



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 (4)

スタッキー, ロイ[他][著]
宮澤, 節生[監訳]

(Citation)

神戸法學雑誌, 70(4):103-190

(Issue Date)

2021-03-29

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81012721>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012721>



神戸法学雑誌第七十巻第四号二〇二一年三月

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——(4)

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70巻3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)

(以下本号)

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)

- A. 経験を伴う科目：一般的検討。
- B. シミュレーション・ベースの科目。
- C. 学内クリニック科目。
- D. エクスターンシップ科目。

(以下続く)

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*, Clinical Legal Education Association (2007) の全訳連載の第4回である。今回掲載する第5章の翻訳を準備して下さったのは、平山真理白鷗大学教授である。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、訳注番号を付した。(同一頁に複数の訳注を付けた場合には、*、**など并表示した。)

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。この連載は「神戸大学学術成果リポジトリ **Kernel**^{*}」に順次掲載されているので、必要に応じて無料でダウンロードしていただけるほか、監訳者に希望をお伝えいただければお送りする。

第5章は、教育方法の各論を扱う最初の章として、臨床法学教育の全体的課題と、3つの類型、すなわちシミュレーション、学内クリニック、エクステーンシップのベスト・プラクティスはいかにあるべきか提言する。シミュレーションと学内クリニック・エクステーンシップの間には、実際の案件における実際の依頼者(個人と組織の両者を含む)を扱わないものと扱うものという違いがあり、学内クリニックとエクステーンシップの間には、学生が実務を扱う場所が学内か学外か、監督者が学内クリニックに勤務するロースクール教員たる実務家か学外派遣場所に所属する実務家かという違いがある。学内クリニックを中心とする臨床法学教育の推進はまさに臨床法学教育学会(Clinical Legal

* (訳注1) http://www.lib.kobe-u.ac.jp/infolib/meta_pub/G0000003kernel (2021年1月7日閲覧)。

** (訳注2) miyazawaset@yahoo.co.jp まで電子メールで。

Education Association、CLEA)の使命^{*}であるから、本章は本書において最大のスペースを占めるものと想像したが、実際には教育方法の総論的課題を論じた第4章よりも短い。これは、当時すでに「臨床教育の第三の波」が始まったと指摘されていた^{**}にもかかわらず、アメリカのロースクール全体が臨床教育を中核的要素として受け入れる過程はまだ途上であったことを反映しているのかもしれない。本書を踏まえた飛躍的な発展と現状を知るには、CLEAが本書の続編として出版した Deborah Maranville, Lisa Radtke Bliss, Carolyn Wilkes Kaas, and Antoinette Sedillo López (eds), *Building on Best Practices: Transforming Legal Education in a Changing World*, Carolina Academic Press, 2017 の第5章F節が便利であるが、各ロースクールのウェブサイトで科目内容の豊富さと担当教員の背景を調べてみることも、我が国の状況との比較において得るところが大きいであろう。

我が国の現状について言えば、臨床教育に比較的力量を入れているという評価のある法科大学院でも、実際の案件において実際の依頼者のために法律業務を提供するものではないにもかかわらずクリニックと呼んだり、エクスターンシップが派遣先実務家に任せ切りになっていたり、実習期間がわずか2週間程度しかなかったりするというものが少なくないのではないだろうか。さらに、司法修習が存在することを理由として法科大学院における臨床教育の発展は不必要であるという主張がありうるとすれば、司法修習における実務修習の実態をアメリカの学内クリニック・エクスターンシップと比較してみることは、法

* (訳注3) CLEAについて、<https://www.cleaweb.org/> (2021年1月4日閲覧)を参照。

** (訳注4) マーガレット・マーティン・バリー+ジョン・C・デュビン+ピーター・A・ジョイ著／日本弁護士連合会司法改革調査室・日本弁護士連合会法曹養成対策室編／道あゆみ・大坂恵里訳『ロースクール臨床教育の100年史』(現代人文社、2005年)に所収の「ミレニアムの臨床教育：第三の波」を参照。同書は、日本弁護士連合会が法科大学院を法曹養成課程の中核として位置づけ、その中心的教育方法としてアメリカと同水準の臨床教育を推進しようと試みていた時代があったことを示す、歴史的資料である。

曹養成課程の実証的国際比較研究としての意義が大きいと思われるし、特に予備試験ルートの人にとって実務修習が唯一の臨床教育機会になることを考えれば、我が国での現実的意義も大きいであろう。

訳語に関しては、**competence**、**lawyer**、**profession**、**demonstrate** などについて、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** が論じられる個所などでは「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、多くの個所ではより単純に「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、第5章の最初の提言であるA節第2項の提言aの原文は、”Provide students with clear and explicit statements about learning objectives and assessment criteria.”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個所も多々あった。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。

* (訳注5) https://www.cleaweb.org/Resources/Documents/best_practices-full.pdf#search=%27Best+Practices+for+Legal+Education%27 (2021年1月4日閲覧)。

第5章 経験を伴う科目のためのベスト・プラクティス

A. 経験を伴う科目：一般的検討。⁽⁵³⁷⁾

1. 経験を伴う科目へのイントロダクション。⁽⁵³⁸⁾

経験を伴う科目 (experiential courses) とは、その教育の重要なあるいは主要な方法として、経験を伴う教育に依拠している科目を言う。ロースクールにおいては、これは、学生の学習を指導するために、弁護士の役割を担ったり、実務弁護士と裁判官を観察したりすることを、学生が経験することを含んでいる。

(537) 本節とシミュレーション、学内クリニック、およびエクスターンシップに関する諸節は、ベスト・プラクティス・プロジェクトのために下記の人々によって準備された素材をまとめたものである：カソリック大学のJ・P (サンディ) オウグルヴィ (J.P. (Sandy) Ogilvy) (シミュレーション・ベース科目のためのベスト・プラクティス)；ニューメキシコ大学のマイク・ノーウッド (Mike Norwood) (学内クリニックのためのベスト・プラクティス)；ラトガズ大学キャムデン校のハリエット・カーツ (Harriet Katz) (エクスターンシップのためのベスト・プラクティス)、ジョージア大学のアレックス・シャア (Alex Scherr)、ワイドナー大学のフランシス・カティニヤ・ジュニア (Francis Catania, Jr.)、ブルックリン・ロースクールのメアリ・ジョー・アイスタ (Mary Jo Eyster)、テンプル大学のシンシア・バー (Cynthia Barr)、およびヴァンモント大学のリズ・ライアン・コウル (Liz Ryan Cole) による編集を含む。ロイ・スタッキー (Roy Stuckey) は主として、明確で明示的な学習目的を設定することに関する項に責任を負っている。臨床法学教育におけるベスト・プラクティスについてさらに知るためには、see J. P. Ogilvy with Karen Czapanskiy, *Clinical Legal Education: An Annotated Bibliography* (3d ed.) : Part Three: Synopses of Articles, Essays, Books and Book Chapters, 12 CLINICAL L. REV. 101 (2005), available at <http://faculty.cua.edu/ogilvy/Index1.htm>.

(538) 本節は、前述の「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」という節 [第4章G節] と一緒に読まれるべきである。

経験を伴う教育とは、学問的な検討と実際の経験を結びつけることで、理論と実務を統合するものである。「学習は教育ではない。そして経験を伴う学習は、経験を伴う教育とは異なるものである。学習は、教師や学校があろうとなかろうと可能である。例えば、盗み聞きをする者は、耳にしたことを学習しているが、その中身について教育を受けていることにはならない。なぜならば、その行為には、学習のプロセスにおいて教師や教育機関の関与が伴わないからである。学習の機会と比べると、教育というものは、計画され、管理され、そして指導された経験によって構成されるのである。」⁽⁵³⁹⁾したがって、法的な場面におけるロースクール学生のパートタイム労働の経験は、貴重な学習経験ではありうるが、そのような環境における学習は必ずしも学問的な検討を伴うものではないので、経験を伴う教育と見なすことはできない。

経験を伴う学習に関する我々の議論は、経験がそこでの教育上の重要な、あるいは主要な方法である科目に、何よりも関心を置く。これらの科目は、経験を伴う教育に価値を置きつつも、それが指導方法においては二次的地位しか与えられていない科目とは違うものである。何らかの主題に関する科目の中には、ロースクール教師が、その科目の中で扱われる争点を例示するような法的状況のなかに自分の身を置くように、学生に奨励したり要求したりする。例えば、裁判官による訴訟管理に関する科目では、学生が裁判官室の中で行われる正式事実審前の（pretrial）協議、あるいは和解のための協議を観察できるように、手はずを整えるかもしれない。「子どもと国家」に関するセミナーを担当する家族法の教授は、学生に対して、家庭裁判所、子どもの支援者（child advocates）、あるいは法律上の後見人（a law guardian）などを訪問させるかもしれない。また、ソクラテス流対話あるいは討論を主な教育方法論として採用している科目も、時折、シミュレーション課題やロールプレイングを用いる

(539) James E. Moliterno, *Legal Education, Experiential Education, and Professional Responsibility*, 38 WM. & MARY L. REV. 71, 78 (1996) (citations omitted).

かもしれない。⁽⁵⁴⁰⁾例えば、証拠法の科目で、教師がその場でロールプレイを設定して、一人の学生を刑事裁判においてある証拠を採用してもらおうとする検察官役に指定し、別の学生をその証拠の採用に抵抗しようとする被告人の弁護人役に指定し、さらに三人目の学生をこの証拠提出について決定を下す裁判官役に指定することで、一つの概念を教えようとするかもしれない。⁽⁵⁴¹⁾我々は、経験を伴う教育のこのようなやり方に焦点を当てるわけではないが、この節で示される諸原則の多くは、それらにも適用可能である。

経験を伴う教育は、多くのロースクールの様々な科目、特に通常「臨床的」と呼称される科目—例えばシミュレーション・ベースの科目や、学内クリニック、そしてエクスターンシップなど—において、主要な授業形態となっている。⁽⁵⁴²⁾ロースクールにおけるこれらの科目は、下記に述べる点においてお互いに相違がある。

- ・シミュレーション・ベースの科目では、学生は仮定の状況において法専門職の役割や法律に関連する役割を演じる。

(540) See HESS & FRIEDLAND, *supra* note 304, at 108–09.

(541) See Maranville, *supra* note 404, at 63–65 (刑法と刑事訴訟に関する科目からの例と、多様な類型の統合的シミュレーション実習と追加的なシミュレーション・ベース実習科目を示唆する図を提供している); *id.* at 66; Jay M. Feinman, *Simulations: An Introduction*, 45 J. LEGAL EDUC. 469, 470 (1995) (シミュレーションという連続体上に、法理に関する問題、一回だけ経験する実習、拡張された実習、継続的な実習、そしてシミュレーション科目が含まれることを説明している); McAninch, *supra* note 476 (経験を伴う教育は、授業規模にかかわらずなく伝統的方法論に付加していか採用しうるかを説明している)。

(542) 我々は、経験を伴う教育を、模擬的なものではなく、「現実生活」の経験を含むものとして定義する人々が存在することを承知している。See, e.g., HESS & FRIEDLAND, *supra* note 304, at 105. 我々は、現実生活の経験とともに模擬的な経験を含めている。ロースクール学生はたしかに法分野の雇い主のために働くことから学習するが、それは学問的探求を含むものではないから、経験を伴う教育に関する我々の概念に適合しない。

- ・学内クリニックでは、教員メンバーの監督の下で、依頼者の代理人を務めたり、その他の専門職的役割を行ったりするのである。⁽⁵⁴³⁾そして、
- ・エクスターンシップでは、実務弁護士の監督の下で、依頼者の代理や、他の専門職的役割を行ったり、実務弁護士や裁判官の仕事に関して、彼らを補佐したりする。

これらの教育方法のすべては、ロースクールの学生は専門能力を得るために複雑な技能を使えるようにならなければならないという理解に基づく。そこでは、学生たちは実務だけでは向上できないということも認識されている。学生たちのパフォーマンスを改善したいのであれば、彼らは、各々のパフォーマンスに関する情報に富んだフィードバックと反省を伴う実務を行う必要がある。そして、常に自己評価をする習慣を発展させれば、⁽⁵⁴⁴⁾彼らの学習はさらに強められるであろう。

経験からの最善の学習は、経験、反省、理論、そして適用という、連続的かつ循環的な四つの段階を含むものである。

経験とは、何らかの仕事あるいは類似の出来事に自己を浸すということ一つまり行うことである。反省とは、起こったこと、あるいは成されたことについて、認知的側面と感情的側面の両方について、引き下がり、反省することである。理論とは、その仕事や出来事を解釈したり、一般化を行ったり、経験をより大きな文脈において捉えたりすることを必要とする。適

(543) 「その他の専門職的役割」の二つの例は、調停人を務めること、あるいは中高生対象の法教育 (street law) で教えることである。(訳注) street law プログラムについて、その最初の例とされる <https://www.law.georgetown.edu/experiential-learning/clinics/dc-street-law-program/> (2021年1月2日閲覧) を参照。日本の例について、<https://www.waseda.jp/inst/weekly/circleguide/detail/?id=3605> (同上) を参照。

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

用とは、同じような出来事や仕事に二度目に会ったときに、計画を立てたり、予想を行ったりすることを可能にするものである。⁽⁵⁴⁵⁾

学習には三つの領域があり、経験を伴って教育される学生は、以下にあげる三つすべての領域に関ることになる：

- ・ 認知的な領域（次第に複雑化する種類の理解や分析のプロセス）、
- ・ 精神運動（psychomotor）あるいはパフォーマンスの領域（弁護士活動のような、身体的あるいは運動的な行動の複雑なパターン）、そして
- ・ 情緒的あるいは感情的な領域（価値観、態度、および信念）。⁽⁵⁴⁶⁾

ジェイ・ファインマン（Jay Feinman）は、ロースクール学生が発展させる必要のある、認知的、遂行的（performative）、および感情的（affective）な技能について、さらに立ち入って説明している。

- ・ 認知的技能は、事実の単純な記憶から、過去の知識を新しい問題を解決するために適用する能力を経て、自己の知識の使用や含意を評価する能力にまで及ぶものである。ロースクールでは、それらの技能には、実体法、司法過程、そして専門職責任のような関連事項を理解することが含まれる。
- ・ 法における遂行的技能^{*}は、法的分析と推論を超えるマクレイト・レポート（the MacCrate Report）の技能カタログによってますます定義される

(545) Steven Hartwell, *Six Easy Pieces: Teaching Experientially*, 41 SAN DIEGO L. REV. 1011, 1013 (2004).

(546) Kenneth R. Kreiling, *Clinical Education and Lawyer Competency: The Process of Learning to Learn From Experience Through Properly Structured Clinical Supervision*, 40 MD. L. REV. 284, 287 n.10 (1981).

* (訳注6) AMERICAN BAR ASSOCIATION, SECTION OF LEGAL EDUCATION AND ADMISSIONS TO THE BAR, LEGAL EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT - AN EDUCATIONAL CONTINUUM, REPORT OF THE TASK FORCE ON LAW SCHOOLS AND THE PROFESSION: NARROWING THE GAP (1992). 邦訳として、アメリカ法曹協会著／

ようになっており、それには、リーガル・リサーチ、事実調査、カウンセリング、および法律業務のマネージメントなどが含まれる。

- ・感情的技能は、個人的問題と専門職的な問題を含む：学生は自分の弁護士としての適格性をどう感じているか、依頼者とのように関係を築くか、専門職責任に関する問題にどのように対応するか、そして彼らの価値観が彼らの役割にいかにかき込まれるか、などである。⁽⁵⁴⁷⁾

経験を伴う教育は、学生に対して、彼ら自身の教育に積極的に関与する機会を与えるものであり、そのことは、彼らの動機づけ、科目に対する姿勢、授業に積極的に参加する意欲、洞察力のある質問を行う能力、そして知識と技能の習得などに対して、肯定的な影響を及ぼす。

結合し合っている全体の構成部分として見ると、ローヤリングに関する実務的科目と臨床法学教育は、責任感のあるプロフェッショナルの訓練に本質的な寄与を行うものである。それらの科目は、実務のシミュレーションや、実際の依頼者と関わる法クリニックなどを中心として組み立てられている。しかし、それらは、履修者（apprentice）の知識と技能のレパトリーを拡大する以上のことができるのである。決定的に重要なのは、それらが、学生に対して、法的カテゴリーと手続によって形作られた彼らの抽象的思考を、いかにしてより完全な人間の文脈と結びつけるかを教えるための、ロースクールの主要な手段だということである。⁽⁵⁴⁸⁾

日本弁護士連合会編／宮澤節生・大坂恵里訳『法学教育改革とプロフェッショナル・アメリカ法曹協会マクレイト・レポート』（三省堂、2003年）がある。当報告書を作成した特別委員会の委員長であったロバート・マクレイト（Robert MacCrate）弁護士の名から、一般に the MacCrate Report と呼ばれており、アメリカのロースクールにおいて技能と価値観の教育が重視されるようになる大きなきっかけとなった。

(547) Feinman, *supra* note 541, at 472.

(548) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 52-53.

経験を伴う教育は、専門職としての習慣や理解を形作るための強力な道具である。我々は、ロースクールがその活用を拡大することを奨励する。

2. 経験を伴う科目のためのベスト・プラクティス：総論。

- a. 学習上の目的と評価基準について、明確で明示的な説明を学生に対して与えること。

原則： 経験を伴う科目の教員は、学習上の目的と評価基準について明確で明示的な説明を学生に対して与える。

コメント：

教育効果を最大のものにするために、教員と学生の両方が、教育上の共通の目標と目的 (goals and objectives) を認識し、共有していなければならない。それらは明示的でなければならず、文書化されなければならず、周知徹底されなければならない。

教員が実習 (exercise) の目標を定義する以上、それらの目標を学生に明確に伝えることが重要である。人々は一般に、何を学ぶべきか期待されていることを知っていれば、よりよく学習するものである。そして、目標を明確に特定することは、[以下の] 二つの、よく見られる矛盾する反応を回避することに役立つ。学生は、ローヤリングのシミュレーションを、伝統的な科目の周縁部に追加されたようなものとして認識するのが常である。勉強量が増えるだけで、[ロースクールでの教育] 経験の中心的なものではなく、司法試験に出るような重要な内容ではない、というものである。逆に、学生は一実習だけが科目の実務的あるいは意味のある部分だという一誤った理由に基づいて、実習こそが科目における最高のものであると考える可能性もある。もし実習の目的が明確かつ明示的に示されれば、それら

の反応が見られることは、ともに少なくなる。⁽⁵⁴⁹⁾

経験を伴う科目を教える教員は、学生の履修の最初に、彼らに対して、学習の目的と評価方法を詳しく説明するべきである。これらの事柄は、科目が成功するうえで、また学生の目標にとって重要なので、文書にして示す必要がある。

- b. 経験を伴う教育によって最も効果的かつ効率的に達成しうる教育上の目的に焦点を当てること。

原則： 教員は、経験を伴う教育によって最も効果的かつ効率的に達成しうる教育上の目的に焦点を当てる。

コメント：

どのような教科 (subject) でも、経験を伴う教育によって教えることができる。難しいのは、他の教育方法ではなく経験を伴う教育方法を使用することによって最も効果的かつ効率的に教えることができるのはどの授業 (lessons) かを決定し、そこにおける教育目的を達成することに我々の時間とエネルギーを集中させることである。

臨床教育が生き残るかどうかまだ不確かだった臨床法学教育の初期には、臨床科目の教育目標を述べ、それによってロースクールにおける臨床科目の存在を正当化することに、多大の努力が払われた。⁽⁵⁵⁰⁾ そこで提案されたものが

(549) See Feinman, *supra* note 541, at 471-72.

