九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

法学教育におけるコンピテンシー目標の設定に関する研究 ： 学部と専門職大学院の比較を通して

坂巻, 文彩
九州大学大学院 ： 博士後期課程

https://doi.org/10.15017/1929744

出版情報：飛梅論集. 18, pp.33-47, 2018-03-20. Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University
バージョン：
権利関係：

九州大学大学院教育学コース院生論文集，2018，第18号，33-47頁
Bull. Education Course, Kyushu U., 2018, Vol.18, pp33-47

法学教育におけるコンピテンシー目標の設定に関する研究

――学部と専門職大学院の比較を通して――

坂　巻　文　彩*

1．課題設定

本研究では、法学部教育と法科大学院教育で、修得すべき能力の構造と各能力の重要性の差異について検討する。この検討を通じて、両機関のコンピテンシー目標の設定及び学位レベルに応じて修得すべき能力について考察する。

今日、大学教育がユニバーサル段階に突入し、大学教育の質の向上の必要性が叫ばれている。その中で、2006年に、経済産業省が「社会人基礎力」、2008年に、中央教育審議会が「学士力」を提示し、2012年に、日本学術会議（2012）が、専門分野別に教育課程の参照基準を策定した。つまり、コンピテンシー概念を明確にし、大学教育に標準性をもたせようという動きが盛んとなっている。欧州諸国では、1999年に、ボローニャ宣言が調印されて以来、Tuning Projectが、高等教育機関および専門分野レベルで、学術的プロフィールと職業的プロフィールを鑑みながら、参照基準の開発の基盤の検討を行っているが（フリア・ゴンザレス等 2012）、ようやく日本でも、コンピテンシー概念に着目するようになったのである。

コンピテンシー概念に注目する必要性が生じた理由の一つとしては、大学卒業後３年以内の離職率が、３割（厚生労働省（2016）によると平成26年３月卒業生32.3%）と高く、大学から職業への円滑に移行することが難しくなったことが挙げられる。つまり、学業成績と職業への移行には接続性があるとはいえず、職業への移行や就職後のパフォーマンスに有用な新たな評価基準を大学教育に導入する必要性が出てきたことにある。

L. Spencer and Spencer（1993）によると、コンピテンシーとは、「状況を通じて一般化し、合理的に、長期間に渡り持続するような行動または思考の方法をもつ人々の特徴」をいい、主に、職業現場で使用される。そして、コンピテンシーの特徴として、動機付け、特質、自己概念、知識、技能を挙げていて、前二者は、コアな個人のパーソナリティで特に発達が難しいとされ、一方で、後二者は、訓練により比較的容易に発達させることができるという。そして、文部科学省（2005）では、コンピテンシーを、「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力」と提示して

*九州大学大学院博士後期課程

いるが、後二者である知識、技能を中心に大学教育で修得することが、エンプロイアビリティの修得にも繋がっていくものと思われる。また、文部科学省（2008）は、アウトカムとは、「プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を言明したもの」をいい、学校の中での学修成果を示す。各大学が大学教育を通じて、職業現場で使用するコンピテンシーをいかにして学修成果に対応させるのか重要な課題となっている。

2．研究背景

2-1. 法学分野の教育改革の展開

2015年、文部科学省が、国公立大学人文社会学系学部・大学院限定ではあるが、社会的要請の高い分野へ転換するよう通知している。つまり、人文社会学系分野は、職業的接続性が弱いことから、教育改革の必要があり、学修成果も明確にすることが求められていると思われる。特に、国公立大学に限定するわけではないが、人文社会科学系分野の中でも、法学分野は、学修成果を明確にすることが求められている。それは、2004年に法科大学院が設立され[(1)]、法学教育のあり方を見直す必要が生じたことにある。

法学部教育は、1887年に東京帝国大学が設立されたことに始まるとともに、高等教育における法学セクター（専門学校）の形成も、法学分野が主導していた（天野 2004[(2)]）。そして、戦前の法学部では、行政官僚・法曹といった特定の専門職養成を目的としており、学部としての教育目的が明確であった。戦後から法科大学院成立前までは、法学部教育で、「法学的に物事考え得る人物」（末弘 1945）の育成を目指した。1958年に、「法学関係学部設置基準要領」（文部省大学学術局 1962）、1965年に「法学専門分科会報告」による若干の修正、1991年の大学設置基準の大綱化等において、法学部教育に関して教育改革が実施されたが、大きな法学部教育改革はなかった。しかし、2004年に、法科大学院が設立されることになり、法学教育のあり方を見直す必要が生じたのである。特に、法科大学院が設立される2004年前後から、法学部教育のあり方を見直す議論がされるようになった。これは、日本学術会議（2001）が示したように、法学部のある大学に法科大学院が設置された場合に、法学部の教育がいかなる役割を果たすべきなのか検討する必要が生じたからである。また、司法制度改革審議会（平成12年11月20日）では、法学部と法科大学院で法的素養教育と法曹養成教育の棲み分けをし、機能・役割分担すべきと示している。一方で、日本学術会議（2001）[(3)]が述べているように、各大学は、法曹養成教育のうち、法学部では法学専門基礎を教育し法科大学院につなげる専門２階建て大学院を想定していた。2004年に、日本学術会議（2004）は、法学部の将来像を示しているが、①多様な社会的進路に応じて、より目的適合的な専門職業教育の実施、②これまでの法学専門教育をより「リベラル・アーツ」化した教育の実施を挙げ、今後、法学部教育の目標として掲げてきたジェネラリスト養成をいかに位置づけるかが課題であると示した。実際に、これに基づき、各大学は、多様な教育改革を進めている。例えば、コース制度の導入が挙げられる。2017年度の時点で、法学士を授与する大学は、111大学あるが、そのうち、コース制度を導入している大

