HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「実践の哲学」と社会教育実践：グラムシから学ぶべきものは何か
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	社会教育研究, 12, 1-20
Issue Date	1992-06
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28486
Type	departmental bulletin paper
File Information	12_P1-20.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

「実践の哲学」と社会教育実践

——グラムシから学ぶべきものは何か——

鈴　木　敏　正

Ⅰ　は　じ　め　に

1987年はA.グラムシ没後50年であったが，それを契機にしてさまざまな観点から，グラムシに対する国際的関心の高揚がみられる(1)。教育学・社会教育学の領域においても最近，黒沢維昭氏と小林繁氏の二人によって注目すべき研究が発表された(2)。グラムシの理論の中心に「ヘゲモニー」論があり，彼が「『ヘゲモニー』の関係はすべて必然的に教育学的関係」（山崎功監修『グラムシ選集』，合同出版，1961，第Ⅰ巻，p.271。以下，グラムシからの引用は断らないかぎり同『選集』からであり，本文では，ローマ数字の巻数とページ数のみを示す）であると述べていたことからするならば，当然のことであるかもしれない。しかし，一方で，グラムシの理論と実践の全体像が必ずしも明らかになっておらず(3)，他方で，社会教育学の体系についての共通認識が学界において得られているわけではない今日の段階においては，社会教育学がグラムシ理論から何を学ぶべきかについては今後の議論にまつべきところが多いといえるであろう。

本稿はこうした現状をふまえて，グラムシ理論を教育学とりわけ社会教育学の視点から読み込もうとする上で最も精力的な研究を展開している，黒沢維昭氏の2つの近著，すなわち，①『国家と道徳・教育——物象化事象を読む』とくに第1～3章，および②『グラムシと現代日本の教育』とくに第Ⅰ部，をとりあげ(以下，両著からの引用はこの番号とページ数のみを記す)，それらの批判的検討をとおして，「社会教育学」はグラムシから何を学ぶべきかを提起し，その限界はどこにあるのかを指摘することを課題とする。もとより，このように課題を限定したからといって，筆者にはグラムシおよび黒沢氏がふれていることの全体にわたって検討を加えるような力量も紙幅もない。したがって，ここではグラムシの理論そのものの検討というよりも，黒沢氏の解釈とそれに対する筆者の批判を媒介にして，その「社会教育学」としての展開可能性についての論点を提起するのにとどまる。

なお，ここで「社会教育学」というのは，われわれのいう「主体形成論的社会教育学」を指すが，本稿ではとくに社会教育実践の理解に焦点をあわせてみたい。というのは，グラムシから学ぶべきことで，黒沢氏が展開している議論はすべて，われわれの理解する社会教育実践にかかわることであるからである。すなわち，われわれの社会教育実践についての定義によれば，「現代的人格が，そ

の自己疎外を克服し，主体形成を遂げていく過程において不可欠となる自己教育活動を援助し組織化する活動」である。このような意味における社会教育実践を社会的分業の中で位置づければ，それは社会教育労働であり，その組織的編成が社会教育制度となる。したがって，「社会教育学」の視点からグラムシを検討していくテーマは，1）人格論，2）自己疎外論，3）主体形成論（自己教育論），4）社会教育実践・労働論，5）社会教育制度論，ということになるであろう(4)。

II　グラムシの人格論

人格の理解は教育学のアルファであり，オメガである。人格をいかに理解するかによってその教育学のあり方はほぼ決定されると言ってよいであろう。したがって，われわれはまずグラムシと，グラムシから学んだはずの黒沢氏の人格論を検討しなければならない。

黒沢氏によれば，グラムシの人格＝人間観は「関係性」としての人間観，「関係的人間観」である(②，p. 58)。それはなによりも「個体実体化主義と全体実体化主義のそれぞれの一面性を止揚する立場」であり，K. マルクス「フォイエルバッハに関するテーゼ」すなわち「人間の本質とは社会的諸関係の総体である」（いわゆる「第6テーゼ」）を継承したもので，人格とは歴史的・社会的な総体的連関の「機能的・函数的な関わり合いの〝項〟」であるとする廣松渉氏の人格論とも一致するものである(②，pp. 57，63〜4)。しかし，これらはグラムシやマルクスの理解として正確なのであろうか。

たしかにグラムシは，黒沢氏も引用しているように，おそらく「第6テーゼ」を意識して「『人間性』とは『社会的関係の総体』であるということこそ，もっとも満足できる答である」（I，p. 279）と言っている。しかしまた，「人間とはなにかと問うたときに，それは，人間はなにになりうるか，いいかえれば，人間は**自分自身の運命を支配しうるか**，『自己自身をつくる』ことができるか，生活を創造しうるか，という意味である……したがって，**人間とは一つの過程**である，正確にいえば，**人間の行動の過程**である」（I，p. 272，**下線**は引用者，以下同様）とも述べている。かくしてさらに，次のように言う。すなわち，「人間を**一連の能動的諸関係（一つの過程）**として把握しなければならない。そこでは**個体性が最大限の重要性をもつ**が，だからといって，それが考察すべき唯一の要素なのではない。おのおのの**個体性**のうちに反映される**人間性**は，(1)個人，(2)他の人間たち，(3)自然という異なった諸要素から構成されている。……個人は並列的にではなく，有機的に，すなわちより単純なものからより複雑なものへとすすむ**有機体に入りこんで**その部分となる度合に応じて，**他の人間たちとの関係をとりむすぶ**のである。同様に，人間はただたんに自分が自然であるという事実によって自然との関係を取り結ぶのではなくて，**労働と技術によって能動的に**関係をむすぶのである。さらになおこれらの関係は機械的なものではない。それは**能動的かつ意識的なもの**である。……もし自分自身の**個性**がこれらの諸関係の総体であるならば，一個の**人格**となるというこ

とは**このような関係についての意識**を獲得することを意味し，**自分の人格を変革する**ということはこれらの**関係の総体を変革する**ことを意味する。」と（I，pp. 274〜5)。

あえてここに長い引用をしたのは，グラムシの人間・人格論は黒沢・廣松両氏の人間・人格論よりもむしろ，われわれの人格の規定に近いことをこの部分が示しているからである。黒沢氏は，上掲の「個体性に反映される人間性」の部分を「これら諸要素の『組み合せ』の結節点（項）を『人格』として措定し，それらの差異性を『個性』とみなしたものと推及」(①，p. 12）している。しかしながら，「個体性」の理解において重要なことは，第1に「総体性 Totalitäet」として，第2に「構造的」に，第3にその展開を「可能性」（諸能力の総体）において把握することである。それらは決して諸要素の「組み合せ」の問題ではないし，ましてや個性＝「差異性」が強調されるべきものではない。

これに対してわれわれは，人格を実体・本質・主体の3つの規定の統一として理解してきた。それを要約するならば，次のようである。「実体としての人格とは個人＝諸能力の総体，本質としての人格とは社会的諸関係の総体であり，これに対して主体としての人格は，自由な自律的人格（狭義の人格）であり，実体および本質としての人格を統括する位置にある。この場合，人格は静態的な実体ないし関係としてばかりでなく過程において把握されなければならず，実体としての人格は，その人間的諸能力を現実的に発揮し，それらを生産物ないし作品として実現する過程（自己実現）において，本質としての人格は，所有・労働組織・分配の関係の総体の展開過程（相互承認）において理解され，主体としての人格は，自己実現と相互承認の意識的編成＝主体形成の過程において把握されなければならない。」[5] このような理解が上掲引用のグラムシの人間・人格論に重なり合うことは明らかであろう。

