

訴訟過程において誘発される紛争当事者の「能動性」：教師不適格を理由とした私学教員解雇事例をめぐって

土屋, 明広
九州大学大学院法学研究院法社会学

<https://doi.org/10.15017/10977>

出版情報：九大法学. 89, pp.151-220, 2004-09-15. Kyudai Hogakka i
バージョン：
権利関係：

訴訟過程において誘発される紛争当事者の「能動性」

——教師不適格を理由とした私学教員解雇事例をめぐって——

土 屋 明 広

はじめに

本稿の目的と背景

調査手法とデータ

第一章 法的争点と非法的争点との交接と転換

第一節 「常勤講師」としての契約締結と教育実践

第二節 契約更新拒絶と団体交渉

第三節 訴状、答弁書、準備書面

第四節 原告の応答

第二章 非法的争点をめぐる被告証人尋問と原告本人尋問

第一節 焦点化する教師不資格論

第二節 原告の「思い」の発露

第三章 教師不資格宣告としての判決、控訴そして和解へ

第一節 敗訴判決の構成

第二節 原告の衝撃

第三節 新たな訴訟戦略

第四節 和解成立

第四章 主題化する非法的争点

第一節 訴訟における非法的争点の両義性

第二節 表出する非法的争点

むすびにかえて

はじめに

一人の私立学園教師(当時二十歳代、女性)が、雇用主である学園側から「常勤講師契約」の更新を拒否され失職した。教師として歩みだしてから、わずか一年目の出来事であった。学園側は当該雇用契約が一年間の期限付き有期契約であることから、一年の経過時点で雇用関係も「当然に終了する」と主張した。それに対して彼女は、常勤講師契約締結時に学園長が「二年目以降も大丈夫」と述べていたことから、当該契約が実質的には期限の定めのない契約として締結されたものであるとして、契約の更新を求めて地方裁判所に訴えた。裁判では、当該雇用契約が有期契約であるのか、それとも無期契約であるのかという「法的争点」が争われる一方で、学園側の主張する契約更新拒否を正当化する合理的な根拠の存否が争われることになった。この合理的な根拠とはすなわち、彼女に「教師としての資質」が欠如していること(「教師不適格性」)であった。この「教師としての資質」の有無という争点こそは彼女のアイデンティティに触れるテーマであり、後に下される敗訴判決によって彼女は精神的に堪え難いダメージを被ることになる。彼女はすぐさま控訴するが、その目的は契約更新という当初の目的を離れ、むしろ契約問題に仮託して「教師不適格」を裁判所に撤回させることにこそあった。^①

本稿の目的と背景

訴訟という法的紛争処理制度が紛争当事者の「真の」ニーズに答えきれていないという指摘はつとになされてきた。この問題を専ら現行訴訟制度に起因すると捉える論者は、訴訟の場を紛争当事者のニーズに適応させるべく、

その受け入れ可能な争点の範囲を広くし、およそ法的処理になじまないものでも、積極的に受け入れるべきだと提言する。⁽²⁾ この主張の背景には、法専門家主導で遂行される訴訟過程は、当事者疎外、社会的・関係的紛争の法的紛争への加工・縮減といった現象を生じさせ、結果的に紛争当事者にとっての「真の」紛争解決を困難なものにしてしまうという問題認識がある。⁽³⁾ それ故、紛争当事者にとっての「真の」紛争解決を実現するためには、法的判断になじまない社会関係的な争点(本稿では「非法的争点」と呼ぶ)をも訴訟の俎上に載せていくことが提言されるのである。さらに、これまでの裁判論が専ら社会的紛争と法的紛争との断絶について論じていたとすれば、昨今の議論はむしろ両者の浸潤、相互作用を明らかにするものともなっている。当事者訴訟以外にも当事者たちは「専横」的な弁護士の解任、アレゴリーの使用、遺影の持ち込みなどといった様々な方法で法専門家のコントロールから抜け出し、非法的な要素を法廷内で表出させるという分析がなされている。⁽⁴⁾ 以上のような諸議論は、その前提として積極的な訴訟運営・参加という意味での紛争当事者の「能動性」を重視するという特徴がある。というのも、紛争当事者こそが紛争の、そして処理過程の主役であるべきであり、紛争当事者の意思が反映される、言い換えれば、紛争当事者の「能動性」の発揮を可能とする訴訟こそが望ましいものであると考えるからである。その結果、当事者本位の訴訟は社会的紛争という色彩の強いものになると考えられる。⁽⁵⁾

本稿は、当事者ニーズへ応答する手立ての一つとして論じられている訴訟への「非法的争点」の取り込み、裁判所の社会的紛争処理機能関化について、ある教師不資格訴訟を手がかりに考察しようとするものである。本稿が分析対象とする教師不資格訴訟とは「教師としての資質」が欠如していることを理由として「解雇(訴訟資料においては雇止め)」された一人の私学教師が「解雇無効」と「雇用関係存続」の確認を求めて、雇用主である私立学園を訴えた裁判である。先取りのにいえば、本件訴訟はその過程を通じて紛争当事者自身が、「法的争点」の範疇にと

どまらない争点(「非法的争点」)に引き寄せられていくなかで、むしろ自ら「能動的」に訴訟関与を行っていった、行っていないかざるを得ない状況に追い込まれていった事例と捉えることができる。この訴訟過程を当事者の視点から考察することで、「非法的争点」が審理過程に持ち込まれることによって生じる当事者にとっての問題性、言い換えるなら、「非法的争点」が全面的・前面的に展開されていくことの持つ功罪を問うことが可能になると思われる。

ここで、「法的争点/非法的争点」について本稿における定義を述べておく。本稿でとりあげる紛争の争点は、当初は原告と被告との間で取交された雇用契約の法的性質をめぐるものであった。だが、提訴後、原告の視点から眺めると、この契約論は後景に退いていき、あたかも原告の「教師適格性」の有無という争点が訴訟の主題と化したかのようになる。このことから本稿では雇用契約の法的性質をめぐる争いを「法的争点」、原告の教師適格性の有無をめぐる争いを「非法的争点」と呼ぶこととする。⁽⁶⁾

調査手法とデータ

本稿は紛争(訴訟)を当事者の視点から捉える。そのために経験的調査を行っている。紛争当事者である(元)A学園教師(以下、原告)と、本件紛争・訴訟に深く関わっていくことになる労働組合書記長(当時五〇歳代後半、男性、以下、労働組合は支援組織、書記長は支援者)にインタビュー調査を行うとともに、裁判資料、その他関連資料を提供していただいた。それらのデータ・資料をもとに筆者が解釈を加えながら、本件訴訟の主たる争点が「法的争点」から「非法的争点」に転換していく過程を記述していく。筆者が使用するデータについてさらに説明しておきたい。

筆者は高校教師たちを中心とする研究会において原告本人と支援者に知りあう機会を得た。その時点で既に一審

は終了しており、控訴審にその争いの舞台を移していた。この研究会の顧問である元大学教員Mは控訴審において一審判決の不当性を訴える「意見書」を執筆している(後述)。原告たちは研究会において本件紛争の顛末と裁判の現状について報告を行った。筆者は、この後、控訴審口頭弁論を支援組織とともに傍聴し、裁判終結後に開催された「裁判終結集会」にも参加した。インタビュー調査は原告に対して控訴審中に二回、支援者に対しては裁判終結時から二年を経た後に一回、ともに録音機器を使用して行った。また、それ以外にも筆者は原告、支援者から数度にわたって話を伺う機会を得た。紛争過程に関する解釈には、以上のような様々な情報全てが反映されていることをあらかじめ注記しておく。

以上が本稿で使用するデータ・資料に関する説明であるが、他方で筆者は、被告である学園側関係者から話を伺うことはしていない。原告側から得たデータは被告側提出の準備書面や被告側証人の証言とは異なる箇所も当然に存在するが、被告関係者に事実関係について問うなどのことはしなかった。その意味で本稿は原告サイドのみから本件訴訟を検討しているものであり、紛争の「忠実な」再現を行⁷いえない。ただ、本稿の議論の焦点は、「非法的争点」が訴訟で争われてゆく過程を紛争当事者(本稿の場合は原告)の視点から理解していくことにある。このことから紛争の忠実な再現は必ずしも必要不可欠なものであるとは考えない。なお、使用データ中「」内は筆者による補足であり、また、多様に表記されている原告の呼び名は、全て「原告」に、学校名は「A学園」もしくは単に「学園」、学校長は「A学園長」もしくは「学園長」に、さらにローマ数字は漢数字に書き換えている。

以下、本稿は各種データ・資料に解釈を加えながら、紛争事例を時系列的に追うことで争点転換を導く契機を析出していく(第一～三章)。そして、訴訟過程における「非法的争点」の表出が紛争当事者にとって有する含意・影響について考察を試みる(第四章)。

第一章 法的争点と非法的争点との交接と転換

第一節 「常勤講師」としての契約締結と教育実践

原告は一九九八年三月、某私立大学法学部を卒業後、中高一貫校であるA学園に「常勤講師」として採用され、四月から教壇に立つこととなった。A学園に就職をした経緯について原告は次のように述べている。

【原告インタビュー 二〇〇二年一月】

私は公立高校とか中学校に勤めたくて、「大学」四年の時に「教員採用試験を」受けたんですけど、ちょっと一次試験で失敗して。で、それで教師を目指すの不安じゃないですか、一応仕事しないと。で、民間企業を四つ受けて、で、四つとも内定をもらって、その中から選ぶうとして。でもやっぱり、教師になりたいっていうことで、「私立学校の教員採用を紹介する」私学協会に登録したら——略——A学園「の採用案内」が来て、それから、採用まで至ったんですけど——略——「採用通知が来るまで」私はその常勤講師とか全然聞いていなく——略——で、私の場合は常勤講師って、これは何だろうと思って、で、講師という言葉に不安定性を感じまして、で、私は教師にはなりたくないけど、でも、一年だけとかだったら、もう、はっきり言って就職して、公立「学校の教員採用試験」を勉強して、公立の教員になりたかったから——略——「A学園に電話して、直接学園長に」聞いたんですよ。「その時、学園長は」「一年間は見させてもらおう」っていうか、「最初の一年間はみんなそうです」って言われて、「よほどのことがない限りは大丈夫ですよ」って言われて、「あなただけじゃありません」って言われて——略——それで私は安心してですね、学園長に言われたってことで——略——で、民間企業を全部断って、で、A学園に「就職の」誓約書を出して。

原告は以上のやり取りを経て、A学園に就職することになる。四月から一学期が始まり、原告は高校生の「現代社会」を四クラス、中学生の「公民」を一クラスのあわせて五クラスの授業とともに、高校生二クラスの副担任、演劇部の顧問を担当することになった。このように四月に採用されてすぐさま授業を受け持つことになった原告は、一学期当初の授業風景について次のように語っている。

【原告インタビュー 二〇〇二年一月】

私はやっぱり大卒〔直後〕で、で、「教師に」なりたてでっていうのもあって、はじめは、初めて「教室に」入って、自分自身も試行錯誤して。で、大学の時、塾講師と家庭教師をやっていたんですけど、やっぱり、学校と塾、家庭教師は違うっていう部分も共通した部分もあって——略——確かに一学期は、あのー、中学校三年生のクラスの生徒が、あのー、授業を全く聞かない——略——自分も悩みましたし——略——私語はかなり激しかったですよ——略——新人だから面白い話とかできなくて。

このように原告は、これまで経験してきた塾講師や家庭教師と、学校教師との違いに困惑する。というのも塾講師や家庭教師として接してきた生徒たちは「授業を全く聞かない」ことも、好き勝手に私語をすることもなかったからである。この他にも「手鏡やマンガ」を持った生徒たちから同じ質問を何度も繰り返し受けたこと、時には性的な質問などを受け、戸惑いを覚えたこともあったという。

このような状況にあった四月に原告は、授業時間中の態度について二人の中学生生徒に注意したところ口論になるという出来事に直面した（これが後に学園側の主張する最初の「トラブル・もめごと」となる）。また五月には一学

期中間考査の事前予告された出題範囲と実際の試験問題との相違をめぐって高校生生徒と口論になったこともあったと述べている。以下は、その時の様子について原告が語ったものである。

【原告インタビュー 二〇〇二年一月】

最初のテストの返却ということで、返却した後にみんなの前で「出題範囲がはずれとうけん、こんな点数取れんよね」とか、そういうことを「生徒」二人でだーつと言い出して、その二人というのが、結構、「教室内において」権力があるって言ったら変ですけど、気が強い感じの。そういうのもあって、自分のですね、正直なところ、そういうふうな雰囲気は今後通るようでは、今後のテストもやりにくいというのもあったんですね、正直。

以上の二つの語りから窺い知られるように原告は、着任当初、対抗的な生徒たちを前に苦慮していたことが推測できる⁽⁸⁾。また、授業だけではなく、一部の教師との間で感情的な行き違いがあったとも述べている。例を挙げれば、定刻の終了時間より延長した部活動中、原告が所用のため帰宅しようとしたところ、同じく演劇部顧問であったB教諭は「あなたはいりません」、「新人の立場をわきまなさいよ」と部員生徒の面前で激怒したという。

このように生徒たちとの関係においても、同僚教師との関係においても必ずしも、芳しいとはいえない状況にあった原告は、六月に入ると学園長から呼び出され「中学生ともめないでちょうだい」と注意される。

【原告インタビュー 二〇〇二年一月】

「学園長に」はじめ言われたのが、「ちよつと学園長室に来てください」って、職員室で仕事していたら言われて。で、

「学園長室へ」入ったときに第一声が、座る前に、普通、座って「から」話しはじめるのに、「中学生ともめないでちょうだい」って、言われたんですよ。

原告はこの学園長の発言を、上述の中学生二人との口論のことを指していると理解し、当時の状況について具体的な説明を行ったが、学園長がそれに対して特にコメントすることはなかったという。この後、原告は授業の改善に努めた結果、次第に教室内も落ち着き、私語も減少していったと述べている。

第二節 契約更新拒絶と団体交渉

以上のような一年目の教師生活を営んでいた最中、原告は、同年一二月、学園長室にて学園長から、次年度に向けての契約更新を行わない旨伝えられる。その際、次のようなやり取りが原告と学園長との間でなされたとされる。

【原告インタビュー 二〇〇二年二月】

学園長に私も解雇「契約更新拒否の通告」時に理由を尋ねたときに、「契約通り」ってことを言われて、「私が」「理由は「何ですか」」って言ったら、「理由はいらぬ、一年契約なんだから」って言われて。次の日も何で解雇されているのか分からないから、「学園長に」聞きに行ったりしたんですけど、「総合的判断だ」ってことを言われまして、自分が納得いくような説明はしてもらえなくて。

原告が述べるところをまとめると、確かに原告は当初とまどいもあって、授業実践上、同僚関係上、多少の困難

さを経験したのは事実である。しかし、徐々に仕事にも慣れていき、それらの諸問題を解消していった。そうした最中突然、学園長から「一年契約なんだから」「総合的判断だ」と言われ「解雇」されたのである。この突然の「解雇」は授業に手心えを感じ始めていた原告にとって、余りにも唐突なものであり、理解不能なものであったと考えられる。

