



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 (5)

スタッキー, ロイ[他][著]
宮澤, 節生[監訳]

(Citation)

神戸法學雑誌, 71(1):285-347

(Issue Date)

2021-06-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81012875>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012875>



神戸法学雑誌第七十一巻第一号二〇二一年六月

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——(5)

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70巻4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)

(以下本号)

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)

A. ソクラテス流対話とケース・メソッド。

B. ディスカッション。

C. 講義。

(以下続く)

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5回である。今回掲載する第6章の翻訳を準備してくださったのは、三枝麻由美名古屋大学准教授である。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*(同一頁に複数ある場合は、**、***などと続ける)で表記して、脚注に(訳注)と記載し、訳注番号を付した。

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、経験を伴わない伝統的教育方法を検討しており、その中心は、言うまでもなくソクラテス流対話(Socratic dialogue)とケース・メソッドである。ロースクールにおけるソクラテス流対話の問題点はすでに第4章のF節において論じられていたが、本章では、Peggy Cooper Davisという法学者とElizabeth Ehrenfestという教育学研究者の共著論文を全面的に引用することによって、ソクラテスの方法自体の問題点に遡って論じていることが大きな特色である。それは、日本の読者の多くにとっては、おそらく意外かつ新鮮な内容であろうと思われる。ソクラテス自身はまったく著作を残しておらず、ソクラテスの方法の記述はすべて弟子のプラトンの著作に依っているため、原論文でもプラトンの著作が引用されている。監訳にあたっては、その邦訳と、いくつかの解説書

* (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。

を参照したが、疑問を感じた読者には、ぜひそれらの参考文献もご覧いただきたい。また、本書以後のソクラテス流対話とケース・メソッドの変化・改善については、Clinical Legal Education Association が本書の続編として出版した、Deborah Maranville et al. (eds), *Building on Best Practices: Transforming Legal Education in a Changing World*, Carolina Academic Press, 2017 の第5章A節の参照をお勧めしたい。

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6章の最初の提言であるA節第2項の提言aの原文は、“Use the Socratic dialogue and case method for appropriate purposes.”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。

第6章 体験を伴わない教育方法のためのベスト・プラクティス

A. ソクラテス流対話とケース・メソッド。

1. ソクラテス流対話とケース・メソッドへのイントロダクション。

合衆国のロースクールにおいて法理（legal doctrine^{**}）と分析技能を教える主要な教育方法は、ソクラテス流対話とケース・メソッドである。学生は、ケースブックに記載された上訴裁判所の判決を読み、ケースに含まれた判示（holding^{***}）と法原則（principles of law）に関する教員の質問に答える。この質疑応答訓練は、大まかに「ソクラテス流対話」（Socratic Dialogue）と呼ばれている。

ソクラテス流対話とケース・メソッドは、もはや合衆国のロースクールにおける独占的な教育方法とは言えないが、それは、その方法から得られる便益の範囲を超えて依然として頻繁に法学教育で用いられており、多くの教員が、他

* （訳注3）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）。

** （訳注4） 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5） holdingとは、判決における裁判官の意見の中で obiter dictum（傍論）ではなく、判決から抽出される ratio decidendi（判決理由）となる部分とされる。holding、obiter dictum、ratio decidendiにつき、それぞれ、田中英夫編集代表『英米法辞典』（東京大学出版会、1991年）412頁、598頁、696頁を参照。

の教授法がより効果的であると考えられる場合でさえ専らケース・メソッドを用いている。本章で我々は、ソクラテス流対話とケース・メソッドを用いるためのベスト・プラクティスについて説明するが、同時にその使用を限定することを勧める⁽⁶²²⁾。

ソクラテス流対話の使用における現代の法学教員のベスト・プラクティスを検討する前に、ソクラテスの方法をランゲデル（Langdell）の方法と比較することは有益であろう。以下の記述は、Peggy Cooper Davis and Elizabeth Ehrenfest Steinglass, *A Dialogue About Socratic Teaching*, 23 N.Y.U. REV. L. & SOC. CHANGE 249 (1997)^{*} から取ったものである。両著者は、本章での引用をご快諾くださった。以下の文章は、[] 部分を除いて両著者のものである。

a. ソクラテスの問答法（デイヴィスとスタイングラースの記述による）。

ソクラテスの問答法について一般的に述べることは難しいが、プラトン対話篇（Platonic dialogues^{**}）の初期と中期に関する文献が、若干の基本的要素について一貫性をもって言及している。プラトン対話篇は通常、エレンコス

(622) ソクラテス式対話とケース・メソッドを制限すべき理由は、第4章のF節「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」において説明されている。

* (訳注6) この論文の執筆当時、Peggy Cooper Davisはニューヨーク大学ロースクールの臨床教授であり、Elizabeth Ehrenfest Steinglassは同校の研究員であるとともに、ハーヴァード大学教育学研究科の博士課程院生であった。Davisは現在も同校教授であり、臨床プログラムの中心的存在の一人である。

** (訳注7) 対話篇（dialogue）とは、複数の登場人物の間での対話形式を採った文学作品あるいは学術作品を意味する。プラトンの対話篇に関する解説として、例えば、納富信留『プラトンとの対話—対話篇をよむ—』（岩波新書、2015年）9-17頁を参照。

(elenchus)^{*}から始められると言われている。それは、ソクラテスの対話相手(interlocutor)が、自分が知っていたと思っていたことを実は知らなかったと認識する過程である。ソクラテスは、対話相手の立場を引き出した後で、関連する一連の命題への同意を引き出すように工夫された一連の誘導尋問を行う。その後ソクラテスは、自分には始めから分かっていたことを明かす。対話相手が同意した命題は、対話相手の当初の立場と矛盾するということである。ある研究者は、その過程を次のように描写している。

ソクラテスの戦術は、始めから敵対的であるように思われる。岩を避けるようにあなたを水先案内するのではなく、彼は、あなたがそこにあるとは決して疑わないような遥か彼方の水面下にある岩を選び、あなたが必ず満帆に一杯の風を受けてそれに向けて突進し、その岩に竜骨をぶつけて砕いてしまうように仕向けるのである。^{**}

このやり方は、ソクラテスの対話相手はそうではなかったであろうが、観客は引きつけた。ソクラテスが『ソクラテスの弁明』^{***}の中で語っているように、彼が「実はそうではないのに自分は賢いと思っている者たちに質問する」のを聞

* (訳注8) elenchusは、日本語では、論駁法、反対論証法、あるいは単にエレンコスなどと表記される。ソクラテスは、相手の最初の主張に直接反論せず、相手が同意する別の命題から出発して質問を重ね、最終的に相手を、自己の最初の主張と矛盾する命題に同意せざるをえないという行き詰まり状態、つまりアポリアに追い込む。ソクラテスの論駁法の解説として、さしあたり、木田元編『哲学キーワード事典』(新書館、2004年)42頁、萩野弘之『哲学の饗宴—ソクラテス・プラトン・アリストテレス—』(NHK出版、2003年)110-118頁などを参照。

** (訳注9) デイヴィス／スタイングラス論文に示された出典は、GREGORY VLASTOS, SOCRATIC STUDIES 7-8 (1994) である。

*** (訳注10) 『ソクラテスの弁明』の邦訳は、プラトン(久保勉訳)『ソクラテスの弁明・クリトン』(岩波文庫、初版1927年、改版1964年)をはじめ、多数存在する。

くことは「痛快な側面のある経験」であったために、人々は彼と一緒に時間を過ごすことを楽しんだ。しかしソクラテスは、人々を楽しませること以上の目的を有していた。ソクラテスは、学習とは、自分の無知を自覚し、困惑あるいは行き詰まり（*aporia*、以下「アポリア」）を経験することからのみ始まると信じていた。エレンコスは一連のアポリアを生み出し、学習への真の関心を掻き立てたのである。

エレンコスは、一部の分析者によって対話の次の段階として述べられているもの、すなわちプシカゴギア（*psychagogia*）^{*}の必要条件を作り出す。この段階は、ソクラテスの対話の中でいつも特定できるわけではない。ソクラテスを最も正確に描いていると考えられている初期の対話篇はエレンコスを主に用いているが、対話法のよりプラトニックなバージョンでは、中期と後期の対話篇で説明されているように、エレンコスはそれほど強調されておらず、知の構築により重点が置かれている。プシカゴギアが実際に行われる対話の中では、プシカゴギアは、すでに合意が得られたところから新たな知識を作り出すことをソクラテスが助けるための、一連の質問という形をとる。

エレンコスとプシカゴギアの進行は、ともに、一連の偽りの（*inauthentic*）質問によって構成されている。ソクラテスがすでに答を知っている質問である。この偽の質問は、しばしば感情を害する特別な言説効果を有する。言語学者によると、質問あるいは情報の要請が本物であるためには、三つの前提条件が必要である（それぞれの条件は、質問を受ける者の心の状態に関連するものであって、我々はそのような者を回答者と呼ぶ）：回答者は、質問者が次の三

* （訳注11）*psychagogia* の邦訳としては「魂を導く術」というものがある。G・ハイエット（村島義彦訳）「パイディア（そのXIII）—アイスキュロスの悲劇作品一」立命館文学639号（2014年）854頁を参照。本稿ではカタカナ表記のままとする。

つの点を信じていることを確信していなければならない：(1) 質問者はまだ情報を持っていない；(2) 回答者は情報を持っている；(3) 回答者は質問されなければその情報を提供しない。質問者がすでに質問に対する答を知っていると回答者が信じている状況では、その開示を要請するなどの他の種類の発話行為 (speech act) がなされる。言語学者はまた、その要請は、回答者側に質問者に対する敬意が存在することを前提としていると述べている。この前提を伴うために、そのような要請は相手の感情を容易に害しうる。相手の感情を害するこの可能性が、要請は丁寧な表現などの緩和した言葉遣いで通常和らげられるという事実を説明する。質問者と回答者が同位か、あるいは回答者が上位の場合、相手の感情を害するリスクは最大となり、表現を和らげることへの期待は最高となる。大人が子供に対する要請を和らげた表現で行うことはないであろうが、相手が上司の場合にはそうする可能性が高い。真の質問は、質問者がその情報を必要としているということによって和らげられる。開示への要請は、この緩和要素を欠いている。したがって、そのような要請は、力関係の差がより大きいことを前提とするように思われるのであって、結果として、相手の感情をさらに害しやすい。

対話の中で、ソクラテスはすでに答を知っているように思われる質問を行う。同位者との対話では、ソクラテスの質問は、時に不快なほどに相手をからかうようなものに思われる。目下の者との対話では、ソクラテスの質問はより普通のものに思われるが、よりあからさまに上下関係を現したものとなる。
[Davis/Steinglass at 253-55.]

[ソクラテスのアプローチにおける中心的哲学は]「同じ質問をさまざまな場面で異なる方法で尋ねると、最終的には、その問題について他の人と同じくらい正確に知識を持つようになるであろう」というものである。現代の教育者は、ごくわずかに異なる言い方をするであろう：反復と変化を通じて、学生は、問題とその解決について独自の理解を構築し、あるいは自分のものとして、[その

分野の] 確実に認識を新たにするような知識を発展させる。[Davis/Steinglass at 258.]

