

Transformation of the Judicial Apprenticeship and Practical Education at Law Schools

CONTENTS

Japan Clinical Legal Education Association Entering Its 5th Year

Akira GOTO

<Overture>

Clinical Legal Education in Mongolia

Yasushi FUJII

<Plenary Session>

Symposium: Transformation of the Judicial Apprenticeship and Practical Education at Law Schools

Satoru SHINOMIYA, Takafumi HAYANO, Setsuo MIYAZAWA, Yuichiro TAGUCHI
Naoko KAWAMURA, Takuo YAMAGUCHI, Yutaka OSAWA, Hiroya MASUDA

<Sections>

Section 1: The Present State of the New Judicial Apprenticeship and its Challenges

Shigeo MIYAGAWA, Takao SUAMI, Yuko OKADA

Section 2: An Example of Systematic Clinical Education throughout Law Schools, Judicial Apprenticeship, and Continuing Legal Education of Attorneys

Hisaya KAMEI, Tsuneo OSAWA

Section 3: Attempts to Open an Attached Law Office and Their Challenges: Aichi University and Chukyo University

Itaru YAMANAKA, Kazuaki UDA, Tadashi ASAI, Chiaki IKENO, Yoko NAGOSHI

Section 4: Video Ethnographies of Clinical Education: An Empirical Comparative Study of Clinical Education for Higher Education

Kenichi YONEDA, Yoshio KASHIDA, Hiromitsu OKADA,
Takanori KITAMURA, Rikutarō, MANABE

Open Section:

Katsumi MATSUMOTO, Hiroshi HANAMOTO, Masakazu UEDA, Shigeo YANAGI

<Global Clinical Developments>

Significance of Clinical Legal Education Perceived by Young Lawyers in the United States

Setsuo MIYAZAWA

<Specialist Eyes>

Ways to Utilize Clinical Legal Education

Reiko SHIMANE

Having Taken a Legal Clinic

Yoko MIYANISHI

<Student Eyes>

Having Experienced Practical Learning in Collaboration of Clinical Legal Education:

Collaboration of Clinical Psychology and Legal Professionals and the Significance of Clinics

Rio KOSAKA

<Book Review>

"The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice,"

Eri OSAKA

法曹養成と臨床教育

司法修習の変容と法科大学院における実務教育

2012

【巻頭言】

5年目を迎えた臨床法学教育学会

後藤 昭

【巻頭論文】

モンゴルにおける臨床法学教育

藤井 靖志

【臨床法学教育学会第5回年次大会】

<全体シンポジウム>

「司法修習の変容と法科大学院における実務教育」

四宮 啓 早川 貴文
河村菜生子 山口 卓男

宮澤 節生
大澤 裕

田口雄一朗
増田 寛也

<分科会>

テーマ1 新司法修習の現状と課題

宮川 成雄 須網 隆夫 岡田 裕子

テーマ2 法科大学院・司法修習・弁護士研修を通じた系統的な臨床教育の一例

亀井 尚也 大澤 恒夫

テーマ3 愛知大学・中京大学における附設法律事務所新設の経緯と現状

山中 至 宇田 一明 浅井 正 池野 千白
名越 陽子

テーマ4 臨床教育のビデオエスノグラフィー

一高等教育における臨床教育場面の経験的比較研究

米田 憲市 樫田 美雄 岡田 光弘 北村 隆憲
真鍋陸太郎

自由テーマ報告

松本 克美 花本 広志 上田 正和 柳 重雄

【寄稿】

<Global Movement>

アメリカの若手弁護士が認識する臨床
法学教育の意義 宮澤 節生

<Specialist View>

臨床法学教育が活かす道

島根 玲子
リーガルクリニックを受講して
宮西 陽子

<Student Eyes>

臨床法学教育との協働実習を体験して
～臨床心理学と法曹の協働とクリニックの
意義～ 高坂 里緒

<書評>

The Global Clinical Movement: Educating
Lawyers for Social Justice

評者/大坂 恵里

全体版書誌事項

『法曹養成と臨床教育』No.5 2012 P.144-162

「臨床教育のビデオエスノグラフィー—高等教育における臨床教育場面の経験的比較研究」

米田憲市・榎田美雄・岡田光弘・北村隆憲・真鍋陸太郎

『法曹養成と臨床教育』No.5 2012 P.144-145

「臨床教育のビデオエスノグラフィー—高等教育における臨床教育場面の経験的比較研究」

米田憲市・榎田美雄

『法曹養成と臨床教育』No.5 2012 P.146-149

「司法修習生による模擬法律相談のビデオエスノグラフィー—専門職教育におけるコミュニケーションの評価」

岡田光弘

『法曹養成と臨床教育』No.5 2012 P.150-155

「指導尋問に対する証人の「はい／いいえ」を超える返答の帰結—法廷尋問のミクロ分析」

北村隆憲

『法曹養成と臨床教育』No.5 2012 P.156-162

「都市工学演習での教員との最終ミーティングと最終発表内容との関係—グループでの実践的学習に関する分析」

真鍋陸太郎

臨床教育のビデオエスノグラフィー —高等教育における臨床教育場面の経験的比較研究

米田憲市 (司会) ・ 樫田美雄

この部会は、鹿児島大学法科大学院が主催している司法修習生や若手弁護士を対象とするロイヤリング実践セミナー(米田2010)を臨床教育場面の研究素材として取材対象としながら、同セミナーを共同遂行している「臨床教育のビデオエスノグラフィー—高等教育における臨床教育場面の経験的比較研究—」(科学研究費(B)研究課題番号:21330118 研究代表者:樫田美雄徳島大学准教授)の研究チームにより、当該セミナーの研究発表パートの再現を目指して組織されたものである。

