

哲学教育と大衆教育のあいだ —グラムシにおける教育改革案の再検討—

千野 貴裕 *

I. 問題の所在

現代の民主主義社会は制度的にもその運用においても多様であるものの、あるひとつの理念が広く共有されているように思われる。その理念とは、社会の成員は自身の選択と資質に応じて、社会における様々な役割を担うという能力主義 (meritocracy) である。この社会においては、本人に帰責できない偶然的な運や環境によって、例えば、血統、出身階層や性別などの属性によって、成員の社会的役割が規定されるべきではないと考えられていると言える⁽¹⁾。ある個人が優秀な資質をもちながら、当人を取り巻く悪い状況によってその資質の発現が妨げられている場合、こうした環境を是正することは、この社会の理念に照らして妥当である。その主要な手段のひとつが教育である。近代における教育の理念のひとつは、個人的資質の発揮を妨げるような環境的影響力を排除するとともに、すべての個人的資質を最大化するような機会の平等を付与することだと言える⁽²⁾。しかし他方で、近代の学校制度は、教育における達成を通じて選抜と資格付与を行うことで、家庭環境に起因する文化的資源を増幅させ、社会階層を再生産する機能をもつと指摘されてきた。かつては平等社会であると言われた日本においても、2000年代を迎える頃より、階層再生産と固定化が盛んに論じられるようになった (荻谷 2001)。

近代的教育の理念が、社会階層に由来する格差が再生産され固定化されることを抑

(1) 本稿では、経済的階級のみならず、文化資本、社会関係資本も念頭においた広い意味における社会集団を念頭に、「階層」の語を用いる。

(2) もちろん、このような能力主義を前提としない民主主義的な教育理念もある。だが、能力と努力の十全な発揮を中心的な主張とする能力主義的な教育の平等は、その実現の難しさに鑑みてすでに十分にラディカルであると言えよう (Haydon 2010: 7-8)。

制しつつ、環境によって発揮が妨げられている個人の資質を最大化することにあり、かつこれが民主主義社会の正統化と維持に関わっているとすれば、このように教育を通じた社会階層の再生産機能をもつばら強調される事態は望ましくない。同じ背景をもつ集団のなかでのみ生活し、他の境遇にある人びととの接触が限られた環境では、人間が置かれうる複雑な境遇が単純化され、自己の境遇があたかも必然であり自らの努力と選択の結果であるかのように理解されうる。もし、教育を通じた社会階層の再生産がこのような事態を強化するのであれば、教育制度が社会の成員間の他者感覚を無くさせ、社会を分断し、民主主義的社会的基盤を危うくするだろう。

上に素描したような、階層の再生産と流動化という教育のもつ背反的な機能を踏まえつつ、後者の機能を高める教育改革案を考えた思想家のひとり、アントニオ・グラムシがいる。彼は、ヘゲモニーの概念とともにその名を知られる、20世紀前半のイタリアを代表する思想家であり、イタリア共産党の創設者のひとりでもあった⁽³⁾。彼はその著書となった『獄中ノート』において自らの教育改革案に関するまとまった議論を残している。グラムシの時代のイタリアは、階層間の流動性を欠き、また南北の地域間の格差も大きい社会であり、この二重の格差が教育水準の差に大きく影響していた。一例を挙げると、1866-91年の段階で、イタリアにおける大学への進学率は10万人あたり51.3人となっており、これはベルギー（82.3人）とオーストリア（55.9人）に次ぎ、ドイツ（48人）、オランダ（45.4人）、フランス（42.6人）を上回る。また大学数もドイツ（20校）に次いで多い17校に上り、人口比でもオランダ（1,155千人）、ベルギー（1,544千人）に次いで、1,774千人に1校と、高等教育の普及はかなり進んでいた（Barbagli 1974: 1982: 16; 43）。しかし他方で、初等教育は貧弱であり、イタリア全体はヨーロッパでもっとも高い非識字率（約50%）を記録していた。さらに地域別に見るならば、1901年の段階で、北部の非識字率32%に対して、中部は52%、南部は70%にも上っていたのである（Barbagli 1982: 13-4）。

グラムシがこのような状況をイタリア国家にとって危機的と見なしたのも当然であった。というのも、彼によれば、現代国家の統治の成否は、警察や軍隊といった強制力よりも大衆の同意により強く依存している（Q6 § 10: 691/ 選 6: 72）。学校、新聞、雑誌、教会などの私的機構からなる市民社会を通じて大衆の同意を獲得できなければ、統治は危機に瀕する（Q13 § 23: 1603/ 君: 174-5）。グラムシからすれば、教育水準を

(3) グラムシの生涯については、千野（2017 forthcoming）を参照。

ひとつの分水嶺として、国家に自らの要求を反映させる回路をもたない多くの大衆と、国家を統治する少数の指導階級が分裂している状況は、統治の危機を予告するものに他ならなかった。この観点から見れば、彼が教育を通じて社会的流動性を向上させることを考えたのはむしろ当然であったと言える。しかしながら、こうした当時の社会的文脈と彼の政治思想的文脈を踏まえた上で、グラムシの教育改革案を考察する研究は管見の限り見当たらない。さらに、本稿の議論は、狭義の思想史的研究というだけでなく、社会階層の再生産と固定化傾向への対策を検討するための一助となるだろう。例えば、スウィフトやブリッグハウスら現代の政治理論家は、公正な機会の平等の観点から学校選択制 (school choice) に代表される制度の検討を行っている⁽⁴⁾。現代政治理論の議論はグラムシとは多くの前提を異にするが、出身階層が教育における有利不利をもたらし、それを通じて階層が再生産されること批判的に捉えつつ、教育内部の機制をどのように公正に担保するかという問いを立てる点では同じ問題を扱っていると言えるだろう。

