

近代公教育分析に関する方法論的諸問題

(イギリスにおける近代公教育制度の成立—整備過程にみる近代公教育の本質的構造と展開動因に関する分析——〈その1〉
序論：課題と分析枠)

堀 内 孜

Some Methodological Problemes on the Analysis of Modern Public Education

—The Analysis on the Intrinsic Structure and Developmental Factors of Modern Public Education through its Formation-Regulation Process in Britain, (1) Introduction: on its Tasks and Analysis Frame—

Tsutomu HORIUCHI

Received April 30, 1980.

は じ め に

1971年の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」が出されたとき、政策側はこれを指して「第三の教育改革」と称した。言うまでもなく、戦後の教育改革を第二の、そして1872（明治5）年の「学制」を第一の「改革」とした上での呼称である。結果的には1973年の「オイル・ショック」により、高度経済成長に終止符を打ち、63制の見直しをも含むその「一大改革」構想は全体として大きく後退し今日に至っているが、そこで示された一大構想は、今日の教育をトータルに把える場合、多くの示唆を含んだものといえる。

第一に、上述したように、今日のわが国の教育体制の始点を明治5年「学制」に求め、その今日に至る連続性を自明のものと抱えたこと。第二は「第三の教育改革」たるべきものが、広く国際的な共通基盤の上に立って考えられねばならないこと、換言すれば今日の教育が個々の国民社会の特質に規定されると同時に、国際社会に共通した問題としても抱えられるものになっていること、を示したこと。第三は、第二の理由の一つとしてでもあるが、社会・経済の発展が一国的

規模では考えられず、その発展と教育とが相即的關係にあることを前提としたこと。そして、第四は、学校教育の特徴を次のように普遍的かつ固定的に捉えたこと、である。即ち、学校教育は「すべての国民に対して、その一生を通ずる人間形成の基礎として必要なものを共通に修得させるとともに、個人の特性の分化に応じて豊かな個性と社会性の発達を助長する、もっとも組織的・計画的な教育の制度である。その特質は、ある年齢まで一定の教育計画にもとづく学習を制度的に保障していること、同年齢層の比較的均質的な集団と一定の資格をもつ教員が、学園という特別な社会を形作っていること、勤労の場を離れ、社会の利害¹⁾關係から直接影響を受けない状態のもとで、原理的・一般的な学習活動に専念できることにある」と捉えられている。

以上の諸点は、現在の教育を論じる場合、余りにも当然の前提として理解されている。だがこれら諸点は、どこまで実証的に言うことであろうか。最後の引用部分に限って見るならば、「すべての国民」「必要なもの（を共通に）」「豊かな個性と社会性」とは実体的に何を意味しているのか、また「社会の利害關係から直接影響を受けない状態」とは社会と学校のどのような関係を指定しているのか、「原理的・一般的な学習活動」とは何であり、そうしたア・プリオリな「活動」は存在するのか、といった問題が残らざるをえない。更に第三の社会・経済の発展は教育の展開にとっていかなる規定性を有するものか、第二の教育の国際的共通基盤はいかなる過程で醸成されてきたのか、そして第一の19世紀後半以降現在までの教育は総体としてどのような本質的規定において捉えられるのか、について十分な解答が用意されているとはいえないのである。

これらの間に対して、個々の領域においてそれなりの説明が進められてきたし、とりわけ第四の問題は近年「学校論」として教育学諸領域を統合する形において集約的に検討されてきたといえる。だがトータルな形における事実としての教育は、諸個人、諸集団の理念や意思の所産として自立的に存在するものではなく、社会的諸關係の総和が反映されたものとしてあり、その歴史的、論理的総体が説明されねばならない。この「総体」を仮説的に規定するならば、それは「近代公教育体制」として捉えることができる。それは資本制社会における支配的教育「様式」であり、その法則性が普遍的に貫徹されたものである。

本研究は、この「近代公教育」がどのような意味で資本制社会における本質的教育体制であり、その存在様式の法則性は何であるのかの説明を終局的課題とするものである。本稿においては、本研究の序論として、上記課題の意味と分析対象の枠組について、方法論的諸問題を整理し、課題説明にとって必要とされる仮説の提示を企図している。

1 近代公教育論の課題性

(1) 教育学における近代公教育論の位置

教育学は言うまでもなく「教育とは何か」を説明することを課題としている。この「教育とは何か」については様々なレベルで捉えられようが、科学としての教育学が窮極的に対象とするのは「教育の法則性」に他ならない。即ち、社会的諸關係における人間形成の法則性説明が課題とされるが、その核として教育過程における input と output との關係構造が問われることとなる。だがこの教育過程を担う実体を個別化するならば、上記關係構造を規定するものとして、人間の成長と行動を規定する全要因（生物学的・生理学・医学的・心理学的・社会学的諸要因等）

の解明が前提とされ、いわばブラック・ボックスの解明を意味することにもなる。論理的な意味における「教授学」は本来上記課題を直接に担うものといえるが、実際には幾つかの限定—教育場面の限定、教育関係の限定、教育内容の限定—においてのみ個別実体を対象化しえているのであり、更には幾つかの指標によるグルーピングを前提とした上で集団の中の個を対象としている。このように人間行動を無限定的、一般的に教育学の対象とするのは不可能であり、教育過程についてもその在り方を理念的に把えることはとにかくも、科学的に分析する場合には一定の枠組をもって限定することが必要とされる。

教育過程は次の4つの認識レベルにより成り立つ4つの次元で限定することが、その本質把握に有益と思われる。即ち、技術的認識と組織的認識、社会的認識と歴史的認識の組み合わせによるものである。教育過程は社会的な交過程として技術的過程と組織的过程を内包しており、この両者の関係構造がその教育過程全体の特質を規定している（このことは今日の学校教育を例にとれば明らかである）。そして教育過程を一つの総体として、外部的に把握するには、社会的位置関係及び歴史的関係が明らかにされる必要がある。

以上の枠組を前提とした上で、史的関係における社会的総体としての教育の分岐点は、その社会的分業としての確立に求められる（職業としての教育）。このことは教育が社会諸機能の中で相対的に自立することを意味し、その機能を独自に担う社会的に定位化された組織が制度化されることを意味している。即ち、教育機能を担う組織として、教育専門機関たる学校が他の組織に比べ優位に立ち、社会体制として学校教育様式が定在化される。また社会全体として、組織過程としての教育過程が整備されることから、教育過程における技術過程と組織過程を相互に識別することが可能となる。

こうした特徴をもって把えられる教育の社会的諸関係における総体が近代公教育体制であり、この体制としての一体性において「社会的諸関係における人間形成の法則性」が解明されうる基盤を有することとなる。即ち、この課題を担うものが本質論としての「近代公教育論」であり、それは歴史的社会的限定の下で教育学の原理論（教育の歴史的社会的本質論）となるものといえる。

