

意味を紡ぐ仕事としての教師の仕事 (5)

——諏訪哲二らのモダニティへの向き合い方の変化を中心にして——

西 口 正 文*

Teachers' Work as Spinning Meaning (5)

—Centering on the Change of Positions for Modernity by Tetsuji Suwa and His Group—

Masafumi NISHIGUCHI

1. なぜ諏訪哲二らを気にするのか

共同主観的被構成態としてのこの社会世界に対する同化しがたさ。就中、教育システムに対して——むろん、近代社会の秩序形式を主体的能動的に担いうる行為者の形成をその機能的要件とするところの教育システムに対して——感ずる居心地悪さ。こうした同化しがたさや居心地悪さから発する問題化への志向あるいは問題感覚にとって、諏訪哲二らの思想と実践は検討されるにあたいするひとつの対象となろう。そこには、なにか共有できそうな問題感覚を見出せるような気がするからだ。

上記の「同化しがたさ」や「居心地悪さ」をもたらす源泉たるや何処に、というふうに意識をはたらかせるならば、この私にとってはさしあたり（マクロな視野での関心の差し向け方でいえば）、ひとを評価し（それに応じて）処遇するにあたっての秩序形式である。それはつまるところ、この社会世界を成り立たしめるための前提となる秩序形式であり、その意味で（このわたしの小論では）〈モダニティ〉と表記しておこう。

ここで補足的に付け加えておきたいのは、全体社会ごとに——多くの場合に国民国家というかたちで構成される全体社会ごとに——設えられる教育システムとは、ここに言うモダニティを（当の全体社会における）若き世代の成員たちの身体に刻み込んだうえでモダニティの支配下に従属させること、そのことを何よりも大切な機能要件として存立するのだ、ということである。それゆえに、教育システムにおいて教育行為の担い手となるべき行為者たち——「教師」たち——には、つねにすでに仕組まれてあるモダニティという秩序形式を、若き世代の成員たちに向けての「指導」という力の作用をもって、個別具体的な行為場面で発現することが、しかもそれぞれの教師の主体性において能動的に発現することが、要請されるわけである。その意味で、教育システム内の教師は即自的には〈モダニティとしての教育〉の担い手である、と言明することができるのだ。

* 人間関係学部 人間関係学科

2. ふまえるべき先行考察

私の小論での問題関心にとって、斎藤寛（1993）で展開された考察は重要である。そこで議論されている諸項目を逐一ここで確認することはしないが、次の点は小論で試みようとするものの礎石になる論点としてきわめて重要だということだけは、確認しておこう。

すなわち、1980年代後期以降に顕著にみて取れるようになったこども・青年の変貌。彼らとの間に「教師-生徒」関係を構築することの困難度の増大ということを経訪は重視して、その要因が、それぞれの個体を自由や権利の主体とみなし個体としての主張や欲望の発現を無邪気に肯定しがちである一方で、近代社会における行為者間関係構築のために要請されるべき規範体系を彼らに刻印することの必要性に気づいてこなかったところにある、とする（経訪に見られる）論脈。つまり、自由や権利の主体である近代社会構成員相互の関係形成を基礎づけ方向づけるべき規範体系の刻印・定着が、なおざりにされてきた、とする論脈である。この論脈で経訪は、主としてこの国戦後のリベラルな教育論者・その言説のありようを批判していたわけである。

そのこと自体を批判的に対象化せんとする斎藤によるならば、この国戦後のリベラルな教育論者・その言説に対する経訪による「批判の構えそのものが、すでにして“イロニーとしての戦後教育”を体現している」（斎藤 1993: 100）、というように表示される論点である。敷衍するならば、この国戦後の教育システム（の正当性）に対する根底的な懐疑に発する思索の中で、経訪が1970年前後には攫っていたと想定される近代批判というテーマが、曖昧化し変質（変態）し、“営みそれ自体としては肯認され必要視さるべきだ”と信じるようになった〈教育〉の担い手として（それも“現実派・肉体派”と自称しての担い手として）ふるまうことを徹底せんがために、教師存在に帯びる「“権力性”の巧妙かつ狡猾な運用」へと関心を凝集していったことが、1989年・1990年に刊行された経訪の二著からのいわば曝露的な読みをもって、察せられる、という趣旨のことを斎藤は論じている。まさにふまえるべき先行考察を、そこにみることができる、と考える。

3. 問題設定

ある行為者が職業上の役割の担い方として、教師の仕事を選びとった場合、その行為者は教師という存在意味をどのように・どこまで問い深めることができるのであろうか？ 既存教育システムに内属するかぎりでの教師役柄を日常的に背負いつつも／背負うがゆえに、そのような行為者の問い深めにはどのような特質がみられるのだろうか？ 斯様に立てた問いへの応答の在処のひとつとして、経訪哲二（ら）の思想と実践を対象化する¹⁾。

