

意味を紡ぐ仕事としての教師の仕事 (6)

——教師の存在性格の脱構築——

西 口 正 文*

Teachers' Work as Spinning Meaning (6)
—Deconstruction of the Nature of Teachers Existence—

Masafumi NISHIGUCHI

はじめに

近代社会における教育システム。それを構築している基軸論理はどのようなものであるのか。通常はこだわりをもつての関心対象にはならず曖昧にされ、あるいはむしろ錯認されつつ自明視されているといった方がよいかもしれない、そういう性格を帯びているところの、教育システム構築の基軸論理。その基軸論理に敢えて問い迫ろうとすること。それも単なる観察者の視座においてではなく、いわば“現場実践者”としてのある種の経験的知覚を通して、問い迫ろうとすること。こういう試行が我々の眼前に明示的に差し出されることは、稀なことであろう。“現場実践者”の知覚は、既設教育システムの基軸論理を解き明かそうとする関心のもとでというよりもむしろ、システム内属的な意味地平で種々の断片的エピソードを招き寄せ消費するという関心のもとで、はたらきがちである。そういう流れに沿う知覚のはたらきからすれば、上記の試行に我々がめぐり合える機会はそのざらにはないわけだ。観察者視座においても、既設教育システムの正当性への懐疑が根底的次元で生じない場合には（したがって実際、圧倒的に多くの場合には）、件の基軸論理に問い迫ることはない。

件の基軸論理に問い迫る試みの例として、ここで手短かに言及しておきたいひとつは、この国の1960年代初頭に発表された「教育（実践）無用論」（磐井泰）である。（全体社会レベルでの）社会構成原理との不可分の関連を視野に入れて学校教育システムの存立機制を問い、教育実践のなしうることを問い詰めるとしよう。その場合には、個々の断片的エピソードをもって教育営為の発現する価値的側面を持ち上げ美化したり神秘化したりすること、そのことへの抑制がはたらくだろう。そういう抑制をまともに利かすところに、この「教育（実践）無用論」が生み出された。教師がその仕事の現場で、（既に正統視されているという意味で）所定の教育内容・方法に従属するのではなくて、むしろそれらに比

* 人間関係学部 人間関係学科

してよりすぐれた科学性や道徳的価値性を備えた教育内容・方法を手段として政治経済的支配機構を転覆すべく闘争を挑むとしても、当の現場および教育システムを蔽う磁力に曝されて敗れ続ける事態が、それなりの経験的認識にも補強されて想定されることになる。教育システム内部での意味選択圧に不断に曝されている教師の教育行為が、システム変革へと向きを採る実践に転軸しようと図ること、そのことに随伴する困難の甚大さに敏感たろうとする姿勢が、「教育（実践）無用論」をもたらしたわけである¹⁾。

件の基軸論理に問い迫ろうとするもうひとつの例として、次の問題感覚を、示しておこう。

「幽かなる手探りの答えをたぐりながら、絶望しつつも所有しかけた教育における数年の営為の所産を、それを踏みしだいて一步前に立つべき当の相手（高校生）によって打ち碎かれる前に、権力の強力により資本のはるけき野望の露払いに供せられた今、我々は自らの存在矛盾と意味の卑小さに対する醒めた自覚の上に、終わることなき闘いの真の始まりを宣言する。」（「闘争宣言」1970年6月6日、告発者＝被処分者一同（福岡県教委によって処分された伝習館高校三教師）による）既に三十五年前に表明されたこの文言に謂うところの、教師であることの「存在矛盾と意味の卑小さに対する醒めた自覚の上に、終わることなき闘い」を、思想的実践的に引き取り深化させる必要がある——そのような問題感覚である²⁾。

既設教育システムの基軸論理およびそれに深く規定された教師の存在性格に問い迫ろうとした上記の試みや問題感覚。この研究においては、これと対質させるかたちで、諏訪哲二の教育（実践）思想を考察する。伝習館闘争の持つ重みを受けとめてその後の思想形成を、また具体アクション行を、続けてきたと自称する諏訪哲二ゆえに、その考察に興味を覚えるということとどまらず、教師の存在性格についての問題化をどのように深めるかを考えるうえでも諏訪の教育（実践）思想展開から重要な素材が掘り起こされるように思われるからである。

