

資 料

クリニカル法学教育 ——「法曹技能」からのアプローチ——

ポール・バーグマン*
宮 川 成 雄 訳

- 1 「ケース・メリッド」の始まり（1870年）
- 2 クリニカル法学教育の開始（1970年）
- 3 「依頼人サービス」アプローチによるクリニカル教育
- 4 法曹技能のクリニカル科目
- 5 二つのアプローチの評価
- 6 UCLAでの法曹技能科目の概要紹介

クリニカル法学教育は、アメリカのロー・スクールにおけるカリキュラムの標準的内容となっている。クリニカル科目の大部分は「依頼人サービス（client service）」アプローチによって提供されている。一般的に依頼人サービス科目は、低所得者や社会的周辺に位置する依頼人⁽¹⁾に関わる特定の法律問題に対処するように考案されている。それに対し、本稿では（おそらく日本ではあまり知られていないであろう）別のタイプのクリニカル科目を、特に紹介しようと思う。それは「法曹技能（lawyering skills）」アプローチと呼ぶことのできるものである。一般的に法曹技能科目は、法曹業務の中でも重要な特定の技能を効

* Paul Bergman, Professor of Law, UCLA School of Law. 筆者は、UCLAでの1970年におけるクリニカル・プログラムの創設に携わり、その創設以来、クリニカル科目および非クリニカル科目の両者を担当している。筆者は、UCLAの長年の尊敬する同僚であるDavid Binder, Albert Moore, およびSusan Gilligの諸氏から、本稿の草稿について大変有益な示唆を受けたことに感謝し、また、早稲田大学の宮川成雄教授から本稿テーマの執筆の勧めを受けたことに感謝する。

(1) 依頼人サービス科目は、例えば、障害児の教育権や低所得の賃借人の住居問題に焦点を設定する。

果的に修得させるように考案されている⁽²⁾。全てのクリニカル科目は法学生の専門家として能力を伸ばすことを目的とするが、法曹技能アプローチによるクリニカル科目は、法学生がロー・スクールで修得する知識や能力を、法実務家として経験する問題へ、より良く応用することを可能にするといえる。しかし、多様なクリニカル科目を提供するロー・スクールでは、これら二つのアプローチのいずれかを選択しなければならないということはない。依頼人サービスの科目と法曹技能の科目の両者を提供することがありうる。

1 「ケース・メソッド」の黎明（1870年）

日本の法学教師にとって、アメリカのロー・スクールにおける教育方法を手短かに概観しておくことが有益なものであろう⁽³⁾。法学教育の近代史は、1870年にクリストファー・コロンバス・ラングデル（Christopher Columbus Langdell）が、ハーバード・ロー・スクールのディーンに就任したときに始まる。ラングデルは「ケース・メソッド」として知られる法学教育の方法を発案した。議会立法がアメリカ法の存在形式の中心を占めるより前においては、法規範の大部分は「コモン・ロー規範」であった。上訴裁判所の裁判官が、事案の処理を説明する意見を執筆して、コモン・ローは発達していった。ラングデルのケース・メソッドは、学生が判決を分析法原理を抽出することを学生に訓練するものである。ラングデルにとって法とは科学であり、学生はそれを第一次資料すなわち上訴裁判所の判決を分析することによって学ぶべきとされた。

ケース・メソッドはその当時革命的なものであったし、またそれはある意味でクリニカル教育の初期の形態でもあった。1870年より前には、法学生の典型的な学習は、“treatises”（教科書）と呼ばれる第二次資料を読み、そこに記述された法規範を敷衍する教師の講義を聞くことであった。1870年以後、法学教育はクリニカル（臨床的）なものとなった。なぜなら、法学生は実務法律家がするのと同じく、上訴裁判所の判決を読解分析することによって法を学ぶからである。ケース・メソッドは専門家訓練の初歩的形態であることはいうまでもないが、法学生は現実の事件や模擬事例で依頼人を代理するわけでもなく、教師

(2) 法曹技能科目は、例えば、インタビュー、カウンセリングや調停に焦点を設定する。

(3) より詳細なアメリカのロー・スクールの歴史については、Robert Stevens, *Law School—Legal Education in America from the 1850's to 1980's* (1983) 参照。

は法的分析すなわち今日“thinking like a lawyer”（法律家としての思考）と呼ばれるものを、ケース・メソッドを用いて教えるだけである。そこでは学生が法的分析能力を効果的に法曹業務に用いるための、法律専門家に必要なスキルの訓練を受けることはほとんどなかった。

ハーバード・ロー・スクール卒業生が各地に展開し、法学教授となり、またロー・スクール学長となるにしたがい、ケース・メソッドは短い年月の間にアメリカの法学教育の支配的形態となった。ケース・メソッドは時代遅れであるなどの批判にさらされているが、いまだに今日の法学教育の支配的形式であり続けている⁽⁴⁾。ロー・スクールの第一学年（教室での学習が最も多くの時間を占める学年）において、法学生の必修科目の大部分でケース・メソッドが用いられている⁽⁵⁾。

2 クリニカル法学教育の開始（1970）

ランゲデルがケース・メソッドを考案してからほぼ百年後に、アメリカの多くのロー・スクールでクリニカル法学教育が始まった⁽⁶⁾。クリニカル教育の根底にある考えは、ロー・スクールが学生に法律家としての思考以上のものを教えるべきであるという発想である。つまり、法律家としての行動を、「クリニシャン（clinicians）」と呼ばれるロー・スクール教員の指導のもとに、学生が法曹業務に携わることを通して教育すべきであるということである。クリニカル教育で学生は次のような専門職活動に従事する。インタビュー、カウンセリング、事実調査、法律文書の起草、裁判所への出廷などである。医学校でのクリニカ

（４） 例えば、Thomas McDonnell, “Playing Beyond the Rules: A Realist and Rhetoric-Based Approach to Researching the Law and Solving Legal Problems,” 67 UMKC L. Rev. 285, 291 (1998) 参照。

（５） ケース・メソッドはロー・スクールの第二学年以上では支配的教育方法ではない。多くの上級学年（二年次・三年次）科目では、教師は上訴裁判所の判例以外の教材を使用している。しかし上級学年科目であっても、なおケース・メソッドによって教えられているものも多々ある。

（６） 1970年より前にも、いくつかのアメリカのロー・スクールで、法学生が低所得の依頼人に法律サービスの提供をしていた。しかし、それはほんの数校であったし、各校でそれに関わる法学生の数も一握りであった。多くの場合、その法律サービスの提供は、「課外の」（ボランタリーな）活動であり、ロー・スクールの授業単位が学生に与えられることもなかった。

ル訓練が現実の患者への診療に関わるものであるのと同じく、もちろん、ロー・スクールのクリニカル訓練は現実事件での現実の依頼人と関わるものである。

1970年に始まったクリニカル法学教育が、アメリカのロー・スクールに広く普及したのには主として二つの要因が存在する。以下にその二要因を説明する。

第一は、法学生が実践的なトレーニングを要求したことである。1960年代に理想主義的な騒乱の時代を過ごした大学学部生たちは、ロー・スクールの法学生となっても「行動的」性質を引継いでいた。マルティン・ルーサー・キング牧師の指導する公民権運動に学部学生として参加し、ベトナム戦争へのアメリカの軍事介入に反対した彼らは、ロー・スクールのカリキュラム改革を要求したのである。彼らはロー・スクールの3年間を、法分析という知的作業にのみ費やすことに満足しなかったのである。彼らはその法知識を、彼らが不公正と考えるものの改革に用いたかったのであり、そしてその改革をロー・スクール在学中に開始することを望んだのである。

第二は、クリニカル・プログラムを開始する資金の提供があったことである。民間財団である「専門家責任に関する法学教育協議会」(Council on Legal Education for Professional Responsibility, CLEPR)が、クリニカル教育を設置する意欲のあるロー・スクールに基金を提供したのである。CLEPRの理事長であったウィリアム・ピンクス (William Pincus)⁽⁷⁾によれば、クリニカル教育に資金を提供するCLEPRの目的の一つは、ロー・スクール卒業生の専門家としての能力の向上を図ることであった。

「したがって、クリニカル教育において第一に追求されるべき教育的価値は、依頼人へのサービス提供と法律家としての弁論に必要とされる標準的な基本技能を教えることである。すなわち、インタビュー、事実調査、カウンセリング、訴答書面 (pleadings) 等の基本的法文書の作成、事実審の準備、事実審での活動である。」⁽⁸⁾

(7) ウィリアム・ピンクスはCLEPRに影響を与えた理事長であった。彼の考えは多くのロー・スクールのクリニカル・プログラムに取入れられた。クリニカル教育の価値と科目設計に関するピンクスの論文集として、W. Pincus, *Clinical Education for Law Students* (1980) 参照。

(8) W. Pincus, "Educational Values in Clinical Experience for Law Students," CLEPR Newsletter, Vol. II, No. 1, September 1969, *reprinted in* W. Pincus, *Clinical Education for Law Students* 78 (1980).