教師役柄を背負いつつ、教師という存在意味に向けての執拗な問い直しを試み、その試みを表現し発表してきた行為者たちの数は、それほど多くない。ましてや、近代社会における教育システム内存在としての——その即自態としての——教師のあり方に対する肯認しがたさを、一度は感取したうえで、問い直しを深めようとした行為者は、稀有に属する。そうした稀有の行為者として、経訪哲二および（彼と多分に問題意識を共有してきたであろう）プロ教師の会会員に注目し、彼らの思惟の辿った跡を検討しようとするのである。

ここでの検討がその焦点を合わせようとするのは、公教育という営為において発現しうる教育行為の価値についての——教育的価値についての——諏訪らの捉え方の移りゆきのありようである。けだし、その捉え方の移りゆきを軸にして、諏訪らによるモダニティへの向き合い方の変化を、そしてまたこの研究で謂うところの「モダニティとしての教育」の含意に見出される変化を、探り出すことができるように予見されるからだ。

4. “啓蒙的教師”としての出発およびそこから脱皮

職業界としての教師世界に入る前に、教師世界の外なる位置から、教師の仕事をどのように見ていたか、ということは、(諏訪のような)教師世界の内に入って後に教師という存在意味に少なからざる程度の懐疑を抱き、抱いた懐疑についての意識展開を図ろうとする、そのような行為者を対象にする場合には、気にしておいてもよいことだろう。その辺りを自らどのように振り返っているのかを、諏訪(1998: 第Ⅱ章)から探り当てようとすると、下記のことを知る。

一言でいうと、ありふれた見方であった。若き世代(こども・青年)に向けて「一人前の社会人になれるようにちからを加えること」、「そのうえにさらに日本国憲法の理念や精神を大切にする生き方を身につけて欲しい」という願いのもとにはたらきかけること。教師の仕事とはそういうものであり、そういう教師観に沿って高校教師になったわけだ。現に諏訪は、自分が教師になろうとした動機について、教育の善性を信じ、生徒たちを「正しく」「人間的に」すべくはたらきかけ、そうして社会をより豊かなものに向かわせたいと、強く願ったのであった、と表明している(諏訪 1998: 62-63)。いわば“啓蒙的教師”として出発したことになる。念のため補うならば、ここに言う“啓蒙”は一次的で非媒介的なそれであり、教育の善性信仰を対自化する構えからもたらされるような屈折した啓蒙的实践を説こうとするのは、後になってのことだ。

日常的な生徒とのかかわり合いを通じて(……前者)、加えて、「学園闘争からのインパクト」を受けて(……後者)、“啓蒙的教師”から脱皮することになった、と彼は書き記している(諏訪 1998: 63)。前者は、学校の日常生活に纏わる諸々の難題に対処するに際しては理念的な啓蒙性など、教師にとって何の役にも立たない、ということのようだ。つまり、諏訪にとっては学校教師の日常実務に要請されることの物質性・その重みが、それとは異なる位相にある理念的啓蒙性のもつ重みに比してはるかに凌駕したわけで、その面から“啓蒙的教師”からの脱皮が促されたということだ。後者は、(特に全共闘運動が提起した問題化の質に触発されることによって)教師の存在意味への根底的な懐疑という精神性を通じてそれまでの自らの教師観が保持されがなくなったわけで、その面から“啓蒙的教師”からの脱皮が促されたということだ。かくして前者と後者には無視しがたい異質性が見出される。前者と後者それぞれの面からの脱皮の動きがその後十分な展開を見たのかどうかには、注視する必要があるようだ。“啓蒙的教師”からの脱皮がおよそどのような質において図られたのかを知るために、手がかりとなしうるから。

5. 教育システムへの批判的対象化の起点と独自の展開方向

1960年代末から1970年代初頭という歴史社会状況下での教育労働者の具体的な闘争のあり方を模索する中で始まった『異議あり!』の発行。即ち、大状況をめぐる政治闘争に関与する中で、職場環境や仕事の中身や生徒たちとの関係づくりなど日常的関心事をめぐって、既成観念を相対化し問題化するにあたってのいわば交流紙と見ることもできるであろう『異議あり!』が、発行され続ける。その過程での体験を通して、教師もしくは教育労働者の存在意味が社会野総体の（全体社会の）基軸をなす秩序内部に強固に繋ぎ留められていることが、さらにまた、その秩序を批判し乗り越えようとする構えに発する闘争に対しては教職員組合による支援も既存“革新”政党（“前衛党”を名乗るそれをも含めて）による支援も期待しえないことが、認知されるようになる（『異議あり!』編集部編 1973: 第1章・2章・3章）。

