

タイトル	ヘゲモニー＝教育学的関係と民主主義：教育制度改革への基礎理論(5)
著者	鈴木，敏正；SUZUKI, Toshimasa
引用	開発論集(104)：81-130
発行日	2019-09-30

ヘゲモニー＝教育学的関係と民主主義

—— 教育制度改革への基礎理論(5) ——

鈴木 敏 正*

〈構成〉

はじめに

I グラムシの3次元とヘゲモニー＝教育学的関係

- 1 グラムシの3次元その後
- 2 ヘゲモニーによる政治・社会・経済の統合
- 3 「ヘゲモニー＝教育学的関係」における民主主義
- 4 近現代的人格と民主主義

II 現代の「民主主義と教育」

- 1 『民主主義と教育』再考へ
- 2 教育実践と民主主義
- 3 民主主義と「社会的協同（アソシエーション）」
- 4 アソシエーションから公共性形成へ
- 5 民主主義の民主化＝主体化と「人格の自由と平等」の展開

III 「根源的民主主義」から「絶対的民主主義」へ

- 1 ラディカル・デモクラシーとヘゲモニー関係
- 2 グローバリゼーションと「絶対的民主主義」
- 3 「新しい民主主義」の制度構成
- 4 「民主的主体性」の生成論理
- 5 21世紀の課題—4次元の民主主義とグローバル市民性教育へ—

おわりに—批判から創造へ—

はじめに

今日の教育制度改革の基礎理論を検討している本連続稿の前稿(4)では、1970年代以降のグラムシの3次元（政治的国家・市民社会・経済構造）の展開をふまえて、それぞれから社会制度へのアプローチのあり方を検討した。それらを念頭においてより教育実践論的に社会制度改革を理解していく際には、「ヘゲモニー＝教育学関係」（グラムシ）に立ち入った検討が求められる。3次元それぞれにおいてヘゲモニー関係の理解が問われているが、それらを総合的に捉え直し、その教育学的意味を考えていかなければならない。教育制度改革を志向するならば、とくに市民社会でのヘゲモニー関係の展開に注目する必要がある。前稿(4)では、市民社会民主主義論や市民民主主義論の動向、そこからヘゲモニー＝教育学関係の理解が必要になってく

* (すずき としまさ) 北海学園大学開発研究所客員研究員、北海道文教大学人間科学部教授

る経緯についてもふれた。

そこで本稿(5)では、「民主主義」をめぐるヘゲモニー＝教育学的関係の展開に注目してみたい。「民主主義」は本来、政治学的概念である。『広辞苑』（第6版、岩波書店）によれば、民主主義とは語源的にはギリシャ語の *demokratia*、つまり *demos*（人民）と *kratia*（権力）を結合したもので、「権力は人民に由来し、権力を人民が行使するという考え方とその政治形態」である。近世の市民革命以後欧米諸国に勃興した民主主義では、「基本的人権・自由権・平等権あるいは多数決原理・法治主義などがその主たる属性であり、また、その実現が要請される」とされている。

旧来、代表的な民主主義論者の一人とされてきたケルゼンによれば、民主主義とは以下のような理念と本質をもつ。すなわち、それは「（自由と平等という）2つの主義の総合」であるが、その理念を「第1番に決定するものは自由価値であって、平等価値ではない」。前提とする世界観は、個人的自由を重視する「相対主義」あるいは「批判主義、実証主義」である。それは「社会秩序を創造するための一定の方法」あるいは形式であり、社会主義者が主張する「社会的デモクラシー」や「正義イデオロギー」などのように「秩序の内容のために使用することは、明らかな術語の乱用である」、と¹。しかし「格差社会化」「排除型社会化」が深刻化する今日、民主主義が問われているのはその形式・方法だけでなく、それがもたらしている「内容」であり、自由価値²というよりも「平等価値」である。

たとえば重森暁は、人間の「発達の力」を重視して民主主義を考える C.B. マクファースンの民主主義論をふまえながら、「男も女も、子供も年寄りも、健康なものもハンディを背負ったものも、すべてが生活者としての発達を保障される民主主義」＝「生活者民主主義」を提起していた。「人民」の民主主義を、「生活者民主主義」として具体化しようとするものである。その際に、「革新型の生涯教育つまり働きつつ学ぶという権利を、労働者＝生活者のヘゲモニーのもとにあらゆる職場や地域で保障していくことが、生活者民主主義の実現にむけての最奥の基礎となるにちがいない」と述べていた³。この場合に、生涯教育については E. ジェルピ⁴、ヘゲモニーと教育の関係については A. グラムシが引用されているのであるが、具体的な展開はない。本稿では、こうした指摘も念頭において考えていきたい。

その後の民主主義「衰退」の背景には、「新自由主義プラス新保守主義」の政策によって進められてきたグローバリゼーション、そのもとでの格差・分断・社会的排除問題の深刻化があるであろう。政治的動向としては、南米大陸などの権威主義的開発国家にはじまり、移民・難

¹ H. ケルゼン『デモクラシーの本質と価値 第2版』西島芳二訳、岩波書店、1966（原著1929）、pp.33, 123-4, 131。

² もちろん、冷静体制崩壊後の自由な社会の理解にも多様なアプローチがあったのだが。たとえば、鬼塚雄丞ほか編『自由な社会の条件』新世社、1996、など。

³ 基礎経済科学研究所編『人間発達の民主主義』青木書店、1987、pp.23, 34。

⁴ その特徴と生涯学習論における位置付けについては、拙著『増補改訂版 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、2014、第5章第5節を参照。

民問題を契機とするヨーロッパ諸国家（EUを離脱する英国を含む）、そしてアメリカのトランプ政権などにみられる「ポピュリズムのグローバル化」がある⁵。とくに民主主義のもっとも強固な伝統があるとされてきたアメリカにおける民主主義の後退は深刻で、象徴的なものと言えるであろう⁶。

「国民（people＝人民）主権」、「法治主義」、そして「基本的人権・自由権・（法の下での）平等権」を謳った戦後の日本国憲法に基づく政治思想と政治形態も、それを前提にした社会制度（とくに教育基本法による教育制度・学校制度）も、「民主主義」理念にもとづくものとされてきた。しかし、戦後日本に定着してきたとされるこの理念が、実際の政治や社会において十分に現実化されているかと言えば、逆に作用するような動向もみられ、むしろ民主主義の骸骨化が指摘されてきた。最近の小選挙区制選挙にもとづく政治体制、強権的議会運営と官邸主導の政治動向、トップダウンの行財政改革は「民主主義の危機」を端的に示すものとも言えるが、それらに対する抵抗・反対運動もみられる。

こうしたなかで教育制度改革にかかわるヘゲモニー関係が問われているのであるが、それは教育の目的・内容・方法の全体にわたっている。「第3期教育振興基本計画」（2018-2022年度）は「教育の普遍的な使命」として、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」（教育基本法第1条）をあらためて強調している。実際的には、18歳選挙権を契機とする「主権者教育」に始まる多様な政策が打ち出されてきている⁷。そうした中で、道德教育、市民性教育の重要性が指摘され、義務教育における「道德の教科化」や高校必修科目「公共」の新設などが進められつつあり、それらに対して実践現場からどう対応するかが課題となっている。制度改革論のみならず、実践論としても「民主主義」をめぐるヘゲモニー関係が問われてきているのである。

以上の動向のもと、現代民主主義論とのかかわりでヘゲモニー＝教育学的関係論の意義と可能性について検討することが本稿の課題である。あらかじめ、本稿における民主主義の理解を示しておくならば、以下のとおりである。

近代に始まり現代に至る近現代の民主主義は「自由と平等」の2原理から成るとされてきたが、法制度的には、主権と人権（人民の権利から人間の権利へ）を媒介する仕組みだと言える。政治的国家と市民社会が分裂している近現代社会では、「国家の形成者」（主権者＝公民）と「社会の形成者」（市民＝人民）も分裂している。「人格の完成」をめざして「平和で民主的

⁵ 中谷義和ほか編『ポピュリズムのグローバル化を問う―揺らぐ民主主義のゆくえ―』法律文化社、2017、水島治郎『ポピュリズムとは何か』中公新書、2016。

⁶ たとえば、S. レビツキー／D. ジブラット『民主主義の死に方―二極化する政治が招く独裁への道―』濱野大道訳、新潮社、原著とも2018。同書では、二極化克服のために、「相互寛容と組織的自制心」にもとづく規範の重要性を強調するとともに、経済的不平等に普遍主義的福祉政策で対応してきた北欧などの諸経験に学びつつ、「民主主義と多様性」の共存をはかる方向を提起している（p.258以降）。

⁷ 18歳選挙権と「主権者教育」をめぐる動向と論点については、特集「18歳選挙権と『主権者教育』の諸問題」『日本の科学者』第54号、本の泉社、2019、など。

な国家及び社会の形成者」(教育基本法第1条)を目的とする教育は、公民(「国家の形成者」と市民(「社会の形成者」)の、教育実践をとおした統一という課題に直面してきたと言える。近現代の人格の立場からは、公民権も市民権も「人権」の具体化であるが、現代的課題に応えつつ自由権と社会権を統一する「現代的人権」⁸にもとづく「人権としての教育」の発展をとおした、民主主義の実質化(「民主主義の民主化」)や「主体化」が当面する実践的課題となっている(この点、後述する)。

本稿では以上をふまえつつ、教育学の視点から、民主主義を「人権理念を現実化する社会的協同実践によって、近現代の人格の自由と平等を統一する運動であり、公共性を形成する自己教育活動(主体的な学習実践)を不可欠とする」と定義する。「自由」と「平等」、自由権と社会権には緊張関係があるが、両者を現実的に統一するのは前稿(4)で述べた「社会的協同実践」(教育実践を含む)であり、それに対応した「協同性を基盤とする公共性」形成が民主主義の実質化のために求められているという認識が前提にある。

本稿はまず第I章で、グラムシの3次元を統一するヘゲモニー＝教育学関係の基本理解、そこに残されていた民主主義論と教育的課題を確認する。そして第II章で、J. デューイに始まる「民主主義と教育」論を基軸に、プラグマティズム的民主主義の批判的検討から、「民主主義の民主化・主体化」を志向する民主主義的教育論の現代的課題を考え、その展開構造を理解する基本的枠組みを提示する。これらをふまえて第III章では、グローバリゼーション時代の革新的民主主義論として「根源的民主主義」(E. ラクラウ/C. ムフ)と「絶対的民主主義」(A. ネグリ/M. ハート)の諸議論を再検討して、民主主義論の21世紀の発展課題を確認する。「おわりに」では、以上をふまえて、今後の展開方向について述べる。

I グラムシの3次元とヘゲモニー＝教育学の関係

1 グラムシの3次元その後

グラムシによって提起されたヘゲモニー論を検討していく際に、まず前提としておくべきは、「グラムシの3次元」(政治的国家—市民社会—経済構造)である。3次元のそれぞれについては、前稿で検討した。ここでは、3次元総体の理解についてふれておこう。

ソ連型社会主義諸国におけるいわゆる東欧民主主義革命、他方、先進資本主義諸国における

⁸「現代(的)人権」の理解は、グローバル化と人権主体多様化の中で様々である。個人の自己決定と個人の尊厳の緊張関係などを問う憲法理論研究会編『人権理論の新展開』敬文堂、1994、限定的人権論と拡張的人権論の関係などを論じた愛敬浩二編『人権論の最定位2 人権の主体』法律文化社、2010、など。「子どもの人権」についても、とくに子どもの権利条約(1989年)以降、その実態に対応した議論がなされてきている。最近のものとして、木村草太編『子どもの人権をまもるために』晶文社、2018、など。筆者の理解する現代的人権の構造と「人権としての教育」の今日的課題については、小玉敏也・鈴木敏正・降旗信一編『持続可能な未来のための教育制度論』学文社、2018、1-1を参照。

新自由主義＝新保守主義的政策が展開する中、とくに 1990 年代には民主主義を推進する期待を一身に受けて、「市民社会」論が国際的ブームとなったことは前稿でふれた。アメリカでは「健全な民主主義は多くのヴォランティア団体や地域活動を推進する」として「小さな政府と地域政治」を重視する「新トクヴィル主義」が市民社会論を席卷した。ヨーロッパ古典古代にはじまる市民社会論の歴史的展開をふまえ、これらの動向を厳しく批判した J. エーレンベルクは、「市民社会は民主主義を促進するのと同程度に民主主義を妨害する」として、市民社会論を生産的に用いるためには「国家と市場のあいだにある社会諸関係と社会構造を捉えることが重要」だと強調した⁹。一方、それ以前にイギリスの J. アーリは、経済・政治・イデオロギーの枠組みで現代資本主義社会を捉え、「市民社会」を拒絶するプーランツァスを批判して、グラムシにもとづく「経済構造—市民社会—国家」の枠組みを提起していた。その際、市民社会は「経済構造と国家との間に存在する社会的諸関係の総体」と理解されていた¹⁰。

生命と生活の再生産とケアの論理、それを支える活動は個々の家庭を超えて地域社会に、今日ではボランティア・NPO・協同組合組織など、国家と市場の間にある社会的経済にひろがっている。前稿(4)で述べた「社会的協同 association」の展開である。もちろん、そうした領域にも「市場化・資本化傾向」と「官僚化・国家機関化傾向」が作用し、「制度化」が進展するのであるが、それらをめぐるヘゲモニーの基本的な対立関係があると言うことができるのである。しかしアーリ自身はその後、ヘゲモニー論的視点から「社会的諸関係」を分析して、そこに「社会制度」の展開論理を位置付けているわけではない。

東欧民主主義革命を経た 1990 年代の半ば、多元的・批判的共同体主義の立場に立つ M. ウォルツァーはその編著で、市民社会とは「非強制的な人間の共同社会 association の空間」であり、その空間を満たす「関係的なネットワーク」であると定義し、民主的シティズンシップ、社会主義的協働、個人的自律、国民的アイデンティティの「包括性」を強調した。同書でコーヘン（コーエン）は、国家—市民社会—経済構造の 3 項モデルに、それぞれを媒介する政治社会と経済社会を位置付けた「5 項モデル」を提起している。国家＝政治社会プラス市民社会の理解を加えてグラムシの 3 次元を具体化しようとする提起である。さらにニールセンは、共同体主義的な社会民主主義を評価しながらも、市民社会に独自の実践・組織・制度の現実的・具体的解明の重要性を強調していた¹¹。しかし、これらはいずれも問題提起に終わっており、具体的な理論と実践は 21 世紀へ引き続く課題となった。

⁹ J. エーレンベルク『市民社会論—歴史的・批判的考察—』吉田傑俊監訳、青木書店、2001（原著 1999）、p.316-9。彼は市民社会理解におけるグラムシの思想とくにヘゲモニー論の貢献を評価しているが、それは上部構造（中でもイデオロギー）論としてであり、グラムシの 3 次元全体にわたるものではない（p.289）。

¹⁰ J. アーリ『経済・市民社会・国家—資本主義社会の解剖学—』清野正義監訳、1986（原著 1981）、法律文化社、p.15。

¹¹ M. ウォルツァー編『グローバルな市民社会に向かって』石田淳ほか訳、日本経済評論社、2001（原著 1995）、pp.10, 31, 47, 65。

21 世紀には、グラムシ的 3 次元も冷戦体制崩壊以後のグローバリゼーションをはじめとする社会変動の中で考える必要がある。たとえば前掲のアーリは 21 世紀に入って、『グローバルな複雑性』をテーマとし、旧来の「線形的な社会科学」を批判し、非線形な複雑性、そこから生まれる創発性の重要性を強調している。そこでは、いかなる「構造」も「エージェンシー」もなく、「マクロ」も「ミクロ」もなく、さらに「社会」も「個人」もなく、「システム世界」も「生活世界」もないこと、つまり、「他のものとは相互排他的な並列関係」にある「本質」などはないとされる¹²。そうした視点から、A. ギデンズや J. ハーバーマスなど旧来の社会理論が批判されているのである¹³。

それでは今日、どのような社会理論が必要なのか。注目すべきは、社会科学における非線形的分析の最もすぐれた例として、グローバルに展開する資本主義と資本主義国家の創発的矛盾、「高次の」創発秩序の形成を促す労働者階級を分析した K. マルクスの理論があげられていることである (p.118-121)。そして終章では、それらを今日的に発展させる可能性をもったものとして、ネグリ／ハートの〈帝国〉と「マルチチュード」をあげている。アーリはその理論の機能論的性格の限界や、複雑性やハイブリッド化、グローカル化のアトラクタなどの検討の必要性も指摘している (p.193-7)。本稿では、これらをふまえつつ、ネグリ／ハートの理論を第Ⅲ章で取り上げてみることにしよう。

しかしながらアーリは、マルクスの理論を発展させようとしたグラムシの社会理論についてはふれていない。以前はグラムシ的 3 次元の分析を重視していたアーリにとって、その再検討は避けられなかったはずである。グローバリゼーションや「複雑性の増大」によって、グラムシの思想は有効性を失ったと考えているのであろうか。しかし、グラムシ研究という視点からみると、グローバリゼーションに対応して以下のような展開があった。

グローバリゼーション時代におけるグラムシ研究の新展開への大きな契機となったのは、グラムシ没後 60 周年記念国際シンポジウム「グラムシ・現代イタリア・現代世界」(1997 年)であろう。第 1 セッションでは、イタリア、北アメリカ、韓国そして日本から、50 周年以後の 10 年間のグラムシ研究の動向と課題、第 2 セッションでは、7 つの研究領域からの報告がなされている。第 3 セッションでは現代イタリアがテーマとなっているが、まさにその報告書のタイトル『グラムシは世界でどう読まれているか』についての総合的なシンポジウムであり、グローバリゼーション時代のグラムシ理論の発展が課題となった¹⁴。

¹² J. アーリ『グローバルな複雑性』吉原直樹監訳、法政大学出版局、2014 (原著 2003)、p.184。以下の引用ページは同書。

¹³ ハーバーマスについては後述する。アーリは立ち入っていないが、ギデンズは〈民主制の民主化〉を主張し、「対話型民主制」や「感情の民主制」を提起していた。A. ギデンズ『左派右派を超えて—ラディカルな政治の未来像—』松尾精文・立松隆介訳、而立書房、2002 (原著 1994)、p.29-30。

¹⁴ 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。同書では、「番外編」としてスペイン、ドイツ、ロシアからの報告も収録されている。このシンポジウムに参加した筆者の受け止め方については、拙著『現代教育計画論への道程—城戸

第1セッションの日本側報告者の一人である片桐薫はその後、こうした中での国際的政治動向をふまえて、21世紀は「ポスト・アメリカニズム」（アメリカニズムというヘゲモニーの終焉）時代だと評価し、サバルタン、ヘゲモニー、知識人などのグラムシ思想を再検討している。注目されるのは、「自由と道德」と「市民社会」についての指摘である。前者ではA.センとの対比がなされ、労働者階級とその知的・道德的指導を前提として「自由と道德のいわば螺旋的關係」を探っていったグラムシと、「さまざまな問題状況にある他者への『同感』と『コミットメント』という民主主義を支える個人の主体形成の重要性を強調」するセンとの差異はあるが、両者には方法論的共通性があるという。①異端の指向、②人間への洞察、③非二者択一的思考、である。片桐は、ネオリベラリズム的な「市民社会の脱政治化」や、国家—市民社会の二元論的理解を批判しつつ、「グローバリゼーションの巨大な過程をコントロールし、今日の複雑性・多様性に対応するための民主的ヘゲモニー形成の問題」を提起している¹⁵。本稿では第Ⅲ章で、これらの点にかかわる「民主主義」の課題を考えてみる。

