

タイトル	民主的社会計画と「社会的教育」 - 地域 SDGs/ESD = 生涯教育計画づくりのために -
著者	鈴木, 正; SUZUKI, Toshimasa
引用	開発論集(114): 21-70
発行日	2024-09-30

民主的社会計画と「社会的教育」

—— 地域 SDGs/ESD = 生涯教育計画づくりのために ——

鈴木 敏 正*

〈構成〉

はじめに

- I 「社会的再生産」と社会的サービスの計画化
 - 1 「社会的再生産」とエッセンシャルワーク = 社会的サービス労働
 - 2 「現代の理性」と「計画的思惟」
 - 3 新福祉国家論の先に
- II 「社会計画」づくりと「社会的教育 Social Education」
 - 1 民主的パーソナリティ形成と「社会的教育」
 - 2 『コミュニティ・オーガニゼーションと社会計画』
 - 3 社会福祉と社会教育を統一する「社会的教育」
- III 教育計画の社会学的研究から実践論へ
 - 1 マンハイム教育計画論への批判
 - 2 教育の社会過程分析と教育計画
 - 3 現代生涯教育計画づくりの実践論へ
- IV 地域 ESD 計画づくりと社会教育実践
 - 1 民主的主体形成への教育実践
 - 2 教育計画 = 「未来に向けた理論的・実践的総括」: 「7つの原則」再考
 - 3 地域生涯学習計画づくり: 学習の構造化・公共化と ESD

おわりに

はじめに

SDGs に関連して 6 回にわたって本誌に連載してきた連続稿によって、「危機の時代」= ポスト資本主義時代の基本課題をふまえた将来社会 = 「持続可能で包容的な社会」への「社会計画」づくりと、その担い手形成のための「ESD (持続可能な発展のための教育)」が求められていることが明らかになったと思われる。本総合研究期間終了にあたって、「社会計画づくり」から「ESD = 地域生涯教育計画づくり」への実践論理に立ち入った「発展的まとめ」をしておきたい。

SDGs は、21 世紀に当面している人類の主要課題を明示したものである。新グローバル時代の今日、現状では持続不可能な人間社会を「変革する transform」するプロジェクトとして提起されている。それらは、世界各地のローカルな「計画づくり planning」に具体化され、実

* (すずき としまさ) 北海学園大学開発研究所客員研究員、北海道大学名誉教授

践されなければ現実のものとならない。その具体化のためには「フォアアンドバック・キャスティング」が必要だが、そうした視点にもとづく「計画づくり」は、誰がどのように進めるのか、担い手形成を含む実践論的検討が今なお残された基本課題である。

前稿⑥¹で取り上げたK.マンハイムにとって、社会計画は「社会的技術」の民主的再編成であった。「社会的技術」は「制度化」され、諸制度を通して具体化される。したがって、民主的社会計画は社会制度改革を不可欠とする。マンハイムは1947年に亡くなったが、「社会計画」は戦後福祉国家の展開の中で推進されてきた。しかし、戦後自由民主主義体制における諸社会制度は、資本主義的システムの一環である。前稿④で見たように、それらが「新自由主義」的グローバル資本主義、とくに「新自由主義+新保守主義=権威主義」的政策の展開によって危機段階にある今日、「社会計画」と社会制度の再検討が求められている。

たとえば、資本主義と社会制度をめぐる諸議論を総括し、現段階の資本主義を「制度化された社会秩序」と捉えているN.フレイザーである。彼女は、搾取と収奪（「人種」的差別）、生産と再生産、社会と自然、経済的なものと政治的なものという「四つの境界領域」における危機克服のために、それらの「分断線」を引き直して、「人々の養育、自然の保護、民主的な自治を、社会の最優先事項と位置付け、効率や成長よりも重視する」ように、社会的領域の設計と範囲を「政治問題」化し「制度設計のプロセスを民主化」することを提起している²。

その基本的考え方は、「これまで私たちのために、私たちの背後で決めてきたことを、今度は集団的な民主的意思決定を介して、私たち自身が決めるべきだ」という、いわば前稿⑤のIで述べた「協同的自己統治」論に基づくものである。フレイザーは上記四つの領域の中でも「商品生産と社会的再生産の分離は、資本主義の構造的な中心」であり、「社会的再生産」（人間を産み育て、社会的つながりを築いて維持するために必要な生活基盤の提供、ケア労働=家事や子育てなどの相互作用）は、「資本主義の危機の主戦場」だと言っている（第3章）。「ケア労働」は「日常のかつ世代を越えて人間を賦活するとともに、社会的きずなを維持する」が、資本主義社会では「商品化された労働力の供給を確かなものとするという重要な役割」を担うがゆえに、その危機は「より大きな危機の中心」をなすのである、と（p.100-101）。

「制度化された社会秩序」としての資本主義の危機を乗り越える「制度改革」に向けて、「制度設計のプロセスを民主化」しようとするならば、社会制度は「社会的労働の疎外された形態」であるという理解に立ち、「社会的労働」のあり方に遡って検討されなければならない。そこで本稿のIでは、フレイザーが「主戦場」と考える「社会的再生産」、つまり「生命と生

¹ 本稿で前稿⑥とは拙稿「ユートピアから民主的計画づくりへ」北海学園大学『開発論集』第113号、2024、前稿⑤とは同「SDGs時代に振り返る戦時下政治社会経済論とその後」同112号、2023、前稿④とは同「新グローバル時代の民主主義とSDGs」同第111号、2023、を示す。

² N.フレイザー『資本主義は私たちをなぜ幸せにしないのか』江口泰子訳、ちくま新書、2023（原著2022）、p.261-262。以下の引用は同書。同書の内容とその意義、発展課題についてくわしくは、本誌本号所収の拙稿『「二つの戦争」と『共喰い資本主義』を超えて』を参照されたい。

活の再生産」に関わる「社会（的）サービス労働」について検討する。とくに、「コロナ危機」をとおして焦点化されてきた「エッセンシャル・ワーク」に着目しつつ、社会的労働の民主的再生を提起している二宮厚美の所論を手がかりにして、制度改革への実践論的課題を考える。そして、そこで求められている「コミュニケーション的理性」から「現代の理性」形成への発展、その一環としての「計画的思惟」（K. マンハイム）の位置付けをし、二宮が提起する「新福祉国家論」の先の実践的課題を考える。

Ⅱではまず、マンハイムが提起した「民主的計画」論とそれに不可分な「社会的教育」論の今日の意味を再確認する。その上で、マンハイム死後＝戦後における地域レベルでの「社会的再生産」＝地域福祉にかかわる実践論として、「コミュニティ・オーガニゼーションと社会計画」論を吟味する。そして、戦後日本では縦割りの的に分離されてきた福祉活動と社会教育を「社会的教育」として実践的に結びつけようとする「社会教育労働」の実践論的課題を検討する。

Ⅲでは、教育学の中で社会計画を取り扱ってきた「教育社会学」の領域で、マンハイムの理論をどのように理解してきたかを確認する。前稿⑥の「はじめに」で述べたように、社会学における社会計画論は未展開である。それは教育学の領域でも同様で、「教育計画論」は教育学の中で最も立ち遅れた領域である。この章では、そうした中でマンハイムを批判的に取り上げた児美川孝一郎と、積極的に取り入れようとした久富善之の所論の再検討を通して、現代教育計画づくりの実践論への課題を提起する。

以上をふまえてⅣでは、社会教育学・生涯学習論の視点から「地域生涯教育計画論」へのアプローチを考える。社会的労働論や社会制度論も視野に入れた社会計画論を展開するためには、人格論から出発する原論的考察も必要である。ここではそのことが今日、とくに教育実践において求められていることを確認した上で、近現代的人格の「形成過程」（自己疎外＝社会的陶冶過程）をふまえて、とくに「意識における自己疎外」を克服して「民主的主体形成」に至る学習活動＝自己教育主体形成を援助・組織化する社会教育実践の重要性を提起する。

地域生涯教育計画は、地域で展開する学習・教育活動全体の「未来に向けた理論的・実践的総括」である。Ⅳでは、地域生涯学習計画づくりに向けて筆者が「社会教育としての生涯学習」の視点から提起してきた「7つの原則」を再考し、とくに学習の構造化・公共化に向けた地域生涯教育＝ESD 計画づくりの実践的課題を提起する。

「おわりに」は、以上をふまえた「発展的まとめ」である。

I 「社会的再生産」と社会的サービスの計画化

1 「社会的再生産」とエッセンシャルワーク＝社会的サービス労働

「ケア」については、その代表例である医療・看護・福祉活動だけでなく、子ども・学校教育を捉え直す視点としても提起され、さらにギリシャ時代にまで遡った哲学的考察までなされ

てきた³。そうした広がりの中で、とくに「コロナ危機」を通してケア労働が「エッセンシャル・ワーク」であることが再認識されてきた今日、その基本的理解をふまえ、ケアの将来をどのように理解し、「計画・設計」するのか、その担い手のあり方についての検討が必要となっている。

ここでは、二宮厚美『社会サービスの経済学』（2023年）を取り上げて考える。同書でエッセンシャルワークは、原理的には、教育・ケア・医療などの「社会サービス」を担う「精神代謝労働」（物質代謝労働に対置される）で、その専門性が依拠するのは「コミュニケーション的理性」であることを提起している。社会制度論展開の前提となる社会的労働論を展開しており、「はじめに」でふれたプレーザーの欠落を埋める可能性がある。

二宮はまず、コロナ禍で浮上したニューディール（新規まき直し）として、①グリーン・ニューディール、②エッセンシャルワーク・ニューディール、③デジタル・ニューディールを挙げ、それらを労働過程の視点から見ると①人間と自然の物質代謝過程にかかわる物質的生産労働、②人間による人間に対する「対人サービス労働」=精神代謝労働、③情報のデジタル化を起点にした情報関連労働という三つの労働部門・領域に関する構想であると整理する。③については、情報の起源を「言葉」に求めて、その機能が「制御機能」と「コミュニケーション機能」にあることに着目し、その両機能を担う独自の「情報関連労働」を、物質代謝・精神代謝労働から独立化させる技術だとされている（pp.39-40, 48-53）。①と②は人間の「生存過程」に必要な労働過程であるが、エッセンシャルワークとしてのサービス労働は、この区分における②として位置付けられる。

以上は、マルクスとエンゲルスにまで立ち戻りつつ、人間の起源を「道具」と「言語」の使用だとする従来の理解を前提にするものであり、その限りで首肯できるものである⁴。もちろん、言語使用（「認知革命」）以前の直立歩行や集団的狩猟採集生活に人間の独自性を求める主張や、類人猿との比較研究などによる知見をふまえる必要もある。たとえば二宮が、ゴリラは巨大な雄が雌を独り占めにするのに対して、チンパンジーの雄たちはできるだけ多くの雌と交尾すると言う比較から、「人間世界の協調的・協力的関係」に向かう第二次コミュニケーション的關係はゴリラ型ではなくチンパンジー型だとしていること（p.89-90）などには異論があるだろう。

「ゴリラ学」で知られる山極壽一は、ゴリラは家族的集団で、チンパンジーは家族のない共

³ N. ノディングス『学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて—』佐藤学監訳、ゆるみ出版、2007（原著1992）、同『教育の哲学—ソクラテスから〈ケアリング〉まで—』宮寺晃夫監訳、世界思想社、2006（原著1998）、など。

⁴ 今日では、その後の進化論を前提にした比較動物学の実験的・科学的研究や社会・文化人類学的視点を含んだ感情史などの成果もふまえておく必要がある。さしあたって、コミュニケーションや社会行動も含めた比較動物学について、中島定彦『動物心理学への扉—異種の『こころ』を知る—』昭和堂、2023、大きく普遍主義（生命科学）と社会構築主義（人類学）が対立してきた感情史については、Y. プランパー『感情史の始まり』森田直子監訳、2020（原著2012）、みすず書房、など。

同体的な集団であることを踏まえつつ、家族と共同体を両立させる社会力は「平等性を備え持った共感力」に支えられており、その「共感力」こそ「人間の本性」だと言う。人間家族成立の条件（外婚性、近親相姦の禁止、男女の平等、近隣関係）をほぼ満たしているのはゴリラ社会＝「類家族」だとする今西錦司の主張を実証的に確認しつつ、（非母系社会の）「ゴリラが示す共感力と、それをを用いた平等な社会」に注目している⁵。言葉以前の社会的知性としての「共感力」の主張は、それまでの「家族関係」への着目に加えて、「言語」以前の音楽やダンス⁶、遊び、宗教的活動、さらには東洋的「テトラレンマ」の思想などにも広げて一般化されている。ケアやサービス活動の原点を探るならば、こうした「共感力」に立ち戻って考える必要があるだろう。もちろん、山極も指摘しているように、「共感力」が特定の集団・組織の内に閉じこもり、他の集団・組織や国家に敵対的に向けられ、しばしば戦争をももたらしたというような、歴史的に確認される二面性を持っていることを理解して上のことであるが。

しかし、労働論的アプローチを重視する二宮の主張の独自性は、サービス労働＝精神代謝労働の強調にある。その特性は、生産的行為＝労働と消費的行為＝個人的消費の「時空間的一体性」にあるが、そこには二つの媒介が入ることに注目する。一つは、サービス労働とその相手との間に入る労働手段、もう一つは、言語的コミュニケーションである。とくに精神代謝労働を特色づける言語的コミュニケーションとは「相互了解・合意の形成・獲得」（J.ハーバマス）であり、それゆえに「労働主体—客体」関係が「主体—主体」関係に転換すると考えられる。そこでは「消費行為の非代替性・代行不可能性」と結びついて、サービス受給者の主体化＝「消費＝享受主体化」をもたらす、と（p.97-101）。

教育的関係においてしばしば指摘されてきた「教師—生徒の弁証法」、⁷「主客逆転の関係」の理解である。ここで言語的とは「理性的というのとほぼ同義」と考えられ、「コミュニケーションの理性」で結ばれたコミュニケーション関係とそれを通した消費＝生活過程における「享受能力の発達保障こそが大きな社会的課題」となるとされるのである（p.103-105）。もちろん、教育活動における「教育条件」整備や「教材」提供に見られるような「派生的サービス」労働も必要であるが、教師—生徒の直接的関係こそが「本源的サービス労働」だと理解されている。それゆえに、社会サービス労働の専門性が依拠するのは「コミュニケーション的理性」だと結論づけられているのである（pp.149, 153）。それでは、「コミュニケーション的理性」とは何か。

ここでハーバマスが提起した、客観・社会・主観の世界に対応する「真理性・正当性・誠実

⁵ 山極壽一『共感革命—社交する人類の進化と未来—』河出新書、2023、pp.135-136、163-164。

⁶ それらの人類史的意義については、M.スピッツァー『音楽の人類史—発展と伝播の8億年の物語—』竹田円訳、原書房、2023（原著2020）、ピュシス（自然）とロゴス（言葉）の拮抗に関わっては、坂本龍一／福岡伸一『音楽と生命』集英社、2023、など。ここでは立ち入らないが、近代以降のクラシック音楽に関しては、猪木武徳『社会思想としてのクラシック音楽』新潮社、2021、ポピュラー音楽については、毛利嘉孝『増補 ポピュラー音楽と資本主義』せりか書房、2012、なども参照。

性」が持ち出される。ただし二宮は、誠実性については齟齬感があるとし、「主観的感性」における「真意性・誠実性」と捉え直している。その際に、感性は「理性によって制御・媒介された感情」と理解されている。こうして慣習的区分としての真・善・美に相当する真理性（真偽性）・正当性（規範性）・真意性（誠実性）が「コミュニケーション的理性の三つの領域」とされるのである（p.156-157）。たしかに、これらは「歪められていない」コミュニケーションが成立するために必要な条件だと言え、それゆえに現実のコミュニケーションを批判的に見ていく視点となり得る。しかし、それらが現実社会の理性的関連をもたらずかと言えば疑問が生まれてくるし、現にハーバマスのコミュニケーション的理性論、とくに「理想的対話状態」の想定についてはこれまでに批判があった。それらをふまえておく必要がある。

二宮は社会サービスの将来展望を論じた最終章で、世紀転換期からの現代を技術・産業の発展史から、デジタル革命=2.5次産業革命=デジタル・ニューディールの時代と特徴づける⁷。その上で、「物質代謝過程をコミュニケーション的理性によって合理的な規制・管理のもとにおく」ために、「生産力の発展が生み出した自由時間を文字通り自由に処分する主体、つまりコミュニケーション的理性の主体」が必要だとし、現代は「人間社会がせっかく手に入れた自由時間を、民衆自身が『時間の主人公』になって意識的・計画的に活用していくのか、それとも新自由主義のなすがまま、コミュニケーション的理性の衰退・転倒・荒廃を放任しておくのか、その対決と選択の渦中にある」と言う（p.273-276）。

こうした対抗関係の中で「コミュニケーション的理性の衰退・転倒・荒廃」を克服していこうとする際には、ケアの領域では、セルフケアと社会的ケア労働・制度との対立も指摘され、「当事者主権」が主張されてきていることを念頭におく必要がある⁸。そうした動向をふまえるならば、たとえば後述する社会教育に関しては、地域住民の自己教育活動（相互教育・自己教育）があつてはじめて社会教育実践が生まれるという原理的關係、社会教育関連活動の広がりの中で社会教育労働が自立化し、社会教育制度の中に位置付けられて「社会教育専門労働」が存在するという論理と歴史的理解も視野に入れておかなければならない。社会教育専門労働は「社会教育労働の疎外された形態」として制度化されたものであり、現実の社会教育労働は地域住民・社会教育関連労働・社会教育専門労働の重層構造において成り立っているのである。その点は、学校教師-生徒関係においても、ケア専門労働-ケア享受者関係においても同様であろう⁹。

⁷ その際に二宮は、マルクスの生産力概念は労働・科学・自然の3要素から成り、究極的には「自然の生産力」に収斂するが、その発展は3要素の「無償の役立ち」（「省力化」）に依拠したものだとし、そうした理解から、最近のマルクス経済学に対する「生産力主義批判」（佐々木隆治）や「脱成長コミュニズム」（齊藤幸平）などは、マルクスの生産力概念とは無縁の「マルクス論難」であると反批判している（p.254-255）。今日的焦点は、前稿でもふれたような、金融資本主義段階（フレイザー）のデジタル情報「生産力」の評価にあるのだが、いずれもそこに立ち入っていない。

⁸ 上野千鶴子『ケアの社会学—当事者主権の福祉社会—』太田出版、2011、B.グロイス『ケアの哲学』河村彩訳、人文書院、2023（原著2022）、など。

こうした論理・歴史と今日の社会関係をふまえて「社会的労働の疎外された形態としての社会制度」を理解するならば、その改革のためにケア労働者の権利と専門性のあり方を提起するだけでなく、地域住民自身が、ケア活動に参加し、ケア労働を「意識的・計画的に」編成・管理できる能力を獲得していくプロセスの実践論的解明の重要性が明らかになる。現実的には、「ケア労働」そのものだけでなく、ワークライフバランス問題などに取り組む学習・教育実践の展開過程の理解が不可欠である¹⁰。そこでは当然、「コミュニケーション的理性」の再検討も必要になってくる。

2 「現代の理性」と「計画的思惟」

ハーバマスの「コミュニケーション的理性」形成の位置付けとその可能性については、「金融型資本主義」段階（フレイザー）で新自由主義的な「デジタル・ニューディール」（二宮）が推進されている状況下では、再吟味が必要である。

ハーバマスの理性論は、批判理論の創始者・I.カントの理性論の再構成という側面が強い。それは端的にカントの「三批判書」に対応する上記「真理性・正当性・誠実性」の提起にも表れている。たしかに、カント的形而上学をふまえたJ.ロールズが福祉国家を支える「正義論」を展開したことをはじめ、その人格論や世界市民論と永遠平和論、さらには現代的諸課題への適用など、今日的に発展すべきことは多い¹¹。しかし、これまでにカント哲学の西欧近代主義に対する批判は多くなされてきた。1980年代に隆盛したポスト・モダン論だけではない。社会科学的にも、1990年代以後の新自由主義的グローバリゼーションが展開してきた今日では、その近代形而上学的理性論は見直さざるを得なくなっている¹²。

⁹ 拙著『自己教育の論理—主体形成の時代に—』筑波書房、1992、第1章、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、2008、第3章。学校教師—生徒関係と教育制度について具体的には、拙稿「教育制度論の前提としての学校批判」『北海道文教大学論集』第19号、2018、も参照されたい。