(2) 近代公教育論の課題

先に述べたように、現代の教育体制は近代公教育が社会的教育体制として成立した以降、連続した過程に位置づけられるものである。このことから、近代公教育論は「現代公教育」変革のパースペクティブをも包摂するものとして、それ自体多様な内部領域と課題を有している。具体的には、19世紀後半段階に今日の主要先進国において法制度的に成立する教育体制の実証的分析を基礎とするが、それは次の2点を最終的な課題としている。

① 近代資本制社会における教育現象について、その基底的要因と展開論理を、その歴史—論理性において総体的に把握し、説明・記述すること。

② 現代社会における教育実態・教育諸問題を、その基底において構造的に分析・把握し、それに対する実践的課題及び課題性を提示すること。またここから、関係諸実体の主体的実践の在り方を方向づけること。

この第一のものは、近代公教育を法則的に把握することであり、その内部構造の精緻な分析が前提とされるものである。即ち、近代公教育体制として包括される教育事実、一方における人間観、

社会観、世界観という理念的価値体系が教育観として集約され、あたかもそれが他方における法制度として結実化したことにより産み出されたもの、と捉えられ易い。だが、社会事象としての教育は、それが全社会的規模における人間形成（国民教育としての近代公教育）として社会に内包される程に、政治や経済に媒介されて現われてくる。それ故に、教育事象—教育体制の総体は、実態として他の社会事象—社会体制と種々の端子で結合されており、近代公教育の法則的把握は、この結合様式を明らかにすことを前提的に必要とする。仮に教育が、人間の社会行動の一領域として相対的に自立しているとするならば、それは他の諸領域との関係性を解明しえて始めて言うことである。このように、近代公教育の内部構造分析と外部関係（教育の社会基底関係）分析とは相補的關係において捉えられるといえ、ここにおいてその運動法則の析出が可能となるのである。

第二のものは、現実の教育事象を何らかの形における問題状況と受け止める時、その解決の方向性が法解釈や教育権認識等に見られる、様々なレベルでの近代公教育認識により、多様なものとなっていることから求められるものである。即ち、現代社会における教育事象の基盤をなす近代公教育体制に対する認識が、上述した第一の所産に支えられることなく、単にイデオロギー上の問題とされる場合には、現実の教育問題の解決が理念上の競い合い、せいぜい経験的な実践の延長線上に委ねられることとなる。近代公教育論のこの第二の課題は、第一の課題を前提としたところの、個別的現実論としての現状分析をなすことであり、それは第一の課題に支えられることにより、近代公教育変革の契機を主体的かつ実践的に位置づけ、提示することである。

2 近代公教育の概念認識

(1) 認識レベルの問題と下向分析構造

「近代公教育」いう概念については、今日においても十分な共通認識が形成されているとは言い難い。更には「公教育」という概念自体が一般に用いられるようになったのは、わが国にあっては戦後の最近年に至ってからのことである。例えば、教育学関係の事典において、「近代公教育」を見出し語としているものは現在迄なく、「公教育」についても1960年代以前に出版されたものは同様である。

「近代公教育」と「公教育」の概念上の区別の問題は、単に「公教育」を歴史的にどう位置づけるかの問題に止まらない。なぜなら、実際に「公教育」という用語を用いる場合においても、それが近代以前の「公教育」を指して使われることはほとんどなく、歴史段階の区分を示す意味においては同義といえるからである。ではあえて「近代」を冠する意義はどこに求められるのか。それは現在に至るまでの「近代(modern)」の拡がりにおいて、「公」の持つ意味が社会的諸関係の中で変化してきており、一時点をとって示される「公」の意味内容と通時的に理解すべき「公」のそれとでは概念認識上のレベルを異にしているからである。例えば「現代公教育」という語も多く使われるが、この場合「近代」の始点時と区別した「現代」(＝今日的 today's, 同時代的 contemporary)を強調するものならば、それは極めて現象的状况を対象としたものとならざるをえない。だが、通時的な「近代(modern)」が貫徹した上での、より「今日的」特徴を問題とするならば「現代」という概念は現象的なレベルから本質的なレベルまでを立体的に包含す

るものとして認識される必要がある。

「近代公教育」が教育学上定立した概念として広く認識されていなくとも、前述したように19世紀後半以降に国際的に共通した特徴をもって制度的に成立した教育体制が事実として存在しており、その歴史的な諸特質を解明するとともに、概念としても定立させ、その構造分析に寄与させねばならない。このためには、先に述べたように概念自体の立体的構造が前提的に解明される必要があるが、この課題に有効と思われる示唆が概念認識の段階論として提起されている。これは広く知られるように、武谷三男が量子力学の分野で構想したものであるが、その概略を整理検討し、「近代公教育」概念の定立化にどのような意味をもつかを、以下問題としていきたい。

武谷は1946年にそれ迄の技術概念に関する論争を批判検討する形で、認識の発展段階を「技術論」として整理した。武谷は「概念発展の三段階」を次の如く説明している。

「それは人間の認識はまず即自的な現象論的段階、次に向自的な物の概念による認識をなす実体論的段階、最後にこれが即自向目的に止揚され、本質論的段階に達するというのであります。カッラは実体と機能を形式的に分離し認識の発展は実体概念を機能概念に解消すると申したのであります。私の考えでは、本質論的段階は実体を含みつつこれを否定し、機能概念と実体概念を統一止揚した認識の段階なのであります。」

具体的には、「技術概念」について、①即自的な対象認識として現象論的段階において規定される概念—例えば「行為の形」(三木清)、②向自的な「物」の概念による認識として実体論的段階において規定される概念—例えば「労働手段の体系」(旧唯物研究会)、③即自的向自的に止揚された認識として本質論的段階において規定される概念—「人間実践とくに生産的实践における客観的法則性の適用」として提示された。更に量子力学の領域においては、現象論的段階において「運動」と概念されるものが、実体論的な認識段階においては「System」、本質論的段階では「State、その transition」と概念深化されるし、「資本論」の展開に見られる「商品」—「労働」—「価値」という概念レベルも同様の発展段階に應ずるものと捉えている。

この「武谷三段階論」は、概念発展の段階的認識過程を捉えたものであり、理論体系の発展に関するものといえるが、マルクスが「経済学批判序説」において提示した社会科学方法論を踏まえたものである。即ちマルクスは「序説」3節「経済学の方法」で次のように述べる。

「……わたしは、表象された具体的なものからますます稀薄な abstracta 《一般的なもの》にすすんでいき、ついには、もっとも単純な諸規定に到達してしまうであろう。そこから、こんどは、ふたたび後方への旅がはじめられるはずで、ついにわたしは、ふたたび人口に到達するであろう。しかしそれは、こんどは、全体の混沌とした表象としての人口ではなくて、多くの規定と関連をもつ豊富な総体としての人口である。……第一の道では、完全な表象が発散されて抽象的な規定となり、第二の道では、抽象的な諸規定が思考の道をへて具体的なもの⁶⁾の再生産にみちびかれる。」