もう一人の日本側報告者である松田博は、ヘゲモニー論の現代的展開の動向をふまえつつ、グラムシの原典とくに「フォルミア特別ノート」のうち、いわゆる「サバルタン・ノート」の今日的意義を強調している。スピヴァク『サバルタンは語ることができるか』（1988年）¹⁶などの出版以来、「サバルタン（従属的社会集団）」論はグラムシ研究の重要テーマとなってきた。松田は、それは「支配的ヘゲモニーからのサバルタンの自律性獲得（反—受動革命）がグローバルなオルタナティヴ・ヘゲモニーの主体的要因となりつつあることを示唆している」と言う¹⁷。そして、同ノートにおける「ホモ・ファール」と「ホモ・サピエンス」の理論的・実践的統合（生産＝労働主体による内発的な精神的—肉体的「均衡」の獲得）の課題をふまえた上で、「サバルタン論を欠落させた市民社会論」も「市民社会論を欠いたサバルタン論」も一面的なものとならざるをえないだろうと言っている。サバルタン論は、国際開発の反省的見直し、あるいは世界社会フォーラムはじめ第3世界からの国際的社会運動を支える一つの論拠ともなってきた¹⁸。グローバリゼーション下の国際的格差拡大、貧困・社会的排除問題の深刻化が背景にあることはいうまでもない。後述するように、ネグリ／ハートの提起する「マルチチュード」は「現代のサバルタン」ということもできる。

以上のような動向をふまえつつ、以下では、グラムシの中心的思想とされてきたヘゲモニー論、とくにグラムシが同時に、ヘゲモニー関係は「教育学的関係」とであると言っていることの

構想から「新しい教育学」へ— 大月書店、2008、第6章を参照されたい。

¹⁵ 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、pp.36、185-98、212、225。

¹⁶ G.C.スピヴァク『サバルタンは語ることができるか』上村忠男訳、みすず書房、1988（原著とも）。

¹⁷ 松田博『グラムシ思想の探求—ヘゲモニー・陣地線・サバルタン—』新泉社、2007、pp.34、115、117、147。

¹⁸ 国際開発の反省的見直しとの関係については、拙著『持続可能な発展の教育学—ともに世界をつくる学び—』東洋館出版社、2013、第5章。

意味を考えてみる。

2 ヘゲモニーによる政治・社会・経済の統合

前節をふまえると、第1に、ヘゲモニー論こそがグラムシ的3次元を統合するものだと言える。政治と社会と経済にまたがって展開されている「ヘゲモニー」こそが、それらを統合する政治的・実践的契機なのである。そのことは、第2に、3次元の全体を政治学的、社会学的、あるいは経済学的な視点からのみで展開することはできないことを示している。むしろ、第3に、「ヘゲモニー＝教育学的関係」だとすれば、教育学こそが全体を統合する位置にあると言える。その展開のためには、第4に、「教育学」そのものの新たな発展が必要であろう。本節ではまず、第1および第2の点についてふれておこう。

グラムシ研究には最近でも新たな展開があるが¹⁹、前提となる「ヘゲモニー」概念はこれまで多様に理解されてきた。前節でふれた松田博は、『獄中ノート』以前の前史からヘゲモニー論の展開をヘゲモニー装置、国家・市民社会論、受動革命論・トラスファルミズモ論にわたって整理した上で、その研究には2つの傾向ないし特徴が認められるとしている²⁰。すなわち、一つは、「先進諸国」におけるオルタナティヴ・ヘゲモニーと変革主体形成の理論的・実践的課題に直結させたヘゲモニー論である。もう一つは、現代資本主義国家のヘゲモニー構造・体系・装置の強靱さの諸契機を解析していこうとする系である。そして最近では、陣地戦論やサルタン論など多様な展開があるが、そこに共通するのは、原理ではなく「方法としてのグラムシ」が意識されていることだとしている。

それでは「方法としてのグラムシ」からみたヘゲモニーとは何か。ここでは、グラムシ思想の「学的構造」を体系的に捉える試みをしてきた鈴木富久の整理をみておこう。

鈴木は一階級が自己の「経済的―同業組合的段階」を超克し、「他の従属的諸集団の利害となることができるし、そうならなければならないという意識に到達」した段階を「ヘゲモニー段階」、そうして「国民的エネルギー全体の発展の原動力」となり「社会の全分野にわたって優位を占め、権威をもち、浸透しようと努める階級」を「ヘゲモニー階級」というグラムシの指摘をふまえた上で、ヘゲモニーの一般的理解として次のように言う。すなわち、「一階級が、自己が全社会に向けた指導に対して広範な住民大衆から恒常的に同意を獲得している状態であり、そこに成立している階級間の指導―同意の関係をさすが、そこに含意されているこうした状態を創造する指導階級の力量と、その行使による同意組織化の機能をも表す包括的な概念として理解しうる」²¹、と。

本稿でもこの理解を前提とするが、そうした意味での「同意組織化の機能」こそが「教育学

¹⁹ たとえば、『季刊 唯物論研究』第139号、2017、の特集「グラムシ没後80年―グラムシと現代世界、グラムシと私」などを参照。

²⁰ 松田博『グラムシ思想の探求』前出、p.32-4。

²¹ 鈴木富久『アントニオ・グラムシ『獄中ノート』と批判社会学の生成―』東信堂、2011、p.76-7。

的關係」であり、「教育的」機能を顕在的に働かせるのが「文化的ヘゲモニー」＝知的・道德的ヘゲモニー（p.78）と考えられる²²。しかし、グラムシはヘゲモニー関係を狭い意味での「文化」や「教育」に限らず、「3次元」の全体にかかわるものとして考えている。

鈴木は、『獄中ノート』の4大主要テーマとして、①哲学、②政治学、③イタリア知識人史、④「アメリカニズム」とフォード主義、を挙げている。③については次号で取り上げるが、④については、前稿で取り上げたレギュラシオン理論にふれるまでもなく、まず経済学としての発展が大きな課題となっている。グラムシは、④について、一般的には「結果的には計画経済の組織に到達する内在的な必然性から生まれたものであり、検討されるさまざまな問題がまさに旧来の経済的個人主義から計画経済への移行をあらわす鎖の環にちがいないのではないか」とし、経済的問題として理解した上で、その「新しい諸目的にもとづいて『操ら』れ、合理化されるにちがいない従属的諸勢力（サバルタン）が抵抗するのは必至」だとしていた²³。

そして、「本質的にもっとも重要な、ないしはもっとも関心をそそられる問題」として次のような点をあげていた。すなわち、(1)工業生産に直接立脚した金融資本の蓄積と分配の新しいメカニズム、(2)性の問題、(3)アメリカニズムは一つの歴史的「時代」を構成することができるか、(4)ヨーロッパの人口構成の「合理化」の問題、(5)この展開は産業・生産世界の奥底に起点を持たねばならないか、それとも「外部から起こる可能性」があるかどうかの問題、(6)フォード主義的企業の「高額賃金」の問題、(7)利潤率低下の傾向的法則を乗り越えるための企業の側からの相次ぐ試みの過程の極地としてのフォーディズム、(8)国家・社会的装置による精神分析療法、(9)ロータリー・クラブやフリーメーソン、などである。

鈴木はノート「アメリカニズムとフォード主義」を、彼のいう「歴史分析の3次元方法論」（哲学→「歴史と政治の研究と解釈の実際の諸基準」→「歴史と政治の文献学」）の実例として位置付けている（前掲書第8章）。フォード主義についてはグラムシが、マルクス『資本論』で解明された経済法則と関連させて上記(7)の点を位置付けていることを指摘している（p.139）²⁴。アメリカニズムについては、新工業主義（工業社会あるいは工業主義）の諸問題として、経済

²² 筆者の文化的ヘゲモニー理解については、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、第4章。

²³ A. グラムシ『ノート 22 アメリカニズムとフォーディズム』東京グラムシ会『獄中ノート』研究会編訳、いりす（同時代社）、2006、p.20-3。以下、引用は同書。

²⁴ グラムシは、同上書がノート 22 の関連草稿として整理した「ノート 10」で、利潤率の傾向的低下については、テイラー主義とフォード主義に基づいて検討されるべきだとし、「2つの生産と労働の方式、不変資本の累進的上昇という条件のもとでの変数を増やすことによって、傾向的法則をうまく迂回しながらその法則を克服しようという進歩的な試みではないか」としている。そして、その変数の目録として、1) 次々と導入される機械、2) 耐久性ある金属の使用、3) 新しいタイプの労働者の養成と高額賃金によって独占、4) 製造原料の削減、5) 副産物の利用、6) 熱エネルギーの廃棄物の活用、である（同上、p.141）。2) と 3) を除いてマルクス『資本論』の（第3巻の利潤率の傾向的低落に「反対に作用する諸原因」ではなく第1巻の）相対的剰余価値生産論で指摘されていることであるが、とくに3) がフォード主義を特徴付けるものであり、前稿(4)で検討したレギュラシオン理論が着目した点である。

体制に還元することなく、ヘゲモニー論として捉えていることを評価している（p.154）。

国家の市民社会に対するヘゲモニー、市民社会におけるヘゲモニーをめぐる「陣地戦」、そして「ヘゲモニーは工場から」というグラムシの言葉はよく知られている。以上をふまえるならば、ヘゲモニー論は3次元の全体にわたるものであり、むしろ3次元を統合する理論であると言える。この確認の上でわれわれはまず、グラムシ自身が、あらゆるヘゲモニー関係は「教育学的関係」だと強調していることに注目する必要があるだろう。

3 「ヘゲモニー＝教育学的関係」における民主主義

グラムシによれば、近代の政治的民主主義は、市民社会と政治的国家の分裂を前提にし、それまでの封建的な政治組織、あるいは経済的＝同業組合的な政治組織の限界を乗り越えようとするものである。それは、普遍的な「国民」形成段階に対応し、基本的社会集団が他の従属的諸集団に対して、知的・道徳的なヘゲモニーを確立するために不可欠な歴史的政治制度である。こうした視点に立つならば、リベラル・デモクラシーあるいは近代民主主義諸制度は「政治社会が市民社会に再吸収される過程においてその歴史的任務を終え死滅する」のであるが、「政治社会と市民社会の分裂状態においては、リベラル・デモクラシーは絶対的に擁護されなければならない」ということになる²⁵。この理解をふまえながら、ヘゲモニー＝教育学的関係にかかわる上記の第3及び第4の点、についてみてみよう。

グラムシは「教育理論と教育実践の現代的提起」にかかわって次のように言っていた。「教師と生徒の関係は積極的であり、相互的であり、したがってすべての教師は常に生徒であり、すべての生徒は常に教師である。しかし、教育関係を、新しい世代が古い世代と接触し、古い世代の経験と歴史的に必然的な価値を吸収して、自己の個性を『成熟させ』て、歴史的・文化的により優れたものに発展させるような、特殊『学校教育的』諸関係に固定することはできない。この〔教育〕関係は、社会全体を通して存在し、他の諸個人と関係するいかなる個人にとっても存在している。すなわち、知識人層と非知識人とのあいだに、統治者と被統治者とのあいだに、エリートとその追従者とのあいだに、指導者と指導されるもののあいだに、前衛と軍本隊のあいだに存在している。いかなる『ヘゲモニー』関係も必然的に教育（学…引用者）的關係であり、一国内で国家を構成するさまざまな勢力のあいだにだけでなく、国際的で世界的な全領域においては、諸国家および諸大陸の文明総体のあいだにも生じる。」²⁶

「いかなるヘゲモニーも必然的に」教育学的関係だという、このようなグラムシの理解は、ヘゲモニー＝教育学的関係の普遍的性格、教育学的視点から見た展開の可能性と課題を示している。「知識人と非知識人（大衆）」との関係の歴史が『獄中ノート』の「中心的大テーマ」

²⁵ 谷本純一「グラムシとリベラル・デモクラシー」東京唯物論研究会編『唯物論』第82号、2008、p.84。

²⁶ 次の引用とともに邦訳は、D. フォーガチ編『グラムシ・リーダー』東京グラムシ研究会監修・訳、御茶の水書房、1995、p.432-3。

（鈴木富久）となった所以であろう。ただし、そこに成立する可能性をみた、教師＝生徒の関係、いわば「生徒と教師の弁証法」の展開には条件がある。

すなわち、グラムシは上掲の引用文に続けて言う。文化環境と哲学者＝知識人＝歴史の人格の間に「もっとも一般的な意味での師弟関係」が生じるのは「思想の自由および思想表現（出版、結社）の自由」（現代知識人のもっとも重要な要求のひとつ）という政治的条件が存在しているところでだけ」であり、そのもとではじめて「現実には『民主主義的哲学者』と呼ぶことのできる新しい型の哲学者、すなわち自分の人格は自己の肉体に限定されるのではなく、文化的環境の変革という一つの能動的な社会関係である、ということを確認した哲学者が実現される…学問と生活の統一はまさに能動的な統一であり、そこにおいてのみ思想の自由が実現され、またそれは、教師－生徒の関係であり、哲学者－文化環境の関係である。」

これらは、グラムシが「すべての人間は哲学者である」「すべての人間は知識人である」が、一定の社会的条件のもとではじめて職業的な「哲学者」や「知識人」が成立すると言っていることを前提にして読まなければならない。その上で、「文化環境の変革という一つの能動的な社会関係」にかかわり、「学問と生活」を能動的に統一するような「新しい型」の「民主主義的哲学者」となるための政治的条件と実践的課題が述べられていると考えることができよう。ここにきて「思想の自由および思想表現（出版、結社）の自由」の発展、一般に「民主主義と教育」の関係が問われなければならないようになってくる。

グラムシは、知識人と大衆による「知的・道徳的ヘゲモニー」形成の一環において「民主主義」を位置付けた。グラムシにとって「知的・道徳的ヘゲモニー」確立は、私的個人であることを超えて、社会的個人・道徳的人格として自己形成すること、そのことを通して「国家の市民社会への再吸収」、したがって国家公民であることを超克していくことを意味した。

教育学的検討の出発点は、近現代の人格である。そこで、後論のために、前々稿(3)でデューイの民主主義論あるいはロールズの正義論へのボウルズ／ギンタスの批判にかかわって示した「近現代の人格と教育理念」の関係構造を、一部修正して〈表-1〉に再掲しておこう。「民主主義と教育」についての諸議論の布置連関は、まず、この表をもとに理解される必要がある。

〈表-1〉 近現代の人格と教育理念

	人格の諸側面（アスペクト）		教育理念	実践的課題
近現代の 人格	類的存在	地球市民	世界主義	持続可能性（世代間・世代内公正）
	公民	国家公民	国家主義	公共性 （主権者↔自己統治主体）
		道徳的人格	規範主義	
	市民	社会的個人	社会的機能主義	協同性 （自己実現と相互承認→社会形成者）
		私的個人	個人的自由主義	

4 近現代の人格と民主主義

戦後福祉国家における国家公民のあり方は、J. ロールズが提起した「公正として正義」を代表的モデルとして考えられてきた。しかし、その後の新自由主義的・新保守主義的政策の展開、リバタリアン対コミュニタリアンの対立、国民国家を相対化するグローバリゼーションの展開の中で、「公正としての正義」の基盤となる民主主義の再検討が求められてきた。

そこで登場したのが、「規範倫理から討議倫理へ」の展開によって民主主義の再興を提起したJ. ハーバーマスである。彼は、近代以降の「実践理性」に取って代わる「コミュニケーション的理性」を発展させた「討議理論」によって、今日の政治理論と法理論における「事実性」（客観主義）と「妥当性」（規範主義）の対立を克服しようとする。正義と連帯（あるいは一般的幸福）、義務と善を結びつける「討議倫理」は、「手続き概念の助けを借りてこそ何か実質的なものになる」と言う²⁷。ここから、複雑化する社会の中で、「完全に世俗化した政治国家は徹底した民主主義（ラディカル・デモクラシー）がなくでは構築することも維持することもできない」という予感を持ちつつ、社会学的法理論と哲学的正義論を包摂し、市民形式法モデルと社会国家モデルとの対立を克服する「手続き的法パラダイム」のもと、「民主主義の手続き概念」にもとづく「協議政治」と民主的法治国家が展望されたのである²⁸。「討議的あるいは協議的なデモクラシー」の提起である。

これらは、〈表-1〉に即して言えば、公民における「国家公民」と「道徳的人格」の対立・矛盾を克服する「公共性」形成、その制度化の課題にはかならない。もちろん、「道徳の教科教化」や「主権者教育」=政治的リテラシー教育が進展している今日、「民主主義の手続き的概念」の重要性を指摘することには一定の今日的意義がある。しかし、「公民 civic」教育は「市民性 citizenship」教育に支えられる必要がある。「ラディカル・デモクラシー（根源的民主主義）」（後述）への志向性をより創造的に展開しようとするならば、市民における「私的個人」と「社会的個人」の矛盾をも克服する「協同性にもとづく公共性」が問われなければならない。公共性形成は、「コミュニケーション的理性」を超えて、市民社会（ハーバーマスの用語では「生活世界」）における「市民」の「観察的」「行為的」「協同的」「公共的」な現実的理性の形成があってはじめて実質的である。

『公共性の構造転換』第2版序文（1990年）で冷戦体制終了後の「市民社会 Zivilgesellschaft」の重要性を提起していたハーバーマスは、「コミュニケーション的に産出された権力は、一方における法的に制度化された意思形成、他方における、それ自体として国家と経済から等しく距離を取る市民社会 Zivilgesellschaft の連带的結合に基盤をもつ、文化的に動員された公共圏、これら両者の間での相互作用から生まれる」と言い、公共圏は政治システムと生活世界の行為システムを媒介する「中間的構造」をなすが、「政治行為システムは、生

²⁷ J. ハーバーマス『討議倫理』清水多吉・朝倉輝一訳、法政大学出版局、2005（原著1991）、p.14。

²⁸ J. ハーバーマス『事実性と妥当性—法と民主的法治国家の討議理論にかんする研究—』河上倫逸・耳野健二訳、未来社、2002（原著1992）、（上）pp.13、22-3。

活世界のコンテクストに根ざしている」としている²⁹。しかし『事実性と妥当性』（1992年）に、市民社会や生活世界における「連帯」に基盤をおく民主主義の展開論理は見られない。彼は「生活形式の文法」を重視するが「生活内容」、具体的な生活課題や地域課題にかかわる「社会的実践」＝「社会的協同 Assoziation」活動については、民主主義の課題としてはふれていない。ハーバーマスは増補版（1994年）の後記では、あらためて「法治国家と民主主義の内的連関」を証明しようとし、「国民主権と人権は相互に前提しあう」ことを主張しつつ、「権利のグローバル化」「世界市民状態」を考慮すべきことにもふれている（p.309）。〈表-1〉の「地球市民」形成が課題となってきたのである。この点も含めて、後述の〈表-2〉に見るように、「連帯」の権利を発展させる「現代的人権」（現代民主主義が保障すべきもの）の全体像が示されなければならないであろう。

本稿では「ラディカル・デモクラシー」にはじまる現代民主主義論の発展を第三章で吟味するが、その前にJ. デューイにまで立ち戻りつつ、市民社会に根ざした「民主主義と教育」論を再検討しておかなければならない。〈表-1〉にもとづく民主主義派デューイの位置付けについては、前々稿(3)でふれた。ハーバーマスは、デューイが「民主主義の手続き主義的理解」の重要性を「誰よりも精力的に説いていた」と評価している（p.29）。もとより、ドイツ・ヨーロッパの脈絡で Assoziation の新展開を重視しながら、「国家主権と人権」の相互関連（民主主義）の問題を考えようとしたハーバーマスに対して、アメリカの脈絡で「民主主義と教育」を考える場合には、それらの背景の違いについても配慮しておくべきであろう。

たとえば、比較憲法学の立場から樋口陽一は、仏・米・独における憲法における「個人・国家・社会」関係を類型化したドイツの公法・憲法史学者キューネの、フランスは一元論、アメリカは二元論、ドイツは三元論だという類型論を取り上げている。すなわち、フランスでは、国家による「個人の社会からの自由」を貫徹して中間集団を否定する一元論をとったが、個人の解放のために中間集団を敵視する必要が少なかったアメリカでは、個人と「諸個人からなる自由な結合としての結社」をひとくくりにして国家に対置する二元論、それらに対して、もともと身分特権の担い手だった中間集団を原型としたドイツでは、それを個人とは別の枠組みで捉える三元論となった、ということである。樋口はこの3類型をふまえて最後に、集団を「民主主義憲法理論の枠組みのもとで包括的に取扱」おうとしたヘーベルレの論説、つまり「三元論の世界、すなわち、社会と国家と個人が均衡を保つべき3つの単位とされているひとつの像」を紹介している³⁰。

