



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	グラムシの「教育学」と現代教育計画論
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 104, 249-280
Issue Date	2008-03-31
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.104.249
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/32501
Type	departmental bulletin paper
File Information	P249-280.pdf



グラムシの「教育学」と現代教育計画論

鈴木敏正*

Gramscian Pedagogy and Contemporary Educational Planning

Toshimasa SUZUKI

【要旨】2006年末の教育基本法改定以来、教育をめぐるヘゲモニーの重要な焦点が「教育振興基本計画」となり、カウンター・ヘゲモニーとしての「地域生涯教育計画」を展開することが実践上の重要課題となっている。このように見る時、まずグラムシのヘゲモニー論から教育計画論が学ぶべきことを整理しておく必要があるであろう。

しかし、これまでのグラムシ研究の限界もあり、旧来の教育計画論がグラムシを十分にふまえて理論展開をはかったとは言えない。現段階においては、グラムシ研究の今日的発展の成果もふまえて、教育計画論がグラムシから何を学び、何を発展させる必要があるかが検討されなければならない。そこでの大きな問題は、第1に、そもそも教育学の立場からグラムシをどう理解するかという研究がきわめて希薄であるということである。第2に、教育学のどの領域（論理レベル）において（したがって、グラムシのどのような理論とのかかわりで）「教育計画」を語るかが明確でないということである。

本稿では、まずⅠで、「グラムシと教育計画論」というテーマがいかにして成り立つかについて簡単にふれてみる。次いでⅡにおいて、グラムシ理論をふまえて教育計画論へアプローチするにあたっての基本的視点を述べる。そしてⅢからⅤにおいて、筆者が考える教育学＝「主体形成の教育学」の立場から、原論・本質論・実践論の3つの領域において、グラムシの思想を教育学としてどのように読み取ることが可能であるかについて述べ、教育学が「グラムシとともにグラムシを超えて」いく方向を考えてみる。

Ⅲでは、とくに人格の構造的把握と教育基本形態とくに教育労働論にかかわる議論をグラムシ理論との関連において取り上げる。Ⅳでは、現代教育構造の把握と、それを前提にした政治的国家的諸形態と構造、現代的人格の社会的形成過程、さらにグラムシのサバルタン論とのかかわりにおける社会的排除問題について述べる。Ⅴでは、グラムシの教育・文化活動論を現代的人格の自己教育過程として捉え直した上で、教育実践展開の論理とグラムシの知識人論との関係を論じる。

これらをふまえて、Ⅵにおいては、グラムシの「実践の哲学」を発展させていく方向において、現代教育計画論の課題を考えてみたい。すなわち、教育計画の基本的理解、教育計画論におけるグラムシの位置、教育計画化への「別の道」とくにアソシエーションの役割を提起する。Ⅶでは、グラムシ的視点から教育計画論を発展させていく課題と、それまでふれられなかったグローバル・ヘゲモニー論などとの論点のかかわりで、「グラムシを超えてグラムシとともに進む」課題を述べる。

【キーワード】グラムシ、ヘゲモニー、教育計画論、サバルタン、アソシエーション、知識人

* 北海道大学大学院教育学研究院教授

I グラムシと「教育計画論」

グラムシの思想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」であると述べたことは周知のとおりである。したがって、グラムシの思想全体を教育学の立場からどのように理解し、再構成するかは教育学にとっても重要な課題である。もちろん、その思想の大半は『獄中ノート』として書かれたものであるから、これまでの多くの努力にもかかわらず、ヘゲモニー論自体をどのように理解するかについては多様な見解があり、ましてや教育学として再構成するというような課題についてはそれほど多くの研究があるわけではない。

そうした中で注目されるのは、国際的にはM. A. マナコルダ『グラムシにおける教育原理』（1970）であり、国内的には、故竹村英輔『現代史におけるグラムシ』（1989）、そして黒沢惟昭の一連の研究であり、黒沢は最近、同著『人間の疎外と市民社会のヘゲモニー』（2005）でそれらのグラムシ研究を総括している。本稿でもそれらにふれてみよう。

日本の教育学においてグラムシが取り上げられたのは、筆者の言う「転換期」、すなわち「危機の時代」「移行の時代」「主体形成の時代」としての現代が始まってから「生涯学習時代」が始まるまでの時期、1960年代末から80年代前半の時期における教育計画論においてであった。それはまた「日本の市民社会」が確立した時期であり、国家による市民社会統合政策が本格的に展開されていく時期として、まさにグラムシの社会理論を適用しうるのに熟した時代であったと言える。この時期の代表的教育計画論は、①国家的・行政的教育計画に対する批判教育計画論として持田栄一、②日本型市民社会の形成にともなって生まれてきたシビルミニマム論とそれを基盤にして生まれてきた教育の計画化論として藤岡貞彦、③地域教育運動の展開を背景とする地域教育計画運動を主張した海老原治善の教育計画論である¹。

海老原は早くも『現代教育政策史』（1960年）でグラムシのヘゲモニー論の必要性を指摘していたのであったが、それを教育計画論において積極的に取り入れようとしたのが持田であった。海老原自身は、さらにカウンター・ヘゲモニーとして地域教育運動を位置付け、それを地域教育計画運動に発展させることを提起していた。また、藤岡貞彦は直接的にグラムシにふれていないが、その社会教育実践論の中心に「民衆意識」の変革過程をおいたことは、グラムシの教育・文化論に重なっていると言える。したがって、グラムシの思想をふまえて教育計画論を展開しようとするのであれば、転換期の教育計画論の再検討と総括が必要であるが、それは別の機会に委ねることにしたい。その前に、グラムシを教育学的に捉えるという場合の「教育学」を明確にしなければならないからである。

古典と呼ばれているものの一般がそうであるが、それを理解しようとするならば、理解しようとする者の思想や理論が問われる。全体としてグラムシの思想を教育学として再構成する作業が進んでいないのは、グラムシ研究の困難さとともに、それを教育学の視点から捉えるという場合の「教育学」が立ち遅れているということにあるのではなかろうか。黒沢は近著の「グラムシの教育思想」という章の末尾で、次のように述べている。すなわち、「グラムシが書き遺したもののだけでなく、それらを再審して彼が求めたものをその思想のなかで教育の層の下に再構成する必要がある」²、と。

筆者はこれまで、グラムシの全思想、とくにヘゲモニー論を教育学として再構成しようするのは「主体形成の教育学」ないし「エンパワーメントの教育学」であると考えてきた。本章で

もその視点にたって検討を進めていきたいが、教育計画論はその不可欠の一環である。

転換期における海老原や持田の提起にもかかわらず、グラムシの思想をふまえてそれらを引き継ぐという研究がほとんどなかったのには、関連するグラムシ研究が未展開であるという以上に、教育計画論そのものの立ち遅れにも理由があるであろう。教育計画論は教育学の不可欠の一環であり、現局面でもっとも必要とされている領域のひとつである。その本格的展開があつてはじめて、教育学の視点からみたグラムシの思想の意義と残された課題が明らかになるであろう。そこでは、1950年代までに城戸幡太郎や留岡清男とくに留岡が重視したマンハイムの計画論との比較も重要な視点になるであろう。

グラムシのヘゲモニー論を教育計画論の視点からみていく場合、『疎外と教育』（1980）にはじまり早くから持田教育論の重要性を指摘してきていた黒沢が、前掲『人間の疎外と市民社会のヘゲモニー』などではとくにその教育計画論に着目していることをふまえておく必要がある。黒沢はごく最近の論攷³でもまとめて持田教育計画論とグラムシとの関係にふれているのでその特徴をみてみよう。

黒沢によれば、「戦後日本の公教育体制——近代公教育体制を根底から批判しこれを超出す主体を形成すること」に持田の研究活動のすべては収斂する。その際に、戦後日本において国家が市民の権利保障の主体、とくに「国家によって組織化された私権」としての社会権を保障する「社会国家」（福祉国家）となることによって、「市民社会の全局面をトータルな形で支配」するようになったという持田の理解は、市民社会各領域への国家のヘゲモニー貫徹という意味で、グラムシの国家—市民社会論の援用だと言う。

これに対する労働者階級のヘゲモニーによる教育の社会化の構想こそ持田「批判教育計画」であったが、労働者階級は「当時のヘゲモニーの主体としては存在しなくなった」ので、新しい地域の「教育協同体」を創出することに焦点を傾斜していくことになった。それは「国家の市民社会への再吸収」の提言であった、と黒沢は評価する。

こうした理解は、「形式としてはグラムシと同一のデザイン」である。しかし、内容的には「当時のグラムシ研究の制約のために限界も内包」していたと黒沢は言う。すなわち、松田博『グラムシ研究の新展開』（2003）によりながら、グラムシが「自己規制（律）的社会 Societa regolata」、自治の政体やアソシエーションを重視していたことをふまえ、「自治体のヘゲモニー」、「自治体のなかにナショナルな変革を志向するということこそグラムシの思想の眼目」であった、と。そして、持田の死後、「遍在する不可視のヘゲモニー関係」が一般化し、ヘゲモニーのたたかいは「手のとどく日常的な時点」にまで進展したことをふまえ、「統合の拠点を自治体に」おき、とくに生涯教育（学習）の策定・推進のための「委員会」に注目する。黒沢によれば、それは市民（団体）と行政側の「協働（コ・プロダクト）」の場であり、同時に、「行政社会」と「市民社会」のヘゲモニー闘争の場である。彼は、そこにおける「政治社会」と「市民社会」の「調整」、後者のヘゲモニーの拡大、そのネットワークキングによって、自治体から生まれた対抗ヘゲモニーがナショナルなものに接合されていけば、「ソチエタ・アウトレゴラータ Societa regolata」の創造も不可能ではない、と結論づけている。

自治体レベルでの教育計画の重要性はすでに持田自身が提起していたことであり、それが地域教育運動に支えられるべきものであることは海老原によって、さらに、地域自治をめざす地域住民の学習運動が重要な役割を果たすことは藤岡が指摘していたところである。黒沢

はその後の川崎市の地域教育会議など、「自治体独自のプランに取り組もうとしている例」を見、みずからの山梨県生涯学習審議会長としての経験にもとづいて、上述のような提起をしている。地域生涯学習計画づくりは、「生涯学習体系への移行」を宣言した臨時教育審議会（1984～87年）以来、全国各地で取り組まれてきたことである。まずは、これらの実践のヘゲモニー論的＝教育学の意味、教育計画論としての固有の論理が明らかにされなければならないであろう。それらを総括してはじめて、21世紀の教育改革時代の「生涯教育計画」、とくに2006年の教育基本法改定によって重要な位置を与えられた「教育振興基本計画」にどう対応していくかが見えてくるであろう。

もちろん、こうした課題に対応すべき方向性のすべてがグラムシ理論の展開から生まれてくるわけではない。既述のように、グラムシの思想を教育学として読み取ること自体が残された課題となっており、教育計画論としての位置付けにいたってはほとんど未展開といっている状況にある。黒沢の整理を念頭におきながらも、まずは教育学の視点からグラムシのヘゲモニー論を捉え直し、そこから教育計画論への示唆を検討してみなければならない。

Ⅱ 教育計画論へのアプローチをめぐって

グラムシの思想の全体を教育学的に捉え直そうとするならば、「主体形成の教育学」が必要である。持田も黒沢も含めて、これまでは、まず国家のヘゲモニー論を念頭において教育政策や教育計画を捉え、それらを批判しつつ、知識人としての教育労働者のあり方を問いながら、カウンター・ヘゲモニーとしての教育のあり方を考えるという方法をとっていたと言える。日本ではその研究が十分に消化されているとはいえないが、その代表的研究者は、アメリカの革新的教育学者アップルであろう⁴。アップルは教育労働者（教師）の自己変革に期待をよせている。持田にも、同様な方向がみられた。

それらは、全体として、政治的国家→教育政策（教育計画）→教育制度→教育労働→「主体形成」という研究方法であったと言える。もちろん、これらをより緻密に展開していくことは重要な課題である。しかし、カウンター・ヘゲモニーの教育学的内実を考えるためには、現代的人格→社会的形成（自己疎外＝社会的陶冶）→自己教育→教育実践→教育の計画化→「主体形成」という方向で考えられなければならない。旧来のような、理論におけるトップダウンの方向ではなく、いわば理論的ボトムアップの方向である。

持田がその批判教育計画論においてグラムシ「新君主論」（『グラムシ選集』第Ⅰ巻、合同出版社）から引用しているのは、2カ所であった⁵。第1は、資本家階級は「自分たちをたえず運動する機関として提示し、全社会を吸収し、それを自らの文化経済水準に同化できる」という箇所である。第2は、宗像誠也の「反教育行政」論においては、自由主義的な国民教育がバラ色に描かれており、それが「支配の1つの形態である」ことが忘れられているという箇所である。いずれも教育政策＝教育計画を国家＝資本家階級のヘゲモニーという視点から捉えるべきことを主張するためのものであったと言える。その際に、とくに後者においては、国民教育＝民主教育論全体（勝田守一、宮原誠一、宗像誠也ら）の批判に及んでいる。そして、それを引き継ぐ「国民の教育権論」（堀尾輝久、兼子仁ら）においても、「制度としての教育」変革や「教育の条件整備」の課題を正しく位置付けることができていないとし、これらに対して、教育に関する「新しい共同意志」を構成し、教育を「社会共同の事業」として捉えつつ、