このとき学園長が「一年契約なんだから」と述べたとされているが、その点について少し説明を加えておく。A学園には、個々の教師との間で取り交される雇用契約として、「専任教諭契約」「常勤講師契約」「非常勤講師契約」という三種類が存在する。それぞれ「専任教諭契約」は期限の定めのない無期契約、「常勤講師契約」は一年間の期限付きの有期契約、「非常勤講師契約」は曜日や時数の指定されている契約である。A学園には、新採用教師は有期契約である「常勤講師契約」を結び、その更新を何回か繰り返し返した後に、無期契約である「専任教諭契約」をA学園と改めて取り交すという一種の雇用慣行があるとされる。A学園は原告との間に「常勤講師契約」を結んでいたため、学園長は「一年契約なんだから」年度末で雇用を終了するという説明を原告に対して行ったわけである。年が明けて一九九九年一月末、年末年始を「憂鬱な気持ちで過ごした」（支援組織資料「A学園の常勤講師問題について」一九九九年一月）原告は私立学校に勤務する教職員で構成される支援組織に相談を持ちかける。というのも、A学園内には組合が存在しないため、今後の対応策について適当な相談相手がおらず、また学園側との「対等」な話し合いを行うことも不可能であると判断したからである。この時、一通りの経緯について面談した支援者は、原告に対して「もう一度、一人で交渉してごらん」（支援者インタビュー 二〇〇四年五月）とアドバイスした。また、原告は早くも「納得がいかないのです、裁判でもしたいとの気持ちがある」（前掲資料）と述べていたとされる。

原告はアドバイスを受けて二月に再び学園長と個人交渉を行っているが、それでも事態の進展を図ることはでき

なかった。そこで、原告は支援組織に個人加入し、支援組織がA学園と団体交渉を行うこととなる。三月に行われた計二回の団体交渉に、支援組織側は原告、支援者を含む五名程度で臨んだ。団体交渉について原告は次のように回想している。

【原告インタビュー 二〇〇二年二月】

団交の時は、「契約通り」ってことと、あと、ま、「中学生の授業が騒がしい」とか、言っていましたね。

この時の様子について支援者も「団交では、『もう理事会で決定したから』、『一年契約で』(と云っていた)。(支援者インタビュー 二〇〇四年五月)と述べており、原告側は専ら常勤講師契約に定められた契約期間に重点を置いて交渉を行っていたと考えられる。後に大きな問題となる原告の授業実践について学園側が言及することはあったものの、特にそれが主たる交渉の内容になることはなかった。

原告にとっては問題解決のための望みの綱として臨んだ団体交渉であったが、第一、二回ともに学園長は姿を見せず、代理として出席した教頭らは、交渉の席上「当事者能力のない」「交渉権限がない」という意味と思われる——ことを理由として契約更新に関する実質的な交渉を拒んだ。そのため、原告にとって何ら進展のないまま交渉は決裂した。のみならず、第二回団体交渉開始前に開催された一九九八年度終業式の最中に原告の離職が全校生徒に対してアナウンスされるという出来事があった。

【原告インタビュー 二〇〇二年一月】

「辞める先生〔を〕発表します」とか言われて、「私にとって」すごい嫌な日で。それで全校生徒の前で、そういうふうに言われるから、「挨拶しろ」と言われたけど、しなかったんですよ。「話し合いもついてないから、する必要ない」って言って。で、あとで、花束を、みんなの前じゃなくて、職員室に持ってきて、先生がですね。生徒会なんかかの。「辞める先生に手渡しして〔と生徒が言っていた〕」とか何とか言って。で、結局受け取らなくて——略——で、あの、その、ちょっとしたお金を包んできますよね——略——〔それも〕受け取らなかったんです。

原告は第二回団体交渉が行われる当日まで「二年目以降も教壇に立つ」ことが可能になると考えていたという。そのような見通しのなか、全校生徒の前で「辞める先生」として挨拶を求められ、さらに生徒からの花束と饞別を渡されそうになるという状況に直面した。この一連の過程はその後の交渉決裂とともに原告にとって「すごい嫌な日」としてこの日を印象づけ、そして学園側による「不当な解雇」という認識を強固なものとする一因となったと考えられる。

第三節 訴状、答弁書、準備書面

第二回団体交渉の決裂を受けて原告と支援者は、同日に弁護士を交え、今後の方針を取り決める会議を行っている。この会議のなかでは、提訴することともに訴訟戦略について話し合われたという。その内容は原告並びに支援者の発言から推測するに、概ね次のようなものだったと思われる。まず、弁護士と支援者が「不当な解雇」を争ったこれまでの裁判では勝訴してきたことを説明し、原告に提訴するか否かの態度決定を求めた。そして原告は提訴

を「決断」するに至った。次に具体的な訴訟戦略の組み立てを行い、「一年契約」による「契約切れ」という学園側の主張、つまり雇用契約の法的性質をめぐる問題を中心に争っていくことについて話し合われたのであった。

【原告インタビュー 二〇〇二年一月】

弁護士の先生とかも言われていたんですけど、「勝つものだと、これは」、「だからそういうものだ」と思ってた。これまで、神戸工業〔弘陵〕の事件とかご存知ですかね、三浦高校〔学苑事件〕とか。「そういったのはことごとく勝ってきて、神戸工業の事件は、理由もそういった新任教師だったらありうるような理由だからこれをもって解雇なんて、それだったらみんな解雇になる」と、言われて。

【支援者インタビュー 二〇〇四年五月】

まずは一年契約で、契約切れということ——略——これを中心に向こう〔学園側〕はやってくるだろうということ、まずは契約切れのところを打ち崩す〔という方針を立てた〕。それは本人は、その一、特段のことが無ければ引き続き、A学園で教壇に立つことができるという期待感を持っていたということ、これを前面に押し出していつて。これについては学園側も、あの一、「その後」単に契約切れではない、ということを言い出したから、ま、それはクリアしたから——略——勝てるって、僕も思ったし、弁護士さんも思ったね。

上記の原告と支援者の発言は、原告の提訴「決断」にかなりの程度まで支援者と弁護士の関与が存在したことを推測させるに十分である。原告の支援組織加入前に行われた支援者との面談時において、原告に「裁判でもしたいとの気持ち」があったことは既に述べた。この面談時にも原告は、以前に生じた他の「不当な解雇」裁判について

の説明を受けていたものと思われる。また、原告の発言のなかで間接的に述べられる支援者らの発言は、彼らの本件紛争の位置づけを物語るものとなっている。つまり、支援者そして支援組織にとってこの紛争は私学をめぐる幾多の「解雇闘争」の一つとして認識されていたと考えられる。支援者によれば、昨今の私学界においては多くの不当解雇が行われているという。支援者インタビューの時点(二〇〇四年五月)でも、支援組織は三件の解雇闘争に関わっていた。特に支援者は、現在私学における新採用教師はほぼ全員が一年契約の常勤講師で採用され「いつでも首切れる状況になっている——略——これでは本人たちも安心して働けないし、ひどい学校になるとね、もう三年以上は絶対に契約しないと、三年で全部入れ替えると、こういう学校も出てきている」という現状を強調していた。このような状況を踏まえれば、支援者、そして支援組織にとって原告の事件は看過することのできないものであったと考えられる。このような支援組織側の本件紛争に対する運動論的位置付けに対して、原告がどの程度まで意識的であったのかは不明である。しかし、これら支援者たちから提供された情報に基づいて、原告は自らの契約更新拒否を「不当な解雇」と認識するようになり、提訴を「決断」したものと思われる。

ここで考案された訴訟戦略は「期待権」論と「試用期間」論との二段構えであった。期待権論とはすぐ後で見る「訴状」において主張されているものである。これは契約締結時になされた学園長とのやり取りから、原告が常勤講師契約の更新に対する期待を抱いたこと、他の教師の殆どが毎年更新されていることから、自身についても同じく更新されることにつき期待を抱いたことから生じた権利とされる。この期待権が発生した契約は実質的に期限の定めのない契約であり、契約更新の拒否は理由なしには行い得ないものとなる。よって、理由の存在しない本件解雇もしくは雇止めは無効であるという主張を行おうとしたのである。試用期間論も結論的には期待権論と同様に理由なしの契約更新拒否は違法であるという主張である。これは学園側が常勤講師契約を一年の期限付きであると主

張し続ける場合を想定して考案された戦略であった。この内容については、原告の言及している「三浦学苑事件」(横浜地裁横須賀支部一九九二年四月一〇日判決、労働経済判例速報一四八〇号九頁、労働判例六〇六号一〇頁、判例タイムズ七九六号一四〇頁)と「神戸弘陵学園事件」(最高裁一九九〇年六月五日第三小法廷判決、労働判例五六四号七頁、判例時報一三五五号一四八頁、労働判例百選「第七版」一七八頁)から推測できる。「三浦学苑事件」とは、その判決で「引き続き就業できることが相当であるか否か、その適性を判断する」ことを目的とした期間を経過した後に雇用主が被雇用者に対して雇止めを行う場合、その雇止めには「客観的に合理的理由があり、社会通念上相当として是認されるものでなければならぬ」と述べられたものであり、「神戸弘陵事件」も同様の判示が行われたものである。つまり、原告側の試用期間論は、判例に則つとるかたちで常勤講師契約にある一年間が、試用期間であるため、期間終了後、理由なしに行われた雇止めは無効であるという主張であった(試用期間論は原告・準備書面(一)において展開されることになる)。このようにどちらの戦略も解雇もしくは雇止めは根拠が必要であること、そしてそのような根拠は存在しないのだから、本件解雇もしくは雇止めは無効であるという論理構成をとっていた。

交渉決裂、提訴「決断」の翌日から、原告と支援組織は裁判に向けた準備作業に入る。その一つがA学園校門前でビラ配布作業である。このビラ配布はその後、入学式、始業式でも行われ、さらに週一回と定期化していく。支援者はビラ配布の目的を「一番の狙いは、内部の教職員にさ、こういう解雇は不当だから、裁判も含めて争います、というのを内部の教職員に知らせる」ため、また「入学式の時に配ったのは、父母よね、父母が一緒についてきているから〔父母に知らせる〕。」と述べている。このビラ配布は当初、原告一人によって行われる予定であったが「〔原告が〕一人ではキツイと言うので、支援組織で交代で支援に行った」(以上、支援者インタビュー 二〇〇四年五月)ということである(これが後に支援者側の原告批判となる)。さらに、ビラ配布は数回にわたって、A学園最

寄り駅でも行われることになる。このビラ配布によってA学園内部の教職員に事件について知らしめ、内部に組合をつくることこそがもう一つの必要不可欠な訴訟戦略であった。というのも、A学園内部の資料を証拠として提出するにしても、学園内における原告の言動を法廷のなかで原告以外の関係者に証言させるにしても、学園教職員の協力が欠かせないと考えられたからである。

一九九九年五月、A学園を被告とする「雇用関係確認等請求」の訴えが提起された¹⁰。訴状に名を連ねる原告代理人は、支援組織顧問弁護士二名とA学園所在市在住の弁護士一名の計三名であった。訴状に記載された「請求の趣旨」は原告の雇用契約上の権利の確認、一九九九年四月以降の給与ならびに賞与の支払、訴訟費用の被告負担であった。そして「請求の原因」のなかで本件雇用契約について次のように述べている。

【訴状 一九九九年五月】

本件雇用契約における原告・被告の実質的意思是は期限の定めのない雇用契約であつて、期間の定めは単なる例示にすぎない。したがつて、右契約の更新拒絶の意思表示は解雇の意思表示であるが、被告が原告を解雇するにたる事由は存在しないから、この解雇の意思表示は違法・無効である——略——学校教育における教師の教育労働の営みは生徒の成長・発達を保障する息の長い持続的なものであつて、本来的に期限になじまない——略——原告も被告も一年の期限の定めがあつても、雇用契約が一年で終了することは想定しておらず、本件契約は実質的には期限の定めのないものとして締結されたものである。被告A学園においては、原告以外にも従前から数多くの一年の期限付雇用契約の教師がいるが、その殆どは特別の理由がない限り、契約は更新され、実質的には期限の定めのない雇用契約となっている。／原告と同時に被告との一年の期限付雇用契約によつてA学園講師となつたC、Dも当然のように契約の更新がなされている。／このことは原告など教員の方はもちろん、被告においても契約に一応の期限の定めをおいても、実質的契約意思としては教員が相当程度

長期間教育に携わること前提とした、期限の定めのない契約を行ってきたことを示している——略——平成九年一二月一日、被告から原告に送達された採用通知に「常勤講師」とあったのを訝った原告が被告学園に電話をしてその意味を確かめたところ、A学園学園長が「A学園にはいるときはみんな常勤講師なのだから心配しなくてもいい」、「よほどのことがない限り二年目以降も大丈夫」と保障(ママ)したので原告は安心して採用通知に同封されていた誓約書に署名捺印して被告に郵送した。仮に本件雇用契約が一年間の期限が付いた契約であったとしても、以上の諸事情から見ると、原告が本件契約の期限は特別のことがない限り更新されると期待するのは当然であり、原告がこのような期待については被告にもその責任があり、原告には本件契約が更新されることに対する期待権がある——略——被告が何らの理由もなく本件契約の更新を拒絶したことは原告のこの期待権を侵害するものであって、違法・無効である。

以上のように訴状は、常勤講師契約があくまでも実質的には無期契約と言い得るものであり、理由なしの「解雇」は違法・無効であること、仮に有期契約であったとしても、原告には期待権が発生しているので、このことから理由なく契約更新を拒否することは出来ず、この点でも学園側の措置は違法・無効であると訴えるものであった。これに対する被告「答弁書」は「請求の趣旨」に対して「いずれも棄却する／訴訟費用は原告の負担とする／との判決を求め」とし、「請求の原因」に対して次のような答弁を行っている。

【答弁書 一九九九年六月】

一年の雇用契約の教師につき、特別の理由がない限り契約を更新してきたこと、ならびに訴外C、Dが一年の期限付雇用契約の後に「再度、常勤講師」契約を締結したことは認める。／別に準備書面で主張するように、原告には、更新できない特別の理由があったものである——略——採用面接に当たって、学園長は、原告に対し「契約は一年契約とします。

その間にあなたを見させてもらいます。あなたの方もこの一年学校を見て、この学校でいいかどうかを見極めてください。」と述べて、契約期間が一年の期限付であることを明示した。

答弁書で被告は当該契約が有期契約であると主張する。このように訴状と答弁書とを照らし合わせると、双方ともに、契約締結時のやり取りに遡って言及することで、契約更新拒絶の当否を争うものとなっている。しかし、この答弁書には原告側が当初予定していなかった方向に訴訟を導いていくことになる記述を見て取ることができる。それが「特別の理由」という文言である。この「特別の理由」への言及は、原告側が訴外C、Dと比較して「よほどのこと」が存在しない以上、原告の契約更新があつてしかるべきだと訴状において主張したことに対する被告側の応答と考えられる。しかしこの時点では、原告側がこの「特別の理由」に対して特に注意を向けることはなかった。というのも、原告側にとって本件訴訟は紛れもない雇用契約の法的性質をめぐる争いとの認識があつたからである。

続けて提出された「被告・準備書面(一)」では、「常勤講師契約の実態およびその法的性質について」という項目のもと、常勤講師契約にある一年間は「教員としての適格性」判断の期間であると主張した後に次のような記述がなされている。

【被告・準備書面(一) 一九九九年八月】

常勤講師契約は一年の期間を定めた有期の雇用契約である。／すなわち、試みに一年間用いてみて被告学園の教員としての適格性があるか否かを判断し、適格性があると判断した場合は「A学園教諭として採用する」旨の辞令を交付して、

新たな専任教諭契約を締結するものである——略——なお、被告が原告の教員としての適格性がないと判断した根拠は後記五〔項目番号〕のとおりであって、その判断は合理的なものである。／中学校および高等学校の生徒の教育に携わる教師には、人格の形成途上にある生徒の話に真摯に耳を傾け、これを真摯に受け止めるという資質が要求される。また、自らの教師としての成長のために、他の教師の意見や助言に素直に耳を傾け、これを受け止めるという態度が必要である。／しかし、原告には、後述のとおり、他人の話や助言等を真摯に受け止めるという資質が欠けていた。原告の基本的な態度は、自分だけが正しくて常に相手が間違っているというものであった。／それは、授業における生徒との関係や、演劇部指導における生徒との関係においても然りであり、原告に助言しようとする他の教師や学園長との関係においても然りであった。／原告のこのような資質は、是正を期待することが困難である。なぜならば、原告の態度に、他の教師の助言や、生徒の心からの訴えを受け止めようとする姿勢がないからである。このような状況下で、原告の是正を待つとすると、幾年を要するか分からないことになるが、被告としては、その間に生徒に犠牲を強いることは出来ない。生徒に対する教育は、その生徒にとっては、やり直しがきかないものだからである。／このような原告の資質に鑑み、被告は原告に教師としての適格性がないものと判断した。