それとほぼ同時期に、伝習館闘争への共感を抱き、その闘争の探り出し獲得しようとしている事柄を自らのうちに取り込もうとしたことが窺われる。当時の伝習館高校で模索されていた三人の教師による教育実践に関心を向けるとともに、その教育実践を理由とする懲戒免職処分というかたちでの教師の存在意味へのコントロールし方に焦点を合わせて、教師の存在意味を問い直そうとするスタンスが、断片的に顔をのぞかせている（『異議あり!』編集部編 1973: 第4章）。

これを通して、近代社会における教育システムが構成される場合にその基軸をなす基本原理への、さらに（視界を特殊化して）日本社会における戦後教育システムの下での教師の存在意味への、ということは（小論の主たる問題関心に即して言うならば）〈モダニティとしての教育〉への、批判的対象化に立ち向かったかのように見えもするのだが、その展開なり深まりなりについてのその後の消息は不明である。その後の展開は、むしろ、伝習館闘争に触発されて獲得された課題意識——〈「教師」の内側へ向けて「教師」を超える〉——への彼（ら）なりの取り組み（諏訪 1989: 53を参照）であったと見た方がよいだろう。

上記の課題意識は、1980年代以降に前面に出てくる“営みとしての教育自体に向けては肯定視せざるをえない”という諏訪のパースペクティブと併せて、考察される必要があるだろう。ここに謂うところの営みとしての教育とは、ほかならぬ「教育」ということばに順向し内属して語られているのであるかぎり、機能システムとしての教育——その機能的要件は文化的再生産に要約できるところの教育——と別のものではないはずだ（この点については後に第6節・第7節で論及することになる）。既成秩序にまったくすんなりと順接するわけではなくむしろその乗り越えを、つまり貧性から豊性への・劣性から優性へのという（“リニアな”と言いたくもなる）乗り越えを、志向する教師の仕事のあり方が、「教育」の意味替えという問題化を経ることなく、現場に下降し内在して具体的に探り求められるようになるのだ（「我々は教育現場にとにかくにもしがみつくだ」（埼玉教育塾 1983: 145からの重引））。

このことをふまえて、第4節で言及した（「啓蒙的教師」からの脱皮が促されるに際しての）前者と後者の二面に立ち返る時に新たに認め知られてくるのは、二面のうちの前者の方が偏重されて展開されるというかたちを採ったことであり、後者は彼（ら）のその後

の思想と実践の中で輪郭を消失していったと推察されることである。

6. 「教師に徹し切る」ことの主張と教師存在の捉え返し

1980年代に入って以降の著作に現われてくる“教師に徹し切るべし”という主張は、教師役柄を背負う者にとっても生徒役柄を背負うはずの者にとっても、個を超えて普遍に帰属せんとする志向の大切さを、かつまた、個を超えての普遍への帰属を生み起こすにあたってその媒介たりうるような教師存在のありようを、捉え返したいという切なる願いから、生じたものだ(諏訪 1989: 204-205)。モダニティとしての教育への批判的なまなざしが曖昧化することになったのであろう、と推察される理由は、この辺りにも見出される。比較的近年の諏訪の著作を手がかりにして、彼による議論の力点の置かれ方がいかに推移したかについて、ここで少し立ち入って見ておこう。

(1) 学校の現状を捉える視線

教師とこども・青年との日常的渉り合いの機微に触れるようにして、諏訪が挙げているのは、たとえば次のような事態だ。タバコをふかすその現場を教師が発見して当人を咎めようとしても、“吸ってない”と言い抜ける者達。授業時間中、近くの席の者達同士でお喋りを弾ませるのを止めさせようとしても、“喋ってないよ”と返す者達や教師の注意を無視し通して喋り続ける者達。度重なる遅刻や早退のことであらためて注意を促すために職員室へ来るように呼び出しを繰り返して掛けても、まったくやって来ない者達。さらには、そうした当人たちの振る舞いを黙示的に支持する態度でいるはるかに多数派を占める周囲の者達とその雰囲気。過去に幾多の荒ぶる生徒たちとの間で呼びかけ——応じるかわりあい築くことを通してしだいに培ってきたところの、自身の有する指導力についての自信を、粉々にしてくれた1980年代後期以降の子どもたちの斯様なようすを、諏訪は描出している。

(2) 学校が壊れつつある理由

「学校が壊れつつある」のはなぜか、という問いかけに対して、諏訪は次のように答えようとしている。

“ジャパン・ローカルな超近代”が個々の子どもの内面に形成されたこと、これが学校の壊れつつある理由として諏訪が強調して示すところだ。彼はこの理由づけを換言して、個々のこどもの「自我」が、超越的審級を欠落させた「消費社会」の消費者意識に頹落したからだ、という趣旨のことを述べている。「消費社会」においてそれぞれの個体による欲望充足の追求行為が野放図に展開される中で、興隆期産業社会段階に適合する社会秩序のあり方を準拠軸にしてみるならば、社会秩序の弛緩は目に余るものがある。それゆえにこそ学校は壊れつつあるのだ、というわけだ(諏訪 1999a: 第2・3・4章)。