¹⁰ 後述する社会教育実践の視点からは、日本社会教育学会編『ワークライフバランス時代における社会教育』東洋館出版社、2021、とくに地域の実践に向けては、同書所収の拙稿「労働と生活のバランスから統合への学習論」を参照されたい。

¹¹ たとえば、高田純『カント実践哲学と応用倫理学—カント思想のアクチュアル化のために—』行路社、2020、杉田聡『カント哲学と現代—疎外・啓蒙・正義・環境・ジェンダー—』行路社、2012。

¹² さらに、デカルト的な心身二元論に対して「並行論」を、分析的方法に対して独自の総合的方法を対置したスピノザの理性論にまで遡る必要もあろう。たとえば、ポスト構造主義者・ドゥルーズは、スピノザに新しい「唯物論」と「理性論」の契機を見ていた。その際に、諸個体の存在・認識・活動（産出）という「表現」に着目しつつ、「三種の認識」（想像・理性・永遠相＝自由）に位置付けられた「共通概念」としての理性の、欲望・活動力・能動性向上への「実践的機能」に注目していた。ドゥルーズ『スピノザと表現の問題』工藤喜作ほか訳、1991（原著1968）、pp.300-304、341。永遠相＝自由を含む意識論については、國分功一郎『スピノザ—読む人の肖像—』岩波新書、2022、第6章など参照。なお、吉田量彦『スピノザ—人間の自由の哲学—』（講談社現代新書、2022）は、理性は本質的に「受け身のあり方を事後的に能動的なあり方へと修正する事後処理の装置」であり、それを超えるのは「直感の知」だと理解している（pp.327、333-3350）。「現代の理性」には、そうした「直感」も含まれる。

たとえば、世界システム論で知られる I. ウォーラーステインは社会科学の「脱思考」を進めて「社会科学をひらく」ために、①人間と自然を、その複雑性と相互関係の中で扱うこと、②操縦がはるかに不確実かつ困難に見えるグローバルにしてローカルなレベルの行動の検討、③普遍妥当性と文化的多様性に同時に応える「多元的普遍主義」、④法則定立的社会科学と個性記述的歴史学の対立を超えて、客観性が歴史的・社会的規定性を持ち、人間的学習の結果であることをふまえ、間主観的判断を促す集団の努力の組織的支援の必要性を挙げていた。④は「コミュニケーション的理性」の発展として考えることができるかも知れないが、①に関わる「環境的理性」や②に関わる「グローバルな実践的理性」、そして③に関わる「多元主義」など、これら全体に対応するためには、ポスト・ポストモダンの「現代の理性」論を展開する必要がある¹³。ここで、カント的理性論から「現代の理性」論までの道を簡単に確認しておこう¹⁴。

カントは、自然・芸術・自由を領域とする悟性・判断力・理性を「(広義の) 理性」の3要素と考えた。狭義の理性は、認識能力に対する心的能力、合法則性に対する究極目的の原理、そして自然に対する自由という領域とされ、「理性は、実践的なものに関してのみ立法的であり得る」とされた。しかし、近代以降、カントのいう理性の3要素が分裂し、日常実践と専門家文化が対立するようになった。ハーバマスは、その基本的原因を貨幣と政治権力が支配する(物象化された)「システム社会」と「生活世界」の分裂に求めた。理性的世界の統一を生活世界における「コミュニケーション的行為の徹底したたかき」に期待したが、「システム世界による生活世界の植民地化」が進展する中で、「コミュニケーション的理性」はどのようにして展開可能かが問われることとなったのである。

ハーバマスは、批判理論を発展させたフランクフルト学派(批判的社会理論)第2世代を代表するが、すでに戦前に始まった第1世代が、「全体主義」に至ったナチスやソ連型社会主義への批判の脈絡で「理性批判」を展開していた。ヘーゲル的な「肯定的弁証法」や「歴史哲学」を拒否した、アドルノ/ホルクハイマーの『否定の弁証法』(1947年)が代表的なものである。ホルクハイマー『理性の腐食』は、合理主義的=道具主義的理性を徹底して批判した¹⁵。それは、事実上、「広義の理性」ではなく、「理性の形式主義化」=「悟性」を批判するものであった。しかし、理性と悟性の区別は厳密になされることはなく、それゆえ構造機能主義あるいは機能構造主義として展開された「システム論」的理性=悟性は、現象学や解釈論を基盤とする「意味学派」に批判されることになる。システム批判としての構造主義やポスト構造

¹³ この点、拙著『エンパワーメントの教育学—ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン—』北樹出版、1999、終章を参照されたい。

¹⁴ 以下、詳しくは拙稿「『現代の理性』を求めて」『札幌唯物論』第48号、2003。「現代の理性」の具体的あり方については、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、2016、第Ⅲ編を参照されたい。

¹⁵ M.ホルクハイマー『理性の腐蝕』山口祐弘訳、せりか書房、1987(原著1947)、とくに第1章参照。

主義には、多様な「ポスト・モダン」論が続いた。ヘーゲル『精神現象学』的に言えば、それらは事実上、「悟性」と「理性」の間にある「自己意識」論の現代的展開である。

ハーバマスの「コミュニケーション的理性」は、厳密にはヘーゲル的な理性論ではなく、自己意識論の最終範疇である「普遍的自己意識」論に相当する。カントの理性論は、ヘーゲルによって抽象的な「形式主義」として批判されていた。カント主義的形而上学とフッサールの現象学を前提にするハーバマスは、理性を支えるものは真理性・妥当性・誠実性だとした。彼は、それらが生まれる生活世界を重視したが、具体的に問われたのは「生活形式」であり、「理想的発話状態」における討議的＝コミュニケーション的理性であった。これに対してヘーゲル『精神現象学』における理性論は、観察的理性、行為的理性、道徳的理性（カント批判）、立法的・査法的理性として展開されている。

ハーバマスの「システムと生活世界」論は、戦後福祉国家（フレイザーの言う「国家管理型資本主義」）の枠組みを前提とするものである。ポスト福祉国家段階の新自由主義的国家（同じく「金融型資本主義」）においては、新たな対応が求められた。それはフランクフルト学派第3世代において、大なり小なり意識されてきたことである。前稿^⑤ではヘーゲル精神哲学の規範理論を発展させようとしたA.ホネットの対応を見たが、第1世代に立ち戻り、福祉国家一般では対応できないドイツの脈絡、新しい社会運動とその後のポスト・モダン論、そしてグローバル化時代の階級的・階層的格差拡大の現実を踏まえた新たな理論展開が求められた。たとえばA.デミロヴィッチは、プーランザスの国家論やグラムシのヘゲモニー論を取り入れて、ハーバマスの民主主義論を超えた根源的民主主義や複数のあるいは闘技的民主主義の方向を探っていた¹⁶。その後の新自由主義的国家段階の民主主義論の動向、とくに「実践としての民主主義」論や「絶対的民主主義」論の展開については別に検討したが¹⁷、こうした段階における、より実践論的な「現代の理性」論が求められてきたのである。

それは、カント的理性論を離れて、ヘーゲルの思弁哲学による精神現象学、さらにそのホネット（承認論）的規範理論をも超えて、存在論的な現実的理性論から社会的実践論への方向において検討されなければならないであろう。二宮はしかし、「福祉国家型公共圏における社会サービス保障」（第5章）を論じる際にも、コミュニケーション的理性（「普遍的自己意識」）の重要性を強調している。それは、何よりもハーバマス『公共性の構造転換』における「公共性 Öffentlichkeit」概念を重視するからである。二宮はこれを「公共空間（または公共圏域）」と訳すべきだとしながら、公共性の有無を判断するのは「地域・住民のコミュニケーション的理性」によるとして、上述の3領域を再提起している（pp.206, 218-220）。しかし、公共性をハーバマスのように理解することの限界はこれまでにさまざまに指摘されてきた。

¹⁶ A.デミロヴィッチ『民主主義と支配』仲正昌樹ほか訳、御茶の水書房、2000（原著1997）。

¹⁷ 拙著『「コロナ危機」を乗り越える将来社会論一楽しく、やさしさへー』筑波書房、2020、第I編を参照されたい。

たとえば権安理は、それまでの「公共性」論の批判的検討をふまえ、認識論や当為を超える〈公共的なもの〉の存在論が必要だとして、H.アーレント『人間の条件』（1958年）に立ち戻り、戦後日本の経験を振り返っている。そして、公共性論が盛んになった1990年代後半以降では、それまでのハーバマスではなくアーレントの思想が前提にされるようになってきていることを指摘している。

それはボランティア元年とされる阪神淡路大震災（1995年）と市民活動促進法（NPO法、1998年）を契機とするが、労働・仕事と区別された「活動」、強い市民ではなく「弱い市民」、市民の「複数性」をふまえた「現れ」や「始まり」の空間としての公共空間など、アーレントの用語が頻繁に使用されてきた。ハーバマスの公共性論に含まれていた排除や抑圧の側面も反省されて、国家も地域・住民運動も「地域に根ざした私利私欲や個人的な事象を克服すべきもの」と見なされてきたからである。そこではさらに、「公共空間としての地域」「ローカリティとしての地域」が見直され、「参加型福祉社会」や「新しい公共」が提起されていく過程であったことが指摘されている。権は、「新しい公共性」は「国家が、市民がそれ（〈公共的なもの〉）に関わることを強く後押しするようになった」という点で大きな意味を持つが、他方で、市民の関わりが「自由にに基づくものなのか、国家からの強制なのか不明確になっていくことも事実」だと言う。そして、そうした状況では〈公共的なもの〉の物質性（「空き・空間」）をふまえたシェア＝コモンスペースとしての共通世界、とくに「非常に小さな場」から始まる歴史＝物語に期待しているようである¹⁸。

その実践例としては、自宅の子ども支援活動への開放、公立小中学校の空き教室の利用や統廃合後の跡地・施設の公民館的利用などが挙げられている。筆者の住む札幌市でも、自宅を開放し、さらに自宅前の公園をも活動の場として、「障がいのある人もない人も、赤ちゃんからお年寄りまで、だれもが気軽に立ち寄ることのできるふれあいの場所」として活動している「むくどりホーム」などがあり、北海道全体で進む廃校後の学校跡地・施設の利用も進められている。たしかに、それらの実践では、地域住民と行政を含んだ関係者の「地域課題討議の公論の場」とそこでの「対話的コミュニケーション」が必要である。しかし、そうした活動の先に、現実的な地域づくり実践をくぐった公的計画づくりと社会的労働編成としての制度改革に不可欠な「現代の理性」が求められているのである¹⁹。アーレントの公共性論は、そうした実践を位置付け、分析することはできない²⁰。

¹⁸ 権安理『公共的なもの—アーレントと戦後日本—』作品社、2018、pp.51、202、212、227-229、243-244、274、288-292。

¹⁹ 具体的に教育制度論にかかわっては、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、とくに序章および第1章（拙稿）と第9章「学校統廃合による地域教育空間の再編と創造」（丹間康仁稿）を参照されたい。

²⁰ アーレントの思想の「悟性的」性格、個別性と複数性・共同性の媒介の欠如については、竹内章郎「アーレントの発想は現代の変革に資するか？」吉田傑俊ほか編『アーレントとマルクス』大月書店、2003。竹内は、アーレントの悟性的・個人主義的能力論に対して〈能力の共同性〉理解に基づ

こうした課題に取り組むためには、ハーバマスやアレントではなく、むしろカントを批判したヘーゲルの理性論を存在主義的に捉え直す必要がある。ヘーゲル『精神現象学』の枠組みを捉え直すとするならば、まず①自己意識論で「奴の労働における陶冶」を取り上げながら、協同的労働＝協業を位置付けず、②「観察的理性」では「環境的理性」を事実上理解しながら具体化することなく、③「行為的理性」は道徳主義的に理解されて、「労働の論理」を展開することなく、④社会的実践は「立法的・査法的理性」の視点からしか捉えることなく、「協同的理性」を基盤とする公共性形成の実践論を見失ったまま、その後⑤人倫的世界（市民社会）を「精神論」として展開したこと、などを批判しつつ、それらの再構成を図る必要がある。その上で「自己意識の普遍化」、観察的理性、行為的理性、協同的理性、公共的理性（計画的理性を含む）を不可欠のものとする主体形成論が展開されなければならない²¹。

筆者は公共性（Publizität, publicity）論を、公開性 Öffentlichkeit・公共空間 public space・公共圏 public sphere との区別と関連で整理したことがある。そこでは、「国家的公共性」や「共同体的公共性」そしてハーバマスの立場である「市民的公共性」、あるいは「人民的公共性」の可能性と現実的動向をふまえつつ、より実践論的に「住民的公共性」の立場から「公共化」や「再公共化」の概念を提起した。そして、そのための基本的条件として「公開性・人権性・共有性・計画性」を、具体的な実践例とともに挙げた²²。二宮が公共性の根拠として①権利性と②共同性をあげていること（p.210）と一部重なる部分もあるが、それらを具体化する社会的協同実践、とくにグローバルな視点に立った「計画性」を具体化する公共化・再公共化の実践に開かれたものと考えなければならない。社会的協同実践は、日本国憲法の保障する人権、すなわち市民的自由権と現代的社会権（p.211）に含まれる対立・矛盾を克服しようとする実践であり、「実践としての民主主義」の展開過程である。

二宮はまた、資本主義の三重苦（階級対立＋私的分割＋貧困状態）を克服する上での「コミュニケーション的理性」の重要性を強調している。マルクス『資本論』第1部の資本蓄積論にいわゆる「貧困化法則」のうち、前段の「貧困、労働苦、奴隷状態」が「経済的貧困」であるのに対して、後段の「無知、野蛮化、道徳的墮落」を「政治的貧困」とし、後者を「コミュ

く社会権を提起しているが（p.168-169）、両者を「真に媒介」するものこそ、後述の「社会的協同実践を基盤とする公共性の創造」であろう。

²¹ 拙稿「『現代の理性』を求めて」前出、p.23-25。A. ネグリ/M. ハートは、スピノザの『エティカ』第5部を「近代性に対する近代的批判の最高の成果」と高く評価し、そこから「現実的なオルタナティブ」＝「新しい共同体」を創出・構築することを提起していたが（『帝国』水嶋一憲ほか訳、人文社、2003、原著2000、pp.241、367）、そのためにはスピノザの理性論を超えて、「主体と客体」の矛盾を克服する観察的・行為的理性と、「個人と社会・国家」の対立に取り組む協同的・公共的理性の実践的展開を必要とするだろう。それはスピノザの「内在的目的論」を抜きにマルクスは理解できないとし、「概括的、直感的」認識（第三の型の認識）、「科学と倫理を結びつける理性の実践」に注目するD. ベンサイド『時ならぬマルクス—批判的冒険の偉大さと逆境（19-20世紀）—』（佐々木力監訳、未来社、2015。原著1995、pp.43、295-296）の場合でも同様である。

²² 拙著『教育の公共化と社会的協同—排除か学びあい—』北樹出版、2006。

コミュニケーション的理性の貧困」と把握することが可能ではないかと考えるからである。しかし、この「政治的貧困」（正確には「社会的貧困」と言うべきであろう）と「コミュニケーション的理性の貧困」を同一視することはできない。そこでマルクス「個々の問題についての暫定中央委員会への指示」における、「啓蒙された労働者」によって「社会的理性を社会的な力に転化する」という提起を補足的に挙げている（p.226-228）。

ヘーゲルを批判するマルクスは、資本主義的な「非理性的な現実」の中から生まれてきた「理性」的な要素をいくつか指摘しているが、「理性論」をまとめて展開しているわけではない。『資本論』に限定しても、上述の「悟性 Verstand」と「理性 Vernunft」を区別しながら、商品・貨幣・資本という物象的展開のもとでの人格の自己疎外＝社会的陶冶過程の全体を見渡した上で、それぞれの論理段階に即した検討をする必要がある。たとえば、二宮が重視した蓄積論においては、資本主義の人口法則＝「相対的過剰人口」法則とその存在形態論の必然性、それゆえ現役労働者と失業・半失業労働者の連帯の必要性を理解するような「理性」形成が求められている。それは現在のエッセンシャルワーカーにも求められており、医療・福祉領域における「外国人労働者」が広がっている今日では、グローバルな視点をも必要としている²³。

筆者は『資本論』における悟性と理性の若干の使用例から、将来社会に向けた「理性（悟性）」論として、事後的・経験主義的な「社会的悟性」から、生産過程の共同統制に関わる「結合的知性」を経て、社会的生活過程の意識的・計画的な管理による「関連的理性」への展開の必要性を提起したことがある²⁴。少なくとも、「理性」論は「コミュニケーション的理性」に限定されないことは明らかであろう。ここであらためて「コミュニケーション的理性」論に立ち入ることはしないが、「現代の理性」論を実践論として展開する必要性を指摘しておく²⁵。その際には、「計画的理性」の位置付けとその実践論的検討が不可欠である²⁶。

3 新福祉国家論の先に

さて、現実的な「社会計画」は、とくに戦後先進諸国における福祉国家的政策の中で展開されてきた。福祉国家論については、代表的なものとして、「脱商品化」を基本的指標とするエ

²³ 21世紀公共哲学の方向を「グローバル公共哲学」としたものとして、佐々木毅・金泰昌編『21世紀公共哲学の地平』東京大学出版会、2002。序論で山脇直司は、グローバルな公共性の創出が求められる21世紀を「ポスト専門化時代」と特徴づけ、その方法論として理想主義的現実主義と現実主義的理想主義の相互補完、「リアルな社会認識」と「理想の実現」の統合、実学と哲学の協力を提起しているが（p.18-20）、その実践論的具体化は見られない。

²⁴ 拙稿「将来社会論としての教育学」『札幌唯物論』第62/63合併号、2020、p.26-27。

²⁵ さしあたって、拙著『自己教育の論理—主体形成の時代—』筑波書房、1992、第1章第2節および第3章第2節を参照されたい。

²⁶ 二宮は以前、エンゲルスに基づき、人間と動物を区別する指標として「労働 work」における「将来の結果の精神的先取り」＝「計画能力」、とくに「計画にもとづく他人との協働」を重視していた。二宮厚美『生きがいの構造と人間発達』労働旬報社、1994、pp.144、156-158。それは精神代謝労働においても同様はずであるが、社会サービス労働論においては、「コミュニケーション能力」とは異なる「計画能力」形成や「計画づくり」実践が位置づけられてない。

スピン・アンデルセンが知られている²⁷。これに対して、「はじめに」でふれたフレイザーは、福祉国家の展開は「一方で人種差別に基づく産業労働において、他方で植民地独立後の不完全な市民権において、搾取と収奪はしっかりと結びついた」「国家管理型資本主義」段階のものだと言う。そして、その後の「債務」を原動力とする「グローバル金融資本主義」段階では、「無防備で収奪可能な被支配民」と「保護され、搾取される“だけ”の市民＝労働者」の「連続体」が生まれていることを指摘していた（前掲『資本主義はなぜ私たちに幸せにしないのか』、p.86-90）。「制度化された秩序」では、「脱商品化」されながらも「収奪」されつつ「社会的再生産」を担う人々の存在が不可欠となっている、という批判を伴っている。

日本の福祉国家論では社会政策論的アプローチが主流であり、「福祉社会」論や比較福祉国家論などへと展開されている²⁸。宇野経済学を前提に組織資本主義の発展として捉える立場もあったが²⁹、福祉国家論を超えようとして、「共同体論」的アプローチに進んだり、市場社会主義的方向が目指されたりしている³⁰。そうした中で「新福祉国家」論を提起していた二宮厚美は、人格論を基盤とする「人間発達」論をふまえて、社会サービス論を広い社会構造論の中で捉え直す「福祉国家論」を新たに展望している。それは、近年の社会政策論が「救貧法的社会政策＝国家論」ないし「所得再分配国家論」に逆行（退行）していることを批判しつつ、福祉国家を「自由時間プラス人権体系」と再定義した上で、それを人間発達の社会的基礎（＝社会的インフラストラクチャ）に位置付けようとするものである³¹。フレイザーが提起している「21世紀の社会主義」の「最下位」（同上書、p.261-262）に相当するものだと言えよう。

二宮は、「自由時間プラス人権体系」の原型はK.マルクス『資本論』における「工場法」、すなわち「社会が、その生産過程の自然成長的姿態に与えた最初の意識的かつ計画的な反作用」、社会的理性による「史上初めての理性的介入」だと言う。「自由時間」は、人間が「コミュニケーション的理性の力によって自由に処分する主体となるときに、はじめて実現する」。しかるに、日本政府や大阪の「維新政治」によって「福祉国家＝発達のインフラ」は破