この被告・準備書面(一) 引用文前半は、常勤講師契約に定めのある一年間は「試用期間」として設定されたものであることを認めるものとなっている。そのうえで引用文後半部分においては、答弁書に記載されていた「特別の理由」についての記述が展開される。被告によれば、教師という職業には人の意見に対して「真摯に耳を傾け、真摯に受け止める」という資質が必要である。にも拘わらず、原告にはそのような資質を見いだすことができず、多年を要するであろう資質改善を待つことは生徒を「犠牲」にしてしまうためにできない。このように原告に「教師としての資質」「教師の適格性」が認められない以上、契約を更新することはできないと主張される。そして続

けて、被告は、原告の「教師としての資質」欠如を示す根拠として、原告が関わったとされる生徒・同僚との七つの「トラブル・もめごと」を具体的な描写を行いながら列挙する。これが教師不適格論への争点転換の重大な要因であるため、この点について少し詳しく見ておく。以下に、三点の「トラブル・もめごと」を挙げる。

【被告・準備書面(一) 一九九九年八月】

「中学三年二組の生徒とのトラブル(平成一〇年四月二〇日) およびその後の生徒からのアンケートの問題」

四月二〇日、原告は、ある生徒の授業態度が悪かったとして、その生徒を注意し、授業終了後の清掃時にも、その生徒と引き続き強い口調で口論していた。／清掃監督に来た三年二組担任のE〔姓名〕教諭(以下、「E〔姓〕教諭」という)は、原告とその生徒との口論が気になり、放課後その生徒を呼んで話を聞いた。／その生徒は、原告の教え方と、三年一組を教えている社会のF〔姓名〕教諭(以下、「F〔姓〕教諭」という)との教え方があまりに違いすぎ、学力に差がついてしまうのではないかという不安を感じていた。／担任のE教諭は、その日のうちに生徒の言い分を原告に伝え、担任としての考えも伝えたが、原告は、「自分はちゃんとやっているのだから悪くない。」と答えるのみで、生徒の言い分および担任の考えを全く理解しようとしなかった——略——その後、E教諭は、右の口論の直後の授業の時にも、原告と別の生徒とが口論したことを知った。担任は、クラス全員に社会の授業について話を聞いたところ、原告に対する不満が続出した。／担任は、右の現状を憂慮して、G〔姓名〕教頭(以下、「G〔姓〕教頭」という)に相談の上、生徒一人一人の考えを知るために、生徒全員に原告担当の社会の授業のあり方について意見を書かせた。

「高校一年四組の生徒との問題(平成一〇年六月六日頃)」

平成一〇年六月六日(土曜日)、合唱コンクールの準備のために、生徒達がグロリアホール(講堂兼体育館)の床に、

いすを並べるための準備として、シートを敷く作業をしていた際、原告は、「あの生徒が作業をしないので、注意して欲しい。」と他の生徒から言われて、原告が作業をしていない生徒に注意したところ、その生徒から「先生だってしてないじゃない。」と反論されて言い合いになった。／なお、右作業の際には、原告以外の他の教員も生徒とともに作業をするのが通常であった。／原告と、その生徒との言い合いが長引いたため、クラスの委員長が仲裁に入ったが、逆にこじれてしまった。原告は、クラスの委員長達に、放課後第一談話室に話に来るように言った。／そのことを聞いた一年五組の担任のH教諭は、一年四組の担任のI〔姓名〕教諭(以下、「I〔姓〕教諭」という。)が出張だったので、仲裁役として談話室に出向いた。話し合いには、原告とクラス委員長を含む四人の生徒が参加していたが、原告に問題の発言をした生徒は原告が呼びかけていなかったため参加していなかった。原告の矛先は、もっぱら仲裁をしようとした四人の生徒達のとつた態度に向けられており、生徒達が納得しているようには見受けられなかった。／原告は、四人の生徒達が自分の生徒指導の最中に口を挟んだとして四人の態度を非難することに終始していた——略——H教諭から見ると、原告は、自分に反発した生徒への対応が過剰であり、「自分が正しく向こうが悪い」という考えで押し通し、生徒の話の間ごとせず、第三者として口の出しようがないという状況であった。

「養護教諭への生徒からの訴え」

高校一年生が、一学期の原告の授業中、話をしていないのに、原告から、話をしたと注意され、「馬鹿じゃない。」と言われた。その生徒は大勢の前で「馬鹿じゃない。」と言われ、非常に恥ずかしい思いをし、原告の顔を見ると怒りがこみ上げてくると養護教諭に訴えた。

引用した三点の「トラブル・もめごと」に関する記述はどれも、原告と生徒たちとの関係の破綻を指摘し、原告

にその原因を帰責させるという構成になっている。しかも、所々で原告と他の教師とを比較し、また元同僚教師による原告に対する評価について触れることで、原告の不手際を強調するものとなっている。このような七つにおよぶ「トラブル・もめごと」の列挙によって被告は、原告が教師として不適格であることを明らかにし、「教師不適格」であるがゆえに契約更新を行わなかったと主張している。

以上のように被告・準備書面(一)は、契約論と教師不適格論との二つの争点によって構成されていた。しかも、これら二つの争点は学園側にとって全く別個に存在するものでなく、密接不離な関係に位置づけられていた。すなわち、学園側は常勤講師契約に定めのある一年間を試用期間であると認めたとうえで、当該期間中に原告が教師として不適格であると判明したからこそ契約更新を拒否したのだという主張を行ったのである。⁽¹⁾この教師不適格論こそが、本件訴訟の焦点を「法的争点」から「非法的争点」へと転換してゆく「呼び水」となった。なぜならば、次節で述べるように教師不適格論は、原告のアイデンティティを揺さぶるものであったからである。

第四節 原告の応答

これら二つの争点についての原告側の対応はどのようなものであったのか。契約論に係る学園側の主張は原告側にとつては当初の訴訟戦略に沿うものであった。というのも、原告側にとつては学園側に一年間による「当然の契約切れ」という主張を撤回させ、雇止めには「理由」が必要であると認めさせることが第一の目的として掲げられていたからである。このためにも当該契約に記された一年間が試用期間であり、「理由」なしに契約更新を拒否できるものではないと学園側に認めさせたことは、原告側にとつて重要な成果であったと考えられる。この原告側の認識については、先の支援者インタビュー・引用文にも現れており、また被告・準備書面(一)を受けて出された

原告・準備書面(一)にも、常勤講師契約の法的性質について「この一年間の期間は専任契約をするに先立って、当該教員の適格性を判断するためのものであるから、契約の存続期間ではなく、試用期間であると解すべきである。」という学園側の主張を強調するかのような記述が存在することからも確認することができる。契約論についてはさらに重ねて、次のような主張が展開される。試用期間は通常六月であって、それよりも長期にわたるような試用期間の設定はそもそも無効であること、そのため試用期間は一九九八年九月末までであったはずであり、にも拘わらずA学園はその後引き続き原告を雇用しているのであるから、一〇月一日以降、A学園と原告との雇用契約は試用期間終了後の期限の定めのない契約に移行したと考えられる。よって、「被告学園が原告に対し解雇の意思表示をするに値する正当事由は勿論留保された解約の意思表示のための正当事由も存在しない」ので、解雇・解約は無効である、と。

だが、原告・準備書面(一)は以上のような契約論に留まるものではなかった。被告側主張の「特別の理由」に対して以下のような反論が行われている(これは原告本人が大部分を執筆したものである)。まず先に被告・準備書面(二)で引用した「トラブル・もめごと」に対する反論箇所を引用する。

【原告・準備書面(一) 一九九九年一月】

「中学二年二組の生徒とのトラブル(平成一〇年四月二〇日)およびその後の生徒からのアンケートの問題について」

被告学園の中学生は、そのまま被告学園の高等学校に進学出来ることから、高校受験を一年後に控えた受験生特有の緊張感が無く、そのせいか三年二組は授業中の私語が甚だしく、また授業態度も不良でまともに授業が出来ない状況にあった。／それ故、三年二組では原告が授業をしている最中に私語が多く、原告が私語をしないように注意すると、手鏡や櫛

あるいはマンガ本を手に持って授業内容とは全く関係ない私語をしていた生徒が、「授業の事を話していたのです。」と平気で答える有様で、「先生が授業の話をしているときには私語をやめて話を聞こうね。」と注意することが度々あった。／また、生徒の質問に答えている際にもその間に他の生徒が私語をして騒がしいので質問をした生徒が原告の説明をよく聞き取れないという有様であった。／さらに、原告が授業を先に進めようとする、授業に関係のない質問、例えば「なぜ、子どもは出来るのですか。」とか、資料に載っている写真にある旗に外国語で書かれて（ママ）文字を指して「旗には何と書かれているのですか。」等の質問をして授業の進行を明らかに妨害する生徒もかなりいた。／原告が教師になつてからまだ三週間目の四月二〇日に、目に余る二人の生徒を六時限目終了後に廊下で注意を与えていたところ、「生徒一人が自分達だけが注意をされたという事に反発して反抗的な態度で言い訳をしつつ自分の非を棚上げにして原告が間違っていると強弁したところから清掃時間に食い込み、掃除監督に來た三年二組担任のE〔姓名〕教諭の目にとまったものである。／原告が二人の生徒に注意を与えた時間は五分程度であり、その態様も口論というものではなかった。／事情説明を受けたE教諭は、生徒に「そんなことをするのは、あなたが成長していかない証拠でしょう。」と注意を与えてその場は修まった（ママ）のである。／その後、その生徒は職員室にいる原告に「今日の私のことで、先生の印象を悪くしてしまつたらごめんなさい。これから気をつけます。」という内容の手紙を持つてきた。以後、この生徒は私語をしたり授業の妨害をするようなことはなくなつた——略——被告の主張する生徒とのトラブルとは、右のようなものであり、新米教師なら誰でも経験するであろうことである。トラブルの名に値しない程度のことであつたといえる。／それ故、原告が注意することによって、授業中に私語したり、授業に無関係の質問をすること等は、良くない授業態度であるということを生徒に示してからは、少なくとも原告の授業に関して二年二組の生徒の問題行動は沈静化し、授業は正常に行われるようになったのである。

「高校一年四組の生徒との問題(平成一〇年六月六日頃)について」

この日、原告は、合唱コンクールの準備のために生徒達と共にグロリアホールでシート敷きをしていた際に、高校一年四組の生徒数名から「私達は一生懸命やっているのに、あの人はふざけて何もしていません。注意して下さい」と言われた。当日、高校一年四組の担任I(「姓名」)教諭は出張中だったので、生徒達は副担任の原告のもとに来たのである。／そこで、原告が生徒らの指摘する方を見ると、一人の生徒を中心にして数名かの生徒が悪ふざけをしていたので、原告はそれらの生徒のもとに赴いて「ちゃんと準備をしようね。」と、普通の物言い注意した。ところが、注意を受けた生徒らは自分達だけが注意されたことに気分を害して「あの辺の人もしていないし、現に今は先生もやっていないじゃないですか。」と大声で反発したので、自分の事を棚に上げ人の事を持ち出して作業をサボる事を正当化することは筋違いであること、原告も最前まで作業していた事を告げたが、生徒らの感情は収まらないばかりか益々反発を強めた。／さらに、クラス委員長の生徒までもが「なんで、この人だけに注意するのですか。」と横から加わってきた。クラス委員長は仲裁に入った訳ではなく、注意された生徒らに加わって、原告がした注意に横やりを入れたのである――略――右の次第で収集(ママ)がつかなくなつたため、後で高校一年五組担任のH教諭にも来てもらって談話室で、再度、生徒らと話し合うことになった。／被告は、その際に、原告が問題の発言をした生徒に呼びかけていなかったから同生徒が話し合いに参加していなかったというが、原告は同生徒に話し合いに加わるように声をかけていた。しかし、同生徒は「用事がある。」と言って、逃げるように帰っていった。／談話室での話し合いでも、生徒らは感情の赴くままに一斉に事実を反する好き勝手な発言をし、かつ、その発言態度も悪くまともな話し合いが出来る状態ではなかった。／被告は、原告が矛先を生徒達の態度に向け、生徒指導の最中に口を挟んだ生徒達の態度を非難したと言うが、そのような事はない。原告は、事実経過を説明し秩序維持という視点から生徒達の取った態度には問題があると説得していたのである。

「養護教諭への生徒からの訴えについて」

高校一年生の生徒が授業中に私語をしていないのに私語をしていたとして、原告から「馬鹿じゃない。」とクラスメートの前で言われて恥ずかしい思いをしたと養護教諭に訴えたと言われているが、原告にはその憶えがない。／原告が、教師としていつも心がけていた事の一つに「言葉」がある。何気ない「言葉」が、人によっては深く傷つくものである事を原告は承知していたから、「言葉」については注意していた。まして、原告が教育をするのは成長過程にある中高生であるから、頭から人格を否定するような「言葉」は決して使わないように気をつけていたのである。／このような原告が「馬鹿じゃない。」という言葉を使った注意をすることはあり得ないことである。

三つの出来事に関する記述の内容は、被告・準備書面(一)と比較して言えば、「トラブル・もめごと」の発端は生徒たちの言動にあり、原告は教師として冷静に対処しようとしたこと、また、他の教師も原告の行為に対して批判することはなかったことを示そうとするものとなっている。換言すれば、原告によると、被告の主張する「トラブル・もめごと」はかなりの程度事実を反しているし、むしろそのような状況への原告の対応方法にこそ、原告の教師としての資質を見出すことができるかと主張しているのである。そして、「トラブル・もめごと」への対応方法の背後にある「教師として」の「心がけ」にも言及される。さらに、新任教師が困難に直面しながらも必死に立ち向かっていったことを改めて述べ、原告が教師として適格であることを強調するのが次の「まとめ」である。

【原告・準備書面(一) 一九九九年二月】
「まとめ」

被告は、原告がしてもいない言動をさもあったようにして事実を虚構しているが事實は右に述べたようなものであったのである。／また、確かに原告は、新任の新米教師として経験不足や相互の誤解等を原因として生徒との間における行き違いや多少の問題があったかも知れない。しかし、それは被告のいうような「揉めた」とか「トラブル」とか言うような性質のものではなく、何処の学校でも日常的に起生するような出来事と同一の「問題」であったのである。そして、新米教師は、それらの経験を重ねて一人前の教員に成長していくものである。／原告も、新任直後の一学期は右のような「問題」に直面して、思い悩みそしてそれ相応の成長をした。また、生徒との話し合いや分かり易い授業の仕方・教え方を工夫して一つ一つ「問題」を克服していった。それ故、二学期からは特に問題は生じなかつたのである——略——被告は、原告が生徒の話や他の教員の助言を真摯に受け止める資質に欠けているうえ、原告の基本的態度は自分だけが正しく常に相手が間違っているというものであり、原告のこのような資質は是正し難いから教師としての適格に欠けるというが、このような被告の主張こそ事実と反するものであることは既に述べてきたところである。さらに、原告に被告がいうような教師としての資質があることを摘示するために、原告が担当したあるクラスの最後の授業で一年間の授業の感想を生徒に書いてもらった感想文の幾つかを紹介したい。

・一年間おつかれ様でした。現社〔現代社会〕は好きな教科で楽しく授業（ママ）できました。全部の教科の中で、一番現社の授業が好きだったと思います。

——略——

・若く、私達と年齢がちかい先生だったので初めての授業の時どんな授業を、されるのだろうかと思ひ、楽しみでした。私達生徒の気持ちも理解してくれててそうひどく怒られることもなくよかったです。その上、黒板の字も大きく書かれてあったのでとても見やすかったです。二年生になると世界史になります、また先生の授業を受けられるといい