（α）【近代社会の要請としての教育】にたいする構え方

（α）-1. 〈社会化としての教育〉への問題化

近代社会を成り立たせている機能システムのひとつとして教育システムは、まずなによりも、若い世代（後発世代）に対する社会化という機能を——社会秩序の現与相への社会化という機能を——果たすべきものとして、設えられてあること。そのことを、単純に自明視して済ませるのでなく問い直されるべき論題だとみる。そういう問題感覚を、諏訪哲二にも（先記の「闘争宣言」を生み出した本人のひとりである）茅嶋洋一にも見て取ることができる。その問題感覚の深め方においてはしかし、相違が出来る。すなわち、茅嶋における批判的問題感覚へのこだわりや徹底性と諏訪における批判的問題感覚の停滞や頓挫と、の間に見て取ることのできる相違。この相違がいかにもたらされるのか。

自らが教師という役柄を背負う存在者であることに纏わる一見弁証法的とも見て取れるような見解を、諏訪は披瀝している。まず、教育という営みに対する基本的構え方として、近代社会における教育システムの必要性自体には懐疑のまなざしを差し向け得ない——教育が必要であるとの確信が揺らぐことはない——、とみなした上で、それでもな

お、「私にはとうてい教育が絶対善であるとは思えない」と表明する。このように表明される構え方に基づいて、〈教師であることに随伴する羞恥心〉を、〈教師役柄を負う者としての怯み〉を、感じ取らざるを得ないのだ、と言う（諏訪哲二 2002a: 180, 158-159）。

もう少し別様に言い直そう。世間の普通の教師たちは、近代社会に生きる個人の発達物語および意図的計画的組織的等々の性質を帯びた学校教育の教育的生産性への信仰に依拠して、教師役柄の一般的性質や「教師」としての自らの存在者性を肯定的に捉えて済ます。そうした捉え済ましは諏訪にとって親和しがたいもの・致命的にナイーブさに欠くものとして、対象化される。そうではあるのだが、ならば「教師」というシステム内存在者性を否定し尽くしゆくゆくは無化することに成功すればよい、というふうに思考回路を向けるのではなかった。教育研究者たちや日常的に指導的コミュニケーションの態勢をこどもたちに向けて取る教育者たちの表向きの一——タテマエに翻弄されてある——言語行為に示されるような「教師という役割存在の意義と本質」への帰依とは異次元で、日本的（あるいは東アジア的）学校文化の中で培われてきた「ことばにほとんどならない」質の教育諸行為が、たとえそれらがダーティなる要素に塗れているかに見えようとも、子どもたちの社会化を遂げさせ、ジャパン・オリジナリティを身に帯びた市民的公共性の主体へと（いわば無国籍の市民的公共性ではなく国民性に重きを置いた公共性の主体へと）育成するのだ、と了解しようとする。そのことは自身の“底辺校”での教師経験を通じて痛感したことだ、という補強言辞をも携えて。「これら現実の孕んでいる様々な矛盾の最たるものとして、私たちは高校の底辺校の存在理由を思わざるをえません。私もかつては底辺校の教師でした。（中略）個人中心的な意識が発達して、よくわかっていない生徒がよけいに自己主張するようになりました。これが底辺校の教師の誇りを打ち砕いています。（中略）それでも学校が死んだとは思いません。それでも学校は、社会を支えています。私たちは社会的に必要な仕事をしているという確信だけではありません。」（諏訪 1999: 274）

この部面から推及される諏訪の思想の流れを描いてみよう。大学生の頃から就職後数年間ほど保持していた西欧近代型の啓蒙思想への依拠。その依拠の仕方たるや、リニアな社会発展像を結ぶ性質のものであった。彼にとってマルクス主義は西欧近代の進歩主義思想の延長線上に順接するものであり、謂うところの社会主義社会の構成原理は近代市民社会構成原理と断絶することのないものと見られていたはずだ（たとえば諏訪 2002b: 136-142 および諏訪 2003b: 167 の箇所から推及される）。なぜそのようであったのか。近代社会構成原理を捉えるにあたって、資本制をその根底から問題化するという向き合い方がなされなかったから、もしくは、浅薄な問題意識に留まっていたから、であろう。

