

デジタル・ディプロマ・ミルの脅威、 あるいは、 何故オンライン・ロー・スクールは認められないのか？（一）

学習院大学法学部 紙谷雅子

知識は手渡すことのできる「商品」や「品物」ではなく、受け手自身が（その意味について）構築しなければならない¹。

はじめに

1990年代、高等教育における新しい変化——作成・開発に携わった教授陣が関与しない授業に関する資料のネットワークを利用した配信による「オートメーション」——が、従来の授業方法と比較して学習効果を改善し、これまで高等教育を受ける機会の乏しかった人々にもその機会を提供すると主張された。それは、1970年代のアメリカに始まった大学の研究における知的な活動を「知的資本」として社会の経済効率を促進するために活用するべきという「研究の商品化」を奨励する動き²の結果、大学の資源は研究機能に投入されるようになり、学費の上昇とは裏腹に、教育機能に投入される資源は研究機能に対してほど膨張していない³、それにもかかわらず、あるいは、それだからこそ、費用を軽減しつつ、教育の質を向上させ、効率的に教育効果を上げることが

¹ Kei Ishii & Bernd Lutterbeck, Unexploited Resources of Online Education for Democracy --- Why the Future Should Belong to OpenCourseWare, First Monday vol.6 no. 11 (November 2001). <http://firstmonday.org/issues/issues6_11/ishii/index.html>

² これが大学の研究機能の商品化であり、とくに自然科学分野の研究成果を商業的に有意義な製品として市場において売しようという発想に基づいている。公共財として発達してきた学術情報の私的財産化が図られ、大学は、特許を生み出し、売却し、あるいは排他的な実施権を認めることで、経済活動に積極的に参入することが奨励されるようになった。合衆国は1980年代になり、プロパテント政策をとり、特許付与を以前よりは簡単にし、その対象を自然界の存在にまで拡張することで、公共財と考えられてきたさまざまな情報を知的財産として保護し、学術情報の私的財産化を国策として推進している。名和小太郎『学術情報と知的所有権 オースシップの市場化と電子化』（2002）参照。

³ David F. Noble, Digital Diploma Mills, Part I, The Automation of Higher Education <<http://communication.ucsd.edu/dl/ddml.html>> は1976年と1994年を比較する数値を示しており、公立の研究大学においては研究費が21.7%増加したのに、教育費は9.5%しか増加していないというNational Center for Educational Statisticsを引用している。See also, David F. Noble, Digital Mills: The Automation of Higher Education, First Monday, vol. 3, no. 1 (March 1998) <http://www.firstmonday.dk/issues/issues3_1/noble/>

求められ、「大学教育の商品化」がその1つの方向として提示されたと説明される⁴。このような傾向は、カントのイメージした「理性の機関としての大学」、フンボルトの提起した国民国家統

⁴ 学納金と学位や単位とは「市場原理に基づく交換」がなされているわけではない、教育は市場における交換を前提として創造されているわけではないので、教育は厳密な意味での「商品」とはなり得ないように思われる。教育理論においては、全人格的な知識の形成である「教育」は、人格形成とは分断された知識の蓄積と技能の開発である「訓練」と区別され、「訓練」ならば対人的な関係を通じた人格的な成長は要求されないで、商品化に馴染むかもしれないとも考えられているようである。もっとも、教育過程を営利的な取引で活用できるようにパッケージ化することが「大学教育の商品化」であるのかもしれない。そうであるとしたら、授業計画表と予習のための講義資料、実際の講義（ビデオなど）、復習の成果を検証する自己採点の可能なショート・テスト、最終試験の問題をひとまとめにした「授業内容（資料）」は実際の授業体験とはずいぶん異なるにもかかわらず、購入する気のある人々に提供することは可能であるという観点からの評価として、これならば教育機関としても大学の提供できる商品ということもできるかもしれない。もっとも、「売りっぱなし」でも構わない消費財なのかどうか（「賞味期限」が切れた場合、間違った利用方法で被害が発生した場合、「品質保証」のあり方、あるいは一般論としての「アフタケア」の必要など）についての検討がなされているかどうかは心もとない。大学教育の商品化は、20世紀最後の10年に始まった現象ではないという指摘もある。David F. Noble, Digital Diploma Mills, Part IV, Rehearsal for the Revolution <<http://communication.ucsd.edu/dl/ddm4.html>>参照。アメリカ合衆国における「高等教育の商品化」は通信教育、自宅学習という名称の下、営利事業として1880年代に始まり、大学も早いところではthe University of Chicago Home Study Departmentが1892年に、遅いところでもColumbia University Home Study Programが1919年に参入し、「営利事業とは異なる」ことを強調した通信教育課程を展開するようになった。1920年代には（大学等に進学せずに、就業している人々に昇進のための資格習得の機会、独立を可能にする資格を売り物とする）通信教育課程を経営する営利的な機関が300以上、大学が運営する通信教育課程が70以上も存在し、ほとんどすべての営利的な機関においてはその収入の半分以上、ときには8割近くまでが新しい登録学生を獲得するために投入されていたと、1926年のCarnegie Corporationの報告書は述べているという。登録したならば、学生は学納金を全額最初に払わなければならない、途中で継続が困難になっても学納金が返却されることはなかった。それにもかかわらず、実際に登録したコースを修了するのは登録した学生の2.6%だったという数値もある。学生が途中放棄することが利益となるのであるから、学生と教員との比を良好に保ち、丁寧な指導をするなどという良心的な教育は、大学の提供する通信教育課程に関してさえ、事業の発展を阻害すると理解されるようになった。さらに、1930年に、医学教育に関する調査と批判で知られるAbraham Flexnerがアメリカの高等教育が職業訓練には適切と思われる通信教育に関与することで商業化し、批判と創造という知的使命を見失っていると、痛烈な批判をした。Flexnerの批判に対抗すべく、長い間the University of Chicago Home Study DepartmentのDirectorであったHervey Malloryが表した1933年の反論、University Teaching by Mailは大学における通信教育それ自体の正当性を訴えつつ、Flexnerの批判の大部分は妥当であると認めている。Flexnerの批判もあって、Columbia Universityは、通信教育プログラムを1937年に終了することになった。大学による通信教育の最盛期はこのとき終わったという。それでも、営利的な機関による通信教育は今日まで存続し、同じ批判が繰り返されている。ところで21世紀直前の段階で、the University of ChicagoはUNEXT.comと、Columbia UniversityはUNEXT.comだけでなく、Morningside Venturesという自前のオンライン遠隔教育企業との提携関係を締結し、以前の通信教育プログラムと同じような（費用をほとんどかけないで収益を上げようとする）パターンで、教育を提供しようとしていると批判されている。題名にある「ディプロマ・ミル」とは、対価さえ十分に支払えばどのような学位でも修得できる（多くの場合、営利的機関が運営する、通信教育を主体とする）教育プログラムを揶揄する表現で、1959年のRobert ReidによるAmerican Council on Educationのための調査報告によれば、「教室がない」、「教授陣はしばしば資格に欠け、あるいはそもそも存在しない」、「経営者は倫理性もなしに自分の利益を追求することだけを念頭においており、受講者と同じような資格しかない」というのがディプロマ・ミルの共通点であったという。なお、David F. Noble, Digital Diploma Mills (2002) は、オンラインで提供されていたPart IからPart Vまでに補筆したものである。