(550) See, e.g., Carrie Menkel-Meadow, *Two Contradictory Criticisms of Clinical Education: Dilemmas and Directions in Lawyering Education*, 4 ANTIOCH LAW REV. 287 (1986); Jane Aiken, David A. Koplow, Lisa G. Lerman, J.P. Ogilvy & Philip G. Schrag, *The Learning Contract in Legal Education*, 44 MD. L. REV. 1047 (1985); Peter Hoffman, *Clinical Course Design and the Supervisory Process*, 2 ARIZ. ST. L. J. 277 (1982); Frank Bloch, *The Andragogical Basis of Clinical*

多様かつ広範なものであったことは、想像に難くないであろう。臨床教育に関するより洞察力に満ちた説明の一つとして、トニー・アムスタダム（Tony Amsterdam）⁽⁵⁵¹⁾が1982年に行ったものがある。アムスタダムは、臨床的「教育」技法の目的と潜在的な使用法について、以下のリストを提示した。

- ・ 学生を、[法律家の] 役割を考察することに対する需要、制約、および方法に触れさせ（expose）、思考に対する役割の影響を探究すること。
- ・ 学生を、「争点」が予め認識されていない、まだ構造化されていない状況を分析し、処理することに対する、需要、制約、および方法に触れさせること。
- ・ 学生に対して、対人関係の力学とコミュニケーションを含めて、法的分析と人間行動の相互作用を検討するための基礎を与えること。
- ・ 経験からいかにして学ぶかを学習する機会を与えること。
- ・ 専門職の技能に関する教育を提供すること。
- ・ 法制度の機能に関する洞察の基礎を提供し、その能力と限界に関する質問を提起すること。⁽⁵⁵²⁾

Legal Education, 35 VAND. L. REV. 321 (1982); Kreiling, *supra* note 546; AALS/ABA GUIDELINES FOR CLINICAL LEGAL EDUCATION (1980) [hereinafter, AALS/ABA GUIDELINES]; Gordon Gee & Donald Jackson, *Bridging The Gap: Legal Education and Lawyer Competency*, 4 BYU L. REV. 689 (1977); David Barnhizer, *Clinical Education at the Crossroads: The Need for Direction*, 4 BYU L. REV. 1025 (1977).

(551) Anthony G. Amsterdam, Remarks at Deans' Workshop, ABA Section of Legal Education and Admissions to the Bar, Jan. 23, 1982 (unpublished) (copy on file with Roy Stuckey).

(552) この目的と次の目的は、ディーンズのワークショップにおけるアムスタダムの発言には含まれていなかったが、ニューヨーク大学の臨床教員グループから臨床教員の地位に関する人事委員会に宛てた1983年3月23日の内部メモ“Background Paper on ‘Objectives and Methods of Clinical Legal Education, As Relevant to Issues Regarding the Status of Clinical Faculty’” (copy on file with Roy Stuckey) において、先行する諸目的に追加された。

- ・一般的に、学生に対して、成長の機会を与え、視点の広さ、洞察の深さ、および厳密に体系的な分析的・行動的な技能などを発展させるように指導すること。それらは、法律家と法が直面する多様な問題について訓練することが可能である。

読者は、アムスタダムが、これらの目的を説明する際に、「教える」や「学習する」という用語よりも、「触れさせる」や「機会を提供する」という用語を非常に頻繁に使っていることに驚くかもしれないが、我々は、彼が、以下の事柄について学生を助けるうえでの臨床教育の価値を強調していたことを理解することができる。

- ・プロフェッショナルとしての自分の役割に適応すること。
- ・法律問題のより優れた解決者となること。
- ・対人関係の技能とプロフェッショナルとしての技能を発展させること。
- ・経験からいかにして学ぶか学習すること。

これらの目的を順次検討してみよう。

- (1) 学生がプロフェッショナルとしての自分の役割に適応するのを助けること。

原則： 科目は、学生がプロフェッショナルとしての自分の役割に適応することを助ける。

コメント：

ゲアリー・ベロウ (Gary Bellow) は、学生がプロフェッショナルとしての将来の自分たちの役割について学び、それに向けて適応するうえでの、経験を伴う科目が果たす重要な役割について説明している。

臨床的〔教育〕方法の中心的な特徴は、社会生活における役割適応のダイナミックスを、概念的にも操作的にも、自覚的に用いることである。・・・本稿で用いるように、ある人の役割というものは、その人が与えられた社会的位置または地位において期待される一連の活動や特性を指している。ある役割において行動するには一つまり「その者が当該の地位を占めることを有効なものとする」には一、行為者は以下のことを学ばなければならない：1) その地位を定義づける諸特徴である、職務、権利、義務、特権；2) 特定の状況において適切な役割を表すことをその行為者が選択することを可能にする、合図 (cues)、標示、行動、および要求、すなわち「彼は他者と自己を社会的空間の中に位置づけなければならない」ということ；3) その地位において〔役割を〕遂行するために必要とされる（認知上、知覚上、言語上、身振り上の）⁽⁵⁵³⁾ 才能 (aptitude)。

弁護士になるということはどのようなことかを学生が理解するのを助けるには、弁護士が行う仕事を行わせたり、実務弁護士を仕事の現場で観察させたりする以上に効果的な方法はない。

(2) 学生が法律問題のより優れた解決者になることを助けること。

原則： 科目は、学生が法律問題のより優れた解決者になることを助ける。

コメント：

すでに説明したように、法学教育の主要目標は、学生が法的問題を解決する

(553) Gary Bellow, *On Teaching the Teachers: Some Preliminary Reflections on Clinical Education as Methodology*, in CLINICAL EDUCATION FOR THE LAW STUDENT: LEGAL EDUCATION IN A SERVICE SETTING: WORKING PAPERS PREPARED FOR CLEPR NATIONAL CONFERENCE, BUCK HILL FALLS, PENNSYLVANIA, JUNE 1-9, 1973, at 374, 381 (1973).

能力を発展させるのを助けることである。経験に基づく教育のすべての形態は問題ベースの学習を含んでおり、したがって、経験を伴う教育の一つの強みは、それが学生に対して、問題解決を実践し（practice）、自己の努力の質に関するフィードバックを受ける機会を与えるということである。

(3) 学生が対人関係に関する技能とプロフェッショナルな技能を発展させるのを助けること。

原則： 科目は、学生が対人関係に関する技能とプロフェッショナルな技能を発達させることを助ける。

コメント：

経験を伴う教育は、学生が対人関係に関する技能とプロフェッショナルな技能を発展させることを助けるための、効果的な方法である。技能について読んだり、他人が弁護士の仕事を行うのを見たりするだけでは、技能を身につけることはできない。望むらくは熟達者によるフィードバックを受けながら、技能を繰り返し実践（perform）しなければならない。

残念ながら、ロースクールにおける経験を伴う教育の教育上の可能性に関する一般的な誤解は、臨床科目は主として、弁護士活動に関する技能の機械的な技術を教育するための手段であるというものである。対人関係に関する技能とプロフェッショナルな技能に関する教育は臨床教育における重要な部分であるが、技能教育が技術のみに限定されることは、かりにあったとしても、減多にあることではない。技能の理論的土台、戦略的考察、実行への準備、技能の実行に内在する価値観と倫理的制約、技能の実行の基礎にある当事者対立手続の諸仮定、および教育される技能の有効性などは、すべて、臨床科目における「技能教育」の教育目的の構成要素である。

技能に関する教育は、また、個人的価値観とプロフェッショナルな価値観の役割を含めて、弁護士の技能を、いつ、どのような理由で用いるのかということに関する考察を含む。技術を教えるだけでは不十分である。「それを支援するためにそれらの技能が適用される規範や価値観を教えることは、学生に対する我々の更なる義務である。」⁽⁵⁵⁴⁾我々が教育計画に含めるべき価値には以下のものが含まれる：真実性、誠実性、および振る舞いの公平さへの義務；法律家が教えられた技能をそこで働かせる法制度の高潔さを向上させる責任；正義を増進させる義務⁽⁵⁵⁵⁾；および適格な代理を提供する義務。

臨床法学教育では、主要な理論的目的は、法実務のダイナミックスを述べ、説明することである。それらの理論は、批判的視点を含むことがある。それらは、法実務と法実務に関する理論に内在する限界、欠陥、偶発的事象、および矛盾などを指摘する。他の場合には、理論の機能は主として規範的なものである。その目的は、法律家が行動したり先へ進んだりする前に考慮し、衡量すべき事柄に、概念的に光を当てることである。法実務に関する規範的理論は、機械的なハウツールのアプローチではなく、行われるべき事柄に関する視点を提供するものである。詳細と選択は、特定の文脈に応じて考案されなければならない。

教育学的には、臨床法学教育は、法的技能を伝えることだけを目指すものではなく、学生に対して、責任感のある、思慮深い実務家になるように奨励することを目指すものである。そこでは、以下の事柄にかなりの重点が置かれる：目的・手段思考のような問題解決アプローチ；法的推論に加えて技能の訓練；特に合い衝突する義務に直面した際に、倫理的な責任感を伴う決定を行うこと；そして、自分の経験について、常に自問自答し、

(554) Steven Lubet, *What We Should Teach (But Don't) When We Teach Trial Advocacy*, 37 J. LEGAL EDUC. 123, 126 (1987).

(555) *Id.* at 139-41.

批判的な分析を行うこと。⁽⁵⁵⁶⁾

実情では、実務弁護士に期待される熟達度に達するのに必要な法実務技能を網羅的に発展させるプログラムあるいは資源を有するロースクールは、かりにあったとしても、きわめて少ない。この現状が、いかにして経験から学ぶかということを学生が学ぶのを助けることを、一層重要なものとしている。

(4) 学生が経験から学ぶ方法を学ぶのを助けること。

原則： 科目は、学生が経験から学ぶ方法を学ぶ手助けをする。

コメント：

生涯を通して使える学習技能を発展させることが、法学教育の最も重要な目標である。1982年に述べた意見の中で、アムスタダムは、「法学教育に対する臨床的方法の最も重要な貢献」は、学生に対して経験からいかに学ぶかを学ぶ機会を与えることであると、強調した。

ロースクールで3年間学んだ学生は、その後30年あるいは50年を実務で過ごすであろう。その30年あるいは50年は、好むと好まざるとにかかわらず、学習の機会となるであろう。それは単に、古くからの知恵が示すように、苦難という学校[つまり現実社会]における成り行き任せの(hit-or-miss)学習経験になる可能性がある。他方、もしロースクールが、そのカリキュラムの一部として、経験から学ぶ技術を学生に対して教えることを引き受けるのであれば、それは、調整された体系的な学習経験となりうる。臨床科目は、その手法がまさに学生の経験を批判的な検討や反省の対象とするものであるから、それを行うことができるし、それを行うことに焦点

(556) Aaronson, *supra* note 176, at 249 (citations omitted).

を置くべきである。⁽⁵⁵⁷⁾

その経験から学ぶ能力を学生が発達させることを手助けすることこそが臨床科目の中心的な目標であるべきだという理由の一つは、合衆国のように、法実務に就くための無制限の資格を得る前に3年間しか法学教育が行われなかったという法学教育制度を有する国においては特に、学生は、法実務を始める前に自己の問題解決能力を十分に発達させる可能性が低いからである。しかし、法律家になるのにどれほど長くかかるとしても、法律家は、そのキャリアを通して問題解決のための専門能力を発達させ続けなければならない。それゆえに、生涯を通じて学習する技能は、すべての法律家にとって獲得することが重要なのである。

ケン・クライリング (Ken Kreiling) は、経験から学ぶための効果的な方法は、「実務に関する理論」 (theories of practice) を用いて「行動に関して支持する理論」 (espoused theories of action) を発展させ明確化することであると指摘した。⁽⁵⁵⁸⁾ 「実務に関する理論」は、学生が観察した行動や自己の実践を評価しうる基盤を提供する。それらの理論には、法律家はいかにして自分自身を律すべきか、司法制度の特定の局面はいかに機能すべきか、あるいは、法専門職や法律家の役割を理解することに関連するその他一切の情報を含むであろう。

「行動に関する理論」は、例えば依頼者との最初の面会でいかにして親密かつ信頼し合う関係を築くか、反対尋問において誘導尋問のみを行うべきか、あるいは交渉において手段についていかに柔軟で目的についていかに厳格であるべきかといった、弁護士業務に従事する状況において学生はどのように実践することを望むか、説明するものである。実践の後で、行動に関して支持する理論

(557) Amsterdam, *supra* note 551.

(558) Kreiling, *supra* note 546, at 286.

を、実際に表出された行動、つまり「実行された理論」と比較することができ⁽⁵⁵⁹⁾る。もしこの比較によって、行動に関して支持する理論の適用において学生が効果的ではなかったことが明らかになったならば、学生と教員は、効果的ではなかった原因を分析することができる。支持された理論の質；学生の技能、価値観、あるいは知識；またはその他の要因、などである。

それゆえに、臨床教員にとって、以下のことが重要である。

- ・学生に対して、実務に関する理論を教え、学生の実践がそれと比較されることになる、行動に関して支持する理論を学生が発展させることを可能にする情報、モデル、フレームワークなどを提供すること。「理論と理論化する能力なしには、人は無策のまま切り抜けようとするだけであり、効果的ではないことが多く、経験から一般化を行うこともできない⁽⁵⁶⁰⁾。」
- ・学生が自己の実践をいかに分析し、経験からいかに一般化するか学ぶのを助けること。

もしそれが適切に行われるならば、経験を伴う教育は、学生が自律的な学習の技能を発展させることを助ける、最上の手段である。

我々はまた、経験を伴う科目における学生の学習の重要な部分が、各々の学生の個々の経験に依拠していることを忘れてはならない。学生一人一人の経験は唯一無二のものであり、各々の学生が自分の経験をどう認識するかもそれぞれ異なる。それゆえに、学生が経験を伴う科目において学習の機会を持つであろうすべての事柄を事前に決定すること、その提供をコントロールすること、

(559) *Id.* at 291-97.

(560) *Id.* at 306 n.73.

あるいは彼らが学習したことをどれほど理解できるのか評価することなどは、不可能である。しかしながら、我々は、学生が立ち上がったときに「教育の機会」を捉えることによって、あるいは学生がそれぞれの学習目標を選択し、達成することを助けるために彼らと協働することによって、個別化された学生の学習を支援することができる。⁽⁵⁶¹⁾

我々はまた、それが学生に学習してほしいと望んでいることであるかどうかにかかわらず、学生が体験から学んでいることについて振り返り、よりよく理解するための助けとなる、枠組みや手順を作成することによって、学生が自分で学ぶのを支援することができる。例えば、教員は、学生に対して反省的考察の価値に関する教材を与えたり、[自分の学習を] 振り返る日誌を書かせたり、学期中に一度あるいはそれ以上、そして学期の終わりに、自己評価を行わせるなどのことができる。

c. 学生のニーズと関心に応えること。

原則： 教育プログラムは、学生のニーズと関心に応えるに十分な経験を伴う教育科目を含む。

コメント：

もし経験を伴う教育科目が学生を実務に向けて準備させるために必要不可欠なものであるとするなら、ロースクールは、自己の学生のニーズを満たすに十分な経験を伴う教育科目を提供しない限り、学生を実務に向けて準備させるという義務を果たすことはできない。ロースクールが提供すべき経験を伴う教育科目の類型や数は、各ロースクールの使命、各ロースクールの学生が卒業後最

(561) See, e.g., Aiken et al., *supra* note 550, at 1064 n.66 (学生が依頼者を代理する科目において追求する37のありうる学習目的のリストから3つの学習目的を選択するという学習契約 (learning contracts) について説明している)。

初に就く可能性が高いプロフェッショナルな仕事の法実務環境、および卒業後の〔実務までの〕ギャップを橋渡しするもの、あるいは他の教育上の要件と機会などによって、ロースクールごとに異なるであろう。

d. 適切な単位を認定すること。

原則： ロースクールは、経験を伴う教育科目を履修する学生に対して、適切な単位認定を行う。

コメント：

経験を伴う教育科目は、経験を伴わない教育科目において学生が費やすのとほぼ同じ割合で単位あたりの時間を学生が費やせば済むように、組み立てられるべきである。⁽⁵⁶²⁾ 学生がカリキュラムの他の科目で与えられる単位と釣り合うように、単位が認定されるべきである。典型的な計算では、平均して、学生が毎週費やすことを期待される3.5時間ごとに1単位である。

科目が学生に対して要求する時間のすべてに対して単位が認定されるべきである。例えば、学内クリニックとエクスターンシップを履修している学生は、依頼者の代理や、他の割り当てられた作業のために必要な課題を完了するために時間と努力を費やしており、その過程で、担当教員による指導を受けるセッションに出たり、教室で行う部分のために準備してそれに出席したり、担当ケースの管理手順に従うように努めたり、自己の経験を振り返ったりするのである。仕事量、教室で行う部分の頻度、指導を受けるために出席するセッション、そして仕事にかけることが期待されている時間などはすべて、学内クリニックとエクスターンシップの適切な単位数を決定するうえで計算に入れられ

(562) See Report of the Committee on the Future of the In-House Clinic, 42 J. LEGAL EDUC. 508, 561 (1992) [hereinafter *Future of the In-House Clinic*], and AALS/ABA GUIDELINES, *supra* note 550, at 27.

