

教育法現象の研究に関する一考察

- 「保護者の教育参加」における教育法意識研究の手がかりとして -

韓 相 俊

An Essay on the Method of Study for Legal Phenomenon in Education:
As a Clue for Law-consciousness Research in Parents' Educational Participation

Sang Joon HAN

This paper attempts to inquire the methodology for the Sociology of Law, in order to gain a method to study legal phenomenon in education. Before that, in this paper, an educational phenomenon has a close relation with law, and parents' educational participation is also recognized to be a legal phenomenon of education in relations with educational law. It aims at analyzing parents' consciousness (law-consciousness) and action in educational system, especially in a school where their children are attending, after this. Then, tried to build the theoretical structure, to confirm that a parents' educational participation is a kind of educational system, and to research the parents' legal-consciousness to educational participating system where they are concerned.

はじめに

「保護者（住民）の教育参加」¹⁾は教育における分権改革の課題の一つであり、運動論的な領域を超えて、政策的にも勤められているところである。もちろん、「保護者の教育参加」という問題が最近になって課題化されたとはいいいにくい。PTAの組織も早くからできているし、戦後初期の教育委員会制度の経験、そしてそこから生まれた教育行政への参加運動・実践もあった²⁾。しかし、今日の参加に関する議論は「(国家)権力」を相手にした構造で終わっていない。教育の自由化を前面に出した教育における「新自由主義」の論理についても相手にしなければならないのである。すなわち、新しい政策によって選択あるいは参加ができるようになったとしても、それが教育の市場化・民営化のように教育の公共性が問われるかたちで現われたとすれば、その社会的・教育的意味について批判的に議論しなければならない。言い換え

れば、教育への参加あるいは選択といった、きわめて厄介な問題が政策的に勤められていることは、単純に受け取っておくことではない³⁾と思われる。

さて、とくに教育が「公のもの」になった近代以降からは、それを良くするための責任（ともにそれに伴う権限や権利・義務関係も）がどこに（誰に）あるのかを究明することが学校教育研究の重要な課題の一つになると思われる。具体的には「教育権」や「教育の公共性」に関する論争的研究としてあらわれている。しかし、学校教育の過程における「権限」「権利」「責任」「義務」ということは議論されうるものの、最終的に「教育の結果」についての責任の問題は、その議論の次元が違うのではないかと思われる。すなわち、教育の結果に関して、「本人」以外の者がその責任を負うことが、現実的には、ありえないと思うからである。そこで子どもの「教育の受ける権利＝学習権」の正当性が認められるであろう。そして、「教育の結果についての責任」は、子どもの特質

にもとづく、また現行法律上、親権を持っている保護者（親）の責任でもあると認識する。したがって、結果についての責任をもつ者としての保護者にとって、自分の子どもの教育過程へ関与することも、また権利であり責任でもあると考えられる。

近年の教育改革の内容の中、保護者あるいは地域住民による「教育参加」との関係で目立つこととして、参加機会の制度化・定例化⁴⁾(例えば「学校評議員制度」の導入)があげられる。もちろん教育行政側からすれば、これは学校長の権限強化を前提としたうえでの政策であると思われるが、その反面、学校レベルあるいは地方自治体レベルにおいて、自律的に保護者や地域住民の参加制度を創りあげているところも少なくない⁵⁾。ともかく、学校レベルでの自律的な改革はもちろんのこと、国レベルにおいて法律で定められるまで制度化されたところ、保護者（及び住民）の「制度に対する意識」（＝法意識）はあるのかどうかということが問題になると思われる。しかし、例えば保護者の学校参加に関する実態調査を行うときに、それが「制度としての教育」に関する意識調査としては認識されていなかったと見られる。「参加」ということば通りに、参加する主体の自発的意思によって決められることで、教育においても同じように、参加してもいいが参加しなくてもいい、と考えていたからであろう⁶⁾。しかし、教育における参加が「父母（保護者）の教育権」の重要な一部であるとすれば⁷⁾、その教育権が「子どもの学習権を保障するための権利」である限り、それはまた「責任（義務）」でもあると考えられる。言い換えれば、「子どもの学習権」に対する保護者の義務は、「子どもを就学させる義務」で終わらずに、「子どもが通っている学校および教育行政への参加の義務」までを含んだ概念であり、他に学校や教育行政、国に対しては権利である、と理解するのである。したがって、「保護者の教育参加」の意識調査をおこなう場合、それは社会意識調査としてよりは、権利（責任）意識の調査、同義語としての「法意識＝規範意識」⁸⁾の調査として行われることも必要であろう。

・教育法現象としての「教育参加」

A．学校参加と教育行政参加

日本をはじめ、教育改革を進めていく世界の国々

において、教育への参加、特に、「保護者の学校参加」について、様々な面から激しい議論がなされている。ともに、学校の自律性・自主性や教育行政の地方分権などの制度的な面についても、数多く議論されているが、中でも今日における「参加」の問題が注目されるのは、それが保護者や地域住民によって、自発的に始まっていると評価できるからである。もちろん、以前にもPTA活動などを媒介とした保護者の学校参加の形があったとしても、基本的に学校運営に関する事項については関与できなかったこと⁹⁾などに比べ、学校運営に関しての説明要求や協議ができるようになってきていることなど、最近各学校において保護者・住民自らの努力が広がっていることは、評価すべきであると思われる。

言い換えれば、日本における今日の「参加」の制度化は、行政改革の流れで出てきたものではあるが、以前にもすでに制度の外から、例えば、学生・保護者・学校側の3者協議会（あるいは地域を含んだ4者協議会）が所々で自発的に設置され、機能している¹⁰⁾。そして、このような動きが行政改革に影響を及ぼし、制度化されることになったと解釈することもできるのである。このような動きはすぐに止まることなく、ひいては「開かれた学校」づくりの全国集会¹¹⁾など、全国的な情報交換や交流活動が活発に行っていることも事実であり、これからも参加における主体としての保護者・住民の主導的活動が求められるところである。この主導的活動の意味を別のことばで言うと、「行政当局の政策への『包摂』作業としての、あるいは『馴化』としての参加」ではなく、「住民の要求実現、行政民主化としての参加、すなわち、権利としての参加」¹²⁾として位置づけられるべきである。

ところが、一般的に「参加」について考える場合、学校への参加が浮かび上がることが多いだろうが、ここで言う「教育参加」は、単に学校への参加を示している言葉ではなく、教育行政への参加や教育法制度そのものへの直接的・間接的な動きかけ¹³⁾というような、より広い意味を持つべきであろう。もちろん、教育活動が直接行われるところである「学校」における参加の問題が、その中心になるべきではあるが、戦後「旧教育委員会法」体制において実施された「教育委員公選制」の再評価を含め、地方教育行政への参加の意味は「行政への参加」というより、学校参加と同様「教育への参加」であるという視点で検討す