合の「文化の機関としての大学」から、会計決算収益報告書に見られるような純利益という観点からの評価を問題とする企業体となった「エクセレンスの機関としての大学」への大学の変質を反映している⁵。そのような高等教育の動きにもかかわらず、専門職業人のための技能養成を主眼とするはずの法学教育においてインターネットを利用した教育は高く評価されていない。

1. アメリカのロー・スクールを評価認定をするAmerican Bar Association (ABA) アメリカ法律家協会は、2002年10月時点において、完全に通信教育だけでJ.D.の学位⁶を授与するABAの評価認定を受けたロー・スクール⁷は、現在のところ、ないと宣言する。ABAのロー・スクール認定基準304(f)は、ロー・スクールは通信教育により単位を認定してはならないと規定している。

もっとも、合衆国において法律家として実務に就くためには州、より正確には個別の法域⁸の法曹資格を取得する試験委員会に申請することになっている。その申請に必要な資格、あるいは法律家として実務に従事する資格について決定する権限はそれぞれの法域に委ねられており、ABAにはない。大部分の法域は、一定の教育水準を充足したロー・スクールからの学位があることを法域の法曹資格を取得する試験受験の要件としているが、ほとんどの州の最高裁判所やその法域の弁護士会は、個別のロー・スクールがそれぞれの法域の法曹資格を取得する試験委員会に要求されている教育水準を満たすかどうかの認定には関与していない。多くの法域はABAの認定を利用しており、ABAの認定したロー・スクールにおける教育は合衆国の全ての法域で要求される条件に合致している。言い換えると、ABAの認定を受けたロー・スクールを卒業し、J.D.の学位を授与されたならば、どの法域の法曹資格を取得する試験でも受けることができるので、ABAが通信教育による単位を認めないということは、オンライン・ロー・スクールが成立しにくいことを意味している⁹。もっと

⁵ Bill Reading, *The University in Ruins* (1997), 青木健・斎藤信平訳『廃虚のなかの大学』(2000)参照。企業と同じ「会計決算収益報告書における純利益」を評価の尺度とすることを意味するCOEという概念をかくも肯定的に大学に関して導入した日本の高等教育の姿について考えさせられなくもない。

⁶ アメリカのロー・スクールは、1960年代後半から、授与する法学士＝法学分野における最初の学位号をJuris Doctor (J.D.)と称するようになった。

⁷ 2002年9月1日現在、ABAは187機関に対してABAが要求する最低限の基準を満たす法学教育を実施しているという認定accreditationをしている。そのうち、186校は通常のJ.D.の学位を授与することができ、U.S. Army Judge Advocate General's Schoolは、最初の法学位ではない学位を士官学校の大学院として提供している。186校のうち、6校の認定は暫定的である。ABAのロー・スクール認定の仕組みと意味については拙稿「アメリカのロー・スクールの評価——認定制度とその意味」法律時報72巻8(2000年7月)号66頁参照。

⁸ アメリカ合衆国では、州が基本的な法域の単位となっている。他に、District of Columbia, Guam, North Mariana Islands, Palau, Puerto Rico, Virgin Islands がそれぞれ独自の法域を形成している。

