【論説】

法を実践する身体を育てる

― 法学教育のコミュニケーション

北村　隆憲

目次

[概要]
1　はじめに: 臨床法学教育の現在地と「実践の可視化」という課題
　1.1 「理論と実務の架橋」という理念と臨床法学教育の「陥穽」
　1.2 方法論的視座としてのアプローチ:「実践の可視化」と EMCA
2 「弁護士のように話す」ことの身体化：ロースクールにおける訓練の現場
　2.1 ソクラテス・メソッドとその超克
　2.2 訓練の前提: 連邦民事訴訟規則 15 条(b)をめぐる緊張
　2.3 違背実験の開始と相互行為上の「トラブル」の共同探究
　2.4 トラブルの公共化と課題の明確化
　2.5 「トラブル」の解決と身体化の達成
3　身体化された能力の試練 ― 模擬裁判という名の違背実験
　3.1 自明なルールの知識を逆手に取る：サックスのエピソードと「専門家知識ストック(SIKs)」
　3.2 熟練者と対峙する教育的試練としての模擬裁判
　3.3 知識ストック（SIKs）の限界と戦略的抵抗：「変容的返答」による尋問の無力化
　　3.3.1 応答の 2 つの基本タイプと「変容的返答」
　3.4 変容的応答により尋問を無効化する
　3.5 小まとめ：「実践の可視化」とトラブルの教育的契機
4　結論：法学教育の未来と「生ける秩序」の探究
　4.1 「トラブル」の教育的意義: 実践知を可視化する違背実験
　4.2 臨床法学教育への示唆: 暗黙知をいかに教えるか
　4.3 法社会学の探究としての「生ける秩序」
[参照文献]

［概要］

本稿は、法曹養成における「理論と実務の架橋」という理念、特に臨床法学教育が直面する課題を、エスノメソドロジー・会話分析（EMCA）の視点から探究するものです。法曹の実践能力とは、単なる法知識の集積ではなく、他者との相互行為の中で即興的に発揮される「身体化された実践（embodied practice）」であると捉え直し、その能力がいかにして育成され、試されるのかを「実践の可視化」というアプローチで明らかにします。

本稿の分析は、法学教育の現場で生じるコミュニケーション上の「トラブル」（相互行為上の行き詰まり）を、ハロルド・ガーフィンケルの「違背実験」と類比的な、決定的に重要な教育的契機として捉え直す点に特徴があります。

第一に、ステイシー・バーンズの研究を基に、米国のロースクールにおける「イン・コート・エピソード」を分析します。教授が教室の自明な秩序を「違背」することで生じる相互行為上の「トラブル」に対し、学生たちが失敗の連鎖を通じて、協働的に「弁護士として振る舞う」という身体化された実践を体得していくプロセスを描き出します。

第二に、北村隆憲の模擬裁判の分析を取り上げます。ここでは、学生が教科書的な知識（SIKs）という自明な秩序に依拠するも、熟練した実務家教員の「変容的返答」という「違背」によって「トラブル」に陥ります。この経験を通じて、学生は知識の限界と実践の複雑さを痛感させられます。

これらの分析を通して、本稿は、法が書物の中に静的に存在するだけでなく、人々が具体的な相互行為を通じてその場で絶えず達成していく「生ける秩序（Living Order）」であることを例証します。そして、法教育における相互行為上の「トラブル」の経験が、それまで「見てはいるが見過ごされている」実践知の複雑さを可視化し、学ぶための決定的な契機となることを示唆し、法学教育の未来への具体的な示唆を提示します。

1 はじめに：臨床法学教育の現在地と「実践の可視化」という課題

1.1 「理論と実務の架橋」という理念と臨床法学教育の「陥穽」

人はどのようにして法の実践者（以下，「法律家」と呼ぶ）になるのでしょうか。この問いは、単に法知識の習得方法を問うものではありません。それは、ある個人が、社会の中で「法律家」という特定の役割を担い、その役割にふさわしい思考様式、言語習慣、そして身体的振舞いを獲得していくプロセス全体、すなわち専門家としての「社会化」のプロセスを問うものです。法の実践は、書物の中に閉ざされた静的な知識の体系ではなく、生身の人間たちが織りなす動的なコミュニケーションの営みの中にこそ存在します。本章では、この「実践」の核心にあるコミュニケーション能力がいかにして育成され、そして現場で試されるのかを、法学教育の現場そのものに光を当てることで探究していきます。

日本において、こうした問題意識が教育制度のレベルで明確に共有されるようになったのは、2004 年に導入された法科大学院制度が大きな契機でした。法科大学院は、その理念として「理論と実務の架橋」を掲げ、従来の司法試験合格を主目的とした座学中心の法学教育から脱却することを目指しました。その理念を具現化する教育カテゴリーとして構想されたのが「臨床法学教育」です。米田憲市によれば、その起源は医学教育における「臨床教育」にならったものであり、「学習者が患者に直面する場において、つまり、その患者の『病床』での専門職実践を学ぶ教育場面」を指す言葉から着想を得ています（米田，2023: 1）。法学教育においても同様に、模擬裁判、エクスターンシップ（法律事務所などでの学外実務研修）、そしてリーガル・クリニック（市民を対象とした法律相談活動）といったプログラムを通じて、学生が理論の世界から一歩踏み出し、生身の人間が関わる法の実践に触れることが目指されたのです。

こうした制度的後押しを受け、臨床法学教育は全国の法科大学院で展開され、大学間の連携や弁護士会との共同プログラムといった多様な取り組みを生み出しました。しかし、その理想と現実の間には、いくつかの深刻な「隔たり」が存在することもまた、米田によって指摘されています。その一つが、臨床教育の評価が、しばしば「やってよかった」という参加者の主観的な満足感に回収されてしまう問題です。もちろん体験から得られる学びは大きいですが、その体験が客観的に分析され、自己の課題として言語化され、次なる実践を改善するための具体的な糧とならなければ、それは一過性のイベントに終わってしまいます。さらに、司法試験への対策が依然として重視される教育環境の中では、直接的な試験対策に繋がらないと見なされがちな臨床教育が形骸化し、「制度という温室や傘の陰にいるという情況」（米田，2023: 12）に陥る危険性も存在します。

