

教育現場の人間像と価値観について考える教職実践演習

—「いじめによる自殺」の判例を用いた授業実践—

キャリアデザイン学部准教授 寺崎 里水

ある出来事が起こったとき、そのことをどう考えるのかは人によって異なっている。万人に共通の「当たり前」の考え方があってはならず、その人の育った環境、受けてきた教育、経験したことなどによって、十人十色の「当たり前」がある。同様に、どんな学問の立場から物事を考えるかで、出来事の解釈や理由の見つけ方、問題に対処する方法は異なっている。本稿では、社会学者の山本雄二が行った「いじめ自殺」裁判のドキュメント分析（山本 1999、2002、2009）をもとに、教職課程での学びや教育現場での実践が前提としている人間像や価値観について、学生たちに深く考えさせたい。

1) 「いかにもしそうな人間」像

自殺をした子供が、友だちからいじめを受けていたことが分かった場合、この自殺を「いじめ自殺」と呼ぶことにする。「いじめ自殺」が起こったとき、親のなかには自殺を止められなかった責任を学校に求めたいと考えて裁判を起こすことがある。いじめを止められなかったことではなく、自殺を止められなかった責任を求めるところが論点になる。次のワークを見てみよう。

Sは中学1年生のころから主たる加害者であった同級生のTから暴力をふるわれたり、金銭を要求されたりしていた。3年生になってからは、教室内で他の生徒や教諭の目の前で、顔にマジックインクでいたずら書きをされるとか、理科室で政争の時間に水酸化ナトリウム水溶液を背中に流し込まれやけどをおわされるとか、約10回にわたって雑草をむりやりたばさせられたり、嘔吐するまで煙草をたてつけに吸わされるとか、車上ねらいやバイクの窃盗を強要されるなど、Tらのとどまることを知らないいじめにあい、さらにTからの金銭の要求もエスカレートし、要求通り工面できなかったときには暴力による制裁を受け、その暴力もしいだいにエスカレートしていった。もちろん、教師はこうした事態が発覚するたびにTらに注意を与え、SにはTらの要求を断るよう指導している。Sの家族もまた、Tの家に抗議に行くなどの対応をすると同時に、Sに対してはもっとしっかりするよう諭している。しかし、SとTらの関係は改善されることなく、1985

年9月25日、Sは近くの農具小屋で首を吊って自殺した。（山本 1999：68）

導入のワーク：生徒が学校でのいじめを苦にして自殺した場合、自殺を止められなかったことに対する学校の責任はあると思えますか。どうしてそう考えるのか、理由を説明してください。

ポイント：いじめを止められなかったことに対する責任ではありません。

本稿の冒頭で述べたとおり、教育学の考え方と、裁判など、法的な責任を争う場での考え方には違いがある。「いじめ自殺」に対して、裁判で学校側の過失責任を問うことはとても難しい。なぜなら、学校が責任を問われるのは、学校側に過失があったと認められるときだからである。とりわけ、生徒の自殺を止められなかったことで学校の責任を問おうとするなら、学校側が生徒の自殺を予見できたこと（予見可能性）を証明しなければならない。いじめの被害生徒が自殺してしまった事件で、自殺に対する学校の責任を認めた判決では、1990年の「いわき小川川いじめ自殺事件」（以下、いわき判決）が有名である。冒頭のワークにある事例は、いわき判決で明らかになった、実際の状況だ。

いわき判決が出るまで、裁判における「自殺」についての第三者の予見可能性と過失責任との関係は、次のような見方が常識とされていた。

「自殺は人の内心に深く関わるもので他人がこれを予見するという事は、当該本人が遺書をのこして所在不明になるとか、異常な精神状態にある者が絶えず死を口走り自殺も試みようとするなど、自殺を裏付けるような当該本人の言動が他人に認識し得る形で現出しない限り、極めて困難なことである」（「加茂農林高校いじめ自殺事件」『判例時報』1031号：158）

要するに、本人が頻繁に「死にたい」ともらしていたり、あるいは自殺未遂をしたりといった場合を除けば、自殺の実行は最終的に個人の意思によるものであり、第三者があらかじめ予見することはできないという考え方である。

生徒がいじめを苦に自殺したほかの事例の判決を見てみよう。以下に示すのは、「中野富士見中いじめ自殺事件」の判決（以下、中野富士見中判決）の一部である。被害者の男子生徒が残した遺書にあった「このままじゃ『生きジゴク』になっちゃうよ」というフレーズがマスコミによって紹介され、世間に大きな影響を与えた事件であった。

