかによく法分析の学習を生み出すかにあるのであり、部分的には、その適用の大きな柔軟性にあるのである。我々の例が示唆するように、それは極めて柔軟な教育のやり方である。それは、少なくとも技能の高い教師に対しては、認知的徒弟教育 (cognitive apprenticeship) のすべての基本的特徴を用いるように奨励するものである。それは、ロースクールと法実務で成功するために必要な分析技能を学生に訓練するのに、よく適合しているように思われる。法学教育においては、分析はしばしば判例の適用と密接に結びつけられている。法原則の抽出は一般的に、我々が教室での実例で目撃したように、仮設的な事実パターンや、規則と抽出される推論の適用範囲を明らかにするための対照的

(428) *Id.* at 55.

(429) MARTINI, *supra* note 424, at 59.

な例を用いた、継続的な検討過程で行われる。分析と適用のこの中心的な役割には、したがって、この方法が役立つのである。⁽⁴³⁰⁾

ソクラテス流対話とケース・メソッドの潜在的な価値は、しかし、我々がそれを大教室で使用し、一年次にそれに依存しすぎており、学生が「それを理解した」後にも長期間使い続け、そして時にはそれを乱用することで学生を傷つけているために、低下させられている。

ソクラテス流対話とケース・メソッドは、教育道具としては重大な欠陥を有している。学生に対するそのインパクトは孤立したものであり、それは認知過程の特定の段階を強調して他を無視しており、技能の欠陥に向けられて是正するフィードバック・メカニズムを提供しない。⁽⁴³¹⁾

ケース・メソッドを使ってソクラテス的に教えられている典型的な一年次不法行為クラスを手短に検討してみよう。学生は、一つ一つの判例を読み、その事実を熟知しなければならない(知識)。指名されると、学生はそれらの事実を要約し(理解)、争点、議論、および判決理由(*ratio decidendi*)^{*}を解説し(分析)、時には判例を批判的に検討するように(評価)求められるであろう。適用ということは分析と評価にある程度含まれているし、総合ということは評価に含まれているが、ソクラテス流対話の過程では適用も総合も独立に扱われないことが多いということが重要である。しかし、それらは、試験の解答と、まさに法律家実務において必要とされる、二つ

(430) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 77.

(431) Andrew Petter, *A Closet Within the House; Learning Objectives and the Law School Curriculum*, in ESSAYS ON LEGAL EDUCATION, *supra* note 225, at 76, 86.

* (訳注) *ratio decidendi* は、「先例拘束性の原理と関連して、先例 (precedent) たる判決から抽出される法ルールのなかで、判例法として規範的効力をもつ部分」(田中英夫編集代表『英米法辞典』(東京大学出版会、1991 年) 696 頁) とされる。

の最も決定的重要性を有する技能である。

さらに、学生の返答によって技能の欠陥が明らかになった場合、ソクラテス流テクニックは、学生が抱える問題の原因を探り明らかにするために当該学生に焦点を当てることに適していない。そうではなく、対話を続けるために、教師は正解を与えるか、別の学生に移って行くことが多い。学生は散発的にしか対話に巻き込まれることがないということを踏まえると、当該学生がその技法について参加しうる次の機会を得るのはいつかという点については、言うまでもない。

ソクラテス流対話は例示と学生の直接的参加によって知的技能を教育すると主張して、それを擁護する者が存在するが、我々はすでに、それは事実ではないことを見てきた。対話に取り組んでいるクラスメートの返答は、聞いている学生に対して当該学生の理解、分析、評価に関する知識を与えることができるし、聞いている学生に対して当該学生の返答が正しかったのか誤っていたのか示してくれるかもしれない。しかし、当該学生の返答は、聞いている学生に対して、当該学生の知的欠陥がどこにあったのか示すことはないし、その欠陥を是正するのに必要なフィードバックを与えることもできない。⁽⁴³²⁾

マイケル・シュウォーツは、ソクラテス流対話とケース・メソッドを、間接学習／自己教育モデル（Vicarious Learning/Self-Teaching Model）^{*}と呼んでい

(432) *Id.* at 86-87.

* （訳注）vicarious learning とは、学習者が教育の直接の対象者ではない状況で、その状況を見たり聞いたりすることによって行われる学習を意味する。ビデオやアニメによる例が多いが、教室で他の学生が教師と相互作用を行うのを観察するものも含む。https://www.learnlab.org/research/wiki/Vicarious_learning（2020年8月19日閲覧）を参照。

⁽⁴³³⁾る。教室にいるほとんどの学生は教授と学生の対話に参加しておらず、発言している学生が実際に体験していることを間接的に（vicariously）経験せざるをえないから、それには多様な間接学習が含まれる。ロースクールの教授は、学生が自分自身で、あるいは勉強グループで彼らが知るべき事柄を理解し、教室で成功できるようになることを期待しているので、それは自己教育も含んである。

そのうえ、ほとんどの教授は選ばれた学生が教室で法分析を行おうとする努力を批評するが、学生が知るべきこと、あるいは法的争点を見つける方法や法分析を行う方法を明示的に述べることはない。実際、法学教授は、皮肉にも（あるいは意地悪く）判例読解能力を明示的に試験することは減多にないにもかかわらず、学生の判例読解技能や評価技能の批評にはかなりの時間を費やすのである。⁽⁴³⁴⁾

シュウォーツは、「法学教育は、効果的でも、効率的でも、魅力的でもない」のであって、「20世紀を通じての学習理論の爆発的な発展と、20世紀後半における教育設計分野、すなわち教育の体系的で反省的な創造という分野の興隆」から、取り残されていると結論した。⁽⁴³⁵⁾

ソクラテス流対話とケース・メソッドは、多くの面で多くの人によって批判されてきた。ジョン・エルソン（John Elson）は五つの批判をまとめている。

(1) 上訴裁判所の意見が、複雑で不確定な事実からなる現実世界を、事件の

(433) Schwartz, *Teaching Law by Design*, *supra* note 396, at 351–53.

(434) *Id.* at 352.

(435) *Id.* at 358. ロースクールにおける現在の教育アプローチに対する批判について、他の多くの者がシュウォーツに賛同している。See *id.* at 357 n.36.436.

結論を予め宣言しているのも同然と思われる一見明白で独立した変数に還元していることは、法律家が組織化し創り出す必要がある現実の不確定性や操作可能性について、不正確な感覚を伝達している。ケース・メソッドが判例を分析し〔先例と〕区別する（distinguish^{*}）形式的な基準は、実務家になるために習得しなければならない法実務の重要な要素である。そうであるとはいえ、その方法論が〔具体的〕問題状況の文脈の外で用いられる場合、それは、法律家は特定の問題を解決するために実際にはどのように判例を分析しているのかということについて、学生の理解を歪めてしまう。高度に定式化された一連の分析ルールと区別に学生を導くことで、伝統的ケース・メソッドは、本質的に受動的な思考形式を植え付けることによって、創造的な問題解決を弱める傾向がある。その思考様式は柔軟性がなく、法律家が積極的に操作していかなければならない未完成の現実世界に不向きなものである。

（2）ケース・メソッドは、効果的問題解決に必要な法理に関する知識と、法律家が不慣れな分野で問題を解決するのに必要な法理に関する知識を特定し習得する方法とを伝えるために効率的ではなく、しばしば偶然に依存することすらある方法である。

（3）ケース・メソッドはまた、ある法分野で起こった事象の結末を相互作用的に規定している根本的な社会的諸力を学生に理解させるのを助けるためのアプローチとして、効果的ではなく、誤解を招きやすいものである。判例法をある実務分野の力関係を理解するための主要な手段とする、誤った焦点の当て方が、学生が実務への効果的なアプローチを養う能力を引き下げてきた。

* （訳注）distinguishとは、「現に問題となっている事件に関し、一見あてはまりそうな先例がある場合に、その先例の事実関係とこの事件の事実関係との間には、重要な事実（material fact）に関して差異があり、・・・当該先例を適用してこの事件を解決するのは適当でない」とすること」（田中英夫編集代表『英米法辞典』（東京大学出版会、1991年）263頁）とされる。

(4) ある法分野の理解やそれに対する教育学上のアプローチを養うのに主にケースブックに頼る教員は、その分野を規定する社会的・法的プロセスについて、より一貫していて洞察力に富む視点を与えるような読書と経験に関心が向かない。

(5) ケース・メソッドが専ら訴訟の結果に焦点を当てていることは、訴訟によらない紛争解決方法 (alternative dispute resolution)、行政実務、立法提言 (legislative advocacy)、および依頼者とのカウンセリングのような、有能な実務家ならば精通しておくべき他の多くの法実務の領域から、学生の注意をそらしている⁽⁴³⁶⁾。

デボラ・ローディは、法と法律家について学生に教えるための手段として上訴裁判所のケースブックを用いることの欠点を指摘している。

支配的に用いられている教材は上訴裁判所の判決文であって、それは、高度に選択的かつ簡潔にまとめられた形で紛争を提示する。このアプローチの下では、学生が、文書の中に埋没し、あるいは相反する記憶によって曖昧になっている、「自然のままの事実」(fact in the wild) に遭遇するこ

(436) John Elson, *The Regulation of Legal Education: The Potential for Implementing the MacCrate Report's Recommendation for Curricular Reform*, 1 CLINICAL L. REV. 363, 384-85 (1994). 他の批判者には、以下の者が含まれる：SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 80-81 (ケース対話法は、能力と責任感を備えた法律家にとって必要な全範囲に関する理解の育成を蝕む効果を持つ可能性があり、また、法律家を、忠誠心と目的を賦与されたプロフェッショナルというよりも、テクニシャンにしてしまう可能性がある」と結論づけている)；Aaronson, *supra* note 33, at 6-7 (ケース対話法は、学生の参照枠組みを法的問題だけに狭めてしまい、問題状況の法的でない、知的な、あるいは感情的な次元を繰り返し過小評価する、認識的偏向性を作り出してしまうと指摘する)；Moskovitz, *supra* note 160, at 244 (「計画の最初に立ち戻るときではないか」と示唆する)。

とはありえない。標準的なケースブックのやり方は、法律家にとって問題がどのように明らかになっていったのか、あるいは最終的に当事者にどのように影響したのかということに関して、感覚を与えることはない。それは、形式的な法理を社会的、歴史的、政治的な文脈の中に適切に位置づけることもない。教室での議論の多くは、[ある側面では] 理論的に過ぎるとともに、[別の側面では] 十分に理論的ではない。それは、法原則の社会的文脈を探ることもないし、その原則を特定の事件において用いる実務技能を提供することもない。学生は、スタンフォード大学教授のローレンス・フリードマン (Lawrence Friedman) が「岩石 [の実物] を欠いた地質学・・・社会から分離した無味乾燥の論理」と法学的に等しいものだとよく評したものを得ているにすぎない。この絵に欠けているものは、どのように法が生活と関わっているかを理解するために必要な背景である。⁽⁴³⁷⁾

研究者の中には、ソクラテス流対話とケース・メソッドが効果的であるということとは誇張されており、問題に基づく (problem-based) 教育の方がより効果的であると考えている者も存在する。

ケース・メソッドが効果的であるという誇張された主張は、誤った前提に基づいており、誤りであることが証明できる。今や、ロースクール教育にとって、ケース・メソッドをそれにふさわしい地位に追いやるべき時である。すなわち、依頼者の問題を解決するために取りうる多くの分析道具の中の一つにすぎないというものである。ケース・メソッドによって育成される技能は、せいぜい初歩的なものに過ぎない。大いに推奨されてきたケース・メソッドの「法的分析」は、自らの推している立場を正当化する

(437) RHODE, *supra* note 109, at 197-98. ポール・プレスト (Paul Brest) もまた、上級審判決は定まった事実からなる静態的状况を表現している [にすぎない] と述べた。Paul Brest, *The Responsibility of Law Schools: Educating Lawyers as Counselors and Problem Solvers*, 58 LAW & CONT. PROBS. 5, 7 (1995).