⁹ わざわざABAの認定を受けられないロー・スクールの学生となっても、法曹資格取得試験受験資格を認めない法域が41州とDistrict of Columbiaの合計42も存在し、また在籍しても、認定されたロー・スクールに在籍した場合と異なり、教育ローンや税法上の優遇措置の対象とされない。

も、ABAの認定したロー・スクールを卒業することが、法域の法曹資格取得試験受験のための唯一の「法学教育要件」を充足する方法ではない。州によっては、法律事務所や法律家の下での見習い、他の法域における法曹資格、Association of American Law Schools (AALS) アメリカ・ロー・スクール協会や州の機関による認定を受けたロー・スクールからのJ. D. 取得も容認し、場合によっては、「法学教育要件」の免除申請の手続を設けているところもある。AALSのロー・スクール認定はABAのそれよりも厳しい(1997年当時、ABA認定校は177あったが、AALSのメンバーとして認定されたのは160校であった)¹⁰ので、AALSの認定したロー・スクールで取得したJ. D. も容認するという規定は、実際には「法学教育要件」の緩和ではない。1997年連邦控訴裁判所第3巡回区裁判所は、177(1997年当時)のABAに認定を受けたロー・スクールの他に、ABAの認定は受けていないが、何らかの形で州の承認を得ている50以上のロー・スクールの存在に言及している¹¹。California Bar Associationキャリフォルニア法律家協会¹²によれば、キャリフォルニア州だけで、ABAが認定した19校¹³の他に、キャリフォルニア州の法曹資格取得に関する委員会が認定した19校¹⁴、どこに

ABAの認定がなく、一定水準に到達していなくても、卒業すれば法曹になる機会がわずかでもあるかもしれない、あるいは、法曹になれなくとも法の知識が習得できるので、それで十分と考える人がいる限り、認定されないロー・スクールにもそれなりの需要があることもまた現実である。ABAの認定を受けられないロー・スクールに在籍するメリットはそれほどないとすれば、認定されていないロー・スクールは学生募集に関して非常に不利な立場におかれるとしても不思議ではない。Massachusetts School of Law at Andover, Inc. によれば、ABAの認定が拒絶されたあと、その入学者数は以前の40%となったという。

¹⁰ ABAと異なり、AALSは設立後少なくとも5年が経過し、卒業生が3学年分存在しないと、認定申請の資格がないという立場をとっている。現在のところ、AALSのメンバーはすべてABAに認定されているが、ABAの認定はAALS認定申請の要件ではない。過去においては、AALSのメンバーシップが取り消されたこともある。認定は決して形式だけではない。

¹¹ Massachusetts School of Law at Andover, Inc. v. American Bar Association, 107 F. 3d 1026, 1030 (3d Cir. 1997).

¹² <<http://www.calbar.ca.gov/>>

¹³ California Western School of Law, Chapman University School of Law, Golden Gate University School of Law, Loyola Law School, McGeorge School of Law University of the Pacific, Pepperdine University School of Law, Santa Clara University, School of Law, Southwestern University School of Law, Stanford Law School, Thomas Jefferson School of Law, University of California at Berkeley, Boalt Hall, University of California Davis School of Law (King Hall), University of California Los Angeles School of Law, University of California Hastings College of the Law, University of San Diego School of Law, University of San Francisco School of Law, University of Southern California, The Law School, Western State University College of Law, Whittier Law School.

¹⁴ California Northern School of Law, Empire College School of Law, Glendale University College of Law, Humphreys College of Law, John F. Kennedy University School of Law, Lincoln Law School of Sacramento, Lincoln Law School of San Jose, Monterey College of Law, New College of California School of Law, San Fernando Valley College of Law, San Francisco Law School, San Joaquin College of Law, Santa Barbara College of Law, Southern California Institute of Law, Ventura, Southern California Institute of Law, Santa Barbara, Trinity Law School, University of West Los Angeles School of Law, University of La Verne College of Law, Ventura College of Law.

も認定されていない12校¹⁵、12の通信教育校¹⁶がある。これらを合計すると、ABAが認定していないロー・スクールはABAが認定した数の3倍以上存在していることになる¹⁷。カリフォルニア州の場合、ABAにも、州の法曹資格取得に関する委員会にも認定されていないロー・スクールに在籍する者は、1年目終了時に「1年次試験」を受験し、合格すれば、そのロー・スクールのプログラムを修了した後、カリフォルニア州の法曹資格修得のための試験を受験することができるので、認定されていないロー・スクールからでも法曹になる道が存在しないわけではない。

2. ロー・スクールとしてその卒業生が法律家になるのにふさわしいかどうかの基準についてのABAのロー・スクール認定基準と遠隔教育に関しては、1997年5月6日の覚書¹⁸がある。ABA法学教育に関する顧問であるJames P. Whiteによるこの覚書によれば、J. D.の学位は専門職業教育であるので、情報の伝達、事実や歴史、論理の学習だけにとどまらず、法制度と社会を向上させることになる知識と技能を学び、経験し、発達させる共同体に参加することが期待されているという。教員との交流は教室に限定されるわけではなく、さらに他の学生とも相互に刺戟するという「プロセス」が重視される。教育過程を重視することで、ロー・スクールでは学生が法とともに成熟し、法を活用し、発達させる能力が育成される。物理的なキャンパスにおけるコミュニティの形成の重視は、さまざまな新しい教育手段の採用を否定するものではない。たとえば、ある場所から別な場所にロー・スクールのコースに該当するインターアクティブな教育プログラムが送信される場合、受信した場所に十分な数の教員がおり、充実した情報図書施設があり、相当数の学生がいるならば、事前の承認を得るかぎり、問題はない。デラウェア州とペンシルヴェニア州にキャンパスがあるWidener University School of Lawのように、1つのロー・スクールに複数のキャンパスが認められることもある。しかし、個人の家や事務所、法学を専門とする教員のいない場所での受信は、ロー・スク