「学校教育の課題ないしその成果の有無と安全保持義務違反の有無とを混同し、いじめへの行動傾向を示す生徒の教育指導や矯正が功を奏さず、およそいじめが防止できなかったからといって、その一事をもって直ちに学校当局者に安全保持義務への違背があるものと即断するようなことがあってはならないし、さらに、安全保持のための方策としても、生徒の教育指導の原則に適合するようなものであることが要請されるから、そこにもひとつの限界がある。(略) 教師その他の案原保持の任に当たる者は、時には外部的な徴表から生徒の心象の(ママ)把握するという至難の技を強いられ、そこでは専門的・技術的な知識や経験の上にたったの微妙な判断とならざるを得ない。それ故、安全保持義務違反の有無の判断は、教育専門職としての教師等の専門的・技術的な判断として合理的な基礎を持つものであったかどうかを基準としてなされるべきであって、いたずらに回顧的な観点から思い当たる事実を集積して、結果責任を問うに等しいことになってはならない。」(『判例時報』1378号：39)

中野富士見中判決では、加害生徒たちの被害者に対する暴行を止められなかったことに対する学校の責任は認められたが、自殺に対する責任については留保している。なぜなら、上の判決文にあるように、「今からさかのぼって考えればそうかもしれない」というように、過去を振り返って、つなげようと思えばつなげられる、と事実を(都合よく)解釈しなおすようなことをしてはならない、と考えているからである。

これらの判決文から浮かび上がってくるのは、「自殺をする人は、それに至るまでに、いかにも自殺を決意しそうな振る舞いをしていて、しかも、なにか決定的なことがあって、それをきっかけに自殺してしまう」という人間像である。見るからに自殺しそうであることが必要で、後から考えたらそういうことだったのかもしれない、と思いついた程度ではダメだということだ。

2) 社会とのつながりを重視する人間像

では、自殺に対する学校の責任を認めたいわき判決は、そのへんについて、どう考えているだろうか。

「Sに予て自殺の兆しがあったというまでの事実はおおよそ認められない以上、学校側においてSが自殺することを予見すべきであったということはできないものとする。しかし、そもそも学校側の安全保持義務違反の有無を判断するに際しては、悪質かつ重大ないじめはそれ自体で必然的に被害生徒の心身に重大な被害をもたらすものであるから、本件いじめがSの心身に重大な危害を及ぼすような悪質重大ないじめであることの認識が可能であれば足り、必ずしもSが自殺することまでの予見可能性があったことを要しないものと解するのが相当である。」(『判例タイムズ』No746：133、被害者名を筆者がSに置き換えている。)

Sはいかにも自殺をしそうな振る舞いをしていなかったもので、その意味では、彼が自殺してしまうことを予見することはできなかつたろうと述べている。中野富士見中判決の立場に立つと、したがって、学校の責任を問うことはできない。

しかし、いわき判決が中野富士見中判決と異なっているのは、深刻ないじめがあったことを学校が知っていたなら、そのことが被害生徒の心身に重大な被害を与えるだろうと認識すべきであるし、全国的にいじめを苦しめた自殺がいくつも発生している状況では、深刻ないじめの結果として自殺を予想することは難しくはないはずだと指摘している点である。「いじめ」が悪質重大であるとわかった時点で、学校は徹底的で断固たる対策を講じるべきだったのに、そうしなかったことが結果として死を招いたのだから、学校は責任を負うべきだと主張する。

さらにいわき判決では次のようにも述べられている。

「Sは、逃げ場もないままに、苛烈で執拗ないじめに曝され続けてきたのであるから、これによってSが心身に深く傷つき、苦悩してきたであろうことは容易に推察されるところ、いかに若々しい生命力に溢れている筈の中学生といえども、その主要な生活関係である学校生活の場で、このように自己の全人格や人間としての存在基盤そのものが否定されるようないじめを受け続けたのでは、生きる意欲を失い自らその生命を絶つという拳に出たとしてもあながち不可解なこととはいえないように思われる。」(『判例タイムズ』No746：127、被害者名を筆者がSに置き換えている。)