[ソクラテスの方法で最も重大な問題の一つは、対話相手と彼らの学習能力に与える可能性がある悪影響である。奴隷のメノン (Meno, the slave) が、ソクラテスとの対話の最後に次のように述べたように。]「ソクラテス、本当のところあなたは混乱した人で、他人を混乱に陥れる存在だと、あなたに会う前にすでに他の人々から聞いていました。いま私は、あなたが私に魔法をかけて、私がまったく無力な存在になるまであなたの呪文の下にしっかり組み敷いているような気がします。私の心と唇は文字通り麻痺して、何も返答できません。*

ソクラテスの質問はメノンを当惑させ、自ら進んで自身の無知さを認めるよ

* (訳注12) この発言は、プラトン『メノン』に登場する。プラトン（藤沢令夫訳）『メノン』（岩波文庫、1994年）42-43頁では、メノンは、「ソクラテス、お会いする前から、かねがね聞いてはいました——あなたという方は何があっても、みずから困難に行きづまっては、ほかの人々も行きづまらずにはいない人だと。げんにそのとおり、どうやらあなたはいま、私に魔法をかけ、魔薬を用い、まさに呪文でもかけるようにして、あげくのはてに、行き詰まりで途方にくれさせてしまったようです。」と抗議し、ソクラテスは顔も行動もシビレエイと似ていると冗談めかして言ったうえで、「なにしろ私は、心も口も文字どおりしびれてしまって、何をあなたに答えてよいのやら、さっぱりわからない」と述べている。デイヴィスとスタイングラスは、Meno, the slave と表記しているが、藤沢令夫の解説によれば（上記邦訳134-137頁）、メノンは奴隷ではなく、アテナイと親密な関係にあった有力貴族の家柄に属する20歳ぐらいの青年であった。デイヴィスとスタイングラスの論文の259頁では単にMenoと表記されているので、Meno, the slave という表記は、本書執筆者の誤記と思われる。ちなみに実際のメノンは、ソクラテスとの討論が設定された年の翌年、紀元前401年に、ペルシャ大王に対する王弟の反乱に加担するギリシャ人傭兵の一隊を率いてバビロニアまで遠征し、囚われて獄死した。戦士としてのメノンの行動は、彼に対する手厳しい人物評とともに、クセノポン（松平千秋訳）『アナバシス』（岩波文庫、1991年）巻1・巻2で描かれている。

うにさせたが、それはまた、メノンを無力で無口な存在にもしてしまった。ソクラテスの質問は、メノンの従属的な立場をさらに弱め、メノンの関心を徳(virtue)から徳に対するソクラテスのアプローチに移し、そして暗黙のうちに、そのような問題に対する方法は一つしかないと示唆したのである。[Davis/Steinglass at 259.]

b. ラングデルの方法（デイヴィスとスタイングラースの記述による）。

クリストファー・カランバス・ラングデル(Christopher Columbus Langdell)^{*}は、1870年にハーヴァード・ロースクールのディーンになったときに、ソクラテス・メソッドを導入した。

．．．

ラングデルは、直ちにさまざまな改革に着手した。学位は、学生が試験に合格してからのみ与えられるようにした。学生は学年度の始めから勉強を始め、2年間で必修科目7つと選択科目7つを取ることが義務づけられた。しかし、ラングデルが最も有名となった改革は、教室で行われた。彼が判例を集めて、授業前に学生に配布し始めたとき、人々はラングデルがなにかを企んでいることを知った。ラングデルがなにをするのかを見届けるために、授業の初日には大勢の人々が押し寄せた。『ハーヴァード・ロースクール百年史』(The Centennial History of the Harvard Law School)^{**}は、ラングデルの授業の最初の数分間を次

* (訳注13) 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、ここで説明されているように、上級審判例の検討を中心にした教育方法であるケース・メソッドを導入して全米に普及させた。

** (訳注14) THE HARVARD LAW SCHOOL ASSOCIATION, THE CENTENNIAL HISTORY OF THE HARVARD LAW SCHOOL 34-35 (1918)。

のように記述している。

ラングデル：「ミスター・フォックス、ペイン対ケイブ (Payne v. Cave) 事件^{*}における事実を述べなさい。」

フォックスは、その事件の事実について最善の努力を尽くして説明をした。

ラングデル：「ミスター・ロール、原告の主張を述べなさい。」

ロールは、原告の主張について可能なかぎり説明した。

ラングデル：「ミスター・アダムズ、今の説明に同意しますか。」

我々は手元にあるごく一部の描写からラングデルの方法を特徴づけることに慎重であるべきだが、ラングデルのアプローチが他の教授たちのそれと根本的に異なることは確実であるように思われる。彼の同僚たちは、学生に対して法規則を概説した教科書を読み聞かせ、それらの読解について時折コメントを加えるのに対して、ラングデルは、彼らが予め読んで予習することを期待されていた事件について学生たちに質問した。他の授業では、学生たちは他人の考察を受動的に受け取っていたが、ラングデルの授業では、事件を通して自分で考察することが期待されていた。ラングデルの方法を 50 年近く後に記述しながら、エリオット (Eliot) は、ハーヴァード・ロースクールにおける能動的学習^{**} (active learning) の導入を誇らしげに語っている。

^{*} (訳注15) Payne v. Cave は、イギリスにおける 1789 年の判決で、競売における契約の成立時点に関するものである。例えば、<https://ipsaliquit.com/contract-law/cases/payne-v-cave/> (2021 年 1 月 15 日閲覧) を参照。

^{**} (訳注16) 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

ランゲデル教授は、私が思うに、フレーベル (Froebel)、ペスタロッツィ (Pestalozzi)、セガン (Seguin)、モンテソーリ (Montessori)^{*} などの教育理論あるいは実践に関する知識を持つてはいなかった。しかし、彼の教育方法は、子供と障害者を対象としたそれらの教育方法の一部を、知的で十分に訓練された成人に直接適用したものであった。彼は、与えられた事実について学生に自分の頭脳を論理的に使わせ、それから教室で自分の推論と結論を直ちに述べさせるように試みた。ランゲデルは、まず自分で例を示し、続いて学生たちが自己の頭脳を激しく活動させる機会を十分に与えることによって、彼らを厳密な推論と発表へと導いた。それは第一に精神力を高めるためであり、第二に得られた情報あるいは知識をしっかりと保持するためである。ランゲデルの方法は、きわめて骨の折れる情報に富んだ種類の精神活動を個々の学生から引き出すことによる教育への、強力な主張であった。合衆国の小中学校は、この教育方法を大規模に採用し始めたばかりである。それは、受動的ではなく、きわめて能動的で、教科書あるいは教師から吸収するのではなく、主として常に自ら発し続けることによるものである。^{**}

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。

* (訳注17) Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)、Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)、Édouard Séguin (1812-1880)、Maria Montessori (1870-1952) は、いずれも幼児教育あるいは障害者教育の先駆者である。

** (訳注18) Charles Eliot, *Langdell and the Law School*, 33 HARV. L. REV. 518, 523-24 (1920). Charles Eliot (1834-1926) はアメリカの化学者で、1869年から1909年にかけてハーヴァード大学の学長を務め、ハーヴァード大学の発展のみならず、アメリカの高等教育全体、とくに研究志向的大学の発展に大きな貢献をしたと評されている。

ソクラテスと同様に、ラングデルも批判的思考を喚起するために質問を用いた。しかしソクラテスとは異なり、ラングデルは、考慮されている事柄の真相を自分が知っており、学生もそれを見つけ出すことが期待しうると信じていたように思われる。ラングデルは、法学は「科学」であり、法理を事実に対して一貫性と確実性をもって適用することが可能であると考えていた。契約法に関する自分のケースブックの序文で、彼は以下のように書いている：

科学として考えられている法学は、一定の原則あるいは法理からなる。人間に関わる入り組んで混乱した事柄に、それらの原則あるいは法理を不変の能力と確実性をもって適用できるほどに、それらに精通していることが、真の法律家を成すものである。したがって、それらの原則あるいは理論に精通することは、真剣な法学徒のすべてにとっての責務である^{*}。

ラングデルは法学を科学だと信じ、法学を科学として学ぶべきだと結論づけている。自然科学専攻の学生が現実世界の現象から自然法則を導き出すように、法学生も判決から法理を導き出すべきなのである。ラングデルの法と法学教育に関する理論から、我々は、彼が判決に関する質問を出すとき、学生の回答が「正しい」基礎となる法理を参照していることを期待していたと推測する。我々はまた、ラングデルの質問は、質問者が予め知っていた答を求めていたという点で、ソクラテスの質問と同様に偽りのものであったと推測する。これらのわずかな記述に基づいて、我々は、その強みと限界という点で、ラングデルの方法はソクラテスの方法に類似していると信ずる。ラングデルは学生に対して自分で法理に関する知識を構築するように要求したが、彼はまた、学生の学習の過程と結果を制約したのである。

* (訳注19) CHRISROPER C. LANGDELL, A SELECTION OF CASES ON THE LAW OF CONTRACTS at viii (2d ed. 1879).

ラングデルの方法に対する人々の最初の反応は批判的なものであった。授業方法に馴染みがなく、初心者なのに意見を述べさせられると警戒して、学生たちは、ラングデルの授業では何も学んでおらず、講義で学ぶことには到底及ばないと不満を述べ、ラングデルは自分では何も知らないから講義をしないのだという主張すら行った。間もなく、7、8人の学生しか授業に出席しなくなった。ラングデルは、それらの批判や受講生数の減少にも関わらず、独自の授業方法を3年間継続した。その後、受講生の数が再び増え始めた。ラングデルの授業を受講した学生は、就職に対する準備が明らかによくできており、良い仕事を得ていた。それから30年か40年後には、アメリカ中のロースクールがラングデルの方法を用いるようになった。1914年にカーネギー財団（the Carnegie Foundation）^{*}が、合衆国の法学教育に関する報告書を委嘱した。その著者であるジョウゼフ・レドリック（Josef Redlich）は、ソクラテス・メソッドは非常に効果的であると結論づけたが、その方法を用いた状況が成功の要因であると付け加えている。^{**}レドリックは、彼が調査した教員たちが、ソクラテス・メソッドに加えて、教科書、辞書、百科事典を用いたり、オフィス・アワーで学生の質問に答えたり、導入のための講義を行ったりしていることを称賛した（もっともレドリックは、教員たちが彼らに可能な限度にまでそれらを行ってはいなかったと考えていたが）。[Davis/Steinglass at 261-64.]

* （訳注 20）正確には、カーネギー教育振興財団（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）という。1905年にアンドリュー・カーネギー（Andrew Carnegie）によって設立された。<https://www.carnegiefoundation.org/>（2021年1月16日閲覧）を参照。

** （訳注 21）JOSEF REDLICH, THE COMMON LAW AND THE CASE METHOD IN AMERICAN UNIVERSITY LAW SCHOOLS: A REPORT TO THE CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING 31 (1914). デイヴィスとスタイングラースの論文の264頁の原文引用によれば、ここでレドリックが指摘している「文脈」とは、アメリカのロースクールに独特の「雰囲気」であり、同じプロフェッションを目指す学生たちの強固な連帯感であって、それなしにはケース・メソッドは困難あるいは不可能であると指摘している。

2. ソクラテス流対話とケース・メソッドを使用するためのベスト・プラクティス。

- a. 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こと。

原則： ロースクールは、明確に述べられた教育目的を他の教育方法よりも効果的かつ効率的に達成するために、ソクラテス流対話とケース・メソッドを使用する。

コメント：

ロースクールの教員は、明確に述べられた教育目的を他の教育方法よりも達成することが可能な場合にのみ、ソクラテス流対話とケース・メソッドを使用すべきである。ジュディス・ウェグナー（Judith Wegner）は、ソクラテス流対話とケース・メソッドの持続力に関して三つの理由を見出している。

ケースによる対話法の正統性は、少なくとも三種類の主張に根差している。教育的有効性、専門職規範との共鳴性、そして社会的・制度的課題に役立つ能力である。正統性のこれら三つの源泉は、三種類の制度（大学、法律専門職、および社会的エリート）とそれらに対応する三組の価値観の結びつきを反映しているので、相互に強化し合っている。ケース・メソッドが一世紀以上にわたって法学教育を支配し、根本的変化に抵抗し続けていることは、まったく驚くにあたらない。⁽⁶²³⁾

ケース・メソッドの効果に関して、ケース・メソッドに批判的な者の大半でさえ、それに先行した教科書と講義という方法よりもケース・メソッドのほう

(623) Wegner, Theory and Practice, *supra* note 46, at 9.

が、弁護士に必要な主要技能のいくつかを学生が發展させることを助けけると認めている。ポール・ブレスト (Paul Brest) は、「論点を発見するスタイルの試験と組み合わせると、能動的学習の方法 [ケース・メソッド] は、法分野におけるあらゆるキャリアにとって必要な分析技能と安易な答への懐疑性を培うための素晴らしい方法になる」と説明した。⁽⁶²⁴⁾ マイロン・モスコヴィッツ (Myron Moskowitz) も、講義と教科書による方法に対して、ソクラテス流対話とケース・メソッドの長所を称賛した。

ソクラテス・メソッドを用いる教員との対話は、学生の知性を鋭くするのに役立った。学生はその場で考え、自分の考えを表現し、判例を読むことを学習した。それらは、実務法律家が必要とする技能であり、講義と教科書による方法が高めることはなかった。加えて、以前の授業方法は学生に対して法規則を [単に] 教えていたのに対して、ケース・メソッドは、学生に対して規則に対するより深い理解を与えた。すなわち、ケース・メソッドは、当該規則を採用するように裁判官を説得した政策的考察を掘り下げたのである。⁽⁶²⁵⁾

マーク・アーロンソン (Mark Aaronson) は、ケース・メソッドが發展させてくれるいくつかの、あるいは特定の能力について述べた。

ケース・メソッドは、学生に対して、上訴裁判所が公式の推論を行う方法について模擬的な実践機会を提供する。そして、裁判所が行うことを予想するのは、弁護士がプロフェッショナルとしての能力を有していることに関する主張の中心にある、核心的技能である。・・・ケース・メソッドの諸特徴は、他の文脈において問題に直面するときにも適用可能である。そ

(624) Paul Brest, *The Responsibility of Law Schools: Educating Lawyers as Counselors and Problem Solvers*, 58 LAW & CONT. PROBS. 5, 7 (1995).