るべきである。^{*}

e. 学生の実践を記録すること。

原則： 学生の実践は記録され、フィードバックを与えたり自己評価をさせたりするために使用される。

コメント：

弁護士の役割における学生の実践は、可能な限り頻繁に、デジタル情報として記録し、あるいはビデオ録画すべきである。実践をデジタル記録で残しておけば、費用をかけずに永久に保存することができる。これによって、学生と教員が後から見直すことができるし、学生が自分のポートフォリオに実践を含ませることが可能になる。

* (訳注7) 例えば、監訳者が客員教授を務めているカリフォルニア大学ヘイスティングス・ロースクール (University of California Hastings College of the Law、以下 UCH) では、2020 年度に 14 の学内クリニックが開講されているが、そのうちで最も伝統的な形態で例示すれば、民事の Individual Representation Clinic は、毎週 20 時間以上のケースワークで每学期 8 単位 (セミナー 4 単位・フィールドワーク 4 単位) であり、刑事の弁護・検察双方を含む Criminal Practice Clinic は、毎週 32 時間以上のフィールドワークで每学期 12 単位 (セミナー 4 単位・フィールドワーク 8 単位) である。セミナーとケースワークあるいはフィールドワークは、同時に履修しなければならない。<https://www.uchastings.edu/wp-content/uploads/2020/11/V27-2020-2021-Course-Catalog-11.24.20.pdf> (2020 年 12 月 1 日閲覧) を参照。なお、同校の刑事クリニックが検察も含むことについて、ジェフリー・ロス (宮澤節生訳) 「サンフランシスコ地方検察局における臨床プログラム」大宮法科大学院大学クリニック・エクスターンシップ委員会編『新たな法学教育モデルの黎明』(大宮法科大学院大学、2007 年) 255-260 頁がある。

学生の実践が教員メンバーあるいはフィールドワークの監督者によって観察された場合でさえも、もし教員が特定の行動を強化することや変更を示唆するために記録を用いるならば、学習経験の質は高められる。⁽⁵⁶³⁾ 記録は、学生が自己評価を行うために使用することができるし、教員が学生に対して授業以外の時間にさらに批判やフィードバックを与えるためにも使用しうる。廉価のウェブカメラを使用して、学生のラップトップ・コンピューターに実践を直接保存することも可能である。

- f. フィードバックを与える者がベスト・プラクティスを用いるように訓練すること。

原則： フィードバックを行う者は、そうできるように訓練され、フィードバックを行うためのベスト・プラクティスを用いる。

コメント：

経験を伴う教育科目において学生が受けるガイダンスやフィードバックこそが、その他のいかなる構成要素にも増して、経験の質に影響を与える。学生と指導教員との間の肯定的な関係が、最も重要である。シミュレーション科目を担当する教員は、ローヤリングの理論と実務について十分な知識を持っていなければならない。学内クリニックとエクスターンシップを監督する弁護士は、法実務と適格な実務家について十分に知識を有していなければならない。彼らはみな、自己の学生に肯定的な学習経験を提供する効果的な教員でなければならない。

教員メンバーとフィールドワークの監督者は、どのような情報をいかなる場

(563) 「委員会は、学生の実践を評価する能力と、弁護士業務過程のダイナミックスを検討する能力は、シミュレーションを記録し再生することによって大いに促進されると結論づけた。」 AALS/ABA GUIDELINES, *supra* note 550, at 75.

合に提供するか、決定しなければならない。これらの決定をする際に、彼らは、学生の学習経験と、可能ならば依頼者のニーズだけではなく、自己の決定が学生との間の関係にいかに関与を与えうるかということについても、評価をする必要がある。もし学生が求める情報を得られなければ、学生は、監督者が不必要な「宝探し」(hide the ball) ゲームをしていると感じるかもしれない。有能な監督者は、自己の教育方法の背後にある理由を説明するであろうし、それによって学生は、よりよく理解し、より受け入れるようになるであろう。⁽⁵⁶⁴⁾

教員は学生に対して、学生の発達について率直で建設的な見解を述べるべきである。学生は、そのような評価を求めるように勧められるべきである。エクスターンシップを統括する教員は、そのようなフィードバックをいかにして与えるか、順序どおりに物事が進むようにいかに段取りを整えるか、そして学生が[与えられた]情報を効果的に利用できるように学生をいかに準備させるか、エクスターンシップの監督者たちに対して教えるべきである。

学生の実践に関するフィードバックは、学生が、どの行為が不適切で(したがって避けるべきであり)、どの行為が受け入れられるのか(したがって繰り返す価値があるのか) 理解することを、助けるべきである。学生の実践について否定的な面を指摘するよりは、肯定的な面を褒めるほうが、より重要かもしれない。「学習者が評価され、そのよい習慣が報われることがなければ、学習という行為は、ほとんど無意味なものになってしまう」。⁽⁵⁶⁵⁾「『(報酬が期待されているときに) 報酬を与えないのは、罰を与えるのと同じような逆の効果を及ぼ

(564) See, e.g., Ann Shalleck, *Clinical Contexts: Theory and Practice in Law and Supervision*, 21 N.Y.U. REV. L. & SOC. CHANGE 109, 146-48 (1993-1994); David F. Chavkin, *Am I My Client's Lawyer?: Role Definition and the Clinical Supervisor*, 51 S.M.U. L. REV. 1507, 1539 (1998).

(565) Joseph D. Harbaugh, *Simulation and Gaming: A Teaching/Learning Strategy for Clinical Legal Education*, in AALS/ABA GUIDELINES, *supra* note 550, at 208.

すことを示す明確な証拠がある。』『欲求不満を引き起こす無報酬』(frustrated nonreward^{*})に関するこの理論は、臨床教員に対して、効果的なフィードバックを与え、優れた実践を強化するように、重い責務を課すものである。⁽⁵⁶⁶⁾

フィードバックにアプローチするやり方は、学生の学習経験の質に対して相応な影響を与える。フィードバック・プロセスが成功するか否かは、フィードバックそのものの質と、学生の受容能力にかかっている。フィードバックが学生にとって役に立つものとなるためには、フィードバックは関連性のあるものであり、学習上のディレンマに焦点を当てたものであるべきである。学生は防御的になって批判を拒否するかもしれないので、フィードバックは学生にとっても受容可能なものでなければいけない。建設的で、しかも学生が容易に受け入れることが可能な方法でフィードバックを与えることによって、フィードバックを与える者は、学生の側に、欲求不満、自己批判、あるいは完全に離れてしまうことなく、成長を促進するのを助けることができる。

理想は、学生のすべての活動が、フィードバックと批評(critique)を行うための訓練を受けた教員あるいはフィールドワーク監督者によって観察されることである。しかし学生は、適切に訓練を受けている他の学生からフィードバックを受けることによって、利益を受けることができる。場合によっては、学生の自己批評も、自己批評のための情報とガイダンスが与えられていれば、適切なフィードバックを与えることができる。

* (訳注8) 一般的には frustrative nonreward と表記される。https://www.nimh.nih.gov/research/research-funded-by-nimh/rdoc/constructs/frustrative-nonreward.shtml (2020年12月2日閲覧)。日本語による解説として、例えば https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjep1953/22/3/22_192/_pdf (同上) を参照。
(566) *Id.* at 210 (quoting E. HILGARD & G. BOWER, THEORIES OF LEARNING (4th ed. 1975) (citing the studies of Amsel and Wagner)).

以下の事柄が、効果的な批評を行うためのガイドラインである。

- ・ 批評の準備を行うこと。批評を述べる前に時間をかけてその批評を構成すること。
- ・ 選択すること。批評するためのポイントを一点か二点選び、それらについて完全に述べること。
- ・ 肯定的なコメントから始めること。人は、自分の「価値」が再確認されたあとであれば、建設的な批評を受け入れ易いものである。どのような実践にも、褒めることができる点がある。
- ・ 特定のであること。自己の批評を学生の実践の特定の点に関係づけること。・・・それをうまく行うために、学生の実践の最中に正確で詳しいノートを取る。
- ・ 建設的であること。もし否定的なフィードバックを与えるのであれば、単に批判するのではなく、その学生がどのような違った行動を取りえたのか代替案を示すこと。学生が向上可能であると考える領域に、自分の批評の焦点を合わせる。
- ・ 簡潔であること。自己の批評の核心を述べる。こと。ただ述べる。こと。
- ・ 率直であること。教員の仕事は人気者になることではなく、学生が向上するのを助けることである。あるがままに伝えるべきであるが、[同時に学生の] 支えとなるべきである。よくできた点に触れるべきであるが、それは学生が本当によくできた場合のみである。
- ・ 自分が行った批評の責任をとること。批評を第一人称で述べる（「私は・・・と思う」「私の経験では・・・」「私が思うに、よりよい実務とは・・・」など）。もちろんそれが本当にそうである場合を除いて（すなわち「裁判官に対して『よう、あんた』などと語りかけないこと」）、批評のポイントを普遍的原則であるかのように述べる。こと。
- ・ 批評は、個人に対してではなく、その実践に対して行うこと。批判的 (judgmental) であったり皮肉を言ったりしないこと。自分が見たこと、あるいは聞いたことと、それが自分に与えた印象を相手に伝えること。単に「い

い」とか「悪い」とかラベル付けしてしまわないこと。

- ・学生を批評の相棒とすること。以下のような質問をしてみること：「何を達成しようとしていたのかな？」「何がまずかったと思う？」「代わりにどんなアプローチが取れたと思う？」。
- ・例を示して教えること。批評もそれ自体で実践なのである。相手は、我々が何を言うかということから学ぶのと同じくらい、あるいはそれ以上に、我々がどのようにそれを言うのかということからも学ぶのである。自分が行う批評に優れたコミュニケーション技能を組み入れること。アイコンタクトを行うこと。熱心に耳を傾けること。身振りを使うこと。声に強弱をつけること。順応性をもつこと。平易な言葉で話すこと。⁽⁵⁶⁷⁾

g. 学生がフィードバックを受け入れるように訓練すること。

原則： 学生は、フィードバックから学び得るものを最大限にするように訓練される。

コメント：

学生がフィードバックに対して受容性が高く、自己に対するそれらの価値をいかにすれば最大化できるか理解している場合に、学生に対するフィードバックはより効果的である。学生に対するガイドラインには、以下のものが含まれる：

学習の機会を最大限に利用するためには・・・自分自身の「批評技能」が必要である。つまり、批評を上手に受け取り、それを実行するための技術である。以下に挙げるガイドラインは、あなたにとって役立つであろう。

- ・注意深くかつ心を開いて批評を聞くこと。批評を個人に対する批判だと

(567) Ralph M. Cagle, *Guide for Evaluators*, in HESS & FRIEDLAND, *supra* note 304, at 311-12 (ここでは、シミュレーションだけではなく、あらゆる形態の経験を伴う教育に適合するように変更した)。

- 受け取らないように努めること。防御的になったり、批評に対してすぐに反論したり拒否したりしないこと。
- ・言われたことを明確に理解しているか確認すること。よく分からない場合や理解できない場合には、質問すること。
- ・細かい点に焦点を当てること。将来の自分の実践を改善させるために行うかもしれない事柄については、可能な限り限り特定して学ぶように努めること。
- ・自分の視点を維持すること。批評は、物事を行う一つの正しい方法を命じていると受け取るのではなく、新しい選択肢を与えているものとして捉えること。
- ・より明確な説明を求めること。もしあなたが批評に同意できないのであれば、丁寧に一しかし直接的に—その点をあげ、コメントを求めること（ただし教員がその批評をすべて終えたあとで）。
- ・質問すること。もしあなたが特定の事柄についてフィードバックを求めているながら、それが返ってこなかったならば、質問すること（時間が許す限りで）。
- ・特定の人の批評に過度に依拠してしまわないこと。可能な限り、他の人からの批評と比較すること。・・・あなたを知っていると思われる他の人や、その批評の内容についてあなたが信頼する人に聞くこと。
- ・他人（学生）に対する批評を注意深く聞くこと。これは、あなたが参加している科目の別の面を学ぶ機会である。それはまた、批評方法のダイナミックスを観察するうえでのより客観的な視点でもある。
- ・情報を使用するための方法を探すこと。批評を受けた授業の最後に、「自分は何を知っているのか（あるいは前よりもよく知っているのか）」と自問すること。そして、その答えを書き出すこと。それが、・・・批評を・・・有効に利用する基準である。
- ・「感謝します」と礼を述べること。
- ・批評から学んだものを実施するための機会を探すこと。

・自分が学んだ事柄に関する評価用紙（自己作成のものと教員作成のもの）やメモを保管しておくこと。批評の対象であった活動を次に行う際には、それらを見返すこと。（法実務に関する）学習は、累積的プロセス⁽⁵⁶⁸⁾なのである。

- h. 学生が各自にとって重要な学習目標をはっきりとさせ、それらを達成する計画を立てることを、助けること。

原則： 学生は各自にとって重要な学習目標を達成するための機会を得る。

コメント：

学生はそれぞれ、他にはない強みや弱みを持っている。そして、経験を伴う科目は、学生の個人的ニーズに合わせた教育を提供するだけでなく、学生が各自にとって重要な学習目標を追求するための機会も提供する。

学内クリニック科目やエクスターンシップ科目の中には、学生と教員が、学生の各自の学習目標とそれを達成する方法を述べる「学習契約」を結ぶものがある。学習契約が用いられるかどうかに関わりなく、それらの科目を履修する学生は、各自の目標を明確にするように推奨されるべきであって、それによって、教員はその科目において可能な限りそれらを促進することができるようになる。⁽⁵⁶⁹⁾シミュレーション・ベースの科目も、教員によって選択される目標に加えて、学生自身が学習目標を追求することを可能にする。

(568) *Id.* at 312-13.

(569) *See Future of the In-House Clinic*, *supra* note 562, at 562.

- i. もし熟達させることが目標であるならば、学生が仕事を実践する機会を繰り返し与えること。

原則： もし特定の弁護士業務を行うことに熟達することが学習目標であるならば、学生は、学ぶべき、あるいは改善すべき仕事を、期待されるレベルの熟達度に達するまで行う機会を繰り返し与えられる。

コメント：

「ほとんどすべての学習理論家が、ほとんどの学習は繰り返し行うことによって高められるということを認めている。⁽⁵⁷⁰⁾」このことは、プロフェッショナルな技能を発展させるということに関しても、もちろん当てはまる。しかし、もし科目や実習の目的が、熟達度を高めるということよりも、法、法実務、あるいはプロフェッショナルな技能に関する学生の知識と理解を高めることにあるのであれば、繰り返し行うことは必要ではない。

技能の熟達度を1科目で高める必要はない。ロースクールはすでに、分析、調査、および文章作成に関する技能の発展を、3年間のカリキュラム全体に拡大している。他の技能における熟達性の発展も、同様に、ロースクールの3年間のすべてを通して様々な科目によって行われるべきである。

分析、調査、および文章作成に関する技能の発展を含めて、アメリカのロースクールにおける技能教育の欠陥は、学生のロースクール在学中の様々な段階や卒業時に期待される熟達度のレベルを示す基準を我々が確立してこなかった、ということである。我々はまた、学生が上のレベルの教育に進む前に示すことが期待されるレベルの熟達度を要求することも行ってこなかった。これは、

(570) Don Peters, *Mapping, Modeling, and Critiquing: Facilitating Learning Negotiation, Mediation, Interviewing, and Counseling*, 48 FLA. L. REV. 875, 885 (1996).

我々が留意しなければならない問題である。

j. 経験を伴う科目を担当する教員の有効性を高めること。

原則： ロースクールは適格な教員を用い、彼らに対して専門家としての能力を発展させる機会を提供し、経験を伴う科目による仕事量は合理的なものとする。

コメント：

経験を伴う科目を担当する専任教員・非常勤教員の有効性は、適格な教員を雇用し、専門家としての能力を高める機会を提供し、そして合理的な仕事量を割り当てることによって、高められる。

経験を伴う科目を担当する効果的な教員は、経験を伴う教育と他の技術を用いて学生を教育することについて技能と知識を有し、それに自己を傾注している必要がある。学内クリニックの教員とエクスターンシップの監督者は、依頼者を代理し、仕事が要求する他のすべてのプロフェッショナルな役割を行うことについて、十分かつ適切な経験、技能、知識、および価値観を有していなければならない。

専門的な会合への定期的な出席と参加を奨励したり、そのための財源を提供したりすることは、経験を伴う科目を担当する教員の専門家としての発展を促進する。ロースクールの内外で開かれる教員訓練プログラムに参加することは有益であり、それは特に新任の教員にとってはそうである。⁽⁵⁷¹⁾ 監督技能と教室での教育のための技能を発展させることは、どちらも重要である。シミュレーション・ベースの科目、学内クリニック、それにほとんどのエクスターンシッ

(571) See Justine A. Dunlap & Peter A. Joy, *Reflection-In-Action: Designing New Clinical Teacher Training by Using Lessons Learned From New Clinicians*, 11 CLINICAL L. REV. 49 (2004).

ブは、教室で行う部分を含んでいる。

研究に従事する機会は、経験を伴う教育の多くの教員にとって、大学でのキャリアの主たる魅力の一つである。終身在職権を目指すことができる教員、あるいは所属機関から同様な出版業績を期待されている他の教員にとって、出版業績は不可欠なことである。出版業績を出すことに対するロースクールのサポートには、各自の教育負担を減らすこと、研究助手、旅費の助成、職員によるサポート、およびコンピューター設備などが含まれるべきである。学内クリニックの教員が執筆プロジェクトを遂行するために、クリニックで監督する責任を免除することも必要であろう。そのようなことが必要になった場合、ロースクールは、その教員が仕事を休んでいる間、非常勤教員を採用したり、その他、依頼者、学生、あるいはクリニックと地域社会の關係に支障を及ぼさないような工夫をしたりすることによって、クリニックの穴を埋めるべきである。⁽⁵⁷²⁾

経験を伴う教育が求めるものは、経験に基づかない教育のそれとは違うのであって、ロースクールは、学生と教員の比率、学内クリニックにおける受任ケース量、そして経験を伴う教育を担当する教員の総体的な義務が、彼らの科目の教育上およびプログラム上の目標達成に資することを確実にするように、留意すべきである。学生に対して意味のある経験を与えるニーズと、学生あるいは教員に過剰な負担を与え、それらの科目の教育目的を達成する彼らの能力に支障をきたすリスクとの、バランスをとらなければならない。⁽⁵⁷³⁾

(572) See *Future of the In-House Clinic*, *supra* note 562, at 557.