なと思っています。

・私は変な質問とかばかりして授業を中断してしまったりしていけなかったと思う。だけど楽しかった。私は変なことに興味をもってしまつて授業と関係のない質問とかしてごめんなさい。

この「感想文」とは、年度末に行われた授業アンケートのことであり、原本は上記文章とともに多彩なイラストで飾られたものとなっている。この授業アンケートは、原告の教師不適格性問題に深く関わるものとして、この後、たびたび訴訟過程において登場することとなる。

以上のように原告・準備書面(一)のなかで原告は、被告の列挙する「トラブル・もめごと」に対して、生徒たちの態度、物言い、それらに対する対応の仕方、その背後にある自身の教育実践上の留意点について語っている。このような原告・準備書面(一)を被告・準備書面(一)と対比させた場合、原告は、被告が述べた以上のことを語っているように思われる。つまり、単なる事実の記載に留まらず、一年間の集大成とも言うべき授業アンケートにさえも言及しながら、自らの「思い」を吐露するものとなっているのである。次章で検討するように、この後、学園側は「トラブル・もめごと」について証人に証言させていくことになる。それに対して、原告も本人尋問のなかで被告側の主張に逐一反論していくことになる。これらのことから、被告・準備書面(一)に反論する原告・準備書面(一)を執筆する時点では、原告はかなりの程度、教師不適格論に対する反駁を自らが主張すべき中心課題と考えていたと理解することができる。

このような原告と比較して支援者は「教師不適格は最初の時点ではあまり問題にしてなかった」と述べているように、この問題を取り立てて重要な争点とは考えていなかった。というのも、この時点でも支援者にとって本件裁

判の争点は、あくまでも常勤講師契約が有期契約なのか無期契約なのかを明らかにし、そして有期契約であるとしても、それが試用期間であることを証明することが目的であったからである。支援者は次のように述べている。

【支援者インタビュー 二〇〇四年五月】

実際、裁判始めて、向こうが教師不適格を出してきたから、それを崩すために、会議もしてっただけど、やっぱり、そこは甘かったよね。たとえば、遅刻が多いとか欠勤が多いとか、生徒をたたいたとか、というのが「同種の裁判の」従来のやり方だった。「しかし、原告」本人は問題なかったから「気に留めなかった」——略——そもそも弁護士も含めて、ここ「被告・準備書面(一)」に書かれていることが全て事実だとしても、裁判所が「それらに基づいて原告を」教師不適格と判断するとは考えてなかった。こういう楽観論だった。一応、反論はしておかなくてはならないということで反論しておいた——略——裁判闘争をやっていく場合はね、あのう、たとえば、「学校は」解雇するときは無断欠勤が多いとかね、こういうことで解雇する「と主張する」。でもね、その後ね、どんどん解雇理由をくっつけていく——略——解雇理由をね、もう百もつくってくる事例もあるわけね。問題「に」ならんだろうと思うんだけどね、それを全部打ち消していかなきゃならん。これやっぱり裁判闘争の常道なのよね。

支援者そして弁護士は「楽観論だった」。それというのも「本人は問題なかったから」であり、また学園側の提示する「トラブル・もめごと」がたとえ「全て事実だとしても」裁判所がそれらをもって契約更新拒否を正当化するとは考えていなかったからである。だが他方で、「問題ならんだろう」という解雇理由でも「裁判闘争の常道」に従うならば「一応、反論」しなければならぬ。だからこそ学園側の主張する「特別の理由」を捨て置くことも出ず、原告に反論させるに任せたのである。この点に、原告と支援者そして弁護士との認識の溝、教師不適格論の

受け止め方の落差を見出すことができる。この溝は、「トラブル・もめごと」に関する主張への対処を原告に全面的に委ねるといふ状況を作り出し、結果的に原告による争点の転換を促進させたと思われる。

以上のように、原告は被告の主張する「トラブル・もめごと」がたとえ存在していたとしても、それは学校において日常的に生じる類のものであるので殊更問題になるとは思えない、まして「トラブル・もめごと」が存在しない以上、被告が原告には教師としての「適格性」が欠けているとの理由で契約更新を拒絶することは正当化されない。このような主張を基調として原告は、被告の挙げる「トラブル・もめごと」に対して逐一詳細な反論を行い、その存在を否定していく。さらに原告は「トラブル・もめごと」の不存在を主張しながら、自らの教育実践上の成果、「教師としての心がまえ」にたびたび言及し、また生徒に対するアンケートをも示すことで自身の教師適格性を積極的に証明しようという試みを行うことになる。

しかしこの直後、学園側から生徒作成による「原告の復職に反対する嘆願書」が裁判所に提出される。嘆願書は縦書きで、タイトル横に「私達は次のような理由で原告〔姓名〕先生の復職に反対します。」と印字しており、その左横に復職反対の「理由」欄が設けられている。そしてそこには約九〇名の生徒たちの氏名と次のような「理由」が記入されていた。

【嘆願書 一九九九年一月頃】

- ・常にケンカごしに物を言い、生徒と同じ立場で大人げなく、教師という職業には向いていないと思うから。
- ・H一〇年度、「高校」一年五組のある生徒と口論になった時、その生徒に対して「頭おかしいんじゃない」と言ったのを聞いた。全く教師らしくない態度だ。

・現代社会の「授業」時間において、私達が理解する事ができなかったところを、質問すると、彼女は、教科書をそのまま読むだけだった。そのため、一回では理解できず、二、三度聞き直すと、「なぜ、わからないの？」などと言うようになる。又、彼女が、指名して教科書を読ませるときに、座って読んでもいいと言った。しかし次の日には「なぜ座って読むの？」などと言われ、毎時間、何も無く終わったことはない。

・生徒たちをあまり信じることはせず、いっぽう的にうたがったりして私達の意見など聞いてくれなくてけんかが多かった。

このような嘆願書が作成された経緯については、学園長が第一〇回口頭弁論(二〇〇〇年一月)において被告証人として概ね次のような証言を行っている。一九九九年五月頃、I教諭が生徒の机の上にある嘆願書を発見した。I教諭が生徒たちに対して「自分はそういうやり方を好きではない」と言ったためか、その後、生徒たちの行動に特に目立ったものはなかったが、同年一月終わり頃、生徒の代表二名が学園長室に嘆願書を提出しに来たというものであった。学園長によれば、生徒たちは本件訴訟に関して「自分たちの思いが、全然どこに持っていきようも無い」という「危機感」を抱いたため嘆願書を作成したのではないかという⁽¹²⁾。この嘆願書は、提出された時期とい、記載されている趣旨説明文「一年四組と一年五組の皆さんへ」にある「原告は、元一年六組が終業式の日原告に贈った色紙〔授業アンケート〕を証拠として出し、自分はこんなに生徒から親われて(ママ)いるのだと、主張しています。しかし普通、先生に贈る色紙に、普段抱いている不満を書くでしょうか。それを、原告は利用しているのです。」という文章といい、原告の主張する授業アンケートの信憑性に疑義を呈することを目的としたものと考えられる。つまり、学園側は嘆願書によって、原告が自らの教師適格性を示す根拠であるとする授業アンケートを偽りのものと印象づけることで、原告に教師不適格という被告側主張の正当性をさらに強固なものにしようと

したと考えられる。

第二章 非法的争点をめぐる被告証人尋問と原告本人尋問

第一節 焦点化する教師不適格論

第五回口頭弁論(二〇〇〇年三月)では、被告証人尋問(学園長)と原告本人尋問が行われた。この時は双方とも「常勤講師契約」の法的性質に関する証言を行っている。学園長は「常勤講師契約」はあくまでも「二年に限って」のものであり「満了をもって終り」となる契約であると主張するが、以下のように最終的には当該契約に定めある一年間は「[教師としての] 適格性を見る期間」であると認める証言を行う。

【第五回口頭弁論・被告証人尋問 二〇〇〇年三月】

原告代理人(以下、原代)「あなたは、本件契約が一年間だったんだということでは、過去に、教員としての適格性はあるけれども、契約が一年と限られているのもうこれ以上契約継続できませんと、契約にのつとりあなたは継続して契約できませんので、あなた、適格性あるけれども、残念ながら次の四月以降働けませんという事で契約が継続しなかった例はありますか。」

証人(学園長)「ありません。」

原代「そうになると、契約期間が一年となっているかどうか主眼ではなくて、教員としての適格性うんぬんを学校で判断して継続するかどうか決めると、こういうのが運用の実態ということなんでしょう。」

証人「面接のときに常勤講師として一年間見させていただきますと言っておりますから、それで判断しております。」

原代「だから、契約一年になっているから、あなたは適格あるけれども、残念ながら一年という契約を守らなければいけ

ないから継続できないと、そういう例はないわけでしょう。」

証人「適格性があってなおかつ「生徒の」人数が急激に減るわけでもない、そういう場合に契約ですから辞めてくださいというようなことはやっておりません。」

原代「原告の場合も、契約期間が一年だから辞めてくれという理由ではないということなんでしょう。」

証人「両方です。」

原代「契約論にあくまでもこだわられるんですか。」

証人「当然、一年に限った契約をしておりますし、満了をもって終わりにしますということになっておりますので、まず、それは大前提です。」

原代「契約期限というのは、むしろ原告を継続しなかった主たる理由じゃないんじゃないですか。」

証人「両方です。」

原代「一年間様子を見るというのは、教員の適格性を見るということが主眼なんでしょう。」

証人「はい、そうです。」

原代「それは、通常の発想で行くと、試用期間だというふうに思うんですけど、試用期間じゃないというふうに言われるんでしょうか。」

証人「常勤講師の期間です。」

原代「常勤から専任(へ)の変遷を見ますと、常勤講師を受けて専任になるという多くの例がありますけれども、結局、

常勤講師という期間を定めているのは適格性を見る期間であると、実態から言うと試用期間的な位置づけをされているわけでしょう。そうじゃないんですか。」

証人「適格性を見る期間です。」

原代「適格性を見る期間として位置づけているということですか。」

証人「はい。」

続けて行われた原告本人尋問において、原告は「私は学園長に電話で確認しまして、よほどのことが無ければ二年目以降も勤められるということをお聞きして、それを確信いたしましたので、これは単に形式上のものだと思います、自分はこのことは問題無いと思います、意に留めませんでした。」と述べ、常勤講師契約にある一年があくまでも「形式上」のものであったと主張した。

この第五回口頭弁論は、その後の裁判の展開と関連づけて捉えるならば、これ以降の裁判では「特別の理由」¹¹ 教師不適格論について原告・被告双方ともに争っていくことを確認するという意味合いをもっていたと考えられる。このことに関する原告側の認識については、二〇〇〇年三月に発行された「第四〇回支援組織定期大会議案書」中の「学園長は——略——一年契約の常勤講師制度は事実上の試用期間扱いであったことを認める証言を行いました。／今後の裁判は、『教師不適格論』を中心に展開されます。」との記述にも見出すことができる。そして、この後に展開される第六回口頭弁論以降、A学園に勤務している八名（学園長を含む）の被告証人、原告本人によって、被告の言うところの「トラブル・もめごと」の具体的内容が、その存在／不在を含めて証言され、そしてそれと連動する形で原告は「教師として適格か不適格か」をめぐる証言が展開されていく。前章で取り上げた「トラブル・もめごと」に関する証言の一例として、「高校一年四組の生徒との問題」に関わったH教諭の証人尋問での証言をその調書から引用する。

【第八回口頭弁論・被告証人尋問 二〇〇〇年八月】

被告代理人(以下、被代)「証人が第一談話室に行ったときには、どういう人たちがその部屋にいましたか。」

証人(H教諭)「原告と、生徒四人がおりました。」

被代「原告と生徒四人は、どういう位置関係にありましたか。」

証人「原告がテーブルの片側、生徒がそれに相対して四名並んで座っておりました。」

被代「証人が第一談話室に入ったときには、原告及び四名の生徒の話の状況は、どういう状態だったんですか。」

証人「結局、話合いの途中に入って行ったわけなんですが、原告は、生徒一人一人の発言に対して反発して「い」らしたというふうな状況でした。」

被代「生徒は四人の人が皆一斉に原告を攻撃している状況ですか。」

証人「いいえ、生徒は一人ずつ発言しておりました。」

被代「それに対して原告は。」

証人「一人の発言が終わったら間髪を入れずに反発するというふうな形で、途切れなく話が続いていたという状況でした。」

— 略 —

被代「原告と生徒たちとのやり取りを見ていて、証人はどういう感じを受けましたか。」

証人「生徒の発言に対して、原告が間髪を入れず反論をされますので、できれば生徒一人一人の意見を一応受け入れて下さって、その後で自分の考えを述べてくださるような形のほうが、生徒との共感が得られたのではないかというふうに考えました。」

このように訴訟過程のなかで被告・準備書面(一)に記載された「トラブル・もめごと」がより具体的に「目撃

者」としての元同僚教師によって原告の目の前で証言されていく。さらに、次のような出来事についても証言（丁教諭）されることになる。

【第九回口頭弁論・被告証人尋問 二〇〇〇年一〇月】

被代「陳述書の四ページの五項を見てください。そこに、原告が生徒の大勢いる廊下で、証人に対して、大声で、先生聞いてください、生徒、むかつくんですよという趣旨のことを言ってきたことがあるということに記載してありますね。」

証人（丁教諭）「はい。」

被代「証人は、原告がそのときにそのような行動をしたことを見て、どう感じましたか。」

証人「とてもびっくりしました。」

被代「証人は、びっくりして、どう対応しましたか。」

証人「まず、生徒たちが大勢いて、声が丸聞こえ状態でしたので、廊下の隅のほうにちょっと原告を連れていきまして、事情を聞きました。事情を聞いたところ、具体的な内容は記憶しておりませんが、生徒の言動について非常に自分は腹が立つんだ、むかつくんだというようなことを繰り返されましたので、原告のほうをなだめながら、生徒と感情的に同じレベルになってやり合うのではなくて、もうちょっと生徒を理解して育てていくという立場が教師としては大切ですよということをアドバイスしました。」

被代「それに対して、原告はどうあなたに答えましたか。」

証人「とても感情的になられていまして、生徒が腹が立つんですと、そういうふうな言い方をされていたと思います。」

この丁教諭の証言は、生徒と「同じレベル」に立っている原告には、生徒を理解し、育てていくという配慮が欠如

しており、さらに原告には同僚教師のアドバイスを素直に受け止めるという姿勢すらもないかのような印象を与えるものとなっている。同じく学園長によっても原告の日常的な振舞いなどについて証言がなされている。第一〇回口頭弁論で行われた学園長の証人尋問では次のようなやり取りが交わされている。

【第一〇回口頭弁論・被告証人尋問 二〇〇〇年一二月】

被代「かい摘んで言っていたかと、原告のどういう点が問題だったんでしょうか。」

証人(学園長)「原告は、いつも自分が正しくて相手が間違っているという姿勢で、生徒の声、先生方の忠告などに耳を傾けて、それを参考にしてやっていこうという姿勢が基本的に見られなかったということです。」

被代「原告のそういう姿勢あるいは資質というのは、時間を掛ければ矯正することが可能だったのではありませんか。」

証人「人の言うことを聞き入れられませんので、非常に厳しいと思います。もし可能だとしても相当時間が掛かるだろうと思いますから、その間、生徒たちに犠牲を強いるというわけにはいきません。」

このように証人尋問においては、まさに原告の面前において、原告自身が教師としていかに不適格かという証言が元同僚教師たちによってなされていく。

学園長の証人尋問では続けて、嘆願書についてあくまでも生徒たちが自主的に発意して行ったことであること、生徒の「正直な気持ち」が現れているものであること、さらに原告が自身の教師適格性を証明するために最大の拠所としている授業アンケートさえも「やさしい」生徒による偽りのものであると証言されることになる。

