

教育法学におけるパラダイム転換の可能性

——法社会学的研究方法論の視点から——

篠原 清 昭

**Possibility of Paradime Conversion
about Educational Law Study**

——from a point of view of Law Sociological Study——

Kiyoaki SHINOHARA

Summary

This study aimed at considering the Methological Conversion of Educatiow Law Study (abbreviated as ELS).

Now, we found that the methology of ELS has some problems those that follws

- 1) Using methology of ELS, we cannot correspond to new educational problems.
- 2) Considering modern Sociological Study Progress, we found that the present methology of ELS is an old fashion one.

In this study, the author, from a point of view of Law Sociological Study, analyzed the Needs and Possibility of Paradime Conversion about ELS.

1. The dissention in ELS and the methology of law sociological study.
2. The significance and es-sence of the methology of law sociological study in ELS (in this chapter, the auther inspected the following research workers. Seiya Munakata, Ichijyo Kumagai, Keiichi Takano.).
3. The fundamental theory of ELS - inspecting Morikatsu Imahashi -
4. The Paradime Conversion about ELS

Received Apr. 30, 1993

Key word : Educatiow Law Study, Law Sociological Study,
Paradime Conversion, Methology, Possibility

I 教育法学の葛藤と法社会学的アプローチ

教育運動を媒介として生成・発展してきた教育法学は、運動論を媒介として教育界の人々に教育実践に絡む権利・権限意識を覚醒させた。しかし、一方、社会科学（法律科学）としての内実においては必ずしも整合性のある科学理論（知識体系）を蓄積してきたとはいえず、そこに「抵抗の学」と「科学の学」の葛藤と矛盾が存在する。近年にみられる新たな教育権論争は、その意味では必然的な結果現象ともいえよう。

もちろん、教育法学それ自体がその成立のプロセスにおいて、公教育運営における国家権力の歴史的連続の浮上に対して、運動論サイドからの理論的武装の求めに応じて、早急に先鋭なカウンター（反体制的）法理論を構築する責任を持たざるを得なかった事情は理解できる。そして、その結果として、現実の学校をとりまく多くの教育紛争・教育裁判において、近代法原理と教育原理をベースとした「教育権」という教育法規範を法理論的に構築し、認知させた功績は大きい。

しかし、翻って科学理論（知識体系）としての教育法学の成立から発展への連続的な過程を想定したとき、一般の社会科学に共通な学問的発展の連鎖性・連続性はみえてこない。むしろ、教育法学の場合、運動論特有の排他的色彩を帯びたカウンター性が却って「教育権」を当為論的な認識枠組みに矮小化し、結果、教育法学自体の学問性を思弁的・形而上学的な運動論的教育法論のレベルに頓挫させているといえるかもしれない。ここにおいて、現在の教育法学のパラダイムの総括と発展の可能性が模索されなくてはならない。

過去二〇年の教育法学が、国家による権力主義的な一連の教育政策を正当化する「官僚のための教育法規の学」への批判として成立し、そのための「法論理としての教育法」を形成したとすれば、必然的にその教育法は「教育運動のなかの教育法」を指す。それは、国家権力批判を目的とする運動が共通なストラテジィーとして、理論的武装としての対抗理論づくりに励むことから自明のことといえよう。しかし、その自明性は外因的には常に国家権力性を問う教育紛争の存在とそれへの危機感と、内因的には運動体の組織化のニーズとそのための対抗理論づくりを前提とした。したがって、ひとたび国家権力性を問う教育紛争の消滅あるいはその存在への無意識化が生じたり、運動体の側に組織化の一定の完成（崩壊）や対抗理論概念のスローガン化が生じたとき、その理論すなわち「教育運動のなかの教育法」はある種の飽和状況を示すこととなる。

このとき、「飽和状況」は整序し、あるべき「法論理としての教育法」の構造を再構築するためには、いったん「法論理としての教育法」の中から「教育運動としての教育法」を分離し、相対的に検証する学問的立場（「研究態度」）が求められる。それは、例えば、「教育権」に関して、「教育権」として説明される権利・権限の法論理構造を、固定的及び予定調和的な正当化理論によって確定させるある種の法解釈行動に努力することではなく、「教育権」それ

自体を相対的な分析対象として研究する行為を意味する。それは、換言すれば「教育権」を法論理的主張のための道具概念としてではなく、学問的分析のための対象概念として相対化することを意味する。

兼子仁は、その著書（『教育法』新版 有斐閣 法律学全集16 昭和53年）のなかで、「法論理としての教育法」に対して、「法現象としての教育法」の究明の必要性を指摘する。このことは、「教育権」研究に関していえば、「教育権」の法論理を確定するための法解釈学的分析に対して、「教育権」自体を教育をめぐる対立する社会的諸力の対抗関係における権利・義務的關係として認識すること。さらに、教育についての実定法規とその作用する現実態との社会現象的対抗・矛盾関係のなかに、「教育権」の動態を分析することを意味する。それは、「教育権」を教育法規とその作用の現実的動態を表す「教育法現象」として捉えることから、法解釈学に対する法社会学としての方法論を必要とするといえよう。