ここでは、とくに自殺の引き金となるような決定的な出来事がなかったとしても、自己の全人格や人間としての存在基盤そのものが否定されるようなしんどい

状況が積もり積もっていけば、ふとしたきっかけで人は自殺してしまうのではないかと、という人間像が示されている。

こういった考え方をより深く理解するために、フランスの社会学者、デュルケム (Émile Durkheim) の『自殺論』を見てみよう。

人びとを生に結びつけていた絆が弛緩するのは、彼らを社会に結びつけていた絆そのものが弛緩してしまったためである。では、直接に自殺をひき起こす決定的条件のように見える私生活上の出来事はどうかといえ、それは、じつは偶然的な原因にすぎない。個人が環境の与えるごく軽微な打撃にも負けてしまうとすれば、それは、社会の状態が個人をとくに自殺しやすい人間に仕立てあげていたからにほかならない。(p.164)

デュルケムは 18 世紀末から 19 世紀初頭に生きた人物で、当時、近代化の進展と戦争等を経験したヨーロッパでは、自殺が増加していた。それまで、自殺を引き起こすのは、精神疾患や遺伝など、主に個人の心理状態だと考えられていた。しかしデュルケムは、自殺という事実をうむ客観的な状況に注目し、社会の病理としてとらえようとしたのである。引用文中にある「人びとを生に結びつけていた絆が弛緩するのは、彼らを社会に結びつけていた絆そのものが弛緩してしまったため」、「社会の状態が個人をとくに自殺しやすい人間にしたあげていた」という表現には、人がどんなときにも社会的環境のもとにあるというデュルケムの考え方がよくあらわれている。

いわき判決に戻れば、この判決は、中学生にとって主要な生活の場といえる学校で、自己の全人格や人間としての存在基盤そのものが否定されるようないじめを受け続けることは、彼を社会＝生に結びつけていた絆が弛緩してしまうような重大なこととしてとらえるべきだろうと主張している。「社会との絆が弛緩した状況に置かれたとき、あるいはより主観的には社会と結ばれているという実感が失われてしまったとき、人はいかに弱く、脆いものであるかという人間への想像力 (山本 2009 : 73)」をデュルケムと共有しているといえよう。

頻繁に死にたいと口にしたり、なにか決定的な出来事をきっかけにしたりというような事実がなくても、学校や家族のなかにつながりを見失って、この世界に自分の事を認めてくれる人や場所がないと感じる状況になったとき、人はふと死を選ぶのかもしれないという人間像を、いわき判決は抱いている。

理解を深めるワーク：「いじめで自殺する人間」をどう捉えるのかによって、全く異なる解釈が成り立つことを見てきました。

- ①「いかにもしそうな人間像」と「社会とのつながりを重視する人間像」という、2つの「いじめで自殺する人間」観について、どちらの「いじめで自殺する人間」観があなたの考え方に近いですか。
- ②それぞれの「いじめで自殺する人間」観について、どういう部分に違和感があって、どういう部分に共感を覚えたのか、他の人に説明をしてください。

3) 「いじめ」をめぐる定義

これまで見てきた「いじめで自殺する人間」をめぐる考察は、「いじめ」をどう定義するのか、という問題提起をも含んでいる。ある出来事のどの部分を問題としてとらえるのかは、有効な防止法や対処法を考えるためにも重要なポイントである。

いわき判決以前の判決では、「いじめ」を専ら、金銭的強要や暴行・障害、脅迫などの不法行為に還元していた。法に触れているかどうか、その観点から被害があったかどうか「いじめ」の基準であったといえる。「いじめ」を不法行為として把握した場合、防止・対処策は、不法行為を禁止し、行った者を法に照らして処罰することになる。しかし、それで十分ではないことは経験的に理解できるだろう。実際の被害が明らかにならないと処罰できないのでは、被害者の側に被害を受けたことと、その程度を明らかにする義務が生じることになる。

一方、いわき判決は、「いじめ」を社会との結びつきを断ち切るような状況に相手を追いつめる行為だと定義する。実際に金銭的、肉体的な被害がなくても、社会のなかに自分の居場所がない、自分は無価値であると思わせるような行為があれば、それはいじめだといえる。そして、「いじめ」対策にあたっては、これだけ「いじめ」を苦しめた自殺が相次いでいる今日、「いじめ」が人を自殺という選択に追い込むであろうことを想定すべきだと主張したのだ。起こっている出来事のどの部分を対応すべき問題だとするのかを考えることの重要性が理解できるだろうか。