べきである¹⁴⁾。

B．教育法現象としての教育参加研究 - 法社会的 研究方法の可能性

教育参加の問題は教育に関する社会現象の一部であり、特に最近の教育改革の中でもさらに重視され、法制化されつつある。すなわち、今日における「教育参加」という「教育現象」は、教育権論争をめぐる教育運動論的課題に止まらず、最終的には法制度化され、その実現のための「教育法現象」になるという認識が必要とされる。そして、現実に行われる「教育参加」を研究対象とした場合、それを「教育法現象」として捉え、「法現象としての教育法」¹⁵⁾、すなわち「教育法社会学の視座」に立って分析することが一つの可能性としてあげられる。しかし、問題となるのは、ここで研究の対象にしようとする「保護者の教育参加」がはたして「教育法現象」であるのか、ということである。基本的にこれは、「法」というのがいったい何かという問題であろう。具体的に例をもって述べるならば、例えば、「学校評議員制度」の場合は明らかに「法制度」であり、それと関係がある教育現象は「教育法現象」であることについては疑わないだろう。同じように文部科学省や各教育委員会の教育政策として施行されている「参加制度」があれば、それも「教育法現象」であると認められる。しかし、例えば「PTA」または「3者協議会」のような、特に実定法的根拠のない組織については、その関係におけるやり取りを「教育法現象」としてみてもいいのか、という問題がある。そして、教育法現象を研究対象にして分析するためには、その教育現象の教育法的構成要素、あるいは分析道具概念を明らかにする必要がある。ここでは、その構成要素、分析道具概念として四つの法概念（「法規範」「法制度」「法意識」「法関係」）を取りあげ、検討しようとする。

なかでもとくに、「(保護者の)教育参加」と「教育法意識」との関係性について非常に興味をもち、それを中心にして述べていきたい。すなわち、以前はあまり「教育法制度」として認識されなかった種々の教育参加が、今日になって制度化されるようになる過程には、教育に関するある「論理」や「規範」に基づいた「意識」の集団的・構造的な活動があると思われ、その活動が参加の「制度」化に何らかの形で影響を与えたと判断できるのである。そして、またそ

の「制度」への参加は、「規範」や「制度」そのものに関する理解を深め、「意識」を高める機能を果たしているという仮定もできるだろう。したがって、「教育法意識」は教育に関する法の制定や改正という「教育立法」の底辺に存在し、いわば「創造的教育法」¹⁶⁾の基盤であるとも思われる。そして、「教育への参加」はその重要な媒介として位置づけられる。

もちろん、「教育法意識」は、それ自体だけでは存在することができない依存的概念であり、「教育法規範」や「教育法制度」とのかかわりで用いられるものではあるが、また同時に、その法意識の構造的・動的・運動に伴う社会変化、法規範・法制度への動きかけというような法現象も現われるのであれば、その「教育法意識」研究が教育法現象の研究における動的アプローチとしての重要性をもつということもいえる。別のことばでいうと、教育法意識の研究は、「法規範と法制度を連動させ、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を究明する上での基本的課題」であり、「法規範・法制度のような静的要素が、どのように形成され、活用され、機能するかは、教育主体がいかなる形で教育法主体に転化（またはその逆もありうる）するかという研究」¹⁷⁾としてきわめて大きな意義をもっている。

．教育法現象の研究 - 分析道具概念としての四つの構成要素

A．教育法と「生ける法」

a．教育法研究の対象、教育法と教育現象

これまでの教育法に関する理解として、以下の三つの定義が代表的であって、第一、「教育法規は教育行政に関する法規である」という理解で、いわば教育行政法規説である。第二、教育特殊法説といわれる「教育制度に特有な法論理の体系」としての教育法という理解である。第三、「教育基本権（教育人権）を保障するための法の総体とその体系」としての教育法という理解で、憲法学的理解であり、教育人権法説といわれる¹⁸⁾。しかし、これらは法論理的意味における定義であり、ここでいう教育法学の対象としての教育法に関する定義としては足りない部分がある。教育法学が目指している方向が、実定法に対する法解釈的研究だけでなく、教育法=制度の社会的現象に対する分析も含む¹⁹⁾、ということが妥当であ

るならば、教育法学の対象としての教育法に関して、もっと広く意味付けることが望ましい。

従来、「法」ということばは次のような意味を持っていたといわれる²⁰⁾。すなわち、第一、「権利を構成要素とする社会規範」、第二、「組織された政治権力の強制というサンクションを伴う社会規範」、第三、「組織された政治権力（特に裁判所）その他の社会の機関が一定の決定（特に権利の紛争の解決）をするための判断枠組みあるいは規準」、がそれである。そして、伝統的な「法律学」は圧倒的に、第三の意味としての法を研究対象としてきたという。法と社会のかかわりに関する検討のためには、第一や第二の意味としての法を対象とする法律学の必要性、つまり「権利・義務をその構成要素とし、サンクションを伴う社会規範」としての法を対象にした法研究が要請されるのである。そして、このような法律学の学問的伝統と社会とのかかわりにおける要請は、教育法の研究においても同じように有効であると思われる。教育法と教育現象の関係に関する研究が教育法学の重要な課題の一つであり、現実としての教育法現象を分析することによって、究極的にはよりよい教育づくりのためという実践的研究としての意味をもつことになると思われる。つまり、教育法は「組織された政治権力の強制というサンクションを伴う社会規範」の意味をもちながら、「教育における権利を構成要素とする社会規範」でもあり、教育における権利をめぐる動いている社会的現象を探究すること、すなわち、権利を媒介とする法現象としての教育法の探究を、教育法学研究における重要な対象として位置づける必要がある。もちろん、それは教育法規範の法論理的研究による今までの成果を踏まえた上で行われなければならないことは言うまでもない。

b. 国家法と「生ける法」

法というものが「組織された政治権力の強制というサンクションを伴う社会規範」にしる、「権利を構成要素とする社会規範」にしる、そもそもその「社会規範」²¹⁾ということばが何を意味しているのかについて、明らかにする必要がある。もっとも明確な社会規範の形態としてあげられるのが「成文化されている規範内容」であることは言うまでもなく、組織化されている政治権力が「国」であるとみる場合には、一般的にそれを「国家法」と呼ぶ²²⁾ことにしている。