1970年頃から西欧近代型の啓蒙思想や民主主義思想・人権思想に関する捉え方に深まりがもたらされた。それらの思想の中心をなす理念や価値意識が確定的に普遍性を持ち得た真理や正義に根拠づけられてあるわけではないこと。このことに想い至る。これをふまえつつもしかし、社会構成にあたってのとりあえずの原理として市民社会的公共性が大切だと想われるし、そこにひとまず投企しておく方が（社会主義という政治経済的体制のもとに築かれようとした社会が立ち行きがたくなる、という経験をつんだいまとっては）よい。そういう思考の軌道（たとえば諏訪 2003b: 95 を参照）に立脚するならば、近代公教育（国民教育システム）が、そしてそこでの（システム内属性に規定された）教師役柄が、肯認されてよい。ここで留意されるべきはしかし、西欧近代型を写し入れるかたち

で、あるいは、その濃度を稀釈するかたちで、市民社会的公共性を築けば済むのではなく、特殊日本社会的文脈に適合させ編成替えて“ジャパン・オリジナル”化された社会構成を、そして近代公教育を、構築することが、諏訪の思惟において重要視される。それももちろん、とりあえず投企する行為のあり方として。【この項での、諏訪による思惟の特徴描出は、諏訪2002b. 第三部第1章(134-161)に依拠している。】

上記の諏訪に対して、茅嶋(1970, 1971)から見て取れるマクロレベルの近代公教育への対象視の仕方は、資本制社会総体に包摂されてあるそれが肯認されてよいものではなく徹底して問題化されるべき対象だ、というものである。と同時に、資本制社会世界としての「この歴史的世界と人間実存の限りない葛藤の全ゆるバリエーションを可能な限り読み取っていく」(茅嶋1971: 40)という構えで、システム内属の意味の系とは別様に出来事や体験の意味を紡ごうと志向されていたことがわかる。

(α)-2. 「教師」存在への懐疑を生み起こす地盤

1970年代のはじめ頃、諏訪らは伝習館闘争からの触発を受けて、〈教師の内側へ向けて教師を越える〉ことを課題意識化した。この課題意識の推移に焦点を合わせて考察しよう。

既に別稿で明示した(西口2005: 15)ように、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まともな正義に適うものに、またそういう意味でより豊かなものに向かわせたいと、強く願ってのことであった、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。因みにここでいう“啓蒙的教師”とは、「教師」存在への懐疑を自ら喚起するような教師なのではなくて——教師の存在意味についてのラディカルな探究を徹底しようとする教師なのではなくて——、既設の教育システムへの、その存在基盤への信頼に依拠して、日常的にかかわり合う生徒たちや親たちの蒙を啓くことに使命を感じたり働き甲斐を感じたりする教師を指す。そういう啓蒙のよりどころは、西欧近代型の合理性であり科学性であり、また進歩主義的な文明観や歴史観であったと推察される。

その後、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(諏訪1998: 63)、ということ。このことについても、先ほど挙げた別稿において既に指摘したのだが、本稿の行論上必要な限りで重複をいとわず、説明を付け加えておこう。

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、と感じるようになった事態を表わしている。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だけで、その面から“啓蒙的教師”からの脱皮が促されたという事態を表わしている。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。

こうして見る限りにおいては、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角度をもって発生した、“啓蒙的教師”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。1980年代後期以降に発表される諏訪の著作から、特に自らの教師としての歩みを振り返るように叙述している部分から、わかるのは、“啓蒙的教師”からの脱皮の帰結が「ただの教師」になりきろうと（1970年代に入って、ということは教師歴数年ほど経過した段階で）決意したことだ。教師らしくない教師として生き抜こうとするのではなく、まさに教師になりきろうとしたこと、ここは確と注意を差し向けるべきところだろう。その決意の意味を探る必要があるように思われる。

当時のことを振り返って諏訪は次のように記している。「理屈をあまり立てないで、とにかくやってみようと考えたのです。（中略）観念的な教師から生徒と向き合う実践的な教師への道筋をたどり始めました。」「教師であるかぎり、与えられた教師性に寄りそっていないと仕事はできません。その教師性が仮に悪であるとするならば、どうして悪か、どこが悪かを自覚的にとらえなおして生徒との向き合い方を構築しなおさなければならないと考えました。」（諏訪2002b: 146, 148）