(625) Moskowitz, *supra* note 160, at 244.

れらの特徴には、分析を事実によって基礎づけること、関連する論点と懸念事項を包括的に見抜くこと、決定を行うために適用される規則、原則、あるいは基準を探ること、それぞれの帰結に照らして競合する政策的考慮を比較考量すること、過去の判例への一貫性と尊重に価値を置くこと、類推による推論の効用、根拠のある正当化の重要性、そして、不完全であっても結論に到達し、決定を行うことの必要性などが含まれる。柔軟に適応され適用されれば、ケース・メソッドは、討議の方法として、あらゆる種類の状況にアプローチし検討するための、論理的で全般的な方法を提供することができる。⁽⁶²⁶⁾

ウェグナーは「認知的徒弟教育」(cognitive apprenticeship)^{*}の比喩を用いて、ソクラテス流対話とケース・メソッドが正しく用いられた際に達成しうることについて説明している。

徒弟制度に関する最近の研究は、法と他の分野における正規の教育に関連した教室内でのダイナミックスに対して有益な光を当てる洞察を伴う、「認知的徒弟制」という新たな理論を生み出した。ジョン・シーリー・ブラウン (John Seely Brown)、アラン・コリンズ (Allan Colins)、ポール・デューギド (Paul Duguid)、その他の「認知的徒弟制」理論は、効果的学習に伴う教員と学生の相互作用は、それによって知的発達が生ずる一種の「徒弟制」を含むものであると主張する。[学生の知的] 発達過程は、伝統的な手仕事の徒弟制に類似しているが、教師である熟練者の複雑な認知的

(626) Aaronson, *supra* note 33, at 6.

* (訳注 22)「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> (2021年2月10日閲覧)を参照。

パターンは一般的に外に現れないものであり、したがって学生である初心者には観察し難いものであるために、それはより見えにくいものである。同様に、教員にとって、学生の思考で起きているかもしれない誤りと誤解を見極めることは難しい。これらの困難は、ケース対話法（case-dialogue method）⁽⁶²⁷⁾が頻繁に用いられるような大教室の状況において、特に著しい。

『「認知的徒弟制」の比喩は、学生を基本資料に触れさせ、教員が示す熟練者の思考形態を自己の模範とするように教えるケース対話法の古典的理解に、大いに通じるものがある。この理論にかかわる教育方法に関する洞察の多くは、モデリング、コーチング、スキヤフォールディング（scaffolding）^{*}、およびフェイディング（fading）^{**}などの手法を日常的に使い、学生に対して自己の考えを明示的に述べ、学習内容を振り返り、自己の考えを関連問題に適用することを探求することを期待するという、法学教育者の確立した実践において、すでに裏付けられている。⁽⁶²⁸⁾」

(627) Wegner, Theory and Practice, *supra* note 46, at 16 (citation omitted) (John Seely Brown, Allan Collins & P. Duguid, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, 18 EDUC. RESEARCHER 32-41 (1989); Allan Collins, John Seely Brown & Susan E. Newman, *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*, in KNOWING, LEARNING, AND INSTRUCTION: ESSAYS IN HONOR OF ROBERT GLASER 454, 454-55 (Laureen B. Resnick ed., 1989)などを参照している)。

* (訳注23) 訳注22の<http://www.nakahara-lab.net/2006sakigake/1chapter4.pdf>の7頁は、以下のように概説している：モデリング＝生徒が観察できるように教師がタスクを遂行してみる；コーチング＝生徒がタスクを遂行している間、教師は観察と助言；スキヤフォールディング＝生徒のタスク遂行を助けるため教師がサポートを提供。

** (訳注24) <https://www.sciencedirect.com/topics/computer-science/cognitive-apprenticeship> (2021年2月10日閲覧) は、認知的徒弟制においては、学生の習熟度が高まるにつれて、モデリング、コーチング、スキヤフォールディングという外部からのサポートを徐々にフェイドさせると述べている。

(628) Wegner, Experience, *supra* note 50, at 54.

ウェグナーはまた、「これらの特筆すべき類似性がすでに明白であるとするならば、認知的あるいは知的徒弟制の比喩は、効果的教育と学生の学習を促進する更なる方法を見出すために、さらに利用すべきではないか」と問うている。⁽⁶²⁹⁾

b. ソクラテス流対話の使用に熟達すること。

原則： 教員は、ソクラテス流対話の四つのステップに熟達している。

コメント：

ソクラテス流対話は百年以上にわたって合衆国のロースクールにおける教育の主要な手段とされてきたが、その技術、あるいはそれを用いる方法について記述したものは多くない。以下の記述は、Peggy Cooper Davis & Elizabeth Ehrenfest Steinglass, *A Dialogue About Socratic Teaching*, 23 N.Y.U. REV. L. & SOC. CHANGE 249 (1997) から抜粋したものである。実際、導入部のコメントと原則を述べる形式を除いて、本項は、ほとんど同論文からの直接的引用で作成された。同論文からの引用ではない言葉は [] 内に示す。

我々の記述は、デイヴィス（Davis）とスタイングラース（Steinglass）が同論文で提示した有用な例の多くを省略するので、読者は、原文を参照することで教えられるところがあるであろう。Davis/Steinglass 論文の注は、一つを除いてすべて省略する。

我々は、教員は、それが自己の教育目的を達成する最善の方法であるという理由でソクラテス流対話の利用を選択した、という前提で始める。デイヴィスとスタイングラース、そして他の人々によって指摘されているように、法学教

(629) *Id.*

育においては常にそうであるとは限らない。それは、過剰に使われている技術である。そうではあるが、本項では、それを適切な場合に用いるためのベスト・プラクティスについて述べる。

- (1) 学生に対して「ケースについて述べなさい」と求めることから始めること。

原則： 教員は、一人の学生を選び「ケースについて述べなさい」(state the case) と求めることで議論を始める。すなわち、学生は、事実と規則の適合性に関する分析 (a fact-and-rule-fit analysis) を行うのである。

コメント：

「ケースについて述べる」というのは、事実と規則の適合性 (FARF) に関する分析を行うことである。] FARF 分析 (FARFing)^{*} の最初のステップは、上級審の意見から (1) 裁判所に提起された案件の事実と (2) 適用された法規則を摘み取ることである。規則は、定義部分 (その下で当該規則が適用される諸条件を規定する) と結論部分 (いったん規則が適用されたならば発生する結果を規定する) に解剖される。FARF 分析は、規則の結論部分が規定する結論を正当化するように、案件の事実と規則の定義部分が適合することを明らかにすることである。それは、演繹的過程である：規則は、Xが生じたならばYが帰結になると規定している；Xが生じた；したがってYとなる。

.

* (訳注25) FARFingという表現の例として、https://www.law.nyu.edu/sites/default/files/upload_documents/Socratic%20Tidbit%20draft%203_0.pdf (2021年2月11日閲覧) を参照。

これは、読解と朗読の練習である。[教員と] 学生は、[指名された学生が] その事実、適用される法、およびその中心的判示を識別して述べることができるほどに注意深くケースを読んできたかどうか（あるいは他の手段を見つけたか）、学習する。彼らはまた、[その学生が] オロオロするか、あるいは落ち着いて述べることができるかどうかとも学習する。ケースが複雑な場合は、決定的事実（dispositive facts）^{*} および法と裁判所の中心的判示を見つけ出すことは、関連性の低い、あるいは付随的でしかない事実、規則、および結論の中を選び分けていくことを必要とするかもしれないが、[学生の] 当初の課題はひるませるようなものではない。もし学生が授業準備を行い、冷静であれば、[正しい回答をすることは] 容易なはずである。

(2) 議論対象となっているケースを以前に学んだケースに関連づけるために、閉じられた仮説問題を用いること。

原則： 教員は、議論対象となっているケースの規則と事実を以前に学んだケースの規則と事実に関連づける、閉じられた仮説問題（closed hypotheticals）^{**}を用いる。

コメント：

一旦ケースがFARF分析の対象にされると、[教員は] 閉じられた仮説問題という、より難しい平面に移ろうとするであろう。[すなわち、教師には知られ

* (訳注26) dispositive fact（決定的事実）とは、法的紛争に決着をつける情報ないし証拠、法的関係を創設・変更・消滅させる事実、とされる。田中英夫（編集代表）『アメリカ法辞典』（東京大学出版会、1991年）262頁を参照。

** (訳注27) https://www.law.nyu.edu/sites/default/files/upload_documents/Socratic%20Tidbit%20draft%203_0.pdf (2021年2月11日閲覧) は、closed hypotheticalを、学生が新たな規則を類似の事実に適用して、同一の結論に到達するであろう場合、と説明している。

ている、そして学生たちも知っているかもしれない、正解が存在する仮説問題である。]・・・閉じられた仮説問題に答えることは、読解と朗読から一どちらかといえば近接したものかもしれないが——歩進んだものである。それは、[学生に対して] より多くの資料を思い出し、参照することを要求し、同じプロセスを新たな事実群に適用するよって、以前に学んだケースに適用された演繹的過程を繰り返すことを要求する。しかし、それらの過程は、ひるませるようなものではない。もし [学生が] 以前に学んだケースを思い出し（あるいは直ちに見つけ）、冷静に考えることができるならば、問題は難しくないはずである。[教員は] [最初の学生] あるいはより十分に予習してきた学生またはより冷静沈着な学生から、迅速に正解を得るであろうし、その時点でより挑戦的な事柄に向かうであろうことは、疑いがない。

(3) 法分析の複雑性と不確定性を示すために、開かれた仮説問題を用いること。

原則： 教員は、事実と規則の適合性（fact rule fit）に関する単純な分析が複雑性と不確定性をしばしば覆い隠し、ケースの結果は厳密に確定されていないことを示すために、開かれた仮説問題（open hypotheticals）^{*}を用いる。

* （訳注 28）https://www.law.nyu.edu/sites/default/files/upload_documents/Socratic%20Tidbit%20draft%203_0.pdf（2021年2月11日閲覧）は、open hypotheticalについて、学生は、おそらくは規則自体の言葉の意味と、規則を広くあるいは狭く解しうる程度を考察して、規則に関してより解釈的な検討を行い、規則の文化的文脈あるいは他の法規則との関係を考察し、あるいは規則が好ましいものかどうかを問うことすらある、と説明している。

コメント：

これまでのところ、[教員の] 質問は真正なもの（authentic）^{*}ではない。教員は、それに対する答を自分がすでに知っている質問を行っている。[学生の] 朗読は、おそらく、一定のストレスの下で人前で話すことを練習する機会を与えるが、それらのより重要な機能は、クラス全員の前で、当面の討論の対象となる一群の原則を提示するということである。この時点で、法理分析は思い出して述べるということ以上のことを含むと理解している[教員は]、朗読と単純な演繹を求めることから移行し、[学生が] 解釈的作業に取り組むことを要求するであろう。そして、この時点において、[学生の] 弁護士業務能力の発展と統合は、本格的に始まる。[教員は] 相互に光を当て合うと考える法規則が並置されるように、自己の FARF と閉じられた仮説問題を注意深く選択する。教員の選択は、一定方向の検討は促進するが、他の方向についてはそうしないであろう。・・・それでも、議論はこの時点から多様な方向に向かいうるし、その方向は、少なくとも一定程度は、いまや[教員が] 行わなければならない新たな選択によって、導かれるであろう。[Davis/Steinglass at 267.]