¹⁵ American College of Law, California Southern Law School, Central California College of Law, Irvine University College of Law, Larry H. Layton School of Law, Oakland College of Law, Pacific Coast University School of Law, Pacific West College of Law, People's College of Law, Ridgecrest School of Law, University of North California Lorenzo Patino School of Law, Western Sierra Law School.

¹⁶ Abraham Lincoln University School of Law, British-American University School of Law, California Correspondence Law School, Concord University School of Law, Newport University School of Law, Northwestern California University School of Law, Oak Brook College of Law and Government Policy, Saratoga University School of Law, South California University for Professional Studies College of Law, University of Honolulu School of Law, West Haven University School of Law, William Howard Taft University School of Law.

¹⁷ Oliphantによれば、他に"foreign"と形容されるロー・スクールが3校、あるという。この場合の"foreign"がカリフォルニア州外を意味するのか、合衆国外を意味するのかは不明であるので、あるいは、上記のどちらかにすでに分類されているかもしれない。Robert E. Oliphant, Will Internet Driven Concord University Law School Revolutionize Traditional Law School Teaching? 27 Wm. Mitchell L. Rev. 841, 847 (2000).

¹⁸ <<http://www.abanet.org/legaled/distanceeducation/distance.html>>

ールにおける学習という要件を満たさない。また、clinical program臨床教育プログラムの一部として、あるいは遠隔地でのexternship実務研修中に、本来ならば教室において実施すべき教員とのセッションをより効率的に、効果的に実現する手段としてインターアクティブで上質の技術を活用する形で利用することができるならば、インターネットを教育手段として利用すること自体は奨励している。さらに、教員や情報図書施設、学生数が上記の要件を満たさない場合でも、3単位を（履修）限度とした実験的限定的なコースをその教育効果を審議したうえで個別具体的に認定する可能性は否定されていない。

2001年7月12日の報告書¹⁹は、Cornell Law SchoolのPeter W. MartinがCornell Legal Information Institute (LII)において1996年以降、実験的に実施したコース、インターネットを利用した「コピーライトとデジタル作品」、「コピーライト入門」および「社会保障」において用いた手法を説明し、それらの実験が1997年の覚書に合致していること、そして、一定の条件を満たせば、有効な教育手段となり得ることを指摘している。

LIIの試みはABAへの報告書だけでなく、1998年と1999年のComputer Assisted Legal Instructions (CALI)、1997年、1998年、1999年のAALS総会、1998年12月に開催されたCommonwealth Legal Education AssociationとABA主催の1999年11月の遠隔教育に関する会議においても、報告されてきた。1996年から1999年に実施された「コピーライトとデジタル作品」ではCornell University School of Law, University of Colorado School of Law, Chicago-Kent University College of LawとUniversity of Kansas School of Lawの学生が、WWWのHP、電子メール、ビデオ会議システムなど、市販のソフトウェアを利用しつつ、同時にコースに参加するという形式を採用した。この中でも、週に1回、教員と学生、学生相互の双方向の対話を可能にするビデオ会議がその中核となっていた。LIIは2000年から新しい形式でのコース設定を試み、Cornell University School of Lawがインターネットを通じて提供する「コピーライト入門」と「社会保障」のコースに、Arizona State University School of Law, Chicago-Kent University College of Law, University of Kansas School of Law, Rutgers University at Camden Law School, Rutgers University at Newark Law School, University of Seattle School of LawとUniversity of Vermont School of Lawの学生が参加することになった。1996年度に開始された企画は、特定の分野に関する専門知識のある教員が偏在していることから、適切な教員のいないロー・スクールにおいてその分野について関心のある学生に2年、3年向けの選択科目として提供するというものであった。2000年度の企画も、2年、3年向けの選択科目として、「知的財産」の一部分という取り扱