以上に素描したように、本稿は、グラムシの教育改革案を再訪し、それが教育を通じて社会的流動性を高める企図をもっていたものであることを論じる。次節では、統一からグラムシの時代までのイタリアの教育制度を検討し、それが階層間の流動性の低さによって特徴付けられることを確認する。続く第三節では、グラムシの教育改革案の内容を取り上げ、社会的流動性を超克するための具体的方途について検討していく。

II. イタリアにおけるエリートと大衆の分離

統一から 20 世紀前半にかけてのイタリアの社会的流動性の低さは、同時期のフランスやドイツのそれと比べても顕著であった (Malatesta 1995: 18-20)。この節では、統一後の教育基本法であったカザーティ法 (1859 年) から学校制度の再編を行ったジェンティーレ改革 (1923 年) へとイタリアの教育政策が移っていくなかで、教育を通じての階層再生産機能が強化され、エリートと大衆の分離はより明確になっていったことを検討したい。

(4) Brighouse (2000; 2010); Swift (2003)。なお、学校選択制とは、学区の枠を取り払って公立学校を志望できるようにする制度とは異なる。一般に英米の文脈において学校選択制は、そのひとつの形態としての教育パウチャー制に見られるように、コストのかかる私立学校への進学に際して困難を抱えることが予想される、所得の低い家庭を補助する仕組みである (Brighouse 2000: 23-4)。

そもそも、近代における高等教育の制度化と初等教育の拡充は接続されず、制度上も慎重に切り離されていた⁽⁵⁾。現代では、われわれは学校教育と、学校と制度的に連続している試験を経て選抜され、学位や職業に関する資格を得て、労働市場へと出る。しかし、この過程に登場する学校、試験、選抜、資格といった諸要素の結びつきは、歴史的に形成されてきたものである。中世のヨーロッパにおいては法律家、医者、大学教員といった自由職業（liberal professions）に就く資格を付与するのはそれぞれのギルド（職業別組合）などの諸団体であり、試験や学校といった制度とは必ずしも結びついてはいなかった。しかし国家の自律性が強まるにつれて、国家が学校を中心とする教育制度を体系化するようになり、上級学校への入学と卒業には選抜方法としての試験が伴うようになった。この過程で、ギルドなどの団体が与えてきた諸々の資格は、学校制度において教育を修めた者に対して国家が与える資格へと徐々に変容させられていった。こうして、選抜、試験、資格、学校といった諸制度が合流し、中等教育から高等教育へと移動し、資格を得て労働市場へ出るというコースが成立する。こうした一連の特徴をもつ教育は、中産階級の子弟を主たる対象者とした点で、教育を通じた階層の再生産と密接に結びついていた。しかし他方で、主権国家の下で教育制度が体系化されてくると、初等教育の拡充が大きな政策課題と見なされるようになった。というのも、国民の多数が文盲のままであることは、労働生産性を低いままにし、国家への忠誠心を欠いたままにすることを意味したからである。つまり、初等教育拡充の企図は、下層階級を良き臣民・労働者として育てることにあったと言える。

ここで重要なことは、高等教育と初等教育は制度上接続されないように設計されていたことである。第一に、プロイセンのように教育のルートを早期から分岐させる制度では、初等教育のみで教育を終えるか、あるいは職業教育コースに入ってしまうと、中等教育や高等教育へのルートは閉ざされてしまう。結果的に、どのような家庭に生まれたかという環境的資源が、当人の受ける教育の種類と質を大きく規定する。第二に、試験を通じた選抜がこうした環境的要因を増幅させる。高等教育を受けるためには、中等教育を終える段階で古典語の教育を受けていることが要件であった。こうした教育を受けていなければ、仮に制度的に高等教育へのルートが開かれていたとしても、事実上このルートに入ることは極めて困難である。結果として、この二つ教育類型は目的上も運用上も截然と切り離され、交わらないのである。

(5) 以下の二段落の議論は、天野(2006: 25-112)に依っている。

この観点からイタリアの事情を見ると、高等教育の高い普及率と高い非識字率の二極端を経験してはいたが、初等教育は浸透していなかった。統一イタリアの重要課題のひとつは、初等教育の普及を通じてその低識字率を克服して良き臣民・労働者を育成することにあった（Barbagli 1982: 51）⁽⁶⁾。また、プロイセンが学校制度を注意深く二分化した一方で、イタリアでは高等教育への門戸は相対的に開かれていた（Barbagli 1982: 65-8）。しかし、イタリアの中産階層は未だ弱体であり、この開放性が階層間の流動性を促進するところまではいかなかったのである（Barbagli 1982: 138）。

統一前の1859年にサルデーニャ王国において制定され、その後の統一イタリアの教育基本法となったカザーティ法は、体系的な学制を定め、教育各段階の役割を明確化した。また1877年の Coppino 法によって、初等教育が義務化された。6歳から始まり、上級下級それぞれの課程を各2年（つまり10歳で卒業）かけて行う小学校（*scuola elementare*）は、各コムーネ（地方自治体）が提供する義務を負い、受益者に対しては無償であった。また男女別学ではあるものの、内容は平等な教育が銘記された。コムーネの設置義務は有名無実化するケースも多く、1907年の段階で未就学者が100万人以上にも上った。このため、1911年のクレダーロ法によって財政力の無いコムーネの初等学校が国家に移管された。この初等教育に接続されるのが、古典的中等教育と実業教育の二系統である。高等教育に接続される古典的中等教育は、5年制の中学校（*ginnasio*）の上に3年制の高校（*liceo*）を設ける。他方で実業教育は、基本的な実務教育を施す3年制の実業中学校（*scuola tecnica*）の上に、さらに職種にあわせた専門的な教育を行う3年（後に4年）制の実業高校（*istituto tecnico*）と3年制の師範学校（*scuola normale*）が設置された。しかしカザーティ法では、高校だけでなく、実業高校を経過しても大学（*università*）への進学の可能性が——まれにはあれ——残されていた（Barbagli 1982: 329-30; 梅津 1977: 164-73）⁽⁷⁾。