法社会学的研究方法論の導入の目的は、「法現象としての教育法」の認識にある。すなわち、「法現象」が単に成文法やその法解釈の次元にとどまらず、国家制定法規と現実の社会関係との一定の相互作用・反作用の諸過程を通じて具現化される社会現象の一つであるとすれば、その認識は必然的に社会科学的分析的方法的広さをもつ。このとき、対象となる社会現象が「法現象」である場合、その認識方法は学問傾向としては法社会学を意味し、「法現象としての教育法」の認識のための方法として、必然的に法社会学的研究方法論が意識されることとなる。

II 教育法学における法社会学的研究の意味と固有性

教育法学における法社会学的研究のアプローチの導入の目的が、「法現象としての教育法」の認識にあることは先に述べた。しかし、その前提として「法現象としての教育法」の認識が、「法論理としての教育法」の再構築の必要性から生じていたことを考慮するとき、法社会学的研究のアプローチ導入は、最終的には教育法における固有な法論理の確立を課題とすることを忘れてはならない。したがって、法社会学的研究のアプローチ導入の意味は、単に教育法規の対象となる社会的事実に関心を示す実証主義的な事実観察的態度に終わってはならない。むしろ、そこから発展して教育法現象の合法則性・発展法則性についての科学的解明を通して、新たな教育法論理の構築を目指すものでなくてはならない。つまり、教育法学における法社会学的研究のアプローチの意味は、実証的事実観察の次元から教育法現象の発展法則を検出し、最終的に教育法論理の構築にどのように展開するかという点において検証されなくてはならない。以下、そのような視点から法社会学的研究のアプローチ導入の現状を分析してみよう。

これまでの先行研究をレビューしてみる。ただし、法社会学的方法論導入の研究かどうかは、文献分類・整理⁽¹⁾上は判別できても、「研究方法のなかにはなお教育法社会学的研究方法

を十分明確に意識しているものと、そうでないものがある」⁽²⁾ことから、何が「法社会学的」な先行研究であるかは判定が困難であることをことわっておきたい。

(1) 宗像誠也の方法論

まず、戦後いち早く教育行政の法社会学的研究の必要性を提唱した宗像誠也の主張が注目される。宗像はその著書・『教育行政学序説』（有斐閣、昭和二十九年、以下単に『序説』と略す。）の中で、「官僚のための教育法規の学」への積極的な批判のための学問的戦術として、「教育行政の（法）社会学」を提唱し、つぎのように述べている。

「これは（教育行政の社会的・政治的考察を意味する）、現行教育法規ならびに制度をも社会的存在とし、これを客観的な研究の対象としようとするのであり、その意味において、現行法規の正当化的解釈の立場と对象的なものである。・・・（中略）・・・法律学の領域で、実定法の解釈学の立場でなく、実定法自体をも客観的研究の対象とし、なんらかの意味で法の社会的なあり方を、すなわち例えば法と事実との相即とか乖離とかの関係性を、分析しようとする立場が法社会学とよばれているに倣って、私は教育行政の社会学とよんでおこうと思うのである。」⁽³⁾（括弧内筆者記入、以下同様。）

こうした宗像の主張は、厳密には研究方法論のレベルのものではなく、自らも指摘するように「教育行政の思惟様式の系譜」すなわちある種の研究態度の表明のレベルのものであるといえる。そのことは、その後の宗像自身の研究が教育裁判における「証言」活動に注がれ、「『教育行政法規の解釈学』に対抗する『非政府的立場の教育法規研究』を強いられ、（法社会学的研究が）実際はそうはいかなかった」⁽⁴⁾と反省する『序説』・増補版（『序説』の「補足説明」の書としての性格を持つ）の記述にも示されている。しかし、厳しく見れば、運動の理論家・啓蒙家としての役割意識と研究者としての研究態度は必ずしも同一であってはならず、その意味では市川昭午が指摘するように宗像の主張は、「時務論、情勢論を本質として、エッセイに堕し、運動論に短絡的に結びつき、政治的考慮が優先しすぎて、折角の気運が結実するに至っていない」⁽⁵⁾と批判される面を持つことは否定できない。

こうした批評は、しかし、宗像自身も予定していたものであり、自らの方法論の欠落は以下のように認めるところである。

「（この本は）せいぜい教育行政研究の系譜を立てるだけに終わるだろう。論議は教育行政の方法をめぐるものであるが、しかし私自身の方法を積極的に明確に打ち出すことはできないかも知れない。・・・積極的な方法の明確な提示がないという点で、至らないものであるという批判は甘受しなければならない。」（『序説』一二頁）

しかし、方法論に関する明確な提示はないとしても、宗像の主張において評価されるのは研究対象としての教育行政の認識に関して、現象的認識 (Sein) と思弁的言説 (Sollen) の区別を主張した点にある。すなわち、例えば教育行政に関する定義として、「権力の機関が教育