この具体的なものから抽象的なものへの、主体が「直観と表象とを概念へ加工する」第一の下向的認識過程が武谷三段階論の過程である。このことは武谷自身述べているところであるが、そうであるならば、当然にも科学方法論としては、「あきらかに科学的に正しい方法」である「第二の道」、抽象的なものから具体的なものへの上向展開が措定されていなければならない。即ち、武谷三段階論自体について言えば、下向分析過程としての認識論が、上向展開としての存在論、

「実際の歴史的過程に照応している、もっとも単純なものから複雑なものへと上向していく抽象的な思考の歩み⁷⁾」から切り離され自立化している、という問題性をもっている。

だが、この武谷三段階論は、更にはマルクスの経済学方法論は、「直観と表象」として、「全体の混沌とした表象」としてまだある「近代公教育」を概念認識する有力な手段である。そしてこの「近代公教育」概念を、教育の本質認識の出発点たる「より具体的な法的カテゴリー」とすべき意味は、マルクスの次の言葉で説明されるであろう。

「単純な諸カテゴリーは、未発達な具体物が、まだいっそう多面的な関連または《いっそう多面的な》関係—それは精神的にはより具体的なカテゴリーのうちに表現されている—をうみだしていないときに、自分を実現したかもしれないその諸関係の表現であるということ、他方また、より発展した具体物は、そうした単純な諸カテゴリーを、ひとつの従属的な関係としてもちつづけているということ、これである。⁸⁾」

(2) 「近代公教育」の分析的段階認識（試論）

「近代公教育」を、その語義に従い最も包括的に規定すれば、「近代資本制社会において、公権力により統轄された教育体系（system）」といえる。武谷三男により提示された概念認識の分析枠を援用し、この「近代公教育」の表象を概念深化することが課題とされる。だが当然にも、この分析過程は実証的なものとして位置づけられねばならず、今ここで仮説的に提起するのはこれ迄の先行諸研究を踏まえた試論としてである。

① 現象論的段階

「近代」及び「公」の即自的意味によって示される規定であり、諸論を総括的にまとめると次の如き内容といえる。即ち、「近代における理念的価値・思想を基盤とした近代国家の公権力により統御・設定された教育。」これは「近代」の意味するところのものを、理念的ブルジョア価値＝自然法として捉え、「公」の意味するところのものを、議会制民主主義に支えられた実定法の規定内容に求めるものといえる。

この前段に力点を置いたものとしては「教育を受ける権利を前提とし、人格を最大限に発展させるとともに社会の進歩に役だつような組織的教育を、公共の責任において、すべての子弟に等しく提供する」教育（伊藤秀夫「公教育の定義」⁹⁾）という規定があり、また後段に力点を置いたものとしては「公共団体による施設設置、管理運営、経費負担の教育」（吉本二郎¹⁰⁾）という規定や、更により限定して「私教育」概念との対比から「公共施設としての国・公立学校を中心として営まれる教育」（相良惟一¹¹⁾）とするものがある。

② 実体論的段階

教育が本来的に人間関係の一形態であることから、ここで言う「実体」＝物の概念による認識は、社会的自然の法則性を担う「物質」としての人間実体の関係性においてなされる。そしてこの実体論的段階は、現象論的段階を深化しつつ向自的に認識されるものであることから、先に述べた法的に表出される表象の社会的人間関係を捉えるものでなければならない。そしてこの関係は直接的な実体関係と、その実体の機能関係を識別しつつ一体的に捉えられるものである。

第一の直接的な実体関係は、近代公教育を担う諸実体間の関係性において規定されるものであるが、近代公教育が近代資本制社会における支配的教育体制と捉えられることから、そ

の「実体」たる人間は階級関係に措定されたものといえる。即ち、この実体関係は「意識」としての人間関係ではなく、経済的下部構造の物質的基盤に規定される階級関係の反映として捉えられるものである。だがこの実体関係は直接的に階級関係に還元されるものではなく、この階級関係の特殊な反映構造をもって表出される。そしてこの「特殊な反映構造」の総体が「教育権」と言われるものであり、それ故に近代公教育概念の実体論的段階は、「教育権」概念を軸として明らかにされるものである。ただこの場合、「教育権」自体は近代市民社会における基本的人権の一つでしかなく、「教育権」の分析を媒介とした階級関係の特殊性こそが課題とされなければならない。

近代公教育分析において、「教育権」概念をどのように位置づけるのかについては、次のような見解がある。「(教育権は近代市民社会さらにその基礎にある資本主義的生産そのものの構造とかかわっているが) このゆえにこそ、近代的人権論は、近代という一つの歴史的社會における個人と国家権力の自由の関係を支配する原則をもっとも本質的・集中的に表現したものである」として国家論の基本概念たりうるのである。同じ理由で、教育権概念を解明することは、近代公教育の基本構造を分析していく場合の基本的鍵であり、また、現代においてその再編と変革を志向する者の基本的視座たりうるのである¹²⁾ (持田栄一)。この見解に対する批判的検討は後述するが、持田の場合、「教育権」概念が近代公教育分析にとってどのようなレベルの問題として捉えられるのかについて、十分に自覚化されているとは言えないにせよ、資本主義社会の構造に則して段階的に把握すべきであることを示していると理解できよう。

第二の、実体の機能関係については、次の如く考えられる。即ち近代公教育の機能は、階級関係に基礎づけられた「教育権」概念として表出される近代公教育の実体関係に措定されるものであり、近代公教育の果たしてきた社会的・歴史的的目的機能として捉えられる。それは近代公教育が、近代国民社会の形成に関わる、国家からする市民社会の再編としての「国民形成」を包括的役割として生成・展開してきたことから明らかにされねばならない。この近代国民社会における「国民形成」を、自生的にではなく、「上から」の組織的統轄作用を軸として、「国家」の主導によって担うのが近代公教育であり、それ故に近代公教育は「国民教育」とほぼ同義の意味内容をもつものといえる。だがその場合も、上述したような両者の関係性は明確に措定される必要があるものであり、近代における国家と国民、市民社会の関係、教育の主体とその組織構造を問うことなく「国民教育」を用いることは、概念上の混乱のみならずその構造分析が歪められることにもなる。例えば、わが国において「国家教育(公権力の主導する教育)」に対するものとして「国民教育」という語が用いられているが、それは近代公教育の実体関係、とりわけその基礎となる階級関係の把握を困難にするものといえる。

この「国民形成」の内実を機能的に捉えるならば、次の二つのレベルにおいて整理できる。

1. 労働力商品形成過程における付加価値形成—近代公教育の制度的成立が、産業資本主義段階から帝国主義段階への移行期に見られ、個別資本—個別労働の総資本—総労働への収斂、国際的な市場競争を与件とした国民経済社会の確立に応じた国家による労働力の保全と開発が、経済的レベルにおける「国民形成」の内実とされる。