¹⁹ <<http://www.abanet.org/legaled/distanceeducation/lii.html>>

いとなる「コピーライト」を独立させ、あるいは通常のカリキュラムでは見落とされがちであるが、社会における重要性、法理論上の複雑さからコースとして注目すべき「社会保障」を取り上げており、いずれの場合も、すでに少なくとも1年はロー・スクールにおける学習経験を積んだ学生を対象にしているので、新しい法分野を理解するための必要とされる法概念や法律専門用語、1次資料の取り扱いなどについて格段の配慮をする必要はないことが指摘されている。言い換えると、インターネットを利用したコースの提供は1年目の学生を対象とする科目では適切ではないということになる。また、コースの目的が臨床教育プログラムのように専門職としての技能の修得を目指し、あるいは法廷弁論コースや調停・仲裁・和解などの交渉コースのような新しい手法の体験を重視することを主眼としていたわけではないことも指摘されている。そして、通常、ロー・スクールにおいて提供されることが期待されるカリキュラムと競合しない、特殊性のある科目を対象としていたことも、特徴であろう。(1996年から1999年に実施された)前者と(2000年からの企画である)後者の違いは、後者において「同時性」が放棄されたことにある。「同時性」放棄の結果、地域的な時差、さらには複数のロー・スクールの学期の開始時期と終了時期の一致、時間割上の両立という制約は消滅し、修得できる単位するは1学期相当であるにもかかわらず、時間割上は通年(2学期間)拘束されるという中途半端な通年コースではなく、1学期で終了するコースとなったので、より多くの学生が登録可能になった。これは特殊な分野に詳しく、担当できる教員という希少資源を複数のロー・スクールが有効に共有することにより、担当者のいない重要なコースをカリキュラムに加え、先端的流動的で、学生からの希望が非常に多いコースを適任者が(その所属にとらわれずに)提供する試みとして肯定的に評価できる。実際にもそれぞれの科目について100人近い学生が履修し、単位を修得したことから、その目的の一つは達成されたことになる。通常の、2、3年目の学生を対象とする選択科目では1クラスだいたい40人に満たないことを想定していることを考えると、参加したロー・スクールそれぞれにおいて教員の協力があつたとはいえ、画期的な規模の実現であった。

LIIの企画では、参加したロー・スクールが個別にコースの登録と試験の実施、そして、コンピュータ利用のための技術的なサポートや登録した学生が討議するための場所の提供に責任を負い、少なくとも一人の教員が積極的にかかわり、それぞれのロー・スクールで取得した単位として取り扱った。LLIは、学生に対してコースに関する資料を無償でデジタル形式で提供し、資料を基にスケジュールにしたがった授業を行い、さらに学生のオンラインのチャットやディスカッションという形での授業参加と毎週の課題提出をモニターし、授業評価を受け、学期末試験を実施し、成績評価を下した。学生は、提出しなければならない「課題」、「自習用練習問題」と「課題提出後のオンラインのチャットやディスカッション」を通じて、コースに積極的に参加することができた。クラスで実際に発言するよりも積極的に「書き込み」、参加する学生もいれば、発言が「残る」から

か、他のロー・スクールの知らない人がいるからか、「書き込み」に消極的な学生もいた。「書き込み」をほとんどしない学生でも、議論の流れを注意深く追っていたのは事実であり²⁰、ほとんどの学生が教員による授業時間よりも充実していたと評価している。教育方法として重視されたのは、学生相互の、あるいは教員と学生との間の議論の機会を生かすことであった。LIIの企画は実質的にはABAのいう「あるロー・スクールから別のロー・スクールへ」というパターンであって、教育機関から孤立した、個別の学生へというパターンではないので、通常の遠隔教育のイメージではない。

このように、ABAが積極的に奨励しているタイプのインターネットなどを利用した教育は、伝統的な教室を先端技術を用いて拡張する、つまり、教員のいる教室と複数の、場合によっては相当離れた場所にある教室とをテレビ会議の技術などで接続させ、非常に沢山の学生に、同時に講義し、あるいは実験など複雑なプレゼンテーションを実施して「見せる」ことだけを意味するわけではない²¹。複数の学生が複数の場所にいるにもかかわらず、教員と、あるいは学生同士で討議し、授業に参加できることが重視されており、教員にとっても、学生にとっても、従来の授業と同じパターンで、つまり、教員がソクラティック・メソッド²²といわれる教授法を駆使する、同質の授業が期待できる。教員にとっても、学生にとっても、異なる環境にある、普段は接触することのない人々との討議の機会は貴重であると評価される。ABAが高く評価する「遠隔教育」を実現するためには、取り上げる領域、分野を注意深く選択する必要があり、学生からの要望が多いにもかかわらず、すべてのロー・スクールに担当できる教員がいるとは限らない、特殊な分野や先端的事象を取り扱う

²⁰ 1998年3月、インターネットでの公開講座を実施したHarvard University, Berkman Center for Internet and Societyにおいて“Privacy in Cyberspace”を担当したArthur R. Miller教授は、登録した参加者約1500名のうち、積極的に「書き込み」をし、ディスカッションに参加した人ばかりではなく、記録だけになってから（いらぬところは飛ばして）読むほうが無駄がないという人が少なからず存在したことを指摘した。拙稿「サイバースクール——ハーバード・ロー・スクールの新しい試み（下）法学セミナー1998年12月（528）号129頁、130頁参照。確かに、ログをチェックすれば、誰が、チャットやディスカッションの流れを同時に読んでいたのか、後からまとめて（いらぬところは飛ばしながら）読み、「何故」という思考過程を省略して結論だけを知っていたのかは分かるというのも事実である。

²¹ LIIでは、ビデオではなく、オーディオを中心にした授業を実施した。最大の理由は、ビデオとオーディオの関する経費と必要とされる設備の違いであるが、ロー・スクールの授業において教員の顔を見せることにさほどの意味はないという指摘もあった。

