

法務研究

司法修習の側から見た法科大学院の臨床教育

—その独自の意義と位置づけ—

山口卓男

司法修習の側から見た法科大学院の臨床教育

—その独自の意義と位置づけ—

山口卓男¹

1 はじめに

筆者は、2005年の筑波大学法科大学院の創設と同時に、その構内に弁護士法人筑波アカデミア法律事務所を設立し、ここでリーガルクリニックなど法科大学院における臨床教育に従事してきた。その後、2017年から3年間、司法研修所において民事弁護教官の任にあたることになり、司法修習の側から法科大学院教育のあり方を考察する機会を得た。本稿は、その考察の一端をご紹介するものである。もっとも、これは、統計的な数値に基づく分析ではなく、法科大学院生と司法修習生の双方を指導した経験（実感）から着想した私見（試論）であることを、あらかじめお断りしておく。

2 司法研修所と教官の位置づけ

本稿は、司法修習と法科大学院教育の対比を軸とするので、議論に先立って、司法修習の実施機関である司法研修所とその教官の位置づけを整理しておきたい。

司法研修所の設置根拠は、裁判所法14条である。同条を見ると、司法研修所は最高裁判所の一部局であり、「裁判官の研究

及び修養」と「司法修習生の修習」が二大業務であることがわかる（研修の組織として、前者が「第一部」、後者が「第二部」に区分される）。これは、最高裁判所にとって「司法行政事務」（同法12条）の1つに位置づけられる。

司法研修所教官の根拠規定は裁判所法55条であるが、教官の身分や職務等について法に詳細な定めはない²。司法研修所教官（第二部教官）には、民事・刑事の裁判教官、検察教官、民事・刑事の弁護教官の5種の別があり、その給源としては、それぞれ、現職の裁判官、検察官、弁護士をもってあてられる。このうち裁判教官と検察教官は、国家公務員（職員）として教官の職に就くものであるが、弁護教官は、民間人たる弁護士が、国から委嘱を受けて教官の事務を取り扱うものであって、外部講師の位置づけになる。

裁判教官と検察教官は、人事異動の一環として研修所に配属されるが、最近では法科大学院における派遣教員の経歴を持つ例が増えており、法科大学院教育と修習との連携が人事面で図られている。これに対し、弁護教官においては、法科大学院での教歴を経る例は必ずしも多くはなく、連携にお

1 弁護士。弁護士法人筑波アカデミア法律事務所代表。平成29年4月から3年間、司法研修所民事弁護教官（令和元年度は上席）を務める。

2 最高裁判所の規則・規程等のほか、司法研修所長の決定に委ねられている。

いて弱い面があることは否めない。

3 司法修習生の地位と司法修習の位置づけ

裁判所法43条を見ると、判事補について、司法修習を終えたことが唯一の任命資格となっている。判事の任命資格として、判事補（同法42条1項）は唯一のものではないが、他の資格（同項2号以下）についても、大学教員（同項6号）を除いて、すべてに修習終了が要件とされている（同条3項）。この点、弁護士法5条によれば、司法修習を終了せずに弁護士登録できる途があるが、このルートで得た弁護士資格によって判事となることはできない。つまり、修習終了は、裁判官になるために特に重要な意味を持つことがわかる。

このことには、司法修習の沿革が関係していると考えられる。戦前の制度では、司法省に「司法研究所」が置かれ、ここで「司法官（判事及び検事）の研究」と「司法官試補の修習」が行われていた³。戦後（昭和22年）の改革では、この司法官試補の修習に弁護士の養成を統合することで、現在の司法修習の原型が形作られた⁴。つまり、司法修習終了とは、旧制度であれば司法官に採用されうる資格を得たことを意味し、全員が、弁護士だけでなく裁判官・検察官

の候補者でもあるという制度構成になっている（司法試験法1条1項「裁判官、検察官又は弁護士となろうとする者」、裁判所法66条⁵。これは、司法（裁判官）と行政（検察官）の分離を徹底したうえで、弁護士も加えて法曹三者の養成を一元化した点（「統一修習」の実現）において、重要な改革であった。しかし、判事補をメインルートとするキャリア裁判官制度をとる点で、弁護士の中から裁判官を選出する英米流の法曹一元とは一線を画すものである⁶。ただ、任官者以外は基本的に弁護士になるという意味で、弁護士をもって法曹の基礎資格とするものとも言え、また、「弁護士任官」のルートも併存することから、法曹一元に通じる要素もある。

