

教育条件整備法制研究の方法論的課題

— 教育法学における制度論の構築に向けて — (1)

中 田 康 彦

I 課題の設定

II 「第一の教育法関係」をめぐる議論の展開

1 「第一の教育法関係」における制度論の不在の理由

2 「第一の教育法関係」における制度論の今日的意義

III 制度研究の視角と方法の枠組み

1 教育行政学における制度研究論

2 規範論的的制度研究論 〈教育法解釈学の視角〉

(以上、本号)

3 認識論的的制度研究論 〈教育法社会学の視角〉

過程論的法制研究の構築

IV むすびにかえて

I 課題の設定

一九六〇年代から一九七〇年代にかけて教育法学が心

血を注いできた国民の教育権論は、国家の公権力的統制と対置される教育関係主体(教師を中心とした親、子ども、住民の総体)の諸権利の構造化をすすめてきた。また一九八〇年代に入ってからの子どもの人権保障をめぐる議論は、教師と父母、子どもの権利義務関係を明らかにしてきた。しかしこうした権利論の次元における進展とは対照的に、こと制度論の次元に関しては方法論的展開をみなかったように思われる。⁽¹⁾

こうした理論状況や「教育人権危機体制」の昂進⁽²⁾が進む現実の中で、あるべき教育法制を構築するための研究方法論が必要とされている。特に近年議論されることが少なく、それゆえにこそ必要な「教育の自律性の確保」⁽³⁾とその条件整備にとりくむために制度論の課題と

方法を提示することが全体の意図である。そこでⅡでは教育関係諸機関の法関係〔第一の教育法関係〕⁽⁴⁾に関わる議論の展開を俯瞰し、法制論として展開することの今日的意義を明らかにする。Ⅲでは、1、隣接学問領域である教育行政学、2、教育法解釈学、3、教育法社会学における制度研究方法の枠組みを検討し、Ⅳではそれらをつまみ、教育条件整備に関する制度研究の枠組みを提示する。

本稿では議論の展開の俯瞰と従来の研究方法の枠組みの検討を行うが、それは制度研究の枠組みを提示する前段階の単なる基礎作業にとどまるものではない。『教育人権危機体制』の昂進⁽⁵⁾や教育条件整備法制研究の停滞は、従来の研究の方法論的制約を反映するものだと考えられる。したがって従来の研究の方法論的制約を明らかにする本稿の作業は制度論の方向性を示唆する重要な契機となるはずである。

Ⅱ 「第一の教育法関係」をめぐる議論の展開

1 「第一の教育法関係」における制度論の不在の理由
教育法学は「教育および教育制度に固有な法」を扱う

学問として形成され、国民の教育権論構築の中心的役割を担ってきた。しかし一九八〇年代初頭の憲法学からの疑問提起⁽⁶⁾にはじまる、国民の教育権論の問題点の指摘の中で、教師と教育行政当局との関係〔第一の教育法関係〕⁽⁷⁾において教師の教育権をどう保障するかという問題関心は薄らぎつつある。その理由は二点ある。

一つは、教師による子どもの人権侵害の実態が一九八〇年代に表面化し、子どもの人権保障と救済が実践的課題として緊急性を帯びて浮上し、学問的関心の重点が教師と子どもおよび親・父母との関係〔第二の教育法関係〕に移行したことである。人権侵害の実態とその結果としての教師不信は、「親の委託にもとづく」とされる教師の教育権の根拠の脆弱さを浮かび上がらせ、教師を子どもの学習権の第一次的人権保障主体と措定することを困難にした。そして教師と親・父母および子ども間の緊張関係や、子どもの人権保障主体としての親・父母の役割を浮上させる主張がなされた結果、権利保障主体としての教師の地位が相対的に低下したのである。また、教師の教育権行使の前提が欠けている状況で、学校全体の構造が事実上の強制力〔制度的学校権力〕⁽⁹⁾を権力的

に発動しているとみられる状況が恒常化しており、学校教育を非権力的な側面と権力的な側面とをあわせ持つ存在と把握する見解も出されている⁽¹⁰⁾。こうした主張は「第一の教育法関係」の理論構築の意義を否定するものではないが、教育に対する国家統制との関係で、教師の教育の自由や専門的裁量を確保するための法制論の不在という結果を惹起した。