政策を現実化すること」・(教育政策に関して)「権力に支持された教育理念」であるとする説明はあくまで「法規範による主張」とは区別される「存在についての現実科学的な定義」の提示⁽⁶⁾であった。そこには、運動論的思弁性とは異なる社会科学性・実証科学性をもった研究態度への主張があり、その点が教育行政の(法)社会学的方法への主張の根拠になっていると考えることができる。以上のことからすれば、宗像の主張は直接に法社会学的研究方法の理論を提示したり、その方法論の援用により何かを分析したりというものではないが(その意味では先行研究とはいえない)、その方法論を対象規定にみられる認識方法の段階のものとしてみると、広く法社会学的研究方法の先行研究としてとらえることができる。

(2)熊谷一乗の方法論⁽⁷⁾

熊谷の方法論の特徴は、端的には社会的分析枠組みとしての構造機能分析アプローチの導入にある。したがって、その方法論は厳密には、教育法学における社会学的方法論の導入と説明できる。その概要はつぎのようになる。

熊谷は、教育法社会学を「公教育制度の形成、維持、変動の過程に生じる法現象を社会学的方法をもって研究し、そのダイナミックスの法則的認識をめざす経験科学的学問領域である」⁽⁸⁾と定義した上で、以下のように具体的な研究対象を設定する。

①教育における法規範の構造およびその教育制度(公教育の制度的構造)との関連 ②公教育の体系において法規範が機能する過程(自動的機能過程・行政的運用過程・司法的運用からなる) ③教育に関する法規範の形式と変動の過程

それは、教育法規範が公教育制度システムの体系や運営の中でどのように構造的に機能しているかを分析するという点で、かなりマクロな次元での教育法現象のシステム論的考察といえる。具体的には、公教育システムを教育運営システムと教授・学習システムの二つの下位体系(サブ・システム)に分け、前者による後者への作用を「制御」と捉える。そして、その「制御」の一つに他律的制御としての教育法規範があると指摘する。この教育法規範による制御は、その機能において「教育的行為および教育管理的行為に対する他律的制御(全体)の規準となり、教育的行為および教育管理的行為のパターンの維持を保障し、体系内の均衡・統合をはかり公教育体系の存立を可能にする」⁽⁹⁾と説明されている。

以上の説明は、これまで教育法体系をその法形式にしたがって分類的および完結的に説明してきたテキスト的解釈に対して、教育法規範の構造と機能を、公教育体系との関連構造と機能関係のマトリックスにおいて分析しようとする点において、社会的な教育法体系の提示としての価値をもつと評価できる。それは、社会体系の一つとしての公教育体系の構成諸要素として教育法規範を捉え、その公教育システム(具体的には、教育運営システムと教授・学習システム)との相互関係を構造として確定し、「制御」という概念により相互依存関係及び構造に対する関係を機能論的に説明した点で、マクロなレベルの教育法規範および教育法

現象体系と構造を説明できるものとなっている。

しかし、こうした教育法規範の構造機能分析に関してはいくつか検討されなくてはならない課題もある。それは、対象となる教育法規範の範囲についてである。熊谷が対象とする教育法規範は教授・学習システムに対する教育運営システムの他律的制御の一つであることから、実際には教育条件整備法としての教育実定法規群を指すと思われる。確かにこれらの実定法規群は公教育体系の中において、教育運営システムおよび教授・学習システム間において機能させる規範的制御としての構造をもつことは事実である。しかし、公教育体系における教育法規範の存在は、こうした明文化された法形式度の高い実定法規のみではなく、不文法である教育法規範としての学校慣習法や教育条理法も含めて考えなくてはならないといえる。

不文法としての教育法規範、例えば学校慣習法は明治以降歴史的に学校が自治規範として立法化した内部組織規範を指す。それは、単なる「集団規範」であるにとどまらず、国家の全法構造・全法体系・全法秩序の巨大な底辺を形作るとともに、場合により教育実定法に対してその法秩序・法構造に影響を与える社会的規範力をもつといえる。さらに、その法としての生成・成立の過程にみられる「自治法」としての特質は、他律的制御（教育実定法）とは異なる自律的制御としての法機能を学校慣習法がもつことを意味する。つまり、公教育体系における教育法規範には、単に他律的制御を機能とする明文化された教育実定法のみではなく、自律的制御を機能とする教育不文法の存在もあるということである。むしろ、法社会学が一般に対象とする法規範をより広く捉え、実定法規以外の不文法の法実態や法成立を研究対象とする学問傾向があることを考えたとき、ここにおいて不文法としての教育法規範に研究対象を拡大することは、「法社会学的」対象認定の意味をもつこととなる⁽¹⁰⁾。

さらに、こうした不文法としての教育法規範にまで対象を拡大するだけでなく、実定法規も含めて教育法規範全体が、人間の価値維持・価値形成という「社会化」という教育原理を基底とする自己実現体系を保護・育成するという法規範論理性をもつ観点が必要とされる。それは、換言すれば、法規範の「制御」性を単にその立法者や法運用者という法形式から他律的か自律的かと判別することとは異なる次元の法認識、すなわち教育法規範がその法規範論理において他の法規範（例えば、行政法規範）とは異なる固有性を追求することを指す。それは、端的には法解釈にも連なる法規範論理を観点としてもつ現実分析を求めることによって、たんなる社会学的研究であることの限界を越えるという期待でもある。