ここで黒沢氏のグラムシ理解の問題点をあげるならば，第1に，グラムシが「個体性が最大限の重要性をもつ」としていることを無視しているばかりか，個体性をとりあげることは個体主義，個の実体化として強く否定していることである。人格はその実体としての個体性＝個人をぬきにしてはありえず，われわれはそれを，（グラムシとともに）個体性が自然と「労働と技術によって能動的に関係をむすぶ」ような自己実現の過程を含んだものとして把握する。たしかにマルクスとグラムシが言うように，個人は抽象的に，それがゆえに孤立的に把握してはならないのであるが，そのことは個人＝個体性を人格論の基礎におくことそれ自体を否定することと同じではない。問題は「個人」をいかに把握するかというところにある。グラムシは個人主義を批判して「人間『性』が個人のうちにでなく，**人間と物質的諸力との統一**にあること……それゆえ，**物質的諸力の取得こそは人格を獲得する仕方，しかも，もっとも重要な仕方**なのである」（I，p. 284）と言っている。第2に，グラムシが「人間性」＝「社会関係の総体」としている場合の人間性を人間そのもの，ないし人格と同一視していることである。黒沢氏も推測するように，この部分はマルクス「フォイエルバッハに関する（第6）テーゼ」を前提にしているのであるが，マルクスはそこで「人間の本質 Wesen は

……」[6]として，つまり，われわれのいう「本質としての人格」を問題にしているのであって，人間ないし人格の全体を規定しているわけではない。厳密な意味での現実的「本質」としての人格とは，まさに「社会的諸関係の総体」にほかならないのである。

さらに第3に，主体としての人格の独自の規定がないということである（このことは同時に，厳密には「主体形成」を問題にできないことを意味している）。われわれの「主体としての人格」の規定をグラムシの叙述と重ねてみるならば，自然および他の人間との「関係についての意識」をもち，それらと「能動的かつ意識的な関係」をもつ人間こそ「人格」にほかならないのである。ここでグラムシが「人間」と「人格」とを区別していることに注目すべきであろう。この「人格」こそが，われわれがいう「狭義の人格」，すなわち「主体としての人格」にほかならない。それは実体ないし関係として理解された人格と異なり，一つの「過程」にあるものとして把握された人格なのである。つまり，みずからの「関係の総体を変革」することによって「みずからの人格を変革する」＝主体形成の過程にある人格を意味するのである。グラムシの表現によれば，「自分自身の運命を支配する」，「自分自身をつくる」人格なのである。

以上のように，グラムシの人間・人格論は，われわれのいう実体・本質・主体の3つの規定の統一としての人格という立場にたたなければ理解することはできないであろう。黒沢氏は関係主義的な一面性に陥っているように思われる。しかも，「社会的関係」を重視して人格の実体的理解を否定し，主体的理解を展開しえていないがゆえに，その「関係」の理解は，グラムシの整理にいう「他の人間」(2)との関係に集約され，自然と人間との関係(3)，あるいは，人間における「自己関係」(1)の理解の展開はほとんどみられない。

ここでグラムシが，「関係の総体」は「**発生的に，それの形成の運動において**認識することが重要である」としていることに留意する必要があろう。そうした視点からは，「各個人は現存する諸関係の総合であるばかりでなく，この関係の歴史の総合でもある，いいかえれば**全過去の要約**でもある」という理解がなりたち，機械論的・決定論的な関係把握を超えて，個々人の意識を「他の人間たちと物の社会 —— それについて個々人は一つの確実な認識をもたざるをえない —— とによって豊富な可能性を提供されているものと理解しているかぎりにおいて，**認識し，欲し，驚き，創造する個々人**の意識である」と理解することにつながるのである（Ⅰ，pp. 275〜7）。こうした「関係」および「個人」の理解は，個人をとりあげることを個体主義＝個の実体化として批判し，人格を「機能的・函数的関わり合いの項」とする廣松＝黒沢理論と大きな隔たりがあるといわざるをえない。

さらに，これらのことは，諸個人の「他の人間たち」との関係に問題を限定した場合でも，その把握の仕方が抽象的にならざるをえないことを意味する。実体としての人格を，諸能力→活動・労働→作品・生産物の過程において把握するわれわれの立場からするならば，本質としての人格は，所有関係→労働組織関係→分配関係（→階級関係）の総体として理解されなければならないのであるが，黒沢氏にはこうした「諸関係」を分析していく糸口は見あたらない。かくして「社会的諸関

係の総体」は，支配者と被支配者，そしてそれらを和解・調停する国家との間における「役割」遂行の関係として一般化＝抽象化されることになってしまう。しかし，それは「人間性」を「社会的関係の総体」として，市民社会における「社会的諸関係（複数）」の具体的ありかたとのかかわりで充分に問題にできなかったグラムシの限界でもある。次の項であらためて検討することにしよう。

III 「役割理論」と疎外論・物象化論

現代的人格はその固有な矛盾に規定されて，自己疎外の過程をたどらざるをえない。この自己疎外過程は，いかに歪められた形態においてであるとはいえ，諸個人が諸能力を発揮し，社会的諸関係を拡大していく過程であり，現代的人格の社会的陶冶の過程である。いわば自然発生的学習過程であるこの陶冶過程を基盤にしてはじめて現実的に意味のある自己教育活動と社会教育実践がなされ得るのであるから，自己疎外論は社会教育学にとって不可欠の一環である。

黒沢氏はしかしながら，すでに初期マルクスの疎外論の検討をしている(7)のにもかかわらず，グラムシにかかわってはもっぱら「物象化」論の立場から接近している。それはグラムシにそくしてというよりも，「疎外論から物象化論へ」というスローガンのもと，初期と中・後期のマルクスを分断して，疎外論を否定し，「共同主観」によって「物象化的錯視」が生まれるとする，独特の物象化論を主張する廣松渉氏の理論を受け入れているからである。ここで「廣松理論」の検討をしている余裕はないが，われわれの立場からすれば，物象化と現代的人格の自己疎外とは同じ過程であり，それを実践的主体としての現代的人格の側からとらえたものが自己疎外の過程にほかならないから，そうした視点から，黒沢氏の物象化論によるグラムシ解釈をみておくことにしよう。

もちろん，マルクスの『経済学・哲学手稿』や『経済学批判要綱』をみることのできなかったグラムシが自己疎外論や物象化論を充分にふまえているとはいえないし，彼の「経済学ノート」（Ⅳ，p. 278 以降）などをみても「経済学」理解の水準が高いとは決していえない。また，「物神性」についても価値形態論をふまえたものというよりも，「個人と組織の関係を，二元論的に考える」ような事象を問題にしている。そこでは，「各個の成員が，その集団組織を**それ自体で独立した実体**と考えるならば，この組織は事実として存在せず，知性の空想となり，**物神**と化す」（Ⅰ，pp. 210〜1）と。このようなグラムシの理解は，国家論や組織論，さらには教育的関係の理解への物神性論の拡充と考えることもできるが，それがゆえにまたいくつかの検討すべき課題をかかえている。この点も，黒沢氏の物象化論をとおして検討することにしよう。

黒沢氏によれば，廣松氏もグラムシ同様に「関係主義」の立場にたつ（①，p. 12）。そうした視点にたってみれば，教育過程の物象化は次のように理解される。すなわち，教育過程は教授者―教材―学習者からなる関係においてはじめて成立するが，日常的意識にはその「関係の一次性」が見失われ，それぞれの項を「自存的に」とらえるような「物象化的錯視」が生まれる。たとえば，「児童

