

「法学分野の参照基準」と法学教育
(田中克志先生退職記念号)

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-06-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤本, 亮 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007822

■ 論 説 ■

「法学分野の参照基準」と法学教育[†]

藤 本 亮

はじめに

まず、「法学分野の参照基準」がまとまるまでの経緯について簡単に触れておきます。2008年に、中央教育審議会はその答申（中央教育審議会 2008）において「学士力」という用語を用いて、大学教育の質保証についての方向性を打ち出しました。大学を卒業したことで得られる「学士」号がどのような能力を証明するのかを明らかにしようとする方向性をうちだしたわけです。大学教育には専門課程がありますので、学士力が具体的に涵養される各分野の教育課程の特性とどのようにからみあうものであるかについて、文科省より日本学術会議に対して「大学教育の分野別質保証」のあり方についての審議・検討が依頼されました。日本学術会議では、まず「質保証」の枠組みについての検討を行い、2010年に「回答・大学教育の分野別質保証の在り方について」がまとめられました（日本学術会議 2010）。この「回答」は三部構成で、質保証の枠組みの検討、教養教育・共通教育との関係性、質保証と進路（就職）との接合関係のそれぞれから問題が整理されています。それを受けて、各教育分野の特性をふまえつつ、各大学がその教育課程の目標と特徴を言語化する際の文字通り「参照基準」である「分野別参照基準」を作成していくという流れとなったわけです。「分野別参照基準」は30分野で作成されることを予定されています。現在までに法学を含む7分野で「参照基準」が公表されました⁽¹⁾。

[†] 本稿は、「法学分野の参照基準」作成にかかわった経験を踏まえて行ってきた講演（藤本 2011; 2012; 2013a; 2013b）の記録に大幅な加筆修正をしたものである。ベースとなっている講演は藤本（2012）である。

(1) すでに公表されている参照基準は、経営学（2012/8/31公表）、法学（2012/11/30公表）、言語・文化（2012/11/30公表）、家政学（2013/5/15公表）、機械工学（2013/8/19公表）、数理科学（2013/9/18公表）、生物学（2013/10/9公表）の7分野である。また、2014年2月現在作成過程にある参照基準は、土木工学・建築学、経済学、史学、社会学、政治学、心理学、農学、医学、社会福祉学、化学、情報学（情報科学技術教育）、電気電子工学の13分野である。

「法学分野の参照基準の検討分科会」では、2011年3月から2012年秋にかけて審議を行い、「法学分野の参照基準」を作成・公表しました。この分科会の親委員会は「大学分野別質保証の在り方検討委員会」となります。この分科会に、委員として約1年間参加して、法学分野の参照基準案の作成にかかわらせていただいた経験を踏まえ、この「法学分野の参照基準」⁽²⁾の概要について説明をした後、大学法学教育をめぐる環境を前提としつつ、この「法学分野の参照基準」を「参照」しながら、法学専門教育のカリキュラムを考えていく際の考え方についての私見をお示しします。

法学分野の参照基準の概要

学ぶ立場から理解可能な基準

大学の教育は専門教育だけではありませんので、教養教育との関連、高校の教育課程との関連、あるいは外部試験それから卒業後の進路といった部分との関連を考える必要があります。また、法学の専門教育というのは、例えば法学部あるいは法学科のカリキュラムともイコールではありません。なぜならば法学部、伝統的な典型的法学(部)教育の中には政治学・行政学というのが大きなウェイトを占めて存在しているからです。ですから、ここで参照基準として挙げられているのは、決して法学部の典型的なカリキュラムを想定したものではなく、あくまで法学の専門教育、学術的な分類を前提としたものであるということです。当然学部の特性によっては法律学と経済学というのが同じ学部の中にあったり、あるいは同じ学科の中にあたりということがあると思います。そのような場合には、その学部のカリキュラムを考える、あるいは目標を考える、理念を考える立場の方々である当事者がやはりしっかりと考えて、学生たちにきちんと、学生が理解できるまで説明するということが最終的に目標とするところだということ、最初に強調させていただきたいと思います。

法学分野の参照基準の全体の構成

全体の構成であります、大きく6部構成になっています。背景事情に触れた「1.はじめに」に次いで、「2.法学の定義」、それから「3.法学分野の固有の特性」と続きます。ここまでは法学というのは一体何かということについて記されています。その次に、「4.法学を学ぶ全ての学生が身につけることを目指すべき基本的素養」が述べられます。この「基本的素養」は学修方法および学修成果の評価方法に関する基本

(2)「法学分野の参照基準」は学術会議のウェブページで公開されている。なお、本稿で示される解釈や私見はあくまで著者個人の責任で公表するものであり、学術会議あるいは法学分野の参照基準の検討分科会の見解ではない。

的な考え方でいわば教える内容あるいは学生が到達すべき、身につけるべき能力であったりスキルであったりを示していますが、「5. 学修方法および学修成果の評価方法に関する基本的な考え方」ではそれをいかにして学修するか、あるいは身についたかどうかをどのように評価するか、そしてさらにはその教え方、身につけさせ方、学修のさせ方などがきちんと体系化されてきているかをどう評価するのかといったようなことも含めて言及されています。「6. 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育の関わり」では、法学（部）教育というのが専門教育だけで成り立っているわけではありませんので、教養教育との関連性というのを意識したものです。最後に、「7. 法学教員の問題」として、教える側についても言及があります。

法学について（「2. 法学の定義」・「3. 法学分野の固有の特性」）

内容をかいつまんでまとめたものを表の形でも文中にお示しします。「法学分野の固有の特性」の節に書かれている法学の一般的性質としまして、やはり伝統的に法理論の研究が中心であるということと専門分化がとて進んでいるということが指摘されています。これは教える側、あるいは研究する側、あるいは学問分野の側の分類でありますけれども、他方で、典型的な法学部の教育目標は、ジェネラリスト養成です。しかも法曹養成、つまり実務家養成教育には直結していない（いなかった）ということに言及されています。

確かに司法試験を目指す法学部生がたくさんいたわけです。例えば70年代末から80年代にかけては、司法試験の予備校が非常に大きくなりました。あるいは、それ以前から法学部の司法試験の受験者数、合格者数が多い私立大学を中心に、法学部の教育課程とは別個に司法試験の準備のための法職課程等がありました。その点でも、法学部の教育は司法試験と「直結」していなかったといえます。この法職課程等に入るためには選抜試験を受ける場合もあつたりしますし、独自の建物まで持っているような受験団体もあつたりします。そこに試験を受けて入って、勉強するわけです。それは、法学部のカリキュラムに基づいた教育課程と関連はしているけれど、それとは別の授業を受け、別の勉強をするというような仕組みと考えられます。

2. 法学の定義			多面的な生活領域、多面的な規範
3. 法学に固有の特性	(1)法学の一般的性格		規範の背後にある価値をも対象とする
	(2)わが国の法学の特有の性格	①学問としての法学	法理論研究が中心、法分野の専門化の進行
		②大学における法学教育が要請しようとしてきた人材	法曹養成(職業教育)ではなかったジェネラリスト養成
	(3)法学教育の今日の問題点と今後の方向	①法学教育の役割	法科大学院設置後も大きな変化なし
		②わが国の法学の新たな動向	社会における法のあり方へも着目 専門分化が全体像理解を損なっている 法学全体についてのオリエンテーションの必要性
		③大学間の差異と進学率の増加がもたらす問題	ユニバーサル化を否定的にではなく積極的にとらえる

ですから、法学部の教育の中ではこの法曹養成という目的というのは、実体としては中心にはなかったことを特徴として挙げてあります。他方で、ジェネラリストはいろいろな定義ができるかもしれませんが、いずれにせよ、ジェネラリストをどのように教育するのかということについてはこれまでまだ深い話ができてきていなかったのだと思います。