学は、60％（68大学）を占めている。その中で、法曹・準法曹職等希望者を対象としたコースは、55大学、企業法務関連コースが56大学、公共／公務関連コースは、56大学で設置されており[(4)]、多くの大学で、法曹養成以外の進路も意識した目的適合的な専門職業教育を目指す方向にシフトしつつある。

法学研究者の間でも法学教育について見解を示している。広渡（2009）は、法学部は、一般に「法学を専門とするジェネラリスト」養成を目的としており、具体的な特定の専門職をターゲットにすることなく、これらに共通に必要な専門教育を行うということで、法曹に必要な法解釈論的教育という高い基準に標的を合わせて教育を行っていたと示している。つまり、大村（1997）が示したように、法学教育は、実務家、法学者、市民といった複数の法ハビトュスの再生産のプロセスと捉えているが、各大学の法学部は、各階層特有のハビトュスや「知」の構造を明確にせず、教育を提供していたのである。法科大学院が設立されるにあたって、法学部教育のあり方については論争があったが法学部は廃止されず完全にアメリカ型の教育形態の導入に至らなかったほか、ドイツのように、法学部教育と法曹養成が連結しているわけでもなかったので、独自のシステムを構築しなければならなくなった。そのため、各大学では、文部科学省や法学研究者の議論を組み合わせながら、法曹養成以外の目的多様な教育改革の取組みをする必要が生じたのである。

2-2. 法学分野のコンピテンシーに関する研究動向

先述の通り、各大学の法学部は、法曹養成以外の進路も意識しつつある。そもそも、法学部教育と法科大学院・法曹養成教育の効果を比較した研究は少ないが、各教育機関別の学修成果または社会で活躍する上で有用なコンピテンシー、法曹に求められるコンピテンシーについて検討した研究は、蓄積されつつある。

法学部教育におけるコンピテンシーについては、卒業生を対象に調査した研究（小方 1998）や企業を対象に調査した研究（米田 1983、菊地 1983）がある。前者について、小方（1998）は、法学系の場合、「専門科目の学習」に対する評価が高く、職場で要求される「専門分野に関する理論的知識」は大学で獲得したという回答が多いという。また、後者に関しては、経営法友会が会員企業の法務部門責任者に対して実施した調査（米田 1983）や九州大学法学部が、在学生、卒業生が就職した企業に対して実施した調査（菊地 1983）がある。両調査においては、企業が、法律の専門知識よりも、法律的な考え方を重視していることを示している。

法曹養成に関しては、法曹に求められるコンピテンシーを中心に研究の蓄積がある。例えば、アメリカ法曹協会（1992）は、プロフェッションとしての法曹に求められる10の技能（問題解決、法的分析・法的推論、コミュニケーション等）と４つの価値観（適切な代理活動、道徳性等）について、「マクレイト・レポート」で示している。また、菅原（2008）は、利用者からみた弁護士の質について分析しているが、法人が法律知識を重視しているのに対して利用した自然人はコミュニケーション能力を重視しているという。そして、弁護士の活動領域は多様化しているが非訴訟領域であればあるほど、コミュニケーション能力が重視されると示している。法科大学院教育に関しては、

吉田・村澤（2014）が、法科大学院院生を対象とし、就業経験の観点から能力向上に関して分析している。他にも、法科大学院教育に関しては、法科大学院修了者の法科大学院の成績と新司法試験の結果の関係を検討した調査（早稲田大学法務研究センター 2011）がある。

先行研究では、法学部教育に関しては、1990年代ぐらいまでの法学部教育で修得すべきコンピテンシーについては検討がなされているものの、2000年以降に関しては、検討した研究が少ない。法科大学院教育についてであるが、法曹の資質に関する研究はあっても、法科大学院教育で修得すべきコンピテンシーについて着目した研究は、管見の限り、少ない。また、法学部教育と法科大学院教育を比較した研究は少ない傾向にある。

３．研究の分析方法

3-1. 分析の枠組み

欧州諸国では、1999年に、ボローニャ宣言が調印されて以降、欧州圏内であれば、どの大学で学んでも共通の学位・資格が取得でき制度を確立しようとしている。つまり、欧州圏では、EQF（European Qualifications Framework）を導入し、学士（レベル６）、修士（レベル７）、博士（レベル８）を構造化するとともに、教育の質保証を展開しようとしているのである。また、先述通り、Tuning Project が、専門分野レベルで、学術的プロフィールと職業的プロフィールを鑑みながら、参照基準の開発の基盤の検討を行っている。