当該セミナーでは、修習生の模擬法律相談、実際の相談者の協力を得ての弁護士による法律相談などのビデオ収録や、その現場での経験を素材とするワークショップに加えて、研究発表パートがある。そこでは、前年度までの当該セミナーで取得されたビデオデータに基づく法律相談や鹿児島大学法科大学院の模擬裁判の授業などの実践的な教育場面を取り上げた研究、あるいは、このチームに参加している各人の専門分野における臨床教育事例の研究の成果を発表し、検討する。臨床法学教育の取組とそれぞれの研究分野を相互に客観化して捉え、法実践とその他の専門的実践を相互に評価するための視点を獲得することや、相互の教育上の取組や長所の導入可能性を検討することが目指されているのである。

今回は、研究発表パートの取組を学会のテーマ部会として展開させてもらうことで、この取組の成果を問うとともに、今後の方向性の確認を目的とし

て、セッションを構成した。第1報告は、法的交渉場面で代理人の立場を明示する言語実践を取り上げる岡田光弘氏(国際基督教大学・社会学)「司法修習生による模擬法律相談のビデオエスノグラフィー」、第2報告は、模擬裁判での反対尋問場面の「問い=答え」連鎖の現れ方の特徴に注目し尋問技術の教育方法を検討する北村隆憲氏(東海大学・法社会学)「誘導尋問に対する証人の『はい/いいえ』を超える返答の帰結」、第3報告は東大工学部の都市工学専攻の実習科目における教育実践を取り上げた真鍋陸太郎氏(東京大学・都市工学)「都市工学演習での教員との最終ミーティングと最終発表内容の関係」である。

報告者全体としての成果の主張は、臨床法学教育の方法を洗練し、成果を豊かなものにするためには、(1)法実践の専門性や特質を把握するために、他の専門職の実践やその教育実践に関心を持ち、その知見を参照して試行錯誤すること、(2)法実践そのものを詳細に検討する必要があること、(3)法律実践の教育場面そのものを詳細に検討する必要があること、(4)そのためにビデオ映像の利用や他の分野での実習教育に関心を持ち、自らの法実践や教育実践を相対化する視点を持つ取組みが有効である、ということである。

以下、この部会での3つの発表の概要が掲載されるが、臨床法学教育を発展させる上で進むべき方向のひとつを進んでいるとか、それぞれの臨床法学教育の現場での取組を推し進めるヒントのようなものが含まれていると評価してもらえればと思う。

【参考文献】

米田憲市=「臨床教育場面の経験的比較研究」研究チーム「法科大学院の法曹養成課程からキャリア開発まで—鹿児島大学法科大学院の取組み」臨床法学セミナー9号 pp.84-95

(よねだ けんいち 鹿児島大学大学院司法政策研究科教授)
(かしだ よしお 徳島大学総合科学教育部准教授)

司法修習生による模擬法律相談のビデオエスノグラフィー

—専門職教育におけるコミュニケーションの評価

岡田 光弘

1 はじめに

フィールドワークから明らかになるのは、専門職教育、臨床教育として、医学教育と臨床法学教育には共通する部分があるということである。実務家の日々の実践と繋がる専門職教育には共通して、「知っていること」と「できること」、あるいは「学んだこと」と「できること」を正しく評価するという困難な課題がある。

教室で教わることと実務家の日々の実践とでは、そこにある知識のあり方が異なっている。その違いには少なくとも2つの水準があるが、それを以下のようにまとめることができる¹⁾。

- ① やり方を頭で知っていることとやり方を身体で知っていること（できること1）とは違う。
- ② やり方を知っていることと日々それを行うこと（できること2）とは違う。

これを、さらに「知ることは、容易に、できること（1と2）に繋がらない」と要約することができる。さらにこのことから推測するなら「量の上の水練」は原理的に不毛だということになりそうである。しかし、理論は、もともと、見るべきことを正しく見るための道具であったはずである。理論か

1) cf. Miller G.E., Kirkpatrick, D. L., 大西 (2011)

ら、逆に現実が見えなくなってしまうことこそが不毛なのであって、現実をつぶさに見ていくと、実際に行われている模擬相談には教育上の意義がある。それは、①やり方を頭で知っていると容易に身体で実現できることがある。②コミュニケーションのやり方を知っていると日々の実践でそれができることもあるからである。コミュニケーションのやり方（コミュニケーション上の規範を守る、また、それを活用してスムーズに事を運ぶ）という部分では、模擬相談と実際の法律相談は、同一の相互行為の文法（Socio Logic）に基づいている。その詳細を明らかにすることには意義があるだろう。具体的な研究手法としては、ビデオを用いた相互行為の分析（ビデオ・エスノグラフィー）が役に立つ。

2 実際の模擬相談で観察されたこと（粹組み）

例えば、実際の模擬相談で観察された「そちらさんのペットショップ」という発話には曖昧さがある。実際のコミュニケーションにおいては、進行していく過程でそうした曖昧さは解消されていく。この例では、発話が指示しているものの候補は以下の通りである。

- 1) ペットショップは、複数の「そちら」に含まれる。
- 2) ペットショップは、単数の「そちら」そのもの
- 3) 「そちら」は弁護士を指示していて、それと関わるペットショップ

この発話をめぐって理にかなった区分が成り立つためには、以下のような役割と実際の参与者の属性をもとに、「こちら／そちら」が単数なのか複数なのか、「の」は関連を意味するのか所有なのかといった問題が解かれる必要がある。

区分の一貫性（ここでは、全員が弁護士（役）で男性）

一人称	二人称	三人称
私たち（ここに今いる人）	（あなたがた）	彼ら（いない人）
弁護士	（弁護士）	クライアント
男性	（男性）	女性
30歳くらい	30歳くらい	40歳くらい