では、現在この法学教育というのはどのようになってきたのかということですが、従来の修士・博士課程とは別に法科大学院が設置されました。法科大学院は、法曹養成を直接の目的として設置されています。法科大学院にはいろいろな問題がありますけれども、それはちょっと置いておきます。少しデフォルメして表現すれば、法学部は今まで法曹養成教育もやっていたけれども、その部分は法科大学院に抜かれましたということではなくて、元々そこには法曹養成教育はなかったともいえるのです。法科大学院設置後も、法学部の教育目的、役割といったものについては、大きく変化はないというように認識できるわけということがここに記述されています。

新しい法学の動向ということで、社会における法のあり方への着目に触れられていますが、ここで少し強調しておきたいのは、専門分化の進行であります。これ自体が全体的な法律学の翼というものを学生の側で見失わせてしまっていることがありますが、それは教える側についてもいえることです。例えば私は民法の〇〇しかやりませんが、私は刑事手続法の〇〇しかやりませんというような極端な専門化の状況です。

当然ながら、司法試験あるいは法律実務家を養成する課程においては、これだけでは通用しません。しかし現実にいわれる学術的な研究においては専門分化が非常に進行してきています。これがいいのか悪いのかは別の話です。研究者の側での専門分化が進行していることと、実務家としての「包括的な」法律家をどのように養成するのかということとの、乖離が発生しているというようなことに着目することは重要だと

考えます。その結果として、法学全体としてのオリエンテーションというものが非常に重要になってくるということにつながっていきます。

身につけるべき基本的素養について（「4. 法学を学ぶすべての学生が身につけることを目指すべき基本的素養」）

次に、「4. 基本的素養」では、法学を学ぶ全ての学生が身につけることを目指す基本的素養が示されます。これは分科会として一番まとめるのが大変だったところです。大学教育のユニバーサル化を一つの前提として押さえてあります。そのもとで法学教育の具体的なニーズも多様化しているということです。それから、法学履修者の現実を踏まえつつ、これはユニバーサル化も含めて、また広い教育目的と柔軟な内容設定が必要です。このユニバーサル化については、あとでまたお話しすることにいたします。

基本的素養の内容として、一応進路を大きく三つに分けて参照基準の中で示しています。一つは法曹養成であります。二つめは法技術をマスターした非法曹やリーダー養成、三つめに法的市民の育成という形で整理して示してあります。これ自体も例示ですから、実際にはこのように簡単に三つに分けられるわけではありません。ですが、考えるための一つのきっかけとして、この三つを挙げているわけです。

法曹養成といっても、これは専門的・技術的教育ではありません。学部段階において、まずは基本的素養を身につけてもらうということでもあります。非法曹やリーダーというのは、進路において重点的な学習ということをしかりとやっていく必要があるのではないかということが書いてあります。3番目の法的市民の育成ということでは、法的な基本的素養、法的リテラシーということが教育内容として示唆されます。

このような、進路別の区分を超えての共通する基本要素として、ここでは五つの項目が挙げられています。国家の仕組みや人権、あるいは法律条文や規則などの読解能力、所有権の保障や契約の自由など法原則をきっちり理解していることや、司法機関、準司法機関、警察、刑事系への理解というものです。そして、法的判断における規範的判断の意義とは、自然科学的な判断とは異なる違うということです。

それから、当然、結論の選択性と説得の論理に触れられています。法学においてはやはり正解は一つではありません。高校までの中等教育を受けて大学に入ってきて法律学を学ぶ。そうすると大学の授業では、正解がないとよくいわれるけれどもその意味が分からない学生が少なくありません。授業の中でも学生は「適切ですか」というように聞かないで「正しいですか」としか質問しない傾向があります。正しいか間違っているかという判断基準しかないのです。法律学というのは全部がそのようなものでないですし、さらに法学には説得の論理を身につけるという側面もあります。説得といっても一定の法律という仕組みによって枠が決められていて、その枠を身につけなければ法律学的な議論や説得はできないわけです。そのようなことを身につける、そ

それが法学教育によって身につく基本的な素養の一つだろうというように考えられています。

4. 法学を学ぶすべての学生が身につけることを目指すべき基本的素養	(1)大学教育のユニバーサル化と法学教育		法学教育の具体的ニーズも多様化 法学教育の内容と方法を検討・開発する必要 法学履修者の現実を踏まえ、広い教育目的と柔軟な内容設定が必要
	(2)考えられる基本的素養の内容	法曹養成	専門的技術的教育ではなく基本的素養
		法技術をマスターした 非法曹やリーダー育成	進路に応じた重点的な学修
		法的市民育成	法的な基本素養 (法的リテラシー)
		共通する基本的素養	①国家における法規の構造や国家制度の理解、 基本的人権の思想やその現実のあり方など についての基本的な理解 ②正確な法律条文や規則などの読解能力 (法 治主義、適正手続 (デュー・プロセス)、 罪刑法定主義、所有権の保障や契約自由な などの諸法原則の理解) ③司法機関、準司法機関、警察・刑事制度の 理解 ④法的判断における「規範的判断」の意義の 理解 (自然科学的判断とは異なる) ⑤結論の選択性と説得の論理としての法学 ⑥多様な見解の間での利害の得失を分析し、 その間の調整能力を涵養 ⑦グローバル化する社会における法的紛争の 調整能力
(3)特定の法学分野を深く学ぶことで得られる素養		公法学 民事法学 刑事法学 社会法学 国際関係法学 基礎法学 新領域法学	
(4)ジェネリックスキル		「公」と「私」の認識 人権感覚の向上 調整能力の向上 弁論能力の向上 交渉力の向上 組織マネジメント能力 危機管理能力・指導力の向上	

特定の分野において学ぶことができる、得られる素養ということでは、公法学・民事法学・刑事法学・社会法学・国際関係法学・基礎法学・新領域法学という分類で、この分野を勉強すれば身につけることができる素養が述べられています。そして、その次がジェネリックスキルです。これは教養、あるいは共通教育などとも結びつく部分で、学士力についての総論とも強く結びつく部分であります。公と私の認識、人権感覚、調整能力、説得能力、交渉力、組織マネジメント、危機管理能力・指導力、こ

のようなものをやはり向上させていく身につけるといったようなことも法学教育を受ける学生に共通する素養として考えられます。

学修方法と成績評価 (「5. 学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方」)

次は学修方法ということになります。学修方法および、それから学修成果の評価方法に関する基本的な考え方が示されていますが、基本的には、ユニバーサル化を意識して学習方法を提示しています。「教育方法」ではなく「学修方法」と学ぶ側の立場が強調してあります。1から6までありますが、これも例示であります。一つは伝統的な大講義です。それから2番目が演習、3番目が卒業論文等の作成、4番目が文献の購読、5番目が実習・現場教育、フィールドワーク等です。6番目に他大学との定期的な合同演習やディベートの大会などを例示しております。

5. 学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方	(3)評価の観点	①比較的大人数での講義方式	法に関する基本的な考え方や個別知識の修得の程度を確認するとともに、それらを用いて適切に特定の事象や課題を分析したり説明したりすることができるかどうかを評価
		②少人数による演習形式での教育	基本的な考え方や個別知識を修得したかどうかという点と並んで、自分なりの意見を適切にまとめ、異なる意見を持つ者と対話していく中で、より高次の認識の次元に至ることができたかどうか等もまた、重要な評価の視点となる
		③卒業論文等	評価のさまざまなポイントをどのぐらい重視するかも含め、最終的には当該分野や事項に関して深い知識を持った評価者の高度な評価能力に依存する
		④法学や広く社会科学に関する古典文献、その他の文献の講読	その文献自体の適切な理解と並んで、その文献の背景にある文脈や含意、その文献から読みとったものを一般化しつつ他の事象に応用していく能力
		⑤実習・現場教育	授業場面での観察であれ、事後的なふり返りであれ、それを評価するにあたっては一律の評価尺度や達成すべき水準の指標は存在せず、どの要素をどう評価していくかは、深い知識を持った評価者の高度な評価・判断能力に依存する
		⑥他大学との定期的な合同演習や、ディベート	
		個別大学の自主性の尊重	