こうした類型論は、グラムシ的3次元とそこにおける「諸個人からなる自由な結合としての結社 association」の位置付けを考える際にも参考になる。ただし、三元論の今日的重要性は、

²⁹ J. ハーバーマス『事実性と妥当性』同上、(下) pp.26, 82, 104-5。以下の引用は同書。

³⁰ 樋口陽一『憲法 近代知の復権へ』平凡社、2013、pp.275-9, 291-3。なお、樋口が同書で、「人欲の解放」としての「感性的自由」に対して、「規範創造的な自由」、「理性的な自己決定としての自由」を提起していることは、ハーバーマスの主張とも重なると言える（p.83）。

ドイツの類型の優位性が理解されてきたということではなく、それぞれの国における政策と実践、とくに association の実践の歴史的発展を通してであったことは指摘しておかなければならない。本稿ではしかし、比較社会制度・教育制度論や歴史的考察が目的ではないので、この類型論については念頭におくことに留める。

さて、グラムシが「教育理論と教育実践の現代的提起」と言っていたのは、19世紀末から国際的に展開してきた「新教育運動」であろう。そこで次章では、その代表的な理論と実践として、デューイに代表されるアメリカのプラグマティズム的教育改革運動を取り上げて「民主主義と教育」の関係を考えてみよう。

グラムシによれば、「思想の自由および思想表現（出版、結社）の自由」という民主的政治条件が整うことが、「教師と生徒の弁証法」が成立し、民主的哲学者＝知識人＝教育者が形成される必要条件であった。この理解は、現在の日本における学校教育現場でもなお重要なことである。このテーマについて議論する際に避けて通れないのは、経験主義、進歩主義、プラグマティズムの代表的研究者・教育活動家としての J. デューイの『民主主義と教育』（1916年）であろう。グラムシが想定していた「教育理論と教育実践の現代的提起」＝新教育を代表するものと考えることができる。デューイの理論は、戦後直後の日本における「新教育」はもとより、アクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）を重視する最近の教育政策だけでなく、既存学校を批判するフリースクール（自由学校）にも大きな影響をあたえているが³¹、「民主主義と教育」に関するその内容が必ずしも理解されているわけではない。

II 現代の「民主主義と教育」

1 『民主主義と教育』再考へ

19世紀末から20世紀前半に展開された「新教育」は、アメリカの進歩主義的教育 progressive education やドイツの改革教育 Reformpädagogik をはじめとする国際的な運動であった³²。日本では長尾十三二監修『世界新教育運動選書』全30巻＋別巻3巻（明治図書、1983-1990）を契機に新たな捉え直しの動きがあり、それは21世紀に入って多面的・総合的なものとなってきている。最近では、デューイの枠組みにもとづく子ども中心主義的「新教育」は、『心理（学）的観点』によって子どもの自己活動の掌握を強めたものの、『社会（学）的観点』にあたる社会認識においてしばしば批判が不徹底あるいは保守的であったために、結局は子どもをいっそう確実に社会追随の方向へ誘導すること」にもなったといったような批判的評価

³¹ たとえば、高度経済成長以降の自由学校（オルターナティブ・スクール）にかかわって、堀真一郎『新装版 増補・自由学校の設計』黎明書房、2019、pp.114, 128, 277 など。

³² 子ども観の革新に伴う運動としてみれば、国際新教育運動は戦後の世界人権宣言（1948年）の教育条項、さらに国連「子どもの権利宣言」（1959年）に結実する運動だという理解もできる。堀尾輝久『人間形成と教育—発達教育学への道—』岩波書店、1991、p.313。

もなされている³³。その際には、現代教育の特徴を「もっとソフトな、誘導的な管理」などに見いだす一方、新教育の「地平」そのものの批判、ポストモダンあるいは存在論的な再検討などの試みも紹介されている。

しかし、それらにおいては「民主主義と教育」という視点からの検討は十分だとは言えない。はたして、アメリカでの新教育展開の脈絡をふまえて、デューイも「子どもをいっそう確実に社会追従の方向へ誘導する」ことになったと言えるであろうか。前々稿(3)でみたように、ボウルズ／ギンタスは新教育を支えたりリベラル教育論には、専門技術主義派と民主主義派があり³⁴、デューイは後者に位置付けられていた。その理解の上で「対応理論」によるデューイ批判とその限界にふれたが、ここではあらためて、「民主主義と教育」という視点を中心にして、その特徴と残されていた課題を検討しておくことにしよう。

『米国カリキュラム改造史研究』（1990年）をはじめ、アメリカ教育改革史に詳しい佐藤学は、1919年に日本を訪れたデューイが、すでに彼の『学校と社会』や『民主主義と教育』の日本訳もなされ、当時の大正デモクラシーのもとでの自由主義教育の展開も見られたのにもかかわらず、日本の民主主義に失望したこと（反対に、中国の民主化運動に大きな期待を寄せていたこと）を指摘している。デューイは、とくに日本の知識人や教師の「政治の未熟」、アジアの植民地支配から目を背ける「道徳的勇気の欠落」、「多様性を認識せず単一性で日本文化を特徴付けるイデオロギー」など、「日本には民主主義が育つ素地がなく、プロレタリア革命か狂信的軍国主義かの二者択一の道しか残されていない」と憂慮した。佐藤は、その75年後でも、臨時教育審議会答申などにもとづく改革が進む日本では、「市場原理」を基礎とする学校と学習の改革が容易に理解されるのにたいして、「民主主義原理」を基礎とする学校と学習の改革はイメージしにくく、「デューイが絶望した日本の政治と倫理の未熟」という課題状況がなお日本で持続していると言わざるをえない、と言う³⁵。

デューイに即してではないが、アメリカにおける教育制度改革とそれを支えた思想の歴史をたどった荻谷剛彦も、それらを取り入れたはずの戦後日本の教育の問題点を指摘している。すなわち、第1に、「平等と自由との緊迫した思想的対立を欠いた教育の量的拡大」であり、第2に、「平等主義が選抜や競争を学校制度に導き入れる役割を果たしてきたこと」を見逃し、第3に、「素朴な機会の平等観に立った教育の拡張が、社会的不平等を温存しつつ、それを隠

³³ 菅野文彦「〈新教育〉の興隆と展開」山崎準二編『教育原論』学文社、2018、p.63。菅野のデューイからの引用は、もっぱら初期の『学校と社会』からのもので、中期の『民主主義と教育』とそれ以降の検討はなされていない。

³⁴ ラバリーはこれらを、「管理行政的」と「子ども中心主義的」とに分けている。その上で彼は、進歩主義教育運動の第一の貢献は「総合制ハイスクール」を確立したことだとしているが、それは階層的トラックを備えたものとして「リベラル民主主義社会の矛盾の制度的現れ」であり、アメリカの学校教育システムを動かしたのは「改革者でなく消費者」だとしている。D.F. ラバリー『教育依存社会アメリカー学校改革の大義と現実―』倉石一郎・小林美文訳、岩波書店、2018（原著2010）、pp.99, 110, 206, 257-8。

³⁵ 佐藤学『カリキュラムの批評―公共性の再構築へ―』世織書房、1996、pp.269-70, 273。

蔽する大衆教育社会をつくりあげてきた」と。そして、「アメリカの歴史と見比べると、日本の教育改革はまるで喜劇のように見えてくる」とまで言って、「教育を支える思想の土台があまりに脆弱」なことを強調している³⁶。その思想とは、「平等と自由との緊迫した思想対立」を乗り越えようとする「民主主義の思想」であろう。

以上の指摘は、民主主義論に立ち入った教育理論の再検討が必要であることを示している。その際にまずふまえておくべきことは、代表的論者としてデューイを取り上げるにしても、彼自身の思想と研究にも歴史的变化があったということである。

日本のプラグマティストを自認する鶴見俊輔は、デューイの哲学、とくに論理学では「探求」、形而上学では「とりひき（トランザクション）」、そして教育学では「経験の改造」が中心概念であったように、長寿を特徴とする彼の研究がつねに漸進的に発展してきた経緯を整理している。民主主義の問題は政治哲学として整理されていて、その総仕上げというべき『自由と文化』（1939年）にもとづいて、次のような主張が引照がされている。民主主義論が全体主義的なソ連型マルクス主義やファシズムに対置されていること、アメリカ民主主義の源流としてT.ジェファーソンの諸原理とくに「倫理的なもの」が重要であること、同時に民主主義はその目的とともに「民主主義的方法を要求」すること、「協力的な自由と自主的協力に役立つように人間性のもろもろの力の絶え間ない解放」のための多元的・部分的・実験的な諸方法がもっている有効性を示す必要があること、などである³⁷。これらの後半部分は、前々稿(3)でとりあげた『公衆とその諸問題』（1927年）における、「大衆」に対する「公衆」の形成にかかわる論点の、大不況（1929年）以降の内外情勢をふまえての展開と言える。

デューイに関しては、戦後福祉国家の展開以後のネオ・プラグマティズムの展開をふまえて、より立ち入った研究もあらわれている。プラグマティズムの視点からデューイの研究を整理した柳沼良太は、J. A. ボイドストン編集の『デューイ著作集』の区分を参考にしながら、「実験的観念論」の前期（1882-1899年）、道具主義・プラグマティズムの中期（1900-1924年）、自然主義的形而上学の後期（1925-1953年）に時期区分している。この時期区分によれば、『民主主義と教育』は中期の代表的作品ということになるが、『学校と社会』（1899年）とあわせて、デューイの教育学研究の代表作とされていることは周知のとおりである。柳沼はR. ローティの指摘もふまえて、デューイがその思想と教育学の究極的関心をキリストから民主主義へ転換していったのは前期から中期への移行期だとしている。そして、この時期のデューイは、よく知られた「反省的思考の5段階」や「問題解決学習」論を展開するだけでなく、「社会再構築主義」の立場から、「広汎な問題解決学習をつうじて将来子どもが民主主義社

³⁶ 荻谷剛彦『教育の世紀—学び、教える思想—』、弘文堂、2004、エビログ2。「平等と自由との緊迫した思想的対立」については、宮寺晃夫『教育の正義論—平等・公共性・統合—』勁草書房、2014、など参照。

³⁷ 鶴見俊輔『デューイ』講談社、1984、Ⅲ-9参照。前述の日本と中国への訪問とその評価については、Ⅱ-5、6およびⅣ-3。

会に自由に参加できるような教育を提唱」したと指摘している³⁸。

1980年代のプラグマティズム・ルネッサンス以降、新たなプラグマティズムの展開（代表的論者はR.ローティ）もなされてきている。そうした中で、デューイの民主主義論と教育論の再検討もなされている。

たとえば、民主主義論の視点からは宇野重規が、偶然性や偶発性を強調する自由主義者であるローティは、平等主義者であったデューイよりもパースに近いとしているが、リベラル左派として「実験」（「経験」）を強調する点ではデューイと共通していると言う。デューイにとって重要なことは「人々がともに行為し、経験を共有すること」であり、「民主主義社会を打ち立てていくために、人々が協同して働くための技法を広く教育によって提供すること」であった。プラグマティズムによる民主主義像は、すべての個人はその生を通じて「実験」を行う権利をもち、それを具体化する過程で多様な「習慣」を身につけ、そのことによって別の個人と結びついていき、その習慣に込められた「理念」を継承することである³⁹、と。「経験」（それにもとづく「習慣」）と「民主主義」の不可分の関係が強調されているのである。

教育学的視点からは柳沼良太が、ローティとデューイとの異同を整理している。すなわち、共通点としては、①全体主義的 holistic アプローチ、②啓発的哲学の重視、③社会再構築主義の支持である。ローティのデューイに対する独自性としては、①公私の明確な区別（私的領域の重視）、②個性化と社会化の区別（初等・中等教育における社会化と高等教育における個性化重視）、③（初等・中等教育における）新保守派的教育、が挙げられている。しかし、両者に代表されるリベラル左派としてのプラグマティズムは、日本が当面する教育改革においても、「理想的な民主主義社会を漸次構築していく」上でも重要な提起であるとされている⁴⁰。

柳沼はその後、ネオ・プラグマティズムの可能性を論ずる中で⁴¹、1980年代以降の「新たなプラグマティズム」としては、デューイを受け継ぐローティだけでなく、批判理論やネオ・マルクス主義と結びついた「批判的プラグマティズム」などがあるとしている。本連続稿では、プラグマティズムの枠を超えようとする批判的教育学について次号で取り上げよう。柳沼はまた、ローティ教育論の今後のポストモダンの発展のためには、デューイも含めた教育実践論のミクロ的展開と同時に、ラディカルで革命的なネグリ／ハートの「マルチチュード」とリベラ

³⁸ 柳沼良太『プラグマティズムと教育—デューイからローティへ—』八千代出版、2002、pp.47, 50, 84, 112。

³⁹ 宇野重規『民主主義のつくり方』筑摩書房、2013、pp.54, 202-6。宇野は、現代日本における「民主主義の習慣」形成の実践として、社会的企業や離島再建、そして東日本大震災からの復興活動を上げ（第4章）を上げ、それらが「あくまで具体的な地域で働こうとしている点は共通している」（p.208）としているが、それは地域行動・社会行動の実践領域として評価されているのにすぎず、「持続可能で包容的な地域づくり教育」全体の中で捉え直す必要があろう。そうすれば必然的に、プラグマティズムを超える理論が求められることになる。この点、拙著『将来社会への学び—ともに世界をつくる学び—』東洋館出版社、2016、を参照されたい。

⁴⁰ 柳沼、前掲書、pp.215-8, 223-9。

⁴¹ 柳沼良太『ローティの教育論—ネオ・プラグマティズムからの提言—』八千代出版、2008、終章。

ルな「公衆」とのマクロ的比較検討が必要だとしている。宇野は、ネグリ／ハートが主張する〈共〉について、「習慣」の重要性が指摘され、「習慣とは実践状態にある〈共〉である」とされていることなどを挙げ、プラグマティズム（民主主義にとっての習慣の意義）の影響を指摘している⁴²。リベラル民主主義論を批判する「根源的民主主義」（ラクラウ／ムフ）や「絶対的民主主義」（ネグリ／ハート）について本稿では、次章で検討することにしよう。

2 教育実践と民主主義

それでは、デューイの「民主主義原理」にもとづく教育論とは、具体的にどのようなものであったのか。デューイの教育観は、従来の「遠い未来のための準備としての教育からも、開発としての教育からも、外部からの形成としての教育からも、過去の反復としての教育からも区別」されたもので、「経験の絶え間ない改造」、つまり「教育とは、経験の意味を増加させ、その後の経験の進路を方向づける能力を高めるように経験を改造ないし再組織することである」とされる⁴³。これは、『民主主義と教育』の第6章までに展開された「どんな社会集団にも存在しうような教育」論についての結論部分で述べられたものである。その上で、第7章で「教育に関する民主的な考え」が述べられている。本稿では、ここに注目してみよう。

デューイの教育学とそれを支えた哲学については、多様な理解があった。たとえば、杉浦宏はアメリカの教育哲学を、チェンブリスの整理によって、機能的経験主義、合理主義、自然主義的経験論の3つに分け、デューイは最後の中に位置付けていた。その上で、デューイの教育学説—教育は生活である、教育は社会的過程である、教育は経験の連続的再構成である—とそれに批判的な教育学説の歴史的展開を整理している⁴⁴。その後、さらに多面的な検討もなされているが、ここでは杉浦宏編『現代デューイ思想の再評価』（2003年）最終章最終節「デューイ教育学の遺産をどう位置付けうるか」（平光昭久）を見ておこう⁴⁵。

平光は、1960年代におけるブルーナーのデューイ批判をふまえて、次のように言う。「デューイの世界では彼が説くように、経験の連続的再構成であり、そのような再構成としての問題解決であり、一つの経験を因果的關係に解体し組織する解決思考であって、客観的な因果關係と知的世界をもたらす思考であるのに対して、ブルーナーの世界では、思考は、多数の経験を要約して環境世界のモデル（「構造」）を頭の中に紡ぎ出し、この構造と新しい経験とのずれを発見し、認知構造（体制や信念）の自己変革によってそれを同化する自己のすべてを賭

⁴² 宇野『民主主義のつくり方』前出、p.144-5。もちろん、後に見るように、だからといってネグリ／ハートがプラグマティストになったというわけではない。

⁴³ J. デューイ『民主主義と教育（上）』松野安男訳、岩波文庫、1975、pp.126、132。以下、デューイからの引用は同書。

⁴⁴ 杉浦宏編『アメリカ教育哲学の展望』清水弘文堂、1981、序説。

⁴⁵ 杉浦宏編『現代デューイ思想の再評価』世界思想社、2003。序論（杉村）ではその後のアメリカでのデューイ評価が紹介され、最終章（松下晴彦）では、デューイの教育哲学を支えた思想は、実験主義、直接的経験主義、積極的理想主義、道具主義、実際主義（Pragmatism）だとされている（p.314-5）。

した問題解決，だから経験の非連続的（段階的）な再構成を含む思考である」（p.272-3），と。それゆえ必要なのは、「認識と実践の統一の構造」を追求し，子どもの全般的発達ために，「人間は，感性，悟性，理性，知性のすべてを備えた人間」という視点から「全体的・調和的な視座を構築すること」だと言う（p.278）。

平光はこれを「二層二領域視座構成」として提起しているのであるが，筆者の理解では，感性・悟性と理性・知性を，「自己意識化」を媒介にして統一する子どもの「自己教育過程」の全体を捉えること，とくに「前段自己教育」と「後段自己教育」を区別と関連において捉えることの必要性を指摘したものであると言える⁴⁶。これを今日の学校教育に即して展開することは本稿の課題ではないが⁴⁷，グラムシの思想にかかわる自己教育過程については，次号でとりあげることにする。

ここでは，上述の「教育とは経験の絶え間ない改造」であるという定義から出発して，デューイ教育学を再構築しようとした杉浦美朗の整理をみておこう。彼は，その定義から，「経験は生活体と環境の相互作用」，「環境は自然環境と社会環境に分かれる」，「経験は生活体と彼の自然的社会的な環境の相互作用」，教育は「探求の展開を通しての経験の改造」であり「共同活動の展開を通しての子供同士の相互形成」である，両者をあわせて「探求としての共同活動の展開を通しての子供同士の相互形成」（＝最終定義）として，デューイ教育学を再構築している。杉浦はここから，「教育は，正に自己教育（自ら探求することを通して正に子供が自ら自らを作り変えていく働き）」であり，教師はその「共同活動者」であり「知性的指導者」であるとし，実践的には「活動的な仕事を中核とする総合学習」の重要性を強調している⁴⁸。

以上のような杉浦美朗のデューイ教育学の整理と再構成は，教育の基本形態は自己教育と相互教育，そして，それらを援助・組織化する教育労働だと考えてきた筆者の立場⁴⁹から見て興味あるものである。しかし，教育基本形態は人格論を出発点とする原論的理解を前提とし，杉浦＝デューイのいう「子供が自ら自らを作り変えていく働き」（筆者のいう主体形成過程）は，子ども＝人格の自己疎外＝社会的陶冶過程をふまえて現実的であるが，杉浦＝デューイにはそれらの検討がない。また，実践論に結びつけるためには本質論とくに教育制度（教育労働の疎外された形態）論を必要とするが，杉浦＝デューイにはそれもない。しかし，「どんな社会集団にも存在しうような教育」論を超えて，現実的教育・教育制度にアプローチしようとするならば，それらは視野に入ってこざるを得ない。デューイは『民主主義と教育』で，生活の質的差異をふまえて，一般的な観念を教育実践に応用するためには「現在の社会生活の本質に