²⁷ E. アンデルセン『ポスト工業経済の社会的基礎—市場・福祉国家・家族の政治経済学—』渡部雅男・渡辺景子訳、桜井書店、2000（原著1999）、など。

²⁸ 武川正吾『社会政策のなかの現代—福祉国家と福祉社会—』東京大学出版会、1999、宮本太郎『福祉政治—日本の生活保障とデモクラシー—』有斐閣、2008、金成垣編『現代の比較福祉国家論—東アジア発の新しい理論構築に向けて—』ミネルヴァ書房、2010、等。

²⁹ 加藤栄一『現代資本主義と福祉国家』ミネルヴァ書房、2006、とくに第Ⅲ部参照。帝国主義段階をもって終了する宇野段階論を修正し、1890年代半ば以降を「福祉国家化」が進展した「中期資本主義」段階、1970年代半ば以降は「後期資本主義」段階で、国家論的には「福祉国家以後」、とくに21世紀の資本主義は「市場の失敗」を「自然状態」とみなして放置し、その後始末を「支援国家 enabling state」（N. ギルバート）の「セイフティネット」に委ねるといふ、「正統性なき統治のカジノのように不確実な経済の時代」だとしていた（pp.241-242, 328-331）。

³⁰ 降旗節雄編『市場経済と共同体—ポスト資本主義をめぐって—』社会評論社、2006、とくにⅢ、伊藤誠『資本主義の限界とオルタナティブ』岩波書店、2017。

³¹ 以下の引用を含めて、二宮厚美『人間発達の福祉国家論』新日本出版社、2023、p.346-350。同『新自由主義からの脱出—グローバル化のなかの新自由主義 vs. 新福祉国家—』新日本出版社、2012、も参照。

壊され、コミュニケーション的理性の力は抑圧されていると批判し、それらをいかに食い止めるかが課題だとされている。しかし、そうした課題に応える「意識的かつ計画的な反作用」、
「社会的理性」の実践的展開論理は示されていない。

SDGs時代の今日、自由権と社会権の緊張関係をはじめ、「人権体系」内部における対立もあるなかで「実践的・革新的 transformative 民主主義」のあり方が問われている³²。そこで求められているのは、既述のような、「コミュニケーション的理性」を超える「現代の理性」、内発的な「発展の権利」を具体化する「計画的理性」の展開である。二宮が「人間発達」の視点から人格論に立ち入っていることは、「人格の完成」を目的とする教育の一環として後述する社会教育の視点からも注目されるが、彼が取り上げているのは学校教育における教師―生徒関係である。新福祉国家論を提起するならば、まずは社会福祉（児童福祉も含む）の実践に即して、社会「計画」のあり方が検討されなければならない。

社会福祉の課題は何よりも「貧困・社会的排除問題」の克服であるが、福祉・社会保障制度が脆弱な21世紀の日本では、その広がりや深刻化が目立つ。にもかかわらず、関連する政策論議や社会運動は批判的意識をむしろ後退させ、常に「今よりも妥協的」な水準に引き下げていくという閉塞状態にある。こうした状況で今野晴貴・藤田孝典編『闘わなければ社会は壊れる』（2019年）は、労働・福祉運動による〈対決と創造〉の視点に立った、「福祉国家型の社会を実現するための『実践論』」が必要であることを強調している。しかし、日本の地域福祉活動の現状では、貧困問題の最前線に立って「社会システムへの変化を志向」するような「ソーシャルワーク」が不在であることも指摘されている³³。

日本の地域福祉計画に長年関わってきた川村匡由は、戦後の各種計画の流れを大きく、戦後初期の「経済計画」から、高度経済成長時代の「社会計画」、低成長時代の「社会福祉計画」、

³² 拙稿「SDGsへの『実践としての民主主義』アプローチと社会教育」日本社会教育学会『社会教育学年報』第67集、2023。

³³ 今野晴貴・藤田孝典編『闘わなければ社会は壊れる―〈対決と創造〉の労働・福祉運動論―』岩波書店、2019、pp.viii、9。反貧困運動の経験からは、「実施主体」としての福祉労働者の連帯、「ソーシャルアクション」という社会変革のための福祉実践」が提起されている（藤田孝典、p.36-42）。同じく「派遣村」以後の「新しい労働運動」の立場からは、「言説的アクティヴィスト」が提起され、「労働運動が社会を守る」と主張されている（今野晴貴、p.140-141）。研究者の立場からは、社会・制度・政策の現状分析だけでなく「ポスト資本主義の社会運動論」も展開されており、経済成長と国民生活向上の「両立」ではなく、あらゆる問題の「蛇口」=資本の利潤原理を規制に向けた「資本を社会的に制御する起点は、どこまでいっても主体的に連帯する、すなわちアソシエイトした人々の行為にあり、かれらの実践にこそある」こと（宮田唯史、p.195-7）、それゆえ、政策や制度を基軸にして社会を変えようとする福祉国家構想、「リフレ」論や「ベーシックインカム」論といった制度主義や政治主義が批判されている（佐々木隆治、p.210）。その際に佐々木は、「国家導出論争」とくにヒルシュの主張をふまえて、現実の資本主義的生産様式の矛盾と可能性を直視し「近代社会システムを越える理論的射程をもつ」ような「想像力の解放」（D. グレーバー）の必要性を提起している（p.225）。ここでは立ち入らないが、国家導出論を含む国家論・制度論の動向と問題点・課題については、拙稿「資本蓄積体制と社会制度」北海学園大学『開発論集』第103号、2019、とくにヒルシュについてはⅡの3。

2000年代の地方分権化・財政逼迫時代の「地域福祉計画時代」へ、そして超少子高齢化・人口減少社会（2050年代）の「市民福祉社会」に対応する「小地域福祉計画」への展開と捉えていた。そして、とくに「福祉元年」と呼ばれた1973年以來、さまざまな行政的福祉計画が展開されてきたが、それ以前に、「市町村社会福祉協議会の活動方針」（1957年）、「社会福祉協議会基本要項」（1962年）をはじめ、アメリカの「コミュニティオーガニゼーション（地域組織化）」を教訓に、全国社会福祉協議会が住民参加（市民自治・主権）による地域福祉の推進の立場から「地域福祉（活動）計画」を進めてきたことを指摘している。川村はその後の動向を、実践例を含めて具体的に紹介しつつ、「市民福祉社会」を目指す「ソーシャルガバナンス」としての地域福祉計画、行政計画と民間計画および「公私計画」を統一する「地域福祉総合計画（仮称）」も提起していた³⁴。しかし、地方分権の実質が問われている「地域福祉計画時代」に入っても「計画」が形式に終わる（終わらざるを得ない）ケースが多く見られる。他方で、社会福祉の市場化・委託化・民営化の中で、「事業型社協」や包括的支援センターなどの政策展開が進められている今日、それらに対応する上でもあらためて「地域福祉活動計画」の実践論理を再考してみる必要があるであろう。

以上のような動向をふまえて次章では、まずK.マンハイムが考えた「計画的思惟」＝「計画的理性」の内実を再確認した上で、その実践的展開を具体的に考えるために、ソーシャルワークの現場での活動として「コミュニティ・オーガニゼーション（地域組織化）」から「社会計画」への実践論理を検討し、ケア労働の一環とされる「教育」（「社会的教育」）の実践的課題を考えることにする。

II 「社会計画」づくりと「社会的教育 Social Education」

1 民主的パーソナリティ形成と「社会的教育」

マンハイムの社会計画論と社会的教育論を検討する際には、前稿⑥で述べた課題化認識から原論・本質論・実践論・計画論への五つの領域への展開を念頭に置く必要があるだろう。当面する時代認識についてはフレーザーや二宮の所論に関連して見てきたところであるが、課題化認識については、戦時下政治社会経済論を検討するにあたって、「新自由主義的統治」と「協同的自己統治」の対抗関係を踏まえたSDGs/ESD論の課題として述べた（前稿⑤のI）。

そうした今日の課題を念頭において、マンハイムの「社会計画」と「社会的教育」が提起したことを再検討していこう。彼は、民主的計画化のために「あたらしい人間（民主的パーソナリティ）創造」を提起し、その可能性を具体化するために「社会的教育 Social Education」を

³⁴ 川村匡由『地域福祉とソーシャルガバナンス—新しい地域福祉計画論—』中央法規、2007、pp. 139-142、277-281。終章では、具体例として西東京市の場合が紹介されているが、コミュニティ・オーガニゼーションの実践として分析されていない。

提起した。その意味で、人格論を基盤とする原論的視点をもって社会的教育を考えていたと言える。

それは何よりも、戦間期における「社会の解体」、すなわち「危機、独裁、戦争」への動向が「人格の解体」、個人的行動や人心の解体と「相関関係」にあることを見ていたからであった。それゆえ「人間の改造」が求められるのであるが、マンハイムによれば「人間改造の主要問題は、その思想と行動を変形すること」であった。「実験的精神をもって自己自身の歴史を生活し、かつ社会過程の発現力から歴史自体を形成する知識と意思を創造しうる」ような「新しい型の自己分析が出現しかけている」時代において、「現在の世界は如何にしてわれわれを現在のわれわれの如き人間に作り上げたか」を慎重に観察した上で、「人間を変化することによって世界を如何に変化させようか」が問われた³⁵。それに対応するのが「計画的思惟」であるが、それは何よりもまず、「自由のための」民主的計画論であったことを確認しておかなければならない。

マンハイムは、「自由のための計画」は社会の円滑なる運行が左右されるような社会的進歩の諸領域を統御するが、同時に、「創造的進化と個性のために最大の機会を提供するような分野」を規制するように企てることは決してないと言う。むしろ、「自己自身の責任において行動することを学びとるが故に、個性を殆ど間違いなく発展させるような社会型」を重視し、どんな種類の教育、如何なる種類の社会的集団、どんな状況が、「主導性、すなわち、自分で自分の性格を形成し、自分で自分の運命を決しようとする欲求に点火する最善の機会を提供」するかを考える（p.318-319）。後述する戦後日本の「社会教育」が、国民の自己教育・相互教育を本質とし、国家・地方自治体の役割をその「環境醸成」あるいは「条件整備」としていることと重なるであろう。

もちろん、「計画と自由の要素とを結びつけることはどの程度まで実行可能か」（p.416）が実践的課題となるが、それは、今日に至るまで我々に残された課題である。マンハイムは、「社会的技術の高度に発達した時代における自由の可能性」を考えた。「社会的技術」は、①偶然的発見、②発明の時代を経て、③計画の時代に至っているが、それぞれの時代で「自由の保障」は全く異なる。①では「回避する自由」、②では、諸制度相互の争い、「相互的な監督と統制」が支配的である。これらに対して③では、「計画的協力」に基づく「計画それ自体を通して自由の本質的形式の存在を保障するような計画概念」、「計画それ自体の中に自由を編み込む場合にのみ保障されうる」。「自由の様々な歴史的解釈、行動の自由、言論の自由、批判の自由、結社の自由、恣意や寛容からの自由などは、すべて新しい社会が果たさなければならない特殊の責務である」。「民主的議会政治的統制を計画的社会に転移する方途」として、社会的技術の現段階において可能な唯一の解決策は「新しい自由の保護を取り入れながら共同体的統

³⁵ K. マンハイム『変革期における人間と社会—現代社会構造の研究—』みすず書房、1962（原著1940）、pp.142-143、176-177。以下、引用は同書。

制のもとで計画することである」と (pp.418, 459-462)。自由権の保障の上に立った社会権、「からの自由」から「への自由」に向けた「計画的自由」が目指されていたと言える。

マンハイムの死後、世界人権宣言 (1948 年) がなされ、それを具体化すべく国連で採択された「人権規約」(1966 年、発効は 1976 年) は、人権を自由権 (市民的及び政治的権利) と社会権 (経済的、社会的及び文化的権利) に整理した。グローバリゼーション時代に入って、「地球サミット」(1992 年) の人権版とされる世界人権会議「ウィーン宣言」(1993 年) は、さらに連帯権をはじめとして、環境権や「発展の権利」、あらゆるマイノリティの権利などにわたる「第 3 世代の人権」を宣言した。こうした動向をふまえ、「諸制度相互の争い」、とくに野放図なグローバル資本主義 (フレイザーの言う「制度化された社会秩序」) を規制し、「持続可能で包摂的な社会」を目指すグローバルな「計画」が必要とされているのが 21 世紀である。SDGs はその代表的なものであろう。「グローバル金融資本主義」(フレイザー) 段階では、「未来を搾取・収奪」する「架空資本」(利子生み資本) の運動が支配的になり、「債務経済」化がもたらす諸矛盾が深刻化している。こうした現段階においてこそ、上記のようなマンハイム計画論の理解を発展させることが求められていると言える。

遺著『自由・権力・民主的計画』(1951 年) でも、自由放任主義と全体主義的画一化を超えた第 3 の道として「計画化されながら、しかも民主的である社会」に向けた「自由のための計画」、そのために「新しい制度、新しい人間、新しい価値」が探求されていた³⁶。マンハイムにおける「人間改造」のための「社会的教育」の重要性については同書の訳者 (池田秀男) の「あとがき」でも、人間の社会化論、民主的パーソナリティ論、そして民主的計画論の三局面からなるものとして触れられている。ここで、同書第 3 部「新しい人間—新しい価値」に少し立ち入ってみよう。

マンハイムは、人格対人格の影響を中心に考えてきた伝統的教育に対して、「社会的教育」を主張する。その場合の「社会的」とは、「民主的パーソナリティ類型を作り出す場合の影響の手段、すなわち現存する社会的諸力の意図的な使用」を強調するもので、「社会的環境はもはや漠然と眺められた実体としてではなく、その教育的意義を探究されなければならない一組の型式」(p.306-307) だという。教育学的には、I で見た二宮がいう教師—生徒の直接的関係 (「コミュニケーション的關係」) の前提となる教育条件整備を超え、狭義の「教育」と区別された「形成」(宮原誠一) の重視である。筆者は「形成」を「自己疎外=社会的陶冶過程」と考える必要があると考えてきたが、そこから民主的人格が形成されてくるような「環境醸成」(日本の社会教育法第 3 条) の役割に注目しているとも言える。それは何よりも、家族・近隣・共同体などによるインフォーマルな影響が弱化・退廃しつつある一方、「新しいもっと包括的な社会型式」が発達しつつある状況を考えるからである。その上で、「私生活における人

³⁶ K. マンハイム『自由・権力・民主的計画』池田秀男訳、未来社、1971 (原著 1951)、pp.15-16、217。以下、引用は同書。

格的交友関係や、家族生活と伝統の不可侵性や、自由結社の権利」は、「独立心に富み、かつ自律的パーソナリティ育成の基盤」であるから、あらゆる干渉から保護されなければならないとされる (p.313)。「上からの計画」ではなく、「自発的潜在的諸力を助長し解放するように環境を変える」(p.318) ような「環境醸成」の活動として「自由のための計画」づくりが必要とされる重要な理由である。

もちろん、その間に軍隊的・官僚的組織の展開や、資本主義的市場経済の浸透にともなう競争や協同の展開、それらに対して民主的立法と社会政策の展開もあった。そうした中で「計画社会の新奇さは、異なった諸方策の接合と、それらの方策を相互依存的革新の一貫した政策に統合する点にある」(p.324)。「自由のための計画社会は、競争や協同のような第2次のメカニズムを、客観的な基準、すなわちそれらのメカニズムが所与の目的達成のための手段としてもつ機能的適合性とそれらの教育的衝撃に照らして決定する」ものである。すなわち、教育・社会事業・自治といったものを「金儲けと同様に魅力的なもの」となるようにバランス回復しつつ、「民主的整合化」をはかるものである、と (p.334-334)。

マンハイムによれば、民主主義の本質は「諸目標の統合」であり、協同とは「異なる諸目標の連続的統合」(p.347)である。そこでは、民主的=協同的・統合的行動、「永遠に発生する不同意者と共通の目標や真の協同を確立」するという課題(創造的寛容)、「進歩的経験の光に照らして本質的なものを不断に再解釈し再統合する一種の協同」が重視される (p.349-350)。そこから生まれるパーソナリティは「地位に乗ったパーソナリティ」や「権威主義的パーソナリティ」に對置されるものであり、「民主的行動と民主的パーソナリティの創造は、社会が責任性と能率的な社会統制の発達を保証するために、どんな種類の制度を提供できるかにかかっている」(p.377)と言う。その意味で、民主的制度改革に焦点化されているのである。

マンハイムは、「相互作用の型式と、それに伴う役割は、社会的教育を理解するための鍵」であり、「社会的相互作用」と個人の演ずべき「社会的役割」を修正することによって「民主的パーソナリティ形成」が可能だと言う (p.384-385)。その前提には、西欧民主主義諸国では「すり切れた個人主義」が横行しているが、「高度の個人主義から、民主的パーソナリティの発達に向う移行過程」にあるという時代認識があり、「協同と統制的競争へ向う新しい傾向」をふまえつつ、コミュニティの制限的統制(「自発的諸力の作用」を許容し、それらの諸力をコミュニティによって民主的に決定された型式に整合化することだけに注意する統制)によって民主的パーソナリティを育成しようという意図がある (p.389-392)。

その際には、群衆心が成長して「野蛮へ逆行」しないようにとの配慮³⁷がある。具体的な方

³⁷ ナチスの経験とともに、G.ル・ボン『群衆心理』(桜井成夫訳、講談社学術文庫、1993、原著1895)が念頭にあるであろうが、今日的にも重要な課題である。たとえば齊藤は、ケインズの貨幣論、フロイトの精神分析、そしてマルクスの商品物象化論をふまえて、今日の資本主義に伴う広範な「暴力」の問題を乗り越えて「連帯と協働のアソシエーション」にするためには、「群衆心理」の克服が不可欠であることを強調している。齊藤日出治『資本主義の暴力—現代世界の破局を読む

法においては「第1次的諸集団の教育的効果を再発見し、かかる諸集団が欠如しているところでは、それらの集団を作り出し、諸集団の連続性と目的性」が追求される。そこには、前稿④で触れた宇野重規がJ. デューイらのプラグマティズム的学習論をふまえて重視していた「習慣」、そして「実験としての民主主義」につながるものがあると言える³⁸。

ここでは、マンハイムが「社会化」と「個性化」を「民主的人格主義」の二重の側面とし、「動的協同過程」としての「民主的行動型式」の展開は「民主的パーソナリティ型式を予想する」ものだとしていたこと（p.404）に注目したい。社会的協同実践をとおして「社会化」と「個性化」を統一する過程が「民主的人格」形成につながると考えるからである³⁹。そうした社会的協同（アソシエーション）活動の環境醸成のために、コミュニティ（地域基礎自治組織）の役割を重視し、新たにコミュニティセンター（地域学習施設）やヘルスセンター（福祉施設）の設置を提起していたと言える。ただし、それらを捉える「社会的教育」の基本形態論が欠落しているため、それらの諸実践を組織化・構造化し計画化する「社会計画」への理論的・実践的展開は残された課題となっていた。

そこで次節では、その課題を検討するために、アメリカで展開されてきた「コミュニティ・オーガニゼーション」活動から生まれた「社会計画」づくりの実践論を取り上げてみよう。

2 『コミュニティ・オーガニゼーションと社会計画』

アメリカにおいて文字どおり「根源的＝自己統治的」民主主義としてのコミュニティ・オーガニゼーションの実践に取り組んでき代表例としては、前稿④でふれたS.D. アリンスキーらによる人民主権＝「根源的 radical 民主主義」論あるいは「革新的ポピュリズム」の運動がある。

一] 藤原書店、2021、pp.270-273、275。

³⁸ 宇野は、『民主主義のつくり方』（筑摩書房、2013）では、プラグマティズム的な「実験としての民主主義」に注目していたが、『民主主義とは何か』（講談社現代新書、2020）では「生活様式としてのデモクラシー」や自治と結社を重視するトクヴィルは取り上げているもの（pp.149、154）、デューイらの民主主義論の位置付けはなかった。しかし、前者に刺激を受けた編集者・若林恵を「聞き手」とする『実験の民主主義—トクヴィルの思想からデジタル、ファンダムへ』（中公新書、2023）では、トクヴィルの民主主義論と「実験としての民主主義」を関連させ、とくに最近の日本における「新たなアソシエーションとしてのファンダム」に注目して、それをトクヴィルがアメリカに発見した「普通の市民が他の市民と協力しながら、地域の課題を解決していく技術（アート）」の現在の展開としている（p.296）。これをさらに、マンハイムの言う「社会的技術」論に広げて考えることが可能であろう。