実務をこなしていくなかでの組織と関わる「私たち」をどのように指示するかは、その活動に埋め込まれた達成である。ここでは、「私たち」が誰なのかは「そちら」が誰なのかによって意味が定まっていく。そしてその過程は相談や交渉をスムーズに推し進めていくために必要とされる(専門法曹, 弁護士, 司法修習生といった)アイデンティティの達成なのである。

3 実際の模擬相談で観察されたこと(論点)

模擬法律相談における交渉の過程において、自分たちを「こちら」と呼び、その場には居ない「依頼者」を「先方さん」と三人称で指示するということがあった。この場面のこの発話によって「ここに今」いる自分たちが「依頼者」を三人称で指示できる「私たち」専門法曹であるということを示すことができる。さらには、話し合いを専門職として共通の基盤のもとで進めていくという「呼びかけ」にもなりうる。

法律家としてのアイデンティティを示すときに、あえて「私たちは法律家です」とは言わない。相談者は、そこにいるのが法律家であると知っているから相談に来るし、相談はそれが前提となって進行していく。自己紹介の時に、名前とそれ以外のアイデンティティが示される。その後は、必要があれば、何らかの仕方で、そのつど、アイデンティティが達成されていく。それは、「私たちは法律家です」といったアイデンティティの主張ではなく、別の仕方で成し遂げられる。もしあえて「私たちは法律家です」といった明示的な発話があるなら、それは、その場では「非難」や「拒否」といった活動の一部となっており、アイデンティティの明確化以上のことが行われるときであろう。それに対して、この場では、「先方さん」という指示によってアイデンティティの明確化が場面に埋め込まれて達成されていると言えるだろう。

4 おわりに(観察のまとめ)

コミュニケーションのやり方(コミュニケーション上の規範を守る、また、それを活用してスムーズに事を運ぶ)という部分では、模擬相談と実際の法律相談とは、同一の相互行為の文法(Socio Logic)に基づいている。

ここでは、「こちら」という、空間の指示に由来する、人称代名詞が組織的な言及になっている。「自分の個人的な選択ではなく、私は自分の仕事をしているだけ」とか「自分の業務を遂行している」といったような責任の限定を出す作用もしているように見える。「こちら」と対比された「先方さん」という言葉によって、まず「こちら」と区別される「そちら」が示される。さらにその先にある三人称である、「先方」に「さん」をつけた「先方さん」は、単に丁寧さを増すこと以上に、彼我の距離感を示しているようにみえる。これは、「ここに今」いる「私たち」である弁護士(役)、司法修習生の業務を示し、依頼者のそれと対照する語の使用法であり、具体的な場面に埋め込まれたアイデンティティの達成であるようにみえる。

【参考文献】

- 生田久美子『「わざ」から知る』(東京大学出版会, 1987)
- 生田久美子・北村勝朗(編著)『わざ言語』(慶応大学出版会, 2011)
- 前田泰樹・水川喜文・岡田光弘(編著)『ワードマップ エスノメソドロジー』(新曜社, 2007)
- 岡田光弘・壺田美雄・川島理恵・米田憲市・阿部智恵子・五十嵐素子・中塚朋子「法律相談において「私たち」であることと「私たち」になること—ビデオを用いたエスノグラフィーによってアイデンティティを分析する—」(第83回日本社会学会 情報・コミュニケーション部会, 報告資料, 2010)
- 大西弘高『新医学教育学入門』(医学書院, 2005)
- 同「韓国の国家試験 OSCE—アジアでの医学教育改革の実例とその教訓—」(第20回医療コミュニケーション研究会, 報告資料, 2011)
- Ryle Gilbert, The Concept of Mind.(Univ. of Chicago Press.1949)=坂本百大・井上治子・服部裕幸訳『心の概念』(みすず書房, 1987)

(おかだ みつひろ 国際基督教大学教育研究所準研究員)

誘導尋問に対する証人の「はい／いいえ」を超える返答の帰結 — 法廷尋問のミクロ分析

北村 隆憲

1 はじめに：模擬裁判ビデオのミクロ分析

本研究は、映像データとその音声の詳細なトランスクリプトとに基づいて、ある法科大学院でローヤリング教育の一環として行われた公開模擬刑事裁判における参与者たちの相互行為（言語や身体活動）を詳細に分析するものである。ビデオデータのミクロ分析は、専門的な実践活動に従事する人々が制度的場面で言葉や身体活動のやり取りを通じてお互いの行為を理解可能になるとともにその制度的場面の秩序をリアルタイムに作り上げていく際の、「（専門家）人々の方法論」に対して研究者のアクセスを可能にするものである。ミクロ分析の知見は、専門家たちが自己の実践的活動をより理解し効果的に実施していくために利用可能である（Peräkylä 2006; Peräkylä 1995; Antaki 2011）。また、こうした分析によって、専門的実践活動について専門家たち自身が共有している知識やイメージのなかでは気づかれていない知見が得られる場合もある（Peräkylä 2006; Peräkylä & Vehvilainen 2003）。

研究対象となった模擬裁判は、裁判長と被告人役を実務家教員が、また、弁護団と検察官役を法科大学院の学生たちが、一定の事前学習に基づいて即興的に演じたものである。

本稿では、特に反対尋問における誘導尋問の使用をめぐる生じていたコミュニケーション・トラブル（反対尋問の目的に沿うコミュニケーションの進行が遅延したり阻止されたりすること）に焦点を当てる。