市民社会における教育秩序を組み替えていくことの重要性を指摘した。

そうした中で持田が評価したのは「構造改革論」であり、グラムシのヘゲモニー論をふまえた海老原治善の教育政策論であった。構造改革論は、近代公教育を「教育・法・国家の総体」であり「矛盾体」であるとして捉え、その変革・止揚の課題を明確にした点で継承・発展すべき理論だと言う。そして、国家を単なる抑圧装置ではなく、「幻想共同体」であり「ヘゲモニーと合意の機構」であると捉えた上で、能力と価値を二元論的に考える宗像誠也を批判し、労働能力形成と体制維持イデオロギーを統一的に理解しようとした海老原の主張を「画期的な意味」をもつものとした。しかし同時に海老原は、ヘゲモニーと合意の機構が「市民社会の秩序そのもの」であり、「制度としての教育」自体がその機構にほかならないこと、公教育は「私教育が組織化されたもの」であることを忘れたために、結局は民主教育論に収斂されることになったと批判している。

なお、持田は海老原『地域教育計画論』を見ることができなかったが、そこで海老原が理論的根拠としているのはグラムシではなく、マルクスであり、現代の生涯教育思想としてはE. ジェルビ、将来展望としては、マンフォードの都市計画論である。グラムシはマルクスの思想を20世紀において発展させようとした。また、のちにみるように、グラムシは都市計画も教育・文化的ヘゲモニーの重要な一環として考えていた。したがって、海老原の教育計画論にもグラムシが生きていると言えないことはない。しかし、「地域」教育計画論という具体的なレベルでの理論展開をはかるためには、ヘゲモニー論一般ではなく、グラムシのより立ち入った検討をふまえたものでなければならない。海老原はそこまで及んでいなかったがゆえに、地域教育計画論でグラムシを活かすことができなかったと言える。

さて、上記のような海老原批判にたった上で持田が評価しているのは、「ブルジョア民主主義の二重性」という視点から「構造的改良」を重視する構造改革論者・長洲一二である。しかし、長洲は上からの「改良的」措置を具体的に検討することを怠っていたとし、そうした課題を提示していた持田自身も、改良的側面が「それ自体基本的には『体制』安定の安全弁であることが正しくとらえられず、勤労人民の要求を保障するものとして、全面肯定」したことを反省している。したがって、批判教育計画論は持田自身の自己批判の結果でもあると言うのである。

この結果、持田がどのような教育計画論を展開することになったのかについては別に検討されなければならないが、筆者は、持田に即して批判教育計画論を発展させるための基本課題は、それを教育管理労働論と結び付けて展開することであったと考える。持田は現代教育計画にあらわれている教育政策の批判をするだけでなく（「教育計画批判」）、学校を中心とした教育制度にみられる国家のヘゲモニーを指摘し、さらにその根拠となっている教育労働とくに教育管理労働を解明する研究を進めていたがゆえに、教育労働の自治的・民主的再編を含んだ「教育共同体」を提起することができた。そこに持田の「批判教育計画」論のリアリティがあったと言える。しかし、批判教育計画論をくぐった管理労働論の展開は、持田の死によって残された課題となっている。

さて、黒沢はこの残された課題を追求するのではなく、持田が批判教育計画論を展開して以後、「遍在する不可視のヘゲモニー関係」が一般化し、ヘゲモニーのたたかいは「手のとどく日常的な時点」にひろがってきたとして、ヘゲモニーをめぐる闘争の焦点を自治体レベルにしている。それは、当時における文献研究の限界もあって、持田の視野にはなかった

点であるとされている。しかし、不可視のヘゲモニー関係が遍在し、日常生活においても一般化しているとしたら、自治体レベルだけでなく、地域住民の日常生活レベルでのヘゲモニー＝教育関係も捉え直す必要がある。グラムシも、とくに民衆生活と文化と教育の問題に多大な注目をしていたことは周知のとおりであり、それらから何を学ぶのが問われるであろう。

さらに、そのことを考えていけば、「主体としての人格」のあり方、人間諸個人の自己理解のあり方にまでヘゲモニー関係が浸透していることに注目せざるを得ない。黒沢も前掲論攷で、1970年代の終わり頃から日本の社会構造は大きくかわり、生産と消費の領域における「人間疎外」の状況がひろがっていることを指摘しているが、まさにその「人間疎外」を教育学の立場からどう把握するかが問われるのである。その際に、グラムシの人格＝人間理解から何を学ぶかが考えられなければならないであろう。

前述のように筆者は、60年代末葉から「危機の時代」＝「移行の時代」＝「主体形成の時代」としての「現代」であり、70年代前半は「日本型市民社会」が確立した時代であると捉えている。グラムシの理解は、市民社会論が正面から適用可能な、そうした時代において「人間疎外」の状況にありながら独自の人間形成過程を経験している「現代的人格」をどのように捉えるかという問題意識からなされなければならないであろう。

このような時代状況において、現代的人格の多様な学習活動がなされているのであるが、とくにわれわれが注目すべきは地域住民の自発的・自主的学習＝自己教育活動である。それらを援助・組織化するものとして多様なレベルでの教育実践があり、それを通して現代的人格の「主体形成」、教育学の視点から厳密に規定するならば「自己教育主体形成」があるが、それは同時に教育労働の担い手としての形成を意味している。そのような意味での主体形成をふまえてはじめて、カウンター・ヘゲモニーを実現する教育計画が現実のものとなるであろう。もちろん、これらについて直接的にグラムシが論じているわけではない。しかし、もしグラムシの思想を「主体形成の教育学」として読み取ることが可能であるという仮説が成立するならば、それらについてもグラムシからいくつかの示唆を得ることができるはずである。

以上のことは、政治的国家論からはじまるヘゲモニー論ではなく、「主体としての人格」（現代的な自己疎外状況にある）からはじまる教育関係を理論的に展開していくことが「主体形成の教育学」の課題であることを意味している。模式化すれば、「主体としての人格」→自己疎外＝社会的陶冶過程→自己教育活動→教育実践→教育計画→「自己教育主体形成」というキーワードの配列になるであろう。

ここでこれらの全体についてくわしく述べていく余裕はないし、その必要もなからう。グラムシの思想を「主体形成（ないしエンパワーメント）の教育学」としてどう読むかについては以前に論じたことがある⁶。そこで本稿では、最近のグラムシ研究の動向をふまえながら、教育学の4つの基本領域、すなわち原論・本質論・実践論・計画論に即して検討することにして⁷。

その際、グラムシに関するもっとも最近の研究動向を示すものとして注目するのは、「グラムシ没後70周年記念シンポジウム実行委員会」が開催した国際シンポジウム（2007年12月、東京）の諸報告である。そこで、この『報告集』⁸にふれながら、上記課題を考えてみることにする。同シンポジウムは、全体会として、（1）「グローバリゼーションとグラムシのヘゲモニー思想」、および（2）「『獄中ノート』解説をめぐる理論的諸問題」が、そして分科会としては、「日本の戦後政治とグラムシ」「21世紀における知識人と教育」「21

世紀における文化・メディアの役割」「グラムシと非営利・協同の市民セクター」「グラムシと現代思想」「自主企画 韓国の政治制度、社会運動、そしてグラムシ」の6つが開催され、この他「グラムシのタベ」といったイベントなどが行われている。

なお、同『報告集』には末尾に「日本におけるグラムシ研究文献目録」が掲載されている。諸外国からの報告には、国際的研究動向をうかがうことができる。以下で述べることは、同シンポジウムの分科会「21世紀における知識人と教育」で筆者が発表したものをふくませたものである。

Ⅲ 近現代における人格の主体形成と教育基本形態

教育学の「原論」は、「近現代の人格とその主体形成への教育基本形態」を論ずることを課題とする。以下、人格論と（教育基本形態のうちの）教育労働論に焦点をあわせて述べていくことにしよう。

1 人間＝人格理解をめぐる

教育学と言わず哲学・人文科学・社会科学にとって、したがってグラムシの理解においても人格＝人間理解はもっとも基本的な出発点である。しかし、残念ながら「グラムシ没後70周年記念シンポジウム」の文書報告のどれをみても人格＝人間理解を主題としたものは見あたらない。教育にかかわる分科会（「21世紀における知識人と教育」、以下、「知識人・教育分科会」文書報告は黒沢惟昭「グラムシの教育思想」と津田仙好「現代のヘゲモニー支配と教育改革」）においても、人格＝人間理解についてはふれられていない。

そうした中で、「獄中ノート解説をめぐる理論的諸問題」を扱った全体会で、鈴木富久が、グラムシの主要テーマは、哲学、政治学、イタリア知識人史、アメリカニズムとフォード主義、の4つであり、それら全体を貫く基調テーマが「歴史のブロック」であったとしながら、次のように述べていることは注目される。すなわち、歴史のブロックは、構造と上部構造の統一体（「自己包括的複合体」）であると同時に、具体的な個人としての人間であった、と。筆者もグラムシの人間理解は、その限界も含めて、歴史のブロックやとくに国家の理解に重なっていると指摘してきたことがあり⁹、鈴木はこの理解は首肯できる。

鈴木は、グラムシが人間を「歴史のブロック」（「自己包括的複合体」）であるとした際の人間理解をふまえて、グラムシのいう「人間」は、①「個人」として自己の主観的能動性、②他者たち、③「客観的・物質的諸要素」に対する関係において、②と③の諸要素を自己のもとに統一し、自己を不断に実現・発展させる全体が「人間」であり、当の「個人」自身にはかならない、と言う。筆者もこの点は重要だと思うが、鈴木はそれ以上の人間＝人格の構造的理解にまでは進んでいない。

筆者は、グラムシの人間理解を人格論として発展させるために、まず存在論的に、上記③を「実体としての人格」（自然的・対象的存在）、②を「本質としての人格」（社会的・関係的存在）、①を「主体としての人格」（主体的・意識的存在）として捉え直した上で、それらをさらに関係論的に、そして過程論的に捉えるべきことを主張してきた。人格の「主体形成」は、この過程論的視点から、「自己実現と相互承認の意識的編成過程」と定義することができる¹⁰。それは、「個性と規律」の統一を基本的課題と考えたグラムシの理解と重な

るであろうが、筆者はこうした理解が、人間＝人格論において「グラムシとともにグラムシを超えて」いく方向であると考えている。

おそらく、これまでのグラムシ研究者の人間理解からして、とくに近代主義的な「実体」理解を批判しているような研究者から見れば、もっとも反論があり得るのは「実体としての人格」の理解であろう。黒沢惟昭も、「強制によって自由を創り出す」ことが教育の終局的なアポリアであるという理解にもとづき、「子ども中心主義」か「教師中心主義」かという「近代の実体的二元論」を批判している。そして、グラムシが「イエズス会派」（眼目はファシズム）と「ルソーの自然主義」の双方を批判し、「全体的人間と個人的人間の双方を超出する人間」を形成するかを課題としていたと述べている（p.113）。

この「超出」をどのように考えるかにもよるが、グラムシは「個人」と「全体的人間」の双方を重視した人格論を主張したのであり、「個人」が個人として、その社会的実践過程をとおして「全体的人間」になっていくという過程こそが眼目だったのである。問われているのは「強制か自由か」の間で適切な調整をはかることなく、教育実践をとおして諸個人が「自由プラス（集团的）自己規律」を獲得していくということであり、それこそグラムシが目指したものでなかっただろうか。

黒沢は関係主義的立場にたって、実体論的理解を否定している。しかし、実体論の重要性は人間と自然の実践的相互形成をふまえ、過程論的理解にまで進まなければ、その積極性が見えてこない。これはマルクスの実体理解であり、それはグラムシにも生きているように思われる。筆者の「実体」理解については別著を参照していただきたいが¹¹、ここでは、以下のような青年期におけるグラムシの理解が、「実体としての人格」を過程論的視点からみた場合には「自己実現」過程である、という筆者の主張と重なっていることだけを指摘しておく。

すなわち、グラムシがめざした社会主義は「生活の総合的ビジョン」であり、社会主義者が実現しようとする法的原理は「自己の人間的人格の全面的実現の可能性がすべての市民に与えられること」であり、「最大限の自由，最小限の強制」を意味する¹²、と。グラムシの教育思想を再構成した竹村英輔は、グラムシが提起した教育改革は「万人を立法者にして執行者，自然・社会の変革者として，それと同時にそれを通じて自己実現と人格の開花を実現する過程」に通ずるものであると述べている¹³。

このような理解を人格論全体の中で発展させることが、「グラムシとともにグラムシを超えて」いく上で重要な課題となっている。

2 教育基本形態：相互教育・自己教育・教育労働

以上的人格理解から、教育の基本形態は「相互承認を目的とする相互教育」，「自己実現を目的とする自己教育」，そして「自己実現と相互承認をめざす教育を意識的に編成することを目的とする教育労働」の3つであると言える。相互教育と自己教育の相互規定的関係の重要性については、グラムシの「文化サークル」や「雑誌編集室」，さらには獄中での教育など、彼の実践活動についての理解にあらわれていると思われる。

しかし、その理論的・実践的意義についての理解を『報告集』にみることはできない。たとえば、知識人・教育分科会で報告した津田仙好は、当面する教育改革における「コミュニケーション教育」や「シティズンシップ教育」の重要性を指摘し、それらによって「自立と共生にもとづく中間的協同性（アソシエーション的なサークルなど）を活性化させるような

市民社会の再生力」を拡大させる必要性について述べている（p.119）。それらを教育学的に考える際に、グラムシに学ぶことは多いと思われるが、津田はそのことにふれていない。それは、相互教育・自己教育論的な視点からのグラムシ研究が進んでいないことの反映であろう。

さて、教育の基本形態の最後、すなわち「教育労働」の視点からみて重要であるのは、グラムシの知識人論であろう。黒沢も、上記「アポリア」を超出する鍵は知識人論にあるとしている。その方向は「知的にすぐれながら、感性において劣る知識人と逆の一面性をもつ大衆が絶えざる交流によって、お互いの一面性を克服していくこと」である。その際に黒沢は、グラムシが言うように「すべての人間が知識人である」とは言え、人間は画一的ではないのだから、「人文科学と職業教育が統合された差別のない単一学校」（グラムシ）や「自由に必要に応じて学ぶことができる生涯学習」が制度的に保障された上で、「全てのひとがそれぞれの個性、もちあじを『発見』してその時々に応じた『職業』を選びとれるようにする」ことの重要性を指摘している（p.113）。