³⁹ 前稿⑥でふれたようにマンハイムは、社会計画は「動いている汽車の車輪を取り替えるようなものである」と喩えていたが、それは現実社会において展開する社会的協同実践をふまえたものである。その意味では、晩期アルチュセールが「唯物論哲学者は『走っている列車』に飛び乗る人」だと言った際の「列車」を、哲学の外部にある（「マルクス主義」を含む目的論的世界観や形而上学を超えた）「多種多様な社会的実践」とすることと重ねて理解することも可能ではあるが（今村仁司『アルチュセール—認識論的切断—』講談社、1997、p.311-313）、社会的「協同」実践はあくまで現実的諸課題に取り組むことをとおして「社会化」と「個性化」（「私化」）の矛盾を克服しようとする実践であることを無視してはならない。

石神の研究によれば、そのイシューは、戦前の東南欧からの複雑な移民社会の社会関係 community relations 改善から、地域開発（とくに住宅開発）や人種統合・公民権運動、そして1970年代の大気汚染問題までの長期にわたる広範な領域に及んだ。トクヴィルやデューイとも異なるその民主主義は、「人々の日常から討議空間を創出する『コミュニティ・オーガナイザー』が機能する民主社会」、自由の意味を参加や共同性に接続していく「しかけ」によって達成する「現代版リベラル・デモクラシー」である。今日まで継承されているそれらの実践論では、デモクラシーはつねに「未完のプロジェクト」で、責任の所在を明確にすることによって失敗から学ぶ「プラグマティズムの貫徹」=「学びのプロセス」であると理解され、コミュニティ・オーガナイザーを育成しながら、コミュニティを基盤とする実践展開をとおして「人民統治権力」が生まれるとしていた⁴⁰。

「ミーティングを通してイシューを策定し、住民らの当事者意識を喚起するという一連のプロセス」を推進するコミュニティ・オーガナイザーの仕事は、筆者のいう「ネットワーク活動を基盤とした、地域課題討議の公論の場」形成という「地域づくり教育」の第一の領域が核となる活動である⁴¹。そこから始まる運動の現代民主主義論としての意義と、SDGs時代における社会教育・生涯学習論的發展課題、とくに「地域集会」活動からSDGs/ESD計画へと展開する理論的・実践的課題については、別に提起しているので参照されたい⁴²。

ここでは、アリンスキーのようにラディカルな事例では必ずしもなく、日本において社会福祉協議会の基礎理論として位置付けられてきたものを念頭におく⁴³。その上で、コミュニティ・オーガニゼーションの全体的流れの中で「社会計画」が位置付けられ、アメリカの「社会事業協議会」のコミュニティ・オーガニゼーション（CO）ワーカー育成のカリキュラムにまでなってきた経過を示す、R. パールマン/A. グリン『コミュニティ・オーガニゼーションと社会計画』（1972）を見ておくことにしよう。同書における歴史的振り返りによれば、社会改良や慈善博愛事業にかかわる諸組織の指導者（大部分はソーシャルワーカー）が、自分たちの仕事を「コミュニティ・オーガニゼーション（CO）」と呼ぶようになってきたのは1920年代中頃である⁴⁴。成人教育運動も盛んになるその後のそれらの具体的動向については同書に譲るが、関連諸制度が発展し「社会計画」との関わりが不可欠となってきた経緯をふまえて、彼ら

⁴⁰ 石神圭子『ソール・アリンスキーとデモクラシーの挑戦—20世紀アメリカにおけるコミュニティ組織化運動の政治史—』北海道大学出版会、2021、pp.275、291-292。

⁴¹ 拙著『学校型教育を超えて—エンパワーメントの不定型教育—』北樹出版、1997、第4章。第3節では、地域課題討議の場や地域調査活動、自治体総合計画づくりに関わる実践例を紹介している。

⁴² 拙稿「SDGsへの『実践としての民主主義』アプローチと社会教育」『日本社会教育学会年報』第67集、2023。

⁴³ ここでは立ち入らないが、前提として、川村匡由『地域福祉とソーシャルガバナンス』前出のほか、加山弾「コミュニティ・オーガニゼーション理論生成の系譜」『東洋大学社会学部紀要』第47巻第1号、2010、など参照。

⁴⁴ R. パールマン/A. グリン『コミュニティ・オーガニゼーションと社会計画』岡村重夫監訳、全国社会福祉協議会、1980（原著1972）、p.4。以下、引用は同書。

は「コミュニティ・オーガニゼーションと社会計画」の存在理由について次のように言う。

すなわち、「コミュニティ・オーガニゼーションと社会計画」の活動は「人間のもつ問題の多くは社会的なことに原因があり、社会にはそれらについてなにかをする責任があり、そしてもし適切な方法をみいだすことができれば、それらの問題を軽減したり解決したりすることができるという前提のもとづいているし、もしその前提がくずれるならば、コミュニティ・オーガニゼーションと社会計画の活動の存在理由はなくなる」(p.20)、と。マンハイムの社会学と重なるところがある。すでにリンデマン『コミュニティ』(1921年)は、社会的機能の制度化、とりわけ専門的分化や官僚化から生じる「民主主義に対する脅威」を危惧しながら、コミュニティ・オーガニゼーションとは「コミュニティ自らの意識的な努力活動であって、民主的に諸問題を処理したり、また承認された相互関係を利用してコミュニティの専門家、諸団体機関、施設などから最高のサービスをえようとするもの」だと定義していた(p.48)。

そのことを確認し、その後の主要CO理論をふまえながら、パールマン／グリーンは「コミュニティ・オーガニゼーションと社会計画」の主要目的として、次の4つを挙げる(p.52-53)。すなわち、(1)コミュニティの参加と全体的調和の促進、(2)問題処理能力の増強、(3)社会状況とサービスの改善、(4)不利な立場にある集団の利益の増進、である。「本質的にはそれらはすべて、ひとつの合理的な計画モデルに基づくもので、それは、基本目標からはじめて、戦略の選択についても検討に移り、さらには特定の戦術ないし行動の選択までを含んでいる」(p.66)。

そこには、計画活動とは「熟慮的、合理的な手続き過程」であり、「将来のある時期に特定の目標を達成するように計算された行動を選択すること」という意味が含まれている。しかし、それだけでは対応できないことがある。そこで、計画活動は「過程重視」で「混乱を切り抜ける科学」(リンドブロム)、あるいは「漸变的」で「知性と目的の進化過程」(ウェーバー)といった「合理的モデルの修正」が提起されるが、それらは「目的も手段も経験に照らしてたえず規定しなおされ、修正される」相互作用の連鎖と考えられる。ウェーバーは、「包括的計画」は中央集権化された統制・調整ではなく、「構成諸要素間の協力関係の改善」であると書いた。これらをふまえてパールマン／グリーンは、そこでの課題は「統一を失った意思決定の結果としておこっている強い悲観主義の流れに逆らって、改変を有効におこなうための機会をわれわれの内部でさがし出すこと」であると結論づけている(p.69-70)。

以上のような「計画」理解は、マンハイムの主張に重なる。前稿⑥で見たように、「相互作用的連鎖」はまさに「相関主義」に基づくマンハイムが重視したところである。パールマン／グリーンはさらに、「実践のための枠組」の検討をしている。それは、ロースマンによる「理想型 ideal types」としての3モデル(①小地域開発およびその組織化、②コミュニティ計画、③社会行動)の検討から始まる。①では、実践ワーカーは側面からの援助者、カタリスト、調整者、教育者となるが、あくまで「コミュニティが自ら意思決定をする」とされる。②では、重要な社会問題解決に取り組むが、実践者は専門技術者、事実の発見者、分析者、計画の履行

者・促進者としての任務を持つ。③では、「権力関係と諸資源を改変すること」が課題となる。とくに不利な立場にある人たちが対象となり、「対象者たちが自らを組織化し、活動の問題点を明確にし、さらには権力構造に対する闘争指向的活動に従事するように援助すること」が実践活動となる (p.74)。具体的な問題解決作業は、①問題の明確化、②組織づくり、③政策立案の定式化、④計画の実施、⑤モニターをおこなうこと、に整理されている (p.86)。

「コミュニティ・オーガニゼーションと社会計画」の検討は、さらに民間団体、サービス機関、企画立案組織、計画機関に即して具体化され、コミュニティ・サービス・アプローチから全国政策の開発までの「包括計画」への指向性も提示されている。ここではそれらに立ち入らないが、パールマン／グリーンは最後に、「実践活動が依拠しうるような包括的統一理論も、またどんな方法が多少とも有効であるかを実践ワーカーたちに告げるような体系的知識も利用できるほどとのっていない」(p.379) ことを指摘している。

体系的「実践論」の必要性が提起されていたと言えるが、その後、新自由主義的政策の展開によるポスト福祉国家段階への転換が進むことにより、「コミュニティ・オーガニゼーションと社会計画」の必要性は高まる一方で（格差・貧困・社会的排除問題の深刻化）、コミュニティ・ワーカー実践の環境条件、とくに公的存在基盤はより厳しいものになっていく。前述の川村は、地域福祉計画の理論として「Plan-Do-See」理論を挙げていたが⁴⁵、それらはトップダウンで進められている新自由主義的統治のPDCA手法に吸収されてしまうような現状にある。

もちろん、そうした中でも実践的な事実上の「コミュニティ・オーガニゼーション」の取り組みがなされてきた。日本では東日本大震災後の2014年に「コミュニティ・オーガナイズング・ジャパン (COJ)」が結成されている。そしてSDGs時代の今日、かかわる諸組織のパートナーシップによる「持続可能で包容的な社会計画」づくりの民主的展開が求められている⁴⁶。新たに参画してきた民間セクターとくにNPOや協同組合との連携のあり方も問われている。その焦点的課題は、「世界を変えること」に向けた「変革的民主主義」の担い手形成である。

ソーシャルワークやコミュニティワークの領域では、これまでの福祉国家的な倫理観や西欧的な価値観そのものまでもが問い直され、実践者の具体的ジレンマにどう対応するかも課題となっている。たとえばS.バンクスは、旧来のカント主義（ハーバマスを含む）、功利主義、そしてラディカル（マルクス主義とポスト・マルクス主義を含む）な「原理論的倫理（公平で客

⁴⁵ 川村匡由『地域福祉とソーシャルガバナンス』前出、p.185-190。

⁴⁶ たとえば、SDGsモデル都市として知られる鳥取県智頭町でもCOJの活動は見られるが、それは他組織との連携のもとでの展開である。南博・稲葉雅紀『SDGs—危機の時代の羅針盤—』岩波新書、2020。同町では最近、自然発酵によるパンと地ビールづくりに取り組み、自然・人間・社会のあり方を問う「タルマーリ」が参加して、話題を呼んでいる。渡邊格『田舎のパン屋が見つけた「腐る経済」—タルマーリ発、新しい働き方と暮らし—』講談社文庫、2017。

観的アプローチ)」に対して、徳、ケア、近さ、ポストモダンなど、「性格や人間関係に根差した倫理（状況に応じたアプローチ）」の動向を整理している。その上で、今日的な「社会正義を志向するソーシャルワーク倫理」として、ラディカルな社会正義、共感的連帯、関係における自律性、抵抗への集団的責任、道徳的勇気、複雑で矛盾する分野で働くこと、の6つを試論的に挙げていた⁴⁷。これらは「変革的民主主義」、前章の3で取り上げた今野・藤田らが言う「社会システムの変化を志向」するような「ソーシャルワーク」が求められていることを示していると言える。

バンクスは「ソーシャルワーク倫理」が、「倫理綱領」に規定され、「実践に翻訳」されることを想定しており、「サービス利用者の権利」とソーシャルワーカーの責任、実践における倫理問題とジレンマの理解の必要性を指摘している。ここでソーシャルワークに関わる社会福祉実践論にまで立ち入る余裕はないが⁴⁸、バンクスは「関係性の責任」を問い、防衛的であることを超えた省察的、批判的＝「変革的 transformational」な実践者への課題を提示している。同上書の最後では、『被抑圧者の教育学』で知られる P. フレイレの「世界を変える権利と義務」（死後出版）を引用し、「人間性を奪う不正義を克服することに帰結するべき、必要とされた社会変革」を請け負うことの重要性を強調している。これらこそ、国際成人教育、日本の「社会教育」の領域で議論されてきたことである⁴⁹。

3 社会福祉と社会教育を統一する「社会的教育」

以上のようにマンハイムの民主的計画論とその後の展開を受け止めると、民主的計画と不可分と考えられてきた「社会的教育 Social Education」にかかわって、戦後日本の教育計画論、とくに「社会教育」計画との関係が問われる。「社会的教育」の実践領域は、戦前からの「社会事業」を一つの重要な源流とする、戦後日本の「社会教育」に相当すると考えられるからである。

しかしながら日本社会教育学会は、発足（1954）以来「社会教育」の英訳として、Social

⁴⁷ S. バンクス『ソーシャルワークの倫理と価値』石倉康次訳、法律文化社、2016、原著 2012、pp. 80、106-107。

⁴⁸ たとえば、秋山智久『社会福祉実践論—方法原理・専門職・価値観—〔改訂版〕』ミネルヴァ書房、2005。秋山は、「制度か実践か」論争をくぐった「構造・機能・価値」の三つの視点から社会福祉にアプローチし、実学＝「問題解決学」としての社会福祉学の原理・原則と展開プロセスを提示、ソーシャルワーク実践＝「狭義の社会福祉実践方法論」の諸課題を再検討し、「社会福祉哲学」の提起にまで及んでいた（pp.2、20、24、30、60、384）。

⁴⁹ S. バンクス『ソーシャルワークの倫理と価値』前出、pp.215-216、268。筆者は、反省的・批判的理論の先の活動理論、そしてフレイレ同様「抑圧からの解放」を主張する E. ジェルピを踏まえて『主体形成の教育学』（御茶の水書房、2000）を提起してきた（pp.189、207）。ジェルピの評価については、拙稿「社会教育・生涯学習とは何か」二宮リムさち・朝岡幸彦編『社会教育・生涯学習入門』人言堂、2023、p.20-21、フレイレの遺産としての批判的教育学の展開と課題については、拙稿「批判から創造へ：『実践の学』の提起」北海学園大学『開発論集』第105号、2020、Ⅲを参照されたい。

Educationではなく Adult Education を使用してきた（2003年からは Adult and Community Education）。それは、戦前のドイツでP.ナトルブが主張した「社会的教育学 Sozialpädagogik」とも、戦後における青少年を対象にした Social Education や、ドイツや北欧で社会福祉的領域をも含んで展開されている「社会的教育 Sozialpädagogik」とも異なる⁵⁰。戦前の日本の社会教育はIの3でふれた「社会事業」（社会福祉活動）とも深い関連があったが、戦後の縦割り行政の中では分断されてきた。そうした中で、「ケア」にかかわる専門職（看護師、介護福祉士、保育士など）は福祉行政、社会教育にかかわる社会教育主事は教育行政の管轄下で養成されてきた⁵¹。しかし、一方では、ポスト福祉国家段階における新自由主義的な行政合理化、他方では、地域の現場における貧困・社会的排除問題の深刻化・複雑化の中で、専門職相互の連携・協力が求められるようになってきた。

日本の教育行政の側から見れば、1990年代以降の社会教育は、生涯学習政策の中で「総合行政」として展開し、現段階では、環境・経済・社会・文化の全体にかかわるSDGsに対応した「持続可能な発展のための教育（ESD）」の推進が課題となっている。しかし、縦割り行政の克服過程は遅々としており、「環境基本法」（1993年）にもとづく「環境教育推進法」（2001年）を改定した「環境教育促進法」（2011年）に位置付けられてきたことに示されるように、ほんらい総合行政として推進されるべきESDは環境行政が中心となり、「教育」を掲げながら社会教育行政での位置付けは低いと言わざるを得ない。それは福祉行政と教育行政に関しても同様であり、福祉教育・教育福祉の行政的責任体制はなお、きわめて曖昧である。

しかし、こうした中でも、地域の実践現場では両者を結びつけていくことの必要性が理解されてきた。とくに東日本大震災以後、新たな貧困・社会的排除や環境問題に対する社会教育の実践が広がっているが⁵²、それは社会福祉や地域づくりとの関係にとどまらない。政策的には、第2次安倍政権の下で「地方創生」政策が推進されてきたが、最近では、そのためにも社会教育や公民館活動の役割が重視されるようになり、関連行政・施設やNPO・企業でも活動することを前提とした「社会教育士」が制度化され（2020年）、「社会教育」の今後のあり方が問われているのである。社会教育・生涯学習・ESDのそれぞれと相互関係をふまえた実践的課題について詳しくは別著⁵³を参照されたい。前稿④で述べたように、SDGs時代の「民主主義の危機」を乗り越える「変革的民主主義」の視点からも、その重要性が指摘されなければ

⁵⁰ 筆者は「主体形成の教育学」の立場から、「社会教育」の英訳を Social Education とすべきことを提起してきた。拙著『主体形成の教育学』前出、p.215-216。

⁵¹ ケア専門職の現段階については、青木紀『ケア専門職養成教育の研究—看護・介護・保育・福祉分断から連携へ—』明石書店、2017。

⁵² その動向については、日本社会教育学会60周年記念出版部会編『希望への社会教育—3.11後社会のために—』東洋館出版社、2013。終章で筆者は総括的展望を述べ、社会教育・生涯学習計画づくりの課題にもふれているので、参照されたい。

⁵³ 鈴木敏正・朝岡幸彦編『改訂版 社会教育・生涯学習論—自分と世界を変える学び—』学文社、2023、序章。

ならない。

もちろん、学校教育の側からも「教育計画」は取り組まれてきた。学校教育論の視点から見れば、教育計画は主としてカリキュラム（教育課程）論として議論されてきたと言える。筆者自身、そうした経過をふまえて、教育課程とは「各学校の教科と教科外・生徒指導の活動全体にわたり、教育内容を中心に編成された教育計画」だと定義して、ESD時代の教育課程＝教育計画論を展開している⁵⁴。しかし、臨時教育審議会（1984-1987年）以後の日本の教育改革は「生涯学習体系への移行」を基本理念として進められてきた。そして、教育基本法の全部改定（2006年）では、「生涯学習の理念」（第3条）が掲げられ、そのもとで政府が策定する「教育振興基本計画」（第17条）によって、トップダウンの教育計画策定が進められているのが現段階である。社会教育も学校教育も「生涯学習・教育計画」として推進されていると言ってよい。筆者らは、その生涯学習・教育に「社会教育学」の視点からアプローチする「社会教育としての生涯学習」「社会教育としてのESD」を提起してきた⁵⁵。

これまでも教育と福祉を結びつけるような社会教育学者の努力はあった⁵⁶。本稿のテーマとのかかわりでは、たとえば、大橋謙策「公民館主事はコミュニティワーカーたれ」（1984年）に始まる「公民館主事論争」が重要であるが、その成果が必ずしも今日的に引き継がれているとは言えない⁵⁷。ここでは、最近の研究として、「教育福祉と地域づくり」を統一する社会教育のあり方を提起している辻浩『〈共生と自治〉の社会教育』（2022年）に注目しておこう⁵⁸。

〈共生と自治〉は、新自由主義的統治に対抗する「変革的民主主義」としての「協同的自己統治」の課題である。辻は序章で、戦前からの「社会教育」理解を振り返りつつ、戦後は「学校教育課程を除く」いて広く社会において取り組まれる教育とされた社会教育は「生活課題を学ぶ機会を求める人々の動きと、それを体制的に取り込もうとする政策とのせめぎあいの中で展開され」、今日では「国民主権や住民自治が実質化しているのか、空洞化しているのか」が問われていると言う。とくに1990年代以降の「格差拡大期」である今日、あらためて社会教育

⁵⁴ 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未来のために—』学文社、2017、p.4。

⁵⁵ 鈴木敏正・姉崎洋一編『持続可能な包摂型社会への生涯学習—政策と実践の日英韓比較研究—』大月書店、2011、終章など。

⁵⁶ 小川利夫『教育福祉の基本問題』書房、1985、高橋満『コミュニティワークの教育実践—教育と福祉を結ぶ—』東信堂、2013、辻浩『現代教育福祉論—子ども・若者の自立支援と地域づくり—』ミネルヴァ書房、2017、松田武雄『地域社会におけるウェルビーイングの構築—社会教育と福祉の対話—』福村出版、2023、など。