2 「質問タイプ適合的・優先的応答」に志向した質問としての誘導尋問

裁判員制度導入に前後して、法廷弁論・尋問などの方法についての法実務家向け「マニュアル」が多数出版された。これらの「マニュアル」では、誘導尋問のみを使って証人の返答をコントロールしていくべきことが強調されている。いわく、「反対尋問では原則として誘導尋問しかしてはいけない。…尋問者は証人を完全にコントロールしなければならない」（高野2009：135）。「ひたすら誘導するのである。証人が「イエス」としか答えられない尋問を組み立てるのである」（秋田2009：140）それに対して、「逆に、オープンな質問、特に「なぜ」と聞く質問は、反対尋問ではタブーである」（Ibid.）。これらのマニュアルでは、ほとんど例外なく、失敗事例としてオープン質問の使用が挙げられている。

誘導尋問に利用される「Yes/No」質問（二極性質問）の文法形式は、その返答として、質問の形式に設定された応答条件（「Yes/No」で応答するという条件）を受け入れさせその条件に従った応答（「質問タイプ適合的返答（type-conforming responses）」）がなされるように組み立てられている（ヘリテッジ 2008; Raymond 2006）。さらに誘導尋問は、質問に対する同調的（優先的（preferred）（Pomerantz 1984））応答を強く促すものである。つまり、誘導尋問とは、「質問タイプ適合的かつ優先的な返答に強く志向した二極性（polar）質問」である。

3 模擬反対尋問におけるコミュニケーション・トラブルの分析

ビデオデータでは、マニュアルで推奨されているように、誘導尋問が頻繁に使用され、オープン質問による「失敗」（トラブル）はほとんど観察されない。しかし、コミュニケーション上のトラブル（比較的長い沈黙、急なトピック変更など、反対尋問の目的に沿うコミュニケーションの進行が遅延・阻止されること）とみられる現象が、誘導尋問（第1位置）に対する返答（第2位置）の「次の」位置（第3位置）、において頻繁に観察された。紙面の制約から一例のみを挙げよう。

事案は、被告人が自宅近くの或る会社の倉庫に侵入して警備員に捕えられたというものである。検察側は、倉庫の電気製品を盗むためであったとして家宅侵入および窃盗未遂で起訴した。弁護側は、散歩の途中雨をしのぐために倉庫で仮眠をとっただけと主張。倉庫にあった電気製品について、窃盗罪の実行行為である物色行為の存在の有無が争点の一つとなった。

断片(1): 22v1510: 16: 17 (目撃証人である警備員への弁護人による反対尋問)

[「:」は音の伸び, 「(0.8)」は間合いの秒数, 「?」は音の上昇, 「。」は音の下降, 「(())」内は分析者のコメント]

- 1 弁護人：あなたは先ほど検察官の尋問に対して、段ボールがなぜ、床に置いてある
- 2 のかという質問について、泥棒が探したからでしょうとおっしゃいました
- 3 ね：。
- 4 証人：はい。
- 5 弁護人：倉庫内の奥のほうに人影を見たということもおっしゃいましたね：。
- 6 証人：はい。
- 7 弁護人：人影を見ただけで、被告人が段ボールを棚から降ろしているところを見た
- 8 わけではないんですね。
- 9 証人：はい。
- 10 弁護人：で、あなたが事件当日倉庫内に入った時に、倉庫にある電気はついていま
- 11 したか？
- 12 証人：いえ、ついていませんでした。
- 13 弁護人：懐中電灯の明かりだけで人影を見たということですね？
- 14 証人：ええと：、あの：、倉庫に天窓がありますので、月上りがあるって、多少中
- 15 が見えますので、それで：、え：奥のほうに、こう、人が動いているって
- 16 うのは、見えました。
- 17 (0.8)
- 18 弁護人：わかりました。では、見取り図を、((手元と後ろの画面を見る)) …

尋問者である弁護人は、この場面で、証人の証言の信用性を毀損しようとする。1～3, 5, 7～8, 10～11行目で弁護人は一連の4つの「Yes/No」質問を行い、証人はそれぞれの質問に対して「質問タイプ適合的かつ優先的」な返答で応答している。13行目で弁護人の誘導尋問はひとつのクライマックスを迎える。暗い倉庫のなかで懐中電灯の明かりだけで人影を見たのかという「Yes/No 質問」(13行目)に対して、14～16行目で「質問タイプ非適合的」な返答がなされる。すると、証人の返答の「次の」位置(17行目)に比較的長い0.8秒の沈黙が現れる。発言順番があらかじめ決められておらず参加者によって相互行為的かつ局所的に決定されていく日常会話(サックス・シュグロフ・ジェファソン2010)と異なり、反対尋問では発言の順序(尋問者→証人)と発言のタイプ(「質問-返答」)があらかじめ決められている(Atkinson & Drew 1979)から、証人の返答の「次の」発言順番は、弁護人のものである。それゆえ、この沈黙は、弁護人が質問をすべき場所で質問の産出が遅延する何らかのトラブルとして聞こえるだろう。弁護人は、18行目で誘導尋問の目的に合わないような証人の返答への理解を表示(「わかりました」)した後、この尋問シーケンスを唐突に撤退して別のトピック(「見取り図」)に移動する。この沈黙と唐突なトピック転換は、迅速で直線的な「質問-返答」のやり取りの進行性が停滞・阻止されたコミュニケーション上のトラブルと考えられる。

4 結語：法専門職ワークのミクロ分析に向けて

反対尋問のマニュアルは、「反対尋問においては、基本的に、誘導尋問(「はい」か「いいえ」でこたえられる尋問)のみを用いよ。これがそのルールである」(谷口2009)ことを強調する。マニュアルは、あたかも、この明示的な「ルール」の教示通りに誘導尋問を行えば、自動的に「質問タイプ適合的・優先的」な返答を獲得できると想定しているかのようである。しかし、先の分析で明らかのように、この「ルール」を順守して誘導尋問を用いたからといって、必ずしも「Yes/No」返答が得られるわけではない。