このように、限定的ではあれ開放的な性格をもつカザーティ法は、商人や職人といった中産階層がその子弟を中等教育へ、あるいはさらに高等教育へと進ませる動機を与

(6) バルバーリの包括的研究は、個々の論点（例えば、知識人が移民した数など）では疑問が呈されているが、管見の限りでは、本稿の課題である教育と社会的流動性の関係については、古典的地位を占めていると言えるだろう。

(7) イタリア初の女性医師であり、幼児教育者として著名なマリア・モンテッソーリはまさにこのルートを辿った。女性の大学進学は1874年、高校ならびに実業高校への進学は1883年に認められた（前之園 2007: 69-75）。なお、各学校の訳語は文献によってさまざまであるが、ここでの訳語選択は読者の理解を容易にすることを意図している。

え、若者の高学歴化をもたらしたものの、イタリアの中産階層は未だ弱体であり、階層間の流動性をもたらすほどではなかった。むしろ、この時代の学生は慢性的な就職難に悩まされていた。詳細な説明は本稿の課題を超えるが、この就職難は、教育と労働市場とのミスマッチによるもので、景気の良し悪しに左右されず、第二次世界大戦が余剰セクターを吸収しつくすまで続いた。慢性的な就職難は、より高い学歴を得て有利な立場で労働市場に参入しようという動機をもたらし、実業中学校から実業高校への進学者の増加を中心とした学歴の高度化が起こった。しかし実際は上級学校の卒業生であっても就職難に喘いでいたのである。結果として、就職できない若者が社会に溢れることで、社会不安と若者の反体制化の懸念を指導階層にもたらし、高等教育へと接続しない閉鎖的な教育制度を導入したジェンティーレ改革を準備することになる⁽⁸⁾。また他方では、義務化された初等教育は農民層にその必要を十全に説くことができず、十分に普及しなかったのである (Barbagli 1982: 71-88; 102-28)。

ファシスト政府の初代公教育大臣となったジョヴァンニ・ジェンティーレの名をとった1923年のジェンティーレ改革は、子どもたちを体制へと動員する「社会化の機制」を強める一方で、高等教育への道が閉ざされている「職業学校 (scuola complementare)」を創設し、若年段階での進路の決定を促すことで、それまでは複線的であった「選抜の機制」を閉鎖的にした (Barbagli 1982: 128-32)。ジェンティーレ改革は、初等教育のみならず中等教育でも宗教を必修化しつつも、宗教は後の哲学教育によって超克されると考えるなど観念論的であった。しかし他方で、「行き止まり」の職業学校を作ることで、学歴への期待を下げるとともに、職に役立つ技能を身につけさせることを重視し、かねてより問題となっていた教育と労働市場のミスマッチを埋めようとした点では「現実的」であった。だが、改革が実行された当初こそ中等教育への進学率を低くすることに成功したものの、1929年を境に中等教育、とくに実業高校への進学率はむしろ高まった。学歴上昇を通じて社会的に上昇する期待を一端抱いてしまうと、それを捨て去ることは容易ではなく、かえって「行き止まり」の職業学校への忌避感を高める結果をもたらしたのである (Barbagli 1982: 143-6)。結局のところ、最大の問題であった労働市場と教育のミスマッチは解消せず、1930年代にはいわゆる「青年問題」が登場する。これはより正確には就職難の学生の問題であ

(8) 1905年から4年間続いた王立委員会は、すでにこの方向での中等教育改革の答申を出していた。また、中学教師全国連合も1909年に同様の結論を出している (Barbagli 1982: 107-10)。この点では、ジェンティーレ改革は自由主義期からの結論を実行したと言える。

り、社会的に不安定な学生たちのアパシーが少しずつ反ファシズムの温床と変化しつつあったことを示唆する。バルバーリの古典的研究が的確に指摘するように、教育における社会化と選抜の二つの機制は密接に結びついており、いくら良きファシストとしての社会化を経たとしても、それが選抜の機制に結びついていないならば、その社会化の機制もすぐさま疑問に付されるのである (Barbalglio 1982: 208-9)。

結局、統一からジェンティーレ改革までのイタリアの教育制度は、一方では初等教育を通じた大衆の「良き臣民・労働者」化を十分に完成できなかった。他方では、中等・高等教育を通じた選抜の機制を社会的に貫徹できず、したがって階層間の流動性を促し、指導階層に新しいエリートを供給することをせず、またそもそもそれを指向しなかったのである。

Ⅲ. グラムシの教育改革案

『獄中ノート』におけるグラムシの教育に対する問題関心は制度や方法から人間の自然本性に至るまで多岐にわたる。そのなかでも彼の主たる関心は、近代教育制度の二面性、つまり階層を再生産し固定化する傾向と、能力主義的原理を通じて流動化させる傾向の関係にあると言える。先に触れたように、グラムシは現代の統治がますます大衆の同意に依拠する時代にあると考えていた。この理解からすれば、大衆とエリートが切り離され、階層間の流動性も低いイタリアにおいては、統治の危機が起こると考えられた。グラムシの有名な言葉に、「すべての人は知識人である」というものがある。この言葉に続く部分がより重要である。「だが、すべての人が社会において知識人の役割をはたすわけではない (たとえば、人はだれでもときには二個の卵を目玉焼きにしたり、上着のほころびを繕ったりすることがあるからといって、すべての人が料理人であり裁縫師であるとはいえないだろう)」(Q12 § 1: 1516/ 知: 52)。つまり、人間の社会的役割は第一義的に社会的構築物であり、自然的能力の反映であるとは必ずしも言えない⁽⁹⁾。したがって、教育のもつ能力主義的原理を強調し、広範な母集団から統治者を選抜するような機制が求められるのである。この発想は、「統一学校 (scuola unica/unitaria)」の創設を核とする、彼の教育改革案に典型的に見ることができる。この節では、まずグラムシが問題視した二点、つまり、文化資本を通じた階級再生産と、階層間流動性の欠如をそれぞれ論じる。その後、「統一学校」のもつ三