「個人」を否定的に捉えることと「個性」を重視することとの関係をどのように説明するのかといった、既述のような人間理解や教育目的にかかわること、あるいは個性に応じた職業を選ぶことの主張が現局面における新自由主義的教育改革論者の主張に絡め取られてしまう恐れなど、さらに吟味すべき点がある。しかし、ここで問題にしたいのは、黒沢が（主として報告の枚数・時間制限のためであろうが）、知識人と大衆の同一性の側面、あるいは同一化への方向を強調し、その対立の側面や知識人固有の役割にふれていないということである。

すべての人間が知識人であるという主張は、「すべての成人が教育者としての可能性をもっている」という、現代の代表的生涯教育論者であるE. ジェルピの主張などを重ね合わせて¹⁴、「すべての人間は教育者である」という思想として理解できる。しかし、現実の社会ですべての人間が教育者として位置付けられ、機能しているわけではない。ここで必要となるのは、相互教育論的視点を超えて、教育労働論的視点にたった知識人の理解である。

教育労働者は知識人である。しかし、教育労働者は歴史的・社会的に教育労働者になるのであり、社会から自立し、しだいに大衆から分離され、専門化され、一般的には国家的官僚機構の中で組織化されたものとして存在する。このプロセスのどこに位置付くか、社会的諸関係総体において果たしている特殊な機能によって、教育労働者＝知識人の性格は異なる。そこでは、専門的に教育労働を行っているものだけでなく、その関連労働者、そして教育評論家や行政活動の中に位置付けられた「学識経験者」などを含めて考えることができよう。まず必要なことはそれらの構造的布置連関を捉えた上で、それぞれの「知識人」＝教育労働者を理解することである。ここで、グラムシが大・中・小の知識人、伝統的知識人と新しい知識人、都市型と農村型などの知識人を区別しながら、総体としての知識人の問題を考えたことから学ぶ必要があるのである。

教育労働論的視点からして重要なことは、教育労働者を国家的に組織する教育制度は「教育労働の疎外された形態」であるという理解である。その理解をふまえてはじめて、その「疎外された形態」克服の理論的・実践的課題がみえてくるのであり、そのプロセスにおいて「知識人と大衆の弁証法」を探ることができるのである。「教育労働の疎外された形態」克服の実践は、地域住民・教育専門労働者・教育関連労働者の協同・協働・共同関係の形成を通して可能となる。それこそ、「グラムシとともにグラムシを超えて」いく方向である。

Ⅳ 現代教育の基本的矛盾と教育構造

教育本質論の課題は、原論的理解を前提にして、「現代教育における基本的矛盾と教育構造」の展開論理を明らかにすることにある。持田栄一の例でみたように、この領域においてグラムシから学ぶべきものは多い。グラムシがその思想の中心にあるヘゲモニー論を国家論、政治的国家と市民社会の関係において展開しているからである。しかし、「アメリカニズムとフォード主義」にみられるように、そのヘゲモニー論を工場＝労働現場から考えたこともグラムシのもう一つの側面である。ここではまずグラムシの社会構造理解についてふれたのちに、国家の側と市民社会・経済構造の側から、教育学において「グラムシとともにグラムシを超えていく」方向を考えてみよう。

1 教育の基本構造：政治的国家・市民社会・経済構造

グラムシが、ヘーゲルの国家・市民社会論やマルクスの経済的社会構成体論などをふまえて、独自の国家（政治社会プラス市民社会）論をもとにヘゲモニー論を展開し、将来展望を「国家の市民社会への再吸収」の方向で考えていったことはよく知られている。したがって、（１）その歴史のブロックの構造的展開をどのように把握し、（２）その将来社会の具体的あり方についてどのように考えていたかについては、さまざまに理解されてきた。それらの最近の動向は『報告集』でもうかがえる。

「グラムシ市民社会論の射程と意義」について報告した吉田傑俊は、マルクスとグラムシの市民社会論の基本的相違論（ボッピオによって提起された定説的なもので、マルクスは構造が第１義的で、グラムシは上部構造が優位だという主張）を批判して、その共通性を強調した。すなわち、両者とも①「上部構造」としての市民社会規定、②下部構造としての市民社会規定をもち、将来展望として③「市民社会による国家の再吸収」論を提起したということである。当然のことながら、シンポジウム当日は「ボッピオは正しかったのではないか」という意見も出たが、筆者は上記の限りでは吉田の言うとおりだと考える。

問題はその上で、マルクスを継承・発展させたグラムシの市民社会論の現代的意義をどう考えるかである。吉田は、①政治社会（狭義の国家）と市民社会の関係を「支配による強制」対「ヘゲモニーによる同意形成」の関係として特質化したこと、②国家による支配から市民社会の拮抗、最終的には市民社会への国家の再吸収という「市民社会論の自己運動論」を明確にしたこと、③政治的国家と市民社会の区別を「方法的区別」として、現代的な政治的・組織的形態を具体化・内在化したということを挙げる（p.75）。しかし、吉田はグラムシはマルクスとともに「下部構造」としての市民社会を考えていたとしながら、「構造」（経済構造）との関係については展開していない¹⁵。

筆者は、結論的に言えば、グラムシの言う「歴史のブロック」については、政治的国家・市民社会・経済構造の３つの次元の統一として考えたい。第１に、ヘーゲルの国家・市民社会論の限界を乗り越えるために、マルクスは市民社会の経済学的研究を進めたが、グラムシはそのことをふまえていると理解するからである。ただし、上部構造（政治社会と市民社会）の分析に較べて経済構造の検討は少なく、ボッピオのような理解が生まれてきた。第２に、ヘーゲル以後の歴史においては、ヘーゲルの言う福祉行政と職業団体（グラムシでは同業組合、一般的には協同団体＝アソシエーション）が発展し、それらによって「市民社会」が国家や

経済構造とは異なる独自の世界として展開していったからである。第3に、その結果、政治的国家が市民社会へと浸透し、ヘゲモニー関係の重要性が増してきてと考えられるからである。

もちろん、「国家の市民社会への再吸収」というテーゼもそこから生まれてくる。最近では、国際的な資料分析、日本ではとくに松田博の研究などにより、その「再吸収」のあり方としてグラムシが「倫理国家」と「自己統治・自己規律社会」を考えていたであろうことが明らかになり、そうした方向において「協同団体（アソシエーション）」のあり方が注目されるということが共通理解になってきている。そのことは、『報告集』でも共通の前提になっているように思われる。それは、このシンポジウムの特徴ある分科会として「グラムシと非営利・協同の市民セクター」が設けられていることにも端的にあらわれているであろう。

以上のことをふまえ、グラムシ理論をさらに発展させる方向について考えるならば、＜表—1＞のようになるであろう。

＜表—1＞政治的国家・市民社会・経済構造と教育・協同関係の展開

現代国家	法治国家 (自由主義)	福祉国家 (改良主義)	企業国家 (新自由主義)	危機管理国家 (新保守主義)	グローバル国家 (大国主義)
教育政策	条件整備 市民教育	生活技術 職業能力開発	民間活力利用 参加型学習	公民道德教育 ボランティア	教育振興 基本計画
公民形成	主権者	受益者	職業人	国家公民	地球市民
社会権	人権＝連帯権	生存＝環境権	労働＝協業権	分配＝参画権	公共圏＝自治権
＜社会的協同＞	＜意志協同＞	＜生活協働＞	＜生産共働＞	＜分配協同＞	＜地域共同＞
Association	association	cooperation	collaboration	sharing	synergy
自己教育	教養・文化享受	生活・環境学習	行動・協働学習	生産・分配学習	自治・政治学習
市民形成	消費者	生活者	労働者	生産者	地域住民
社会的形成 ＝自己疎外	全生活過程 ＝市場関係	人間的諸能力 ＝労働力商品	人間的活動＝ 剰余価値生産	作品・生産物 ＝商品・労賃	人間的諸関係 ＝階級・階層

この表では、政治的国家・市民社会・経済構造の3次元をふまえながら、「自己統治・自己規律社会」へ向けての市民社会の展開構造を位置づけている。このような社会構造の中で生活している現代の人格は、政治的国家に所属する「公民」と、経済構造に規定された市民社会に生きている「市民」とに分裂している。この分裂を乗り越えていく方向こそが「自己統治・自己規律社会」であるが、そのためには、市民における「私的個人と社会的個人の矛盾」を克服する社会的協同関係を形成することが求められる。非営利・協同の市民セクターとしての「協同団体（アソシエーション）」は、この社会的協同関係の形成過程の中に位置づけられる。それは、公民の側からみれば、現代の社会権の具体化でもある。

もちろん、この社会的協同関係は自然成長的に発展するわけではない。政治的国家の側からの「官僚化・国家機関化傾向」と、経済構造の側からの「商品化・資本化傾向」が不断に作用しているからである。非営利・協同のアソシエーションがその社会的・公共的ミッションを果たし、非営利・協同組織としてのアイデンティティを保つためには、つねにこの2つの傾向とたたかっていかなければならない。

より具体的には、公民は主権者・受益者・職業人・国家公民・地球市民としての側面をもつ。また、市民は消費者・生活者・労働者・生産者・地域市民としての側面を持つ。これらの諸側面は相互に無関係に展開したり対立したりしており、一人ひとりの現代的人格が主体として自律・自立して生きていくためには、これらの総体を統一していかなければならない。それこそ、全体的にみれば、公民と市民の分裂、市民における私的個人と社会的個人の矛盾を克服していく過程であり、それはまさに上述のような社会的協同関係を展開することによって可能となるのである。

教育学視点からみて重要なことは、その克服過程には自主的な学習活動（自己教育活動＝相互教育と自己教育の相互規定的展開）が不可欠であり、それを援助・組織化する教育労働の発展が必要であるということである。もはやグラムシ理解の枠を越えてしまっており、ここでくわしく立ち入ることはできないが、筆者はそれを、公民と市民のそれぞれ5つの側面に照応させて、①教養・文化享受、②生活・環境学習、③行動・協働学習、④生産・分配学習、⑤自治・政治学習として提起している¹⁶。

以上のようにみてくると、グラムシの思想はこれまでの教育構造論とは異なる世界を切り開いていたということができよう。マルクスの土台・上部構造論を直接的に教育の世界にあてはめようとした「教育構造」論や、教育政策と教育運動との対立関係で教育構造の歴史的展開を捉えようとした「教育構造」理解を超えていることは言うまでもない。また、社会教育の基本的矛盾を捉えたとして定説化している小川利夫の「外在的・内在的矛盾」論は、社会教育行政の内的矛盾を捉えたものとして重要な貢献をしたが、彼の言う「自己教育運動」の内的矛盾や、その基盤となっている経済構造における社会的形成（自己疎外＝社会的陶冶過程）も含めて、再構成しつつ発展させていかなければならないであろう。

2 法治国家・福祉国家・危機管理国家・企業国家・グローバル国家

「グラムシとともにグラムシを超えて」いくためには、グラムシの国家論も現代的に発展させる必要がある。

グラムシは政治的国家を市民社会との関係で捉え、その「ヘゲモニー機能」、すなわち、体制的安定のための強力・保安機能に加えて、「社会的統合」に果たす政治的国家の役割を重視した。しかし、国家論の成果に学ぶまでもなく、国家の役割は経済構造との関係においても把握されなければならない。つまり、国家の「蓄積機能」である。とりわけ、戦後における先進国、とくに日本のような開発主義的政策がとられた国では、この蓄積機能をぬきにした国家理解はリアリティをまったく欠くことになる。グラムシにおいては、「アメリカニズムとフォーディズム」の考察や、「ヘゲモニーは工場から」といった主張にみられるように、経済構造におけるヘゲモニー関係の重視の側面がみられるが、充分とは言えないであろう。国家機能における「蓄積機能」の位置付け、経済構造におけるヘゲモニー関係を、上部構造（政治社会と市民社会）にかかわると同じ程度にまで位置付けること、これが政治的国家理解においてわれわれに残された第1の基本的課題である。

第2の基本的課題は、現代国家の構造的な理解である。近現代の国家は多様な顔をもつ。そうした中で、われわれが直面している政治的国家としての現代国家の基本構造を理解するという課題である。グラムシが直面したのはイタリアのファシズム国家であり、それをいかに乗り越えていくかということが最大の課題であった。筆者は、ファシズム国家も多様な

顔をもっており、その構造的把握が重要だと考えているが、戦後においては大きな国家形態の変化がみられた。それをふまえるのでなければ、グラムシの国家論も生きたものとはならないであろう。

戦後の国家を日本の経験に引きつけてみても多様な展開がみられたが、グラムシが生きた時代と比較して、少なくとも次の点を無視することができないであろう。

第1に、憲法によって民主権と基本的人権が保障された「法治国家」であるということである。第2に、自由権とは区別される「社会権」を具体化するという福祉国家的政策が、とくに戦後の高度経済成長時代に展開されたということである（たとえ、日本においては社会権がさきわめて制限されたものであり、「福祉国家」と呼べないような状態であったとしても）。第3に、その福祉国家も、主として財政的問題と国際通貨危機を契機にして「破綻」した。戦後体制が問われたこの時期から「現代」がはじまる。戦後教育の再編が政策的課題とされるのがこの「現代」であり、その一貫として「生涯教育政策」が登場した。ここまでは持田・藤岡・海老原らの、転換期の教育計画論がみてきたところである。