ともあれ、以上のことから。司法修習は法曹資格を得るために法によって義務づけられた研修プログラムであり、司法行政機関である最高裁判所が、その事務事業として実施するものであることがわかる。つまり、その基本的性格は、国が運営する義務的研修であるということである⁷。

4 司法修習における教育内容

（1）訴訟手続の教育が中心であること

上記のような制度の沿革と建て付けは、現在まで、研修所での教育内容を規定して

3 最高裁判所ホームページから（最終閲覧日：令和2年12月29日）。<https://www.courts.go.jp/saikosai/sihokensyujo/sihokensyujo/index.html>

4 早野貴文「統一修習の歴史的背景と現実の機能」法曹養成と臨床教育No.5（日本加除出版、2012年）は、「統一修習は、司法官試補と弁護士試補の両制度の再編によって作られた。母体は司法官試補の制度である。」と指摘する（29頁）。

5 このこと（公務員の養成過程でもあること）が、司法修習が国費で運営され、司法修習生にかつては給与が支給されていた基礎の1つとなっていると考えられる。ちなみに、わが国には、かつて省庁直営の人材養成機関が多数存在したが、順次、文部（科学）省所管の学校システムに置き換えられていった歴史がある。なお、現在の修習給付金（裁判所法67条の2）は給与ではなく、一種の助成金の性質を有すると考えられる。

6 三ヶ月章「民事訴訟法」（弘文堂、1979年）297-298頁。

7 弁護士サイドからは、「法曹三者がともに対等な立場から協力して運営する」統一修習の“理念”が語られるが、制度上は、国の直営事業に弁護士が委嘱を受けて参加している形である。

いる面がある。すなわち、研修所では訴訟
手続を中心とした教育が行われ、その方向
性は、今次の司法制度改革で弁護士となる
者が増加した後も、基本的には変わってい
ない。この点、現代の弁護士実務は、企業・
契約法務など、裁判外にその領域を急速に
広げつつあり、それに沿うように教育内容
を見直すべきとの意見もある⁸。

これは傾聴すべき見解であるが、限られ
た修習期間内において、新しい多様な法務
需要への対応の多くを修習に求めるのは現
実的ではなく⁹、法科大学院まで視野に入
れたプロセス全体の問題として議論される
べきである。これらの新しい教育内容は、本
来、法科大学院のローヤリング等の臨床科
目や展開・先端科目の授業によって対応す
ることが想定されていたはずであるが、教
育システムとして、うまく機能している
とは言い難い¹⁰。

他方、裁判所の中に入り込んで実務に浸
りきる経験は、裁判所が自ら直接に提供す
るプログラムである修習ならではのもので
ある。その意味で、「法科大学院でもでき
ること」¹¹と、「修習でなければできないこ
と」を区分けし、限りある修習期間は後
者に重点的に振り向けるのが価値的である。
その意味で、現行制度においては、修習は、
主として民事・刑事の訴訟手続を、実務体
験を通じて修得させる場である（それ以外
の役割は、法科大学院に担ってもらおう）と
整理することが、現実的な選択であり、ま

た、これが制度改革の趣旨にかなう所以で
あると考えられる。

(2) 集合修習と分野別実務修習

ア 座学と実習の組み合わせ

司法修習は、70余年の歴史を通じて、
期間の変動はあっても、研修所における座
学と、各地の実務の現場に配属されての実
習という2要素の組み合わせによって構成
されることは、基本的に不変である。

イ 本体としての分野別実務修習

沿革上、修習生の立場はいわば裁判官の
見習いであるから、法廷を傍聴し、事件記
録を読み込み、判決文を起案（下書き）し、
指導官（現職裁判官）の添削を受ける作業
が訓練の基本となる。検察・弁護の実務修
習は、この判決起案の作業から逆算して、
求める判決を獲得するために、どのような
主張が必要か、どのような立証が効果的か
等々を検討する作業として取り組まれるこ
とになる。