(9) 南部人のいわゆる「自然劣等性」がいかに人為的な構築物であるかについてのグラムシの批判に関しては、千野 (2016a) を参照。

つの特徴、すなわち、文化資本の役割の縮減、手工労働と知的労働の一致、古典語教育を通じた規律と知的能力の涵養の三点を順に検討していきたい。

1. 文化資本と階層再生産の問題

第一に、グラムシが現行の教育においてもっとも大きな問題だと考えたことは、いわゆる「文化資本」を是正する手段が教育の制度内に存在しないことであった。文化資本とは、子が親から受けつぐ文化的・社会的資源を指す。その指標は教育程度にとどまらず、趣味判断や蔵書数など多岐にわたる。この概念を作り上げたブルデューの議論によれば、こうした資源を多分にもつ有利な家庭条件の下で育った学生は、学校教育を通じて自らの環境に由来する資源をむしろ増幅させる。さらに、選抜という能力主義的機制を通じて、そうした環境に由来する利点を自らの能力の発揮として置き換え、選抜を通じて親と同じ階層的職業を得ることによって、階層の再生産を行うという（ブルデュー・パスロン：1991）。以下の引用に明らかなように、ブルデューと同じく、グラムシは家庭環境に由来する差が学校において再生産される機制を看取していた。

中等学校（*scuola media*）にいつそう広範な大衆が通うようになって、学習の規律を緩め、「容易にすること」が求められるようになった。多くの人びとは、肉体労働だけが労働であり労苦であると考えていることに慣らされているので、[学ぶことの] 難しさは人為的なものであるとさえ考えている。問題は複雑である。たしかに伝統的に、知識人家庭の子どもは、この心理的—肉体的順応過程をより容易に通過する。こうした子どもは、初めて教室に入ったときすでに、級友よりかなり多くの利点を持ち、その家庭を通してある性向をすでに身につけている。つまり、落ち着いて行動する等の習慣があるため、よりいつそう容易に学習に集中できるのである。[...] こういうわけで、民衆の多くは、学習の難しさのなかには彼らを不利な立場に置く「仕掛け」があると考えてる（さもなくば自分たちは生まれつき愚かものであると考える）（Q12 § 2: 1549-50/リ：298-9）。

ここで「仕掛け」と呼ばれているものは、上で述べた文化資本に対応している。この機制は一見すると公正な「選抜」というルールの下に隠れているがゆえに、教育を通じてあらわれる差は自然的な能力の差であると誤解され、「自分たちは生まれつき

愚かものである」(あるいは逆に、生まれつき優秀である)という形で正統化され、個人によって内面化されるのである。グラムシがジェンティーレらの唱えた文法教育廃止論を批判したのも、家庭環境に起因する差異が階層を再生産する機構をもつゆえにであった。学校において文法教育が廃止されると、「実際には、国民的・人民的大衆は教養ある言語を学ぶことから排除される」。なぜならば、「『[教養ある]言葉』で伝統的に話す指導階層のもっとも高級な層は、親の指導の下で幼児期に初めて声を発したときに始まるゆっくりとした過程を通じて、世代から世代へとその言葉を伝え、生涯を通じて会話の中で(『こういうふうに言われている』、『こう言わなければならない』等々と言って) その言葉を引き継ぐからである」(Q29 § 6: 2349/リ: 446)。

2. 階層間流動性あるいは「民主主義」の欠如の問題

第二にグラムシが問題視したのは、階層の再生産を阻む流動性の欠如であった。先に見たように、古典的中等教育と実業教育の二つの経路に加えて、ジェンティーレ改革は高等教育に接続されない職業学校を創設した。グラムシはこの職業学校に代表されるような実業指向の学校 (scuole di tipo professionale)⁽¹⁰⁾ は、「社会的な格差を永続化させるだけでなく、中国的形態で固定化するように運命づけられているにも拘らず、民主主義的に見え、またそのように主張されている」ことに逆説を見て取った (Q12 § 2: 1547/リ: 396)。ここで言われている「民主主義」の意味に注意を払っておきたい。グラムシによれば、現状では、出身階層と通う学校がますます相関的になり、このなかで階層の再生産(彼の言葉では「社会的刻印」の付与)が行われる。彼によれば、たとえこうした傾向が労働市場に適切なな技術を与えるとしても、それは民主主義とは真逆の方向に進んでいる。

[...] 本来、民主主義的傾向とは、たんに下働きの労働者が熟練工になることを意味しうだけではなくて、すべての「市民」が「統治者」になることができ、社会が、たとえ「抽象的に」ではあれ、そうなることのできる一般的状況に市民を位置づけることができることをも意味する。政治的民主主義は(被治者の同意による統治という意味で) 統治者と被治者を一致させる方向に向かう。すべての

(10) この用語でグラムシが何を意味していたかは明確でないが、ジェンティーレ改革によって創設された狭義の職業学校だけでなく、実業中学校・高校も含めて、古典的中等教育の系統の外の学校全体を指していると思われる。