中心主義」,「教師・教科中心主義」,「教材」「能力」の物象化である（同，pp. 13〜17)。しかし，第1に，ここでまず問題にすべきは，3つの項の「関係の一次性」をみるか，それぞれを「自存的」にみるかではなく，これらがいかなる関係にあるかということである。3つの契機の関係を物と物との関係として考えるのもひとつの「関係」の理解の仕方なのであるが，黒沢氏のような物象化論では，「関係」の内容を問題にすることができない。第2に，黒沢氏のいう「物象化的錯視」が問題である場合にも，それがなぜ生まれてきたか，あるいはどのような「日常的意識」によって「関係の一次性」が把握できなくなるのかが説明できないということである。第3に，社会教育にかかわっては，「学習者」や「学習」を中心に考えることも「物象化的錯視」であるとしていることである。われわれは学習主体としての現代的人格から議論をはじめたのであるが，学習者の理解において問題なのはそれを非歴史的，非社会科学的に，したがって抽象的かつ無矛盾的に把握することにあるのであって，学習主体を中心に考えることそれ自体にあるわけではない。

このような問題点が生まれる基本的要因は，ひとつに，黒沢氏が物象化の諸段階を区別していないからである。われわれの理解によれば，広義の物象化には，(狭義の)物象化，物化，物神化の3つの段階があり，意識のレベルではそれぞれ，悟性，感性（感覚・知覚)，無意識・虚偽意識の状態に照応する(8)。黒沢氏のいう「物象化的錯視」は，教育過程における3つの契機をそれぞれ「自存」したものとして理解するという意味で，われわれの枠組では，「物化」の段階に相当する。(もちろん，グラムシもまた「物神性」を物化・物象化と区別できていないことを指摘しておかねばならないであろう。)こうした区別と位置づけができていないがゆえに黒沢氏は，物象化を克服していく過程とそれぞれに固有な実践を提起できず,「言語活動を主な手だてとして,ひとは無数の他者との『共同主観化』を遂行してグラムシのいう『歴史的ブロック』としての人間になりゆく」（同，p. 22）として，「共同主観化」によって「物象化的錯視」をやめることを提案することに終らざるをえないのである。あたかも「裸の王様」を批判するかのようなこの方法は，マルクスの表現によれば，18世紀にはやった「啓蒙主義の手法」にほかならないのであり，それらによっては「どのようにして，なぜ，なににによって」物象化的錯視が生ずるのかを説明できないのである(9)。

もうひとつは，やはり自己疎外論が欠落していることである。それは上述の学習主体の理解にかかわる。われわれの理解によれば，学習主体としての現代的人格の矛盾＝自己疎外の展開が，公民と市民の分離，私的個人と社会的個人の矛盾を拡大し，かくして公的社会教育と国民の自己教育の対置が生まれる。したがって，従来の社会教育構造論(小川利夫氏に代表される)の問題点は，「『学習者』の項をまずもって自存的に把えてしまい，それを機軸にして関係を把える立場」（①，p. 15）から生じるというよりも，「学習者」の内的矛盾をとらえ，それらが展開していく諸形態を解明できなかったことにあるのである。この点では，黒沢氏も同じ問題を抱えている。

すべてを関係主義的に把握しようとする黒沢氏は，廣松氏とともに社会学における「役割理論」を取り入れ，「国家権力もまた一つの役割・地位（の複合態)」（①，p. 36）であり，「国家権力とい

うものは個々人の日常的役割遂行に根ざすもの」(②, p. 185) であるという。すなわち，国家と市民社会における役割は3つあり，第1は搾取の側，第2は被搾取の側，第3はそれらの利害の対立を和解・調停することを任務とするものであるが，国家はこの第3の役割・地位にあたる。ただし，それぞれの当事者にとっては，「それぞれの役割・地位があたかも自存・自立し，さらにいえば（「関係一次性」が見失われているため）実体的に存在するかの如く映現するということが日常意識として生ずる」(①, 同上) のである，と。ここでは搾取・被搾取の関係も単なる「役割・地位」の問題に帰されてしまっているのであるが，なぜ「関係」が見えなくなるような「日常意識」＝「物象化的錯視」が生まれるのか，そもそもそのような「役割・地位」の関係はいかにして発生してくるのかということは不明なのである。せいぜい，「集団が巨大になればなるほど，集団の個々の対立・分裂を防ぎ全体の秩序を維持する役割（の結節点としての地位）が必要になり，それが〝自存化〟するおそれがある」(①, p. 41) ことが強調されているにすぎない。

しかし，こうした議論をグラムシに重ね合わせようとする黒沢氏は，廣松流の「共同主観」論や「物象化的錯視」論には限界があることを認めざるをえない。すなわち，それらは「『意味づけられた』世界の存在構造と認識における物象化の実相を剔抉しえてもそれを**〝意味づけなおす〟実践の論理**はそこから直接的に導き出されない。この場合，従来の意味世界の組み換えは，まず旧来の意味への同一化，しかるのちにその組み換えというふうに二段階として図式化はできないであろう。むしろ**『同一化』過程のなかに同時にその変革への要素が含まれている**ことが肝要である。」(①, p. 23)。そこで黒沢氏は，「常識」の変革と政治的・社会的変革を統一的に把握しようとした，グラムシのヘゲモニー論に注目するのであるが，とくに「『同一化』過程のなかに同時にその変革への要素が含まれている」という理解は，われわれの自己疎外＝社会的陶冶論と共通のものがあり，同意できる。

それでは，グラムシのいう「常識」とは何か。それは，黒沢氏のいう「物象化的錯視」が生まれる「日常意識」と同じであろうか。黒沢氏は，グラムシの「『常識』には，経験的で限られたものにすぎないとはいえ，**ある分量の『実験主義』と現実の直接的観察**とがある」(Ⅰ, p. 268～9) という表現が「常識」の見方をよく表しているとしながら，それを経済構造に拘束された意識，「土台（生活の生産を含む）において直接的に発生する意識」であるという (②, pp. 77～8, 50, 52)。たしかにグラムシは「常識」（およびその「健全な核」としての「良識」）を，言語そのものと民衆の宗教とともに，すべての人びとがもっている「自生的哲学」であり，哲学と比較した常識は「ある時代のある民衆的環境に通有な思想のもつ**散漫でばらばらという性格**がいちじるしい」と言っている (Ⅰ, p. 235, 245)。しかし同時に彼は，常識の価値を問い，それは「常識が，ただ暗黙にではあっても**因果性の原理**を用いているという事実ばかりでなく，一連の判断において，常識が**正確な，単純な，手近な原因を見分け**，形而上学的な，見かけだけの徹底的な，似非科学的な詭弁や秘法によってはぐらかされるままにはならないという，きわめて局限された事実にも存している」(Ⅰ, p. 268)

と述べている。そこに，常識にはある程度の「実験主義」，現実の「直接的観察」があるという見方が結びつくのである。このことは，われわれの枠組からするならば，グラムシのいう常識とは，単に「物化」された（黒沢氏のいう「物象化的錯視」がおこるような）対象をとらえる意識であるのではなく，むしろ因果関係において「関係」をとらえる「悟性」的意識を含んでいることが指摘されているといってよいであろう。われわれの意識論の理解によれば，グラムシの「常識」における「直接的観察」は「感覚」，ある程度の「実験主義」は「知覚」に含まれ，いずれも感性的意識の形成を促し，「悟性」的意識形成の前提となるものである。