すなわち、立法機関や司法機関による実定法、裁判規範、判例と、行政機関による命令、行政指針などが、ここでいう国家法に当るものだと考えられる。また、地方自治が実施されている現実においては、各地方議会の条例や地方行政機構の規則なども、広い意味では国家法の範囲に含まれるといえよう。しかし、これらの「国家法」が、社会規範としての役割を果たしているとしても、それが社会規範のすべてであるとはいえない。すなわち、人々が実際の生活でサンクションを受け取るということは、国家機構による奨励や強制に限らず、その根底にある様々な社会関係においてもっと具体的に現れるし、またもっとも基本的には一人ひとりの持つ規範意識が合意されることによって、それが支えられるのである²³⁾。特に、法社会学の対象としての「法」=社会規範は、単なる「国家法」という領域を超えて、もっと広い意味をもつべきである。例えば、新たな立法のための作業を想定することができる²⁴⁾。新しい法律を作るためには、ある意味、既存の法概念や法論理によっては構成できない現実社会における色々な現象の反映が必要であり、その新たな社会的行為規範の概念や論理、知識は一瞬に出てきたものではなく、相当の期間をもって成り立たれたということが予測できる。また、このような行為規範は、法律という形態を持つようになる以前にも、何らかの形をもって人々の社会関係の中でサンクションを与える・受け取られる役割をはたしていたと予想される。それは、法律の制定という意味の立法に限らず、既存の法律を改正するときにも同じように仮定することができる。しかし、いくら国家法としての法律ができて、人間のあらゆる社会関係をめぐる色々な問題をその法律だけで定めることはできないし、したがって社会の底辺に存在するあるものを、またの対象にしなければならない。

このような社会の根底にある規範たるものが「生ける法」と呼ばれるものである。「生ける法」とは、社会生活のうちに成立し発展し存在する「社会団体の内面的秩序」であって、「その団体の成員の行動を現実に規定する行為の規則であり、また、それゆえに、生ける規範」²⁵⁾である。法社会学者の川島武宜は「生ける法」について、「規範が現実に行われている - すなわち、社会における人々の行為として存在している - ということ」²⁶⁾であると述べている。そして

「生ける法」を「法命題の現実的基礎」としてとらえ、それが「人間の観念・意識等によって媒介されて独立の観念形態の法命題に転化」することによって、実定法の領域に入ることとしている²⁷⁾。一方で、まだ実定法あるいは成文法としては成立していない社会規範＝「生ける法」の法的性格のあいまいさについても語っている。「生ける法」と、その他の現実的社会規範（習俗²⁸⁾、道徳、遊行、礼儀等）との違いはどういう点にあるのか、という問いである。まず彼は「生ける法」は変化し発展していく段階であり、また他の社会諸規範と未分化の状態に存在し、「いわゆる生ける法」ははなはだ広い概念であって、…‘法的なものに至る諸々の‘法’の概念が含まれていることを指摘する。そして、「生ける法」が法的性格をもつためには、上で法の性格を述べてきたように、「生ける法」の中に「権利」を要素とする関係・構造があること、また政治権力の保障に支えられることによって、可能になる²⁹⁾としている。

c. 「生ける法」としての教育法

他の社会現象においてもそうであると思われるが、教育の場面においても、ある現象が法的かわりをもっているのかどうかについて、人々がそれほど意識しているとはいえないであろう。ところが、ハーバースマスがいう、法による「生活世界の植民地化」³⁰⁾の代表例としてあげられているのが「学校法」であることから分かるように、今日の教育は色々な面で法的支配におかれていることが事実である。しかし、このような法による受動的な支配の状況におかれていると判断することに対して、一方では、法との関係が「私事の組織化」³¹⁾としての教育・学校であること、すなわち「親権の共同化」として、教育・特に公教育というのは、一人ひとりのものであると同時に、公的なものである、と捉える見方もできるのである。ここでいう「公的」(public)であるという意味は、政府・当局のものという意味ではなく、一人ひとりの集合としての「皆のもの」であるという意味である³²⁾。したがって、公的性質をもつ学校は、制定法による支配を受けながらも、内部において生成され、存続され、あるいは消滅される自らの規範をもっているし、またもつべきであると考えられる。別のことばでいうと、教育にかかわる問題は、私的共同体としての領域でもあって、「国家法」としては、

その行為規範について、いちいちすべてを定めることが不可能であり、望ましくもない。したがって、教育の場の中でもっとも組織化、制度化されていると思われる学校においても、「国家法」とは別に、それなりの規範＝「生ける法」が存在し、また存在すべきであると考えるのである。

この点と関連して教育法学の有力説として認められる兼子仁は、「教育の内容を良くしていく教育法」として、教育法の内面的な動きをより良い教育づくりに役立てようとするための「創造的教育法」を一種別として取り上げている³³⁾。そして、「なるべく学校・地域などの教育社会において自律的に形成される法であることがのぞましく」、「学校慣習法（教育関係者にとっての行為規範）がそれにふさわしい形態」であろうと述べている。この教育法の一機能は、それが「法論理的機能」でありながらも、教育法における「生ける法」の性質を指していることと理解することもでき³⁴⁾、よりよい教育のためには、教育の諸主体の間でもっとも認識すべき教育法の実践的機能であると思われる。また、「親や学生生徒が学校教師の教育権行使を争ってその違憲・違法性を裁判判決によって確認せしめたような場合には、「教育是正的教育法」として機能することも否めない」としている。ここでの「創造的教育法ないし教育是正的教育法」は、「教育内容面にかかわる法」ではあるが、法である以上、「良い教育づくりの制度的条件を固めようとするものにほかならない」としている。さらに教育の現場においては学校・教師と保護者・生徒・住民の対立、すなわち「第二の教育法関係」から出てくる問題もあり、その解決そして制度的条件の整備の必要性を指摘すべきであるが、それは先に述べた「生ける法」としての「教育法研究の実践的機能」のためにも重要である。

B. 教育法研究の対象と方法

a. 教育現象と教育法現象

教育は、社会の色々なところで頻繁に行われている一般的な社会現象であり、がんらい私的關係として、保護者と子女、市民と子ども、ひいては人と人との密接な人間関係である。その「私事」としての教育が公的領域に入り、ある意味で日常的な「法的関係」になったのは、学校制度をはじめ、教育の法制度化によるものであるといえよう。端的な例として、もつ

とも自然的関係であると思われる親と子女の関係でさえ、その教育に関しては法的規定が定められているのである³⁵⁾。したがって、今日における教育の現象は「法」との密接なかかわりにおかれているといえるし、その法的関係に関する検討・分析が必要である。

親と子女の関係をその例としてあげたが、教育の「法現象」は家庭教育以外においても、すなわち、学校教育でも、社会教育でも間断なく現れてくる社会現象である。したがって、教育の法現象は教育法学の主な研究対象となり、法解釈学が法規範を論理的に分析する学問であるという理解からすれば、この教育の法現象を研究対象にする学問分野を、教育法社会学であるということが出来る。そして、教育法社会学の対象を明確にするため、一般的な教育の社会現象としての「教育現象」と、教育の法現象としての「教育法現象」とを峻別する作業³⁶⁾が必要とされる。言い換えれば、すでに述べたように、教育の法現象が日常化されたことに同意できるならば、「教育現象」と「教育法現象」が混在している中から - ある意味で後者が前者の中に含まれており -、「教育法現象」を抽出することが要求されるのである。