1.2 方法論的視座としてのアプローチ：「実践の可視化」と EMCA

強力な方法論的視座が「実践の可視化」です。それは、日常的すぎて見過ごされがちな実践の細部を、ビデオ記録などの技術を用いて捉え、エスノメソドロジーや会話分析といった手法で分析し、その秩序を解明しようとするアプローチです。このアプローチは、人々の行為を、個人の内的な意図や社会構造の反映として説明するのではなく、行為がその場で、参加者同士のやり取りの中で、いかにして意味のあるものとして達成されていくのか、その「方法」を描き出すことを目指します。

本章では、この「実践の可視化」というレンズを通して、法教育の現場を覗き込んでみたいと思います。まず次節では、ステイシー・バーンズの研究を手がかりに、アメリカのロースクールの教室で、法を実践するための能力がいかにして学生たちの身体に具現化されていくのか、その訓練のプロセスを詳細に見ていきます。続く第 3 節では、北村隆憲の研究を基に、日本の模擬裁判の場で、その身体化された能力が、熟練した実践家との対峙の中でいかに試され、その困難さが露わになるのかを分析します。これらの分析を通じて、法を実践する能力が、個人の頭脳に所有される静的な「知識」ではなく、他者との相互行為の中で絶えず生成される身体化された実践（Embodied Practice）であることを明らかにし、未来の法学教育への示唆を探ることとします。

2 「弁護士のように話す」ことの身体化―ロースクールにおける訓練の現場

法の実践能力は、どのようにして身体に刻み込まれていくのでしょうか。その答えを探る上で、ステイシー・バーンズがアメリカのロースクールの教室を EMCA の観点から分析した研究は、避けて通ることのできない出発点です(Burns, 1997)。彼女の分析の中心にあるのは、教室が「イン・コート（法廷内）」へと変容する瞬間です。しかし、そこで起きていることは、単なる論理訓練としての伝統的なソクラテス・メソッドの応用ではありません。それは、学生が応答すべき「意味」の次元そのものを根底から覆す、ソクラテス・メソッドの超克とも言うべき実践なのです。彼女の研究が明らかにしたのは、ロースクールの教室が、単に判例知識を伝達する場ではなく、学生が「弁護士のように思考し、話し、振る舞う」ことを学ぶための、緻密にデザインされた訓練の場であるという事実です。

2.1 ソクラテス・メソッドとその超克

アメリカのロースクール教育の中核をなしてきたのが、ソクラテス・メソッドとして知られる、特有の教育手法です 。これは、古代ギリシャの哲学者ソクラテスが用いたとされる問答法に由来し、教授が一方的に知識を授けるのではなく、学生を指名し、一連の鋭い質問を浴びせかけることで、学生自身の思考を掘り下げさせ、論理の矛盾や

不備を自覚させ、法的推論能力（リーガル・マインド）を鍛え上げることを目的とします。学生は、いつ指名されるかわからない緊張感の中、常に当事者意識を持って授業に臨むことを要求されます。

しかし、バーンズが以下に描き出す教育実践は、この伝統的なメソッドを遥かに超えるものです。ソクラテス・メソッドが主に学生の論理的思考力、すなわち判例を読んでその法的な意味内容を正確に理解し、説明する能力を問うのに対し、バーンズが分析する「イン・コート（*in court*）」エピソードは、学生が返すべき答えの「内容（what）」だけでなく、その答えを「どのように（how）」、どのような身体的パフォーマンス，つまり身体に具現化された活動として提示するのか、その存在様式そのものを問うものだからです。それは、知識を語る「解説者」から、法を実践する「当事者」への根本的な変革を迫る、よりラディカルな教育実践なのです。

さらに，この「イン・コート」エピソードは、エスノメソドロジーの創始者ハロルド・ガーフィンケルが行った「違背実験（breaching experiments）」と驚くほど類似した構造を持っていることに注目できます。ガーフィンケルの違背実験とは、人々が日常世界を支えるために暗黙のうちに共有している、「見えているが見過ごされている（seen but unnoticed）」背景的期待（background expectancies）を、意図的に破壊（違背）することで、その存在と働きを可視化する試みです。例えば、家族との会話で相手を「お客様」扱いするなど、自明な前提を破ることで、人々がいかに混乱し、必死に秩序を回復しようとするかが明らかになります。

学生たちが「教室とは、知識を客観的に学び、説明する場である」という暗黙の前提（自明な秩序），つまり，ガーフィンケルの「見えていても見過ごされるもの」に依拠しているのに対し、教授は突然「ここは法廷である」という異なるルールを適用することで、その自明な秩序を意図的に「違背（breach）」するのです。

2.2 訓練の前提：連邦民事訴訟規則 15 条(b)をめぐる緊張

この訓練の知的背景を理解するためには、その日のテーマであったアメリカ連邦民事訴訟規則 15 条(b)の内容を知る必要があります。この条文は、大まかに二つの原則の間の緊張関係を扱っています。

1. 原則 1：訴答（Pleadings）の重要性
   裁判は、原告が提出する「訴状」と被告が提出する「答弁書」（これらを合わせて「訴答」と呼びます）に基づいて行われるのが基本です。当事者は、訴答に書いていないことをいきなり法廷で主張することはできません。これは、相手方に対する「不意打ち」を防ぎ、公正な審理を保障するための重要な原則です。
2. 原則 2：実体的真実の発見
   一方で、裁判の究極的な目的は、形式的な手続きを守ることだけでなく、実際

> に何が起きたのかという「実体的真実」を明らかにすることです。訴状に書き忘れたというだけの理由で、本来認められるべき正当な請求が退けられるのは、正義に反します。

規則 15 条(b)は、この二つの原則のバランスをとるためのルールです。それは、「もし相手方が明確に異議を述べなければ、訴状に書かれていない事項でも、法廷で審理された証拠に基づいて判断してよい」と定めています。つまり、相手方の「黙示の同意」があったと見なせる場合には、実体的真実の発見を優先し、訴状の修正を認める、という柔軟な解決策を提示しているのです。

この日の授業で学生たちが直面しているのは、まさにこの法解釈上の対立です。一方には「訴答が全てだ」という形式的正義を重んじる厳格な考え方があり、もう一方には「現実に提出された証拠を重視すべきだ」という実体的正義を重んじる柔軟な考え方があります。バーンズが分析する「イン・コート・エピソード」は、学生がこの対立を、抽象的な知識としてではなく、頑固な裁判官を前にした訴訟代理人である弁護士として、いかにリアルタイムで乗り越えるかを試す、壮大なシミュレーションなのです。