⁵⁷ たとえば、『月刊 社会教育』2023年12月号特集「『学びの壁』を突き破るには—公民館の原点を求めて—」。筆者の論争理解と発展課題提起（とくに社会教育計画づくりを含む地域づくり教育への展開）については、拙著『学校型教育を超えて』前出、第4章を参照されたい。

⁵⁸ 辻浩『〈共生と自治〉の社会教育—教育福祉と地域づくりのポリフォニー—』学文社、2022。辻はふれていないが、「共生」は、生物多様性の理解を前提に、自然-人間関係についても提起される。その実際と実践的課題については、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2編を参照されたい。

の歴史的な性格、住民の生活課題、子ども・若者の未来と学校改革、そして「グローバル化時代の民主主義」の視点から社会教育を問い直す必要を指摘している。

その上で辻は、「困難をかかえた当事者が社会に問題提起をし、共生の価値を実現する動きが地域の中につくられるようになっている」ことを視野に入れて、「社会的な排除への関心を高め、生きづらさをかかえる人の社会参加とそれによる地域変革の展開」が社会教育実践の課題となっていることを強調して、「教育福祉と地域づくりの視点」が重要だと言う。具体的には「国民の学習権保障を社会教育論はどのように深めてきたのか」（第1章）、教育福祉と地域づくりにかかわる社会教育実践がどのように展開されてきたのか」（第2章）、そして「アクション・リサーチ」の視点から今日的諸課題を取り上げて（第3章）、〈共生と自治〉への社会教育、とくに「権利としての社会教育」を発展させるための課題を提起している（終章）。主要実践例を紹介しながら、これらを総合的に展開した同書は、このテーマに関する今日的到達点を示すものとなっている。

ただし、「権利としての社会教育」という場合、その「権利」の実践論的内実が問われるであろう。それは人権（近代的人権か現代的人権か）なのか主権、公民権なのか、あるいは自由権か社会権か、それらの間の矛盾・緊張関係をどう捉えるか。前稿④でも述べたように筆者は、自由権と平等権の差異・対立を考え、両者を実践的に統一する運動が民主主義にはかならないとし、「参画・自治の自由」と「共生平等」の実践的統一が今日的課題だと考えてきた。

また、「アクション・リサーチ（行動的調査）」は旧来しばしば社会教育の研究方法とされてきたが、地域づくり教育に関わる社会教育調査はそれに限定されるものではない。阿智村男女共同参画基本計画策定にかかわって紹介されている「状態調査」（p.199）はもちろん、住民の自己調査＝当事者研究を含めて、多元的・協同的・組織的調査研究が必要である⁵⁹。この点、同書副題「教育福祉と地域づくりのポリフォニー」における「ポリフォニー」の理解にもかかわるが、「社会教育・生涯学習計画」づくりの実践に即しては後述する。

さらに、「住民と協働する公務労働」（p.196）を重視する辻は共編著『地方自治の未来をひらく社会教育』（2023年）で、「自治を育む社会教育労働」の提起をしており⁶⁰、制度論に展開しうるものとして注目される。しかし、同書で取り上げられている諸実践から見ても、社会教育職員を念頭においた「社会教育労働」理解は狭すぎる。もちろん、公務労働者としての社会教育専門労働の役割は重要であり、各施設・団体職員との関連における「社会教育主事」の役割を明確化することも必要であるが、「社会教育労働」はほんらい、地域住民・社会教育関連労働者・社会教育専門労働者の重層的関係において展開されるものである⁶¹。その上で「社会

⁵⁹ 拙稿「社会教育研究の固有性と先駆性」日本社会教育学会編『社会教育研究における方法論』東洋館出版社、2016、を参照されたい。

⁶⁰ 辻浩・細山俊男・石井山竜平編『地方自治の未来をひらく社会教育』自治体研究社、2023、序章3。

⁶¹ 具体的実践例とあわせて、山田定市・鈴木敏正編の双書『地域生涯学習の計画化』下巻『社会教育

教育労働（とくに管理労働）の疎外された形態としての社会教育制度」に位置付けられ、それゆえに矛盾をかかえた職員を理解することによって、より具体的に社会教育・生涯学習計画づくり、さらには社会教育・生涯学習制度改革の実践論を展開することが必要であろう。

以上をふまえて本稿では、日本の社会教育・生涯学習をマンハイムの言う「社会的教育 Social Education」の今日的発展として考えてみたい。以下、「教育計画論」に焦点化する方向で再検討してみよう。

Ⅲ 教育計画の社会学的研究から実践論へ

1 マンハイム教育計画論への批判

現代日本の教育学・社会教育学が、マンハイムの「自由のための民主的計画」と「社会的教育学」に学ぶべきことは何か。

日本の戦後改革期には、教育の「民主化」の一環として「教育計画」が提起され、「地域教育計画」づくりが取り組まれた。高度経済成長期には「長期総合教育計画」が政策的に推進された。しかし、教育計画論は今日に至るまで教育学の最も弱い環だと言える。教育基本法大改定（2006年）で、政府が策定する「教育基本計画」が義務付けられ、それを受けた地方自治体の教育計画策定が進んできたが、それらについて理論的・実践的に分析していくような教育計画論は希薄で、マンハイムの民主的計画論に立ち戻って議論するというような動向は見られない。

それは、戦後教育学が「国家の教育」に対置して「国民の教育」を提起することを中心的課題としてきたからでもあろう。戦後直後、「教育の社会計画」の提起はあったが⁶²、それは教育学全体にとっては傍流の「社会教育学」の領域として扱われ、その社会教育学でも「社会計画」論は周辺的位置にあった。国家の政策に関わる「教育計画」は批判の対象であっても、創造的研究の対象ではなかったのである。そのことを批判し、政治的研究を重視する最近の岩波講座『教育変革への展望』全7巻（2016年）の中にも「教育計画」はない。

とはいえ、戦後教育学全体を見渡せば、政策論的ないし実践的対応としての教育計画論が、数は少ないがあった⁶³。それぞれは「民主的計画」の必要性を提起していて重要であるが、こ

労働と住民自治』筑波書房、1992、を参照されたい。

⁶² 宮原誠一編『社会教育—教育の社会計画をどうたてるか—』光文社、1950。同書では戦後社会教育学の出発点となった宮原「社会教育の本質」の最終節「社会教育の再解釈」で「民主主義と社会教育」や「全成人の全面的学習」、そして「教育の社会計画」が論じられ、それに続いて「社会教育法の解説」（小和田武紀）、各論として図書館、公民館、学校拡張、青少年団体、婦人団体、PTA、体育とレクリエーション、純潔教育、視覚教育、放送教育がある。宮原は「学校教育以外の教育要求としての社会教育」として、現職教育、余暇教育、精神指導、生活改善、青年運動、労働者教育を挙げており、まさにマンハイム「社会的教育」論の展開と見ることもできる。

⁶³ 代表的なものとして、三井透編『教育計画』国土社、1957、藤岡貞彦『教育の計画化』総合労働研究所、1977、など。

ここではより原理的にマンハイムの思想と教育計画論に立ち入りながら、その限界を指摘していた児美川孝一郎の論文を取り上げておこう。彼は、マンハイムの大衆社会論から社会計画論に至るまでの理論構成を貫いて存在する「技術史観」を問題にしている。

すなわち、「社会的技術」（人間の行為と社会的諸関係を変形（編成）することを最終的な目的とする実践や作用の総体）を社会変動分析の基底的動因としていることについてである⁶⁴。マンハイムにおいては「社会的技術」が「経済構造や階層構造よりも社会にとってはるかに基底的」だとされ、たとえば全体主義国家は単なる非合理主義の跳梁ではなく「高度な目的合理性（機能的合理性）の貫徹」の事態を示しているとされる。それゆえ社会的技術の民主的管理が求められるのであるが、社会的技術そのものは「中立的なものとして、道具的に把握」され、それを駆使する「計画」は「技術的操作」とであると理解されている。それは「ある種の技術至上主義とも言うべき方法的観点」である、と児美川は言う。ここから「計画主体」の問題が生まれるのだが、その社会計画論構想は、いかに社会的教育論を展開しようとも、客観的には「ソシオ・テクノクラット」による「大衆操作」、国家による市民社会の管理という「文化政策」としての教育へと転回していくのだ、と批判されることになったのである、と。前稿⑥でふれたホルクハイマーやアドルノなどによるマンハイム批判が想起されようが、マンハイムが「社会的技術」の二面性をふまえた上で、あくまで「自由のための民主的計画」を考えていたことは同稿でも、本稿Ⅱの1でも確認してきたところである。

児美川はしかし、マンハイムにおける「大衆社会の病理診断」と「社会計画の方法」にはずれが生まれ、両者の「自己撞着的な円環」に足元がすくわれていると評価する。そこには、①自然科学の方法論が社会科学（人間科学）に転用される、②対象認識の論理から「制作の論理」への決定的前進という「計画論の思考様式」の問題があることを児美川は指摘している。この結果、「認識の合理性から実践の合理性へ」と進んだことのポジティブな側面はあるとしても、マンハイムの社会計画論は「最終的には管理社会化を推し進める大衆統合の理論へ帰結」し、教育計画論は「結果として個人の創造性を水路づけてしまう文化政策としての教育へ反転」したのである、と。1960年代日本の「長期総合教育計画」も同じ問題を抱えていたとされる。それは、原論・本質論・実践論を抜きにした「計画論」批判が行き着く先であろう。

この批判は、Ⅱの1に既述のマンハイムの主張への誤解が含まれているが、前稿⑤のⅠで見たような「新自由主義的ガバナンス」の動向が見られる今日、あらためてふまえておくべきことではあろう。その際に重要なことは「社会的技術の二面性」の理解であるが、「協同的自己統治」に求められる「民主的社会計画」に不可欠な「社会的技術」の重要性を見失わないようにしなければならない。前稿④および⑥でふれたネグリ／ハートは、フーコーやブラウンが重視する新自由主義的統治＝統治的合理性は「切断」に基づくがゆえに、「抵抗とオルタナティ

⁶⁴ 児美川孝一郎「教育の実践性、あるいは『政策科学としての教育学』をめぐる問題—教育計画論の構想に即して—」『東京大学教育学部紀要』第30巻、1990、p.23。以下の引用は同論文。

への潜勢力」をはらみ、「資本にとっての力であるもの——服従化——を、脱構成的な主体化の機会として捉え返す」ことを可能とすると言う。そして、その組織化を出発点として、「主体性のオルタナティブな生産とオルタナティブな社会的関係を共に持続させ、制度化しなければならない」と主張する。その際に、「貨幣が社会的技術を制度化する社会技術——〈共〉の貨幣——を発明すること」へと導くことの重要性を強調している⁶⁵。「社会(的)技術」・「制度化」論の今日的発展方向だと言えようが、その前提としては、資本主義社会における「貨幣」の展開にともなう「制度形成過程」の論理が必要となる。

マンハイムの社会計画・教育計画論については、「社会的技術」論にとどまらず、それ以上にその主体をめぐって、インテリゲンチヤの「大衆的統御の図式」であり、「大衆の主体性」が等閑に付されているといった批判もあった。たしかに、マンハイムのインテリゲンチヤ=知識人論には、同じ世代である A. グラムシの「有機的知識人」論や戸坂潤の「科学の大衆化」論などをふまえて発展させなければならない課題があり、その必要性については前稿⁶⁶でもふれた⁶⁶。今日的には、I の 3 末尾で述べた「社会的労働の重層構造」をふまえた知的・社会的労働の位置付けが求められていることを念頭におく必要があろう。

しかし、マンハイムが『イデオロギーとユートピア』で「社会的に自由に浮動するインテリゲンチヤ」を提起した際に、近代のインテリゲンチヤがとった2つの道、すなわち①様々な形で闘いあっている階級のどれかに主として任意に加わる道、②自分自身の基盤を熟考し、自分の使命を探し求める道、を指摘しながら、「科学的な政治学」とそれに該当する「教育学」が存在していない段階で、「行動する人間の目で現実を観察し、それと同時に行動している人間」への「政治社会学」（「政治的な知識」）教育の必要性を強調していたことまでを否定してはならないであろう⁶⁷。

すなわち、実証主義=主知主義的な知識概念が実践に必要な知識の構造を歪め、「歴史的な主体であり社会の一員である人間と、その思考の間にある、あの有機的な関連が、恣意的に切り離される」状況にあって、まず、「認識作用の純粹に存在上の前提」は、「仲間といっしょに生活し仲間といっしょに行動してはじめて、仲間の一定の『特性』を掴むことができるという

⁶⁵ A. ネグリ/M. ハート『アセンブリ』水嶋一憲ほか訳、岩波書店、2022（原著2017）、p.294-297。

⁶⁶ ここでは立ち入らないが、東洋とくに日本において「公共性」を担うべく展開された戸坂潤以外の知識人による歴史的営為の再検討も重要な課題となる。たとえば、平石直昭・金泰昌編『知識人から考える公共性』東京大学出版会、2006。編者の金は「おわりに」で、日本における「根強い反知識人の社会心理（風土）」、それを規定する「沈黙の文化」（国家や社会が議論を忌避するような文化）や、知識人の知識は「役に立たないという社会認識」をふまえて、「自分の認識（良心）に基づいて誠実に熟慮し、自分の言葉で語る（一人称で語ると同時に、相互主観的・間一人称的に語りあう）」という本来の知識人=公共人間の在り方を考えるために、過去の知識人に学ぶ必要があることを指摘している。「公共人間の運命は挫折」だが「挫折の積み重ねが、常により新しい道を開く」と言う発言とともに受け止めるべきであろう（pp.293, 347-351）。

⁶⁷ K. マンハイム『イデオロギーとユートピア』前出、pp.151, 159-160。以下の引用は同書。

事実」を踏まえることである。それは、「人間における動的な過程、すなわち、人間の特性は行為を通して、また現実世界との対決を通してはじめて現れるという過程」、「現実世界との闘争を通してはじめて、したがってまたわれわれがはじめて自分自身を自覚するようになる過程」を示している。「自己認識と他人を認識することは、行為や意欲と社会的な相互作用の過程と切り離せないようにつながっている」のである、と (p.167-168)。前稿④でふれた「実践としての民主主義」の理解であり、本稿Ⅱで見たコミュニティワークの実践にも重要な視点であろう。

マンハイムはまた、「生成発展しているものについての知識や、実践に関する知識や、実践のための知識」が重要であり、学者や科学者は一般に「図式的に順序よく並べるような傾向」で対象に接近するが、実践家は「積極的に方向づけをする努力によって動かされている」のであり、「具体的な生活上の状態に照らしてのみ事物を観察する」と言う (pp.171, 174)。「時間を無視した図式化」や「歴史的な直接性」との中間の道を取り、「歴史的な状況や歴史的な出来事の背後にあって、これらのものをはじめて可能にすることができる構造上の位置を把握し得る者だけが、出来事の変遷に聡明にずっとついていくことができるであろう」とも言っていた (p.176-177)。前稿⑥でも触れた、法則化認識と個性記述的歴史認識を超えた「課題化認識」を出発点とする実践論の必要性であろう。

以上のような理解をふまえてマンハイムは、「アトリエ」や「クラブ」などの活動の実践的捉え直しをしているのであるが (p.182-186)、それらの組織化としての「社会的技術」の重視が、上述の「社会的教育」の提起につながっていると言えるのである。今日的にそうした活動のネットワーク化は、前稿④で見たネグリ／ハートが強調する「集会・結社の自由の実質化」に発展するであろう。こうした可能性も含めて見れば、マンハイムの社会計画・教育計画論を「大衆統合の理論」・「大衆の統御の図式」だと頭ごなしに批判することはできないであろう。

2 教育の社会過程分析と教育計画

上述のように、マンハイムの「民主的計画論」と「社会的教育論」には、今日的に活かし、発展させるべき側面がある。その際に、ふまえておくべき教育社会学的研究は、久富善之『現代教育の社会過程分析』(1985)であろう。同書は、戦後日本の教育社会学と教育計画論の動向をふまえつつ、マンハイムの社会計画・社会的教育論を高く評価し、「社会過程分析」(「社会の構造変化が人間の意識・心理・行動へと転化して行く媒介の舞台」)を解明し、「真の平等と民主主義の実現への現実的組み換え可能性の認識的析出」にかかわるものとして「教育計画の社会学」を提起した例外的な研究である⁶⁸。

久富はマンハイムが、政治・経済過程が心理・文化過程へと変形されていく「社会的過程」

⁶⁸ 久富善之『現代教育の社会過程分析—教育における敵対的競争を協同へ—』労働旬報社、1985、pp.7-8, 256。以下、引用は同書。

に分析を集中させて「大衆社会としての現代社会の解明を進め、そこに人間の共同関係が分断された反対物に転化する社会的メカニズムを見出し、この社会過程そのものを社会的技術によって制御することを通して、民主的制度と民主的価値と民主的人格を再建する、という社会計画論・社会的教育論の展開へと進んだ」ことに注目している。そして、日本の社会と教育の危機が深化している1980年代、「ようやく民主主義の社会科学としての社会学の本領を發揮する正念場」を迎えて、そのような社会過程分析をする社会学が求められていると言う。それは、1960年代の教育計画論の批判的総括に立った「教育計画の社会学」であり、「今日の教育困難の社会的根底性の全体」を視野にいれ、「社会と人間の在り方の全般的改造計画」という性格を持たざるを得ないが、その課題に取り組んだのがマンハイムの「社会計画としての教育計画」に他ならないのである(pp.209-210, 213, 250)。その背景には、高度経済成長期には「生活の社会化」が「共同の外化形態」として進んだが、それに対応した「生活体系の計画論」「地域教育の計画論」は、資本や国家の権力や「社会的現実操作可能性」に根拠をおくものではなく「民衆生活じしんの発展とそこに融け込んで生きようとする実践とに、ゆるぎない根拠」を持つものであるという理解がある(p.84)。

マンハイムの「民主的計画論」に学ぶべきは、「協同的社会関係が破壊される時代にこれを再建し、人間主体の人格の統一が切り裂かれる時代にこの統合を回復して、民主主義的社会関係と民主主義的人格の形成をめざした」ことである。そこには「計画主体そのものの計画化」も含まれ、「地域教育全体を見通す計画主体へ、そして全体社会の教育制度・政策を見通す主体へと成長し組織されてゆく筋道」を示した。その計画論は「計画主体に、社会的メカニズムの要因関連を見通す科学的分析力(知性)、悪循環メカニズムをとり押え、これを組み換えると言う課題に立ち向かう意思と行動(勇氣)、そしてその認識と行動のプロセスで『自己を変革にさらず勇氣をもった、他人との不一致に対する寛容の態度』に示される民主主義的行動様式(寛容)を求めていた」と久富は言う(pp.252, 255)。その際に踏まえておくべきことは、「自由のための計画」は、ファシズムのような上からの統制や「画一的同調」ではない、「社会的技術」による諸個人の「個性化」であり、制度改革そのものが、そうした意味での人間改造を目指した「社会的教育」であり、計画論はそれじしん一つの教育論であったということである(pp.147, 157)。教育実践としての教育計画づくりにつながるものであろう。

久富はマンハイムの批判的継承の課題として、「未来に向けての計画」へと解放すること、インテリゲンチヤ主導の大衆教育から「住民・国民レベルの『自己教育主体』『教育計画主体』への成長理論へと前進すること」、あるいは「現代の生産力水準を担う自然科学の知識・技術」論の欠落などを挙げていたのであるが(pp.162, 165, 168)、その後の久富は、このような要請や課題に応える教育計画論を展開しているとは言えない。

久富は、教育科学研究会編『戦後日本の教育と教育学』(2014年)の第1部「戦後教育の検討から教育学の再生へ」で「教育社会学」を担当し、「教育社会学と教育実践との出会い」というタイトルで戦後教育社会学を振り返っている。そこでは、教育学研究にとって教育社会学

は「教育の社会性の社会学的解明」を目指す学問だとした上で、教育科学研究会（教科研）の活動展開との関係をふまえつつ、戦後の画期として①戦後改革期、②1960年前後、③1970年代半ば、④1990年代半ばの四つを挙げている。②に対応する第Ⅱ期では「教育科学論争」も展開され、教育社会学と教育実践の出会いがあったが、それは「不幸なすれ違い」となり、とくに「人的能力開発の教育計画」論をめぐる「教育社会学が人的能力開発・選別の教育計画を選択したのに対して、それを能力主義による教育破壊と批判する教科研の教育課題認識に関する亀裂は決定的となり、対話不可能な対立・非難がそこに展開した」と言う。