2. 国民社会の特質に規定されたイデオロギー形成—市民社会の「国民」社会への再編、対外的緊張関係が強化される中での国民社会の同質化要請によるナショナリズムを核とするイデオロギー形成が、政治的レベルにおける「国民形成」の内実とされる。¹³⁾

この二つの機能は、パラレルに扱えられるものではなく、相互に補完し合うものとして「国民形成」のナショナルな特質を規定するものと考えられる。類型的に扱えられる近代公教育の型、先発資本主義国型（英・米型）と後発資本主義国型（独・日型）が意味するものは、近代公教育の実体関係、その基盤としての統治構造、階級構造がナショナルな個別的特質をもち、その機能の発想形態に反映されることに他ならない。

③ 本質論的段階

これ迄仮説的に述べた近代公教育認識の現象論的段階、実体論的段階の内容を実証することにより到達することができるもので、それは近代公教育の運動法則性の解明—近代公教育法則の定立化に他ならない。即ち、近代公教育の実体概念と機能概念を統一止揚して得られる認識であり、近代資本制社会における教育本質といえる。それは、資本制社会の政治的・経済的諸相を媒介することにより、近代公教育の諸現象として表出される人間形成の疎外原理として解明されるが、同時に資本制社会において人間関係を基礎づける諸科学の原理論、とりわけ経済学における原理論としての「資本論」に基礎づけられるものといえる。

以上、武谷三段階論を援用する形において、近代公教育の下向分析段階を仮説的に提起したが、それは方法論的に、次に検討する存在論的上向展開（「実際の歴史的過程に照応している、もっとも単純なものから複雑なものへと上向していく抽象的な思考の歩み」）を合わせもつことにより、論理的一歴史的な体系的認識としての「近代公教育論」を形成することができるといえよう。

3 近代公教育論の理論体系

(1) 上向展開の三段階論

武谷三段階論が提供したものは、認識論としての下向分析であったが、それは同時に存在論としての上向展開に措定されねばならないものであった。この両過程の関連については、先に見たように、マルクスが『経済学批判・序説』で示したところであるが、そこでは論理的認識と歴史的認識との認識＝実践主体による統一という主体性が結合の契機として明らかにされていた。即ち、「人間生活の諸形態の考察、したがってまたその科学的分析は、一般に、現実の発展とは反対の道をたどるものである。それは、あとから始まるのであり、したがって発展過程の既成の諸結果から始まるのである」¹⁴⁾が、この「反対の道」は、単に歴史的過程を逆行的にトレースするのではなく、武谷三段階論で示された分析段階次元に応じた論理的な把握と統一されたものである。そして認識過程に措定されて「実際の歴史的過程に照応」している「抽象的な思考の歩み」が、「科学的に正しい方法」つまり学問的な記述過程としての上向展開なのである。だがここで留意すべきは、「実際の歴史的過程に照応」していることが「抽象的」であることの意味についてである。即ち、この上向展開は、科学的な下向分析を措定することにより、単に歴史的発展過程に直線的に統合されるのではなく、独自の展開論理を歴史の発展過程に「照応」させて構築することを必要としているのである。

この課題に応えるものが、経済学方法論として宇野弘蔵が追究した上向展開の三段階論といえる。「宇野三段階論」として知られるこの方法論は、原理論—段階論—現状分析として捉えられているが、その意味するものは、社会科学方法論として「近代公教育論」の学的定立に有益と思われるので、以下その概要を記すこととする。

① 原理論

「如何なる時代の、如何なる国の資本主義にも直ちにそのままにはあらわれない純粹の資本主義社会の経済的運動法則として展開される」「しかし如何なる時代、如何なる国の資本主義にしても、この原理的規定なくしては、科学的に分析し、解明しえないという、そういう基本的規定を与えるもの¹⁵⁾。」

「原理は、完結した体系をもって資本主義的経済法則を展開するのであって、それは直ちに資本主義の発生期を解明するものでないのと同様に、その没落期をもその理論の内に、あるいはまたその理論の延長によって、解明するというものではない¹⁶⁾。」

「原理論の想定する資本主義社会は、(いわばこれらの)小生産者が分解し、没落した後にあらわれる資本家と労働者と土地所有者との三大階級からなる純粹の資本主義社会である¹⁷⁾。」「原理は、(すでに述べてきたように)自然法則と異なる歴史的なる社会法則を明らかにするものであって、対象自身が歴史的に形成せられるのである¹⁸⁾。」

② 段階論

「段階論の規定は、原理論の法則的解明に対して、タイプの解明をなすものとなる。それはもはや最も簡単な概念からの論理的展開をなすものではなく、原理をもって資本主義発展の中心的地位をしめる資本主義国ならびにその国際的関係を分析し、その歴史的展開段階を区別する特殊性を明らかにするものとなる。ここではしたがって純粹の資本主義社会の階級関係というのではなく、といって直ちに個々の資本主義的諸国の具体的な階級関係というのでもなく、いわばその中間にある資本主義の世界史的発展段階の一般的規定が与えられる。原理を基準としてその発生、発展、没落の基本的規定を与えようというのであって、歴史的事実からのタイプの検出が主題をなす。それは原理論のような体系的な完結性をもつものではなく、またその研究も経済政策から始まって財政にいたるまで多面にわたり、法律学的、政治学的研究との協同研究をも必要とすることになる。いわゆる国家論もこの段階論で始めて内容のあるものとなるし、国際関係もここで始めて採り上げられる。経済学研究的の窮極の目標をなす現状分析は、この段階論を仲介にしないでは決して科学的に行いえない¹⁹⁾。」

「資本主義の発展の段階規定は、各段階において指導的地位にある先進資本主義国における、支配的な産業の、支配的な資本形態を中心とする資本家の商品経済の構造を、いわゆる『ブルジョア社会の国家形態での総括』としても、世界史的に典型的なるものとして、その国家形態自身も、また『国際関係』も、この発展段階に応じて変化するものとして、解明するものとなる。それは経済学のいわゆる部門別研究の一般的規定をなすもの²⁰⁾といっ…」

「一方に体系的に完結される原理論と、他方に無限に複雑なる具体的な過程を解明しようとする、したがってまた決して完結することのない現状分析と、この両者の間に入って原理を現状分析にその一般的基準として使用する場合の媒介をなすものとしての段階論の規定を要

するのである。それは歴史的過程を理論的に解明する特殊の方法をなすものである。かくて段階論的規定は、原理論と現状分析との中間にあって、原理論のように体系的完結性を有するものではないが、しかしまた現状分析のように無限に複雑なる個別具体性を有するものでもないということになる。私のいわゆるタイプをなすわけである。²¹⁾