「Yes/No」質問が設定した返答の枠組を逸脱する応答を行うことは可能であるし、また実際にしばしば応答条件を逸脱する形式の返答が行われているのである。経験豊富な弁護士は、証人のこうした返答から生じるありうべきトラブルに対して実践的に対処を行っているはずだ。しかし、これは弁護士役の学生にとっては、とっさの対処に迷う場面であり、コミュニケーション上のトラブルが生じることになる。

学生がこうした予期せぬ場面にどのように対処すべきであるかについての記述は「マニュアル」にはほとんど存在しない。しかし、データを詳細に分析してみると、弁護人役の学生たちは実際に利用可能なさまざまな相互行為上の資源や戦略を用いてこうしたトラブルに対処する活動を行っていることが観察できる。

誘導尋問に対してタイプ非適合的返答がなされた後のトラブルやその帰結、また実際にデータの中で学生が行っているトラブル対処のダイナミクスを理解するために、ビデオデータのマイクロ分析が貢献できる。専門家のワークやその教育場面の映像データのマイクロ分析によって、専門家(実務家)コミュニティの(例えば、「尋問マニュアル」に表明された)公式の知識ストックとしては明示されていないが、実際に彼らが行っている「実践的方法論」についての知見を得ることが可能となるとともに、それを臨床法学教育に役立たせることができるだろう。

【参考文献】

- 秋田真志 (2009) 「反対尋問Ⅱ：弾劾」, 日弁連編『法廷弁護技術 (第2版)』(日本評論社), 139-138頁。
- Atkinson, J. Maxwell & Drew, Paul (1979) *Order in Court: The Organization of Verbal Expression in Judicial Settings*. London: Macmillan.
- Antaki, Charles, ed. (2011) *Applied Conversation Analysis: Intervention and Change in Institutional Talk*. London: Palgrave Macmillan.
- 高野隆 (2009) 「反対尋問Ⅰ：総論」, 日弁連編『法廷弁護技術 (第2版)』(日本評論

社), 129-138頁。

- 谷口太規 (2009) 「反対尋問」, 後藤・四宮・高野・早野編『裁判員裁判 刑事弁護マニュアル』(第一法規), 149-169頁。
- ヘリテッジ, ジョン (2008), (川島理恵訳) 「知識に関する眺望 (epistemic landscape) を描きだすこととその眺望に働きかけつつその中を進むこと—yes/no 質問に対する yes/no 返答と繰り返し返答に込められる進行性と主体性, 抵抗」『現代社会学理論研究2』, 14-25頁。
- Peräkylä, Anssi (1995) *AIDS Counseling: Institutional Interaction and Clinical Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Peräkylä, Anssi & Vehvilainen, S. (2003) "Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge", *Discourse and Society*, 14(6): 727-50.
- Peräkylä, Anssi (2006) "Observation, video and ethnography: case studies in AIDS counselling and greetings", in Paul Drew, Geoffrey Raymond and Darin Weinberg, eds., *Talk and Interaction in Social Research Methods*, London: Sage.81-96.
- Pomerantz, Anita (1984) "Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes." In J. M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raymond, Geoffrey (2006) "Questions at work: Yes/No type interrogatives in institutional contexts", in Paul Drew, Geoffrey Raymond and Darin Weinberg, eds., *Talk and Interaction in Social Research Methods*, London: Sage.115-134.
- サックス, H, シェグロフ, E. A, and ジェファソン, G. (2010 [1974]), 「会話のための順番交替の組織—もっとも単純な体系的記述」, (西阪訳)『会話分析基本論集』(世界思想社)。

(きたむら たかのり 東海大学法学部教授)

都市工学演習での教員との最終ミーティングと最終発表内容との関係 —グループでの実践的学習に関する分析

真鍋 陸太郎

1 はじめに

都市計画やまちづくりを学ぶ東京大学工学部都市工学科（以下、本学科とする）の教育では、課題への実践的取り組み学習のひとつとして、実際の都市・市街地を対象とした都市工学演習を実施している。本稿では、班作業により演習を進める課題のひとつを対象として、最終成果発表の内容とそこへ至る最終段階の教員と学生とのミーティングを取り上げて、それらの関係がどのようなになっているのかを、主として教員と学生とのコミュニケーションに注目して明らかにしたい。グループでの実践的学習に関する分析が、読者に寄与すれば幸いである。

2 都市工学演習と対象となる演習課題

本学学生は、2年冬学期より各学部での専門的教育を受けはじめる。本学科都市計画コースの教育カリキュラムの中で都市工学演習は、基礎的な事項を体験的に習得する重要な教育プログラムの1つであり、2年冬学期は週2日×午後2時限、3年および4年では週3日×午後2時限を割り当てている。

本稿で対象とする演習課題「地区の実態認識と評価」は、3年夏学期の最初の課題であり、地区の実態認識の基本的な方法を習得し、さらに地区の評価指標を考案することがねらいとなっている。

3 当該演習のスケジュールと本研究の対象となる部分

本稿で対象とする演習には3年生34名が参加しており、そのうちの第1班（6名）を対象とした。第1班は、東京都練馬区の石神井公園地区をグループ課題の対象地としている。4月27日の「教員との最終ミーティング」と5月6日の「発表と講評」での成果物（スライド）との比較を通じて、教員と学生とのコミュニケーションに何が起きているか、ミーティングと最終発表との関係はどうなっているのかを明らかにする。