2.3 違背実験の開始と相互行為上の「トラブル」の共同探究

一人の学生（S）が規則 15 条(b)について教科書的な説明を終えた直後、教授（P）は「違背実験」を開始します。彼は、前述の原則 1（形式的正義）を絶対視する、古風で頑固な裁判官の役割を即興で演じ始め、教室という自明の秩序を意図的に違背します。

【抜粋 1：秩序の違背と最初のトラブル】（Burns, 1997: 271-275 より再構成）
（文脈: 学生 S が規則 15 条(b)について説明した後、教授が突然、年配の裁判官の役割を演じ始める）
53　　((教授は顔をしかめ、身を乗り出して年配の“裁判官”を演じ始める))
56 教授: まあな(1.0)、それでもワシは訴答(pleading)というものを信じとるがね。
57　　(3.0) ((S も含むクラス全体から笑い声))
60 教授: この法廷ではな、訴答しなけりゃ、証明もできんのだ！
61　　(4.5) ((さらに大きな笑い声))
63　　((教授は通常の“教授”の振る舞いに戻る))
65 教授: さあ、今どう言う? ((S の方へ身振り))
67 S: はい、基本的にこのルールの目的は(.3)つまり(.5)
70 教授: ((“裁判官”に扮して)) お嬢さん、ワシは議論(Ah-gument)が聞きたいんだ。

教授の役割演技は、教室の文脈を学習の場から実践の場へと強制的に転換させる

強力な仕掛け（「違背」）です。しかし、最初の学生 S は、この文脈の転換に即座に対応できません。彼女は「基本的にこのルールの目的は…」と、依然として「解説者」のモードで話そうとします。これは、知識を自分の外にある客体として語るスタンスであり、彼女自身がその知識を行使する主体となることを回避する話し方です。つまり，これまで求められていた「知識の正しさ」という基準は無効化され、「法廷における弁護士としての適切さ」という、全く新しい、そしてまだ言語化されていない基準が立ち現れます。学生は、単に「何を」答えるかではなく、学生は、答えの内容だけでなく、自らを弁護士として位置づけた応答を迫られているのです。

これに対し、教授は「お嬢さん、ワシは議論が聞きたいんだ」と、彼女の応答を「弁護士らしくない」ものとして退けます。ここで、最初のコミュニケーション上の「トラブル」が発生します。

ここで言う「トラブル」とは、単なる言い間違いや不正解のことではありません。それは、会話の参加者間（この場合は教授と学生）で、今いる状況が「どのような種類の活動（例えば『解説』か『議論』か）が求められているのか」という認識にズレが生じ、その結果、相互行為がスムーズに進まなくなる事態を指します。従って，それはあくまでも「相互行為上の」トラブルを意味します。

学生 S の応答は「不正解」と公に示唆され、教室全体に「では、正解は何か？」という問いが投げかけられたのです。

2.4 トラブルの公共化と課題の明確化

この「トラブル」は、S 個人の失敗では終わりません。それは、教室全体が解決すべき公共の「課題」へと転化します。教授は、この訓練の意図をより明確にするために、一度「素」の教授に戻り、極めて重要な指示を与えます。

【抜粋 2：課題の明確化】(Burns, 1997: 271–275 より抜粋・再構成)

75 教授: ((“教授”として振舞う)) 君には今、あの法廷にいると想定してほしいんだ。
(.) そして J 裁判官がたった今、決定を下した。
77 教授: ((“裁判官”に扮して)) まあな、訴答がなけりゃあんたは証明できんのだ。
78 (6.8) ((笑い声))
86 教授: ((“教授”に戻り)) =さあ、今どう言う?
88 (.6)
90 S: 基:本的に、私は申し立てを=
92 教授: ((“教授”に戻って)) =違う-そうじゃない-君にモードを切り替えてほしいんだ。
(.) 我々はその法廷にいるんだ-君がするであろうことを私に話してほしくない、君にカウンセルの振る舞いを演じて(act the behavior of counsel) ほしいんだ。どんな言葉 (Words)が出てくる？

ここで重要なのは、「考える(think)」や「説明する(explain)」ではなく、「演じる(act)」という動詞が使われている点です。知識の再生ではなく、法の実践能力が、特定の状況における身体的なパフォーマンスとして求められていることが、ここに明確に示されています。

しかし、この明確な指示の後でさえ、正しい応答はすぐには現れません。この後、さらに 3 人の学生（S2, S3, S4）が応答を試みますが、いずれも教授に退けられます。この一連の失敗は、単なる知識不足の問題ではないことを示しています。学生たちは、「（法廷で訴訟代理人としての）弁護士のように振る舞う」ということが具体的にどのような言葉遣いや行為を指すのか、その身体化された実践知のモードへの移行がまだ理解され，体現されていないのです。

この失敗の連鎖は、教育的に極めて重要な意味を持ちます。一人の失敗が次の挑戦を促し、教室全体が「何が間違いなのか」を共同で探究していくプロセスが生まれるからです。一つ一つの失敗が、正解へと至る道を少しずつ照らし出していくのです。

2.5 「トラブル」の解決と実践の身体化の達成

そして、5 人目の学生 S5 が発言したとき、ついにこの共同探究は結実します。

【抜粋 3：実践の達成と承認】(Burns, 1997: 271-275 より抜粋・再構成)

191 S5: 裁判官殿、たった今引用されたルールに基づき、訴答の修正許可を求めます。

192 (.3)

196 教授: ((“裁判官”として)) おおっ! (OOO::HH!) (2.5) よろしい-その点について詳しく述べてもらおうか、代理人弁護士殿（Counsel）。

S5 の応答は、それまでの学生とは決定的に異なっていました。彼女は、解説者ではなく、当事者（訴訟代理人としてその場で発言している弁護士）として、法廷という文脈にふさわしい相手（裁判官）に、適切な言葉（「修正許可を求めます」）で、具体的な行為（申し立て）を行ったのです。

これに対し、教授は初めて満足げな反応を示し、それまで他の学生を「お嬢さん」などと呼んでいたのに対し、S5 を敬意を込めて「代理人弁護士殿（カウンセル）」と呼びます。この呼び名の変化は、S5 の応答が、ついに「弁護士らしい」振る舞いとして認められたことを象徴しています。

そして、この訓練のクライマックスは、教授による最後の総括にあります。彼は「素」の教授に戻り、この長いやり取りの核心を教室全体に解説します。

【抜粋 4：訓練の核心の言語化】(Burns, 1997: 271–275 より抜粋・再構成)

224 教授: どうかな? (2.0) それこそが、君がいま言ったポイントを、我々が弁護士の言葉で、法廷(*in court*)で、運用可能にするやり方じゃないか? (1.0) 我々は『私ならこうするでしょう…』という風にはやらなかった。(0.8) 我々はリアルタイムで、(0.2) 我々が言ったことをそのまま言ったんだ。(1.0) 私が言いたいことがわかるか、(0.2) つまり、(0.2) 弁護士がその問題に直面したその場で話すであろうやり方で話し始めるんだ。(0.2)うーん？ (0.4) わかったか？ (Got it?)