(573) See Guidelines VII (E) & (F), AALS/ABA GUIDELINES, *supra* note 550, at 24-25. 事件負担も、552頁において重要な考慮事項として指摘されている。

B. シミュレーション・ベースの科目⁽⁵⁷⁴⁾。

1. シミュレーション・ベースの科目への導入部。

シミュレーション・ベースの科目とは、仮定の状況において、監督を受けながら、またフィードバックと反省の機会を伴って、学生が弁護士の役割を行ったり、法に関連した課題を実践したりすることに、その学習の大部分が依拠する科目である。

シミュレーション、ロールプレイ、そしてゲームは、法学教育において重要な位置を占めている。一般に技能科目と呼ばれている科目の中には、主として弁護士業務のシミュレーションによって教育されるものがある。⁽⁵⁷⁵⁾ 例え、イ⁽⁵⁷⁶⁾

(574) 本節は当初、カソリック大学のJ・P（サンディ）オウグルヴィによって準備された。ロイ・スタッキーは主として、明確で明示的な学習目的を設定することに関する項に責任を負っている。

(575) Steven I. Friedland, *How We Teach: A Survey of Teaching Techniques in American Law Schools*, 20 SEATTLE L. REV. 1, 30-31 (1996); MICHAEL MELTSNER & PHILIP G. SCHRAG, TOWARD SIMULATION IN LEGAL EDUCATION: AN EXPERIMENTAL COURSE IN PRETRIAL LITIGATION 10-20 (1975); HESS & FRIEDLAND, *supra* note 308, at 193-22 (シミュレーションとロールプレイ)。シミュレーションは、他の学問分野、特に医学において広く用いられている。See J. Lindsey Lane, Stuart Slavin & Amitai Ziv, *Simulation in Medical Education: A Review*, 32 SIMULATION & GAMING 297 (2001); CLARK C. ABT, SERIOUS GAMES 13 (1970) (「ゲームは学生にとって効果的な教育・訓練手段である・・・なぜなら、それらは多くの主題に関する概念と事実をきわめて効率的に伝えるからである。それらは、勉強している現実の問題に関する劇的な表現を生み出す。プレイヤーは現実感のある役割に扮し、問題に直面し、戦略を作り上げ、決定を行い、自己の行為の結果に対して迅速にフィードバックを受ける。同時に、ゲームによって、『現実世界』で試すことで誤りを犯すという損失の危険を避けながら、学生の実践を評価することができる。・・・」)。

(576) Friedland, *supra* note 575, at 30.

インタビュー、カウンセリング、交渉、事実調査、法律事務所経営、事実審実⁽⁵⁷⁷⁾務、上訴実務などであり、教育法実務（Education Law Practice）のような実習（practicum）と名づけられた専門化した科目である。これらの科目の教員のほとんどは、法実務のいくつかの局面を模擬的に行う、一連の不連続的なロールプレイ実践を活用する。他の科目では、科目全体を通して展開される、単一の包括的な模擬的シナリオを使用する。このカテゴリーにおいては、例えば、学生がその学期中、あるいは一学年を通して、最初の面接から事実審後の申立まで、模擬依頼者を代理することになる。

依頼者ベースのクリニックと、教室における伝統的な科目の一部において、シミュレーションとロールプレイが主要な教育方法の補助的あるいは付加的な方法として使用されている。例えば、クリニック教育は原則として、学生が依頼者の代理活動を行うのに対して、教員である弁護士が密接に監督することが含まれる。しかし、クリニックの学生はしばしば、依頼者とともに、あるいは依頼者のために同じ活動を行う前に、教室という状況で、弁護士活動のシミュレーションを行うであろう。

この節は主として、シミュレーション・ベースの科目の設計と実施のためのベスト・プラクティスに関心を向けている。しかし、これらの原則の多くは、弁護士活動の模擬的実践あるいはロールプレイを補足的な教育法として使用する他の科目にも適用可能である。

(577) Lubet, *supra* note 554, at 125.

(578) See Paul Bateman, *Toward Diversity in Teaching Methods in Law Schools: Five Suggestions From the Back Row*, 17 QUINNIPAC L. REV. 397, 420 (1997) (適切な教育理論は、ゲームをロースクールの授業において少なくとも付加的なものとして用いることを支持する。おそらく最も驚くべきことに、教育理論は実際、伝統的な授業状況がソクラテス・メソッドを主たる教育方法として用いている場合に、それに追加するものとしてゲームが効果的であることを示唆している。)

2. シミュレーション・ベースの科目のためのベスト・プラクティス。

以下に述べるベスト・プラクティスは、前述した経験を伴う科目のためのベスト・プラクティスに加えて、というものであることに留意されたい。

- a. シミュレーション・ベースの科目は、明確に述べられた教育上の目標を、他の教育方法が達成しうるよりもより効果的かつ効率的に達成するために用いること。

原則： ロースクールは、明確に述べられた教育上の目標を、他の教育方法が達成しうるよりも、より効果的かつ効率的に達成するために、シミュレーション・ベースの科目を用いる。

コメント：

シミュレーション・ベースの科目は、自律的学習のための技能を含めて、プロフェッショナルな技能と実務にとって不可欠な理解とを発展させる重要な場となり得ることについて、一般的な合意が存在する。それらが学生に対して、技術的問題だけではなく倫理上の問題を解決することと、実際の実務を模擬した場面においてプロフェッショナリズムに関わる論点を適切に処理することとを要求する場合には、それらは、「実務において倫理上求められることを教える場も提供する。」⁽⁵⁷⁹⁾

数十年に及ぶ臨床法学教育の試み、他のプロフェッショナル・スクールの例、そして現代の学習理論のすべてが、知的理解と実務の複雑な技能のみならず、法律家のプロフェッショナリズムにとって決定的な心構えをも発展させる場としての、臨床教育の価値を指し示している。高水準のプロ

(579) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 196.

フェッショナリズムの模範を示し、それに向けて指導する点において、クリニックと一部のシミュレーションは、知識および技能と倫理的な取り組みとを統合しうることを例証するものである。⁽⁵⁸⁰⁾

シミュレーション・ベースの科目は、学生が自己の実務的推論と判断を向上させることの手助けにもなり得る。

他の専門職分野は、認知的徒弟教育（cognitive apprenticeship^{*}）と実務的徒弟教育とを融合した、複雑な実務的推論と判断を教えるための教育方法論について、いくつかの十分に試された実例を提供している。例えばメディカルスクールでは、臨床技能を訓練するために、多様なシミュレーション方法を用いており、プロの俳優を「模擬患者」として用いることすらある。そのようなシミュレーションにおいては、実践は、「オフライン」で予行練習し、批評を受け、改善することができる。実際の実務における差し迫った状況からこのように離れていることによって、教員は、自分が教えようと努めている技能の複雑な全体構成の中の特定の側面に焦点を合わせることができる。技能の諸要素とつながりを、現実世界における帰結、あるいは他者の利益に対する直接的責任を伴うことなく、安全に模倣し、予行練習することができる。この種の教育は、その後に専門能力を発展させることが可能になる適格な実務の基本的水準に学生が到達する可能性を、より高めるのである。⁽⁵⁸¹⁾

(580) *Id.* at 141.

* (訳注9)「認知的徒弟教育」とは、徒弟教育（apprenticeship）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。

(581) *Id.* at 112-13.

ロースクールが、どのシミュレーション科目によってどのような技能と理解を達成するかいったん決定したならば、ロースクールは次に、教育プログラムのどの時点で個々の教科を学生に対して導入するか、そして学生が期待される熟達度のレベルに到達するまでどのように教育を進行させるか、決定しなければならない。理想的世界では、目指される熟達度のレベルというのは、新人弁護士が提供すべき適格な法律サービスを提供するために必要とする熟達度のレベルということになるであろう。

アメリカ合衆国におけるロースクールの大部分におけるプロフェッショナルな技能に関する教育は、十分に熟達した卒業生を送り出していない。実際のところ、新人弁護士が必要とするレベルまでプロフェッショナルな技能を発展させることができるシミュレーション科目は、もし存在するとしても、ほんのわずかである。何らかの技能教育が行われることは、ないよりはましだが、大多数のロースクール学生に対するプロフェッショナルな技能に関する教育がロースクールの二年次あるいは三年次の1科目にとどめられている限りは、ロースクール学生は、初級レベルの弁護士業務技能も発展させることはないであろう。

例えば、依頼者との最初の面接をいかに行うか学生に教えるために多くの教員が用いているアプローチを例として使いながら、シミュレーション科目においてプロフェッショナルな技能を教えることに対する現在のアプローチを検討されたい。教員は、面接の目的と面接を行う技術に関する情報を学生に与えることから始め、続いて、要点を示すために面接技術を自ら示す。教員は、依頼者に親切な弁護士業務哲学を学生が採用するように説得を試みる。学生は、教員が教えようとしたことを適用してみる機会を一度、あるいはそれ以上与えられ、自分たちの実践の出来具合についてフィードバックを受ける。教員が学生の実践に対して点数を付けることもある。教員は通常、学生が受容可能なレベルの熟練度を示すまでフィードバックを与えて実践を続けることを学生に要求

するということはない。例えば、弁護士業務技能に関する科目の多くにおいては、学生は次の段階の技能に移行するまでに模擬依頼者との面接を1回しか行わないかもしれないし、その次の段階でもまた、技能を実行し、それに対するフィードバックを受ける機会が1回しかないということがありうる。そのような科目を受講している学生は、熟練度を高めることはできない。

この批判は、シミュレーション・ベースの科目が達成しているものの価値を引下げようとするものではない。現在のアプローチは、学生に対して、面接の複雑性に関するよりよい理解、面接を行う方法に関する情報、そして自己の能力のレベルに関するいくつかの洞察を与えてくれる。トニー・アムスタダムは、以下のように説明している。

すでにできあがった弁護士、カウンセラー、交渉人、等々を輩出することは、ロースクールにとって必要ではないし、あるいは可能ではない。しかし、[学生の] 実践があまりにも混乱しており、実践した者にとってあまりにも気力を殺ぐようなもので、厳しいノックが行われるロースクールでの価値ある学習機会として役立つことすらないという類の初歩的レベルの誤りを学生が通過できるようにすることは、可能であるし、望ましくもある。学生に対してそれらの初歩的レベルの誤りを犯す機会を与え、誤りを振り返り、その原因と可能な解決方法について何らかの最初の洞察を発展させるという、教育機関のみが提供し得る機会と支援を学生に与えることによって、クリニック科目は、教育的観点から見て生産的な第二段階レベルの誤りを犯しながらも実務においてそれらから学び取っていくことのできる弁護士を送り出すことを、目指すことができるのである。⁽⁵⁸²⁾

(582) アムスタダムは、この発言を、1982年1月23日に開かれたアメリカ法曹協会の法学教育・法曹資格付与部会（the ABA Section of Legal Education and Admissions to the Bar）のディーン・ワークショップにおいて行った。Amsterdam, *supra* note 555. 我々は、少しの教育でも無よりはましだという気持

ジェイ・ファインマン (Jay Feinman) は、「大規模な基本科目においては、合理的な達成目的は、弁護士業務過程における技能の重要性と、技能の学習をロースクールにおける他の科目の理解を助けるのと同種の概念的一般化を必要とする科目の一つとして扱う可能性とを、学生に気づかせることである。このイントロダクションを経ることで、学生は、より適切に技能に焦点を合わせた上級科目に進むことができる。」⁽⁵⁸³⁾

イントロダクション科目は、重要な技能と理解を発展させるうえで大切であるが、それは、プロフェッショナルとしての適格性に向けた第一歩に過ぎない。

弁護士業務の技能を学ぼうと、規則と手続は、多種多様な実務状況の中でいかに活動していくかについて初級者が把握することを可能にするための、必要不可欠な足場である。この段階におけるロースクール学生は、ドレイファス夫妻 (the Dreyfuses) が初心者 (novice) と呼ぶ存在である。法学の初心者にとって第一の学習課題は、弁護士という仕事に共通の技術について、基本的な知識を有する状態に到達することである。初心者は、判断を行うこと、あるいは状況全体を解釈することを、要求されるべきではない。そうではなく、初心者は、状況に関する一定の明確に定義された要素を認識することと、他に発生している事柄にかかわりなく、それらの要素に対して正確かつ公式の規則を適用することを、学ばなければならない。規則に従うことで、経験を徐々に蓄積することができる。しかし前進するためには、学生は、当該状況の諸特徴、つまり規則の範囲外で起きる事象についても、注意しなければならない。

ちには同意するが、ロースクールは1982年に可能だと考えられたものよりも野心的な技能発展目標を達成しようと考えている (そしてアムスタダムは我々に同意するであろうと考える)。

(583) Feinman, *supra* note 541, at 473.

適切な指導と十分な経験によって、初心者は適格性に向けて進んでいくことができる。⁽⁵⁸⁴⁾

残念なことに、ほとんどのロースクールはまだ、すべての学生に対してプロフェッショナルの技能へのイントロダクションを提供しておらず、熟練性を発展させるための機会については言うまでもない。我々が現在、学生がロースクール在学中に技能の熟練度を高める手助けを行っていないことは、留意すべき欠陥である。それはまた、我々が達成しうる事柄について学生と我々自身を誤解させないために、そしてどの技能を教えることを選択し、どのレベルの熟練度を目指すかということについて、より深く考察するためにも、シミュレーション科目の教育目標を明確化する際に我々が注意深くあらねばならないという必要性を、喚起してもいる。もし我々が、「この科目を終了した学生は、依頼者との最初の面接を、新人弁護士にとって適切なレベルの有能さで行うことができるであろう」と断言するのであれば、我々には、そのレベルの熟練度が達成されるまで各々の学生と努力する義務があるということになるであろう。他方、もし我々の目標が、「この科目を終了した学生は、依頼者の効果的な面接における目標と構成要素について説明することができるようになる」ということであれば、我々の教育上の義務は非常に違ったものになるし、我々が評価のために行う努力もまた然りである。

シミュレーション科目は、プロフェッショナルの技能への導入部を提供することを超えた、更なる教育上の目標を達成するのにも適しているが、それらを追求するには決定が必要であり、それに沿って科目を計画することが必要である。それらが唯一の目標であること、あるいは最も適切な目標であるということすら示唆するわけではないが、多くのシミュレーション科目は、期待される目標として第2章F節で述べた下記の諸目的を達成することができる：

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

- ・「個人としての、およびプロフェッショナルとしての強みと弱点を認識し、自己の知識と技能の限界を知り、プロフェッショナルとしての実践を高める戦略を発展させるための」学生の能力を発展させることを開始すること。
- ・「倫理上のディレンマを認識して解決し」、「危機管理技能を用いる」ための学生の能力を発展させること。
- ・「弁護士としての価値観、行動、態度、および倫理的要請（プロフェッショナリズム）に関する実務的理解」を、少なくとも部分的に学生に与えること。例えば、交渉中につく嘘とそれが潜在的に含むものに関する約束事（conventions）について議論することなしには、交渉を教えることはできないし、模擬交渉に参加する学生は、関連する事実を誤って伝えるか、あるいは他の欺罔的な行動に出るか、決定しなければならない。

しかし、これらの、あるいはこれ以外のいかなるものであっても、教育上の目標を達成するには、我々が学生に対して、学生が「行動に関して支持する理論」を発展させることができるようにするための適切な教材と課題を提供し、望む教育目標を達成する助けとなる我々自身のシミュレーションとフィードバック・メカニズムを意識的に作り上げることが重要である。

我々はまた、シミュレーション科目がその教育目標を達成しているかどうか決定するための我々自身の方法を改善する必要がある。重要な問題は、シミュレーション科目における評価に適切にアプローチしているかどうかである。典型的には、教員は、学生の実践を観察し、フィードバックを行い、成績をつける（あるいは学生を合格させるか落とすかを決める）。学生に対して練習する機会を最初に与えず、成績をつけられる前にフィードバックを受ける機会を与えずにその実践について成績をつけるのは、公平ではなく、あるいは教育上効果的ではないであろう。おそらく、限定的な実践機会しか与えられない科目では、我々は、学生が当該科目で伝えられる情報をよりよく理解できるように助

けるためにそれらの練習機会を用いるべきであって、彼らの実践に成績をつけるべきではない。我々はまた、学生の実践に関する基準を最初に設定することなしに学生の実践をどれほど正確に評価し得るのか、考察すべきである。教材と課題に関する学生の理解を試験すること、すなわち彼らの技能よりも彼らの知識と理解を試験するほうが、学生の学習に対するより公平で正確な尺度であるかもしれない。学生の学習を評価することに関連した論点は、第7章においてより包括的に議論する。

- b. 各々のシミュレーションが受講者にとって適切なものであることと、その目的と指示が明確であることを確認すること。

原則： シミュレーションは受講者にとって適切なものであり、その目的と指示は明確である。

コメント：

受講を意図する学生にとって、科目における実践が適切かどうかは、多様な基準で測定されるべきである。それには、そこでの実践が、教員が意図する目的の一つあるいはそれ以上を費用対効果の高い方法で達成し、受講希望者の学習上のニーズに応える可能性が含まれる。

シミュレーションの構築に着手する時点では、教員は、学生は何を知らないのか、はっきりとさせる必要がある（例えば、「ロースクール学生は複数当事者間での交渉のダイナミックスを知らない」、「学生の電話面接技能は不十分である」、「学生は申立実務に関する法は理解しているが、そこで必要な弁護戦術は理解していない」など）。これは、当該シミュレーションで扱うべき学習上の問題を分離するために必要である。他の考慮事項には、以下のものが含まれる：環境（時間、場所、備品、許容性）がゲームを行うのに適しているか；学生はゲームを受け入れているか（愚かに見え

ることへの恐怖感、不信感、柔軟性)；そして、内容はゲームにふさわしいか(内容の中には、本来的に重すぎるものがある⁽⁵⁸⁵⁾)。

「シミュレーションを導入する教員は、学生の経験とよく関連した作業を最初は選択すべきであり(例えば、ほとんどすべての学生が、他の状況での面接をうまく行っている)、その関連性に明示的に関心に向けるべきである。」⁽⁵⁸⁶⁾ 実践に割り当て可能な時間と参加者グループの大きさも、考慮されなければならない⁽⁵⁸⁷⁾。

学生の学習効果が高められるのは、学生が、自分がなぜその行動をしているのかを理解し、規則と手続が明確な場合である。「シミュレーションを創る臨床教員は、規則を作成し、それを受講学生に前もって伝えておかなければならない。」⁽⁵⁸⁸⁾「教員の重要な役割は・・・[当該シミュレーションに]何が必要とされているか学生が実際に告知されることを確実なものにすることである・・・教員はあらゆる機会を捉えて、受講する可能性のある学生に、シミュレーションは困難で時間を食うものであり、ストレスが多い可能性があり、他の科目で見られるものとは根本的に異なる教育方法と題材を用いるということを、周知させるべきである。・・・一回目の授業は、シミュレーションの概観と、教員の設定する目標と方法に関する説明を含むべきである。」⁽⁵⁸⁹⁾

もちろん、実践後の指導のための文脈を提供するためにシミュレーションが

(585) Harbaugh, *supra* note 565, at 211-12.