その後、コミュニティ政策に始まる多様な危機管理的対応を経て、福祉国家にかわるものとして、1970年代末から英米を中心に次第に支配的になってきたのが、新自由主義的政策を展開する「企業国家」であり、日本もその中に位置付けられるようになってきている。日本の「生涯学習政策」はそうした政策の一環として、1980年代後半に登場した。しかし、この初期の新自由主義的な生涯学習政策は、1990年代のグローバリゼーション、日本ではバブル経済の崩壊によって再考を迫られることになる。90年代の長期構造的不況、日本では「失われた10年」と呼ばれるような時代、政治不安も拡大し、「危機管理的」対応が課題とされ、初期生涯学習政策の中にも含まれていた新保守主義的理念を掲げた主張が大きな声をあげるようになってくる。

それはやがて大国主義的な性格をもち、国内では市場主義的行財政改革を進めつつ、グローバリゼーションの中での市場競争に打ち勝てることをめざす「グローバル国家」の性格を強めることになった。「教育改革の時代」と言うことができる21世紀の現局面の教育政策を規定しているのは、まさにこの「グローバル」国家の政策である。日本でそれを具体化することをめざした小泉政権は「権威主義国家」的側面をもっていたが、それを引き継いだ安倍政権はさらに新保守主義的性格を強め、ついに教育基本法の改定に至った。小泉・安倍政権がもたらした矛盾、とくに危険社会化と格差社会化への国民の不安は大きく、2007年の参議院選挙における政権党の惨敗につながった。しかし、グローバル国家の基本は変更せず、一定の修正をはかろうとしているのが現在の福田政権ということになろう。

以上、駆け足で戦後日本国家の展開を見た。前述シンポジウムでは、分科会「日本の戦後政治とグラムシ」が設けられている。しかし、国家の政治学的特徴付けはあったとしても、国家論を国家形態論に展開し、現代国家の構造論にまで進めるような理論的深化は、『報告集』を見る限り見られない。そこで、以下、私見にふれておきたい。

筆者は、現代国家の基本構造を「法治国家・福祉国家・企業国家・危機管理国家・グローバル国家」の統一として考えている。現代国家のこれら5つの側面は、対立・矛盾することを含みながら、それぞれ不可分のものとして統一されている。また、それぞれがそれぞれを必要とするものとして、戦後の過程においてみたように、連続した相互規定的な循環構造をもっている。現局面では、「グローバル国家」としての側面が優先しているが、どの側面が

前面に出てくるかはそれぞれの時期の国際的・国内的社會經濟条件による。しかしながら、すべての側面が不可分のものとして統一された構造をもっているということを忘れてはならない。

〈表—1〉では、こうした基本構造をもつ現代國家の教育政策として代表的ものをかかげた。それらの総体としての國家的ヘゲモニーに対するカウンター・ヘゲモニーの展開は、個々の政策に対応するだけでは不十分で、実践的限界をまぬがれないのであり、それら総体として發展させる展望をもった対応が必要となってくるのである。

その際、「法治國家・福祉國家・企業國家・危機管理國家」は、グラムシに習うならば「実体的區別」ではなく「方法的區別」によるものであることを指摘しておかなければならない。したがって、それらの國家諸形態が政策理念としている「自由主義・改良主義・新自由主義・新保守主義」は相互に関連し合う循環的構造をもっているものであり、とくに最近の「グローバル國家」化は、新自由主義と新保守主義を統合するかたちで展開されている。こうした動向に対応しつつ、理論的・実践的に發展すべきカウンター・ヘゲモニーの基本方向は「リベラリズム・普遍主義・革新主義・改革主義」であるが、重要なことは、それらのいずれか一部をとって主張することではなく、それらの相互規定的・相互豊穡的發展をはかるような「民主的スパイラル」を創造していくことである¹⁷。

3 現代的人格の自己疎外＝社会的陶冶過程

それでは、カウンター・ヘゲモニーの運動と論理はいかなるものであろうか。それは經濟構造に規定された市民社會から立ち上がってくる他はない。

グラムシにおいては、上部構造に対する經濟構造の分析が相対的に弱いということは上述の通りであり、多くの論者が認めるところであろう。とくに戦後の高度經濟成長以降における日本のように、企業社會が社會全体の中で支配的になっている国では、この弱点の克服は大きな課題である。しかし、この企業社會化は同時にアメリカ的生活様式の拡大の過程であり、その検討をする際に、グラムシの「アメリカニズムとフォーディズム」の考察は大きな参考になるであろう。もちろん、グラムシ研究としてはそれ自体として議論しなければならないが、ここでは、それを自律的・自己統治的社會の形成という方向において検討することに焦点化しなければならない。

この点で『報告集』において注目されるのは、上村忠男「『全体國家』と組織された生産者社會の夢——グラムシの『全体主義』再考——」である。そこで上村は、「規制された社會（自己規律社會）società regolata」の理念は、工場評議會を細胞ないしモデルとした「組織された生産者社會」であったことを指摘している（p.63）。自己規律社會の現代的形態を、アソシエーションや自治体にみる見解が多い中¹⁸、このことは再確認されるべきこととして注目すべきであろう。

上村によれば、アメリカニズムはフォーディズムに代表される「産業合理化の精神、あるいはまたそこから派生する新しい生活と文化の様式を総称したもの」である。それは、クリスティーヌ・ビュシ＝グリュックスママンが指摘していたように、グラムシが考える工場評議會を基盤にした評議會國家の「對抗モデル」であった。工場評議會は、第1次大戦期の全体動員体制にともなう生産工程の構造的変容の所産であるが、同時に、アメリカニズム＝フォーディズムに対置され、グラムシが考える「生産者としての労働者」という概念から構

想されたものであった。グラムシはそこに「自己規律の新しい可能性」, 「協働化されてよく秩序づけられた労働」, 「集合的労働者」, すなわちマルクス『資本論』第1部第12章に言う「全体労働者」をみた。かくして, <組織された生産者社会>としての「規制された社会」こそ, グラムシが夢見たものであったのである。

分業と協業を組織する「全体労働者」=「集合的労働者」に変革主体の展望を見出す主体形成論は, 日本では「労働の社会化」論として展開した。レーニン＝マルクスの「労働の社会化」論を拡大して, マルクスの言う「資本の文明化作用」も含めて, 労働者が2重の意味で自立していく過程に注目した。これにアメリカニズムの展開を視野に入れてみるならば, 労働主体形成だけでなく生活主体形成, さらに文化や教育を含めた全生活過程から自治活動＝政治的活動をも視野にいれた主体形成論が必要となるであろう。<表1>の表底の「社会的形成」はこのことを念頭においたものである。社会的形成は, 現代的人格の自己疎外の過程であると同時に, 社会的陶冶の過程でもあるから, 自己疎外＝社会的陶冶過程として検討されなければならない。その基本的な方向はすでにマルクスによって提起されていたと考えることができるが, 商品・貨幣論から賃労働者論, 労働過程論, 賃労働論, そして資本蓄積論にわたって, 社会的陶冶論としてより精緻に展開する作業はわれわれに残されている¹⁹。

そうした中で, 上村がグラムシの「生産者としての労働者」の重要性を指摘したことは注目される。筆者も<表1>で示したように, 労働者一般と区別される「生産者」の理解が重要と考えるが, それは, 労働過程を編成・管理する「集合的労働者」としてだけ理解されてはならないであろう。「組織された生産者社会」建設のためには, 生産者は労働過程のみならず, 生産されたものの「分配関係」を問うものとならなければならない。それは資本と賃労働の分配(労賃)を超えて, 労働者間の分配関係(とくに正規労働者と不正規労働者＝相対的過剰人口との関係が重要な意味をもつ), さらに価値の社会的分配を, さらに国家や地方政府を媒介にした「再分配」のあり方を問うものであり, 社会権としての「分配＝参画権」を主張することにつながっていくものである。「組織された生産者社会」は, それらをくぐり, さらに, <表1>にみるように, 地域での自治的活動をととして現実のものとなるのである。

しかしながら上村は, 「脱産業社会の時代」となった現在においては, 「組織された生産者社会」は「過去の夢」であり, 「組織された生産者社会」という20世紀的な思想の「歴史批判的再考作業」が求められていると言う(p.65)。これは, 上述のことをふまえるならば, 「グラムシとともに」歩むことをやめ, 「グラムシを超えて」いく課題を放棄することにつながるであろう。これは「生産」を工業あるいはフォードイズムの生産に限定するところからくるものであろう。サービス産業も情報産業も, そして知識基盤型産業にも「生産」がある。また, さらにインフォーマル経済や, 従来は生活領域とされていた活動も社会化されることによって「生産」となり, さらに新しいアソシエーション活動や非営利・協同活動にも生産(労働)があり, むしろそうした中に本来の生産(労働)のあり方があらわれているということもできる。とするならば, 生産(労働)概念の拡充こそが必要であり, そのことをふまえて「組織された生産者社会」の21世紀的展望が語られなければならないであろう。

以上, グラムシの「自己規律的社会」につながる「生産者社会」についてみたが, 「生産者社会」ぬきの「市民社会」に「自己規律的社会」を求める傾向が強い最近の研究動向をみ

るときに、このことを確認することは重要な意味がある。このような傾向が生まれるのは、グラムシが工場評議会運動の挫折ののちに、上部構造のヘゲモニー問題に焦点を移したと考えられ、その連続性よりも断絶の側面が強調されるからである。たとえば、前掲の黒沢は、「グラムシはヘゲモニー発芽の場を工場ではなく市民社会に、そしてそこにおける諸々の結社＝アソシエーションに求めた」²⁰と言う。しかし、必要な視点は「経済構造も上部構造も」、「工場も市民社会も」なのであり、その差異をふまえた上で統一的に捉えることである。

本質論レベルの議論において基本的なことは、＜表－1＞で示した総体を見据えた上で、それらが矛盾・対立する側面をもちながら統一されている現段階の構造的連関を捉えながら、相互に関連し合うそれぞれの領域の固有の意味を理解していくことである。したがって、時代は「陣地戦なき時代の民主主義の永久革命の時代」に入ったとして、その革命は「文化＝カルチャーの領域」にあるとする加藤哲郎の主張（p.128）も一面的であるが、陣地戦の新しい実践として「非営利・協同の市民セクター」（p.130）や自治体を「自己規律社会」として過大評価することも問題にしなければならないであろう。

市民社会の動向を基本的に規定しているのは、私的個人と社会的個人の対立という基本的矛盾をもった市民の社会的形成＝自己疎外過程（表底に示した）である。それは、生活のあらゆる領域に市場関係、すなわち商品・貨幣的世界が浸透してきている現代において現実的な意味をもつようになってきている。

とくにグローバリゼーションの進展は、グローバルなレベルで普遍的な「消費者」を生み出している。斎藤日出治は、H. ルフェーブルの都市革命論をふまえ、現段階は工業化を手段として、「社会的欲求の生産」をする「都市的なもの」を組織化する「グローバル・カタルシスの時代」になったとした。そして、グローバルなレベルで「市民社会の言説をめぐるヘゲモニー闘争」の展開をふまえ、新自由主義的な「民営化と市場的公共性にもとづくグローバル市民社会」のプロジェクトに対して、反資本主義的な運動は「グローバルな公共権」の構築をめざすとした（p.6）。具体的な事例として人権・市民権をあげているが、われわれはその内容を展開する必要があるだろう。

筆者は、＜表－1＞の第3行目にあるような社会権の具体的展開があってはじめて公共性はリアルなものとして成立すると考えている。それをふまえるのでなければ、斎藤のように「言説」としてのヘゲモニー闘争に終始することになってしまうのである。この点、「グラムシアン・グローバリズム」を紹介した高島正晴は、その意義について、政界秩序におけるヘゲモニー構造を「国家間関係に完結しえない、社会権力を含んだ包括的なもの」として概念化・分析してきたことをあげているが（p.10）、その内実こそが問題にされなければならない。それは、司会をした田畑稔が述べたように、「果たしてグローバル市民社会はどの程度成熟しているのか」ということを含めて、具体的に検討すべきことであるが、まず必要なことは日本の内部において社会権と「社会的権力」の有り様を問うことであろう。

市場の論理から生まれてくる「社会的欲求」にかかわって、市民社会でまず問われるのは「生活者」としての市民の生活欲求である。この点、グローバル化した市民社会における「生活者主権」を問うた本田正也は、それが生活者視点による「新しい社会運動」の展開に支えられて生まれてきた経過をふまえつつ、「リベラルでエコロジカルな社会主義」を提起し、「欲求する個人」の反省的対話、「生活者市民の討議的民主主義」による市民的公共性創出の重要性を強調した（p.17）。

しかし、公共性は市民と公民の分離を統一するものとして現実的である。生活者市民の論理を公共性に直結するならば、その限界は免れないであろう。上述したように生活者市民の運動として展開してきた諸運動は、やがて「労働の論理」にかかわり、生産と分配の論理にまで展開せざるを得ないし、さらに地域づくりの諸実践をくぐって「公共性」の問題に直面するようになっていのである。実際に、分科会「グラムシと非営利・協同の市民セクター」における諸実践報告（WE 21 ジャパン、労働者協同組合センター事業団、ワーカーズ・コレクティブ、農村社会的企業＝連帯経済）が示した諸事例はそのことを明らかにしている。それらは、全体としてみるならば、＜表－1＞で示したような社会的形成過程を基盤にして、「消費者→生活者→労働者→生産者→地域住民」の論理をたどっているのである²¹。

4 サバルタンから社会的排除問題へ

今日における社会的形成＝自己疎外の過程を理解する上で、最近のグラムシ研究とかかわって注目すべきはサバルタン研究である。それは、表底右端の「階級・階層関係」の理解、マルクスの批判経済学＝『資本論』体系で言えば「蓄積論」にかかわるものである²²。

土佐弘之が報告したように、新自由主義的なグローバル・ガバナンスがグラムシの言う「受動的革命」として展開する中で「包括型社会から排除型社会への移行」がなされ²³、その結果、排除された地域や階級・階層の蓄積、「例外状態」が生み出される（持ち込みレポート、v ページ）。土佐はふれていないが、この「例外状態」にある階級・階層の問題（「社会的排除問題」）は、現段階における「従属的諸集団（サバルタン）」問題として考えることができる。