教授は、S5 の成功した発話を指して、「それこそが、…弁護士の言葉で、法廷で、運用可能にするやり方じゃないか？」と述べます。ここで繰り返される「リアルタイムで」「その場で」という言葉は、法の実践が、準備された知識を再生する作業ではなく、刻一刻と変化する状況の中で即興的に行われる行為であることを強調しています。

以上のようなバーンズの研究が可視化したのは、単なる個人の成功や失敗ではありません。それは、一人の学生の不適切な応答によって生じたコミュニケーション上の「トラブル」が、教室全体の公共の課題となり、複数の学生による失敗の連鎖という共同探究を経て、最終的に一人の学生による適切なパフォーマンスによって解決される、という動的な学習プロセスでした。この一連のやり取りを共有体験することによって、教室にいる全ての学生が、法を実践する身体がいかにして形成されるのかを学んでいくのです。

そして，この教授が意図的に引き起こした「トラブル」こそが、この教育実践を、ガーフィンケルの違背実験にもなぞらえうる、きわめて強力な「臨床」教育たらしめている核心部分です。通常の講義が「臨床」についての知識（knowledge *about* the clinic）を教えるのに対し、この実践は、「臨床」の中で活動するとはいかなることか（what it is to act *in* the clinic）を、学生に身体で経験させます。教授は、学生が自明の前提としていた「教室」という安全な足場を意図的に崩すことで、「法廷」というリアルで不確実な現場のリアリティを創出します。

この違背実験的な教示によって、学生は初めて、法律知識がそれ自体で完結したものではなく、特定の状況の中で、特定の身体的な振る舞い（声のトーン、言葉の選択、相手との関係性の構築）と分かちがたく結びついた形でしか機能しない、という事実に直面させられるのです。つまり、教授は「臨床」を知識として解説するのではなく、学生を「臨床」のただ中に突き落とし、そこでいかに振る舞うべきかという身体化された実践知そのものを、トラブルを通じて体得させているのです。

3 身体化された能力の試練 ― 模擬裁判という名の違背実験

この節では，日本の法科大学院での臨床教育として実施された模擬裁判の尋問場面を観察してみましょう。ここでも，バーンズの分析した授業場面と同様に，法廷で証人・被告人を演じる教授は，検察官や弁護士役に扮する学生に対して，「トラブル」を生じさせています。

バーンズが示したように、厳しい訓練によって身体化されたはずの実践能力も、実際の対話の場では常に試練に晒されます。熟練した実践家である教授たちは、教科書的な想定を軽々と超える応答を繰り出すことで、学生の戦略を無効化しようと試みます。北村(2023b)が日本の法科大学院で行われた模擬刑事裁判をビデオ分析した研究は、この実践の複雑さと困難さ、そして熟練者と未熟者の間の決定的な違いを浮き彫りにしています 。

3.1 自明なルールの知識を逆手に取る：H.サックスのエピソードと「専門家知識ストック（SIKs）」

ここで，社会学者のアンシ・ペラキラらが提唱した「専門家実践が依拠する相互行為の知識ストック（professional stocks of interactional knowledge, SIKs）」という概念が役立ちます（Peräkylä & Vehviläinen, 2003）。SIKs とは、テキストブックやマニュアルに書かれているような、専門的な実践がいかにあるべきかについての規範的なモデルや、理想化された手順のことです。いわば、実践の「公式な」知識体系，あるいは，「教科書的知識」といったものです。

会話分析の創始者であるハーヴィ・サックスは，一時法律家を目指してロースクールに在籍していました。サックスが書いているその時代の逸話は、この SIKs がいかに脆いものであるかを鮮やかに示しています。

> 授業の初日、遅れて教室に入ってきた学生に対し、教授は名簿を見ながら「ジョーン君かね」と尋ねます。学生は「いいえ」とだけ答え、席に着きます。教授が「君はジョーン君ではないのだね？」と念を押しても、学生は「いいえ、そうではありません」と繰り返すばかり。教授が、名簿上で欠席しているのはジョーン君だけだと指摘しても、学生は「私はまだ登録していません」と答えます。困惑した教授が「学部長室に行けば、教師が名前を尋ねたら学生は答えなければならないというルールがあるはずだ」と言うと、学生はこう言い放ちます。「先生は私の名前を尋ねてはいませんでしたよ」。このやり取りに教室が沸くと、教授はその学生を指さして言いました。「そうなんだ、将来君たちは、法廷でまさにこのような証人を相手にしなければならないんだぞ！」(Sacks, 1995: 55–56, 北村, 2023: 205)

この逸話において、教授は「教師が出席をとる際には、指名された学生は自らの身元を明かすべきだ」という、教室という制度的場面における公式ルール（つまり，SIKs）に依拠しています。しかし学生は、その SIKs を無視し、「『ジョーン君かね？』というYes/No 疑問文には『はい』か『いいえ』で答える」という、会話の形式的ルールを文字通りに実行することで、SIKs を無効化し、教授の意図を完全に空転させています。

この学生は、教授の質問の「意図」(=君は誰かね?)を理解していながら、あえて字義どおりに応答し続けることで、巧みに会話の主導権を握っています。彼は嘘をついているわけではありませんが、協力的な対話のパートナーとなることを拒否し、尋問者を苛立たせ、その戦略を無力化させています。

この逸話は、法廷での証人が、必ずしも真実を誠実に語る協力者ではなく、自らの利益のために相互行為のルールを逆手にとってくる戦略的な行為者でありうることを示しています。学生が模擬裁判で直面する困難は、まさにこの種の戦略的な「抵抗」なのです。

バーンズの分析したロースクールの場面でも，学生は当初，自明視された「授業」のルール（SIKs）―教授の問いに論理的に応答する―に基づく行為（応答）を暗黙のうちに当然視して応答をしていました。しかしその想定を教授は見事に崩壊させて，法廷の場での身体に具現化した実践の共時へと導いたのでした。

