

1 はじめに

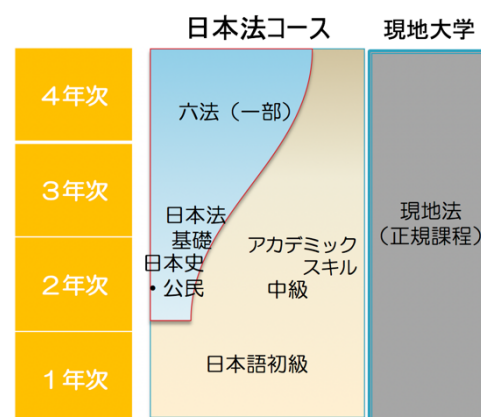
1.1 日本法教育研究センター（CJL）について

名古屋大学大学院法学研究科・法政国際教育協力研究センター（CALE⁵）は、文部科学省の助成を受けて、2006年以降、体制移行国の現地大学と協力して日本法教育研究センター（以下、CJL⁶）を設立してきた（CJLカンボジアの設立は2008年9月）。CJLは、2019年8月現在、ウズベキスタン、モンゴル、ベトナム（ハノイ）、カンボジアの4拠点⁷において「日本語」による日本法教育を実施しており⁸、日本の社会、文化、言語そして日本法を理解できる専門家を、組織的かつ継続的に育成することを、その使命としている（鮎京2008、宮島2016）。

CJLは、まず、現地大学に入学した1年生を対象に選抜試験を行い、20名から30名程度の学生を選抜する⁹。学生は、現地大学の法学教育と並行して、CJLにおいて、日本語教育および日本法教育を受ける。

CJLのカリキュラムのイメージは【図表1】のとおりである¹⁰。

1年次には日本語を集中的に学び、2年次になると、日本の社会や文化に関する題材（日本史・公民）をもとに日本語教育が行われ、それとともにプロジェクトワークとして、カンボジアの社会問題について調査し、意見をまとめ、日本語で発表するなどのカリキュラムが設けられている。そして、3年次では、法学の基礎、日本の近・現代史、日本国憲法の基礎を学習しながら、より高度な法学分野の日本語を修得する¹¹。最終学年の4年次には、主に日本民法を中心として、法学分野の専門日本語を修得するプロセスに至る。



【図表1】CJLのカリキュラム

CJLのカリキュラムにおいて最も重視されているのが、「書く」ことである。3年次には「学年論文」と呼ばれる、法学をテーマにした小論文を日本語で執筆する。4年次には、日本の大学院進学を目的に「研究計画」を執筆する。これらを目標にしたカリキュラムに基づいて日本語教育、法学教育が行われている。このように、海外の日本語教育機関において、法学分野に特化した日本語教育を行っているところはCJL以外には存在しない。

1.2 法的リテラシー修得の重要性

法学分野の専門日本語教育という特殊性に加え、法学に関する小論文や大学院進学のための研究計画書など、相当に難易度の高い成果物が期待されるカリキュラムのため、日本語の習得度合いに焦点が当たる傾向があるが、実は法的リテラシーの育成こそが必要であるという指摘がある（篠田2016）。法的リテラシーとは、「公正に事実を認識し、問題を多面的に考察する能力」「自分の意見を明確に述べ、また他人の主張を公平に理解しようとする姿勢・能力」「多様な意見を調整し、合意を形成したり、また公平な第三者として判断を行ったりする能力」の

¹ 名古屋大学カンボジア日本法教育研究センター、常勤講師（日本語教育主任）。2009年からCJLカンボジアで勤務開始。2011年から名古屋大学特任講師、2019年から日本語教育部門主任。

² 名古屋大学大学院法学研究科特任講師（法学教育）、弁護士。2017年8月からCJLカンボジアで勤務開始。

³ 名古屋経済大学准教授

⁴ 名古屋大学カンボジア日本法教育研究センター、常勤講師

⁵ Center for Asian Legal Exchangeの略称のこと、「ケール」と呼ばれることが多い。

⁶ Research and Education Center for Japanese Lawの省略。

⁷ 他に、ベトナムのホーチミン、インドネシア、ミャンマー、ラオスにも拠点があるが、そこでは日本語による日本法教育は全く行われていないか、行われていてもその程度は限定的である。（小畑ほか2018）