しかし、第Ⅲ期では、「新しい教育社会学」の提起を受け止めて、「社会学的現象としての教育」研究を進めることによって教育社会学が「教科研の教育科学」の一翼を担うようになった。そして、新自由主義的「教育改革」が進む第Ⅳ期では、「新しい教育社会学」が社会構造・社会関係と学校制度と教育実践をつなげて提起していた課題がさらに先鋭的に問われる中で、教育社会学は「その実証的研究成果をつまみ喰いする『新自由主義的教育改革』にからみ取られる道を歩むのか、それとも真っ当な『教育の社会性』の社会学的解明へと進むのか」が岐路として問われているとし、後者の道から日本自生の「新しい教育社会学」、「教育実践との出会い」という「未完のプロジェクト」への前進を展望している⁶⁹。

しかしながら、第Ⅲ期以降から今後の展望までにおいて、第Ⅱ期の「不幸なすれ違い・亀裂」の原因となった「教育計画」をめぐる対立を乗り越える「新しい教育学」として教育計画論を位置付けることはない。「新しい教育社会学」から生まれた「批判的教育学」にはそうした方向に繋がる議論もあったのであるが、それを教育計画論につなげるためには「教育労働の民主的管理＝教育制度改革」論を展開する必要があった⁷⁰。それは「教育社会学」の範囲を超えた「実践論」の研究課題ということになるのだろうか。久富は、その後「教師文化論」の研究を進めているが、それらを、学校を超えて地域社会に展開する「教育労働論」として発展させることが「教育計画論」につなげていく環となるであろう⁷¹。

今日、前稿⑥のⅠの4で見たようなイデオロギー批判をくぐった「知の諸形態」の一環として「計画論」の位置付けが問われている。まず、SDGsの課題（「課題化認識」）をふまえ、それぞれ歴史的視点・構造的視点・実践的視点に基づいた、歴史学と社会科学（政治社会経済学）、そして「実践の学」（教育学）が必要である。実際には、これらをクロスオーバーさせて展開することが求められる。

それを戦後日本の教育計画論へのアプローチとして提示したのが、〈表-1〉である。この表

⁶⁹ 教育科学研究会編『戦後日本の教育と教育学』かもがわ出版、2014、pp.63-65、72、76、78-79。

⁷⁰ 「批判的教育学」から教育制度改革論への課題については、拙稿「批判から創造へ：『実践の学』の提起」前出、Ⅲを参照されたい。

⁷¹ 久富善之『日本の教師、その12章—困難から希望への途を求めて—』新日本出版社、2016。その評価については、拙稿「教育制度論の前提としての学校批判」『北海道文教大学論集』第19号、2018、を参照されたい。

によれば、社会（的）教育＝生涯教育計画は本来、⑤歴史的实践分析を前提にした⑥構造的实践分析と④实践的構造分析をふまえた、「未来に向けた实践総括」であると言える。

〈表-1〉現代生涯教育計画論への分析アプローチ

アプローチ	歴史的視点	構造的視点	実践的視点
歴史学的	—社会発展論—	①構造的歴史分析	②実践的歴史分析
政治・経済学的	③歴史的構造分析	—社会システム論—	④実践的構造分析
教育実践論的	⑤歴史的实践分析	⑥構造的実践分析	—生涯教育計画論—

(注) 拙著『現代教育計画論への道程』大月書店、2008、p.317、〈表7-1〉に加筆。

表注の拙著は、教育計画論が不在と言って良いほどの諸教育学体系の中で、教育計画論を中心に教育学を構想した城戸幡太郎の理論、かかわる北海道における実践的系譜、高度経済成長からの転換期における教育計画論と地域教育計画化の動向分析をふまえて、現代教育計画論への課題を提起したものである。その終章では、「実践の哲学」(A. グラムシ)の再構成や、「社会的排除問題」に取り組む調査研究のあり方をふまえて、学校教育・社会教育を超える「実践の学」としての「新しい教育学」は、アクション・リサーチや参加型調査研究を超えて、「多元的・協同的・組織的調査研究」を不可欠とする「教育計画論」と同時に成立すると主張した。

今日、地域生涯教育計画化に向けた調査研究のあり方が問われている。とくに、SDGs/ESDが目標とする「持続可能で包摂的な社会」の最重要な課題として、地域社会福祉計画にも直接的にかかわる「社会的排除問題」に取り組む、新しい「実践の学」が求められている⁷²。ESDとしての地域生涯教育計画化に向けて、とくに地域住民を含む実践者たちが参画する「多元的・協同的・組織的調査研究」への発展が必要となっている⁷³。ESD計画づくりや東日本大震災の復興計画にかかわる諸実践への動向については、別に整理している⁷⁴。戦後地域社会教育実践の展開論理に即した位置付けと実践的課題については、別著⁷⁵で提起した。

⁷² 社会的排除問題に即しては、鈴木敏正・姉崎洋一編『持続可能な包摂型社会への生涯学習—政策と実践の日英韓比較研究—』大月書店、2011、拙稿「社会的排除問題への歴史的・構造的・実践的アプローチ」『札幌唯物論』第53号、2008、も参照されたい。

⁷³ ネグリらは、「工場調査」や「対話型調査」の先に、フーコーの言う「装置」(戦略的知)を発展させた「主体性の生産において作動する、物質的・社会的・情動的・認知的なメカニズム」としての「戦略的調査」を提起していた。ネグリ/ハート『コモンウェルス(上)』水嶋一憲監訳、NHK出版、2012(原著2009)、p.209-212。筆者は社会教育学の立場から、調査研究は実践の展開に即して変化していくものと考えているが、「多元的・協同的・組織的調査研究」は「地域づくり教育」実践、とくに地域生涯教育計画化に対応するものである。拙稿「社会教育研究の固有性と先駆性」前出、p.95-97。

⁷⁴ 拙稿「3-5 社会教育・生涯学習の計画づくりと住民参画」社会教育推進全国協議会編『社会教育・生涯学習ハンドブック』第9版、エイデル研究所、2017。

⁷⁵ 鈴木敏正・朝岡幸彦編『改訂版 社会教育・生涯学習論』前出、第2章。

3 現代生涯教育計画づくりの実践論へ

マンハイム社会計画論の特徴について筆者は、戦後教育計画論の流れ、とくに北海道における城戸幡太郎と留岡清男の理論と実践とのかかわりで整理してみたことがある。そこでは、マンハイムの「計画的思考（思惟）」の特徴として、①「媒介論理」は、法則化認識と個性化認識の対立を止揚する「課題化」認識に繋がること、②構造的な理解（実践的には構造化認識）が必要となること、③「発生状況における、そして実験的態度によって行う観察方法」が求められること、④目的・手段は歴史的現実と同一平面にあること、⑤諸個人が「計画水準に対応する新しい自己観察」と「(自己の) 行為を規定する要因」も理解して「状況の主人」となることが求められること、を指摘した⁷⁶。それらは今日、これまで見てきたこととあわせて、地域社会計画・地域生涯教育計画を策定・実施していく際にも必要な視点である。

あらためて、前稿⑥で述べた「実践の学」の視点から、マンハイム的な「社会計画」=「社会的教育」論を今日の「社会教育・生涯学習計画」論として具体化させるためには、次のような課題があると言える。

第1に、「社会的教育」を教育学的に捉え直すためには、まず人格論としての捉え直しが必要である。マンハイムの「社会的教育」論は、児美川も指摘しているように⁷⁷、彼のドイツ時代、ナトルプなどの新カント派やディルタイなどの心理学的精神分析に対して、教育行為をより社会的・現実的に捉え、個人間の直接関係に解消されないものとして捉えようとして生まれたものであった。その教育目的は、戦後日本の教育目的と重なる「民主的パーソナリティ」の形成と考えるに至っている。しかし、久富が指摘しているように、晩期マンハイムは「人間人格の社会的形成／近代制度の人格形成作用」を隠れたテーマとして持っていたが、具体化することはなかった⁷⁸。それは彼の死によるだけではなく、「人格論」そのものの欠落にもよるであろう。教育学のアルファでありオメガであり、原論に相当する「人格論」に始まる再構成が必要である⁷⁹。

第2に、「社会的技術」の展開を社会的陶冶過程において捉え直すことである。マンハイムの〈実践的理論〉は「そのつどの行為状況の能う限りの全体的連関を把握すること、しかもそれを当事者（行為者）のパースペクティブから捉え返すことが企図されていた」⁸⁰とすれば、社会的技術の展開は行為当事者を「管理」するだけでなく、古典的「教養 Bildung」に代わっ

⁷⁶ 拙著『現代教育計画論への道程—城戸構想から「新しい教育学」へ—』大月書店、2008、p.166-169。

⁷⁷ 児美川孝一郎「K・マンハイムにおける『社会的教育』思想と教育現実把握の独自性」『教育哲学研究』第66号、1992、p.11。

⁷⁸ 久富善之「カール・マンハイムの社会学と教育理論」一橋大学『社会学研究』第37巻、1999。

⁷⁹ 原論としての人格論から本質論・実践論・計画論へと展開する教育学についての筆者の試みについては、拙著『新版 教育学をひらく』前出、を参照されたい。

⁸⁰ 児美川孝一郎『「科学としての教育学の成立可能性をめぐる問題—K・マンハイムの〈実践的理論〉の構想をめぐる—』『東京大学教育学部紀要』第28巻、1988、p.249。

て諸個人を「陶冶」する側面も持っているはずである。社会的技術は（児美川が言うように）「中立的」ではない。教育と区別される「形成」（宮原誠一）過程はまず、「人格」に矛盾した作用を及ぼす自己疎外＝社会的陶冶過程として理解されなければならない。そのうえでマンハイムが、「社会化」と「個性化」が「民主的人格主義」の二重の側面だとし、「動的協同過程」としての「民主的行動型式」の展開は「民主的パーソナリティ型式を予想する」ものだとしていたことに注目しなければならない。

第3に、マンハイムは社会計画・教育計画を主として国家レベルで考えたが、実践論的にはまず地方政府、とくに日本の学校教育・社会教育を念頭に置くならば市町村自治体レベルにおいて考えなければならない。「地方自治」のもとでは「計画主体」は、（人格としての基本的矛盾を抱えた）地域住民（子どもを含む）である。そこでは、マンハイムが「社会的教育」の具体的事例として挙げた諸活動が展開されている。

第4に、「実践」についてである。ここでは「制作実践 practice」と「教育実践 Praxis」を区別して統一的に把握する必要がある。「社会的」技術は人間に働きかける技術であり、たとえ「間接的」働きかけであっても、応答・コミュニケーション関係を不可欠とすることは、Iで見た二宮がとくに強調する点であったが、それを学校外に広がる重層的な社会教育活動においても考える必要がある。戦後日本の社会教育は「施設教育」を基本に発達してきたが、そこには社会教育職員がいて、関連施設・団体にも関連職員がいる。社会教育実践は本来、自己教育・相互教育を行う地域住民に働きかける教育実践である。社会教育活動は地域住民・関連職員・専門職員の協同関係、「地域関連労働」を通して現実的である。既述のように、教育制度は「教育労働（とくに教育管理労働）の疎外された形態」である。教育制度改革を伴う「民主的教育計画」づくりにおいては、地域教育労働編成の民主化・民主的編成が鍵となる⁸¹。

第5に、「教育計画づくり」それ自体を、教育実践として位置付ける必要がある。社会教育における計画づくりは、「社会教育計画」として意識するとしなにかかわらず、個人・学習集団・関連団体で取り組まれている。生涯教育は福祉・労働・産業そして地域づくりにかかわる総合行政として推進されてきた。IIではコミュニティオーガニゼーションにかかわる計画づくり、それまでの狭い領域の「社会教育」と「社会福祉」の連携から生まれる「生涯学習としての地域づくり」を支える「社会的労働」編成の課題について見てきた。自治体レベルで行う生涯教育計画づくりは本来、それら全体において取り組まれている学習活動の「未来に向けた集团的・実践的総括」に他ならない。それらは国家が策定する「教育基本計画」に基づく計画策定と拮抗関係にあるが、その本来の性格が失われるわけではない。

以上のような発展課題を踏まえて、教育計画にかかわる活動を捉え直す必要がある。企業や

⁸¹ 前稿⑤および⑥の他、具体的に教育制度と制度改革については、小玉敏也・鈴木敏正・降旗信一『教育制度論—持続可能な未来のために—』学文社、2018、所収の拙稿（序章および第1章）を参照されたい。戦後の「学校づくり」実践も、こうした視点から再検討する必要がある。石井拓児『学校づくりの概念・思想・戦略—教育における直接責任性原理の探究—』春風社、2021。

NPO・各種団体で活動することも前提においた「社会教育士」制度が生まれた2020年度以降、社会教育は旧来の生涯学習というだけでなく、まさにマンハイムのいう「社会的教育」全体に広げて考えていく必要が生まれてきている。その上で、今日的課題としてのSDGsに対応する「ESD（持続可能な発展のための教育）」の計画化が検討されなければならない。

Ⅳ 地域 ESD 計画づくりと社会教育実践

1 民主的主体形成への教育実践

「SDGs/ESD 計画」づくりに向けて、前稿⑥でふれた「実践の学」の「五つの領域」にもとづき、人格論にまで立ち戻った検討が必要となる。それはマンハイムとその理論をめぐる諸議論においても、まず取り組むべき発展課題であった。

Iで取り上げた二宮厚美は新著『人間発達の福祉国家論』（2023年）で、マルクス『資本論』をふまえて人格の「社会的範疇」と「人格的機能」を区別した上で、人格の「独立性・主体性・統一性」の3機能を抽出しつつ、「人格」と「労働能力」の分裂と相互規定性を指摘している⁸²。しかしながら、近現代的人格の構造と自己疎外＝社会的陶冶の展開をふまえた学習・教育論が欠落しているため⁸³、人間的発達の権利を保障し、既述の「コミュニケーション的理性」の重要性を指摘して、それらを支える「社会的インフラとしての福祉国家」を提起することに終わっている。したがって、「人格の自己疎外」を克服して、福祉制度を公共化・再公共化していく「計画的理性」や、再構築していく学習・教育の実践過程における「現代の理性」形成の意味を展開できずにいた。

人格論の動向と今日的課題については、別稿で述べている⁸⁴。ここでは、これまでみてきたこととの関連で、近現代的人格の矛盾的構造、対応する教育理念、そして基本的実践課題を示す〈表-2〉を挙げておくことに止める。SDGs時代に対応する「人格としての地域住民（子どもを含む）」の「グローバル市民性」形成のためには、ボトムアップで、私的個人と社会的個

⁸² 二宮厚美『人間発達の福祉国家論』前出、pp.102、106-107

⁸³ 拙著『主体形成の教育学』前出、第3章および第4章。二宮はこの拙著を引用しながら、『資本論』と『経済学批判要綱』を検討した両章（とくに労働能力にかかわる「実体としての人格」の自己疎外＝社会的陶冶論）にはふれず、筆者が「独自の人格機能」についてカント哲学の系譜を扱っているとしているが（『人間発達の福祉国家論』前出、p.245）、それはあくまで旧来の教育学をふまえた「主体としての人格」に関してのことであり、筆者は「実体・本質・主体の統一としての人格」として理解している（二宮の言う人格と区別された「能力」は「実体としての人格」の一部である）。二宮がマルクスの「労働力商品」論を社会科学的人格論の出発点としていること（同上書第1章1）は重要であるが、『資本論』における人格論はその前の交換過程論から出発しており、私的所有＝交換者として社会的に承認された「成人」として人格、すなわち「公民と市民の分裂」と「私的個人と社会的個人の矛盾」を抱えた近現代的人格から出発しなければならない。二宮は彼の人格論を、直接的に（旧来の教育学が対象としてきた）「子ども」に適用している。

⁸⁴ 拙稿「SDGs時代の『創り手』としての主体的人格」北海学園大学『開発論集』第108号、2021、を参照されたい。

人の矛盾を克服する「協同性」を基盤に、公民と市民の矛盾を克服する「公共性」の形成が不可欠であることを確認しておこう。

〈表-2〉近現代の人格と教育理念、基本的実践課題

近現代の人格の諸アспект		教育理念	基本的実践課題
類的存在	地球市民 →グローバル市民	世界主義 →グローバル市民性	持続可能性（世代間・世代内公正） →平和で、持続可能な包容的社會づくり
	国家公民 道德的人格	国家主義 規範主義	公共性 （主権者→共同的自己統治主体）
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	

戦後日本の教育学の流れを見るならば、教育基本法（1947年）が教育の目的を「人格の完成」としたのに対応するような人格論の研究は立ち遅れてきた。そうした中では、佐貫浩『学力・人格と教育実践』（2019年）が注目された。佐貫は新著『危機の時代に立ち向かう「共同」の教育』（2023年）において、新自由主義的統治の一環としての「資質・能力」論を批判しつつ、あらためて「学力と人格の結合」論を展開している。二宮が提起する「人格と労働能力の分裂と相互規定性」をふまえた統一＝結合の課題を、子ども・学校教育のコンテキストで展開したものだと言えるので、ここで取り上げておこう。

佐貫の新著の「序」では、戦争・コロナ禍・地球温暖化といった危機の認識と教育における乖離、すなわち「社会の競争の論理が生み出す分断、学校という仕組みに組み込まれた分断、加えて大人世界が提供する意識基盤に組み込まれた分断という3重の分断」の中で、子ども・若者が「自分の力を、そして人々が共同することの力を実感できないこと」が問題とされる。子ども・学校教育に即した「人格の分裂」（とくに「私的個人と社会的個人」の矛盾）の理解だと言える。彼の言う「人間の共同の力」とは「表現を介して社会に出現し、民主主義を介して社会の力として組織され、社会を創り、世界を創り出していくことのできる知」＝「合意知」の力である。佐貫は区別していないが、「社会を創り、世界を創り出していくことのできる知」は、単なる「合意」を超えるもので、既述の「現代の理性」形成にかかわるものである⁸⁵。

「合意知」は、「客観的な——すなわち個々人の価値判断からは独立して——『正解』が存在する知」＝「正解知」に対比されている。佐貫は両者の対立を学校におけるマイクロ・ポリティックスの中にも確認し、「それまでの不自由な生き方を克服する共同の力を組織する政治という方法——自治と共同の世界——が、子どもたちによって創り出される可能性」を強調している。「政治」は「人間の最も重要な基礎的能力」であるとして、「教育的価値としての政治の力——自治、民主主義、表現に依拠して平和に向かう人間の共同をつくる力——を子どもたちに

⁸⁵ 鈴木敏正・降旗信一編『教育の課程と方法』前出、第1章、図1.1を参照されたい。

獲得」させようとしてきた戦後の民主教育を重視し、それを偏向教育、政治的中立を侵すものとしてきた保守政治、とくに「政治」を排除する国民支配の戦略としての「新自由主義」に対置しようとしているのである。「新自由主義的統治」と「協同（共同）的自己統治」の対抗関係が念頭にあると思われるが、〈表-2〉で示した「協同性を基盤とした公共性」の形成が実践的課題であることを示している。

「教育的価値としての政治」（「方法としての政治」）は「一人ひとりの思いや考えを引き出し、コミュニケーションを介して人々の力を結び合わせ、一人ひとりの主体性を共同の中に結び合わせるもの」だと言う時には、Iで見たハーバマス（二宮）理論と重なるであろう。「表現を介して社会に出現」することを重視する点では、同じくアーレント（権安里）の公共性論が活かされているとも言える。佐貫は「世界と子ども世界の平和の危機」（第I部）に対して、方法としての民主主義や平和、そしてSDGsの課題にもふれ、新自由主義的な「資質・能力」論を克服すべく「学力と人格の結合」論を論じている。しかし、子ども・学校教育を超えて、そうした課題と対応する諸実践を念頭に置くならば、「教育的価値としての政治」の理解は狭すぎると言わざるを得ない。彼のいう「三重の分断」に対応するためには、大人と社会の課題に取り組む社会教育・生涯学習を中心的視野に入れなければならないだろう。

もちろん、そうした場合にも佐貫が、前稿⑤のIで見たような（M.フーコーの生政治・統治論を前提にする）W.ブラウンの「新自由主義的統治」論をふまえ、「ホモ・ポリティクス」vs「ホモ・エコノミクス」を問い（第12章）、「方法としての政治」を提起していることには示唆的なものがある。計画論にかかわる（診断と区別される）「評価」に関する①教育のための評価、②配分的評価、③支配のための評価の交錯の提示（図4）も、商品・貨幣関係の展開に対応する近現代的人格関係の展開、とくに貨幣関係に照応して筆者が提起した、1）能力形成・評価、2）人材配分・移動、3）社会的・国家的統合の展開を理解する上でも参考になる。その際には、佐貫やブラウンが依拠したフーコーの生政治・統治論の再検討も必要であろうが、フーコーが現代資本主義としての新自由主義を分析しているわけではない⁸⁶。佐貫のいう「三重の分断」線をも伴う新自由主義的統治のブラウン的分析を超え、それらの「二面性」