こうした理由づけコンテクストにおいて彼が強調するのが、「教師-生徒」関係を存立せしめる運動の本質にある(はずだと彼の思念する)敵対性、これが無化され消滅するという事態を、「消費社会」における個体の欲望肥大化がもたらしている、ということである。諏訪らの教育アクション観に即して言うならば、教授すること——学習することの矛盾を孕む運行を支えていた精神秩序が——心的ダイナミズムを本性とする規範が——消滅するという事態が、“ジャパン・ローカルな超近代”の到来に伴ってもたらされた、とい

うわけだ。こうした状況において、こどもたちはたとえ学校という空間にその身体を運んできたとしても、「生徒」を演じようとせず、したがってまた「教師-生徒」という役割関係は構成されようもない。この数年来、彼が執拗に「教師と生徒は〈敵〉である」という当為的願望を込めた、あるいはかつては構成しえた役割関係を復活させようとする呼びかけを込めた、命題を表明するようになったのは、上述の状況をなんとかして打開したいからであろう。

(3) 学校教育死滅後の社会への警鐘

もしも学校がこの国のいまに看て取れるようすで壊れ続けるならば、即ちこのまま順調に学校教育が死滅してしまうならば、その後にはどのような社会が訪れるのであろうか。諏訪哲二 & プロ教師の会会員たちがその点を明瞭に展開して論じるまでにはいまだ到っていないのだが、まったく言及していないわけでもない。断片的に言及しているところを、諏訪(1999a)から探り当てておこう。

「消費社会期」には公共性を重視する価値観に比べてそれぞれの個体が私利私欲に即して抱く価値観——利己的価値観——の方が優位に置かれるゆえに、他者の立場に立って考え判断することができなくなる傾向がある、と捉えている(諏訪 1999a: 182-187)。こうした傾向に歯止めをかけ是正する役割を担うはずの学校教育が死滅するとすれば、上記の傾向が加速され制止が効かなくなるだろう。その結果もたらされる社会はエゴイズムこそが基軸となって動く社会であり、公共性という観念が意識化されることなく忘却へと追いやられる社会であるだろう。個体「自己」にとっての他者や外部が無化されるので、他者や外部との関係から価値や規範を見出してゆく、ということのない社会になってしまうはずだからだ。そこでは、たとえば、他者に「迷惑をかけるかもしれないが、自分としてはぜひそうしたい」という主張や「どうして人を殺してはいけないんですか」という問いかけが、大手を振って通っていくことになるだろう。そのように諏訪は言及しているのである(諏訪 1999a: 第5章を参照)。

議論の力点の置かれ方が上記のように推移するにつれて、教師存在についての彼らによる捉え返しがなされ、教師に徹し切り教師としての「具体アクション」にこそすべてを賭けるべきだ、とする主張がせり上がってくる(『異議あり!』編集部編 1980)。彼らによる「具体アクション」に関する説明を聞いておこう。「現場における具体生活者として、その一挙手一投足をさし貫く『批判的思想』を、その一挙手一投足そのものとして獲得しなければならない。」「この獲得過程が謂うところの『具体アクション』である」(『異議あり!』編集部編 1980: 1)。この限りにおいては、「批判的思想」の息づく射程の拡がる可能性を読み込めもするのだが、「具体アクション」のまさに具体相を見るならば、システム所与の関係秩序を批判的に問題化する視座は稀薄であり、時が経つにつれてその度合が増す、といえるのではないだろうか²⁾。

(4) 「仕事」と「実践」との識別という方略

この論脈に関連することとして見落とすことができないのは、教師であることへ向けて自己を投企する仕方について諏訪が提示している事柄である。諏訪は何よりもまず、教師とはいかなる「主体」なのか、と自問する。この自問はさらに二つに分岐する。一つは、「教師であること」のもつ一般的意味の性質(本質)を探ろうとする問いかけであり、もう一つは、「教師としての自立の可能性はどこにあるか」を探ろうとする問いかけである

(諏訪 1998: 58-67)。

問いかけの前者への一応の答えは、次のようにされている。生徒にとって教師の役割行為が、学校内部に視野を限定して言うならば学校文化への適応を強いるという外的制御を作動させ、視野を社会世界にまで拡げて言うならば社会的通用性を持つ諸関係整序規範や社会構成原理への適応を強いるという外的制御を作動させる。ここには二重の外的制御が作動するわけだが、それを可能ならしめるための条件を充足する存在者だということに、「教師であること」のもつ一般的意味が示される。端的には（彼自身による表現では）〈教師は権力的存在である〉として示される。