実際に「いじめ」問題の対策の中心にあるのは、学校教育を管轄する文部科学省である。文科省の『いじめの実態調査』では、「いじめ」を「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。」と定義し、起こった場所は学校の内外を問わないとしている。

また、いじめ防止対策推進法 (平成 25 年) では、第

二条で、「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」と定義している。

これらの定義には、「いじめ」がどのような重大な結果をもたらすものであるのか、というところへの配慮はない。継続的に行われる「いじめ」の影響についても言及がない。

いじめ防止対策推進法のうち、「いじめ」に対する措置を定めた第二十三条をみると、「学校の教職員、地方公共団体の職員その他の児童等からの相談に応じる者及び児童等の保護者は、児童等からいじめに係る相談を受けた場合において、いじめの事実があると思われるときは、いじめを受けたと思われる児童等が在籍する学校への通報その他の適切な措置をとるものとする。」と述べられている。この文章をそのまま読めば、「いじめ」の事実があると思わなかったときには対策をしなくてもいいように見える。

いじめ自殺の報道では、毎回のように「いじめがあったとは認識していなかった」、「いじめだとは思わなかった」という学校側、教育委員会側の見解が紹介される。深刻な状況に置かれている子供にとって、その状況が「いじめ」のせいなのか、そうではないのかなど、本当は大きな問題ではないはずだが、こういう事情が背後にあるためか、学校が「いじめ」だと認識していたのか、いなかったのかだけに注目が集まってしまっているのである。定義や法律があることでいじめ対策がすすむ一方で、厄介なことを引き起こしもするといえる。

展開のワーク：定義は人々からのクレームや時代の変化を反映し、変化していくものです。実際に、文部科学省の『いじめの実態調査』では、「いじめ」の定義が以下のように変わっています。

昭和 61 年）「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの」とする。

平成 6 年）「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」とする。

なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと。

平成 18 年）「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

※現在は本文中で紹介している平成 25 年の「いじめ防止対策推進法」の定義を用いることが多い。

① どういう変更がありますか。それぞれの変更は、どのような実態を反映したと思いますか。

② あなたなら、どのように「いじめ」を定義しますか。周りの人と話し合ってみましょう。

4) 「いじめ」問題に取り組む方法

これまで、「いじめ」をどう捉えるのか、「いじめで自殺をする人間」をどういう人だと考えるのかといった事柄の考え方の違いがあることを見てきた。具体的にどのような状況を「いじめ」だと定義するか、「いじめ」がいったい人をどういうふうに苦しめると考えるかといった事柄は、誰もが「当たり前」のこととして共有しているのではなく、それぞれの立場や経験、知識に基づいて異なっている。だからこそ、私たちはその具体的な内容について自分の考え方や立場を確認し、人との違いを理解できるよう、互いに説明する言葉を持たなければならない。

文科省がとりまとめた『生徒指導提要』には、いじめ問題に取り組む基本姿勢が以下のように示されている。このような記述から、文科省が「いじめ」をどういう問題だと考えているか、読み取れるだろうか。

「いじめに取り組む基本姿勢は、人権尊重の精神を貫いた教育活動をすることです。「いじめは人間として絶対に許されない」という意識を一人一人の児童生徒に徹底させるとともに、教職員自らそのことを自覚し、保護者や地域に伝えていくことが必要です。いじめが生じた場合には、いじめられている児童生徒には非はないという認識に立ち、組織的対応によって問題の解決を図ります。心の傷の回復に向けた本人への働きかけを行うと同時に、学校全体として社会性をはぐくむ取組につなげていくことも大切です。」（『生徒指導提要』：174）

この部分からは、「いじめ」を行う人たちは、それが「人間として絶対に許されない」ことであると知らないから、「いじめ」を行うのだ、という考えが読み取れる。また、「いじめ」を行った加害者の「社会性」が欠

如しているからそうなるのだと考えていることも分かる。このような考え方は、続く「いじめ」の対策について述べた部分にも強く現れている。加害者は、それが良くないことだと知らずにやっていたので、まずは良くないことであると教え、被害者に謝るのが解決策だというのだ。『生徒指導提要』が前提としている、このような「いじめ」の理解と「いじめ」を行う者への理解について、いったいどう考えるべきだろうか。