[教員が探求しうる領域には、以下のものが含まれる：

・テキストの解釈：教員は] 規則を含む法律の文言、あるいはその意味を明らかにした以前の意見の文言に、討論を向ける[ことを選択するかもしれない]。そうする場合には、教員は、規則が柔軟性を示す態様を示すための討論を望むであろう。

* (訳注 29) https://www.law.nyu.edu/sites/default/files/upload_documents/Socratic%20Tidbit%20draft%203_0.pdf (2021年2月11日閲覧) は、authentic question を、質問者が回答を知っておらず、他者からの情報あるいは考察に対する本心からの要請として作用する質問と説明し、inauthentic question を、質問者がすでに特定の回答を念頭に置いている質問と説明している。

〔・規則の選択：教員は〕〔ケースを判断するために裁判所が適用した規則〕が正しいものであったかどうか、あるいは〔当該状況〕に適用しうる唯一の規則であったかどうかということに、討論を向ける〔ことを選択するかもしれない〕。そうする場合には、教員は、複雑な生活状況を法のカテゴリーに当てはめるには広範な選択があることを示すための討論を望むであろう。

〔・事実の展開：教員は〕記録にある事実で多数意見によって無視されたもの、それらの意見が事実を解釈したやり方、あるいは事実が事実審以前またはその間にどのように構成されたかということに学生の関心を向ける〔ことを選択するかもしれない〕。そうする場合には、教員は、事実が柔軟性を示す態様を示すための討論を望むであろう。

〔・文脈と政策に関する分析：教員は〕〔当該状況の〕事実と文脈が当該規則の外形 (the contours) と正統性をどのように問う (test) かということに焦点を合わせる〔ことを選択するかもしれない〕。そうする場合には、教員は、規則について認識された機能とその解釈との関係を明らかにする討論を望むであろう。教員はまた、ケースの事実が規則の機能を示唆し、規則の有効性を問うやり方を議論することを望むであろう。もちろん、教員は、規則の機能、賢明さ、および有効性に関するより広範な討論を行うことも望むかもしれないし、その場合には、討論は政策分析に向かうであろう。

〔・物語の展開：教員は〕規則—あるいは裁判所によるその解釈—が従っていると思われる文化的・物語的パターンを〔議論しようと選択するかもしれない。〕その場合、教員は、学生に対して、ケースに関する〔原告または被告の、あるいはケースに関与した他の人々または裁判所の判決によって影響を受けた人々の観点からの〕思い描き方の違いを考察するように望むかもしれない。教員は、学生に対して、〔ケースに関連した法的概念を〕考えたときにどのような連想を抱くか、尋ねるかもしれない。教員は、よく知られた物語と文化的期待

が規則の解釈を形成することを学生が理解するように、望むであろう。

幅の広い法学教育は、これらの領域のすべての検討を必要とする。なぜならば、テキスト解釈、規則の選択、事実の展開、文脈の分析、物語の展開、そして政策分析はすべて、洗練された弁護士業務にとって不可欠だからである。これらの領域はどれも、その言葉がロースクールで使われているように、ソクラテス流教育と呼ばれている形態において検討されている。

ケース分析に対する〔教員の〕アプローチが不確定性を認めるならば、教員の質問は直ちに真正なものとなる。教員は、議論への共有の前提を構築することから、教室内の合理的に考察する者の間で違いが生じるような事柄を検討することへと移動するであろう。〔教員と学生〕の間のやり取りの構造は、〔教員の〕質問のすべてに正しい答と誤った答があるという印象を与えるかもしれないが、真実は、教室のこの段階での〔学生〕に対する要求は、朗読から分析に移るのである。

(4) 弁護士業務と裁判官業務の性質と過程に関する教訓を引き出すこと。

原則： 教員は討論から、弁護士業務と裁判官業務の性質と過程に関する教訓を引き出す。

コメント：

〔教員が〕正統性に関する前提について、教育的判断が検討を勧めるだけの数の側面を検討し終わったならば、教員は、弁護士業務と裁判官業務に関する教訓を引き出してよいであろう。〔状況に応じて〕教員は、以下のように言うてよいであろう：「そうすると〇〇さん〔学生〕、法律に関する・・・解釈は、〔その人の〕ニーズと状況に関する特定の解釈にかかっていたようですね」；あ

るいは「そうすると〇〇さん〔学生〕、訴訟の結果は、それが〔法律〕に対する憲法上の異議として考えられたか、あるいはカリフォルニア州の裁判所によって解釈されたものとしての・・・規則に対する憲法上の異議と考えられたかにかかっていたようですね」；あるいは「そうすると〇〇さん〔学生〕、規則は、〔それらの事柄〕に関する異なる文化的仮定に対応しているようですね。」しかし、能動的学習の価値を認めて、〔教員〕はまた、時間の経過とともに、「〇〇さん〔学生〕、〔いま学んだばかりの〕 ケースにおける異なる結果をどのように説明しますか」といった真正な質問を行うことによって、そのような結論を引き出す責任を学生に移すかもしれない。

c. 学生を意図的に侮辱したり恥ずかしい思いをさせたりしないこと。⁽⁶³⁰⁾

原則： 教員は、学生を侮辱したり恥ずかしい思いをさせたりする手段としてソクラテス流対話を意図的に用いることはない。

コメント：

〔我々は、デイヴィスとスタイングラースがそうであるように、思慮深い人々の中にも、ソクラテス流対話の使用へのキングズフィールド的 (Kingsfieldian)^{*}アプローチは法実務の厳格さへに向けて学生を準備させる効果的な方法であると信じている者があることを、理解している。我々は、学生にランダムに当てることが効果的な予習を奨励することには同意するが、意図的に学生に恥ずか

(630) この節がここに置かれるのは、デイヴィスとスタイングラースの論文では、それがソクラテス流対話に関するものだからであり、教室での学生に対する虐待に関する不満の多くが、ソクラテス流対話の誤用を含むものだからである。もちろん、いかなる教育方法を用いる場合でも、教員が学生を困惑させたり、恥をかかせたりすることはありうる。

* (訳注 30) Kingsfield は、ハーヴァード・ロースクールを舞台とした 1973 年制作の映画“The Paper Chase”に登場する冷酷な教授。日本では『ペーパーチェース』というタイトルで 1974 年に公開された。

しい思いをさせたり侮辱したりすることが、結局において法学教員が推奨あるいは採用すべき戦術であるという観念には、同意しない。我々の立場は、法学教育と学習理論の現代的動向に一致したものである。

デイヴィスとスタイングラースの結論における対話からの以下の抜粋は、この論点に対する彼女らの考えを示している。^{*}]

リズ：でも考えてみてください、ペギー。学生はそれぞれ、定められた順序のケース^{**}を読んで大教室の授業に出席するように要求されて、授業では、それらのケースから見つけられる教訓について、いつ質問されるか分からないわけです。ペギー、そんな授業で指名されて、準備していないとか、分かっていないとか皆に知られたら、学生は屈辱的な思いをすると考えるべきではないでしょうか。

ペギー：そうですね。

リズ：それから、どの学生も侮辱されるよりは褒められことを望むとあなたが述べたのですから、私たちにとって、この方法の下で学生は指定されたケースの教訓について学習するだろうという以外の結論はないですね。なぜなら、そうする場合にだけ、学生は屈辱を避けることができ、褒められることを願うことができるのですから。

* (訳注 31) 原文は女性同士の会話という形をとっているため、慣行的な邦訳では、「・・・だわ」「・・・なのよ」「・・・かしら」など、話者が女性であることを示す文末詞が使われると思われるが、ここでは話者の性別は論旨とは無関係なので、いわゆる敬体、つまり「です・ます調」を用いることにした。

** (訳注 32) 原文は a proscribed sequence of cases であるが、引用されているデイヴィスとスタイングラースの論文の 277 頁では a prescribed sequence of cases であって、本書筆者の誤記であると思われる。

ペギー：あなたは正しいようです、リズ。

．．．．．

ペギー：とにかく、ソクラテス・メソッドで私が好きなのはたくさんあります。でも、それは、一長一短だと思います。私が予告なしに学生を指名して、準備していないときに少し痛い目に合わせれば、学生はもっと教材を読んで、授業中はもっと注意する、と言っている学生はいます。でも、いつ恥ずかしい思いをさせられるかわからないと絶えずビクビクしていると、授業に集中できなくなる、と言う学生もいます。

リズ：あなたの言うことはわかります。私が見た研究はどれも、学生に指名して質問するのは、女性や、会話にあまり積極的に参加しない他のグループの参加を促すという観点から、自発的に手を挙げた学生に答えさせるよりも優れていることを示しています。しかし他方で、学生を痛い目に遭わせるだけのために指名することは、学生を尻込みさせることになります。それでも、一方的な講義しか代替策がない場合は、学生をより能動的にさせるために質問することには意味があるかもしれません。しかし、学生をグループに分けて議論させることは、より多くの学生を能動的にするでしょうし、シミュレーションは学生全員を能動的にすることができます。

ペギー：正直に言うと、私は時々、学生のあらゆる議論に対して反論を見つけて学生を試すことを楽しんでます。でも、それは卑劣ですね。私は自分の分野を30年近く考え続けているのですから。

リズ：学生はたぶん、ゲームのルールをわかっていれば安心するでしょう。教員が学生の意見に反論するのは、彼らが間違っているからでなく、開かれた真正な質問について議論しているときに、朗読を超えた領域での彼らの技能を発

展させるように迫っているのだということがわかっていれば。

ペギー：そうかもしれないですね。ソクラテス式教育が、弁護士業務の多様な文脈を扱ったり、知的な多才さを発展させたりするに十分なほど広範囲なものであるということに、私は同意します。ケースに関する開かれた質問は、例えば、事実展開とカウンセリングの過程の再構築と批判へと学生を導くことができます。あるいは、弁護士または裁判官の物語選択の検討ですね。

リズ：私もそうだと思いますが、学生に事実展開の複雑さを認識させるには、もっと良い文脈があるはずです。私は、いつも上訴審意見から下に向かって検討するのは、限界があるのではないかと思います。ボトムアップではうまくいかないのでしょうか。

ペギー：堅苦しく聞こえるかも知れませんが、伝統も大事です。学生は、ワン・エル（One L）^{*} 的行動も少し期待しています。

リズ：アイデアは理性を働かせて繋ぎ止めておかないかぎり心から逃れ出てしまいがちだと述べたのは、ソクラテスだと思いきや^{**}。私は、自分が演繹ゲームの中を進軍しているとき、理性を働かせているとは感じません。あなたもそうでしょう。

* （訳注33）One Lは、ロースクール1年生を意味する。ハーヴァード・ロースクール1年次の過酷な教育を描いた自伝的小説として、SCOTT TUROW, ONE L: THE TURBULENT TRUE STORY OF A FIRST YEAR AT HARVARD LAW SCHOOL (1977) があり、邦訳として、スコット・タロー（山室まりや訳）『ハーヴァード・ロー・スクールーわが試練の1年ー』（ハヤカワ文庫、1985年；初版、1979年）がある。

** （訳注34）デイヴィスとスタイングラースの論文のこの個所（279頁）には注がないので、ソクラテスのどの発言を指すのかは不明である。また、アイデア論は、ソクラテスではなくプラトン哲学の中核として語られるのが一般的である。例えば、藤沢令夫『プラトンの哲学』（岩波新書、1998年）を参照。

ペギー：わかります。でも、ソクラテス式議論は、時には結果や規則の理由をうまく探ることがあります。それはまた、問題の多様な側面と代替的な判決の帰結を考察する過程を具現化することで、プロフェッショナルとしての自覚の発展を促進することができます。

リズ：学生は、自分たちの議論を検討するよりも粉碎するように作られた言説構造の中では、自分で物事を考えることは難しいのではないのでしょうか。それに、教員が強くコントロールして優越する構造の中です。

ペギー：でも、あなたはこれらの問題に対して良い考えを持っていました。質問は開かれたもので真正なものであって、最善の議論でも論駁されるのはゲームの性質であることを明らかにすることで、学生にプロセスを理解しやすいものにするのは、有意義なことだと思います。ソクラテス式教育は実務でよく使われる議論のスタイルを真似ているという考えには、一理あると思います。

リズ：私の推測では、ソクラテス・メソッドが用いられているのは、あなたがた法学教授たちが真似し続けているからです。

ペギー：ソクラテス・メソッドが優れているからではないのですか。

リズ：この点では、私はまさにソクラテスです。優れているというのは何を意味するのか、私にはわかりません^{*}。

* (訳注 35) これは、プラトン『メノン』におけるメノンとソクラテスの最初のやり取りを想起させる。メノンが、「人間の徳性というものは、はたしてひとに教えることができるものであるか。」と問うたのに対して、ソクラテスは、「徳についてぜんぜん何も知らないことを、自分自身に対して非難している状態なのだ。」と答えている。プラトン（藤原令夫訳）『メノン』（岩波新書、1994年）9頁・11頁を参照。

[Davis/Steinglass at 277-79.]