問いかけの後者について。これが〈問い〉として明確に意識されるところに、彼の思惟の特質がみられるわけなのだが、その答えは単純明瞭に表わされるようなものではないだろう。「一度教育とか学校とか教師とかを否定した地点から出発しなければ、教師の『主体性』は確立できようはずはない」（諏訪 1998: 67）と述べられてはいるのだが、教師であること、その即自態への否定性を帯びた自己言及を——自省を——、謂うところの「具体アクション」への下降と蓄積を通じて遂行しようとしたのであろう、と一応のところ、解することができる。とはいえ、ここでさらに追尋されるべきなのは、そのような自己言及に帯びる否定性がいかなう道行きを辿るのか、という点である。この点については、次節で論及しよう。

ここでは、上記の点について考察を進めるための伏線となるであろうもうひとつの（諏訪による）区別立て方略を見ておこう。これについては、教師の「仕事」と「実践」とを区別して論じようとする次の記述に看取れるように思われる。「教師の『仕事』は子どもたちに一律に知識や技能や生活の仕方を教え、どこにでもいる、また、どこでも通用しうる『市民の卵』を育成することであるのに対して、『実践』はその過程で立ち上がってくる生徒それぞれの『かけがえのない自己』に対応し、一個の先人として向き合うことである。」（諏訪 1998: 28）「私は教師の仕事の基本はここで言う『仕事』であり、『実践』ではないとまず思っている。『実践』のモメントは『仕事』をしている過程で時折顔を出してくるが、これについては教師は原則として禁欲的であるべきだと考えている。『実践』そのものをやるにしても、論じるにしても、まだまだたくさんの媒介項が必要だと思うからである。」（諏訪 1998: 31）

諏訪らにあってはこのように「仕事」と「実践」が対照をなす形で提示され、教師のはたらきかけに随伴するパラドックス性および教師であることに孕まれるアポリアへと鋭く接近する構えが示されはするのだが、その構えのもとに徹底した論究がなされるのではなく、主要な関心のありかが「仕事」という役割行為に繋ぎ留められて収束する形を採っている。むしろ“社会共同体の維持・発展にとって学校教育が必要不可欠だ”という一般化された内容の確信が、1980年代後期以降の彼らの議論展開においては浮上してくる。この確信にこそ依拠して、学校の壊れてゆく動きをくいとめるべく、「教師-生徒」関係を再生させなければならないと考え、それゆえにこそいっそう「仕事」に賭けるべきことを強調することになる。教師の存在意味にアプローチするための視座を模索しながらも、彼（ら）なりの模索の帰結としては、「いま、ここに」生きる「身体性」にこだわりつつ、教師として生き抜くことに覚悟を決め投企する。かような彼らの生き方は、注目すべき一つの道行きには違いないだろう。

7. 具体アクションへと向かい立とうとする直覚と思惟の傾き

(1) 「教師と生徒は〈敵〉である」の意義と限界

以上に見たような教師存在の捉え返しの仕方をふまえるならば、彼らにあっては教師として生き抜くには、自らの存在の足場をむしろ職業上の役割構造自体に置くかたちをとって、学校現場での具体アクションに手応えを感じ取り役割行為遂行上の半端ではないやりがいをつかみ採ることができなければならない。そのためには、「教師-生徒」関係を再生させその本質を（妥協を許さぬその硬質の関係性において）体現することが、一つの有力な手段になるはずである。彼らの想定する「教師-生徒」関係の本質を捉えようとするには、（既に第6節第(2)項で言及したところの）「教師と生徒は〈敵〉である」という命題について考察しておく必要がある。

この命題に現われる「教師」と「生徒」はいずれも既存の教育システム内で役割行為を担うはずの行為者として考えられている。しかしながらこの命題は、「教師」と「生徒」が当初より円滑に合意に向けてコミュニケーションし合うことができるわけではないというその困難性を、念頭においている。そのうえで、「教師」と「生徒」が互いにコミュニケーションし合える場の設定を意図的に行なおうという意味が込められている、と見ることができよう。それも、とりわけ価値規範の認知と修得に関する“指導のコミュニケーション”を可能ならしめる場の設定が、意図されている。その意図は、彼らが学校教育の現状を、「ほんとうの『敵』になることによって教育関係が始まるのに、生徒はそれを我慢できない」（諏訪哲二 & プロ教師の会 1999: 266）というように見ているところから、生じたものののだ。