グラムシのサバルタン論については、松田博が文書報告をしている（p.66－70、当日は「体調不良」のため欠席）。松田は、「サバルタン論を欠落させた市民社会論」も「市民社会論を欠落させたサバルタン論」も一面的な議論にならざるを得ないと言う。それは、サバルタン問題とは、サバルタンが単なる受動的分子たることを克服し、市民社会の継続的・能動的主体として、支配的ヘゲモニーへの「従属性」を断ち切り、主体的な自律性を獲得、強化していくという点にあると考えるからである。しかし、サバルタンの従属性や順応主義は民衆の常識や民俗文化にまで浸透しており、「サバルタンの自律的歴史意識形成は自然発生的には不可能」である。そこで、知識人が主体的にかかわることが不可欠となる。

ここで、サバルタン＝従属的諸階級と複数形にしていることの意味が考えられなければならない。グラムシの文章ではサバルタン＝労働者階級＝プロレタリアートと読むことができる部分もあるが、とくに知識人とかかわりにおいては「民衆」という用語が使われている。グラムシが事例として取り上げた19世紀末の民衆運動（ラザレティの「千年王国運動」）では、サバルタンは明らかに民衆一般をさしている。また、松田はグラムシのサバルタン論の起点が「南部問題」にあったことを指摘しているが、ここではサバルタンは南部の民衆であり、北部の工業労働者に対して「遅れた農民」で代表されるものである。さらに松田は、リソルジメント＝国民国家形成過程からみれば、サバルタンは二重の意味で、つまり①現実の歴史過程から、そして②「正史」の歴史過程から「排除・周辺化されたもの」であると言う²⁴。これには多様な階級・階層が含まれているものと考えることができよう。

松田は最新著で、グラムシが中部イタリアでおきたリソルジメントへのサバルタンの抵抗運動を取り上げた意義に注目しつつ、サバルタン問題が南部問題という枠から離陸し、グラ

ムシにとっての「横断的主題」になったことを指摘している。また、サバルタン・ノートに「ホモ・ファーベル(工作人)」問題が位置付けられていることに着目し、それが「ホモ・エコノミクス(経済人)」という支配的イデオロギーや、精神的・知的労働と肉体的・筋肉的労働の機械的二分割論を乗り越えて、「ホモ・サピエンス」と「ホモ・ファーベル」の理論的・実践的統合という、サバルタン集団の課題認識を明らかにするものであったと主張している²⁵。

これらは、サバルタン問題が地域的・階層的に特例化された枠の中に限定されるものではなく、普遍的で、すべての労働者にとっての問題であり、人間解放への将来社会建設にとって、取り組むべき不可欠の課題であることを示している。われわれは、周辺的な人々や地域に起こっている問題こそむしろ現代の普遍的な課題を示すものであり、現段階においては、社会的排除問題に取り組む理論と実践の中にこそ未来を切り拓く方向をみることができると言うべきであろう。

そうした理解の上で、今日サバルタン論を議論するためには、上記のようなサバルタン諸階級・諸階層の区別と関連を明らかにする必要がある。その際に重要なことは、まず第1に、労働者と農民・小営業者・中小企業経営者といった区別である。それは労農同盟論以来の議論をヘゲモニー論＝教育論として現代的に発展する課題につながるであろう。その際に、農民に対しては、エンゲルスが実例と社会的援助、そして「ゆっくり思案できるように」することが大切だと言い、レーニンが、「貧農に依拠し、中農と同盟し、富農を中立化させる」という基本原則をたて、農民の自発的同意、農民に対する長期間の教育と实际的な援助・助言、むしろ組織者は「農民に学ぶこと」、助言は「同志の助言」でなければならないとしていることなどをふまえることは、グラムシのヘゲモニー論を理解する上でも重要なことである²⁶。

しかし、第2に、当面においてより重要なことは「労働者階級」内部の区分であり、その際には正規労働者と非正規労働者＝相対的過剰人口、その流動的・停滞的・潜在的形態および被救恤の窮民、そしてそれらからも排除されている人々の現代的形態の理解であろう。マルクスが強調していたように、労働者が経済諸法則、とくに「相対的過剰人口の法則」を知り、その意味を現実の中で発見して、「就業者と失業者との計画的協力」を組織することができるようになることは、労働者の貧困克服と主体形成の要諦であり²⁷、社会的排除問題が深刻化している今日、とくに注目しなければならない点であろう。

そして第3に、これまでの国際関係論における「従属理論」や「世界資本主義論」が明らかにし、いま「グラムシアン・グローバリズム」などが指摘しているグローバルな視点からみた「従属的諸階級」であり、国内の「外国人労働者」、周辺の諸国における民衆、さらには先進国と呼ばれている国々でも無視できなくなっている「社会的に差別・排除されている人々」との関係である。

筆者はグローバリゼーションの時代としての1990年代以降の最大の社会問題は、「社会的排除問題」だと考えている。社会的被排除層には上記のすべての層が含まれているとも言えるが、われわれが注目するのは、経済的排除や政治的排除と密接に関連しつつも、市民社会レベルであらわれてくる「社会的」排除である。それは、既述のような、政治的国家の側からの官僚化・国家機関化と、経済構造の側からの商品化・資本化という市民社会における2つの傾向の中で生じてくるものである。そこでは上述のような諸階層間で、いや、それぞれの階層内部においても差別と排除が生まれてくる。この「差別と排除」は「従属性」の、きわめて重要で不可欠の一環である。それらを、市民社会における社会権・社会的協同の展開と、

それに伴う自己教育活動を基盤にしていかに克服していくかが現段階的課題となっているのである。そこで基本的に問われているのは、かかわる当事者と彼・彼女らを支援しようとする人々の間での「排除か学び合い」である²⁸。

グラムシは19世紀末イタリアの民衆運動にかかわって、「社会的エリート」＝「科学的」知識人がサバルタンを「野蛮性や病理性」をもったものと見なしたことを指摘して、そこから知識人のあり方を問うている。サバルタンを理解するためには、科学主義・実証主義を超えて、サバルタンの自律性を示す断片的な痕跡や記憶を発掘するモノグラフ的研究、いわば民衆（思想）史的研究が必要である²⁹。それは近代史においてとくに有効な方法であり、現代史においてもそうした理解は重要であるが、市民社会が確立した現代においては、従属性が含まれたものであれ、民衆自身が多様な形で表現・行動し、それらが記録されたり、民衆自身が自己の歴史を記録したりすることもある。民衆意識・民衆思想を捉える新しい方法が可能になっている中で、従属的諸集団（サバルタン）と知識人の関係が問われているのである。

松田は、サバルタン論と知識人論を結びつけるグラムシの環は「陣地戦」と言う（p.68）。それは、政治社会と市民社会、官僚統治と自己統治の陣地戦であり、それを通して「政治社会の市民社会への再吸収」、「自己規律的社会」の実現が理論的に展望されるものである。その過程に位置するものとしてグラムシが考察したこと、われわれはそれらを陣地戦論の展開としてではなく、知識人＝教育実践者が民衆にいかに関与していくかという問題、つまり「教育実践論」の問題として検討しなければならない。

V 地域住民の自己教育過程と教育実践の論理

以上の理解をふまえてわれわれは、現代的人格の主体形成に向けての「実践論」の世界に入っていかなければならない。

教育実践とは、一般に自己教育活動（相互教育と自己教育）を援助し組織化する活動である。それは現代においては、現代的人格がその意識における自己疎外を克服して主体形成を遂げる過程で不可欠になる自己教育活動を援助・組織化する過程である。しかし、これまでのグラムシ研究では、こうした視点からグラムシの思想を捉えることはほとんどなかったと言える。そこで、ここではまず、グラムシを自己教育過程の視点から検討することの意味について考え、次いで、それを今日的視点からどのように理解すべきかについての私見を述べる。そして、これらを前提にしてグラムシにおける「知識人と大衆の弁証法」の視点から、教育実践のあり方・展開方向を検討する。

1) 自己教育過程：現代的人格の「意識における自己疎外」を克服していく学習過程

自己教育過程とは、すぐれて「意識における自己疎外」を克服し主体形成を遂げていく主体的学習過程である。それを、労働者・従属階級（サバルタン）がその従属性を克服して自律的主体（自己統治主体）となっていく過程において必要な学びと捉えるならば、グラムシから読み取るべきことは多いはずである。なぜなら、この主体形成過程こそ、革命家・グラムシがもっとも関心をもっていたことであると思われるからである。しかし、残念ながら、このことを主題とした報告は、知識人・教育分科会の報告を含めて、『報告集』にみられない。

それでは、国際的にみても、グラムシをこうした意味で注目している思想家や研究者がなかったかと言えば、そうではない。学習実践を意識変革過程として捉えている代表的な教育思想家としては、第1に、被抑圧者の立場に立ち、ブラジルやチリなどで識字教育・農業技術普及教育、そして学校改革運動などを進めたP. フレイレをあげることができる。その教育活動の基本テーマが「意識化conscientization」であったことは、グラムシとの共通性をうかがわせる。次に、成人教育の領域で、意識変容過程を学習の基本においたJ. メジローなどを挙げることができる。日本では、それらをふまえた学習論を展開しようとした宮坂廣作のような研究者もいた。たしかに、意識化や意識変容として考えられた学習理解には、グラムシと重なる部分がある。このことは、宮坂やグラムシ研究者の片桐薫がすでにふれている³⁰。

しかし、ここで問題にしたいのは、フレイレの教育学には吸収されない、グラムシの独自の意味についてである。そのように考えた場合、筆者が注目したいのは、ヨーロッパの辺境である北アイルランドで展開された理論と実践であり、とくにT. ラベットとT. ロブソンらがグラムシに直接的にふれていることである。ラベットがグラムシに注目したのは、むしろフレイレの教育理論に限界を感じた時であった。ラベットは地域成人教育にかかわり、それまでの「地域組織モデル」や「地域開発モデル」の実践を乗り越えようとして、まず「文化行動モデル」の実践を展開した。言うまでもなく、それはフレイレの中心的な理論であり実践である。しかし、そうした実践を社会変革に結び付けようとしたとき、大きな限界につきあたる。

そこでラベットらはグラムシ、すなわち「人々の日常的な意識と行動からはじまり、社会運動をも視野に入れることのできるグラムシ」、「産業と社会を管理する能力の形成を重視して批判的・科学的な実践哲学の形成を強調するグラムシ」に着目する。そこから、新たに「地域行動モデル」そして「社会行動モデル」の実践が展開されることになるのである³¹。具体的な実践は主として「地域行動community action」によるものであるが、それを国家的ヘゲモニーに対するカウンター・ヘゲモニーと位置付けて事例分析をするロブソンのような研究成果も生まれている³²。

以上のような展開の意味を考えると、自己教育過程についての理解が重要となる。それは、ラベットやロブソンにおいても未展開な領域である。筆者は、「意識における自己疎外」を克服していく自己教育過程については、意識化・自己意識化・現代的理性形成・自己教育主体のプロセスにおいて考えてきた。このうち、意識化と自己意識化については、学習そのものを発展させようとする教育活動において可能になるものであり、「前段自己教育」と称した。しかし、現代的理性形成と自己教育主体形成は、まわりの世界を変革しようとする社会的実践と結びつき、その一環として展開する時にはじめて可能であり、これを「後段自己教育」と言う。大きく言えば、フレイレの学習論は「前段自己教育」において有効であり、「後段自己教育」においてはグラムシから学ばなければならない。

ただし、後段自己教育は前段自己教育があってはじめて可能であり、その十分な発展のもとに花開くものである。したがって、グラムシもまた前段自己教育にかかわる重要な提起をしている。ここで、グラムシが分散的に述べていることを、自己教育過程として整理するならば、＜表－2＞のようになる。

＜表－2＞ グラムシ理論と自己教育過程

自己教育過程	無意識＝ 虚偽意識	意識化		自己意識化		理性形成		主体形成
		感 覚 知 覚	悟 性	直接的 自立的	普遍的	観察的 行為的	現実的	
グラムシの場合	屈服的・ 従属的意識	感じること	知ること	理解する こと	批判的 自己 意識	普遍的 主観の生成	地域道德 的改革	実践の 哲学
事 例	民間宗教・ 伝承	常識	良識 知識人の 哲学	民衆＝ 哲学者	討論と 集团的 批判	カタルシス	有機的 知識人	自己の 生成の 意識
特 徴	順応主義 思考と行動 の対立	直接的 観察 実験主義	因果性 必然性	更新された 常識と 実践的生活	個性と 批判的 人格	関係総体の 意識 能動的・意識 的關係	集団人間 文化的 社会的・統一	自己自身 の統治 関係総体 の変革

(出所) 拙著『エンパワメントの教育学』前出, p.111

以前に提示したことのあるこの表をあらためて掲げたのは、その後のグラムシ研究において、こうした視点からの検討がほとんどなされていないと考えるからである。しかし、主体形成やそれに向けたヘゲモニー形成（カウンター・ヘゲモニー）は、この表に示したような意味での自己教育過程をぬきに考えることはできないはずである。

1) 教育実践＝「のための教育」「による教育」「とともにある教育」：知識人論（2）

上述のような自己教育過程を援助・組織化する実践こそが教育実践である。周知のように、グラムシは「『ヘゲモニー』の関係はすべて必然的に教育学的関係」であると言ったが、まず確認しておくべきことは、厳密に言えば、ヘゲモニー＝教育学的関係ではないということである。