ところが、先ほど少し触れたのですけれども、法学の学修に関して、困難な現実的課題が二つあります。一つが法学教育の目的の多様性からインセンティブが低いということです。何のために勉強しているかの目的が見えにくい。だから、オリエンテーションが大事という論点につながります。もう一つは、正解が一つではないことや規範的判断構造自体が日常的な直感的感性的思考の構造とは異なるという点です。非常

に人工的な論理構造を学ぶわけですけれども、それ自体に戸惑ってしまう。全体像がつかめないゆえに、具体的な方向での位置づけがなかなか見えてこないから、今やっているこの科目のこの部分というのが、なぜこれを勉強しなければいけないのかということについての理解が非常に弱くなるということ、ここで言っております。

各項目には評価についての記述もあります。やはり授業の形態や、その実施方法によって、評価のしかたも違って来るだろうということがいえるわけであります。比較的大人数での講義ということでも、基本的考えや個別知識の取得を確認します。それから、適切に特性の違いや課題を分析したり説明したりができるかどうか。これは現在すでに多くの教室でなされていることをそのまま表現していると、私は理解しています。講義をして例えば法律の概念について説明をする。説明したその概念について言語で説明できるか、さらには、その概念を使って、一定の法律問題について応用が利くかというようなことを、法学教師はテストで評価しているわけですから、それを表現しているのです。

少人数の演習形式での教育ということですが、これも自分なりの意見をまとめたり、対話やより高度な認識の次元といったようなことにつながります。それで卒業論文等ではいろいろ評価が多面的になれさるのだから、結局これについては、「深い知識を持った評価者の高度な評価能力に依存する」というように書いてあります。これは、教員の能力、技能、モラルに依存するところです。

4番目は法学やいろいろな古典文献などの文献購読です。これもやはり他の事象に適用と書いてありますけれども、文献をきちんと読みとって、概念をきちんととれるかどうかということから評価されています。

それから、実習あるいは合同演習、パフォーマンスの要素を含む授業です。このようなものでは授業の中で観察して評価をする。あるいは事後的なふり返りで評価するといっても、やはりなかなかこれは難しい、誰でも同じというようにはいかないわけです。オリンピックの採点を伴う競技でも審判によって点数が違うのと一緒ですので、このパフォーマンスの評価というのには、実はすごいばらつきがあります。

後半でお話する私見とも関係しますが、このように教育の効果は、パフォーマンスという視点でみることができません。パフォーマンスの評価というのは一律の基準ではできません。評価者によって成績にもものすごくばらつきが出ます。論述式の試験採点結果や面接試験の採点結果は、かなりマニュアルを整理して、「客観的」に採点できるようにしても採点者によってばらつきます。そのようなことから逆にみえてくることは、教える側、評価する側がいかにかその評価のための労力を目的的に追求するかが大切かということです。

ここに示されている学修方法と評価方法の方向性は、例示でありますので、一律にどの教育課程も従うべきものというわけではありません。ですから、この項の最後に

「各大学の自主性の尊重」に言及して、それを再確認しています。

市民性の涵養 (「5. 市民性の涵養を巡る専門教育と教養教育の関わり」)

5. 市民性の涵養を巡る専門教育と教養教育の関わり	(1)教養教育と法学専門教育との関係	一般的教養教育の重要性
	(2)法学部における専門教育の基礎としての法学基礎教育	頻度の高い具体例の理解 司法制度の利用の仕方 グローバル化への対応 市民性の涵養 日本の法曹についての知見
	(3)教養教育としての法学教育	憲法の定める民主主義、基本的人権の理解

5の市民性の涵養ということですが、これは教養教育との関係がでてまいります。それから、「(2)法学部における専門教育の基礎としての法学基礎教育」は各分野の基礎的素養として先ほど全体的なところでいわれていたものに対応するだろうと思います。頻度の高い具体例の理解、司法制度の利用のしかた、グローバル化への対応、市民性の涵養、日本の法曹についての知見、世界といてもいいと思いますけれども法曹についての知見が例示されています。「(3)教養教育としての法学教育」で示されている憲法の定める民主主義、基本的人権の理解は大事です。個人的にはもっと司法制度の利用のしかたを教えなければと思いますけれども、枠組みとしてこのように述べてあります。

重要なのは、この法学基礎教育という視点です。専門教育でも教養教育でも、これを、この大学教育の質保証あるいは学士力といったようなものを考えていく中で、積極的に位置づけていく必要があると思います。参照基準をカリキュラムに生かすというときに、例えばうちは法学士を出しているから法学分野の参照基準だけを参照してカリキュラムを構成しますというようにはいかないということはここからも分かります。それぞれの大学によって教養教育や共通教育は異同がありますし、また掲げている目的によって、今度は法学基礎的な科目と、それからいわゆる法律専門科目といったものもまたさまざまなかかわりがあります。このような点を含めたうえで、それぞれの学部のカリキュラムということを考えていく必要があると思います。

教員の課題 (「6. 法学教員の問題」)

6. 法学教員の問題	<p>様々な法学教育の必要性に見合った法学教育を遂行する能力をもつ「法学教員像」の明確化</p> <p>法学教員は各分野の専門的研究を通じて専門に関して研鑽を積み、その結果を踏まえて教育を行う能力を有する必要 (研究能力)</p> <p>それだけではなお不十分であり、そこから進んで自己の専門分野をより広い観点から位置づけて、それに基づいた専門教育を行うこと、さらに、法学の全体像をも説明しながら、十全な知識と素養を初学者に教授できる能力を有する必要 (教育能力)</p> <p>ことに初学者に対しては、権威主義的な教育姿勢を排し、平易な用語や身近な設例を用いた教授法を採用する必要もあろう</p>
------------	---

最後は教員の問題です。一つは教員の専門性、研究能力としての専門性だけでは不十分で、教育には足りないということを明確に述べています。教育能力というのは、専門的な研究能力とは、一定程度独立した能力であるということをここで確認しています。とりわけ初学者の教育というものに関しては、このことが強く言えます。ですから、引用しますと、「自己の専門分野をより広い観点から位置づけてそれに基づいた専門教育を行うこと」、さらに、「法学の全体像をも説明しながら十全な知識と素養を初学者に教授できる能力を有する必要」ということになります。ことに初学者に対しては権威主義的な教育というのは避け、平易な用語、身近な説明など、よくいわれることが書いてありますけれども、研究と教育といういささか言い古された二重の視点から、教育者の側が、個々の方向性と学部あるいは学科単位での方向性を考えていく必要があるということがいえるでしょう。

参照基準の捉え方

今見てきました参照基準は約30ページに渡っての文書です。この参照基準を活用する、あるいは引用する、あるいは、とりあえず読んでみる上での、考え方、捉え方ということをいくつか整理してみます。

参照基準は学問分野の公式体系化ではない

参照基準は、法学分野を公式に体系化したものではありません。研究者にとっての学問上の公式見解をまとめたものではなく、教育課程編成にあたって参照してもらうためのものです。