これは、わが国の職業教育の伝統たる
OJT（On the Job Training）の一形態にほ
かならない。そして、（分野別）実務修習
の本質がこのようなものである以上、これ
が司法修習全体にとっての中核部分をなす
ことも、また当然である。

ウ 実務修習に先立つ「前教育」

旧制度においては、実務の現場に入って、
この作業に携わるために、司法試験で試さ
れた実体法・手続法の知識だけでは足りず、

8 川村明「法曹養成教育とリーガルプロフェッション」法曹養成と臨床教育No.6（日本加除出版、2013年）6-8頁。

9 民事弁護では、契約や交渉等に関するカリキュラムを増やす試みがなされているが、領域の広さ、内容の多さに比して時間的制約はあまりに大きい。

10 法科大学院サイドからは、学生が司法試験を意識するあまり、これらの科目を選択したがるという声も聞かされてきそうである。しかし、有益な教育を自ら放棄するのは学生自身の選択であるし、実務に就いた後に、その必要性に気づけば、自発的に学べる環境があることが肝要であろう。

11 この領域は、実際にクリニック教育を実践してみると、一般に考えられているよりかなり広いことがわかる。

専門職としての「仕事の作法」に関する基本的知識（書面の様式と記載要件・方法、添付書類、事件記録の構成等の知識にはじまり、情報管理その他文字どおりの「お作法」まで）の理解も必要となる。この後者の領域について、修習生の水準を揃え、受入側の指導担当者の教育負担を軽減するために、事前の座学が用意されることとなる。その役割は、もとは研修所における「前期修習」（約4か月間）によって担われていた。

新制度になって、法科大学院で要件事実論をはじめとする実務導入教育¹²を終えていることを前提に、前期修習はいったん廃止された。しかし、法科大学院ごとの「仕上がり」に大きなばらつきがあり、実務修習の円滑な開始に支障があるとの声があがり、改めて、平成26年末から、研修所において、実務修習に先立って「導入修習」（期間は約20日間）が置かれることとなった。導入修習については、これを有益とする意見が多い一方で、短期間ゆえに消化不良ぎみとなることも懸念される。

エ 実務修習を終えての「仕上げ教育」

実務の現場での生の体験は鮮烈な印象を残し、様々な思索を喚起するが、これを専門職の知見として血肉化して定着させるには、集積した体験を理論的根拠に紐づけて整序する作業が不可欠である。また、資格認定の前提として、各人の実務修習での経験値や理解度のばらつきや誤りを補充・補正し、仕上がりの水準を保証する要請もある。そこで、旧制度においては、実務修習後に研修所での座学として「後期修習」（約

4か月間）が課されていたが、現行制度でも「集合修習」として約2か月間の課程が置かれている¹³。

オ 新制度移行に伴う不整合

旧制度では、司法修習が独立のプロセスとして完結しており、実務での体験と研修所での座学との組み合わせにより、「体験型学習」として効果的に機能していた。これに対し、新制度の構想では、研修所での座学で担われていた内容の一部を、法科大学院の実務導入教育に移すこととして、修習期間を大幅に短縮した。しかし、導入修習の新設の経緯にも表れているように、法科大学院教育と司法修習との接続に不具合があることが意識されるようになった。

(3) 司法研修所におけるカリキュラムの策定

司法研修所では、前述の5教官室が、それぞれの担当科目の教育内容を定め、教材を作成している。日程・時間割をはじめカリキュラムの全体構成は研修所事務局が調整・統括するが、教育内容の決定については、基本的に各教官室の合議に委ねられている。教室内での教え方については各教官に裁量があるが、その教育内容・教材については、クラス間で不均衡が生じないように、教官室で統一が図られている。また、過年度の教育内容との整合性・連続性も重視される¹⁴。これは、教育対象たる法曹実務自体の保守性もあるが、何より、司法修習が、国が運営する資格取得のための義務的研修プログラムであって、公平性・継続

12 平成13年6月12日「司法制度改革審議会意見書」66-67頁。

13 新制度では、ほかに修習生がプログラムを選択できる「選択型修習」があり、修習生の約半数のグループ（A班）は、これを集合修習後に受けるので、集合修習は必ずしも修習の最終段階ではない。