4 ミーティングでの議論と発表構成の関係

最終ミーティングで取り上げられた話題を時間軸に沿って図表1に示す。最終ミーティングは大きく3つの部分に分けられる。1つめは、15時53分～16時14分ごろまでで、学生から作業内容が報告され、適宜、必要に応じて教員からコメントがあり、さらに一部の話題では議論が行われた部分である。第1班では、話題を班員ごとに分担して作業を進めていた。したがって、それぞれの話題が進行している際の多くの場合は、当該話題を担当している学生と教員との意見交換となっている。しかし、いくつかの場面では、他の学生も議論に参加して議論が展開する場面も見られた。2つめは、16時14分～23分ごろまでで、教員が主導的にコメントを行っている。この場面では、教員から示唆的・一方的にコメントをする場面が多いが、特定の話題については、学生と教員で議論をする場面も見られた。3つめは、16時23分以降の部分で、本ミーティングから最終プレゼンテーションまでのスケジュール、最終プレゼンテーションで準備すべき成果物などについての話し合いが行われている部分である。

図表1を見ると、ミーティングで学生が報告した話題、すなわち学生が対象地区について着目し、最終プレゼンテーションで取り上げたい話題がわかる。一方で、最終発表でのスライドの構成を図表2に示した。No.2で対象地区を「水辺地区」と「細分化地区」とに分け、以降、両地区の比較を中心として発表を進める構成となっている。No.5～No.8の連続写真で、両地区

の印象をオーディエンスに思い起こさせ、その印象がどのような空間的構成要素により形成されるかを解いていく手法を採っている。その後、各話題を2地区の比較を通じて検証して、No. 44~No. 46の3枚で発表のまとめとしている。

最終ミーティングでの話題と最終発表のスライド構成を比較すると、最終ミーティングで話題にあがった項目が全て最終発表のスライドに反映されている。ミーティングで特に議論した内容が重点的に発表されているとは言えず、ミーティングでは特に議論とならなかった話題もスライドでは採用され、最終的には発表されている。

5 考察 ——ミーティングでの議論の内容と最終スライドとの関係

ミーティングでの教員と学生との意見交換の、プレゼンテーションへの反映の様子は、おおきく3つの形に分類できる。1つは、①学生の作業報告についてほとんど議論が行われることなく最終スライドへ反映されているもの、1つは、②教員の発言が大きく影響してほぼ教員の発言・指導どおりの内容が最終スライドに反映されたもの、1つは、③ミーティング時に教員と学生の議論が活発におこり、その成果が最終スライドに反映されているものである。

学生の報告についてほとんど議論されず、報告内容がほぼそのまま採用された話題としては、「地区の歴史」、「街灯と電柱」、「ガードレール」などが挙げられる。ただし、そのまま採用されたものに関しても、最終ミーティングから最終発表までの間に調査などで補足されることでより分かりやすい表現となったものも少なくない。

教員の発言がそのまま最終スライドに反映されたものについては、さらに2つに分類できるだろう。1つは、学生がこれまでも検討してきたものの、検討内容が不十分で教員から修正案が示されたもので、具体的な例として「地区の名称」が挙げられる。ミーティング時に学生は対象地区内の同質的空間を有する一体となった地区を「 α 地区」および「 β 地区」と名前付け

【図表1】
最終ミーティングで取り上げられた話題

Time	話題
15:53:50	全体で使用する地図、地区の呼称
15:56:00	地区の歴史
15:56:42	発表のテーマ
15:57:08	発表の流れ
15:57:22	道路の見通し
16:00:00	地図・連続写真・アニメーションの使い方
16:02:55	街灯と電柱
16:03:45	ガードレール
16:04:13	間口の長さ、交通量、建物の用途
16:05:35	生け垣（率）
16:06:36	セットバック
16:08:53	等高線（+セットバック）
16:10:10	池と住宅地の関係性、近さ
16:11:40	水質の良さ
16:12:03	対岸の緑
16:12:35	まとめ
16:13:31	舗装と道幅
16:14:35	教員からのコメント
16:15:35	（議論）連続写真の使い方（印象を示すという使い方、仮説を示す）
16:17:44	（教員）空間の希少性
16:18:20	（議論）まとめについて
16:19:05	（議論）対岸について
16:19:43	（教員）プレゼンテーションの工夫をすべき（具体的話はなし）
16:21:17	（教員示唆）強調したいことは何か？どう表現するか？（具体的話はなし）
16:23:10	（教員）プレゼンテーション作成方法の指導
16:23:35	今後のスケジュール

【図表2】
最終発表スライドの構成

No.	スライドの内容
1	表紙
2	対象地区の様子（対象地区が含む市街地の要素を地図上に表現）
3	班発表の目的（対象となる通りの心地よさを追求）
4	歴史
5-8	連続写真（水辺地区と細分化地区をシーケンス写真を用いて比較説明）
9	水辺地区の心地よさを生み出している要素（見通し、間口の長さ、建築用途の違い、セットバック、塀と生垣、地形・緑、池と道の関係性…）
10-12	見通し（細分化地区と水辺地区との比較）
13-16	水辺地区に特徴的なもの（街路の舗装、街灯・電柱、道幅、ガードレール）
17-18	水辺地区と細分化地区で違いの見られなかったものの整理（建物用途の種類、間口の広さ、交通量）
19-21	生垣（生垣の存在箇所を図示、写真での比較、「生垣率」の比較）
22-24	セットバック（セットバック箇所を図示、写真で比較、「平均長さ」の比較）
25-30	セットバックと斜面（コンター）との関係についての考察
31	池と住宅地の関係（概要）
32-34	対岸の緑
35-36	建物の向き
37-39	池との近さ
40-42	住宅地の緑と池の緑
43	その他（広さ、水質：項目を挙げただけ）
44-46	まとめ（希少性、ポテンシャル、未来）
47	裏表紙

していた。ところが、教員から「あの、数学の答案じゃないから。あの、なんかこう。記号で表現しても、分からないから。イメージできないじゃん」という指摘があり、地区の呼称についての修正を求められた。その結果、「細分化地区」と「水辺地区」という地区の空間的特徴を名称から推測できる呼称に変更され、最終プレゼンテーションではこの空間的特徴が異なる2つの地区を比較することで、学生が特に取り上げたかった「水辺地区」の特徴を示すこととなった。もう1つは、学生が的確なアイデアを思い浮かべることができず、教員からアイデア自体が提示されたものである。