③ 現状分析

「経済学の研究は、方法論的には不明確ながらも、実際には原理論と段階論と現状分析とに分化してきているのであって、その窮極の目標は現状分析にあるといっよい。原理論や段階論は、現状分析のための準備をなすものである。²²⁾

「現状分析は、具体的な歴史的過程に対する解明として無限に進められるものといっよい。²³⁾

以上、宇野弘蔵の述べるところに従って、その三段階論を概観したが、それは経済学の最も基本的な問題であり、その蓄積に肉付けされて展開されている。そしてそれだけに経済学において種々の批判・検討がなされており、本稿でその全てにわたって、またその細部において論じることとはできない。そのためここでは、第一に宇野三段階論の方法論的特徴を、第二に本項冒頭で述べた存在論的上向展開の基本的視座からする宇野三段階論の問題点を、そして第三に他の社会諸科学の方法論との関連を若干整理し、次項で検討する「近代公教育論」の上向展開への援用に対する基本的観点を用意することとする。

第一の問題は、各段階ごとに次のように把えることができる。まず原理論については、マルクス『資本論』を、その時代的制約から原理的な体系的純化としては把えることができない産業資本の原理とし、ここから段階論の必要性が生み出されると同時に、原理論も歴史的規定性を捨象したものであることが求められる。段階論の規定は、宇野三段階論の中核ともいえるものであるが、それはレーニンの『帝国主義論』やヒルファルディングの『金融資本論』が、『資本論』を直接に受けた歴史的延長線上に帝国主義段階を位置づけ、両者の次元的区別をなしていないことを問題とする。即ち、資本主義の発展による資本の独占的支配は、原理論の想定する純粹の資本主義社会に益々近似してくるという傾向を阻害することとなり、その特質は決して原理論から直接に展開されるものではないのである。それ故、段階論は原理論の描く資本主義社会の純粹な法則を基礎として、資本主義の世界史的発展段階の一般的規定をタイプの解明としてなすことが課題とされる。この「タイプの解明」を経済政策を中心になすところに段階論の特徴を見出すことができよう。現状分析は、宇野経済学の終極的目的とされるものであり、段階論や原理論はそのための準備として位置づけられている。その対象は、無限に複雑なる個別的具体性とされるが、それには一定の枠組が用意されねばならない。この枠組は、第一次大戦後の資本主義経済と社会主義経済の対立・拮抗からなる「世界経済論」であり、その中心領域は「世界農業問題」とされる。

以上のように把えられる宇野三段階論の論理的問題点が第二の課題であるが、その展開には宇野経済学の内容検討が必要とされようし、種々の立場からする、既に明らかにされている批判的検討を踏まえねばならない。それは本稿の課題の枠内にとうてい収まるものではなく、また紙数上からも無理であるので、宇野三段階論の近代公教育論への援用に必要なと思われる点に限って要約的に見てゆきたい。第一点は、宇野三段階論を援用する最大の意義ともいえる点であるが、社

会的事象の歴史的展開過程を学的に対象化する場合に、存在論的、上向展開的な次元の区別が存在し、それにより研究方法上の差異が明らかにされたことである。第二点は、段階論の位置づけに関する問題である。即ち「タイプの解明」とされる段階論にあっては、歴史的な発展段階のタイプとして、その段階を規定する法則性が純化された原理論との関係で論理化されずに、歴史的な段階論とされることとなる。このことは政策論として段階論を把える点に表出されており、原理論として本質の規定性において把えられる運動法則性の特殊な段階的形態が論理的内在性においてではなく、歴史的な具体化として類型化される政策の特殊性に転化されることとなっている。そして同時に、第三点として、段階論と現状分析が論理的に区別されなくなることとなる。即ち、現状分析の対象とされたロシア革命後の世界経済が、原理論からする特殊な段階的形態とされることなく、時間的な現在の問題として直接に現状分析の対象とされることになる。個別的具体性をもって表出される現実²⁴⁾は、その現実が位置づけられている特殊な段階を解明することにより基礎づけられ、その上で現状分析の対象とされねばならないのである。

第三の、他の社会諸科学の方法論との関係については、社会科学としての教育学における近代公教育研究にとって、極めて重要な問題が提起されている。言うまでもなく、近代公教育は教育という社会の自生的機能と国家によるその制御との接点に位置するものであり、教育事象を国家論的に解明することの対象である。この上部構造の基本構造を解明する国家論は、先に見たように、段階論として明らかにされるものとされている。これは経済的下部構造との関係において、政治学的・法学的対象としての国家論が段階論のレベルで解明されることを示しているが、全く同様に、原理論としての国家論を下部構造との関係でどのように構築すべきかが問われることとなる。²⁴⁾更に近代公教育論はこの国家論との関係でいかに把えられるべきかが方法論的課題とされねばならないといえるが、この点を含めて、宇野三段階論の援用による近代公教育論の上向展開の枠組を仮説的に検討・提起することとしたい。

(2) 上向展開としての「近代公教育論」(仮説的試論)

その概略を検討した宇野三段階論を援用し、近代公教育論の理論構造の枠組を仮説的試論として提示するのが、ここでの課題である。各段階の検討に先立ちそれに必要と思われる二、三の点を以下整理しておきたい。

第一は、下部構造と上部構造との関係における教育の位置づけについてである。既に述べたように、教育を広く一般的に規定するならば、社会における人間関係の一形態であり、人間関係の結び結ばれる種々の社会諸領域に見出しうるものといえる。即ち、それ以上の「教育」の定義が極めて多様なものとならざるをえないことから明らかな如く、教育という「機能」を伴った人間関係の形態は、人間社会に始源的に随伴されるものであり、その「機能」が発現する時間的、場所的限定を捨象して規定したところで何を意味することはできない。ところが、この点に無自覚なまま、教育は上部構造に属するか下部構造に属するかということすら論じられている。²⁵⁾

これは言うまでもなく、マルクスの『経済学批判・序言』における次の叙述を直接に「適用」せんとすることの無理から生じたものである。マルクスは次の如く述べている。「人間は、その生活の社会的生産において、一定の、必然的な、かれらの意志から独立した諸関係を、つまりかれらの物質的生産諸力の一定の発展段階に対応する生産諸関係を、とりむすぶ。この生産諸関係

の総体は社会の経済的機構を形づくっており、これが現実の土台となっており、そのうえに、法律的、政治的上部構造がそびえたち、また、一定の社会的意識諸形態は、この現実の土台に対応している。物質的生活の生産様式は、社会的、政治的、精神的生活諸過程一般を制約する。人間の意識がその存在を規定するのではなくて、逆に、人間の社会的存在がその意識を規定するのである。²⁶⁾」(傍点一引用者)