3.2 熟練者と対峙する教育的試練としての模擬裁判

3.2.1 事案の概要：窃盗の意図（故意）の有無が争点

この模擬裁判（【図1】で扱われる事案は、一見すると単純なものです。

- 起訴事実: 被告人の男が、深夜、会社の倉庫に侵入し、警備員に発見された。検察側は、被告人が倉庫内の電気製品を盗む目的で侵入したとして、「住居侵入罪」および「窃盗未遂罪」で起訴しました。
- 検察側の主張: 検察側の物語（ケース・セオリー）は、「被告人は金に困っており、換金目的で電気製品を盗もうとした」というものです。その最大の根拠は、被告人が倉庫内で電気製品を物色していたと見られる「物色行為」があった、という警備員の証言です。
- 弁護側の主張: これに対し、弁護側の主張は、「被告人は、散歩の途中で突然の雨に見舞われ、単に雨宿りのために、鍵のかかっていなかった倉庫に入り、寒さをしのぐために仮眠をとっていただけである」というものです。したがって、窃盗の意図（故意）は全くなく、窃盗未遂罪は成立しないと主張します。

【図 1：模擬裁判の模様】



このように、この裁判の最大の争点は、被告人の内的な意図、すなわち「窃盗の故意があったかどうか」という、客観的な証拠だけでは証明が困難な問題に集約されます。そのため、検察官役と弁護人役の学生は、警備員や被告人への尋問を通じて、それぞれの物語に沿った「事実」をいかに裁判官に説得的に提示できるかが、その腕の見せ所となります。

3.2.2 特殊な役割分担：未熟な学生と熟練した実務家の対峙

この模擬裁判の最も重要かつ教育的な特徴は、その特殊な役割分担にあります。

- **学生が演じる役**: 法廷で最も能動的な役割である検察官役と弁護人役は、法科大学院の学生たちが担当します。彼らは、数ヶ月にわたり、指導教員と共に検察側・弁護側それぞれの主張を練り上げ、証拠を整理し、尋問の計画を周到に準備して本番に臨みます。
- **実務家教員が演じる役**: それに対し、裁判の鍵を握る裁判長役、被告人役、そして最も重要な証人である警備員役は、いずれも長年の実務経験を持つ、熟練した実務家教員（弁護士など）が演じます。

この役割分担は、意図的にデザインされた教育的試練です。学生たちが対峙するのは、彼らの尋問計画通りに素直に応答してくれる素人ではありません。彼らが立ち向かうのは、法廷の機微を知り尽くし、教科書的な尋問の「型」の弱点を見抜き、予期せぬ応答で尋問の流れを巧みに変えることができる、百戦錬磨のプロフェッショナルなのです。

この設定自体が、本章で論じられる「トラブル」を生み出すための、いわば教育的な実験装置として機能しています。学生たちは、自分たちが教科書（SIKs）で学んできた「公式な」知識が、熟練の実践家の前ではいかに脆く、通用しないかを、現実の相互行為の中で痛感させられることになります。この非対称的な対決の構造こそが、学

生たちに一過性の体験を超えた深い学びをもたらすための、この模擬裁判の核心的なメカニズムなのです。

3.3 知識ストック（SIKs）の限界と戦略的抵抗：「変容的返答」による尋問の無力化

北村が分析した模擬裁判に臨む学生たちもまた、法廷尋問に関する SIKs（例えば、「反対尋問では誘導尋問を用いて証人をコントロールせよ」）に基づいて行動しようとします。しかし、熟練した実践家である教員は、このサックスの逸話の学生のように、SIKs の隙を突くような、教科書には書かれていない応答を繰り出してくるのです。

この種の「抵抗」のメカニズムを理解する上で、法廷相互行為分析の豊富な蓄積が参考になります。特に、尋問者が設定した応答の枠組みを、被尋問者がいかにして無効化するかという現象は、これまでもエスノメソドロジー・会話分析の研究者によって詳細に分析されてきました。

3.3.1 応答の 2 つの基本タイプと「変容的返答」

その代表的な戦略の一つが「変容的返答（*Transformative answer*）」(Stivers and Hayashi 2010; 北村 2023)です。これは、尋問者が設定した「はい／いいえ」という応答の枠組みを逸脱し、質問の前提となっている文脈や意味を事後的に「変容」させる応答を指します。

一般に，応答は，質問が求める形式に従うかどうかで、大きく 2 つに分けられます。

（1）質問タイプ一致型応答（Type-conforming response）：質問が設定した「はい/いいえ」のような形式通りに答える応答（例：「はい」「いいえ」「うん」など）。

（2）質問タイプ不一致型応答（Type-nonconforming response）：「はい/いいえ」の形式に従わず、質問が課した制約を受け入れない応答：質問者の意図から会話を逸脱させ、「抵抗」する性質を持つ（例：「あなたは彼と一緒にいましたか？」に対して，「私は彼のこと怖くありませんでした」との返答）。

「質問タイプ不一致型応答」の中でも、特に巧妙な「抵抗」の方法が「変容的返答」です。これは、単に質問の形式を無視するだけでなく、応答によって元の質問の意味や前提を後から（遡及的に）変容させてしまう戦略です。これにより、元の質問が不適切であったかのように見せることができます。

変容的返答には、変容させる対象によって 2 つの種類があります。日常会話からの例を見てみましょう。

次の①での 2 名の会話者は，友人である「菜々緒」が会社で働いていないという話題について話しています。

① 発言の組み立て（言葉や構文）を変える

（例）

質問:「菜々緒、でもやめるんでしょう？」
応答:「くび」

ここで「はい」と答えると、菜々緒が自発的に「やめる」ことを認めたことになります。しかし、事実は「くび（解雇）」です。そこで「くび」と答えることで、あたかも元の質問が「くびなんでしょう？」であったかのように、質問の言葉（発言の組み立て）を事後的に修正しています。

次の例②は，著名なスポーツ選手であるロッドマンと同じ地域に住んでいる友人への質問と返答です。

② 質問のアジェンダ（焦点や前提）を変える
質問:「デニス・ロッドマンさんを見かけたことある？」
応答:「彼は家を売ってしまったよ」

この質問には「ロッドマンが今も近所に住んでいる」という前提（アジェンダ）があります。「いいえ」と答えると、その前提を認めることになってしまいます。そこで「家を売った」と答えることで、質問の前提自体を崩し、質問そのものを不適切なものとして無効化しています。