これも周知のように、グラムシはヘゲモニーを「強力」と「同意」、あるいは「支配」と「指導」の2つの側面から考えたのであるが、本来の教育学的関係は、これらのうちの「同意」ないし「指導」の側面にあると言える。とくに、日本においては、「教育とは学習の指導である」（勝田守一）という定説的定義により、また、教育行政や学校現場でも、「指導」は教育そのものであるかのように考えられてきた。しかし、1950年代の行政国家化の中で、「指導行政」が官僚的支配を浸透させるものとして一般化してきたという経過をみるならば、「行政的指導」あるいは「政治的指導」と「教育的指導」の区別が必要である。これはグラムシの思想を教育学的に読み、再構成していく場合の基本的な論点である。

既述のことをふまえるならば、教育的指導とは諸人格の相互教育・自己教育を「指導」することである、と一応は言える。しかし、教育実践の実際からみれば、「指導」は子どもの教育、学校教育の現場で主として使用されている用語である。「自己教育・相互教育」は、むしろ自主的・主体的な学習を重視する社会教育で使用されてきた用語であり、社会教育法（1949年）制定時から「社会教育の本質」（寺中作雄）として理解されてきたものである。社会教育法では、「国及び地方公共団体の任務」は、すべての国民が「自ら実際生活に即する文化的教養を高める」活動（自己教育・相互教育）を発展させるべく「環境情勢」をすることだとしている。「環境醸成」は、1947年教育基本法で「条件整備」とされていたことに相当する。このような教育行政の本来の役割を前提にした社会教育の現場では、「指導」よりも「援助」の方がふさわ

しいと考えられる。筆者もすでに、教育実践とは現代的人格の自己教育活動（自己教育と相互教育を含む地域住民の主体的学習の総体）を「援助・組織化」する実践であるとしてきた。

しかし、この「援助」あるいは支援も、とくに生涯学習時代に入って問題とされてきている。学習者と「援助者」をより対等な立場において、同伴・伴走・媒介、そして「協働」など多様な関係が模索されている。これらは、教育実践領域が旧来的な学校教育や社会教育の領域を越えて拡大されてくるにしたがい、そして、子どもの教育困難が深刻化するにしたがって求められてきたものである。しかし、もともと教育実践が、学習者と教育実践者の「協働」において成り立つものであり、「知識人と大衆の弁証法」を必要とするものであれば、教育実践のほんらいのあり方を追求する中で当然に生まれてくるものであろう。

筆者はこれらを含めて「援助・組織化」という用語を使用しているのであるが、重要なことは、教育実践者の役割は、現代的人格の成長・発達過程に即して、より実践的には、自己教育過程に即して変化するということであり、一義的に理解されてはならないということである。

こうした理解の基本を考える上で、グラムシの言う「知識人と大衆の弁証法」は大きな参考になるであろう。そこでは、社会的機能としては分離されていた知識人と大衆の関係が、相互に学び合う、つまり「相互教育」の関係になっていくことが考えられていた。それは、＜表一＞に示したような自己教育過程において理解されるであろうが、その過程は、大衆だけでなく知識人＝教育労働者にとっても自己教育過程であり、そうであってはじめて「相互教育」の関係が成立するという点が重要なことである。グラムシはそれを大きく、「感じること↔知ること↔理解すること」として整理しているが、グラムシの意図からすれば、知識人と大衆が相互教育を通して「実践の哲学」を獲得していく過程として解釈することができる。それは、共感から協同への方向であり、その実践過程をとおして知識人は大衆（従属階級＝サバルタン）の「有機的知識人」になることができるのである。

教育実践は、教育実践者や教育実践者が所属する組織や階級、あるいは国家のためではなく、学習者の主体形成あるいは人間的発達のためにある。その理解の上で、教育実践の展開において重要なことは、大衆の「自己教育」ないし「自己決定学習」（E. ジェルビ）、つまり「何のために何をどのように学ぶか（教育の目的・内容・方法）を自己統制」する局面を不可欠のものとして位置付けることである。そうした過程をくぐってはじめて、知識人＝教育労働者と大衆がともに学びあえるような「大衆とともにある教育」が成立する。教育学の視点から言うならば、教育・学習の活動を、学習者が教育実践者と協働しながら「自己統制」する実践が発展してはじめて、グラムシの言う「自己規制社会」は可能となると言えるのである。そのような意味で、教育と学習は大衆運動や社会変革のための手段ではなく、固有の論理と実践をもっているのである。

以上のことを念頭において、教育実践の展開方向を大きく整理するならば、大衆＝地域住民「のための教育」から、「による教育」を経て、「とともにある教育」への展開である。それらを学習過程としてみれば、＜表一＞で示した自己教育過程（意識化、自己意識化、現代的理性形成を経て自己教育主体形成へ）に照応している（後掲の＜表一＞参照）。しかし、この自己教育過程と教育実践の展開過程には予定調和的關係はなく、したがって、それらの緊張関係のなかでいかに両者を関係づけていくかが問われるのである。このような自己教育過程＝教育実践過程をとおしてはじめて大衆＝地域住民みずからが教育実践者＝有機的知識人になっていくと考えられるのである。

VI 現代教育計画論とグラムシ

それでは、以上のことをふまえて、教育学の最後の基本領域すなわち「教育計画論」の視点から見ると、グラムシはどのように評価できるであろうか。ここで「教育計画」と区別される「教育計画化」とは、社会的・公共的計画としての教育計画を策定し実施していく実践である。

1 教育計画の基本的理解

転換期においては持田・海老原・藤岡のような教育計画論がみられたが、具体的な地域教育計画づくりの実践が展開していったわけではなかった。「批判から創造へ」³³の計画論的課題の一般化は、臨時教育審議会（1984～7年）以降、生涯学習時代に入って各自治体で地域生涯学習計画づくりが進んでいったことである。その当初から90年代にかけての主要な論点は、「行政主体か住民主体か」ということであった。まさに、行政的ヘゲモニーと住民的ヘゲモニーの対抗関係がみられたといえることができる。

しかし、90年代からの「地方分権の時代」、自治体行政への住民参加の理念は一般化し、生涯学習計画づくりをはじめ、各種行政計画への住民参加がみられるようになり、21世紀の「教育改革時代」に入ると、学校計画・運営への住民参加が行政的にも推進されるようになってきている。そこでは、地域住民の形式的な「参加」ばかりではなく、実質的な「参画」が求められるようになった。マスタープランから個々の事業計画まで、住民の意見がどのように反映されるかが問われてきているのである。

2006年末の教育基本法改定によって「教育振興基本計画」が位置付けられて以後の現時点では、教育計画のあり方が、学校教育と社会教育・生涯学習の全体におよぶ地域の教育の方向を規定する国家的ヘゲモニー形成のテコとなってきている。こうした中で、まさにカウンター・ヘゲモニー形成としての「地域生涯教育計画化」が現局面の実践的課題であると言える。

ここで、そもそも教育計画とは何で、その固有な論理は何か、地域教育計画づくりの実践過程で必要となることは何か、があらためて検討されなければならない。いかに計画づくりに住民参加がみられたとしても、それが「計画書づくり」に終わり、計画書が「絵に描いた餅」になってしまったのでは意味がない。計画づくりが地域における教育実践の発展にとって意味があり、計画づくりそのものによって教育実践が進展するようにするためには、教育計画の基本にかかわる次の2つの理解が重要である。

第1に、地域教育計画づくりは「地域における教育実践全体の未来に向けた総括」であるということである。地域で現実に行われている教育実践の批判的総括に基づかない教育計画は、いかに立派な理念や目標をかかげていても、実践展開には有効性をもたない³⁴。第2に、地域教育計画づくりは、地域住民が「自己教育主体」となり、教育専門労働者および関連労働者との協同で「教育労働」の一端を担う固有の実践過程であるということである。もし、計画づくりが計画書策定によって終了するのではなく、その実施過程の評価にもわたるものであれば（そのことはますます重要な意味を持つようになってきている）、教育計画化の実践過程は、計画期間全体をとおして続くことになる。

もちろん、このような教育計画化過程をグラムシが考察しているわけではない。ここで、具体的にイメージをもっといただくために、現段階における地域の現場で展開している教育

実践の主要事例を示すならば、＜表－3＞のようになる。

＜表－3＞ 地域教育計画化の展開構造

地域教育実践	地域住民のための教育	地域住民による教育	地域住民とともに創る教育	地域教育実践総括＝生涯教育計画
学校教育 (定型教育)	各種学級・講座、 出前,特定対象	学習条件整備 情報センター	地域リーダー養成 まちづくり講座	生涯学習行政計画 条件整備計画
社会教育的活動 (不定型教育)	フェスティバル 地区公民館活動	学習援助・組織化 ネットワーク化	地域集会,地域づくり, 地域発展計画	社会教育実践計画 地区別・団体別
自主的学習活動 (非定型教育)	趣味・教養 自治公民館活動	自分探し,地域行動, ボランティア	NPO,地域づくり 集団形成	学習活動計画 各グループ・組織
自己教育過程	まわりの世界を捉え 直す＝意識化	自分の世界を理解す る＝自己意識化	ともに世界を創る＝ 現代的理性形成	世界の自己統治＝ 自己教育主体形成

ここでは、前節でみた教育実践過程と自己教育過程の展開過程を表頭と表底に置いている。既述のように両者には緊張関係があり、それゆえ、両者をつなぐ多様な実践展開がみられる。ここでは現代生涯教育の3類型として、左表側にあるように、国際的な基準となっている「定型教育 Formal Education」「不定型教育 Non-Formal Education」非定型的教育 Informal Education」を置いている³⁵。これらが立体的に交錯するところに、表にあるような多様な実践が展開されているのである。

ここで示している諸実践例は、主として学校の教育課程として展開されているもの以外のものを挙げてあるが、これらと学校教育での実践を相互に関連させながら発展させていくために、「地域生涯教育計画」を教育労働者・関連労働者・地域住民の協同・協働・共同で創り上げ、それを実践していくことが現局面の基本的課題となっている。それは表に示したような諸実践を関連づけていくという課題となるが、それらに理論的・実践的に取り組むことが、教育実践論的にみて、「グラムシとともにグラムシを超えていく」ことになるであろう。

教育計画論は地域において現実に展開されているこれらの諸実践を「未来に向けて総括」する活動である。それは、＜表－3＞の右表側に示されている。

2 教育計画論におけるグラムシの位置

さて、グラムシが市民社会に浸透する国家的ヘゲモニーに対し、「政治的国家の市民社会への再吸収」を長期的視野において、自治体社会主義やアソシエーションの実践によるカウンター・ヘゲモニー形成をともし「自己規律・自己統治社会」の実現を展望していたことは、日本でも松田博らの文献学的研究によって明らかになってきている。地域住民の参画による教育計画化とその実施過程は、そうした流れの中に位置づくと考えてよからう。

当時の教育にかかわる計画論としては、国際的比較が必要であろう。とくにグラムシが直接的影響を受けた社会主義ソビエトやイタリア・ファシズムの教育計画や、浮遊する知識人として「自由のための民主的計画」論を展開し、その一環として教育とくに成人教育を重視したマンハイム、「社会改造主義」の立場からの教育計画を主張し、日本にも大きな影響

があった「地域社会学校（コミュニティスクール）」の実践を展開したアメリカのカウンツ、ワイマール期において「教育協同体」形成のための教育計画を主張したドイツのシュプランガーらとの比較は重要であろう。ここでくわしくふれることはできないが、グラムシの理論が、「自由に浮遊する知識人」に期待をかけたマンハイムや、ニューディーラー的社會改良主義の立場に立つカウンツ、あるいは新カント派的理想主義の立場にシュプランガーと異なることは容易に推測されよう。

もちろん、グラムシが教育計画論をそのものとして展開しているわけではないから、その比較には限界がある。しかし、同じくソビエトの教育と教育学、中でもクルプスカヤにはじまる「ポリテフニズム」や「統一労働学校」の影響を受けて、戦後改革期から1950年代にかけて生産主義的教育計画論を展開した宮原誠一や城戸幡太郎の教育計画論を考える時、宮原が学んだデューイおよびカウンツ、城戸が影響を受けたマンハイムやシュプランガーの計画論との比較検討は重要であろう。グラムシを知らなかったとは言え、宮原や城戸はマルクス主義に親近感をもっていたということもあり、彼らの教育計画論にはグラムシの考え方と重なるところがある。

グラムシはファシズムを乗り越える教育改革を考え、城戸・宮原はファシズム期の教育への反省をふまえて教育計画論を展開した。グラムシにとっては、初期のイタリア・ファシズムの学校教育改革（「ジェンティーレ改革」）への批判であった。その結果が、制作的（技術的・工業的）労働能力の発達と知的労働能力の発達を統一するような初等・前期中等教育としての「能動的な単一学校」と、知的道德的規律にもとづき、研究と専門的課業へと移行する後期中等教育としての「創造的学校」の提起であったことは、早くに竹村英輔が指摘している³⁶。

この上に、「全国的な文化の統一化・系統化と推進の機構」としてのアカデミアがある。ここまでくると、たとえば北海道大学教育学部が北海道総合開発に貢献すべきだとした城戸との大きな差異がみられるが、生活主義教育からはじまり、職業・技術教育と普通教育を生産主義的教育の視点から統一する方向を提起し、とくに後期中等教育の改革を重視した城戸の教育計画論をグラムシの提起との比較で検討してみることが可能になるであろう。竹村は、当時のイタリアの教育計画をめぐる問題として、工業化への対応、人文主義的傾向と職業教育指向の対立、地域差とくに後進・辺境地帯の貧困問題への対策などを指摘していたが、いずれも城戸が北海道で教育計画を考える際に直面していた課題である。しかし、グラムシ研究の現状からして、これらの視点からの検討は残された課題としておかなければならない。