参照基準は教育上のミニマムスタンダードではない

研究ではなく教育上でも、参照基準は教えるべき最低限の内容やそのための方法を示したものではありません。法学部を卒業するにはこれとあれとそれが分かっているといわなければならないというようなことは、一切書いてありません。教育課程の目標や方法というのは大学の裁量で考えられるべきという前提で記述がされています。

参照基準は外部からの評価基準ではない

参照基準は外部からの評価基準でもありません。近時の大学は各種評価で「評価疲れ」というようなこともいわれていますが、それにさらに屋上屋を重ねることは意図されていません。むしろ自己評価の基準を作成するための素材です。外部評価に依存して、外的な評価基準だけで考えるのではなく、自ら目標を立ててそのための方法を探す。それがきちんと達成されているかどうかを自ら評価するというような自律的な

自己評価システムのプロセスを確立するための、一つの参考材料ということがあります。

「新しい」教育方法や評価方法を一律に導入すべきということではない

新しい教育方法や評価方法を「皆さん一斉にどうぞやりなさい」ということでもありません。例えば、法学の伝統的な評価方法は、ドイツ流の試験重視スタイルです。授業などは極端に言えば試験の付随物であって、とにかく最終学期末試験に向けて、単位さえ取ればあなたは法学部卒業生です、というスタイルがあるわけです。だから、これは古くさくてけしからんということではなくて、大講義で期末試験のみという評価であっても、その目的と方法についてきちんと学生が理解していて、教える側もそれを自覚したうえで明示的に説明できているということが大事になってくるわけです。そして、その個別授業の説明自体が専門の学部学科のカリキュラム、あるいは全体的な中できちんと位置づけられているかということなのです。

ですから、さらに自分ではこうやっていますと学生に説明しながら、それは全体の中でどう位置付けられているか、そして、そのようなやり方をすることによって、意図している能力を学生がきちんと身につけているかの確認作業が組み込まれていなければいけないでしょうということを、明示して強く出しているわけです。それは単に一方的に説明するだけでなく、このような教育方法を取って教育することで、学生自身がこのような能力を身につけましたとわかるようになることを意図しています。

何でも書いてありますが、何も書いてません

具体的には各大学が参照基準を利用しつつ、その教育課程の目標、方法、カリキュラムを編成し、その説明をするための一種の目次のようなものであるというように理解していただくのがよろしいかと思えます。

大事なことは、この説明というのは、受験生・学生向けに説明するものであるということなのです。この参照基準というのは対外的に説明できるものといいますけれども、まず受験生や学生が理解できなければ、対外的な説明というのは、何のためにしているのかということになりかねないと思えます。

例えば学生が就職活動で、あなたはどのような勉強をしたのですかと尋ねられた時に、このような勉強をしてきました、特にゼミではこのような勉強をしましたけれども、全体としては、これとこれをこのようなカリキュラムに従ってやりました、これのおかげでこのようなことが能力や考え方を身につけました、ということを説明できるためには、その説明をするその本人が理解しなければいけないわけです。ですから文科省に対しての説明、あるいは大学のホームページなどに載せるだけの紋切り型の説明ではだめだということです。とにかく、学生が理解し、それを理解できていると

いうことは、これは教育効果の点で有効でもあります。私は何のためにこれをやっているということを示すということは、一定の目的意識を持たせる、インセンティブにもつながってくるわけであります。

技能としての学修スキルの習得の重視

そしてもう一つ、これはまた専門教育だけではないという論点と関わる部分も大きいのですけれども、技能としての学修技術の修得ということです。大学での学修というのは一種のスキル、実技です。最近翻訳に参加させていただいた本に『アメリカの法曹養成』があります(サリバン 2013)。サリバンという著名な教育学者が共著者とともに、ロースクールの教育について書いているのです。その中でもこれもスキルの取得というのが一筋縄ではいけないということが、教育学の知見を引用しているいろいろな説明がされています。つまりコンピューターにプログラムを打ち込むように、このように体系だったものを「はい、どうぞ」と見せただけでは、このようなパフォーマンス能力は身につかないということが示されています。きちんと往復作業をしなければいけないし、パフォーマンスをさせるために、お手本を見せる。それからまねさせる。そしてそれを評価する。そして実際に応用してみる。このような作業も含めて反復作業がなければ、このスキルは身につかないということなのです。学部教育における学習スキルにひきつけられれば、レポートと卒業論文の書き方のハウツー本を渡して、「はい、これのとおり書きなさい」といっても誰もができるようにはならないということです。学習スキルも、一種のスキル、実技、パフォーマンス能力としてとらえ、教育学における学習理論(Learning Theory)の成果もふまえ、やはり自覚的に目的意識を持って教育する必要かあるというように私は考えます。

多くの分野と同様に、法学教育の中で、学習スキルの教育は、解説、実践、シミュレーション、評価といったようなサイクルでなされます。論文・判例の読み方、六法の引き方、報告のしかた、テスト答案の構成のしかた、レポートの書き方といったものもここに含まれるといえます。これは残念ながら現在、組織的にきちんと教えるということがなされているというようには思えません。個別の先生たちはものすごく工夫されていると思うのです。でもそれが多くの大学で当たり前組織的にできているかということ、やはりそれはとてもそうだとは言えないというようにみえます。

例えば1年生科目で論文やレポートというのはこう書くのです。テストの答案はこう書くのですと授業を組みますが、現実にはそれだけでは不十分だということなのです。全ての授業において、一定程度の反復練習というものがされて、初めてこのような技能というのが身についてくる。その技能を身につけることで、また知識として法律学の思考方法、あるいは表現方法も身につけてくるというような、このような視点も教育を担う組織の構成員が共有して活用していく方法というのが考えられるという

ように思います。

教育組織としての「説明」が大切

もう一つは、今少し触れましたけれども、教育組織としての説明というのが大事だろうと考えます。個々の教員の授業でさかんになされている創意工夫というものを共有する。それをいかしつつ教育組織として組織的に取り組むのです。いわゆる負のスパイラルに陥らないようにこれを用いていくということです。授業評価アンケートをガンガンやって点数評価し、公開しているところは日本の大学で増えてきました。しかし、全体的にみるとこれが本当の意味の Faculty Development にはつながらず、いわば悪しき循環にはまっていると思えます。

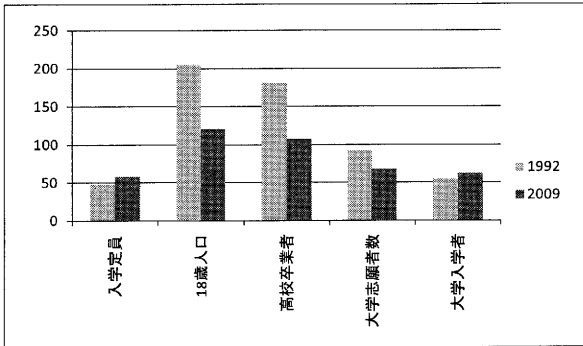
例えば、日本の大学は700ぐらいありますけれども、今年のベストティーチャーを選んでいる大学は、数えるほどしかありません。つまりネガティブな減点法の評価ばかりが先行し、大学として積極的にこのように教育したいという目標があって、そしてその目標へ向けての方法があって、それに基づいての評価をするということが自覚されていなくて、最後のところだけ、評価のところだけ先に持って来るから、そのような負のスパイラルになるという構造だろうと思います。何か新しいことをやらなくても、今やっていることを言語化するということが、第一の課題だろうというように思います。