もう一つCLEPRがねらったことは、低所得の依頼人の法律問題に法学生が取り組むプログラムに資金を提供することによって、法律家としての全キャリアまたはその重要な部分を、法改革に注ぎ込むロー・スクール卒業生の一群を生み出すことであった。ピנקスは次のように述べている。

「クリニカル法学教育は、目の前にある事案を越えて、より広い諸問題を鋭敏に把握しうる将来の法律家を、生み出すための助けとなるべきものである。これは、正義のための建設的な改革において、法律家としていかに行動するかを〔法学生に〕実践させるものである。」⁽⁹⁾

CLEPRの助成金は「立ち上げ資金」であり、その金額は、数校のロー・スクールがそれぞれ二、三人の教員で、2年間の小規模のクリニカル・プログラムを開始するのに十分な金額であった。その後、クリニカル・プログラムは一挙に普及した。CLEPRの立ち上げ資金を使い切った後にも、ほとんど全てのロー・スクールは継続してクリニカル・プログラムへの資金措置を行うようになった。クリニカル教育は1970年代半ばまでには、法学教育においてその地位を固めるに至り、クリニカル・プログラムを持たないロー・スクールは、それを持つロー・スクールの入学許可を得た学生を、惹きつけるだけの魅力を持たないまでになった。

クリニカル教育は貧困者の法律問題を扱うものであったので、ロー・スクールの雇用する臨床法学教員（clinicians）の多くが、政府補助金による法律扶助事務所で低所得の依頼人からの仕事を引受ける弁護士であったのは自然なことであった。法律扶助弁護士は社会的不正義の減少に献身しつつ、彼らの後進を育てる機会を得たのである。付け加えれば、ロー・スクールが提供しうる給料は、法律扶助事務所が払う給料とほぼ同額であった。臨床法学教員の大部分は依頼人の代理と学生の指導に忙しく、伝統的な法律科目を教えるロー・スクールの同僚教員と同じように、本の執筆や法律雑誌の論文を執筆することを、たとえ望んでも、それをするだけの時間が不足していた。さらに、臨床法学教員の研究室はロー・スクールの中ではなく、低所得の依頼人の利用に便利な、ロー・スクールから離れた場所に位置することが多かった。その結果、臨床法学教員は多くのロー・スクールで「二流の市民」と感じていたのである。例え

(9) *Id.* at 83-84.

ば、臨床法学教員の多くは教授会での投票権を持たず、終身教授在職権 (tenure) の資格も認められず、研究休暇年 (sabbatical leaves) 等の大学教授の一般的特典も与えられていなかった⁽¹⁰⁾。

クリニカル教育は成功であったが、それがロー・スクールのカリキュラムに与えた変革は、ケース・メソッドが百年前にもたらしたほど革命的なものではなかった。大部分のロー・スクールの科目はケース・メソッドで教えられている⁽¹¹⁾。クリニカル科目は「選択科目」であり、学生が履修するかどうかを選ぶことのできる科目である。しかし、きわめて多数の学生が選択するので、クリニカル科目の学生需要は、ロー・スクールの科目提供能力を超えることがよくある。

科目提供が学生需要に追いつかない一つの理由は、クリニカル教育に費用がかかることである。現実の事案において学生を指導する教員は、少数の学生しか担当することができない⁽¹²⁾。したがって、クリニカル科目に対する学生需要

(10) アメリカ法曹協会 (ロー・スクールにとっての教育基準認証機関でもある) が要件として課すようになって、臨床法学教員は現在では、テニユア、またはそれと同等の「長期雇用契約」と呼ばれるものへの資格を認められている。ロー・スクールの中には、臨床法学教員のテニユア要件には、他の教員と同様に、十分な著作が要求されるところもある。また、著作の要件に代えて、教師としての教育実績および依頼人事件での学生指導実績に基づいて、テニユア決定がなされるロー・スクールもある。

(11) クリニカル教育は、伝統的なロー・スクール授業に取って代わったといえないまでも、教室での教育方法に採用されている。例えば、法学教師はクリニカル科目の担当でなくとも、一般的にはケース・メソッドを用いながら、学生に法曹業務を模した課題を行わせることがある。もっとも、それは実体法の分析としてであり、法曹業務の分析ということではない。科目の例をあげれば、証拠法の教授は「伝聞証拠」法則の分析のために、法廷尋問を模して学生に弁護人役を演じるさせることがある。契約法の教授は学生に、契約上の曖昧な文言がどのような法的結果をもたらすかを示すために、製品の製造販売契約を交渉させることがある。しかし、それは交渉や契約書起草の技術を論ずるためになされるのではない。

(12) 多くの法域において、法律家—ロー・スクールの教授会構成メンバーであるか否かにかかわらず—が、一定の状況でいちどきに学生を指導しうる人数を制限する規則が存在する。例えば、法廷に出廷する学生を法律家が指導する場合には、その学生数を10名以下に限定する規則も存在する。もちろん、そのような規則がなくとも、良い教育の実践例は、多くのロー・スクールが同様の制限を課していることを示している。例えば、UCLAでは多くのクリニカル科目は学生を約12名に制限しており、18名を越えることは稀である。

に完全に応えるだけのクリニカル教員を雇用することができないのが、ロー・スクールの典型的な問題である。

3 「依頼人サービス」アプローチによるクリニカル教育

クリニカル教育を用いて学生の法曹技能の基礎を養い、同時に困窮者や無力な者に奉仕するというコンセプトは、クリニカル教育への「依頼人サービス」アプローチを生み出した。このアプローチによって、ロー・スクールと臨床法学教員は、困窮者の法律問題を特定して科目を設置し、貴重な教育機会を学生に提供する⁽¹³⁾。そして学生はこれらの問題を抱える依頼人を、臨床法学教員の指導監督の下に代理するのである。ピンクス⁽¹⁴⁾の考えでは、学生が専門家責任を身につけるためには、クリニカル教育は個人依頼人の代理を基盤としていなければならないとされた。

「法曹業務のエッセンスは、法律家によってなされる個別の事件での個々の依頼人に対する仕事である。……学生には多数の依頼人との経験が必要である。……単一の事件だけでは、複数の事件や複数の依頼人に対して同時並行して責任を持ったり、あるいは利益相反するかも知れない状況で、一つの事件や一人の依頼人に対して責任の持てる仕事をするという課題を、学生に経験させることはできない。」⁽¹⁴⁾

依頼人サービスのクリニカル科目は、低所得者および社会の周辺に位置付け

(13) ピンクスによれば、クリニカル科目の提供は刑事法分野に重点を置くことが、ロー・スクールにとって最も賢明であると考えられた。なぜなら、「刑事法が、法律家としておよび人間として、われわれにとって最も大きな課題が存在する分野である」からである。W. Pincus, "CLEPR's First Biennial Reports," *reprinted in* W. Pincus, *Clinical Education for Law Students* 33 (1980). 少年法もまたピンクス⁽¹⁴⁾のリストで高い優先順位にあった。彼の考えでは、ロー・スクールがより十分な数のクリニカル科目を提供できるようになるまで、学生が民事法問題（例えば借地借家問題）に関わる時期は遅らせたほうが良いとされた。

(14) W. Pincus, "Educational Values in Clinical Experience for Law Students," *CLEPR Newsletter*, Vol. II, No. 1, September 1969, *reprinted in* W. Pincus, *Clinical Education for Law Students* 78 (1980).

