

# 学校トラブルへの法的対処

## —教育的対処からの転換点

星野 豊

- 1 学校トラブルへの法的対処の必要性
- 2 教育的対処と法的対処との比較検討
- 3 教育的対処から法的対処への転換点

### 1 学校トラブルへの法的対処の必要性

学校において、様々な種類の様々な規模のトラブルが日常的に発生している現状は、残念ながら周知となっているものと言わざるを得ない<sup>1</sup>。そして、かかるトラブルの中で最も複雑かつ解決困難なものが、裁判を典型とする法的紛争に発展していることも、否定できない現状である。かかる現状を前提とするならば、学校トラブルへの対処において、学校の本来の役割ないし機能である学校教育の延長としての教育的対処と共に、あるいは教育的対処に代えて、法的対処を行わなければならない場合があることについては、改めて検討する必要があるように思われる。

もっとも、どのような状況が生じた場合に、教育的対処と共に、あるいは教育的対処に代えて、法的対処を行うことが必要となるかについては、現在までのところ、必ずしも明確な基準が示されていない。また、後述するとおり、教育的対処と法的

---

1 私がかつてまで研究してきたあらゆる種類の学校トラブルに関する主な成果として、星野豊＝坂田仰編著『学校トラブル——大事件になる前の教師のアクション』（学事出版、2007年）、星野豊 & 教育と法研究会編著『学校のための法律救急箱——危機管理のためにすべきこと、してはいけないこと』（学事出版、2010年）、星野豊 & 教育と法研究会編著『先生のための学校トラブル相談所——59の事例で学ぶ危機管理』（学事出版、2016年）。その他の論文については、主に、月刊高校教育（学事出版）誌上、及び、当論文掲載雑誌である筑波法政（筑波大学）誌上にて公表され、その全ては、当論文が公開されているサイトである、筑波大学附属図書館の管理する「つくばりポジトリ（Tulips-r）」サイトにおいてウェブ公開されているため、「星野 豊」等のキーワードにより適宜検索のうえ、参照していただきたい。

対処とでは、それぞれの対処における具体的な行動のみならず、その前提ないし基盤となる考え方それ自体に大きな差異が存在するため、そもそも学校として行うべき対処の一環として法的対処が果たして適切なものと言えるのか、また、トラブルが発生した場合に、学校ないし教員が法的対処を自ら行うべきであるかが、そもそも問題となってくる<sup>2</sup>。

しかしながら、上記のような問題を考慮したとしても、やはり学校トラブルに対して法的対処を行うべき必要性は、少なくとも現在においては否定されるべきでない。その理由は、以下に述べるとおりである。

第1に、学校が子どもに対して行う教育の目的の中には、社会における規律と正義とを様々な形で子どもに自覚させること、及び、子どもが社会人として成長していく過程において、かかる規律と正義とを自ら実現することにより、社会の担い手の一人となるように成長させることが含まれている。そして、かかる規律と正義とを自ら実現するためには、社会の中で発生したトラブルの解決に対して積極的な対応をとらないことは、必ずしも望ましいこととは言えず、利用可能な手法ないし手段を自ら適切に用いて対処することが必要であり、かかる対処のうち最も重要なものの1つとして法的対処が位置づけられていることは、改めて言うまでもないものと思われる。そうすると、学校で発生したトラブルに対しても、利用可能な手法ないし手段の一つとして、法的対処を適切に行うことによって事態の解決を図ろうとすることは、子どもに対する重要な教育実践として、積極的に位置づけられるべきである。

第2に、学校における教育は、原則として、子どもを各家庭から学校の支配領域へと登校させることによって行われるものである以上、学校は各家庭及び子どもに対して、学校における学習のための各種の環境を整備することについて、教育上の責務のほか、法律上の責任をも負っている。従って、学校の中でトラブルが発生した場合に、学校がかかるトラブルに対して合理的な対処を行うことができないという事態は、学校が各家庭及び子どもに対して負っている教育上の責務及び法律上の

---

2 実際、教員を含めた学校関係者の多くは、必ずしも法律上の知見を豊富に有しているとは限らず、具体的な対処に係る行動が、常に適切であることの保障が期待できない場合が少なからずあり得る。また、社会の中で他人の法律上の紛争への対処を業として引き受ける弁護士等の専門家が存在することを併せ考えるならば、学校において発生したトラブルといえども、法的対処については法律の専門家に委ねられるべきであり、学校ないし教員として自ら行うべき対処としては、学校ないし教員の本来の業務である学校教育の延長としての教育的対処に特化すべきであるとの見解も、一定の説得力を持つと言えなくはない。