教員と学生が議論し発展的に採用されたものの1つの例としては「連続写真」があげられる。学生から写真の使い方や2地区を比較しながら写真を出したいなどの話題が提供され、教員からは「印象を与えるため」や「仮説としての重要ポイントを示すため」に用いればよいなどの助言が与えられている。さらに、学生からは主として写真を用い、補足的に地図を使いたいなどの意見があがっていた。

6 結 論

以上より、最終ミーティングと最終発表との関係はどうなっているのか、主として教員と学生とのコミュニケーションの観点から、次の点を示唆することができる。

(1) 役割分担方式での話題の取捨選択の難しさ

教員との最終ミーティングで話題にあがった内容は、議論されたか否かに関わらず、すべての内容が最終発表のスライドに反映されていた。ミーティングで議論されなかった話題が最終のスライドに反映される際には、ミーティングから発表までの期間で詳細に調査されることでより工夫されたものもあった反面、ミーティング時の検討が不十分なものがそのまま最終発表で採用された例もあった。十分に調査できないような項目については採用を見送る判断となるよう、教員からの示唆も必要であると考えられる。一方で、担当する項目を学生それぞれが役割分担している場合、それも最終のミー

ティングまでその項目が取り上げられていると、当該項目を最終プレゼンテーションから除くというのは学生の協調関係上難しいのではないかと思われる。

(2) 都市工学らしさの伝承と理解

地区の名称を「 α 地区」や「 β 地区」という記号的な呼び名から、「細分化地区」と「水辺地区」という地区の特徴を踏まえた呼び名に変更した点は、まさに都市工学的な思考・技術を学生が学んだ場面である。すなわち、当該地区を α や β と匿名化して呼ぶことは他分野では決して間違ったことではないが、都市工学では地区に名前付けするという行為自体が、地区を理解しさらに他者へわかりやすく伝えるという点から重要視されているのであり、その点を学生はこのコミュニケーションを経て修得したと言える。

(3) 教員から提示される内容を理解するための時間への配慮

学生がこれまでに十分に意識していなかった内容が教員から提供され、しかし、理解が足りない、あるいは理解した（と思われる）が対応する時間が十分でない場合には、その内容について検討されることなく最終発表に用いられる危険性もあることが示された。

7 おわりに

大学教育のカリキュラムで演習的な教育方法を採用場合には、その課題内での時間的制約が大きい。課題内で適切なスケジュールを事前に組んだとしても、学生が適切に時間をコントロールする保証はない。一方で、教員も学生の時間管理に合わせて指導をしていくことで精一杯であるのが実情である。そのような状況で、議論を尽くす時間を確保するというのは難しい面もあるが、本稿が示すように議論を十分に行うことで最終的な成果の内容が高品質なものになることも忘れてはならない。時間制約の中、どの時点でどのような指導を行うのかをより丁寧に検討する必要がある。

※ 本稿は、後掲・真鍋（2012）をもとに修正・加筆したものである。演習の様子

の写真やトランスクリプトなど詳細については、そちらを参照されたい。

【参考文献】

- 真鍋陸太郎「都市工学演習での最終発表内容と教員との最終ミーティングの関係」大学教育研究ジャーナル, 9 (2012), 11-18 (http://www.cue.tokushima-u.ac.jp/fd/pdf/2012_journal_11-18.pdf)
- 真鍋陸太郎・大森宣暁「建築・都市系学部学生の子育て環境の捉え方～都市工学演習を対象としての分析～」土木計画学研究・講演集43, CD-ROM, (2011) (http://www.cue.tokushima-u.ac.jp/fd/pdf/2009_journal_150-160.pdf)
- 樫田美雄・岡田光弘・五十嵐素子・宮崎彩子・出口寛文・真鍋陸太郎・藤崎和彦・北村隆憲・高山智子・太田能・玉置俊晃・寺嶋吉保・阿部智恵子・島田昭仁・小泉秀樹「高等教育改革の相互行為分析—ビデオ・エスノグラフィー研究の狙いと工学部都市工学演習の実際—」大学教育研究ジャーナル, 5 (2008), 93-104 (http://www.cue.tokushima-u.ac.jp/fd/pdf/journal_2008_kashida.pdf)

(まなべ りくたろう 東京大学大学院工学系研究科助教)

自由テーマ部会⑤ 報告(1)

実定法教育への臨床的視点の導入 —立命館大学法科大学院・民法演習での試み

松本 克美

1 はじめに

本報告は、2011年度の本学会全体シンポジウム「法曹養成制度の検討への学会『提言』を踏まえた具体案と対話」において、筆者がパネリストの1人として報告した「法律基本科目について—研究者教員の視点から」¹⁾をふまえて、筆者が所属する立命館大学法科大学院（以下、RSLと略す）における民法演習での臨床的視点の導入について紹介するものである。

2 RSLにおける臨床科目と法律基本科目のカリキュラム体系上の位置づけ

RSLでは、実務基礎科目中の実習科目としてエクスターンシップ、リーガル・クリニック（以下、LCと略す）I（法律相談）、LC II（女性と人権）の3科目の中からいずれかを選択することを修了要件としている（各2単位）。学会「提言²⁾」は、臨床教育科目の選択必修化を提言しているが、その点については、既にRSLは達成しているわけである。

他方で、今回取り上げる民法演習科目は、民法演習 I（前期）、同 II（後期）の各2単位科目であり、未修2年次、既修1年次の必修科目である。Iでは、主として民法総則、債権、離婚に関する問題を、また、IIでは、債権各論、不法行為、相続に関する問題を扱う。RSLの現在の入学定員は、1