(586) *Id.* at 204.

(587) See Donald B. King, *Simulated Game Playing in Law School: An Experiment*, 26 J. LEGAL EDUC. 580, 581 (1974) (より複雑なゲームはより時間を要するものであり、複雑なシミュレーションの中には大グループが適さないものがあると指摘している)。

(588) Harbaugh, *supra* note 565, at 213.

(589) Meltsner & Schrag, *supra* note 575, at 64-65.

指導前に行われるように明示的に設定された場合のように、学生に対して目的、規則、あるいは手続を事前に伝えないことによって教育目的がよりよく達成される場合には、この原則は当てはまらない。⁽⁵⁹⁰⁾ [しかし] そこにおいてすら、学生は実践のための規則と手続に関する情報を必要とするかもしれない。典型的には、ここには、指定された文献、教室での討論、同じような実践のその場での、あるいは録画された実演、そしておそらく、発展させるべき技能の一部あるいはすべてを教室で練習する機会などが含まれるであろう。⁽⁵⁹¹⁾

c. シミュレーションを明確に述べられた実務理論によって基礎づけること。

原則： シミュレーションは明確に述べられた実務理論に基づいている。

コメント：

「法学における教育シミュレーションを創り出すために、法学教育者は、基盤となっている理論を他の教育モデルが行うよりも明確なやり方で学習者に提

(590) 例えば、教師が、交渉に関して何らかの教育を与える前に、学生を、「サリー・スワンソングとリリック劇場」(Sally Swansong and the Lyric Theater) のような和解の範囲が広い単純な交渉実習に参加させたでしょう。ほとんどの学生は、相手方から提示された最初のオファーを受け入れる。[その場合] 教師は、実習の目的は、学生が取引を行うことと取引を交渉することの違いを理解するのを助けることであり、依頼者にとって可能な最善の結果を追求する弁護士の義務と、最善の結果に対する依頼者の見方は弁護士のそれといかに異なりうるかということとを考察し始めることであるということを、実習の前には説明しようとしないうるであろう。(訳注)「サリー・スワンソングとリリック劇場」というのは、ハーヴァード・ロースクールの交渉プログラム (Program on Negotiation) が開発したロールプレイで、最盛期を過ぎたソプラノ歌手の代理人とオペラ劇場の代理人が契約条件をめぐる交渉するというものである。<https://www.pon.harvard.edu/shop/sally-soprano-i/> (2021年1月3日閲覧) を参照。

(591) Peters, *supra* note 570, at 904 (学生の実践の前に、学習すべき技能の実演としてビデオ録画されたヴィニエットを用いることを勧めている)。

示するように、実際の法システムの諸部分を抽象化し、単純化し、他のものによって置き換えた、法過程の一部に関する動態的モデルを構築しなければならない。⁽⁵⁹²⁾」

弁護士によるアドヴォカシーに関する理論は、せいぜい暫定的かつ潜在的な情報であって・・・実質的には存在しない。・・・[しかし] 理論の弱点と情報の欠如は・・・臨床法学教育者がアドヴォカシーに関する・・・理論を試すことを妨げるべきではない。そのような実践は、学生が訴訟技能を發展させる助けになり、臨床教員に対して理論を検討する実験室を提供するであろう。[シミュレーションのための] 問題を設計するうえで、教員は、シミュレーションの単純化された環境の中で分離され、操作され、検討されることが可能な、現実世界に関する一つの、あるいは一群の理論を持たなければならない。現実の法世界に関する明確な理論なしには、シミュレーション・モデルは、弁護士業務に関して何らかのことを臨床教員が教えるということ、あるいは学生が学ぶということを、保証することはできない。⁽⁵⁹³⁾

「臨床教員は、理論を試すことを可能にするであろうシミュレーション状況を構築するために、弁護士業務過程について自分が有している理論を整えるための時間を持たなければならない。⁽⁵⁹⁴⁾」

d. 詳細さ、複雑性、そして有効性のバランスをとること。

原則： それぞれのシミュレーションは、詳細さ（事実合致していること）、

(592) Harbaugh, *supra* note 565, at 195-96.

(593) *Id.* at 197.

(594) *Id.* at 212.

複雑性、そして有効性の適切なバランスをとる。

コメント：

シミュレーション実践を設計するうえで、教員は、実践とそれが参照するシステム（法システムの何らかの側面）との一致に関する願望およびニーズと、実践の有用性との間で、バランスをとらなければならない。

現実世界で対応するものに対するシミュレーションの迫真性は、設計における決定的な側面である。なぜならば、それは、学習したことを[シミュレーション] 実践から現実世界に移行させることを促進し、学生が実践に取り組み、[シミュレーションに対する] 不信感を停止するように動機づけるからである。しかし、あまりにも詳細であることは、実践をより複雑なものにしてしまう可能性がある。もし実践が複雑すぎるものになると、それに使える時間が足りなくなってしまう、学生は規則と手続を学ぶことに集中するようになって、[シミュレーション] 実践に完全に参加する意欲を失わせられるために、実践は失敗する⁽⁵⁹⁵⁾。

問題に含まれる不確実性の程度は通常、学生にとって、やりがいと関心

(595) See Maranville, *supra* note 404, at 68 (「シミュレーションによる実習は・・・異なるレベルの詳細さを達成するように工夫することができる。典型的には、詳細さと、シミュレーションの論点と複雑性を縮小するという点での扱いやすさとの間に、トレードオフが存在する。詳しくは、学生を引き付け、弁護士業務に関する有用なレベルの文脈を提供するという意味で、現実感を生み出す重要な役割を果たしうる。」)；MELTSNER & SCHRAG, *supra* note 575, at 67-68 (著者らが公判前訴訟手続 (pretrial litigation) を教えるために作成したシミュレーションの教育目的と時間枠に照らして行なった、複雑さと単純さの間の選択を説明している)；JOHN R. RASER, SIMULATION AND SOCIETY: AN EXPLORATION OF SCIENTIFIC GAMING 12 (1969) (「しかし、その目的に照らして行う以外に、単純さあるいは複雑さに基づいてシミュレーションのメリットを判定することはできない。」)。(訳注) 公判前訴訟手続に関する科目の例として、<https://web.law.duke.edu/academics/course/421/> (2021年1月3日閲覧) を参照。

の主要な源泉である。第一に、特に学生が（面接によって行うように）何らかの事実調査を行わなければならないシミュレーションにおいては、事実そのものの不確実性がある。第二に、ある問題に対してどの法理（doctrine）^{*}が当てはまるのか、あるいは当てはまるべきか、という不確実性がある。ビジネスにおける紛争は、反トラストに関する申立ての基礎としても、不正競争に関する訴えの基礎としても捉えることができる。取引状況においては、学生は、ビジネス組織の形式として、パートナーシップ、会社（corporation）、有限責任会社（limited liability company）、あるいは特別小規模会社（S corporation）^{**}などの中から選択することができる。第三に、法と事実は、いったん法理が認識されたならば、それをいかに適用すべきかという点について不確実性を生み出す。これは、学生がある問題の異なる側を議論する典型的な教室状況の、より豊かなバージョンである。ここでの相違点は、彼らは〔それぞれの側の〕相対的なメリットについて判断を下さなければならず、自分の判断に基づいて行動を起さなければならないということである。不確性に関するこれら三つのタイプはすべて、少なくとも適度な量であれば、有益なものである。不確実性の中には、法理、弁護士業務、そして法手続について重要な教訓を教えてくれるものがあるし、それは学生に対して判断を下すことを強いるものであって、それは通常、シミュレーションの主要な目的である。〔しかし〕事実があまり

* （訳注10） 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。

** （訳注11） Subchapter S corporation の略。内国歳入法典の Subchapter S に関連規定があるため、この名があるという。一定の要件を満たせば、この会社自体はあたかも存在しないものとして取り扱われ、株主段階での課税のみが行われるとされる。田中英夫編集代表『英米法辞典』（東京大学出版会、1991年）818頁を参照。

にも不確実となって、学生がそれらの中から選択するための、あるいはそれらを法の適用の基礎として用いるための根拠を持てないほどになると、⁽⁵⁹⁶⁾フラストレーションと思考停滞が学習を阻害するであろう。

理想的には、学生は、ロースクール在籍期間を通して、彼らの知識、自己効力感（self-efficacy）^{*}、および問題解決技能が進展するにしたがって、次第により複雑なシミュレーションに参加すべきである。

- e. シミュレーションについて当該科目を履修している学生全員と共に事後報告を行う。

原則： シミュレーションは、当該科目の学生全員と共に事後報告が行われ（debriefed）、評価される。

コメント：

学生と教員にとって、シミュレーションごとに事後報告を行うのは価値がある。事後報告を行う目的は、個々の学生に対して各自の実践に関するフィードバックを与えることとは異なる。事後報告の目的は、グループの複数のメンバーが出会った問題を検討し、それらがどのように解決されるべきであったか考察し、実践の有効性を評価することである。

「事後報告を行うことはおそらく、シミュレーション／ゲームの最も重要な部分である・・・。」⁽⁵⁹⁷⁾「すべてのシミュレーションの重要な要素は」教室での

(596) Feinman, *supra* note 541, at 473-74.

* （訳注 12）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（本誌 70 巻 2 号 257 頁）を参照。

(597) David Crookall, *Debriefing*, 23 SIMULATION & GAMING 141 (1992).

討論、日誌、および質問への応答を通して、「自己の経験の認知上、実践上、および感情的な要素について振り返る機会である。⁽⁵⁹⁸⁾」

ゲームによるシミュレーションという方法を用いて何らかの技能を教えるよう試みる場合には、振り返って検討するという段階が、ゲームを行った際に集められた経験を評価するために必要となる。この過程において、受講者の経験は、振り返り、評価し、そしてオープンなフィードバックを行うという方法によって統合される。これらは、共同作業を行ううえで鍵となる社会的技能である。振り返りを行うという段階は、受講者に対して、ゲームによるシミュレーションを通して獲得した知識を現実の世界に適用することを可能にする。・・・[シミュレーションでの経験について] 事後報告を行うことは・・・受講生が事実に関する自己の見解とシミュレーション上の事実を比較し、[両者の] 相違点と共通点を発見し、獲得した知識を⁽⁵⁹⁹⁾現実社会に向けて移行させることができる機会を・・・提供する。

「シミュレーションを用いた後には、教員は実践について振り返り、ゲームに参加した者たちによる評価を求め、[シミュレーションで使われた] 問題⁽⁶⁰⁰⁾を将来の使用に向けて改善するためにその情報を用いるべきである。」

(598) Feinman, *supra* note 541, at 477-78.

(599) Willy C. Kriz, *Creating Effective Learning Environments and Learning Organizations Through Gaming Simulation Design*, 34 SIMULATION & GAMING 495, 497 (2003). See also Vincent A. M. Peters & Geert A. N. Vissers, *A Simple Classification Model for Debriefing Simulation Games*, 35 SIMULATION & GAMING 70, 71-74 (2004) (事後報告の起源を検討し、事後報告のモデルを提示している) ; Charles F. Petranek, *Written Debriefing: The Next Vital Step in Learning With Simulations*, 31 SIMULATION & GAMING 108 (2000) (実習に関する口頭の公開の事後報告に加えて、内密の文書による事後報告を用いることを主張している)。

(600) Harbaugh, *supra* note 565, at 215.

学生もまた、各自の実践を評価する機会を与えられるべきである。⁽⁶⁰¹⁾

f. 十分な施設、設備、および職員を提供すること。

原則： ロースクールは、シミュレーションに基づく科目の教育上の目標を達成するために十分な施設、設備、および職員を有する。

コメント：

理想的には、シミュレーションによる弁護士業務の実践が行われる状況は、それらの活動がおこなわれる現実世界の状況に似通っているべきであって、それは最も一般的には法律事務所と法廷である。もし学生による実践が録画されるならば、その録画映像を再生して観る機会を十分に与えることが重要である。学生は、自分の実践を一人で、あるいは他の学生と一緒に観る機会を与えられるべきである。それに加えて、適切だと考えられる場合に、学生や教員だけではなく、クラス全体がそれを観ることを可能にする設備が利用可能とされるべきである。「シミュレーションを実施し、ビデオ機材を使用するためには、シミュレーションを行うための適切なスペースだけではなく、テープを観るための適切な教室とオフィスが必要である。⁽⁶⁰²⁾」[学生の] 実践を学生のラップトップに記録する安価なウェブカメラが利用できれば、ロースクールが大規模な設備あるいは施設を提供する必要性は減少する。

サポートを行う職員は、教室外で行われるシミュレーションのために録画機材の利用スケジュールを調整したり、シミュレーションのための教材集を準備して配布したり、(もし利用する場合は) 俳優を雇ってそのスケジュールを調整し、ビデオテープ、録画可能なDVD、あるいはウェブカメラを準備し、設備や

(601) Meltsner & Schrag, *supra* note 575, at 65.

(602) AALS/ABA GUIDELINES, *supra* note 550, at 75.

場所を維持管理し、録画機材の使用方法を学生に指導するか、学生のために操作するなどの事務作業を担当すべきである。⁽⁶⁰³⁾

C. 学内クリニック科目。⁽⁶⁰⁴⁾

1. 学内クリニック科目へのイントロダクション。

学内クリニックは、学習の重要部分が、教員メンバーの監督下で学生が依頼者を代理し、あるいは他のプロフェッショナルな役割を実践することに依存する科目である。

学内クリニックは、学生に対して、自己に割り当てられた事案に対して自分でプロフェッショナルな責任を負う多様な機会を提供する。クリニックの中には、自己の能力レベルの範囲内の案件について依頼者の「主任弁護士」を務めることを期待するものがあるし、他方では、臨床教員が主たる責任を負い続ける複雑な案件において、学生に対してより狭く定義された課題についての責任を期待するものがある。学内クリニックの設計と運営は、学生に対して単位を与え、プロフェッショナルな責任を負わせるについて、それが引き受ける案件の性質と量を考慮する。⁽⁶⁰⁵⁾

(603) *See id.* (「ビデオ専門家は臨床法学研究スタッフの不可欠のメンバーになりつつある。」)

(604) 本節はニューメキシコ大学のマイク・ノーウッド (Mike Norwood) によって草稿が作成された。ロイ・スタッキーは、主として明確で明示的な学習目的を設定することに關する項に責任を負っている。

(605) *See Future of the In-House Clinic*, *supra* note 562, at 565.

2. 学内クリニック科目のためのベスト・プラクティス。

以下に述べるベスト・プラクティスは、前述した経験を伴う科目のためのベスト・プラクティスに加えて、というものであることを想起されたい。

- a. 学内クリニック科目を、明確に述べられた教育上の目標を他の教育方法が達成しうるよりもより効果的かつ効率的に達成するために用いること。

原則： ロースクールは、学内クリニック科目を、明確に述べられた教育上の目標を他の教育方法が達成しうるよりもより効果的かつ効率的に達成するために提供⁽⁶⁰⁶⁾する。

コメント：

現実の依頼者を代理する弁護士として参加することで学生が学ぶであろうことを完全に述べることは不可能である。潜在的には、それは、弁護士であることのすべてを含んでいる。依頼者を代理する科目には教育と学習のほとんど無限の可能性があるので、特に学内クリニックの高い費用に照らして、我々が学生

(606) 我々は、学内クリニックを有することについて、その教育上の有効性あるいは効率性とは無関係な、重要な正当化が存在することを承知している。ロースクールの中には、学内クリニックを、自己のコミュニティにサービスを提供する自己の役割を示す方法として捉えているものがある。別のロースクールは、学内クリニックを、専門コース（specialty tracks）の一部に含めている。別の妥当な正当化は、クリニックを、法実務と人はいかにして法律家となるのかを研究する実験室として用いることである。ロースクールの中にはさらに、社会正義に関わる問題にコミットした学生を育てる場を提供するために用いているものがある。これらすべては、ロースクールが学生全体の中の少数に役立つ学内クリニックを擁することの妥当な理由である。これらの正統化で満足しているロースクールは、その教育的有効性あるいは効率性にかかわりなく、学内クリニックの存在を支持し続けるであろう。

の学習に期待する事柄について明確な理解を有することが、特に重要である。

依頼者の代理を行う科目の教育目的の中には、前もって決定されているものと、避けることができないものがある。我々は学生に対して、利益相反の問題を回避し、守秘義務を守るということの中心的な重要性を含めて、オフィス手続を教えなければならない。我々はまた、学生に対して、彼らが参加することになる実務状況の類型に即した、法、手続、制度、そしてプロトコルなども教える必要がある。我々は、学生に対して、我々と彼らとの関係と、彼らが弁護士として活動するうえでの彼らの自由に対して我々が課する制約について、教えなければならない。時には、我々は、証拠規則、専門職としての行動、および弁護士業務技能に関する基礎的授業のような、依頼者を代理する科目を履修する前に学生が学んでおくべき事柄を教える必要がある。

これらは重要なトピックではあるが、我々は、学生にマニュアルを与え、また学生が法律業務を可能な限り効率的に処理することができるようオフィスシステムを組み立てることによって、それらの事柄を可能な限り効率的に手早く解決するべきである。もし我々が、学生が法律業務を効率的に進める手助けをすることができれば、我々は、監督下の実務が教えることのできる本当に重要な内容を学生が学習する手助けをするための時間を、より多く確保できるであろう。

依頼者の代理を行う科目において学習することのできる最も重要な内容には、弁護士の価値観、行動、態度、および倫理的要請（プロフェッショナルリズム）を含めて、シミュレーションあるいは観察によって学習しうる内容と同じものが含まれる。しかし、学生が、観察者あるいはアシスタントとして、あるいは架空のシミュレーションに参加する場合よりも、弁護士として参加する場合のほうが、学習はより深く、より意義深いものになる。このことは、プロフェッションの鍵となる価値観に特に当てはまる。正義を追求し司法へのアク

セスを提供することの重要性、法の支配への尊重を促進する理由、廉潔さと真実尊重の不可欠性、多種多様な依頼者と同僚に対して細心の注意を払い、効果的に接する必要性、そして法実務におけるストレスと時間がかかることに照らして「自己の」生活の質を育むことの価値、などである。

クリニックという場合は、学生が、知識と技能を統合するだけでなく、認知的、実務的、そして倫理的・社会的な事柄をも統合することを学ぶ、鍵となる場となることができる。

臨床的法学教育の経験は、実務能力の獲得に関するドレイファス夫妻とベンナー（Benner）の研究によって確証されていることだが、倫理的取り組みを完全に発展させる不可欠な触媒としての、依頼者との実際の経験を指し示している。この位置付けは、医師の訓練を分析することで支持される。そこでは、知識を教え込むことと技能のシミュレーションを超えて、学生が医師としての心構えを初めて完全に身に付け把握することを可能にするのは、患者への結果に対して責任を負うことであるのが証明されている。法学教育においても、倫理的な取り組みが弁護士⁽⁶⁰⁷⁾の形成の中核的側面であることを示唆するものが、多く存在する。

学内クリニック科目とインターンシップの多くは、学生に対して、法的問題を処理し正義を求めるために他の資源をほとんど持たない人々に出会い、奉仕する機会を提供する。社会において十分に代理されていない階層の人々にサービスを提供する過程は、プロフェッショナルとしての肯定的な特質を発展させる助けとなる。

卒業生が高潔さと目的意識を持って法実務につくために必要とする種類の個人的成熟性は、技能だけではなく、共感、尊敬、そして献身といった

(607) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 198 (citations omitted).