「加害者が特定できたら、個別に指導していじめの非に気づかせ、被害者への謝罪の気持ちを醸成させます。丁寧に個別指導を行った上で当事者を交えて話し合い、被害者本人と保護者の了承が得られたら、再発防止へのねらいを含めた学級や学年全体への指導を行います。」(『生徒指導提要』：174)

教育社会学者の大多和直樹は、「いじめ」問題をハラスメント(嫌がらせ)問題として、セクシュアル・ハラスメントやパワー・ハラスメントと同じように考えることを提案している。職場などでハラスメントが明らかになったとき、もっとも重要視されるのは、被害者と加害者が接触しないようにすることである。加害者による報復や周囲の噂などの二次被害を避けるためにも、被害者を別の支店や部署に配置換えするなど、とにかく物理的に距離をおくことが推奨される。ところが、学校のなかのハラスメント＝「いじめ」になると、なぜか加害者と被害者は互いに顔を合わせ、仲直りの握手を求められる。このように学校以外の事例と比較すると、被害者に加害者とうまくやっていくことを強く求める教育学の価値観の独特さに気付くと大多和は指摘する(大多和 2014)。教職課程での学びや教育の現場において「当たり前」とされ、自明視されてきた人間像や価値観を相対化することの意義が理解できるだろうか。

「いじめ自殺」に関する立場の違いは、ある出来事に対する考え方が、同じ法学の立場のなかでも異なっていることを示している。また、文科省の「いじめ」の定義の変遷は、定義が不変ではないことを示している。それぞれの立場や時代の移り変わりのなかで、出来事の評価や判断の根拠は様々に変化し、今、望ましいとされていることが、今後もそうであるという保障はない。現在はこのようなものにとらえ方が主流であると、ある程度冷静に判断できることが大切である。

5) 教育可能性をどう考えるか

最後に、いわき判決についてもう一度考えたい。いわき判決は、自殺を止められなかった学校の責任を3割と認めた。また、家族に3割、自殺した生徒に4割

の責任があったとしている(いじめの加害生徒については示談が成立しているので除かれている)。

発展のワーク：「いわき」判決では、学校3割、家族3割、自殺した生徒4割と、もっとも重い過失責任を自殺した生徒に課しました。このことについて、あなたはどのように思いますか。考えをまとめてください。

考える資料：

①いわき判決に対する座談会での弁護士の意見

「私は自分で相談を受けが立場ですが、みんなものすごく追い詰められているわけです。自殺するか、家ですか、家中で全部移転するかみたいな…。そういうふうになった人たちに、大幅に責任をとれと言われてしまったら、本当にひどいなという気持ちです。特にこの子は中学生で、家からもそうだし、学校に行けば非常に辛い。でも、休まなかったのです。逆に言うと、偉いと思っているのです。それで何とか早退したり、抜け出したり、自分自身を何とかごまかして、三年間耐えたというのは、すごいと思うのです。その子が最終的にやったことについて、過失相殺四割はないでしょう、と思うのです。その場合、確かに自分で自分の人生をパッと切ってしまった。でも、それが過失相殺と言われたら、この子は立つ瀬がないのではないかと、みたいな気がします。」(『ジュリスト』No.976：24)

②中野富士見中判決

「これらの事実からすれば、中野富士見中学校の教員等としては、当時Aが深刻な苦悩に陥っているのではないかと容易に疑うことができたはずである。しかしながら、いかに一中学生の自殺であるとはいえ、それが一個の人間の意図的行為であることには変わりはなく、その最後の瞬間におけるまでその者の意思に依存するものである。」(『判例時報』1378号：42、被害者名を筆者がAに置き換えている。)

考える資料①は、傷ついた被害者に過失を求めることは酷であるというスタンスに立っている。教育を学ぶ者、将来教職を志望する者としては、子供がぎりぎりの選択を迫られてしたことなのだから、過失を認めて責めるよりも、寄り添って「手を差し伸べ」ることが重要だという、この資料の主張を肯定したいかもしれない。そして、いじめ被害者の気持ちに寄り添うという実践を重視するならば、そう考えるのは当然だとも思えるかもしれない。

山本(2009)は、自殺した生徒に4割の責任があったとするこの判決には、「死を決意する前にすべてを周囲に話して助けを求めるとか登校拒否をするなどして

なんとか死を回避する手立てもあったのではないか、そうした手も打たずにみすみす自分を死に追いやってしまった責任がある」(山本 2009 : 75) という考えが見てとれると述べている。自殺した生徒の過失をゼロとすることがはらむ問題性について、山本の一連の主張に沿って考えてみよう。