られる依頼人の利害に関わる多種多様な法律問題に対応している。具体的にどのようなクリニカル科目が特定のロー・スクールで提供されるかは、そのロー・スクールが提供しうるクリニカル科目の数にもよるし、その地域の低所得者が必要としている法律サービスの種類にもよる。例えば、2001年秋のクリニカル法学教育ニュースレターに掲載された新規のクリニカル教員が募集されている科目を以下にリスト・アップする。

- ・庇護および移民クリニック
- ・児童の権利擁護クリニック
- ・公民権訴訟（精神障害）クリニック
- ・健康保険カウンセリング・プロジェクト
- ・環境法クリニック

クリニカル・プログラムが新しい問題領域に拡大するにつれ、依頼人サービスのアプローチは、法改革への取組みというこれまでにみられた特質をさらに継続させている。例えば以下に、庇護移民クリニックにおける臨床法学教員に求められる職務の説明を抜粋する。

「また教員は、低所得の移民および難民に法的扶助を提供するCBO [community-based organizations, 地元組織] との協力関係を調整発展させ、学生が地域に密着したサービスを学習することを奨励し、またCBOにテクニカルな支援を提供する。」⁽¹⁵⁾（下線は筆者）

同じく、児童の権利擁護クリニックで教える臨床法学教員の職務説明は、児童ための法改革を目指して学生を訓練することとされている。臨床法学教員の職務の説明文を引用する。

「虐待およびネグレクトの事案への早期介入および事案評価を組込んだ学際実践モデルを開発し、このモデルを用いて法学生と地域社会構成員を訓練すること。」⁽¹⁶⁾

依頼人サービスの科目では、学生は依頼人を代理する過程で多様な法曹業務

(15) *Clinical Legal Education Association Newsletter* 22 (September 2001).

(16) “Annual Jobs Issue,” *Clinical Legal Education Association Newsletter* 15 (November 2001).

に従事するのが一般的である。例えば、庇護移民クリニックの学生は、依頼人のインタビューおよびカウンセリングを行い、庇護の主張の根拠となる事実を調査し、政府機関と解決措置の交渉、移民聴聞手続における依頼人の代理を行う⁽¹⁷⁾。しかし、学生が従事する具体的な業務の種類は事件毎、学生毎に異なる。例えば同じクリニック科目においても、係争中の聴聞手続に参加する学生もあれば、聴聞手続の前段階で解決に至り全く聴聞を経験しない学生もある。依頼人の最善の利益を図るという法曹倫理のゆえに、臨床法学教員は学生に法曹業務の一通りを経験させるという配慮を優先させることはできない。

ハーバード・ロー・スクールのリーガル・サービス・センターは、依頼人サービスの視点でなされるクリニカル教育への伝統的アプローチの典型例である⁽¹⁸⁾。センターはロー・スクールの中には設置されていないが、数マイル離れた低所得者地域に位置する4階建てビルの中にある。センターの6つのクリニカル・プログラムは、そのすべてが依頼人サービスのアプローチによるものであり、低所得者が抱える法律問題のうち特定種類のものに焦点を合わせている⁽¹⁹⁾。例えば、地域事業プロジェクトを選択した学生は、小規模企業、非営利（慈善）団体、地域改良団体⁽²⁰⁾、一次住宅購入者等に関わる取引問題の業務を行う。家

(17) 現実の事件を取扱うための既修要件科目として、多様な法曹業務を教える「概論」科目を学生が履修していることを要件とするロー・スクールも存在する。例えば、*Clinical Legal Education Association Newsletter* の2001年9月号1頁には、次のような科目説明がある。「依頼人代理の入門」は「クリニカル科目の既修要件科目であり、インタビュー、カウンセリング、交渉等、法曹業務の重要な問題を扱う」とされている。このような概論科目は、多様な法曹業務を一括して扱うゆえに、法曹技能アプローチとは異なるものである。

(18) センターのフル・ネームは、Hale and Dorr Legal Services Centerであり、資金の大部分を提供したボストンの大規模法律事務所の名前を冠したものである。

(19) 学生の学外活動は、センター専属の臨床教員（Clinical Instructor）によって指導監督される。Clinical Instructorは、ハーバード・ロー・スクールの「通常の（regular）」教授陣とは分けられた別の地位である。例えば、アメリカン・ロー・スクール協会（Association of American Law Schools）の「法学教員名簿」に、ハーバード・ロー・スクールはClinical Instructor達をその所属教員として掲載（identify）していないし、ハーバードのウェブ・サイトを検索しても（筆者の心許ない検索技術によるものではあるが）、彼等の氏名は明らかにならない。

(20) 「地域改良団体（community development organization）」とは、多くの場合、地域住民で構成される団体であり、政府や私企業に対して地元で必要とされる改良を実現すべく活動するものである。地域改良団体は次のような目的で

族・児童の法実務プロジェクトを履修する学生は、離婚、子の監護、子および配偶者への虐待、養子、認知といった家族法の全ての問題につき依頼人の代理を行う。住宅法訴訟実務プロジェクトでは、学生の多くは住宅立退き事件において借家人を代理し、また、鉛塗料、黴や害虫の蔓延など屋内の危険な住環境等、基準以下の住宅に関わる諸問題に取り組む。センターには他にも、医療と法サービス・ユニット、移民サービス・プロジェクト、一般実務ユニット等が存在する⁽²¹⁾。

伝統的な依頼人サービスのアプローチでは、学生は依頼人の代理をとおして法曹業務の一通りを体験する。例えば、家族・児童の法実務プロジェクトの学生は、「典型的には、依頼人のインタビューやカウンセリングを行い、事実および法律の調査を行い、事件の訴訟戦略を立て、証拠開示に携わり、訴答書面を起案する。また、当事者の申立てに関する聴聞 (motion hearing)⁽²²⁾、当事者間の交渉、事実審前の協議、事実審理等に同席し、またそれを遂行する。」⁽²³⁾

4 法曹技能のクリニカル科目

これまで述べたように、依頼人サービスのクリニカル科目は、典型的には、低所得者に関わる特定分野の法律問題を焦点に据える。これとは対照的に、法曹技能のクリニカル科目が焦点とするのは特定の法曹業務である。したがって、科目が対象とする法曹業務によって、学生が読むべき教材から、その科目で体験する事例に至るまで、その科目内容が決まってくる。依頼人サービスの科目は、「庇護および移民クリニック」,「健康保険カウンセリング・プロジェクト」,

組織される。例えば、犯罪や麻薬取引を助長すると考えられる酒類販売店の新規開業への反対、隣接住民に呼吸器疾患を生じさせていると考えられる廃棄物投棄場の移転などである。これらの地域改良団体は、政治的圧力を用いたり訴訟によって、その目的を実現しようとする。

- (21) これらの実務領域で科目を履修する学生は、ロー・スクールの教室内の関連科目を並行履修するのが一般的である。例えば、「企業計画 (Business Planning)」科目を履修中の学生が、「地域事業プロジェクト」科目を履修して単位を得られる。

- (22) “motion hearing” とは裁判所による聴聞であり、事実審前になされる裁判所の決定に関する申立ての論拠を、訴訟当事者が主張する機会である。

- (23) これはセンターのウェブサイトからの引用である。

http://www.law.harvard.edu/Academic_Affairs/Clinical_Program/lsc/#top,
as of 17 December 2001.