(1) ソクラテス流対話がなぜ用いられるか説明すること。

原則： 教員は、なぜソクラテス流対話を用いるか説明する。

コメント：

教員がソクラテス・メソッドを用いる理由を話さなければ、学生が質問から学ぶことは難しい。説明がない場合、学生はその理由を自分で考える。学生がその理由を知らないことは、自己の出来栄えに関する不安と相まって、学生たちを、彼らが聞いた最悪のこゝを受け入れたり、彼らの教授たちの動機は自分を誇示することや悪意のあるものだという結論を下したりしやすくする。80年前にレドリックが指摘したように、ソクラテス・メソッドの成功は、それが用いられる社会的文脈に依存する。同質的な連帯性と特権に基づくコミュニティにおいては、自分の理解を超えて通り過ぎていく一連の質問は、冗談めいた通過儀礼として経験されるかもしれない。しかし、規模が大きく、比較的競争が激しく、人間味の乏しい授業では、学生はより弱い存在だと感じる（そして弱い存在になる）であろう。さらに、人種、性別、民族的帰属、社会階層、性的指向、および他のカテゴリーにおける差異が人間関係のダイナミックスの形成と人々の生活の実態に影響を与える多元的文脈では、ソクラテス式の検討は、異なる学生に対して、異なる意味と、時には好ましくない意味を与えるであろう。例えば、デボラ・タネン（Deborah Tannen）が「レポート・トーク」⁽⁶³¹⁾と呼

(631) タネンは、知識を表明することによって独立性を主張し地位を達成するという機能に役立つ「レポート・トーク」と、結合を確立し関係性を交渉するという機能に役立つ「ラポール・トーク」とを区別している。彼女は、多くの状況において、男性はレポート・トークを行う傾向が強く、女性はラポール・トークを行う傾向が強いと観察している。DEBORAH TANNEN, YOU JUST DON'T UNDERSTAND 76-77 (1990). (訳注) 邦訳として、デボラ・タネン（田村美寿々訳）『わかりあえる理由^{わが}わかりあえない理由^{わが}—男と女が傷つけあわないための口のきき方

ぶものを期待し好むように社会化された学生は、偽りの質問を、知識を示す機会として喜ぶかもしれないが、「ラポール・トーク」を期待し好むように社会化された学生は、偽りの質問を失礼だと考えるかもしれない。[Davis/Steinglass at 272-73.]

- (2) 質問された学生が準備していなかった場合、うろたえた学生を安心させて、別の学生に移ること。

原則： 学生がうろたえてしまった場合、教員は、その学生を侮辱したり恥ずかしい思いをさせたりしようとすることなく、安心させる。学生が準備していなかった場合、教員は、その学生を侮辱したり恥ずかしい思いをさせたりしようとすることなく、別の学生に移っていく。

コメント：

[学生が] ケースのFARF分析を行うことができない場合、一般の人々がロースクールにおけるソクラテス・メソッドと結びつけるようになった種類のしごきに遭うかもしれない。[教員は] 誤った答に対して、「やれやれ、[ミスター〇〇]、いつメディカルスクールに移ってもいいんですよ」のようなキングズフィールド的コメントをするかもしれない。しかし、現代のほとんどの法学教員は、この種のしごきは失礼で無益なことだと考えている。答が誤っていれば、[教員は]、[学生が] うろたえてしまった場合には安心させ、準備していなかった場合には別の学生に移っていくことが多いであろう。

- (3) 学生に受身で、無力で、無知であると感じさせるような問答を立て続けに行わないこと。

原則： 教員は、学生に受身で、無力で、無知であると感じさせるほどの立て続けの問答は行わない。

コメント：

[現代のソクラテス流対話]におけるステップ3とステップ4は、[教員に対して] ソクラテス・メソッドが伴う危険の多くを回避できるようにしてくれる^{*}。法に関する真正な（authentic）質問をすることによって、[教員は] 法的問題には多様な考察方法があることと、学生もそのような分析を行う能力を有することを示唆する。しかし、ステップ3とステップ4を含めて、対話の各ステップは、「質問と回答」が教育の価値ある方法であるという前提に基づいている。立て続けの質問は、答える学生に受身で、無力で、無知だと感じさせる可能性があるという文献に照らすと、この前提は疑わしくなる。

真正な質問と偽りの質問との言語学者の区別が示唆するように、質問と回答のやり取りは、力の差を前提とし、あるいはそれを形成しようとしている。質問者がより高い地位を有する場合にのみ、回答者は立て続けの質問を許容し、答えることに抵抗したり、立場を逆転して質問したりしないであろう。質問者は、情報の操作あるいは提示を行う権限が自分にあるものと仮定し、会話のテーマと方向を決めることによって、自己のより高い地位を形成する。回答者は、質

* (訳注36) デイヴィスとスタイングラースの論文の265-270頁によれば、ステップ1はケースのFARF分析、ステップ2は閉じられた仮説問題、ステップ3は開かれた仮説問題、ステップ4はメタ分析である。メタ分析とは、裁判所の判断の背景を検討し、批判的に分析することである。その事例は、原注 630 の直前の本文で引用されている。

問に従ったり、質問者に対して次の質問を行い会話の方向を決めることを許したりすることによって、自己のより低い地位を形成する。立て続けに質問を受けることによって、回答者は会話に対してますます責任を負わなくなり、ますます受身になっていく。ある研究が示唆するところでは、質問が繰り返されるごとに、回答者の答はますます短くなる。同じような質問を立て続けに行うことは、以前の回答が不十分であったと暗に示唆するものであって、以前の答について回答者を守勢に陥らせ、正しい回答を行うことへの希望を失わせてしまうという効果を、さらに生み出してしまうかもしれない。

ディロン (Dillon) は、質問に関する文献の学際的検討の中で、質問を行うことの価値に対する教員の前提は、他の学問分野における研究者と実務家の前提とは正反対であることを示している^{*}。教員は批判的思考を導き出すために質問をするが、サーヴェイ研究者と訴訟弁護士は、典型的には答を短くさせるために質問する。人事担当の面接者と心理療法士は、相手を黙らせてしまう可能性があるがあるので質問することを避ける。それに代えて、彼らは、思慮に富んだ議論を促すために、意見を述べ、そして沈黙する。学生に質問を行うことによって、教員は、実際には、学生が答えることと、学生が行うことを望んでいる批判的考察を行うことを、より困難にしているのかもしれない。[Davis/Steinglass at 271-72.]

- (4) 学生の理解不足を露呈させるためではなく、授業内容を理解しやすくするためにソクラテス流対話を用いること。

原則： 教員は、学生の理解不足を露呈させるためではなく、授業内容を理解しやすくするためにソクラテス流対話を用いる。

* (訳注 37) デイヴィスとスタイングラースの論文の注 69 によれば、J.T. Dillon, *To Question and Not to Question During Discussion: Questioning and Discussion*, J. TEACHER EDUC., Sept.-Oct. 1981, at 53 である。

コメント：

対話のそれぞれのステップはまた、それが行われる社会的文脈に影響される。教員の質問を学生がどう経験するかは、教室の状況に必然的に左右される。

『ソクラテスの弁明』の中で説明しているように、ソクラテスは、対話相手の知恵を試すために対話を用いた。ソクラテスはしばしば、彼の質問に対する自己の回答に自信があり、時には彼の質問がやさしすぎるとさえ言ったソフィストたちと渡り合った。知的な謙虚さが真剣な哲学的探求への不可欠の第一歩だと信じて、ソクラテスは、対話相手の理解の限界を明らかにすることを自己の義務であると考えていた。ソクラテス・メソッドを適用する前に、[教員は]、自己の状況がどの程度それと類似するのか、あるいは異なるのか、自問してよいであろう。ロースクール学生は、彼らの理解不足を露呈させなければならないほど、自己の答や知識に確信を持っているのであろうか。それまでの経験と学習によっては、学生の中には、何らかの法分野について自分は理解していると信じてロースクールに入学する者があるかもしれない。しかし、多くの学生の年齢と限られた専門職経験を前提とすれば、多くの者は自分の無知を自覚し、期待されているものを学習する自己の能力に不安を感じながら入学するという可能性のほうが、高いと思われる。すでに不安を抱えている学生たちは、一連のソクラテス式質問を、自分は適切に回答しておらず、必要な能力を有しないことを示すものとして経験するかもしれない。

多くのロースクールで用いられている一発評価システム (the one-shot system of evaluation) は、学生に対して、ソクラテス式に試すことに特に好ましくない反応をさせるかもしれない。ロースクールのほとんどの学生は各学期末においてのみ公式に評価をされるため、自己の学習を評価する他の機会を求める傾向がある。実際、教室のすべてのやり取りが、自己評価の機会となる。学生は、自分が（教員、クラスメート、および自分自身によって）評価されていることを自覚しており、あるいは単にそのように想像しているので、当然に、やり取

りのそれぞれを自己の知識と理解を示す機会として利用したいと望む。自己評価モードになっている学生にとって、自分がすでに熟考してきたことを聞かずに通り過ぎていくように設定された質問の流れは、特に許容し難いであろう。さらに、公開の場、つまり教員と仲間の前で、自分が知らないということを経験するのは屈辱的であろうということは、容易に想像しうる。しかし、ソクラテス式教育は、学生の理解の限界を見せる公開の質問に大きく依存するので、教員の中には・・・学生が何を言おうと反論し、回答した学生が予め考察した論点を超えて、極めて公開性の高い質問を続ける傾向を有する者[もある]。学生の中には、この経験に対して、別の日に戦いに戻ることで対応しようとする者もあるかもしれないが、他の学生は、授業に参加することを避けることで同じことを繰り返さないようにしようと、同じように強く決意するであろう。これらはすべて、学生に対して、どのように振る舞うかよりも学習に集中することを、極めて困難にするかもしれない。[Davis/Steinglass at 271-72.]

d. ソクラテス流対話にもっぱら依存しないこと。

原則： 教員は、ソクラテス流対話にもっぱら依存することはない。

コメント：

ソクラテス・メソッドは、弁護士業務の複数の次元を考察し、多様な能力を発展させるのに利用することができる。しかし、我々の目的の中には、ソクラテス・メソッドが他の方法よりも効果が低いものがあるかもしれない。

例えば、法理の適用に関して批判的なメタ分析的視点を採用するように学生を導くようなソクラテス式質問を作ることが困難なことは、我々にはわかっている。さらに、上訴裁判所判例に関するソクラテス式議論は、事実の展開と問題分析のような、弁護士業務の決定的な要素を学習するには、最善の文脈ではないことが、明白である。議論を整理するために上訴裁判所の判決を用いるこ

とは、対話の焦点を狭める。上訴裁判所の意見は、案件を問題から解決へと移行させるために弁護士と裁判官が行った重要な決定の結果なのであって、そのために、それらの決定〔自体〕をただちに明るみに出してはくれないのである。

シミュレーションと臨床の文脈でメタ分析^{*}を促進し、解釈作業や問題解決作業の能力を培うことは容易であることが、我々にはわかっている。これらの文脈においては、学生は、世の中の問題を明確に表現することから、その法的解決に至るまで、案件をうまく扱う経験をすることができる。その結果、彼らは、弁護士と他の関係者たちが相互作用しあう中で事実と法の解釈がどのように展開されるか、観察しうる位置を占めることになる。さらに彼らは、弁護士が行う選択の重要性を認識することができる。例えば、学生が、自己の役割上、同じシミュレーション問題への複数の反応を知っている場合、彼らは当然それらの反応を比較する。加えて、複数の交渉に関与している交渉チームは、主要な決定と文脈的要因が含む意味を分析することができる。[Davis/Steinglass at 274-75.]