今橋盛勝は、教育現象と教育法現象との関係を究明する（「教育法現象」を抽出する）ために、「教育法現象は教育現象に「含まれる」ということはできるのか、教育法現象には教育現象に「含まれないものがある」のか、「含まれる」、「含まれないものもある」という場合にも、教育現象と教育法現象とは全く同一の位相に存在すると認識するのか、位相が異なっていると認識するのか、それとも、それらのいずれかではなく、ある場面でクロス・リンクする関係にあるのか」という問題を確認する必要があるとしている³⁷⁾。そして、教育法現象が教育現象に内在していることは確かであるが、「教育（現象）と法の関係性に着目」し、「教育概念ではなく、教育法概念をもって教育現象を分析」する教育法学の独自な方法論に立ち、その分析対象として浮上する教育現象が「教育法現象」であると区分している。そこで、留意しなければならないこととして、教育と法の関係性は、社会的にも歴史的にも同一のものではないし、また法論理あるいは法意識の変容によって変化されたり、新しく教育法現象として認識されることも不可能ではない、ということも指摘している。すなわ

ち、「教育現象」の中に内在している「教育法現象」を抽出するためには、まず、その社会的・制度的背景を視野に入れる必要があるし、法論理や法意識の確認が要求される。したがって、ここで問題とする「教育法現象」に関する研究は、教育とかかわる社会的・制度的背景、法論理・規範、法意識などを媒介とした研究になると思われる。そして、教育法規範、教育法意識などの概念は、「法」そのものの捉えかたによって、その範囲が変わる可能性をもっていることも、述べておきたい。

b. 教育法現象の分析道具概念

本論文の研究対象は、法とのかかわりによって限定される「教育法現象」、すなわち社会現象としての教育法であり、それは「教育現象」とは区別されるということを確認した。そして、ここでは教育法現象を分析するために、まず、その教育法現象を構成している教育法概念としての構成要素を明確にしようとする。それは、今橋盛勝の教育法社会学方法論を参考にして、教育法現象を構成する教育法概念について述べ、分析の道具概念を導き出すことにする。今橋は教育法現象の構成要素として、「教育法関係」「教育法規範」「教育法制度」「教育法意識」の四つをあげている³⁸⁾。

1) 教育法規範

今橋は、教育法関係が「教育現象を法現象として区別する最も基底的要素と考えられる」として、それを最初に記述したが、ここでは順番を変え、教育法規範をまず述べることにする。

今橋は教育法規範を「教育に関する法規範」ととし、「憲法・教育基本法・学校教育法・社会教育法・地方教育行政の組織及び運営に関する法律・各施行令・規則等の国家法、地方自治体の教育関係条例、教育委員会規則等の自治体法、学校レベルでの校則等の諸規則・学校慣習法にみられる学校自主法、教育科学によって究明された教育条理に照応した教育条理法、教育判例法等の形態をとって存在」としている。また「それら教育法規範の全体構造・立法者意思・法理念およびそれらの解釈と運用、機能、対立等の分析も教育法規範の分析に含まれると考えられる。地域教育慣習法・教育行政実例等、教育法体系に位置づけられるもの、および他

の法分野に存在する教育関係の法条項も、教育法規範である」³⁹⁾とし、国家法・実定法だけではなく、いわゆる「生ける法」の存在についても、「教育法規範」として認めているのである。

ここで注目されるのは、「学校レベルでの校則等の諸規則・学校慣習法にみられる学校自主法」と、「教育科学によって究明された教育条理に照応した教育条理法」である。他の分類は国家の政治権力によって承認されているいわゆる「国家法」であるといえるが、この二つはある意味社会規範として、また社会科学的な結果としての教育における「生ける法規範」になるからである。特に学校慣習法について高野柱一は、法解釈学的見地における慣習法概念が、静態的で比較的安定されている社会通念としての慣習を指すことに対し、学校慣習法は「法源論的な制定法あるいは行政承認の狭い慣習法概念に立つことは妥当ではなく、今日の社会における知識・技術の専門的創造性のダイナミズムに相応しい「教育現場における慣習的法規範創造のダイナミズム」が要求されるとしている。そして、「そのような慣習法生成過程が民主的であり、また、その規範倫理が社会通念上あるいは教育条理上合理的であるかぎり」では、学校慣習法として認めなければならないとしている⁴⁰⁾。しかし、「権力によるサンクション」をその主な特徴としている「法」の性質からみて、はたして学校「慣習法」が「教育法規範」として認められるのが問題になる。これに対し、高野は「社会的慣習規範の中に現実に作用している informal sanction と国家権力の発動としての formal sanction とを比較するとき、国家権力によるサンクションは人の行動を抑制させる力が強い反面、積極的にある行動をさせるという方向に働くことは割合に弱い、学校慣習法は「自主的自律的積極的コントロールにもとづくこと」によって、「教育制定法に対する積極的補完性にかかわってくる」という創造的人間形成としての教育活動における学校慣習法の意味を強調して、「通常一定範囲の社会集団の人間関係の総体にかかわってくる」慣習法の特徴から、学校慣習法の「教育法規範」として地位を与えている⁴¹⁾。

2) 教育法制度

今橋にとって教育法制度は、一般に「教育が行われていくのに必要な条件として社会的に整備されて

いるべき仕組み」、「教育上のある目的を実現するための組織であって、社会的に公認されているもの」⁴²⁾と解されている。その具体的な例としては、「学校制度、教育行政制度、教科書制度、教員個人およびその組織等」をあげている。そして「教育法制度」が上のように、厳格に解されているとすれば、「学習塾・予備校・企業としてのスイミングクラブ・カルチャーセンターのような団体・組織等」は、「教育制度」に含まれない⁴³⁾とし、「広義に解するとしても、何らかの意味で法的根拠を持った教育制度」を、「教育法制度」というべきであり、「教育法現象の構成要素としての教育制度とは法的教育制度・機関にほかならない」としている⁴⁴⁾。したがって、塾などからうみ出される教育の現象などは、「教育現象」とはいえるが、「教育法現象」とは言い難いのである。