こうした理解をふまえて，意識の上での自己疎外を克服していく過程，すなわち，自己教育過程が問題になっていくのである。この点については次項で検討することにしよう。

なお，上述のように，黒沢氏の物象化論の限界はとくに「変革」の立場にたったときに明らかになっていくのであるが，それは氏の中心的テーマである国家論において，物象化的錯視のもとで「幻想」となった公共性に対し，それを変革する「幻想ならざる公共性の形成者」を求めて，次のような古城利明氏の定義に到達したことにもあらわれている。すなわち，「私民としてのエゴイズム（欲望）を根にもちながら，日常生活批判のなかで，その根を権利意識に高次化し，さらにそれを**物質的手段を媒介に社会所有に結びつけ**，またそれを統合的規範を媒介に**公共的制度を確立**しようとする実践主体」（古城利明『地方政治の社会学』，②，p. 193）である，と。日常生活批判・権利意識の高次化・統合的規範だけでなく，物質的手段・社会的所有・公共制度が不可欠であることが指摘されているといってよいであろう。黒沢氏もわれわれも，自己疎外・物象化の過程の中にそれを克服していくような条件を探っていこうとしているのであるとしたら，所有論，労働・生産力論，制度・行政論を位置づけるような，現代的人格の自己疎外論・物象化論が必要となるはずである。それは，すでにみてきたようなグラムシの人格論からも要請されることと思われるが，黒沢氏の物象化論によってそれに応えることは可能なのであろうか(10)。

それはともかく，われわれは当面，社会教育実践の立場から，日常生活批判にはじまる，「意識における自己疎外」を克服していく自己教育過程に焦点をしぼり，グラムシの「実践の哲学」をとりあげなければならない。

Ⅳ　「実践の哲学」と自己教育過程

現代的人格がその自己疎外を克服し主体形成をとげていく過程において不可欠なものとして自己教育過程がある。この自己教育過程が展開していく方向性をみていく際に，グラムシの「実践の哲学」はわれわれにいくつかの示唆を与えてくれる。黒沢氏は伊藤公雄氏に学びながら，その展開を「＜知＞の等質化」の過程であり，「常識」→「良識」→「哲学」（世界観）という展開として理解している（②，pp. 34，77～8）。「常識」についてはすでにみてきたところであるが，「哲学」とはまさ

に「実践の哲学」であり，「良識」とは「常識」の中にある「健康な核」，「発展させて統一的な首尾一貫したものとされるに値するもの」（I，p.242）とされている。しかしながら，この黒沢＝伊藤氏の図式は，グラムシの理解としてもおおまかすぎるであろう。われわれの理解も加えて再整理してみることにしよう。

まず第1に，諸個人が「常識」以前の状態にあることが問題にされなければならないであろう。グラムシのいう「常識」には，すでにみたように，「日常的意識」を批判する契機を含んでいる。これに対して，同じ「自生的哲学」でも「民衆の宗教」は矛盾に満ちたものである。グラムシは一般に「人はつねに，自分の世界観のゆえに一定の集団，正確には，**同一の思考様式と行動様式を分有する**すべての社会的諸要素が形成する集団に属する。人はなんらかの通説を信奉する**順応主義者**であり，つねに**大衆的人間**であり，**集団的人間**である。」（I，p.236）という。しかし，その「知的事実と行動の規範」，「思考と行動」には対立があり，「一つは言葉のうえで肯定されるもの，他は実際の行動において表現されるものという**二つの世界観の共存**」がみられるが，それは「社会的歴史的次元のいっそう深い諸対立の表現」である（I，p.240）。そのことは，「萌芽的にすぎないとはいえ自分自身の世界観をもっている一つの社会集団 —— その世界観はしたがって時たま，散発的に，いいかえれば，その集団が**有機的な総体として動くときに，行動に**表現される —— が，**知的な屈伏と従属**とのゆえに，自分のものではない世界観を**他の集団から借りて**，それを言葉の上だけで肯定し，またその世界観を奉じているということを意味している。なぜなら，その集団は**『平常の時』，すなわち行動が独立でも自律的でもなく，まさに屈伏的，従属的であるときに**，その世界観を奉じているからである。」（同上）。

この「平常の時」の「屈伏的・従属的」意識こそ，まさにわれわれが無意識・虚偽意識の状態にあるという日常的意識にほかならず，自己教育活動を展開する前提である。グラムシから学ぶべきは，このような従属的意識においてすでに，「思考と行動の対立」の存在に着目していることであり，われわれはそこに自己教育の契機を見い出すべきであろう。もちろん，思考と行動に「二つの世界観の共存」があると理解するのなら，つねに民衆の思考の方が借り物で，それと行動が矛盾するというわけではなく，強制的・半強制的ないし無意識的になされる行動と自前の思考，ないし「借り物」の思考の中の積極的要素とが矛盾するという場合も考慮に入れる必要があるであろう。しかし，いずれにしても，思考と行動の「対立」が問題なのであり，民衆自身がその「対立」に気づくことが，従属的な日常的意識を克服していくための出発点なのである。

こうした日常的意識を批判していく際に，まず依拠するに値するものが「常識」である。グラムシは，上述のように，「常識」には「直接的観察」と，ある程度の「実験主義」が含まれること，つまり，われわれのいう感性的意識（感覚と知覚）のもつ積極性に着目している。次いで，「常識」には「因果性」をとらえる意識が含まれるものと理解されていた。ここから「良識」が生まれてくるのであるが，それは「常識」の単なる「健康な核」ではない。グラムシにおいては「動物的な，自

然力としての情熱を**必然性**という考え方のなかに止揚して**自分自身の行動を意識的に指導する**というきわめて正確な意味をもっている」（I，p. 242）のである。まさに「因果性」の契機を発展させて「必然性」を把握する「悟性」的意識の形成が問題になっているといってよいであろう。これらはすべて，すでにわれわれが整理した「意識化」の諸領域に照応するものといえる(11)。

グラムシのいう「実践の哲学」は，このような「常識」を批判し，止揚することによって成立する。すなわち，「実践の哲学は，はじめは，**先行する思考様式および現存する具体的な思想（あるいは現存する文化的世界）**の止揚として，論争的かつ批判的な態度でしか自己をあらわすことができない。したがって，それはなによりもまず，**『常識』の批判**として（……すでに存在している活動を革新し，『批判的』なものにすることが問題なのだということを証明するために**常識に基礎づけられた**のちに），したがったまた，哲学史を形づくってきた**知識人の哲学**の批判として，個性的なものとして（……）常識の，すくなくとも社会のもっとも教養ある諸層の常識の，進歩の頂点と見なされうるし，これらの諸層をつうじてまた**民衆の常識の進歩の『頂点』でもある知識人の哲学**の批判としても現れるのである。」（I，pp. 245〜6）。ここで重要なことは「実践の哲学」は，(1)先行し現存する思考様式ないし文化的世界の批判であるばかりでなく，(2)民衆の「常識」に基礎づけられながらもそれを批判し，さらに(3)民衆の常識の進歩の「頂点」である知識人の哲学の批判によってはじめて生まれてくるものであるということである。

(1)は，われわれのこれまでの議論をふまえるならば，科学をも含む既存の悟性的意識の批判であると理解することができよう。グラムシは「物質」概念ですら「生産とそれから，本質的には一つの歴史的カテゴリー，一つの人間的関係としての科学によって，社会的歴史的に有機化されたものとして考えるべきもの」（II，pp. 212〜3）(12)であるとしているように，徹底した歴史主義の立場，あるいは「人間主義と合体された」唯物論（I，p. 296）の立場をとっており，科学も（したがってまた，文化的世界全体も）人間の総体的な認識の発展過程の中に位置づけている。また，(2)と(3)については，「常識」と「哲学」を対置させながら，次のように述べていることに注目すべきであろう。すなわち，「肝心なことは，**実践生活**に結びついており，またそのなかに含まれているので，すでに普及しているか，あるいは普及の可能性をもっていて，個性的な哲学とおなじ首尾一貫と気力とをもつ**更新された常識となりうる哲学**を彫琢することである」（I，p. 245）と。ここでは「実践生活」にそくしながらの，常識と哲学の統一が問題になっているといえるであろう。