(3)高野桂一の方法論⁽¹¹⁾

先の熊谷がマクロなレベルの教育法規範を研究対象として、そのための分析枠組みとして構造・機能分析を用いたとすれば、高野桂一は、ミクロなレベルの教育法規範として「学校内部規程」を研究対象として、法社会学的分析を指向したといえる。その研究の方法論上の

特徴は、第一に研究対象としての「学校内部規程」の特異性であり、第二に理論モデルによる実態の理論的検証である。

まず、前者について、成文（法規）以外の教育法の法源（条理法・慣習法・判例法等）のうち、とくに学校組織体に独自の形で生成する内部規範の一つとしての学校内部規程に着目した点の意味が指摘される。それは、これまでの教育法学における研究対象が成文法中心であり、成文法以外の法源に対する研究が薄かったこと。そして、法社会学的研究方法にみられる方法上の特徴が、研究対象の設定に関して成文法以外の法源をも扱うことを考えたとき、教育法学における法社会学的研究として説明できるものである。しかし、(研究)対象の設定が成文法以外の法源にあるだけでは、もちろんそれが法社会学的研究として認められるわけではない。

この点、高野は学校内部規程を教育法現象として対象化し、その存在形態を実証的に分析する。さらに、その構造を規範形成過程・規範論理(内容)・規範実施過程の三者のダイナミックスの動態として分析している。つまり、ここで意図されていることは学校内部規程の特質を、単にその内部慣習法としての法源に求めることなく、学校内部規程の法規範価値を創造的な内面形成作用としての教育原理性と教職の専門性や学校自治性により独自の形と固有な価値により生成する学校組織に固有な「生ける法」としての存在に求めることである。

つぎに、高野の研究方法論の特徴として指摘される第二の点、理論モデル設定による実態検証についてはどうであろうか。

この方法論の採用は、端的には研究対象となる学校内部規程の動態分析の求めから生じている。つまり、学校内部規程の法現象としての実証的分析は、基礎的にはその存在形態の説明によって完結するものであるが、高野の場合、さらに学校内部規程の動態分析として、規範形成過程・規範論理(内容)・規範実施過程の三者のダイナミックスの関連的な動態構造の分析が予定されている。この動態構造の分析道具として、理論モデルが設定されたとみることができ。したがって、その理論モデルは先に述べた学校内部規程の動態的構造の各過程のモデルに止まらず、各過程を繋ぐ相関モデル(サブ・モデル)にまで及び、最終的にはある種の理念型としての完成モデルが設定されることとなる。したがって、実際の動態分析は単純にはその理念型としての理論モデルが実態形に妥当するか、有効かという「考察のあてはめ」により検証されることとなる。

こうした高野の方法論についてもいくつか検討されなくてはならない課題をもつ。その中心は先に述べた理論モデル設定による実態検証という方法の問題に集約される。すなわち、一般に社会事象・現象への実証的分析において設定される理論モデルは、分析の前提となる仮説理論、あるいはその仮説のあてはめの結果として説明される検証(結論)理論を意味する。しかし、高野の場合、意図された理論は、このどちらにも属するといえず、むしろある種の理念型としての価値モデルに近いものと考えられることができる。それは、第一に、「モデル

設定に必要とされるこれまでの学校経営や教育学の実証的情報がほとんどない⁽¹²⁾という学界的事情や、第二に「学内規程の形成過程・規範論理を中心とし、さらに関連的に実施過程に及ぶ分析は、複雑な諸要因の複合への配慮が要求される」⁽¹³⁾という分析上の困難性により、そうなったといえる面をもつ。しかし、その本質的な理由は、あくまで彼自身が研究対象としての学校内部規程を、学校経営の民主化・合理化という理念的・理論的志向の延長上の対象として重視したことにあるとみることができる。したがって、学校内部規程は相対的・客観的な法現象としての存在であるという実証的・観察的見方と、理念型としての学校経営理論の規範的側面であるという見方の混在がそこに生じることとなる。

ここで必要とされたのは、実態（法現象）として存在する学校内部規程の動態をより実証的次元に近く、価値中立的・技術的に検証する仮説的理論であったといえ、その仮説理論はできうるかぎり禁欲的である部分において、検証後の結果理論の客観的正当性を保障するといえる。それは、同時に法社会学的研究方法が法解釈学的研究方法との比較において異なる科学的客観性を有する根拠と同一であると考えられる。

III 教育法社会学の基礎理論 ——今橋盛勝の方法論⁽¹⁴⁾の吟味から——

ところで、一般にそれぞれの学問における研究方法論それ自体の理論体系の構築方法には、各個別の研究領域や事例のインテンシブな具体的分析から相互利用できる有効な方法論を止揚する方法と、直接にその研究方法論自体を研究対象として分析する方法がある。社会科学に属する多くの学問領域では、これまでそのどちらかあるいは両者を同時に方法として採用することにより、自らの学問の固有性を追求してきたといえる。「教育法社会学」の場合も同様である。すなわち、前章で取り上げた熊谷・高野のような具体的な教育法現象を研究対象とする個別研究は、その蓄積により今後累積的に方法論の収斂が予想される。例えば熊谷による教育法規範に対するマクロな構造・機能分析の方法と高野による学校慣習法に対するミクロな学校経営学的分析は、対象も方法も異なるが両者の統合をイメージするとき、教育法規範と教育法現象の全体像とそれへの接近方法のマトリックスを仮想できる。しかし、一方直接に方法論自体を分析する基礎理論的研究も必要とされ、その展開が期待される場所である。ここでは、以下直接に教育法社会学の方法論を分析した今橋盛勝の方法論を吟味しながら、教育法社会学の基礎理論を検討してみる。