特質も要求される。[学内クリニックにおける]コースワークは、倫理的理解と技能と同様に、道徳的な価値観、目標、アイデンティティ、そして共感性などの発展に貢献する。これらの結果は、学問的理解の伝統的な次元よりも、学生を能動的に巻き込む教育方法により大きく依拠する。不正に対する同情と関心は、学生が困難あるいは不正を経験してきた人々と個人的な関りを持つ場合に、より強烈なものになる。⁽⁶⁰⁸⁾

依頼者を代理することは、学生に対して、弁護士にとって本質的なもので、第2章で論じた法学教育の望ましい成果のリストに含まれている多くの能力を個人のレベルで試す、最初の機会を提供する。それらには、例えば、彼らが下記のような事柄を行いうるかという、困難な課題が含まれる：

- ・「依頼者、同僚、そして他の弁護士と、うまくコミュニケーションをとること」ができる。
- ・「依頼者との関係を管理する効果的な技能と、自分が提供した助言あるいはサービスに依頼者が満足しない場合にどのように行動すべきかに関する知識」を持っている。
- ・「自分に任された仕事量をこなし、依頼者からの多数の案件を効果的、効率的、そして同時に扱うこと」ができる。

そして、より重要なこととして、依頼者を代理することは、学生の以下の能力を試す：

- ・「広範な状況において、適切な行動と高潔さ」に取り組むこと。
- ・コミュニケーション技術に影響を与え、依頼者の目的達成に影響するかもしれない、文化と障害に関する問題を認識し、それらに積極的かつ適切に対応しながら、広範な社会的、経済的、および民族的背景を有する依頼者、同僚、その他の人々に、細やかな配慮をしながら効果的に対応

(608) *Id.* at 179.

すること。⁽⁶⁰⁹⁾

要約して言えば、依頼者を代理する科目を履修している学生は、自分自身がプロフェッショナルとして行動できる範囲を学び始めるのである。

弁護士として参加する学生は、自己の知識上および分析上の技能も試すのであり、自己の実務的な判断を自分が直面する事態にいかにもく適用しうるか学ぶのである。

クリニックにおける教育を観察している中で、その顕著な特徴の一つと思われたのは、法学教育の他の局面において典型的な仮定的質問（「もし君ならどうする？」のような）に依拠することから、「君はどうしますか？」あるいは「君はどうしましたか？」という、より直接的に〔学生を〕巻き込み、厳しい要求をする質問にシフトすることであった。依頼者に対する責任と自分自身の行動に対する説明責任は、臨床経験の中心に位置するものである。学生が関係を構築してきた依頼者に影響を及ぼす結果に対して責任を負うことは、学生が概念を超えて進んで、実務におけるプロフェッショナルに実際になることを可能にするのである。法に関する仕事が認知的意義と同様に倫理的意義においても意味のあるものだということを学生が把握するようになるのは、十分に教育され、この生きた責任を経験することを通してである。あるいはむしろ、学生は、認知的次元と実務的次元は、その要点と強さをその道徳的意味から獲得するプロフェッショナルとしての有意義な活動の、補完的な二つの次元であることを理解するようになる。実際のケースで弁護士としての役割を担うことは、弁護士の決定と行動が法秩序のより大きな機能に寄与する方法を可視化する。同時に、そ

(609) 学内クリニックの適切な目的に関する、似ているがやや異なるリストと簡単な説明が、*Future of the In-House Clinic*, *supra* note 562にある。

れはまた、正義を確保するうえでの法のより大きな機能の一部としてのその活動の価値と、社会における現実の人々との正しい関係を示す。

学生が、政策論の環境のような文脈的論点にまで及んで、自己の法理に関する推論、弁護士業務の技能、そして倫理的な取り組みを用い、発展させるので、クリニックは、法学教育のすべての要素を統合するための重要な場となる。⁽⁶¹⁰⁾

このように、クリニック科目は、学生が法実務に向けて準備する過程で生じるギャップを埋めるだけには留まらず、それ以上のことができる。もしそれらが最もよく研ぎ澄ます能力を記述する単一の言葉を探すとすれば、それはおそらく「法的判断」である。もちろん、広い意味では、これがすべての法学教育の終着点である。⁽⁶¹¹⁾

実務に携わる弁護士や裁判官を観察することは、学生がこれらのことを学ぶうえで役に立つ。しかし、学生は、自分たちが効果的で責任感のある弁護士になるまでにどれほど長い道のりを経なければならないかを評価しうようになる前に、自ら法を実践しなければならない。現実の人生の文脈においてのみ、学生は、法専門職に対する要請と期待をいかにすれば満たしうるか学ぶことができる。そうして初めて、学生は、自己の「実務に関して支持する理論」が現実の法実務においてどのように働くか実際に試すことができる。

法学教育者が注意深く評価すべき一つの論点は、学生が監督を受けながら実務に携わるエクスターンシップが、上述した教育目標をどの程度達成しうるかということである。我々が用いている仮説の一つは、学内クリニックを担当す

(610) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 142-43.

(611) *Id.* at 144.

る教員は、学生が自分自身で弁護士としていかに役に立ち、いかに成長するかを学習する手助けをするための、一対一のより優れた教育技能を有しているというものである。おそらく、学内クリニックにおいてのみ、学生は、自身の強みや弱点を学び、改善するための戦略を発展させることを助けてくれる教員に出会う可能性を有するであろう。

学内クリニックの教員は、学生が「個人および専門職としての強みと弱点を認識する」ことを助け、「個人としての知識と技能の限界を認識し、専門職としての実践を高める戦略を発展させる」ことを助けることができる、比類のない地位にあるのかもしれない。そのような教育は、個々の学生の特質に注意を払い、エクスターンシップ先の監督者あるいは実務における学生の最初の雇主が有している可能性が低い特別な教育技能を発展させることを、教員に対して要求するものである。少なくとも理論上はそうである。

我々は、エクスターンシップ先の監督者による教育効果を学内クリニック教員と比較したいかなるデータも持ち合わせていない。理論上は、上述した教育内容は、学生が実務弁護士の監督の下で弁護士として参加するエクスターンシップにおいて教えられ、また学ばれることが可能である。これは、しかし、エクスターンシップ先の監督者が自己の教育上の機能を自分のものとして受け入れ、教育のための知識と技能を発展させようと努力する場合にのみ可能となるであろう。これは、ロースクールがこの期待を明確に示し、エクスターンシップ先での監督者をその潜在的な教育能力に基づいて選択し、エクスターンシップの教育上の目的と教育方法に関する訓練を提供し、学生に割り当てるべき仕事に対するコントロールを行い、学生の実践を観察しフィードバックを与えるための手順書を定め、フィールドワークによる経験を指定された文献教材および教室でのディスカッションと調和させ、そしてエクスターンシップ先の監督者の実践を綿密にモニターするなどのことを行わないかぎり、起こりそうにはない。

学内クリニックの潜在的な価値がエクスターンシップの潜在的な価値を超えることができると思われるもう一つの点は、学内クリニックは、学生に対して、「市場における典型的な基準、つまり依頼者に奉仕するよりも弁護士の仕事をやりに易くし、失敗を外部化することを容易にするような無能さに対する手の込んだ正当化を含む『理論』にしばしば基づいている基準、を超えること」を目指すように奨励する時間をかける余裕を持つことができるということである。「ロースクールの臨床プログラムは、学生を卓越性への途につかせなければならない。」⁽⁶¹²⁾ おそらく学内クリニック科目のみが、学生に対して、「平凡な実務に向かわせる外部的圧力から学生を守るに十分な程度に強力な、態度と学習に関するモデル」⁽⁶¹³⁾を提供することができる。

監督された法実務を含む科目の教育的な可能性に関するこのビジョンがどれほど現実に近いものであるかということについて、我々に確信はない。我々は、あまりに多くの学内クリニックが、案件処理と、教えることを回避するわけにはいかない上述した事柄、例えば事務所での手続きと一定種類の案件の処理方法を教えることに時間を奪われているのではないかと懸念している。すでに述べたように、これらのことを学ぶのは学生にとって重要で価値のあることである。ただ我々は、それらが学生にとって学内クリニックで学び得る最も価値のあるものことだとは考えておらず、それらの内容を教えるためのより効率的で効果的な方法があるかもしれないのである。もし学内クリニックが、それが事務所での手続きと、一定種類の案件の処理方法を教える以上のことを行っていると示すことができないのであれば、おそらくそれは、同じ目的を達成し得る、もっと費用のかからないシミュレーション・ベースの科目あるいはエクスターンシップ科目によって、取って代わられるべきである。

(612) Kreiling, *supra* note 546, at 305.

(613) *Id.* at 306.

ロースクールの他のすべての科目におけるのと同じく、我々は、依頼者の代理を行う各々の科目が達成しようとしている成果に関する明確な記述を発展させることから、利益を得ることができるであろう。これを行うまでは、我々は、目標を達成することにあまり集中することができないであろうし、我々の努力の成功度を評価することも十分にはできないであろう。

我々はまた、監督下で実務を行う科目がその目的を達成できているか否か測定するための我々の方法を改善する必要がある。そのような科目を履修している学生が成績評価を受けている典型的な方法が存在するかどうか、筆者らは知らない。我々は、ケースワーク処理における学生の全体的努力と能力に対する評価に基づいて学生に成績をつける教員もいることを知っている。評価の中には、学期の始めに配布された、弁護士の能力を記述した文書に関連付けたものがある。我々が知る限りでは、筆記あるいは口述の試験を課している学内クリニックあるいはエクスターンシップは存在しないし、学期中の教育対象であった内容に関して学期の終わりに学生が知っていることを評価するものも存在しない。[評価の] 焦点は、おそらく学生による学期末自己評価を組み込んでいる状況を除いて、ほとんどの場合、学生が何を学んだかではなく、学生がいかに実践したかに置かれている。我々はいかなる解答も提案しないが、依頼者の代理を内容とする科目において学生が何を学んだかを評価することは、法学教育に携わる者がまだ十分に組み込んでいない問題である。」

b. 法律事務所経営のモデルになること。

原則： 学内クリニック科目は、適切な案件管理と事務所経営のシステムが有効利用されている法律事務所のモデルを提供する。

コメント：

学生がロースクールから実務へ移行することを支援するうえでの学内クリ

ニックの重要な役割は、いくら強調しても足りない。多くの学生は、ロースクールを出て、弁護士が一人しかいない、あるいは小さな法律事務所で実務に就く。強固かつうまく運営されている事務所管理システムに触れておくことは、学生が有能で責任感のある実務家として、プロフェッショナルとして成長するために、必要不可欠である。そのような状況に置かれた多くの学生は、彼らが学内クリニックで経験した管理実務を、卒業後に自分自身の実務に採用するのである。

事件の処理段階の追跡、事件日程管理 (docketing and calendaring)^{*}、ファイルの管理、事件に関する責任の所在の明確化、利益相反のチェック、許容されている会計実務と倫理の実務に従って依頼者預かり金信託口座と事務所の口座を清算すること (balancing trust and office accounts) などは、すべて倫理的で有能な法的サービスの提供の構成要素である。学内クリニックは、依頼者が質の高い法的サービスを受けることを保証する管理システムを有するべきである。受任件数が少ないクリニックでは、これは、「自作の」コンピューター・プログラムでサポートしたマニュアル・システムで行うことが可能である。件数が多く、歴史が長いクリニックは、コンピューター化された最新の法律事務所管理システムが期待されるべきである。

学内クリニックは、法実務の質をモニターするための、またもし問題が起きた場合には効果的に対応するための、明確な、書面化された手順を持つべきであ

* (訳注 13) docketing and calendaring と balancing trust and office accounts の意味については、モリソン・フォースター (Morrison Foerster) 法律事務所の Daigo Takahashi 弁護士のご教示を得た。記して感謝したい。特に依頼者財産の処理に関する ABA 法律家職務模範規則 (Model Rules of Professional Conduct) 1.15 条について、https://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/publications/model_rules_of_professional_conduct/rule_1_15_safekeeping_property/ (2020 年 12 月 21 日閲覧) と、ロナルド・D・ロタンダ著／当山尚幸・武田昌則・石田京子訳『第 4 版アメリカの法曹倫理—事例解説』(彩流社、2015 年) 214-219 頁を参照。

る。弁護活動の質に対する満足度に関する依頼者の意見は、彼らが尊厳と敬意を持って扱われたと感じたかどうかという点を含めて、体系的に精査すべきである。学内クリニックにおける法実務の質に関する調査は、プロフェッショナリズムを含めて定期的に行われるべきであるし、裁判官、聴聞職員 (hearing officers)*、裁判所と行政機関の職員、そして相手方当事者の弁護士など、プログラムの教員と学生が関わり合う人々も網羅的に対象とすべきである。

ロースクールの管理者、臨床を担当していない教員、そして個人および全体としてのクリニック教員の役割を含めて、誰が事件の受任と代理に関する意思決定を行う権限と責任を有しているかという点に関して、明確な書面化したガイドラインが存在すべきである。これらの書面化したガイドラインは、適用される倫理規定に従うべきであって、依頼者に対する守秘義務と意思決定に関する依頼者の特権は、決して妥協されるべきではない。学内クリニックは、潜在的な依頼者とロースクールおよび親大学との間に利益相反の可能性がないかどうか、望むらくは代理を引き受ける前に確認し対処するシステムを有するべきである。

c. 弁護過誤保険を提供すること。

原則： ロースクールは、学内クリニック・プログラムに参加している学生と教員のために適切な弁護過誤保険を提供する。

コメント：

依頼者、相手方当事者、あるいは他の人々に損害を与える弁護過誤が、学生

* (訳注14) hearing officerとは、行政庁で正式の聴聞手続を主宰する職員。連邦では行政法審判官 (administrative law judge) と呼ばれるが、州では多様な名称で呼ばれるという。田中英夫編集代表『英米法辞典』(東京大学出版会、1991年) 404頁を参照。

または教員メンバーによってなされた場合、学生とその依頼者は、金銭的損失を負わされる危険にさらされるべきではない。したがって、ロースクールが、学生と教員に対して弁護過誤保険を提供すべきである。手ごろな価格の弁護過誤保険が、ほとんどの臨床プログラムに対して、全国法律扶助・公設弁護人協会 (the National Legal Aid and Defender Corporation)^{*}を通して利用可能である。また、州弁護士会の中には、会員弁護士がプロボノ^{**}事件を担当した場合に弁護過誤保険を提供しているものがある。学生と教員もこの補償を受けることができるであろう。

* (訳注 15) 正確には National Legal Aid and Defender Association と呼ばれるもので、貧困者に対する法的サービスの改善を目的として 1911 年に設立された NPO である。この協会が提供する弁護過誤保険は、ロースクールのクリニックも対象としている。<http://www.nlada.org/nlada-insurance-program> (2020 年 12 月 21 日閲覧) を参照。

** (訳注 16) pro bono とは、アメリカの弁護士業務においては通常、報酬を予定しない業務、あるいは資力の乏しい当事者のために報酬を減じて行う業務を意味しており、個人依頼者だけではなく、非営利団体を対象とすることもある。ロナルド・D・ロタンダ著／当山尚幸・武田昌則・石田京子訳『第 4 版アメリカの法曹倫理—事例解説』(彩流社、2015 年) 323-326 頁と、https://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/publications/model_rules_of_professional_conduct/rule_6_1_voluntary_pro_bono_publico_service/ (2020 年 12 月 20 日閲覧) を参照。経済的資源の乏しい個人・団体に無償あるいはきわめて低い報酬で具体的な業務を提供することを中心としている点で、日本の大規模弁護士会が制定している公益活動規程あるいは会務活動規程が、有給の法科大学院教授職、会内委員会活動、政府・自治体の委員などをも含んでいることと、かなり異なる。日本の状況については、例えば、坂巻國男『『公益活動等』から『会務活動等』へ～『公益活動等に関する会規』の改正～』LIBRA6 巻 9 号 (2006 年)、第二東京弁護士会「会員の公益活動等に関する実施規則」(2003 年制定、2020 年最新改正) を参照。