といった名称であるのに対して、法曹技能の科目は、「インタビューとカウンセリング」、「交渉」、「調停」、「事実審での弁論」、「複雑事案における証言録取および証拠開示」といった名称が付けられている⁽²⁴⁾。

法曹技能科目を履修する多くの学生は（依頼人サービス科目と同様に）、低所得者、特に社会的周辺に位置する人達の法律問題に関する現実の事件を取扱う。例えば、「複雑事案における証言録取および証拠開示」の科目を近年履修したUCLAの学生は、住宅購入に際して低所得者になされた詐欺的な金銭貸借契約の事例や、虚偽の説明により低所得者が成人学校の役に立たない技術訓練授業に登録するようにしむけられた事例でのクラス・アクションを取扱った。現実の事件とは対照的に、法曹技能科目によっては、学生が模擬事例のみを学習することもある⁽²⁵⁾。模擬事例は現実の事件よりも、特定の法曹業務に関連した技能を訓練するための豊富な機会を提供する。また模擬事例を用いることによって、法曹業務の最も重要ないくつかの側面に焦点を絞って、技能教育することが可能になる。このように、模擬事例は法曹技能アプローチがねらいとする目標を達成することができる⁽²⁶⁾。

模擬事例を使うことは、ロー・スクールが取引技能を訓練する科目を提供しようとするならば、しばしば必要となる科目内容である。例えば、ロー・スクールが「国際商取引」科目を、クリニカル科目として提供することを考えてみよう。ビジネス界の依頼人が法学生による訴訟代理に同意することはまずありえないことである。臨床法学教員は、現実の依頼人がいなくとも、国際商取引に関する重要な法曹業務に学生に従事させるように科目内容を考案することに

(24) これらは2001-2002年度に、UCLAロー・スクールで教えられた法曹技能科目の名称のいくつかである。

(25) 模擬訓練とは教室での訓練であり、教師が設定した問題で学生の法曹業務の訓練がなされる。例えば、ある模擬事例では、職場で性的いやがらせを受けたと申立てる「依頼人」を、学生が面接するように課題が与えられる。「依頼人」の役は、教師が演じることもあるし、他の学生や、地域の非法律家のボランティア（UCLAでは多くがこれである）が演じることもある。模擬事例の多くは現実の事件に基づいている。模擬事例が現実の事件より優れている点は、教師が学生の体験すべき特定の法曹技能にねらいを定めることができることである。例えば模擬事例では、教師は学生に与える課題として、最初のインタビューで事実を時系列で把握することに限定することもできるが、現実の事件では当然に、最初のインタビューでも、ありとあらゆる技能が必要となる。

(26) 法曹技能のために執筆された教科書の多くは、教師用の手引書で数多くの模擬設例を解説している。

よって、商取引に携わる法曹としての能力を訓練することができる⁽²⁷⁾。

学生が現実事件の業務をするか、模擬事例を扱うかにかかわらず、クリニカル科目への法曹技能からのアプローチの特徴は、当該クリニカル科目がねらいとする特定の法曹技能を経験させるように事例を限定することであり、その法曹技能を含む業務が科目の中心を占めることである。以下に例をあげて説明する。

法曹技能科目：インタビューとカウンセリング

読むべき教材、教室での議論、および教室内活動が対象とする項目は、時系列で事実を把握する方法、重要な出来事を詳細に聞き出す方法、依頼人がなすべき判断について弁護士の助言が求められたときの対応方法等である。

模擬事例での練習は教師が設定した問題において、学生が模擬の依頼人から重要な関連事実を聞き出し、その時系列を組立てることを課題とする。このような練習は、学生が単に自分自身でそれを行うだけでなく、クラスメートの練習にも参加し、またそれを批判的に観察することにより、学習対象とされた業務へのより深い理解を可能にする⁽²⁸⁾。

もし授業内容が現実の依頼人の訴訟代理を含むときには、学生によるその事件に関連した業務を（訴訟や取引の文脈での）インタビューとカウンセリングに限定することもありうる。もし依頼人がカウンセリング以上の助力を必要とするときには、他の種類の法律扶助にその依頼人を紹介することもできる。

法曹技能科目：複雑事件における証言録取⁽²⁹⁾と証拠開示

読むべき教材、教室での議論、および教室内活動が対象とする項目は、

-
- (27) 商取引を対象とするクリニカル科目は、法改革への取組みというクリニカル教育の基本理念から離れたものになるかもしれない。しかし、必ずしもそうとは限らない。例えば、商取引のクリニカル科目を履修する学生に、大手の小売販売店の誘致によって経済を活性化することを望む低所得者地域に関して、現実の事件または模擬事例の課題を与えることも考えられる。
 - (28) 依頼人の役は、教師または同じクラスの学生によって演じられてもよい。模擬事例により現実味を与えるために、UCLAロー・スクールでは、地域住民に依頼人、証人、陪審員等の役を演じてもらい、その人達を募集するために、「ボランティア調整担当者」を用いている。
 - (29) 証言録取（deposition）は、主として、訴訟当事者が反対当事者の証拠に関

反対当事者側の証人から証言を引出すテクニックや、不利な証拠の価値を低めるテクニック等である。

模擬練習のなかには、反対当事者側の証言提供者（deponent）から有利な自白を引出すことを、学生の課題とするものもある。

もし授業内容が現実の依頼人の訴訟代理を含むときには、学生によるその事件に関連した業務を、現実の事件での証言録取や、自分の側の証言提供者を相手方から防御することに限定することもありうる⁽³⁰⁾。

依頼人サービス科目が一般的には、特定の分野の法律問題に焦点を合わせるのに対して、法曹技能科目は、さまざまな分野の法律問題において、学生が特定の技能を修得することを可能にする。例えば、インタビューとカウンセリングの科目では、模擬練習が扱う分野は、不法な立退き請求を受けた借家人の事例もあれば、犯罪被害者の事例もある。同様に、学生が扱う現実の事件も同様にさまざまな分野のものがある。学生が、科目のねらいとする特定の法曹技能の訓練を受ける限りにおいて、どのような事例であれ、それは授業の目的に適っ

する情報を獲得するための手段である。証言録取の対象となる者（deponent, 証言提供者）は、法廷と同様に宣誓の下に質問に答えなければならない。しかし、証言録取は法廷と比べればいくらか非正式なものである。典型的には、証言録取が行われる場所は法律事務所である。出席者は、証言提供者、弁護士、訴訟当事者、および証言録取を記録する裁判所書記官である。その他の者が出席することは稀である。（証言録取は多くの場合、ビデオ録画される。記録はビデオ録画のみの場合もあるし、それに加えて、速記による記録が作成されることもある。）ほとんど全ての事件において事実審の前に和解が成立し、証言録取が和解内容に影響を与えることがしばしばある。証言録取の詳細な議論については、D. Binder, A. Moore & P. Bergman, *Deposition Questioning Strategies and Techniques* (2001) を参照。

- (30) 現実の事件を「借りる」形態で、訴訟代理における学生業務を証言録取に限定することもできる。事件を「借りる」形態の典型は、臨床法学教員が、公益法律事務所、法律扶助事務所、または公益事件を扱う一般開業弁護士と連絡をとり、ふさわしい事件を探し出して学生に証言録取させることである。一般的に言って、かなり多数の事件を利用することが可能である。臨床法学教員は、現実の依頼人から書面で同意を得てから、授業期間に限定して1、2の事件の共同訴訟代理人になる。授業期間が終われば教員は共同訴訟代理人を辞す。証言録取業務が授業期間を超えて継続する場合は、教員は一時的に訴訟代理の職から離れ、次の学期で新しい学生と共に訴訟代理の職に復帰する。

ているのである。法曹技能科目の明確な目的は、どのような分野の法律問題にも共通して用いられる技能を学生に教えることである。したがって、一つの科目内で異なった分野の法律問題を学生に扱わせても、学生の学習目的を促進するのである。

まとめると、依頼人サービスのアプローチと法曹技能アプローチの基本的差異は、以下の点にある。

- ・依頼人サービス科目は、一般的に、現実事件での法律問題を特定分野で扱わせるように考案されている。学生は依頼人の訴訟代理をとおして、さまざまな法曹業務に携わることができる。事件処理の過程が多様であるがゆえに、一つの科目内でさまざまな法曹業務に携わることになる⁽³¹⁾。
- ・法曹技能科目は、特定の法曹業務に向けて考案されている。学生の仕事は一般的には、その法曹業務に限定されており、学生は、さまざまな分野での現実事件あるいは模擬事例を用いて、その特定の法曹業務を遂行する。

学生はひとたびロー・スクールを卒業すれば、クリニカル科目で扱ったこととは非常に異なった法律問題に取り組まなければならない。したがって、クリニカル科目が学生に有効な技能を伝達したといえるためには、卒業後に学生がクリニカル科目で学んだ技能を、法律家として現実の事件に移転応用(transfer)することができなければならない⁽³²⁾。幅広い研究が示唆するところでは、法曹技能アプローチの方が、依頼人アプローチよりも効果的に技能の移転応用を促進する⁽³³⁾。学習科学の発展に関する委員会 (Committee on

(31) 依頼人サービス科目では、学生がどのような業務に従事するかは、事件での必要性によって決まるのであり、教育上の必要性によって決まるわけではない。例えば仮に、出廷に応じようとする証人に、学生が召喚状を送達しなければならないとしよう。このような状況において、指導教員は召喚状をどのようにを送達すべきかを学生に教えなければならない。召喚状の送達は単純な仕事であり、卒業後であっても容易に学ぶことができる。にもかかわらず、クリニカル科目でこれに時間を費やすことは、指導教員と学生がより重要で複雑な法曹業務に使える時間を奪ってしまう。

(32) 「学校から日常環境への移転応用 (transfer) が、学校に基礎を置く学習の究極の目的である。」 National Research Council, *How People Learn* 78 (2000).