コミュニケーションの場を、しかも「教師」と「生徒」が互いに「敵」として涉り合うようなコミュニケーションの場を、意図的に設定すること抜きには、そもそも教育関係が成り立たないような学校教育の現状において、この命題には多大の意義を認めることができるだろう。この命題にはさらに、社会世界の構成員として身につけるべき価値規範の認知の仕方をめぐる対立や葛藤を積極的に喚起しようとする意図もまた込められている、というところまで洞察するならば、いっそうの意義深さを認めてよいかもしれない（諏訪 1999b: 101-105, 153）。とはいえ、既存の教育システム内役割行為が前提視されているがゆえに、教師が“指導のコミュニケーション”の基流を構築することによって教育関係の成り立つ舞台設定を企図することになるわけだ。したがって、教師の指し示す価値規範を“乗り越える”ような価値規範を生徒が提起しそれが教師と生徒の双方に共有されるに到るとしても、小論で謂うところのモダニティとしての教育の編み上げる意味世界の内側でのことであるからして、リニアな発展・発達を枠を出ないことになる。その枠を出る場合には、価値あることとしては教師によって認知されえないはずである。件の命題の限界がこの点に見出される。

(2) 〈「教師」の内側へ向けて「教師」を超える〉ことをめぐって

第6節以降のこれまでの行論を通して、教育現場で直面する課題に向き合いしがみつきたい、とする直覚が彼らには強くはたらいっていたであろうと推察される。そのうえでさらに、「教師-生徒」関係を引き合いに出して言えば、それが主として担うべき〈支配-被支

配) 関係・〈指導-被指導〉関係に徹し切ることを通じて漸く視界に浮上してくる教育的価値がある、とする思惟の傾きを、指摘できる。つまり、“関係の絶対性”・“教師の権力存在性”に依拠し具体アクション技術に重きを置いて(諏訪の謂うところの)「仕事」に徹することで浮上してくる教育的価値がある、とする思惟の傾きを、指摘できるのだ。この思惟の傾きにおいて、まずは基本的に確保されるべき教育関係——その中心に「教師-生徒」関係が位置づく——が成立し、さらにはその中から、「教師-生徒」関係に徹し切るがゆえにこそ立ち現われるところの、生徒による教師の乗り越えをも望見しうる。

ここで留意されるべきは、しかしながら、その教育的価値が(近代社会を構築するためには不可欠なるものとしての)教育システムの機能的要件をなす文化的再生産の首尾よき成就と、直結していること、そのことは特に1989年以降の諏訪の著作から窺い知られるところである。教育的価値はしたがって、モダニティとしての教育を逸脱するわけにはいかない関係の内部で構築され獲得されるところのものである、と捉えられるだろう。上記の教育的価値を前提視するようになれば、具体アクションの取り組みによりどころが与えられ、取り組みに纏わる躊躇の度合を減じるという意味で“活性化”がなされるはずだ。

このようにみてきたわれわれにとって、いまや問い直されるべきは、〈「教師」の内側へ向けて「教師」を超える〉という表現に込めた諏訪らの含意と伝習館三教師の含意との離接のありようなのである。この表現に込められた内容は確かに、伝習館救援会結成大会において表明された「伝習館・自立闘争宣言」や茅嶋洋一による『『偏向』の論理とフィクション』(共に1970年)などの中に、見出すことができる。諏訪らも、伝習館闘争の中で強調されたその内容に触発を受けて、この表現を用いていることを、明らかにしている(諏訪 1989: 50-53)。

諏訪らがこの表現に込めようとする含意の出発点は、およそ次のようなところに見出される。すなわち、既存の教育システムおよび教師役割の存在構造に対して尖鋭な批判性をもって唱導される思想的言語というのは、ただそれだけでは生きた力を持っているとは言えず、現実に対して空無なままに霧散してしまいがちである。戦後日本の左翼的な教育闘争の中で用いられてきた言語には、そういうものが多かった。そういう言語を以ってではしかし、日常生活を深く問い返すような生きた力を発揮することができない。日常の生活の論理による検証に堪えられる質の発想や言語や実践こそが求められるのだ(『異議あり!』編集部編 1973: 348-349, 諏訪哲二 1989: 51を参照)。このような含意およびその思想性は重要である。そしてそこまでの範囲であれば、伝習館闘争が提示しようとした思想性との間にさしたる齟齬は認知されないだろう。教師役割の存在構造に対する外在的な批判のレベルに留まるのではなく、深く内在したところからの批判が大切なのだ、ということの理解を共有しているのだから。

先の表現には〈内側へ向けて〉とともに〈を超える〉という言葉が入っており、これをどのように捉えるのかが肝腎な点であるはずだ。諏訪らにとって〈を超える〉べき教師存在の様相とは、前節から本節のこれまでの議論展開からわかるように、「教師-生徒」関係を基軸とする教育関係の本質が具現せず当事者たちにとって体得できもしない、そのような中途半端な関係に据え置いてしまうような教師のありようなのである。そのような教師のありようからは生徒たちが(教師たちもだが)成長できない。教育的価値をまっとうに獲得することができないのだから。これに比して、伝習館三教師らが、なかんずく茅嶋洋一