責任に反するものであり、このうち特に法律上の責任を全うするためには、発生したトラブルに対して法的対処を行うことが、半ば必然的に求められるものと考えられる。

第3に、後に詳述するとおり、学校ないし教員が学校教育において通常行っている教育上の対処においては、関係者相互間における人対人としての信頼関係の構築及び深化が基本的な前提となっているところ、学校でトラブルが発生した場合において、かかる信頼関係をトラブルの相手方との間で構築及び深化させることが果たして常にできるものであるか、また、かかる信頼関係の構築ないし深化の試みに際して、学校ないし教員が不当に傷付けられ、理由のない被害を受けるおそれが本当にならないのかについては、少なくとも現状生じている各種の学校トラブルの実例を観察する限り、極めて怪しいものと考えざるを得ない<sup>3</sup>。従って、学校トラブルへの対処においては、教育的対処と法的対処とを合理的に使い分けることによって、学校ないし教員が人として有すべき尊厳や利益を適切に保護することを目指すべきであり、かかる合理的な使い分けは、学校関係者全体の信頼関係の構築及び深化に関する、より望ましい結果をもたらすことを、十分に期待できるものと考えられる。

本稿は、以上に述べた観点を基に、学校において生じたトラブルへの対処において、教育的対処と法的対処との合理的な使い分けが、どのような状況の下に行われるべきか、また、教育的対処と法的対処との使い分けは、どのような理論的観点に基づいて行われることによって、合理性及び妥当性を獲得することができるかについて、実験的な考察を試みるものである。

以下では、まず、教育的対処と法的対処とが、基本的な考え方及び対処のための具体的な行動に関して、どのように異なっているかを確認した後、教育的対処と比較した場合における法的対処の意義と機能とについて検討を加える（2）。そのうえで、教育的対処から法的対処への合理的かつ妥当な転換を図るための理論的観点を提示し、かかる観点に従って、教育的対処から法的対処への転換が行われるべきと考えられる状況を列挙する（3）。

---

3 近時の学校トラブルに関する裁判における1つの傾向として、学校の設置管理者ないし経営主体が訴えられるのではなく、むしろ個々の教員のみ法社会的責任を追及しようとする事案が徐々に増えていることが観察されており、今後慎重に検討する必要がある。この問題については、星野豊「学校の指導と教員の責任（1）～（3・完）」筑波法政（筑波大学）57号31頁、59号23頁、60号21頁（2014年）参照。

## 2 教育的対処と法的対処との比較検討

前述のとおり、学校で発生した各種のトラブルについて、法的対処を行うべき必要性があることを前提としたとしても、具体的なトラブル発生に際して、学校としてまず何をしなければならず、また、何を行ってはならないか、という現実の状況に対する行動の方向性は、「法的対処」の必要性それ自体からは、必ずしも明確に示されるわけではない。これは、法的対処の具体的な目的となる学校の「法的責任」の有無を判断することが、最終的に裁判を経て裁判所により判断されるという制度的構造を持つものであり、かつ、かかる裁判所の判断あるいはその解説を行う各種の書籍や言説が、専ら具体的事案に対して第三者としての立場から判断を行う裁判所としての観点に立った、「客観的」かつ「公平妥当」な「権威的見解」を示すだけであることに、実質的な原因がある。

すなわち、学校で生ずるトラブルの中で、裁判により学校の法的責任が争われる事態に到る場合の典型例は、学校がトラブル発生時における対処を実質的に誤り、当事者ないし関係者との間に存在していた信頼関係を破壊してしまったために、当事者間での話し合いによる解決が功を奏さず、結果的に訴訟によって法的責任の有無を裁判所に判断してもらふ必要性が生ずる事態にまで到り、さらに、訴訟の途中においても両当事者が法的責任の有無を徹底的に争い、和解等を含む話し合いによる解決に到ることがなかった、と評価せざるを得ない場合である。そうすると、当事者ないし関係者間におよそ話し合いの余地が存在しなくなってしまった事案に対する「客観的」かつ「公平妥当」な判断ないしはそれに基づいた権威的見解の集積が、学校において発生する全てのトラブルへの「法的対処」に対してどこまで参考となりうるかは、定かでないものと言わなければならない。