⁴⁶ 社会教育に関してはあるが，自己教育過程論については，拙著『自己教育の論理—主体形成の時代に—』筑波書房，1992，同『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，第6章第3節。

⁴⁷ さしあたって，鈴木敏正・降旗信一編『教育の課程と方法—持続可能で包摂的な社会のために—』学文社，2007，第1章を参照されたい。

⁴⁸ 杉浦美朗『デューイ教育学の再構築』八千代出版，2002，pp.173，229，248-251，329。

⁴⁹ 拙著『新版 教育学をひらく—自己解放から教育自治へ—』青木書店，2009，第3章。

いっそう肉薄することが必要」(p.133)だと言っている。

デューイはまず、社会を見ていく「基準」を建てる。それは、「意識的に共有している関心が、どれほど多く、また多様であるか、そして、他の種類の集団との相互作用が、どれほど充実し、自由であるか」、「要するに、そこには、意識的に伝達され、共有される多くの関心が存在し、他の共同様式との多様で自由な接触点が存在する」(p.136)ということである。多様性と開放性、これこそが法制度一般の理解ではなく、専制政治などと比較する「民主的」政治の内実であり、「民主的に編成された社会を特色づけるもの」(p.141)なのである。具体的には、「すべての成員が等しい条件でその社会の福祉に関与できるような条件が整備され、いろいろな形の共同生活の相互作用を通じてその制度を柔軟に調整し直すことができるようになっている社会は、それだけ、民主的なのである」(p.160)。

しかし、近代ヨーロッパの歴史的経験は、新たな社会を生み出す教育の実現は「現存する国家の活動に依存」し、民主主義を追求する運動は「公的に運営・管理される学校を求める運動にならざるを得なかった」、「国営教育を求める運動は、政治的生活における国家主義の運動と結び付けられた」。かくして、「『人間』を形成することではなく、公民を形成することが教育の目標となった」のである (p.152)。「民主的社会における民主的社会のための根本問題の一つは、国家的目標と社会的目標との衝突から起こる」のである (p.157)。〈表-1〉に内在する矛盾、本稿「はじめに」でふれた「国家及び社会の形成者」という教育目的に内在する矛盾を見ていたと言える。ただし、その展開は見られない。

「共同的で互助的な社会生活の広大な範囲と、排他的で、またそれゆえに潜在的に敵対的な営為や目的の範囲との、この矛盾」、「現代の経済的諸条件によって生じた傾向、社会を階級に分裂させて、ある階級を単に他の階級の高級な文化のための道具にすぎないものとしてしまうような傾向」などは、消極的対応によっては十分な対応ができない。「学校施設を十分に拡充し、その能率を十分に高めて、経済的不平等の効果を、名目だけでなく実際に、減殺し、国家の被後見人すべてに対して将来の生活に必要な知識や技能を平等に習得することを、保証するようにしなければならない」(p.158)とデューイは言う。

国家主権や階級対立あるいは経済的不平等に対して「民主主義」が根本的問題解決となるかどうか、この点についてはボウルズ／ギンタスによるデューイ批判として前々稿(3)でみてきたところである。しかし、多様性と開放性を重視し、未完のプロジェクトとして提起された民主主義＝教育の理解は、教育実践論として豊富な提起を生んだ。『民主主義と教育』におけるデューイは、一般的な教育目的として、①自然に従う発達、②社会的に有意な能力、③人格的・精神的に豊かな教養をあげているが、②については「市民として有為な能力」、すなわち「共有された、すなわち共同の活動に、自由に、しかも十分に参加する力を培養すること」だと言っていた (pp.193, 199)。今日の「市民性教育」の課題であるが、〈表-1〉に示した「協同性」と「公共性」を形成しつつ、いかに③のような人格形成につなげていくかということが基本的課題だったと言えるであろう。

3 民主主義と「社会的協同（アソシエーション）」

前節でみたことは、柳沼が整理した中期に確立したデューイ民主主義論の基本的理解だと言える。しかし、後期デューイは、大きな時代的転換の中でより具体的な展開を迫られていた。学校教育実践論を中心に検討している杉浦には民主主義論としての整理はないが、『公衆とその諸問題』（1927年）にみられるように、後期デューイには民主主義論の変容と展開があった。ここであらためて、その後のデューイの民主主義論の特徴をみておこう。

後期デューイは、社会再構築主義 Social Reconstructionism の立場からこれを発展させて、民主主義は「個々人が自由を勝ち取ることに参与する過程で取得され得るもの」だとし、自由で十全に社会参加できる「公衆」に期待を寄せている⁵⁰。とくに「大衆」社会化状況を克服するために「協同的生活 associated life」を重視した、新たな「共同社会 community」形成、さらには「民主主義的社会主義」を主張するまでになったことは前々稿(3)でふれた。

「大衆」社会論は戦後の先進資本主義国（日本を含む）の高度成長のもとで、社会学的に好まれる流行の議論となったが、デューイと同時期に「大衆」の問題を提起したのはオルテガであった。オルテガは「大衆」を、まず政治学的ではなく「心理学的事実」として捉え、「善い意味でも悪い意味でも、自分自身に特殊な価値を認めようとはせず、自分は『すべての人』と同じであると感じ、そのことに苦痛を覚えるどころか、他の人々と同一であると感じることに喜びを見出しているすべての人のこと」⁵¹であると言う。したがって、そこには一つの専門のことしか知らない科学者・専門家も含まれる。これに対するのは「貴族」であり、「つねに自己を超克し、おのれの義務としおのれに対する要求として強く自覚しているものに向かって、既成の自己を超えていく態度をもっている勇敢な生と同義語」（p.91）である。「大衆」を批判し、「貴族」を重視するこうした定義から、オルテガはしばしば保守的思想家とされてきたが、民主主義者デューイと共通するところも多い。

まず、ヨーロッパ・スペインとアメリカ、しかも戦争によって明暗が分かれたそれぞれの背景となる両国であるが、こうした大衆を 19 世紀における急速な発展が生みだしたと共通に理解していることである。前提としてオルテガが、人間の生を環境世界とのかかわりで捉え、「生とはすべて、『環境』つまり世界の中に自己を見出すことである」（p.55）と理解していることがある。デューイは、環境と人間との相互交渉としての「経験」を重視している。オルテガは 20 世紀の新しい世界を可能とした 3 つの原理は、「自由主義デモクラシーと科学的実践と産業主義」（p.77）だとしている。デューイがデモクラシーとテクノロジーの発展、科学的実験的態度の形成を重視したことも知られている。その結果が、「超デモクラシー」としての「大衆」社会であり、オルテガは「自己の中に完全に閉じこもってしまい、自分は自足しうると信じ込み、何物にも、また誰にも関心を払いえない—要するに、手に負えない—大衆人」、

⁵⁰ この点、柳沼良太『プラグマティズムと教育』前出、p.136 なども参照。

⁵¹ オルテガ・イ・ガセット『大衆の反逆』神吉敬三訳、筑摩書房、1995（原著 1930）、p.17。以下、引用は同書。

「文明の多くの利器を使うことは学んだが、文明の起源そのものをまったく知らない平均人」が生まれたという (p.93-4)。この点でも、デューイと共通するところが多い。さらにオルテガが、こうした大衆の知的・精神的な問題に対して、思想とは「心理に対する王手」だとし、「議論に際して考慮さるべき幾つかの究極的な知的態度に対する尊敬の念」の必要性、「共存の形式は対話であり、対話を通してわれわれの思想の正当性を吟味すること」だとしたことは (pp.101, 104)、真理の探究とコミュニケーションを教育の基本としたデューイに重なる。

もちろん、より具体的に見ていけば、異なる点も多い。アメリカ民主主義を大切にしたデューイに対して、オルテガは自由主義的デモクラシーの本来の起源を文明=「チヴィタス (civitas) —市民—」概念に求め、それは何よりも「共存の意思」であり、「自由主義とは至上の寛容さ」であり、「多数者が少数者に与える権利であり、したがって、かつて地球上でできた最も気高い叫びなのである」という (p.16-7)。その精神を失い、「人類の根本的な道徳的退廃」に陥ったのが「大衆の反逆」だとされる。その結果オルテガは、古代の都市国家に戻ることはもちろん、大衆的ナショナリズムによって危機にある国民国家にも期待せず、ソビエトにも対置して、「西欧的な新しいモデル」=「新しい生の計画」として「ヨーロッパを大国民国家に建設するという事業」(p.266)を提起するのである。それは、60年後のヨーロッパ連合によって、別のかたちで実現したと言えるのかもしれない。

これに対して、デューイはアメリカにおける「協同的生活 associated life」と「共同社会 community」を強調した民主主義論を提起していた。それは、「近隣共同体から始まる民主主義」であり、今日的には、協働的探求とコミュニケーションを重視した「相互主観的転回」を提唱するものだとも言われている⁵²。ここでは、大恐慌(1929年)を挟み、全体主義(ソ連型社会主義とファシズム)が興隆する中で「民主主義」の擁護をした『自由と文化』(1939年)⁵³をみておこう。同書は、1でみた鶴見俊輔の評価などに見られるように、後期というよりもデューイの社会論全体の「集大成」とも呼ばれている。同書では、結社 association と共同社会 community が「現在の諸力がもっている支配力の恐るべき非人格性をば、たとえ統制できなくとも、とにかく相殺することができる」(p.227)ことが主張されている。

ここでまず注目されるのは、「一定の時代、一定の集団の文化が人間性を構成する諸要素の配置についての決定的な影響力をなしている」という「文化」理解のもと、自由と民主主義的諸制度には「自由な文化が必要」であり、それゆえ「人間性と文化的諸条件との相互作用にかんする諸様式が、検討さるべき第1の根本的な事項」だとされていることである。ここで文化的諸条件とは「科学・芸術・道徳・宗教・教育・産業の諸条件」であり、文化とは「慣習の複合体」だと理解されている (pp.19, 26, 28, 33, 48, 50)。

デューイは、「産業と政治との相互連関・相互依存によって、民主主義的政策の問題は根本

⁵² 早川操「デューイの政治論」杉浦宏編『現代デューイ思想の再評価』前出, pp.159, 167。

⁵³ J. デューイ『自由と文化』細野武男訳, 法律文化社, 1951 (原著 1939), 以下, 引用は同書。

的に新しい相貌をあたえられる」(p.99)と言い、既述の「グラムシ的3次元」が意識されていると言ってよい。その上で、歴史的・社会的に把握された法制度や政治にとどまらない「文化」レベル、それと相互規定関係にある「人間性を構成する諸要素の構造」における民主主義の重要性を強調したのである。「生活方法としての民主主義」を問い、民主主義は「生活様式」(p.184)であるというデューイの当然の帰結である。この視点は、大知識人から民衆までの文化をふまえ、大衆文化や日常生活意識のあり方までを「文化的ヘゲモニー」という視点から考えたグラムシの視点から発展的に再検討することができよう。そこではデューイのいう「人間の諸要素の複合的構造」を、「近現代の人格の構造」と社会的諸関係の相互作用という視点から位置づけ直すということも視野に入る。前述の『公衆とその諸問題』(1927年)で強調されていた「公衆」の「大衆」化の背景として、『自由と文化』では、「非人格的な力」の「おどろくほどの増大」(p.84)を強調している。これは資本主義の発展にともなう「人格の物象化と物象の人格化」(K. マルクス)のことであろう。そうであれば、それにともなう人格の自己疎外＝社会的陶冶過程、そこから生まれる学習(自己教育)の展開過程を明らかにして、はじめてリアルな教育実践の論理を問うことができると言えるであろう⁵⁴。

K. マルクス『共産党宣言』(1948年)が、フランスのアソシアションなど、当時のさまざまな自治的協同組織運動をふまえつつ、「結合社会をつくった諸個人 associierten Individuen の手に全生産が集中されたとき、公的権力はその政治的性格を失う」、「階級と階級対立のうえに立つ旧ブルジョア社会に代わって、各人の自由な発展が万人の自由な発展の条件であるような一つの結合社会 Assoziation が現れる」と述べたことはよく知られている⁵⁵。前章でみたグラムシが、「政治的国家の市民社会への再吸収」「自己規律的社会」を提起したことも、このことが念頭にあったと思われる。それでは、マルクス主義者ならぬプラグマティスト＝リベラル民主主義者としてのデューイは、いかなる理由でアソシエーションを教育改革論の中に位置付け、それはその後どのように展開されたのであろうか。

デューイは『自由と文化』で、情報伝達的な学校教育を批判しつつ、「科学的態度の形成を基礎にして、なにが教えられ、また、いかにして教えられるかが解決されるまでは、いわゆる学校の教育事業は、民主主義にかんするかぎり、危険な試行錯誤の問題である」(p.212)としているが、教育論そのものの展開はない。次節ではあらためて、後期デューイの「民主主義と教育」論の内実と残されていた課題を確認しておく。

4 アソシエーションから公共性形成へ

ここでは、1920年代から30年代のデューイの「民主主義と教育」論を整理した、上野正道

⁵⁴ さしあたって、拙著『エンパワメントの教育学』前出、第4章および第3章、物象化論については本連続稿(2)を参照されたい。

⁵⁵ 当時の思想的・運動的背景を含めて、的場昭弘『新訳 共産党宣言—初版ブルクハルト版(1948年)—』作品社、2018、参照。

『学校の公共性と民主主義』を取り上げてみよう⁵⁶。上野は同上書終章で、デューイの公共性論＝民主主義論の研究が十分に蓄積されてこなかった理由として、1920年代以降の探求が位置付けられてこなかったことやそれらが数多くの小論に分散していることのほかに、戦後日本の「教育学研究それ自体における政治学的、経済学的視点の剥落」という問題を指摘している。それに対して上野は同上書で、デューイが「政治経済の制度、政策に結びついた現実の学校改革をどのように先導したのか」を明らかにしたと言う（p.345）。グラムシ的3次元（政治的国家・市民社会・経済構造）をふまえた「社会制度としての教育制度」論は展開されていないが、ヘゲモニー＝教育学的関係にかかわっていったということもできる。

上野は、デューイの探求を「学校の公共性をリベラリズムの再構成と再概念化の角度から考察し、民主主義と公共性を原理とする彼の学校改革の構想と実践の展開過程」（p.4）を明らかにしようとしている。そして結論的に、デューイの公共性構想は「言語空間と活動空間を包括して、多様な人々が共生し合うコミュニティとアソシエーションを基底」にし、「人と人との協同的な行為と活動を生み出し、相互の信頼性と関係性に根差した倫理を創出するアソシエーションを展望」する点で、ハーバマス、アレント、セネットには欠落していた『ラディカリズム』を備えていた」と言う（pp.15, 122）。

その際、ハーバマスの「手続き的民主主義」とアレントの「政治的共和主義」に対して、デューイの「反省的協働活動としての民主主義」＝「社会的協働活動モデル」の重要性を指摘したA.ホネット『正義の他者』が参考にされている。上野はデューイが「生活方法（生き方）としての民主主義」⁵⁷を重視し、民主主義とは「個人の尊厳と価値の道徳」にかかわるものであり、「相互の尊重と相互の寛容、意見の交換、経験の蓄積」をとおして、一人ひとりの生活が有責で「他の人々の個性の確立に資するような仕方とともに生きる」ことの「実験」となるものだとしていることに着目している。その上でデューイが『公衆とその諸問題』で、コミュニティの基底にアソシエーションをおいていることに注目しているのである。すなわち、アソシエーションが「物理的、有機的なもの」であるのに対し、コミュニティは「倫理的」であり「感情的、知的、意識的」に支えられているということである（p.63）、と。

以上の公共性理解は、「21世紀的学び」として「人間として生きること to be」とともに

⁵⁶ 上野正道『学校の公共性と民主主義—デューイの美的経験論へ—』東京大学出版会、2010。以下、引用ページは同書。なお、この時期のデューイを「進歩主義者」から「社会主義者」（「民主的社会主義」者）への移行として整理した佐藤学「公共圏の政治学—両大戦間のデューイ—」（同『学校改革の哲学』東京大学出版会、2012、初出2000）、も参照。佐藤は上野著に「序文」を寄せ、「ジョン・デューイによるリベラリズムの再概念化と美的経験の省察をつぶさに検討し、民主主義を支える公共性の哲学の形成と発展の過程を探求」したものとして、高く評価している。

⁵⁷ 「生活方法としての民主主義」は、ハーバマスが既述の「市民社会 *Zivilgesellschaft*」を提起した際に重視した生活世界の論理＝「生活形式の文法」、デンマークの社会民主主義を支えた「生活形式」論などとともに、法制度的民主主義を超えようとするものとして理解することができる。J.ハーバマス『公共性の構造転換』第2版、前出、「1990年新版への序言」、小池直人「『生活形式』の思想史」竹内章郎ほか『平等主義が福祉をすくう—脱（自己責任＝格差社会）の理論—』青木書店、2005。

「ともにいきること to live together」を学ぶ必要性が強調されてきた今日の状況（『国連 21 世紀教育国際委員会報告書』, 1996 年）のもとで捉え直すことができよう。そうした学びを創造し支える公共性として、「社会的協同実践を基盤にした住民的公共性」を提起し、信頼関係を含む「社会的資本」を「協同 association・協働 collaboration・共同 community の響同 symphony 関係」として捉え直し、「地域的公共空間」形成の実践的意義を主張してきた筆者の立場からも注目される⁵⁸。

上野はデューイが、官僚制的・専門主義的な行政政策と市場的個人主義に還元しえない公共性の領域を、人間的な「顔の見える関係」にもとづくコミュニティとアソシエーションに見出し、「学校改革をアソシエーションの水脈に位置づける形で推進し拡充しようとした」（p.96）と言う。ここからデューイが、学区やコミュニティスクールの運動も視野に入れつつ、1930 年代には「民主主義と公共性に立脚した学校システムの創発」（p.176）にかかわっていったことに着目する。そして、上述の『自由と文化』をふまえて、デューイにもとづけば、「学校の公共性は、人びとが参加する活動空間と対話する言論空間を包摂し、社会的、文化的な協同活動とネットワークを形成するアソシエーションを基底にする」（p.198）と結論づけている。ここに「社会的協同 Association」が位置付けられ、「協同性を基盤とする公共性」が主張されていることをみることができよう（〈表-1〉参照）。しかしながら、その実践的展開論理の解明は残された課題となっている。

大不況後には、社会改造主義のように学校教育を直接的に社会変革に結びつける運動もあったが、上野はデューイが「公衆の参加と討議を開く社会的な協同活動へと拡張された民主主義」, 「ラディカルなリベラリズムとアソシエーションを総合した協同的・創造的な民主主義」を具体化する「公共的行為のエージェンシー」としての学校, 「教師と公衆の協同による社会参加の機会を拡大し、教師と子どもたちとの対話関係の中から『教育の自由』をとらえることによって社会的で文化的な協同活動としての教育の準備」にかかわっていったと言う（p.210）。

ここで教師は、知性・技術・道徳の3つの観点から「社会的善の生産」にかかわる「生産者であり労働者」であること、それゆえ教師と労働者の「共通のつながり」、教師と労働者の連帯、「コミュニティの教師と他の労働者の間の密接な接触と効果的な協同」が必要だとされていること（p.201）は、注目されている。上野＝デューイによる教育労働論の展開はないが、グラムシのいう「有機的知識人」としての教師というだけでなく、ユネスコ・ILO の「教師の役割と地位に関する勧告」（1996 年）にみられるような、教師の今日の役割につながっていると考えられるからである。同勧告で教師は「集団における学習の援助者」だけでなく、さまざまなパートナーによる教育活動の「まとめ役」, 「コミュニティにおける変革の効果的な担い手」であることが求められている。教育労働論については、次号で検討する。

⁵⁸ 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、序章、同『増補改訂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、2014、第Ⅳ章、など。