ために、事実に関するデータを法的要素と呼ばれているものと選択的に組み合わせたものを伴って、比較的自明な対立当事者の立場を狭く表現したものに過ぎない。より洗練されたプロブレム・メソッドに比べて、ケース分析は切れ味の鈍い道具である。さらに悪いことに、ケース・メソッドは、方法論として、ほとんどの依頼者の問題の効果的な解決にとって逆効果を及ぼすものである。⁽⁴³⁸⁾

他の批判者は、1800年代末から法律家によって投げかけられた懸念を反映して、ソクラテス流対話によって育成された当事者対立的な技能は現代の法実務においてほとんどの学生が必要とする技能であるのかどうか、疑問視している。

ロースクールの教室では、保守的な教育理論がまかり通っている。当事者対立的役割を学生に教え込む意図でロースクールにおいて伝統的に用いられてきたソクラティック・メソッドから離れるのをためらっているのが、その証拠である。しかし、対立者としての弁護士というモデルは、今日の法実務の現実よりも、大衆文化における「弁護士の」観念をよく反映したものだといえる。ABA若手弁護士部会（ABA Young Lawyers Division）の1991年の出版物によれば、ほとんどの弁護士は、法廷での活動よりも、依頼者との接触、調査とメモ作成、および交渉に、より多くの時間を使っている。教室での授業をより多くのディスカッションと協働作業によって補充することは、自己の自然な学習スタイルが伝統的な法学教育によって評価されない学生をよりよく巻き込むことができ、実践的なチーム志向

(438) Janeen Kerper, *Creative Problem Solving vs. The Case Method: A Marvelous Adventure in Which Winnie the Pooh Meets Mrs. Palsgraf*, 34 CAL. WEST. L. REV. 351, 352 (1998). Peggy Cooper Davis and Elizabeth Ehrenfest Steinglass in Davis & Steinglass, *supra* note 281 も同様な結論に達している。

の技能を育成することができる。⁽⁴³⁹⁾

実務法律家は、ソクラテス流対話とケース・メソッドが法律家を実務に向けて準備させるのに特に効果的な道具ではないということに、賛同しているように思われる。「データによれば、ケースを巡る対話による授業は、最近のロースクール卒業生からは、ロースクールからプロフェッショナルな実務に移ることを可能にするのに、特に役に立つとは見られていないことが、示唆されている。⁽⁴⁴⁰⁾」

要点は、ソクラテス流対話とケース・メソッドの効用についてどのように考えていようと、それは、ほとんどの学生に対して、彼らを待ち受けている仕事に向けて部分的に準備させることができるにすぎないということである。ソクラテス流対話とケース・メソッドを通して身につけることのできる技能と知識は、効果的にかつ責任を持って法実務を行うのに必要な技能と知識の小さな部分であるにすぎない。ジュディス・ウエグナーは、ソクラテス流対話とケース・メソッドは、学生に「法律家のように考えること」を教えるのに若干のよい効果があるが、「鍵となる知的作業ははるかに軽んじられているために、学生は、法をより複雑な事実関係に適用し、複数の考え方を総合し、公正さや正義に関する基準に照らした評価を行うという点については、より限られた教育しか受けていない」と結論づけている。⁽⁴⁴¹⁾

(439) Cruz Reynoso & Cory Amron, *Diversity in Legal Education: A Broader View, A Deeper Commitment*, 52 J. LEGAL EDUC. 491, 503 (2002) (citation omitted). ソクラテス流対話の批判者には、特に以下の者が含まれる：MARTINI, *supra* note 424, at 2 (特に学生の自尊心を傷つける性質について、この方法を批判する)；Fernand N. Dutile, *Excerpt from Introduction: The Problem of Teaching Legal Competency*, in LEGAL EDUC. AND LAW. COMPETENCY 1-6 (1981) (法学教育における伝統的ケース・メソッドの弱点を検討する)。

(440) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 79.

(441) Wegner, *Theory and Practice*, *supra* note 46, at 33.

ケースを巡る対話という方法は、知識、理解、分析、および単純な適用に焦点を合わせた教育を行うにはよく適合しているが、それ自体では、法をより複雑な問題に適用し、広範な考え方を総合し、あるいは、内部からというよりも外部からの批判を含む評価に取り組む能力を発展させるための、すぐに使える手段を提供するものではない。それはまた、伝統的な形態のままでは、多様な学習者のニーズに合致するものでもないし、文脈を踏まえた学習が探求されたときに見出される高水準の取り組みに踏み込む機会を提供するものでもない。⁽⁴⁴²⁾

ソクラテス流対話とケース・メソッドは、「[検討対象である] ケースにおける紛争について、その外から、あるいは上から見る見方—つまり弁護士の観点というよりも裁判官（あるいはロークラークまたは法学教授）の観点—を前提とすることを、暗黙の裡に学生に求めている。」⁽⁴⁴³⁾ ソクラテス流対話とケース・メソッドに過度に頼ってる結果、「我々は、ロースクール卒業生でそれらの役割を担う者は極めて少ないにもかかわらず、ロークラークや上訴弁護士を育てるのに極めてよく適合した制度を持つに至っている。」⁽⁴⁴⁴⁾ 「例えば、10 万人以上いるカリフォルニア州の弁護士のうち、『200 人に満たない者しか、時間の 50% 以上を上訴裁判所での実務に使っていない』。」⁽⁴⁴⁵⁾ ジャニン・カーパー（Janeen Kerper）はこのテーマを敷衍している。

我々は、ケース・メソッドに関する真実を認識すべきである。ケース・メソッドは、ロースクール学生を弁護士のように考えることを教えはしない。その役割が意味するすべての制約とともに、裁判官のように考えるこ

(442) *Id.* at 44.

(443) Blasi, *supra* note 15, at 359–60.

(444) *Id.* at 386–87 (citation omitted).

(445) *Id.* at n.211 (citing Gerald F. Uelman, *Brief Encounters: The New Demands of Appellate Practice*, 14 CAL. LAW. 57, 60 (1994)).

とを教えるのである。これは悪いことではない。有能な助言者になるためには、弁護士は裁判官がどのように考えるかを理解する必要がある。しかし彼らは、弁護士として、自分たちのとりうる選択肢が広く存在し、したがって自分の思考過程はより広いことを理解する必要もある。もし彼らが、創造的な問題解決者として考えることを増し、最終的な意思決定者として考えることを減らせば、弁護士は依頼者を代理するうえではるかに効果的となるであろう。⁽⁴⁴⁶⁾

ソクラテス流対話とケース・メソッドの使用を我々が考え直すべき最も重要な理由は、しかし、教育の道具としてのその限界にあるのではない。主たる理由は、あまりにも多くの法学教員がそれを濫用しており、ロースクールでの経験が多く⁽⁴⁴⁷⁾の学生に不必要に与えている害悪に寄与しているからである。伝統的な教育方法と、その基盤にある信条は、学生の自己尊重、安心感、自己信頼、および能力などの感覚を掘り崩している。

ロースクール学生は、自分たちが信じていること、あるいは信じていたことは、核心的には重要ではなく一法的議論の文脈においては実際のところ「無意味」かつ不適切であり、自分たちの従来の思考と感情は自分たちが直面している課題にはまったく相応しないというメッセージを、早い段階から頻繁に受けとるのである。⁽⁴⁴⁷⁾

伝統的なロースクールの疑似ソクラテス流の教育方法は、学生の感情、感覚、価値観などを犠牲にして、「難しい」事例と、厳格で合理的な認知的プロセスとされるものを[強調する]。それらの伝統的技法は、プロフェッショナルとして適切な弁護士・依頼者関係における多くの側面における、

(446) Kerper, *supra* note 438, at 371.

(447) Krieger, *Institutional Denial*, *supra* note 76, at 125.

そしてその意味では倫理的法実務のすべての側面における、人間関係の決定的な役割に対して、学生の感受性を失わせるものである。それらの技法はまた、学生たちの道徳的羅針盤を、相対主義という大海でさまようものとしてしまう。そこでは、あらゆる立場が「擁護可能」あるいは「論証可能」であって、「正当」あるいは「適正」なものは何も存在しないとみなされるのである。そして、それらの技法は、自分の内面で育ってきたものを認識して後悔し、それらの感情をロースクール入学前の生活の非生産的な遺物以外の何物でもないとして無視するように、学生たちを訓練する。⁽⁴⁴⁸⁾

法学教育に関するカーネギー財団（The Carnegie Foundation）の報告書は、個々の学生の価値を引き下げ、士気を低下させることが、法律プロフェッションの士気の低下に寄与していると結論づけている。「ロースクールが、倫理的・社会的価値を自分が最高度に尊重する中枢部と最も中心的な関心事の中に位置づけることをしないという選択を行うかぎり、そして法実務の中心的な道徳的伝統に向けて学生を教育する組織的努力を怠るかぎり、法学教育は、多くの論者が批判したように、法律プロフェッションの脱道徳化（demoralization）^{*}と、その道徳的羅針盤の喪失とに、意図せず寄与することであろう。」⁽⁴⁴⁹⁾

ロースクールでは、学生は、語られたことと語られずに放置されたことの両方から学習する。教員が言及したことと言及しなかったことの中に、メッセージが存在する。教員が検討対象の事例に埋め込まれている倫理

(448) *Id.*

* （訳注）demoralizationは通常、士気喪失と翻訳されるが、ここでは議論の文脈から判断して、脱道徳化と翻訳した。

(449) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 170.（訳注）本書で引用されているのは2006年の草稿であるが、その後、WILLIAM M. SULLIVAN ET AL., *EDUCATING LAWYERS: PREPARATION FOR THE PROFESSION OF LAW* (2007)として出版され、邦訳として、ウィリアム・M・サリバン他著／柏木昇他訳『アメリカの法曹教育』（中央大学出版部、2013年）がある。

的・社会的争点を常時無視する—あるいは意識的に対象外とする—とき、教員の意図の有無にかかわらず、彼らは、学生に対して、倫理的・社会的争点は法実務について考慮すべき道筋にとって重要ではないと教えているのである。このメッセージは、学生のマインドの習慣 (habits of mind)^{*}を形成し、仕事への彼らのアプローチに重要な長期的影響を与える。逆に、教員が科目、クリニック、その他の状況で倫理的・社会的争点を常時議論するならば、彼らは、法的案件の道徳的次元に対する学生たちの感受性を高めるのである。⁽⁴⁵⁰⁾

カーネギー財団の報告書の著者らは、学生が法律家らしく考えるための中心的な知的技能に習熟することを助けることに集中するために、倫理的・人間的な関心事のスイッチを切ることは、教育学的な正当化が可能かもしれないということを認めている。彼らは、しかし、何がいかなる理由で起こっているかロースクールが説明しないことは、実質的・道徳的関心が上級科目で再び導入されることは減多にないということと相まって、「二年次・三年次の学生に対して、彼らが苦心して発展させた分析的な束縛が、彼らが法を一あるいは依頼者を一扱うときにも決して外れることがないという危険性を」作り出すと結論づけた。⁽⁴⁵¹⁾「より効果的な教育法は、分析的なものと道徳的なものを、そして手続的なものと実体的なものを、法を学習する過程全体の対話において維持することである。このアプローチは法学教育にとって新たなものではない。おそらく諸問題が厳密に考察されることが減多にないために、それはごく稀にしか実

* (訳注) habits of mind は、アメリカの教育学者 Arthur L. Costa によって提唱された概念で、不確定性のある状況で成功裏に意思決定を行うための思考習慣を意味する。Costa は、忍耐強く取り組むことなど、16 項目を挙げている。https://www.habitsofmindinstitute.org/what-are-habits-of-mind/ (2020 年 8 月 23 日閲覧) を参照。

(450) *Id.* at 171.

(451) *Id.* at 173.

行されないのである。⁽⁴⁵²⁾」

残念ながら、多くの法学教員は、第一学年だけではなく、学生がケース分析と「法律家のように考える」能力を身につけたずいぶん後の第二学年と第三学年においても、ソクラテス流対話とケース・メソッドにばかり頼り続けている。このことは、学生を退屈させ、学習への関心を失うことを引き起こす。デボラ・マランヴィル (Deborah Maranville) は、多くのロースクールでのこの状況を次のように記述している。

多くのロースクール学生は、第二学年までには飽き飽きして、彼らの出席、予習、そして参加は、急激に低下する。卒業までには、彼らが法律家になりたいと思った最も強い最初の動機であった、正義への情熱と他の人々を助けたいという熱い想いの多くを失ってしまう。そして、ほとんどの学生がやる気を維持している第一学年においてすら、多くの学生が、基礎的な法原則 (black letter law) ⁽⁴⁵³⁾すら教員が十分と考えるレベルまで学ぶことができていない。

カーネギー財団のためのジュディス・ウェグナーによる現地調査は、マランヴィルの結論を裏付けるものであった。彼女によれば、第一学年の末までには、ほとんどの学生が「もうわかったよ (got it)」という状態になっていた。すなわち、彼らは、「法律家のように考える」能力を身につけてしまっていて、ケース・メソッドを使い続けることに飽きてしまうことが判明した。その技能を身につけることに苦労している学生ですら、関心を失う傾向にあった。

ロースクールの第一学年は、その力の大半を、新しい主題を導入するこ

(452) *Id.* at 174.

(453) Maranville, *supra* note 404, at 51.

とよりも、より高度の認知機能を発展させることから引き出している。先に論じたように、ほとんどの学生は、情報を外部の専門家から受け取り内面化することに頼った認識方法から、自分自身のために知識を構成することを重視した認識方法への、苦しい、ほとんど無意識的な移行を経験する。この学年が終わるまでには、彼らは、それ以前の多くの学問的経験の特徴づけていると思われる知識の伝達と受容よりも多くのことを期待するようになり、それに代えて、ロースクールの科目は、より高いレベルの認知機能、あるいは学習と知識獲得 (knowing) の他の形態への、何らかの精神的な成長が組み込まれていると思ひ込むようになる。学習または知識獲得の性質におけるそのような進歩がなければ、入門的な「考え方」を身につけてしまった学生は飽きてしまい、他方で、まだ苦勞し続けている者も関心が削がれ、積極的に取り組んでいこうとする〔自分自身への〕⁽⁴⁵⁴⁾期待を断念してしまう。

もしロースクールがダイナミックで効果的な教育機関となるべきであるとするならば、法学教員は 自分の授業方法を多様化し、教育技能を向上させ、ソクラテス流対話とケース・メソッドに対する依存度を引き下げる必要がある。

G. 教育プログラム全体を通して、文脈ベースの教育を採用すること。

原則： 教員は、教育プログラム全体を通して、文脈ベースの教育を採用する。

コメント：

法学教員がカリキュラムを通して文脈ベース (context-based) の教育を行えば、法学教育はより効果的なものとなる。次節以下でより十分に説明されるように、法学教員は、理論、法理、および分析能力、法文書を作成する方法、な

(454) Wegner, Theory and Practice, *supra* note 46, at 6-7.