ここでは、学校の枠を越えたより広い視野から、宮原・城戸の教育計画論とグラムシが重なる部分が生まれてくる理由に注目してきたい。それは、グラムシの思想の方からみれば、教育・文化活動についてはあくまで「あるがままの民衆文化の腐植土」の中に根をおろし、民衆が「自身の内部から」個性を呼び覚まし表現するような、「現実を感じ取り理解する新たな様式」を創造するという信念のようなものがあったということである³⁷。この点は宮原や城戸にも共通するものがあり、転換期における藤岡の教育計画論にもかかわる側面をもっていると言える。

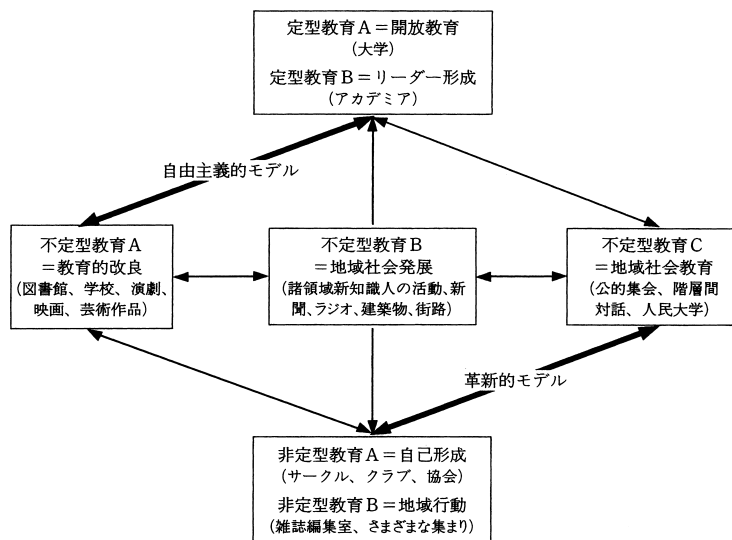
もっとも、グラムシはもとより、宮原・城戸も藤岡も教育計画の実践過程をふまえて教育計画論を展開しているわけではなく、本格的な教育計画論としての検討はできないであろう。ここで注目すべきことは、獄中であってその主要な思想を展開したグラムシが、当時の計画

論や教育計画の動向を知らなかったにもかかわらず、これまでにみてきたような「実践の哲学」＝「主体形成の教育学」を展開してきたがゆえに、現代教育計画論にとって示唆的な提起をしてきたことである。

それはまず、ソビエトの統一労働学校の考え方をふまえた学校教育計画への提案である。この点はすでに教育学の視点からグラムシの思想を検討したマナコルダが『グラムシにおける教育原理』（1970）で指摘していることである。『報告集』では黒沢惟昭があらためてマナコルダを紹介しているように、その後、教育学の視点から体系的にグラムシ理論を検討した研究はみられない。同上書でマナコルダが、とくに「アメリカニズムと順応主義」をグラムシの教育原理の基本とし、主意主義・自然発生主義あるいは実証主義・客観主義、そして子ども中心主義と注入主義の一面性を批判しつつ、学校の現場で「規律と自由」を統一するような（自己規律的な）創造的学校＝「知的で手工的（制作的）な単一学校」を提起していることは重要な意味をもつ。しかし、ここで注目したいのはこれらとは異なる「別の道」の組織化である。

3 教育計画への「別の道」

マナコルダが教育における「別の道」の個々について、グラムシの述べているところを整理したのは重要な功績である。それらをふまえて教育実践の展開構造を整理するならば、＜図－1＞のようになる。



＜図－1＞ 教育実践展開の「別の道」

（出所）拙著『エンパワーメントの教育学』前出，p.142

もちろん、歴史的・社会的・文化的な差異はふまえられなければならない。当時のイタリアに即しては別の実証的研究も必要であろう。戦後の日本、とくに1980年代後半に入ってから「生涯学習時代」には、学校内外できわめて多様な学習活動が展開しており、それらを

どのように組織化するかということが課題となっている。しかし、地域教育計画とは「地域における教育実践の未来に向けた総括」とであるという筆者の基本認識からするならば、この図がカウンター・ヘゲモニーとしての教育計画展開の出発点となるであろう。教育計画においては、これらの実践の全体を組織化＝構造化し、子どもを含む地域住民の「知的・道徳的改革」を地域住民主体で展開していくことが基本的実践課題となるからである。

筆者は、これらの中で革新的モデルとした「非定型教育A（自己形成モデル）」と「非定型教育B（地域行動モデル）」、および「不定型教育C（地域社会教育モデル）」が重要であり、とくに「不定型教育C」を筆者の言う「地域創造教育」として発展させることが現段階の主要課題であると考えている³⁸。

言うまでもなく、それは学校教育改革と連動している。それらを意識的に結び付けるところに現局面の教育学にとって焦点となっている「地域生涯教育計画」論が生まれることになるであろう。ここでふれておくべきことは、いわゆる「アソシエーション革命」のにち、アソシエーティヴ・ゲモクラシー論などを含めて、日本でもアソシエーション論が盛んになってきているが³⁹、グラムシのアソシエーション論は、それらに対してどのような提起をしていることになるのだろうか、ということである。

グラムシのアソシエーション論は、サバルタン論などとともに、最近において本格的研究が始まったものである。松田博は、グラムシ『獄中ノート』旧版（「問題別選集」）の限界を克服すべく編集されたいわゆる『ジェルラターナ＝グラムシ研究所校訂版』（1975年）の事項索引にも掲載されていなかった第6ノート・草稿79Bを試訳しながら、その重要性について次のように述べている⁴⁰。すなわち、第1に、アソシエーションの「市民社会のヘゲモニー装置」の一環としての意義であり、そのヘゲモニー創造の内発的力量形成という課題を提示しているということである。第2に、市民社会と政治社会の乖離を内在的・持続的に克服する構想における意義であり、市民の内発的能動性の活性化の課題である。第3に、「政治社会の市民社会への再吸収」を可能にするヘゲモニー能力形成の意義と課題である。

教育学の視点からみて重要なことは、松田が重視している「内発的能動性」にかかわることであろう。現段階における代表的アソシエーションとしてのNPOなどは、そのミッションとしての社会的・公共的目的をもっている。しかし、それが外部から強制されたり、宿命的に考えられたりしているようでは、アソシエーションとしての実体はない。グラムシは「目的達成のために不可欠な内部の結束と等質性を考慮して、アソシエーション自体がその個々の構成員に順守するよう要請する特定の倫理的原則によって支持されているのでなければ、そのようなアソシエーションは持続的かつ発展能力をもって存在することは不可能である」と述べている。「モラルを担う諸主体の平等性」が確保され、ミッションが「内発的な規律としての責務」とならなければならないのである。

この指摘は、アソシエーションにとって本質的なものであろう。グラムシは、国家的・エリートのヘゲモニーのもとで、現実的な民主主義や集団的意志の欠如、その結果としての「諸個人の受動性のなかに、多少とも官僚制の仮面をかぶった専制主義」が生まれてくる危険性を指摘している。アソシエーションの官僚化・国家機関化の傾向である。既述のように、われわれはこれに加えて、商品化・資本化の傾向を指摘しなければならない。これらの危険性は現実のものであり、アソシエーションの展開過程においては「論争や分裂は不可避」であるが、アソシエーションがアソシエーションであるためには、それを避けずに克服しつつ、

これら2つの傾向を乗り越えていくことが不可欠なのである。そこに、自己教育活動と教育実践が求められ、実際に多様に展開していく可能性があるのである。

アソシエーションの教育学的意義に関しては、「NPOの教育力」をめぐる最近の議論が注目される⁴¹。筆者は〈図—1〉に即して言えば、アソシエーションは（「非定型教育A」を含んだ）「非定型教育B」から「不定型教育C」への展開の可能性をもったものであると考えている。自己教育過程に即して言えば、ひろくは現代的理性形成の実践であり、とくに行為的理性から、協同的理性を経て、公共的理性を形成するプロセスにあるのがアソシエーションとしてのNPOである。一般に、非営利・協同活動としての社会的経済や社会的企業の実践的意義はそこにあるが、協同性を基盤とした公共性、つまり（「市民的公共性」や「国家的公共性」あるいは「市場的公共性」と区別される）「住民的公共性」の展開がみられるがゆえに、教育計画にとって不可欠の実践となるのである。

VII グラムシを超えてグラムシとともに

転換期における3つの主要な教育計画論は、グラムシのヘゲモニー論を援用しようとした持田栄一はもちろん、マルクス労働論の原理的考察から現代都市計画論のあり方にまで及んで地域教育計画運動を提起した海老原治善、そして「民衆意識」と社会教育実践の関係を問いながら地域住民大学を展望した藤岡貞彦まで、それぞれがグラムシから出発する理論の中に位置付けられ、「主体形成の教育学」によってそれらを統一的に発展させることができる。これらについては、本文で述べてきたことから明らかであろう。

海老原や持田は、国家の教育政策＝教育計画をグラムシのヘゲモニー論のレベルで捉え、それを批判する国民教育論・民主教育論をも真の対抗的ヘゲモニーであるかどうかを問うたと言えよう。それは、本質論レベルでのヘゲモニー論であったが、グラムシの知識人論、さらには学校改革論にまで及ぶことはなかった。

持田は、「疎外された教育労働」としての学校教育制度の中における教師の問題を取り上げることによって、事実上、知識人＝教育労働者論を展開していたと言えるが、グラムシの学校改革・学校教育論に及ぶことはなかった。また、自治体の教育計画に注目し、学校を「教育共同体」として再建して、公教育運営に参加し、教育の総過程を勤労人民が直接的にコントロール・管理する課題を提起したことは、グラムシの言う「自己規律社会」論に重ねて考えることができる。しかし、原論的視点から教育労働を位置付け、それを彼の言う「教育管理論」に結び付けていくことや、「知識人と大衆の弁証法」をふまえて教育実践論を展開することなどは残された課題となった。

藤岡は、市民運動・住民運動の動向をふまえながら「教育の計画化」を問うたゆえに、事実上「知識人と大衆の弁証法」の論理に迫っていたと言える。とくに「民衆意識」の自己変革を重視したことによって、教育改革への「別の道」を開拓する方向を示し、地域住民大学などを理論的・実践的提起したことは評価されよう。藤岡はむしろ「民衆史運動」に学ぼうとしており、グラムシにはまったくふれていないが、既述のように、グラムシには民衆史研究的視点がある。そのことをふまえつつ、グラムシの言う「別の道」を教育計画論的に理解し、日本の社会教育実践に即して考えるならば、1960年代から70年代前半にかけて展開された国立市や飯田市あるいは松川町などで追求されていた「学習の構造化」⁴²の動向に着目して、

そこに地域住民大学を位置付けてみる必要があるように思われる。

教育政策の理解においてはグラムシのヘゲモニー論を重視していた海老原も、『地域教育計画論』ではグラムシにふれていない。しかし、マルクスあるいはジェルピによりながら自己教育の原理から教育計画論を展開しようとしたことは、グラムシの人間・人格論と重なるところがある。とくに、本章でみたような原論的なアプローチからすれば、教育計画論は集団的・組織的な「自己教育主体形成」過程と言えるから、海老原が「自己教育の共同化」としての公教育改革＝教育計画を主張したことは注目される。また、学校改革の世界史的発展段階から地域教育計画思想を捉え直そうとしたことは、グラムシの学校改革思想を位置付ける上で重要な作業であり、今後発展させるべき領域である。そして、現代都市計画論の再構築の中で教育の再生計画を考えようとしたことは、「コムーネ社会主義」的な「自己規律社会」への展望につながることであろうが、この点での検討もわれわれに残された課題である。

しかし、上記のいずれにおいても、教育学の全体からみて固有の意味と論理をもつ教育計画論が意識的に追求されてきたわけではない。それこそ、われわれの基本的課題である。グラムシにかかわる固有の教育計画論の必要性についてはVIで述べたので、繰り返す必要はなからう。ここでは最後に、別稿⁴⁶で取り上げてきた城戸幡太郎の教育計画論とのかかわりにふれておきたい。

転換期の教育計画論以前に、日本の周辺である北海道の総合開発の一環として教育計画のあり方を考えてきた城戸の生活主義・科学主義・生産主義的な提起と、南部問題をかかえつつイタリアの知的・道徳的改革の一環として学校教育改革を位置付けたグラムシに共通の側面を見ることができる。それは、民衆の生活と文化、主体性を重視するという基本的な考え方にも見られる。しかし、両者の間にある歴史的・社会的・文化的脈絡、そして根本的理論の差異も無視できない（城戸はマルクスや社会主義に共感をもっていた部分もあるが、マルクス主義そのものに対しては明確に批判的であった）。それらを、今日的視点から理論的・実践的に埋めていきつつ、「主体形成の教育学」を発展させていく過程において新しい教育計画論が生まれてくることになるであろう。

こうした課題に取り組んでいく際に、これまでにはふれてこなかったような、グラムシ研究の発展にも注意を払っておく必要があろう。グラムシについて文献的研究は、没後50周年（1987年）や生誕100年（1991年）にはじまり、ごく最近の没後70周年まで、さまざまな企画を踏み台にして発展してきている。「グラムシとともに」考えるあり方はより厳密になり、広がり深まってきている。グラムシに示唆を受けた転換期の教育計画論も再検討すべきことが多い。しかし、それ以上にその後の政策的・実践的な教育計画の展開がみられるとき、「グラムシを超えて」いかなければならない課題がますます増えてきていると言えよう。

「アメリカニズムの終焉」が見られる21世紀の現局面において、グラムシ研究者・片桐薫は、対応が迫られている課題として、①ソ連型社会主義体制の崩壊後の西側体制の方向感覚喪失状態、②経済のグローバル化、③情報革命の進展をあげ、植民地、サバルタン、ヘゲモニー、知識人、自由と道徳といったグラムシ的テーマの現段階的展開の課題を提起した⁴³。それらを総合する最大の課題は、その思想と理論がグローバリゼーションの時代になお有効かということであろう。グラムシ没後70周年記念シンポジウムが全体会で「グローバリゼーションとグラムシのヘゲモニー思想」を取り上げたのはそれゆえであろう。現在におけるグラムシ研究の第1人者である松田博は、近年の特徴として次の点をあげている。すなわち、「グ