教育法社会学の基礎理論とは、端的には教育学における法社会学的研究方法導入の理論体系を意味する。それは、兼子の「教育法社会学」の分類で⁽¹⁵⁾いうと、教育に関する法現象の社会学を指す「広い意味の教育法社会学」ではなく、教育法規範の観点に立って教育政策・教育制度等の動態的な分析を行う「教育法の法社会学」の理論を意味すると思われる。しか

し、その狭義の「教育法社会学」に関してはこれまでその理論体系については掘り下げた研究はなく、前者の法制度史的教育学の先行があったにすぎないといえた。今橋はこの狭義の「教育法社会学」の固有な方法論の理論体系を、法学的な基礎理論の視点から試論した研究として評価できる。

その特徴は以下のようである。まず、「教育法社会学」全体の学問的固有性を、一般の社会科学に倣って研究対象上の固有性と方法・認識上の固有性から生じていると仮定する。そして、「教育法社会学」に固有な研究対象として「教育法現象」を、さらに方法・認識上の固有性として「教育法規範・教育法関係・教育法制度・教育法意識」を設定する。このとき、重要となるのは「教育法社会学」の固有性が研究対象としての「教育法現象」にあるとする指摘ではなく、「教育法現象」それ自体をどのように対象化するかという認識（方法）にある。これまで、教育法社会学の固有性が「教育法現象」という研究対象にあるとする主張はいくつかあった。しかし、この「教育法現象」がどのような構造と体系をもつ現象であるのかについては明確な説明・分析はなく、その点が「教育法社会学」の学問としてのあいまいさを残す根拠となっていたと理解される。

今橋は、この「教育法現象」の範囲を事実として存在する教育法現象としてのみではなく、認識により理論的に説明される教育法現象にまで拡大する。それは、例えば兼子が「教育法現象」を「教育にかかわっている法的現実のすべて」⁽¹⁶⁾と定義する段階を越えるものであり、「教育法現象」を認識対象として設定する理論構成の段階のものである。その理論構成の方法として、教育現象から教育法現象を抽出する認識過程が問われ、その「抽出」の道具として「教育法規範・教育法関係・教育法制度・教育法意識」が使用されるという展開になっている。したがって、基礎理論的な意味において重要となるのは、今橋が「教育法社会学」の固有性が研究対象としての「教育法現象」にあるという表明を、単なる表明に終わらせず、一歩進んで「教育法現象」の認識方法にまで分析を進めたところにあるといえる。

「教育法現象」の認識方法とは、問いに対する回答の形式で言うならば、教育現象と異なる教育法現象とは何であるのか。そして、認識の学としての教育法社会学がそれを抽出し、認識できるのはなぜかという問いに対する回答の方法を指す。その場合、今橋はその回答の方法として分析概念としての法概念を用いるという法学固有な方法を援用して立論する。それは、具体的には教育法現象の抽出のための道具としての「教育法規範・教育法関係・教育法制度・教育法意識」の有効性を説明する形で展開される。

例えば、「教育法関係」は、「教育機関内部の相互関係、教育行政・教育機関と生徒・父母・国民（住民）の関係を権利・権限と義務・職務に関する法関係として把握する分析概念」⁽¹⁷⁾であり、教育現象を（教育）法現象として区別する最も基底的な要素として説明されている。つまり、それは複合的な社会現象としての教育現象から権利（権限）と義務（職務）の形式的法関係性を指標として教育法関係を抽出する合理的な規準となる有効性を提示しているわ

けである。また、「教育法意識」は、動態的な「教育法現象」の抽出において、例えば、先の「教育法規範」と「教育法制度」の連動や「教育法関係」の変動の法過程のダイナミズムの中の「教育法現象」を抽出するのに有効な分析概念として説明されているわけである。

以上の今橋の方法論は、その始点において実践の学としての教育法解釈学に対して、教育過程の法構造分析を通して教育法論理に弁証法的ダイナミズムを付加する認識の学としての教育法社会学の固有性を追求するもの⁽¹⁸⁾であった。しかし、直接的な分析課題として取り組んだのはあくまで「教育法現象」の認識方法であり、立論的には対象となる事象・現象の固有性と対象を分析ないし理論的に究明する認識論上の固有性の関係の理論的構造をどのように説明するかを終点としている。すなわち、研究対象としての「教育法現象」を単に観察的な「現れた姿」としての事象(Phenomenon)としてではなく、認識によって再構成された意識現象・仮象としてみる認識論の展開を特徴としている。したがって、その方法論に関しては「その『対象論』は、抽象的にすぎる」⁽¹⁹⁾との批判を一部に受けるが、単に「抽象的」であるとの批判はそれのみでは表象的・印象的なものであって、より検討されなくてはならないのは今橋の「教育法現象」の認識の方法理論の中身、すなわち教育現象から教育法現象を抽出するための道具として使用される教育法概念の使用合理性であるといえる。