(33) 「移転応用 (transfer)」とは「一つの状況で学んだことを、新しい状況へと拡張する能力のことである」。J.P. Byrnes, *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts* 74 (1996)

Developments in the Science of Learning) によって実施された研究では、一つの問題領域から他の問題領域へと技能を移転応用するためには、大多数の生徒は同じ活動を繰り返し練習することが必要であることが示されている⁽³⁴⁾。この委員会の報告書は以下のように述べる。

「一つの対象領域で全ての項目を表面的に扱うのではなく、その学問のキー・コンセプトを学ぶことができるように、より少ない項目を深く扱わなければならない。その学問において特定の領域の重要なコンセプトを生徒に理解させるためには、十分に繰返された深い学習が必要である。」⁽³⁵⁾

異なった諸問題との関連で同じ業務を学生に練習させることは、また、知識の移転応用を促進する傾向をもつ。

「研究が示唆するところでは、異なった文脈を越えて知識を移転応用することは、主題が複数の文脈で教えられる場合よりも、一つの文脈で教えられる場合の方がより難しい。……一つの文脈で教えられた知識は、複数の文脈で教えられた知識より、移転応用の点で柔軟性に欠ける。複数の文脈に置かれれば、生徒はコンセプトの重要な特徴を抽出することがより可能になり、知識のより柔軟な表現が可能になる。」⁽³⁶⁾

これらの研究結果は、特定の法曹業務の修得をねらいとして授業科目を考案するという、法曹技能アプローチの正しさを支持するものである。特定された法曹業務だけを繰り返し練習することにより、学生はクリニカル科目での模擬事例および現実事件で学んだことを、将来、法律家として取組む問題に、より一層移転応用することができる。

法曹技能科目が広く採用されることにより、法曹技能に関する文献の質と量が向上したことは疑いない。かつて典型的には、法曹技能をもっぱら扱う論文や書物の大部分は、ベテラン弁護士によって書かれた「戦争物語」、つまり、彼等の勝利と（時には）敗北の悲劇の記録であった。その物語は面白く惹き込ま

(34) この研究の焦点は、5歳から18歳の児童生徒の学習プロセスであり、法学生を焦点にしているものではない。

(35) National Research Council, *How People Learn* 20 (2000).

(36) *Id.* at 62, 78.

れるものであったが、教育的価値はほとんどなかった。なぜなら、著者達の「教訓」は特別の事件の特殊な事実関係に基づいており、読者はそれを一般化して他の事実関係に当てはめることができないのである。これとは対照的に、法曹技能科目は特定の法曹技能を多様な種類の法律問題の文脈で扱うので、臨床法学教員は法曹技能そのものについて考察し、執筆することができるのである。その結果、臨床法学教員は、数多くの論文や書物を執筆し、重要な法曹技能について広く適用可能な原理、戦略および技術を発展させてきた。執筆の対象とされてきた重要な法曹技能は、インタビュー、カウンセリング、事実審での弁論、証言録取、事実調査、調停、交渉などである。

5 二つのアプローチの評価

依頼人サービス科目と法曹技能科目のこれまでの説明は、いささか単純化したものであることはいうまでもない。したがって、法曹技能科目の教師は、その科目が主たる目標とする技能の範囲を越えて、学生に課題を与えることももちろん可能である。また、依頼人サービス科目の教師も、特定の法曹技能に焦点を合わせて、現実の依頼人の事件で学生が経験することを構成することも可能である。しかし、学生がクリニカル科目で経験し学ぶことからインパクトを受けるかどうかは、その科目がどれだけ法曹技能の修得と法改革に向けて考案されているかにかかっている。以下では、クリニカル科目が学生に与える共通のインパクトと、そこから学生が修得するものを検討してみる。

A 法改革への積極的取組み

先にも述べたように、クリニカル法学教育の根底にある長年の理念は、法学生に法律家としてのキャリアにおいて、法改革へ積極的に取組む姿勢を体得させることである。依頼人サービスのアプローチを推奨する論者は、それが法曹技能アプローチよりも、クリニカル教育の理念に適ったものであると主張する。第一の理由は、依頼人サービス科目の履修により、学生が低所得者および社会的周辺に位置付けられた者に関わる法律問題を専門とすることが可能になるからである。第二の理由は、科目を特定分野の問題に特化することにより、その問題について社会的および文化的観点から、教材を選定し教室での議論を導くことが可能になることである。第三の理由は、依頼人サービス科目の臨床法学教員は、多くの場合その分野の専門家であるゆえに、次世代の法律実務家にそ

の専門知識を伝播しようと努めるからである。

法改革の精神を育成する点において、依頼人サービスのアプローチはより優れているように一見みえるかもしれないが、それは見かけだけに過ぎない。法曹技能のアプローチも、法改革への積極的取組みの精神を育てるに適していることに間違いはない。法曹技能科目において学生が行う業務事例は、当該法曹技能の練習のために選定されたものではあるが、それらの事例は、模擬のものであれ、現実の依頼人のものであれ、一般的には低所得者および社会的周辺に位置付けられた人々の法律問題に関する事例である⁽³⁷⁾。分野を越えて多様な法律問題を扱うことは、特定分野の法律問題だけを何度も反復するよりも、法学生に法改革について視野の広い認識をもたらす。したがって、依頼人サービスのアプローチが法曹技能のアプローチよりも、学生に法改革に取組む精神を植えつける点で優れているかどうかは、必ずしも確かではない。

B 専門家責任の育成

依頼人サービスのアプローチを推奨する論者は、このアプローチの方が法曹技能のアプローチよりも、学生に専門家としての責任感を育成する点で効果的であると主張する⁽³⁸⁾。依頼人サービス科目においては、学生は事件の始まりから終わりまで責任をもつがゆえに、彼等の仕事が依頼人の生活にいかに重要な影響を与え、依頼人がいかに彼等の仕事を頼りにしているかを理解することができる。他方、法曹技能科目で学生は、その科目がねらいとする法曹業務に関わる事件の断片的部分に責任をもつに過ぎない。そして、もし学生が模擬事例のみを扱うとすれば、彼等の作業は現実生活に何らの影響を与えるものではないから、彼等が専門家としての責任感を養うことはないかもしれない。

しかし、少なくとも、現実事件での業務を含む法曹技能科目に関しては、専門家としての責任感を養う点で、依頼人サービス科目が法曹技能科目より優れているとは必ずしもいえない。その一つの理由は、依頼人サービス科目を履修

(37) すでに本文で指摘したように、「複雑な事件における証言録取と証拠開示」の科目を履修するUCLAの法学生が扱う事件は、低所得者のささやかな住宅を奪い取る詐欺的な金銭貸借や、多くの場合英語力が限られた低所得者に高額で役に立たない授業を履修させるために、政府からのローン契約を結ぶように仕向ける成人職業学校の事件などである。

(38) 専門家としての責任感を育成するためには、個々の事件への深い関わりが必要であるとウィリアム・ピンクス（CLEPR理事長）が述べていることに、もう一度留意すべきである。脚注14に対応する本文を参照。