資料②の中野富士見中判決では、最後の一瞬まで意思も判断力も理性もある「一個の人間」として、自殺した被害者を見ている。命の責任者としての人間の人格を見ているとも言える。それに対し、過失をゼロにすることは、自殺した生徒を自分の命に対してまったく無能力・無責任な存在であったとみなすことであり、人格ある存在としては認めないということになる。

さらに山本は、過失ゼロの人間、すなわち自分の命に関してさえ、まったくの無能力・無責任な人間に対して、外部からどのような働きかけができるかという問いを投げかけている。4割の過失として示された意思・理性・人格が存在していればこそ、外部の人間はそこに働きかけることができると考えるからである。

このように考えると、本人にもっとも大きな過失を認めたいわき判決は、同情論に流れるあまり、結果として被害者の人格を否定する極論に走ることを警告しているものと見ることが出来る。山本は、教育を学び、教育の世界の人間観で考えるなら、いかなる時も人間に教育可能性を見ることが大切だと主張している。つまり、最後の最後に自分の命を守るのは被害者本人であり、そのためにも被害者の責任をゼロにして、死なない選択をするための教育の可能性を奪ってはならないというのである。

そして、山本は次のように問いを投げかける。

「被害者の四割の意思・人格はついに苛烈な状況に耐えることができなかった。しかし、死の瞬間まで失われてはいないと想定された意思や人格に学校や家族がどれほどの働きかけをしたといえるだろうか」(山本 2009 : 77)。

ここでは、学校に通うことが当たり前になった社会において、学校はどのような教育責任を負うのかという新しい課題が示されている。いわき判決が学校の過失責任を一部認めたことに対して、子供を守れなかった学校が悪者であるかのように単純に捉えることは本質を見誤っている。いわき判決が示唆しているのは、「自分の命が危機に瀕しているときに、その危機的状況をつくりだしているのが学校であれ、教師であれ、他の生徒であれ、人は自分の命を守る手立てをつくす義務があるということ」(山本 1999 : 86) なのだと言山本は読み解く。そして、登校することが命を危険にさ

らすことであるような場合には、その方法として、たとえば登校拒否もありえただろうというのである。つまり、学校や家族に割り振られた過失は、被害生徒に自分の命を守る手立てを教えることができなかったという意味での教育的な過失であると捉えられるということである。

山本のこのような考え方には、子供を大人によって守られるばかりの存在とみなすのではなく、「子どもを命の責任者として他者とかかわり生きるべき主体として社会的に位置づけ直」(山本 1999 : 86) していくことの重要性と必要性が明確に示されている。

本稿では、教職課程での学びや教育現場での実践が前提としている人間像や価値観について、判例や判例をもとにした論文を使いながら考えて来た。目的養成を行っていない私立大学で教職を目指す学生は、大学生活の学びを通して、教職に限らず、多くの立場やものの考え方に触れる機会があるだろう。そのとき、方法論的、手続き的な知識だけではなく、法学や教育学といった立場の根底にある、人間をどうとらえるかということについて、思いを馳せる必要がある。そして自分の考え方、ものの見方と比較しながら、これからの判断や行動の根拠となる信念を確かにしていくことを期待したい。

〈文献〉

- Durkheim É., (宮島喬訳書) 1985『自殺論』中央公論社
文部科学省『生徒指導提要』
大和直樹 2014『放課後の社会学』北樹出版
山本雄二 1999「3章 義務としての登校拒否—学校化社会における命の問題」古賀正義編『子ども問題—からみた学校世界—生徒・教師関係のいまを読み解く』教育出版、pp. 67-87
山本雄二 2002「第10章 教育問題と責任の帰属—「いじめ」自殺事件をめぐる」竹内洋編著『学校システム論—子ども・学校・社会』放送大学大学院、pp. 127-137
山本雄二 2009「ドキュメントを読む—いじめ自殺訴訟判決を例に—」『教育社会学研究第84集』pp. 65-81

〈資料〉

- 『判例時報』1031号、1982年、判例時報社
『判例時報』1378号、1991年、判例時報社
『判例タイムズ』No.746、1991年、判例タイムズ社
『ジュリスト』No.976、1991年、有斐閣