まさしく、留意すべきことは、「上部構造」「土台」「生産諸関係」という概念が、「社会的」な「総体」的なものとして使われており、社会的諸事象を諸側面に分化して捉え、モザイク的なハメ絵を描いているわけではないことである。現実の経済的土台として生産諸関係の総体、法律的、政治的上部構造(法や政治についてのイデオロギーの物質化としての制度)、そして社会的意識諸形態(イデオロギー)の関係において「教育」を捉える場合、この「教育」がいかなる枠組、被規定性を付与されるべきかが明らかにされねばならない。つまり、総体的な社会的諸関係において捉えられる「教育」は、社会的生産関係としての経済的土台を反映するものとして、「制度」として形づくられ、更にそれを基盤とする「イデオロギー」として表出されるものである。まさしく、近代資本主義社会における「制度」的、「イデオロギー」的総体としての「教育」が近代公教育(体制)であり、そのイデオロギーの物質化構造や経済的土台との照応関係こそが「近代公教育論」として解明されねばならないのである。

第二は、第一の点を受けて、この近代公教育論の理論体系が他の社会諸科学の理論との関係において、どのような段階構造を有するかについてである。宇野三段階論で示され、またそれを批判的に検討して位置づけた各段階の規定は、近代公教育論においてどのように受け止められるであろうか。このことは、第一に普遍的本質的な近代公教育の規定が、教育学の限定しうる範囲でなしうるか、つまり原理論段階における近代公教育論は、教育学の独自の概念によって捉えることが可能であるか、という問題に結びつく。経済学の原理論が、ブルジョア社会の経済的運動法則を解明するものであるならば、その教育的運動法則は独自の、自立した構造において解明しうるであろうか。これは第一の点で述べたように、社会的、総体的な生産諸関係(人間生活の社会的生産関係)における教育の位置からのみ捉えられるものであり、経済的運動法則を基礎として始めて解明しうるものといえよう。この意味において、ブルジョア社会の教育的運動法則を解明する近代公教育論の「原理論」は、その経済的運動法則にどのような構造をもって基礎づけられているのかを明らかにすることを課題とするものと捉えられる。

次に、段階論としての近代公教育論についてであるが、それは原理論における把握との関係から、教育の独自領域として設定しうる第一段階である。だが、法律的、政治的上部構造を総体として解明する「国家論」に基礎づけられつつその一部を構成するという、二重の関係で捉えることができる段階である。いわば普遍的本質的な原理論に対し、歴史的に制度的形態を付与された実体構造を論理的に把握する特殊段階論といえるものである。

最後に、現状分析としての近代公教育論は、段階論、原理論に基礎づけられた現実の教育事象を、その現象するに至る展開論理において、精緻に分析することを課題としている。この分析は同時に、近代公教育の変革課題に措定されるものといえるが、近代公教育の変革は、個別教育的次元において構想されるのみならず、政治的、経済的次元との関係においてなされねばならないものであることは、以上の展開から明らかであろう。

第三は、最も前提的に措定されるべき方法論上の立脚点に関する問題であり、これ迄武谷三段階論、宇野三段階論の批判として述べたことでもあるが、上向展開としての近代公教育論が、下向分析としての認識過程に支えられ、対応的に捉えられねばならないことである。これは、あえて図式的に提示すれば、下向分析過程における現象→実体→本質という認識の深化が、上向展開過程における現状分析←特殊段階論←原理論という存在論的解明と対応関係にあることを意味している。即ち、近代公教育の本質的認識が原理論として体系化、整理され、両過程が結合されることが必要であり、各々の過程は相互に措定し合うものとして捉えられねばならないのである。

では、学的領域を軸に、上向展開としての近代公教育論の理論体系の枠組を仮説的に以下提示したい。

① 原理論

普遍的本質論としての近代公教育論がこの段階において明らかにされるが、それは下向分析的に把握される近代公教育の本質規定の総体として、資本主義社会における疎外された人間形成の運動法則である。だが既に述べたように、ブルジョア社会の解剖学としての経済学による原理的把握に基礎づけられるものである。

② 段階論

国家論に基礎づけられ、また内包されるという二重関係において捉えられる段階論としての近代公教育論は、その技術論と組織論という二つの領域において、近代公教育の歴史的形態を、原理論で示される普遍性のモメントとその貫徹形態の個別性のモメントとの統一において、特殊段階の形態として解明するものである。具体的には、資本主義経済の展開に対応する形における、「公」―「私」の矛盾関係を、教授構造（教授―学習関係の歴史的・形態的構造）、教育内容（近代的価値の形式と実質の二重性）、教育実体関係（教育労働の本質的解明を基礎とした教育権構造）、教育組織（教育関係に対する行政―経営機能の内在的関わり）の四領域（前二者を技術領域、後二者を組織化領域として区別しうる）において解明することが課題とされる。

③ 現状分析

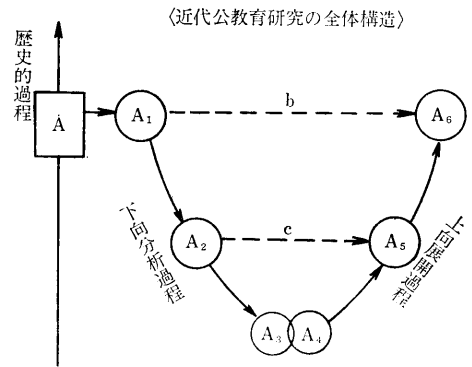
個別的現実論としての近代公教育論といえるが、それは近代公教育の現実的諸問題を、その具体的個別性において、特殊性における普遍的契機の解明として展開するものといえる。そして、近代公教育変革の展望に措定される、教育―政治関係論、教育―経済関係論としての教育政策分析及び社会的機能論を中心とする「学校論」が中心的位置を占めることとなる。

4 「近代公教育論」としての諸論の位置づけ

これ迄検討してきた近代公教育の下向分析的認識と近代公教育論の上向展開構造の全体枠組を図式化して示せば、以下の如く理解できる。現実態としての「近代公教育」をAとすれば、その現象論的認識（Aの表象されたもの）がA₁であり、A₁→A₂→A₃が下向分析過程として捉えられる。A₂は実体論的認識、A₃は本質論的認識であり、この本質論的認識を核として構築される原理論がA₄である。A₄→A₅→A₆が上向展開過程であり、A₅が段階論、A₆が現状分析として

位置づけられるものである。

この整理をもとにこれ迄に論じられてきた近代公教育に関する諸説が、いかなる認識構造や理論体系として理解しうるかを次に検討することとする。全般的傾向として、概念的に混乱した形において論じられてきたと思われる「(近代) 公教育論」は、現実態たるAを現象論的にA₁として把えるに止まるか、あるいは直接に表象としてのA₁をA₆に結びつけるかとするものであった。この後者の場合にあっても、そのbの過程は、現象的な近代公教育の「諸特徴」を「概念」化し、現実の説明にあてはめるものであり、描き出されるA₆は当然にも科学的に正当なものとは言えない。