- d. 学生の活動については事前承認制度を採用し、学生の実践を観察し、記録しておくこと。

原則： 依頼者にとって、あるいは結果にとって重大な意味を持つ学生弁護士の活動は、すべてクリニック教員によって事前に承認を受け、クリニック教員によって直接観察されるか、事後の検討のために記録される。学生によるその他の活動も、もしこれらの活動を行うことを学習することと、それらを実践する技能を示すことが、その科目の教育上の目標になっているならば、同じように事後に検討される。

コメント：

クリニック教員は、自己の依頼者に対しても自己の学生に対しても義務を有する。依頼者の利益を守るために、臨床教員は、依頼者の利益に影響しうる、あるいは個人依頼者が存在しない〔案件の〕場合に代理活動の結果に影響しうる学生の活動について、事前に承認し、モニターすべきである。最低限、クリニックの教員は、学生が準備した書簡と法律文書はすべて目を通し、学生と依頼者、相手方当事者、あるいは相手方弁護士との面会を観察し、学生が事務所と実務の管理手順に従っているかどうか観察し、学生が法廷に立つ場合は常に立ち会うべきである。

クリニック教員は、科目の教育目標に関連する学生の活動を観察し、あるいは検討する場合にのみ、教員としての自己の責任を果たすことができる。同時に、教育目的あるいは依頼者の利益に関係しない場合には、学生の日常的な決まりきった活動を観察あるいは検討することは不必要である。学生にはまた、特定の活動における熟練度を示した場合には、より大きな自律性を与えてもよい。

e. 学生の自律性と依頼者の保護のバランスを取ること。

原則： クリニック教員は、学生に独立性と責任を与えるという目標と、依頼者の利益を保護するという目標を、適切にバランスさせる。

コメント：

クリニック科目を担当する教員はすべて、学生に対して手ごわくはあるが何とか対応可能な学習経験を与えるようなケースを探している。つまり、結果を決定する重要な責任を、依頼者の利益を過度に脅かすことなく学生が担うことができるようなケースである。ほとんどのクリニック教員にとっての目標は、必要とされるときには頼れる存在となるものの、学生に担当ケースに対する完全な責任を担わせることである。しかし、依頼者を損害から守るためにクリニック教員が介入すべき場合もある。

学生が依頼者を代理する際に、いつ、そしていかに介入すべきか決定することは、クリニック教員が直面する最も大きな困難の一つである。教員がプロセスの早すぎる段階で介入すると、学生は自分で問題にアプローチすることから学習する機会を与えられない。監督教員は特定の概念にコミットしているかもしれないが、第一の目標は学生が自己の体験に対して自省的で批判的なアプローチを発展させることであるから、教員は、学生の経験を形成しようと試みる際に注意深くなければならない。さらに、学生に対して常に「救いの手を差し伸べる」教員は、有能な弁護士になることができるという能力に対する学生の確信を損なう可能性が高い。反対側の極には、学生が自己の能力を超えて依頼者に対して現実に損害を与える危険を冒していることが明白であるにもかかわらず、ほとんど、あるいはまったく介入しない教員が存在する。

最も質の高い経験は、適切なバランスをとることのできる教員から得られる。教員が行う選択はすべて、頭の中に特定の目標を置いた自覚的選択である

べきである。クリニック教員は、学生に対する敬意をもって、また実際の法的問題に対する主たる専門職の責任を経験する機会を学生に提供するというクリニック手法の基礎を押さえながら、リードする。しかし教員は、無能な代理を被る依頼者があってはならないという要請を、決して見失ってはならない。

監督者としての選択を行う際には、学生ごとの診断が多く必要とされる。各々の学生の特徴とニーズが、監督者のすべての決定において主要な考慮要素となるべきである。アン・シャレック (Ann Shalleck) は、個々の決定において考慮されるべき三つの側面を明らかにしている。⁽⁶¹⁴⁾ 第一に、監督者は、計画における目的・手段思考に対する学生の把握と、反省的学習に対する学生の習熟を含めて、学生の知識の範囲を認識しなければならない。第二に、監督者は、学生に困難をもたらす状況を認識しなければならない。最後に、監督者は、ジェンダーあるいは人種といった特性が学生の経験にどのように影響するか、認識しなければならない。

監督者の選択が学生に与える効果に加えて、監督者は、依頼者との関係も考慮しなければならない。デイヴィッド・チャヴキン (David Chavkin) は、監督者あるいは「本物の」弁護士がそばにいたことが、学生と依頼者の関係をゆがめるかもしれないと指摘した。⁽⁶¹⁵⁾ 依頼者は、決定的回答を求めて「本物の」弁護士のほうを向いてしまうかもしれず、それは、学生が本物の弁護士・依頼者関係を築くことを妨げてしまう。依頼者に見える形で介入する前に、監督者は、介入で得られるものが否定的側面よりも勝るかどうか、評価しなければならない。この問題を回避する一つの方法は、学生と依頼者の面接を監督者が同じ部屋にすることなしに観察し聴き取ることを可能にする、クローズド・サーキット・テレビ・システムを用いることである。この方法は、教員メンバーに対し

(614) Shalleck, *supra* note 564.

(615) Chavkin, *supra* note 564, at 1539.

て、面接中に必要に応じて学生に電話して介入することや、依頼者が事務所を出る前あるいは直後に学生の質問に答えられるように準備することを、可能にする。クロズド・サーキット・システムは安価かつ簡単であり、ほとんどの建物に設置することができる。特に学生による面接のための部屋とクリニック教員のオフィスの距離が近い場合は、そうである。

監督者は、学生が自立した弁護士（their own lawyers）になるために力を付けさせるよう努力すべきであるが、クリニックの実務には、教員による方向付けが適切である要素も存在する。例えば、監督者による指導が重要な分野の一つは、ケースに関して計画を立てる段階である。ケース・セオリー（case theory）^{*}を実際の行動に移すことは、ロースクールの伝統的な場面では簡単に教えることのできない技能であり、それは時に、依頼者の主張（case）にとって決定的に重要である。監督者は、ディスカッションのための場を提供したり、ケース戦略を立てるなかで学生が感じるかもしれない葛藤に立ち向かうことを手助けしたりすることができる。

クリニックの経験のほとんどの分野に関して、監督者は、監督する必要があるかどうかを評価する必要がある。それぞれの決定は、個々の学生の能力とニーズに合わせて行われる。監督者は、学生が弁護士の仕事を扱う機会をこれまでに持ってきたか、学生が監督なしで学習し反省する能力を有しているか、そして責任を果たすことがいかに学生の学習に影響を与えたかといった要素を

* （訳注17）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12月28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。

考慮すべきであろう。学生はしばしば、知識を求めて監督のほうを向き、監督者が手続規則、法的議論、その他の多様な情報を提供することを期待するかもしれない。監督者は、いかなる情報をいかなる状況の下で提供すべきか、決定しなければならない。これらの決定を行ううえで、監督者は、学生の学習経験と依頼者のニーズだけではなく、その決定が教員と学生の関係にいかに関与するかも評価する必要がある。

f. 教室で行う授業も設定すること。

原則： 学内クリニック科目には、科目の教育目的を達成することを助けるために、教室で行う授業も設定される。

コメント：

クリニック・セミナーあるいは教室で行う部分は、学内クリニックを履修している学生の共有された学習経験を強化し促進する。教室で行う授業は、クリニックが対象としている依頼者層の適格な代理のために必要な知識と情報を伝達したり、学習経験を共有する「病例検討会」(grand rounds)^{*}を行ったり、グループでケースに関する計画を立てる練習を行ったり、学生の実際のケース経験に直接関連するシミュレーションを行ったり、当該ケースの文脈に応じた弁護士活動に関する諸視点をグループで議論したり、学外の法律専門職に法的関心事に関する彼らの視点を披歴してもらう場を設けたり、学生のプロフェッショナルとしての成長を促進することに直接結びつくその他の事柄を行ったり

* (訳注 18) 医学における用語の比喩的使用である。アメリカにおける grand rounds の一例として、<http://www.5strings.org/2016/02/15/cdc-nih/> (2020年12月29日閲覧)。日本では「症例検討会」という用語が一般的と思われる。一例として、http://www.nms.ac.jp/tama-h/info/activity/ordermade_copy/_11263.html (同上)。

するために利用することができる。^{(616)*}

g. 学内クリニックに対して十分な施設、設備、および職員を提供すること。

原則： ロースクールは、学内クリニックに対して十分な施設、設備、および職員を提供する。

コメント：

学内クリニックは、適任の教員による監督の下で働くロースクール学生によって実際の依頼者に適格な代理を提供するという責任を負っている。施設、設備、および職員は、依頼者の適格な代理と学生に対する有意義な教育の両方を提供するために、十分なものでなければならない。これは、クリニックの事務所が、応接エリア、依頼者との秘密面会のスペース、学生のための適切な活動エリア、専門職のスタッフと教員のための適切なオフィス、職員によるサポート・サービス、調査のための手段、研究のための資料、教室、そしてマルチメディア技術などを有するべきであることを意味する。⁽⁶¹⁷⁾

h. コミュニティが有する法律上のニーズに対応すること。

原則： ロースクールは、クリニックが活動しているコミュニティが法的サー

(616) *See Future of the In-House Clinic, supra* note 562, at 569.

* (訳注19) ちなみに、単位数に関する前出の訳注7で述べたように、監訳者が客員教授を務めている UCH では、民事の Individual Representation Clinic は、セミナー4単位・フィールドワーク4単位とセミナー4単位の組み合わせであり、Criminal Practice Clinic は、セミナー4単位・フィールドワーク8単位とセミナー4単位の組み合わせであって、このような構成はすべてのクリニックで共通である。

(617) *See id.* at 550 and AALS/ABA GUIDELINES, *supra* note 554, at 25.

ビスに対して有するニーズに対応する学内クリニックを設置している。

コメント：

司法へのアクセスを提供することと正義を追求することは、法専門職にとって最も重要な二つの価値である。ロースクールがこれらの価値を学生に対して伝えることができる一つの方法が、クリニックが活動するコミュニティが法的サービスに対して有するニーズに対応する学内クリニックを設置し、支持することによってである。

どこの学内クリニックにとっても、必要とされる法的サービスを提供することと、学生をクリニックという方法で教育することの緊張関係は、おなじみのものである。教育が第一の優先課題であるべきである。それにもかかわらず、学内クリニックが達成しうる教育目標の多くは、法律プロフェッションに課されている社会正義上の使命を心に留めてクリニックが設計され運営される場合に、最もよく追求しうるものである。それには、「資力のない依頼者にサービスを提供する義務、そのような代理を行う方法に関する情報、そして貧しい人々に対する法システムのインパクトに関する知識を伝えること」が含まれる。⁽⁶¹⁸⁾自分が活動している地域の十分に充たされていない法的ニーズに関わり、対応する学内クリニックは、この知識を伝える最高の機会を有する。

(618) *Future of the In-House Clinic*, *supra* note 562, at 515. 臨床法学教育の社会正義に関わる側面の歴史とそれが引き続き意義を有することに関する検討が、Barry et al., *supra* note 283, at 12-16 に含まれている。

D. エクスターンシップ科目⁽⁶¹⁹⁾。

原則： ロースクールは、エクスターンシップ科目においてベスト・プラクティスを用いる。

1. エクスターンシップ科目へのイントロダクション。

エクスターンシップとは、学習の大部分が、学生が実務弁護士の監督下で依頼者の代理を行ったり、あるいは法専門職の他の役割を実践したりすること、あるいは実務弁護士あるいは裁判官を職場で観察すること、あるいは補助することに依拠している科目である。^{*}もしエクスターンシップ科目を履修している学生が、法律家の観察あるいは補助だけではなく、実際に法実務に携わっているのであれば、以下に述べるものに加えて、学内クリニックに関するベスト・プラクティスの諸原則の多くがそのようなエクスターンシップにも同様に当てはまることに、注意されたい。

この節では、「教員」(faculty)とは、エクスターンシップ科目を統括したり、エクスターンシップ科目に関する他の責任を負ったりしているロースクールの

(619) 本節は当初、ラトガズ大学キャムデン校のハリエット・カーツによって準備されたものであり、ジョージア大学のアレックス・シャー、テンブル大学のシンシア・バー、ワイドナー大学のフランシス・カティニヤ・ジュニア、ブルックリン・ロースクールのメアリ・ジョー・アイスタ、およびヴァーモント大学のリズ・ライアン・コウルによる編集を含む。ロイ・スタッキーは主として、明確で明示的な教育目的の設定に関する項に責任を負っている。

* (訳注 20) 監訳者が客員教授を務めている UCH の例について、<https://www.uchastings.edu/wp-content/uploads/2020/12/V28-2020-2021-Course-Catalog-12.2.20.pdf> (2029 年 12 月 29 日閲覧) を参照。社内法務部やワシントン D.C. で行うものもあり、各々、クリニックと同じくセミナー部分とフィールドワーク部分で構成される。

教員を指している。「現場監督者」(field supervisors)とは、学生が働いている配置現場において学生を監督し教育する弁護士あるいは裁判官を指している。

2. エクスターンシップ科目のためのベスト・プラクティス。

下記で述べるベスト・プラクティスは、すでに議論した経験を伴う教育のためのベスト・プラクティスに加えて、ということであることに注意されたい。

- a. はっきりと明確に述べられた教育上の目標を、他の教育方法が達成しう
るよりもより効果的かつ効率的に達成するために、エクスターンシッ
プを用いること。

原則： ロースクールは、はっきりと明確に述べられた教育上の目標を、他の教育方法が達成しうるよりもより効果的かつ効率的に達成するために、エクスターンシップを提供する。

ロースクールの教員は、学生が弁護士や裁判官を観察したり補佐したりするエクスターンシップの教育上の目的を明確にしたり、その教室での授業では何を行えばいいか明らかにすることに、驚くほどの困難を感じてきた。もちろん我々は、学生を検察官や公選弁護人の事務所に預ければ彼らが刑事法の実務について理解する助けになることや、裁判官の元に学生を預ければ司法府がどのように機能しているかについて理解する助けになること、等々は分かっている。これらはすべて、教材と教室での議論にとって自然なトピックを示唆してくれる、エクスターンシップのための妥当な目的である。

驚くべきことは、法律家の価値観、行動、態度、および倫理的要請（プロフェッショナリズム）を学ぶ場としての、実務を観察する科目に対する共有された高い評価が、明らかに欠如しているということである。おそらく、これは、

常に明確化されることがないほど明白な利点なのである。⁽⁶²⁰⁾ 学内クリニックは特別な強みを有しているが、そのほとんどは、事務所の状況、仕事量、そして実務に対する象牙の塔的アプローチなどの点において、法実務が醸し出す雰囲気⁽⁶²⁰⁾を正確に複製してはいない。実務弁護士と裁判官の事務所に学生を預けることで、この作り物くささが取り除かれるし、学生は、卒業後彼らを待っている仕事場と似た環境の中で働いていることを理解する。すべてのタイプのエクスターンシップにおいて学生が観察することと経験することは、秘密を危険にさらすことを避けるプロトコルが確立されていれば、プロフェッショナリズムに関する問題を議論し反省するための豊かな糧となりうるのである。

学生を監督する弁護士と裁判官が向かい合う問題と彼らが働く環境は、作り物ではない。利益相反が起こる可能性がわずかでもあるために依頼者になりうる者を弁護士が断るのを目にすれば、それは、倫理規則と現実の実務との関係に対する学生の意見に影響を与える。裁判官が特定の弁護士について、審理延期を要望するための理由をでっちあげるの⁽⁶²⁰⁾でいかに信用できないか説明するのを耳にすれば、学生は、書物あるいはロースクール教授から学びうるよりも意味のある仕方で、教訓を学ぶことになる。

エクスターンシップの中には、法システムの機能とその能力および限界について勉強し学ぶための優れた機会を提供するものもある。学生にとって、我々の社会における正義に関わる問題を勉強し、社会に生きるすべての人々に正義を保証するための法の支配の重要性を学び理解するのは、特に重要である。実際の世の中という文脈においてのみ、学生は、人々の間のダイナミクスとコミュニケーションを含めて、法的分析と人間行動の相互作用を検討することができる。彼らは、ロースクールで学ぶ間に、法が、恐れや希望、悲しみや喜び、

(620) See Backman, *supra* note 494 (教員の一部が「法専門職について学ぶ決定的に重要な実務志向的機会を提供する手段としてのエクスターンシップの価値」を擁護したブリガム・ヤング大学における議論を詳しく語っている)。

苦しみや救済、欲求不満や満足などを持ち込んでくることで、人々の生活にどのような影響を及ぼすのか、学ぶべきである。

学生が弁護士と裁判官の仕事を観察することを主要内容とするエクスターンシップも、プロフェッショナルとしての技能と問題解決のための専門技能に対して学生が洞察を発展させる助けをしてくれる。

熟練者の知識の大部分は暗黙のものなので、徒弟教育における学習の大部分は観察と模倣によって行われる。それは例示によって伝達されるが、それはしばしば、完全に明確にすることはできない。しかし、学習理論家が主張するところでは、熟練者の実践を注意深く観察することによって、実務の重要な側面を明示的なものにすることが可能である。臨床領域で採用されているシミュレーション技術の場合と同様に、優れた実践をそのように明確に示すことは、それに続いて、学習者による模倣と練習の対象となりうる。様々な概念的モデルと表現を通して優れた実践の重要な特徴を浮き彫りにすることによって、教員は、一步一步少しずつ、複雑な知識をマスターする過程で学習者を導くことができる。[教師による]表現へのこれらの工夫は、よりよい実践に向けた努力をサポートするための、学習理論家の用語における「足場」(scaffolds)として役立つ。より熟達した実践者からのフィードバックは、学習者の関心に方向を与え、目標に向けて改善された試みをサポートする。⁽⁶²¹⁾

エクスターンシップは、科目の参加者が達成することが期待される成果に関する言明を作成することから、得るものがある。エクスターンシップにおいては、依頼者との最初の面会を観察したり、質問書(interrogatories)を起案したり、公判に出席したりするといった、広範な活動を学生に観察させたり、あ

(621) SULLIVAN ET AL., *supra* note 7, at 8.