そのような視点から、今橋の提示する教育法概念を検討すると以下のようにいくつかの課題が生じてくる。

まず、今橋自身が教育現象から教育法現象を抽出するのも最も基底的要素として主張する「教育法関係」についてである。確かに、主要な教育法現象の構造は公教育制度及びその運営を規定する教育実定法により規定され、教育制度と教育過程の関係は主要にはそれら教育実定法の法規定あるいは法解釈により認識される「権利・権限、義務・責任」の法的関係により説明される。そして、そうした「教育法関係」的把握は教育現象と教育法現象の混在状況に対して、形式的合理性の高い法概念の使用により区分する意味で合理性をもつことは理解される。しかし、一方この「教育法関係」的把握にはいくつかの限界があることも事実である。それは、例えば今橋自身が指摘するように「授業実践・学級経営・生活指導と生徒の成長・発達・学習権の関係を教育的に、教育法関係的に分析しうるか」⁽²⁰⁾という課題を残すこととなる。

さらに、「教育法関係」的把握の限界性はそうした対象上の問題のみならず、対象設定の方法理論上の課題として、教育運動等の諸概念を「法現象」として認定することに関して限界をもつと考えられる。今橋はこの点に関して、教育法関係概念が「教育政策・教育運動等の諸概念(法現象の構成要素として抽出されない副次的概念)を個々の法概念をつなぐものとして、法過程に組み入れることを可能にする概念である」⁽²¹⁾として簡単に説明する。しかし、今橋自らが指摘するように「教育法関係」の認識規準とされる「権利・権限、義務・責務」の法的意味はすべてにおいて具体的・実在的ではあり得ず、抽象的・一般的で不鮮明である

場合がみられる。それは、とりわけ教育紛争や教育運動において生成し、創造されるいくつかの新しい「教育権」概念⁽²²⁾、例えば、学校統廃合問題における学区住民の条件整備要求権、公立高校入試制度問題における生徒の学校選択権等に関して顕著である。これらの新しい教育権のほとんどは教育実定法の規定及びその解釈の範疇に含まれず、生成・発展途上の権利であり、場合により運動体が自らの集団的利益を感情的に主張する日常的用語に近い場合もみられる。この点、一般に法概念といわれる「権利・義務」は法現象抽出のための道具概念としてではなく、法論理上の価値概念としての側面をもつと解釈でき、「権利・義務」自体が対象概念として検討される必要がここから生じてくると理解される。例えば、「権利」は「争論」(dispute)という特殊な「争い」(conflict)の過程において当事者の争いの行為の正当性の根拠として観念され評価されるところの利益であるという争論規範性をもつと考えるがことができ、必ずしも法概念として説明されない次元をもつことに注意しなくてはならない。

つぎに、今橋が最も研究の必要性を主張する「教育法意識」についてである。この「教育法意識」の強調は、端的には先に述べた厳密には「教育法関係」の範疇から外れる（と思われる）教育紛争・教育運動を、「教育法現象」としてフォローすることを目的としていると解釈される。それは、「教育運動等の動的要因が、どのような構造で法過程として浮上してくるか」⁽²³⁾、あるいは「教育法関係概念をたんなる静的概念の論理的関連性の究明という意義から、法過程のダイナミズム（生成・発展・消滅を支える動的要因までも含めた）の中で位置づけることに転化させること」⁽²³⁾が、「教育法意識」概念の道具性であるとする今橋の主張に表れている。こうした主張は、確かに「教育法関係」から外れる教育運動を「教育法現象」として理論構成する上で正しく有効であり、それは、また先に筆者が「教育法関係」的把握の限界として批判したものに一部応える展開を構成している。

しかし、「教育法意識」概念は他の教育法概念と異なり、それが主体の意識により構成される多層的・流動的な実相性をもつことから、教育法現象抽出のための道具的概念としての（判断）規準性・客観性は極めて薄い側面があることも事実である。つまり、法意識のレベルに関して、それが法についての「理解力」(senses)・「構成的概念」(conceptions)・「概念」(concept)・「意見」(opinions)・「見解」(views)というように高度な「法認識」を示す段階から、単に法についての感情を表象する段階までの幅があり⁽²⁴⁾、どの段階の法意識を採用するかによって、「教育法現象」の抽出は流動的に異なってくるといえる⁽²⁵⁾。このことは、「教育法意識」が「教育法現象」抽出の分析概念としてよりも、むしろ「教育法現象」の一部として相対化されなくてはならない対象概念であることを意味するといえる。

その他、「教育法規範」については、研究対象としての「教育法規範」と研究目的としての「教育法規範」の区別が不明瞭な点が若干みられる。それは、特に法源上の形式をもって存在する成文法・不文法のレベルではなく、「立法者意思」や「行政指導」（「通達」・「回答」等）のレベル、つまり、ある種の教育法の価値規範現象の対象化において注意しなくてはなら