また、裁判は、制度上の建前としては、当事者間で現に争われている事項に対する法的解釈に基づく判断を示すものであり、かかる法的解釈に基づく判断によって、その後当事者間でどのような関係が形成されることとなるかは、裁判が行われる目的とは次元が異なる問題として位置づけられている。しかしながら、学校で発生する各種のトラブルにおいては、学校と当該トラブルの当事者ないし関係者とは、トラブルの発生後、あるいは裁判の終結後においても、学校教育を典型とする各種の人的社会的関係を継続していかなければならない場合が多く、かつ、かかる場合におけるトラブルの当事者ないし関係者の中には、かなり高い割合で、児童生

徒を典型とする子どもが含まれている。従って、学校トラブルへの「対処」において考慮すべき点としては、現に発生したトラブル自体に対する法的解釈に基づく判断自体の適切性のみならず、当該トラブルの当事者ないし関係者間における信頼関係を、トラブル発生後においてもなお維持すべきことについての対処ないし配慮も挙げられるべきである。

以上の点を念頭に置きつつ、学校トラブルへの教育的対処と法的対処とを比較してみると、以下に述べるとおり、これら2つの対処においては、その前提や対処の実質的な目的において、大きな差異が存在することが否定できない。

第1に、法的対処においては、教育的対処が実質的な前提としていと考えられる「関係者における信頼関係の構築ないし深化」が、そもそも前提とされていない<sup>4</sup>。実際、法的対処において、訴訟の終結等を事実上の目的として相手方と「信頼関係」を形成する必要が生じた場合であっても、かかる「信頼関係」の前提及び基盤については、教育的対処における当事者ないし関係者間における「信頼関係」の前提ないし基盤とは、およそ異質なものと考えられる<sup>5</sup>。また、自己の主張の展開に際してどの程度の「証拠」が必要であるか、あるいは、主張ないし証拠をどのような状況の下でどのように提示していくかという具体的な局面における行動についても、教育的対処と法的対処との差異は明らかなものと言うべきである。

第2に、法的対処において行われる法的解釈に基づく判断は、ある固定した時点について下されるものであり、その後において当事者ないし関係者間にどのような関係が形成されていくこととなるかは、少なくとも当該訴訟ないし判断の目的とは必ずしも一致しない<sup>6</sup>。実際、法的判断が下された後に当事者ないし関係者間に形

4 むしろ、法的対処においては、現在の裁判において訴訟当事者間の対立構造が制度的に採用されている以上、裁判において自己の主張が認められることは、相手方の主張の全部又は一部を否定することに直結するから、訴訟の相手方を「敵」とみなさざるを得ない立場に置かれているわけである。

5 もっとも、ここでいう「信頼関係」の定義は、必ずしも一義的なものではなく、例えば、当事者ないし関係者間において「信頼関係がある」との感覚が共有されていることが本質であるか、あるいは、当事者ないし関係者の主観にかかわらず、ある一定の関係性が穏やかに保たれている事実が継続していることを以て「信頼関係」が存在すると考えることとなるのかは、なお議論の必要性が大きい。この点については、本稿において議論している基準ないし観点のさらなる前提ないし基盤となるものであるため、今後の大きな課題として考察検討を継続していきたい。

6 これは、法的判断の構造上、ある固定された時点において形成されていた当事者ないし関係者間における関係に対して、法的解釈に基づく評価が下され、必要に応じて法的観点からして問題のある部分が是正されるべき旨が命ぜられること、言い換えれば、法的判断の対象とされた時点から法的判断が現実の下された時点までの間に法的に問題のある状況

成される関係について、仮に法的に問題となる状況が再び生じた場合に、かかる状況に対して再度法的解釈に基づく判断が下されるべきであり、法的解釈に基づく判断がある固定した時点に対するものに留まること自体は、制度の目的にむしろ合致するものと言うことができる。これに対して、教育的対処においては、子どもが教育を受ける過程において常に成長する存在であることが対処の基本的な前提とされており、かつ、教育を行う学校ないし教員の側も、子どもが成長することによって自らの進歩発展を遂げていくこととなる。従って、かかる教育対処における時間に対する考え方は、ある固定した時点のみに着目するのではなく、常に当事者ないし関係者の状況が変化し続ける、いわば「時間の流れ」に着目していると言うことができる。