(1) 学生にある程度コントロールさせること。

原則： 教員は、学生に、彼らの学習をある程度コントロールすることを委ねる。

コメント：

発達心理学者は、もちろん、学習者が知識を構築する方法を研究する。ピアジェ^{**} (Piaget) とその信奉者たちによると、子供たちは、世界で自分たちが経験したことから独立に知識を構築する。典型的には、子供たちは、自分の持つ

* (訳注38) メタ分析の意味については、訳注36を参照。

** (訳注39) Jean Piaget (1896-1980) はスイス生まれの発達心理学者で、ジュネーブ大学、パリ大学などで教授を務めた。発生的認識論 (developmental

最新の理解の視点から、自分の経験を意味づける。しかし、自分の理解に疑問を生じさせる状況にぶつかると、新たな見方に適応し発展させる。代替的な見方として、ヴィゴツキー (Vigotsky)^{*}とその信奉者たちは、子供たちは教師との交流を通じて、間主観的に (intersubjectively) 知識を構築すると主張している。教師は、「注意を逸らすものから学習者たちを保護したり、・・・問題の重要な特徴を先出ししたり、・・・理解に至るステップを順序づけたり、・・・あるいは他の形態のスキャフォールディング^{**}を行ったりする^{***}」といった機能を果たすのである。極めて異なっているものの、どちらの理論的視点も、もし新しい知識が記憶され理解されるべきものであるならば、それは能動的な思考過程において古い知識と結びつけられる必要がある、と示唆している。

教育研究もまたこれらの理論を支持している。独立した探求を行っているものであれ、社会的相互作用を行っているものであれ、学習者は、自分の作業に一定のコントロールを維持する能動的学習の経験から、得るものがあるのである。例えば、小学校3年生・4年生で文章を書く者は、自分たちの相互作用が自分た

epistemology) と呼ばれるアプローチの提唱者として知られる。ジャン・ピアジェ (滝沢武久訳) 『発生的認識論』(白水社、1972年)をはじめとして、多くの著作の邦訳が出ている。デイヴィスとスタイングラスの論文の273頁が参照しているのは、JEAN PIAGET, *SIX PSYCHOLOGICAL STUDIES* (Anita Tenzer trans., Random House 1967) である。

^{*} (訳注40) Lev Vigotsky (1896-1934) は、ベラルーシ生まれのソヴィエト連邦の心理学者。短い生涯の中で、唯物弁証法の立場から、発達心理学をはじめとする幅広い分野で業績を残した。レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー (柴田義松訳) 『思考と言語 新訳版』(新読書社、2001年)を含め、多くの著作が邦訳されている。

^{**} (訳注41) scaffolding は、学習者のタスク遂行を助けるために教師がサポートを提供することを意味する。訳注23を参照。

^{***} (訳注42) デイヴィスとスタイングラスの論文の273頁に記載された出典は、Jerome Bruner, *Celebrating Divergence: Piaget and Vygotsky* 10-11 (1996) (unpublished manuscript, on file with authors) である。

ちの関心事を扱うものとなるようにコントロールを及ぼし、それを確実にできるように場合に、協働的な相互作用からより多く学んでいた。同様に、高校の授業に関する研究は、高水準の教育を、教員が真正な質問を用いることと関連付けている。教員の真正な質問と反応に応じることで、学生は、自己の以前の考えを議論し、そこから発展させることができたのである。

上記の研究文献は、教授に厳格にコントロールされたソクラテス流対話は、真正な議論よりも効果が低いかもしれないということを示唆している。・・・質問者によって厳しくコントロールされた対話は、回答者の思考ではなく、質問者の思考をなぞる傾向がある。そのような会話は、必ずしも、新たな材料を自分の以前の考えに結び付ける努力を回答者に促すことはない。

- (2) 一人の学生と対話をしながら、すべての学生に自分の考えを書き留めるように求めること。

原則： 教員は、他の学生とソクラテス流対話を行いながら、学生に自分の考えを書き留めるように求める。

コメント：

[ソクラテス流対話の最中に、教員は]さまざまなレベルで多くの学生と関わることが可能な多様な技術を用いる。しかし、不可避免的に、多くの学生は対話に参加していない。中には、指名されなかった安堵感に浸って、注意深く聞いてさえいない学生もある。観ているだけの者が学習するようにさせるために、[教員は] 自己のレパートリーに他の方法を加えたいと思うかもしれない。学生に（単に授業のノートを取るのではなく）自分の考えを書き留めることを求めることで、すべての学生が能動的に参加し考えることを確保しようとするかもしれない。自分の考えを書き留めることは議論の土台を作ることになり、ほとんど発言しない学生に発言を促すかもしれない。学生はまた、自分が書き留

めた回答を授業に持ってきて、二人か小グループで共有することも可能であろう。[Davis/Steinglass at 275.]

(3) ソクラテス流対話とケースブック・メソッドを変化させたものを用いること。

原則： 教員は、ソクラテス流対話とケース・メソッドに変化させたものを用いる。

コメント：

〔法学教員がソクラテス流対話とケース・メソッドを議論と文脈ベースの教育によって完全に取って代えることをしない場合には、教員は、ソクラテス流対話とケース・メソッドを変化させたものを用いることを考慮すべきである。ある法学教員は、ケース・メソッドを学生にとって生き生きとしたものとして感じさせる、革新的で創造的なテクニックを開発した。別の教員は、「法律家のように考える」というあいまいな言葉を、複雑な法律をどのように読解するかを教えることのような具体的な目的に置き換えることに、かなりのエネルギーを費やした。

ジュデイス・ウェグナーは、ソクラテス流対話とケース・メソッドの古典的使用に、より学生を引き付けて、より教育的効果が高い授業を生み出したように思われた変化を組み込んだ法学教員を、観察している^{*}。

* (訳注 43) ウェグナーらのカーネギー財団調査団が行ったロースクール訪問調査は、ウィリアム・M・サリバン他（柏木昇他訳）『アメリカの法曹教育』（中央大学出版会、2013年）22-23頁に説明されている。監訳者がニューヨーク大学ロースクールで客員教授として担当していた「比較公益弁護活動論」というセミナーにも、調査団メンバーが傍聴に来て、私をインタビューしたことがある。

個別的に見ると、それらの変化付けは、ケースを用いる対話メソッドの内在的な柔軟性を示している。その柔軟性は、稀にしか認識されていないものである。全体的に見れば、それらの変化付けは、ケースを用いる対話メソッドの柔軟性と限界、教育上の選択を形成するうえでの教員の背景と価値観の重要性、および学生の特徴と期待が実際に行われる学習を形作る強力な作用を、明らかにしている。⁽⁶³²⁾

ウェグナーは、自分が特に効果的だと考えたケース・メソッドの三つの変化付けの方法について、説明している。最初の方法は、「多様な学習者のニーズに集中することを強めたものであって、教員がより広範な教材を自覚的に用いること、教室での対話の形態を拡大すること、そして思考過程を全学生に目に見えるものにする明示的な努力が、その証拠である。」⁽⁶³³⁾ ウェグナーは、彼女が観察した多くの教員は、「クラスの相当部分を能動的参加に引き込むために努力することによって、授業全体を通して学習を促進しているように思われる」と報告している。⁽⁶³⁴⁾

例えば、学生は時折、全体でブレインストーミングを行って、彼らが共有する多様な経験に対するグループの理解を基礎づけるために、予想される質問あるいは「誤り」という言葉に予想される意味のリストを作ったり、リスクがより低く、恐怖感がより少ない議論をさらに行うためにウォーミングアップしたりすることを求められる。教員メンバーは、授業観察後のインタビューで、学生からすぐに正解を得てしまう場合のほうが、学生たちが陥りやすい誤解を知って対応する場合よりも、教室全体を教えることは難しいと語っており、学生が返答で間違えたことを褒めたり、感謝したりする。別の授業では、少なくとも時折は教員と学生の伝統的な役割が逆

(632) Wegner, Theory and Practice, *supra* note 46, at 34.

(633) *Id.*

(634) *Id.* at 37.

転されうるのであって、学生が多様な質問を活発に行い、教員はそれらの質問に基づいて、難しい点を解明していく。これらの拡張あるいは再構成された対話形態のすべては、理解と分析のプロセスに学生を能動的に引き込むように工夫されているように思われる。これらは、教員が一人の学生に長時間集中するより伝統的なソクラテス流質問を使用し続けるが、学生が相次いで理解不足、準備不足、あるいは分析能力の不足を示すとより長時間の講義に移るという、広範なロースクールでよく見られるもう一つの方法と、極めて対照的なものである。⁽⁶³⁵⁾

変化付けの二つ目の方法は、「学生が一人前のプロフェッショナルとしての役割に伴う責任を思い描くようになるにつれて、学生により多くを要求し、学生からより多く引き出すために、以前に検討した原則に基づく、想像力を生かした教育技術を導入することを、含んでいる。」⁽⁶³⁶⁾ それらの教員は、「自分が重要なプロフェッショナルな役割を担っていると想像させることによって、学生の視野を拡大する。」⁽⁶³⁷⁾

したがって学習とは、重要な点において、時折あるいは繰り返し自分に対して多くを求めることを学生に対して要求する厳しい状況に、「埋め込まれた」(situated)^{*}ものである。・・・分析と総合のような重要な知的作業に注意を払う一方で、学生は特に引き込まれているように思われるのであって、そのことは、これらのような教育戦術が、より多くの教員がそこ

(635) *Id.*

(636) *Id.* at 34.

(637) *Id.* at 38.

* (訳注44) この表現は、situated learning の概念を踏まえたものであると思われる。それは通常「状況学習」と邦訳されており、学習内容が実際に適用される文脈で行われる学習を意味する。ジーン・レイヴ＝エティエンヌ・ウェンガー(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。

から学びうるより大きな教訓を含むものである可能性を示唆している。⁽⁶³⁸⁾

変化付けの最後のものは、「伝統的な知的課題に学問的、専門職的、社会的な視点を新たに統合することによって、伝統的なケース対話メソッドの境界を拡大しようとする、一部の教員メンバーの意図的努力に関するものである。」⁽⁶³⁹⁾ それらの教員は、『『法的推論』だけではなく、法律家の役割と、法に関するより広範な知的世界・・・など、『法律家のように考える』』⁽⁶⁴⁰⁾ ということの他の側面にも取り組もうと」努力していた。それらの教員は、法律家が行うことと、専門職規範の重要な問題について、明示的に語っていた。

ウェグナーは、学生の関心を専門職の役割に集中させる経験と関心を有する教員はほとんどおらず、ケースブックにはしばしば、専門職の役割を議論するために意義のある文脈を提供する種類の素材が欠けていると述べてはいるが、そのような議論を行うことの決定的な重要性を認めてもいる。

学生はしばしば、法律家と法に関する理解が未成熟で、新たな役割に含まれる自己の目標あるいは可能性を理解していないかもしれないが、自己の印象と態度は極めて早くに形成する。他に生じてくる影響がなければ、彼らは、一年次の経験に基づいて、法律家とは深みのない存在で、彼らの価値観、責任、苦心などは、目に見えないものであるから知るに値しないと結論づけるかもしれない。⁽⁶⁴¹⁾

我々は、ソクラテス流対話を用いる教員に対して、ウェグナーが説明した変化付けを行うことを奨励する。]

(638) *Id.*

(639) *Id.* at 34.

(640) *Id.* at 45.

(641) *Id.* at 47.

(4) ソクラテス流対話を補完するために、別の教育方法を用いること。

方針： 教員は、ソクラテス流対話に加えて、小グループ・ディスカッション、オンライン・ディスカッション、ロール・プレイング、授業内での問題検討、その他の教育方法を用いる。

コメント：

〔教員は〕「ブレイクアウト・グループ」と呼ばれるものを用いてもよいであろう。自分の授業を、学生がより落ち着いて話すことができ、後で大グループで議論することができるアイデアを展開することができるような、小グループ・ディスカッションを含む形で組織するのである。〔Davis/Steinglass at 275.〕

〔教員は〕また、オンライン・ディスカッションを用いてもよいであろう。・・・〔オン〕ライン形式は、教室内の文脈で行われる議論とは異なる種類の議論を導き出す。オンライン・ディスカッションは、より幅広い種類の学生に好まれる。人前で話すことや即席で話すことに慎重な学生は、しばしば、一人でゆったりと構成した考えを皆と共有するほうが、より落ち着けるのである。オンライン・ディスカッションはまた、時間が限られている授業に比べて、より幅広い話題に触れることを可能にしてくれる。〔Davis/Steinglass at 275.〕

〔教員は〕また、学生に対して一定の役割の観点からケースを分析させることによって、授業でのより多岐に渡る議論と、より広範囲の能力の発展を促すことができるであろう。ケースを、その当事者、彼らの弁護士、他の関係者あるいは将来類似の状況に関わり合うかもしれない人々、そして上訴裁判所の観点からケースを考察することによって、学生は、解釈、相互作用、物語、および問題解決という仕事の重要性を把握し、その技法を学ぶことが、より期待しうる。〔Davis/Steinglass at 275.〕

[教員は] また、証拠に関する科目で一般的に用いられているような問題を割り当てることによって、[より広範囲な] 能力を開発することを選択してもよいであろう。[Davis/Steinglass at 275.]