パンフレットや履修案内にこうしたことは、そのレトリックが紋切り型になりがちとはいえ、実はすでに書いてあるのです。うちの大学ではこのような勉強ができます、モデルカリキュラムはこうです。公務員になる人はこのようなカリキュラムで、3年生でこのような科目をとります。4年生でとれるのはこのような科目です。こうしたことはもうすでに書いてある。こうしたこれまでの取り組みを抜本的に改善・強化するための素材として、この法学分野の参照基準というのを考えていただければと思うわけです。教員組織でそれをきちんと共有するということが大切になってきます。先ほども言いましたけれども、教育課程を説明して、きれいなモデルカリキュラムを作っただけでは学生の学修は進まない。それらが学生に分かりにくい、あるいは実効性を持たないという原因の一つに、何を「教えるか」の話しかでてこない点があります。学生が何が身につけられるかの話が具体的にはわからないのです。ですから、その部分がオープンになり、そこをどう説明するのかということを考えていかなければいけないと思います。考え方の素材として、この参照基準を活用してほしいということです。

このようなことをお話ししますと、必ず出てくるのがこのようなものが、たとえ学修目標として学生を主語にして書いても、誰も読みはしないし、誰も参考にしない。絵に描いた餅で、無駄な労力ではないのかということです。けれども、無駄な労力と

しないように、日本の大学教育の現実を踏まえた形で作っていくことが求められているのではないのでしょうか？

大学教育の現実を踏まえる

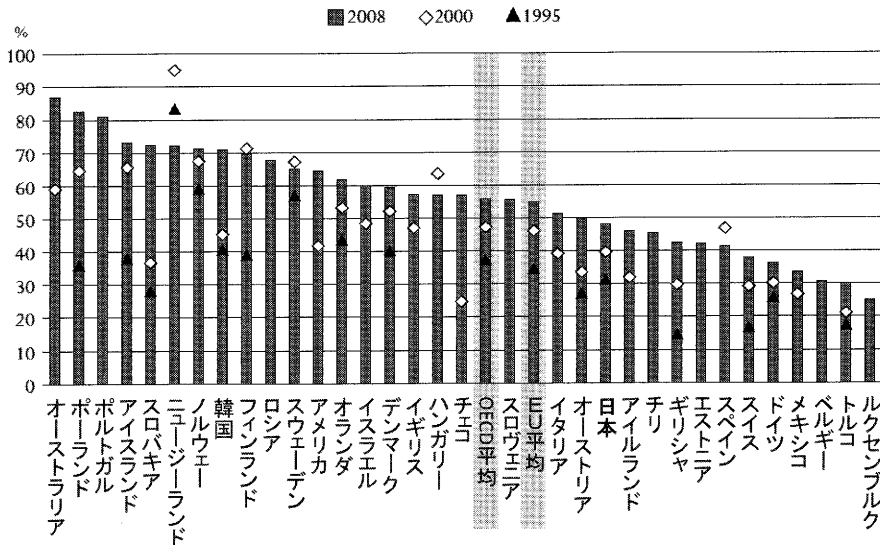


進学率の上昇の国際比較

【図】は皆さんよくご存じの進学率のデータです。1992年には臨時定員増があって大学入学定員が最大の年です。2009年と比較しています。約17年の間での差を調べますと、入学定員は増えているけれども、18歳人口は減って、高校卒業生数が減って、大学志願者数

も減って、けれども大学入学者数は増えている。当然志願率は増える。だけれども大学入学志願者数は減っています。ざっと言って、92年には90万人ぐらいいたのが、今は60万人弱です。

高等教育への入学率 (1995, 2000, 2008)



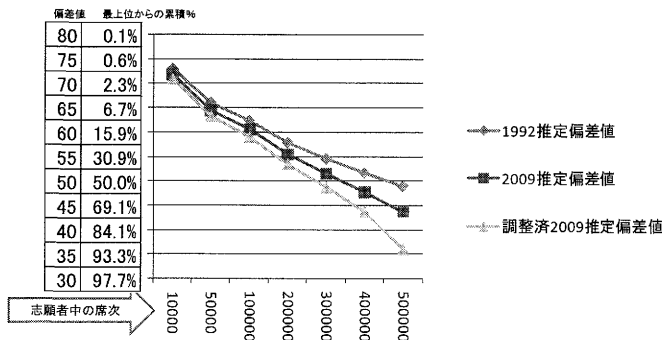
1. The entry rates for tertiary-type A programmes include the entry rates for tertiary-type B programmes. Countries are ranked in descending order of entry rates for tertiary-type A education in 2008. Source: OECD, Table A2.4. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eqg2010). StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932310111>

進学率が上昇している状況はOECD諸国の共通の傾向です。日本は、OECD諸国の中では真ん中よりまだ下です。日本の進学率は特別高いわけではない、特別低いわけでもないということがいえると思います。統計の取り方で、専門学校をどこまで入れるか、短大をどうするか、それはカウントのしかたで大きく変わってきます。それをなるべくそろそろようにして、OECD事務局が公表しているものです。

進学率上昇の学力面への影響

現在、進学率の上昇、大学進学ユニバーサル化ということで生じる影響として学力水準の低下がもう長いこと問題視されています。それゆえにこうした学力や参照基準が提案されているわけです。大学の入学偏差値というのは、入学試験が多様化していることから信頼できないというような意見もあるし、大学の評判や大学力など、いろいろな雑誌でも、単に偏差値だけではないランキングなどが発表されるようになっています。しかし、それでもなお入学偏差値は、大学で入学者を受け入れる側にとって、学生の学力水準をみる一つの測度となっています。見た目での偏差値の低下は多くの大学教員も気にしているところでしょう⁽³⁾。特に中堅校以下では、見た目も偏差値が下がっているし、教員の目からみても、相対的な学力水準が下がっているのです。だから、今までだったら宿題を出したらみんなやってきたけれど今年の学生はできないというような感想が教員からもれてくるわけです。

「ユニバーサル化」による「学力水準」への影響シミュレーション



- 1992/2009推定偏差値=大学志願者数をベースとして成績分布を仮定して席次をベースに計算した推定偏差値
- 調整済2009偏差値=人口減(あるいは高卒者数減)は前提とし、進学志願率・進学率が変動しなかったと仮定した志願者数を計算した上で、席次をベースに計算した推定偏差値

さきほどみたように、進学率は上がっているけれども人数は少なくなっている。これをふまえて、左の図に示したように、92年と同じ進学率であったとしたらどうなるかをシミュレーションすると実際には見た目以上にもっと大きく下がっていると考えられます。この点でいうと、進学者数の変化は、この中堅下位校のほ

うが影響が大きいといえます。俗にいわれているのは、偏差値58以上だとこのユニバー

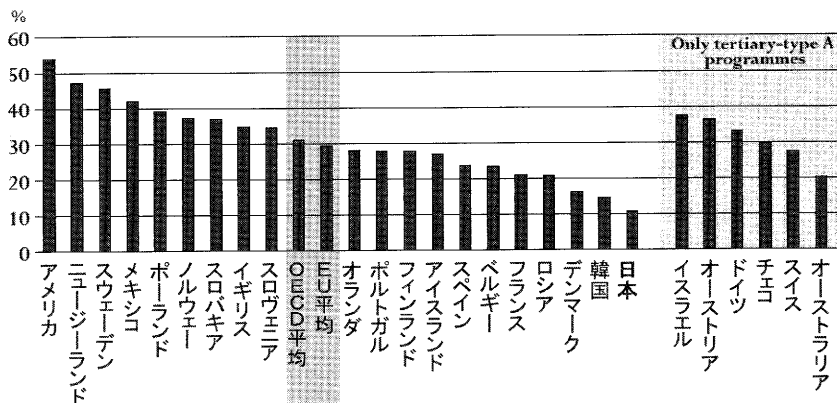
(3) 合衆国のロースクールでも、US News & World Reportが毎年出版するロースクールのランキングに一喜一憂し、ランキングを上げること自体が目的になってしまっていることについては、Harper (2013) に描かれている。