い問題といえよう⁽²⁶⁾。このとき、研究対象としての教育法規範はあくまで外在的な価値現象として客観的に読み取れる教育法の法的価値観念であって、研究目的としての教育法規範は、研究者自身の法的価値観念あるいは学問的に高められた法論理的価値の体系であるといえよう。これまでの教育法学の展開において、研究対象としての価値の分析の必要性が、研究主体の側の価値観により意図的に左右されたことを考えれば、厳しく注意しなくてはならない点といえよう。

また、「教育法制度」については、その範囲に関して不明瞭な点がみられる。それは、特に「教育制度」と「教育法制度」の区別に関して、筆者が「教育法現象としての教育制度は法的教育制度・機関にほかならない」⁽²⁷⁾として、両者が同一のものであると指摘する解釈にみられる。この場合、筆者が「同一のものである」と解釈する根拠が、(教育制度が)「社会的に公認されているもの」とする点にあるとすれば、その「社会的公認」を法的承認という限られた次元で理解したことになる。「教育制度」は確かに教育上の目的を実現するための組織として社会的に公認されているものであるが、その「社会的公認」の形態には「法制化されている制度と、社会的慣行として承認されている制度」⁽²⁸⁾の二つがあるとされている。制度を法制のみならず慣行を含むものとする捉え方は一般の通説である。むしろ、「社会的慣行としての(教育)制度」は「下から生まれた制度」⁽²⁹⁾として動態的な制度の特質をもっている。こうした動態性は一面学習権をどういう形でどの程度にまで制度化できるのか。つまり、学習権実現のための教育制度としての法現象場面をもっているという意味で、重要な法社会学的対象(教育法現象)の一つといえよう。

以上、今橋の方法論を概括的に分析した。全体に評価できることは教育法学における法社会学的研究方法論の理論構築に関して、法学的思惟様式の応用により、法学に固有な法社会学理論を試論した立論の先進性であったと解される。しかし、この「先進性」はそれがあつた種の「飛び越えた」立論の内容をもつことから、本来の研究上の順次性を無視した「飛び級」をみせることもある。問題は、今橋自身が理論の中核として提示した教育法現象抽出のための道具概念としての「教育法規範・教育法制度・教育法関係・教育法意識」に集約される。

これらの諸概念は、法現象抽出のための法学に固有な法概念である「法規範・法制度・法関係・法意識」の応用としてある程度の有効性を示すことは事実である。しかし、「教育法規範・教育法制度・教育法関係・教育法意識」の諸概念は、先の一般化された法概念と異なり、教育法学の特殊法領域にある固有な法概念としての特殊性をすでに内包している。それは、法現象抽出のための道具概念・分析概念としての使用の規準性において矛盾をもつこととなる。その矛盾とは分析の道具としての概念が同時に分析の対象としての現象であるという矛盾である。先に述べたいくつかの批判はその例示である。社会現象を考察する道具としての分析概念は、通常の場合他の社会現象と区別する合理的規準性を持たなくてはならない。それは、社会現象を構成する要素からの影響を受けない独立な価値規準をもつことが求められ

ることを意味する。しかし、「教育法規範」等の諸概念の場合、それが場合により「教育法現象」を形成する構成要素であることも事実であり、分析概念であると同時に対象概念であるという二重性を内包していると考えられるのである。

むしろ、「教育法規範」等の諸概念は、それが「教育法現象」の重要な構成要素として対象化し、分析対象として検討される課題がそこに生じるといえよう。そして、その場合法概念としての「法規範」等の諸概念は、有効な分析のための道具概念として改めて効果を発揮すると考えられる。

IV 教育法学におけるパラダイム転換

いくつかの先行研究をレビューする形で、教育法学における法社会学的研究の意義と内容を説明した。概して言えば、法社会学的研究の意義に関しては数多くの指摘がある。しかし、こうした指摘の多くは単なる「表明」であって、方法論上の展開を欠くものが多い。今後に残された法社会学的研究の課題は、したがってインテンシブな教育法現象の具体的・事例的研究の蓄積⁽³⁰⁾と、方法論自体を検証するメタ的な理論研究の進行によって、「教育法社会学」固有の方法体系を追求し、確立することに尽きるといえる。

そして、この教育法社会学の志向と展開は、その帰属する教育法学全体のパラダイムの転換に何らかの貢献をすると期待する。

しかし、もちろん重要なことは教育法学自体にパラダイム転換の志向と可能性があるかという点である。仮に教育法学がその学問的アイデンティティのレベルでこれまでの運動論的教育法論に止まるかぎりにおいては、法社会学的研究の志向と成果は限られた一部の研究集団に限定されたものとなってしまう。この点、教育法学自体にこれまでの方法論の再考を促すある種の学問的契機が期待される場所である。その意味では、近年にみられるいくつかの教育権論争、例えば今橋による「国民の教育権」論批判⁽³¹⁾や奥平康弘の憲法二六条解釈論における運動論批判⁽³²⁾は、学問的共同体としての学会（界）においてこれまで会員（学会員）の研究活動を方向づけ枠づけていた規範的枠組みが問い直されているという意味でパラダイムの再考の可能性を予感させる。