ただし，重要なことがあります。「変容的返答」が持つ意味合いは、日常会話の文脈と、法廷という制度的文脈、特に敵対的な反対尋問の場面とでは大きく異なるということです。日常会話における変容的返答は、質問の誤った前提を修正し、会話を円滑に進めるための、ある種「協働的」な側面を持っています。それに対し、法廷尋問における変容的返答は、尋問者が築こうとする論理や物語を根底から破壊し、尋問のコントロールを奪い返すための、極めて「戦略的」かつ「敵対的」な抵抗の技法として機能します。学生たちが教科書的な知識（SIKs）だけでは対応できない困難は、まさにこの文脈の転換によって生じるのです。

そして、この困難こそが、本稿で論じる教育的契機の中核をなします。それは、さながらガーフィンケルの違背実験のように機能するからです。熟練実践家による「変容的返答」は、学生が教科書的な知識（SIKs）として学んだ「反対尋問では誘導尋問を用いれば、相手を『はい/いいえ』の応答枠に閉じ込めることができる」という暗黙の期待、すなわち SIKs が機能するための前提条件そのものを戦略的に破壊します。この期待の崩壊という「トラブル」を通じて、学生は初めて、教科書的な知識がいかに脆いものであるか、そして法廷尋問という場が、単にルールを適用する場ではなく、そのルールの枠組み自体をめぐる戦略的な駆け引きの場であるという、「見てはいるが見過ごされていた(seen but unnoticed)」現実を痛感させられるのです。

3.3.2 法廷における「変容的返答」の例

法的な事例を挙げてみましょう。例えば、グレゴリー・マトウジアンが分析したケネデ

ィ・スミス事件の有名な反対尋問を見てみましょう。弁護人ブラックは、被害者の友人で検察側の重要証人であるマーサに対し、事件直後の彼女の行動について尋問します（この抜粋の詳細については，北村 2023 を参照）。

【抜粋 5】（Matoesian 1997:153）
弁護人: あなたは，友人がレイプ犯だと言っているこの男と会った。
　　間違いありませんか。
証人: 私は別に（彼が）怖くはありませんでした，怖くありませんでした。

弁護人の質問は、「はい／いいえ」で答えることを求める典型的な「閉じた質問」つまり，極性質問（肯否質問）です。尋問場面では，誘導尋問と呼ばれます。

しかし、証人マーサは、その「はい／いいえ」枠組みに乗らず、「怖くはなかった」と、自らの内的な心境を描写する応答を返します。これが「変容的返答」の一例です。彼女の応答は、弁護人の質問が前提とする「はい／いいえ」で答えるという返答の枠組みを逸脱して，「はい／いいえ」以外の応答をすることにより，彼女は弁護人が意図した尋問の流れを巧みに中断させ、自らの行動（自分が特別勇敢だったから，「レイプ犯」とされる人物と一緒にいることは不自然ではない）を，不自然に見せない応答をしています。

このように、被尋問者は、質問に直接答える代わりに、その質問が依拠する土俵（質問の前提）そのものを変えてしまうような応答を繰り出すことで、尋問のコントロールを奪い返そうと試みます。北村が分析する模擬裁判で、熟練した実務家教員が演じる証人が用いるのも、まさにこの種の高度な抵抗の技法なのです。

3.4 変容的応答により尋問を無効化する

学生が直面する「トラブル」は、証人や被告人の巧妙な「変容的返答」によって引き起こされます。それは、学生が拠り所とする SIKs（教科書的な知識）の限界を露呈させ、尋問を行き詰まらせます。北村が分析する模擬裁判で、検察官役の学生が被告人の衣服の状態について尋問する場面は、この「トラブル」が生成されるプロセスを生々しく示しています。

検察官の戦略は、被告人が倉庫に侵入した際の衣服の状態を問い詰め、その主張（「寒さをしのぐためだった」）の信頼性を崩すことにあります。

【抜粋 6】(北村 2023: 193-194)
1 検察官: 衣服についての質問なんですけれども:， 進入時は濡れていたという
2　　ことですが発見時には証人の証言によれば乾いていたということで
3　　すが: ， それでよろしいですか？

…
11 検察官: その： 発見時までには衣服は実際に乾いていた
12 んでしょうかそれを被告人のかたに確認したいんですが，
13 (0. 5)
14 被告人: h はい． 多少は(.) 乾いてました．

検察官の質問（11-12 行目）は、「はい」という答えを引き出すことを狙った典型的な誘導尋問（肯否質問）です。もし被告人が「はい（完全に乾いていた）」と答えれば、「それならもう倉庫に留まる必要はなかったはずだ」という矛盾を突くことができます。しかし、被告人役の教員は、この SIKs で教示されているやり方に沿ったシナリオを「多少は」という一言で巧みに破壊します。

この「多少は乾いてました」という応答こそ、「変容的返答」です。それは「はい」という肯定を含みつつも、「多少は」という限定を付加することで、質問が前提としていた「乾いていた／濡れていた」という単純な二項対立を無効化します。そして、議論の焦点を「乾いていたかどうか」から「どの程度乾いていたか」という、より曖昧で証明困難な領域へと変容させてしまうのです。

この予期せぬ応答に、学生は動揺します。

（続き1）
16 検察官: ゜多少は？ ゜
17 (2. 8)
18 検察官: では乾いていなかったということですか，被告人の立場は
19 (.)
20 被告人: いえ． よく覚えてません．

検察官は、被告人の応答をオウム返し（16 行目）した後、2.8 秒という長い沈黙を経て、相手の応答を「乾いていなかった」という自らのストーリーに引き寄せようと試みます（18 行目）。しかし、被告人はそれにも乗らず、今度は「いえ． よく覚えてません」と、「返答とならない応答（non-answer response）」を繰り出します。これは、記憶がないことを理由に、質問が要求する応答条件（「はい」か「いいえ」で答える）そのものを拒否する、さらなる抵抗の実践です。

そして、この二重の抵抗に直面した検察官は、完全に行き詰まります。

（続き2）
21 検察官: （17. 5 秒）
（(この間検察官役の学生は，下を向いて机上の書類のページを前後に急いでめくり

続けると． 裁判官がそこに視線をじっと向け続ける））（【図2】参照）

【図2：裁判官が検察官役学生に視線をじっと向け続ける】



17.5 秒という異常な長さの沈黙。尋問では被告人の発言の後には検察官が発言することになりますから，この位置での沈黙は，検察官役の学生に帰属するものです。つまり，この沈黙はコミュニケーション上の完全な破綻、すなわち「トラブル」です。学生が信頼していた SIKs である「反対尋問は誘導尋問で「はい」を言わせて事実を積み重ねる」は、熟練実践家の巧妙な応答の前に完全に無力化され、彼は次に何をすべきかを見失ってしまいました。彼が慌てて資料をめくる行為は、その混乱ぶりを雄弁に物語っています。