らびに人間の問題を解決し実践知 (practical wisdom) を涵養する方法を教えるために、文脈ベースの教育を用いるべきである。

「文脈が、学生が何を学んでいるのかを理解するのを助け、学んだことを思い出すことができるようにするための支点を与え、教室で学んだことを実務における法律家の仕事に変換する方法を示してくれるのである。」⁽⁴⁵⁵⁾

成人学習理論は、我々の学生は、彼らが学習していることの文脈が存在する場合に最もよく学習するということを示唆している。文脈は三つの理由で重要であると言われている。第一に、学生は、学んでいる情報が彼らの取り組んでいる文脈に位置づけられているとき、学習することに対してより関心を持つ。第二に、教員が学生に対して文脈を提供した場合、学生が情報を理解する見込みを高める。第三に、そしてロースクールの文脈では特に重要であるが、情報の学習において、試験のために勉強するという目的と、法実務において情報を引き出すために勉強するというのとは、記憶の中に整理し保存する仕方が異なっているかもしれない。⁽⁴⁵⁶⁾

ジュディス・ウェグナーは、「知識の形態が広く開かれていることと、内容中心の特定の文脈における思考と問題解決が異なる可能性とは、教員と学生の間の関与の度合いを深め、第一学年以後への弾みと前進の感覚を増加させる重要な新たな次元を生み出しうる。」と信じている。⁽⁴⁵⁷⁾

第2章で論じたように、ロースクールの教育目的の中核は、学生の法律家としての適格性、すなわち法的問題を効果的かつ責任を持って解決する能力を養成することにある。

(455) Maranville, *supra* note 404, at 52.

(456) *Id.* at 56.

(457) Wegner, *Theory and Practice*, *supra* note 46, at 29.

法的問題解決に熟達するには時間がかかる。問題解決技能は、問題解決過程を実際にうまく処理することによってのみ、発展させうる。⁽⁴⁵⁸⁾「結果がすべてで成功と失敗を繰り返さず厳しい世界を背景とした『訓練』を積むことと、何がうまくいき何がうまくいかないのか、何が重要で何が重要ではないのかということ(459)を理解することに向けた帰納的な努力とが、必要とされる。」

もし法実務を、「[判例を読み]法準則を抽出し、類推によって法準則を新たな状況に適用することを学習する能力よりも」はるかに広範囲の活動における問題解決として捉えるならば、[学生に上訴裁判所の判決を分析する方法を教える以上に]多くのことが必要である。人間のすべての試みにおいて、問題解決の能力は、問題を「実際に」解決することによって獲得される。問題解決を学ぶには、よりよい方法もあればより悪い方法もあるが、文脈に取って代わるものは存在しないように思われる。法学教育は、法理分析における問題解決を学ぶためには、法理に関する問題を実際に解決しなければならないという教訓を、完全に内面化してきている。しかし、この教訓は、法実務の他の領域にすべて及ばされているわけではない。我々はしばしば、あたかも、少数の判決が下された仕方を読むことによって訴訟における意思決定を学ぶことができるかのように、民事手続を教えている。これは、『ペーパー・チェイス』を読むことによって法理に関する問題の解決方法を学ぶことができない以上に、無理な相談である。⁽⁴⁶⁰⁾

(458) もちろん、学生に問題解決を実行する機会を与えることが、行われるべきことのすべてではない。ロースクールに対して問題解決教育を法学教育の主要目的とするように奨励した節で述べたように、学生は、経験に加えて、問題解決理論を学び、熟練者がいかに問題解決を行うかを観察してその専門能力を類推で活用し、自己の問題解決経験のどの側面に最も密接に注意を払うべきであるかということに関して助言を受けることによって、より迅速に問題解決能力を発展させることができる。

(459) Blasi, *supra* note 15, at 378.

(460) *Id.* at 386-87 (referring to JOHN J. OSBORN, JR., *THE PAPER CHASE* (1971))

単に問題解決に関わる機会を与えるだけでは十分ではない。問題解決に熟達することは、問題解決に関する学習理論を学ぶことと、教員から支援を受けることとによって促進される。ゲアリ・ブレイジは、「個々の法律家はある程度、法律家の問題解決においてとられるスキームと精神的なモデルを、経験に照らして構築しなければならない。しかし、他の領域での研究は、熟達者の構造化された知識は経験以上のものからできていることを示唆している」と説明している。⁽⁴⁶¹⁾ 経験に加えて、問題解決の理論を学習し、熟達者がどのように問題を解決するか観察し、類推によって自己の能力に依拠し、自己の問題解決経験のどの側面に最も注目すべきかということに関する助言を受けることによって、学生はより迅速に問題解決に熟達しうる。⁽⁴⁶²⁾ 言い換えれば、「学生は経験のみで向上するのではない。かれらの実践が改善されるべきであるとすれば、彼らは、情報を伴うフィードバックと彼ら自身の実践に対する反省を伴った実務を必要とする。そして、彼らの学習は、常時自己評価を行うという習慣を発達させるならば、さらに強化されるであろう。」⁽⁴⁶³⁾

ロースクールは学生に対して、法学教育のできるだけ早い機会に、また三年間を通して、実務を行い法的問題解決の技能を磨き上げる機会を与えるように努めるべきであるということに、全員が同意したとしても、問題はこれを達成

(citations omitted). 省略された脚注の一つにおいて、ブレイジは、「すべての学習は高度に状況的なものであり (situated)、文脈依存的なものであることを示す証拠が、増大している。JEAN LAVE & ETIENNE WENGER, SITUATED LEARNING: LEGITIMATE PERIPHERAL PARTICIPATION (1991); D. N. Perkins & Gavriel Salomon, *Are Cognitive Skills Context-Bound?*, 18 EDUC. RESEARCHER 16 (1989)」と書いている。Id. at n.213. (訳注) THE PAPER CHASE は1973年に映画化され、その後テレビ・ドラマにもなった。邦訳として、ジョン・ジェイ・オズボーン Jr. 著 (工藤政司訳) 『ペーパー・チェイス』(早川書房、1974年) がある。

(461) Id. at 355.

(462) Id. at 355-59 and 378.

(463) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 178.

する方法を解明することである。

ロースクールは、仮説的な文脈においても現実生活の文脈においても、学生に対して文脈ベースの学習に取り組む機会を提供することができる。理想的には、ロースクールは、学生自身の自己効力感、生涯にわたる学習能力、および実務的判断力の発達に応じて、次第に難度が増していく問題を、学生に対して提示すべきである。

教育のための文脈を作り出す一つの方法は、学生に対して特定の法的問題を提示し、どのようにそれらを解決するのか彼らに議論させることである。多くの法学者が、ロースクールに対して、プロBLEM・メソッドをより広汎に用いるよう奨励しており、その中には、「近年の法学教育における最良の変化は、我々のうちより多くの者がケース・メソッドを離れて、問題ベースの⁽⁴⁶⁴⁾ (problem-based) 教育に移ってきていることである。ペイン (Bain) は、人々は興味深い、あるいは重要と考える問題を解決しようと努めるときに、最もよく学習するのであると述べて、この展開を強く支持した。これは、臨床教員たちが以前から理解していたことである。」と述べた、アメリカ・ロースクール協会の前会長、ジュディス・アリーン (Judith Areen) も含まれている。⁽⁴⁶⁵⁾ 「積極的で能動的な姿勢と問題状況における問題解決者の視点を取る者は、受動的な姿勢と観察者の視点を取る者とはまったく異なる理解を獲得する。積極的に問題解決に関わった学習者は、指導と経験の両方からより多くを学ぶだけではなく、まったく違うことを学ぶのである。」⁽⁴⁶⁶⁾

学生に法的問題の解決方法を教えるための文脈を提供するもう一つの方法

(464) BAIN, *supra* note 299, at 18.

(465) Judith Areen, *President's Message: Reflections on Teaching*, AALS News 1 (April 2006).

(466) Blasi, *supra* note 15, at 359.

は、彼らに実際の事件を提示することである。合衆国のどのロースクールでも、学生は上訴裁判所の判決を学んでいる。上訴裁判所の判決は、学生が法原則を抽出するのを助け、司法的な意思決定の内部への洞察を与える。[しかし]それらは、紛争解決のためになぜ訴訟が必要であったのか、弁護士と依頼者の意思決定過程、なぜ和解の努力は失敗したのか、あるいは、司法過程はなぜ上訴段階の前に紛争を解決できなかったのかということを学生が理解するのを、助けるものではない。

学生に上訴裁判所の判決を読ませること以外に、法学教員は、たとえば学生に事件の経緯を示すことによって、教育目的で実際の事件を用いることは、多くはない。近年、法学教員の中には、学生、特に第一学年の学生を、司法制度、法実務、その他の問題の多様な側面に関する議論に取り組みさせるために、実際の事件に関する書籍や映画を使い始めた者がいる。この目的で最も頻繁に用いられている本の2冊が、『シビル・アクション』⁽⁴⁶⁷⁾と『バッファロークリーク災害』⁽⁴⁶⁸⁾である。我々は法学教員に対して、取引案件も紛争解決案件も含めて、実際の事件と事件の経緯の利用を拡大するように奨励する。

ロースクール学生の中には、自ら依頼者を代理したり、弁護士や裁判官の仕事を観察したりする、学内クリニックやエクスターンシップ科目を履修する者もある。

(467) JONATHAN HARR, A CIVIL ACTION (1995). (訳注) 邦訳として、ジョナサン・ハー著(雨沢泰訳)『シビル・アクション—ある水道汚染訴訟(上・下)』(新潮文庫、2000年)がある。1980年代にマサチューセッツ州で発生した水道汚染訴訟で私財を投じて闘った原告代理人弁護士をモデルにした小説。1998年にジョン・トラヴォルタ主演で映画化された。

(468) GERALD STERN, THE BUFFALO CREEK DISASTER (1977). (訳注) 1972年にウエスト・ヴァージニア州で発生した、石炭廃棄物の埋め立てでできたダムが決壊して125人が死亡し4,000人以上が家を失った事件に関するもの。

その事件が過去のものであれ現在進行中のものであれ、実際の事件を用いることは、法と法実務に関する学生の理解を増進させる。

法学教育者が学生に法的分析の複雑さの手ほどきしようとする場合、事件に目を向ける。臨床教員が依頼者のニーズに取り組むことに学生の目を向けさせようとする場合、彼らは必然的に事件を取り扱うことになる。「ケース・セオリー」(a theory of the case)^{*}を構成しようと奮闘する学生を指導する際、教員は、学生が事件を分析することと同時に、事件を構築することも助けるのである。法学教員は、法理学(jurisprudence)やプロフェッショナリズムに関する問題を取り上げる場合も、事件の検討という媒体を通してこれらの主題に接近することになる見込みが非常に大きい。明らかにこのことは、法それ自体の性質に深く関連している。法的思考は、法理に関する諸原則を作り出し適用することでさえ、事件によって進むのである。しかし、それは、それ以上のことを反映していると言いうるであろうか。事件を用いた教育は、強力な教育方法である。なぜならそれは、[法] 専門職特有の知的形成を方法論へと昇華させたものだからである。⁽⁴⁶⁹⁾

我々はロースクールに対して、他のプロフェッショナル・スクールの後に続いて、教育経験全体が、学問的環境における監督の下で問題解決を実践する機会を提供することに焦点を合わせるように、その教育プログラムを変換するこ

* (訳注) より一般的には、a case theory と呼ばれる。刑事裁判において弁護人が裁判官や陪審員に対して説得を試みようとする、発生した事実に関する証拠に基づく主張と、当該事実の下で依頼者に有利な結論が下されるべきことに関する判例や法理に基づく主張の、両方で構築される。

http://www.benchmarkinstitute.org/t_by_t/tahst/case_theory_nutshell.pdf (2020年9月5日閲覧)を参照。我が国でも最近、ケース・セオリー構築の重要性が指摘されるようになってきた。例えば、季刊刑事弁護増刊『情状弁護アドバンス』(現代人文社、2019年) 34-41頁を参照。

(469) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 255.

とを奨励する。このことが、法律家の能力を養成する最も効果的かつ効率的な方法である。

適切な問題解決過程を示してみせることは、実際の問題解決能力をもたらすには大して効果的とはいえない。[教育研究者たちは] 大学プログラムの中の 1 科目だけがこのタイプの能力の養成に向けられている場合には、批判的思考にごくわずかの伸びしか得られないことを示している。他方、カリキュラム全体がこの同一目的に向けられている場合（すなわち、これらの目的が多数の科目で常に鳴り続ける主題となる場合）には、批判的思考における学生の伸びはたいへん大きなものになる。要するに、もし教育目的が目に見える形で達成されなければならないとするならば、教育環境全体が複雑な目的の達成に向けられなければならない。⁽⁴⁷⁰⁾

問題ベースの教育は、学部教育と専門職教育における教育方法論の潮流に合致する。問題ベースの教育は、長年（ハーヴァードにおいては 1921 年から）ビジネススクールにおける規範となっており、最近では、メディカルスクールその他のプロフェッショナル・スクールの規範にもなってきた。⁽⁴⁷¹⁾ メディカルスクールにおいては、問題ベースの教育を採用するためには、ロースクールでそ

(470) BENJAMIN BLOOM, TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES: COGNITIVE AND AFFECTIVE DOMAINS 77-78 (1956).

(471) 「最も注目すべき例は医学における問題ベース教育の進化である。最近の 2 つの概観について、see Mark A. Albanese & Susan Mitchell, *Problem-Based Learning: A Review of the Literature on Its Outcomes and Implementation Issues*, 68 ACAD. MED. 52 (1993); Geoffrey R. Norman & Henk G. Schmidt, *The Psychological Basis of Problem-Based Learning: A Review of the Evidence*, 67 ACAD. MED. 557 (1992). 機械工学、ソーシャルワーク、検眼学、建築学、情報学、経営学、および法学を含む（オーストラリアの）他のプロフェッションへの、問題ベース教育を導入する努力の概観として、see THE CHALLENGE OF PROBLEM BASED LEARNING (David Boud & Grahame Felett eds., 1991)」Blasi, *supra* note 15, at 387 n.215.