上野は終章で、公共性と私事性に関するデューイの考察は、「それらの境界区分を国家や市場のアプリオリな規範領域に実体化せず、多元的で多層的な空間として定義づけた点で、また両者の関係を対立概念としてではなく、連続的に解釈し、私事的なものが同時に公共的な性質を有するという視点を提供した点」を高く評価している (p.347)。もとより、グラムシ的3次元も「歴史的総体主義」の視点に立って考えられていることであり、たとえば政治的と市民社会の区別も、「実体的」区別ではなく「方法的」区別であった。課題は私事性と公共性が「いかにして、なぜ、何によって」「二項対立」の関係になったかということをはっきりとすることである。その検討を抜きに、「連続性」や「私事的なもの=公共的なもの」という側面だけを強調することはできない。

それは、本連続稿(2)や(3)で述べた教育制度の生成論理や展開論理、とくに教育制度の物象化や教育労働の自己疎外の展開メカニズムを解明することである。そうしてはじめて「コミュニティとアソシエーション」がその「二項対立」を克服できるのか、「協同的で社会的実践的な討議と対話を軸にして、『批判的精神』と『公共的精神』を形成すること」(p.347)、あるいは「『学校の自律性』を基礎にした『社会的行為』と『公共的行為』の『エージェンシー』としての学校」の実践的な意義と限界を示すことができる。この理解の上で、「社会的協同実践」と「協同性を基盤とした公共性」形成の展開構造が解明されなければならないであろう。

なお、上野は芸術を「人と人との間で遮るもののない完全なコミュニケーションのメディア」だと考えるデューイの「芸術の公共性」論を高く評価しているが、ここでもその「芸術」の物象化論=自己疎外のメカニズムをふまえつつ、芸術諸活動の自己教育過程における位置付けと教育実践論的な意味、協同性から公共性への展開論理が解明されなければならないであろう。

ごく最近では、「教育=自己創出への支援」という理解に立つ田中智志が、デューイの自然論・経験論とくに知性論を存在論的な視点から捉え直すことを提起している⁵⁹。それはカントの批判論を吟味することによってデューイとハイデガーの思想をつなぐというもくろみの中で位置付けられたものである。田中には、カントを批判したヘーゲルの「意識の経験の学」=精神現象学、それを「存在の学」の視点から批判したマルクスの意識論・理性論の位置付けはないが、彼の提起も、近現代的人格の構造（とくに「実体としての人格」）を前提にした「意識における自己疎外」の克服過程としての自己教育過程における、知性（知覚と悟性）および「現代の理性」として位置付け直すことができるであろう。

ここではしかし、学習（自己教育）・教育実践論そのものについてはさしあたって別著を参照いただくことにして⁶⁰、次節では本稿のテーマに即して、民主主義的实践の深化・発展という視点から学習・教育実践の展開過程を捉える枠組みについて考えてみる。

⁵⁹ 田中智志『教育の理念を象る—教育の知識論序説—』東信堂、2019、とくに3および4参照。

⁶⁰ 拙著『自己教育の論理—主体形成の時代—』筑波書房、1992、同『新版 教育学をひらく—自己解放から教育自治へ—』青木書店、2009、など。

5 民主主義の民主化＝主体化と「人格の自由と平等」の展開

21 世紀に入って、市場主義的評価をテコとする新自由主義的＝新保守主義的政策は、日本を含めて世界を席巻している。もちろん、それがとくに貧困と格差・社会的排除問題を深刻化させている状況を問題視し、あらためて民主的価値にもとづく教育を提起する動向もある。ここでは、デューイを見直しながら、『計測の時代におけるよい教育』⁶¹は何かを問うたビースタの「民主主義の民主化＝主体化」論を位置付けておこう。

同書では、教育の3つの次元（資格化、社会化、主体化）を挙げながら、「何がよい教育を構成するのか」と提起している（p.44）。ビースタは「主体化の民主的構想」を考え、主体化は「社会的で、相互主体的であり、究極的には政治的なプロセス」だと言う。その際に、民主主義とは「生活の態様であり、そしてなによりもまず、我々が民主主義者になるのは、学校の内外で、生活の民主主義的様態への参加を通してである」というデューイの意図を信じているという。民主主義的生活の形態では、「私的な願いを公的な必要に変換すること」、「政治的な言葉で、民主的な人間を理解すること」が重要である。ここを出発点として、「民主主義的な教育」の現代的更新が図られなければならないと言うのである（p.155-6）。

具体的には包摂と排除の問題が検討されている。「子どもを将来民主主義に参加するための参入条件に適う段階への移行を促進することによって、子どもや『新参者』を既存の民主主義的秩序に包摂することが民主主義的教育の仕事である」という仮定を問い直すことである。教育者には、民主主義化が「生じる」無数の瞬間瞬間に学習する機会を利用し「支援する」という役割があり、そこでは「民主主義を教える試みの中断」が生じるということをふまえておかなければならない（p.178-80）。ランシエールが言うように、すべての政治は「ひとそろいの制度」という意味において民主主義的ではなく、『平等性の論理をボリス秩序の論理に対置する』という意味において民主主義的」なのである（p.173）。

かくしてビースタは、教育は「単に『新参者』を現存する秩序に挿入するのではないような主体になる方法に究極的に貢献しうる仕方ですべきだ」、つまり「常に自由への方向づけ」を伴うべきだと言う。教育と自由には「本質的關係」がある。ただし、「自由の方向づけ」を個人化ではなく「主体化」というのは、それが他の主体と相関的であり、「倫理的でありまさに政治的」であることを意味しているからである（p.183-4）。ビースタは「自由の方向づけ」を具体的に明示しているわけではない。しかし、アイデンティティ形成（自己実現）は、まさに「相互承認」と不可分であることを言っていると考えてよいであろう。そうだとすると、ビースタの考える「主体化」は、筆者の考えてきた主体形成（自己実現と相互承認の実践的統一）⁶²と重なるところがある。

ビースタは同上書に踵を接して、『学校と社会における学習民主主義』⁶³を上梓している。民

⁶¹ G. J. J. ビースタ『よい教育とは何か—倫理・政治・民主主義—』藤井啓之・玉木博章訳、白澤社、2016（原著 2010）。以下引用頁は同書。

⁶² 拙著『新版 教育学をひらく』前出、第2章参照。

主義社会における「市民性（シティズンシップ）教育」が主たるテーマである。とくに社会的に適応し統合的に行動することと結びついた『『よきシティズンシップ』の観点から捉える『社会化の構想』の考え方』に対して、民主主義と民主政治に重点をおいた、市民としての学習とシティズンシップ教育の「主体化構想」（「学習する民主主義」）を提起している（pp.1, 4-5）。それは「つねに開かれておりまた不完全な民主主義の実験への実際の参加から学習すること」であり、主体化とは「民主的な主体性が成立する目下進行中のプロセス」であると言う（pp.215-6, 149）。明らかに、デューイの「民主主義と教育」の思想の展開である。

ビースタが提起する「学習する民主主義」を市民性教育の展開の視点から検討することは別の機会に述べているので⁶⁴、ここでは、これまで述べてきたこととビースタの考える論点をふまえ、21世紀的状况の中で「よい教育」の展開をより広い視点から考える枠組みとして、〈表-2〉をあげておこう。

この表は「はじめに」で述べた筆者の民主主義の定義、すなわち「人権理念を現実化する社会的協同実践によって、近代的人格の自由と平等を統一する運動であり、公共性を形成する自己教育活動（主体的な学習実践）を不可欠とする」を前提にしている。その上で、グラムシの3次元をふまえて生涯学習の展開を示した前稿(3)の〈表-1〉から、現代国家展開の下、教育活動が展開する「市民社会」の動向を中心的に取り出し、21世紀における教育的課題を念頭において、「現代的人権」に対応する（ユネスコ21世紀教育原則+α）を位置付け、〈人格の自由〉と〈人格の平等〉の展開過程を加えたものである。それらは、デューイとネオ・プラグマティズム、そしてビースタが考えたことの不十分な点を補うことになるであろう。

たとえばビースタは、デューイをふまえつつ、民主主義は「差異から学習することであり、わたしたちと異なる他者とともに生きることを学習すること」であり、「人生からのみ学習することができる」と言っている（p.153）。それらは、「ユネスコ教育原則」（21世紀教育国際委員会報告『学習：秘められた宝』、1996年）のいう「ともに生きることを学ぶ」、「人間として生きることを学ぶ」に相当するものであり、21世紀的教育課題に応えるためにはさらに「ともに世界をつくることを学ぶ」を加えてよりひろく理解し、それらの実践を通して人格の「自由と平等」の実践的統一、つまり「民主主義」を具体化する方向をさぐっていく必要があるだろう。

ビースタがとくに重視する「自由の方向づけ」に関しては、〈人格の自由〉の行で、自由の展開過程として示した。市場主義的自由としての〈選択・拒否の自由〉から、政治的实践としての〈参画・自治の自由〉に至るプロセスである。これらは「応能平等」（能力に応じた平等）、「必要平等」（必要に応じた平等）、そして「共生平等」（共生的社会でそれぞれ個性をもった構成員としての平等）を含む〈人格の平等〉と相即的なものと理解されなければならないであろう。人格の「自由と平等」の統一への実践でもある「社会的協同」では、上野正道が

⁶³ G. J. J. ビースタ『民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ—』勁草書房、2014（原著2011）。以下の引用頁は同書。

⁶⁴ 拙稿「市民性教育と児童・生徒の社会参画」『北海道文教大学論集』第20号、2019。

〈表-2〉 現代的人権と「人格の自由と平等」の展開

現代国家 (政策理念)	法治国家 (自由主義 vs 人権主義)	福祉国家 (改良主義 vs 社会権主義)	企業国家 (新自由主義 vs 革新主義)	危機管理国家 (新保守主義 vs 包容主義)	グローバル国家 (大国主義 vs グローバル主義)
公民形成	主権者	受益者	職業人	国家公民	地球市民
現代的人権 〈社会的協同〉 学習領域 (ユネスコ 21 世紀 教育原則 + α) 〈人格の自由〉 〈人格の平等〉	人権 = 連帯権 〈意思協同〉 教養・文化 (知ること)	生存 = 環境権 〈生活協働〉 生活・環境 (人間として 生きること)	労働 = 協業権 〈生産共働〉 行動・協働 (なすこと)	分配 = 参加権 〈分配協同〉 分配・連帯 (ともに生きる こと)	参画 = 自治権 〈地域響同〉 自治・政治 (ともに世界を つくること)
市民形成	消費者	生活者	労働者	社会参加者	社会形成者

デューイの「民主主義と教育」論で中心的なものと考えた「アソシエーションとコミュニティ」の展開を考えている。〈地域響同〉では、既述の「協同・協働・共同の響同関係」が問われる。これらを「民主主義」論との関係で整理するならば、次のようになるであろう。

民主主義とはまず、憲法で保障された理念と諸権利を「国民すべてに平等に」実現する運動である。1947 年に制定された日本国憲法は、平和主義・基本的人権・国民主権を基本理念としている。重要なことは、戦後における理論的・実践的展開をふまえてそれらをいかに発展させるかということである。とくに人権論について憲法では、「自由権を基盤とする社会権」が位置付けられているが⁶⁵、それらをいわゆる「第 3 世代の人権」(連帯権、環境権、個人的・集団的アイデンティティ権、発達権など)をふまえた「現代的人権」として拡充しつつ、人権の現代的展開構造の中で理解することである。

たとえば、日本国憲法で規定されている(平和的)生存権・教育権・労働権の拡充だけでなく、「地方自治」権を今日的に参画 = 自治権として発展させることは民主主義の豊富化にとって重要な課題である。これまでみてことをふまえれば、コミュニティ自治権、アソシエーション自治権といったものも考えていく必要がある。それらは、自由権とされてきた「結社 association の自由」の現代的発展でもある。

近現代社会は、国民国家と市民社会の分裂(公民と市民の分裂)を特徴としているが、1990 年代以降のグローバリゼーション時代における国民国家の相対化、市民社会のグローバル化と複雑化、生活の相互依存性の深化をふまえて、憲法的理念はそれらを現代的に発展させようとする諸運動を通してはじめて現実的なものとなる。それゆえ表では、連帯権にはじまる現代的人権の展開を〈社会的協同 Association〉の実践の展開と重ねて表示してある(大文字の Association は、具体的な諸 association 領域の総体を表す)。また、教育の目的は(新旧の)

⁶⁵ 人権論の視点からみた社会権の今日的意味については、竹内章郎・吉崎祥司『社会権—人権を実現するもの—』大月書店、2017、参照。

教育基本法で「人格の完成」とされていることをふまえ、教育の現代的発展方向を〈人格の自由〉と〈人格の平等〉の諸領域として、現代的人権と社会的協同の展開、そして「ユネスコ教育原則+α」に照応させて示してある。

以下、この表を21世紀型の「民主主義と教育」を考えていく際の基本的枠組みとした上で、民主主義論の今日的動向を検討していくことにしよう。

Ⅲ 「根源的民主主義」から「絶対的民主主義」へ

「知識基盤社会」と呼ばれ、グローバリゼーションが深化した21世紀、それに対応した学びのあり方が検討されてきた。たとえば、田中智志編『グローバルな学びへ』（2008年）は、より大きな利潤・便益を求める「グローバル化順応タイプ」に対して、喪われつつある精神的土台をおぎなう「グローバル化応答タイプ」の教育プランを提起した。それらは「協同」と「刷新」、あるいは「関係性」と「批判的思考」を理念とするとされ、具体的テーマとしては、学びの共同体、命の体験、学力、金融教育、文化、コンピテンシーが取り上げられている⁶⁶。

これらは「教育基本法大改定」（2006年）以後の教育政策の中にも位置付けられていき、とくにグローバル化に対応した学力形成、「コンテンツからコンピテンシーへというカリキュラム概念の転換」は中心的政策として、2017-8年告示の新学習指導要領でより具体化されている。しかし、そうした政策はOECDとそれを採用する日本国家のグローバル戦略にもとづくものであり、人権に基づく教育や「持続可能な発展のための教育（ESD）」を推進してきたユネスコを中心とした教育運動の論理ではない。後者を具体化するような現場の実践をふまえた学びのあり方が検討されなければならないであろう⁶⁷。

本章では、そうした学びを支えることになる21世紀型の民主主義のあり方を考える。前章で検討してきたデューイの「民主主義と教育」を発展させようとする議論は「民主主義の民主化」を主張するまでになってきている。リベラルな民主主義論が新自由主義的政策論理に吸収されかねないような今日、より批判的で根源的な民主主義のあり方が提起されてきているからである。本章では、これまでみてきたことの発展も念頭において、「根源的民主主義」論と「絶対的民主主義」論を取り上げることにする。

1 ラディカル・デモクラシーとヘゲモニー関係

1960年代後半からの「新しい社会運動」の後、グローバリゼーションがもたらす多元的社会化の進展、思想的にはリバタリアンとコミュニタリアンの論争が展開される中、とくに英米を中心とした「教育哲学」において、リベラリスト・デューイの再評価につながるような民主

⁶⁶ 田中智志編『グローバルな学びへ—協同と刷新の教育—』東信堂、2008、p.27-37。

⁶⁷ この点、具体的には鈴木・降旗編『教育の過程と方法』前出、を参照されたい。

主義見直しの動きもみられる。しかし、そこでは「社会的現実への〈変革的な関わり〉というよりも、〈現実即応の関わり〉が目立つ」⁶⁸。そうした中で〈変革的な関わり〉を追求する民主主義論も展開されている。まず、ラディカル・デモクラシー論の展開からみていこう。

対抗的ヘゲモニーとして多様に展開する「社会的実践」は、政治学的には「ラディカル・デモクラシー（根源的民主主義）」を追求する活動として位置付けられていった。日本における代表的論者である千葉眞は、ラディカル・デモクラシーとは「民衆 demos」の「権力／統治 kratos」という民主制の原義に沿うもので、「一般の民衆の発意と生活に根ざしたデモクラシーの固有の視座」であり、「民衆の自治のネットワークこそが、デモクラシーの営みであり、根元そのもの」だとしている⁶⁹。〈表-2〉の参画＝自治権につながる実践だと言える。代表的論者としてはアメリカの S.S. ウォリン、日本の花崎皐平などが挙げられているが、ここではヘゲモニー論の新展開を試みた E. ラクラウと S. ムフを取り上げる。

東西冷戦終結後に政治のあり方というよりも政治そのものが見失われる中、ベルギー出身の女性政治理論家シャンタル・ムフは「政治なるもの」は「すべての人間社会に内在的な一つの次元として、またわれわれのまさしく存在論的条件を決定づける一つの次元」⁷⁰であるという理解のもと、「根源的で多元的な民主主義」を主張した。その前提となっているのは、世界資本主義論におけるいわゆる従属論の代表者の一人で、ラテンアメリカにおける支配と従属の現実から「政治的なるもの」、イデオロギーや国家論の提起をしていたエルネスト・ラクラウ⁷¹との共著『ヘゲモニーと社会主義戦略』（邦訳『ポスト・マルクス主義と政治』）である。ここでは「根源的で絶対自由のかつ複数の民主主義」が提起されている⁷²。そのタイトルからわかるように、グラムシのヘゲモニー論の新たな発展がめざされたものである。

同書ではまず、ロシア・マルクス主義や第2インターナショナルにはじまるヘゲモニー概念の変遷を整理し、レーニンからグラムシにいたるまでの政治理論における「認識論的障害」（p.301）を問題にしている。「認識論的障害」とは「マルクス主義」における本質主義、経済決定論、進化論、階級主体論、あるいは構造主義であり、それに対して徹底的な関係論と多元主義が対置されている。その意味で、ポストモダン論的なポスト・マルクス主義であるが、19世紀後半以降の具体的な階級・政治闘争をめぐる議論の検討がなされているだけに説得的だと言える。そうした中でグラムシは、「同時代のいかなる理論家にもまして、政治的再構成とヘゲモニーの領野を拡大したのであり、その一方で、レーニン主義的な『階級同盟』というカテ

⁶⁸ 宮寺晃夫『リベラリズムの教育哲学—多様性と選択—』勁草書房、2000、p.189。

⁶⁹ 千葉眞『ラディカル・デモクラシーの地平—自由・差異・共通善—』新評論、1995、p.20-1。

⁷⁰ シャンタル・ムフ『政治的なるものの復興』千葉眞ほか訳、日本経済評論社、1998（原著1993）、p.5。

⁷¹ エルネスト・ラクラウ『資本主義・ファシズム・ポピュリズム—マルクス主義理論における政治とイデオロギー—』横越英一監訳、1985（原著1977）など参照。

⁷² エルネスト・ラクラウ／シャンタル・ムフ『ポスト・マルクス主義と政治—根源的民主主義のために—』大村書店、1992（原著1985）、p.10。以下、引用は同書。

ゴリーを明らかに越えた、ヘゲモニー的絆の理論化を提供した」(p.108)と評価されている。

とくに注目されているのは、グラムシの知的・道徳ヘゲモニー論、そこにおけるイデオロギー論である。ラク라우／ムフは、グラムシの「新しい基本的なズレ」について、次の点を挙げている。すなわち、イデオロギーの物質性、上部構造論の排除、還元主義的問題編成との決別である。グラムシの政治主体は「複合的な集団的意志」であり、政治的＝イデオロギー的「節合」の結果であり、「異質な目的を持った諸意志の複合性が同一かつ共通した世界観を土台にして、単一の目的に結合されるような、『文化的＝社会的』な統一の達成」(p.111)を前提していることが評価されている。「統合国家」では「ヘゲモニー実践を通じて、みずからの本性やアイデンティティそのものを変更する」、「階級は国家権力を取るのではない。それは国家になる。」こうした理解に、ラク라우／ムフは「私たちが民主主義的なヘゲモニー実践と呼んだもののための、一切の条件が現れている」(p.113)と評価するのである。