被治者にこの目的に必要な能力と一般的な技術的知識の無償の習得を補償することによってである。しかし、人民のための学校として発展している学校の型は、この幻想をもち維持できない傾向にある。というのは、この学校は、このような能力と技術的—政治的技術を与えるという意味での「個人的発意」をより一層制限する政治的社会的環境のなかで、技術をもった統治階層の基盤をますます狭めるように、また諸集団の分裂の克服ではなく、実際はむしろ、法制上固定され停滞した「身分」の分裂へと回帰するように組織されているからである。学習歴のはじめからますます専門化された実業重視の学校の増大は、この傾向のもっとも顕著な兆候のひとつである（Q12 § 2: 1547-8/リ：396-7）。

ここで明らかなように、グラムシは文化資本に由来する階層再生産を問題視するその理由は、それが統治者と被治者の一致という（彼の）民主主義の理念に反するからであり、後者が前者になるための必要な機会を提供しないからである。

このような民主主義の定義は、まず、統治に対する大衆の同意を獲得するという現代国家の課題と密接に結びついているだけでなく、被統治者たる広範な大衆から指導者を養成するという社会的流動性の要求に密接に結びついている。

民主主義という言葉には多くの意味があるが、そのうちでもっとも現実的で具体的なものは、ヘゲモニーの概念との関係から引き出すことができるように思われる。ヘゲモニー的な体制のなかでは、（経済発展としたがってまた）（その発展を表現する）立法が、被指導諸集団から指導集団への（分子的な）移行を有利とするその程度に応じて、指導集団と被指導諸集団のあいだに民主主義が存在する。例えば、ローマ帝国にも、被征服諸民族に市民権を与えるという譲歩においてある帝国的一領土的民主主義が存在した。封建制には、閉鎖的諸集団の構成のために民主主義が存在しえなかった、等々（Q8 § 190: 1056/選 4: 101）。

注目すべきことは、ここでの民主主義が被指導諸集団から指導集団への移行の程度によると定義されている点である。フィンノッキアーロは、この定義をグラムシのヘゲモニー概念の意味のなかでもっとも重要だとしたうえで、ここで言われている民主主義が両集団のあいだの社会的流動性を意味すると指摘している（Finocchiaro 1999: 115-6）。したがって問題は、イタリア国家がこの意味での「民主主義」を欠き、大衆

の要求を統治に組み入れることに失敗していることである。

まさにこの意味で、グラムシはイタリア国家よりもカトリック教会を「民主主義」的な組織だと見なしていた⁽¹¹⁾。統一イタリアは、ローマを中心とする教皇領を併合したことによって成立した。この事情から、カトリック教会はイタリア国家の地上における主権を承認せず、カトリック教徒に国制選挙を棄権するように呼びかけるなど強硬な姿勢を取り続けていた。こうした国家と教会の対立が顕在化した領域のひとつが教育であった。カザーティ法下で世俗的初等教育が十分に行き渡らないなかで、基礎的な教育をしばしば担い、あるいは教師として教壇に立ったのは聖職者であった。また、カザーティ法下の初等教育においても宗教は必修とされていた。こうした事情を背景に、グラムシは聖職者知識人と世俗知識人の「分業」を指摘する。前者は初等教育に携わり、後者が高等教育を担うという関係である。「初等・中等学校は、民衆と小ブルジョワジーの学校であり、教育的には、カースト〔聖職者の身分構造を指す〕によって独占されている社会階層である。彼らのうちの大多数は大学まで進学しないので、高次の歴史的・批判的段階における近代的教育を知ることがない。彼らが教育を通して知るものは教理教育であろう。大学はそもそも指導階級（とその陣営）の学校であり、指導階級が、その統治、行政、指導陣に取り込むべき他の階級の諸個人の選別を行う機制である」（Q16 § 11: 1868）。

しかしこの「分業」体制は、カトリック教会がミラーノにサクロ・クオーレ大学を開学したことで大きく変化する。今や教会はカトリック大学を通じて大衆のなかから能力のある者たちを聖職者知識人として取り込むことができるからである。グラムシが鋭く指摘するように、「中等学校とカトリック大学のあいだには教育的断絶は存在しない。他方で、世俗国家の大学とのあいだにはこうした断絶」が存在する。つまり、「教会は、その機構全体を通じて、下層を同化し選抜する課題に対する準備が整っている」のである。まさにこの意味で、「教会は〔…〕完全に民主主義的な組織である。農民あるいは職人の子どもがもし知的で能力があるならば〔…〕理論的には枢機卿にも法王にもなれるのである」（Q16 § 11: 1869）。教会が幅広い階層からエリートを選抜する機制を整える一方で、初歩的なりテラシーを中心とした大衆のための初等教育と、古典語や哲学を中心とする指導階層向けの高等教育のあいだに断絶をもつイタリア国家は、こうした「民主主義」の形成に失敗しているのである。

(11) グラムシによるカトリック教会の機制的な検討とその批判については、千野（2015）を参照。

3. 「統一学校」の三つの特徴

以上に見たように、イタリアの教育制度は、第一に、文化資本を通じた階層再生産の論理を内在的に防ぐ機制をもたない点で、次に、階層間の流動性を促進する「民主主義」が存在しない点で問題がある。この二点は、イタリアのエリートを広範な大衆からリクルートすることを不可能にし、統治に不可欠な大衆の同意の獲得を難しくし、したがって統治そのものを弱体化させるのである。「伝統的に〔知的活動に〕適した態度を発展させてこなかった社会集団から、もっとも高度な専門的能力をもつ人びとまでの新たな知識人層の創出が望まれるとすれば、未曾有の困難を克服しなければならないだろう」（Q12 § 2: 1550/リ: 399）と自ら指摘しつつも、グラムシにとって、「統一学校」の創設案はこの課題に取り組む具体的な方策であった。