今後、教育法学に問われる課題は、固定的なパラダイムに固執してきたことに対する「学問的反省性」⁽³³⁾をもつことである。近年の教育問題の複合的な構造状況は、教育法学の学問的対象が固有でも、固定的でもないことを示している。そして、対象領域の現象的拡大は、単なるそれへのアプローチの多様化のみならず、「価値的構え」の多様性を結果する。したがって、対象設定とパラダイムとの関係を相対的なものとみなして、現パラダイムの再考と他のパラダイムの併存を許容することは、教育法学の独自性とその発展の重要な方法と考えられる。こうした転換の過程でこそ法社会学的方法の存在価値が浮上してくるといえる。

〈注〉

- (1) 代表的なものとして以下の文献がある。
兼子 仁「現代法学としての教育法学」 有倉遼吉編『教育法学』学陽書房，昭和51年，113頁～115頁。
兼子「特殊法学としての教育法学」『教育法学の課題』法律時報No.500 109頁～115頁。高野桂一「教育行政
学と教育法の法社会学」日本教育法学会編『教育法学の課題と方法』（講座教育法1）総合労働研究所，昭
和55年，101頁～104頁。今橋盛勝「教育法と法社会学」日本法社会学会編『日本の法社会学』有斐閣，昭和
54年，201頁～208頁。
- (2) 高野桂一 前掲論文，101頁。
- (3) 宗像誠也『教育行政学序説（増補版）』有斐閣，昭和44年，179頁～180頁。
- (4) 宗像 前掲書，2頁～3頁。
- (5) 市川昭午『教育行政の理論と構造』教育開発研究所，昭和50年，365頁。
- (6) 宗像 前掲書，235頁。
- (7) 熊谷一乗「教育における法現象と構造機能分析—教育法社会学への試論—」『教育学論集』第2号 創価
大学教育学会，昭和52年，62頁～77頁。
- (8) 熊谷 前掲論文 69頁。
- (9) 同右 72頁。
- (10) この点に関しては以下の拙稿で詳述した。参照されたい。篠原清昭「教育経営の法構造」永岡 順編著『現
代教育経営学』教育開発研究所，平成2年，27頁～38頁。
- (11) 高野桂一『学校経営の科学化を志向する学校内部規程の研究』明治図書，昭和52年
- (12) 高野 前掲書，44頁。
- (13) 同右 45頁。
- (14) 今橋盛勝『教育法と法社会学』三省堂，昭和58年。
- (15) 兼子 仁「教育法学の学際性と独自性」日本教育法学会編『教育法学の課題と方法』（講座教育法1）総
合労働研究所，昭和55年，9頁～10頁。
- (16) 兼子 仁『教育法（教版）』（法律学全集16-1）有斐閣 昭和53年，5頁。
- (17) 今橋盛勝 前掲書，35頁。
- (18) 同右，5頁。
- (19) 永井憲一「今橋盛勝『教育法と法社会学』書評」日本法社会学会編『法社会学』第36号 有斐閣，昭和59
年，195頁。
- (20) 今橋 前掲書，43頁。
- (21) 同右，38頁。
- (22) この点に関する筆者の見解は以下の拙稿で詳述した。参照されたい。篠原清昭「学校統廃合訴訟と子ども
の学習権」『季刊教育法』59 エイテル研究所，昭和60年，173頁～180頁。篠原清昭「総合選抜制度の判例
研究」三上和夫・杉江修一編著『誰のための高校』合同出版，平成4年，89頁～90頁。
- (23) 今橋 前掲書，43頁。
- (24) 千葉正士「法意識研究の課題」法律時報49巻11号 98頁。
- (25) 篠原清昭「教育法社会学の基礎理論」（「II教育法意識研究の意義と方法」）『教育行財政研究』第13号 関
西教育行政学会，昭和61年，88頁～100頁。
- (26) 教育行政学の領域においても若干この種の論議がみられる。「座談会 教育行政学の課題と展望」『日本教

教育法学におけるパラダイム転換の可能性

育行政学会年報』11 教育開発研究所，昭和60年，359頁～426頁。

(27) 今橋 前掲書，37頁。

(28) 伊藤秀夫「教育制度論の対象と視点」真野宮雄編著『現代教育制度』第一法規，昭和52年，248頁。

(29) 伊藤 同上，249頁。

(30) 最近の研究成果として以下の文献がある。高野桂一編『学校経営のための法社会学』ぎょうせい，平成5年

(31) 今橋 前掲書，25頁～27頁。

(32) 奥平康弘「教育を受ける権利」芦部信喜編『憲法III 人権(2)』有斐閣，昭和56年411頁以下。

(33) この「学問的反省性」は，教育社会学の場合，多様なパラダイムを許容してきたことの代償として説明されており，教育法学との相対的な差が目立つ（藤田英典「教育社会学研究の半世紀」『教育社会学のパラダイム展開』（『教育社会学研究』第50集）東洋館出版，平成3年 7頁～9頁）参照。