ただし、こうした主張は「単一の統一化原理」や「諸階級間のゼロ和ゲーム」などの「本質主義的核心」の中でなされているという限界をもっている(同上)。その両義性は、軍事的用語である「陣地戦」概念にはっきりあらわれている。しかし、そのヘゲモニー概念は第2インターナショナルやボルシェヴィキなどに対して、「根源的な新しさ」(社会的複合性、歴史的行為者の複数性、ヘゲモニー的節合)をもったものとされている。その積極性はその後の動向においても確認されるとされ、当面する「根源的な民主主義」「民主主義革命」という課題においても重要な意味をもつと主張されるのである。

ラク라우／ムフはしかし、次の2つの点でグラムシを乗り越えていかなければならないと言う(p.218-9)。すなわち、(a)ヘゲモニー的主体は必然的に、基本的階級という場で構成される、(b)あらゆる社会編成は、単一のヘゲモニー的中心を基軸にして構造化される、という「本質主義の最後の2つの要素」である。これらに対しては、第1に、「集団的意志」はヘゲモニー的節合の結果であり、「政治のヘゲモニー的次元は、社会的なものの開かれた非縫合的な性格が増大するときのみ、拡大する」(p.219)と考える必要がある。第2に、社会的なものの還元不可能な複数性はしばしば「闘争の場の自立化」と考えられてきたが(たとえば国家の相対的自律性)、それは「節合的实践そのものの結果」、「ヘゲモニー構築の1形態」と理解されなければならない(p.223)、と。

ラク라우／ムフは、「社会的なものの複数性と非決定性を受け入れることは、新たな政治的想像力が構築されるふたつの根本的土台」(p.243)だという。そこから「根源的で複数的な民主主義」の主張が生まれるのであるが、それは政治的動向だけでなく、現代社会の全体にひろがる動向、「一方での社会関係の商品化と官僚化、他方での平等のための闘争の拡大に由来する自由＝民主主義イデオロギーの再定式化」(p.259)という動向からも求められることだと言う。こうした中で生まれる「新しい敵対性」や「反民主主義的攻勢」に対しては、「民主主義革命の中にみずからを完全に位置付け、抑圧に対するさまざまな闘争のあいだでの等価性の連鎖を拡張すること」、自由＝民主主義のイデオロギーを放棄するのではなく「根源的で複数的

な民主主義の方向へと深化させ拡大すること」(p.278)が必要であることが強調されている。

なお、ラク라우／ムフは21世紀のはじめに出版された共著の第2版(2000年)で、初版以後に進んだグローバリゼーションのなかでの動向にふれつつ、彼らのヘゲモニー論と「根源的で複数的な民主主義」の意義を再確認している⁷³。注目すべきは、第1に、新自由主義的秩序に対して「ただ人間尊重的な仕方では何とか対応するのではなく、それに対する信頼出来るオルタナティブを精緻化する作業を立ち上げるべき」(p.29)としていることである。それは具体的に明示されていないが、「市場の諸勢力の圧政に対して政治の中枢性を復権するヴィジョン」(p.34)だと言われている。第2に、J.ハーバーマスの「熟議的民主主義」モデルとの共通性を確認しながらも、ヘゲモニー論では敵対や排他性が重要な役割を果たすのであり、「紛争や分裂なくして、複数主義的な民主政治は不可能」で、「外部」の存在をデモクラシーの可能性の条件そのものだ(p.31-2)としていることである。熟議的民主主義を超えようとする「闘技的民主主義 antagonistic democracy」の提起である⁷⁴。第3に、「アイデンティティの政治」「文化的闘争」と「新しい社会運動」の動向をふまえつつ、それらと「労働者の闘争との節合」、諸種の民主主義的闘争のあいだに「等価性の連鎖」を作り上げることの重要性、「再配分」と「承認」の双方の問題に取り組む必要性を指摘し、それこそが「ラディカルで複数的なデモクラシー」で意味したことだ(p.33)としていることである。

以上の主張はラク라우／ムフのラディカル・デモクラシー論の意味を明確にするものであり、グラムシのヘゲモニー論を「根源的で複数的な民主主義」の発展に生かすことは21世紀における重要な課題となっていると言える。ムフは最近、新自由主義的政治がもたらした「ポスト・デモクラシー」「ポスト政治」的状况がリーマンショック(2008年)後の危機において「ポピュリスト・ムーメント」へと転換する中で、「左派ポピュリズム」による「闘技的民主主義」の発展、「民主主義の根源化」を主張し、「民主主義の闘技的性格を回復することのみが、感情を動員し、民主主義の理想を進化させる集合的意思の創出を可能にする」としている⁷⁵。しかし、ヘゲモニー論にもとづく「根源的民主主義」論そのものには大きな変化はない。その「根源的民主主義」論をヘゲモニー論としてさらに展開するためには、なお検討すべき以下のような課題があるであろう。

⁷³ E.ラク라우／C.ムフ『民主主義の革命―ヘゲモニーとポスト・マルクス主義―』西水亮・千葉真一訳、ちくま学芸文庫、2014(原著1985)、「第2版への序文」。以下、引用は同書。

⁷⁴ ムフは『政治的なものの復興』(前出)で、敵 enemy と対抗者 adversary を区別し、「反対者を破壊されるべき『敵』として考えるのではなく、反対者の存在は正統的で寛容に処せられねばならない『対抗者』として考えていく」ことが「現代民主政治の存在の条件そのもの」(p.8)であり、「攻撃の諸力を緩和し転用することのできる諸条件を、また多元主義的民主主義の秩序が可能となる諸条件を、どのようにして創出するか」(p.310)が課題であることを強調していた。熟議的民主主義の限界については、S.サンスティーン『熟議が壊れるとき―民主政と憲法解釈の統治理論―』那須耕介編・監訳、勁草書房、2012、など。

⁷⁵ C.ムフ『左派ポピュリズムのために』山本圭・塩田潤訳、明石書店、2019(原著2018)、pp.30-1, 60, 113。ラク라우のポピュリズム論については、E.ラク라우『ポピュリズムの理性』澤里岳志・河村一郎訳、明石書店、2018(原著2005)、参照。

第1に、既述の「グラムシ的3次元」=政治的国家・市民社会・経済構造の総体の中で、焦点となっている「社会的実践」を位置付けることである。グラムシのヘゲモニー論をふまえるならば、政治的国家はもとより、経済構造に規定された「市民社会」の固有の展開論理における「社会的実践」のあり方が問われなければならない。その際には、グラムシのいう「アソシエーション」論や「自己統制的」論の評価が焦点におかれなければならない。その社会的実践は、〈表-2〉で示したように、「承認」と「分配」ととどまらない。

第2に、商品化・官僚化の傾向は、21世紀になってさらに深化していることをふまえることである。商品化は、それまで公共的領域だと考えられていた、社会福祉や教育の領域まで浸透し、それらに企業活動を位置付ける「民営化」が進行している。官僚化は、いわゆる「評価国家化」「監査社会化」の進展とともに、国家が社会的活動の目標管理・結果管理を行うようになってきている。前稿(4)でふれた「シュンペーター主義的勤労福祉国家型脱国民国家レジーム」(B. ジェソップ)の展開であり、「新公共経営(NPM)」的行政統制が進展する中でいかに「民主的統制」が可能かという実践的課題がある⁷⁶。「商品化・官僚化」を超えた「商品化・資本化」と「官僚化・国家機関化」の進展の中での、「現代的人権」の発展をふまえた「根源的民主化」と社会的実践のあり方を検討していく必要があろう。

第3に、現代社会に対するポストモダンの批判の克服である。具体的な社会制度が「いかにして、なぜ、どのように」存立しているのかをふまえて、それらを現実的に変革していくことを含んだポスト・ポストモダンの実践として「社会的実践」を位置付ける必要がある。それこそ「熟議的民主主義」を超えたところにあり、感情・情動や価値観を含めて、まさに多元的・複合的に展開してきている⁷⁷。それゆえ、彼らが言うように「すべての社会的実践は節合的」(p.184)であるという次元をもっている。ラクラウ／ムフが強調する「等価性」をふまえた「節合的实践」の理論の具体的内容を明らかにしなければならない。〈表-2〉で示した〈社会的協同〉実践の諸領域の独自性の相互理解をふまえた「相互豊穠的」関係の発展にかかわるであろう。次節では、ポスト・ポストモダンのオルタナティヴを追求するひとつの試みを見る。

最後に、グラムシが「ヘゲモニー=教育学的関係」としたことをふまえた、教育学的理解が必要である。この点について本連続稿では次号でグラムシ理論を教育学に取り込んだ批判的教育学を検討する予定であるので、さしあたって別著を参照されたい⁷⁸。

⁷⁶ 教育に即しては、たとえば、久保木匡介『現代イギリス教育改革と学校評価の研究—新自由主義国家における行政統制の分析—』花伝社、2019。

⁷⁷ ムフは「闘技的デモクラシー」の立場から、知性主義的な熟議的民主主義に対して、感情や情動を動員することを主張している(ムフ『左派ポピュリズムのために』前出、p.97)。それはそれで一定の意義があるが、その実践は意識化や自己意識化の実践に戻することを意味しており、討議的・熟議的理性の積極的乗り越えは現実的理性(観察的・行為的・協同的・公共的理性)の形成につながる社会的実践に求める必要がある。この点、拙著『将来社会への学び—3.11 後社会教育とESDと「実践の学」—』筑波書房、2013、第7章第4節、など。

⁷⁸ 拙著『エンパワーメントの教育学』前出、とくに第3章。

2 グローバリゼーションと「絶対的民主主義」

筆者は、グラムシは事実上、資本主義社会としての経済社会構成体を「3次元」で捉えていると考えているが、グラムシ自身がそのこの意味を展開しているわけではない。また、グラムシは「展望は国際的・出発点は民族（国民）から」と考えていたが、国民国家が相対化されていくグローバリゼーション時代の21世紀には、20世紀前半に考えられた彼の枠組みをそのまま適用することはできない。しかし、現在でもなお、国民国家は主要な政治的・経済的・社会的単位であり、「3次元」はグローバリゼーション時代の社会制度を考えていく際にも有効な視点である。このことを、国民国家はもとより超国家（帝国主義的国家）をも超えた〈帝国〉の重要性を強調したことで知られているA. ネグリとM. ハートの主張で確認し、グローバリゼーション時代における民主主義と社会制度改革の方向をみておくことにしよう。

ネグリ／ハートによれば、〈帝国〉とは「市場と生産回路のグローバル化に伴い、グローバルな秩序、支配の新たな論理と構造」であり、「グローバルな交換を有効に調整する政治主体のことであり、この世界を統治している主権的権力」⁷⁹である。経済構造のグローバル化に対応する主権的（政治的）権力が考えられていることは明白である。それは「脱中心的で脱領土的な支配装置」であり、「その指令のネットワークを調節しながら、異種混濁的なアイデンティティと柔軟な階層秩序、そしてまた複数の交換を管理運営する」とされる。この〈帝国〉は、それまでの生産過程を変容しつつ構築された。その変容とは、「グローバル経済のポストモダン化」すなわち、産業的工場労働が減少する一方で「コミュニケーションと協働と情動労働」が重視され、富の創出が「生政治的（バイオポリティカル）な生産、すなわち社会的な生それ自体の生産」に向かいつつあるというものである。そこでは、「経済的、政治的、文化的なものがますます重なり合い、互いにその力をますます備給し合っている」のである（p.5-6）。

この文化的なものを市民社会的なものとするならば、経済構造・市民社会・政治社会のグラムシ的3次元が相互浸透し、重なり合っている状態だと考えることができよう。〈帝国〉を生み出しながら対抗し、グローバリゼーションの諸過程を「再組織化して、新しい目的へと向け直す」もの、それが「マルチチュード」である。マルチチュードは「新たな民主主義の諸形態と新たな構成的権力を創出」することによって「〈帝国〉を突き抜け」ることができる（p.8-9）。それが可能なのは、〈帝国〉の価値形成の「尺度の彼岸」にあり、「世界をその総体において創造し、再創造する主体的活動」という観点からみた、「生産の生命力、欲望としての労働の表現、そして〈帝国〉の生政治的な織物を下から構成する労働の諸能力」、潜在的なものとしての「マルチチュードに属する活動する諸力（存在すること、愛すること、変革すること、創造すること）の集合」である。「生きた労働こそが、潜在的なものから現実的なものへの通路を築きあげる」のだが、それが「いまや一般的な社会的活動として立ち現れ」、既存の秩序やそ

⁷⁹ A. ネグリ／M. ハート『〈帝国〉—グローバル化の世界秩序とマルチチュードの可能性—』水嶋一憲ほか訳、以文社、2003（原著2000）、p.3。以下、引用は同書。

の再生産を乗り越える「生産的な過剰」＝「労働の生産的、解放的諸能力という新しい社会的潜在性の実体」となっているのである（p.447-8）。それは、「二重の意味で自由な労働者」（K. マルクス）の現代的形態であると考えられるが、そうした理解から出発するならば、グローバル化した資本のもとでの総体的な自己疎外＝社会的陶冶過程の展開を想定すべきであろう。

それはともかく、「新たな民主主義の諸形態と新たな構成的権力」の創出は、どのような「通路」を通して現実のものとなるのであろうか。ここでは、ネグリ／ハートが、解放への政治的プログラム（政治的要求）の第1の要素として、「グローバルな市民権」を挙げていることに注目したい。とくに「移動そのものに対する自主的な管理」「ひとつの場所に留まることを享受する権利」という一般的な権利を、「空間に対する管理権」の再領有であり、「グローバルな市民権へのマルチチュードの本源的な要求」だという（p.196-7）。

それは、自由権と社会権の先にある「現代的人権」を具体化する「グローバル・シティズンシップ（地球市民性）」の展開となろう。その見通しとして、前稿〈表-1〉で示した現代的人権とそれを現実のものとする「社会的協同 association」の展開に、「人格における自由」および「人格の平等」とかかわる学習領域の展開過程を加えたのが、本稿の〈表-2〉である。

ネグリ／ハートが挙げる第2の政治的要求は、「時間を掌握し、新しい諸々の時間性を構築する」ことである。K. マルクスは、将来社会に向けて「自分たちの協同統制のもとに置く」「自分たちの人間性に最もふさわしく最も適合した条件で行う」ような物質代謝（労働）の発展を重視し、その先に、「労働日の短縮」を根本的条件とした、「自由の国」（自己目的として認められる人間の力の発展）を考えた⁸⁰。おそらくそのことをふまえつつネグリ／ハートは、既述の生産過程の変容によって、時間は「完全に集合的存在のもとに帰ってきたのであり、それゆえマルチチュードの協働のなかに宿る」、 「労働、集合的存在、マルチチュードの内部で形成されるコミュニケーション・ネットワークを介し、時間は内在性の平面でふたたび領有される」と言う。生政治的生産では「タイムカードは存在しない」。プロレタリアート（マルチチュード）は「一般性を十全に発揮するかたちで、あらゆる場所で、あらゆる時間に生産している」。そこから生まれる第2の政治的要求は、「万人に対する社会的賃金と保証賃金」であり、それは「市民権収入」と呼ばれる（p.497-500）。それは「必要平等」（〈表-2〉）のひとつの具体化であり、ベーシック・インカムへの独自の根拠付けだとも言えよう⁸¹。それは生存＝環境権の中で位置付けられるものであると同時に、社会的な分配＝参加権の具体化でもある。

第3の政治的要求は、「再領有の権利」である。それは生産手段の再領有であるが、生政治的変容の中では「再領有とは知、情報、コミュニケーションそして情動への自由なアクセスと

⁸⁰ K. マルクス『資本論』第Ⅲ巻、大月書店版『マルクス・エンゲルス全集』第25巻第3部、p.1051, MEW, S.828。

⁸¹ ベーシック・インカムの論拠付けは多様である。たとえば、「リアル・リパタリアニズム」を主張する、P. ヴァン・パリス『ベーシック・インカムの哲学—すべての人にリアルな自由を—』後藤玲子・斎藤拓訳、勁草書房、2009（原著1995）。

それに対する統制のこと」であり、「マルチチュードの自主統制や自律的自主生産の権利」とされている (p.504)。それは、労働・協業権の今日的形態であるが、より広く、グラムシのいう「国家の市民社会への再吸収」で意図されていた「自己規律社会」をめざすものであるといえることができる。ネグリ／ハートはここで、「マルチチュードの目的」の5つの側面について述べている (p.501-3)。

すなわち、第1に、言語の意味と意味作用、「コミュニケーションを生の様式と結びつける諸装置」への統制である。そこでは、J.ハーバーマスの批判理論の先が考えられており、「批判はそのまま政治経済批判であり、かつ生きられた経験の批判でもある」ことが指摘されている。「批判・表現の自由」の徹底であると言える。第2に、「自律的な生産の担い手」としてのマルチチュードである。それは、「人間と機械の異種混交化」の中で求められることとされているが、「構想・創造の自由」の展開としての労働＝協業権の現実化といえることができる。第3は、マルチチュードの生の構築としての、諸主体の出会いの場、「集団的目的」の組み立てである。分配＝参加権は、社会的生産の目的の共有を前提とし、その質的向上を生み出すと言える。第4は、「生の力とその政治的組織化の結合」、「政治的なもの、社会的なもの、経済的なもの、そして生命的なもの」の共存である。そこでは「生政治的な織物が、制定的かつ公正的な権力に開かれる」とされている。分裂・対立する政治社会・市民社会・経済構造そして自然一人間関係の調和的発展の方向が考えられていると言えよう。

第5は、「抽象的なものにとどまっている要求—すなわち平等と連帯—を実現可能なものへと仕立て上げる」構成的権力である。それは「ラディカルで進歩的な変革の過程への絶え間ない解放を可能にする」ものだとしている。フランス革命の精神と言われている自由・平等・友愛（博愛）であるが、「自由」に比して相対的に制度化が遅れている「平等」さらに「友愛」（連帯によって生まれるもの）の実現が重要視されていることも注目されよう。『マルチチュード』の最終章では「政治的な愛」（「友愛」と理解することができる）に向けての民主主義が主張されているが、本稿の〈表-2〉ではいわゆる第3世代の人権としての「連帯権」にはじまる現代的人権とそれを現実化する「社会的協同」の実践の展開過程を示している。このような過程を「仕立て上げる」構成権力こそ、「再領有の権利」を実現可能にするものであると考えることができるであろう。上述のように、それは「マルチチュードの自主統御や自律的自主生産の権利」とも言われ、参画・自治権の発展として位置づけることが可能であろう。この過程で、相互に緊張関係をもちながら、〈人格の自由〉と〈人格の平等〉を発展させていくことが、「人格の完成」を目的にしてきた教育の基本的課題となる。

以上のようにみえてくると、ネグリ／ハートが〈帝国〉を乗り越えていくマルチチュードの目的と政治的要求として提示しているものは、〈表-2〉で示した、第3世代以降の人権＝連帯権にはじまる生存＝環境権、労働＝協業権、分配＝参加権、参画＝自治権とそれらを具体化する社会的協同の諸実践として捉え直すことができる。それらをグローバルな視野から、「すでに始まっている将来社会」への見通しをより豊かにしていこうとする提起でもあると言える。

ネグリ／ハートは、構成的権力が示すのは、①人間の自己価値化（世界市場全域での万人に対する平等な市民権）、②協働（コミュニケーションし、言語を構築し、コミュニケーション・ネットワークを管理する権利）、③政治的権力（権力の基礎が万人の欲求の表現によって規定されるような社会の構成）であるとまとめる。構成的権力はマルチチュードによって組織され、指揮される「生政治的統一体」であり、「活動状態にある絶対的なデモクラシー」であるという（p.508）。その際に、「つねに可能なものに開かれた力」、「マルチチュードを特異な主体として把握するための最良の視点」として「ポッセ posse」=「活動としての力」の組織化の重要性を強調している。しかし、その発現=展開メカニズムを明らかにしているわけではない。本稿の視点からみれば、それは〈表-2〉の展開過程に対応した、マルチチュードのエンパワメント過程ということができよう。この点、ネグリ／ハートは触れていないが、サバルタン（被抑圧者）のエンパワメントを重視したグラムシの「実践の哲学」に重なるものである。ネグリ／ハートは後に、「貧者のマルチチュード」の重要性を強調している。