もう一つは、教師の教育権の法的性格をめぐる解釈論上、教師の教育権と教育の自由の人権性を説得的な形で十分に主張できていないことである。憲法学の有力説は教師の教育権を「憲法以下的法規範が創設する実定法上の権限⁽¹¹⁾」と規定し、法規範上の人権性を否定する。これに対し教育法学の通説は人権と職務権限の複合的性格をもつとする⁽¹²⁾。この複合性については、授業実施権以外の側面は「第一の教育法関係」では人権として現れ、「第二の教育法関係」では職務権限として位置づけられると区分する見解がある⁽¹³⁾。明快な反面、区分がやや機械的であり、また法規範上の根拠を展開しきれていない⁽¹⁴⁾。こうした議論は規範論的人権論の問題であり、制度論の俎上に直ちにのるものではない。しかし、権利は制度を通じて

て実現されるという発想⁽¹⁵⁾、逆にいえば制度が存立する正当性を権利保障に求める発想の制度論の理論的基盤は不安定となり、結果として制度論の停滞を招来したように思われる。

2 「第一の教育法関係」における制度論の今日的意義

こうした状況の中で「第一の教育法関係」における制度論、すなわち条件整備法制論をたてる意義は何か。

第一に、教育法学がもつ法解釈学と法社会学という二つのアプローチの有効性を検証するのに制度論という次元は適している、ということである。

教師は子どもの人権保障主体なのか人権侵害主体なのか、という見解の対立は、人権保障主体論における教師の位置づけの差異よりも、法理念と法現象のどちらからアプローチすべきなのかという学問的方法論の差異由来しているのである。教師が子どもの人権を侵害しているという事実から出発すれば教師の教育権を縮小する方向で、人権保障主体であるべきだという理念型から出発すれば教師の専門的裁量を広範に許容する方向で、制度が構想されるだろう⁽¹⁶⁾。後者の立場は教師による人権侵害

という事実を過小評価し、主張がリアリティを欠く可能性があるが、逆に過大評価すると、人権保障主体としてあるべき理念型を見失うばかりか、ありうべき教師像¹⁷人権保障主体として機能する可能性までも否定する危険性がある。あるべき理念型が現実に成立していない場合、規範的に導かれた帰結としての理念型が誤りなのか、規範的に導こうとすること自体が誤りなのか、それとも阻害要因の存在あるいは成立条件の欠如とみるべきなのか。こうした原因の分析や対応策を追究し、理念型と現実の齟齬をかみあわせるものとしての制度の構想および評価を行うことによって、教育法学の学問的方法の特徴を検証できるものと思われる。

第二に、「第二の教育法関係」において教師が教育責任を遂行するためには、「第一の教育法関係」における条件整備と教師の自主性擁護のための制度が必要だということである。教師の勤務条件の整備が不十分では教師は教育責任を遂行できない。戦後の教師管理体制は一九五〇年代以降一貫して進行しているが、「主体的人間として教育権を働かせている教師に対しのみ、子どもの人権の保障不十分についての教育責任を真に問いうる」の¹⁸

である。子どもの人権保障主体として教師が描定される余地があるかぎり、その教育責任を果たすために必要な教師の教育権と教育の自由が確保されねばならない。そして子どもの人権も教師の教育権も制度を媒介にして実現されるのである。

「第一の教育法関係」において主張される教師の教育権と教育の自由の範囲は教育活動領域によって異なる¹⁹。また教育行政当局に対して主張されるべき教師の教育の自由と、親・父母および子どもに対して主張されうる教師の教育の自由とでも、その範囲は異なる²⁰。さらに、教師の事実上の強制力をもつ権力的な性格と国家権力および教育行政権による教師統制の権力的な性格は異なる。したがって、教師と親・父母および子どもの対立・緊張関係を一面的に強調し、特定の関係・特定の領域における子どもの人権侵害を根拠に教師の教育権と教育の自由の範囲を一律に限定してはならない。個別の関係ごとあるいは教育活動領域別に教育権の範囲を確定していく必要がある。さもないと「第二の教育法関係」における教師の教育権の縮小が「第一の教育法関係」における教師の教育権の縮小に直接つながり、国家権力による教育

への介入と教育の自律性の破壊を招いたり看過したりすることになりかねない。

第三に、かりに教師の教育権に法解釈上の権利性が認められなくても「第一の教育法関係」における制度論の重要性が減じるわけではない、ということである。否、制度上の制約を大きく受ける存在だとすればなおのこと、いかなる制約を受けるのか、逆にいえばいかなる制約を受けないのか、教育権の行使のためにはいかなる保障がなされるべきなのか、制度論のレベルできびしく問われてくるはずである。