⁸ 名古屋大学大学院法学研究科は、1990年以降、「英語」による日本法教育を実施してきた。しかしながら、英語による日本法教育には一定の限界があるため、CJLが設立されることになった。

⁹ 各学年1クラスのみ開講。

¹⁰ CJLモンゴルのみ、現地大学のカリキュラムの関係上、5年間の課程となる。

¹¹ 法学関連科目は、名古屋大学が独自に作成した教材（主な内容は日本史・公民・日本の法システム）を用いて教育が行われている。

ことであり、法学においてのみならず、学校教育一般において重視され、育成されるべき能力である(篠田2016)。

カンボジアでは、その歴史的経緯から、「法的リテラシー」や高次の思考スキルを育成する教育は十分に行われていないと考えられる。だからこそ、CJL カンボジアでは法的リテラシーを育成するための教育を行う必要性があると、篠田(2016)は指摘している。

1.3 法的リテラシー修得のためのライティング指導

本報告では、学生が法的リテラシーを修得するための教育としてライティング指導に注目し、その指導にあたり、CJL カンボジアの法学分野担当の講師(以下、法学講師)と日本語教育担当の講師(以下、日本語講師)が実践した協働授業について報告する。

2 CJL カンボジアにおける協働実践について

2.1 協働実践に至った経緯

今回の実践を行なった講師は、法学講師のL講師¹²と日本語講師のJ講師¹³である¹⁴。

CJL カンボジアでは、実質3年半という限られた時間の中で、大学院進学レベルの日本語と法学知識を習得することを目標にしたカリキュラムやシラバスとなっている。特に日本語授業では、「論理的思考力」を育成することを目的とした市販の日本語教材などを用いて授業が行われている。J講師は、これまで5名の法学講師と勤務してきたところ¹⁵、3年次の学年論文、4年次の研究計画については、毎年、法学講師と話し合いを行い、日本語講師としての関わり方や協働を模索してきた。

CJL カンボジアでは、3年次に意見文の執筆をシラバスに取り入れている。学年論文を書くにあたり、自分の意見を説得的に述べることを修得するためである。J講師は、その指導の過程で、日本語教育における論理的思考力は、法学分野で求められるそれとは異なる可能性を確認した。具体的には、意見文の授業で扱う教科書の該当部分をL講師に見せたところ、「法律学の記事、法的ライティングの内容は、説得的でなければならない。しかしながら、意見文の教材の中には、自分の意見の立場を分かりやすく書くことに配慮がされているだけで、意見自体の説得力については十分に考慮されていないように思う。」というコメントが返ってきた。そのうえで、内容面(構成や考え方など)に対するL講師のコメントや修正に触れる中で、J講師は、日本語教育で言われる「論理的思考力」を養成するための指導をしているだけでは、法学分野で求められる法的リテラシー(論理的思考力はその一つ)を育成することはできないのではないかと、考えるようになった。そのため、J講師は、日本語の授業に法学講師の意見をもっと取り入れる必要性を改めて実感し、授業への協力を依頼したところ、「法学講師としても、日本語教育の初期の段階から、法的リテラシーを意識した日本語教育が必要であると実感するようになった。」とL講師が快諾したため、今回の協働実践を行うこととなった。

2.2 実践の流れ

協働実践は、2019年5月から6月にかけて、CJL カンボジアに在籍している3年生(8期生)8名を対象に行われた。作文の授業における「意見文を書く」という活動で、①L講師がテーマを検討、②J講師指導のもと、1回目作文を書く、③1回目作文に対して、L・J両講師がコメントをする(学生に返却)、④コメントに基づいて、L講師が「意見文にどんな内容が盛り込まれているべきか」について講義する(講義の前に、レジュメや参考資料を配布)、⑤③のコメントと④の講義で学んだことに基づいて、学生は2回目作文を書く(1回目と内容が変わってもいい)、という流れで行った。