するに際して、学生は往々にして「学生気分」が抜け切れず、それが専門家としての責任感の育成の妨げになるということである。学生のこういった傾向を示す事例は、臨床法学教員の会合や、インターネットの「リスト・サーブ」グループの意見交換でよく話題になる。臨床法学教員がしばしばもらす不満は、学生が担当事件の責任を十分真剣に考えていないことである。さらに、現実の事件は授業期間を超えて継続するがよくあり、一つの事件について、一連の学生達が事件の一部ずつを担当し、それぞれの学生が前任者のやりのこした仕事を拾ってゆく。このように、依頼人サービス科目であれ、法曹技能科目であれ、学生は事件の断片的部分についてのみ仕事をすることになる。したがって、いずれの種類のクリニカル科目であっても、学生に専門家としての責任感を養うためには、たとえ自分が事件の最終決着に関わらない場合も、最終決着はその過程での仕事の質にかかっていることを、学生が自覚する必要がある。つきつめていえば、事件の断片的部分についてのみ仕事をすることは、専門家としての責任感の育成と決して矛盾することではない。現実の事件を担当する法曹実務家も、事件の断片的部分のみに従事することがよくあり、そのことについて専門家責任が疑問視されることは稀である。

依頼人サービスのアプローチを推奨する論者は、法曹技能科目が完全に模擬事例によるものであれば、専門家としての責任感を育成する点で、依頼人サービスのアプローチの方がより効果的であると主張するであろう。なるほど、現実の依頼人が存在しなければ、学生はその仕事現実がどのような結果をもたらすのか、また、他者の利益を代理することがいかに困難であるかを完全に理解するのは難しいであろう。しかし、現実味のある模擬事例を考案して、不確定な、あるいは相反する利害関係が存在する事例を、学生に取組ませることによって、模擬事例の限界をある程度は緩和することができるであろう。さらに、模擬事例であっても、重要な法曹業務を行わせることによって、法曹として有能でなければならないという意識を育成することができる。模擬事例は現実の依頼人の生活に影響を与えるものではないが、学生のほとんど全ては真剣に模擬事例に取組んでいる。教師とクラスメートの面前で業務を行わなければならないことは⁽³⁹⁾、模擬事例への取組みを現実事件と同じように周到な準備で行う動機付けを学生に与える。

(39) 業務遂行が事後の批評を目的としてビデオ撮りされていれば、クラスメートの面前でなされない場合もある。

C 法曹技能の育成

依頼人サービスのアプローチを推奨する論者は、「真空状態」で法曹業務を教えるべきでないと主張する。それぞれの法曹業務が相互に結びついている状況で、カウンセリングや交渉といった法曹業務を理解させることが、学生の専門家能力の育成には必要であるとされる。例えば、和解に関わる業務では、相手方の申し出の有利な点と不利な点について、学生が依頼人に効果的にカウンセリングできない限り、和解の申し出についての依頼人の対応は限られてくる。依頼人サービス科目では、典型的には依頼人のために学生が多様な業務を行うので、依頼人サービス科目が学生の法曹技能を効果的に育成することができると思われる。

法曹技能のアプローチを推奨する論者も、その立場を譲歩して、法曹業務はそれぞれが相互に結びついているので、専門家として有能であるためには、一連の業務を効果的に遂行できなければならないことを、学生に理解させることが必要であると認める。しかしこれは、学生がそれぞれの法曹業務を遂行する能力があってはじめて意味がある議論である。法曹技能科目は、学生がそれぞれの法曹業務を修得することができるように、特定の業務にねらいを設定した科目内容を提供するのである。

簡単に伝授されるわずか数種類の技能を身につけておれば、重要な法曹業務を効果的に遂行できるのであれば、法曹技能のアプローチによる科目提供は不要であろう。しかし、インタビュー、カウンセリング、事実調査、交渉、事実審での弁論等の法曹業務は複雑であるゆえに、契約法や財産法といった実体法科目と同じように、十分な学問的取扱いをするだけの価値がある⁽⁴⁰⁾。それらの業務を効果的に遂行するためには、数多く存在する行動の選択肢の長所短所を十分に理解することが必要である。また、具体的な状況の中でどの選択をするのが最善かについて、専門家としての判断を下すことが必要である。

例えば、インタビュー科目で学生が学ぶであろう法曹技能に関する一つの原則を考えてみよう。その原則とは、オープン・スタイルの質問は情報収集の有効な手段である、ということである⁽⁴¹⁾。オープン・スタイルの質問を専門家と

(40) 重要な法曹業務が複雑な性質をもつことの証左は、それが多数の著書や論文の執筆対象になっていることである。その多くは臨床法学教員によって書かれている。

(41) オープン・スタイルの質問は、応答者の回答範囲にほとんど制約を加えず、

して効果的に用いる能力を修得するためには、学生はオープン・スタイルの質問とは何かを知らねばならないだけでなく、どのような場合にこのスタイルの質問が情報収集に役立ち、または妨げとなるかを知らねばならない。したがって、学生はオープン・スタイルの質問に代わる方法を知らねばならないし、このスタイルの質問に関する知識を、現実事件または模擬事例の具体的な状況において繰返し応用する機会をもつべきである⁽⁴²⁾。法曹技能のアプローチをとることによって、臨床法学教員は、オープン・スタイルの質問だけでなく、他の重要なインタビューの技能を、選択の幅をもって学生に繰返し練習させることができる。

D 「深さ」対「広さ」

依頼人サービスのアプローチを推奨する者は、「資源」の観点から議論を展開することもある。ロー・スクールはクリニカル教育について、その費用および学生の需要が高いので、できるだけ多くの学生にクリニカル・トレーニングを提供するために、一人の学生が履修できるクリニカル科目を1科目あるいは多くとも2科目までに限定している。その結果、ある学生が「インタビューとカウンセリング」という法曹技能科目を履修すれば、他の法曹業務を学ぶ科目を履修できなくなってしまう。したがって、もし学生がクリニカル科目を一つしか履修できないのであれば、その科目は学生に法曹業務の全てを経験させるような依頼人サービス科目が望ましい、と主張されるのである。

この種の議論に説得力があるかどうかは、依頼人サービス科目において、どれだけの時間を割いて多様な法曹業務が教えられるのかにもよる。研究結果に

回答にあたっては自分自身の言葉で答えるように促すものである。例えば、「あなたがパーティに着いた後に何が起こりましたか。」という質問である。

- (42) 法曹技能アプローチによるクリニカル科目では、非クリニカル科目において実体法原理が分析の対象とされるのと同様に、法曹技能が分析の対象とされる。例えば、刑法の授業における学生の典型的な経験を考えてみよう。学生が人の殺害に関する実体法原理を学ぶ場合、学生は人の不法な殺害を処罰する社会の諸目的を分析し、処罰の選択肢がどれだけ目的の達成に成功または失敗するかを検討する。さらに、学生は人の殺害に関する法原理についての知識を、さまざまな具体的事実関係に適用する。その具体的な事実関係は、上訴審裁判所の判例の事実関係であったり、仮想の事例であったりする。クリニカル科目が異なる点は、学生の理解をもう一歩進めて、知識によって理解していることを法曹業務の中で実践させることである。

よれば、技能が一つの領域から別の領域へと移転応用できるためには、その技能が繰返し練習されねばならないことが示されている。このことは、ロー・スクールでの通り一遍だけの経験では、学生にほとんどインパクトを与えない、ということを示唆している。依頼人サービスと法曹技能の両アプローチにメリットがあると考えるロー・スクールにあっては、最善の道は両方の種類のクリニカル科目を提供することである。依頼人サービス科目が対象とする特定分野で依頼人との業務に携わりたい学生、あるいは、一つのクリニカル科目で多様な法曹業務を経験したい学生にとっては、依頼人サービスのアプローチは特に魅力的であろう。特定種類の法曹業務を奥深く体験したい学生にとっては、ロー・スクール卒業後にその法曹業務にもっぱら従事することが想定されるならば、法曹技能のアプローチがとりわけ魅力的であろう⁽⁴³⁾。

6 UCLAでの法曹技能科目の概要紹介

法曹技能のアプローチによるクリニカル科目は、依頼人サービスのアプローチによるものよりも、日本の法学教師にとって未だあまり馴染みがないと思われるので、この節では、UCLAロー・スクールで現在提供されている法曹技能科目のいくつかを簡単に紹介する。以下の科目概要は、模範型として紹介するのではなく、単に法曹技能科目の例として紹介するものである。また、最後の部分では、クリニカル科目を担当する教員と非クリニカル科目の教員とが、UCLAの教員組織でどのように一般的に統合されているかを説明する。