III 制度研究の視角と方法の枠組み

1 教育行政学における制度研究論

教育法学における制度論の位置を検討する前に、法制研究を主として担ってきた隣接学問領域における制度論の枠組みを確認しておきたい。

(a) 体系化志向の静態的教育制度研究

教育行政学から教育制度研究を独自の学として成立させようとして、課題と方法を指定しようとする試みが

ある。⁽²¹⁾ 桑原敏明は教育制度研究を事実学と当為学に区分し、前者には①歴史研究、②比較研究、③法解釈学的研究、④法社会学的研究を、後者には⑤教育条理・制度理念研究、⑥制度問題の原因分析と制度改革構想の研究、⑦社会工学的的手法による制度改革具休案の構想、⑧立法論・実施過程論的研究、をその課題と方法として掲げる。⁽²²⁾ しかしこの整理では、法規範に裏づけられた法制固有の研究である③④⑧が、制度全般の研究の中に無自覚にうめこまれている。また、⑥や⑧は事実学に、③は当為学に分類すべきものである。さらには⑥や⑧こそが法社会学的研究の中心を占めるはずだが、それとは別に法社会学的研究が④として指定されている。これがどのような研究を想定しているのか明確ではない。

この結果、事実(Soin)と当為(Sollen)を区分する意味が失われてしまっている。これは、研究対象としての法制の位置づけおよび法制研究固有の課題と方法が十分に自覚化されていないからである。この問題点は、制度関係主体についての言及がないことや、政策や運動との関係づけが形式的なものにとどまっていることに表れている。また、個々の制度を「教育制度」体系の中に位

置づけることを過度に意識することも、動態的分析という視点の欠如の原因となっている。

(b) 教育行政の運営対象としての教育制度研究

教育行政学では従来、教育行政概念と教育政策概念の関係は注目されてきたが、教育制度に対する関心は薄かった。教育制度は教育行政によって管理運営されるものであり、教育行政とともに教育政策を実現する手段としてとらえられていた。⁽²³⁾

政策に重点をおいてきた傾向を平原春好は一定評価しつつも、「組織によって実施される政策実現過程に生じする行政問題が構成の外に置かれている」とし、教育行政学研究の課題として「制度的側面とともに展開過程・運営的側面の行政問題に新しい視野を広げること」⁽²⁴⁾をあげている。「制度」と展開過程・政策実現過程とを対置しており、「制度」概念自体は専ら静態的な組織構造的なものをさしていることがわかる。

こうした課題意識は、構造論的アプローチのみならず過程論的アプローチが必要だということ、すなわち制度研究は形成、展開、運用といった動態も射程にいれるべ

きだという制度論の課題として引き取ることができる。だがそこでいう過程・運営とは、与えられた政策の実現を目的とした制度が運用主体の要求を受けて生成、変遷する受動的過程であって、制度自体のありようが政策理念の実現や形成に影響する、といった観点が欠落している。また研究対象への接近方法についての展開が弱いように思われる。

(c) 教育権論に対置される教育制度研究

① 教育権論への傾斜に対する批判

(b)のように教育法学と親和的な研究とは異なり、国民の教育権論における制度研究のありかたを批判的に検討し、新たな制度への接近方法を提示しようとする見解がある。

黒崎勲は、教育制度研究が教育権論すなわち規範論的法解釈論を中心とする教育法学とほぼ同義語となり、教育問題の原因としてのみ教育行政を対象化してきた結果、教育制度論のリアリティが乏しくなった、という認識に⁽²⁵⁾たつ。これまでの教育権論に対する黒崎の評価は、①テ

ーマが国家と教育に一元化されていた、②そこで国家統

制の排除のための対抗関係という図式が支配的となる、

③領域としては、「第一の教育法関係」に専ら集中していた、④論理としては法論理、手法としては規範論的法解釈論に依拠してきた、⑤これらの特徴は「自覚的な」方法的限定によるものである、とまとめられよう。⁽²⁶⁾

こうした評価は一応肯定できるとしても、「教育法学の方法論的限定を超えて、経験科学として教育行政制度の問題を論じよう」という点になると注意が必要である。規範論的教育権論を中心としてきたという歴史的経緯によって、教育法学が今後経験科学として成立する可能性までも否定されてはならないからである。