の採用を妨げているのと同様の障害を克服することが必要であつた。⁽⁴⁷²⁾

メディカルスクールも、教育の訓練を何ら受けておらず、自分が学生だったときに用いられていた教育方法を採用しているだけの人々を教員としてきた。多くの医学教授は、問題解決を、学問的勉強にはふさわしくない職業的技能と考えていた。他の者は、プロブレム・メソッドは伝統的な医学教育よりも高価で時間がかかると想定していた。

しかし、学生が学ぶ必要があることの現実が、これらの障害に打ち克つた。[プロブレム・メソッドは] 学生が知識を保持し続けるのを助けてくれる。問題を解決するために獲得された知識は、そのような動機なしに獲得された知識よりもよく記憶される。「使われた知識はよりよく記憶される。」そして、プロブレム・メソッドは、医学生がより一層勉強するように動機づける。というのは、それは、「彼らの選択したプロフェッション分野において直面するであろう、まさにその状況を、彼らに投げかける」ものだからである。⁽⁴⁷³⁾

プロフェッショナルな問題解決能力を養成するカリキュラムを作り出すには、ロースクールのカリキュラムと、そこでの教員の役割を、いくらか再構成することが必要である。

問題解決カリキュラムは、伝統的な知識ベースのカリキュラムとは異なる。知識ベースのアプローチでは、カリキュラムは主題によって組織されており、教員は自己の主題の専門家であると見なされている。教員は、自己の主題に関する知識を、それを記憶し、理解し、適用することが期待さ

(472) Moskowitz, *supra* note 160, at 247.

(473) *Id.* at 247-248 (citations omitted).

れる学習者に分け与える。

問題中心のアプローチにおいては、カリキュラムは問題に沿って編成される。学生は、問題に取り組んだり、問題解決のシミュレーションを行ったり〔あるいは、実生活の問題を解決したり〕する能動的な学習者となる。教員は、行動することによって学習する過程において学生を導く、補助者 (facilitators) である。この過程で、学生は通常少人数のグループで作業を行い、自分たちなりの解決法を見つけ出し、自分たちの実践に関する見識を獲得し、問題を解決するたびに技能や知識を身につけていく⁽⁴⁷⁴⁾。

それは我々の態度と実践に関して若干の調整を必要とするが、文脈ベース教育の証明済みの利点は、我々がそれに関心を払うことを強く要求している。我々は、ロースクールに対して、カリキュラム全体を通して文脈ベース教育の利用を拡大するための方法を、可能なかぎり多く探求することを奨励する。

1. 理論、法理、および分析技能を教えるために、文脈ベースの教育を用いること。

原則： ロースクールは、理論、原則、および分析能力を教えるために、文脈ベースの教育を行う。

コメント：

アリストテレスは知識の三つの形態^{*}を記述している。その一つは理論 (theory) である。

(474) Stephen Nathanson, *Designing Problems to Teach Problem-Solving*, 34 CAL. W. L. REV. 325 (1998).

* (訳注) この個所に続く本文で記述されているように、知識の三形態というの

理論 (theoria) は思索 (contemplation) から引き出されるものであって、知識をそれ自体のために得ることを目指して思索を通して真理を探究することを含むものである。理論は一般的に、純粋な理性と知的活動の特定の諸形態 (episteme)^{*} によって導かれる抽象的で一般的なルールの形をとる。(哲学や純粋数学のような) 特定の学問は理論と関連している。理論のために人生を捧げることは、最も価値のあるものとみなされる最善かつ知的な徳であり。したがって、理論的知識を授け知的な徳を植えつける教育者は、最高次の「神にも似た」天職に就いていることになる(「理論」という言葉の元になった「theo」という言葉は神を意味する)。理論は、しばしば、教師から学生へ直ちに伝えることのできる宣言的な知識と結びついている。それはまた、書かれた文言に一層結びつけられてきている。⁽⁴⁷⁵⁾

仮設問題は、学生が分析能力を発展させ、理論と法理に関する知識と理解を得ることを助けてくれる。それはまた、正義、プロフェッショナルの役割、その他の重要な概念を話し合うためのきっかけを与えるものとして、用いること

は、テオリア (theoria)、ポイエーシス (poiesis)、およびプラクシス (praxis) である。例えば高田三郎訳『ニコマコス倫理学 (上)』(岩波文庫、1971年)では、それぞれ、「観照」(58頁他)、「制作」(222頁他)、「実践」(217頁他)と翻訳されている。アリストテレスは、人間の知的・活動的性質について、エピステーメ (episteme)、テクネー (techne)、フロネーシス (phronesis) という3つの類型を区別し、それぞれに対応する活動として、テオリア、ポイエーシス、プラクシスを指摘したとされる (<http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/060517knowledge.html> (2020年10月1日閲覧))。例えば高田三郎訳『ニコマコス倫理学 (上)』(岩波文庫、1971年)では、エピステーメ、テクネー、フロネーシスは、それぞれ、「学」「技術」「知慮」と翻訳されている(220頁)。しかし、本書はアリストテレス哲学自体を論じるものではないので、以下では、本書の著者らが用いた英語表現自体の直接的な翻訳を用いることにする。

* (訳注) 上記訳注に記載のとおり、例えば高田三郎訳『ニコマコス倫理学 (上)』(岩波文庫、1971年)では「学」と翻訳している。

(475) Wegner, Theory and Practice, *supra* note 46 at 7 (citing Aristotle, Nichomecean Ethics).

ができる。

ジュディス・ウェグナー⁽⁴⁷⁶⁾その他の研究者は、法学教員に対して、第一学年の科目においてすら、仮説問題をより多く用いるように奨励している。

ケースを巡る対話という方式の下での伝統的な分析単位は、ケースそれ自体または一連のケースであるが、重要な代替方法が存在する。それは、ビジネススクールが用いているもののような「ケース・メソッド」の代替方法が共通に行っているのと極めて共通な仕方、問題を提示することに集中するものである。この手法は、単一または複数のケースを具体例または解決に至る資料として引き続き用い続けることがあるとしても、分析のための概念上の単位は「問題」であることを前提とする（または明示的に述べる）。要するに、この形態の「プロブレム／ケース」メソッドは、裁判所の判決それ自体を解決すべき問題であると扱ったり、そのような判決に埋め込まれた問題について考察したりするよりも、問題の中にケースを埋め込むのであって、図と地の入れ替え（a figure-ground shift）に等しいことを行うのである。⁽⁴⁷⁷⁾

ウェグナーは、かけ離れた場所にある極めて異なるロースクールの一年次担当教員がプロブレム・アンド・ケース・アプローチを用いて成功を収めているのを目撃した。彼女は、この方法が、「ソクラテス流対話とケース・メソッドの

(476) See, e. g., 第6章のソクラテス流対話とケース・メソッドを用いるベスト・プラクティスに関する節で詳細に論じられる Davis & Steinglass, *supra* note 281; Moskovitz, *supra* note 160, at 247（自分が、ケースに関する討論を刺激し、ソクラテス流対話へと導くために、問題をどのように用いるか記述している）; William Shepard McAninch, *Experiential Learning in a Traditional Classroom*, 36 J. LEGAL EDUC. 420 (1986)（経験に基づく教育が、伝統的方法論に付加されて、教室規模にかかわらずいかに採用可能であることを説明する）。

(477) Wegner, *Experience*, *supra* note 50, at 39.

長所の一つである『認知的徒弟制』(cognitive apprenticeship) 理論のさまざまな側面と極めて強く共鳴し合う」ものであることを認識した。⁽⁴⁷⁸⁾

〔ウェグナーの観察した〕教授たちは、それぞれ、学生に対して、言葉のうえだけのことではない、明らかに本心からの質問を発していた。彼らは、学生たちと共有した課題に取り組むこと際に、学生たちに歩調を合わせて行動し、多くのジュニア・アソシエイトと一緒に仕事をする「シニア・パートナー」の役割の模範を示していた。教員たちは、学生たちに一連の分析作業を行わせていたが、その手順は、誰かの議論や判決文を酷評するために意図されたような、専ら批判的なものではなかった。そうではなく、教員たちは、建設的思考の明晰な例を提示していた。すなわち、いかにして問題を予見してそれを避けるべきか、いかにして現実の、あるいはありうる議論相手が取りうる見解を理解すべきか、そして、いかにして利害関係に関わる〔異なる〕立場の背後に目をやって共通の基盤を探すべきかということである。〔ウェグナーの観察した〕教員は両方とも、学生たちに対して、真にその生命と生活がかかっている人々を描き出す機会を与えて、依頼者の視点のためのスペースも作り、依頼者の視点に立った話し合いを要求した。⁽⁴⁷⁹⁾

ウェグナーは、彼女の観たプロブレム・アンド・ケース・メソッドを用いた

* (訳注)「認知的徒弟制」とは、徒弟制概念を近代化したもので、熟達者が複雑な課題を扱うプロセスを教えるという点では伝統的概念と共通であるが、物理的な技能やプロセスよりも認知的な技能とプロセスに焦点を合わせる点で伝統的概念とは異なるとされる。<http://www.nakahara-lab.net/2006sakigake/1chapter4.pdf> (2020年9月7日閲覧)を参照。

(478) 「認知的徒弟制」に関するウェグナーの記述は、第6章の、ソクラテス流対話とケース・メソッドの使用におけるベスト・プラクティスに関する節にある。ソクラテス流対話とケース・メソッドを適切な目的のために用いるということである。

(479) Wegner, Experience, *supra* note 50, at 39-40.

授業は、『状況に埋め込まれた』学習（‘situated’ learning^{*}）の理論と認知的徒弟制を実施する本格的な努力とはいかなるものなのかを例証していた。よりやりがいのある知的課題を導入し、協働的な文化を築くことによって、それらの授業は、学生に対して、自己の「思考」が実際に存在しうる人々にどのように利することができるのか理解するのを助けることによって、学生の参加感とやる気が高まることを刺激していた。学生と教授が一緒に作業を行って、決定的な知識を構築し、依頼者のニーズだけではなく、公正さと集合財（collective goods）というより広い価値にも対応する問題解決策を想像したことから、プロフェッショナルとしての喜びを実感していたことは明らかであった。」と結論づけている⁽⁴⁸⁰⁾。

プロBLEM・アンド・ケースというアプローチは、「もし無視され続ければ学習の障害となるかもしれないプロフェッショナルとしてのアイデンティティに関する論点（役割、義務、依頼者）に取り組む」良い手段を提供するかもしれない。「この『プロBLEM／ケース』メソッドはまた、協働的な方法による広範囲な洞察を正統化し、そのうえで築かれるものであって、知らない人の面前で考えていることを話すことにつきまとう危機感を減少させる。この種の授業方法を選択しない教員にとっても、思考の糧となるものがあり、無視されるべきではない。」⁽⁴⁸¹⁾

プロBLEM・アンド・ケースというアプローチはまた、ほとんどのロースクールと司法試験における論述試験の構造に、ソクラテス流対話とケース・メ

* （訳注）「状況に埋め込まれた学習」（単に「状況学習」とも翻訳される）とは、学びの内容が、それが適用される状況の中で学習されるものを意味する。ジーン・レイヴ＝エティエンヌ・ウェンガー著（佐伯胖訳）『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』（産業図書、1993年）を参照。

(480) *Id.* at 40.

(481) *Id.* at 41.

ソッドよりも、より近いものである。したがって、教室でこのアプローチを用いる教員は、学生がロースクールでも司法試験でも成功する可能性を引き上げているのである。

2. 法に関連した文書をどのように作成するか（法文書の作成と起案）を教えるために文脈ベースの教育を行うこと。

原則： ロースクールは、法に関連した文書をどのように作成するかを教えるために、文脈ベースの教育を用いる。

コメント：

アリストテレスによって記述された知識の第二の形態は、「制作活動」(productive action) である。

制作活動 (poiesis) は、他と区別される目的を持つ。それは、詩であれ、美術であれ、あるいは他の種類の「作品」(products) (「芸術品」(artifacts) と呼ばれることもある) であれ、何かを「作成する」(making) 過程を通じて作品を創造することである。そのような行為は、望んだ結果に関して基底にあるアイデアまたはプランによって導かれると考えられ、特定のわざ (craft) に関する技術的技能 (technical skill) (techne) を通じて実行される。この形態の知識の獲得や推論は、道具的なもの (instrumental) として記述される。なぜならそれは、アイデアと実行能力 (capability) の相互作用を含むからである。しかしそれは、必然的に、アイデア、「作成」に用いられる技術、およびその結果として生じる「作品」または実行 (performance) という3つの要素を持つ。制作を繰り返すことによって技術が向上し、高められた技術が今度は制作を向上させる。制作活動は、工学のような学問

と関連することがある。⁽⁴⁸²⁾

ロースクール学生が法的文脈における制作活動の手ほどきを最初に受けるのは法文書作成科目で、そこでは法的メモ、事件の摘要 (brief)、申立て (motion)、その他の書面を作成することを求められる。上級生クラスのカリキュラムでは、学生全員が少なくとも一つのリサーチ・ペーパーを作成するし、さらに、さまざまな法文書をどのように作成するか学ぶのを助ける起案、臨床科目、その他の実務志向的科目の履修を選択することもできる。

これらすべての状況において、教育目的は、学生の技術的技能を育成するよりもはるかに広いものである。それらはまた、理論と法理を学生が理解するのを助け、分析技能を研ぎ澄まし、法専門職に関する理解を深め、場合によっては実践知 (practical wisdom) を涵養する。

残念ながらロースクールは、これまでのところ、弁護士が典型的に実務で使う法文書をどのように作成するのかを学生に教えるための包括的プログラムを作り出してはいない。ロースクールは、自己の卒業生が法実務を開始したときに作成することが期待されるのはどの種の法的文書かを決定し、そのような文書の作成方法に関する教育を提供すべきである。結局のところ、学生に法律家のように考えることを教えても、学生がその考えを文書で伝えることができないければ意味がないのである。

3. どのように人間の問題を解決するかを教え、「実践知」(役割を引き受けることと実践の経験)を涵養するために、文脈ベースの教育を行うこと。

原則： ロースクールは、どのように人間の問題を解決するかを教え、「実践

(482) Wegner, *Theory and Practice*, *supra* note 46, at 8.