この場合の前提は感性と悟性の統一である。たとえばグラムシが「民衆的分子は『感ずる』けれども，いつでも理解し，あるいは知るというわけではない。知的分子は『知る』けれども，いつでも理解するとはかぎらないし，とりわけ『感ずる』とはかぎらない。」（②，p. 67）というときに，民衆的分子と知的分子，常識と哲学の統一の課題を意識していることはいうまでもないであろう。しかし，ここではさらに，この統一のために「実践生活」と結びついた「更新された常識」の形成が提起されていることに留意しなければならないであろう。それは「実践生活」の内容に規定され

るものである。われわれはここで，(1)生活実践とかかわる自己意識，(2)生産・労働実践ないし政治的実践にかかわる理性，(3)「実践の哲学」＝世界観の形成にかかわる主体の形成を区別し，それらを発展過程において把握したいのであるが，黒沢氏においてもグラムシにおいてもこれらの区別は明確ではない。しかしこのことは，ともあれわれわれの議論において，民衆による「実践の哲学」の獲得過程が問題にされるべき段階に到達していることを意味している。

この点についてはまず，黒沢氏が一般的に，グラムシの「実践の哲学」は「物質と人間との関係を**実践によって媒介**し『普遍的主観』を**歴史的に生成する**ことをその中核とするものである」(①, p. 56) と規定していることが注目される。氏はまた，これを教育過程にひきつけて「教育とはまさに共同主観的世界の意図的形成」(①, p. 19) であるとも言っている。黒沢氏がこのように規定するのは，グラムシが，「客観的実在を立証するために歴史と人間とに依拠」するエンゲルスの立場をふまえ，次のように述べていることに注目するからである。すなわち，「客観的というのはつねに『人間的に客観的』ということであり，このことは『歴史的に主観的』ということと正確に対応しうることである。いいかえれば，『客観的』とは，**『普遍的主観』**を意味するであろう。人間は一つの文化体系のなかに歴史的に統一された全人類にとって認識が現実的であるかぎりにおいて，客観的に認識するのである。」(①, pp. 54～5) と。この部分はグラムシにおけるいわゆる認識論上の問題として議論されてきた箇所であるが，ここではそこに踏み込むことはしないで，民衆がいかにして「実践の哲学」をわがものにしていくのかという自己教育展開の視点から，その内容を検討してみることにしよう。

物質と人間，客観と主観は「実践によって媒介」されてはじめて統一されるものであることは，マルクスの人間的実践とくに労働の理解にはじまり，すでに多くの人が指摘しているところである。したがって，第1に検討すべきは，実践の内容である。これまでわれわれが問題にしてきたように，自己教育活動の展開の視点からは「意識における自己疎外」の克服が問題であるとしたら，そこでは（対象）意識と自己意識の統一が固有の課題となっているといってよい。しかしながら黒沢氏は，「自己意識」形成の独自の意義については展開していないので，こうした課題を提起することができない。これに対してグラムシは，次のように述べて自己意識を政治的意識の形成という視点から理解している。すなわち，「一定の主導的勢力の部分であるという意識（すなわち政治的意識）は，理論と実践とがついにそこで統一される今後の**前進的な自己意識**に達するための最初の段階である」，さらに「**批判的な自己意識**というのは，歴史的，政治的には知識人というエリートの創造を意味する。大衆は（広い意味で）**自己を組織化**することなしには**自己を「区別」**せず，独立した「対自的」なものとはならないし，知識人なしには組織はない。」(Ⅰ, p. 249) と。われわれもまた，自己を組織化し，自己を区別することをとおして，世界にたいして批判的・前進的になる自己意識の積極性を重視する。しかし，社会教育実践の立場からする自己意識の形成は，「対自的」なものに限定すべきではなく「即自的」な段階から問題にすべきで，知識人なしにはできない政治的組織化の領域ば

かりでなく，大衆自身がその「生活の論理」にもとづいておこなう生活の組織化＝生活実践とのかかわりで検討すべきであると考えている。

第2は，それらがなぜ「普遍的主観」の歴史的生成を必要とするかということである。そこでは，単なる（現象学的な，「物象化的錯視」に陥らない）「共同主観」の形成というよりも，「個と普遍の対立」の現実的・歴史的克服が課題となっているといってよいであろう。つまり，「主観と客観の対立」の解決のために「個と普遍の対立」の克服が必要となるという関係の理解である。しかしながら，認識論的に「主観と客観の対立」をいかに克服するかが主要な問題関心となっている黒沢氏（グラムシもそうした傾向が強い）は，この相互に規定しあう「関係」を問題にすることができていない。われわれは，以上のような2つの課題に取り組むのは，意識化や自己意識化を超えて，それらを実践的に統一する「理性」形成の課題であると理解している(13)。グラムシにそくして言えば，それは黒沢氏がとくに注目する「カタルシス」概念（①，pp. 56〜9，および②，pp. 48〜50）にもあらわれている。カタルシスとは「たんなる経済的（あるいは**利己的・情欲的**）な契機から**倫理的・政治的**契機への以降，いいかえれば，人々の**意識において**構造を上部構造に仕上げる」ことであり，「実践の哲学の出発点」（I，p. 290）である。黒沢氏によれば，これは「土台と上部構造を統一的にとらえる立場」であり，マルクス『経済学批判』の序言の次のような「客観＝主観を〝統一〟する認識の主張」とも一致する（②，p. 48〜9）。すなわち，「人間はイデオロギーを地盤として構造の矛盾を意識するという命題は，**認識論的**価値をもった主張とみなされるべきであって，たんに**心理学**的および**道徳**的なものとみなされてはならない」（I，p. 289）と。

ここで黒沢氏はS. ヒューズのグラムシ解釈を参考にして「『心理学的とは反映論の謂であり，またこの場合の『道徳的』とは主観的，恣意的という意味であろう」（②，p. 49）と読んだうえで，認識論的な意味における客観＝主観の統一の主張であるというのである。確かにグラムシは，カタルシスという用語は「『客観的なものから主観的なものへ』または『必然から自由へ』の移行**をも**意味する」（I，p. 290）と言っている。しかし，グラムシの定義における強調点は，第1に，あくまで「意識において」の問題であり，「認識」論に限定されない「意識」論的な意味にある。第2に，経済的＝利己的・情欲的契機から倫理的・政治的契機への移行が問題なのであって，われわれの理解からすれば，これは意識・自己意識から「理性」への移行の問題である。第3に，カタルシスの定義と『経済学批判』序言の解釈とを結びつけようとするならば，そのまますなおに，利己的・情欲的契機を「心理学」的に，倫理的・政治的契機を「道徳」的にのみ把握することの限界を指摘しているものと理解すべきである。黒沢氏のような把握によっては，心理学から道徳への視座の転換が問題になるのみであって，認識論的にみた，あるいは（われわれの理解では，認識と価値意識の統一としての）意識論的にみた発展，自己変革の過程が見えなくなるからである。

またグラムシによって，この過程を諸人格にそくしてみるならば，「退歩的な有害になった**権威主義的順応化**を破壊するためにたたかい，**個性と批判的人格**の発展の局面を経て**集団的人間**に到達す

る」過程である(14)。すでにふれた「順応主義者」としての集団的人間とは異なる，こうした意味における「集団的人間」，すなわち社会的個人としての意識が「理性」なのである。ここでは「個性と批判的人格の発展」が不可欠の通過点となっているのであるが，グラムシはこれらについて充分に展開しているわけではない。しかしわれわれは，理性形成の最初に問題となる「個体性の論理」，さらにその前提となる「自己意識」の形成（上述のように，グラムシはその「批判的」性格を重視していた）を意味しているものと理解したい。