¹² 脚注2と同一人物。日本の大学学部生に1年間教育経験あり。

¹³ 脚注1と同一人物。2001年より日本語教育に従事。

¹⁴ 日本語講師は通常4、5名(うち、カンボジア人講師は1、2名)ほど、法学講師は原則特任講師の1名のみ。在籍。

¹⁵ 名古屋大学から派遣される特任講師(法学・日本語)の任期は原則2年。J講師は契約を継続更新していた。

2.3 実践の結果

上記 2.2 で示した①～⑤に沿って、説明する。

① L 講師が選択したテーマは「携帯電話の持込制限」であった。具体的な問題文は「『中学校は生徒による携帯電話の持込みを校則(学校のルール)で禁止するべきである』という主張について、あなたは賛成ですか、反対ですか。その結論と理由を書きなさい(400 文字~600 文字)。」というものだった。このテーマを選定した理由は 2 つある。1 つは、ある規制についての賛成・反対を論じることは、説得的な文章を書く題材として適切であることであり、もう 1 つは、このテーマであれば一定の法的知識が無くても書くことができること、である。

② J 講師は、これまでの授業でも指導してきた構成、すなわち「(1) 自分の意見を書く、(2) 理由を挙げる、(3) 具体例を書く、(4) 最後にもう一度自分の意見を書く」¹⁶という構成で、上記テーマに基づき意見文を作成するように告げた。意見文を書く際に必要とされる「反駁」については、書ける人は書く、と言うだけにとどめた。過去にも「反駁」を指導しようと試みたものの、それがうまく学生には伝わらずに「反駁」とは言えないものが多かったため、今回は後に法学講師の指導があることもあり、全員に書くことを義務付けなかった。

③ 学生の 1 回目作文は、概ね指導通りの構成で書かれていた。そのため、J 講師は、構成については指導通りであると判断し、日本語に関するフィードバックのみを行なった。それに対し、L 講師のコメントは、主に (ア) 理由と具体例を一つの文章として書く (A→a、B→b) こと、(イ) ルールの目的 (この場合、携帯電話の学校への持ち込みを禁止する目的) を書くこと、(ウ) 反駁を必ず書くこと、というものだった。

④について、法学講師の授業においては、最初に、「ある規制の可否を検討する場合、その規制の目的を考える必要がある、さらに、その目的を達成する手段として適切であるかどうか、反対の立場にも配慮する必要があること」を指摘した。そのうえで、各学生の意見文の良かった点、悪かった点を確認した。

⑤ 以下、実践の前と後で、学生たちの作文にどんな変化があったかを【図表 2】で示す。

学生	L講師の講義前		L講師の講義後	
	意見文	L講師コメント	意見文	コメントに対して
S1	反対	目的、反駁を入れる	賛成	修正した
S2	反対	目的、反駁を入れる	反対	修正した
S3	賛成	目的、反駁、理由を具体的に	賛成	反駁なし、目的もわかりにくい
S4	賛成	目的、反駁を入れる	賛成	目的あり。反駁なし。
S5	反対	目的、反駁、理由を具体的に	賛成	修正した
S6	賛成	反駁あるとなおよし	賛成	目的あり。反駁なし。
S7	賛成	目的、反駁を入れる	賛成	修正した
S8	反対	目的、反駁、論理的なつながり	賛成	修正した

【図表 2】学生の変化

両講師のコメントの入った作文と、L 講師による講義の結果、ほとんどの学生の作文内容は、L 講師のコメント (ア、イ、ウ) に基づき、変化した (S3、S4 については、普段の日本語力から判断して、コメントや講義内容が理解できていないと思われる)。この中で、賛成から反対に変化した学生が 3 名いることに注目したい。なぜ 3 名が意見を変更したのか。その理由は、ルールの目的を明確にすることにより、学生がテーマ設定に対する理解をより深め、意見を変えたという可能性が考えられる。L 講師は、講義において、このルールの目的の一つが「生徒が勉強に集中するため」としたうえで、その根拠や反駁としてはどのようなことがいえるか、という講義を行っていた。意見を変更した学生は、その講義内容を理解し、「こちらの意見の方が、意見文として良いものが書ける」と判断した結果、意見を変えたのではないだろうか。