第3に、法的解釈に基づく判断が下される場合には、事案が複雑であればあるほど、両当事者の主張及び関連する証拠は、必然的に膨大なものとならざるを得ず、これに応じて、判断を下す裁判所等の側においても、相応の時間をかけて判断のための準備作業を行う必要性が生じてくる。従って、法的解釈に基づく判断においては、前記のとおり判断の対象となる時点が固定しているのみならず、当該判断の対象となる時点は、判断が具体的に下される時点よりも必ず過去のものとなることが特徴である。この点も、子どもの将来における成長を最終的な目的として、子どものみならず学校ないし教員の側も常に成長し続けることを前提ないし基盤としている教育的対処と比べた場合、法的対処と教育的対処との大きな差異を形成していると言うことができる。

以上指摘してきたとおり、教育的対処と法的対処との間には、その前提ないし目的の点から見ても、具体的な対処が行われる時間の捉え方においても、大きな差異があると言わなければならない。従って、学校トラブルの発生に際して、教育的対処を行うべきか、法的対処を行うべきかは、それぞれの対処において具体的にとるべき行動のみならず、それぞれの対処における前提ないし基盤となるべき、当事者ないし関係者間における信頼関係の位置づけの仕方や、具体的な対処のために検討すべき時間の捉え方自体が、そもそも異なっていることに注意すべきである。実際、現実の局面においては、トラブルの対処のために必要あるいは適切と考えられる具

---

が継続していたことが確認され、法的判断の対象となった時点に遡って当該問題となる状況が是正されるべき旨が命ぜられることを以て、法的判断の本来の目的が貫徹される、と考えられるためである。

体的な行動が、法的対処と教育的対処とで事実上正反対となることも、必ずしも珍しくないものと思われる。

そうすると、現実にはトラブルの対処に当たることとなる学校ないし教員が、具体的に発生した事態に対して適切な行動をとることができるためには、個々の状況の下で明確かつ妥当な判断を教員が誤りなくできるような合理性と妥当性を持った基準を、策定すべき必要があることは明らかである。かつ、かかる基準においては、具体的なトラブル状況として限界的な事案が生ずる可能性が存在する以上、法的対処をとることが合理的かつ妥当であるとされる典型例を示すことだけでは十分でなく、かかる基準自体の前提ないし基盤となるべき、合理性及び妥当性を有した理論的観点が必要となると言うべきである。

### 3 教育的対処から法的対処への転換点

これまで検討してきたとおり、学校トラブルへの対処としての教育的対処と法的対処においては、対処における具体的な行動のみならず、その前提ないし基盤となる考え方自体に、大きな差異があることができる。しかしながら同時に、教育的対処においても法的対処においても、対処の最終的な目的が学校トラブルの解消ないし解決にあることは、疑う余地がなく明らかである。従って、具体的な事態の対処においては、それぞれの対処の意義と機能とに着目した、合理的な使い分けが行われてしかるべきである。

学校の本来的業務である学校教育の基本指針と、学校教育の具体的な担い手である教職員の能力特性から考えると、教育的対処と法的対処とを比較した場合、教育的対処の方が、日常の業務内容あるいは学校教育の前提ないし基盤となる考え方に、より合致する部分が多いことは明らかである。従って、学校が具体的なトラブルの発生に際して、まず教育的対処を以て臨むことを検討し、可能な限り教育的対処を継続しようとする自体は、当該トラブルへの対処における合理性のみならず、トラブル発生後における当事者ないし関係者間の人的社会的関係の継続という観点からも、望ましいものと考えられる。

そうすると、本稿で検討すべき問題は、教育的対処から法的対処に転換すべき時点がいつであり、どのような状況ないし事実が生じたことを以てかかる転換の判断を行うべきかの基準を、合理的かつ妥当な理論的観点に基づいて、具体的事例と共

に提示する点にある。そして、これまでに発生してした各種の学校トラブルの構造及び事案の特性からすると、以下の基準に従うことが、合理的かつ妥当であると考えられる。

第1に、教育的対処の前提ないし基盤となっていたのは、当事者ないし関係者間の信頼関係の構築及び深化であるから、かかる信頼関係が何らかの事情で決定的に失われ、回復される見込がないことが明らかに認められる場合には、当事者ないし関係者間における信頼関係の存在を前提ないし目的としない法的対処の方が、教育的対処と比べてより合理的かつ妥当な対処となる筈である<sup>7</sup>。