この段階になると、教師性への信頼だけでは留まることのできない懐疑のまなざしが教師存在に向けて萌しているのがわかる。教師性に帯びているかもしれない「悪」の方へと、意識を差し向けているのを、見て取ることができるのだから。ここでわれわれは、その意識の差し向け方にもう少し踏み込んで考察してみよう。引用した言辭から知ることのできるのは、教師性に帯びている可能性のある「悪」は特定部面において・特定脈絡において捉えられるという見通しのもとに、視線を投げられていることだ。（もし「悪」であると認知しうる部面や脈絡が見つかったならば、）その特定の部面や脈絡について部分的に修正することさえできれば、もはや教師性に帯びる「悪」性に苛まれることもなくなり、自己否定性を不断にその身に帯びてのアクロバティックな身熟しを探らなくともよくなる。生徒との向き合い方を確と構築してゆけるわけである。

さらにここからもう一つの論点を見出すことができる。上の引用中にあるように、「与えられた教師性に寄りそって」仕事をするという場合、しかも教師の存在性格を自覚的に捉え直す——自己吟味する——という場合、教師性の〈外部〉もしくは教師性にとっての〈他者性〉がその人の身体に意識的に仮構される・不断に仮構されるように試みられることを欠くわけにはいかないだろう。この意識的仮構が果たしてその後の諏訪によって試みられたのか。1980年代末以降、続々と刊行された彼の著作の基調からは、否と見るほかないように思われる。教師に纏わる存在意味を問おうとする最新の文献だと見ることのできる諏訪（2003a）においても、この意識的仮構が明瞭になされているとは言えない。つまり、教師性の〈外部〉や〈他者性〉を持ち込むことについて無関心ではないのだけでも、意識的に仮構するという論立てになっているか、と問えば、否である。時折、彼はプロ教師の会に所属する他のひとたちと比べてさえも彼らには見られないような、教師性にとっての〈他者性〉の発露かのように思わせぶりの言辭を示しはしてくれる。とはいえ、それは断片的な披瀝にすぎず、一貫した意味のまとまりにおいて展開されることは、これまでなかった。

この論点は（視線を移行させてみるならば）、市民的主体性の形成と「単独者性」への応接の仕方・構え方にもつながりをもつだろう。諏訪においては、こども・青年にはたらしかけるにあたって、市民的主体性の形成すなわち市民的公共性を具備した主体の形成ということが——一般的通用性・互換可能性を帯びた、所与の社会システム構成員としての主体の力量を形成することが——優先され重要視される。「ひとはまずその『社会』に受け入れられ、その『社会』で生きるちからや技術を身につけなければ、可能性としてある『自己』の本体を生きのびさせたり、実現することはできない。ひとの『個体』は家庭や地域や学校からのちからを受けてまず『市民』（生活者）とならねばならず、そのうえで『かけがえのない私』（個人）の実現に向かうものであろう。」（諏訪2002a: 175）そしてその場合には、こども・青年それぞれごとに想起されるかけがえなさもしくは単独者性へ配慮や尊重をもって向き合い応接することは、相対的に軽視されることになる。そのあたりに関する諏訪の言表には興味深いものが見出される。「市民形成の基礎において画一化、一律化は避けられないが、子どもの個々の単独者性を無視していいというわけではない。むしろ、単独者性（その子にとっての固有のありかた）はもともと子ども（ひと）に内在するのではなく、画一的、一律的に近代的主体（市民、国民）を強いられるなかで子ども（ひと）の個々の内部に形成されてくる。うまくいけば子ども（ひと）の個々は自分の単独者性に市民（ひと）のペルソナ（仮面）をかぶって生きていけるようになる。」（諏訪2004: 23）

一見、まっとうな認識が示されているような言表である。しかしながら、上掲の文脈に現われる「単独者性」に注目し吟味するならば、「単独者性」には市民的主体性形成の副産物というほどの位置づけが与えられていること、またそれはまずは配慮や尊重をもって遇されるものではないので人の存在にとっていわば負の、もしくは陰の構成契機としてみなされ、その能動的で積極的な発現・展開が期待されてはいないこと、そうしたことが知られる。つまり、諏訪の求める実践的に築いてゆこうとする学校現場や教育システムの中では、「単独者性」やかけがえなさはその能動的で積極的な経験可能性をもつことの困難な場に置かれている、と考えられるだろう。