黒崎は、今橋盛勝の「第一の教育法関係」「第二の教育法関係」という構図設定を、国家の教育統制と国民の教育の自由を対置する図式から抜け出したものとして評価する。抵抗理論としての教師の教育権を中心とした論理構成とは必然的に異なっているからである。しかし今橋の議論でも、同一の法的集団に属する主体は等しく権利能力を享有すると措定されており、能力差は扱っていない。一般に事実認識から出発する教育法社会的アプローチとされる今橋の提起も「諸個人の能力の差異が現

に事実として存在する」ことを前提に出発する黒崎の眼に観念的、規範的とうつるのも当然である。教育権論が「事実において」と『法において』を峻別する法解釈理論である⁽²⁹⁾という認識からは、今橋の議論も「父母の教育権を：法論理化することを目指すことによって：法解釈学の方法をもって積極的に規定しようとするもの」と位置づけられることになる。

今橋の方法論の性格は別途論じるとして、ここでは法解釈理論についての黒崎の理解を問題にしたい。教育権論が専ら法解釈理論に依拠したことが、従来の制度論を法解釈理論に基づくものに限定してきたのは歴史的事実である。だから、いわば「権利論への制度論の従属」でもいえる状況の克服をめざして、権利論から相対的に自律した次元として制度論を確立させようとする趣旨は理解できる。

しかし、法論理を媒介とした権利論を法解釈学ととらえ、権利論からの自律Ⅱ法解釈学からの自律Ⅲ事実分析としての教育科学志向、という図式化は、権利論と制度論という次元設定の問題と、法解釈学と法社会学という方法論の差異の問題とを混同させている。教育の論理に

よる事実分析の必要性、教育法論理では解明しえないテーマに教育学独自の問題設定がなされるべきだと主張する根底には、法論理化に対する強い警戒がある⁽³¹⁾。だが教育制度論のリアリティを規範論的、教育権論からは導きだせないとしても、教育法学における制度論が一樣にリアリティを欠くことにはならないのではないか。

このように教育学独自の問題設定を主張しうるのは、そこで想定されている制度論が国家による教育統制の問題を議論の射程外においているからである⁽³²⁾。その議論は、個人の教育要求の組織化の過程と構造を追究し、下からの教育計画の内容と過程とを制度論として統合したものと見える。教育行政研究における制度論がとかく行政組織の構造に傾斜しがちで、個人レベルでの教育意思内容を議論の中にきちんと位置づけてこなかった、という認識の反映として受けとめられる。

制度への接近方法について、黒崎は「特定の社会的条件の下で、如何なる教育の質の実現を促すものとなるか」という分析の観点から「現実の機能と役割の具体的な分析にもとづいて、その社会的意義が判断される⁽³³⁾」という、事実から出発する方法を採用する。制度自体に教育

関係主体の意識や行為を方向づける力があることを前提として、制度を政策の実現手段あるいは受動的過程と位置づける、政策論従属的な制度論とは異なる。また、社会的条件と制度と教育関係主体とを教育意思を軸に構造化し、機能から制度を評価する点で、構造と過程との機械的二分論とも異なっている。

② 教育法学における制度研究への示唆

それでは教育法学における制度論としてはどう受けとめればよいのか。

黒崎は教育法学における制度論の射程を「教育制度問題の一部をのみカバーするもの⁽³⁴⁾」と限定する。しかし逆説的になるが、こうした限定は教育法学固有の制度論の存立可能性を肯定していることになる。『国家と教育』⁽³⁵⁾なかんずく国家と教師の教育権の領域については、「教育権論の抵抗理論としての意義⁽³⁵⁾」を認め、制度論としても教育法学に委ねているように思われる。

規範論から現実の事実分析へ、というだけでなく、(教育法学ではない)「教育学の」側面を黒崎は強調する。「教育行政の研究は：規範的な解釈の論理からはなれて、現実の生きた教育制度の事実を分析する教育の科学とし、