さらに重要なのは、この沈黙に対して裁判官役の教員が向ける、じっとした視線です。この非言語的な行為は、この学生の行き詰まりを、尋問という法廷活動の進行を阻害する「トラブル」として公に認定する、厳しいサンクション（制裁）として機能します。

この痛烈な「トラブル」の経験を通じて、学生は、SIKs に書かれた知識だけでは、法廷という複雑な実践の場を乗り切れないことを身体で学びます。個々の尋問技術が、予期せぬ抵抗にいかに即興的に対処するかという、「見てはいたが見過ごしていた」実践知と結びついて初めて機能するという現実を、学生はこの長い沈黙と裁判官の視線によって、痛感させられることになるでしょう。

北村の分析によれば、この模擬裁判で学生たちがコミュニケーションに行き詰まるこうした「トラブル」（例えば、気まずい沈黙が流れたり、しどろもどろになったりする場面）が何度も観察されました。そして，その現象は，いつも決まった場面で起きていました。その場面とは、尋問役の学生が、教科書通りに「はい／いいえ」で答えさせる「誘導尋問」を繰り出したのに対し、証人役の熟練した教員が、その期待を裏切るような応答、すなわち、質問の前提そのものを覆すような「変容的返答」を返した直後でした。実際の法廷では、このような老獪な「抵抗」は頻繁に起こります。しかし、教科書的な知識（SIKs）しか持たない学生たちにとって、こうした予測不能な応答にその場で対処することは、決して簡単なことではないということです。

学生たちが経験する「トラブル」は、彼らが学んだ公式的な知識（SIKs）の限界が露

呈する瞬間なのです。この「トラブル」を経験することによって、学生は、教科書的な知識の限界と、熟練者が持つ身体化された実践能力の複雑さを痛感します。この気づきこそが、一過性の「体験」を、深い学びに変えるための重要な教育的契機となるのです。

しかし、学生が直面する困難は、ここで終わりません。それどころか、より根源的な「二重の困難」がそこに存在します。

第一に、彼らは教科書には載っていない未知の応答に直面します。しかし第二に、より深刻なのは、証人役を演じる熟練した実務家教員自身も、自らが用いている巧妙な応答の仕方を、必ずしも明確に言語化して説明できるわけではない、という点です。彼らが繰り出す「変容的返答」は、「次はこういう戦術を使おう」と意識的に計画されたものではなく、長年の法廷経験を通じて身体に染みついた、いわば直感的で即興的な実践知なのです。彼らにとってそれは、状況に応じてごく自然に出てくる振る舞いであり、その一つ一つのやり方に特定の名前がついているわけではありません。

第二に，ということは、学生たちは、この熟練の技の構造やメカニズムについて、熟練した実務家教員からでさえも、明確な言葉で教示してもらうことが極めて難しい、ということを意味します。教科書は教えてくれず、目の前の熟練者も言葉では説明できない。では、この身体化された実践知は、どのようにして学習・伝達されうるのでしょうか。

ここで、本稿の冒頭で米田が提示した「実践の可視化」という戦略が、この問いに対する決定的な答えを与えてくれます。すなわち、模擬裁判における「トラブル」の瞬間をビデオに記録し、本稿で行ってきたようなエスノメソドロジー・会話分析の手法を用いて、その場で何が起きていたのかを事後的に分析・言語化するのです。この「実践の可視化」のプロセスを通じて初めて、熟練者にとっては暗黙的であった実践知が客観的な分析対象となり、学生にとっては乗り越えるべき課題が具体的な言葉と映像で理解可能となります。これこそが、「理論と実務の架橋」という理念を真に実現するための、具体的かつ有効な方法論なのです。

3.5 小まとめ：「実践の可視化」とトラブルの教育的契機

米国ロースクールの授業と日本の模擬裁判という二つの事例は、一見すると異なる教育実践に見えます。しかし、エスノメソドロジー・会話分析の観点から比較すると、両者は共通して、「実践の可視化」を通じて、これまで気づかれていなかった法実践の細部を明らかにするという教育的仕組みを備えています。

- 米国の事例では、教授が裁判官役を演じることで教室の秩序を意図的に揺さぶり、学生に「弁護士としての振る舞い」を可視化させる。
- 日本の事例では、熟練実務家が予測不能な応答を返すことで、学生の教科書的知識の限界を露わにし、現場で求められる応答の複雑さを可視化する。

これらに共通するのは、トラブルそのものではなく、トラブルを通じて実践が可視化され、学生が身体化された法的能力を学び取ることになります。トラブルを通じて、それまで「見えていながら見過ごされていた」実践の詳細が浮かび上がり、学習者にとって具体的に体得すべき対象として現れるのです。この視点に立つと、トラブルは教育上の偶発的障害ではなく、むしろ法教育の中心的メカニズムであり、そこから「生ける秩序」としての法の生成過程へと接続していくことが理解できます。

以上の比較から見えてきたのは法学教育において「実践の可視化」がもたらす決定的な意義です。次章では、この視座をさらに押し広げ、「生ける秩序」としての法のあり方を探究し、未来の法学教育への展望を提示します。

この視点は、教育方法論を超えて、法が「生ける秩序」としてどのように日常の相互行為の中で生成されるのかを理解する法社会学的探究にもつながっていきます。

4　結論：法学教育の未来と「生ける秩序」の探究

本稿では、法を実践する能力が、いかにして教育の場で形成され、実践の場で試されるのかを探究してきました。これらの議論を通じて浮かび上がってきたのは、法の実践能力が、個人の頭脳に所有される静的な「知識」の束ではないということ。そして，他者との具体的な相互行為の中で展開される、動的で身体化された実践であるという一貫した描像です。

4.1 「トラブル」の教育的意義：実践知を可視化する違背実験

バーンズが描いたロースクールの教室も、北村が分析した模擬裁判も、共に学生が自明のものとして依拠していた知識（SIKs）の世界を破壊する、教育的な「違背実験」として機能していたと言えます。ハロルド・ガーフィンケルが示したように、私たちが日常世界を支えるために暗黙のうちに共有している「見えているが見過ごされている」背景的期待は、それが意図的に破られた（違背された）時にこそ、その存在と機能をあらわにするのです。