¹⁶ 「記述問題テーマ 100 [改訂版] [基礎編]: 論理的な文章に慣れよう」(凡人社) 参照

2.4 講師の気づき

(1) J 講師の気づき

J 講師が「意見文」の指導の際に参考にしていた教科書は、「反駁」は字数が余ったときに書くもの、と位置付けていた。そのため、J 講師は、反駁について「書ける場合に書けばいい」と理解し、指導の際にも特に重視はしてこなかった。しかし、今回の実践講義を行う過程で、法学における「反駁」の必要性について、L 講師から指摘を受け、法的リテラシーで重視される多面的な視点には、「反駁」は非常に重要であることが分かった。

(2) L 講師の気づき

「反駁」は、法学の文章の場合、自説よりも前の段階で出現することが多い。すなわち、自説を論証する前の段階において、自説とは異なる考え方として指摘し、その考え方を批判（問題点の指摘）するという文章の流れである。L 講師としては、このような流れの方が、反駁を自説よりも「後に」書く場合と比べて、自分の言いたいことが何か読み手に伝わりやすく、印象にも残りやすいと考えている。また、日本語教育における論理的思考力は法学教育におけるそれとも必ずしも一致しないこと、法学教育における論理的思考力は法的リテラシーの中の一つの要素に過ぎないことを再認識することができた。そのため、法的リテラシーを備えた説得的な法的文章を書くためには、今回取り上げた意見文以外にいくつかの異なるタイプの文章を書く訓練が必要である。しかしながら、どのような題材を取り上げてどのように教育実践するかは、これまで十分な研究が行われていないため、更なる研究の余地があるだろう。

3 終わりに

日本語授業における「意見文」の作文指導で、法学講師と日本語講師が協働実践を行い、それぞれの講師が、お互いから有益な気づきを得ることができた。特に日本語講師である J 講師は、法学分野における「反駁」の重要性に気づくことができた。宮島（2016）は、法学講師の作文評価について研究を行い、法学分野におけるライティングにおいて、反駁が重視されることを指摘したが、その理由までは明らかにされていなかった。今回の実践では、そのことが検証され、その理由についても明らかになったと言えよう。

また、今回の実践を通じて、専門科目を学ぶための日本語教育において、専門科目の講師との協働や、教育に関するコミュニケーションを持つことは、専門日本語教育において有益であるという再確認がなされたのではないだろうか。引き続き、検証を進めて行きたい。小畑ほか（2018）において、宮島は、日本語教育とは「どう教えるかということ意識する学問」であるとし、それに対し、小畑は「法学の教師は、教育学の知識を身につけていない、それが重要だという意識も自分たちが学ぶ上で持たされてこなかった」と述べている。今回は意見文の内容に注目して協働実践を行なったが、日本語講師の「教育」という専門性をどのように活かすことができるか、については検討を行わなかった。今後は、教え方（教授方法）について法学・日本語講師がお互いに協働できる部分があるかどうかにも注目していきたい。

4 参考文献

- 鮎京正訓（2008）「名古屋大学と法整備支援事業・研究」『実用法律雑誌・ジュリスト』No. 1358、pp.17-25
- 小畑郁・瓦井由紀・宮島良子・杉田昌平・上地一郎（2018）「アジアでの日本法教育の新段階－日本法教育研究センター事業 10 年余の経験から」『法律時報』90（3）、pp.60-69
- 篠田陽一郎（2016）「日本法教育研究センターにおける現状認識と取り組み：法教育と日本語教育とのアーティキュレーション」『Nagoya University Asian Law Bulletin』2、pp. 63-74
- 松岡龍美・目黒真実・青山豊（2010）『＜日本留学試験対策＞記述問題テーマ 100 [改訂版] [基礎編]－論理的な文章に慣れよう－』凡人社
- 宮島良子（2016）「日本法教育研究センターで学ぶ学生たちのライティングをどう評価するか－法学講師の評価プロトコルから見えてくるもの－」『Nagoya University Asian Law Bulletin』1、pp.82-94