こうした全般的傾向に対し、近代公教育分析を否定的に提起したのが堀尾輝久の所論であり、積極的に把え返したのが持田栄一の所論である。この意味において、近代公教育論を構築するに前提的に検討を要すると思われる両論を批判的にとり上げることとする。

まず堀尾論は、「近代公教育という用語がきわめて曖昧なもの」であり、「近代以後に限っても、四つの（そして二組の）たがいに相反し、あるいは相連続する公教育思想を成立させている」ことから「公教育の本質規定を不可能に近いものにしている」と把えている。たしかに、課題認識として、「近代教育＝公教育²⁷⁾という等式と、現代公教育＝近代公教育理念の実現という二つの仮説的等式への安易なよりかかり」に対する否定があり、教育思想の検討によるその批判が課題とされている。そして事実としての公教育が「(1)その対象が労働者大衆の教育である、(2)国家ないしは公的機関がなんらかの仕方での教育と関係をもっている、(3)目的がなんらかの意味で公的なものをふくんでいる、(4)公費教育ないしは、公立学校制度²⁸⁾を建て前とする、等」の共通性を有しているが、「これは公教育の本質を規定したことにはならない」と把えている。この把握は、前述したA₁→A₆の直接的あてはめとしてのbによる近代公教育の概念化が本質的なものではない、とすることにおいて極めて正当といえる。だが、堀尾論は同時に自らその認識過程を深化させることを放棄し、(近代) 公教育を分析のカテゴリーにすることを不適当と排している。そして分析すべきカテゴリーとして「公費教育」ないしは「公立学校教育」を位置づけている。

このように把えられる堀尾論は、近代公教育体制として表象しうる教育の社会システムを統一的に把握しえないとし、A₁→A₂の深化を前提的に放棄する。だがこのことは、「教育」を規定する「近代」・「公」概念を平板的に把えていることを逆に意味し、概念の認識レベルに無自覚であることを表わしている。堀尾論で分析対象とされた「公費教育」「公立学校教育」は、既に述べた如く、「公」概念を現象論的段階で構成する一要素である。それ故、このレベルで「公」をいくら「公費」に置きかえたところで、認識の深化は期待されようがない。「公費」は「公」の財政的表現であり、それを「公費（租税）は、人間労働の変形されたもの」と規定したところで何ら積極的な意味が付与されるものではない。そればかりか、ここでは人間労働の所産として

の財貨とそこから形成される剰余価値及びその諸形態（地代、利潤、利子、租税等）における「公費」の関係が問われることなく、「それ自体、思想性をもった用語」に昇華されてしまっている。前述した如く、堀尾論はすぐれて $A \rightarrow A_1 \rightarrow A_2$ という短絡的なあてはめを否定する直観的批判を内包していた。だがこの提起を方法論的に深化することなく、「公費観」あるいはそれに支えられた「教育観」という思想（イデオロギー）次元に問題を転換させてしまった、といえるのである。

持田論³⁰⁾においては、このような混乱は止揚されており、一定の下向分析と上向展開が仮説的に示されている。だが次の二点において本質的な欠陥を有している。第一は、近代公教育分析の過程における、他の社会諸科学（政治学、経済学）の対象領域との関係が明確に指定されていないことであり、第二は、第一の点から導出されるが、下向分析における実体論段階と本質論段階、上向展開における原理論段階と段階論段階が識別されていないこと、即ち、 A_2 から A_5 への短絡が見られることである。例えば、第一の問題については、近代公教育の本質的機能として「労働力商品の形成（後に労働力商品の内実形成へと修正）＝マンパワー形成」という把握がなされているが、ここには次のような二つの問題が孕まれている。①近代公教育は直接的に「労働力商品（本質的には資本制社会における人間存在、現実的には労働市場における人間存在）」の形成をなすのではなく、その形成過程における付加価値形成をなすものであること。また「労働力商品の内実」としても、この「内実」が明らかにされておらず、本質的に止揚されていない。②「マンパワー」が「労働力商品」と概念的に同一化されているが、前者は労働力政策上の用語として政策論的レベル（現状分析レベル）で問題とされねばならず、後者は資本主義社会の本質規定に関わる「原理論」レベルの問題に媒介された段階論レベルの問題である。いずれも、政治学、経済学の対象領域を踏まえ、それとの関係で教育学の独自領域が設定されねばならない。

そして第二の問題は、上記二点に見られる概念規定の曖昧さにより、一方における近代公教育分析の基本的鍵としての「教育権論」と「労働力商品内実形成論」とがパラレルに位置づけられ、近代公教育の「位相」と捉えられることである。これは一つには実体概念と機能概念が十分に整理されていないこと、二つにはそこからして下向分析における実体論レベルの問題が上向展開における段階論レベルの問題となし崩し的に結合・接木され、本質論的深まりへの契機があらかじめ放棄されること、を意味している。

以上概略を検討したように、堀尾論にあってはbの短絡的認識を否定しつつも、その課題構造自体を否定することとなったし、持田論においては、 A_1 から A_2 への深化は十分に意識化されていたにもかかわらず、 A_2 から A_3 への過程が位置づけられず、そこでの問題がcの過程で処理されることとなった。このように近代公教育論の構築には、その方法論的問題に多くの課題が残されており、本稿で仮説的に提起した枠組を実証的過程に適用することが強く求められていると思われる。

5 結—近代公教育分析におけるイギリス近代公教育の位置と意義

本研究の課題は、冒頭で述べたように、近代公教育の法則的解明を「近代公教育論」として定立化することである。本稿はそのための方法論的諸問題を検討・整理し、論構築の枠組を仮説的

に提示したものである。ここからして当然にも、この枠組をどのような対象に適用し、具体的実証的研究を進めるのかが問われることとなる。

近代公教育論は、近代市民社会、近代資本制国家と教育の関係を直接に、資本主義経済の展開と教育の関係を間接に対象化したところで、その全体構造を説明するものといえる。そしてその形態は、国民社会の歴史性や文化性を強く反映するものであり、とりわけその展開過程は近代国民社会の形成過程に埋没して捉えられざるをえないものといえる。先に述べた、先発資本主義国型と後発資本主義国型という類型がこのことを示している。このことから、近代公教育を政治的、経済的、社会的被規定性から分析する場合、近代公教育の成立—整備が、最終的に立法者意思に委ねられるにせよ、市民社会の内在的矛盾と結合し、またその資本主義経済の展開過程—近代国家の再編過程に応じた形でなされた国を対象とすることが有益と思われる。