ですすめられることになる⁽³⁶⁾(傍点は筆者)とあるように、教育権の保障という法規範の解釈では制度的枠組みを提出できないというのである。

それでは法規範は教育行政の制度的枠組みを規定するような制度原理とはなりえないのだろうか。制度が人々の行為や意識を規定するものであり、その枠組みを規定するものが制度原理だとするならば、制度原理には一定の規範性が当然認められてよいはずである。教育行政制度における規範がすべて法規範であるとは限らないが、法的性格が教育行政制度からすべて捨棄されるはずもない。教育行政制度は教育関係主体の個々の教育意思が直接組織化される段階のみによって構成されているわけではなく、法原理が反映されやすい部分と反映されにくい部分がある。単なる教育原理としてではなく、それが法原理となって制度を規定している領域、つまり教育法的な事実分析が必要な部分が存在するのではなからうか。

こう考えてくると、黒崎の教育権論批判は教育法学における制度論、すなわち法論理としての教育権論を媒介にした制度論を完全に否定するものではなく、その射程を限定することで、教育学固有の領域としての制度論の

領域を確立することに目的があったとみることができよう。立法機関と教育行政機関の連関あるいは教育行政機関内部での連関など、制度の運用・管理に直接個人が携わらない領域では、古くて新しい主題が依然として存在している。対象領域は古典的だが、まさにそれゆえに新しい方法論に基づく制度研究が要請されていることを逆説的に証明しているのである。

2 規範論的制度研究論 〈教育法解釈学の視角〉

(a) 兼子教育学における制度と原理の関係

それでは教育法学においては制度論がどのように位置づけられてきたのか。

教育法学において制度論という次元設定を行ってきたのは兼子仁であった。兼子は『教育法「新版」』の中で法原理・法論理の次元と制度の次元を区分し、①「法規範論理としての教育制度」と「現実態としての教育制度」とにずれが生じることがある、②教育制度の中には教育法論理から演繹的に導きだされる部分と政策的選択や教育要求に基づいて生み出される部分とがある、と指摘していた⁽³⁷⁾。しかしそれ以上制度論の次元については言

えよう。

一つは、「法原理の規範的要請は制度づくりにおいてできるだけ生かすべき」としながらも、「具体的・実際の制度のしくみは、法原理からストレートに引き出されるものばかりではなく、その限りで法原理に対し相対的自主性をもっている」とし、法解釈論と制度論との領域区分を設定した点である。⁽⁴³⁾ いかなる制度論においても、基底をなす原理のたえざる確認が必要である。しかしここで確認されるべき原理は〈制度原理〉であって、法解釈論における〈基本法原理〉の確認作業とは別個のものである。法解釈論からみれば〈制度原理〉を切り離すことによって領域の自己限定をしたことになるが、制度論からみれば法解釈論とは異なる原理確認作業を制度論固有の課題としてひきとったことになる。このことは、法解釈論の下請けとして専ら組織編成の技術的問題を担うということではなく、制度論が固有の次元をもって存立することを意味している。

もう一つは、制度に内在する法規範を、体现すべき価値を示す〈制度原理〉と、体现化のための組織化論理としての〈制度論理〉に区分したことである。これは異なる

段階の法規範の交錯を避けただけではない。しくみづくりが単なる組織編成の技術ではなく、法規範に裏づけられた体系化として追究すべき重要な課題であることを示している。

兼子の構造化では、運用段階が〈制度原理〉へ及ぼす影響について肯定しているものの、⁽⁴⁴⁾ 運用段階や制度形成過程において働く力学・論理を構造化することはなく、基本的には教育原理↓基本法原理↓制度↓運用という直線的な流れになっている。こうしたシェーマは現実の機能と役割の分析から制度をとらえようとする黒崎の問題意識とは対照をなすといつてよい。それはこの議論が規範論として展開されており、〈法現象〉を直接扱うものではないからだ、ともかく制度論固有の領域を規範論からも導きだし得ることを明らかにしたと評価することができよう。

小括

ここまでの議論を整理しておこう。

教育条件整備法制研究が停滞している理由としては、

① 深刻な子どもの人権侵害という現実が、教師の教育権

の擁護から子どもの人権保障・救済へと学問的関心の重点を移行させたこと、②教師の教育権の法的性格に関する理論的問題点が浮上し、教師の教育権保障のための条件整備という制度論の正当性がゆらいできたこと、がある。しかしこうした状況はむしろ条件整備法制研究を進める必要性を表すものである。というのは、人権保障の問題は法解釈上の問題としては扱いきれず、現実と理論を架橋するものとしての制度のありようが問われていることを示しているからである。