したがって、こうした〔階層再生産の〕筋書きを打破しようと望むなら、さまざまな型の実業重視の学校を増やし等級づけるのではなくて、青少年を職業選択の入り口まで導き、そのあいだに、考え、学び、指導し、彼が指導するものを統御できる能力をもった人間として彼らを形成する、統一された予備的（初等—中等）学校をつくりださなければならない（Q12 § 2: 1547/リ: 396）。

統一学校は6歳から16歳までの子どもを対象にし、初等・中等教育段階を包括するとされる。この学校にはとくに三つの特徴があると思われる。以下では、文化資本の格差の縮減、手工労働と知的労働の一致、古典語教育による規律と知的能力の涵養の三点をそれぞれ検討していきたい。

第一の特徴は、教育における家庭環境に由来する文化資本の役割を縮減することにある。新しい世代の教育全体を「私的なものから公的なものに」と移行させるために、この学校は国家予算で賄われる全寮制である。生活空間と学習空間が一致するようにするには、さまざまな設備、例えば図書館、寄宿舎、食堂、ホールや資料が必要であり、またこの学校ではセミナーなど少人数教育が念頭に置かれている。これは、文化資本の役割をグラムシが大きく評価していることの証左であろう。「とくに知識人階層の家庭では、子どもは家庭生活のうちで、学校生活の準備、延長、補完を見いだし、いわば『空気』から本来的な意味での教育課程を容易にする概念と適性との全量を吸収する。彼らはすでに文章語を、すなわち、6歳から12歳までの学校人口

の平均よりも技術的に優れた表現と意識との手段を知り、その知識を発展させる。〔…〕このような条件の少なくとも主要な部分が〔全寮制の統一学校において〕作り出されなければならない』（Q12 § 1: 1534-6/ 選3: 122-4）。統一学校は、その潤沢な資源を背景に、セミナーなど、当時のイタリアでは大学でも十分に行われていなかった教育を行うことで、単純な知識吸収の段階から創造的かつ自律的知的活動の段階への移行をスムーズにするという（Q12 § 1: 1536/ 選3: 125）。先に見たように、初等・中等教育と高等教育の「断絶」をグラムシは問題視していた。十分な経済的資源や文化資本をもたなければ、この「断絶」を乗り越えるのは容易ではない。しかし、国庫によって賄われ、家庭的環境から切り離された統一学校において教育を受けることで、カトリック教会が行っているように、能力のある人物を幅広く大衆から獲得することが企図されうるだろう⁽¹²⁾。

統一学校の第二の特徴は、手工労働と知的労働の一致を目指すことである。教育における「断絶」は、文化資本の有無だけでなく、実業教育と古典的教育のあいだにも存在していた。グラムシは、程度の差はあれ現代においてはすべての人が知的活動に従事していると考えていた（Q12 § 3: 1550-1/ リ: 399-400）。先に触れたように、職業として何らかの意味での知識人となるかどうかは社会的役割の問題であり、その背景にある文化資本や教育制度の問題である⁽¹³⁾。こうした構成主義的な前提からすれば、学校教育の段階で知的労働を手工的労働から分離することは、広範な母集団から将来の指導階層のメンバーを獲得することを妨げる。したがって、人格形成段階においては、教育制度上の「断絶」を克服し、能力主義的選抜が行われることが望ましいのである。

グラムシにとって労働は、社会的秩序と自然的秩序の均衡をもたらすものである。労働は、「自然法則についての正確で現実的な認識」と「人間生活を系統的に規制する法的秩序」を伴う理論的活動であると同時に、自然に能動的に関与し、それを変更

(12) ただしこの場合、恵まれた文化資本をもつ子どもにとって、いわゆる「低位の標準化 (levelling-down)」が起こるとの批判がありうるだろう。筆者はこの予想される批判を妥当なものとは考えないが、本題を逸脱するため、ここでは議論しない。

(13) グラムシは、知識人のみならず、政治家や官吏を例として、すべての人が指導階層の一部になることができると想定しているものの、これはすべての人が実際に指導者となることを意味しないことを繰り返し論じている（Q14 § 13: 1668/ 君: 311; Q13 § 36: 1632/ 君: 321）。この問題についての詳細な議論と、グラムシの教育改革が位置づけられるより広い思想的枠組については、千野（2016b）を参照。

し社会化するための様式である実践的活動でもある（Q12 § 2: 1540-1/リ: 389）。マルクスを想起させるこのような労働の観念は、教育に対してこの二つの活動様式の断絶を促すのではなく、統合を要請するのである。したがって、「断絶」の解決は、「手工業的に（技術的、工業的に）労働する能力の発展と知的労働能力の発展とを正しく調和させる一般的、人文主義的、人格形成的文化の初等統一学校」に求められる（Q12 § 1: 1531/ 選 3: 119）。この意義は狭義の教育に留まらず、「社会生活全体において、知的労働と工業的労働との間の新しい諸関係のはじまりを意味する」（Q12 § 1: 1538/ 選 3: 127）。

マナコルダが指摘するところでは、グラムシはこうした統一学校のイメージをクループスカヤの提唱したソ連の「統一労働学校」に求めている。『獄中ノート』中で一回だけ、グラムシは「統一学校」のことを「統一労働学校（scuola unica del lavoro）」と筆を滑らせているのは、この証左であるという（Q5 § 41: 573; Manacorda 2015: 197-8/198; 2015: 267/266）⁽¹⁴⁾。また佐藤によれば、知的労働と肉体的労働の分裂を克服することを目指したプロレタリア文化運動「プロレトクリト」の提唱者のひとりであったアレクサンドル・ボグダーノフとグラムシには類似性が見られる。つまり、両者はともに下部構造の決定論的解釈を退けるとともに、個人主義に代わって新しい集団主義の確立を目指した点で共通しているという（佐藤 2000: 114）。マナコルダもまた、グラムシの議論に彼がソ連滞在中に経験したであろうプロレトクリトの影響を指摘する（Manacorda 2015: 217/ 217）。しかし、知的なものと同体的なものという二つの領域に分断された教育を統合することが必要であるとして、それはどのようになされるのかはここでは明らかでない。