以上をふまえて狭義の主体形成，つまり，ひとつの世界観としての「実践の哲学」の獲得が問題となる。それは対立と矛盾の中から，それらを克服すべく形成されてきたものであるとするならば，「諸矛盾についての理論そのもの」であり，「**自己自身に統治の術を**教育しようと欲し，すべての真理を，たとえ不快な真理でも認識し，上層階級の虚偽，また**それ以上に自己自身の虚偽**（ありうべからざる）を避けることを利益とする従属的階級の表現である」（II，p. 125)。それがゆえに「実践の哲学」は「一定の社会諸集団が自己の社会的存在，自己の力，自己の使命，**自己の生成を意識する基盤**」（II，p. 124）なのである。狭義の主体が「過程の主体」にほかならないということが「歴史と政治と哲学の同一性」（II，p. 91)というパースペクテイブにおいて具体化されていると言ってよいであろう。「実践の哲学」を獲得するということは，大衆諸個人みずからがこのような意味において「過程の主体」であることを理解していくことにほかならないのである。

V　ヘゲモニーと社会教育実践

民衆による以上のような「実践の哲学」の獲得過程が自己教育過程であるとするならば，われわれの定義では，それを援助し・組織化する活動が社会教育実践である。ここで注目されるのが，周知の「ヘゲモニー」の概念である。

冒頭で引用したように，グラムシによれば「『ヘゲモニー』の関係はすべて必然的に教育学的関係」である。一般に「歴史的行為は異質的な目的をもったばらばらな多数の意志が，**同一の共通の世界観**（……）を基礎にして，同一の目的にむかって一つに接合されるような**『文化的，社会的』統一**の達成を前提とする」が，この問題は「すべての教師はつねに生徒であり，すべての生徒は教師である」という「教育学説と教育実践の近代的な立場」に近づけることができる。しかもそれは学校に関わる関係に限定されるのではなく，「総体としての社会全体のなかに存在し，**他の諸個人にたいするそれぞれの個人すべてにとって**存在するし，知識人と知識人でない人びととのあいだ，統治するものと統治されるものとのあいだ，エリートと追随者とのあいだ，指導するものと指導されるものとのあいだ，前衛と本隊とのあいだに存在している。」（I，pp. 270〜1)。黒沢氏はこのような「文化的，社会的」統一を「社会集団」の「等質化」の実践であるとし，それを「同意と強制によって実現することがヘゲモニーの原則である」（①，p. 64〜5）と言っている。

一般に教育実践とは教育内容と教育方法の意識的・組織的な編成であるが，社会教育実践における主導的契機は学習内容の編成である。そこでまず内容の側面からみるならば，黒沢氏はグラムシがしばしば「知的・道徳的」指導ないしヘゲモニーと言っていることに着目し，それが教育学でいうところの「知育・陶冶」と「徳育・訓育」の関係であり，それらの統一の問題であるという（pp. 45〜6)。われわれも「知的・道徳的」ヘゲモニーに注目したいのであるが，それを学校教育でいうところの陶冶・訓育の問題であるとすのは社会教育実践にとっては狭すぎる。すでにみてきたような自己教育過程を援助し組織化する社会教育実践は「意識における自己疎外」の克服過程が問題となるのであるが，われわれはその「意識」を「認識」と「価値意識」の統一として把握してきた(15)。こうした視点にたってはじめて，成人における社会的陶冶と区別される自己教育，感性的意識に対置された知的形成＝悟性的意識，自己意識の相互承認とは異なる理性的な道徳的意識をより厳密に議論することができるのである。したがって，知的・道徳的ヘゲモニーの確立とは，まずは悟性的意識（グラムシが注目していた「因果性」をとらえる意識）と理性的意識（とくに「実践的生活」＝行動において形成される意識）の統一が課題となっているといってよいのであるが，すでにふれたように，それらを媒介するものとして自己意識があり，その形成を意識的に追及することが社会教育実践における学習内容論的な課題となるといえるであろう。

また，上掲の「民衆的分子は『感ずる』が，いつでも理解し，知るというわけではない。知的分子は『知る』けれども，いつでも理解し，感ずるとはかぎらない。」というグラムシの指摘も，これを社会教育における住民＝民衆的分子と講師＝知的分子と社会教育職員との関係においてみることもできる。それを学習内容編成の問題に引き付けてみれば，一般的には感性と悟性の統一の課題であるということができるが，それは「理解」することを媒介にして可能になることを示唆しているものである。「理解」は単なる「解釈」とは異なり，生活実践・労働実践・政治的実践において民衆自身が「感ずる」ことや「知る」ことの内容を確認できてはじめて成立するものであるとしたら，「実際生活に即する文化的教養」（日本の「社会教育法」第3条）を高めるという公的社会教育活動の目的は，まさに「感ずる」ことと「知る」ことを「理解する」ことを媒介にして統一していくことを意味しているのである。それは，「実践生活」にそくして常識と哲学を統一し，「更新された常識」を形成するという，すでにみたグラムシの提起と重ね合わせて理解することができるであろう。

社会教育実践が「知的分子」と「民衆的分子」の結合を媒介するものであるとしたら，そこにはすでに組織論的課題が含まれている。その際にまず検討すべきは知識人論であろう。グラムシは，黒沢氏も指摘しているように（②，p. 69)，「すべての人間は知識人であるということができよう。だが，すべての人間が社会において知識人の機能をはたすわけではない。」（III，p. 84）と述べている。この前半部分は，E. ジェルピの「すべての成人は教育者となる可能性をもっている」(16) という指摘を思い起こすまでもなく，社会教育実践にとっての基本的原則であるといえよう。グラムシは，知識人と非知識人の区別は「社会的機能」によっておこるものであり，もともと「あらゆる知的な

ものの参加を拒みうるような人間的活動」などはないのであるから，「非知識人というものは存在しない」という。さらに，「それぞれの人間は，その**職業の外において**なんらかの知的活動をする。すなわち，**だれもが『哲学者』であり，芸術家であり，趣味人**であり，一つの世界観に参与しており，道徳的行為についての自覚的方針をもっているし，したがって，**一つの世界観の維持または変更**に，いいかえれば**新しい思考様式をうみだす**のに貢献する。」（Ⅲ，p. 85）と強調する。日本の社会教育の現状からするならば，たとえ「社会的機能」上から非知識人と規定されるものであっても，少なくとも職業的労働から離れたところでは，すべての人間が知識人・哲学者であるという指摘であると理解すべきであろう。

それはしかし，現実に・全面的に「すべての人間が知識人である」ことは実現されるべき課題であり，知識人を形成することが社会教育実践のひとつの重要な役割となることを意味する。その場合，「新しい知識人をつくりだす問題は，各人のなかにある程度発展したかたちで存在している知的活動を批判的に彫琢し，それと筋肉的—神経的努力との関係を変えて新しい均衡をめざし，筋肉的—神経的努力がたえず物理的および社会的世界を革新する一般的な実践的活動の要素であるかぎり，この努力そのものを新しい全面的な世界観の基礎とするという点に存する。」（同上）。知的—頭脳的彫琢と筋肉的—神経的努力の関係を変えるということは，必ずしもすべての個人において精神労働と肉体労働の均衡を実現するということを意味しない。それは「伝統的知識人」とは区別される，「新しい知識人」＝有機的知識人の理解にかかわることである。すなわち，グラムシは一般に「それぞれの社会集団は，経済的生産の世界におけえる一つの本質的機能を本源的な地盤として成立するが，それと同時に一つまたはいくつかの**知識人層**を有機的につくりだす。そしてこの知識人層はその社会集団に，経済の分野においてばかりでなく，社会と政治の分野においても，**その集団の同質性とその集団自身の機能についての意識**とを与える。」（Ⅲ，p. 79）。グラムシにおいては諸個人が「集団の同質性とその集団の機能についての意識」をもち「一つの世界観の維持または変更」に参与することが，「すべての人間が知識人である」ことの実現なのである。