²² Socratic methodは、問答方式による法学教育として知られている。予め教材などの資料を学生が予習したという前提で、教員はごく少数の学生に予習するよう指定された判決の事実などについて質問をし、学生はそれに答えるという形で授業が進行する。学生は次から次と繰り出される質問を通じて、当然として受け入れてきた前提に疑問を持ち、判決の基礎となっている法的な原理がそこで明らかになる。質問に答えることを求められない大部分の学生は、教員のした質問を内省することで、そして、質疑応答に耳を傾けることで、代表的な学習をするともいわれている。授業は知識を学ぶのではなく、問題を発見し、解決する能力を開発する場であるという一般的な説明とともに、法廷では裁判官が次々と質問をするので、法律家は常に十分な準備をするという心構えが必要であり、また、その場で考え、適切な説明をする能力を育成することも重要であると説明される。

コースがその筆頭候補となる。1年目の学生向けの科目は、法律家としての思考方法に馴染んでいない人々が対象なので、相応しくないと判断されるであろう。ソクラティック・メソッドを実現するために、クラスの「同時性」を強調するか、「同時性」を放棄するならばそれに見合う「対話」が実現できる仕組みを導入することも求められる。後者の場合、担当教員の時間的負担は、週3回ないし4回開講される通常の科目を担当する場合と比較した場合、相当大きなものとなることは否定できない。これらのコースを受講した学生の授業評価から判断すると、学生は、同じ単位数の、同じような選択科目と比べて、インターネットを利用したコースを履修するために、より多くの時間をかけ、勉強をしなければならなかったが、教員や他の学生との討議は充実しており、満足できるものであったと評価している。結果として、「コピーライト」や「社会保障」についてよく理解できたという。

3. 法曹資格を取得する試験の受験資格をABAの認定を受けたロー・スクールに限定していない法域があるので、ABAのロー・スクール認定基準 304(f) にもかかわらず、通信教育のロー・スクールは存在する。その中でも、Washington Post Companyの子会社であるKaplan Inc. が運営主体となっているConcord Law Schoolは1998年度から、いわゆるスクーリングなしに4年間で修了する²³ ことのできるインターネット・ロー・スクールを開講した。最初の年度には100人ほどが学生として登録したことが知られている。2002年10月の情報²⁴によれば、50州と13カ国の950人を超す学生の学部時代のGPA²⁵ は最低でも3.0であり、78%がCalifornia州には居住していない。Concordは、California州のBureau of Private Postsecondary and Vocational Education私立高等教育・職業教育局から学位授与権限を認められており、Distance Education and Training Council 通信教育訓練評議会の認定を2000年1月に受けている。California Committee of Bar ExaminersもABAも通信教育校を認定していないが、California Committee of Bar Examinersは通信教育校の登録を認めており、この登録があることから、「1年次試験²⁶」に合格し、Concordの学位を取得したならば、キャリフォルニア州の法曹資格を取得するための試験を受験することが可能になると、Concordは主張している。他にも、Council for Higher Education Accreditation (CHEA) 高等教育認定評議会のメンバーであるAccrediting Commission of the Distance Education and Training Council (DETC) 遠隔教育および訓練評議会認定委員会の認定もあるので、カリキュラムにおいても、教育成果に関しても伝統的な大学に引けを取らないと宣伝する。もっとも、DETC

²³ J.D. プログラムは総単位数96で4年と計算されている。

²⁴ <<http://www.concordlawschool.com/>>

²⁵ Grade Point Averageは学業成績を点数に、すなわち、A=4点、B=3点、C=2点、D=1点、F=0点に換算、平均点で表示する。

²⁶ See *supra* note 17 and accompanying text.

の認定対象は通常の大学ではなく、営利機関による通信教育であることに留意する必要がある。

Concordに学生として登録すると、1年目でContracts, Torts, Criminal Lawを履修できるのは他のロー・スクールとそれほど違わない。しかし、Legal Writing & Test Taking Skillsを提供していることを考慮すると、当面、ABAからはロー・スクールとして「認定」される見込みは乏しいという推測が成り立つ²⁷。

学生は、Concordに登録すると、IDとパスワードの発行を受け、セキュリティの確保された、その学生専用のホームページが与えられる。ホームページには、大学からの連絡、教員からの連絡やオフィス・アワーの通知、課題の一覧表、履修中の科目とそれに関連する情報が掲載されており、「あるべき学生²⁸」と対比した自分個人の進捗が分かるよう、情報が提供されている。つまり、どのくらい授業を聴講しているのか、学生間のさまざまなディスカッションのための機会に参加しているのか、単元毎の試験を受けているのか、その結果はどうかなどがグラフ化される。そして、進捗が適切ではないと判断されると、どうしたらよいかの指示が与えられるなど、登録すると、密接な監視監督の下に置かれることになる。1年目で履修する科目は、それぞれ1週間強で修了すべき単元に分割されており、単元毎に、判決を読み、課題を電子メールで提出し、オンラインで択一式の問題に解答する。オンライン問題は理解度検証のためなので、解答次第で、さらに読むべき資料を指示されたり、(70%以上の正解率を達成すると)次の単元にアクセスすることができたりする。課題は、インストラクターからの一般的なコメントを付して返却される。単元は積み上げ式なので、進捗判定が可能になっている。日常的に、理解を検証できるフィードバックがあることは、通常のロー・スクールにはない特色ということになる。

Concordが苦心したのは、通常のロー・スクールの授業、とくに基本的な科目において行われているソクラティック・メソッド²⁹の再現であったという。Concordでは伝統的な教室を完全に再現したわけではないが、できるだけ、昔風のロー・スクールの環境を実現しようとしており、ナシ