体系化を目的とする制度研究は制度の動態を把握しきれず、あるべき方向が示されない。こうした制度研究に対し、個人の教育要求の組織化過程に注目する方法は動態把握という点で有効だが、それは対象領域の設定を変更することによって成立している。また法の規範的要請から制度原理の確認を行う方法は、あるべき方向を提示するうえで有効だが、その方法論的特質上、生ける法がの動態分析を行うには限界がある。

以上のことから、教育条件整備法制研究は固有の研究対象を失ったのではなく、その方法論的制約を受けていたという結論が導かれる。そしてこうした方法論上のア

ポリアを突破するためには条件整備法制の形成・運用過程で作用する力学・論理に注目する方法論が求められているといえよう。

(1) 教育委員会準公選制度、父母の学校参加、学校の情報公開など、個別領域では具体的な制度構想に到達したと評価できるものもある。だがそれらは父母・住民の教育行政参加・学校参加のしくみであり、教師と教育行政機関との関係ではない。

(2) 兼子仁「会長あいさつ——人間教育の最大危機に臨んで——」日本教育法学会年報第二十一号『子どもの権利条約と教育法』有斐閣 一九九二年 一二頁。

(3) 学校教師の教育の自律性を無条件に前提とすることに對しては一九七〇年代前半からすでに疑問が提起されている(藤岡貞彦「住民自治と教育要求」日本教育法学会年報第四号『地域住民と教育法の創造』有斐閣 一九七五年 一〇三—一〇四頁)。しかし学校不信が学校と父母・住民の結合を著しく困難にし、国家の権力的統制に對抗する理論的現実的基礎がゆらいでいる現在、当時とは逆の意味で学校教師の教育の自律性の検討が要請されているように思われる。

(4) 今橋盛勝『教育法と法社会学』三省堂 一九八三年 二五—一六頁。

(5) 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 一九八一年 四一〇頁以下。
- (6) たとえば今橋盛勝は国民の教育権論の問題点として、①教師の教育権の一面の主張・擁護、②学習権の観念的主張、③規範論的法解釈学への傾斜、④文部省の政策批判に終始していること、をあげている。『教育』第五〇〇号、一九八八年 六一頁。
- (7) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店 一九七一年 三四二頁。
- (8) 今橋前掲(4)、一七五—一九二頁。
- (9) ただしこれは法現象の認識論レベルでの把握であり、解釈論からの帰結ではない。兼子仁「子どもの人権と教育権」日本教育法学会年報第十九号「子どもの人権と教育権」有斐閣 一九九〇年 六五頁。
- (10) 馬場健一「社会の自律領域と法(1)——学校教育と法との関わりを素材に——」『法学論叢』第一一七巻第五号 一九九〇年 五二頁。なお、教育法学の視点ではないが、学校制度それ自体がもつ作用力に着目するものとして、児美川孝一郎「学校論における制度論的水準の問題——戦後日本の『学校論』再考に向けて——」『東京大学教育哲学・教育史研究室紀要』第十六号 一九九〇年六月 八三頁。
- (11) 奥平前掲(5)、四一七頁。
- (12) 兼子仁『教育法「新版」』有斐閣 一九七三年 二七三—二七四頁。
- (13) 内野正幸「教師の教育の自由」日本教育法学会年報第十八号『教育への権利と教育法』有斐閣 一九八九年 一〇三頁。なお、今橋は教師の教育権を「職務上必要とされ、認められる権利・権限」と複合的に定義し、権利性を否定してはいないが、区分の基準は明らかではない。今橋前掲(4)、三五九—三六〇頁。
- (14) 内野は「教育の自由を侵害された教師に対して出訴の道を憲法上保障すべきであるとする観点から」人権説を採用するとしているが、これは法解釈上の理由というより実践的理由である。
- (15) 権利と制度の関係づけは、「思想や要求は、制度を媒介としてはじめて支配的なものとなりうる」という認識が教育法学においても一般的であろう。平原春好「第一章 教育の制度原理——『教育と法律』を中心に——」兼子仁・永井憲一・平原春好編『教育行政と教育法の理論』東大出版会 一九七四年 一三五頁。
- (16) 従って規範論的法解釈学から導かれる制度構想と、認識論的法社会学から導かれる制度構想とは差異が生じてくると考えられるし、それゆえにこそ方法論の確立が重要な意味をもってくるのである。
- (17) 一九八〇年代後半の初任者研修の実施、「行政研修の義務づけ、教職免許法の改正といった一連の動向は、臨教審答申に端を発するというより戦後の教師管理政策の帰結とみるべきであろう。
- (18) 兼子前掲(9)、六〇頁。詳細な教育条理的根拠については参照、兼子前掲(12)、二七四—二七八頁。