さて、今日の学校参加や教育行政参加という「教育参加」の「制度」は、はたしてここでいう「教育法制度」に含まれるのが問題とされる。つまり、「教育参加」が単なる「教育現象」ではなく、「教育法現象」として教育法学の対象になるのか、という問いである。今橋が教育法制度の例としてあげている中でも、保護者や住民とのかかわりはあまり感じられないのである。もちろん、学校評議員制度などは学校制度の一つとしてその中に含まれると思われるし、可能性としては該当の地域の住民が教育委員になり、教育行政への働きかけができることも予想される。しかし、それを含んだもっと広い意味での「教育参加」に関して、どんなことを「教育法制度」として入れられるのかを明らかにする必要がある。したがって、「教育法制度」が「教育法規範」のかかわりで成立されるとすれば、「学校慣習法」など「生ける法としての教育法規範」とのかかわりから保護者・住民の「教育参加制度」を導き出すことが要求される。

3) 教育法関係

今橋は、教育法関係を「教育機関内部の相互間系、教育行政・教育機関と生徒・保護者・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類概念」であり、「教育現象を法現象として区別する最も基底的要素」⁴⁵⁾として位置づけている。そして「教育法関係」はここで取りあげる他の三要素との関係で固有性をもち、「他の三つの構成要素を構造的に連動させ、他の副次的概念を法過程とし

て構成し、法のダイナミックな展開を相対的に認識するための基本的枠組み・道具概念⁴⁶⁾であるとしている。現代教育法現象においては、「教師の職務も含めた教育機関相互の教育法関係」と、「教育機関と子ども・保護者・住民との教育法関係」の二つが存在するとし、当時（1983年）の「国民の教育権」理論が主として前者の局面において構成されたのに対して、教育法関係概念の中心座標が子どもの人権であることに留意しながら「国民の教育権」論の再検討を要請したのである。

それは、子どもの学習権の一部が「保護者・教師・住民」に委託されているということをも前提として、その中での「子ども」-「保護者・教師・住民」-「教育（行政）機関」の法的関係を明らかにすることである。まず、子どもの学習権の「社会権的側面」において、「よりよい教育内容・環境を要求できる権利」としての学習権の委託は、学習権そのものではなく「条件整備の請求権」にほかならないから、その中での「子ども」-「保護者・教師・住民」-「教育（行政）機関」の法的関係、また「保護者・教師・住民」の中での、あるいは「教育機関」の中での、法的関係について検討する必要がある。そして、学習権の「自由権的側面」においても同じように、「よりよい教育を受ける自由」としての学習権の委託は、「自由」そのものではなく「学習内容に関する外部からの不当な介入を抑止する権利」をいうと考えられる。その時にも、また上記のような法的関係の検討が必要とされる。そして、ともに今橋は、教育法関係を検討する場合に留意すべきことを二つあげているが、まず、「権利」「権限」「義務」「責任」の法的意味が不鮮明である場合も多く、中でも「保護者の教育権・教育の自由の問題において、子どもの学習権・一般人権の保障の具体的内実を確定することが決して容易ではない」こと、二つ目は、「教育法関係の把握の限界性」であり、教育関係を教育法関係のみで把握できるとはいい難く、「教育法的分析は、教育現象のすべてを解明できるものでも、認識対象としているものでもない」ことを指摘している。

特に、法的関係の紛争が起るときに、「司法的救済の道が開かれるべきであり、それを阻む正当な事由はない」としながらも、「教育をめぐる法的紛争という事案の特殊性に鑑み、裁判外的救済、審理・解決のルート・制度がつくり出されていかなければならな

い」⁴⁷⁾ことを提案している。この点がまさに、教育への生徒・保護者・住民参加の必要性であり、教育法関係における問題が「国家法」の関係のみを意味することだけでなく、その法関係の中で調整能力としてのプロセスができる「生ける法」的關係でありうると考えられる。

4) 教育法意識

最後に、教育法現象の構成要素の一つとして「教育法意識」があげられる。教育法規範、教育法制度、そして教育法関係が何らかの形で客観化することができると思われるのに対し、「教育法意識」は教育法規範・教育法制度と運動され、またどんな教育法関係におかれているのかによって変動されやすい動的要因である特徴を持っている。したがって、教育法意識は「教育法現象の重要な構成要素であると同時に、教育法現象の分析概念として有効な」⁴⁸⁾概念であり、教育制度・教育機関の運用・活動、機能実態、教育法規範の解釈、教育裁判例および教育法紛争の解決構造等を分析していく上で、大きい意味を持っているといえよう。

今橋は、まず教育法意識研究が教育法規範や教育法制度の研究より遅れていることを指摘して、それは「教育意識と教育法意識との区分が構造的に明確にされていないこと」に一要因があるとし、広中俊雄の法意識研究を素材にして教育法意識の構造化を試みている⁴⁹⁾。広中は法意識を「ある行動様式を『法である』ないし『法とすべきものである』とする意識」であるとして、「ある行動様式を『法である』とする意識は、それに反した行動をする者に対して法的サンクションが発動されることを是認あるいは要求するという形で現れる。また、ある行動様式を『法とすべきものである』とする意識は、純粋な形では、ある立法を要求するという形であられる」と説明している。この点から今橋は、「法的サンクションを是認あるいは要求するという形であられない法意識、ないしはあられえなない法意識」の存在を想定し、広中の法意識概念を教育法意識へ適用するときの限界を指摘しながら、次の三つの教育法意識の存在構造を検討している⁵⁰⁾。

第一、「教育紛争が裁判過程に浮上しない段階での教育法意識の存在構造」であり、これは「教育意識と教育法意識の混在あるいは転化過程」であるため、そ

の究明に困難があるとしている。すなわち、直接的法的関係に置かれていない場合には、教育法意識への転化が難しい可能性もあるし、また「今までの教育意識」に基づいた行動をとって「教育法意識」化を拒否する場合もあるということである。第二、「教育裁判過程にあらわれる教育法意識」をあげているが、この場合には、一つの法規範として伝播される裁判官の判決としての教育法意識や、裁判で対立する「教育法関係」に置かれている両者の法意識の形態・変動が重要であるとしている。第三、「教育行政機関・関係者の教育法意識の存在」をあげている。

ただ今橋は、教育における法意識はより広範な領域であろうとし、「法的サンクションのないあるいはできない」場合を想定している。そして、その例として「兼子『教育法（新版）』で機能的に三区別されたうちの「創造的教育法」といわれる機能領域は、法規範自体が法的サンクションを要求しない形式をとっている⁵¹⁾ことを指摘した。しかし、兼子『教育法』では「教育慣習法」としての「創造的教育法」について語っているし、それが慣習「法」である以上、「一定の集団の中で、自主的自律的積極的コントロール（その集団内部のサンクション）にもとづくこと⁵²⁾が要求されると思われる。さらに、「サンクション」ということばの意味を「或る社会的行為が或る規準に適合しているか否かに応じて、その社会の他のものがこれに対し、承認或いは不承認の意味をもって - 補償 reward あるいは罰 punishment の意味をもって - あるいはよい - する行動（反応）」⁵³⁾とすることができるなら、教育法意識の領域を明らかにするために、サンクションと連結させるのが望ましいと思われる。つまり、「教育に関する権利・義務、権限・責任をその構成要素とし、ある行動について一定の集団におけるサンクションを認めた上での知識・観念・判断等」を、「教育意識」とは区別される「教育法意識」ということができると思われる。