日本でも、日本学術会議が分野別参照基準を設定しているように、大学教育の質の保証を図ろうとしている。2012年に、法学分野の分野別参照基準が発表されたが、大学レベル以上の法学分野の高等教育機関としては、大学、大学院（研究型大学院）、法科大学院がある。これら３つの高等教育機関での修得すべき能力を示し学修成果を明確にすることがよりよい分野内での教育の質保証に繋がるものと思われる。

大学、大学院（研究型大学院）、法科大学院の関係であるが、日本学術会議（2011）は、３機関は、連携する必要性があると認識しているものの、３機関それぞれの位置づけは明確ではない。当初、法科大学院を修了した者が、大学院（研究型大学院）に進学することを想定していたが、実際に、進学者は少なかった。そこで、法科大学院は大学院（研究型大学院修士課程）を代替できるか否か議論がされているが、結論は導かれていない状況にある（日本学術会議 2011）。法学分野の学修成果の全体を把握するためには、大学―法科大学院、大学―大学院（研究型大学院）、大学院（研究型大学院）―法科大学院の各々の関係性について検討する必要がある。本稿では、法科大学院が設立される際に、法学部教育のあり方について多く論じられたことから、まずは、大学―法科大学院の学修成果目標について比較検討したいと考える。

すべての法科大学院では、法律基本科目として、公法系、民事法系、刑事法のほか、法律実務基礎科目として、法曹倫理、民事訴訟法実務基礎、刑事訴訟法基礎が必修である（大学改革支援・学位授与機構 2017）。一方で、大学では、公法系、民事法系は、約35％、刑事法系は、約25％しか、

必修科目として定められていない。また、ディプロマポリシーを見てみると、大学は、知識・教養と共に幅広く汎用的能力を修得することが求められているのに対し、法科大学院は、倫理観や実践力が重視されていることが想定される。カリキュラム上、ディプロマポリシー上から、コンピテンシー設定に差異があることが想定される[(5)]。法学部は、近年、専門職業教育志向になりつつあるとはいえ、特定の職業人の養成を目指しているわけではないという点で、学術型教育志向である。一方で、法科大学院は、法曹（裁判官、検察官、弁護士）の養成を目指しており、いわゆる職業教育志向である[(6)]。

では、実際に、学位レベル、教育志向性ゆえに、法学部教育と法科大学院教育で修得すべきコンピテンシーに差異があるのか。そこで、下記３点について検討する。

①先行研究等からは、専門と関連する能力の修得以外のコミュニケーション能力等一般的汎用的能力の修得が求められていることが分かる。そもそも、法学部、法科大学院では、専門的な汎用的なスキル（論理的思考力）のほか、一般的汎用的能力の修得が求められているのか。
②法学部、法科大学院が、学修成果として求めている能力は異なるのか。
③法学部、法科大学院が、学修成果目標を達成するのに適切な教育方法は何と考えているのか。両機関の選択は異なるのか。

日本学術会議（2012）が示しているように、法学は、法を対象とする学問であり、法は人間社会の規範秩序の一部で、社会生活を営む上で不可欠のものである。法学とともに一学部を形成することの多い政治学は、憲法学や行政法学などの公法分野、法哲学、法制史、法社会学などの基礎法学分野との関連性があり、政治的秩序の制度的な側面を理解する上で不可欠で、法学に隣接する分野とも言える（日本学術会議 2014）。つまり、日本は、法治国家であり、法は、社会秩序維持のために必要不可欠である以上、法学は、社会科学系分野の中でも、根幹となる学問であるかと思われる。よって、社会科学系分野の中でも、最初に、法学分野を対象とすることが、今後、経済学分野等他の社会科学系分野について研究する際に、示唆を与えることにつながるのではないかと考えている。

3-2. 調査方法

(1) アンケート調査

学士（法学）を授与している全国公立・私立大学111校の法学部長または教務担当、62校の法科大学院長、法務研究科長または教務担当を対象に、法学教育の学修成果目標の設定とその方向性等について、九州大学教育社会学研究室名義でアンケート調査票を郵送し、未回答の者に対しては、再送または電話により、回答を督促した（2017年３月～、再送調査は、６月20日～７月７日）。回収率は、法学部45.5％（51校）、法科大学院は、44.2％（27校）である。

調査項目は、教育志向性、学修成果目標の設定、学修成果目標達成のために適切な授業方法、一般的汎用的能力の必要性等である。調査項目は、予備調査[(7)]とともに、日本学術会議（2004）、菊