²⁷ 通信教育であるというだけでなく、試験対策を重視することも認定評価においては相当不利に作用する。Concordのコンピュータによる試験の内容は、意図的に、California州の法曹資格取得試験にそっくり対応するような内容と表現となっており、「1年次試験」合格を意識していることは明白であり、Concordはこの点について、認定されていないロー・スクールに在籍するかぎり、「1年次試験」に合格しなければ意味がないので当然であると、試験対策であることを否定してはいない。

²⁸ これは理想の学生というよりは、the Committee of Bar Examiners of the State Bar of Californiaキャリアフォーニア州法曹資格取得試験に関する委員会がそれぞれの年次に配当された科目について1年間、つまり、連続した48ないし52週間に修了することを要求していることから、それに合致するよう、進捗を設定する必要があることに基づいているようである。

²⁹ See *supra* note 22. Socratic methodは法律家として基本的に必要とされている論理展開を学ぶのに最適であると称讃されることもある一方で、とにかく、相手の隙をつくことに気を取られる学生が多く、法において重要な倫理的価値を身につけることにはならない、あるいは基本的な科目に関しても原理原則を学ぶのに向いていない、むしろ、学生を疎外し、その潜在的な学習能力を抑圧すると批判されている。法律家としての成功に必要な知的能力はSocratic method

ョナル・ロー・スクールとして知られている有名ロー・スクールで用いられるケース・ブックを教材として奨励し、学生はABAが認定したロー・スクールの学生と同じ資料を読むことになっている。また、Arthur R. Miller教授の例³⁰で明らかなように、全国的に著名な学者＝教育者に依頼し、学生向けの講義ビデオを作成し、インターネットのストリーミング・ビデオとして送信している。学生はいつでも何回でもこの講義を視聴できるので、通常1回しか実施されない授業を前提とするロー・スクールの学生よりは有利な状況にあるようにも思われる。この著名な学者による講義だけを基準にすれば、Concordの法学教育の質はABAの認定したロー・スクールのそれと変わりはないということになる。ABAが認定したロー・スクールが、何故、自校の有名な「先生」の講義を、時間を問わず、何回でも視聴できるようにしないのかという疑問はある。1つのロー・スクールにはそれほど沢山の「スター教員」がいないことや講義それ自体の教育効果に否定的な見解が多いこと、ロー・スクールの授業の質は資料と講義によってではなく、「クラスにおける対話」がもたらす刺激によるところが多いという見方が一般的であること、そして、学生が自由に利用できるような仕組みを実現するためには相当の資金を注ぎ込むことが必要であることも、おそらくは影響している。

Concordを可能にしている1つの要素は、アメリカにおける法情報がインターネットを通じて提供されており、通常のロー・スクールにおいて提供される連邦法に関する情報量と比べても遜色ないということがある。連邦法を例にとれば、最高裁判所や連邦控訴裁判所の公表されている判決、連邦議会の制定法や連邦行政命令集、各省庁や行政委員会の規則、審決などを含めた情報が、さまざまな経路を通じて入手可能である。州法に関しては判例や法律、行政機関の決定だけでなく、さらに、州内の地方公共団体の設立憲章や条例、その他の公的な情報が広く、アクセス可能になっている州も多い。もちろん、通常のロー・スクールはこの事態に対応すべく、判例集、法令集、書籍、雑誌を収集するばかりでなく、インターネット上の情報を十分に活用できるような情報を提供することも法律図書館の1つの責務と理解している。さらに、Concordの学生はWestlawへのアクセスが認められているだけでなく、情報量からはLexisやWestlawに匹敵するとはとてもいえないが、それなりに使い勝手がよいと評価する人もいるVersusLawもデータベースとして利用できることになっている。これからの法律家は実務においてもインターネット上の情報を駆使していくのであるから、Concordのように、学生の段階からそのような情報収集手段を熟知していることで十分

では育成されず、過度に権威主義を促し、学生の間での見せびらかしを促し、不必要な競争心をあおり立てるというのである。これらの批判に答えるべく、多くのロー・スクールでの教授方法は、事実や判旨についての知識を問うのではなく、法的問題が実は政策選択であることを意識した、つまり正解があるとは限らないという前提での質疑を主体とするproblem methodを採用したり、セミナー、クリニック、スキル開発、リーガル・ライティングを充実する方向へ変化しつつある。

³⁰ See *infra* note 35 and accompanying text.