14 カリキュラムや教材は、時代・社会の変化に対応するように、漸次、改訂・更新している。

性・安定性が重視されることからくる性質上の制約である。

教材作成の作業においては、このような性質上の制約があるものの、組織的な制約として「上司の指揮」（裁判所法55条2項）が発動される場面は、弁護教官に関してはほぼないと言ってよい。ちなみに、弁護教官の上席は、教官室内の意見をとりまとめ、事務局との連絡・調整にあたるのが役目であって、いわば「同輩中の首席」のような立場にあり、他の教官にとって職制上の上司ではなさそうである。

（４）使用する教材について

司法修習の最大の特徴は、実務修習の各配属先で取り扱う現実の事件が教育の素材とされる点にある。司法研修所での座学では、講義、演習、問題研究等のプログラムが多彩に用意されている（模擬裁判等のシミュレーション・ロールプレイのほか、ワークショップ方式も用いる）が、最も特徴的なのは、「事件記録教材」（実際の事件をもとに、教材用に改変して作成したもの）¹⁵を用いた起案教育（記録から事実を抽出し、法的主張を構成し、立証の方法・可能性を検討する）である。この作業を通じて、実務修習の事前準備と事後の仕上げが効果的になされるように組み立てられている。

5 司法修習の価値中立的・自由主義的契機

上述のとおり、司法修習の基本的性質としては、国家が運営する法曹資格付与のための義務的研修プログラムである。そこから、修習では、修習生各人の価値観は問うことなく（価値中立性）、修習生に課すべき（内容・外形にわたる）拘束ないし制約は最小限にすべきとの要請が導かれる（自由主義的契機）。

そのため、研修所における教育・訓練の内容は、実務で現に通用している標準的なものであることが基本となる。教育内容の決定については、ベテランの実務法曹である教官らの専門的識見に大幅に委ねられているが、教官室内で意見の統一を図る際に、「どうあるべきか」（解釈論やポリシーの先鋭な部分）については意見の違が多々あっても、「現状はどうであるか」（判例・学説の概況を踏まえた現在の実務の到達水準はどこにあるか）の認識においては、概ね一致点を見出せるものである。もちろん、こうして作られた教材を使用して、標準的な内容が踏まえられている限り、教官が教室で個人的な意見を述べることは特段禁じられてはいない。これも、修習生にとっては、（正解のない）「法律家の思考」のサンプルとなるだろう¹⁶。他方、実務修習の現

15 この教材は、元事件の個人情報の保護への配慮から、固有名詞の変更などに膨大な労力をかけて作成される。そのため、これを研修所外で広く使用することには、多くの支障がある。

16 筆者の場合、類似事件の処理体験（失敗談も含む）を紹介することを心掛けていた。ここで、多様な考え方の許容性が示唆される。尤も、時間的な余裕はあまりない。

場においては、各指導担当者は、自らの法律家としての見識に従って行動しており¹⁷、それがそのまま「法律家の思考・行動様式」の1つの実例として、修習生の教育素材となるのが、制度的に予定されている¹⁸。

このように、司法修習とは、「実務の現状を知ってもらう」ことが目的であり、そこで与えられるべき知識・技能は、現に通用している標準的なものであるべきことになる。つまり、資格を与えて法曹界への参加を許す前提として、「土俵」の所在を知り、「共通言語」を覚えてもらうべきことが目標となる。その土俵の上で、その言語を用いてどんな論戦を展開するかは、実務に就いてから各人が考えるべきことである。

6 司法修習の専門職（プロフェッショナル）養成の契機

法曹は「人間」を扱う専門職であるから、上記の自由主義的契機の枠内だけでは、その養成・訓練は十分にはできない。伝統的な職能集団は、どれも先輩が後輩を育てる自己完結的なシステムを有しており、法曹界もその例外ではない。わが国の司法修習制度は独特なものではあるが、諸外国と比較して法曹の職務（社会的な役割）に本質的な差異があるわけではなく、人が人を育てる（法曹が自ら後継を育てる）という方