サル化の影響というのは小さい。けれども、それ以下になると見た目の偏差値よりも大きな学力低下がシミュレートできるわけなのです。このようなことが一つの現実です。

日本の大学の修了率の高さ

もう一つ注目すべきことは、ここにみてきたような海外の進学率はよく紹介されるのですけれども、修了率についてはほとんど紹介されていないことです。日本の大学の教育を考えるのに、これを抜きにすることはできないと思うのですが、なぜかあまり問題視されません。アメリカは入学した学生のうち約半分の学生が4年間では卒業しないのです。このように落第や退学が多いことを前提にすれば、うちの大学の教育水準はここにある。だから、GPAがこれまで回復しなかったから、あなたはもう放校です、こういう指導ができるわけです。それによって教育水準を保とうとしています。もちろん、日本のように新卒就職市場に参入できないとそこからの再挑戦が困難な文化とは異なり、再挑戦があたりまえである文化がありますから、それも考えなければなりません。

高等教育の規定年限修了率 (2008)



Note: Some of the students who have not graduated may be still enrolled, or may have finished their education at a different institution than the one they started at, like in the United States.

1. Includes students entering single courses who may never intend to study all courses needed for a degree.

2. Tertiary-type A only.

Countries are ranked in descending order of the proportion of students who enter tertiary education without graduating from at least a first degree at this level.

Source: OECD, Table A4.1. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eq2010).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932310149>

日本は90%が規定年限で卒業させます。その卒業率が低いと一般に教育機関の社会的な評判が悪くなる。あの大学はどんどん学生を入れてどんどん落としていているという

否定的な評価につながります。大学の外部評価でも留年率が高いとそれはネガティブな意味で指摘されます⁽⁴⁾。この点で学校教育文化が違うわけです。規定年限で卒業させなかったら評価が落ちてしまう。

これは非常に重要な点と考えます。入学した人は全部、つまり一番最下位のグループまで、全員最後まで教育しなければいけない。それが日本の大学で教育を担う人々に課せられているわけです。これ自体、いいか悪いか別として、現実の数字です。こういった面での社会的評価があるから、多くの大学では、単位の易しい、たくさん出してくれる先生に受講生が集中する。あるいは、必修科目はカリキュラムの編成上では3年生までに全て取れるように編成している。4年生で最後に必修科目を配置しない。もちろん3年生までに落とした場合は、4年生でもう1回履修できますから、卒業できる蓋然性は高まります。しかし、4年生の後期に必修科目を設定したら、もう全部就職も決まりました、引越しも決めました、最後の必修科目を落としました、最後の最後で留年ですということになるから、そのようなリスクは避けなければなりません。だから最終学年に必修科目を配置しない、結果として4年生の教育が空洞化してしまうということが発生するわけです。

多様な学位課程における法学教育

それから、先ほどここでいう法学分野の参照基準は、決して法学部法学科法学士課程の参照基準ではないということを申しましたが、学士号の問題にここで触れたいと思います。学士号が大学設置基準の大綱化以降爆発的に増えまして600以上あるのですけれども、そのうちユニークな教育課程から出されているのが400以上あるのです。つまり、ある大学のある学科でしか出していない学士(〇〇)が400以上あるということで、さすがに整理を始めようとしています⁽⁵⁾。

大学評価・学位授与機構の「学位に付記する専攻分野の名称に関する調査(2011(H23)年度調査)」の中から、法学関係の学士号を出しているプログラムを数えたのですけれども、大体180あります。法学部だけではないのです。このうち学士(法学)に限定して、約160です。その他に法律学などがありますし、国際関係法学、国際政治経済学などまで含めると180ぐらいになります。法学・政治学という学科系統以外

(4) この点で法科大学院は、厳格な成績評価が求められており、大学全体とは異なる基準で外部評価されており、進級率、修了率が高すぎるとネガティブな評価につながっている。

(5) 各分野の参照基準作成にあたった「大学教育の分野別保障の在り方検討委員会」には、「学位に付記する専攻分野の名称の在り方検討分科会」が、2011(H23)年から2012(H24)年にかけて設置され審議がなされた。ただし、分科会報告書は骨子案までにとどまっているようである。この分科会については、<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigaku/gakui.html> を参照。

のところ、商学に分類される教育課程の中にも学士(法学)を出しているところもあります。専門教育としての法学、これは決して法学部法学科に限られるものではないということは、私たちも念頭に置いておく必要があります。

これはカリキュラム編成や教育目的に、どういう点で関係してくるかといえば、隣接分野との接合・融合といったものを、それぞれの教育課程が自分で考えざるをえないということです。典型的な法学部法学科であっても、多くの場合、政治学分野の諸科目がそのカリキュラム編成にあたり大きなウェイトを占めている点に留意する必要があります。

外部試験による法学教育の「標準化」

もう一つ、日本の法学教育の特徴として挙げられることは、外部試験、すなわち資格試験や公務員試験による法学教育の外的な標準化のモメントであります。学生にとって、この外部試験の勉強というのは、勉強をするための重要な目的、インセンティブになっています。そうすると、履修する授業を選択するにあたって、そうした外部試験に役に立つものということばかり考えるというようになってくるわけです。学力水準と試験難易度をふまえた、学生の側からみた法律系資格の階層化がみられます。法律系の試験でいうならば、宅建・行政書士・公務員・司法書士・司法試験等について、ランキングではないですけれども、難易度で階層があります。公務員でいっても、公務員の消防・警察等は最近大変人気が高い。これだけ就職難でも、今、全国で警察官は年間の採用試験では、15,000人前後が合格しています。採用人数でみれば、ものすごい優良企業ですので、人気が非常に高い。公務員でも国家の一般職、それから地方上級といったものと、さらに国家の総合職では難易度が階層化されている。それから試験形式でも択一・穴埋め・記述・論述と難しくなっていく。就職試験ではありませんが、法学検定試験やビジネス法学検定なども階層化されています。このような形で目的を持っていても、大学の授業が「直接」役立つものというのはあまり多くはありません。確かに公務員試験等の科目のカバーはしているけれども、細かい法令については自学自習が前提です。

カリキュラムというのは、現在、全国の傾向だと必修科目がどんどん減じています。選択科目を増やしていくという傾向が見られる。そうすると、先ほど別のところで触れましたけれども、法学全体の見取図というのは、ますます見えにくくなっていくということが一方で言えるわけです。

資格等	主たる試験科目
法科大学院進学	既修(2年課程) 主要7科目(憲民刑民訴刑訴商行)
司法試験予備試験	主要7科目(憲民刑民訴刑訴商行)
裁判所事務官I種試験	2次試験 小論文、憲法、民法、刑法及び民事訴訟法又は刑事訴訟法4題の論文試験
弁理士試験	工業所有権(特許、実用新案、意匠、商標)に関する法令・条約、著作権法、不正競争防止法、民法、民事訴訟法、私的独占の禁止及び公正取引の確保に関する法律、行政法、国際私法
司法書士	憲民商刑、不動産登記・商業登記、供託・民事訴訟・民事執行・民事保全
土地家屋調査士	民法、登記申請・審査請求、平面測量・作図
社会保険労務士	労働基準法・労働安全衛生法、労災保険法、雇用保険法、労務管理、社会保険、健康保険法、厚生年金保険法、国民年金法
行政書士	憲法、行政法(行政法の一般的な法理論、行政手続法、行政不服審査法、行政事件訴訟法、国家賠償法及び地方自治法を中心とする。)、民法、商法及び基礎法学
宅地建物取引主任者	民法、借地借家法、不動産登記法、区分所有法 国土利用計画法、都市計画法、建築基準法、宅地造成等規制法、土地区画整理法、農地法 宅建業法 土地・建物の概要、宅地・建物に関する税、宅地・建物の需給及び実務、宅地・建物の価格の評定