・今後の課題

教育法社会学の方法とは「教育法が形成（創造）され、実施され、評価・改定される社会過程、またそこにおける教育法の規範意識と規範論理との一致と乖離のダイナミクスを実証的・法則的に分析する手法、枠組み」⁵⁴⁾であり、これに基づいた教育法社会学

の目的と意義は、「法現象すなわち法実態としての教育法をもっぱら研究対象として実証的・法則的に分析し、法とそれをめぐる人びととの規範意識や行動を明らかにすること」⁵⁵⁾であると理解される。

ここまで、「保護者の教育参加」が教育法現象であること、その教育法現象を分析するための一方法として、教育法社会学の方法を用いることを提案し、その構成要素について今橋盛勝の理論を中心に既存の法社会学における議論を若干述べてきた。しかし、この考察は教育法社会学とその方法論という幅広い分野についてほんの少し述べたことに過ぎないはいうまでもない。したがって、教育法現象（とりわけこの論文では教育参加の法現象）の構成要素を分析した上で、これからはその相互関係と社会的意味を明らかにするための後続研究が求められる。とくに法規範・法制度に対する反応や、法関係づくりすなわち法行動の前提となる「教育法意識」の（調査）研究のため、対象に関するより厳密な定義と区分、また実証的データの蓄積やその分析が必要になるだろう。

教育分野において、法社会学的方法を用いた研究はそれほど多くはないといわれる。しかし、論者によっては「相当量の理論的・実証的研究成果」が出ているし、「本格的研究の段階に到達」しているとする見方⁵⁶⁾もある。すなわち、「教育現象」研究の際に、その研究方法や研究対象を法とのかかわりとして自覚しているかいないかの問題もあり、その点から考えると学校参加・教育行政参加といったいわゆる「教育参加」に関する大量の研究物の中にも、すでに教育法社会学的研究としての結果が多く残されているだろうと思われる。とくに「教育法意識」の研究していく中、今まで行われてきた教育（参加）意識研究において法的かかわりなどを検討することも必要である。

註

- 1) この論文における「保護者の教育参加」は、保護者の「学校参加」と「教育行政参加」を区分せず、ともに子どもの教育に対する保護者の参加として捉えて述べている。詳しくは本論文の2章の1を参照すること。
- 2) 今橋盛勝『父母の参加と学校改革』佐伯胖〔ほか〕編『岩波講座現代の教育』第2巻，岩波書店，1998，pp.310-314，また平原春好『教育行政学』，東京大学出版会，1993，pp.

282-283の内容を参照

- 3) 教育の自由化論も教育の統制・管理を拒否し、自由な競争による教育改革を強調している点で、教育選択や参加を勧めているし、国の政策へも浸透される可能性もある。例えば、「個人主義に立脚する教育の私事的組織化の論理を、最大限、畸形的なまでに展開し、内包する問題を見せたのが、臨教審自由化論であった」(羽田貴史「自由化論と公教育論の課題」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第52集, 1993, p. 30)ように、教育における参加などの政策を政府が自ら勧めていることについては、より批判的に検討してみることが求められるのである。
- 4) 「学校評議員制度」は、2000年1月の学校教育法施行規則改正(第23条の3)によって「教育委員会の判断により学校ごとに置かれる」ことになった。2002年8月1日現在、都道府県・指定都市の中で94.9%の56団体(5.1%の3団体は設置検討中)、市町村の中では51.7%の1690団体(21.2%の697団体は設置検討中)に設置されている。
- 5) 例えば、滋賀県立瀬田工業高等学校の「フォーラム」と「三者協議会」、群馬県伊勢崎市立伊勢崎高等学校の「学年三者協議会」、高知県奈半利町立奈半利中学校の「三者会」と「共和制推進」、長野県立辰野高等学校の「フォーラム」と「三者協議会」、長野県上田第六中学校の「四者会議」、埼玉県鶴ヶ島市における「学校協議会」、高知県の「土佐の教育改革(開かれた学校づくり運動)」など、色々なところで様々な形をもって、自律的な参加システムが創られている。詳しくは、浦野東洋一編『学校評議員制度の新たな展開「開かれた学校」づくりの理論と実践』月刊高校教育, 2001年10月増刊号, 教育科学研究会編集「特集, 検証 学校評議員制度と学校協議会」『教育』2001年5月号を参照
- 6) 三上昭彦「教育委員会準公選と「教育参加」」日本教育学会編『教育をめぐる「参加」の研究』研究成果報告書第1集, 1982, pp. 52-53で引用されている井出嘉恵の論文をみると、参加を構成する三つの内容として、自己(参加主体の自発的意思)、事柄(決定作成への関与)、他者(他者との対立・共同)があげられている。まず、「主体の自発的意思」が参加の基本になっていることがわかる。井出嘉恵「行政と参加」、辻清明編『行政学講義』第3巻, 東大出版会, 1973, pp. 304-309
- 7) 例えば、伊藤和衛『父母の教育権と行政参加』, 明治図書, 1973, 今橋盛勝『教育法と法社会学』, 三省堂, 1983等を参照
- 8) 川島武宜は、法と権利の同一性について次のように述べている。「法が「権利本位」であることは、何らあやしむに足りないのみか、むしろ法の本来の内面的等質である。法は社会規範の一つである。社会規範は、人の一定の社会的行動を義務付けるものであるが、法は諸々の社会規範のうちで、人間にそれぞれ固有の支配領域を確保することを

目的とするものであり、この目的が justice(正義)として観念される。それは、かのキケロの古典的説明に明白に表現されているように、「各人に彼のもの」を与えることを意味している。このようなものとしての「彼のもの」が権利である。だから、権利は法の本来の構成要素であり、権利と法とがしばしば同一の語(Recht, droit, etc.)で観念され表現されるのは、このことを示している。川島武宜「権利の体系」『川島武宜著作集』第一巻, 岩波書店, 1982, p. 224