ローバルなカウンター・ヘゲモニー創出の理論的展望とその主体形成を基礎とした『先進国』に限定されない現代的変革論の模索・探求という点で先行の時期とは異なる」(p.66),と。

実際に『報告集』では、新たな動向を示す「グラムシアン・グローバリズム」の動向が紹介され、グローバル・ガバナンスやグローバル市民社会といった視点からグラムシのヘゲモニー論の可能性が論じられ、受動主義・カエサル主義・変異主義といったグラムシの概念にもとづく視点からの検討がなされている。筆者は、グローバリゼーションに引き寄せ過ぎたこれらの議論に対して、地域で展開されているさまざまな「オルター・グローバリゼーション」(スーザン・ジョージ)の動向をふまえた「グローカルな実践」を分析していく中で、グラムシの思想を活かすべきだと考えている。

松田は、上記のような特徴付けのもと、とくに最近の「サバルタン(従属的諸階級)」研究の重要性を指摘していた。彼は、これまでのグラムシ市民社会論においてはサバルタン論との統一的把握はきわめて不十分であったとして、サバルタンが市民社会において、支配的ヘゲモニーの「従属性」を断ち切り、「受動的分子的要因」であることを克服して、市民社会の能動的主体として、自己規律的社会・自己統治(政治社会の市民社会への再吸収)の萌芽的諸力を養成することの重要性を指摘する。

筆者は、グローバリゼーション時代における最大の問題は社会的排除問題であり、その問題への対応は国際的にも共通の課題となっていることを指摘してきた。松田はサバルタンが、①現実の歴史過程から、そして②「正史」的歴史像からという二重の意味で排除・周辺化され、逸脱者・非正常者として排除されてきたと言う。そのようにみるならば、現段階の社会的排除問題に取り組む政策や実践とグラムシのサバルタン論との関係を検討することが重要であろう。とくに教育学の視点からの検討は、両者の深い関係を明らかにすることになるであろうと思われる⁴⁴。

松田は、グラムシの「知識人と大衆」の関係理解の重要性をふまえつつ、知識人論とサバルタン論を結びつけるのは「陣地戦」にほかならないと言う(p.68)。それは、「サバルタンの自律的歴史的意識形成は自然発生的には不可能」であり、知識人が主体的に関与することがサバルタンとの「有機的結合」の前提となると考えているからである。「陣地戦の時代」は終わったという既述の加藤哲郎の主張もあるが、筆者は「文化＝カルチャーの領域」におけるヘゲモニーの戦いというよりも、これまで述べてきたように、こここそ「主体形成の教育学」の視点から「グラムシを超えてグラムシとともに」進むことが必要となっていると考えている。

この理解の上で、今日考えられるべきは「グローカルな時代の知識人」、その一環としての教育労働者と教育研究者のあり方である。その際にはイタリア知識人におけるコスモポリタニズム批判を再検討し、それを同時代の「自由に浮遊する知識人」(マンハイム)、「科学の大衆化」(戸坂潤)などの提起、さらには、グラムシをふまえたサイドが言う知識人(亡命者、周辺的存在、アマチュア、権力に対して真実を語る者)⁴⁵をはじめとする現代知識人論との比較検討の必要であろう。しかし、その前提となるのは、第3節でふれたような教育労働論的視点であり、広い意味での教育労働の構造的な理解である。地域で多様に展開している教育実践、それらを「未来に向けて総括」しようとする教育計画化の理解は、そうしてはじめて現実的なものとなるであろう。

- 1 それぞれ、持田栄一編『教育改革への視座』田畑書店、1973、藤岡貞彦『教育の計画化』総合労働研究所、1977、海老原治善『地域教育計画論』勁草書房、1981、によって代表される。
 - 2 黒沢惟昭『人間の疎外と市民社会のヘゲモニー——生涯学習原理論の研究——』大月書店、2005、p.319。
 - 3 黒沢惟昭『市民的ヘゲモニーの形成——持田栄一氏の『批判的教育計画』の再審——』『季報 唯物論研究』第101号、2007。なお、同様の主張は、黒沢「ヘゲモニーと教育をめぐる諸問題」グラムシ没後60周年記念国際シンポジウム編『グラムシは世界でどう読まれているか』（社会評論社、2000）や、同『人間疎外と市民社会のヘゲモニー』（前出）所収論文でも繰り返されてきた。
 - 4 M. W. アップル『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部、1988（原著1979）、同『教育と権力』日本エディタースクール出版部、1992（原著1982）など。
 - 5 持田栄一編『教育変革への視座』前出、『持田栄一著作集』第5巻、明治図書、1980、p.49、82。
 - 6 拙著『エンパワメントの教育学——ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン——』北樹出版、1999、第3章および第4章。
 - 7 こうした視点からの教育学の体系的叙述を試みたものとして、拙著『教育学をひらく——自己解放のために——』青木書店、2003、社会教育学・生涯学習論については、同『新版 生涯学習の教育学——学習ネットワークから地域生涯教育計画へ——』北樹出版、2008、があるので、ここでの叙述の不十分はこれで補っていただきたい。
 - 8 グラムシ没後70周年シンポジウム実行委員会編『グラムシ没後70周年記念シンポジウム文書報告集』同実行委員会、2007、以下、『報告集』と略。なお、没後60周年シンポジウムの成果については、グラムシ没後60周年記念国際シンポジウム編『グラムシは世界でどう読まれているか』（前出）がある。
 - 9 拙著『エンパワメントの教育学』前出、pp.147-148。
 - 10 拙著『自己教育の論理——主体形成の時代に——』筑波書房、1992。グラムシの思想とのかかわりについては、上掲書、第3章。
 - 11 「実体」の理解については、上掲書のほか、拙著『主体形成の教育学』御茶の水書房、2000、第4章などを参照されたい。
 - 12 その重要性については、すでに代表的なグラムシ研究者・松田博が指摘しているが、人格論として展開されているわけではない。松田『グラムシ研究の新展開』前出、p.116、165。
 - 13 竹村英輔『現代史におけるグラムシ』青木書店、1989、p.203。
 - 14 この点をふくめて、ジェルビの思想の特徴については、拙著『新版 生涯学習の教育学』前出、第Ⅱ章第5節。
 - 15 吉田の市民社会論については、吉田傑俊『市民社会論——その理論と歴史——』大月書店、2005。筆者が歴史的ブロックを3次元で捉えるにあたっては、「国家・市場・市民社会の3元論」を提起する山口定『市民社会論』有斐閣、2004、山口ほか編『現代国家と市民社会』ミネルヴァ書房、2005、序章、を参考にしているが、「構造」は市場の論理だけでは捉えられない。
 - 16 同上、第Ⅱ章第5節
 - 17 拙著『教育の公共化と社会的協同——排除か学び合いか——』北樹出版、2006、とくに第Ⅲ章を参照されたい。
 - 18 それは松田博のグラムシ研究とイタリア社会の理解から発していると言える。松田『グラムシ研究の新展開』前出、第7章など。
 - 19 拙著『主体形成の教育学』前出、第1章から第3章を参照されたい。
 - 20 黒沢惟昭『人間の疎外と市民社会のヘゲモニー』前出、p.339。
 - 21 たとえば、労働者協同組合センター事業団（田中羊子報告）は、失業対策事業の縮減の中で、自分たちで収入を獲得できる仕事を確保するために設立された。当初は、地方自治体や病院から清掃・物流・施設給食などの仕事を受託していたが、次第に「自分たちさえよければ」という考え方を乗り越えて、地域・社会的課題に応じていくことを大切にするようになる。そこから、仕事だけでなく生き甲斐・福祉を自分たちの手で創り出す協同組合＝高齢者協同組合が生まれる。それはさらに、地域福祉の主体になる方向につながり、地域で「新しい福祉社会の創造」をめざす地域福祉事業所を設立する。その実践はさらに、介護保険・指定管理者制度への参画によって自治体との関係を深めながら広がっており、「利用者との協同」「地域との協同」「働く人同士の協同」という3つの協同を進めている。その中から、①利用者・市民を主体者に、②公共サービスを地域再生・まちづくりの拠点に、③協同労働をととして働く人たちの主体性を発揮する、④新たなニーズに応える仕事おこしの拠点に、という基本姿勢が生まれてくる。
- 農村の「連帯経済」としての女性起業（根岸久子報告）は、米の減反政策で減った収入を補うため、また、農家でありながら自給率が20%を割って消費者になってしまった生活の反省をふまえて、減反田を利用した自給野菜作りをすることからはじまった。それはやがて生産物の直売をするようになり、消費者との交流が深まるようになるにつれて、さらに農産物加工、それを食べるための食堂、それらと農業を体験することのできる事業へ拡大し、全体として複合化が進展するようになった。それは生活の見直しを含

んでいるがゆえに、やがて福祉活動を行い、次第に村ぐるみの事業となっていく。現在も拡大しつつある農村女性起業の実践例を整理した根岸は、その意義として、①新しい農業経営と地域農業の方向の提示、②雇用の創出、③コミュニティの再生、④女性のエンパワーメント、⑤組織活動のオルタナティブの提示をあげている。

紆余曲折や抱えている問題があるとはいえ、これらの都市・農村のいずれの実践においても、消費者→生活者→労働者→生産者→地域住民（地域づくり主体）への方向性をみてとることができる。

- 22 拙著『主体形成の教育学』前出、第2章を参照されたい。
- 23 J. ヤングは、20世紀の終わり3分の1で、「安定的で同質的な包摂型社会から、変動と分断を推し進める排除型社会への移行」がおこったとして、排除を①労働市場からの経済的排除、②市民社会の人々の間での社会的排除、③刑事的・個人プライバシーの領域での排除の3つの次元で捉えている（ヤング『排除型社会』青木秀男ほか訳、洛北出版、2007、原著1999）p.11。これらは、経済構造・市民社会・政治的国家の3次元で、排除を総体的に捉えること、そうした中での「社会的排除」の固有の意味を考えることにつながるであろう。
- 24 筆者はこれに「自分自身の歴史を創ることからの排除」を加えたい。ユネスコの「学習権宣言」（1985年）が言う学習権の第4「自分自身の世界を読み取り、歴史を綴る権利」を考えるからである。拙著『教育学をひらく』青木書店、2003、pp.38-39、など。
- 25 松田博『グラムシ思想の探求——ヘゲモニー・陣地戦・サバルタン——』新泉社、2007、pp.94-95、115
- 26 拙著『エンパワーメントの教育学』前出、p.153。
- 27 拙著『主体形成の教育学』前出、pp.102-103。
- 28 拙著『教育の公共性と社会的協同』前出、および拙稿「社会的排除に取り組む社会教育実践の論理」日本社会教育学会編『社会的排除と社会教育』東洋館出版社、2006。
- 29 松田博『グラムシ思想の探求』前出、p.86。
- 30 宮坂廣作『生涯学習の理論』明石書店、1990、p.132、片桐薫『グラムシと20世紀の思想家たち』御茶の水書房、1996、pp.188-189。
- 31 この点、拙著『エンパワーメントの教育学』前出、pp.112-113でふれた。ラベットの理論と実践の展開についてくわしくは、拙著『平和への地域づくり教育——アルスター・ピープルズ・カレッジの挑戦——』筑波書房、1995、を参照されたい。
- 32 Terry Robson, *The State and Community Action*, Pluto Press, 2000.
- 33 小林文人・藤岡貞彦編『生涯学習計画と社会教育の条件整備』エイデル研究所、1990、p.25（藤岡貞彦稿）。
- 34 拙稿「生涯学習計画化における実践総括の意義」山本健慈・高倉嗣昌・木村純編『自己教育の主体として——地域生涯学習計画論——』北樹出版、1998。
- 35 その意味については、拙著『学校型教育を超えて——エンパワーメントの不定型教育——』北樹出版、1997、同『生涯学習の構造化——地域創造教育総論——』北樹出版、2001、などを参照されたい。
- 36 竹村英輔「グラムシにおける教育・人間・社会」『日本福祉大学研究紀要』第74号、1987、p.60-8（のちに同著『現代史におけるグラムシ』前出に所収）。なお、この点は同じくグラムシ研究所校訂版にまで立ち入ったマナコルダの整理によってもほぼ確認できるが、竹村は、アメリカニズムと工業主義を同義に捉えるマナコルダには批判的であった（同論文、pp.57-58）。
- 37 拙著『エンパワーメントの教育学』前出、p.151。
- 38 拙著『「地域をつくる学び」への道』北樹出版、2000。
- 39 「アソシエーション革命」とその後の動向をどのように評価するかについては、拙著『教育の公共化と社会的協同』前出、第V章を参照されたい。
- 40 松田博『グラムシ研究の新展開』御茶の水書房、2003、pp.258-259。以下、グラムシのアソシエーション論についての引用は、同書pp.260-262の松田訳による。
- 41 「NPOの教育力」については、佐藤一子編『NPOの教育力——生涯学習と市民的公共性——』東京大学出版会、2004、日本社会教育学会編『NPOと社会教育』東洋館出版社、2007。
- 42 「学習の構造化」の動向については、拙著『生涯学習の構造化』前出を参照。
- 43 片桐薫『ポスト・アメリカニズムとグラムシ』リベルタ出版、2002。
- 44 日本社会教育学会編『社会的排除と社会教育』東洋館出版社、2006。筆者の理解については、同書所収の拙稿「社会的排除に取り組む社会教育実践の論理」。
- 45 E. W. サイード『知識人とは何か』大橋洋一訳、平凡社、1998、原著1993、p.20。
- 46 拙稿「北海道総合開発と城戸教育計画論の展開」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第103号、2007。