このような外部試験というのは、一つの標準化の枠組みではあるのですが、これが全てではないということも強調せねばなりません。どのような科目を外部試験のために勉強をしなければいけないか。法科大学院入試の既修2年課程で出るのは主要7科目です。憲法・民法・刑法・民訴・刑訴・商法・行政法、7科目です。司法試験予備試験はこれもやはり同じ7科目です。それから裁判所事務官のI種試験というのがあります。これは2次試験で憲法、民法、刑法、民事訴訟法・刑事訴訟法の選択でこれは4題の論文試験、かなり難度が高いです。それから弁理士試験は、工業所有権法・著作権法に加えて、行政法・民法・民事訴訟法・経済法・国際私法などを勉強しなければいけない。これらの科目群は、伝統的な法学部のカリキュラム、教育体系とよく一致するということがいえると思うのです。

しかし、法曹やこれらの専門職への道は、法学部の学生の大多数が目指しているとはいえません。ですから、この司法試験という目標は学部のカリキュラムの中で少数派の学生のための教育になってしまうから、メインの教育目標としては立てられないのですけれども、やはりカリキュラムとしてメニューでそろえておく。だから主要7科目についてはきちんとそのようなものを置いて、科目を提供することが伝統的になされてきたことなのです。

司法書士・土地家屋調査士・社会保険労務士・行政書士・宅建、こういった資格は学生がよく受けるものです。実際には司法書士試験は大変難しいのですけれども、社労士・行政書士あたりですと、優秀な学生だと在学中に合格することもめずらしくありません。表をごらんいただければ分かりますように、民法を中心に個別科目です。

民法が中心です。司法書士には民事訴訟法があります。土地家屋調査士は平面測量・作図などもあるし、例えば宅地建物の中で不動産登記法・区分所有法・国土利用計画法・都市計画法・建築基準法・宅地造成等規制法、このような中で授業の中で取り上げて、5分、10分、その程度しか教えない、といいますか、大学で個別科目になっていないものが試験の中に入ってきているということも現実にもておく必要があると思います。

表にはありませんが、地方公務員の試験では、訴訟法はほとんど出ません。だから、公務員を目指す人は訴訟法をあまり勉強しません。それから、国家一般職や国税専門官というのは、同じ公務員であっても科目選択の幅が広く、多様な人材を登用するというので、法律学が必須ではなくなってきました。20年ほど前からだんだん進行してまいりまして、法律学抜きでも受けられます。逆に、経済学も勉強しなければいけないという職種もあります。法学はつぶしがきくといわれていますけれども、確かに法律科目は多いです。その中でも、先ほど見たような典型的な主要7法とはは違うものがここには挙がってきていることに注目したいと思います。

履修課程・カリキュラムの課題

さて、こうした大学教育の現状を踏まえて、参照基準との関係で履修課程の課題について考えてみます。

4年次の教育・政治学の位置づけ

一つは4年次の教育不在です。それから、政治学やその他の隣接分野を法学教育、学部学科のカリキュラムの中でどのように位置づけるか、そしてそれをどうやってきちんと説明するかということです。政治学分野の参照基準も現在作成に向けて議論が積み重ねられています。法律学の参照基準と政治学の参照基準、あるいは他の分野の参照基準を組み合わせる「参照」しつつ、個別大学の個別教育課程の説明をしていくということになります。

法律学の基本的素養

それから法律学の基礎科目です。法学の基礎、基本素養を身につけさせる科目の内容とレベルをどうするのか。これが実はかなり大きな問題です。この基本的素養を身につけて、さらにアドバンスのものにも進めるし、ここで終わっても一定の法律的な素養が身に着いているとみられるようなレベルを教育するというのは、これはかなり神業に近いことといえます。しかし、だからこそ、これが重要になってくるのではないかとこのように思います。

その次に、外部試験との対応をどこまで考えるのかということです。この外部試験にまるっきり対応してしまったら、予備校と一緒にですからそうではないし、また外部試験にないからといって訴訟法を外してしまっているのかということ、それはもうまた法学の体系的からいうととんでもない話だということにもなります。必修科目というのは、現実にとこの法学教育課程でも減ってきています。スカスカになってきているというように見ることもできますけれども、カリキュラム上は現実のほうが先行しています。それを体系的にわかりやすく説明しようとする、そこの少なくなった必修科目で何をどこまで教えるのかということも、違った形で考えることができきます。そこで終わったとしても、一定の法律の基本的な考え方はある程度分かりますということになってくるわけです。

法律上の規定の原則と例外の関係であるとか、あるいは条文の読み方といったようなことがきちんと学べているのかということです。また、裁判の仕組みであるといったようなことが、どこまで学ぶことができたか、基本的な素養が身についたと考えるのかということ、やはりもう少し真剣に考えなければならないと思います。

ゼミナールの位置づけ

日本の大学のカリキュラムは、戦前からの伝統で卒業論文（ゼミ論文）を書くというのが前提で組まれていますので、理科系だと所属する研究室になりますけれども、文科系の場合は、ゼミナールに入ってそこで卒業論文を仕上げるというスタイルがそのまま残っていますので、単一のゼミナールに所属するということになります。これは、例えば特定の法分野の研究者を養成するには適合的なシステムですが、法律家を育てるのにこれが果たして妥当なのかについて、いろいろ考える必要があるだろうと思います。法律学分野についてはゼミナールについて半年あるいは1年単位で開講しているところもあります。どのゼミも講義科目と同じように履修できる。例えば民法と憲法と全部しっかり勉強したいといったら、両方をゼミで取ることができるというようなカリキュラムです。元々東大法学部がこのスタイルであります、他の大学でも、そのようなかたちをとっているところはいくつかあります。だから、カリキュラムが先行しているというのは、そのような意味でもいえます。別にもうこのような議論するまでもなく、どんどんそのような工夫がされているのです。

また、法文作成技法がほとんど教えられていません。そのせいか、大学の中にもひどい規程がいっぱいあります。もっとこれはいろいろな形で教えることで、身につけさせることができるだろうと思いますし、法文作成能力は、実技、スキル教育の一部であるとみることもできます。ただし、法文作成自体は高度な技術でもありますので、学部レベルでそれができるのかというのは考えておく必要があります。

利用者としての教育

それから、法システムの利用者・クライアントとしての教育です。利用のためのノウハウ、あるいは交渉の能力などといったものを身につけるといったことです。弁護士に依頼したら、いくらかかるか見当もつかないまま、学士(法学)を取っている学生が、山ほど、何万人もいます。これは、法学部教育として果たして社会的な要請に応えているのか、疑問に思います。会社で上司から「法学部卒業だったよね、今度離婚することになって弁護士頼もうと思うのだけど、弁護士費用は、どれくらいかかるのか、わかる?」と尋ねられても、見当もつかない法学士のほうが多数でしょう。今はネットで調べられますけれども、そのようなことが、やはり教育から欠落しているということです。

教える側の課題

やはり段階を追った教育をしなければならないと、多くの教員は思っているのですが、やはりそのノウハウ・方法論というのが十分に共有されていないだろうと思います。ここからは、法学の学習段階というものを、あまり検討していないということがみえてきます。例えば、他学部の学生を対象とする法学と、法学部の1年生に対する法学入門は同じでいいのか、同じでなければいけないのか、別でなければいけないのかといったようなことが、少なくとも組織的あるいは学会を介した研究者集団⁽⁶⁾では、考えられておらず、同じような内容で講義されているケースが少なくありません。