【第一〇回口頭弁論・被告証人尋問 二〇〇〇年一二月】

被代「生徒たちは何と言って嘆願書を持ってきましたか。」

証人(学園長)「私たちの気持ちを直接伝えたかったので書きました、読んでくださいということでした。」

被代「それに対して証人は何と言いましたか。」

証人「分かりましたと、よく読んであなたたちの気持ちは伝えますと言いました。」

被代「乙一四号証の嘆願書を渡されて、証人はどのように思いましたか。」

証人「書いてある内容が私がついていた以上にひどい内容でしたので、生徒に申し訳なかったと、一年間こんな思いをさせたのかということで、本当に気の毒なことをしたと思いました。」

—略—

原代「甲三号証〔授業アンケート〕で、今見せたこと〔内容〕以外にもいろいろと、原告の授業は楽しかったとかいろいろ書いてあるでしょう。読んで知ってある〔いる〕と思いますけれども、それは生徒たちは心にも無いことを書いたというふうに言うんですか。」

証人「生徒はとつてもやさしいんです、本当は。ですから、一年終わるときに、先生方に感想を書くとかいうときには、やっぱりいいほうで表現をした、例えば教科書〔を読む〕だけでしたとは書きません。教科書に沿って丁寧でしたと、そして基本的にいろいろあったとしても一年間本当にありがたいということがありましたというふうなことを、やっぱり大体どの生徒も、私も自分で授業を教えていたときに、最後に感想を書いてもらったりするとそういうふうに書きますので。」

原代「だけど、書くときには生徒はそういうふうに思っているわけでしょう。生徒がそんなに心にも無いことを書くことは無いと思うんですが。書いたってちつとも得にならないし。」

証人「ただ、嘆願書に出ているんですけれども、来年もしかしたら習うかも分からないというおそれがあったと書いてい

る子もいますので、実際に生徒がどうかということとは私は分かりませんが、そういうふうにも思っています。」「

第二節 原告の「思い」の発露

第一一回口頭弁論(二〇〇一年一月)では、原告本人尋問が行われた。この時原告は、一年間にわたる教育実践における苦労や改善点、また「トラブル・もめごと」について否定する陳述を行っている。ここでは授業実践の成果と「授業アンケート」、「嘆願書」に関する陳述を引用する。

【第一一回口頭弁論・原告本人尋問 二〇〇一年一月】

原代「授業を実際やっていく前提自体でいろいろ困難を抱えておられた、そういう状況ですね。」

原告「はい。」

原代「そういう、なかなか授業を進めにくいという状況の中で、最初やっぱり当惑されたですか。」

原告「正直ちょっと当惑いたしました。」

原代「どうやったら授業が成り立つかなということでも悩まれたわけですか。」

原告「はい。」

原代「そういう状況に自分としてはどういうふうに対応しようというふうにやっていたいかったですか。」

原告「その都度、私語や、手鏡やマンガをもって授業に集中していないと気付いたらその都度注意をしております、授業に際してのルール作り、例えば、私が説明しているときには私語をやめて聞くようにですとか、ほかの人が意見を言っているとき、又は本を読んでいるときには私語をやめて、きちんと授業に集中するようにということをお自分なり

に粘り強く教えていったつもりです。」

—略—

原代「どういふふうになってきましたか。」

原告「それからもやっぱり度々私語はあったのですが、以前のようなことはなくなって、生徒のほうもこちらから注意をしなくても自分のほうから、説明や友達の見解が始まると黙って授業に集中する、また私語をしている人に対して、今は私語をしたらいかんよという感じで、生徒どうして教え合うと言いますか、注意しあうというような状況が出てきたと思っております。」

—略—

原代「これ〔授業アンケート〕は、あなたが高校一年六組の生徒に書いてもらったものですね。」

原告「はい。」

原代「これはどういうことで書いてもらうことにしたんですか。」

原告「私自身も、学生のときに担任の先生や教科担任の先生がこういった一年間の授業のアンケートを取られているのを知っていました、私も教師になったら是非こういうふうなことをしてみたいというのがありましたので、することにしました。その結果、全クラスにしてもらいたかつたんですけども、授業時間に余裕がなくて、最後授業が終わって時間が余ってたクラスに関して、一年六組だけ書いてもらおうと思ったわけではないんですけどね。」

原代「気持ちとしては、特に一年六組だけ書いてもらおうと思ったわけではないんですね。」

原告「はい。」

原代「これを見ますと、生徒たちが単に一、二行書くんじゃないなくて、比較的長い文章でいろいろ言葉をつづつてくれてますけれども、これは生徒たちの率直な感想だろうとあなたは思っておられるわけですね。」

原告「はい。」

原代「内容、何度も読まれたことあるでしょう。」

原告「はい。」

原代「こういうアンケートが返ってきて、どういう言葉が嬉しかったですか。」

原告「来年もまた先生に習いたいとか、一番親しみやすかったとか、いろいろ変な質問もしたけれど、悪かったと思うけれども、楽しかったとか、そういった生徒の生き生きとした声が嬉しかったです。」

原代「自分のしてきた授業について共感を持ってくれたんだという実感を持ちましたか。」

原告「はい。」

原代「嬉しかったですか。」

原告「はい。」

原代「この一年六組の生徒の方たちが書いてくれたアンケートは、あなたにとってどういうものとして今考えておられますか。」

原告「私にとっては宝物です。」

— 略 —

被代「嘆願書というタイトルの署名なんですけど、あなたは嘆願書はすべて読んでおられますか。」

原告「はい。」

被代「これを読まれたときに、嘆願書に記載されてある内容についてどのように思われましたか。」

原告「私は、中学生、高校生もそうですが、授業を通して生徒とのかかわりのなかでいいものが生まれていったという認識がありましたので、生徒たちがこのようなことを書いているというのが、私にはちよっと考えられないなと思いま

した。」

以上のように、授業実践とその成果について準備書面の内容が再度確認され、その集大成として原告が位置付けている授業アンケートが自身にとって「宝物」であることが強調される陳述となっている。このように「必死」とも評すべき主張を行うに至った契機について原告は次のように述べている。

【原告インタビュー 二〇〇二年二月】

契約上の争いというよりは、向こうがそういうふうには、こう不適合であるということをして、どんどんどんどん証人を立てて言ってきた、なんかこう、あっちのペースに乗ってしまったというんじゃないんですけど、そういうふうな——略——やっぱり、今まで「解雇理由について」説明してくれなかったのに、なんで今更っていうのと、あとやっぱりあることないことを「被告・準備書面に」書いてくるから、結構憤りを感じたというか。

原告は、教師不適合論への重点移動を被告の「ペースに乗ってしまった」と消極的に捉えながらも、その反面、「憤り」に触発されつつ、被告が主張する「原告⇨教師不適合」論に対して、真正面から立ち向い、応答しようとした結果としても捉えている。ここでは、この原告の「憤り」に争点転換の原動力として特に着目してみたい。上記インタビューからは「憤り」の対象として、二点を析出することができる。第一に、個人的な交渉でも団体交渉でも一向に明らかにされなかった契約更新拒否の具体的理由が訴訟になった途端に突如説明され出したこと。第二に、その理由の内容である「トラブル・もめごと」が原告にとっては「あることないこと」であったことである。

特に第二の「あることないこと」の主張は原告にとって許しがたいものであった。というのも、この「あることないこと」は何よりも教師という職業に対する原告の思い入れを否定するものであったからである。この原告の「憤り」を理解するためにも、原告が本人尋問に先立って提出した「陳述書」を引用する。

【原告・陳述書 二〇〇一年一月】

私は四月に初めて教壇に立った新任の新米教師です。当然、経験不足でもあり、いろいろと至らないところもあったと思います。ただ、私としては、長い間思い続けていた教師になる夢が実現し、一日でも早く立派な教師になろうと思って、私なりに本当に一生懸命に努力してきましたつもりです。新任直後の一学期は、中学生の授業中の私語の多さに呆然とし、何とかして授業を正常化させようと必死に思い悩みながらも、生徒たちとの話し合いや分かり易い授業の仕方・教え方を工夫して、一つ一つ「問題」を克服していく努力を行ってきたつもりです。こうして、一歩ずつ生徒たちとの信頼関係を築く努力をしてきました。この中で、私自身大いに勉強させられ、自分なりに成長することもできたと思っていますし、生徒たちも私の努力を理解してってくれたと思います。このような私なりの努力の末、問題も徐々に解消されていき、とりわけ二学期からは大きな問題も生じることなく、私も一層授業にも精を出すことができました。／私は、当然完璧な教師だとは言えませんが、教師の職に対する熱意は誰にも負けないつもりです。これからも、生徒たちとともに一生懸命に多くのことを学びながら頑張っていきたいと強く思っています。この裁判で、是非とも適切な判断が行われ、私が一日も早く教壇に戻ることが出来ることを心より願っております。

陳述書は原告にとって「教師」という仕事の持つ意義や価値を示すものと理解できる。具体的に言えば、第一に、原告にとって教師になることは「長い間思い続けていた」「夢」であったこと。第二に、原告は教師として教壇に

立つも着任当初は現実の教育実践の難しさに「呆然」とするが、日々「思い悩みながら」「努力」してきたことで自身の成長を実感するようになったこと。第三に、今後も教師として「一生懸命に多くのことを学びながら頑張っていく」という「熱意」を持っていることが示されているのである。つまり「教師」という仕事は原告にとって、これまで「教師という夢を抱いてきた」という「過去」、「教師としての成長を実感している」という「現在」、そして「これからの教師生活」という「未来」を意味するものであると考えられる。以上のことを考慮すれば、被告の主張する「あることないこと」は、原告の「過去」「現在」「未来」全ての否定として、心の琴線に触れるものであったのである。そして、原告が授業アンケートに殊更こだわるのは、それが「過去」「現在」「未来」の縮図だからである。だが、この人生の縮図ともいべき授業アンケートは学園側によってその信頼性を否定されてしまふ。それがまた原告にとって並々ならぬ痛撃であったことは推測に難くない。このような観点から本件訴訟過程を理解する場合、原告は被告・準備書面(一)、嘆願書、証人尋問によって展開される被告の主張に強い「憤り」を抱き、自分自身の「教師としての存在証明」を奪還する闘いへと踏み込んでいったと考えられる。

ここまでの経過を振り返ってまとめらば、本件訴訟は契約論(常勤講師契約の有期性如何といった雇用契約の法的性格)という「法的争点」に付随して登場した「教師不資格論」という「非法的争点」が徐々に肥大化し、ついには「法的争点」を覆い尽くしてしまった事例として捉えることができると思われる。

第三章 教師不資格宣告としての判決、控訴そして和解へ

第一節 敗訴判決の構成

第一二回口頭弁論において結審を迎えた本件第一審は、二〇〇一年四月に判決が下される。この判決は、被告の

主張する「トラブル・もめごと」の存在を全て認めることで、被告の契約更新拒絶を「客観的に合理的で社会通念上相当」と判断するものであった。判決書は二つのパートから構成されており、最初に当該「常勤講師契約」の法的性質について判断している。

【判決書 二〇〇一年四月】

「常勤講師契約の法的性質」

本件常勤講師契約は一年間という期間が定められた契約であるが、期間の満了により契約が当然に終了する旨の明確な合意が当事者間に成立しているなどの特段の事情が認められないので、その期間は契約の存続期間ではなく、試用のために設定されたものであって、雇止めには適格性判断の観点から客観的に合理的で社会通念上相当な理由を要する契約であると解するのが相当である。

「常勤講師契約」について判決は、有期契約とも言えども契約更新拒否には「客観的に合理的で社会通念上相当な理由」が必要であるとしている。この点は、既に指摘した判例に則したものとなっており、当初の原告側の訴訟戦略が奏功したかのようにも見える。だがしかし、自らの教師適格性の有無こそが中心的な争点となっていた原告にとっては、常勤講師の法的性質に関する判示はもはや二次的なものに過ぎなかった。続けて「被告が雇止めをする合理的理由があるかについて検討」しているのが判決書後半部分である。

【判決書 二〇〇一年四月】

「原告の教員としての適格性」

学園長は、各教諭から原告の生徒指導や授業等について報告を受けていたが、教師には、人格形成途上にある生徒の話を受止めに受け止め、他の教師の意見や助言に素直に耳を傾ける資質が必要であるが、原告には他人の話しや助言等を真摯に受け止める資質が欠け、基本的に自分が正しく相手が間違っているという態度が認められ、教師としての適格性がないものと判断し、平成一〇年十二月二三日、原告に対し、契約を一年で終了し、専任教諭として採用しない旨伝えた。／なお、原告は、上記認定の事実を否定したり、趣旨の異なる供述をしているが、上記記載の各証人や陳述書の記載内容は具体的に相互に符合しており、信用できるといふべきであるから、原告の供述は採用できない——略——前記認定事実によれば、原告には、授業や部活動において生徒を指導する際に、生徒の話しを受け止めた上で自分の意見を述べる姿勢がなく、共感性が不足していたために、生徒と口論になることが多く、生徒らは、本件訴訟を知るや、自主的に原告の復職反対の署名活動を行って、約九〇名もの生徒が署名しており、理由も具体的かつ詳細に記載されている。これらのことからすると、生徒は原告の生徒指導や授業内容等について相当不満を有していたと認められ（原告の授業に対する感想（甲二）は、記名式のアンケート調査であり、生徒らは来年度も原告が授業を担当する可能性があると認識していたこと、原告の復職反対の嘆願書（乙一四）に、元一年六組の生徒である旨明示している署名が相当数あり、その中には甲三号証記載の内容は真意ではないと書かれているものがあることに照らし、生徒らの原告に対する評価がそのまま表現されていると見ることが困難である）、原告の生徒指導や授業のあり方には相当問題があったと言わざるを得ない。また、社会科担当のJ、K、F教諭や、原告が副担任をしていたクラスの担任であったI、H教諭などは、原告の生徒指導のあり方や授業を心配して、原告と毎週打ち合わせを行ったり、日常的に助言をしたり、原告が生徒とトラブルを起こした際に指導・助言を行ったりしたが、上述したように、原告の生徒指導、授業内容が改善された様子はなかったのである。／これらのことからすると、原告には、生徒の話しや他の教師の指導・助言を真摯に受け止める資質に欠けており、早期に改善を図るこ

とも困難であるので、教師としての適格性に問題があると判断して、被告が原告を雇止めしたことは、客観的に合理的で社会通念上相当な理由があるものと認められる。

この判決書には上記引用部分に先立って、「トラブル・もめごと」に関する原告・被告双方の主張を検討した箇所がある。その検討を踏まえた上で、被告の行った雇止め以下のような根拠があるとされている。第一に、原告には生徒への「共感性」が不足していること。このことは生徒らが「自主的に」作成した嘆願書によって確認できる。翻って、授業アンケートは生徒の「真意ではない」ということになる。第二に、同僚教師の指導・助言があつたにも拘わらず原告の授業実践に改善が見られなかったこと。これら二つのことから裁判所(官)は、学園長が原告の「教師としての適格性」の欠如を理由に契約の更新を拒絶したことを「客観的に合理的で社会通念上相当な」ものであると判断しているのである。

一見、この判決書は被告の「トラブル・もめごと」についての主張を全面的に受け入れることで、原告が「教師不適格」であると判断したものであるかのように読める。しかし、この判決書の論理構成からは、原告の「教師適格性」それ自体については、裁判所は如何なる判断も下していないとも解釈しうるのである。つまり、原告と被告との主張を比較した場合、原告の主張の方が信憑性に欠ける(「原告の供述は採用できない」)ので、被告の主張を採用する。被告の主張に沿うものとすれば(「前記認定事実によれば」)、被告が原告を「教師不適格」であると判断したことについて裁判所としては疑義を差し挟まないと述べているにすぎないとも考えられるのである。換言すれば、裁判所はその判断の枠組として、より説得的である被告の主張を採用し、被告というフィルターを通して「原告が教師として不適格である」という被告の主張を再確認しているにすぎないと見られなくもない。このように判決書