[デイヴィスとスタイングラーズは、法学教員は] 「大人数の講義科目という制約の外で」[シミュレーションと臨床教育を自己のレパートリーに追加すべきであると示唆しているが、] [我々は、履修者が多い授業でシミュレーションを用いることを奨励する。シミュレーションの範囲と、学生を授業中に参加させるべきか授業外で参加させるべきかは、科目の教育目標とシミュレーションの目的にかかっているであろう。しかし、学生が弁護士、当事者、証人、あるいは裁判官の役割を演じるシミュレーションは、授業での他の活動に大きな影響を与えることなしに、どのような規模の科目に対しても工夫することが可能である。

教員は、学生に、科目で勉強しているテーマに関連した現実の状況を経験させてもよいであろう。これは、デイヴィスとスタイングラーズの示唆には含まれていないが、実際の法実務に触れることは、他の教育方法では真似できない方法で学生に利益をもたらさう。現実の状況に触れることは、科目のテーマに関連した司法手続あるいは行政手続を観察することを学生に課するといった単純なものから、科目を、学生が依頼者に対して法的サービスを提供する責任を負う学内クリニックと組み合わせるといった複雑なものまで、多岐に渡りうる。]

結論

[教員がソクラテス流対話という教育方法を選択する場合、教員は、自分がソクラテス流対話に精通することを確実にすべきであり、その目標と技法を説明してそのプロセスを可能な限りわかりやすいものとすべきであり、学生を意図

的に辱めるべきではなく、ソクラテス流対話とケース・メソッド教育のみに依存すべきではない。]

B. ディスカッション。

1. ディスカッションへのイントロダクション。

ディスカッションは、現在ソクラテス流対話やケース・メソッドが支配的である科目においてさえ、すべてのロースクール教員がある程度用いる技法である。我々は、ディスカッションはより頻繁に用いられるべきであると考えている。

ディスカッションは、ソクラテス流対話や講義と異なり、上下関係のない技法である。ディスカッションでは、指定された教材の理解だけではなく、学生自身の意見、考え、経験も尊重される。ディスカッションの特徴は、「学生と教員の双方向の会話によるコミュニケーションと学生同士の直接的相互作用」である。⁽⁶⁴²⁾

リン・ダゲット (Lynn Daggett) は、ディスカッションの肯定的側面のいくつかを、下記のように説明した。⁽⁶⁴³⁾

・ディスカッションは、学生に能動的学習の役割を与える。

研究が示すところでは、学生は、学習過程における彼らの役割が能動的な場合に、より多く学び、学習した情報をより長期間保持する。ディスカッションは、学生の役割が受動的な講義や、(一度に一人の学生のみが能動的役割を持つ) ソクラテス式教育よりも、学生に対してより能動的な役割を

(642) HESS & FRIEDLAND, *supra* note 304, at 55.

(643) Lynn Daggett, *Using Discussion as a Teaching Method in Law School Classes*, in THE SCIENCE AND ART OF LAW TEACHING: CONFERENCE MATERIALS (1995).

与える。

・ディスカッションは、学生がお互いの意見を聞き、お互いから学習することを奨励する。

・ディスカッションは、おそらくソクラテス・メソッドに似て、そして講義とは異なって、高レベルの思考を含んでいる。

・ディスカッションは、学生を、自分の考え方とは異なる考え方に触れさせる。

・ディスカッションは、学生が口頭弁論その他の技能を発展させることを助ける。

・ディスカッションでは、学習が教員中心になることが少なくなり、より学生中心のものになる。

・ディスカッションは、学生の学習レベルについて、教員にフィードバックを提供する。

講義では、教員は、講義が効果的であるかどうかを見極めるために、学生の質問と非言語的なシグナルに頼らなければならない。ソクラテス流対話では、教員は、質問された学生が示す知識と技能がクラス全体を代表するものであると、暗黙のうちに仮定する。反対にディスカッションでは、多種多様な学生が参加し、教員に学生の反応を探るより多くの機会を与えるために、教員は、学生の出来具合に関して相当なフィードバックが得られる。

・ディスカッションは、法の勉強に自分の意見と感情を持ち込む機会を学

生に提供する。

ディスカッションは、法に対する自己の感情的反応を探求し表す機会を学生に与える。ディスカッションでの教員のフィードバックは、学生が教材に対する自己の感情的反応と認知的反応を統合することを助けることができる。

・ディスカッションは、教員を教育する。

ディスカッションには、しかし、そのすべての長所に対して、避けるための技能とプランニングが必要とされるリスクが伴っている。例えば、教員は、授業をコントロールできなくなったり、横道に逸れたり、動きが取れなくなったりすることがありうる。時には、教員がディスカッションを促そうと努力しても、学生側の反応がなかったり、質の低い議論になってしまったりすることもあるかもしれない、事前に注意深く計画を立てて指導をしなければ、ディスカッションは組織性を欠いたものになりうる⁽⁶⁴⁴⁾。したがって、注意深く準備し、よく考えながら議論をすすめることが、ディスカッションを効果的に用いるためには必要である。

2. ディスカッションのためのベスト・プラクティス。

この節は、教育方法としてディスカッションを使用するためのベスト・プラクティスに関する予備説明を含むものである。⁽⁶⁴⁵⁾

(644) ディスカッションで発生しうる問題は、*id.* at 4-8 と Hess & Friedland, *supra* note 304, at 56 において、より詳細に述べられている。

(645) この節における諸原則は、Daggett, *supra* note 643, at 4-8 と HESS & FRIEDLAND, *id.* から取られたものである。ヘスとフリードランドの本は、その 64 頁から、いくつかの特定のディスカッション・テクニックについても述べている。

- a. 適切な目的のためにディスカッションを使用すること。

原則： 教員は、明確に述べられた教育目的を他の教育方法よりも効果的かつ効率的に達成するためにディスカッションを用いる。

コメント：

ディスカッションは、学生を授業に引き込み、授業のテーマをより深く学ぶことを助ける、良い方法である。ディスカッションは、学生が「科目の最後に情報を保持し、問題解決と思考の技能を発展させ、考え方を変え、そのテーマについてさらに学習する意欲を持つことを」助けるものである。⁽⁶⁴⁶⁾

ディスカッションは、学生が認知的技能を発展させるのを助けるだけでなく、学生の感情的領域における利益を有している。効果的なディスカッションを通じて、学生は多様な考え方に触れるのであり、それは、学生が価値観を発展させ態度を変化させることを助けてくれる。加えて、多くの学生にとって、ディスカッションは、学習をより興味深いものにし、より多く学習するためにさらに勉強する意欲を向上させる。⁽⁶⁴⁷⁾

ソクラテス流対話とケース・メソッドに関する節で述べたように、教育理論は、ディスカッションが、学生が新しい知識と理解を獲得し維持することを助けるうえで、ソクラテス流対話よりも効果的な方法であることを示唆している。

(646) HESS & FRIEDLAND, *supra* note 304, at 55.

(647) *Id.* at 55-56.

b. 効果的な質問を行うこと。

原則： 教員は効果的な質問を行う。

コメント：

質問は明確にすべきである。質問は「はい」か「いいえ」で答えるものではなく、自由回答式のものにすべきである。質問は、一度に一つとすべきである。さまざまな種類の質問をすべきである。教員は、学生に予め質問を渡し、次の授業で議論できるように準備させることを考慮すべきである。

効果的な質問者の最も重要な属性は、おそらく忍耐である。教員は質問をしたら沈黙し、学生が質問を理解して答をまとめるまで待つ必要がある。研究によれば、大半の教員は、質問した後に、自分で答えたり、質問を別の形に言い直したり、あるいは別の学生を指名したりするまでに1秒しか待たないということが明らかになっている。しかし、研究によれば、教員が質問後に3秒から5秒待てば、より多くの学生が回答し、より複雑な回答が増え、そしてより多くの学生が質問をするということが、示されている。教員が「待ち時間」を増やし、黙って待っていることの気まずさを減少させる一つの方法は、学生に、発言する前に回答と質問のメモを取る⁽⁶⁴⁸⁾ようにさせることである。

c. 学生に質問を奨励すること。

原則： 教員は、学生によく考えた質問をするように奨励する。

(648) *Id.* at 60-61.

コメント：

教員は、学生によく考えた質問をするように促すべきである。教員は、質問を明確に行い、学生によく考えた質問をまとめるのに十分な時間を与え、良い質問をした学生に対しては肯定的な強化（reinforcement）^{*}を与えることによって、学生に質問を促すことができる。

学生の質問に答える際、教員は議論を方向付け、学生の参加を奨励する雰囲気を作ることができる。クラス全体が質問を聞き取れるようにする。必要であれば、教員ではなくて学生に質問をもう一度言わせる。そうすることによって、学生は、教員の質問だけではなく、お互いの質問を聞き取れることを学ぶ。学生の質問に対しては、教員が別の学生が直接答えるべきである。学生は、直接的な回答が得られなければ質問をやめてしまう。教員が学生の質問に答える際は、すべての学生が会話に参加していると感じられるように、クラス全体に話しかけるようにすること。最後に、質問をした学生に対して、質問が適切に扱われたかどうか確認すること。⁽⁶⁴⁹⁾

d. クラスの雰囲気をある程度民主的なものにする。

原則： 教員は、クラスの雰囲気をある程度民主的なものにする。

コメント：

「教員が全権を掌握しているようなクラスは、ディスカッションに適したも

* （訳注 45）「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）。ここでは、肯定的なコメントを与えることを意味すると思われる。

(649) *Id.* at 62（彼らは扱いにくい問題を処理するための助言もいくつか与えている）。

のとはなりにくい。教員が権威主義的なクラスでは、学生が率直に意見を述べるリスクを冒す可能性は低い。⁽⁶⁵⁰⁾」

e. 学生の参加を確認する (validate) こと。

方針： 教員はディスカッションに参加した学生の努力を確認し、それに値する場合には学生を褒める。

コメント：

「学生の適切な回答には肯定的な強化を与えること。可能な限り学生のコメントの良い面を見つけること。[ディスカッションへの学生の] 貢献を記念すること。[例えば] 学生が行ったコメントを学生の名前で参照すること（「メアリーの考え」あるいは「ジョンの理論」）。学生の新しい考えに礼をすること（「ほお、そのように考えたことは今まで一度もなかった。この問題に対する新しい見方に感謝します。」⁽⁶⁵¹⁾）。

f. 学生の誤りに対応する際は慎重に行うこと。

原則： 教員は、学生のコメントに含まれる誤った情報に対応する際には、慎重に行う。

コメント：

「学生は誤った印象のまま放置されるべきではないが、教員は、コメントに不正確なことが含まれていた学生の恥を増大させるべきではない。学生の発言の中に注目すべきことや肯定すべきことを見つけ、学生が誤った部分を正すと

(650) Daggett, *supra* note 643, at 14-16.

(651) HESS & FRIEDLAND, *supra* note 304, at 62.

同時に学生を褒めること。⁽⁶⁵²⁾」

「『誤った』回答は上手に処理すること。学生ではなく回答に焦点を合わせる。その誤りが他の学生にも共通であるかどうかを見極めること。誤りが学習へ導くことがありうるから、教室での誤りは許容しうるものであることを示すこと。自分自身の誤りを認めること。⁽⁶⁵³⁾」

g. 自分の意見は控えること。

原則： 教員は、ディスカッションの最初では自らの意見を述べない。

コメント：

少なくとも学生が教員の意見に影響されずに自分の意見を述べる機会を得るまでは、「自分自身のコメントを制限すること。教員は、学生の発言のそれぞれすべてに対応する必要はない。さもないと、教員が議論の中心になってしま⁽⁶⁵⁴⁾う。」

h. 喋りすぎたり、ディスカッションを長引かせすぎたりしないこと。

原則： 教員は、喋りすぎたり、ディスカッションを長引かせすぎたりしない。

コメント：

「経験の乏しいディスカッション進行役は、二つの誤りを犯しやすい。自分で喋りすぎることに、ディスカッションを長引かせすぎることである。⁽⁶⁵⁵⁾」

(652) Daggett, *supra* note 643, at 14-16.

(653) HESS & FRIEDLAND, *supra* note 304, at 62.

(654) *Id.*

(655) Daggett, *supra* note 643, at 21.

- i. ディスカッションの終わりが近づいたときに、それを知らせること。

原則： 教員は、ディスカッションの終わりが近づいたときに、それを知らせる。

コメント：

「学生が最終的な意見を述べることができるように、教員は、終わりが近づいていることを知らせる。そして教員は、ディスカッションの要点を要約したり、学生の考えを自分が事前に準備した考えと比較したり、議論した要点に触れている文献を紹介したり、学生がノートに追加する時間を少し与えることによって、ディスカッションを終わらせることができる。」⁽⁶⁵⁶⁾

- j. ディスカッションが行いやすい環境を作ること。

原則： 教員はディスカッションが行いやすい環境を作る。

コメント：

学生が威圧感を感じている場合、あるいは自分の意見は尊重されないであろうと考えている場合には、学生はディスカッションに意味のある参加をしないであろう。

教員は、学生の参加を促すために、ディスカッションが行いやすい社会的環境と、学生との信頼関係を作る必要がある。学生との信頼関係を促進する教員の行動には、一人一人の学生と学習に対する関心を示すこと、授業の指定教材や方針に対する意見を示すように学生に促すこと、そして、学生が質問を行い意見を述べることを奨励することなどが含まれる。クラ

(656) HESS & FRIEDLAND, *supra* note 304, at 62.