知」(役割を引き受けることと実践の経験)を涵養するために、文脈ベースの教育を行う。

コメント：

アリストテレスによって記述された知識の第三の形態は「実践」(practice)である。

実践 (praxis) とは、人間の問題を解決し、「実践知」または「判断力」を涵養することをその目的として持っている。知識獲得のこの方法は、アリストテレスによって(政府のリーダーシップの発揮のような)倫理的・政治的生活、すなわち行動生活 (the life of action) と関連づけられた。それは典型的に、特定の文脈に根付いた疑問あるいは問題と個人が遭遇するのに関わるものであって、それに対してはいかなる既知の答えも直ちに明らかではないのである。代わりに、個人は、距離を置いた分析と観察に取り組みながら、不明確で流動的な状況を解釈する道徳的気質と能力 (phronesis) に導かれる必要がある。究極の成果は、距離を置いていることと行為との複雑な相互作用、すなわち理解、解釈、反省、適用、および技能によって導かれる。ある時代には、「実践」とは、以前に遭遇した理論の比較的受動的な意味における単なる適用を伴うにすぎないと、考えられていた。しかし、時代が経つにつれてそれ[実践]は解釈しなおされ、実践の理論に対する関係は、一般的に異なる意味合いでとらえられるようになってきた。多くの領域で、ちょうど「実践」が最先端の理論の絶え間ない発展によって導かれるべきであるように、理論は、「実践」の領域において遭遇する実生活の問題に接する情報と経験からのみ引き出されるのである。⁽⁴⁸³⁾

ロースクールは、学生に対して法的問題を解決する活動に関わる機会を与

(483) *Id.*

えない限り、学生が実践知または判断力を涵養するのを助けることはできない。アリストテレスによって記述されている有用な意味での「実践的判断」(practical judgment)は、文脈に依存するものであって、理論と人間の問題との強い相互作用に結びついている。というのは、重要な知識というものは、周囲の状況に照らした反省を通して育まれ、行動を通して結実するからである。⁽⁴⁸⁴⁾

カーネギー財団報告書の著作らは、ロースクール学生は実務弁護士の仕事を実習する経験に相当程度関わりを持つべきであると結論している。

専門職の実務の本質的な原動力は、特に依頼者との一対一の関係が典型的にみられる法のような分野においては、学問的専門化の論理とは正反対の方向に進む。実践には、観察者や批評家のような距離をおいた立場ではなく、状況に関与することが必要になる。実務の要求を充たすために必要な種類の思考は、知識、技能、および判断力が文字通り相互に依存するように、複数の機能を混ぜ合わせる。事件毎に違うような仕方ですれぞれが他の二つの本質に影響しているので、これらのうち一つを他の二つなしで採用することはできない。依頼者の相談に応じ、または依頼者に助言する場合に、依頼者の置かれた状況と見通しの複雑さをしっかりと把握し、専門職としての適切な対応について何らかの決定を下すまでは、いかなる法的知識がどの程度適用されるのかを知ることは難しい。この理由のために、実務家の育成のための基盤を据えるには、実務弁護士の仕事を実践する経験に相当程度関わりを持つことを含む連続体に沿って法学教育を広げることが必要とすると、我々は考える。教育学上の連続体の一つの端でほぼ完全に学生の法学教育を開始することは、学生を法の世界のすべての範囲と要求へと導くための最善の出発点ではない。⁽⁴⁸⁵⁾

(484) *Id.* at 29.

(485) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 87-88.

法律家は確かに分析的思考に長けている必要があるが、彼らはまた、物語的思考（*narrative thinking*）^{*}の点でも優れている必要があり、このことは文脈における教育によってのみ育成しうる。ロースクールは、学生が分析的思考の技能を育むのを助けるのには慣れている。「分析的思考は、物事を日常生活の状況から引き離し、より抽象的で体系的な方法でそれらを表す。」⁽⁴⁸⁶⁾もう一つの形態の思考様式は、物語に基づく。「ここにおいて、物事は、物語、すなわち意味のある相互作用の進行中の文脈の中に位置づけられることによって、意味を獲得する。⁽⁴⁸⁷⁾この形態の思考様式は、隠喩と類推を通じて経験を統合する。」

現実の法実務は、物語的形態の推論への熟練に大きく依存する。実際、すべての法的推論において、ブルーナー（Bruner）^{*}が指摘するように、分析的・パラダイムのモデル（*analytic and paradigmatic models*）は、その意味を物語と隠喩に依存している。したがって、裁判所の判決と法学教育はともに、抽象的法原則に理解可能性を与えるためにケースを援用しなければならない。したがって、法実務に必要な思考習慣の形成もまた、日常的な実務に特徴的な物語的思考の思い入れのある（*engaged*）形態と、ケース・メソッドとソクラテス流対話を用いた授業で強調される分析的思考という距離を置いた形態の、双方を要求することになる。

* （訳注）「物語的思考」とは、例えば「過去・現在・未来という時間軸のなかに自分を位置づけながら、ふりかえる思考」と定義されており、次の訳注で紹介するブルーナーをはじめとして、認知心理学、文化心理学、臨床心理学などにおいて基本的視点の一つになっているとされる。串崎真志「物語的思考は異時点間の選択を未来志向にする」文学部心理学論集 8 巻（関西大学文学部、2014 年）7 頁を参照。

(486) *Id.* at 108.

(487) *Id.* at 107.

* （訳注）Jerome S. Bruner (1915-2016)。アメリカ出身の心理学者で、ハーヴァード大学、オックスフォード大学、ニューヨーク大学などで勤務した。教育心理学、認知心理学、文化心理学などで知られる。著書の邦訳に、J.S. ブルーナー 著（鈴木祥蔵・佐藤三郎訳）『教育の過程』（岩波書店、1963 年）などがある。

プロフェッショナルの専門的能力のこの二面的な側面は、エリオット・フリードソン (Eliot Freidson)^{*} が、医学教育の目的を、医師が日常の実際的なことに「専門的で深遠な知識をもって」介入しなければならないコンサルタントとしても働くことができるように「臨床的な」思考習慣を形成することであると述べたときに、捉えられている。患者を治療するために、臨床医は、医学的状态に対する距離を置いた分析と、苦しんでいる患者への強い思い入れ (engagement) との間を往復することができなければならない。医学教育は、精神の臨床的習慣を、分析的思考と同様に公式的教育プログラムの中で養成できることを明らかに証明している。⁽⁴⁸⁸⁾

ロースクールは、多くのロースクールの授業科目、特に問題に基づく教育を重視する科目において、学生に対してある程度、法律家どのように人間の問題を解決しているのかを学習する機会を提供している。しかし、仮設状況で学生が法実務の課題を実践するシミュレーションに基づく科目や、学生が依頼者を代理し、あるいは弁護士と裁判官がその専門職の役割を果たすのを観察するエクスターンシップと学内クリニックにおいては、学生は、問題解決における法律家として実践している。

シミュレーションに基づく科目は、学生の実践知と専門職としての価値観を涵養するのを助けることができる。例えば、依頼者との最初の面談を行った学生は、どのように依頼者との良好な関係 (rapport) を形成していくか、そして、果たして、またどのように依頼者から個人的な情報を入手するかを、考察するであろう。依頼者の相談に応じた学生は、依頼者の文化的背景と個人的価値観

* (訳注) Eliot Freidson (1923-2005)。アメリカの社会学者で、ニューヨーク大学で勤務した。専門職の社会学的研究で知られており、著書の邦訳に、エリオット・フリードソン著 (遠藤雄三・宝月誠訳) 『医療と専門家支配』(恒星社厚生閣、1992年) がある。

(488) *Id.* at 109.

がどのように依頼者の意思決定に影響を及ぼすか、洞察を得るであろう。お互いに交渉を行った学生は、相手を出し抜くために嘘をつくかどうかを決断しなければならない。したがって、シミュレーションの経験は、学生に対して、当該シミュレーションに組み込まれた法的問題に距離を置いて分析することに取り組みながら、流動的な状況に対して自己の個人的価値観と能力によって導かれるうるという経験を与えることができる。

しかし、シミュレーションに基づく最善の科目であっても、実際の結果がそれに懸かっているということのない、虚構の（make believe）経験を提供する[にすぎない]。

ロースクールではできるだけ早期に、できれば最初の学期に、ロースクール学生を実際の法実務に触れさせるべきである。法実務に触れることは、学生が法実務の成文および不文の基準と、その基準に従うべき度合いを本当に理解し始めることができる、唯一の方法であるかもしれない。学生は、争点が前もって特定されていない未整理の状況を分析し取り扱うことについて、その必要性、制約、および方法を観察し、経験する必要がある。そのようなことがなければ、彼らの問題解決能力と判断力は成熟できない。

経験は、裁量を行使する際に強力な影響を及ぼす。経験を伴う学習は、道徳的に成長するのに決定的に重要である。アリストテレスは、人は自らを善になぞらえて有徳の振る舞いを実践しなければならず、そのような振る舞いがその人の性格の一部になるように反省しなければならないと述べ

ている。ホウムズ裁判官（Justice Holmes）^{*}が述べている：「我々は、法律家、兵士、商人、あるいはその他諸々の者としてどのように振る舞うかを、その者であることによって学習するのである。牧師ではなく人生こそが、身の振る舞い方を教えるのである。」

．．．

言い方を換えれば、学生は実際に実務の現実を経験して初めて、実務の中核にある道徳的・倫理的判断力を内面化し、自己のものとし始めるのである。⁽⁴⁸⁹⁾

ロースクールを通じて実際の法実務にある程度触れることは、学生が法専門職について幅の広い現実的な見方を養うのを助けるという点で重要であるだけでなく、学生がロースクールで教えられる他の科目の重要性を理解するのを助けてくれる。

法実務に触れさせることは、たとえ最初の学期であっても、お金や時間を使う必要はない。デボラ・マランヴィルらは、第一学年の教育であっても、「理想的には何らかの実生活上の体験、できれば依頼者と接触する体験を含むべきである」と考えている。⁽⁴⁹⁰⁾第一学年の学生の教育は、学年中に下記のような簡単で手配しやすい活動のいくつかに参加させることによって、促進するこ

* （訳注）Oliver Wendell Holmes, Jr. (1841-1935)。ハーヴァード・ロースクール教授、マサチューセッツ州最高裁判所判事などを務めた後、1902年から1932年まで合衆国最高裁判所判事を務めた。その著書 *The Common Law* (1881) における「法の生命は論理ではなく、経験であった。」という指摘は、現在でも頻繁に引用されている。

(489) Eleanor Myers, “Simple Truths” About Moral Education, 45 AM. U. L. REV. 823, 835-36 (1996) (citations omitted).

(490) Maranville, *supra* note 404, at 61.

とができる。

- ・ 刑事法を履修する際に、刑務所見学に参加し、パトカー体験同乗に参加し、教室で答弁取引の実習に取り組む。
- ・ 民事訴訟法を履修する際に、（おそらく、1件以上の事件で弁護士によって提出された書面を見る機会とともに）地元裁判所の動議期日（*motion calendar*）を2時間傍聴し、授業で訴状と答弁書を起案する。
- ・ 不法行為法を履修する際に、個人損害請求の交渉を行い、スポーツ活動を後援しているさまざまな組織から免責約款を収集し、比較し、分析を行う。
- ・ 契約法を履修する際に、不法行為法におけるのと同様の免責約款を分析し、商取引の契約書について依頼者と面談する。
- ・ 財産法を履修する際に、所有者対賃借人の事件における本人訴訟の原告に法的助言を提供する弁護士会のプロジェクトに関連して、事件で争われている場所（*easements*）⁽⁴⁹¹⁾の写真を撮り、本人訴訟の原告との面談を支援するのに4時間を使う。

事件についてロークラークとして働く機会や仕事中の弁護士と裁判官を観察する機会を持ったことのある学生は、教室やシミュレーション環境においては模倣することが難しい有益な教訓を学ぶ。

ロースクール学生が法実務に触れる機会を増やすことは、ミートゥ・グラティ（*Mitu Gulati*）、リチャード・サンダー（*Richard Sander*）、およびロバート・ソクロスキー（*Robert Sockloskie*）によって提案されている主要項目である。⁽⁴⁹²⁾ 彼らは、法学教育と法曹教育の存在理由に関するロースクール学生の意見についてデータを収集した。彼らは、ほとんどのロースクール学生は、第三学年の内容を縁遠いものでほとんど関係がないものとみており、第三学年の学生

(491) *Id.* at 64.