が、〈超える〉に込めた含意はどうであったのか。ここに、茅嶋によることばをいくつか例示しておこう。『『教師としての自己』の内に『人間としての自己』のあらゆるものをたぐり込み、『教師としての自己』そのものの変革をはかること、それによってまた『教師』そのものを『教師』の内側へ向けて越えていくことをめざす。「自己を『教師』になりきらせていくこと、『教師』になりきることによって自己の『教師』を破碎し、越えていく。「この無限の糸繰りの過程で『教師』として『生徒』に立ちあらわれながら、『人間』として『人間』に向かう関係を創りあげること、客観的には権力関係にあるというワクに包摂されながら、瞬間瞬間それを越えて同じ地平に立つという想像力による現実を創りあげねばならなかった。」(茅嶋 1970→伝習館救援会編 1971: 44)

上記の言明から推論できるのは、茅嶋らにとって〈超える〉べき教師存在の様相とは、究極的には正当化されえないであろう人-間の差別や不平等をとにかく「正当化」してしまうシステム営為を担う者としてのありようであって、小論で謂うところの〈モダニティとしての教育〉の担い手としてのありようである、ということだ。教師でありつつも〈モダニティとしての教育〉の担い手としての教師存在の様相を超えるという志向のもとに行うこと、教師存在に内在することの深まりにおいて〈モダニティとしての教育〉の担い手としての存在様相を超えること。斯様に深まりゆかんとする存在のあり方は、ただ単に観念レベルで言挙げできるにすぎない、とみなし斥けて済ませばよいわけのものではないであろう。学校現場を拠点にして試みられる実践の担い手のあり方として、まさに伝習館闘争へと発展する原動力になった当の教師たちだけでなく、彼らと実践的志向を共有した教師たちの幾人かに、そうした存在のあり方の具象的な事例を看取することができる。たしかにその存在のあり方は教育システム内の役割構造に基盤を置くものではないゆえに不安定であって、しかも「処分」というかたちをとってシステムを構成する権力による制裁を蒙る、という危険と隣り合わせであり続ける。だからといって、そのように教師存在のあり方を深く内向させ下降させる試みには消極的であらねばならない、ということにはなるまい。

他方で、諏訪らが〈「教師」の内側へ向けて「教師」を超える〉という表現に託した解釈には、特有の屈折が看取される。前節以降の行論をふまえれば、次のような意識の動きを描き出せるだろう。高度情報消費社会段階においてはまっとうなる「教師-生徒」関係が成立しがたくなること、その困難性への現場的感知からのいわば揺り戻しとして、教育という営みのシステムには——文化的再生産システム（という一般化された水準で捉えられたシステム）としてのそれには——否認することのできない価値・普遍的意義がある、という即自的で身体的でもある感覚がはたらく。その感覚のほうに展開の流れを採って、具体アクションに賭けてゆこうとすること。概ねこのような意識の動きのところに、件の表現に託した諏訪らの解釈の特質を見定めておけるだろう³⁾。彼らのこうした特質を有する解釈自体が論理上、その基底に、高度情報消費社会期の人間関係を据えており、さらにはそれを方向づける重大な力を持つところの資本関係を黙示的に据えていることになる。その資本関係および人間関係は「私も近代は必ずしも通過点とは思わないし、資本制はこのまま続くとは思っている」(諏訪 1999b: 193) という言明に看取れるように、変革のはたらきかけの主要な対象とされるのではなく、むしろそうしたはたらきかけの意識は稀薄である。ということは、その人間関係・資本関係によって規定され領導された解釈に

なっているのだ。

8. 結びに代えて

叙上の行論を通してみてきたように、教育という営み自体の肯定性や必要性認識が強調されることになるのだが、その論脈で見落としてならないのは、「具体アクション考・行」への沈潜において、前提視されるようになったと推察される教育的価値もしくは教育関係のことだ。つまり、〈モダニティとしての教育〉が存立するという帰結を生み出すところの教育的価値もしくは教育関係、これが前提視されるようになったのである。1970年前後にはその萌芽が見られた〈モダニティとしての教育〉への批判意識が曖昧化し稀薄化した、と言えるだろう。

上記の批判意識の移りゆきについて、あらためてその輪郭だけを描くとすれば、およそ次のようになるだろう。教師になる頃まで素朴に抱いていたモダニティ信仰が、教師の世界に入って以降のある期間ゆさぶられる中で、〈モダニティとしての教育〉への批判意識が息づきそれなりの展開を見せる。ところが、「教育現場にとにかくにもしがみつくと」・「教師に徹し切る」という決意のもとに、謂うところの「具体アクション考・行」の開陳へと進み行くうちに、〈モダニティとしての教育〉への批判意識が曖昧化し稀薄化することになった⁴⁾。