ここで視線を転じよう。伝習館三教師らが、なканずく茅嶋洋一が、〈越える〉に込めた含意はどうであったのか、というところへ。「伝習館・自立闘争宣言」の中に関連する言辞を探るならば、次のものが挙げられる。「三教師は、自らがいま現に教師であればこそ、教師としての自己の権威をできるだけ剥奪し去った末に、果して教師としての自己に何が残されてあるかを模索しようとしてしました。（中略）教師の犯罪性をどこまで自己に拒絶できるか、拒絶し抜いた後になお残るであろう自己の存在矛盾を、ふたたび差別と支配の系譜の中でどのように照射し捉えかえしていくか、この問いかけが三教師のあらゆる出発の基礎となった」（伝習館救援会編1971: 20）。さらに加えて、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〈越える〉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”してしまおうシステム営為を担う者としてのありようのことであろう。

この項(α-2)に於いて瞥見したところの、諏訪と茅嶋の相違は重大なものだと思われる。この相違は、既設教育システムの構成原理たる——さらには全体社会の構成原理でもある——「能力主義」への向き合い方の相違と通底するだろう。

(β) 教育の経験過程の編み直し実践——能力主義教育システム内に位置どりつつ

前節(α)での考察を承けてここでは、既設教育システムを構成する主要な原理である「能力主義」原理との向き合い方が、諏訪においてはどのようなものであるのかについて論及しておこう。(なお、能力主義が既設教育システムを構成する主要な原理であると判断しうることについて、あらためてここで論証することは行わない³⁾。)確かに諏訪らは、学校組織における人間関係を能力主義が方向づけ席捲してもいる現状に批判的まなごしを差し向けているし、近代社会の構成原理としての能力主義を、近代社会特有の差別的処遇(差別)と関連づけて問おうとする姿勢を見せてもいる(埼玉教育塾1983第二章、諏訪1990第六章)。そのように広がりをもった視野と論題を提示しはするが、しかし、件の原理に向けて真正面から問題化を突き進め実践的オルターナティブを表示しているかと問えば、否である。彼らにあっては、他者と切り離された学力・能力形成に囚われてしまうことなく、学校行事や生徒会活動・学級活動といった「特別活動」の場において集団の共同意識や関係認識という部面での能力形成が重視されている。その一方では、能力主義に対して教科学習や評価の場面でオルターナティブを示すという点では、検討対象となしうる材料がほとんどない。あるいは、曖昧化されている、と見たほうがよいのかもしれない。わずかに垣間見られる諏訪の授業論も学習評価論も伝統的な枠組みや論理を自明視する態のものであり(諏訪2002c)、たとえば経験や意味の創造の場に編み直そうとする課題意識は基本的なところで見つけだせない。こういったことは、前項(α-2)で特に「市民的主体性の形成と『単独者性』への応接」をめぐって考察した内容をふまえれば、導き出されてくる帰結でもあるだろう。

これと対比してみると、茅嶋らが教科・科目の授業場面や学習評価場面で実践的に試みたことは、能力主義に対するオルターナティブへと向きを採っていると思われる。(ここで具体的に紹介する余裕はないが、)安易な正解主義を斥けて、学び手それぞれの深い納得を求めてこそ進みゆく学びの過程。経験的意味のたえざる再組織化をふまえ意味世界を拡充しようとする学びの方向性。共通の学習・研究課題を軸にして思考と議論を結び合わせ深めるための工夫。学ぶことの意味そのものを深く自己吟味するように促す学習評価の仕方。いずれも、教育システムの作動を通して人-間に差別と支配をもたらす——それは同時にこの社会世界における差別と支配をもたらすことにもなる——教師の存在性格の根基を反省するところから、起動することであるだろう。

こうして諏訪らと茅嶋らとの間には、既設教育システムの基軸をなす能力主義への反省

的思惟のあり方において、違いが見て取れる。それにしても、諏訪は若い頃に（教師になってまだ多年を経過していない頃に）伝習館闘争から強く触発されて教師の存在性格を問題化するようになったはずである。それなのに、なぜ上記の違いが生じてきたのだろうか。この疑問に対しては既に前項（ $\alpha-2$ ）の記述の中で（「啓蒙的教師」からの脱皮の逃げ方に言及する文脈で）幾分かは答えている。次節（ γ ）では、この疑問に対する答えを簡潔に整理してみよう。