- 9) 学校PTAの規約には、「特定の宗教および生徒にかたよることなく、また営利を目的とするような行為はおこなわない」という条項につづいて、「学校運営について協力し、学校の管理、人事には干渉しない」という条項がある。浦野東洋一『現代校長論』, 同時代社, 1997, p. 32
- 10) <注5>を参照
- 11) 第1回は2000年12月に高知県高知大学で、第2回は2001年12月に長野県で、第3回は2002年8月に滋賀県近江兄弟社学園で行われ、全国から集まった人々によって、学校改革、学校参加などについて様々な事例が紹介されている。詳しい内容については、浦野東洋一『開かれた学校づくり』, 同時代社, 2003を参照
- 12) 三上昭彦, *op.cit.*, p. 54
- 13) 教育法制度への参加の一方法として、教育条例などの立法運動をあげられる。青木宏治はそれが実現された具体的な例として、「中野区教育委員候補者選定に関する区民投票条例」(東京都中野区, 1979年)を取りあげているが、そのほか「川西市子ども的人権オンブズパーソン条例」(兵庫県川西市, 1998年)、「川崎市子どもの権利に関する条例」(神奈川県川崎市, 2000年)もあげられる。青木宏治「教育自治立法の重要性と可能性」日本教育法学会編『自治・分権と教育法』講座現代教育法3, 三省堂, 2001, pp. 220-221
- 14) この点について、黒崎勲の「学校参加と教育行政参加区分論への批判」は注目すべきである。黒崎は、「国民の教育権」批判の一部として、要するに「教育における内的事項・外的事項区分論によって、教育と教育行政を区分し、(教育)行政参加と学校参加を区別しようとするが、それは教育専門家の自由を確保するための口実であり、内外区分論と教育の民衆統制の機関としての公選制教育委員会との間の理念的葛藤を回避するために持ち出されたもの」であると批判している。黒崎勲「学校選択=複合的概念」『教育史像の再構築』教育学年報6, 世織書房, 1997, pp. 336-339, 黒崎勲『教育行政学』, 岩波書店, 1999, pp. 108-110
- 15) 兼子仁は教育法の存在次元を、「法論理としての教育法」と「教育運動のなかの教育法」、あるいは「法規範としての教育法」と「法現象としての教育法」というような構造として説明している。そして、「一定の法規範に対応するものとして事実をみ、現実に実現・機能している法(「生

- ける法)」という視点から、法的現実としての「法現象」を実証的・法則的に究明」することも重要であり、このような「法現象すなわち法実態としての教育法をもつばら研究相性とするのが、教育法の法社会学」であるとしている。兼子仁、『教育法（新版）』、有斐閣、1973、pp. 4-5
- 16) 兼子仁、*Ibid*、pp. 18-20で、第一として、もっとも明確な、教育の外的条件を整えていく教育法、外的教育法としての「条件整備的教育法」、第二、教育の内容面で、教育行政による教育規制に対し、裁判を通じて教育の自主性を守るうとする「自主性擁護的教育法」、第三、教育の内容を良くしていく教育法としての「創造的教育法」がある、としている。
- 17) 今橋盛勝、*op.cit.*、p. 43
- 18) 永井憲一『教育法学の原理と体系』日本評論社、2000、pp. 9-11
- 19) 今橋盛勝は、「自然科学（たとえば、物理学・生物学など）が自然現象を対象とする諸学問の総体を指すように、社会現象を対象とする学問を総称して社会科学といいうるとすれば、教育法社会学は社会科学の一分野であり、教育法現象は社会現象の一側面だと考えられる。さらに限定してみると、経済現象を対象とする経済学が社会科学の一分野であるように、法現象を対象とする学問の総体を法学といいうる」と述べて、教育法を含んだ教育法現象を教育法学の対象としている。*op.cit.*、p. 31
- 20) 川島武宜、「法の社会心理」、『川島武宜著作集』第一巻、岩波書店、1982、pp. 151-153
- 21) 川島は、「規範」について「法律学ないし法社会学の視点からは、人間に一定の社会的行為を要求する命令」として現われるが、それは観念的当為または存在ではなく「社会生活における現実の要求」であり、「その要求が現実において多かれ少なかれ実現されていくことの中に実在しているところのもの」とであると、述べている。川島武宜、「法社会学における法の存在構造」、『川島武宜著作集』第一巻、岩波書店、1982、p. 124
- 22) 法は、何よりもサンクションを執行する機構が存在することがその条件であるが、それは必ずしも国家機構を示してはいない。その意味で「社会構成員の中、特別な担当者による或る命令に対して、それを守ることや違反した場合の物理的・心理的強制が与えられる可能性が外部的に保障される秩序を「法」と呼ぶ」（M. Weber）ことも可能であろう。イ サドゾフ『法社会学 M. Weber J. Habermas N. Luhmann の社会学理論と法パラダイム』、博英社：ソウル、2000、p. 54から再引用
- 23) 「法社会学の対象となる行為規範が、全法秩序の底辺によこたわる現実の社会規範であるならば、当然に、この規範は、他の社会関係一般から区別される。全法体系の底辺をかたちづくるかぎりにおいて、ある社会関係、ある社会規範は、いわゆる生ける「法」としての固有の性格を刻印づけられる。」渡辺洋三『法社会学と法解釈学』、岩波書店、1959、p. 160
- 24) 川島武宜、「法社会学（上）」、『川島武宜著作集』第二巻、岩波書店、1982、p. 153
- 25) ドイツの法社会学者エールリッヒの定義として、渡辺洋一、*op.cit.*、p. 155から再引用。しかし、また渡辺は、生ける法と他の社会諸規範ないし社会関係とは、何によって区別されるのか、それはいかなる意味で、生ける「法」と正当に呼ばれるべきものなのかという問題があることも指摘している。
- 26) 川島武宜「法社会学における法の存在構造」、p. 131
- 27) しかし、川島は「生ける法・法的観念・意識、それから法命題というこの関係は、いわば法命題成立の・抽象化された図式にすぎない。現実には、はるかに複雑なものであり、生ける法がそのまま法的意識・観念に反射して法命題になるというような、いわば直線的な反射の関係ではないのである」としながら、「要するに、われわれが抽象的に或る「生ける法」規範の存在について語るところのものは、具体的な現実においては、或る利益・或る力と他の利益・他の力との力関係そのもの、ないし、その結果である」としている。そして、法社会学の一つの重要な課題として、「この力関係を分析し、またこの力関係が現実形成され反転してゆく過程および構造を明らかにすること」をあげることになっているのである。川島武宜、*Ibid*、p. 132
- 28) 慣習の中で、その社会の成員によって、一種の拘束力をもつものとして承知されるようになるものという意味もち、W. G. Sumnerが「folkways」と呼んだことばを、川島は「習俗」と訳している。
- 29) 川島が語るのとは、近代法への発展・成立するための歴史的事情についてであって、常に動いている・発展している「生ける法」が法的性格をもつための要件や過程である。「法」の概念が明確に事項を独自のものとして完成したのは、第一に、近代に至って「生ける法」そのものの中に一手の特殊=法的な・すなわち、権利を要素とする・関係・構造が普遍的かつ高度に成立し、第二に、それが、近代国家の政治権力の保障に支えられる法命題としての存在型態に高まった、という歴史的な事情によってである。川島武宜「法社会学における法の存在構造」、pp. 135-136
- 30) ハーバーマスは、法による生活世界の規律について「学校法」と「家族法」をその例として取り上げている。例えば、「学校法」が行政権力の命令、あるいは経済体系に従属される場合、その「学校法」によって、学校は本来の教育の機能ができず、職業訓練所になる。そして、教育課程や方法を厳密に規制すればするほど、学校は生活世界の固有な特性としての構成要素を教育の場から離させることとなる。そして、教育過程に参加している人々は個々の法的主体であることが否定され、教育の自律や教師の教育主導権が破壊されることになる。したがって、教育のような「生