このことは黒沢氏のいう「知の等質化」というよりも，「従属的」階級における「階級意識」の形成が課題となっているようにみえ，実際にそうした傾向が強いのであるが，必ずしもそれだけに限定されているわけではない。以下，日本の社会教育実践にとっても参考となると思われる点についてふれておこう。

まず第１に，現実の知識人はその「社会的機能」において，すなわち社会経済的な構造，端的には階級・階層構造全体の中に位置づけて理解されているということである。たとえば「南部問題」にかんする手稿においてグラムシは，「南部社会は三つの階層からなる一大農業ブロック」であるという。すなわち，「一定の形をもたず，分裂している厖大な農民大衆，農村の中小ブルジョアジーである知識人，大土地所有者と大知識人」であり，「南部農民は……自分たちの希望と必要に一つの集中的表現をあたえる能力を欠いている。**知識人からなる中間層**は農民的基礎から自己の政治的，思

想的活動の推進力を受け取る。大土地所有者は政治的分野で，**大知識人**は思想的分野でそれぞれこれらの現象全体を究極において集中し支配する。」（II，p. 301）。この古い型の知識人は「公務員の大部分」を引き受け，「村や農村で農民と行政機関の媒介の役割」を果たすが，クローチェなどに代表される「大知識人」は「南部の伝統的土壌から出てはいるが，ヨーロッパ文化，ひいては世界文化に結ばれている最大の文化人，知識人」で，「**教養ある青年のもっとも誠実な代表者**の知的要求に満足をあたえ，現状に反発するかれらのいらだたしい気持ちを和らげ，かれらを思想と行動の典型的平静という中間路線にみちびく」（同，pp. 302，309）。

もちろん，これらは農村的南部の状態であり，(1)資本主義的工業の発展が生み出す「新しい型」の知識人，すなわち「技術的組織者，つまり応用科学の専門家」がその「知的秩序と知的規律」によって優勢となっていく傾向や，(2)「プロレタリアートは，階級として，組織者の要素に乏しく，自分自身の知識人層をもたず，非常にゆっくりと，骨を折ってのみ，しかも**国家権力を獲得したあとになってやっと自分自身の知識人層をみずからつくりあげる**ことができる」とはいえ，国家権力獲得以前においても「プロレタリアートと南部農民大衆との同盟」によって，知識人大衆の「分裂」，「知識人ブロックの解体」をもたらすことが重要であることも指摘している（II，pp. 302，314）。こうした理解が，のちのヘゲモニー論に結実していることはいうまでもない。

以上のように，階級構成そのものの理解において「知識人」がまさに有機的に位置づけられていることがグラムシの階級構成論の特徴であるが，そこにおいては，黒沢氏が重視する伝統的知識人と有機的知識人という区分（②，70～1）だけではない，いくつかのタイプの知識人が指摘されていることに注目すべきであろう。「大知識人」と「古い型」の知識人さらに「教養ある青年層」，「新しい型」の知識人と，プロレタリアート・農民にとっての有機的知識人，これらの階層区分は，講演会の講師，学級・講座の講師，社会教育関係団体のリーダー，住民運動のリーダー，そして他の社会教育関連地域労働者などとかかわる社会教育実践者にとっても参考となる有効な区分であろう。

第2に，知識人と大衆との関係についてである。この点，黒沢氏はグラムシのいう両者の「接触」によって，知識人が大衆とともに現実をつかむという意味での知を形成し，大衆が「常識」のなかの「良識」をよりわけ，首尾一貫したものに「ねり上げる」ことになるとしている（②，pp. 81～2）。問題は「接触」の内容である。グラムシはその必要性を「科学的活動を制限し，**大衆の低い水準において統一を維持するためではなくて**，まさに，知識人のわずかな集団ばかりでなく**大衆の知的進歩をも政治的に可能ならしめる知的・道徳的ブロック**をうちたてるため」であるとしているが，それは長期にわたる，困難で矛盾にみちた「知識人の創造」の過程であり，「知識人－大衆という弁証法」の展開過程である（I，pp. 248，250）。

この「知識人－大衆という弁証法」の具体的内容はかならずしも明らかでないが[17]，次のようなグラムシの理解が注目されるであろう。まず，すでにみた知的分子と民衆的分子との関係において，知識人が「人民の基本的情熱を感じ」ることから出発することの重要性を指摘し，次のように述べ

ていることである。つまり,「この情熱がなければ,すなわち**知識人と民衆—国民とのあいだの感情的結合**がなければ,政治—歴史はおこなわれない」,「知識人と民衆との,指導者と被指導者との——統治者と被統治者との——関係が有機的に密着したものとなり,その密着において**感情—情熱が理解となり,したがって知となる**(機械的にでなく,**生きた仕方**で)とすれば,そのときにだけ関係は代表の関係であり,統治者と被統治者,指導者と被指導者とのあいだに**個人的交流**がおこる。」(II, p. 69)と。このことはヘゲモニー的関係のすべてにわたって主張されていることであるが,「生きた」社会教育実践の展開の出発点としてまず配慮されなければならないことは,住民と講師・社会教育専門労働者の(そして学習者としての住民相互の)「感情的結合」であろう。われわれは,このことを意識化をめざす社会教育実践の出発点として考えていた(18)。

ここからはじまる社会教育実践の展開は,すでにみてきた自己教育過程を意識的・組織的に編成する過程であり,民衆自身が新しい有機的知識人となっていく過程である。最後に,社会教育的な「文化の組織」にかかわって,こうした過程をたどった事例としてグラムシが,「現実的に活動するのに必要な技術的能力をそなえようと努め」,同時に編集局としても機能している「文化サークル」の例をあげていることに注目しておこう(III, p. 121)。このサークルでは,「集団的能力を完成させるために各人がその問題についての**専門家**として機能する**討論と集団的批判**(示唆,勧告,方法的指摘,建設的なかつ**相互教育のための批判**としてなされる)をつうじて,現実に,個々の編集者の平均的水準をもっともよく準備された個人の高さあるいは能力にたっするほどに高め,**いよいよ洗練されかつ有機的な協力**を雑誌に確保するだけでなく,規則的かつ体系的な『図書館』活動(古本および断片的な冊子の出版ばかりでなく,総体としての有機的な労作の出版をふくめ)を遂行するのに準備された**均質なグループの知識人をうみだす条件**を創造することに成功している」。グラムシは,この種の集団的活動においては「おのおのの労働が労働の新しい能力と新しい可能性とをうみ,したがって,たえず有機的になる労働条件を創造する」と評価しているが,われわれの立場からみれば,それは相互に規定しあう自己実現と相互承認の意識的編成としての主体形成の過程にほかならない。

VI おわりに

すでに紙幅は尽きた。最後にグラムシの国家論から社会教育制度論が何を学ぶべきかを論じる予定であったが,別の機会にしなければならない(19)。

しかしながら,あらためてまとめはしないが,人格論,物象化論・自己疎外論,自己教育論,社会教実践論にわたる以上のような検討によって,社会教育学とくに社会教育実践論の立場からわれわれがグラムシに何を学ぶべきかについて,基本的論点は提起できたと思われる。それらを一言で結論づけるならば,われわれのいう「主体形成論的社会教育学」の立場にたってはじめて,グラム