第2に、学校教育の前提ないし基盤となる信頼関係の対象となる当事者ないし関係者の範囲については、必ずしも具体的なトラブル発生時における当該トラブルの当事者ないしその重要関係人のみに限られる理由はなく、当該学校において学校教育を受ける立場にある全ての子どもやその保護者を含む、広範な「学校関係者」を念頭に置く必要があると言うべきである<sup>8</sup>。

第3に、当事者ないし関係者間の信頼関係が失われる事態の中には、具体的な事故ないし事件の発生によって回復し難い被害が当事者ないし関係者に生ずる場合のみならず、学校の本来的な機能ないし役割である学校教育の実施及びその効果が果たせなくなるおそれがあることも、当然含まれてしかるべきである。なお、この点に関して、発生したトラブルの当事者、場合により当事者以外の第三者が法的対処を強く志向した場合について、これを以て教育的対処の前提ないし基盤となる信頼関係が失われたものと考えらるべきかについては、当該当事者等の意思と客観的な状況との関係次第で、議論が分かれる可能性があることは否定できない。しかしながら、現行法制度の下では、全ての国民が、法的解釈に基づく裁判所の判断を受ける憲法上の権利を有する以上、少なくとも発生したトラブルの当事者が法的対処を強く志向した場合には、かかる志向自体を法的に是正する余地はないから、かかる場合において、教育的対処を学校が維持する必要性は相当程度小さくとなると考えられ

---

7 この点で、前項で議論した教育的対処と法的対処との前提ないし基盤の差異については、むしろ、具体的なトラブル発生時における、対処方法を選択するための判断に際して、合理性かつ妥当性を持つ基準として機能する可能性が高いと言えることができる。

8 学校トラブルが生じた場合、学校関係者の主要な関心が、かかるトラブルの沈静化に向けられることは当然であるが、学校教育を受けている子どもたちは、当事者ないし関係者以外の者がむしろ多数であることが珍しくなく、全く問題を生じさせない多くの子どもたちの学習環境と権利とを確保することが、当該トラブルの沈静化と同等あるいはそれ以上の重要性を持っていることを忘れてはならない。



る。また、当事者が法的対処を志向する限り、当該当事者のその後における行動は、学校との信頼関係の構築及び深化と相容れないものとなる可能性が高い。以上のことからすれば、法的対処への転換が必要となる局面の1つとして位置づけることが妥当であると考えられる。

第4に、当事者ないし関係者間に信頼関係を構築及び進化させる必要性が他の場合と比べて比較的小さく、学校教育の一環として考えた場合でも、望ましい法的関係を含む社会関係のあり方を子どもに対して教育する必要性が高いと認められる事項については、具体的なトラブルの発生に際して教育的対処によること自体がそもそも合理的でも妥当でもなく、直ちに法的対処を以て臨むことが必要と考えられる。

第5に、教育的対処と法的対処との比較検討において、前提ないし基盤に係る考え方の差異の1つと考えられた、具体的対処を行うに際しての時間の捉え方の把握についても、教育的対処から法的対処への転換に関する観点として、考慮することが合理的かつ妥当であると思われる。前述のとおり、法的対処においては、ある固定した時点について、法的解釈に基づく判断を以て、法的に問題とされる状況を是正することに特徴がある。従って、学校トラブルへの対処としても、常に時間の流れに従って当事者ないし関係者が成長し変化していくことを前提ないし基盤とする教育的対処方針が、かえって当事者ないし関係者間の関係を悪化させるおそれがあるのであれば、敢えてある時点を固定したうえで、法的解釈に基づく判断を以て問題となる状況を法的に是正した後、再び教育的対処を行うために、時間が常に流れる状況へと還すことが、合理的かつ妥当な場合もある筈である<sup>9</sup>。

以上の議論に基づいて改めて考えてみると、学校トラブルが発生した場合において、教育的対処から法的対処への転換を行うべき具体的な状況ないし事実としては、次のような場合が典型例として挙げられる。