池（1993）、吉本（2017a）を参考に作成した。

(2) インタビュー調査

アンケート調査では、学内の組織動向を含んだカリキュラム改革について、質問肢を設定することができなかったため、インタビュー調査をする必要がある。調査項目は、法科大学院設立前後の学部改革、大学／法科大学院として目指すべき方向性、大学と法科大学院の接続性、カリキュラム設定の意図、カリキュラム上の課題等である。対象校は、回答のあった学校の中から、法学部及び法科大学院を設置している大学を選んだ。そして、返信用封筒にメールアドレスが記載されている教員の中から依頼し、承諾のあった教員に対して、半構造化面接を行った（表１、表２）。2017年６月～７月中に、大学と法科大学院の学修成果目標の差異等について調査した。

表１　法学部インタビュー対象者

	設置形態	大　学	地　域	職　務
1	国公立	A大学	首都圏	教務担当
2	国公立	B大学	東海	学部長等
3	私立	C大学	首都圏	学部長
4	私立	D大学	東海	学部長
5	私立	E大学	九州	学部長

表２　法科大学院インタビュー対象者

	設置形態	大学院	地　域	職　務
1	国公立	F大学院	九州	法務研究科長等
2	私立	G大学院	首都圏	法務研究科長
3	私立	H大学院	首都圏	法務研究科長

４．調査結果

4-1. 一般的汎用的能力の必要性

まず、法学部、法科大学院では、専門分野と関連する論理的思考力以外に、汎用的能力を重視しているか確認したい。先行研究では、大学卒業後に、有用な能力は、理論的知識（小方 1998）を挙げていたり、企業は、論理的思考力の修得（米田 1983、菊池 1983）を求めている。一方で、法科大学院では、実務家として、汎用的能力を修得していることが評価の基準であることが示されている（アメリカ法曹協会 2003、太田 2014）。教育側としては、どのように、考えているのか。そこで、「必ずしも、法律に基づかない一般的汎用的能力の修得の必要性についてどのように考えるのか。」と尋ね、「あくまでも、論理的思考力の修得を目的とすべきである。」「論理的思考力よりも、一般的汎用的能力の修得が重要である。」「論理的思考力だけでなく一般的汎用的能力の修得も必要である。」という３つの選択肢から回答を求めた。その結果が表３の通りである。「論理的思考力だけでなく一般的汎用的能力の修得も必要である。」という回答が、大学でも、法科大学院でも、最も、多い（大学：96.1％、法科大学院：77.8％）。日本学術会議（2012）が示しているように、大学だけでなく、法科大学院でも、一般的汎用的能力を重視していることが想定される。回答を選択した理由の記述も求めたが、大学では、両能力が必要な理由として、主に多様な進路を意識する必要性、分野横断的な汎用的能力の修得の必要性等が挙げられている。一方、法科大学院では、法曹としての必要性等が理由として挙げられている。また、法科大学院では、「あくまでも、論理的思考力の修得を目的とすべきである。」という

回答が22.2％あった。理由としては、一般的汎用的能力は学部段階で修得されるものである、という意見等があった。

大学では、多様な進路を見据えて、一般的汎用的能力の修得が必要とされているのに対して、法科大学院では、実務法曹として一般的汎用的能力が必要であると認識しているため修得を求めている点で、差異があることが想定される。

表３　論理的思考力と一般的汎用的能力の重要性

	大学	法科大学院
論理的思考力重視	2.0	22.2
一般的汎用的能力重視	2.0	0.0
両方重視	96.1	77.8
合計	100.0	100.0
	(N=51)	(N=27)

単位：％

4-2. 学修成果として求めている能力

次に、大学、法科大学院が、学修成果として求めている能力の検討を行う。4-1の検討により、大学、法科大学院共に、論理的能力だけでなく一般的汎用的能力も重視する傾向が想定される。先行研究からは、大学では、1990年代以降、いかなる一般的汎用的能力を求めているのが明確ではないが、法科大学院では、先行研究（アメリカ法曹協会 2003、菅原 2008）によると、法的倫理観、コミュニケーション能力が重視されると思われる。そもそも、大学と法科大学院では、学修成果として求める能力は異なるのか。そこで、「学修成果として下記の能力をどの程度、卒業時に修得していることを重視しているのか。」と尋ね、「重視する」＝５から「重視していない」＝１の５件法で回答を求めた。能力とは、①法律専門知識、②論理的思考力、③法的倫理観、④企画・立案・発想能力、⑤マネジメント能力、⑥総合的分析能力、⑦人間関係対応能力、⑧基本的学習能力、⑨一般常識の９項目である。能力の構造、各能力の重要性の観点から、法学部と法科大学院で学修成果として求める能力の差異について検討したい（N：大学 =51、法科大学院 =27）。

（1）能力の構造

大学と法科大学院では、学修成果として求める能力に関して、背景となる構造が異なるのか。回答者の回答の傾向から、能力の構造をみるべく、因子分析（主成分法・バリマックス回転）を実施した。その結果である因子負荷量を示したのが、表４である。