3 「新しい民主主義」の制度構成

ネグリ／ハートは、『〈帝国〉』の後、『マルチチュード』（2004年）において、「〈共〉の生産」を通した「全員による全員の統治」としての「絶対的民主主義」（「ラディカル・デモクラシー」を超えるもの）を提起し、『コモンウェルス』（2009年）で、「主体性の形成」を中核においた「革命論=社会変革論」を展開している。それは「マルチチュードが自治の技法を習得し、社会組織の永続的な民主的形態を生み出していくプロセス」、「このプロセスの結果として生まれる諸々の特異な主体性を、〈共〉の中で合成することにより、自らを作り出す」ことであり、「〈共〉的な富（コモンウェルス）から成る世界を制度化し、管理運営すること、すなわち集団的な生産と自己統治の能力を重視し、拡大することの必要性を強調」するものであった⁸²。本稿の立場からは、まず第1に、「制度化」に焦点化されていることが注目される。さらに、第2に、「共有資産（コモンズ）」をより広く捉えた「〈共〉的な富（コモンウェルス）」をめぐるヘゲモニー関係が重視されている。〈表-2〉の「分配=参加権」、〈分配協同〉にかかわるテーマである。第3に、「集団的な生産と自己統治の能力」形成、すなわち、同じく「参画=自治権」と〈地域響同〉にかかわる実践が重視されていることである。

ネグリ／ハートは、グラムシが「受動的革命」に対して「能動的革命にとって必要だと考えた主体性の生産」に着目し、「制度が有する力」（サン=ジュスト）をふまえつつ、〈帝国〉的ガバナンスを反転させるような「新しい制度を構築」すること、そのための「制度と構成への意思」を重視する。その結果、「集合的に社会的生の構成に携わり、民主主義にもとづく統治を始動させる、その教育と実習訓練（トレーニング）」「実践による学習」を強調することにな

⁸² A. ネグリ／M. ハート『コモンウェルス—〈帝国〉を超える革命論—(上)』NHK 出版、2012（原著 2009）、pp.14, 18-9, 22。

る。彼らはその学習・教育の展開論理にまで及んでいないが、グローバル・ガバナンス制度に要求する3つのプラットフォームを提示している。すなわち、①すべての市民に対して所得保障を行うこと（ベーシックインカム）、②すべての人が社会の構成、集団的な自治、および他者との建設的な相互作用に参加できるようにすること（グローバル市民権）、③私的所有の障害に抗する〈共（コモン）〉へのアクセス、である⁸³。

もちろん、理論的にはベーシック・インカムからベーシック・サービスへ、グローバル市民権を含むシチズンシップ（教育）の再構成、コモンズと「コモン」の関係整理などの課題はある。しかし、本稿の視点からして重要なことは、こうした諸制度の構築、その不断の構成にむけた「学習実践」の展開論理が明らかにされなければならない、ということであろう。本稿では、その方向を〈表-2〉の「学習領域」で示した。ここでは、ネグリ／ハートが強調する制度構築の基本理念が「絶対的民主主義」（全員による全員の統治）であることをふまえ、『マルチチュード』で展開されている民主主義論の特徴についてふれておこう。

最近では、「アメリカファースト」を掲げるトランプ政権や、イギリスのEU脱退、EU諸国における移民排斥運動と右翼化、中国の習政権やロシアのプーチン政権の覇権主義など、グローバルな民主主義の後退が目立つ。しかしグローバリゼーション時代にはまた、「ラディカル・デモクラシー」をはじめ、新しい民主主義論が模索されてきたことは既述のとおりである。たとえば、ネグリ／ハート『コモンウェルス』（2009年）出版と同年には、フランスの出版社ラ・ファブリック編集部の民主主義の意味を問う質問に対して、欧米の著名思想家8人が寄せた回答『デモクラシーは、いかなる状態にあるか？』が上梓された。同書の巻頭言でG. アガンベンは、政体（政治―法的合理性）と統治（経済―統治的合理性）を区別しながら、「何が主権にこれらの正当な結合を確保し、保証する権力を与えるのか」と問い、両者の非接合＝統治不可能性に立ち向かうことの重要性を指摘している⁸⁴。

A. バディウは、民主主義の同等性は「貨幣の原理」（一般的等価性）にほかならず、現代の民主主義の愚劣さを示す社会は、（プラトンの言う）①世界の不在、②流通に隷属する主観性としての紋章、③普遍的な青年期としての享楽の命法、の絡み合いと理解されると言う。K. マルクス『資本論』第一部の貨幣論とくに「貨幣の物神性」論をふまえたものとして注目される。それゆえバディウは、民主主義の反対物は全体主義や独裁ではなく共産主義だという（pp.28, 33）。C. ロスもいまや民主主義は「購買としての民主主義」、代表民主主義は「少数派が代理人の役を務めて日常業務を管理するという、代表の一形態」になっており、民主主義は契機・企図として、「公的生の絶えざる私物化に対する闘争」として、愛（詩人ランボーのスローガン）と同様、「再発明」されなければならないという。

私的所有や貨幣を乗り越えた「絶対民主主義」を主張するネグリ／ハートも、みずからを無

⁸³ 同『コモンウェルス（下）』, pp.266-7, 261, 272, 274, 279-280, 294-7。

⁸⁴ J. アガンベンほか『民主主義は、いま？―不可能な問いへの8つの思想的介入―』以文社、2011（原著2009）, p.14-5。以下、引用は同書。

政府主義者ではなく共産主義者であると言っていた。民主主義は「公共空間と共通材に対して私的所有制度が引き起こす害と国家がもたらす侵食に、徹底的な意義申し立て」をし、「永続的に、またあらゆる領域において、平等と市民権を獲得する権利を広げるよう努めなければならない」(p.82)というD.ベンサイドも、こうした流れの中に位置付けることができよう。

さらにW.ブラウンは、現代の「脱民主化」の動向と「脱民主化権力」へのまなざしを重視しながら、もっとも困難なことは、「いかにしたら人民は、共同に行使すべき権力を明確にし、その結果として民主主義は、それが転倒されたものを正当化する仮面とは別のものになることができるのか」(p.107)という問いに答えることだと言う。現存社会主義や発展途上国の民主革命や独裁化に安易なレッテルを貼るのではなく、そこにおける「階級バイアス」の存在を理解することの重要性を指摘している(p.215)。ネグリ／ハートの「制度と構成的権力」の提起は、まさにこれらの問いに対応しようとするものであったと言える。その際に、民主主義は「共」の問題であり、「すべての多様性の、一つの『共同体』への受け入れ—前提なき—」(p.131-2)だというジャン＝リュック・ナンシーの指摘は彼らの主張に重なるものと言えよう。

以上のように、ネグリ／ハートの『〈帝国〉』は、21世紀初頭の民主主義論に大きな影響を与えているが、彼ら自身も『マルチチュード』の第3部で「新しい民主主義」論を展開している。そこではまず、〈帝国〉時代における民主主義の危機を問題とし、それに対する社会民主主義、自由主義コスモポリタニズム、新保守主義、伝統的保守主義の4つの立場はいずれもこの危機の時代に対応できておらず、「全員による全員の統治」という本来の意味（未完のプロジェクト）に立ち戻って再検討する必要性を強調している。そのために、ルソーの主権論や、民主的代表制の3類型（専有的、自由的、指示的）、さらに夢に終わった「社会主義的代表制」、そしてグローバル・システムの改革諸提言の批判的吟味がなされている。その上で提起されるのが、「政治的愛」に向けての「マルチチュードの民主主義」である。

その目的は「新しい民主主義プロジェクトが立脚できる概念的基盤を打ち立てる」ことだとされているが、まず「主権の二面性」が指摘される。主権は自律的実体あるいは絶対的なものではなく、「統治者と被統治者、保護と従属、権利と義務」で構成されたものであるとされるのである。したがって、強制と同意、グラムシのいうヘゲモニー関係が重要な意味をもつのである。今日的重要性をもつのは、『〈帝国〉』で主張された、主権の「生権力化」、経済生産の「生政治化」、その結果としての「統治者の寄生体化」の動向である。対するマルチチュードのネットワークから生まれるイノベーションは「指揮者のいないオーケストラ—絶え間ないコミュニケーションによってそれ自身の拍子を決定し、指揮者が中心的権威をふるわない限り調子が狂ったり音が止んだりすることのないオーケストラ」⁸⁵のイメージで理解されている。マルクス『資本論』第1巻第1章「協業」の「直接的に社会的または共同的な労働」における指揮者が、オーケストラのそれに喩えられたことが想起されよう。その今日的イメージは、

⁸⁵ ネグリ／ハート『マルチチュード（下）』幾島幸子訳、NHK ブックス、2005（原著2004）、p.234。

「指揮者のいない楽団」や、より自由なジャズによっても考えられようが、オーケストラ的組織は現代経営組織改革論としても評価されてきている⁸⁶。われわれは単なる理念やイメージではなく、〈表-2〉で示したように、地域における「協同・協働・共同の響同関係」を創造する「地域響同 Symphony」として具体化しなければならない。

ネグリ／ハートによれば、マルチチュードに「絶対欠かせないのは、不服従と差異を求める権利」である。「選択の自由」一般とは異なる「拒否の自由」を基本的要求として主張しているものと考えることができる。そこから始まって、「マルチチュードの創造とネットワークにおけるマルチチュードの革新、そして〈共〉にもとづくマルチチュードの意思決定能力によって、今日初めて民主主義は可能なものになった」とされる。そして、「単一の主権者」はますます不必要なものとなり、「マルチチュードの自律性とその経済的・政治的・社会的自己組織能力が主権の役割を奪い取った」のである（p.237-8）。「マルチチュードの構成的権力は協働的でコミュニケーション的な社会的労働のネットワークのなかで立ち現れる」（p.251）。そして、「私たち全員が生政治的生産を通じて社会を協働的に創造し維持するというこの民主主義こそ、私たちが『絶対的』民主主義と呼ぶものである」（p.253）とされる。

これらは、「構想・創造の自由」から「参加・協同」の自由を経て「参画・自治」の自由への展開を主張していると言える。もし、絶対的民主主義＝「全員による全員の統治」を主張するのであれば、これら「人格の自由」論に照応して、「選択の自由」＝機会均等の平等論を批判的に乗り越えて「共生平等」に至る「人格の平等」論の展開（〈表-2〉）が不可欠となるが、ネグリ／ハートにそうした展開論理の明示はない。

以上の全体として、経済的・政治的・社会的世界の協同的形成者となることによって、真の主権者となるということが指摘されているのである。あらためて、〈表-2〉の全体的展開構造が問われているのである。

ここで、批判的地理学者の D. ハーヴェイが、ネグリ／ハートは「関係主義的政治理論」の一種であり、実体あるいは空間としての地域や国民国家を軽視していると批判していたことを指摘しておく。ハーヴェイは空間・場所・環境を重視した地理学的批判理論を提起しているのであるが、その際に①絶対的・相対的・関係的、②経験／知覚された物質的实践、概念化された空間表象、生きられた表象空間、から成るマトリックスとして「時空間の弁証法」を考えることを基本としている⁸⁷。①については、マルクス『資本論』における使用価値、交換価値、価値、そして貨幣形態論に対応させているが、絶対的・相対的・関係的という理解は物神化・物化・物象化に対応するものと考えられる。しかしながら、本連続稿(2)および(3)でみたような物象化・物化・物神性論はない。それゆえに自己疎外＝社会的陶冶過程論をふまえた実践論が展開できないという点では、ネグリ／ハートもハーヴェイも同様なのである。

⁸⁶ たとえば、山岸淳子『ドロッカーとオーケストラの組織論』PHP 新書、2013、など。

⁸⁷ D. ハーヴェイ『コスモポリタニズム—自由と変革の地理学—』大屋定晴ほか訳、作品社、2013（原著 2009）pp.263、494-5。

いずれにしても、物象化としての制度化に対応する自己疎外＝社会的陶冶過程とそれを克服していく「社会的協同実践」を位置付ける必要がある。②は感覚・知覚→悟性→自己意識的な時空間理解と言えるから、その先に（観察的・行為的・協同的・公共的な）理性形成にかかわる地域の実践（とくに地域づくり実践）の時空間が位置付けられなければならないであろう。

かくしてわれわれは、実体・関係・主体の総体を存在・関係・過程論的に捉える人格論を出発点として、教育諸形態の展開過程と、そこにおける自己疎外過程を克服して主体形成しようとする地域住民と教育実践者による「実践的時空間」を位置付けるような「主体形成の教育学」を必要としている⁸⁸。〈表-2〉にはその展開構造も含まれているのである。

以上の確認の上で、さらに「絶対的民主主義」論の展開論理に立ち入っていくことにしよう。

4 「民主的主体性」の生成論理

マルチチュードの民主主義は「新しい科学」（理論的パラダイム）を必要とする、とネグリ／ハートは言う。その最大の課題は「主権をいかにして破壊して民主主義を打ち立てるか」であり、それは「現存する条件にもとづく新しい民主的な制度構造の構成と手を携えて進むよう組織されなければならない」とされる⁸⁹。しかし、その具体的な展開論理は必ずしも明らかではない。そこで、ネグリが、『マルチチュード』出版年から翌年にかけて行った民主主義にかかわる講義“Fabrique de porcelain（陶磁器製造工場）”をまとめたものが出版されているので、その内容を補足的に検討してみよう。その邦訳が『さらば、“近代民主主義”』とされているように、彼のマルチチュード的＝絶対的民主主義論を展開したものと考えられている。

同書は、グローバリゼーションが引き起こした国家の危機（国境と主権の再定式化）から始まり、「絶対的民主主義」論を展開して、「マルチチュードを形成することは、とりもなおさず、民主主義をつくりだすことだ」と結論づけている。批判の対象となっている「ポスト近代」（ポストモダン）の思想は、①「資本のもとへの社会の実質的包摂」（「弱い思考」と無力な契約主義）、②マージナルな抵抗（「商品の物神崇拜」と神秘的終末論）、③批判的思考としてのポスト近代（主体化の空間化の再構築）である⁹⁰。ネグリは、フーコーとドゥルーズに代表される③（とくに「生政治」と「主体性の生産論」）を受けて、ポスト・ポストモダンのな発展を意図しているといえることができる。

その論点は、これまで見てきたことと重なるが、「抵抗の権利、構成的権力、マルチチュード的な力＝新たな主観的権利」をふまえて、「主観性の生産の存在論的固有性と結びついた社会変革の地平を、建設的、肯定的な仕方、再構成」（p.232-4）しようとしていることが注目される。ここで「主観性」は *subjectivité* = *subjectivity* の訳であるが、邦訳者は、外部からの

⁸⁸ この点、拙著『将来社会への学び』前出、第7章第4節参照。

⁸⁹ ネグリ／ハート『マルチチュード（下）』前出、p.257。

⁹⁰ A. ネグリ『さらば、“近代民主主義”——政治概念のポスト近代革命——』作品社、2008（原著2006）、p.41-2。以下、引用は同書。

強制や内部からの適合と区別されて、「人々が自らの座標系を打ち立てようとする自己参照的な生成変化による自己創出の様態」(ガタリ)を示すと考えられる場合には、「主体性」と訳したとしている (p.239-41)。

ネグリは、第1に、それまでのマルチチュードへの批判、とくに P. マシュレイによる「即自から対自への移行」を説明できないという批判に対して、「マルチチュードを主観的に有効化し、客観的に敵対的にするのは、マルチチュード内部からの〈共(コモン)〉の出現」であり、その〈共〉は「ある持続的な潜勢力・生産力であり、変革と共同の力能でもある」と言う。その際に、マルクスの可変資本論(ネグリは「労働力の総体」と等置している)が援用され、〈共〉は「自律した主観性の生産の結果と、特異性(サンギュラリテ)の協働の結果とが蓄積され、強化される場」であり、「不変資本(資本一般から独立して、不変資本に逆らう労働力(可変資本)によって生産されるあらゆるものの総和)」であるとしている (p.91-4)。資本の展開過程に主体形成(〈共〉の生成)を位置付けようとしていることが注目される。

ただし、マルクス『経済学批判要綱』における「主体 Subjektivität としての労働」(「生きた労働」)、「労働力能 Arbeitvermögen」、そして『資本論』における「二重の意味において自由な人格」=「労働力商品」、「協業」における人間的能力発現、「可変資本」などの論理レベルの差異をふまえた社会的陶冶過程論などはまったく不十分であり、それを基盤にしたと主体形成論の展開は残された課題となっている⁹¹。たとえばネグリは、生政治的変貌にかかわって「使用価値は、常に再構成されるものであり、それは『無限の』力をもった価値」(p.117)だというのが、使用価値視点にたった社会的陶冶論は展開していない、というよりも「社会的陶冶」という視点が弱く、したがって現実的な実践論の展開が見られない。

なお、「主権の生政治的定着」(民衆全体の管理体制)にかかわってネグリが、「資本のもとへの社会の実質的包摂」と言っていることは、(マルクスが展開した)「労働の」実質的包摂とは異なるものとして注目される。それは「社会が全面的に商品に対応する」というだけでなく、「商品の生産がもたらす矛盾や対立が、社会全体に浸透すること」「社会的生産の対立関係」に対応しているとされている (p.37)。商品と資本の区別と関連は明確でないが、「社会制度」(ヘゲモニー装置や「社会資本」を含む)の展開とそれに伴う「自己疎外=社会的陶冶」過程の理解につながる可能性があるだろう。

ネグリは第2に、〈共〉の要求・承認・政治は、私的なものと公的なものを媒介する「第3の道」ではなく、「資本の管理に対して、ならびに資本(つまり生産手段の私的そして／あるいは公的な所有)が共同生活やそこで表現される欲望におよぼす影響との関係において、敵対的かつ代替的なもの」として提示される「第2の道」であるとし、したがって一般法は、「搾取—それが私的なものであれ公的なものであれ—の根絶と、生産のラディカルな民主化とをも

⁹¹ 筆者の整理については、拙著『主体形成の教育学』御茶の水書房、2000、第3、4章、および拙稿「社会的陶冶論としての『資本論』」『21世紀に生きる『資本論』』ナカニシヤ書店、2019、参照。

とにしてしか考えられない」としている (p.102)。ここに、ネグリが「絶対的民主主義」を主張する基本的な理由がある⁹²。それゆえネグリは、「福祉国家」とマルチチュード的構築との「持続性は存在しない」とし、新たな「共通の名前」(スピノザ)=共通概念を「社会的存在として組織し発展させる次元」を重視し、「現実的なものの協働的な構成、またそのさまざまな異なった契機を規定する言語的な過程と突き合わせる必要がある」(p.104-5)と言う。

ネグリはここでふれていないが、これはグラムシのいう「翻訳」と「共通語」創造の実践にかかわることである⁹³。グラムシは、「科学的・哲学的諸言語の翻訳可能性」にかかわり、「展望は国際的・出発点は民族(国民)的」という視点に立って「実際の諸基準」としての「共通語」を設定していく作業を重視していた⁹⁴。

第3にネグリが、フーコーとドゥルーズに学んで、差異／抵抗／創造性が「ポスト近代哲学の政治的言説の核心にある」としていることである。それらは差異と創造性を存在論的意味で可能とするのは「抵抗」であるという関係で捉えられ、生権力に対する生政治的潜勢力、その内在性は「権力の公認する暴力の拒否と、〈共〉の特異性からしか生まれない」という理解を前提にし、差異／抵抗は「新たな主観性の生産の可能性の条件として、つまり創造の可能性の条件として姿を表す」とされている (pp.135, 137, 145)。そこで問われるのが、政治的次元での「決定」(社会的決定と政治的行為の二重性)である (p.149)。その差異、マルチチュードの特異性は、個人的利益の擁護ではなく、「協業つまり価値と富の集散的な生産力の設定を認識させようとする意思」として存在するのであり、公的な主観的権利は「〈共〉の行使の要求として定義されなければならない」(p.155)とされている。注目されるのは、「ガバナンス」である。ガバナンスは「構成的権力(もっと正確に言うならば構成的潜勢力)の行使に向かった絶対的に必然的な移行過程」とされ、「共通の力による建設を通して、下から、多数多様性から生まれ出てくる民主主義的展望の可能性に到達するもの」とされている (p.190)。