A 企業の合併・買収のプランニング⁽⁴⁴⁾

このクリニカル科目が対象とするのは、企業取引の一つの一般的形態である、独立した企業体の合併または買収による併合である。この科目は主として、交渉と文書作成の業務に焦点を合わせる。授業資料として用いる文書は、例えば、

(43) UCLAロー・スクールは、法曹技能アプローチを一般的には重視しているが、依頼人サービスのアプローチによる科目も並行して提供している。依頼人サービス科目には、例えば、環境法 (Ann Carlson教授, Tim Malloy教授, Jill Brown教授, およびBarbara Biles教授が担当)、部族の法的発展クリニック (Tribal Legal Development Clinic) (Carol Goldberg教授担当) がある。

(44) Iman Anabtawi教授が現在この科目を担当しており、筆者は同教授からこの科目の概要について情報提供を受けた。

合併・買収を規律する法令集，この種の企業取引で考慮されるべき諸要素に関する資料，効果的な交渉実践ならびにビジネス文書作成にあたっての戦略・テクニックに関する資料等である。学生は次のような理由から，模擬事例のみを用いて作業を行う。すなわち，大部分の現実の合併取引は複雑かつ時間の制約があり，合併に関する業務はロー・スクールの授業時間枠に収まりきらない。また，学生は交渉や文書作成以外の多種多様な業務に従事しなければならない。さらに，ビジネス界の人間が，その経済的な先物利益を法学生と彼等を指導する臨床法学教員に委ねることは，まずありえないことである。

次に学生が文書作成の諸原則を学ぶうえで，企業合併の一側面に関する模擬練習がどのように役立つかを，例によって説明する。ある模擬事例では，子会社の全部株式を保有する親会社が，競売で子会社の株式売却を計画しており，教室では学生がその親会社を代理する弁護士の役をひきうけることから始まる。教師は学生に配布する文書として，企業法弁護士が会社のために準備する株式売却に関する表示書案および保証書案を用意する。次に教師は学生に文書を配布し検討させ，子会社との関連および企業活動の関連で起こりうる多様な問題を想定して，文書を評価させる。例えば，その文書から想定される結果を会社は意図していたかどうか，また，その結果は株式の平均的な買主にとって許容しうるものであるかについて，教師は学生に検討させる。そして，潜在的な買主を逃がすことなく，また，依頼人たる会社をより適切に保護することができるように，教師は学生に文書の改訂を課題として与える⁽⁴⁵⁾。

同じく模擬事例の交渉業務の一つとして，事業譲渡人を代理する学生グループと，事業譲受人⁽⁴⁶⁾を代理する学生グループが交渉を行う。両チームの学生は，教師と他の学生の面前で，想定される合併のさまざまな側面について交渉を行う。模擬交渉を観察していた学生と教師は，到達した合意（ときには合意に至らないこともある），交渉技能，および戦略についてコメントを行う。

(45) 別の文書作成の練習としては，税務問題，買収対象会社の既存債務等の一般の諸要素を考慮の上，新規企業買収のための適切な計画を，法律事務所のパートナーへのメモランダムとして提案することが，学生への課題とされうる。

(46) ときには「依頼人」の役は地元の弁護士が演じ，学生はその弁護士に交渉に先立って会わねばならない。また，「依頼人」の利害と関心について，学生は書面で知らされることがある。

B 複雑事件における証言録取および証拠開示⁽⁴⁷⁾

このクリニカル科目は、証言録取の戦略とテクニックに焦点を合わせる。証言録取はアメリカにおける訴訟の重要な特徴である。証言録取の主たる目的は、もし訴訟手続が事実審に進んだ場合、反対当事者が用いるであろう証拠を発見することである。典型的な証言録取では、一方当事者の弁護士が反対当事者（または反対当事者に関係する人物）に対し、法律事務所の非要式場で質問をする。証言提供者（deponent）（証言録取の対象人物）は、宣誓の下に質問に答えねばならない。

UCLAではこの科目を二つ提供している。その一つでは、現実の事件について学生が証言録取の準備、実施、および、自らの依頼人側の証言提供者の防御（defend depositions）⁽⁴⁸⁾を行う。もう一つのクラスでは、模擬事例だけで学生の訓練が行われる。いずれの授業でも教えられる戦略とテクニックは次のような事項である。すなわち、事件に関連する出来事について証言提供者の説明を引出すこと、証言録取を実施する弁護士の側に有利な証拠を判別し引出すこと、また、不利な証拠の価値を低めることである。

授業資料および教室討論が焦点とする事項は、証言録取の技能⁽⁴⁹⁾、教室内外で学生が練習する模擬事例、現実事件の証言録取（一方のクラスのみ）での依頼人の代理である。模擬事例の練習で証言提供者の役を演じるのは、担当教師、他の学生、あるいは地域のボランティアである。地域ボランティアは事前に模擬事例の事実関係と、そこにおける自身の位置付けについて説明を受ける。

典型的な模擬事例の練習では、仮想事件の事実関係を学生に把握させた後に、担当教員は、証言録取の対象となる反対当事者側の証人について学生に情報を与える。担当教員は学生に証言録取の準備をするように課題を出し、証言提供者の予想される証言のうち役に立つ部分を判別し、予定される証言録取でどの

(47) Albert Moore教授およびDavid Binder教授が現在この科目を担当しており、筆者は両教授からこの科目の概要について情報提供を受けた。

(48) 自らの依頼人側の証言提供者の防御を行う弁護士の典型的な仕事は、法的に不適正な質問と答えに対して異議を申立てることや、（証言録取を実施する相手方弁護士が質問を終了したときに）補充質問を行い、証言を明確にしたり有利な補足証言を引出すことである。

(49) 読むべき資料の多くは、筆者の共著、D. Binder, A. Moore & P. Bergman, *Deposition Questioning Strategies and Techniques* (2001) に所収のものを参照。

ような尋問戦略をとるかを考えるよう、学生に課題を出す⁽⁵⁰⁾。そして次に、学生は尋問弁護士の役を演じ、役に立つ証言を引出すように努力するのである。模擬事例での学生の練習を材料として、その戦略の是非とそれが成功したかについて、その後の授業で討論される。

C スポーツと法⁽⁵¹⁾

この科目が焦点とするのは、プロ・スポーツに関する法（例えば独占禁止法）、および、選手、選手の代理人、スポーツ・チームの弁護士など、プロ・スポーツに関わる人達の法的関係である。50人から60人の履修生の約3分の1が、仮想の選手契約の交渉というクリニカルな授業内容に直接に関わる。このクリニカルな授業部分に登録する学生は、交渉の戦略とテクニックに関する資料を読み、授業討論を行う。そして、模擬交渉の練習の後に、その交渉技能について批判と検討を受ける。

模擬事例の業務の一つとして、学生は仮想の野球選手を代理し、その選手に代わって球団と契約交渉する。学生はその「選手」の履歴書、試合実績の統計資料（例えば、各シーズンの打率）、および年俸実績書を受取る。一般的な交渉戦略およびプロ・スポーツ分野での交渉戦略についての資料を読み、教室での討論を行った後に、学生は交渉戦略に関するメモランダムを作成する。その次に、ボランティアで授業に参加してくれる現実のスポーツ代理人および担当教師といっしょに、学生は自分の提案する戦略について議論する機会をもつ。最初の戦略を修正した後に、やはりボランティアで授業に参加してくれる地元球団ドジャーズの主任弁護士と、学生は契約を交渉する⁽⁵²⁾。模擬交渉の訓練が終了した後、学生の交渉戦略が効果的であったかについて教室で議論し、交渉戦略について学んだことを他の文脈へ移転応用する学生の能力を、担当教師はよ

(50) 例えば、「事案の一般的背景の質問を装って (masking)、情報を引出す」ことに、学生が言及することもある。Maskingのテクニックについては、A. Moore, D. Binder & P. Bergman, *Deposition Questioning Strategies and Techniques* 60-65 (2001) 参照。

(51) Steve Derian教授が現在この科目を担当しており、筆者は同教授からこの科目の概要について情報提供を受けた。

(52) 学生はまた、バスケットボールのチームであるロサンゼルス・レイカーズの総監督と、契約交渉する機会を得ることもある。また、地域の多数のプロ・チームと試合の放送権を持つフォックス・スポーツ・ネットの営業法務部のディレクターと、契約交渉する機会を得ることもある。