- 活世界」領域においては、国の関与を最低限にすることを提案するのである。イザド、*op.cit.*, pp. 155-157
- 31) その代表的論者として、「国民教育における『中立性』の問題(1958)」、「思想」1958年9月号(勝田守一との共同論文)で、初めて「私事の組織化論」を論じ、その後も「国民の教育権論」などへ大きな影響力を与えたと評価される。堀尾輝久があげられる場合が多い。今橋盛勝 *op.cit.*, p. 142, 黒崎勲, *op.cit.*, p. 48, 井深雄二『現代日本の教育改革 教育の私事化と公共性の再建』, 自治体研究社, 2000, p. 215などを参照
- 32) 兼子仁『教育権と教育行政』, 学陽書房, 1978, p. 80
- 33) <注16>を参照
- 34) 兼子の「教育法における機能的三種別」について、今橋盛勝は『教育法と法社会学』の中で、「教育法現象の複合的性格に対応して、教育法の複合的構造を示し、さらに、教育法論理の媒介項的機能を果たしている」(p. 21)としながら、「法の機能分析の上に立った枠設定であり、教育過程の複合的性格からいえば、法機能分析という、すぐれた法社会学的認識手法」による「法論理的な分析フレーム」と評価している。そして、「教育条理法概念の設定」や「学校・地域慣習法の重視」等について、「戦後法社会学の中で検証されてきた『生ける法』視座が構造的に導入されている」(p. 23)と述べている。
- 35) 憲法第26条 「すべての国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う。義務教育は、これを無償とする」、教育基本法第4条 「国民は、その保護する子女に、9年の普通教育を受けさせる義務を負う」、民法第820条「親権を行う者は、この監護及び教育をする権利を有し、義務を負う」、それ以外にも学校教育法、児童福祉法などにわたって、就学の義務やその不履行に伴う罰則(学校教育法第91条)まで定められている。もちろん、憲法と教育基本法では「国民」、民法では「親権を行う者」、学校教育法では「保護者」、児童福祉法では「児童自律支援施設の長」と、その対象が同じではないが、いずれにせよその中には親と子女の関係を含んでいると思われる。
- 36) それと関連して川島は、「経験科学としての法社会学の研究対象の特定するために、社会において法と呼ばれている現象、すなわち法ということばを用いることによって他の社会現象から分別して指示され観念されている社会現象を特定し、またそれと多かれ少なかれ同性質ないし類似のものであると推測されるところの法と同種ないし類似のことばで分別されて指示され観念されている社会現象を特定して、それらの全部あるいは多くに共通する要素を探り出す、という作業が必要である」としていることも参考になる。川島武宜「法の社会学理論の基礎づけ」、p. 262
- 37) 今橋, *op.cit.*, pp. 33-34
- 38) その四つの概念が同じ次元にあるのではなく、教育法規範、教育法制度、教育法意識という三つの要素があり、教育法関係とはその三つの要素によって直接・間接に規定されている社会関係である。この点に関しては、長谷川正安『憲法学の基礎』日本評論社, 1974. に詳しい。これに関して今橋は、「法関係概念は、三つの要素によって相互規定されている。法を媒介とした客観的社会関係概念としての機能のほかに、認識論上の分析概念としての機能も有していると考えられる。すなわち、一定の教育関係をいかに認識するかという場合に適用される分析的道具概念としても機能する」と語っている。今橋, *ibid.*, p. 53
- 39) *ibid.*, p. 36
- 40) 高野桂一「学校慣習法の法社会学」、法律時報1970年8月号, p. 118
- 41) 高野桂一「学校慣習法分析の基礎理論(一)」『人文社会科学』奈良教育大学紀要第14号, 1966, p. 174
- 42) ここでいう「教育法制度」の定義は、兼子仁、『教育法(新版)』, p. 17と伊藤秀夫・吉本二郎、『教育制度論序説』, 第一法規出版, 1965, p. 3の定義であって、両者の定義は「教育法制度」についてではなく、「教育制度」に関するものである。しかし、兼子がいうように、「教育法の適用領域を成すもの」が、教育にかかわる制度たる「教育制度」であるとすれば、その意味においては「教育制度」と「教育法制度」とはあまり変わらないと思われる。
- 43) しかし、社会教育との関連からみると、「法人である」と否とを問わず、公の支配に属しない団体で社会教育に関する事業を行うことを主たる目的とするもの(社会教育法第10条)を社会教育関係団体とするならば、事実上、どこまでを「教育法制度」といえるのかは判断し難いのである。社会教育関係団体判定基準(国税庁長官通達三十八・三・四)では、具体的な例として、青年団・少年団、YMCA・YWCA、PTA、図書館を設置する民法34条に規定する法人、日本リクリエーション協会、公民館連絡協議会、以上に類する団体、がある。
- 44) 今橋盛勝, *op.cit.*, pp. 36-37
- 45) *ibid.*, pp. 35-36
- 46) *ibid.*, p. 39
- 47) *ibid.*, pp. 42-43
- 48) *ibid.*, p. 37
- 49) 広中の原文は、広中俊雄「現代の法意識」『法社会学論集』東京大学出版会, 1976である。
- 50) 今橋盛勝, *op.cit.*, pp. 44-48
- 51) *ibid.*, p. 47
- 52) <注22>を参照
- 53) 川島武宜『日本人の法意識』, 岩波新書, 1967, p. 21
- 54) 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, 1980, p. 101
- 55) *ibid.*, p. 108. これは例えば、「現行教育法の法論理を

対象として分析し、それを教育現実に適用し、教育現実を適切に是正し、国民の教育権を正しく現実化するための現行法の法規範論理を究明し評価すること」を目的とする教育法解釈学とは区別される、しかし連携されるところであろう。

56) 高野桂一『学校経営のための法社会学』、ぎょうせい、1993、pp. 3-4