スの雰囲気を上昇させるために教師が採りうる単独で最も重要なステップは、おそらく、学生の名前を覚えることである。⁽⁶⁵⁷⁾

k. 学生に対して、議論されている質問をよく考える時間を与えること。

原則： 教員は、学生に対して、質問をよく考える時間を与える。

コメント：

すべての学生が同じように情報を処理するわけではない。情報を視覚化して処理する学生もいれば、口頭で処理する学生もいる。概念を語ることによって最もよく理解することができる学生がいる一方で、実践を通じて理解しようとする学生もいる。すぐによく考えることができる学習者がいる一方で、議論する前に争点を検討する時間が必要な者もいる。

授業の最後に、次のディスカッションの質問を学生に与えること。これは考える時間が必要な学生にトピックを消化する時間を与え、ディスカッションに効果的に参加できるようにする。加えて、すべての学生に問題について考える時間を与えると、ディスカッションのレベルが上がる場合が多い。⁽⁶⁵⁸⁾

C. 講義。

1. 講義へのイントロダクション。

学生に対して講義することが避けうる場合には、そうすべきである。「講義

(657) *Id.* at 57 (この本には、学生の名前を覚えるためのいくつかのテクニックも含まれている)。

(658) Daggett, *supra* note 643, at 17.

を行う者に最も共通した誤りの一つは、講義を行うこと自体である。⁽⁶⁵⁹⁾」残念なことに、講義は、すべての学問機関で不可欠な避けることのできないものである。講義は、学生に物事を説明する場である。

講義は、退屈あるいは効果のないものである必要はない。合衆国以外の国では、講義はロースクールでの主要な教育方法である。国によっては、講義は経済的な理由から用いられる。大講堂において数百人の学生に講義を行うことは、学生にとって法律に関する情報を取得する唯一の手段である。印刷された科目教材がないので、学生は、教員が話すことを書き留めて独自に教材を作る。出版された教材が入手できる学生は、講義に出る必要はない。出席が取られることはなく、教員は学生を指名して質問に答えさせることはないし、勉強して主題のディスカッションに学生を引き込もうと努力することもない。

学生が科目教材を入手できる平均以上のリソースがある国においても、講義形式は、伝統的で、かつ好んで用いられる教育方法である。エカート・クライン (Eckart Klein) の説明によれば：

ドイツでは、合衆国におけるのと対照的に、法学教授は教材を体系的に提示する。中世期に発達したこの方法は、教員による講義を含む。

．．．

大学の「学生と教員の比率が好ましくなく、法の実践面ではなく理論面にのみ焦点を合わせるという」前述の外的現実が、ドイツの法学教員に教材を体系的に提示することを奨励するのであるが、ドイツの法学教授の大半は、外的要因による圧力が存在しなくても、この方法で教材を提示する

(659) BLIGH, *supra* note 389, at 148.

ほうに傾くであらう。⁽⁶⁶⁰⁾

講義という方法が適切に用いられた場合の強みについて、クライヴ・ウォーカー（Clive Walker）は次のように述べた。

良い講義は、教科書の内容を言い換える以上のことを行う。講義は、最新の判例と発展について有益な情報更新サービスを提供することができる。場合によっては、講師が担当科目の主要な研究者であるかみしれず、したがって、本にはまだ載っていない専門家の洞察や情報を提供することができるかもしれな。・・・講師は、挑戦的な見解や批判を述べて、本を一人⁽⁶⁶¹⁾で読んで得られる以上の議論を促す場合もある。

ナイジェル・サヴィッジ（Nigel Savage）は、しかし、大講堂での学生は通常は受身な学習者であって、学生数の多さと教室の大きさのために、いかなる対話にも参加するのは困難であると指摘する⁽⁶⁶²⁾。平均的な講義者の有効性に関するデータはないが、ほとんどは自分のノートを学生に口述する以上のことはせず、学生と講師が接触する機会はほとんどないというのが、一般的であるように⁽⁶⁶³⁾に思われる。

国によっては、講義は、比較的小グループの学生が教員メンバーに会って法的争点を議論するチュートリアルで補われており、それはイングランドとウェ

(660) Eckart Klein, *Legal Education in Germany*, 72 OR. L. REV. 953, 953 (1993).

(661) Clive Walker, *Legal Education in England and Wales*, 72 OR. L. REV. 943, 946 (1993).

(662) Nigel Savage, *The System in England and Wales*, 43 S. TEX. L. REV. 597 (2002).

(663) See, e.g., Joanne Felder, *Legal Education in South Africa*, 72 OR. L. REV. 999, 1002 (1993) (「[南アフリカの] 講師は、[ロースクールによって] 40人から250人ものグループの前に立ち、口述する。したがって、学生と講師が接触する機会はほとんどない」と報告している)。

イルズで最も顕著である。⁽⁶⁶⁴⁾しかし、これは例外で、一般的ではない。

それが受動的学習の特徴を有するため、我々は講義の使用を限定することを推奨する。講義が避けられないという場合は、講義のためのベスト・プラクティスを用いるべきである。

2. 講義のためのベスト・プラクティス。

この節では、講義を用いるためのベスト・プラクティスに関する若干の助言を行う。ただし、効果的講義というものは、他のどの教育方法もそうであるように、一つの芸である。「学生に向き合い、教室中に声が届くようにし、イライラした仕草を避ける必要があるといった自明なことを除いて、講義にはほとんどルールがない。⁽⁶⁶⁵⁾」

a. 適切な目的に講義を用いること。

原則： 教員は適切な目的に講義を用いる。

コメント：

講義は、指定した教材を詳しく説明したり、例をあげたり、教材を文脈の中に位置づけることを助けたりするために用いられるべきである。⁽⁶⁶⁶⁾「また、教科書は最新の知識からしばしば遅れているために、講義は新しい情報を提供する

(664) See Walker, *supra* note 661, at 947.

(665) BLIGH, *supra* note 389.

(666) Florida State University, *Lecturing Effectively, in* INSTRUCTION AT FSU: A GUIDE TO TEACHING AND LEARNING PRACTICES 7-1 (2005) [hereinafter *Lecturing Effectively*] , available at <http://online.fsu.edu/learningresources/handbook/instructionatfsu/PDF-Chptr7.pdf>.

有益な方法である。⁽⁶⁶⁷⁾」講義は、学生に特定の情報や事実を迅速に伝えることにも適している。⁽⁶⁶⁸⁾

ドナルド・ブライ (Donald Bligh) は、講義は、情報を伝達するためには、他のいかなる方法に比べても同程度に効果的であるが、それらのどれかに比べて優れているということではなく、学生の思考を促進し、学生の態度を変え、あるいは行動技能を教育するには、より能動的な方法と同程度に効果的ということはない、と結論づけている。⁽⁶⁶⁹⁾

b. 講義の長さを限定すること。

原則： 教員は講義の長さを限定する。

コメント：

「研究によれば、講義を10分から20分続けると、学生の吸収力が急速に減少することが示されている。」⁽⁶⁷⁰⁾

c. 教科書を読み上げないこと。

原則： 教員は教科書を読み上げることはしない。

コメント：

あまりにも多くの教授が、教科書を講義するという誤りを犯している。すな

(667) *Id.*

(668) Grayson H. Walker Teaching Resource Center, University of Tennessee at Chattanooga, *Lecturing with Style!* [hereinafter Walker Center], <http://www.utc.edu/Administration/WalkerTeachingResourceCenter/FacultyDevelopment/Lecture/index.html>.

(669) BLIGH, *supra* note 389, at 3.

(670) Drummond, *supra* note 143.

わち、教科書の重要箇所を学生に読んで聞かせるというものである。⁽⁶⁷¹⁾ 学生は教員が授業中に必要な情報を与えてくれることを知っているので、この方法は、⁽⁶⁷²⁾ 学生に事前に教材を読む気持ちを失わせる。

d. 講義内容を組織立てること。

原則： 教員は講義内容を組織立てる。

コメント：

「授業で話そうとすることを事前に話し、実際に話し、その後に自分が彼らに話したことを話す」という形式を用いて簡単なアウトラインかノートを自分で用意し、学生用に授業をフォローするための簡単なアウトラインも用意すること。⁽⁶⁷³⁾ 主要な点を強調して繰り返し、それらの点を相互に関連づけることによって、⁽⁶⁷⁴⁾ 学生が主要点を自分の頭で消化することができるようにすること。

e. 効果的な話し方のテクニックを用いること。

原則： 教員は効果的な話し方のテクニックを用いる。

コメント：

熱心に、皆に聞こえるように大きな声ではっきりと話し、声の調子を変え、

(671) *Lecturing Effectively*, *supra* note 666, at 7-1.

(672) *Id.*

(673) Teaching Resources Office (TRACE), University of Waterloo, *Lecturing Effectively in the University Classroom*, [http:// www.adm.uwaterloo.ca/infotrac/tips/lecturingeffectively.pdf](http://www.adm.uwaterloo.ca/infotrac/tips/lecturingeffectively.pdf) (last visited June 1, 2005).

(674) *Id.*

聴衆と視線を合わせること⁽⁶⁷⁵⁾。ストーリーテリング (storytelling)^{*} は学生を教材に能動的に引き込むので、可能であれば、ストーリーテリングによって講義すること。ストーリーテリングのもう一つの利点は、テーマへの関心がそそられて、学生はより個人的に授業に参加するため、学生はより長時間講義を聞くことができるようになり、10分から20分しか講義に集中することができないという法則は当てはまらなくなる⁽⁶⁷⁶⁾。

f. 講義と併せて他のテクニックも用いること。

原則： 教員は講義のみに頼らない。

コメント：

「講師は講義形式のみを用い、50 分間の最後まで他の方法を用いてはならないという考えは、ばかっている・・・」⁽⁶⁷⁷⁾「講義の内在的欠陥は、そのみで適切なことは稀だということである。したがって、他の方法によって取り替え

(675) Walker Center, *supra* note 668.

* (訳注 46) storytelling とは、語り手が、相手に伝えたい思いやコンセプトなどを、それを想起させるような体験談あるいはエピソードなどの物語を引用して相手に聞かせることによって印象づける手法を意味する。古くは神話が典型的な例であるが、現代ではビジネスにおけるプレゼンテーションの手法として重視されている。(例えば、ナンシー・デュアルテ著 (中西真雄美訳) 『ザ・プレゼンテーション：人を動かすストーリーテリングの技法』(ダイヤモンド社、2012年)を参照。) アメリカの法学者が storytelling を論じた論文は多数あるが、Nancy Levit, *Legal Storytelling: The Theory and the Practice – Reflective Writing Across the Curriculum*, 15 J. LEGAL WRITING INST. 253, 255-259 (2009) によれば、1990年代には storytelling が法学研究の信頼しうる方法であるかどうかに関して激しい論争があったが、2000年代には法学研究の方法として確立されたという。

(676) Drummond, *supra* note 143.

(677) BLIGH, *supra* note 389, at 70.

られることがないとしても、何らかの方法で他の方法と組み合わせる必要が⁽⁶⁷⁸⁾ある。」

g. 適度な期待を持つこと。

原則： 教員は適度な期待を持つ。

コメント：

「余計なものが無いほうがよい」という考え方は学習にとって特に当てはまるということを、肝に銘じる⁽⁶⁷⁹⁾こと。ほとんどの情報は「失われてしまう」(lost in translation)^{*}ので、多すぎる情報を提示しようと努めないこと。「学習者が、豊富な文脈の中の情報を、それを記憶するための良い例と理由付けによって暗号化しないかぎり、情報は長時間記憶に残らないであろう。」⁽⁶⁸⁰⁾「[[予定] 範囲をカバーする」ことよりも、学生に教材を確実に学習させることのほうが、より重要である。

合衆国の法学教員は、自分で認める以上に多く講義を行っているのではないかと推測される。もしそうならば、そのことはより一層、講義を用いることが自己の学生を教育する最も効果的な方法であると判断する場合には常にベスト・プラクティスを用いるべきことの理由となる。

(三枝麻由美訳)

(678) *Id.* at 252.

(679) *Lecturing Effectively*, *supra* note 666, at 7-1.

^{*} (訳注 47) “Lost in Translation”は、2003 年制作のアメリカ映画で、東京滞在中の中年既婚男性と若い人妻の淡い恋愛感情を通して相互理解の難しさを描いた。日本では「ロスト・イン・トランスレーション」という題名で2004年に上映された。

(680) *Id.*