大学、法科大学院共に、第３因子まで抽出したところ、第１因子については、大学、法科大学院ともに、「総合分析能力」「マネジメント能力」「人間関係対応力」「企画・立案・発想能力」については高い相関を示している。大学の第２因子と法科大学院の第３因子では、相関の高い能力は、「一般常識」「基礎的学習能力」で共通している。さらに、大学の第３因子と法科大学院の第２因子では、相関の高い能力は、「法律専門知識」「論理的思考力」については共通していて、後者に関しては、「法的倫理観」も含まれる。そこで、第１因子を「一般的汎用的能力」、大学の第２因子と法科大学院の第３因子を「基礎能力」、大学の第３因子と法科大学院の第２因子を「専門能力」と示す。

一般的汎用的能力として集約された因子は、大学・大学院で修得した能力を職業で応用的に展開するうえで重要となってくる能力である。

専門能力として集約された因子である「法律専門知識」「論理的思考力」は、従来より、法学教育で修得する能力とされてきたものである。「法的倫理観」についてであるが、大学の場合は、一般的汎用的能力と相関が高いが、法科大学院の場合は、専門能力と相関が高い。法科大学院では、「法曹倫理」（先述）を必修としており、「法的倫理観」は、専門職業人として重要な能力であると捉えているのではないかと思われる。

基礎能力として集約された因子は、法学教育を受ける上での前提となる能力である。

一般的汎用的能力、基礎能力、専門能力共に、同様の分散パターンが見られ、一種の相似性のある構造が想定される。ただ、「法的倫理観」に関しては、因子としての捉え方が大学と法科大学院では、異なるものと思われる。

表４　修得が求められる能力の因子構造

	大　学			法科大学院		
	第１因子	第２因子	第３因子	第１因子	第２因子	第３因子
④企画・立案・発想能力	0.83	0.11	0.02	0.71	0.01	0.26
⑤マネジメント能力	0.80	0.10	−0.01	0.94	−0.09	0.01
③法的論理観	0.72	0.24	0.17	−0.17	0.61	0.24
⑥総合的分析能力	0.65	−0.18	0.40	0.61	0.10	−0.44
⑦人間関係対応力	0.62	0.45	−0.26	0.71	0.03	0.29
⑨一般常識	0.36	0.79	−0.03	0.27	0.09	0.87
②論理的思考力	0.22	−0.18	0.86	0.15	0.84	−0.27
⑧基本的学習能力	−0.01	0.85	0.06	0.07	−0.06	0.72
①法律専門知識	−0.08	0.20	0.83	0.04	0.89	−0.01
因子寄与率（%）	31.6	19.3	18.7	26.7	21.1	19.5

抽出法：主成分法、バリマックス回転

(2) 各能力の重要性

修得すべき能力の構造については、大学、法科大学院で共通性があることが明らかになった。では、各能力の重要性の程度は異なるのか。平均値及び t 検定による検討を行った結果を示したのが、表５である。

この結果によると、専門能力では、大学と法科大学院の間に有意な差（$p < 0.01$）が生じている。「法律専門知識」、「論理的思考力」、「法的倫理観」については、いずれの機関も4.0以上と高い数値を示しているが、いずれも、法科大学院の方が、学修成果として修得を重視していることが分かる。インタビューから、「法律専門知識」は、学部よりも、判例など細かい知識が求められるという意見があったほか（A 大学、B 大学、E 大学、G 法科大学院）、運用のために基礎知識の定着が必要（H 法科大学院）という指摘があった。また、「論理的思考力」については、A 大学の教員が、「大学では、一般命題化された法的判断ができれば、良いが、法科大学院では、具体的な事実関係を元に法

解釈の再現が求める。」と述べているように、法科大学院の方が、実践に即した論理的思考力が求められていて重要視しているものと思われる。

一般的汎用的能力についても、大学と法科大学院の間に有意な差が生じている場合がある（p＜0.01）。例えば、「企画・立案・発想能力」、「人間関係対応能力」については、大学の方が、法科大学院よりも、卒業時、修得していることを重視している場合があることが分かる。コミュニケーション能力等「人間関係対応力」は、大学の方が平均値が高いものの、有意差は見られなかった。

表5　学修成果として修得することが求められる能力

		大学	法科大学院	t 値
専門能力	法律専門知識	4.41 (0.70)	4.93 (0.27)	−4.65**
	論理的思考力	4.67 (0.52)	4.96 (0.19)	−3.65**
	法的倫理観	4.16 (0.76)	4.70 (0.60)	−3.23**
一般的汎用的能力	企画・立案・発想能力	3.76 (0.93)	3.00 (0.83)	3.71**
	マネジメント能力	3.55 (0.90)	2.96 (0.94)	2.69**
	総合的分析能力	4.53 (0.64)	4.74 (0.59)	−1.42
	人間関係対応力	3.78 (0.86)	3.52 (0.85)	1.31
基礎能力	基本的学習能力	4.02 (1.88)	4.19 (0.83)	−0.43
	一般常識	3.82 (0.87)	3.63 (1.04)	0.88

（）は、SD、**p<0.01

4-3. 学修成果目標達成のために適切な教育方法

これまでの検討から、修得が求められる能力に関しては、「法的倫理観」を除き相似性のある因子構造がみられることが分かった。また、専門能力、「企画・立案・発想能力」、「人間関係対応能力」といった一般的汎用的能力については、有意差がみられ、大学、法科大学院では、能力の重要性の認識が異なることが明らかになった（p＜0.01）。