イギリスにおける近代公教育の成立—整備過程は、この意味からして、上記課題の対象として最も適したものといえる。即ち、1770～1830年の産業革命とそれによる教育問題の社会化、1833年の補助金支出から1870年初等教育法成立に至る産業資本主義段階での市民社会の再編と「教育の社会化」の結合、1870年～1918年における帝国主義政策の推進と「公教育制度の整備」の関係、1944年バトラー法による「公教育制度の一応の確立」と、一定の分岐点を明確にしつつも、政治的、経済的、社会的展開の流動と近代公教育の制度的成立—整備過程とが対応的に把握できるのである。更に次の三点がイギリスを分析対象とすることの必要性を補強するものと思われる。第一は、マルクス『資本論』がブルジョア社会の経済的解剖を19世紀イギリス社会を対象としてなしたように、資本主義経済の展開過程がイギリスにおいて最も捉え易いことである。第二は、19世紀のイギリスにおいて、近代代議制国家の統治構造が市民社会との緊張関係において、整備—確立したこと。第三は、イングランド、ウェールズに関しては、統一的な法制度において捉えることができること、である。

以上の如く、近代公教育分析の対象としてイギリスを捉えることが出来るが、このことはイギリスの近代公教育分析を直接の課題としつつも、それが近代公教育論構築にとってのイギリス近代公教育分析であり、その個別性と普遍性の関係が十分に留意されねばならないことを意味しているのである。

註

- 1) 中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」大蔵省印刷局、1971、15頁～16頁。
- 2) 公教育における技術過程と組織過程の関係については、拙稿『『学校経営論』と『公教育論』—その位置関係と課題性—」大塚学校経営研究会『学校経営研究』第3巻、1978、参照。
- 3) 主要先進国における近代公教育制度の成立は、以下の如く捉えられるが、各国の国内情况及びその結果としての新たな国際社会（帝国主義的連環）の生成には留意すべきである。（米）1867、連邦段階における Department of Education の設置—1861～65、南北戦争、その終結による統一国家の完成／（英）1870、Elementary Education Act（フォスター法）—1867、選挙法改正、労働者の参政権拡大と‘two nations’解消の志向／（独）1872、学校管理法（ファルク法）—1871、普仏戦争の勝利、ビスマルクによる独帝国成立、分邦国家の統一／（日）1872、「学制」—大政奉還、明治維新による近代中央

集権国家の志向／（仏）1882，初等教育法（フェリー法）—1871，普仏戦争の敗北，パリ・コンミュン，第3共和制。

- 4) 近代公教育の成立—展開に関わる歴史的諸特質については，久下栄志郎，堀内孜『現代教育行政学』第一法規，1979，第12章「公教育の展開と課題」参照。
- 5) 武谷三男『弁証法の諸問題』武谷三男著作集第1巻，勁草書房，1968，131頁。
- 6) K.マルクス，『経済学批判』岩波文庫版，1956，312～313頁。
- 7) 前掲書315頁。
- 8) 前掲書315頁。
- 9) 伊藤秀夫「公教育の意義と組織」『学校教育全書第2巻学校経営』全国教育図書，1964，93頁。
- 10) 吉本二郎『学校行政事典』誠心堂新光社，1958，367頁。
- 11) 相良惟一『教育学大事典』第一法規，1978，494頁。
- 12) 持田栄一『講座マルクス主義・教育』日本評論社，1969，10頁。
- 13) 持田栄一は「近代公教育の基本構造」として「教育関係」を三つの「位相」—経済的位相，社会的位相，政治的位相で捉えている（持田栄一『教育行政学序説』持田栄一著作集第6巻，明治図書，1979，42～63頁）。この認識は，近代公教育の機能的把握と考えられるが，次の二点において問題を残している。①経済—社会—政治という位相で捉えているが，このうち，社会的位相の意味するものは「子ども・親・教師・家庭・学校・地域の関係」とされ，それは近代公教育として枠組みされた内部諸関係に他ならない。それ故，他の二つの位相と明らかに認識レベルが異なっており，ここで述べる「社会的位相」は実体論—機能論レベルにおいては，「経済的位相」「政治的位相」に集約されるものであり，更にそれを基盤とする現象形態が異なったレベル（＝現象論的段階）での「社会的位相」として描かれねばならない。また事実，氏がここで述べているものはそのようなレベルの問題である。②上記著作において十分に述べられてはいないが，「経済的位相」として「教育＝労働力商品の内実形成」が捉えられている。詳細は本文にて後述するが，氏は以前（～1977頃）「労働力商品の形成」という語を使い，近年上記用語を使っていた。だがこの「内実」の意味するものが何かは明らかにされていない。
- 14) K.マルクス，全集刊行委訳『資本論』第1巻第1分冊，大月書店，1968，101頁。
- 15) 宇野弘蔵『経済学方法論』東大出版会，1962，41頁。
- 16) 前掲書48頁。
- 17) 前掲書49頁。
- 18) 前掲書57頁。
- 19) 宇野弘蔵『マルクス経済学原理論の研究』宇野弘蔵著作集第4巻，岩波書店，1974，23頁。
- 20) 宇野弘蔵『経済学方法論』54頁。
- 21) 前掲書62～63頁。
- 22) 前掲書57頁。
- 23) 前掲書61頁。
- 24) 国家論の方法論的解明については，柴田高好『マルクス国家論入門』現代評論社，1973，参照。
- 25) 例えば，小川太郎は，「上部構造としての教育」という枠組を用いながら，「生産力の発展のための教育」と「生産関係の維持のための教育」とを区別し，この両者を矛盾的關係と捉えている（小川太郎『教育と陶冶の理論』明治図書，1968，11～15頁）。
- 26) K.マルクス『経済学批判』13頁。
- 27) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店，1971，46頁。
- 28) 前掲書3頁。

29) 前掲書46頁。

30) 紙数の関係で、直接の引用は割愛するが、持田論については前掲12)、13)の著作を参照。

Summary

The aim of this paper is to consider some methodological problems to build the theory of Modern Public Education.

The term of Modern Public Education has not recognized in common. And its position on the educational study isn't defined. But it is necessary that education as a social phenomenon should be held systematically in the relations to other social factors for the purpose of defining today's educational problems and establishing educational theory as a social science. Modern Public Education is thought as a dominant educational mode in the capitalistic society. And its theoretical analysis will present educational laws in the capitalistic society and the direction of solution of real educational problems.

The final goal of this study is to make clear Modern Public Education as the intrinsic educational system in the capitalistic society and its developmental laws. Then, this paper as its introduction attempts to present the framework of the analysis and the hypothetical theory.

For this task, the methodology of social science showed by K. Marx presents a beneficial suggestion. And it consists of two ways; going down analysis and going up development. They were made concrete as three steps theories, the former by M. Take-tani and the latter by K. Uno. This paper attempts to apply their theories to the analysis of Modern Public Education and presents its hypothetical framework. And from this framework, two theories on Modern Public Education by T. Horio and E. Mochida can be criticized on their analysis levels.

The method presented in this paper will be applied to the analysis of Modern Public Education in Britain.