であるという見解もある。10年前, ABAが満足するレベルの図書館を開設するには1,000万ドル必要であった。これと同等の図書館が提供し得る情報は, 今日インターネットを通じて入手可能であるというのがConcordの立場である。もっとも, インターネット上の情報は, 若干の例外を除くと, 19世紀以前の判決, 現行法以外の法令, 1980年代以前の雑誌情報や通常の書籍にまで及んでいない。Concordの学生は最近の判決や現在施行されている法令などの1次資料を利用できるが, 彼らには, 論文等の2次資料へのアクセスは, Lexis, Westlaw, あるいはVersusLawが提供する以外は保障されていない。徹底的な情報調査をしたうえで議論を組み立てなければ, 依頼者に対して十分な責任を果たしたことになるないと, 実務に就いたときの心構えを学生を指導してきたロー・スクールの教員たちは, 限定されたデータベースしかないことを理由に2次資料の調査をしない, あるいは, 2次資料の調査の仕方を知らない実務家が出現したならば, やはり「法学教育の質」に問題があると主張するようにも思われる。

通常のロー・スクールにおける討議の代わりに, Concordの学生はチャット・ルーム, ディスカッション・ボードなどで, 積極的に他の学生や教員と積極的に討議するよう奨励されており, そのために, ストリーミング・ビデオとオーディオを受信できるよう, 自宅のコンピュータにビデオ/オーディオ・カードを準備し, 指定されたソフトウェアをダウンロードすることが要求されている。チャット用のソフトウェアは, 教員に完全なコントロールの権限を与えている。教員はトピックを絞った(学生が予め決められた時間帯に同時に参加することを要請されるという意味で)「同時的な」チャット・ルームを開設し, まず, 音声で質問をする。接続している学生はそれぞれキーボードを用いて解答を書き込む。学生の解答を見ることができるのは教員だけであって, 有意義である, 討議の展開に役に立つと教員が判断した解答だけが全員の見ることができるチャット・ルームに掲載されることになる。解答から判断して, その学生に助言が必要であるということになると, 他の学生には分からないように, 解答にコメントを付して, 送り返すこともできる。言い換えると, チャット・ルームにおける討議はそのペースも内容も教員の思うままになっているので, 余計な発言や不要な混乱がチャット・ルームに現れるのを避けることができる。「同時的」チャット・ルームだけでなく, (学生は好きな時間帯に, 他の人の書き込みを見て, 自分も書き込むという意味で)「非同時的」に運営されるディスカッション・ボードでも, 教員が掲載内容をチェックし, その妥当性を判断する。インターネットの世界でチャットに親しんだ人々からすると, チャット・ルームもディスカッション・ボードも発言=書き込みの自由はなく, 適切と判断された見解だけが公表されるので, インターネットの「常識」からすると大変抑圧的で, 参加意欲を削ぐ危険があるが, 教員よりもキーボードの扱いになれた参加者に主導権を奪われないために, このような仕組みが導入されたと推測されている。

Concordでは、1年目を修了³¹すると、指定された日時に、合計6時間分のコンピュータにダウンロードされた試験を受けることになる。このうち3時間は択一式試験であり、残りは1時間相当の論述式試験³²3科目に宛てられている。対象は、1年向けに提供されたContracts, Torts とCriminal Lawである。

頻繁に改革の必要が指摘されてきた³³にもかかわらず、1世紀以上も同じような教育方法に固執してきたアメリカのロー・スクールは、Concordの出現によって、深刻な事態に直面しているのではないかと指摘する論文³⁴もある。自宅の、コンピュータの画面で学ぶということは、他の学生や教員との顔と顔を合わせた対話、討議、議論から学ぶという法学教育の共有体験を経験しないことになるという批判に対して、Concordの法学部長は、現実のロー・スクールの1年目のクラス規模は70ないし80人なので、教員とはむろんのこと、他の学生との対話、討議、議論など成立していないと指摘している。電子メールや電話で直接、教員と連絡が取れるConcordの学生の方が恵まれているというわけである。そして、Concordにおける教育のあり方を高く評価し、Concordのコース実現にかかわったHarvard Law School (HLS) のArthur R. Miller教授の再現を許すまじと、HLSは許可なく、インターネット・オンラインの教育機関において教員や顧問となることを禁止した³⁵。ソクラティック・メソッドを用いて現在の地位を築き上げた全国的なスター教員にインターネットで利用できるような講義を依頼するのは実は決して容易ではないのかもしれない。

(未完)

³¹ 通信教育であるにもかかわらず、特定の科目の進度だけ早くすることは、コンピュータが単元へのアクセスをコントロールしているので、不可能となっている。学生は、すべての科目において同じように、まんべんなく学習することが期待されている。

³² コースの終了時に、長文の論述式試験を課すことについて、法律家として必要とされる能力を判断するのに正確な手段ではない、論述式試験は標準化されておらず、その信憑性、有効性についての検証ができていないなどと批判されながらも、教員にとっては1学期に1回に限定されるならば大人数を対象とする学生評価の手段としてはもっとも負担が少なく、学生にとっても（日常的な準備ではなく）詰め込みで対処でき、事務当局も少ないコスト負担で相当数の学生の評価が可能になり、技術革新のために多大な投資を強いられることもないので、利害関係者全員の利益に適い、これからも維持されるのではないかと、皮肉交じりに指摘されている。

³³ 1992年のMacCrate Report "Narrowing the Gap, Legal Education and Professional Development"も、1979年のCrampton Report "Lawyer Competency: The Role of the Law Schools"も、いずれもABAからロー・スクールへの、法律家に求められる能力や技能の育成にロー・スクールの教育が無関係となっているという批判を具体的かつ説得的に主張している。

³⁴ See Oliphant, *supra* note 17 at 845.

³⁵ HLSの教員でありながら、テレビなどに出演しても、法律事務所の顧問となっても、法廷で代理人や弁護人となっても、問題とはされないのに、インターネット・オンラインの教育機関に関与することを禁止する理由としては、おそらく、同じ分野で競合することが挙げられよう。