それから、法体系の見取図をあらかじめ示す授業が少ないことに加えて、法律学を身につける意味は何かということについて、教える側にも紋切型イメージが大きいということがいえます。過去において、リーガルマインドという用語が少し流行ったことがあります。結局、その意味するところはあいまいなまま使われていました。結果として、科目名・単位数というのは、大学にとってみれば非常に重要で、けっこうこだわりもあるのですが、それらの連携や連続性といったことについて、自主的なあるいは実質的な議論というのがあまりできていません。しかし、法学教育には他の学問領域よりも有利な点もあります。それは、法律の体系性自体がある程度はこの問題点をカバーしているということです。ですから、これまでになされてきたカリキュラムからの必修科目の軽減や個別の科目間の調整などを言語化して、個別教員の工夫や努力を共有するだけでもかなりの改善が望めるでしょう。

(6) 初等・中等教育の法教育については「法と教育学会」(2009年設立準備総会、2010年設立)が、また法曹養成にあたっての臨床教育については「臨床法学教育学会」(2008年発足)が組織されているが、「法学教育学会」は存在せず、また学部レベルの法学教育について学会レベルで大きく取り上げることはほとんどない。以上の点については、藤本(2011)参照のこと。

学習集団としての学生

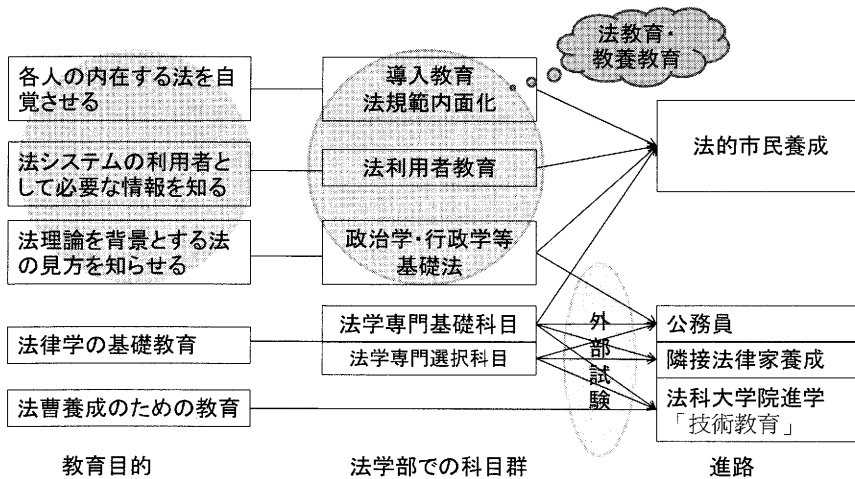
もう一つは、学生は集団ですから学習集団として捉えることの重要性です。偏差値といっても、実際に入学する学生には、幅がある。学生がそれぞれ教え合う。教員が生徒にしている学生同士がかってに勉強し合って、かってに伸びていく側面があります。そのように全ての学生を1対1でカバーする必要は全然ない。やはり学習集団として、その学生を捉えるということですから、学生の中のリーダー層というのも重要です。これは、リーダー層の学生に教員の責任を分担させるということではありません。あくまで、学修集団として学生をとらえ、それをふまえた教育方法やカリキュラムを工夫するということです。

法学「部」教育と参照基準

法学「部」教育のリステイトメント

最後に、まとめとして今お話ししたようなことをイメージにまとめてみました。

法学「部」教育のリステイトメント



・大村敦志(1997)「現代日本の法学教育—法学部における教育を中心に」岩波講座『現代の法15 現代法学の思想と方法』岩波書店、305-338頁および大村芳昭(2010)「法教育と法学教育」中央学院大学法学論叢第24巻第1・2号、217-242頁を参考に藤本作成。

教育の目標としていろいろなことが考えられますけれども、法の自覚であるなどというのは利用者、あるいは法理論、法の見方です、それから法律学の基礎教育、法曹養成のための教育となります。

これだけ分析的に分類したとしても、学生は結構これを一体的に捉えています。自

分には司法試験は無理だ、法科大学院は無理だけれども、頑張ればなんとか司法書士になれるかな、あるいは公務員として国家の総合職を受けられるかな、それは無理だから国家一般職にしようというように、段階的に考えている。ですからこれは教育する側からしてみれば、やはり外部試験があるということも考えなければいけません。このようにいろいろな問題が重なってきます。公教育やあるいは市民教育・教養教育とも非常に重なる部分があるということがいえると思います。

参照基準の効用

何よりも重要なのは、学術会議の参照基準と関係する報告書を活用しつつ、各大学・学部・学科が、十分な学術的基盤に立ち、理念と体系性を持った教育課程を構築することです。4年間でどういう学生を育てようとするのか、その学問を学ぶことで、学生に何が身につくのか、カリキュラムの改善と工夫の目的は何なのか。こうした論点についての内部での議論と合意がなければ、単なる「作文」で終わってしまいます。

参照基準を活用した体系的カリキュラムの効用は、カリキュラムの体系性・系統性を明確にして、学生の立場に立った実質的な改善を期待できるということです。学生には学んでいる教育の意義を理解してもらえ、また外部に対して、その教育の意義を説明しやすくなります。国際的にも「学士」の説明がしやすくなります。こうした作業は、各大学・大学団体による自律的な質保証へつながっていくものとして構想されています。

形式主義で不信感を増幅させてしまう「質保証」ではなく、長期的にはあるが、実質的に有効性を持つ質保証をどのようにしていくのかというのが、「学士力」～「参照基準」の議論の問題意識なのです。

ここで紹介しました「参照基準」については、各大学の実情に応じて、「つまみぐい」されるべく用意されています。それがまさしく参照の意味するところであって、教育課程の説明をまとめる際に、ここに記載されていることすべてに言及しなければならないということではありません。

大学における法学教育のあり方についての状況をもつつ、「参照基準」が活用されつつ、日本の法学教育が大きく改善されることを望んでやみません。

文献・資料

- 大村敦志 (1997) 「現代日本の法学教育—法学部における教育を中心に」 岩波講座『現代の法15 現代法学の思想と方法』 岩波書店、305-338頁
- 大村芳昭 (2010) 「法教育と法学教育」 中央学院大学法学論叢第24巻第1・2号、217-242頁
- サリバン、ウィリアムほか (2007=2013) 『アメリカの法曹養成』 (柏木昇・伊藤壽英・坂本力也・田中誠一・藤本亮訳) 中央大学出版部 (Sullivan, William M., et al. (2007)

Education Lawyers: Preparation for the Profession of Law. Jossey-Bass)

中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)

日本学術会議 (2010) 「回答・大学教育の分野別質保証の在り方について」

(<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf>)

藤本亮 (2011a) 「高等教育の大衆化と学部法学教育」大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会法学分野の参照基準検討分科会 (第4回) における報告 (2011年6月20日)

藤本亮 (2011b) 「法の教育と法社会学」法社会学 (日本法社会学会編) 第75号、1-7頁

藤本亮 (2012) 「法学分野の参照基準とその活用」公開シンポジウム・これからの法学教育～大学教育の質保証と「法学分野の参照基準」(主催・静岡大学大学教育センター／人文社会科学部法学科) における講演 (2012年11月1日)

藤本亮 (2013a) 「<法学分野の参照基準>の活用～大学教育の分野別質保証～」龍谷大学法学部FD会議における講演 (2013年2月6日)

藤本亮 (2013b) 「<法学分野の参照基準>の活用～大学教育の分野別質保証～」京都女子大学FD研究会における講演 (2013年11月20日)

Harper, Steven, J. (2013) *The Lawyer Bubble: A Profession in Crisis*. Basic Books.