シ理論の社会教育実践論的な読み込みが可能なこと，また，その限界をも確定できることが明らかになったということである。

本稿は，黒沢維昭氏によるグラムシ解釈の批判的検討を媒介にしてわれわれの見解を述べるというかたちで展開してきたが，それは，現在のところ黒沢氏が教育学とくに社会教育学の視点からグラムシに最も注目している研究者であるからであり，他意はない。個人的には黒沢氏より玉著『グラムシと現代日本の教育』を贈呈いただいたことへのお礼の意味をこめている。黒沢氏および第3者の生産的反批判を期待したい。

注記

(1) その関心の広がりは，伊藤・片桐・黒沢・西村編『グラムシと現代――グラムシ研究国際シンポジウム報告』（御茶の水書房，1988）にうかがうことができる。

(2) 黒沢維昭『クラムシと現代日本の教育』（社会評論社，1991）および同『国家と道徳・教育――物象化事象を読む――』（青弓社，1989），小林繁「A．グラムシのヘゲモニー論と知識人論」（社会教育基礎理論研究会『学習・教育の認識論』，雄松堂，1991）。以前にも，宮坂広作「現代国家と社会教育」（『東京大学教育学部紀要』第23巻，1984）などによるグラムシへの言及はあったが，そのとりあげかたは部分的であった。

なお，本稿では社会教育学の立場からの検討をおこなうが，学校教育に関するグラムシの理解については，竹村英輔「グラムシにおける教育・人間・社会――『獄中ノート』全体構造の分析仮説をこめて――」（『日本福祉大学研究紀要』第74号，1987）が参考となる。同氏の人格論にかんする論稿（「グラムシの人格形成論」，『マルクス主義研究年報』第4号，合同出版，1981）とともに参照させていただいた。本稿にかかわるグラムシの人格論については，筆者とその理解を共有できる部分も多いが，それらを構造的に理解するためには，本文でふれたような人格論が必要となるように思われる。

(3) 周知のように，その基本的な理由は，グラムシの業績のすべてが公表され，日本に紹介されているというわけではないことにある。こうした中で，グラムシ理論の全体像に迫ろうとした先駆的業績が，竹村英輔『グラムシの思想』（青木書店，1975）であり，邦訳されたものとしては，（アルチュセール理論の影響がみられるが）クリスチーヌ・ビュシ＝グリュックスマン『グラムシと国家』（合同出版，1983）に注目しておきたい。

(4) 主体形成論的社会教育学の立場からするこれらの論点については，さしあたって，山田定市・鈴木敏正編『地域づくりと自己教育活動』および『社会教育労働と住民自治』，いずれも筑波書房，1992，を参照されたい。

(5) たとえば，拙稿「現代的人格における陶冶と自己教育の構造」（『日本社会教育学会紀要』第26号，1990），p.1。こうした人格の理解は，拙稿「社会教育論の端緒範疇としての近代的人格」

(『北海道大学教育学部紀要』第48号，1986) 以来のものである。

なお，竹村英輔氏によれば，『獄中ノート』の「グラムシ研究所校訂版」には，次のようなグラムシの叙述がみられる。「**固有の人格**は次のようにして創りだされる。すなわち，(1)自己の生の駆動すなわち意志に特定の具体的な（〝合理的な〟）指針を与えることによって，(2)このような意志を**具体的な特定の非恣意的な意志にする諸手段**を見極めることによって，(3)自己の力量の限度内でもっとも成果のある形態でこの意志を実現する，**具体的諸条件の総体を変更する**ことに寄与することによって，である。人間は**純個人的・主観的な諸要素**と，個人が能動的諸関係をたもつ**大量の客観的あるいは物質的諸要素**との歴史的ブロックとして考えられる。外界を，全般的諸関係を変更することは，自己自身の力を増すこと，**自己を発達させること**を意味する。……個性の構成諸要素の**総合**が〝個性的〟なのであり，しかしこの総合は，外的諸関係を変更する，**対自然の諸関係**からその生をとりまくさまざまの社会環境におけるさまざまな度合での**対他者の諸関係**，人類全体を包括する最大の関係にまでおよぶ**外的諸関係を変更する，対外活動**がなくては，現実化せずまた発達しない。」(竹村「グラムシにおける教育・人間・社会」，前出，p. 51) と。この部分も，「共同主観」的・関係主義的な黒沢氏の人格・個性論というよりも，筆者の人格論と一致すると言ってよいであろう。

(6) なお，代表的な邦訳である，K. マルクス「フォイエルバッハに関するテーゼ」(『マルクス＝エンゲルス全集』第3巻，大月書店) でも，「人間性 Das Wesen der Menschen は個人に内在する抽象物ではない。その現実性においてはそれは社会的諸関係の総体である。」(p. 4) として，「人間の本質」とすべきところを「人間性」と訳している。これでは，人間の「本質」をその「現実性」において問題にしているのであるということをぬきにして考えても，それが「社会的諸関係の総体」であることの積極的な意義と，人間・人格論における限界を理解することはできないであろう。

(7) 黒沢維昭『疎外と教育』，新評論，1980。

(8) たとえば，山田・鈴木編『地域づくりと自己教育活動』，前出，第1章第2節を参照されたい。

(9) K. マルクス『資本論』資本論翻訳委員会訳，新日本出版社，第1分冊，pp. 154～7。

(10) これらに関するわれわれの最近の理解については，注(4)の双書のほか，拙稿「地域づくりの学習的編成と現代的理性」(『北海道大学教育学部紀要』第58号，1992) を参照されたい。

(11) 拙稿「健康学習における自己意識の形成」(『北海道大学教育学部紀要』第56号，1991) を参照されたい。

(12) この部分の邦訳と解釈は，竹村『グラムシの思想』，前出，pp. 217～8，によった。

(13) 注(10)の拙稿を参照されたい。

(14) この部分は，石堂清倫編『グラムシ問題別選集』第2巻，現代の理論社，p. 201。

(15) 拙稿「健康学習における自己意識の形成」，前出。

(16) E. ジェルピ『生涯教育 —— 抑圧と解放の弁証法 ——』前平泰志訳，東京創元社，1983，p. 85。

(17) 小林繁氏は，グラムシの知識人論は「知識人—大衆の弁証法」に集約され，そこに現代的課題に結びつくような，多くの示唆的な論点が内在しているとしている。しかし，教師—生徒の弁証法と重ねあわせて理解すること以外には，その具体的内容は不明である。前掲論文，p. 295。

(18) 注(11)の拙稿，pp. 158〜9，163〜5。そこでは健康学習をすすめる松川町・松下拡氏の実践の出発点として，「主観的な思い，生活感情の表出」，「共感や共通意識」が生まれるような「話し合い学習」が位置づけれらていることを重視し，その意味を考察した。

(19) さしあたって，①拙稿「戦後日本における社会教育制度の展開」（山田・鈴木編『社会教育労働と住民自治』，前出），②拙稿「戦後日本資本主義と農業保護」（中野・太田原・後藤編『国際農業調整と農業保護』，農山漁村文化協会，1990），および同「農民の主体形成と農協」（暉峻衆三編『日本資本主義と農業保護政策』，お茶の水書房，1990）を参照されたい。①は社会教育行政と社会教育関係団体のかかわりにおいて社会教育制度の展開を，②は農業保護政策・行政と農協・農業関係団体のかかわりにおいて農民の主体形成の過程を論じている。いずれも，政治的国家と市民社会を媒介する「福祉行政」と「職業団体」（グラムシの用語では「同業組合」）との相互関係において，社会教育・農民教育にかかわる制度の展開過程を具体的に検討してみたものである。未だ骨組みのみの提起で，全面的かつ精緻な理論的・実証研究によって補われなければならないと思っているが，「主体形成論的社会教育学」の立場からこうした研究をすすめるためには，グラムシ国家論の再検討が不可欠の作業となるものと思われる。