学生たちが経験したコミュニケーション上の「トラブル」は、まさにこの違背によって引き起こされた混乱に他なりません。彼らは、教科書的な知識（SIKs）という理想化された秩序が、熟練実践家の予測不能な応答によって破壊される現実に直面することで初めて、その秩序がいかに多くの暗黙の前提（相手が協力的に振る舞うこと，反対尋問では誘導尋問を行う，など）の上に成り立つ、脆いものであったかを痛感させられるでしょう。この相互行為上の「トラブル」の経験こそが、それまで見過ごされていた実践知の複雑さを可視化し、深い学びに変えるための決定的な教育的契機となるのです。

4.2 臨床法学教育への示唆：暗黙知をいかに教えるか

しかし、学生が直面する困難は、教科書に載っていない抵抗に遭うことだけではありません。より根源的なのは、熟練した実務家教員自身も、自らが駆使する巧妙な応答の仕方を、必ずしも明確に言語化して説明できるわけではないという点です。彼らの「変容的返答」は、長年の経験を通じて身体に染みついた、直感的で即興的な実践知であり、その構造やメカニズムは本人にとっても暗黙的である場合が多いのです。このように考えると、学生たちは、教科書からも、そして目の前の熟練者からでさえも、この実践知を明確な言葉で教えてもらうことが極めて難しいという「二重の困難」に直面します。では、この身体化された実践知は、どのようにして学習・伝達されうるのでしょうか。

ここで、本稿の冒頭で提示された「実践の可視化」という戦略が、決定的な答えを与えてくれます。この戦略が目指すのは、単に学生が陥った「トラブル」の瞬間を切り取って分析することに限りません。むしろ、熟練者の巧みな応答から学生の困難な場面まで、そこで繰り広げられた相互行為の全体をビデオに記録し、本章で行ってきたようなエスノメソドロジー・会話分析の手法を用いて、その場で何が起きていたのかを事後的に分析・言語化するのです。

この「可視化」のプロセスを通じて初めて、熟練者にとっては暗黙的であった成功の実践知と、学生が乗り越えるべき課題の両方が、客観的な分析対象となります。これは、「実践の可視化」が、私たちの「気づきの感受性」(北村, 2023b: 274)を高めるものであるからです。

ビデオを再生し、会話の相互行為を分析することで、学生も教員も、自らが無意識のうちに行っていた応答の巧妙な構造や、それが持つ戦略的な機能を、新たな形で発見することができます。そして、これまで「経験と勘」としか言いようのなかった実践知を、具体的な言葉で説明可能な、教授可能な知識へと変換できるのです。

このように、「実践の可視化」とは、学生にとっては乗り越えるべき課題を言語化すると同時に、教員にとっては自らの暗黙知を解明し、教育の資源とするための、双方向的なプロセスです。このビデオ・フィードバックの導入と共同分析こそが、「理論と実務の架橋」という理念を真に実現するための、具体的かつ有効な方法論と言えるのではないでしょうか。

4.3 法社会学の探究としての「生ける秩序」

このように、法的な秩序は、あらかじめ完成形で存在しているのではなく、コミュニケーションの中で、もろく、しかし粘り強く、生成され続けているのです。したがって、本稿で行ってきたような、教室や法廷におけるコミュニケーションの微細な分析は、単に法教育の方法論を検討しているだけではありません。それは、EMCA の視点から見た「生ける秩序（Living Order）」として、法という社会現象が、その根源的なレベルで、

いかにして私たちの日常的な相互行為の中で生まれ、生き続けているのかを解明しようとする、法社会学の中心的な探究に他ならないのです。

米田が提示した臨床法学教育の課題、バーンズが描き出した身体化の訓練プロセス、そして北村が明らかにした実践のダイナミックな困難さ。これらはすべて、この「生ける秩序」としての法の探究という、より大きな知的営みの一部をなしています。法学教育の未来は、この「生ける秩序」のリアリティに、どこまで迫れるかにかかっていると言えるでしょう。

[参照文献]

Burns, S. (1997). Practicing Law: A Study of Pedagogic Interchange in a Law School Classroom. In M. Travers & J. F. Manzo (Eds.), *Law in Action: Ethnomethodological and Conversation Analytic Approaches to Law* (pp. 265–287). Aldershot: Ashgate. (S. バーンズ（岡田光弘訳）.「法を実践するということ―ロースクールの教室における教育上のやり取りについての一考察」. M. トラヴァース & J. F. マンゾウ（編）, 北村隆憲（監訳）,『法のエスノメソドロジー:「生ける秩序」の法社会学』. 新曜社. 2025.)

Matoesian, G. (1997). ″I'm sorry we had to meet under these circumstances″: Verbal artistry (and Wizardry) in the Kennedy Smith rape trial. In M. Travers & J. F. Manzo (Eds.), *Law in Action: Ethnomethodological and Conversation Analytic Approaches to Law*. Aldershot: Ashgate. (G. マトウジアン（小宮友根訳）.「『こんな状況でお会いしなければならなかったのは残念です』―ケネディ・スミスのレイプ裁判における言葉の芸術と魔術」. M. トラヴァース & J. F. マンゾウ（編）, 北村隆憲（監訳）,『法のエスノメソドロジー:「生ける秩序」の法社会学』. 新曜社. 2025.)

Peräkylä, A., & Vehviläinen, S. (2003). Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society, 14*(6), 727–750.

Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation, Volumes I & II*. Blackwell.

Stivers, T., & Hayashi, M. (2010). Transformative answers: one way to resist a question's constraints. *Language in Society, 39*(1), 1–25.

北村隆憲 (2023a).「法廷尋問のコミュニケーションを可視化する――反対尋問の相互行為分析」, 樫田美雄ほか（編）,『法実践の解剖学: ビデオ・エスノグラフィーから臨床法学へ』(pp. 173–211). 晃洋書房.

北村隆憲 (2023b).「あとがき―本書のタイトルとサブ・タイトルについて」樫田美雄ほか（編）,『法実践の解剖学: ビデオ・エスノグラフィーから臨床法学へ』(pp. 1–13). 晃洋書房.

米田憲市（2023).「法実践におけるコミュニケーション研究と教育実践の到達点」,
樫田美雄ほか(編),『法実践の解剖学: ビデオ・エスノグラフィーから臨床法学へ』(pp. 1-13). 晃洋書房.

きたむら たかのり(本学法学部客員教授)