(492) *Gulati et al., supra* note 3, at 234 n.4.

の驚くべき高い割合の者が、教育的経験にまったく取り組んでいないと認定した。彼らの改革のための勧告は、ロースクールは、エクスターンシップの使用を拡大することを含めて、臨床プログラムの深さ、評価、および比較により多くを費やすべきであるというものを含んでいる。彼らはまた、高学年における医学教育の方向性に沿って、学生が実習を行い、現実世界の状況で学ぶ仕組みを提供するために、ロースクールは、地域密着型の法実務を創設することを検討すべきであると提案している。

ロースクールがケース・メソッドを採用し、最近卒業した者を教員として雇用し、認証機関が徒弟教育の要件を外したときに、合衆国のロースクール学生は、法専門職から切り離されてしまった。⁽⁴⁹³⁾臨床教育が出現し、成長してきたことで、この懸隔は若干取り除かれ、多くの学生がロースクールに通いつつ、法律事務所で働くようになった。しかし、合衆国の法学教育者たちはまだ、監督つきの実習経験が法曹資格付与以前に果たすべき役割を十分に考慮し受け入れているとはいえない。

ロースクールは、エクスターンシップ⁽⁴⁹⁴⁾、学内クリニック、またはカリキュラ

(493) 当時生きていたある人によれば、近代的な発明によってロースクール学生の仕事が法律事務所にとって価値がなくなったために、徒弟教育は好ましいものだと思われなくなった。「1880 年以降の電話、速記タイプ、タイプライター、口述録音機、およびコピー機の発明、ならびに印刷技術の進歩は、既に記された実務における変化と相まって、ほとんどの活動的な法律事務所において、学生を不必要だけでなく、望ましくない存在にしてしまった。分かりやすく言えば、学生は、迷惑な存在だとみなされるようになったのである。」Rowe, *supra* note 2, at 600.

(494) See James H. Backman, *Where Do Externships Fit? A New Paradigm is Needed: Marshaling Law School Resources to Provide an Educational Externship for Every Student*, 56 J. LEGAL EDUC. (forthcoming Spring 2007) (価値のある教育的利益をもたらすエクスターンシップは、全ロースクール学生に提供することができるし、提供すべきであると主張している)。

ム外で行われる活動を通してすら、法実務に触れる機会を提供することができる。エクスターンシップと学内クリニックは、教員の監督によって支えられた実習を経験する大きな機会を提供しうる。エクスターンシップでは、学生の直接の指導役と監督者は弁護士と裁判官であり、実務環境は既存の法律事務所や裁判官室であって、これらの機関を理解し批判〔的に考察〕する機会を与えている。キャンパスに置かれたクリニックでは、学生の直接の指導役と監督者はロースクール教員であって、学生には、他の学生とチームを組んで依頼者を代理する主要な責任を引き受け、独立した法律事務所の運営を手助けする機会がある。どのような形であれ、臨床教育は、学生各々の専門職としての振る舞いと成長について、個別化されたフィードバックを提供することができる。

臨床法学教育においては、主要な理論的目的は、法実務の動態を記述し説明することにある。これらの理論には批判的な視点が含まれることもある。それらは、法実務と法実務に関する理論に内在する限界、欠点、不確実性、矛盾を指摘する。それらの機能が主として処方箋的なものである場合もある。それらの目的は、法律家が行動し、あるいは先に進む前に、何を考慮し比較考量すべきかを、概念的に強調することにある。法実務に関する処方箋的理論は、いかなるニーズに対処すべきなのかに関する見方を提供するが、何を行うべきかに関する機械的アプローチを提供するものではない。詳細や選択は、特定の文脈において考え出さなければならない。

教育学的には、臨床法学教育は、法的技能を身につけさせることだけでなく、学生が責任感のある思慮深い実務家となることを求めている。目的・手段思考のような問題解決アプローチ、法的推論に加えた技能訓練、特に義務の衝突が存在する場合の倫理的に責任観のある意思決定、そして自分自身の経験について絶えず自省と批判的分析を行うことが、相当に強

調⁽⁴⁹⁵⁾される。

連合王国その他の場所では、監督つきの実生活上の経験は、学部段階のロースクールを卒業して専門職としての訓練課程を完了した後に行われるものではあるが、法学教育の本質的な一部をなすものであると考えられている。イングランドとウェールズのロー・ソサイエティ（Law Society^{*}）は、教育成果に関する提案の声明文において、実生活上の経験の重要性を論じている。

法実務環境で実際に仕事をしていない限り、個人が必要とされる成果のすべて、例えば依頼者とともに仕事を行い、仕事を効果的に整理し、または書類を保管することを効果的に身につけ、それを示すことはできないのではないかということが、示唆されている。検討グループはまた、新しくプロフェッションに参入する者が、その完全な一員となる前に法律家の文化を経験する機会を持ち、法実務が行われる経済的、社会的、商業的な文脈にある程度触れる機会を持つことは、本質的に重要なものであると考えている。このためには、個人が他のソリシタと一緒に仕事をした経験があり、ソリシタとして必要な価値観、振る舞い、および態度が実務でどのように適用され（また時には異議を唱えられ）、どのようにリスクが管理されるべきなのかを学んでおくことが、必要となる⁽⁴⁹⁶⁾。

監督つきの法実務は、法律家としての準備において、ソクラテス流対話とケース・メソッド、問題についてのディスカッション、またはシミュレーションされたロール・プレイングが果たすのとはまったく異なる、重要な象徴

(495) Aaronson, *supra* note 176, at 249.

* (訳注) Law Society は、連合王国の諸裁判所において法実務に従事するバリスタ以外の者の任意加入団体。ソリシタ協会。田中英夫責任編集『英米法辞典』（東京大学出版会、1991年）503頁を参照。

(496) Law Society Second Consultation, *supra* note 138, at § 4, ¶ 68.

的・機能的役割を果たす。監督つきの実習は、法や法手続に関する情報を伝えるのに最も効果的な方法ではないが、法専門職の基準や価値観を教え、学生にプロフェッショナルリズムへコミットメントを植え付けるには、教室での教育よりも効果的である。

「臨床教育は、多数の著作によって裏付けられている役割の能動的学習の重要性と、よく共鳴するものである。しかし、その最も注目すべき特色は、おそらく、依頼者に対して監督つきで責任を負うことを通じて、学生の専門的能力とプロフェッショナルとしてのアイデンティティを引き付け拡大していく、臨床経験の力である。⁽⁴⁹⁷⁾」

プロフェッショナルとしてのアイデンティティに対する監督つきの実習経験の肯定的インパクトが、連合王国を含む世界の大多数の国が、法律家に対して完全な免許を与えられる前に監督つきの実習を一定期間行うことを義務づけている理由である。なぜソリシタとバリスタがそれぞれの徒弟教育（articles and pupillage^{*}）を高く評価しているのかを説明して、マイケル・バーリッジ（Michael Burrage）は次のように書いている。

研修生（clerks and pupils^{*}）に対して一定期間の苦難、単調な骨折り仕事、そして半ば隷属的な状態を課すことによって、それ〔徒弟教育〕は必然的に、プロフェッションの一員であることの価値に対する適正な理解を伝える。それはまた、年長者に対して、彼らの経験に対して、彼らの作法、しきたりと倫理に対して、ならびに彼らの集会的な名誉の感覚に対して、尊

(497) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 142.

* （訳注）articleはソリシタの徒弟教育期間で、pupillageはバリスタの徒弟教育期間。

* （訳注）clerk (articled clerk) はソリシタの徒弟教育期間にある者で、pupil はバリスタの徒弟教育期間にある者。

敬の念を植えつけるものでもある。徒弟教育は、それゆえに、法律家になろうとする者の態度、物腰、およびコミットメントについて、鑄鉄のように堅固な保証を提供するものである。これとは対照的に、大学の学位は、実際の法実務との関連性が不確かな法知識を身につけたことを保証するものでしかない。

・・・それら〔徒弟教育〕は、道徳訓練の形であり、義務、忠誠心、それにもしかすると愛着という紐帯によってプロフェッションの過去と現在のすべてのメンバーを結合しているネットワークに加入させる形であって、それ〔そのネットワーク〕は、新人が〔プロフェッションに〕所属し、その〔プロフェッションの〕目指すものと懸念することに共感し、その名誉⁽⁴⁹⁸⁾感覚を共有することを可能にするのである。

合衆国においては、学内クリニックと一部のエクスターンシップにおいてのみ、学生の決定と行動が実際の結果を伴い、法実務を始める前に学生の価値観と実践知が試され、形成される。

依頼者に対する責任と自らの行為に対する答責性が、クリニックの経験の中心にある。学生が関係を確立した依頼者に影響する結果に対する責任を引き受けることは、学習者が概念を超えて進むこと、すなわち実務に就いているプロフェッショナルに実際になることを可能にする⁽⁴⁹⁹⁾。

学生にとって、ロースクールで監督つきで依頼者の代理に関わる機会を得ることが、特に重要である。なぜならば、ほとんどのロースクールの卒業生は、司法試験に受かるやいなや、彼らがその適格性を示すまで仕事について監督を

(498) Michael Burrage, *From a Gentleman's to a Public Profession: Status and Politics in the History of English Solicitors*, 3 INT'L J. LEG. PROF. 45, 54 (1996).

(499) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 143.

受けるという要件なしに、法実務を行う完全な免許を得てしまうからである。⁽⁵⁰⁰⁾

1917年にウィリアム・ロウ (William Rowe) は、ロースクールでの臨床教育は専門職としての価値観をロースクール学生に植え付けるのに必要であると論じた。

本当に必要なのは、プロフェッショナルとしての生活における身の処し方 (the conduct of professional life) の教育、研修、および鍛錬、すなわちプロフェッショナルとしての性格、精神、および臨機応変の才 (savoir faire) と呼びうるものを、それを行う唯一可能な方法で育成することである。それはすなわち、学生を、体系的な教育と訓練の下にあるクリニックと呼ぶ適切な法律事務所に配置し、一般実務において具体的な法を人々の生きた問題に対して生きた力として適用している人格高潔な評価の高い実務家と常時触れさせることによってである。そうすることで、学生は、法という雰囲気の中で生活し、弁護士と依頼者との実際のやり取りを通じて、日ごとに、その実務の精神を吸収する。

インズ・オブ・コート (Inns of Court)^{*} と、イギリスのバリスタとソリシタの事務所がそうであるように、そのような雰囲気の中で、学生は、法律分野で働いている者の人格や個性の影響と接触の下に、訓練を受けたプロフェッショナルとしての良心と実務感覚を、無意識のうちに発展させる。

(500) 本書の最初に述べた通り、我々は、完全な免許を与える前に監督つきの実務を義務づけていないことが、合衆国の法曹養成方法の最大の欠点であると考えている。

* (訳注) Inns of Court はロンドンにあるバリスタの自治組織で、現在4つあり、バリスタになろうとする者はそのいずれかに属して、一定期間先輩弁護士の指導を受けなければならない。田中英夫編集代表『英米法辞典』(東京大学出版会、1991年) 451-452頁と、イングランドの法曹養成制度全体の概観として、戒能通厚編『現代イギリス法事典』(新世社、2003年) 246頁を参照。

この良心と実務感覚というのは、正しいことを直感し誤ったことに気づくことであって、それは、プロフェッションの真の精神を構成するとともに、正と真実を擁護し、悪と偽りを罰することに必要とされる自己犠牲的な献身へと、報酬に関わりなく導くものである。我々のプロフェッションの繁栄と、社会的発展と政府組織における我々の前進は、それに大きくかかっている。これこそが、ロースクールが今こそ供給すべき、真の法律事務所の精神である。⁽⁵⁰¹⁾

残念ながら、臨床教育を法学教育の重要な要素にすべきであるというロウの議論は無視された。我々は、もし臨床教育が1917年に取り入れられていたならば、合衆国における法実務はよりプロフェッショナルになされていたであろうかと、推測することができるだけである。

はるかに最近になって、カーネギー財団報告書の著者らも、監督つきで行われる実習の経験が、ロースクール学生が法律家になろうとする準備をするにあたって決定的に重要であることを、認めている。

新人弁護士的能力を育成するには、教えることの知識、技能、および価値観以上のものが必要である。それには、学生が倫理実務の習慣と自己育成へのコミットメントを形成するのを助けることも、必要なのである。これは、学生に対して監督下で実務を経験する機会を与えることを必要とする。

実際のプロフェッショナルの実務においては、法律家あるいは医師の特定の知識あるいは特別な技能は、重要ではあるが決定的ではないということが、しばしばある。判断が最重要とされるとき、すなわち、その実務家がプロフェッションの価値観に対する廉潔性をもって介入したり対応した

(501) Rowe, *supra* note 2, at 597-98.