では、これらの能力を修得するためにはどのような教育方法を採用することが、妥当なのだろうか。能力同様に、適切な教育方法についても、大学、法科大学院では異なるのか。先行研究では、企業が、法学部教育に対して、「討論・議論中心の少人数教育」の実施を期待していると述べているほか（菊池 1993）、法科大学院では、就労未経験者の学生は、受験資格準備、辞職者は、分析方法の学習が専門能力の向上に有用であると示している（吉田・村澤 2014）。そこで、「4-2の能力を修得するために適切な教育方法は何か。」と尋ね、下記の教育方法から、３項目を選択することを求めた（多重回答）[(8)]。

その結果が表６の通りであるが、大学、法科大学院共に、「ケースメソッド」「少人数の討論・模擬裁判」が、学修成果目標を達成するために適切な教育方法であると挙げている。特に、法科大学院では、「ケースメソッド」を挙げた回答者が92.3％であることから評価が高いことが窺える。D 大学・学部長、H 法科大学院・院長のインタビューからも、特に、法科大学院では、応用力の修得を重視していることが分かる。

法学部の場合は知識を身につけるということが第一である。法科大学院の場合、それがより具体的な場面でどう適応するか、どう応用するのかということも求められる。学部もケースメソッドは必要だし有効だと思うが、実際そこまで行ききれないというか。法科大学院の場合は、そこまで行ききれないと司法試験だったり、法曹実務に太刀打ちできないところがある（D 大学・

学部長)。

知識が使えないといけないのだが、運用というのは、結構、難しい。知識を入れて使って見せて、「あやふやだね。」と指摘するサイクルが、ずっとある。実務家教員とかは、関係なく、ソクラテスメソッドという法科大学院で行われているメソッドもそうだが、法科大学院全体がそういう形で教育を組み立てていると考えている(H法科大学院・院長)。

学修成果目標達成のために適切な教育方法として、「通常の講義形式」を、大学が、74.0%、法科大学院が、57.7%選択しているが、D大学・学部長の発言通り、大学が知識重視、法科大学院が、応用力重視ということであるのならば、当然の結果であるともいえよう。なお、法科大学院のうち、42.3%(10校)が「通常の講義形式」を選択していない。この大学院の選択状況を見てみると、「実務家教員による授業(5校)」「インターンシップ等職場体験実習(4校)」「訴状の作成等実務教育(4校)」等、実践を意識した授業を選択しており、より実務との接続性を意識した授業内容となっている可能性があり今後、検討してみる余地はある。

大学、法科大学院ともに、「ケースメソッド」「少人数の討論・模擬裁判」を重視しているが、応用的な利用の仕方ということで、大学段階と法科大学院段階では、差異があるものと思われる。また、「学外見学、調査・分析による演習」「職場体験学習」「フィールドワーク・ボランティア」「資格取得準備」に関しては、大学の方が、若干、選択率が高くなっている(「学外見学、調査・分析による演習」:大学16.0%、法科大学院11.5%、「職場体験学習」:大学16.0%、法科大学院11.5%、「フィールドワーク・ボランティア」:大学6.0%、法科大学院0.0%、「資格取得準備」:大学18.0%、法科大学院11.5%)。

この検討からは、法科大学院が、司法試験合格、実務能力の修得を目的しているので、目的に直結する教育方法が、適切であることが分かる。大学側としては、「ケースメソッド」「少人数の討論・模擬裁判」を重視し、先行研究(吉田・村澤 2014)の学生を対象とした検討と同様に、分析方法の学習が能力向上に有用なものとして捉えているが、法科大学院が予備校化するのを防止するため、資格試験対策には、重点を置いていないように思われる。一方で、大学は、多様な進路が想定され、より多様な能力の修得が求められることから、先行研究(菊池 1993)同様に、「討論・議論中心の少人数教育」の実施が適切な教育方法として選択されているほか、多様な教育方法の導入が期待されている部分もあると思われる。

表6 学修成果目標達成のために適切な教育方法(多重回答:3つ選択)

	大学	法科大学院
通常の講義形式	74.0	57.7
ケースメソッド	74.0	92.3
少人数の討論・模擬裁判	72.0	73.1
学外見学、調査・分析による演習	16.0	11.5
実務家教員による授業	20.0	26.9
職場体験学習	16.0	11.5
海外研修	2.0	0.0
フィールドワーク・ボランティア	6.0	0.0
訴状の作成等実務教育	0.0	11.5
資格取得準備	18.0	11.5
合計(N)	50	26

単位:%

5．結　論

以上、法学部教育と法科大学院教育で、修得すべき能力の構造と各能力の重要性、適切な教育方法について検討してきた。大学、法科大学院では、修得が求められる能力に関して、「法的倫理観」を除き、相似性のある因子構造がみられることが明らかになった。また、大学、法科大学院では、専門能力、「企画・立案・発想能力」、「人間関係対応能力」といった一般的汎用的能力については能力の重要性の認識が異なることが分かった。教育方法については、特に、法科大学院で、「ケースメソッド」を重視しているものと思われる。