り高めるように努める。

D インタビューとカウンセリング⁽⁵³⁾

この科目の教室内の授業では、学生はインタビューとカウンセリングの戦略とテクニックについての教材を読み、また授業討論を行い、模擬事例でその技能の訓練を行う⁽⁵⁴⁾。学生は現実の事件においても、週に約10時間の訓練をする。受講生の約半数は、UCLAのキャンパス内に設置されている学部学生法律サービス・センターで、インタビューとカウンセリングの業務を行う。このセンターでは、法学生が学部学生を対象にして、多様な法律問題に関するアドバイスをしている。他の法学生も、低所得者を対象とした法律扶助を提供している多数の法律事務所で、同じような業務を行っている。討論と模擬訓練という教室内活動と、現実の依頼人への法律サービスの提供との間に一貫性を維持するために、法律事務所で法学生を指導監督する弁護士が授業の共同担当者となる。模擬事例と現実事件のいずれにおいても、学生の業務はインタビューとカウンセリングにおおそ限定される。しかしときには、現実事件の解決を迅速にするために学生が交渉業務を行うことがある。現実の依頼人がこの範囲を越えた法律サービスを希望したり必要とする場合は、依頼人は学生を指導する弁護士による代理を求めることができるし、他の法律サービスの支援窓口を紹介される。

E 教授陣の一体性

UCLAロー・スクールでは、クリニカル教員であれ非クリニカル教員であれ、教員の採用および昇進は、完全に一体的に運用されている。多くのロー・スクールでは、「臨床教育の職種（clinical track）」を作り、「通常の」教授の採用・昇進とは別の基準が用いられている⁽⁵⁵⁾。異なった基準は、異なった職名となっ

(53) Susan Gillig教授が現在この科目を担当しており、筆者は同教授からこの科目の概要について情報提供を受けた。

(54) 筆者は、この科目で学生の課題図書 of 1冊とされるD. Binder, P. Bergman & S. Price, *Lawyers As Counselors: A Client-Centered Approach* (1991) の共著者である。

(55) 一般的には他のロー・スクールでは、二つの職種間の違いとして、「通常の」教員の契約更新および昇進が著作の質と量で決まるのに対して、臨床法学教員は著作業績を求められないことである。

てあらわれる。終身教授在職権 (tenure) を獲得したクリニカル科目担当の教員は、「臨床法学教授 (Clinical Professor of Law)」と呼ばれる。これとは対照的に、UCLAではクリニカル科目の担当であれ、非クリニカル科目の担当であれ、教育と研究につき同じ基準が全ての教授陣に適用される⁽⁵⁶⁾。UCLAの終身教授在職権を取得した教授は全て「法学教授 (Professor of Law)」である。UCLAでは伝統的科目の担当教員とクリニカル科目の担当教員の区別は、およそ意味がない。なぜなら、多くの教員がクリニカル科目と非クリニカル科目の両方を担当するのが通常であるからである⁽⁵⁷⁾。

クリニカル科目担当者と非クリニカル科目担当者の形式的区別が教授陣の中に存在しない理由は、一つには、UCLAで法曹技能のクリニカル科目が早い段階で開発されたからである。UCLAでは、クリニカル科目担当の教授陣の研究室はロー・スクールの中にあり、キャンパスから離れたリーガル・サービス・センターにあるのではない。さらに、依頼人の事件のあらゆる側面に責任をもたなければならないクリニックが存在しないので、UCLAのクリニカル教員は研究業績を産み出す機会をもっており、またそうすることが期待されている。このように、UCLAではクリニカル科目として、法曹技能科目と依頼人サービス科目の両方を発展させてきたが、統一された採用昇進基準の運用、ならびに多くの教員がクリニカル科目と非クリニカル科目の双方を担当することを望んでいることが、単一の教授職種の継続を可能にしている。

〔訳者あとがき〕

本論稿はUCLAロー・スクールのポール・バーグマン教授によって、早稲田大学比較法研究所の『比較法学』に、特に寄稿された原論文、“A ‘Lawyering Skills’ Approach to Clinical Education”を翻訳したものである。原論文は早稲田大学比較法研究所で保管している。訳者は2001年8月にUCLAロー・スクールに研究滞在し、そのときバーグマン教授とアメリカのロー・スクールにおけ

(56) 他のロー・スクールでも、教員の採用昇進につき統一された基準を採用するところもある。

(57) 例えば、筆者は「証拠法」(「通常」科目)および「事実審での弁論」(クリニカル科目)を教えるのが常である。UCLAロー・スクールの同僚の一人は、「民事訴訟法」(「通常」科目)および「複雑事件における証言録取と証拠開示」(クリニカル科目)を教えている。また別の同僚は、「民事訴訟法」と「部族の法的発展クリニック」(クリニカル科目)を教えている。

るクリニカル教育について面談する機会をえた。その面談でバーグマン教授は、クリニカル科目は二種に類別できることを指摘し、それが本稿で説明されている「依頼人サービス科目」と「法曹技能科目」である。訳者の管見では、前者の科目は日本でも知られているが、後者の科目は必ずしも十分には知られていない。あるいは別の表現をすれば、後者の科目は「クリニカル科目」として日本では認識されていないといえよう。このような日本での認識の現状を補うために、バーグマン教授にUCLAでのクリニカル科目を具体例として、アメリカのロー・スクールでのクリニカル教育を紹介する論稿の執筆を依頼した。それが本稿訳出の経緯である。

バーグマン教授の本論稿は、日本で現在検討されている法科大学院でのクリニカル教育に示唆するところが多い。訳者が気づくところを二点だけあげれば、第一に、クリニカル教育は現実の依頼人がいる狭い意味でのクリニカル科目に限定されず、模擬事例を駆使することによって、先端的な法分野でもクリニカル科目として展開が可能であるということである。ここで訳者が狭義のクリニカル科目として意味することは、初学者たる法学生が扱う種類の事件について、教員の指導の下に依頼人に法律サービスを提供する科目である。このような狭義のクリニカル科目では、授業内容がルーティン化し知的刺激に欠けるものになることが懸念される。クリニカル科目は狭義のものだけでなく、バーグマン教授が本論稿で説明するように、現実味のある模擬事例を組込んで、例えば、企業買収・合併といった複雑な企業取引に必要とされる法曹能力を育成する科目として考案し、広義のクリニカル科目として知的挑戦にあふれた内容とすることも可能であろう。

第二に示唆を受ける点は、クリニカル科目の担当教員の雇用形態である。アメリカの多くのロー・スクールでは、クリニカル科目担当教員と非クリニカル科目担当教員を、別の雇用形態としているようであるが、UCLAロー・スクールでは完全に統合された教授職種を採用している。現在日本で検討されている法科大学院においては、教員集団の中に一定割合で実務家教員の採用が要件とされようとしている。このことは、法科大学院において、実務家教員が法曹として蓄積してきた技能を学生に修得させるクリニカル科目の展開が、可能であることを意味する。そのクリニカル科目について、上記に述べた第一点との関連で、実務経験の裏付けのある現実味のある模擬事例を組み込み、当該実務家教員が専門とする法分野で、最先端の法律問題を学生に取組ませるといった、広義のクリニカル科目の提供が可能になるといえる。

訳者として最後に、『比較法学』へのバーグマン教授の寄稿に対し感謝したい。バーグマン教授は、UCLAロー・スクールのクリニカル・カリキュラムを創設したメンバーの一人であるだけでなく、アメリカの法学教育においてクリニカル教育の指導的立場にある一人である。数多い著作の中で、以下に最近の著書をあげておく。 *The Criminal Law Handbook* (4th ed., with S. Berman-Barrett, 2002); *Deposition Questioning: Strategies and Techniques* (with D. Binder & A. Moore, 2001); *Evidence Law and Practice* (with A. Taslitz & S. Friedland, 2000); *Trial Advocacy in a Nutshell* (3rd ed., 1997); *Trial Advocacy: Inferences, Arguments, Techniques* (with D. Binder & A. Moore, 1996); *Reel Justice: The Courtroom Goes to the Movies* (with M. Asinow, 1996).