諏訪の思想と実践に見出されるある種の襲の深さは、いっそう緻密な考察の対象にされてよいものとして、注目し続けたい。

註

- 1) 本稿の考察対象は、主として諏訪哲二の思想と実践なのだが、より正確には、たとえば「諏訪哲二 & プロ教師の会」（というように表示される集団）の思想と実践が考察対象である、と言うべきだろう。その事情について若干説明を付しておくことにする。

諏訪を著者に持つ著書が刊行されるのは1989年以降である。それ以前は『異議あり!』編集部による著書および埼玉教育塾による著書などが刊行されており、それら著書において諏訪哲二は執筆者のうちの有力なひとりとして役割を果たしていたはずである。しかし、1989年以前のグループ共同著作のかたちをとったそれら著書はすべての章節について無署名であり、諏訪の執筆部分を明示的に記してはいない。とはいえ、それら著書はそれぞれ内容上、全体としてほぼ一貫した趣旨のものになっており、それゆえ、たとえ諏訪の執筆によるのではない箇所を取り上げたとしても、その内容が諏訪の思想と実践とはまったく別物になるわけではない。むしろ諏訪の思想と実践に概ね親和するところの内容である、と見ても誤りではないだろう。諏訪独自の思想と実践といふことになれば、彼の名による著作を素材にして捉えるべきことになるけれども、諏訪哲二らの思想と実践を捉えようとする場合には、1989年以前に刊行された著書を素材にしても許されるであろう。

- 2) 具体アクションの具体相を表しているところ、たとえば『異議あり!』編集部編（1980）第1章・第6章、埼玉教育塾（1983）第1章・第2章・第3章を参照されたい。

念のため、1998年刊行の著書で諏訪が次のように断言していることを挙げておこう。

「教育は生徒たちおよび生徒の個々の持つローカルな文化を『抑圧』し、近代的な主体を形成するための営みである。教育という近代の原理的な座標軸を提示し、『主体』を形成

せんとする営み」(165頁)。「学校を生きいきとしたものにするには『構築』しなければならない。そして、『構築』すれば必ず『近代』になってしまう」(166頁)。

- 3) このように見定められることを傍証するものとして、1987年刊行の彼らの著作の「はじめに」にある次の記述を、挙げておこう。

「私たちは『教育』もまたひとひとの営みとして、真正の価値を持っているということだけを、この十数年間叫びつづけてきたのではないかという気がしてならない。学校は、何よりも私たちにとっては、実践の場というよりは、生活の場であり、その中で幾ばくかの価値の世界を構築しようと喘いできたからである。実践には背を向けることはできても、生活を放擲するわけにはいかない」(埼玉教育塾 1987: 1)。

- 4) この移りゆきの過程をもう一步踏み込んで検討するにあたっては、小論では焦点化することができなかったのだが、高度情報消費社会におけるこどもたちの生活感覚を含む社会意識のありよう、とりわけ彼らの欲望充足のありようと、教育システムの存立機制との関連について、どのように考えたらよいのか、という問題が残る。諏訪らは、教育システムが存立・存続するためには、こどもたちの現状の方をなんとかして変えなければならない、と考えているようなのだが、高度情報消費社会に生きるこどもたちの欲望をより深くかつ広範にとり込みうる資本制のありよう——高度情報消費社会段階をもたらす資本制のありよう——に見合った教育システム再構築の可能性のことを、批判的に視野に収める必要があるだろう。再構築されうるのであれば、諏訪らのように「反動的に」——学校教育を織り成す人間関係を興隆期産業社会段階に適合した質の関係の支配下に置くように——力説する必要性が、無くなるとは言えないまでも、減じることにはなるだろう。

文 献

- 『異議あり!』編集部編 1973 『下級教員宣言』現代書館
『異議あり!』編集部編 1980 『非国民教育原論』三一書房
茅嶋洋一 1970 「『偏向』の論理とフィクション」(伝習館救援会編 1971 『伝習館・自立闘争宣言』三一書房 所収)
埼玉教育塾編 1983 『学校をしっかりとつかむ』現代書館
埼玉教育塾編 1987 『文化としての学校』現代書館
斎藤寛 1993 「イロニーとしての「戦後」批判から何処へ?」(『響鳴』第4号 所収)
諏訪哲二 1989 『イロニーとしての戦後教育』白順社
諏訪哲二 1990 『反動的!』JICC 出版局
諏訪哲二 1998 『ただの教師に何ができるか』洋泉社
諏訪哲二 1999a 『学校はなぜ壊れたか』筑摩書房
諏訪哲二 1999b 『教師と生徒は〈敵〉である』洋泉社