式は、およそ伝統的な専門職業である法曹の本質に根差した普遍的なあり方と思われる。

それは、法曹にとって、単に知識の獲得のみならず、（思考方法を含む）技能の習得が不可決であり、この両者が職業倫理と結びついて、一個の人格の中に統合されることが求められるからである¹⁹。そして、ここで人格とは、聖人君子のような高潔な人柄ではなく、プロフェッショナルとしての人格²⁰を指している。つまり、法曹養成とは、知識・技能・倫理の統合した職業的人格の形成・陶冶にほかならないが、この人格にかかわる作用は、生身の人間を手本として、人と人との打ち合いの中でこそ、よく実現されるということである。ただし、この職業的人格の形成は、各指導者の単独作業というわけではなく、職能集団が全体として責任を負っているという面がある。複数のベテラン法曹が、法曹志望者を一定期間の観察、指導、評価のプロセスを経て評価するときは、個々の評価は主観的なものでも、その結論は概して一致するものであり、プロセス総体として高い客観性が確保されていると言える²¹。

ところで、この「人が人を育てる」という法曹養成プロセスの実質部分は、法形式としては（法制度上は）、国の提供する司法修習のシステムの上に載っている。公的

17 修習生に標準的に体験してほしい内容の目安は示されているが（平成18年4月1日付け司法研修所長通知「分野別実務修習における各分野の指導準則」）、個々の事件処理が規制されることはない。

18 修習生が理解している「研修所説」なるものを、指導担当者が批正する場面もままたり、どんな形であれ修習生との関連な議論が推奨されている。

19 筆者が考える法曹としてのアイデンティティについて、拙稿「司法制度改革と新しい法曹の養成」宮澤古稀『現代日本の法過程上』（信山社、2017年）226-227頁。

20 例えば、医師であれば、その職業的な思考・行動様式が、常に患者の健康・生命を守る方向にセットされているが、それは個人としての人柄の良さや情の深さなどとは別次元のものである。

21 高田真二・山口卓男「異種交流インタビュー プロフェッショナルを育成するということ」LISA 25巻7号（メディカル・サイエンス・インターナショナル、2018年）720-721頁。

な義務研修であれば、教官と修習生との人間的なつながりは、本来、できるだけ回避されるべきところであるが、現実には、教官・指導担当者と修習生とは密接な人的関係を形成している。それは、プロフェッショナルの育成には、伝統的に言語化・文字化されない伝承の部分もあって、何らかの「師弟関係」が欠かせないとの認識が共有されているからであろう（また、上記のような専門家集団による「人的評価」への信頼もある）。この点において、司法修習はある種の矛盾（二面性）を孕んでいるとも言えるが、この二面性は、「徒弟的」²²コンセプトの下で事実上統合されている。

なお、新制度の下では、実質的な法曹養成プロセスは、公的な教育システム（専門職大学院）の枠組みの上にも載っており²³、上記の二面性にまつわる問題は、法科大学院も抱え込んでいるはずである。しかし、もともと大学院教育（研究者の養成）では師弟関係は伝統的なものであるし、そもそも自由な学術環境における「教育」の作用であるため、修習におけるよりは「矛盾」の度合いはずっと小さい。

7 修習の性質上の限界

修習は、専門職の養成という目的から、教官や指導担当者に広い裁量を与えられているものの、「委嘱の趣旨」に反することはできない。すなわち、国の運営する義務的研修であることから、標準的な実務の水準をありのままに伝えるのが基本であり、

時間的制約もあって、それが現実に精一杯の内容となる。修習では、実務の現状への批判やイノベーションを論じることはないが、これは、そのような「場」ではないというに過ぎず、批判を封じて現状を押し付ける意図はない。法曹として独り立ちした後は、ときに現状を批判し、新たな可能性を切り開く能力を持つことが期待されるのは、当然である。修習生は、実務の現場で、様々な実務家のありのままの思考と行動を見てくるが、これに対する咀嚼と評価は各自に委ねられている。

司法修習で公式に与えられるものは、「土俵」の所在と「共通言語」に関する技術的知識が主たるものであって、それを使って何をするかの目的意識や価値観、また、現状を批判し新たな開拓と創造にかかわる領域については、修習のシステムとして立ち入ることはない。しかし、その領域は、実は法曹に不可欠なものであって、これを無用とすることはできない。ただ、それは国の任務ではなく、各自が主体的に研鑽すべきことである。そして、それを支援する機能は、「自由な学術環境」を享受する法科大学院（特に、そこに参加する実務家集団²⁴）に期待されるであろう。