（ γ ）教師という存在性格の脱構築

前前節（ α ）での考察から知られるように、諏訪哲二は遅くとも1980年代晩期には、近代社会における学校教育システムの日常的な作動が人間の営みとして「真正の価値」を有し発現できるものだ——ひとまずそのようにみなすほかないのだ——と考えるようになっていた。「教育」自体や教師という存在性格へ向けての懐疑なしにというのではなくて、したがってまた全的に魅了されて生き生きと教師でありつづけたわけでもなくて、その存在性格の複雑性を身体で受けとめながら教師として生き続けたように推察される。20世紀後期の社会世界の大きな変動を敏感に感じ取る中、一方では自らの思考において、普遍的で安定的・確定的な真理体系や価値体系に支えられた「大きな物語」が解体したのだとつかみとったはずであり、他方で自らの生活の営み方については教師としての日常の実務に身体を投げ込もう（“本気で”取り組もう）と意識化していったはずである。

また他面では前節（ β ）で見たように、能力主義原理との向き合い方として、彼の思想と実践は能力主義を根底から批判し解体しようとするものとしては示されなかった。近代社会における教育システムを肯認するようになった場合には、能力主義に対するそのような向き合い方は当然だと見ることができよう。

翻って、教師の存在性格の脱構築を志向するにあたっては、教育システムを構成する基軸論理を、その主要なものである能力主義原理を、根底から問題化し反省的思惟をはたらかせることが不可欠の条件となる。さらに、この社会世界における差別や支配をもたらす主要な原理のひとつとして能力主義を問題化する、という視座に立つならば、この原理を根底から批判すること、およびそのオルターナティブな実践的試みを模索すること、これが教師の存在性格の脱構築を可能ならしめるための条件となる。そのようにして初めて教師の存在性格を脱構築するための方途も切り開かれてくることになる。既に見てきたように、諏訪にあっては能力主義に対する表層観念上の批判的言説が示されるに留まり、思想的実践的には曖昧な向き合い方になっていった。それゆえに、彼の場合には教師の存在性格の脱構築ということが頓挫した、と捉えられる。そのようになりおわた理由としてここに指摘しておきたいのは、“資本制に取って代わる社会構築の実験が失敗に帰した”とみなすような発想スタンスおよびそこからもたらされる状況認識のもとで、近代社会における教育システムの合理性や効用を消費しつつ自らの生を編制し経営するほかないと見るような、「消費社会的シニシズム」⁴⁾に陥っていったのではないかと推及されることである。

本稿のこれまでの考察をふまえてさらに推及されることは、こうである。すなわち、1980年代以降の“先進社会”で暮らす大衆のみならず知識人層にも見られる社会意識の

傾向は、社会世界の現状に見られる不正や不道徳や自己疎外などをもたらす関係構造を見据えて（不正などを引き起こす要因をめぐる諸課題を解決すべく）それに立ち向かうのではなくて——そういう意味での啓蒙へと向きを採るのではなくて——、社会世界の現状の内での日常的な仕事、その実務遂行という現実性のところに生活感覚上の重みを与え、そこに付き従うことへと向きを採りがちになる。そのようになる理由としては、第一に、社会世界の現状に取って代わるべき未来社会のあり方、特にその構成原理たりうる理念的価値像を展望しがたくなったことがある。この第一の理由と密接にかかわりつつ、第二には、既存の社会（システム）の中での生き残り方に意識を傾注する必要性、これが増大してきているから、という理由が挙げられる。その意識のありかたは、重い現実性として圧迫してくる“大競争”下のサヴァイヴァル環境にただ受動的に順応することをよしとするのではなくて、むしろサヴァイヴァル環境での自身の生を能動的・積極的に編制し経営しようともくろむ。既に現実味を欠いてしまったと受け止めるようになった（既存システムへの）根底的反省もしくは批判の思考や言表にいつまでも囚われているのはいわば大人気ないことであり、世事に長けた大人の思考や言表を、日常的な仕事や職場集団の要請に即した責任意識にもとづいて展開していくべきだ。そういう発想スタンスおよびそこからもたらされる状況認識こそがしだいに有力になってきたわけだ。