りすることが求められるとき、問題となるのは個人の「人格」形成の質（the quality of the individual's formation）である。重要なのは、「法律家自身の」全体的な質（holistic qualities）である。すなわち、直感的に何をすべきかということに関する感覚であり、習慣的性向の感覚であって、それらが、実務家が信頼性をもって、巧みに実務に行うことを可能にするのである。これらの能力をどのように訓練すべきかを考察することは、必然的に、知識、技能、そして法律家というものを定義づける忠誠心との深い取り組みを述べるための、「統合」と「集中」という言葉を想起させる。

究極的には、形成的教育（formative education）の目的は、外から粘土を人型に押し込むようなものと見なされる社会化以上のものでなければならない。むしろ、形成的教育は、学生を、自分自身の成長において自省のかつ主体的となることを可能にしなければならない。形成的視点から見れば、ロースクールは、学生に対して、有用で充実した人生のための法律家としての可能性を探究し、自分のものとするための、可能な限り豊かな環境を提供すべきである。ロースクールは、その教員が、学生に対して可能な限り効果的に徒弟教育（apprenticeship）への門戸を開くことによってこの過程に貢献する。具体的には、このことは、学生に対して、法律家が演じる多様な役割を、自らの取り組みと、そのことが必然的に伴う世界とを認識できるようになりながら実践する経験を与えることを意味するのと同時に、法とは何か、そしてその中でいかに考えるべきか、理解できるようにすることを意味する。⁽⁵⁰²⁾

カーネギー財団の報告書の著者らも、依頼者との実際の経験は、「倫理的な取り組みを十分に育成するための必要不可欠の触媒であり」⁽⁵⁰³⁾、「倫理的な組み

(502) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 92-93.

(503) *Id.* at 198.

みが法律家の「人格」形成の中核的な側面を提供することを示唆するものは多い」と考えている。⁽⁵⁰⁴⁾

おそらく今度こそ、法学界は、監督つきの依頼者代理に対して、法学教育の中にふさわしい地位をあたえるであろう。ロースクールの認証機関が、ロースクールでの監督つきの依頼者代理の価値を認め始めていることを示す、兆しが見られるのである。ABAの認証基準は、今や、「ロースクールは、学生に対して、自己の経験と、法律プロフェッションの価値観および責任について反省することを促し、自己の実践と能力水準を評価する能力の発展を促すように、適切に監督され設計された、生の依頼者その他の実生活における実務経験を得る、相当な機会を提供するものとする」と規定している。⁽⁵⁰⁵⁾ この規定が法学教育に与える影響はまだ不明であるが、前向きの発展であることは確かである。

実生活を経験することの価値を認めることは難しいことではない。難しいのは、他の手段ではより効率的・効果的に達成できない教育目標を効果的に達成するためにロースクールが提供すべき経験の、種類と範囲を定義することである。また、将来の依頼者の利益を守るために、どの程度、どのような類型の実務経験が必要であるかを決定することも、難しい。適格な法律家になるためのいくつかの側面は、卒業後実際に法実務について初めて学習し評価することができる、ということなのかもしれない。

どのロースクールも、学生に対して自己の実践知、自己理解、およびプロフェッショナルとしての価値観を完全に育成するのに十分な実務経験を提供できる見

(504) *Id.*

(505) Standard 302 (b) (1), ABA STANDARDS, *supra* note 28, at 18. (訳注) 現在の基準第3章については、https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/legal_education_and_admissions_to_the_bar/standards/2020-2021/2020-21-aba-standards-and-rules-chapter3.pdf (2020年10月2日閲覧) を参照。

込みは低いが、ロースクールは、学生が人間の問題を解決することを実習し、実践知と判断力を涵養するための機会を可能な限り多く設けていくべきである。

H. 実務弁護士と裁判官を教育プログラムに統合すること。⁽⁵⁰⁶⁾

原則： ロースクールは、実務弁護士と裁判官を教育プログラムに適正に統合する。

コメント：

アメリカ法曹協会の認証基準は、ロースクールが経験を積んだ実務弁護士と裁判官を教育資源として組み入れることを奨励している。⁽⁵⁰⁷⁾

ロースクールは、教育プログラムの内容を豊かなものにするために、経験を積んだ実務弁護士と裁判官を教育資源として組み入れるべきである。実務弁護士と裁判官をロースクールの教員として適切に用いるためには、ロースクールが彼らに対してオリエンテーション、ガイダンス、モニタリング、および評価を提供することが必要である。⁽⁵⁰⁸⁾

実務弁護士と裁判官は、ロースクールの教員と学生にとって価値のある資産となりうる。

(506) サウスカロライナ大学ロースクール学生（2006年卒業）のジョディ・ラムジー（Jodi Ramsey）が本節の調査を行い、草稿を書いた。

(507) ABA の法学教育・法曹資格付与部会は、非常勤教員に関する包括的な手引書を公刊した。AMERICAN BAR ASSOCIATION, SECTION OF LEGAL EDUCATION AND ADMISSIONS TO THE BAR, ADJUNCT FACULTY HANDBOOK (2005), *available at* <http://www.abanet.org/legaled/publications/adjuncthandbook/adjuncthandbook.pdf>. 同書は、非常勤教員の雇用から解雇まで、すべてに関する指針を含んでいる。同書は、無料でダウンロード可能である。

(508) Standard 403(c), ABA STANDARDS, *supra* note 28, at 30.

彼らは学生に対して、専任の教員からは得ることのできない法実務についてのリアルな見方を与えることができるし、教員の構成に多様性をもたらすことができる。⁽⁵⁰⁹⁾ほとんどのロースクールにおいて、実務弁護士と裁判官は、現在、教育課程において公式・非公式の役割を担っている。多くは、学生の団体に対して講演を行うために、またはカリキュラムと並行する公式の講演会に参加するために、ロースクールを訪れる。法律家というプロフェッション、学生を実務に向けて準備をさせるうえでロースクールが果たす役割、および在学中と卒業後にバランスの取れた生活を送ることの重要性について話し合う少人数のグループの参加者として、オリエンテーション過程に彼らを組み入れているロースクールもある。ロースクールにとって、新入生と非公式の助言者を務めることに同意した実務家を組み合わせることが、よくある慣行となりつつある。

実務弁護士と裁判官は、授業科目を教えることに完全な責任を有する非常勤教員 (adjunct faculty) として法学教育に参加することもある。しかし、非常勤教員は、授業を行う責任に加えてこれまでと変わらない担当事件を抱えていることが普通なので、このことは、ロースクールにとって特別な困難と義務を作り出している。このことは、学校における実務家教員の時間は制限され、裁判所の予定が授業と重なってしまうこともあり、依頼者に対する彼らの専門職としての義務が授業の準備と相反するかもしれないことを意味している。

一般的に、ロースクールは、非常勤教員を養成するのに良い仕事をしているとはいえない。非常勤教員はロースクールの行事に常に参加するわけではなく、専任教員は、授業科目の設計、授業の技法、その他の重要事項について、非常勤教員と交流する機会を求めることは⁽⁵¹⁰⁾ない。

(509) Marcia Gelpe, *Professional Training, Diversity in Legal Education, and Cost Control: Selection, Training and Peer Review for Adjunct Professors*, 25 WM. MITCHELL L. REV. 193, 194 (1999).

(510) Karen Tokarz, *A Manual for Law Schools on Adjunct Faculty*, 76 WASH. U. L. Q.

ほとんどの非常勤教員は「プロの」教師ではなく、新人の非常勤教員には特に、いつどのように始めるかについての何らかのガイダンスが必要である。ロースクールは、授業の様々な方法(例えば、プロブレム・メソッド、ケース・メソッド、ソクラテス流対話、ディスカッション、講義)、どのように試験を構成し評価を行うべきか、どのようにシラバスを準備すべきか、およびどのように自分自身を評価すべきかといった話題を含む、新人の非常勤教員のためのオリエンテーション・プログラムを組織すべきである。⁽⁵¹¹⁾どのように休講したり授業日程を変更したりすべきか、成績評価の締切はいつか、および助けが欲しいときに連絡すべき人々のような事柄を含む、非常勤教員のためのハンドブックを用意することは、ロースクールにとって助けになる。⁽⁵¹²⁾ロースクールは、各非常勤教員に専任教員を助言者としてつけることを考慮してみるべきであるが、非常勤教員は、最低でもどの専任教員が類似の科目で授業を担当しているか、情報を与えられるべきである。⁽⁵¹³⁾

新学期が始まる前にオリエンテーションやワークショップを提供することに加えて、ロースクールは、非常勤教員とロースクールの間の意思疎通を容易にする継続的なシステムを持つべきである。⁽⁵¹⁴⁾一定の幹部あるいは教員の委員会に、非常勤教員にロースクール行事に関する情報を与え、ロースクールのコミュニティへの一体化を促進し、専任教員が非常勤教員である同僚のことを知るように奨励することを担当させることもできる。⁽⁵¹⁵⁾

293, 298 (1998).

(511) *Id.* at 297. 非常勤教員オリエンテーションのための具体的な示唆が、ADJUNCT FACULTY HANDBOOK, *supra* note 507に含まれている。

(512) Gelpe, *supra* note 509, at 213. ハンドブックのための具体的な示唆が、ADJUNCT FACULTY HANDBOOK, *supra* note 507に含まれている。

(513) Tokarz, *supra* note 510, at 298.

(514) *Id.* at 297. 非常勤教員とのコミュニケーションに関する具体的な示唆が、ADJUNCT FACULTY HANDBOOK, *supra* note 507に含まれている。

(515) *Id.* at 298.

非常勤教員にフィードバック⁽⁵¹⁶⁾を提供し、彼らの評価を行い、適切なときに報奨⁽⁵¹⁷⁾を与えることは、重要である。「特に財産的な報酬は貧弱なので、教員と幹部の謝意は、大声で、はっきりと、かつ繰り返し表さなければならない。」⁽⁵¹⁸⁾非常勤教員の評価は、基準に合致するように支援し、基準に満たない非常勤教員⁽⁵¹⁹⁾を解雇するために、授業に関する明確に特定された基準を含むべきである。

専任教員は、すべての非常勤教員が備えるべき、非常勤教員による教育に関する基準を述べた文書を採用すべきである。それから、専任教員は、非常勤教員が教えている授業に出席してみるべきである。このことは、終身在職権を持たない教員が教えている授業に専任教員が出席する場合と同様の方法で行うことができる。授業参観の後で、先に定められた基準に基づいて、何を維持し、何を变え、必要な変更をするためにはどうすればよいかという点に関する特定の示唆を含む、詳細なフィードバックを行うべきである。⁽⁵²⁰⁾

非常勤教員を用いる利点を最大化するためには、採用過程から非常勤教員の実践の評価に至るまで、そしてできれば非常勤教員、ロースクール、および学生を利する継続的な関係に至るまで、専任教員がそのすべての段階に参加すべきである。⁽⁵²¹⁾

(516) Gelpe, *supra* note 509, at 220.

(517) Tokarz, *supra* note 510, at 303-04.

(518) *Id.* at 304.

(519) Gelpe, *supra* note 509, at 220.

(520) *Id.* at 221. 非常勤教員の評価に関する具体的示唆が、ADJUNCT FACULTY HANDBOOK, *supra* note 509に含まれている。

(521) *Id.* at 221.

I. テクノロジーによって学習を高めること。

原則： 教員は学習を高めるためにテクノロジーを効果的に用いる。

コメント：

テクノロジーは、法学教育の未来〔のすべて〕⁽⁵²²⁾ではないとしても、少なくともその一部ではある。テクノロジーの〔効果が〕証明済みの活用や実験的な活用は増加し続けるであろうし、法学教育のある要素はそれによって変形されるであろう⁽⁵²³⁾。遠隔教育は、法学教育の風景の一部としてすでに受け入れられており、対話型のコンピューター・プログラムは、教室環境の外で学生が知識と技能⁽⁵²⁴⁾を身に付けるのを可能にしている。

(522) ロースクールにおけるテクノロジー利用のメリットと具体的詳細を掘り下げた論文には、以下のものが含まれる：Kristin B. Gerdy, Jane H. Wise & Alison Craig, *Expanding Our Classroom Walls: Enhancing Teaching and Learning Through Technology*, 11 LEGAL WRITING 263, 263-66 (2005); Caron & Gely, *supra* note 392, at 552; Craig T. Smith, *Technology and Legal Education: Negotiating the Shoals of Technocentrism, Technophobia, and Indifference*, in ERASING LINES, *supra* note 38, at 247; Lasso, *supra* note 133. 法学教育におけるテクノロジーの過剰利用に対する懸念を提起する論文として、M. Becker, *Some Concerns About the Future of Legal Education*, 51 J. LEGAL EDUC. 469, 477-85 (2001).

(523) 情報・コミュニケーション・テクノロジー、ヴァーチャル学習環境、カリキュラム設計、その他を含めて、増大しつつある論文と報告書に関しては、Sefton Bloxham, Patricia McKellar, Karen Barton, and Paul Maharg のブログ・サイト、<http://zeugma.typepad.com> (last visited August 29, 2006) を参照。

(524) コンピューター支援法学教育センター（Center for Computer Assisted Legal Instruction (CALI)）は、多くのプログラムを提供している。CALIのウェブサイト <http://www2.cali.org> は、3つのセクション—法の学習、法の教育、ロースクールにおけるテクノロジー—によって組織されており、教員が CALI のレッスンを評価するのを助けてくれるツールを含んでいる。

テクノロジーは教育と評価をより効率的で効果的なものにするが、テクノロジーは、教育のベスト・プラクティスを実行するための道具に過ぎない。現在のテクノロジーは、法学教員に対して、本書に書かれたベスト・プラクティスの多くを実行することを可能にする。例えば、授業科目のウェブページは、次のような目的のために用いることができる：授業の目的を配信すること；学生が学習過程を振り返ることを奨励し、それに報いること；図表を用いたまとめ（organizers）やオリジナルな記憶法（mnemonics）を投稿するなどのことによって、学生に対して能動的学習を実践するように要求すること；仮設事例の分析や学生の作成した模擬試験問題などの、協働的な学習課題を作り出すこと；オンラインの多肢選択問題や短文解答クイズなどの、学生の練習とフィードバックの機会を増やすこと；学生が能動的学習を行うように促すこと。同様に、パワーポイントは、視覚的な動きとイメージを統合することによって、学生の多様な学習方法に答える手段となりうる。

ロースクールで用いられている他の形態のテクノロジーをいくつかを挙げれば、テレビ、ビデオテープおよびDVD、オーバーヘッド・プロジェクタ、デジタル録画機、書画カメラ、教室パフォーマンス・システムなどがある。教室パフォーマンス・システムは、学生がキーパッドを与えられて教室内での選

(525) 電子視覚プレゼンテーション・カメラ（書画カメラと呼ばれることもある）は、基底に垂直に取り付けられたビデオカメラによって視覚イメージを取り込む装置である。基底に置くことができる物（物体、図書の頁、文書、等々）はなんでも、その像が電気信号に変換され、LCDプロジェクターや、ビデオモニター、またはコンピューターに送信することができる。See, e.g., Elmo Electronic Imaging, available at <http://www.pharmnet2000.com/ELMO/index.html> (last visited November 28, 2006).