8 最近の修習生の課題状況（現象面）

新制度がスタートすると間もなく、巷間、修習生の「質の低下」論が喧伝されるようになった。そして、その要因は、「実定法

22 司法研修所は、司法修習生の英文表記として、legal apprenticeの語を用いている。

23 もともと法科大学院制度は、法曹養成プロセスのうち、それまで制度化されていなかった部分を学校システム内に取り込む意味を持っていた。これに関連して、最近の（法科大学院と大学学部との接続に関する）いわゆる「3+2」の流れは、さらに、「法曹コース」の新設によって、学部レベルにもプロセスを担わせようとする試みと言える。

24 併設事務所があれば、強固な人的・場所的基盤となりうる。

の基本的知識の不足」と表現されるのが一般であった。しかし、これは、「司法試験の競争緩和により、合格者の水準が低下した」という漠然とした印象論の域を出るものではない。

もちろん、新制度下の修習生に課題がないわけではない。それは、上記のような単純な図式で語れるものではなく、より複雑で根の深い問題が伏在しているように思われる。筆者の認識する修習生の課題は、「事実と主張（法理論）の分離」と言うべき現象にある。これは、事件記録の中から必要な（重要な）事実を抽出し、これをもとに法的な主張を構成する（紡ぎだす）思考を苦手とする傾向である。例えば、民事の起案であれば、主張（請求原因）を抽象的に列挙することと、事件記録から引き写した事実を羅列するだけで、両者の関係が判然としないものが相当数見られる。これでは、どの事実に基づき何を主張するのかがわからず、説得力が乏しいだけでなく、そもそも法的思考（法解釈）の基本が理解されているのか判断できない。

9 「事実と主張（法理論）の分離」現象の原因と背景

さて、上記現象の原因はどこにあるのか。これが単純な知識不足で片付けられるものでないことは明らかである。修習生らと議論してみると、知識は（その量と範囲において）それなりにあることがわかる（但し、法の基本原理に関する理解は概して浅い）。問題は、それが「使える形」になっていないことである。ただ、「知識の使い方」あ

るいは法的思考(think like a lawyer)も（技能や方法論に関する）ある種の“知識”であって、どこかで教えられ（訓練・体得され）なければ、できないのは当然とも言える。

では、彼らは、それを教わる機会があったのか。ところが、修習までのプロセスを振り返ってみても、これが意識的・組織的に教えられた場面は、ほぼなさそうである。

尤も、旧制度下でも、これが意識的に教えられていたわけではない。実務修習期間中に指導担当者のもとで多くの事件を経験し、事実と理論を往還する作業に取り組む中で、巧まずして、無意識的に（言語化されない伝承として）醸成・獲得されていたものと考えられる。ところが、修習期間の短縮によって、期間に比例した以上に、事件とのタイミングが合わず、「事象遭遇数（率）」が顕著に減少するという構造的な問題が生じている²⁵。研修所サイドからは、修習生に体験させたい事件の種類を示しているが²⁶、現場では要請を満たすのは難しいと感じられている。一方で、配属先の枠を超えて事件を共有する（里子方式）などの工夫が重ねられているが、他方で、既済事件や作られた教材を用いた「座学化」の流れも目立ってきた。しかし、座学化傾向が進めば、修習の「核」である体験型学習の実質が希薄化し、法的思考の涵養機能が弱まることは避けられない。

10 課題解決の方向性（試論）

この困難な課題を解決するには、どうしたらよいか。修習期間の再延長を求める

25 拙稿「臨床教育と司法修習—その分業と連携」臨床法学セミナー第9号（2010年）31-32頁。

26 前掲・注14（平成18年司法研修所長通知）。

意見は根強いが、修習が資格取得のための義務（拘束）であることから、プロセスを長期化する選択肢は採り難い。しかも、実務修習における実体験の貴重な機会（座学に侵食されずに）十分に確保されなければならない。そうであれば、思考方法に関する意識的・組織的な教育・訓練の場は、修習外に求めるほかはなく、結局、その役割は法科大学院に担わせるのが相当である。