るいは参加させたりする機会を与えるように、監督者に要求するのが通常である。[しかし] 成果に関する言明のほうがよい。成果に関する声明は、「エクスターンシップを終了すると、学生は・・・を行うことができるようになるであろう」という文章で始まるであろう。空白部分には、学生が知り、理解し、あるいは行うことができる事柄の記載が含まれるであろう。例えば、「民事訴訟における質問書を起案すること」、「有罪答弁を受け入れることに対する検察官の論拠を提示すること」、「審理継続の申立書 (motion for continuance) を起案すること」、「刑事事件が被疑者逮捕から有罪判決宣告までどのように進行するか説明すること」、あるいは「廉潔性に関して弁護士が得ている評価の価値を説明すること」などである。[期待される] 成果に関するそのような言明は、例え当該科目で学生が学ぶであろう事柄をすべて含むものではないとしても、自分自身の科目の最も重要な目的であると我々が信ずるものについてより注意深く考えるように我々に迫るであろうし、約束した成果を生み出す方法を立案するうえで我々を導いてくれるであろう。

エクスターンシップ教員にとっての試練の一つは、なぜエクスターンシップ先での教育と学習が、実務の場に出た一年目という時期よりもロースクール在学中に学ぶべきなのかを示すことである。ロースクール在学中に法実務に触れることはそれ自体で価値があるのだと主張することは可能かもしれないが、法実務に触れるということだけでは、学業上の単位を与えたり、その法実務との接触を提供するために高い授業料を課したりすることの根拠としては、不十分である。

学生は法律事務所で事務員として勤務したり、行政機関あるいは裁判官のためにボランティアとして働いたりすることによっても、法実務に触れることができる。したがって、エクスターンシップは、[それらとは異なり] 指定された (プロフェッショナリズムその他の学ぶべきトピックに関する) 文献教材、教室での議論、質問に説明を加え回答するために時間を割いてくれる監督者、およ

び学生に自己の経験を振り返ってみることを要求する構造化されたシステムを組み合わせることによって達成される明確な教育を持つことが、決定的に重要である。

我々はまた、我々が我々の目標を達成できているかどうかを測るための手法を改善することも必要である。本書の著者らは、学生がエクスターンシップにおいて学んだことを評価するための典型的な方法があるのかどうかは知らない。エクスターンシップの中には、「合格」か「不合格」かによって評定する科目もあり、そこでは、評価結果は、学生が必要とされている時間をエクスターンシップ先で過ごしたかどうか主にに基づいているように思われる。それらは、何を学習したかに関する評価を含んでいない。他に、日誌とレポートの提出を要求するエクスターンシップもあるが、我々は、それらが学生の学習内容と科目の教育目標の結びつきを確保するものであるかどうか、確信はない。試験を課しているエクスターンシップというものは、我々は聞いたことがない。おそらくこれ〔評価方法〕については、再検討すべきである。エクスターンシップ科目にも教育上の目的があるのであれば、それらが達成されているか否かを決定するための何らかの努力がなされるべきである。

b. 教育上の目的を確実に達成するために、教員を十分に関与させること。

原則： ロースクールの教員メンバーは、教育上の目的を確実に達成するために必要とされる範囲で、エクスターンシップ科目を管理し、それに参加する。

コメント：

教育目的が認識され、強調され、達成されることを確実にするために、教員メンバーで経験を伴う教育と法実務に通じた者が、各エクスターンシップ科目の管理を行うべきである。

ロースクールが設定した教育上の目標にとって適切な範囲で、エクスターンシップを統括する教員メンバーは以下のことをすべきである：

- ・エクスターンシップ先の監督者に、期待されていることと目標を伝える。
- ・監督者とともに学生の進展具合を定期的に検討し、必要な場合には手助けをする。
- ・監督者が教育上・監督上要求されている事柄を達成しているかどうか、そして学生の向上に向けて指導を行っているかどうか、定期的に検討する。
- ・臨床教育に関する新しいアイデアや発展について〔監督者〕と共有し、あるいはエクスターンシップ科目やプログラムにおいて現に行われていることと、改善されるべき点について、監督者と協力する。

エクスターンシップの担当教員は、基準を伝え、プログラムが要求する事柄が順守されているかどうかモニターし、学生の進度をモニターし、エクスターンシップ先がその教育上の実践を改善することを助けるために、エクスターンシップ先の監督者と適切な関係を作り上げ、維持しなければならない。

教員は、学生の実務経験のために適切な機会を創出し、擁護するために、関連する法律家コミュニティと関っていくべきである。

c. エクスターンシップ先と監督者を承認するための基準を確立すること。

原則： ロースクールは、エクスターンシップ先と監督者を承認するための基準を有している。

コメント：

エクスターンシップ先として認める基準には、参加する学生に提供される仕事適切であることと、エクスターンシップ先の指導者による監督が十分であることを含むべきである。ロースクールは、エクスターンシップ先との間で、

ロースクール、エクスターンシップ先、教員、エクスターンシップ先の監督者、そして学生の、それぞれの役割と責任を明確に述べた合意を作成しておくべきである。

当該のエクスターンシップ・プログラムにおいて提供されるエクスターンシップ先の範囲と性質は、そのプログラムにおいて明確に述べられた教育上の目標に関連しているべきである。エクスターンシップ先は、そのプログラムの教育上の目標に沿った活動を学生が観察し、あるいはそれに関与できる機会を提供することを約束すべきである。

エクスターンシップ先の監督者は、ロースクールが学生に対して期待している目標に一致したかたちで学生を指導することにコミットしていることを、示しているべきである。教員は、複数の法律家を有するエクスターンシップ先が最善の監督指導を行ってくれることを確保するための、更なる基準を考慮すべきである。例えば、エクスターンシップ先として提案されている場所における上級幹部は、学生を直接監督している者が自分の仕事は上役によって価値を認められていると理解できるように、ロースクール学生を指導することにコミットしているべきである。一つのエクスターンシップ先に数人の学生が派遣された場合には、その職場のコーディネーターが、学生と、彼らとその監督者との関係をモニターし、ロースクールと常に連絡を保つことが、役立つであろう。

- d. 学生に割り当てられた仕事が教育上の目標を達成する助けとなることを確実にするための基準を確立すること。

原則： ロースクールは、学生に割り当てられた仕事が教育上の目標を達成する助けとなることを確実にするための基準を有する。

コメント：

エクスターンシップ先で学生に割り当てられる仕事は、エクスターンシップの教育上の目標と一貫するかたちで、下記に挙げる基準をできるだけ多く満たすべきである。仕事は：

- ・実体のある法的な仕事であり、学生の能力がより高まればより進んだ作業をやらせることを含めて、学生にとって適切なものである。
- ・エクスターンシップ先の真の仕事から成っており、職場の仕事に対する需要に関連付けられることなしに単に学生の時間を埋めるためだけに作り出された仕事の割り当ては含んでいない。
- ・学生とロースクールの教育上の目的にとって適切なものである。
- ・可能な限り学生を法律家業務に就かせる。これは以下を含むであろう：
 - ・関連する学生実務規則（student practice rules^{*}）に従う限りで、主任弁護士としての役割。
 - ・学生が監督弁護士と協働作業を行う、サポート的な役割。
 - ・経験豊富な弁護士あるいは裁判官が複雑な業務や学生の現在の能力を超える業務を行うのを観察し、自分が観察したことを指導担当者と議論する機会を与えられるような役割。
- ・学生に対して、インターンシップ先における仕事のすべての側面に対する理解を与える。そして、

* （訳注 21）アメリカの多くの法域では、一定の要件を充たしたロースクール学生が弁護士（検察官を含む）の監督下で一定限度の法実務を行うことを認める規則が制定されている。カリフォルニア州の例について、<https://www.courts.ca.gov/cms/rules/index.cfm?title=nine&linkid=rule9> 42（2020年12月31日閲覧）を参照。基本的要件は、アメリカ法曹協会あるいはカリフォルニア州弁護士会が認証したロースクールで2年次以上に進級しており、証拠法と民事訴訟に関する科目を履修済みあるいは履修中であることであって、担当可能な実務は、交渉、公判等における依頼者の代理、および罰金刑相当の刑事事件の訴追などである。また、連邦裁判所の規則の例として、<https://www.cand.uscourts.gov/attorneys/law-student-practice/>（同上）を参照。

- ・スタッフ・ミーティングを通してであれ、指導担当弁護士その他の弁護士との会話を通してであれ、あるいは他の協働作業の過程を通してであれ、学生を進行中のケースあるいは問題に関する意思決定に触れさせる。

- e. インターンシップ先の指導監督が教育上の目標を達成する助けとなることを確実にするための基準を確立すること。

原則： ロースクールは、インターンシップ先の監督者である弁護士、ローラーク、および裁判官によって提供される指導監督が教育上の目標と一致していることを確実にするための基準を有する。

コメント：

指導監督のための基準は、監督者に以下のことが期待されているということを伝えるべきある。

- ・エクスターンシップ科目またはプログラムの教育上の目標を理解する。
- ・エクスターンシップ先の資源と使命についてオリエンテーションを提供する。
- ・学生が、エクスターンシップ先にとって適切で、エクスターンシップ先が提供しなければならない経験のすべてを活用する、適切な各自の教育目標を設定するのを助ける。
- ・本書で述べられた諸原則に沿った仕事を割り当てる。
- ・エクスターンシップ先での経験を批評的に評価することを学生に推奨し、学生のエクスターンシップ先での経験に対する建設的批評に学生を定期的に引き入れる。
- ・定期的な間隔で学生の実践を観察あるいは検討し、学生の実践に対して学生の技能と理解を向上させるように工夫された建設的フィードバックを与える。
- ・学生に対して、プロフェッショナルとしての全般的な成長に関する建設

的評価を与える。

- ・学生の進展具合について、ロースクールのエクスターンシップ担当教員と定期的に連絡を取り合う。
- ・反省的で良心的な実務家の模範となり、実務の諸側面と技術に関する質問を歓迎する。

- f. 学生をエクスターンシップ先に配置するときは、学生のニーズと選択を考慮すること。

原則： ロースクールは、学生をどのインターンシップ先と監督者に組み合わせるか決定する際に、学生のニーズと選択を考慮する。

コメント：

教員は、科目の教育目標に一致した学生のニーズと選択にマッチする場所に学生を配置するよう、努力すべきである。教員は、学生の目標と能力に合致してはいるが学生が歯ごたえを感じられるような配属先を探し出すべきである。エクスターンシップが特定類型の法実務に限定されている場合には、学生のニーズに対応する完全な柔軟性は不可能であるが、学生のニーズと選択は可能な限り考慮されるべきである。

学生の配置先を決めるアプローチには、意味のある前提履修要件（prerequisites）を要求すること、エクスターンシップ担当教員が学生からの申込書を注意深く審査すること、学生とエクスターンシップ担当教員が個別に相談すること、学生とエクスターンシップ先候補の監督者が面談すること、独自

のエクスターンシップ先を要望あるいは提案している学生に対する承認基準^{*}を明確化することなどが含まれるであろう。

学生をマッチングするプロセスは、多種多様な学生の特有の論点に対応するものであるべきである。例えば、専門化した分野における高度な知識あるいは経験を有している学生、二つの学位の同時取得あるいは複数のキャリアを混合することを目指している学生、復学した学生、遠距離通学をしている学生、あるいはその他の識別可能な分野の技能を発展させたいという関心または特別の関心事を有する学生などは、その個人的な教育目標を充たすように支援する必要があるであろう。

g. 弁護過誤保険を提供すること。

原則： 学生、監督者、および教員に対して十分な弁護過誤保険が提供されている。

コメント：

もし学生が、学生あるいは教員に対して弁護過誤の申し立てをもたらしうる機能を実践しているならば、ロースクールは、ロースクールあるいは学生が働いている事務所が学生と教員に対して、そして理想的にはエクスターンシップ先の監督者にも、十分な弁護過誤訴訟を提供することを、確保すべきである。もし依頼者、相手方当事者、あるいは他の人々に侵害をもたらす弁護過誤が、

^{*} (訳注22) 例えば監訳者が客員教授を務めている UCH では、ロースクールが提供する学内クリニック・学外派遣プログラムと学生の要望とのギャップを埋めるためとして、単に Legal Externship Program という名称で個別にエクスターンシップを認める制度を有している。その場合の単位数は、毎学期、セミナー部分が1単位、フィールドワーク部分が3～5単位である。<https://www.uchastings.edu/academics/course-catalog/> (2020年12月31日閲覧) を参照。

学生、監督者、あるいは教員メンバーによってなされた場合には、学生とその依頼者は、経済的損失を負う危険にさらされるべきではない。

手ごろな価格の弁護過誤保険が、全国法律扶助・公設弁護人協会を通してエクスターンシップに利用可能である。また、州弁護士会によっては、弁護士がプロボノ事件^{**}を担当した場合に弁護過誤補償を提供しているところもある。学生、監督者、あるいは教員などもこの補償を受けることができるであろう。

- h. 学生の活動については事前承認制度を採用し、学生の実践を観察し、記録しておくこと。

原則： 依頼者にとって、あるいは結果にとって重大な意味を持つ学生弁護士の活動は、すべてエクスターンシップ先の監督者によって事前に承認を受け、クリニック教員によって直接観察されるか、事後の検討のために記録される。学生によるその他の活動も、もしこれらの活動を行うことを学習することと、それらを実践する技能を示すことが、その科目の教育上の目標になっているならば、同じように事後に検討される。

コメント：

エクスターンシップ先の監督者は、自己の依頼者に対しても自己の学生に対しても義務を有する。依頼者の利益を守るために、臨床教員は、依頼者の利益に影響しうる、あるいは個人依頼者が存在しない〔案件の〕場合に代理活動の結果に影響しうる学生の活動について、事前に承認し、モニターすべきである。最低限、エクスターンシップの監督者は、学生が準備した書簡と法律文書はすべて目を通し、学生と依頼者、相手方当事者、あるいは相手方弁護士との面会を観察し、学生が事務所と実務の管理手順に従っているかどうか観察し、学生

* (訳注23) 初出の個所に付した訳注15を参照。

** (訳注24) 初出の個所に付した訳注16を参照。

が法廷に立つ場合は常に立ち会うべきである。

エクスターンシップ先の監督者は、科目の教育目標に関連する学生の活動を観察し、あるいは検討する場合にのみ、教員としての自己の責任を果たすことができる。同時に、教育目的あるいは依頼者の利益に関係しない場合には、学生の日常的な決まりきった活動を観察あるいは検討することは不必要である。学生にはまた、特定の活動における熟練度を示した場合には、より大きな自律性を与えてもよい。

i. 学生が義務を果たす準備をすることを確実にすること。

原則： 学生はその義務を果たすために十分に準備する。

コメント：

学生による準備という問題は、学生が法実務を観察しているだけならばそれほど重大ではないが、ロースクールは、彼らに割り当てられる仕事を実践する能力を有する学生のみを派遣すべきである。

ロースクールは、学生がエクスターンシップを履修する前に前提履修要件が満たされているべきかどうか検討すべきである。例えば、訴訟に焦点をおいたエクスターンシップ先ならば、「証拠法」が論理的な前提履修要件であろうし、「専門職倫理」はすべてのエクスターンシップ先のために重要な前提履修要件であろう。場合によっては、学生がインターンシップ先で働き始める直前に、関連する指導を行うことが必要であるかもしれない。

エクスターンシップ中に行われる同時履修必須科目 (co-requisite courses) あるいは指導は、エクスターンシップの教育的価値を高め、同時履修必須科目あるいは指導を学生にとってより鮮明かつ意義深いものにするであろうが、彼らが当該エクスターンシップ科目の開始時点で割り当てられる仕事を達成できるように準備させるわけではない。

- j. 学生にエクスターンシップ担当教員および他の学生とを交流する機会を提供すること。

原則： エクスターンシップは、学生がインターンシップ担当教員および同じ科目の他の学生と関わり合う十分な機会を提供する。

コメント：

学生間で、そして学生と教員の間でどの程度、そしてどのような種類の関わり合いを持つことが適切かは、エクスターンシップのモデルとそこでの教育目標による。それらの関わり合いは、エクスターンシップの教育目標を達成するのに十分な程度に頻繁で実質的なものであるべきであり、セミナーを行ったり、講師を招いたり、発表をさせたり、個人指導をしたり、個別面談を行ったり、反省と意見交換を含む日誌を提出させたりすることを含んでよいであろう。

多くのエクスターンシップでは、定期的にスケジュールを組んでロースクール内の教室で会合を持つというのが、関わり合いのための機会を提供する最善の方法である。教室で行う部分には、学生と教員の間の様々な形の関わり合いが含まれてよいであろう。エクスターンシップの中には、あまりに遠隔地に学生が派遣されていて、その学期中定期的に教員と会うことができないものも存在する。そのような場合には、教室での会合は、学生がインターンシップ先に派遣される直前と直後に、あるいはその学期中を通して断続的に行われてよい。遠隔教育のテクノロジーを使用すれば、学生がどれほどロースクールから離れたところに派遣されていても、学期中を通して教室での会合を開くことが可能になる。

類似のエクスターンシップ先に派遣された学生の全員あるいは一部の間でコミュニケーションをとることは、学生が他のエクスターンシップ先での経験から学び、エクスターンシップ担当教員とエクスターンシップ先の職場の（ある

いはいくつかの職場の) 実態との間で断絶が生じてしまう可能性を最小化することを、助けてくれる。これらのグループ・ミーティングは、従来のセミナーあるいは教室での授業、スタッフ・ミーティング、リストサーブ・ディスカッション、テレビ会議などを含んでよいであろう。

教員と学生が定期的に個人的連絡を取り合うことは、学生が質の高い経験をできることを確かなものにする。教員は、非公式なコンタクトであれ、エクスターンシップ先の訪問、学生が書いたジャーナルに教員がフィードバックを付けて返すことであり、あるいは公式にスケジュールを組んで面会することであり、エクスターンシップを受講する学生の一人一人と議論する機会を確保するように努めるべきである。

k. 十分な設備、備品、および職員の配置を確保すること。

原則： ロースクールは、そのエクスターンシップ科目の教育目標を達成するために十分な設備、備品、および職員を有している。

コメント：

ほとんどのエクスターンシップは、設備、備品、および教務スタッフによるサポートを、大して必要としていない。ロースクールは、エクスターンシップ先には、許容範囲の広さのスペース、ワープロ機器、および学生が課題を達成することを可能にするための備品が備わっていることを確認すべきである。

大規模なエクスターンシップ・プログラムでは、教員がエクスターンシップ先の監督者をリクルートしたり、モニターしたり、彼らとコミュニケーションをとったり、学生が義務を果たすように目を配ったり、その他必要に応じてサポートを提供したりする手助けをするために、管理的サポートが提供されるべきである。