を原告の「教師適格性」そのものについての判断を法的になしえないとするのでもなく、かといって必ずしもはっきり独自には判断するのでもないという曖昧なもの、具体的に何をどの程度判断しているのか一見する限りでは不明瞭であるものと読むこともできるのである。

第二節 原告の衝撃

原告の教師適格それ自体については裁判所自身如何なる判断もしていないようにも解釈可能な判決書ではあるが、少なくとも原告にとってみれば、他ならぬ裁判所が自身の「教師不適格性」を断定し、宣告する以外の何ものでもなかった。しかも原告にとっては自身の教師適格性を示す根拠であり、「宝物」であった授業アンケートを「真意ではない」と断定し、その存在自体を否定するものであった。このことは原告の以下の述懐から窺い知ることができる。この発言は筆者が判決書に対する感想と判決時の心境について訊ねた際のものである。

【原告インタビュー 二〇〇二年一月】

「これだけ読んできるといかにも私がとんでもない、なんかこう、教師って感じじゃないですか。」

【原告インタビュー 二〇〇二年二月】

「もう、あまりに膨大すぎて「受け止めきれない」・・・。」

原告敗訴を示すこの判決は、原告にとっては「私がとんでもない」「教師」であることを示す「膨大」な堪え難

いものとして受け止められた。言わば、原告は、判決を、原告「陳述書」に表わされていたような自身のこれまでの「夢」や「努力」「熱意」といった「過去」「現在」「未来」全てを否定するものと理解したのである。というのも、判決書にある「原告の教員としての適格性」という項目名の設定にしても、判決文中「原告には——略——教師としての適格性に問題がある」という曖昧な表現方法にしても、あたかも原告にとっては、裁判所が自らの「教師不適格性」を直接的に認定し、教師失格の烙印を押しているかのように思われたからである。

さらに言えば、このような判決に対する「過大」とも言える原告の「意味づけ」は、判決書の表現方法もさることながら、これまで検討してきたように、それまでの訴訟過程においてこそ形成されていたと考えられる。つまり、雇用契約の文言をめぐる法律解釈という言わばビジネスライクな争点が、教師不適格論という自らの「夢」や「努力」などといった自身のアイデンティティに直接関わるものに転換したがゆえに、それを無下に受け流したり、無視することもならず、自己の存在証明を賭けて正面から被告の主張への反論に打って出た、というよりも打って出ざるをえない状況へと追い込まれていった過程において原告は、訴訟そして判決に多大な「意味」を見出すようになっていったのである。準備書面、証人・本人尋問は原告の教師としての歩みに評価を下す裁判としての「意味」の増幅を原告にもたらすものに他ならなかったのである。裁判所から見れば、原告の陳述や被告証人の証言は、あくまでも事実認定をめぐる判断材料に過ぎなかったのかもしれない。しかし原告本人にとっては、その過程で証言したこと、されたことこそがまさに「紛争の核心」であり、裁判は自身の主張の正当性を全身全霊を賭けて証明する場であったのである。⁽¹³⁾ だからこそ原告は、判決を自身にとってみれば、堪え難い、受け入れがたいステイグマの宣告に他ならないと理解するに至ったと考えられる。

この後、原告は五月に入り控訴する。この控訴は自身の教師不適格性を撤回し、教師適格性を裁判所に認定して

もらうことこそを主目的とするものとなる。控訴にあたっては、一審判決後に開かれた原告、支援者、弁護士たちによるミーティングの席上で話し合いがなされている。この席上、原告は控訴の決意を固めたという(支援者インタビュー 二〇〇四年五月)。そして、このしばらく後に原告作成による控訴理由書が裁判所に提出されている。少々長いが重要と思われる箇所を引用する。

【控訴理由書 二〇〇一年六月】

控訴人は大学を卒業したばかりの新人教師であった。教師としての経験はなくその意味では未熟な点があったことは否定できないが、その点は熱意と努力で克服していった、というのが同人の被控訴人A学園での一年間の軌跡であった。／その結果、控訴人も生徒達に対する認識を深め、生徒達も同人の努力に応じて成長し(例えば授業中の雑談を控えるようになるとか)、二学期になつてからは学習態度も活発化し、控訴人との関係も良好になつていった。被控訴人A学園が指摘する控訴人と生徒達とのいわゆる「トラブル」なるものは、演劇部関係を別にすれば、一学期中、平成一〇年四月から六月にかけてのものであつて、控訴人が被控訴人A学園に赴任してから僅か一―二カ月の間のことであつて、二学期になつてからはなんの問題も起きていないのである。このこと自体、控訴人が教育活動に対する熱意と努力でその未熟さを克服しつつあつたことを示すものである。さらにいえば、被控訴人A学園が控訴人の新人であるが故のいささかの未熟さだけに目を奪われることなく、その熱意と努力に注目していれば、控訴人が教師として成長しつつある姿を認識することが出来たはずである。そうすれば、控訴人が教師として不適格であるなどといった誤った認識にならなかつたはずである――略――また、教師は、とりわけ新人教師は赴任した学校の教師集団の中でこそ成長してゆくものである。多数の生徒達の日常的な悩みや要求に応え、それぞれに多様な個性に即応した対応をしてその成長発達を援助するという仕事は、教師一人一人が自分だけの力で対応しようとしてもとてもできるものではない。それは学校の教師集団が集団的に知恵を出し合

い、対処すべきものである。教育の危機が叫ばれている現在の日本社会ではとりわけこの教師集団の形成とその集団による教育への取組みが望まれている。とりわけ新人教師はこの教師集団の中で教えられ、助けられしながら教師として成長してゆくのである——略——しかし、残念なことに被控訴人A学園にはこのような健全な教師集団は形成されていなかったといわざるを得ない。このことが、控訴人の、生徒とのトラブル、感情的対立に対処するその仕方が、余りにも真つ正直すぎて波紋を広げてしまった、という面も無視できない。／この意味で、本件で被控訴人が控訴人の教師不適格事由として挙げる事柄について、控訴人だけにその攻め(ママ)を負わせるのは妥当ではない。健全な教師集団を形成できなかった被控訴人A学園・その教師達全体の責任でもある——略——原判決には、新任教員として教師活動を始めた控訴人がその一年間の中で授業実践等についてどのような工夫・改善等の努力を行い、その結果、控訴人自身及び生徒たちにどのような変化が生じていったのかという動的ないしダイナミックな視点から本件を検討するという点が全く欠落しており、このために誤った事実認定となってしまうのである——略——前述のような控訴人の授業実践に関する工夫・改善の努力の一つの成果として、甲三号証の一―三一の生徒からの控訴人に対する感想「授業アンケート」が寄せられたのである。その内容を見ると、控訴人が新人教師として努力してきたことを生徒たちが受け止め率直な意見・感想を自分たちの言葉で述べていることが窺われ(しかも、概ね控訴人に好意的な感想が述べてある)、控訴人が新人教師という立場であれ、いかに生徒たちに真剣に対応し事業(ママ)実践の努力を行ってきたかが示されている。すなわち、およそ原判決が述べるような「原告には、授業や部活動において生徒を指導する際に、生徒の話しを受け止めた上で自分の意見を述べる姿勢がなく、共感性が不足していたために、生徒と口論となることが多」かった等という事実を認めることはできない内容となっている。この点、原判決は、「記名式のアンケート調査であり、生徒らは来年度も原告が授業を担当する可能性があると認識していたこと」から「生徒らの原告に対する評価がそのまま表現されていると見ることは困難である。」と認定しているが、この原判決の見方は、生徒たちが打算的にしか行動しないという余りにも偏見に立ったものといわざる

をえず、事実認定のあり方として極めて稚拙な態度であるといわざるを得ない。右アンケートを読むと、各生徒がかなりの長文にわたってそれぞれの感想を書いていることが認められるのであり、そもそも、生徒たちが来年度のことを考えて控訴人に遠慮してお世辞を長々と述べるなどということは多感な時期の生徒たちの行動としてもおおよそ考えることはできないのである——略——しかるに、原判決は、控訴人の一年間の授業実践における工夫・改善の努力及びそれによって生じた変化という視点での検討を全く欠落させ、あたかも控訴人が一貫して共感性を欠いたまままで相当に問題のある授業を繰り返してきたとの誤った事実認定を行ってしまった。このような原判決の事実認定のあり方は根本的に誤りである。

控訴理由書には引用文に先立って、常勤講師契約の法的性質に関する主張が展開されてはいるものの、それは決して多くはなく、残りの大部分は原告の一年間の教育実践の軌跡、A学園の新任教師への支援体制の不備に関する記述に充てられている。さらに「授業アンケート」の正当性（信憑性）について強調していることは却って一審判決の衝撃を推測させるものとなっている。

このように控訴審において原告は再度自らの「教師としての資質」証明に挑むことになる。加えて、控訴理由書の作成作業は、本件訴訟の原告にとっての「意味」をさらに増幅的に再確認させる一因になったと考えられる。というのも、支援者が次のような発言を原告に行っていたからである。

【支援者インタヴュー 二〇〇四年五月】

〔原告〕 本人自身もね、その一、自分はもう教師として不適格だ、というふうに裁判所が認定していると。だから、そこで争わないかん、というふうにね、やっぱり思いたくないのよ。これは原告にも何回も言ったのよね。あの一、高裁で

また準備書面〔控訴理由書〕を書くときなんかはね、「あんた、教師不適格だっていうことで負けとるんだぞ」と。何回も僕が言ったんよ。「ここで勝たなければいかんのだ」と。でも自分はそうは思いたくないわけよ。だからそこはやっぱり逃げようとするんだよね。

この支援者の発言は、原告に「膨大な」一審判決の「意味」を再確認させ、「逃げ」ずに直接対峙していくことを迫るものとなっている。先に引用した控訴理由書を作成する際に原告は、この「膨大な」判決に真正面から立ち向かわざるを得なくなったのである。

第三節 新たな訴訟戦略

控訴審に臨むにあたって案出された原告側の新たな訴訟戦略は、裁判所に原告側の主張する教師適格／不適格性基準を認定させ、その基準に照らして、原告の教師不適格性判断を撤回させるというものであった。具体的には、新任教師が体験する教育実践上の困難さから説き起こし、上司・同僚集団による組織的支援の不可欠性を論じていくことになる。このため二人の教育(法)学者(L、M)に意見書の作成を依頼した。

L「地裁判決についての意見書」は一審判決が原告の一年間にわたる教育実践に対して無配慮であること、また適格性基準が示されていないことに関して批判し、さらに加えて、A学園の新任教員に対する支援体制の欠如に言及するものとなっている。他方、M「意見書」は、私立学校教員の身分保障とA学園における新任教員支援体制の不備、またそもそも被告の言うところの「トラブル・もめごと」のどれもが教師不適格を示す根拠とはなりえないということを主張するものとなっていた⁽¹⁴⁾。また同時に原告側は、全国の教育(法)学者に「『A学園・原告(姓名)』

先生の一日も早い教壇復帰のための公正判決要請署名』についてのお願い」を郵送し、署名とともに「裁判所への一言」の執筆を依頼した。そしてその結果、全国から約六〇名分の署名と「一言」が返送され、後に裁判所に提出された。署名にある「裁判所への一言」について幾つか例を挙げる。

【公正判決要請署名・裁判所への一言】

- ・地裁判決はA学園側の主張を鵜呑みにした一方的なものと思います。適格性の判断基準も示さず、「客観的に合理的で社会通念上相当な理由」〔を〕云々するのは妥当とは言えません。公正な判決を期待します。
- ・教職への不適格性を社会通念に依拠して判断するのは、適切でないと思われれます。教員への身分保障、教職の専門性への配慮を十分に行う必要があります。不当判決を行なわれないように要求します。
- ・教師がどういう状況・文脈の中でその力量を発揮し、また成長させ、逆にどんな状況・文脈ではそれが発揮されないか。それはほとんど「暗黒の大陸」と言っても良いほど、よくわかっていないことで、生徒とのトラブルをもって「教師として不適格」と判断して、重要な決定を行う根拠はないと考える（教育文化研究者として）。

以上のように新たな訴訟戦略は、教育（法）専門家を動員することで、一審判決の不当性を裁判所に訴え、またあわせて、裁判に対する関心を全国的に喚起することを目的とするものであった（後述）。このことについて支援者は次のように述べる。

【支援者インタビュー 二〇〇四年五月】

地裁で「訴訟戦略上」不十分だったのはね、そもそも教師不適格ってのは何を基準にしているのか、と「追及していか
なかつたこと」——略——地裁判決は基準が無いわけよね。ただ印象で判決「を」書いてるわけ。だから高裁でやろうと
したのは、あのN大のL先生の意見書とか、M先生の意見書とかね。ああいうのを地裁段階でやっておかなきゃならなかつ
た——略——裁判というのはね、時間はかかっててもね、あらゆること全てやり尽くさなきゃいかんわけよ、やれることを。
高裁になって、大学の研究者の意見も聞こうとか出てきてさ、これは僕が出したんだけど、地裁の判決の前にそういう発
想をしなくてはいかんかったわけよ——略——やれることやっぱりすべてやらないと、多分大丈夫だろうじゃあ駄目。

さらに支援者の考えでは「あらゆること全てやり尽くすためには、以上のような新たな戦略だけでなく、当初
の戦略も引き続き行われる必要があった。控訴審第四回口頭弁論(二〇〇二年四月)閉廷後、筆者は原告、支援者、
支援組織委員長他一名によるミーティングに参加する機会を得た(未録音)。この時、支援者ら二人によって原告
の今後「やるべきこと」が提案された。それらは、「A学園校門前・最寄り駅前でのビラ配布」「生徒の証人を確保
する」「学園内部に支援者を作る」「教育の勉強」である。この時、支援者ら二人によれば、そもそも訴訟は原告一
人でやるものであり、やる気を見せてこそ他の人たちも「ついてくる」。そのためにも、ビラ配布を行う必要があ
る。また主張に説得力を持たせるために「教育」について勉強する必要があるとのことであった(この時、ビラ配
布について原告は難色を示す。このことは後に見るように支援者が和解を志向する一因となっている)。

新たな訴訟戦略を展開する傍ら、第二回口頭弁論(二〇〇一年一〇月)後に和解交渉が二回にわたって行われる
(二〇〇一年一月〜二月)。しかし、「第二回目の和解交渉がありました。その結果、第一回目の和解交渉と同様、
私達は、職場復帰を前提に、学園側は、職場復帰はさせないという平行線をたどった結果」(「A学園 原告の教壇

復帰を支援する会ニュース」二〇〇二年一月発行、同様の記載は「第四十二回支援組織定期大会議案書」（二〇〇二年三月）にも見出せる）となり、交渉は決裂した。年が変わって二〇〇二年二月に行われた第三回口頭弁論は原告側にとつて、一つの山場であった。というのも、証人申請（前記し）が採用されず結審になる可能性があったからである。証人申請が採用されない場合、事実認定を覆すことが出来ず、また教師適格基準について証言することも出来なくなるため「高裁でも敗訴してしまう可能性は、非常に高」（支援者インタビュー 二〇〇四年五月）くなってしまうことになる。そのため原告側は急遽、「証人申請の採用を求める要請書」と銘打った署名を集めている。この署名は計五二六一筆（最終的には計七二二九筆）にものぼり、先述した「裁判所への一言」とともに第三回口頭弁論前に裁判所に提出されている。結果として、第三回口頭弁論で結審とはならなかったが、第四回口頭弁論では裁判長から再度和解の提案がなされた。⁽¹⁵⁾

第四節 和解成立

その後行われた和解交渉は、三回目まで和解成立となる。その和解内容は、和解時点の二〇〇二年六月まで原告とA学園との間に雇用契約が存続していたものとして取り扱い、和解成立の六月をもって原告がA学園を退職したものとすること、そしてA学園が、和解時点（＝退職時点）までの未払分の給与及び賞与を原告に支払うことに同意するというものであった。