先述の通り、ディプロマポリシーでは、大学では、知識・教養と共に幅広く汎用的能力を修得することが求められているのに対し、法科大学院は、倫理観や実践力が重視されていた。本稿の結果は、ディプロマポリシーに沿った結果とも言えよう。大学段階では、多様な進路に応じてコンピテンシーを修得する必要がある一方で、法科大学院段階では、法曹になった後に役立つ実践に即した知識、能力を修得することが求められている。この教育志向性ゆえに、両段階では、差異が生じているといえ、学位段階を意識したコンピテンシーの修得を目指す必要があると考えられる。

今後の課題としては、まずは、大学―大学院（研究型大学院）、大学院（研究型大学院）―法科大学院の関係性について検討することが挙げられる。さらに、学部レベルといっても、大学ごとに大学規模、設立背景、偏差値等によって異なり、一括りにすることはできない。そこで、学部段階で修得することが求められる能力や特定のカリキュラム（例えばインターンシップ）に関して、異なる分析軸で検討することが各大学の位置づけをはっきりとさせることにつながるものと思われる。また、法科大学院に関してであるが、カリキュラムの設定の自由度は低いものの、法科大学院の合格率等により、補助金の配分率が異なる。よって、大学独自の特色を打ち出すことが可能なエクスターンシップ等職場体験学習の観点から、法科大学院ごとの位置づけを明確にすることもできるものと思われる。今後、以上のような課題のもと、各大学、各法科大学院の役割を問い直し知見を蓄積していきたいと考える。

＜注＞

（1）　19世紀末に、アメリカで、法律実務を高等教育体系に結合させる運動は、上流階級支配、白人英国系新教徒支配を再確認するための階級的・地位的闘争といった社会運動の一部として生じた。（R. コリンズ 1984）日本の法曹養成の動向については、橋本（2009）があるが、高度化するリーガルサービスへの需要に対応するために法曹人口を増加させる必要があったがゆえに法科大学院の設立がされた。法律実務の高等教育への体系化といっても、19世紀のアメリカでは、規制が目的であり、規制緩和を目指した日本とは正反対である。

（2）　天野（2004）によると、明治35年の時点で、公私立の専門学校数、全51校のうち法学系私学の専門学校は、15校と全体の３割を占めるに過ぎない。しかし、全体の在学者数は、63％、

私立だけをとれば、71％と圧倒的に高い比重をしめていた。

（３） 日本学術会議（2001）は、法科大学院の設置による法学部の影響として、①従来型、②リベラルアーツ型、③非法曹実務家養成型、④法学部廃止型の可能性を示した。

（４） 各大学のHPから、コース制度の設置状況を検索した。

（５） カリキュラムの比率は、各大学のHPに掲載されている履修要項、カリキュラム一覧より検索した。さらに、各大学、各法科大学院のHPより、ディプロマポリシーを抽出し、主な使用頻度が高い用語の比率をまとめたのが表７である（HPから探すことができたのは、大学108校、法科大学院55校のうちの使用比率）。ただ、法学部のディプロマポリシーの平均字数が248字、法科大学院のディプロマポリシーの平均字数が203字と若干短い。なお、応用力とは、総合、応用力、発展、展開を含むものを示す。特に「知識」「解決」「思考」「判断」「コミュニケーション」「主体性」「教養」については、法学部の方が使用頻度が高く、「倫理」「応用力」「実務」については、法科大学院の方が使用頻度が高かった。

表７　ディプロマポリシー用語使用比率（単位：％）

	知識	解決	思考	分析	判断	コミュニケーション	主体性	応用力	倫理	実務	教養
法学部	78.7	65.7	63.0	38.9	38.9	38.0	30.6	28.7	13.9	9.3	40.7
放火大学院	65.5	43.6	34.5	21.8	12.7	11.0	10.9	34.5	43.6	20.0	14.5

（６） 吉本（2016、2017b）は、学術型教育と職業型教育では、学修成果に係るベクトルが異なると論じている。

（７） 2016年12月から2017年２月にかけて、九州圏内の３校の法学部教員にプレインタビュー調査を実施した。そのうちの１校の教員は、イベント企画等プロジェクト型の実習を積極的に採用している大学であり、企画力を重視していた。また別の１校の教員は、法学部卒業生は、組織、社会を回していくというつぶしのきく能力の活用が重視されていると述べていた。よって、本来は、企画力、マネジメント力は、法学分野特有の能力ではないが、調査項目として設定することにした。

（８） 教育方法を３つ選択していただいたが、「通常の講義形式」「少人数のケース・メソッドによる教育」「少人数の討論・交渉、裁判シミュレーション」は学内で、または学内関係者が中心となって実施するものであり、実践性のある教育方法が３つの選択に含まれるかどうかが分析の一つの視点になるかと思われる。