(19) 市川須美子は教科教育と生活指導という領域区分に即して教師の決定権の有無を判断し、教科教育においては教師に決定権があるとす。市川須美子「長髪禁止規定と子どもの人権」『季刊教育法』第六二号 一九八六年春 一三六—一三七頁。兼子仁の「教師教育権による子どもの人権・学習権の教育内容的保障」「教育行政権・国家の教育権力によって子どもの人権の教育内容的保障をけつして真になしうるものではない」という表現も同旨と受けとめられる。兼子前掲(9)、六〇、六四頁。

(20) たとえば生活指導の領域で、親や子どもに対しては教師が決定権を主張できなくても、教育行政による権力的強制は拒否できる、といったことがあげられよう。

(21) 真野宮雄はこうした課題意識をもちながらも、「教育制度学」の確立可能性については慎重な態度をとっている。真野宮雄「教育制度学の探究」筑波大学教育学系教育制度学研究室「教育制度学の探究」一九九二年三月 一頁、真野宮雄「幅広い研究アプローチから教育制度を考える——教育制度と教育法の課題——」『季刊教育法』一〇〇号 エイデル研究所 一九九五年一月 三〇頁。

(22) 桑原敏明「教育制度学の構想」筑波大学教育学系教育制度学研究室前掲(21)、十七—十九頁。桑原の「教育制度」概念は「教育の目的を実現するための社会的に公認された組織(人と物との体系的配置)」というものである。

なお同様の見解を示すものとして参照、伊藤秀夫・吉本二郎編著『教育制度論序説』第一法規 一九六五年、真野

宮雄・桑原敏明編著『教育権と教育制度』第一法規 一九八八年。

(23) 宗像は教育制度を「教育法規を根幹としてこれに慣習も加え、比較的固定化した教育組織」とし、教育行政を「教育制度を働かせこれを運営すること」と定義した。宗像誠也『教育行政学序説(増補版)』有斐閣 一九六九年 四頁。また平原春好は教育制度を「教育に関する組織や作用などについて社会的に公認された体系」とし、教育政策を「制度を意識的に方向づけ拘束することによって一定の理念を実現しようとする」ものとしている。平原前掲(15)、一三三—一三四頁。

(24) 平原春好「教育行政と教育法」神田修編著『教育法と教育行政の理論』三省堂 一九九三年 八〇—八二頁。

(25) 黒崎勲「能力主義教育批判の反省」牧証名『公教育の史的形成』梓出版社 一九九〇年 三三一、三三四頁。

(26) 同三二〇頁。

(27) 同三二五頁。

(28) 同三三三頁。

(29) 同三二〇頁。

(30) 黒崎勲「教育権の論理から教育制度の理論へ」森田・藤田・黒崎・片桐・佐藤編『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房 一九九二年 四七頁。

(31) 同四七頁。

(32) 同五〇頁。なお、規範の規定に収まらない制度のとり

え方を追求し、教育要求の組織化を制度構想の課題として掲げるものとして参照、荒井文昭「教育参加の制度構想について考える」『教育』第五九〇号 一九九五年八月 一〇一一〇九頁。

(33) 黒崎前掲(30)、五一―五二頁。

(34) 同四九頁。

(35) 同四六頁。

(36) 同五二頁。

(37) 兼子仁『教育法〔新版〕』有斐閣 一九七八年 七―十八頁。ちなみに兼子は「教育制度」を「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」と定義している。

(38) 兼子仁「教育法学における原理と制度」神田修編著

『教育法と教育行政の理論』三省堂 一九九三年 三四―四八頁。

(39) 同三六頁。

(40) 同三八頁。

(41) 同三七頁。

(42) 同三八頁。

(43) 同三七頁。

(44) 「法全体のしくみとしては、基本法原理↓制度原理↓制度論理↓個別運用という段階編成になる。もっともつねに全段落がトップダウン式に動くというわけではない。法の形成が、ボトムアップ式に現場運用から出発することも少なくなく、そのほうが民主的であろう」同三七頁。

(一橋大学大学院博士課程)