1) その報告内容については、本誌4号（2011）27頁以下を参照されたい。

2) 学会「提言」の詳細については、宮川成雄理事長（当時）の説明を参照（本誌4号20頁以下）。

編集後記

「法曹養成と臨床教育」第5号をお届けいたします。執筆者のみなさんに心より感謝申し上げます。

本学会は創立5年目を迎え、臨床法学教育に関するこれまでの成果をさらに発展させる次のステップに入ったといえるでしょう。しかし、後藤昭新理事長の巻頭言にあるように、本学会発足後、法科大学院を取り巻く環境は厳しさを増しています。このような混迷のときにこそ、原点に立ち戻って展望を切り拓く必要があります。本年の大会での全体シンポジウムのテーマとして「司法修習の変容と法科大学院における実務教育」を選んだのも、原点、すなわち法曹養成制度の中核たる法科大学院教育から司法修習制度を検証し直すことが必要と考えたからです。

司会を務めさせていただいての感想のひとつは、しかし、「法律家とりわけ司法修習を経験した法曹実務家の、司法修習制度に対する意識を変えることは、法科大学院制度発足後8年を経ても大変だ」ということでした。裁判実務を中心とするこれまでの法律家像から、司法修習や司法試験そして法科大学院教育を見るのではなく、多様な新しい法律家像から法科大学院教育を、そして法科大学院教育から司法試験、司法修習を見るという、逆のベクトルへの転換を司法制度改革は企図していたのではなかったでしょうか。本誌の早野貴文さんの論文「統一修習の歴史的背景と現実の機能」は、現在の司法修習制度の原点はどこにあったかを、また島根玲子さんの「臨床法学教育が活きる道」は、法科大学院教育によってしか育むことができなかった新しい法律家の姿を示してくれています。

本号が、少しでも、上記のベクトルの転換に寄与することができれば、編集担当としてこれほど嬉しいことはありません。

(編集委員長 四宮 啓)

法曹養成と臨床教育 No. 5

定価3,570円(本体3,400円)

2012年11月21日発行

編集 臨床法学教育学会

発行 日本加除出版株式会社

〒171-8516 東京都豊島区南長崎3-16-6

電話(03)3953-5757

<http://www.kajo.co.jp/>

©臨床法学教育学会 2012

落丁本・乱丁本はお取り替えいたします。 Printed in Japan

JCOPY (財)出版者著作権管理機構 委託出版物)

本誌を無断で複製複製(電子化を含む)することは、著作権法上の例外を除き、禁じられています。複製される場合は、そのつど事前に出版者著作権管理機構(JCOPY)の許諾を得てください。

また本誌を代行業者等の第三者に依頼してスキャンやデジタル化することは、たとえ個人や家庭内での利用であっても一切認められておりません。

JCOPY HP: <http://www.jcopy.or.jp/>, e-mail: info@jcopy.or.jp
電話: 03-3513-6969, FAX: 03-3513-6979

ISSN 1883-4094

「臨床法学教育学会」設立趣意書

我々下記に連名の者は、日本における臨床法学教育の研究と実践を発展させるために、「臨床法学教育学会」を設立することを発起する。

法曹養成のための経験的方法論としての臨床法学教育は、日本においては2004年4月の法科大学院の創設とともに本格的にその教育実践を開始した。ここにいる臨床法学教育とは、三つの教育形態に大別される。すなわち、現実の依頼人に対し学生が法曹資格を有する教員の指導監督の下に法律サービスを提供するリーガル・クリニック、現実の事案を教育目的に応じて加工し教材として用いるシミュレーション、および、現実の法務活動を行う法律事務所・企業法務部・行政機関・各種NGO等に学生を派遣するエクスターンシップである。これらの臨床法学教育の三形態は説明の便宜上の分類であり、教育実践においては、教員の創意工夫が凝らされ、諸形態の組み合わせや新しい臨床方法の採用が図られており、法科大学院創設後僅か3年の間にも、全国の法科大学院において多様な教育カリキュラムが展開されている。

臨床法学教育は、座学で学ぶ法理論を法実務の環境において応用・検証することにより、その理解を深く確実にするだけでなく、法理論に裏打ちされた法曹技能を修得させ、専門職業人としての倫理観と価値観を涵養する効果がある。また、臨床法学教育は、大学における高度の学術専門性と豊富な実務経験を有する指導教員の監督の下に、これまで法律サービスの行き届きにくかった人々へ、教員と法科大学院学生による質の高い法律サービスを提供することにより、社会への貢献を実践することができる。このように理論と実務の双方において、法曹の活動を省察的批判的に検討することができる学生を育てることを通して、臨床法学教育は将来にわたり法理論と法実務の継続的改革と発展を担う法曹の養成を目指すものである。

臨床法学教育は北米においてはアメリカおよびカナダ、ヨーロッパにおいてはイギリスおよびポーランド、アジア・オセアニアにおいては中国およびオーストラリアなど諸外国において、多様でかつ活発な教育実践がなされており、これら海外諸国の臨床法学教育の研究者および教育者と交流することの意義は大きい。また、専門職養成において臨床方法論を採用するのは、ひとり法曹養成分野に限られず、医学教育に代表される他の専門職養成の実績から、臨床法学教育が学ぶことの重要性は大きい。

我々は、優れた教育効果と社会貢献の可能性を持つ臨床法学教育への取り組みが、個々の実務家教員や研究者教員を束ねる学会の設立によって、その法曹養成の実を一層あげることができるものと確信する。よって、ここに日本における臨床法学教育の一層の発展と普及のために、我々は「臨床法学教育学会」の設立を発起するものである。この学会設立の趣意書に多くの法曹養成関係者が賛同され、学会が設立の運びとなることを期待する。

2007年7月7日

発起人、賛同者一同