＜参考文献＞

天野郁夫（2004）『大学の誕生（上）』中公新書。

アメリカ法曹協会（2003）『法学教育改革とプロフェッション』三省堂。

大村敦志（1995）「現代日本の法学教育 ── 法学部における教育を中心に ──」岩村正彦等（編）『現

代法学の思想と方法』岩波書店、pp.305-338。
小方直幸（1998）「職業能力形成と大学教育」『大卒者の就職と初期キャリアに関する実証的研究 ── 大学教育の職業的レリバンス ──』広島大学大学教育研究センター、博士論文シリーズ No.1、pp.165-182。
菊池高志（1993）「法学教育に関するアンケート調査」『法政研究』、第58巻第３号、pp.561-572。
厚生労働省（2016）「新規大卒就職者の事業所規模別離職状況」
http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11650000-Shokugyouanteikyokuhake-nyukiroudoutaisakubu/0000177681.pdf
末弘厳太郎（1945）「法学教育の革新」『法律時報』、第17巻８号、pp.1-2。
菅原郁夫（2008）「利用者から見た弁護士の質」『NBL』、商事法務、No.890、pp.18-26。
司法制度改革審議会（2000）「中間報告」
http://www.kantei.go.jp/jp/sihouseido/report/naka_houkoku.html
大学改革支援・学位授与機構（2017）「法科大学院基準要綱」
http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/houka/no6_2_h30kijunyoukou.pdf
中央教育審議会（2008）「学士課程教育の将来像（答申）」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_002.pdf
日本学術会議（2001）「法学部の将来 ── 法科大学院設置に関連して ──」
http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/18pdf/1864.pdf
日本学術会議（2004）「法科大学院の創設と法学教育・研究の将来像」
http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-19-t1031-1.pdf#page=7
日本学術会議（2012）「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準　法学分野」
http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h166-2.p
日本学術会議（2014）「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準　政治学分野」
http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140910.pdf
橋本紘市（2009）『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部。
広渡清吾（2009）『知的再生構造の基盤変動 ── 法科大学院・大学・学術コミュニティーの行方 ──』信山社。
フリア・ゴンザレス、ローベルト・ワーヘナール（2012）『欧州教育制度のチューニング ── ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』明石書店。
文部科学省大学学術局（1962）「法学関係学部設置基準要項および経済学部設置基準要項について」『大学資料』文教協会、第18号、pp.15-37。
文部科学省（2005）「OECD における『キーコンピテンシー』について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1395298.htm
米田樹一（1983）「大学（法学部）教育に何を望むか」『NBL』株式会社商事法務、No.272、

pp.12-20。

吉田文・村澤昌崇（2014）「職業資格取得に葛藤する法科」吉田文（編集）『「再」取得学歴を問う専門職大学院の教育と学習』東信堂、pp.59-75。

吉本圭一・稲永由紀（2016）「IR のための分野対応型 web 卒業生調査の研究 ── 第三段階教育における職業教育の学修成果把握の方法として ──」『短期大学コンソーシアム九州紀要』、vol.6、pp.5-19。

吉本圭一（2017a）『大学教育における職業統合的学習の社会的効用』九州大学「高等教育と学位・資格研究会」ワーキングペーパー No.3。

吉本圭一（2017b）「学修成果アプローチと学位・資格枠組みの政策科学的研究」、第20回　日本高等教育学会発表資料。

R. コリンズ（1984）『資格社会 ── 教育と階層の歴史社会学 ──』有信堂高文社。

早稲田大学法務教育研究センター（2011）「Ⅱ　調査内容と結果」『平成22年度　新たな法曹養成プロセスの有機的連携に関する調査研究』、pp21-96。
http://www.waseda.jp/law-school/cpler/pdf/H22report01.pdf

L. Spencer and Spencer（1993）*Competence at Work,* Wiley.

Goal Setting of Competency in Legal Education-Comparative Study of Faculty and Professional Graduate School

Aya SAKAMAKI

This research aims to clarify the setting goals of learning outcomes in legal education comparing between faculties of law and law schools in the view of the structure and importance of competencies.

In Europe, it trends to set the reference standard in each field, and I think that higher education in Japan should review what competencies students could acquire in respond to each degree in field.

In 2004, law schools were established, and many faculties of law carried out their educational reform because faculties of law didn't have to provide educational programmes for legal profession. But many faculties of law don't have an explicit policies what competencies university students should acquire in their school life. Therefore, I took a questionnaire survey among deans of faculties of law and managers of academic affairs section in 111 universities and 62 law schools, and had an interview. I review 3points as follow,

(1) Does faculties of law and law schools focus on acquiring generic competencies?
(2) Which competencies are programmes in faculties of law and law schools focused on acquiring in school life?
(3) Which educational methods are appropriate to attain their learning outcomes?

As a result, this research indicates that there are commonality of the competency structure, and there are differencies of goal setting of competencies between faculties of law and law schools because the former have to consider a diversity of workplace after completing universities, the latter put an focus on legal profession. Faculties of law and law schools should provide their programmes which are necessary for students in each level to be active in their social life after completing schools.