(526) 教室パフォーマンス・システム（CPS）とは、教室でのパフォーマンスを直ちに評価することを可能にするアプリケーション・ソフトである。CPSに関するより多くの情報は、<http://www.einstruction.com/>に見られる。

(527) Lasso, *supra* note 133, at 46-47.

択式問題に答える「クリック式設問」を用いている。このソフトウェアは、学生の多様な学習方法に応じる道具として解答結果を記録し報告するものであって、教員には学生が学習に取り組んでいるかどうか情報を伝え、学生には自分の学習戦略が成果を挙げているかどうか情報を伝達する、教室内での評価技法として役立つ。もう一つの技術的革新は、後で見直すために教室での学生の答えと実演の映像と音声を自動的に記録する、記録システムの使用である。

デジタル技術は、教室での授業をインターネット経由で記録または放送することを可能にしつつある。「ポッドキャスティング」である。試行プロジェクトを行った後、CALIは2006年6月23日に、無料のデジタル録画機とブログのアカウントを、自分の授業科目をインターネット放送するために使用する教員に提供すると発表した。⁽⁵²⁸⁾ 自身の法学教育インターネット放送プロジェクトの第一段階において、CALIは、「教室での講義や教員によって作成された週ごとの要約を、学生は繰り返し視聴するであろう」と認識した。「ポッドキャストはいつでもどこでも見られるという性質があるため、彼らは、必ずしも勉強に打ち込んでいる最中でなくとも（例えば、通学時に車を運転しているときや、ジムで汗を流しているときや、夕食を作っているときにも）、⁽⁵²⁹⁾ 視聴するのである。」

テクノロジーは、教材や評価のための道具を準備し伝達するのを助けるために、存在する。例えば、「サイバー・ワークブック」と呼ばれるウェブ上のプラットフォームがある。これは、批判的思考、応用的推論、創造的問題解決などの学習成果を統合することによって、教員が自己の教材を公表できるようにするものである。このプラットフォームは、授業内容、質問、および答からなる科目モジュールを作成するための作成ツール、ユーザーネームとパスワードを持つ学生がアクセスできるユーザー用のウェブサイト、そして、報告書を作

(528) E-mail from John Mayer, jmayer@cali.org, to the LawProf list serve, lawprof@chicagokent.kentlaw.edu, August 23, 2006 at 6:30 p.m.

(529) *Id.*

成し、教員が科目モジュールを評定することができる管理者用サイトからなる。このプラットフォームには、特別な訓練を受けなくても学習の成果を特定し、測定し、確認し、報告するとともに、学生の弱点を把握する、評価のための特徴的機能 (features) が組み込まれている。このプログラムは、学生の応答の時間を計り、評価し、記録して、教員の時間と負担を最小化するであろう。⁽⁵³⁰⁾

学習成果を達成するうえで最も利用されていないテクノロジーの役割は、学生が中核的な法の知識と理解を得るのを助けることである。ソフトウェア・プログラムは、多州共通司法試験 (multi-state)^{*} タイプの問題を用いて実体法の法原則や他のテーマについて学生に質問を行う、無数の形成的評価 (formative assessments)^{*} を作り出すことができる。問題練習と実習の過程は、学生が、割り当てられた課題を学習できているのかどうか直ちに知ることを可能にする。「ドリルと練習の技術がそこに由来する、行動主義的な成人教育哲学 (behavioral adult education philosophy) は、何を教えるべきかということに関して十分に確立した規範が存在する領域において能力を育てる力があると、高く評価されている。⁽⁵³¹⁾」多様な学習過程を利用し、そのようなドリルからフィー

(530) 「サイバー・ワークブック」に関するより多くの情報については、<http://www.cyberworkbooks.com/> を訪問のこと。

* (訳注) Multistate Bar Examination について、原注 334 の前の訳注を参照。多肢選択試験である。

* (訳注) 「形成的評価」とは、教育プログラムが実施されている途中で、学習者がどの程度目標を達成しているかを把握し、指導に活かすための評価を意味する。それに対して、「総括的評価」(summative assessments) という概念があり、単元の終わりや学期末など、教育プログラムが一段落した時点で、全体的な成果を評価するものを意味する。市川伸一『現代心理学入門 3 学習と教育の心理学』(岩波書店、1995 年) 136-137 頁を参照。

(531) E-mail from Jack R. Goetz, Dean Emeritus, Concord Law School, to Professor Roy Stuckey (Jan. 13, 2005) (on file with Roy Stuckey) (referencing J. L. ELIAS & S. B. MERRIAM, *PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF ADULT EDUCATION* (2d ed. 1995); L. M. Zinn, *Identifying Your Philosophical Orientation*, in *ADULT LEARN-*

ドバックと強化（reinforcement^{*}）を提供することは、成人学習者のやる気を起こさせるものであることが多い。⁽⁵³²⁾

J. 学習センターを設立すること。

原則： ロースクールは学習センターを持つ。

コメント：⁽⁵³³⁾

我々は、ロースクールが学習センターを創設することは極めて前向きの発展であるという点で、ジュディス・ウェグナーに同意する。

学習センターの設立は、最近10年ほどの間に多くのロースクールが発展させてきた、学修支援その他の特別なニーズに関するプログラムを踏まえた、論理的なステップである。これらの発展のそれぞれが、学生は個別化された支援から便益を得ることができることを示唆しているが、依然としてロースクールと大学は、どのようにその支援が提供され、どれほど広汎にそれが配置されるべきかという点について、ばらばらなままである。そのうえロースクールは、学生の学習、教員の教育、およびプログラム改善を新鮮で有用な形で促すことができる潜在的に可能な組織戦略に、いまだに取り組んでいない。

ING METHODS 37-72 (M. W. Galbraith ed., 2d ed. 1998)).

* (訳注)「強化」とは、刺激と反応の結びつきを強化する手続、または、それによって刺激と反応の結びつきが強められることを意味する。大山正・藤永保・吉田正昭編『心理学小事典』（有斐閣、1978年）58頁を参照。

(532) *Id.*

(533) 第1パラグラフを除いて、本節におけるコメントは、ジュディス・ウェグナーがカーネギー教育発展財団（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）とともに行った法学教育に関する彼女の研究の予備的結論から、一字一句写し取ったものである。Wegner, *Assessment*, *supra* note 24, at 73-75.

ロースクールは、そのようなニーズに革新的かつ費用効率のよい方法でそのようなニーズに対応できるモデル「学習センター」を創設することができる。ロースクールの学習センターは、次のような特徴を持ちうる。

1. ロースクール学習センターは、法に関する問題と教育に関する問題の両方に相当な専門的能力を持つ教員が所長を務め、それを、学生、教員、および管理者からなる助言委員会と、他の適当な職員によって支える。このモデルの完全な可能性を探索することに特にコミットしているロースクールは、特別のアソシエイト・ディーン^{*}の地位で機能する教員の所長を任命することもできるであろう。それが、学修支援サービスのフルタイムの責任者、法文書作成の責任者、および必要となるサポート職員とともに働くのである。
2. 学習センターには、様々な機能を担わせることができる。最も重要なものとしては、学習センターは、「(「評定のため」というよりも)「教育的な」評価サービスを提供することができる。これには次のようなものが含まれる：特別な困難に直面している学生のための集中的な学修支援プログラムの設計；より効果的な学習者になることに関心のあるすべての学生のためになる、より広範な診断テストと非公式のプログラム作成；特に第一学年を対象とした個別指導プログラムの作成；ティーチング・アシスタントとボランティアの指導員^{*}の研修；個人学習またはグループ学習の技法の一部として自己評価と学生同士の評価のよりよい手法を取り入れることに関心のあ

* (訳注) アメリカのロースクールにおける教員組織のトップは dean であるが、dean は資金獲得を中心とする対外的関係の処理に多忙なのが通常であって、教員人事、カリキュラム編成、クリニック運営、国際的プログラムの運営、研究活動の推進などには複数の教員が associate dean に任命され、各自が大きな裁量権をもって管理業務を分担するのが一般的である。

* (訳注) 上級生が一年生のために行う「補習ゼミ」や「自主ゼミ」のような活動が想定されていると思われる。

る学生に対する研修；ならびに、自己の法的推論における熟練度の証拠となる単純な問題あるいは他の実習について学生たちがフィードバックを受けることを可能にする、オプションの形成的評価の活動。学習センターはまた、学生の教育ポートフォリオの開発に関連する、学生に対する助言、情報提供、およびロジスティックスを調整することに責任を持つ。

3. これに加えて、「学習センター」は、「評価センター」として役立つ。これは、「評定のための」評価（“evaluative” assessment）に斬新なアプローチをとりたいと望む教員に支援を提供するものである。それは、例えば、ロースクルのコンピューター室を使った、制限時間と実施要領が定められた課題のスケジュールを作成して管理することや、一定の「ローヤリング技能」に関連するパフォーマンス・ベースの課題、あるいはチーム・ベースの課題、あるいはその他さまざまな「パフォーマンス・ベース」試験などをビデオ録画することによって、行うのである。
4. 学習センターはまた、（おそらく大学の学習・教育センターおよび学外の法学教育者と協力して）教育および学習の革新に興味がある教員にとっての資源としても役立ち、最新の技術や共同的な学習技法のような主題で教員の専門性育成作業部会を企画することもできる⁽⁵³⁴⁾。

ここで想定されているような種類の「学習センター」は、これまで論じられてきたような効果的な学修支援プログラムを創設しようという最近の努力を踏まえたものではあるが、アメリカの法学教育の重要な革新を代表するものである。学習センターは、（パフォーマンス・ベースの学生評価を非常に広汎に用いている）アルヴァーノ・カレッジ（Alverno College）^{*}のプログラムのような革

(534) *Id.* at 73-74.

* （訳注）Alverno Collegeは、ウィスコンシン州ミルウォーキーにある私立リベラルアーツ・カレッジ。https://www.alverno.edu/（2020年9月28日閲覧）を参照。

新的プログラムと、メディカルスクールやビジネススクールでますます多く用いられるようになってきているパフォーマンス・ベースの評価戦略の利用とによる教訓を、活用することができる。⁽⁵³⁵⁾

ロースクールの学習センターは、産業、教育、軍隊、政府、および専門職の文脈における「評価センター」の40年以上の経験から洞察を得ることもできる。それらは、管理職レベルの被用者の採用と配置、個人あるいは企業の研修計画の強みと限界の診断、および教員の資格認証などにおける支援として用いられてきた。⁽⁵³⁶⁾ これらの有用な類似機関の存在に関わらず、学習センターは、ロースクールとその運営大学の双方にとって重要な画期的進展を代表するものである。なぜならば、それは、他のプログラムやより大規模なプログラムにおいても有用なことが証明されうる試みのための有用な原型として役立つ一方で、ロースクール自身の学生の学習、助言、評価、および関連する研究に関する顕著なニーズに対処するものだからである。

学習センターは、伝統的な大教室における教育的設計を効果的に補完し、多くのロースクールに欠けていると思われる助言サービスを提供するという個別化された方法で、学習をロースクールの風景における目に見える部分にすることによって、すべての学生の学習に関する明白で直ちにアクセスできる教育資源を提供するものである。学習センターは、すべての学習者が、個人として、各自のペースで目に見える進歩を遂げることができるよう、助けるものである。それは、彼らのキャリアの開始時から自己のプロフェッショナルとしての

-
- (535) Ronald Riggio & Monica Aguirre, *The Use of Assessment Center Methods for Student Outcome Assessment*, 12 J. SOC. BEHAV. & PERSONALITY 273-89 (1997); Lynn K. Bartells, William H. Bonner & Robert S. Rusbin, *Student Performance: Assessment Centers Versus Traditional Classroom Evaluation Techniques*, 75 J. EDUC. FOR BUS. 198-201 (2000).
- (536) See, e.g., Ann Howard, *A Reassessment of Assessment Centers: Challenges for the 21st Century*, 12 J. SOC BEHAV. & PERSONALITY 13 (1997).

成長に自分で責任を負うことができるように力を付けながら、彼ら自身の学習スタイルと目標を、烙印を押すことなしに考慮することによって、行うのである。学習センターは、第一学年の学生その他の、根本的「思考」能力を身に付けるのに困難を抱えている者を援助することで、教員の最小限の負担で新しい形式の「教育的」（形成的）評価を導入する柔軟な手段として役立つであろう。最後に、それらは、ほとんどのロースクールに現在欠けている、重要な問題に関して十分な情報に基づくロースクール自身の研究を行う能力を提供することによって、ロースクールが、各自の特別な制度上の文脈と、それが教育と評価に意味するものに取り組むことを、助けるであろう。

（中村良隆訳）