この和解案は原告側から提案されたものである。意見書や署名活動を行っていたにも拘わらず、和解案を原告側が提出したのは何故か。この点、原告は何も語ってはいないが、支援者の発言は原告側内部のやり取りを推測させるものとなっている。

【支援者インタヴュー 二〇〇四年五月】

〔A学園〕内部の教職員をね、これを変えないかぎりはね、「全てをやり尽くしても」やっぱり勝てない。高裁で和解に応じたのはさ、内部の教職員を変える手立てが無い——略——高裁に控訴したのは、僕はもう控訴して和解で解決するというつもりで控訴した——略——というのも、もう〔原告〕本人の状況とか職場、A学園の職場、一審で負けてるから、〔その時点から〕内部の教職員を変えていくには相当の日数があるわけよ、相当の。そこを変えないかぎり高裁でも勝てないというのがあったよ——略——場合によってはL先生に証人に立ってもらおうとかいうことになった。事実関係をやっぱり、一審どおりだったら、裁判官の心証形成をね〔変えることはできない〕、一審の〔被告側〕証言を翻せるようであれば判決まで迫られたと思うけどね。その可能性がないと思っただのは、原告が一審で負けてから〔A学園〕校門の前に立ちきらんかった。いくら言っても立ちきらんかった。だからこれはもう無理だ、と——略——裁判闘争自体やっぱり、学園側にとってはプレッシャーになってるね。それからあの校門の前で原告達が立ってること、それから最寄り駅〔駅名〕駅前でピラを配ったりしてること、「これらが結構、学園側にとってはたった原告一人の闘いだけど、ものすごくプレッシャーになってる。ちょうど、棘が刺さったような感じ、はやくケリをつけたい〔という思いになっている〕——略——高裁、最高裁までいくということになると、何年もということになる。学園側は嫌がるよ——略——〔学園側も〕ショックだったと思うよ。こういう戦術を始めた。これは大変だなあと。全国的に注目されていると。

ここで和解志向となった要因として支援者は、三点のことを述べている。一つは当初の目的であったA学園内部に組合を作るようA学園の教職員を「変え」られなかったこと。結局、このことによって学園側が主張する原告⇨教師不適格論に対して反論していくことが極めて困難であると判断した。次に、原告が「校門に立ちきら」なくなっただこと。これは原告が自らの「やる気」を内外に示せなくなったことを意味していた。支援者にとって、裁判闘争

とは原告本人が「やる気」を示せてこそ継続可能なものである。それを示せなくなった以上、「もう無理」と判断したのである。⁽¹⁶⁾そして、和解を志向することになった第三の要因は、学園側に与えている「プレッシャー」の存在である。特に支援者は教育(法)関係者の意見書と署名・一言が学園側に「ショック」を与えたと語っている。この「ショック」に乗じて、原告側にとって可能な限り有利な条件で和解を成立させるよう提案していくことになる。弁護士三人の中には和解に応ずるべきではなく、「不当な判決なのだから高裁で勝とうが負けようがやらなくてはならない」という意見もあったという。しかし、最終的には「本人が納得したから和解」(以上、支援者インタビュー 二〇〇四年五月)成立となった。こうして本件訴訟、そして紛争そのものも終結を迎えた。

第四章 主題化する非法的争点

前章までの分析を踏まえて、「非法的争点」が訴訟の場で争われていくことの紛争当事者にとっての功罪について試論的に二点ほど検討していく。

第一節 訴訟における非法的争点の両義性

本件紛争の発端は契約の性質・期間をめぐる争いであった。訴訟前に行われた個人レベルの交渉も団体交渉でもその主たる争点は、原告とA学園との間で締結された常勤講師契約が期限付の有期契約であるのか、それとも期間の定めはあるものの実質的には無期契約と言い得るのか、という雇用契約の法的性質をめぐるものであった。言い換えれば、当該契約は一年間をもって特に理由がなくとも当然に終了するという学園側の主張と、契約締結前に交

わされた学園長と原告との会話、また他の常勤講師の契約更新の事実から、原告もまた当然に契約を更新されるはずだという原告側の主張との対立であった。学園側の不十分な理由説明、同時期に得た支援者からの様々なアドバイスや情報によって、原告は本件契約更新拒絶が「不当な解雇」であるとの思いを深めていく。そして、原告は裁判で「理由」を追及していくことで、学園側に不当な解雇を撤回させるという「決断」をするに至ったのである。原告の以上のような「決断」は支援組織によって下支えされながら形成されていったと考えられるのである。

原告にとって、そして支援者にとってもこの訴訟は契約論のみで「勝つ」はずの裁判であった。にも拘わらず、その後訴訟は原告の教師不資格論をめぐって展開していくことになる。だが、この争点の転換は原告にとって決して否定的な「意味」のみをもたらしたのではなかった。被告による原告⇨教師不資格という主張に対して、原告は「能動的」に応答していく。つまり争点転換を自身の教師としての資質を証明する機会、自身の「夢」を語る機会として捉え、様々な主張を積極的に展開していったのである。言い換えれば、原告が契約論、つまり「法的争点」に囚われることなく、教師という職業に賭ける自らの「思い」であるところの「非法的争点」に関わってゆく、そのようなものとして訴訟は構成されていったのである。だがしかし、この一連の過程のなかで原告は訴訟過程、そして来るべき判決に対して過大な思いを込めていくことになる。そして、全身全霊を賭けて応戦したからこそ、原告は敗訴判決を自身の全人格的な否定を意味するものであるかのように受け止めてしまったのである。

以上のことから、紛争当事者が「法的争点」には必ずしも還元されない争点を訴訟のなかで論ずることの持つアンビバレントな性質を見て取ることができる。「非法的争点」を裁判の場で論じ合うことは、紛争当事者にとっての「能動性」の発揮ともなり、大きな充足感をもたらすことは事実であろう。しかしその反面、「非法的争点」の主題化は、その内容によっては紛争の焦点を転換させるとともに、訴訟過程や判決に対する紛争当事者の「意味」

を肥大化させてしまうこともありうるのである。紛争当事者は自らの主張に没頭し、訴訟に没入すればするほど、裁判結果への多大な「意味づけ」を行うことになり、その「意味」が重大なものであればあるほど、判決が自身にとって不利なものであった場合には、立ち直り難い全人格的なダメージを被ることになる。本稿で検討してきた訴訟過程は、まさにこのような問題をはらむものであったと言える。原告は「教師としての適格性」について訴訟の場でアピールしていったがゆえに、こうした隘路に立ち入ってしまうことになったのである。このように裁判の場で「非法的争点」が中心的に展開されていくということは、紛争当事者のアイデンティティを争うという局面に立ち至らざるを得ないという意味での「危うさ」をもたらすことになる可能性を否定できないのである。

しかし、だからといって、本稿冒頭で触れたように、裁判における紛争当事者たちの主張を「法的争点」に限定しようとするれば、訴訟の場から社会的要素を完全にシャットアウトするという当事者のニーズに対してあまりに無配慮な事態を招くことになり、訴訟利用者の裁判に対する不満感を助長させることとなる。本件訴訟の場合でも、常勤講師契約に関わる「法的争点」と「非法的争点」は密接不離な関係にあり、両者一体に論じられることが紛争当事者にとって必要不可欠であったとも考えられるのである。

だが、繰り返し返して言えば、紛争当事者のニーズに應えるためとはいえ、裁判を字義通りに社会的紛争を総体的に引き受ける場にするのではなく、紛争処理の場である裁判そのものが却って紛争の激化、長期化をもたらすことにもなりかねない。本稿は、この問題に対して具体的な解決策を用意していない。ただ今後以下のような課題を考察すべきと考える。仮に、紛争当事者が、本人にとって不可欠な「非法的争点」を必要に応じて、裁判の場で主張することを可能にするとしても、当事者たちによる審理過程や判決に対する過剰な「意味」の付与を受け流すような、主張立証の方法を含めた何らかのシステム構築について考察していく必要があるように思われる。それはまた

訴訟を社会的紛争の受け皿としつつも単なる一つの紛争解決(処理)手段として相対化する、このような議論が具体的な訴訟過程分析を通してなされる必要があると思われる。¹⁷⁾

第二節 表出する非法的争点

本稿冒頭でも述べたように、これまでの社会的紛争と法的紛争との関係に関する議論においては、「法的争点」、「非法的争点」を併せ持つという意味での多元的な争点の混在した紛争が、訴訟空間にその争いの場面を移行させた途端に、「法的争点」のみに純化もしくは変容してしまうこともつ問題性が指摘されてきた。しかし、本稿で検討した事例に即して言えば、むしろ逆に訴訟過程には法的紛争を非法的紛争(社会的紛争)へと変容させていく誘因も内在していると考えられることも可能であるように思われる。

本稿事例では法的紛争と非法的紛争との媒介物となったのは解雇の正当事由としての「特別の理由」である。個人レベルの交渉においても団体レベルの交渉においても「契約通り」として契約更新拒否を正当化しようとしたA学園に対して、この「特別の理由」の提示を求めていったのは他ならぬ原告本人であった。さらに、訴状において「原告が本件契約の期限は特別のことがない限り更新されると期待するのは当然」であるという文言を記載することによって、訴訟の場に「特別の理由」を争点として導き入れたのは原告(側)であり、被告(側)ではなかったとも考えられる。だが、原告は契約の更新を可能なさしめるためにも「特別の理由」に言及せざるを得なかったとも言えよう。というのもこの「特別の理由」は常勤講師契約更新の承諾/拒否を判断するうえでの不可欠な要素であったからである。つまり、被告学園による原告の解雇・雇止め適法/違法性という「法的争点」を論じるうえで、必然的に原告の教師適格/不適格性という「非法的争点」が焦点とならざるを得なくなったのである。繰

り返して言えば、原告は、自らの主張を正当化するためには「特別の理由」について言及し、その点をめぐって争わざるを得なくなったのである。これらことからその後の「特別の理由」つまり教師不適格論をめぐる争いへの転換は、本件事例の場合、発生する蓋然性の高い現象であったと考えることが可能でもある。

この問題は、法廷空間と法廷外空間との相互浸透性を考える上で重要な論点を導出するように思われる。紛争当事者は様々な形で法廷内に自らの「思い」を投影しようとし、さらに、その「思い」こそを主題化しようとする。本稿の検討に即して言えば、この「思い」を主題化する、言い換えれば、「法的争点」から「非法的争点」へという争点転換を引き起す要因は「法的争点」を審理する訴訟過程そのもののなかに埋め込まれていたとも考えられる。紛争当事者は争点転換の出入り口に意識的、無意識的に踏み入ること、**「法的争点」と「非法的争点」とを架橋し、法廷内における主従関係を逆転させるのである。**紛争当事者は当初の目的から発展的な、もしくは乖離した目的を訴訟過程のなかで生成させ、その目的の転換を場合によっては特に意識することなく行うことで、結果として、訴訟への「能動的」な関わりをもつことを可能にし、また関わらざるを得ない状況へと追い込まれていくのである。以上のような訴訟過程における争点転換を促すモメントの存在が本件訴訟過程に特有のものであるのか、訴訟制度そのものに内在的に組み込まれたものであるのかは、今後のさらなる検討が必要である。

以上のことを前提として試論的にもう一点言及するとすれば、次のような検討も必要と考える。それは、本件訴訟過程における主たる争点の転換が原告のアイデンティティをめぐる争いを「誘発」させたことの問題性である。本件訴訟過程を振り返ってみれば、それは原告が、被告の語る教師不適格というアイデンティティをもつ「私」に對して、教師適格というアイデンティティをもつ「私」を対抗的に語っていく過程でもあった。言換えれば、本件訴訟は、被告の主張する原告アイデンティティと原告自らが語るアイデンティティとの正当性を賭けた争いとして

展開していった裁判と見ることも可能である。被告学園が「特別の理由」という数々の「トラブル・もめごと」にまつわる言及を行うことで、原告は法廷内において「教師として不適格」というアイデンティティを纏わされていたのである。この造形されたアイデンティティに対して原告は、「教師として適格」というアイデンティティを法廷内で創りあげて（おそらく原告自身の意識としては、取り戻して）いこうとしたのである。

今までの議論を踏まえていえば、原告は被告に応答していくことで、自らのアイデンティティを語り、語らされ、そしてアイデンティティを形成し、形成させられていくことになった。争点転換によってアイデンティティ争いが生じたと捉えるのであれば、アイデンティティ争いの契機もまた、訴訟制度に内在していると考えられるのである。⁽¹⁸⁾ 本稿で検討した事例に限っていえば、原告にとってアイデンティティを争うことは少なくとも肯定的な結果を導きだしたようには思えない。このような現象を法廷内と法廷外との垣根を崩すものとして積極的に評価するのか、それとも紛争当事者が「常に」アイデンティティを争わされる状況へと追い込まれる点を捉えて消極的に評価するのかは、さらなる検討が必要である。

むすびにかえて

本稿は一つの紛争事例を、特に訴訟過程を中心に検討した。そして、紛争当事者の「能動性」の発揮ならびに争点転換が生じる様を明らかにした。その分析結果を踏まえて、訴訟過程において引き起される争点転換が必ずしも紛争当事者にとって望ましい結果を導きだすとは限らず、却って著しいアイデンティティの侵害という事態を招来する可能性があることを指摘した。さらに、そのような結果をもたらす争点転換の契機が、訴訟制度内在的なもの

であるという可能性を見出すことができた。これらの諸点について本稿では十分に議論を尽くすことが出来なかった。よって、前述の諸点を引き続き考究していくことが筆者の課題であることを改めて確認することで、むすびにかえることとしたい。

注

- (1) 本稿は拙稿(2004)に大幅に加筆修正すると共に、各論点に関して更なる考察を加えたものである。
- (2) 他方、紛争当事者が訴訟に持つ不満感を現行裁判制度の機能不全に起因すると捉える論者は、審理の「充実・促進」を可能にする制度的変革によって問題の解決を図ろうとする。福田・山本(2002)では、この目標は平成八年の現行民訴法制定後、早期の争点整理、集中証拠調べといった制度の充溢化によってある程度達成されつつあると指摘されている。この立場に立つものは、訴訟の受入れる争点の間口を拡大するというよりは、裁判所をこれまでの「伝統」に則った法的判断の場に留まらせながら迅速な審理を可能とする制度内改革を模索していると考えることが出来る。簡略に言えば、訴訟の制度的限界を指摘する論者は、裁判所が紛争を「法的にのみ」解決することを批判するのに対して、既存制度によりつつも改革を志向する論者は「法的」に処理するに際しての現行手続に対する批判を行っているのである。両者の相克は民事訴訟法学の中ではいわゆる「第三の波」学派と伝統的民訴学派との対立として描かれる。以下参照、高橋(1993)、井上他(2002)、山本克己(1997)。付言するならば、民事訴訟法学のメインストリームにおける当事者の主体性問題は「弁論の活性化」という論点の中で論じられている。それは審理冒頭における「争点整理」によって「迅速かつ充実した審理」を可能にし、審理における「口頭主義」「直接主義」によって当事者の主体性発揮を可能にさせるというものである。しかしこれは民事訴訟制度という枠内に留まるなかでの当事者の主体性の発揮であり、井上や和田の言う当事者の日常的言説の復権という意味とは異なるものと考えられる。
- (3) 和田(1994a)は近代法型裁判が近代法の特徴である普遍性・一般的公正性を担保するために社会的紛争を部分的にしか取扱わないこと、法そのものが特殊な紛争処理形態であるために、社会的紛争を加工せざるを得ないこと、その際、法専門家の介入可能性があること、裁判官中心モデルにならざるを得ないことを指摘している。また阿部(2001)は裁判所の紛争当事者への「応答性」の欠如によって法制度そのものへの不信が醸成されている可能性があることを指摘している。この社会的紛争