ここでネグリが、差異／抵抗から創造に向けて、「集团的移動(エクソダス)」の3つの定義を提示していることは注目される。21世紀の教育改革では公教育は、私的財か公共財かが問われている。前者では公立学校からの「脱出」、後者では「意見表明」が重要となる。たとえば、D.F. ラバリーは、「民主主義的応答性を備えた政治的組織」に向けて「意見表明」を重視する A. ハーシュマンの見解をふまえて、公教育は「脱出不能」と言い、社会における「弱い結

⁹² この点で、第3の点とあわせて、ネグリ／ハートは〈共〉を言祝ぎ、「否定性と敵対生のない多様性を想定し、社会的秩序に不可欠なヘゲモニーの性質を認めていない」というムフの批判はあたっていないであろう(ムフ『左派ポピュリズムのために』前出, p.78)。

⁹³ ネグリ／ハート『コモンウェルス(下)』(前出)では、「さまざまな特異性による「自由の生成(リベレーション)の運動は互いに接合しあい、並行して発展していくことのできる潜勢力」をもち、その照応関係を明らかにし、理解するためには「翻訳のプロセス、すなわち各領域の言語の自律性を認めると同時に、それらの間のコミュニケーションを促進するプロセスが必要」だとしている (p.220-1)。これはグラムシの「翻訳」論の適用だと言える。

⁹⁴ この点、竹村英輔『現代史におけるグラムシ』青木書店、1989、第I部第3章。鈴木富久『グラムシ『獄中ノート』の学的構造』御茶の水書房、2009、pp.141, 193。

びつき」(M. グラノベッター)の重要性を指摘して、「厚みのある弱い結びつきのネットワークの存在は、市民の間に公共財としての公教育という認識が育まれるのに不可欠な基盤」であるとしていた⁹⁵。それはデューイのいう「公衆」を基盤とする民主主義の主張につながるものである。しかし、公共的認識がどのようにして育まれるのかという実践論への視点はない。

これに対して、上層中産階級に多く見られる「脱出 exit」ではなく、マルチチュードの「集団的移動 exodus」に着目するネグリは、脱出と抵抗を分離主義的ではなく、まず、「差異」化として捉える。そこでは、既述の「一般的知性」(非物質的・知的・言語的・協働的な労働力)形成が重要な意味をもつ。ここから、集団的移動とは「物質的労働と非物質的労働との差異にかかわる全空間を遍歴し、生きた労働の核心部にある創造的力能を再獲得すること」だという第2の定義が生まれる。さらに、そこに生まれるクレオール化やメティサーージュ(交雑)の作動をふまえて、ハイブリデーション(異種混交)による「メタモルフォーズ(変態)」への生成変化を、第3の定義として挙げている(p.142-7)。それは「伸長の次元」(空間的に限定され、領土的流れや主体の可動性を包含し、新たな隣接関係や影響関係のあらゆる形態を通して生じる変貌や変態を含む)であり、「創造的・知的な混じり合いと交錯からなる形状」として、「〈共〉への王道」を切り開くものとされている(p.148)。以上のような3つの定義は、それぞれに不明確なところがあり、そもそも主体形成論として整理されたわけではないが、「協同・協働・共同の響同関係」の展開過程理解に重要な示唆を与えるものであると言える。

「共通の自由」へのオルタナティヴ、政治的主体の形成は、以上のような論理をふまえて提起されている(p.218-9)。「共通の主体性生産の力」は、「貧困」(絶対的欲求)から「愛」(絶対的贈与)へ、すなわち「個人的欲求を民主主義社会へと導く運動」(p.229)だとされている。既述のようにそれは「二重の意味で自由な」労働力能(潜勢力)からはじまる論理展開であろうが、「主体性」の形成に向けた実践論として整理可能であろう。〈表-2〉で示した自由の展開、すなわち選択・拒否—表現・批判—構想・創造(一般的知性と労働との結合)—参加・協同(コモンズにかかわる協同的意思決定)—参画・自治(〈共〉的ガバナンス)への展開として位置付け、捉え直すことが可能だからである。もちろん、民主主義論としては、「人格の平等」の展開過程とあわせて理解する必要があるだろう。いずれにしても、ネグリにおいても、中心的テーマとなってきた「主観性」とくに「主体性」の形成にかかわる実践の展開論理の明確化が問われていると言える。

ネグリは、第I章で見たグラムシのこの点にかかわるヘゲモニー論は評価せず、第III章でみた「ラディカル・デモクラシー」論については「純然たる社会学的ヘゲモニー解釈」(p.159)として批判的である。他方でネグリは、「マルチチュード的主観性が、ヘゲモニーの帰趨を決する」「ヘゲモニーとは、今日、マルチチュードのことである」(p.188)とまで言っているが、

⁹⁵ D. F. ラバリー「脱出不能」藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力—問題としての教育改革・教師・学校文化—』新曜社、2000、p.134。

その展開はみられない。もちろん、ネグリ／ハートがグラムシに学ばなかったわけではないだろう。「ヘゲモニー」という用語の使用や、既述のように、「受動的革命論」にふれているというだけではない。彼らの「革命論」だという『コモンウェルス』の序のタイトルは「マルチチュードが君主となる」とされている（グラムシは「現代の君主」の課題を主要テーマにした）。「貧者のマルチチュード」（同書、I-3）は、グラムシの「サバルタン」論に重なるであろう。彼らはさらに、グラムシを「生政治的ダイアグラムの預言者」だったとまで言っている⁹⁶。

かくして、われわれは独自に「ヘゲモニー関係＝教育学関係」の視点から「主体形成」への理論と実践のあり方を問わねばならない。それを教育学の視点から捉え直すのが「主体形成（ないしエンパワメント）の教育学」である。〈表-2〉の展開構造全体にかかわるマルチチュード（サバルタン）の主体形成、そこで不可欠となる自己教育過程（主体的な学習過程）とそれを援助・組織化する教育実践過程、とくに社会的実践と相互規範的に展開する「後段自己教育」過程が明らかにされなければならない。

5 21世紀的課題—4次元の民主主義とグローバル市民性教育へ—

以上、われわれはグラムシ的3次元（政治的国家、市民社会、経済構造）を前提にし、「ヘゲモニー＝教育学関係と民主主義」が提起している今日的課題を考えてきた。新旧プラグマティズムの「民主主義と教育」論の批判的検討をふまえ、根源的民主主義論、絶対的民主主義論にわたって見てきたそれぞれについては繰り返さないが、〈表-1〉を前提にして〈表-2〉で示した枠組みの今日的有効性ととも、展開すべき課題も確認できるであろう。

21世紀の民主主義的教育はこれまでみてきたことをふまえ、〈表-2〉に位置付けた「人格の自由と平等」の展開を保証する現代の人権、それらを具体化する社会的実践、それらに不可欠な学習活動を援助・組織化するものとして再定義されなければならないだろう。しかし、現段階の「グラムシ的3次元」に規定された教育活動は「疎外された教育労働」＝教育制度のもとで展開せざるを得ない。それゆえ、日本の現状に即して考えていこうとすると、21世紀的課題としての「民主主義と教育」についてはさらに検討を進めなければならないことも多い。ここでは、以下の5つを挙げておこう。

第1に、日本の民主主義論の現状をみるならば、「アソシエーティブ・デモクラシー」の再検討が必要であろう。日本では「アソシエーション革命」への重要な提起として、「個人の結合する自由」を核心とした「結合（アソシエーション）的社会主義」を主張するP.ハースト

⁹⁶ たとえば、フォーディズムにおいては「資本のもとへの社会への包摂がプロレタリアートの技術的構成の変容をもたらすことを認識し、最終的には一生政治的ダイアグラムの内部で—資本主義的生産が工場の壁からあふれ出て社会的領域全体を覆い尽くし、下部構造と上部構造の分裂を解体して、文化的・社会的な諸関係を直接、経済的な価値と生産の領域へともち込むことを直感的に捉え」、*「新しい主体性の生産」*を察知していたとしている（ネグリ／ハート『コモンウェルス（下）』前出、p.261）。マルクス『経済学批判要綱』における「別の主体」形成論とともに、グラムシの思想が彼らの理論に大きな影響を与えているというべきであろう。

の「アソシエーティブ・デモクラシー」が紹介された。その「結社主義的政治秩序」の3つの原理は、①民主的ガバナンスの手段としての結社、②国家の多元化と連邦化、③コミュニケーションとしての民主主義、である⁹⁷。日本では、資本主義でも社会主義でもない「第3の社会」論として受け入れられ、21世紀市民社会がめざす方向として提起されている⁹⁸。

もちろん、根源的民主主義論とそれに対する批判もふまえられなければならないが、「自由な諸個人のアソシエーションによる社会的生産過程の統制」は、K.マルクスの将来社会＝共產主義像であったことも想起しなければならない。「アソシエーションとコミュニティ」をめぐる議論については、とくにデューイの主張にかかわって第Ⅱ章でみてきたところである。今日の政治的国家からの「官僚化・国家機関化傾向」、経済構造からの「商品化・資本化傾向」のもとで、現実のアソシエーションとコミュニティが抱える矛盾、それを克服しようとする諸活動にともなう学習・教育活動、それらをふまえた上で、「将来社会論としての教育学」の中で「民主主義と教育」の関連が検討されなければならないであろう⁹⁹。

第2に、国民国家を超えたグローバリゼーションの展開がそれまでの民主主義の見直しを迫っていることは根源的および絶対的民主主義論とのかかわりでふれたが、グラムシ的3次元を超えた視点も必要になってきている。経済的グローバリゼーションがもたらした「双子の基本問題」は、グローバルな環境問題と貧困・社会的排除問題である。それらの問題に対応するために生まれ、世界共通の理解となってきたのが、「世代間・世代内の公正」を実現しようとする「持続可能な発展 Sustainable Development, SD」の考え方であり、それは当然、新しい民主主義のあり方を問うことになる。

たとえば、V.シヴァは「生命中心の民主主義」「地球と生命の多様性に根ざした民主主義」として「アース・デモクラシー」を主張した。それは「大地の市民」の民主主義であり、「市場や軍勢力、モノカルチャー、機械的な還元主義の支配する世界観から、共通の生命のきずなを通じてつながっている多様な生物が、平和的にともに生まれ、ともに進化するという世界観への転換」を必要とするとしてされている¹⁰⁰。この主張は明らかに、単に国民国家を超えたグローバルな視点が必要というだけでなく、グラムシ的3次元に、自然－人間関係を加えたいわば「4次元」の枠組みが求められていることを意味しているであろう。

第3に、現代資本主義を支える科学的・技術的基盤の変化に対応した民主主義の課題である。ネグリ／ハートは生産様式の変容を「生政治的生産」の展開と理解したが、21世紀は

⁹⁷ 形野清貴「P. ハーストのアソシエーティブ・デモクラシー論」田畑稔ほか編『アソシエーション革命へ』社会評論社、2003、p.80。

⁹⁸ 佐藤慶『アソシエーティブ・デモクラシー—自立と連帯の統合へ—』有斐閣、2007、p.10-2。

⁹⁹ さしあたって、拙稿「将来社会論としての教育学」『札幌唯物論』第62号、近刊予定、を参照されたい。

¹⁰⁰ V.シヴァ『アース・デモクラシー—地球と生命の多様性に根ざした民主主義—』山本規雄訳、明石書店、2007（原著2005）、p.326-7。それは生物多様性条約（1992年）の思想をふまえた「生物民主主義」の主張の一つでもある。拙著『持続可能な発展の教育学』前出、第3章第4節を参照されたい。

「情報基盤社会」と呼ばれ、日本ではそれに対応した「コンピテンシー」形成を目標とする教育政策が進められてきた。そして、「第3期教育振興基本計画」（2018～2022年度）はさらに、「Society5.0」（超スマート社会）を視野に入れた教育改革の必要性を強調している。その「未来社会」像は、いわゆる第4次産業革命（AI・IoT・ビッグデータ）論を基盤としたものであり¹⁰¹、国家と多国籍企業による社会的統制が飛躍的に高まることも予想される中、新しい民主主義、それに照応した教育のあり方が問われるであろう。

第4に、グローバリゼーション時代には、自然・人間・社会のあり方を循環性・多様性・持続可能性の視点から捉え直すことが地球的課題となってきた。「持続可能な発展（SD）」は社会のあり方として世代間・世代内の公正を問い、「持続可能な発展のための教育（ESD）」は「人間の持続可能性」を実現することを実践的課題としている。ESDは国連「ESDの10年（2005-2014）」、その後継としての「ESDのためのグローバル・アクション・プログラム（2015-2019）」の取り組みを経て、「誰一人も取り残さない」ことを掲げる「持続可能な開発目標（SDGs, 2015-2030）」の目標4「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」の中に位置付けられている。

ここでは、これまでのESDに加えて、とくに「地球市民教育（Global Citizenship Education, GCED）」の重要性が強調されている¹⁰²。ナショナリズムと文化的多様性がせめぎ合う中、ローカル、ナショナル、リージョナル、そしてグローバルなレベルでの民主主義を担う、グローバルにしてローカルな「グローカル市民性教育 Glocal Citizenship Education」が課題となってきたのである。根源的民主主義も絶対的民主主義も、地域で展開される実践の論理として具体化され、現実的实践によって試されなければならない。

最後に、以上のような状況のもとで「世代間・世代内の公正」を実現する、より公正や平等に重点をおいた「民主主義と教育」の推進があらためて基本的課題となってきたことである。民主主義を支えるのは人権の思想の発展である。本稿では、自由権、社会権、現代的人権を「人格の自由」の発展の視点を中心にして検討することになったが、民主主義を考えるためには「人格の平等」の視点が不可欠である。旧来の「機会均等」論を超えようとする「潜在能力の平等」（A. セン）の提起もあったが、新たに「社会権としての人権」「能力の共同性」論にたった平等論が必要となってきた¹⁰³。上述のような動向をふまえれば、「応能平等」、 「必要平等」、そして「共生平等」の展開が考えられなければならないであろう。これらを〈表-2〉の「人格の自由」に照応した「人格の平等」論として具体的に展開する必要がある。

¹⁰¹ その特徴と問題点については、友寄英隆『AIと資本主義—マルクス経済学ではこう考える—』本の泉社、2019、など参照。

¹⁰² その動向については、北村友人・佐藤真久・佐藤学編『SDGs時代の教育—すべての人に質の高い学びの機械を—』学文社、2019。

¹⁰³ 竹内章郎『平等の哲学』大月書店、2010、竹内章郎・吉崎祥司『社会権—人権を実現するもの—』前出。

おわりに―批判から創造へ―

教育学的視点から見ると、民主主義とは「人権理念を現実化する社会的協同実践によって、近現代的人格の自由と平等を統一する運動であり、公共性を形成する自己教育活動（主体的な学習実践）を不可欠とする」。本稿でみてきたように、21世紀的な「民主主義と教育」、現代的人権と「人格の自由と平等」を実現するためにはそれに照応した「社会的協同」の諸実践、それらに不可欠な学習活動とそれらを援助・組織化する教育実践が求められる。本稿ではその基本的枠組みを、〈表-1〉を前提とした〈表-2〉の展開構造として提起した。

21世紀的な現代民主主義論を展開するためには、第Ⅲ章最終節で述べたような「4次元の民主主義とグローバル市民性教育へ」といった課題もある。その課題に取り組むためにはまず、上記のような学習・教育実践に内在する「実践の論理」を体系化していくような、「新しい学」としての教育学が必要となるであろう。かかわる旧来の教育学・社会科学の批判の上にたった、「実践の学」としての教育学の創造が求められているのである。

日本では1980年代以降のポストモダンの思潮の中で、「戦後教育学」が問われてきた。最近あらためて『教育思想のポストモダン―戦後教育学を超えて―』をまとめた下司晶は、教育学とくに教育哲学会の戦後の動向をたどりながら、1990年代に最高潮となったポストモダニズムの「大いなる遺産」として、(1)プラトニズム批判、(2)言語論の転回、(3)人間学的問い、(4)新たな政治的实践性を挙げ、それぞれに立ち入った検討をしている。そして、(1)(2)(3)は(4)の可能性という方向を指し示していると言ひ、研究者は「政治や実践から逃れられない」のであり、「自らの歴史的・政治的・社会的コンテクストにも自覚的でなければならない」ことを強調している¹⁰⁴。

さらに21世紀には、公共性・正義の再構築、ポストモダン状況を生きる子ども理解、臨床への展開などの論点がみられることをふまえつつ、それらを①教育学の基点への問い、②再び普遍的価値へ、③存在的倫理へ、そして④教育の再政治化へ、といった流れに整理して、結論的に下司は、「教育思想から社会思想へ」の転換を主張している。旧来の「社会の論理」と「教育の論理」の二分法、教育思想の背景にある「社会思想」の隠蔽を批判して、「教育思想を社会思想とともに語る」ことを提起しているのである¹⁰⁵。

本稿で「ヘゲモニー＝教育学的関係と民主主義」をテーマとして検討してきたことは、ある意味で、こうした提起に応えるものとなるであろう。また、下司の同上書終章で紹介されている教育哲学会大会（2014年）における会員アンケート「今後研究されるべき思想家」で、J. デューイが第1位になったことにも対応していると言えるかもしれない。ただし、同アンケートでは2位がJ.J. ルソー、3位がI. カントと続くが、K. マルクスは11位、グラムシは20位

¹⁰⁴ 下司晶『教育思想のポストモダン―戦後教育学を超えて―』勁草書房、2016、p.73-9。

¹⁰⁵ 下司、同上書、p.269以降。

内にもない。下司は最後に、近代批判は「未完のプロジェクト」であると言い、カントの「啓蒙」論とポストモダン論の一体性も指摘しながら、21世紀の教育研究者は「よるべなさ」を生きることが求められていることを強調している。

しかし、第Ⅱ章でも述べたように、われわれはポストモダンによる近代批判を超えてさらに、ポスト・ポストモダンの理論と実践を必要としている¹⁰⁶。下司が批判してやまない「国家の教育権」VS「国民の教育権」といった「戦後教育学パラダイム」を乗り越えていくためにも、ポストモダンの批判に終始することなく、本稿でみてきたような政治・経済・社会の総体にわたる「ヘゲモニー＝教育学的関係」の批判的検討をふまえ、〈表-1〉に示した近現代的人格における矛盾関係とそれを克服していく実践、〈表-2〉で示した社会的協同実践と学習活動を位置付けうる「新しい実践の学」が求められるであろう。

現代先進諸国・新興諸国における「グラムシ的3次元」の構造を反映するヘゲモニー的な教育学に対して、カウンター・ヘゲモニーとしての批判的教育学が主張されてきた。その代表者である M. アップルは、「現実の政治的・文化的問題を解決するような内省と行動の結合」こそが「プラクシス／実践 (praxis)」であると言い、アメリカで成長しつつある民主的学校運動は「いかに教育者と地域コミュニティがともに応答的で効果的な教育を作り上げることができるかということを示している」と主張している¹⁰⁷。

今日の課題にもこれらにも対応するような、ポスト・ポストモダンの「実践の学」＝教育学はどのように構想されるべきか。それにもとづいて、現代教育制度改革はいかに提起されるか。批判から創造へ。次稿の課題である。

¹⁰⁶ この点、拙著『エンパワメントの教育学』前出、終章も参照されたい。

¹⁰⁷ M. W. アップル『オフィシャル・ノレッジ批判—保守復権の時代における民主主義教育—』東信堂、2007（原著2000）、p.232、同『右派の／正しい教育—市場、水準、神、そして不平等—』大田直子訳、世織書房、2008（原著2006）、p.302。