もともと思考方法それ自体は言語化が難しく、座学で教えるに適さない内容であるが、必ずしも「徒弟的コンセプト」の下で自然に醸成するのを待つ必要はなく、事実と理論を往還する臨床教育の手法を意識的に用いることで、これを人為的に獲得させることは可能である。この教育手法の特質は、①当事者の立場に立ち、②事実をもとに具体的に思考し、③現実に妥当な紛争解決を目指す点にあり、これにより（座学で得た）平板に分散していた知識群が立体的・機能的に統合され、「使える形」に変化することで法的思考方法の形成を促す効果がある²⁷。現に生起している実際の事件を素材とするので²⁸、多大な労力を投じて「事件記録教材」を作り込む必要はなく、教える側の負担も過重にはならない。この臨床教育の場として、具体的には、法科大学院の「リーガルクリニック」が受け皿となることが想定されるが、未だ「法律相談型」にとどまるものが多い中で、事件記録を用いた思考訓練に対応できる事件受任型（ラ

イブ・クライアント方式）を標準化する必要がある、その前提として、単位数の増加、必修科目化、併設事務所の設置などの条件整備が求められる。

また、法科大学院は自由な学術環境の中にあるので、修習のような性質上の制約を受けず、根底的な価値や理念（個人の尊厳や正義の観念など）、あるいは、新たな創造・革新にかかわる領域にも踏み込むことができる。そもそも人格の陶冶は、（大学）教育の本来的使命とするところであって、国の義務的研修がその任を負うべきものではない。

なお、修習生の課題としては、上記のほか、経験則や条理による推認作業（とその言語的表現）が苦手であることが挙げられる。これは、経験の多寡だけの問題ではなく、より本質的に、科学的・論理的思考の弱さに起因するものと見られる。ここで、学部レベルにおける教養教育の再興が、改めて課題として意識される²⁹。

11 小括

本稿では、司法修習側の視点に立って、現在の法曹養成プロセスを俯瞰しながら、その問題の所在と解決の方途を示した。

修習の本質はOJT的な沿革を引く体験型学習であり、その教育効果を十全に発揮させるには、限られた期間内でも有益な実務経験の機会を確保することに注力すべきである。現状の課題として、法曹養成プロセス全体の中で、とくに法的思考方法に関す

27 拙稿「夜間・社会人学生を対象としたフレックスタイム制クリニックー4年間の実践を振り返って」法曹養成と臨床教育No.2（日本加除出版、2009年）150-151頁。

28 少人数制をとり、学生に厳格な守秘義務を課すことが前提である。

29 いわゆる「3+2」の流れ（前掲・注23）は、学部教育に光を当てたが、教養教育に関してどのような方針をとるのか、必ずしも明瞭ではない。

る教育・訓練が脱落していると見られるが、期間が短縮され過密化した修習にこれ以上の負荷を課すべきでなく、その役割は法科大学院の臨床教育に担わせるのが現実的である。その受け皿として、リーガルクリニックの充実・整備が求められる。

また、プロフェッショナルの育成においては、知識・技能・倫理を一個の職業人としての人格的基礎のもとに統合することが求められるが、この役割は、従前は、修習を「場」として、先輩法曹が後輩を「薫陶」する事実上の活動に依存していた。しかし、国が運営する義務的研修の枠組みにはおのずから限界があり、新制度の下では、自由な学術環境のもとにある教育機関たる法科大学院が、職業的人格の陶冶に関しても、より積極的な役割を果たすべきである。そ

れは、修習前の基礎作りにとどまらず、資格取得後の継続教育として、法曹各自の成長・発展を支援する面でも期待される。

司法制度改革の理念は、法科大学院教育に「理論と実務の架橋」³⁰を目指すことを求めた。そこでは臨床教育が眼目となるべきはずであったが、現状は「理論は学校で、実務は修習で」という誤った分離論の方向に流れている。しかし、このような流れは、予備試験に対する関係で法科大学院の存在意義を希薄化するだけでなく、修習生の現状に照らしても、法科大学院が実務導入教育の役割を十分に果たせていない事実を露呈している。いま、改めて法科大学院が創設の理念に立ち返り、臨床教育に正面から取り組むべき時期に来ていると思われる。

30 前掲・注11「司法制度改革審議会意見書」66―67頁。