の加工については、守屋(1995, p69)において次のように述べられている。「法専門家の思考様式を特徴づけている法の自律性への確信が強ければ強いほど、義理人情や効率性や道徳観念等の多様な論拠を持ち出して行われる当事者間の対立的説得活動が、専門化された法的判断の獲得を通じて一層その論拠を強固なものとするとは限らない。専門的判断においては、一般人の非定形的な法的思考の中に不可避免的に混入している雑多な論拠のうち、一定の基準に添って識別された論拠のみが法として純化される反面、他の多くの論拠は非法的であるとして排除される」。以上のような問題点があるにも拘わらず、和田(1996)は、現代社会においては裁判所以外の紛争処理システムの地盤沈下故に裁判所を総合的な紛争処理機関として活用する必要があるとしている。以下も参照のこと、和田(1994b)。

(4) 和田(2001)。同論文において和田は、紛争当事者が一見法的言説の強力な統制の下にあるかに見える法廷においても当事者の日常的言説の存在を確認することは可能であり、むしろ法的言説と日常的言説との相互浸透という過程・程度を分析する必要があると指摘している。他にも和田(2004a, 2004b)。また少額訴訟現場の分析について、仁木(2000, 2002)。

(5) 井上他編(1996)。しかしその一方で、法は社会の中の部分システムにすぎず、裁判に過剰な期待を寄せ、法外なるものを取り込み、さらに規範的制約を課さないことは、結局のところ裁判官の「無媒介の裁量的関与」を容認し、権力発動の温床となるのではないかという批判もなされている。このことにつき以下参照、田中(1996)、佐藤(1997)。

(6) 原告にとつては、契約論であっても教師不適格論であっても、その区別は明瞭ではなく、表裏一体のものとして理解されていた可能性も否定できない。よって、ここでいうところの「法的争点/非法的争点」という区別は仮説的なものであって実体的なものではない。あくまでも説明概念として設定されるものである。

(7) そもそもフィールドワークにおいて「中立的な立場」なるものは可能なかと考えざるを得ない。この点に関連して、フィールドワークにおける「わたし」の位置、認識論について示唆を与えるものとして以下参照、好井(2004)、蘭(2002)。

(8) この原告の「語り」からは教師と生徒との対抗関係を想定することが可能である。教師が教師らしくなるとは、生徒との「距離」の取り方を習得し、対抗関係を表面化させないことが可能になることと考えられる。この点につき以下参照、清水(1998)。また、教師の「職業的社会化」過程については以下参照、新井(1993)、酒井・島原(1991)、今津(1985)。本件訴訟のように学校教育を舞台とした教育紛争のもつ特性については、さらに考察していく必要があると思われるが、他日を期したい。

(9) 支援組織は組合の存在しない学校に勤務する教職員に「お便り」を配布することで、支援組織の活動について広報活動を行

うとともに、組織加入の勧誘を行っていた。この「お便り」はA学園勤務の某教諭宅にも配布されており、原告が偶然にもその教諭に本件について相談したところ、支援組織を紹介されたという。

(10) 同月中旬、「原告の職場復帰を支援する会」が結成された。構成員は一二私立学校に勤務する教職員七六名であった。この「支援する会」はこの後、資金援助等を行っていくことになる。

(11) もっとも、先に言及した三浦学苑事件においても、「本件雇止め合理性」判断の根拠として「原告の専任教諭としての適格、適性について」が争われている。この事件では「原告の健康について」「原告の〔大学在籍時の〕成績について」「原告の三浦高校における授業状況について」が争われ、次のように結論づけられている。「原告は、三浦高校での一年間の勤務を通じて、一応健康で通常の教育職員として学校生活を送ってきたものといえる。その人格態度は、普通であって、数学科教諭としての授業能力なども改善の余地は少なくないとしても、高校教諭としての適性・能力において欠けるというような程度の学問的能力の欠如を認めることはできない。したがって、原告については、次年度以降は専任教諭としての教育職員としての適性において不相当であると認めるべき事由は存在しないことを認めることができる。かくして右雇用契約における停止条件が成就したと認められるので、原告は、昭和六〇年四月一日以降被告の三浦高校における専任教諭として雇用されている契約上の地位にあるものといふべきである」。本稿が検討している訴訟にある不適格事由と比較すると三浦学苑事件におけるそれらは、数値として可視化しやすく、解雇・雇止めされた教師である原告にとって反証しやすいものであったと考えられる。また、本件訴訟では、原告にとって「教師適格であること」を証明することは非常に困難であった。というのもこれまでの検討から推定されるように、本件訴訟は基本的には個人対組織という構図になっていたのである。書証、人証ともに非対称的な収集能力が裁判官の事実認定に大きく影響していたであろうことは想像に難くない。これは、医療過誤訴訟とアナロジーとなっている。医療過誤訴訟を扱ったルポルタージュとして以下参照、伊豆(2003)。弁護士自身の手による記録として石川(2004)。なお、解雇法理における「客観的で合理的な理由」、「社会的相当性」に関する検討は根本(2002)を参照、また古川(2000)は解雇類型を考察する上で参考になる。

(12) 裁判終結(和解成立)の四ヶ月後に開催された「原告の教壇復帰を支援する会終結集会」において配付された「終結集会資料」には「支援する会」事務局長による次のような文章が掲載されている。「支援する会の活動も運動の輪を広げていくなかで、学園側が生徒が自主的に行ったと主張する『嘆願書』は、実は当時の学園長が生徒に作成するように依頼したものであることが判明。なんとかして、生徒とその母親に証言していただくよう努力をしてみました。ある日突然ガードがかたくなり

実現しませんでした。おそらく、この事実を我々が知ったということを学園側が知ったということでしょう。」実際に原告側は裁判を通じて嘆願書作成には学園側が深く関与しているという主張を行っている。

(13) 「紛争の核心」が予め存在するという発想自体も問い直す必要がある。何故ならば紛争の実相は紛争当事者本人にとっても必ずしも明瞭に把握されていない場合が多く、また紛争当事者間の交渉過程によって変化する可能性もあるからである。紛争当事者は様々な争点の中から時宜に応じて、また相手方との相互作用を通じて中心的な争点を選択、創出していくものではないか。本件訴訟でも教師不適格論をめぐる「非法的争点」は訴訟過程のなかで現れ、やがて、中心的争点と化したのである。このように考えると先取的に「本当に論じたいことは別にあるはずだ」と、その「論じたいこと」を固定的、静態的に捉えることは紛争そのもののダイナミズムを捨象してしまう危険性を持つことになる。以下参照、守屋(1995)。

(14) 今津(2000)によれば、教師の質に関する評価モデルには二種類あり、一つは教師個人々の質(「教師個人モデル」、もう一つは、教師集団の質を検証するもの(「学校教育改善モデル」)であるとされる。L、M双方の意見書は後者のモデルを採用していると考えられる。同様の主張として、山田・久富(2011)。

(15) 支援者(インタヴュー 二〇〇四年五月)によれば、この意見書と署名の提出が裁判所に事件の重要性を認識させるのに非常に「効いた」ということである。そのため裁判官は判決を出すことを回避し、和解で決着をつけようとしたのだという。

(16) このことは「終結集会資料」においても言及される。以下の引用文は支援組織支部長による「原告(「姓」)事件終結について」と題された掲載文書のなかで「今回の闘い」の「弱点」について述べられた箇所である。「原告本人が、『自分一人でもA学園の門前に立ち教壇復帰を訴える』との気迫を(A学園)理事会・同僚・生徒・父母に対して示せなかったこと。あくまでも、『支援組織に闘ってもらう』、『自分はそれについていく』というスタンスから脱しきれなかったこと。周囲もそれを結果として許してきたこと」(終結集会資料二〇〇二年一〇月)。これと同様の表現は「第四三回支援組織定期大会議案書」(二〇〇三年五月)にも総括として登場している。これらのことから原告本人の「消極的」な裁判への取り組みが大きな問題であったという支援組織全体の認識を見て取ることができる。しかし、既に検討してきたように、原告がピラ配布を回数少なくしたこと、そして実際に行ったことは事実であり、また裁判所への各種提出物を全てではないがかなりの程度自ら作成していること、そして、訴訟過程全体を通じて、自身の教師適格性を証明しようと「能動的」に行動してきたこと、これらのことから、支援組織による支援を受けたことは事実としても、原告自身は自らに「積極性」が欠如していたとは考えていなかったと思われる。ここには原告自身の「積極性」に対する認識と支援組織が想定していた「積極性」認識との齟齬を見出すことができる。

- (17) より具体的に言うことが許されるならば、方向性の一つとして、訴訟の相対化を目的とした裁判外紛争処理制度論について考察していく必要がある。小島(2000)、和田他編(2002)を参照のこと。もう一点今後の検討課題を述べるならば、紛争当事者に対してより直接的に関わる存在である弁護士役割論がある。弁護士論については以下参照、加藤(2000)、日本弁護士連合会編集委員会編(1997)。依頼者と弁護士との乖離の実態については以下参照、佐々木・山口(2000)。
- (18) 以上のような訴訟過程におけるアイデンティティ形成という問題は構築主義的な問題設定と重なるものである。刑事訴訟過程における加害者の動機づけのカテゴリー化によって特定のアイデンティティ付与がなされることについては、Herber(2003)を参照のこと、また被害者のカテゴリー化については以下参照、狩谷(1998, 2001)、山本功(2001)。但し構築主義に対する批判をも考慮に入れた議論を展開する必要がある。構築主義批判については、天田(2001)、遠藤(2000)、批判に対する再批判と位置づけられるものとして、赤川(2001)を参照のこと。

参考文献一覧

- 阿部昌樹(2001)「法的決定の脱文脈的正当化——行政事件における判決理由の言説分析」、棚瀬孝雄編『法の言説分析』、ミネルヴァ書房
- (2002)『ローカルな法秩序——法と交錯する共同性』、勁草書房
- (2003)『争訟化する地方自治』、勁草書房
- 赤川学(2001)「言説分析とその可能性」、『理論と方法』第一六巻第一号
- 天田城介(2001)「構築主義の困難——自己と他者のへ語る場所」、『現代社会理論研究』第一一号
- 新井真人(1993)「教員の職業的社会化」、木原孝博他編『学校文化の社会学』、福村出版
- 蘭由岐子(2002)「差別をめぐる語りと『わたし』の位置取り——訴訟期ハンセン病療養所でのフィールドワークから」、好井裕明他編『実践のフィールドワーク』、せりか書房
- 遠藤知巳(2000)「言説分析とその困難——全体性／全域性の現在の位相をめぐって」、『理論と方法』第一五巻第一号
- 福田剛久・山本和彦(2002)「対談・民事訴訟の過去、現在、未来——実務と理論の対話」、『法学セミナー』第五七四号
- 古川景一(2000)「解雇権濫用法理と要件事実・証明責任、及び解雇に関する正当事由必要説の再構成試論」、『季刊労働法』第一

九四号

- 濱野亮 (1998) 「弁護士 of 法社会学的研究——その動向と課題」、日本法社会学会編『法社会学の新地平』、有斐閣
- Herber, Eric D. (2003) 'Motive and the Identity of the Legal Subject', 『犯罪社会学研究』第二八号
- 今津孝次郎 (1985) 「教師の職業的社会化——教職の社会学」、柴野昌山編『教育社会学を学ぶ人のために』、世界思想社
- (2000) 「教師の発達」、竹内洋他編『教育現象の社会学 (第五版)』、世界思想社
- 井上正三他編 (1996) 『対話型審理——「人間の顔」の見える民事裁判』、信山社
- 井上正三他 (2002) 「民事紛争解決システムの展望」、加藤新太郎編『民事司法展望』、判例タイムズ社
- 石川寛俊 (2004) 『医療と裁判——弁護士として、同伴者として』、岩波書店
- 伊豆百合子 (2003) 『いのちの法廷——久能恒子医療裁判の記録』、日本評論社
- 狩谷あゆみ (1998) 「法廷における犯行動機構成と被害者のカテゴリー化——『道頓堀野宿者殺人事件』を事例として」、『社会学評論』第四九卷一号
- (2001) 「法廷における『事実』と『リアリティ』——『道頓堀野宿者殺人事件』を事例として」、『法社会学』第五四号
- 加藤新太郎 (2000) 『弁護士役割論 (新版)』、弘文堂
- 小島武司 (2000) 『裁判外紛争処理と法の支配』、有斐閣
- 守屋明 (1995) 『紛争処理の法理論——交渉と裁判のダイナミズム』、悠々社
- (1999) 「法的紛争処理の多元化と統合」、井上達夫他編『法の臨界Ⅲ・法実践への提言』、東京大学出版会
- 根本到 (2002) 「解雇事由の類型化と解雇権濫用の判断基準——普通解雇法理の検討を中心として」、『日本労働法学会誌』第九九号
- 日本弁護士連合会編集委員会編 (1997) 『あたらしい世紀への弁護士像』、有斐閣
- 仁木恒夫 (2000) 「少額訴訟の審理における対話の活性化——ある解雇予告手当紛争を素材として」、『法社会学』第五三号
- (2002) 『少額訴訟の対話過程』、信山社
- 酒井朗・島原宣男 (1991) 「学習指導方法の習得過程に関する研究——教師の教育行為への知識社会学的接近」、『教育社会学研究』第四九集
- 佐々木孝子・山口登 (2000) 『悲しき勝訴——医療過誤に挑んだ母の執念』、医療過誤を考える会
- 佐藤彰一 (1997) 「書評・田中成明著『現代社会と裁判』」、『法社会学』第四九号

清水陸美 (1998) 「教室における教師の『振る舞い方』の諸相——教師の教育実践のエスノグラフィー」、『教育社会学研究』第六二集

篠原清昭他編 (2004) 『法学シリーズ職場最前線 3 学校のための法学——自律的・協働的な学校をめざして』、ミネルヴァ書房

高橋宏志 (1993) 「紛争と訴訟の機能」、山之内靖他編『岩波講座・社会科学の方法 第VI巻・社会変動のなかの法』、岩波書店

田中成明 (1996) 『現代社会と裁判——民事訴訟の位置と役割』、弘文堂

土屋明広 (2004) 「紛争当事者による訴訟争点形成の両刃の性格——ある教師不適格訴訟を素材として」、『法社会学』第六〇号

和田仁孝他編 (2002) 『交渉と紛争処理』、日本評論社

和田仁孝 (1994a) 「裁判モデルの現代的变化」、棚瀬孝雄編『現代法社会学入門』、法律文化社

—— (1994b) 『民事紛争処理論』、信山社

—— (1996) 『法的紛争解決』観念の揺らぎ——訴訟利用期待の構造と変容」、宮澤節生・神長百合子編集代表『法社会学コロキウム』、日本評論社

—— (2001) 「法廷における法言説と日常的言説の交錯——医療過誤をめぐる言説の構造とアレゴリー」、棚瀬孝雄編『法の言説分析』、ミネルヴァ書房

—— (2004a) 『感情』の横溢と法の変容』、『法社会学』第六〇号

—— (2004b) 『個人化』と法システムのゆらぎ』、『社会学評論』第五四巻第四号

山田哲也・久富善之 (2001) 『指導力』の学校状況的基盤——教師専門職への『攻撃』の時代に寄せて』、『教育』第六七〇号

山本功 (2001) 「隣人訴訟がはじまるまで——被害者カテゴリーをめぐって」、『現代社会理論研究』第一一号

山本克己 (1997) 「いわゆる『第二の波』理論について——その裁判理論的側面の批判的検討』、『法学論叢』第一四二巻第一号

好井裕明 (2004) 『調査するわたし』というテーマ』、好井裕明他編『社会学的フィールドワーク』、世界思想社

全国私教連争議団会議編 (1997) 『私学判決・命令集 第四集』、全国私立学校教職員組合連合