⁸⁶ 晩期フーコーの生政治論とその背景については、重田園江『統治の抗争史—フーコー講義 1978-1979—』勁草書房、2018。フーコーの分析対象は国民国家形成過程における主権・規律・統治（「国家理性から自由主義へ」）に関する諸言説である。生政治論の最終テーマは「市民社会論」であったが、市民社会は「統治のテクノロジー」とされ、「経済的経済学に対応する統治性の法的経済学」が提起されている（p.474）。それらは筆者のいう「グラムシの3次元（政治的国家・市民社会・経済構造）」において捉え直す必要があり、「統治のテクノロジー」は、ヘゲモニー関係が展開する市民社会における「社会的技術」（マンハイム）の展開と考えることができよう。重田はフーコーの統治論における「人口」論を重視しているが（第2部）、諸階級を除外する「人口」は「一つの抽象」でしかない。そこから生産・交換・流通・分配などの分析を潜って「多くの諸規定と諸関連からなる豊かな総体としての人口」に到達するというのがマルクスの「経済学の方法」の出発点であった。K.マルクス『1857-58年の経済学草稿I』資本論草稿集翻訳委員会訳、大月書店、1981、p.49-50。

(ネグリ／ハート)をふまえて「協同的自己統治」の論理を解明するためには、商品・貨幣論にまで遡った「矛盾関係」とその展開過程において、近現代的人格論と社会制度形成論理を捉える作業が必要になる⁸⁷。

ネグリ／ハートは、「貨幣は社会関係を制度化する」と言う。それは「貨幣そのものが一つの社会関係」であることをふまえ、貨幣が「社会的生産・再生産の諸関係の集合を制度化する」と考えるからである（「社会関係の制度化としての貨幣、社会的技術としての貨幣」）。「資本主義的貨幣の社会的諸関係」は、①本源的蓄積、②マニュファクチュアと大工業、③社会的生産の歴史的3段階で理解され、③の段階は、価値形態としては「生政治的剰余価値」、採取（収奪）様式としては「〈共〉の領有」、労働力構成は「社会的認知的労働」、価値創造の源は「金融」、統治形態としては「〈帝国〉と生政治的管理」といった特徴、敵対的な政治的組織形態としては「社会的連合体」といった評価がなされている⁸⁸。

しかし、そもそも貨幣論（制度論）の前提となる価値形態論、つまり貨幣がいかにして、なぜ、何によって生まれるかがふまえられていないので、「社会的労働の疎外された形態」としての社会制度がどのような論理で展開し、その実体と基本的な社会的機能が何であるかが不明確である。したがって、せっかくの「二面性」や「貨幣論」への言及も、基本的には「啓蒙主義の手法」に陥らざるを得ず、現実的な矛盾の克服にかかわる実践論の総体的展開がなされないという結果になっている。教育計画論に焦点化している本稿では、そこに立ち入ることが課題ではないので、さしあたって、別稿を参照されたい⁸⁹。

さて、佐貫の新著では人格論そのものの新たな展開はないが、子ども・学校教育実践に即したいくつかの提起はなされている。たとえば、Iでふれたハーバマスやアレントにかかわる「表現」の重視である。それは、国連「子どもの権利委員会」の日本政府への「勧告」に見ら

⁸⁷ フーコーは、よく知られた「主体化＝臣民化」論によって「疎外された人格」論を展開し、最晩期の『自己への配慮』から「自己の解釈学」への構想によって、より包括的な人格論を展開する可能性もあったとも言えるが未展開である。市田良彦『フーコーの〈哲学〉—真理の政治史へ—』岩波書店、2023、pp.269, 275, 293。師である構造主義者・アルチュセールとともに「『個人』の存在をたしかなものにする技術的な『知』」を探りつつ、アルチュセールの「(イデオロギー)装置 appareils」論を「(知と権力)装置 dispositif」論へと展開して独自の社会制度理解への道を拓いたが（同『ルイ・アルチュセール—行方不明者の哲学—』岩波新書、2018、pp.214, 221）、人格論・制度形成論との関連は不明確である。なお、アルチュセールは草稿『再生産について』（第1巻、1969年）で、人間は生まれる前から「主体」であり、成長するにつれて政治主体を含む諸主体になるが、それらは互いに重複・矛盾し、政治的イデオロギーの働きかけによって「脱中心化」し、国家のイデオロギー装置が機能しなくなる可能性にもふれている。社会諸階級や哲学の実践的介入にかかわる第2巻が書かれていたら、主体と社会制度に関する彼の評価は変わっていたかも知れない。L.アルチュセール『再生産について—イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置（下）』西川長夫ほか訳、平凡社、2010（原著1996）、pp.91, 104, 118。

⁸⁸ A.ネグリ／M.ハート『アセンブリ』前出、pp.24, 251, 256。

⁸⁹ 鈴木敏正・高田純・宮田和保編『21世紀に生きる資本論—労働する個人・物質代謝・社会的陶冶—』ナカニシヤ出版、2020、第6章表1。同表に制度論との関係も示したが、より具体的に教育制度論との関わりについては、拙稿「市場化社会における教育制度の形成論理」北海学園大学『開発論集』第101号、2018、を参照されたい。

れるように、日本の子どもにおける「表現の自由」（意見表明権）の必要性に対応しているとも言える。しかし、それは既述のように、より発展的に、より広い枠組みの中で位置付けてみる必要がある。具体的には、筆者が東日本大震災後の「人間的復興」過程に学んで提起した、人格的承認関係のうちの「自己関係」（自己受容→自己信頼→「自己表現」→自己実現）の展開過程に位置付け、かかわる「他者関係」（他者受容→共感→「立場交換」→相互承認）との相即的展開をふまえて、「協同実践」（学校・施設外への展開を含む）としての主体形成（エンパワーメント）過程への展開を考えることができるであろう⁹⁰。

教育計画とは、それらの活動全体にかかわる「未来に向けた理論的・実践的総括」である。そのことをふまえた上で、当面する社会教育・生涯学習の「計画化」実践の具体的論理を検討しなければならない。

2 教育計画＝「未来に向けた理論的・実践的総括」：「7つの原則」再考

ESD は、生涯教育である。ESD の教育原則は、2013年のユネスコ総会で採択された「グローバル・アクション・プログラム（GAP）」で採択された。原則(a)(b)(c)(d)(e)をふまえた(f)では、定型的 formal, 不定型的 non-formal, 非定型的 informal, そして乳児から高齢者までの教育を含む生涯学習であり、(g)では、ESDと言わなくとも、上記原則に基づくすべての活動を含む、とされている。それはその後のSDGsに対応した「ESD for 2030」にも引き継がれ、ユネスコのESDに関する世界会議「ベルリン宣言」（2021年）でも「我々の約束」のbで、「すべての個人が持続可能な開発のための生涯学習の機会を得られるように、幼児教育から高等教育及び技術教育並びに職業教育及び訓練（TVET）を含む成人教育まで、あらゆる段階の教育訓練ならびにノンフォーマル教育及びインフォーマル教育にESDを組み込む」と具体化している。定型教育・不定型教育・非定型教育の「生涯教育3類型」が前提とされているのである。

1960年代の国際教育開発から生まれた「不定型教育」によって「広義の教育」を構造化しようとする「生涯教育3類型」は、国際成人教育会議「ハンブルク宣言」（1997年）において位置付けられたものである。日本では「定型教育」は学校型教育、「不定型教育」は社会教育、「非定型教育」は社会教育の本質とされた自己教育活動（自己教育・相互教育）として考えられるから、これらに「偶発的学習」を加えた「広義の教育」とそれら全体を媒介し構造化する位置にある「社会教育」の役割のグローバルな視点からの見直しが重要な課題となった⁹¹。

⁹⁰ 拙稿「SDGs時代の『創り手』としての主体的人格」前出、〈表-1〉。同表では、Iで触れた山極壽一の主張する「共感」力も位置付けている。前提となる近現代的人格の基本的矛盾と教育理念については本稿〈表-2〉、「人格としての子ども」の展開構造については同稿〈表-3〉を参照されたい。そこから始まる教育学の具体的展開については、拙著『新版 教育学をひらく』前出、社会教育・生涯学習論としては、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。

⁹¹ 拙著『学校型教育を超えて—エンパワーメントの不定型教育—』北樹出版、1997、同『エンパワー

ESDは、そうした意味での「学習の構造化」の実践を含む、と言うよりも、日本的な「社会教育」の実践を通して「生涯教育＝社会的教育 Social Education」全体の「構造化」をする実践があつてはじめて統一的な活動となると言えるのである。その必要性は1990年代、「生涯学習振興法」（1990年）を受けて地域で取り組まれてきた「生涯学習計画づくり」において意識されるようになってきた。

地域生涯教育計画づくりの諸実践は、地域住民が地域における学習と教育を「（持続可能で包容的な）未来に向けて総括」し、集団的に自己教育主体となっていく過程であり、「ESD計画づくり」の実践に繋がる。「教育計画づくり」はそれ自体、「地域づくり教育」の諸領域の「付置連関 constellation」の一つである。各実践の予定調和的な段階進行ではなく、「付置連関」として考えることもマンハイムから引き継ぐことができるであろう。そのことをふまえた「地域教育計画」づくりはどのような学習・教育実践として考えることができるであろうか。

上述のように見てくるならば、グローバルな視点に立った「社会教育としての生涯学習」の出番である。それでは、SDGs/ESD計画づくりに向けて社会教育あるいは「社会的教育」（マンハイム）はどのような役割を果たすべきであろうか。

現行の「第Ⅳ期教育振興基本計画（2023-2027年度）」は、その基本コンセプトとして「2040年以降の社会を見据えた持続可能な社会の創り手の育成」と「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」を挙げている。基本的な方針は①グローバル化する社会の持続的な発展に向けて学び続ける人材の育成、②誰一人取り残されず、全ての人の可能性を引き出す共生社会の実現に向けた教育の推進、③地域や家庭で共に学び支え合う社会の実現に向けた教育の推進、が掲げられている。これらを見る限り、SDGs/ESDの発展が考えられているかのようなのである。しかし、さらに、トップダウン的な④教育デジタルトランスフォーメーション、⑤計画の実効性確保のための基盤整備・対話が挙げられているのを見るときに、SDGsの理念や、上述のようなESDの教育原則はふまえられているのだろうかという疑問が湧いてくる。

「今後5年間の教育政策の目標と基本施策」では16の項目が挙げられているが、全体として④や⑤に対応する学校教育が中心であり、ESDは「6. 主体的に社会の形成に参画する態度の育成・規範意識の醸成」の中の施策例の一つに見ることができるだけである。生涯学習について直接的には「8. 生涯学び活躍できる環境整備」があるだけで、基本施策例としては「リカレント教育」が挙げられているだけである（具体的は「リスクリング」政策が推進されている）。社会教育については、「10. 地域コミュニティの基盤を支える社会教育の推進」があり、その指標としては「知識・経験等を地域や社会でも活動に活かしている者の割合」「社会教育士の称号の付与数」「公民館における社会教育主事資格者数」が挙げられているが、中心となる公民館などの公共施設と専門職の縮小的再編が進められているのが現実である⁹²。

メントの社会教育学」前出、を参照されたい。

⁹²『月刊 社会教育』2024年2月号特集「問われる公共施設の再編」など参照。

こうした中では、第Ⅳ期教育振興基本計画に挙げられたコンセプトや「基本的な方針」におけるSDGs/ESD的理念の具体化としての計画づくりは、地域からのボトムアップの実践に俟つ他はないであろう。それは戦後教育・社会教育が実践的に積み上げてきた住民参画型の計画づくりである⁹³。地域生涯教育計画づくりの意義と課題について筆者は別に提起し、先進例に学んだ諸原則を挙げている。すなわち、①出発点は、重層的市民参加と自主的職員集団の形成、②歴史的・実践的総括なき計画は無内容になる、③基本活動は、地域における学習ネットワークと「地域課題討議の場」の形成、④調査なくして計画なし、⑤地域づくりと結びつかない計画に現実性なし、⑥「学習の構造化」から地域生涯学習公共圏の創造へ、⑦地域生涯学習計画づくりは自治体改革を求める、である⁹⁴。ESDと言わずとも「持続可能で包容的な地域づくり」に向けた地域生涯学習計画づくりにおいては、これらは現在でも「原則」たりうる。

たしかに、上述のような政策動向の下では、たとえば典型例として挙げた松本市のように、市内の学習と地域活動を網羅した実践例集「根っこワーキング」作成に始まり、5年をかけた討議と学習によって地域生涯学習計画づくりをするといった余裕は多くの自治体にはない。そうした状況下の地域調査は、特別に計画づくりのためと言わずとも、多くの市町村で取り組んでいる「まちづくり講座」、あるいは「地元学」や「地域学」⁹⁵の活動との連携から始めてもいいだろう。

しかし、重要なことは、その名称や内実はどうであれ、すでにほとんどの市町村で「自治体生涯学習（教育）計画」を持っていることである。恵庭市第2次生涯学習計画づくりの実践にみられるように、既存の生涯学習計画の徹底した評価に始まり、それをふまえて新たな実践に取り組み、それらをまた吟味しながら計画期間全体を通しての計画づくりへの発展、すなわち「計画づくりの日常化」は可能であろう。

「地域課題討議の公論の場」の典型的実践として「地域集会」を考えたが、それは「公民館祭り」などの一環として、フォーラムやワークショップの形態で開催することも可能である。各学習グループや社会教育関連団体では、すでに毎年の活動の総括とは言わなくとも、なんらかの「反省」活動をし、当面する課題を示している。それらを交流し合うことから始めることもできるであろう。コロナ禍では、「オンライン公民館」などの実践が創造された。もちろん、社会教育委員会の公式の役割である「社会教育計画策定」を住民参画型の活動として拡充し、活性化させることが王道であろう。

以上のように地域生涯学習計画づくりは、各自治体において、それまでの実践的蓄積に応じ

⁹³ 拙著『現代教育計画論への道程』前出のほか、社会教育推進全国協議会編『社会教育・生涯学習ハンドブック』第9版、エイデル研究所、2017、「3-5 社会教育・生涯学習の計画づくりと住民参画」を参照されたい。

⁹⁴ 拙著『増補改訂版 生涯学習の教育学』前出、終章を参照されたい。

⁹⁵ 最近の動向として、宮町良広ほか編『地域学—地域を可視化し、地域を創る—』古金書院、2024、参照。

で多様に取り組むことができよう。ここで指摘しておくべきことは、超少子高齢化の中で世代間連帯による「持続可能で包容的な地域づくり」が求められている今日、「⑤地域づくりと結びつかない計画に現実性なし」というだけでなく、「生涯学習計画づくりと結びつかない地域づくりは持続不可能」だと言うことである。そのことをふまえて、⑥「学習の構造化」から地域生涯学習公共圏の創造へ、⑦地域生涯学習計画づくりは自治体改革を求める、の発展が考えられなければならない。

3 地域生涯学習計画づくり：学習の構造化・公共化とESD

社会教育の本質は「国民の自己教育・相互教育」だとされてきた。それは、地域住民「による教育」である。自己教育と相互教育（あわせて「自己教育活動」と言う）には対立と緊張関係がある。それゆえ、両者を統一する自己教育活動には独自の論理をもった展開過程（自己教育過程）がある。それは必ずしも社会教育専門職員が進めようとする社会教育・生涯学習の実践の展開論理と一致するわけではない。それゆえ、自己教育過程の論理と社会教育実践の論理を統一するために、多様な生涯教育の教育形態がとられてきた。それらは大きく、定型教育・不定型教育・非定型教育に区分される。

憲法に基づく教育基本法に規定された社会教育の活動は、基本的人権としての「社会権」に位置付けられたもので、公共性を持っており、まず誰にも公開された「開かれた教育」でなければならない。生涯学習時代の社会教育の事業は、「いつでも、どこでも、誰もが」学習することを保障しようとする。しかし、地域の中には公的社会教育が提供する生涯学習事業に、さまざまな理由で参加できない「学習弱者」が存在する。そこで学習者とくに学習弱者に「届ける教育」（地域住民の「ための教育」）が必要となる。ここで「ケアの論理」も問われよう。しかしながら、社会教育の本質は自己教育・相互教育であり、基本的に地域住民「による教育」で、社会教育実践者の仕事はそれを支援・援助することである。その活動は自己教育過程に伴走することから、さらに学習者と教育実践者が相互に立場交換する地域住民「とともにある教育」に発展する。社会教育実践者にはさらに、そのように展開する実践を振り返り、総括して新たな実践を創造するという課題がある。それは日常的になされる反省的实践であるが、それを未来に向けて総括する活動として意識的に行うのが「計画化」の実践に他ならない。

以上をまとめ、具体的な実践例を示すと、〈表-3〉のようになる。自己教育過程には、ESDの焦点となっている環境学習と21世紀型学習の展開過程を示している。ここに、「持続可能で包容的な社会」を目指す重層的「地域生涯教育計画づくり」の実践の位置付けを見ることができよう（詳しくは表注の著書参照）。

〈表-3〉 地域社会教育実践の展開過程

社会教育実践		開かれた教育	のための教育	による教育	とともにある教育	実践総括	計画化
生涯教育3類型	定型 Formal	主催講座・大学 (中央公民館)	アウトリーチ＝ 届ける教育	学習条件整備	実践者育成	〈生涯学習計画 づくり〉	自治体教育計画
	不定型 Non-Formal	企画委員会 (地区公民館)	セミナー、ワー クショップ、 (地元学・地域 学)	サークル支 援、〈生産大 学〉	〈地域づくり 学習〉	学習・地域活動 調査・評価	地区教育計画
	非定型 Informal	地域活動、小集 団、イベント (自治公民館)	〈溜まり場・居 場所づくり〉 〈生活記録〉	〈共同学習〉、 〈生活史学習〉	地域行動・社 会行動、協働 取組	学習ネットワ ーク・構造化	各グループ・団 体学習計画
自己教育過程	自己教育過程	知的意識化・文 化的教養形成	感性的・身体的 意識化と表現	自己意識化・ 〈学習の主体 化〉	活動的協同性 形成 〈共育ち〉	自己教育主体＝ 社会教育実践者	地域生涯教育計 画づくり
	環境学習	About	In	Through	For	With	持続可能で包容 的な社会づくり
	21世紀型学 習	To know	To do	To be	To create our world	To live together	

注) 鈴木敏正・朝岡幸彦編『改訂版 社会教育・生涯学習論—自分と世界を変える学び—』学文社, 2023, p. 39。

ここで指摘しておくべきことは、地域住民参画による「未来に向けた実践総括」としての地域生涯教育計画づくりは、それによって地域で展開されている学習実践全体の「構造化」をはかり、その協同実践によって「住民的公共性」を具体化するものであるということである。教育実践者と学習実践者の協働によって進められる「不定型教育 Non-Formal Education」としての社会教育の実践がその鍵となる。

前稿④や⑥で取り上げた A. ネグリ/M. ハートは、構成的権利としての制度づくり（民主的
社会計画を含む）は「社会的協働と〈共〉へと接合」されない限り「現勢化」しないと
言っていた。そして、経済的グローバリゼーションと「民主主義の危機」の過程で排除されてきた
人々（マルチチュード、ドゥルルールズ/ガタリの言う「マイノリティ」）が主体として参加する
ような「絶対民主主義」を主張して、実践的には『アセンブリ』を提起した。

とくに「集会・結社の自由」を、新自由主義的統治に対抗する実質的で「構成的な権利」＝
「社会的協働への権利」として捉え直し、「私たちの社会的富を基盤にして持続可能な制度を
創出し、新しい社会諸関係を組織する構成的プロセス」＝「別の主体性」創出過程だとして
いた。その実践は「新しい民主的な社会的諸関係のより実質的な制度化」〈「共（コモン）」の
民主的管理〉を進めるような「意思決定に関する民主的基本構想（スキーム）」によってのみ保障
される」とし、「民主的社会計画」づくりも重視されていた。しかし、その具体的実践論の展
開はなく、「私たちはまだ、マルチチュードが集会＝集合形成するときに何が可能になるのか、
それを見たことがない」と述べていた⁹⁶。