端的に言ってそれは、全階層に古典的教育を与えることを通じて、規律と知的資源を与えることによって可能になると思われる。これが統一学校の第三の特徴となる。実は、グラムシはカザーティ法における人文主義的な教育、なかんずく古典語学習を肯定的に評価していた。というのも、古典語学習ほど子どもを規律訓練すると同時に、高度な知的活動の方法を身につけさせるものはないからである。

彼ら〔生徒たち〕は、われわれの近代文明に必要な前提条件としての、ギリシア

(14) しかしグラムシはこの学校で、あるいはソ連で一般にどのような教育がされているのか詳しく知らなかった。ソ連にいる妻に宛てた手紙で、暗にソ連の教育について知らせてくれるように頼んでいるが、十分な回答はなかったようである（グラムシ 1982: 121-2; cf. Manacorda 2015: 107/ 110）。

とローマの文明を直接知るために学んだのである。[…]ラテン語とギリシア語は、文法にしたがって機械的に学習されたが、それが機械的で無味乾燥であるという非難は、極めて不当で不適切である。訓練された規則正しい行為の機械的復讐なしには習得できない、勤勉さ、几帳面さ、肉体的なものでもある落ち着きや特定の対象への精神的集中力を身につけることが必要な児童がここでは扱われているのである。子どものときに機械的な強制によって、適切な精神的・肉体的習慣を獲得できなかったとしたら、四十歳の研究者が、続けて十六時間も机に向かっていることができるだろうか？ 大学者を選抜しようと思えば、この点から出発し、あらゆる文明が必要とする数千人または数百人、あるいはわずか数十人の、優れた活力ある研究者を生み出せるように、学校教育の全領域に圧力を加えなければならない (Q12 § 2: 1544/ リ : 392-3)。

ここにもまた、大きな母集団のなかに潜在的にしている知識人を選び出すというグラムシの基本的な発想が明示されている。とくに文化資本をもたない子どもたちを規律化し習慣づけるために、古典語教育は重要なのである。

しかし単なる規律化だけではなく、同時に高度な知的能力の形成にとっても古典語教育は有意義である。ラテン語は死んだ言語であるが、「死のなかにつねにより偉大な生があるということを忘れるべきではない」。というのもラテン語は、「ある特定の方法で学び、繰り返し再生する死体として取り扱うことのできる歴史的事実の分析」を子どもたちに慣れさせることができる。つまり「ラテン語は、推論したり、抽象的観念から再び直接的な現実生活にたちかえることができるにせよ、図式的に抽象するような子どもたちを慣らし、あらゆる事実と資料のなかに、一般的なものや特殊なもの、概念と個別とを認識するために研究されるのである」(Q12 § 2: 1544-5/ リ : 393-4)。

ラテン語・ギリシア語学習は、理論的には別のものと取り替えることができる。だが、このように子どもたちを規律化しかつ知的能力を形成させる科目は、他にない (Q12 § 2: 1545/ リ : 395)。グラムシの企図は、学校制度を刷新すると同時に、新しい科目を創設することによって教育課程を刷新することを企図しているのではない。むしろ、既存の教育資源のなかでも、もっともコストが高く、一部の階層に生まれた子どもしかアクセスできない資源である古典語教育と、それを通じて身につけられる規律と知的能力へのアクセスの機会を、統一学校において制度的に担保することにグラムシの

目的はある。これによって、能動的な知的労働と受動的な肉体労働という二分法を克服する契機が生まれるのである。

IV. 結論

この小論は、「統一学校」の創設に代表されるグラムシの教育改革案が、当時のイタリアにおける低い社会的流動性とそれによる不安定な統治の課題に取り組むものであったことを論じてきた。統一学校の創設は、二つの問題に取り組む。第一に、文化資本の格差が見かけ上は平等な選抜の機制を不公平にしており、能力主義的な外見をもちながらも、実際は階層再生産を行っていたことである。そして第二に、この階層再生産の機制を内在的に抑止するような階層間の流動性を促進する機能（グラムシの言う「民主主義」）を、イタリアの教育制度がもたなかったことである。グラムシの「統一学校」は、国庫負担の全寮制をとることで文化資本の影響を縮減させ、さらに、古典的教育と実業教育の分離、またその背景にある知的労働と手工的労働との分離に対抗して、この二つの領域の統合することを目指す。第三に、その統合の手法として、もっともコストの高い教育資源である古典語教育をすべての階層の子どもに対して行うことによって、規律と知的能力を身につける機会を与える。

しかし、グラムシの議論において、子どもを家族から切り離す仕方、したがって家族が子どもの受ける教育を選択する権利を（少なく見ても）制限する点や、また教育において労働を特権的に位置付ける点などは、現代のリベラルな観点からは楽観的に受け入れられないだろう。また、イタリアにおける教育と労働市場のミスマッチから来る中間的知識層の失業という大きな問題に関しては、グラムシは「すべての近代社会において起こっていること」として、恐らくは資本主義の本質的欠陥として捉えており、広範な階層を教育して「民主主義」の前提を作りだすことに付随する副作用という位置づけであるのは、教育を受けるものたちのインセンティブを無視している点で、リベラルな個人主義とは大きく異なる、グラムシの集団主義・順応主義的人間観が強く反映されている（Q12 § 1: 1518/ 選3: 87）。