第1に、発生したトラブルの当事者ないし関係者に人身上の被害が及ぶことが懸

---

9 この観点は、比喩的な側面があることは否定できないものの、トラブルの発生に際して当事者ないし関係者間における信頼関係が失われ、教育的対処により期待される効果が生じなくなるおそれが高くなった場合に、法的対処への転換の必要性和合理性とを説明するための、理論的観点の1つとなるものと考えられる。また、実務上の妥当性としても、学校トラブルの渦中に置かれた当事者ないし関係者にとって、裁判所を典型とする第三者による法的解釈に基づく判断が下されることは、自己の意見や立場が異なる観点から検証されることを意味しているから、自己の意見及び立場をより客観的かつ冷静に捉え直す機会として、説明することが可能である。

念される場合には、かかる懸念が具体的な被害となってしまった場合、当該被害者との間における信頼関係が決定的に失われることが明らかであるから、躊躇なく法的対処への転換を行うことが必要である。

第2に、学校の本来の機能ないし役割である学校教育の円滑な実施が損なわれ、当該トラブルの当事者ないし関係者以外の子どもの学習に支障が生ずることが懸念された場合にも、学校教育の円滑な実施を期待する子ども及び保護者との間における信頼関係を失わせるおそれが高いわけであるから、具体的な状況を冷静に見極めつつ、法的対処への転換を行うことを検討する必要がある。

第3に、教育的対処の前提ないし基盤となっているものが、当事者ないし関係者間における信頼関係の構築及び深化である以上、この信頼関係が当事者ないし関係者によって破壊された場合、具体的には、これまでに構築ないし深化の努力を払ってきた信頼関係を明らかに害する行動がなされた場合や、当事者ないし関係者間で試みてきた検討ないし協議を一方向的に覆す行動がなされた場合には、法的対処への転換を検討することが合理的かつ妥当と言うべきである。

第4に、前述のとおり、当事者ないし関係者が法的対処を強く志向した場合に、これを以て信頼関係が失われたと評価すべきであるかについては解釈が分かれる可能性があり、具体的な状況に応じた慎重な検討が必要であるが、少なくとも、当事者が法的対処を強く志向し、教育的対処を拒絶していることが明らかな場合、具体的には、弁護士等の代理人を同席させて法的対処を求める旨を明確に告げてきた場合等には、法的対処を以て臨むことが、むしろ合理的かつ妥当であると考えられる。

第5に、学校教育の目的の中に、社会における法的社会的関係のあり方を子どもに教育することが含まれている以上、例えば金銭の受渡等、法的関係を以て当該関係が完結すると評価できる場合には、教育的対処を無理に試みることなく、端的に法的対処を以て臨むことが、合理的かつ妥当な場合がある筈である<sup>10</sup>。

以上のとおり、本稿は、学校で発生したトラブルへの教育的対処と法的対処との差異について、その前提ないし基盤となる観点に遡って考察することにより、かかる前提ないし基盤に係る考え方の差異こそが、具体的なトラブルに対する合理的か

---

10 かかるトラブル例の典型として、給食費を典型とする学納金の未納の問題や、生徒間において犯罪が敢行された場合における対処が挙げられるが、かかる事態に対しては、公費の徴収機関や警察機関等との連携を含めた、合理的な法的対処が必要とされることである。

つ妥当な対処を選択する基準として機能する可能性があること、及び、教育的対処と法的対処との前提ないし基盤に係る差異のうち、時間に関する捉え方の差異に着目することによって、教育的対処から法的対処への転換が合理性かつ妥当である理由を説明できることを、それぞれ理論的に示唆すると共に、実際に発生したトラブルについて、教育的対処から法的対処へと転換すべき状況ないし事実を、実務上の参考となるよう、典型的な局面として整理し提示したものである。

もとより、実際に発生する学校トラブルへの対処においては、当事者ないし関係者の人格の根幹部分を含めた広範囲に及ぶ要素が考慮対象とされたうえで、相当切迫した状況の下に具体的な対処が選択されざるを得ないわけであり、かかる対処の結果に対する評価も、教育的対処として見た場合と法的対処として見た場合とで、交錯する可能性が否定できない。また、本稿で提示した観点や基準は、他の理論的観点の可能性を理論的に排除できているわけではなく、また、限界事例が多々あることが明らかに予測できるものであり、なお実験的な性格が高いことが明らかである。従って、今後の研究において、より合理性及び妥当性を有する実務的基準をさらに探求すると共に、全てのトラブルの解決に対して合理性かつ妥当性を維持できるような理論的観点の確立を目指して、さらに努力を続けていきたい。

（完）

（人文社会系准教授）