⁹⁶ A. ネグリ/M. ハート『アセンブリ—新たな民主主義の編成—』前出, pp.170-172, 388-390。3.11

しかし、「集会・結社の自由」は日本国憲法でも位置付けられ（第 21 条）、教育基本法に基づく社会教育法では具体的に、市町村教育委員会の事務には「集会の開催」も「社会教育計画策定」も位置付けられてきた。地域集会活動は「不定型教育中の不定型教育」である。戦後日本における教育実践をふまえて、ネグリ／ハートが言うような組織化＝「構成的制度化」につながる「民主的社会計画」づくりの実践的論理を解明しなければならないだろう⁹⁷。

公民館活動を核にした ESD 計画づくりで知られる岡山市では、住民主体の「まちづくり集会」とそこから展開する「プラットフォーム」活動が重視されている⁹⁸。もちろん、前節で述べたような日本の教育政策の動向を見る時に、そうした実践的取り組みには困難が伴う。予算上周辺化されている文教政策では、「教育振興基本計画」においても学校教育が中心である。しかし、そうした中でも、第 4 期計画の「基本方針」の③では「持続可能な地域コミュニティの基盤形成」「当事者としての地域社会の担い手形成」、具体的には「コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進」が挙げられている。それらを子どもの主権者教育・市民性教育と結びつけていくことから始めることも考えられて良いだろう⁹⁹。

たとえば、北海道では世代間連帯で地域づくりを進める諸事例があるが、その中に「うらほろスタイル」で知られる浦幌町がある。その組織的背景には「全町コミュニティ・スクール」運動があるが、その出発点は中学生が自ら地域調査（「総合的学習」）をした結果をふまえて、地域に開かれた発表会をしたことにある。それを大人が聴き取り、可能なものから提案を具体化していくことによって世代間連帯の地域づくりが進められていったのである¹⁰⁰。その「発表会」は、いわば地域集会のひとつだとも言える。池田町における「高校生議会」から SDGs 学習への展開¹⁰¹も、そうした事例に加えてもよからう。

おわりに

以上で見てきたことによって、SDGs 時代に求められている地域生涯教育計画づくりとそれに必要な制度改革に向けた理論的・実践的提起はできたかと思う。

後の日本の理解をめぐるは、A. ネグリほか『ネグリ、日本と向き合う』NHK 出版新書、2014、ネグリの評価については、『現代思想』2024 年 5 月臨時増刊号、参照。

⁹⁷ その可能性については、拙稿「SDGs への『実践としての民主主義』アプローチと社会教育」日本社会教育学会編『SDGs と社会教育・生涯学習』東洋館出版社、2023、を参照されたい。

⁹⁸ 社会教育・生涯学習研究所監修『地方自治の未来をひらく社会教育』前出、p.104（内田光俊稿）。

⁹⁹ 拙稿「市民性教育と児童・生徒の社会参画」、同「新グローバル時代の市民性教育と生涯学習」『北海道文教大学論集』第 20、21 号、2019、2020。2022 年度から始まった高校教科「公共」や「総合的な探究の時間」への対応と北海道の実践例について、川原茂雄・山本政俊・池田考司編『主権者教育を始めよう—これからの社会科・公民科・探究の授業づくり—』明石書店、2024。

¹⁰⁰ 他市町村の実践例も合わせて、拙著『コロナ危機を乗り越える将来社会論』前出、第 3 編を参照されたい。

¹⁰¹ 米家直子「探究的な学びが始まる時」北海道教育学会編『教育学の探究と実践』第 19 号、2024。

Iでは、N. フレーザーが「制度化された社会秩序」としての資本主義の「主戦場」と言う「社会的再生産」、つまり「生命と生活の再生産」に関わる「社会的サービス労働」について検討した。「社会的労働の疎外された形態としての社会制度」という視点から、「コロナ危機」で明らかとなった「エッセンシャル・ワーク」=社会的再生産労働のあり方を「コミュニケーション的理性」(J. ハーバマス, 二宮厚美), その公共性論批判 (H. アーレント, 権杏理) の吟味, ヘーゲル理性論の批判とマクス悟性・理性論の見直しをふまえた、「現代の理性」(観察的・行為的・協同的・公共的・計画的理性)の一環としての「計画的思惟」(K. マンハイム)の重要性を指摘した。

公共性の基本的条件(公開性・人権性・共有性・計画性)の現実をふまえた, ポスト福祉国家段階での実践論的検討が必要である。これまで「近代知」の限界を超えようとしてさまざまな「批判的〈知〉」が提起されてきたが¹⁰², 求められているのは今日の歴史的大転換期を切り拓く「実践知」であり, それらを支える「知の形態」(前稿⑥)の一環としての社会計画づくりの論理である。

そのことをふまえたIIでは, マンハイムの「自由のための民主的計画」論とそれに不可分な「民主的人格」形成に向けた「社会的教育」論の今日的意味を確認した。そして, 戦後政治社会経済論(前稿⑤及び⑥)とくに新旧福祉国家・福祉社会論の先に問われる地域レベルでの「社会的再生産」=地域福祉の計画的実践論として, 「コミュニティ・オーガニゼーションと社会計画」論を再検討した。その上で, それらをふまえて福祉活動と社会教育を結びつける「社会的教育」とそれを推進する日本の「社会教育労働」展開の理論的・実践的課題を整理した。

IIIでは, 「教育社会学」の領域におけるマンハイム理論の批判と受容の議論を再整理した。戦後改革後の宮原誠一や城戸幡太郎などに始まり, とくにマンハイム「教育計画」論の久富義之による積極的評価があったにもかかわらず, なぜ教育学では教育計画論が不在とっていい状態にあるのかの理由を考えつつ, 「民主的社会計画づくりと社会的教育」論の現段階的発展課題と, 新たに求められている現代教育計画づくり実践論の位置付け, その固有の論理を探った。

以上をふまえてIVでは, 社会教育学・生涯学習論の視点から「地域生涯教育計画=ESD 論」へのアプローチを考えた。社会的労働論や社会制度論も視野に入れて, 「民主的パーソナリティ」形成に至る学習活動=自己教教育主体形成を援助・組織化する社会教育実践の重要性を再提起した。地域生涯教育計画は, 地域で展開する学習・教育活動全体の「未来に向けた理論的・実践的総括」である。あらためて, 筆者が「社会教育としての生涯学習」の視点から提起してきた「7つの原則」, とくに学習の構造化・公共化に向けた地域ESD計画づくりの実践論

¹⁰² その多様な動向については, 唯物論研究協会編『批判的〈知〉の復権』大月書店, 2010。同書所収の池谷壽夫「今日における福祉思想の課題を考える」は社会権を徹底して自由権を批判するもので, 本稿のテーマからも注目されるが, 求められているのは両者の対立を乗り越える「実践としての民主主義」の論理である。この点, 前稿④を参照。

的課題を、具体的事例とともに提起してみた。

このように見てくるならば、社会計画・福祉計画であれ教育計画であれ、地域でそれらを展開するためには、その担い手形成を含んだ固有の実践論が不可欠であることを理解できよう。とくに計画づくりそのものを、学習を重要な要素として含む実践過程として捉えるためには、旧来の社会科学・人文科学を超えた「実践の学」が求められる。

本総合研究の成果を総括する特別セミナー「北海道を『見える化』するデジタルプラットフォームの開発と『まちと学人の共創』空間の構想」(2024年5月9日、北海学園大学)で、基調講演「診断と連携から始まる地域の共進化 ～インターネット地図による情報共有の可能性」をした藤山浩は、「診断と連携から始まる地域の共進化」や「診断から問題解決への直結」を提起している。そうした実践を支えるものこそ、参加型調査を含む診断＝「課題化認識」形成から始まり計画づくりに至るサイクルとしての「実践の学」、その具体的な実践領域である「地域づくり教育」、SDGs時代の今日では「持続可能で包摂的な地域づくり教育 (Education for Sustainable and Inclusive Communities, ESIC)」に他ならない¹⁰³。

前稿⑥で述べたように「人間の社会科学＝実践の学」の基本領域は、(1)現代社会問題論(診断＝課題化認識)、(2)近現代的人格の構造とそれに規定された社会形態論(原論)、(3)国家・市民社会・経済構造の矛盾的展開としての社会構造論(本質論)、(4)以上をふまえた社会的協同実践＝教育実践の展開論理(実践論)、(5)「社会的諸実践の未来に向けた総括」としての政策と実践(計画論)、の5つである。(2)と(3)を媒介するのが社会的労働＝制度形成論、③と④を媒介するのが自己疎外＝社会的陶冶論、(4)と(5)を媒介するのが実践構造化＝公共化論である。本連続稿では、(1)SDGsとその発展課題を共有しながら、(2)現代的人格論の検討に始まり、(3)グローバリゼーションの下で複雑化する現代社会システム、そして現代と同様に「危機」の状況にあった戦時下の政治社会経済論とその後の展開などを吟味してきたが、本稿では、(4)および(5)に焦点化する方向での議論を進めてきた。

残された課題も多い。「実践の学」の展開のためには、まず(2)すなわち、その主体である「近現代的人格」(表-2)の立ち入った再検討が不可欠である。Iの2やIVの1で述べたように、二宮厚美や佐貫浩は新たに人格論に取り組んでいるが不十分であり、その適用も子ども・学校教育に限定されている。大人と子どもを含む社会教育・生涯学習に広げて考えるためにも、実体・本質・主体の統一としての人格、「公民と市民の分裂」と「私的個人と社会的個人の矛盾」という基本矛盾を抱えた「近現代的人格」の理解から出発しなければならない。その基本的矛盾は現代の「グラムシ的3次元」、すなわち(3)の展開において具体化する。そこで進行する自己疎外＝社会的陶冶過程をふまえて、諸人格がその自己疎外を克服して主体形成を遂げる際に不可欠な学習の展開構造、それらを援助・組織化する「社会的教育」と「民主的社会計画」づくり(K.マンハイム)、とくにSDGs/ESDに関わるフォーマル・ノンフォーマル・

¹⁰³ 拙著『持続可能な発展の教育学』前出、第7章を参照されたい。

インフォーマルな「社会教育としての生涯学習」の実践的論理を解明する必要がある。

Ⅱで見たように、それは「個性化」と「社会化」を、社会的協同実践を通して統一する「民主的人格」の形成過程であり、戦後の地域社会福祉実践と地域社会教育の経験をふまえた社会教育・生涯学習論として具体化されなければならない。Ⅲで述べたように「社会的教育」は、社会的に見れば「社会的技術」の発展に伴う「社会的労働」の一環である。その疎外された形態として「社会制度」を捉え直し、それらを学習・教育を含む社会的協同実践を通して克服していく活動、とくに教育計画固有の論理の解明が必要である。

地域社会教育実践の展開全体における生涯教育計画の位置付けと役割については、〈表-3〉で示した。その基本的活動である学習・教育活動の組織化・構造化は、Ⅳで述べたように、教育の公共化・再公共化の実践でもあり、それゆえ地域住民（子どもを含む）が主体となった社会制度改革を視野に入れた「民主的社会計画」に発展していくものである。

以上をふまえて、「実践の学」=「人間の社会科学」=「最広義の教育学」の視点から、SDGs時代の地域生涯教育計画づくりへの展開論理を示すならば、〈表-4〉のようになる。SDGsの理念をその担い手形成をとおして具体化しようとするESDを、「協同的自己統治」と「変革的民主主義」への展開として位置付け、その発展方向を示したこの表を、本連続稿のまとめとして再掲しておこう。

〈表-4〉 政治的国家・市民社会・経済構造の展開と現代民主主義・学習実践

グローバル資本主義＝ 資本の流通過程	世界市場化＝ 商品資本流通	金融資本＝ 貨幣資本流通	多国籍企業チェーン＝ 生産資本流通	経済構造調整＝ 資本の総循環	世界システム＝ 社会的総資本の拡大 再生産	
現代国家	法治国家 (自由主義 vs 人権主義)	社会国家 (残余主義 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 摂主義)	グローバル国家 (大国主義 vs グロー カル主義)	
公民形成	主権者	受益者	職業人	国家公民	地球市民＝世界公民	
民主主義 自由・平等・	自由権	選択・拒否	批判・表現	構想・創造	アイデンティティ	参画・自己統治
	現代的人権 (現代民主主義)	連帯権 〈知識・情報 民主主義〉	生存＝環境権 〈参加・討議民 主主義〉	労働＝協業権 〈活動＝協働民主 主義〉	再分配＝共有権 〈根源的＝承認民 主主義〉	計画＝協同統治権 〈絶対的＝変革的民主 主義〉
	平等権	機会均等	潜在能力平等	応能平等	必要平等	共生平等
学習実践 人権としての 学習権と	「学習四本柱」 + アルファ	知ること (to know)	人間として生き ること (to be)	なすこと (to do) →自らの運命と社 会を統制する (ハ ンプルク宣言)	ともに生きること (to live together) →ともに世界をつ くる (ベレン行動 枠組)	GAPのESD原則、あ いち・なごや宣言→ われわれの世界を変 革する (SDGs)、成 人学習・教育の変革 力を実装する (マラ ケシュ行動枠組)
	「学習権宣言」	あらゆる教育 資源に接する	読みかつ書く、 質問し熟慮する	構想し創造する、 個人的・集团的技 能を伸ばす	自分自身の世界を 読み取り歴史を綴 る	
市民形成	消費者	生活者	労働・生産者	社会参加者	社会形成者	
人間生活＝ 資本の生産過程	全生活過程＝ 商品・貨幣	人間的諸能力＝ 労働力商品	人間的活動＝ 剰余価値生産	生産物・作品＝ 利潤・労賃	人間的諸関係＝ 階級・階層関係	
自然－人間関係	社会的物質代 謝	生態系サービ ス享受	物質代謝媒介	生態循環	共生的進化	

(出所) 拙稿「SDGs時代に振り返る戦時下政治社会経済論とその後」前出、p.43。〈表-1〉に最下行追加。

政治的国家と市民社会の分裂に伴い、近現代的人格は公民形成と市民形成が分裂した状況におかれている（日本の教育基本法第1条の「国家及び社会の形成者」の分裂、〈表-2〉も参照）。表底の「自然—人間関係」と切断された「資本の生産過程」は、「市民形成」の前提となる「自己疎外=社会的陶冶」過程でもある。表頭の「グローバル資本主義=資本の流通過程」は、グローバリゼーション時代の資本の運動を念頭においている¹⁰⁴。公民形成は政治的国家の動向に規定されているが、現段階では、福祉国家・社会が新自由主義的=金融的資本主義によって縮減・破壊されて、それらがもたらす「危機」を克服しようとする新保守主義さらに権威主義的諸政策の展開による社会の分断が進行している。

「現代国家」の行で示した対抗理念のそれぞれ後者の視点から改革していくことが政治的基本課題であり、対応するのが、市民社会における〈現代民主主義〉の発展である。グローバル金融資本主義の危機（リーマンショック、2008年）後のポスト資本主義時代=新グローバル時代における「変革的民主主義」とそれに不可欠な「学習・教育実践」のあり方が問われている。

たとえば、本稿で取り上げた二宮厚美『人間発達の福祉国家論』（2023年）は、新しい「福祉国家」を「自由時間プラス人権」保障のインフラストラクチュアだと主張しているが、「自由時間」を拡充しながら、「自由権を基盤とした社会権」を行使するような実践の展開論理を解明する必要がある。二宮が重視するA.センの提起（同上書第2章1）は表中の「潜在能力平等」論と考えることができ、まさに福祉国家=社会国家に求められているものであろう。しかし、それは「選択の自由」論と正義論にとどまっておき、新自由主義的理念に吸収されかねない。「公共的理性としての民主主義」を主張するのであれば、新たな権利論的かつ実践論的発展が必要である¹⁰⁵。「批判・表現の自由」から「参画・自治の自由」へ、「応能平等」から「必要平等」を経て「共生平等」への方向が検討されよう。

ここでは、世界人権会議「ウィーン宣言」（1993年）などが示す「現代的人権」の発展をふまえつつ、「公共的理性」そのものを問うことになる。たとえば岡野八代は、フェミニズムの歴史的検討をふまえて「ケアに潜在する価値」を探り、そこに「近代の政治社会が前提としてきた公私二元論を突き崩す力、新しい世界を展望する可能性をケア概念のなかに」見ている。その主張は、Ⅱの2で見たS.バンクスがいうソーシャルワークの「ラディカル」アプローチを社会全体に、その未来に広げたものだとも言えるが、岡野には明確な近現代のイデオロギー（近現代的人権論を含む）への批判がある。

¹⁰⁴ 商品資本・貨幣資本・生産資本の循環と「社会的総資本の再生産と流通」という概念はマルクス『資本論』第二部、とくに第8草稿の到達段階を前提にしたものである。その意味については、第二部を、「実体的素材転換」論を乗り越えた「恐慌の発達した可能性」分析、とくに「貨幣運動」を核として組み込むことによって、第三部の「恐慌の現実的可能性」分析に結びつけた、宮田惟史『マルクスの経済理論』前出、第6章など。

¹⁰⁵ くわしくは、拙稿「新グローバル時代の複雑性と『持続可能で包容的な地域づくり』」北海学園大学『開発論集』第110号、2022、Ⅱの3を参照されたい。

その批判は、「はじめに」でふれた N. フレイザーの「人種的差別」(社会的排除)論、とくに「ケアの大喰らい」論と重なっている。それはさらに、「生産や経済を中心とするのではなく、ケアを中心とする人間観、社会観、世界観へとわたしたちの意識を転換」し、当面する戦争やコロナ・パンデミックをも乗り越えて「共にケアする政治的文化」を育てる「ケアから始める民主主義」の実験であり、「ケア対正義」論を超え、ケアの論理をふまえた倫理を政治理論として鍛え上げ、「ケアに満ちた民主主義」を展望するものだとされている¹⁰⁶。

このような「ケアから始める地域政治」は、まさに〈表-4〉に示した(女性をはじめとしたマイノリティの人々を含めた)全ての人々の「参画・自己統治」と「共生平等」を具体化する「実践としての変革的民主主義」の取り組みとなるであろう。IIの3で述べた「共生と自治」(辻浩)の発展課題をふまえ、それらを統一する「変革的民主主義」の発展が実践的課題である。それは、フレイザーの言う「四つの危機」を乗り越えていく社会的協同実践の展開に他ならない。

そうした諸実践はすでにこれまでに蓄積されてきており、現に日本の各地でも多様に展開されている(「すでに始まっている未来」)。それらの発展には、それらに伴う学習・教育が不可欠であるが、そうした活動を「未来に向けて総括」する地域生涯教育計画の取り組みもみられる。具体例を含めて、その論理と現段階についてはIVで見てきたところである。

「持続可能で包摂的な地域づくり(ESIC)」は〈表-4〉で示した「人権としての学習権と学習実践」の全体にかかわるが、当面する焦点は表の最右列である。それらを未来に向けて「主流化し民主化する」(J. アーリ)¹⁰⁷ことが、「持続可能で包摂的な社会」づくりが当面する基本的な理論的・実践的課題である。学習実践の展開と共進化する「実践としての民主主義」¹⁰⁸の徹底が未来を切り拓く。「最広義の教育学」の視点に立てば、その先に「Society 5.0」や「日本型ウェルビーイング社会」(現行の教育振興基本計画)などと対置される、「学び合い、教え合う」ことが人間の第1目的となる「生涯学習社会」を展望できよう¹⁰⁹。

¹⁰⁶ 岡野八代『ケアの倫理—フェミニズムの政治思想—』岩波新書, 2024, pp.15, 255, 297-299。岡野は「誰でもがケアされてきた、脆弱なひとであるという点で平等なのだ」という J. トロントの主張に加えて I.M. ヤングの「社会的つながりモデル」の重要性を指摘しているが (pp.209, 270-271), 「実践としての民主主義」への展開におけるその位置付けと具体的内容については、前稿④のIIを参照。

¹⁰⁷ J. アーリ『〈未来像〉の未来—未来の予測と創造の社会学—』吉原直樹ほか訳, 作品社, 2019 (原著 2016), 終章参照。

¹⁰⁸ くわしくは、拙稿「SDGs への『実践としての民主主義』アプローチと社会教育」前出および前稿④。

¹⁰⁹ 「人間の社会科学」の視点からは、自己疎外=社会的陶冶過程をふまえた「労働への、労働の、労働からの解放」となるであろう。くわしくは、拙著『「コロナ危機」を乗り越える将来社会論』前出, 第6章および第3編を参照されたい。