こうした相違点は、グラムシをわれわれの同時代人として受け入れ、彼の議論を無媒介的に扱うことを難しくする。だが、文化資本の機能とそれが能力主義的な変装をまとって現れることに早くから注目し、社会における機会の平等を教育に組み込もうとしたグラムシの企図には、大衆民主主義という前提を彼と共有するわれわれが傾聴すべき議論を含んでいる。例えば、現代日本における教育を通じた階層固定化の傾向

を指摘した荻谷剛彦は、この傾向に対しては、初等教育レベルを手厚くし、学習意欲や努力といった階層間格差を反映する項目の「機会の平等」を準備することが重要な対策になりうると論じていた（荻谷 2001: 184-5; 226-7）。言うまでもなく、ここでの荻谷の議論はグラムシの「統一学校」の目指したものと一脈通じる。さらに、教育を通じて社会的流動性を高めるべき理由を、統治の安定性と正統性に求めたグラムシの議論は、彼の時代よりも、民主主義をより広く受け入れるとともに、その自明性を問いなおす時代にあるわれわれにとって、より良く妥当すると言えるだろう。

略号一覧

グラムシの『獄中ノート』原文からの引用は、Gramsci, A. (1975) *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Torino: Einaudi を用い、ノート番号 (Q)、節番号 (§)、頁数の順に示した。邦訳があるものは併記し、その書名を以下の通りに略記した。なお、訳文はとくにことわらず変更してある。【選3、6】山崎功監修『グラムシ選集(3、6)』合同出版、1978年。【リ】D・フォーガチ編、東京グラムシ研究会訳『グラムシ・リーダー』御茶の水書房、1995年。【知】上村忠男訳『知識人と権力』みすず書房、1999年。【君】上村忠男訳『新編 現代の君主』筑摩書房、2008年。

参考文献

- 天野郁夫 (2006) 『教育と選抜の社会史』 筑摩書房。
- 梅根悟監修 (1977) 『世界教育史大系 13 : イタリア・スイス教育史』 講談社。
- 荻谷剛彦 (2001) 『階層化日本と教育危機』 有信堂。
- グラムシ, A. (1982) 『愛よ知よ永遠なれ グラムシ獄中からの手紙 2』 大久保昭男・坂井信義訳、大月書店。
- 佐藤正則 (2000) 『ポリシェヴィズムと〈新しい人間〉: 二〇世紀ロシアの宇宙進化論』 水声社。
- 千野貴裕 (2015) 「アントニオ・グラムシのカトリック教会論: クローチェの教会批判の検討を中心に」 『政治思想研究』 (15): 252-281。
- 千野貴裕 (2016a) 「『自然』であるという表象 グラムシ: 自然的劣等の問題化」 『逆光の政治哲学』 姜尚中・齋藤純一編、法律文化社。
- 千野貴裕 (2016b) 「グラムシにおける二つの『倫理国家』概念: 現代国家の分析と未来社会の予測」 『社会思想史研究』 (40): 119-137。
- 千野貴裕 (2017 forthcoming) 「グラムシ」 『教養のイタリア近現代史』 土肥秀行・山手昌樹編、ミネルヴァ書房。
- ブルデュー, P., パスロン, J.-C. (1991) 『再生産: 教育・社会・文化』 宮島喬訳、藤原書店。
- 前之園幸一郎 (2007) 「『新しい女性』の誕生とその時代的背景: マリア・モンテッソーリと大学生活」 『青山学院女子短期大学紀要』 (61): 69-83。
- Barbagli, M. (1982) *Educating for Unemployment: Politics, Labor Markets, and the School System – Italy, 1859-1973*, R. H. Ross (trans.), New York: Columbia University Press.
- Brighouse, H. (2000) *School Choice and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2010) “Educational Equality and School Reform”, in *Educational Equality*, 2nd ed., G. Haydon (ed.), London: Continuum.
- Finocchiaro, M. (1999) *Beyond Right and Left: Democratic Elitism in Mosca and Gramsci*, New Haven: Yale University Press.
- Haydon, G. (2010) “Introduction”, in *Educational Equality*, 2nd ed., G. Haydon (ed.), London: Continuum.
- Malatesta, M. (1995) “Introduction: The Italian Professions from a Comparative Perspective”, *Society and the Professions in Italy 1860-1914*, M. Malatesta (ed.), A. Belton (trans.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Manacorda, M. A. (2015 [1970]) *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*. Roma: Armando (上野幸子・小原耕一訳 『グラムシにおける教育原理: アメリカニズムと順応主義』 楽、1996年) .
- Swift, A. (2003) *How not to be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*, London: Routledge.

*本研究は科研費・特別研究員奨励費(16J09090)による研究成果の一部である。

Between Philosophical Education and Popular Education: Revisiting Gramsci's Proposed Educational Reform

<Summery>

Takahiro Chino

This paper revisits Antonio Gramsci's proposed educational reform and examines how it tackles low social mobility in Italy. His plan to establish "unitary school" aims to address two problems that prolonged low mobility. One is to deal with the gap of cultural capital between the established elites and masses, as it makes *prima facie* meritocratic selection unfair, due to the difference of cultural and social resources between both strata. The second problem is that Italian educational institutions did not uphold any means to prevent reproduction of class, without encouraging upward social mobility. Gramsci's proposed unitary school, first, aims to reduce the influence of cultural capital that students inherit from their family background, through college-style schooling run by governmental funding. Second, it endeavours to fix the separation of philosophical education and popular education, or the underlying division of manual and intellectual types of labour. Thirdly, it provides all students with education of classical languages such as Greek and Latin, in order that they may obtain proper discipline and intellectual ability regardless of their background.