いま述べた発想スタンスおよび状況認識に依拠して、既設の教育システムに内属した役割行為関係を再建する必要性を唱え、その役割行為関係を基盤にする日常の実務遂行へと身体エネルギー発動を収斂させる、そういう諏訪の意識傾向にとって、「消費社会的シニシズム」に陥るのは必然性をもつことなのだから。そのように陥ってしまった場合には、総社会的機能連関のありように眼を配りつつ教師の存在性格の脱構築へと赴くことは困難である（ほとんど期待しえないことだ）。

注

- 1) 磐井泰の発表した論文は二つあり、ひとつは「『教育（実践）無用論』について」（1960年、マルクス主義青年労働者同盟神奈川県委員会神教組支部『はぐるま』別冊『教育運動の破産』所収）であり、いまひとつは「教育実践主義と決別した地点から」（1965年、マルクス主義青年労働者同盟教育労働者委員会『教育労働者』第14号所収）である。この二論文についての詳しい内容紹介を筆者はかつて（2001年10月）、日本教師教育学会第11回大会において行ったことがある。発表の際の配布資料として『『教育実践無用論』再考』（未発表）がある。また、近刊予定の拙論（『『教育実践無用論』と教師の可能性——その逆説的結合——』公教育研究会編『“大競争”下の人間形成』所収）においても磐井論文によって提起された問題化の質について論及している。
- 2) ここにいう問題感覚を言い換えるならば、教師の存在（被）拘束性にまともに向き合おうとする性質の問題感覚である。こうした性質の問題感覚を持つことになったがゆえにこそ磐井泰や伝習館高校三教師らによってあばきたてられ言語化して示されたことが、その後、充分に受けとめられ考察されぬままに葬り去られるというかたちに行き止まっているがゆえに、いっそうその問題感覚を思想的実践的に引き取り深化させる必要があると感じるのである。敢えて付け加えて言うならば、磐井の「無用論」も伝習館闘争も所与の公権力によって排斥されるのみならず、日本教職員組合などを中心とする当時の教職員組合運動において（特にその教育闘争の路線のあり方をめぐる意思決定において）その問題提起が理解されることなく、逸脱視され、

被処分という事態に対してもなんら救援を受けることもなかったこと。少数派の“はねあがった”闘争とみなされ片づけられたこと。このことが忘れられてはならないだろう。

- 3) この箇所、ごく簡略に触れておこう。なによりもまず押さえられるべき点は、次の点だ。われわれの生きるこの近代社会もしくは現代社会はその社会構成原理として包括的に「業績原理」とか「能力主義原理」とか（の呼び方で表わされるもの）を持っている。社会を構成する各個人を処遇するにあたって当人の「能力」や「業績」に応じて、差異化して、処遇する、という原理のことである。他のなによりも支配的力を持っているこの原理によって社会が構成される、という点。次いで押さえられるべき点は、教育システムとは社会構成員として未熟なる存在者とみなされることもや青年をまっとうな社会構成員たらしめるための「社会化」という機能を果たすべく設けられ作動している、という点。以上の二点を考え合わせるならば、既設教育システムを構成する主要な原理が能力主義であること、これが導出されるだろう。
- 4) ここで取り挙げた「消費社会的シニシズム」という語は、大澤真幸（1998: 200-218）に依拠している。大澤はこの語の含意を、「それまでの思想を支えていた要となる実体を、相対的な差異を提示しあうゲームや戯れの中に、還元してしまうこと」というように説明しており、しかもここで留意すべきこととして、「相対的な差異のゲームというのは、（中略）差異をその内部で相対化しうる、実体の同一性をあてにしている状態」だ、ということを指摘している（上掲書205頁）。この文脈での「実体の同一性」とは、優越して現前する規範系を普遍化した上で想定される事柄だ、と筆者は考える。また別の箇所では、消費社会期にしばしば見られる「自己自身の虚偽性を自覚した虚偽意識」のことだ、というふうにも記している。後者の表現は、ペーター・スローターダイク（1983→1996）の中で示されているシニシズムについての説明文脈のひとつに大澤が依拠したものであり、シニシズムについての大澤による把握の仕方は基本的にスローターダイクによる上記著作の論旨にもとづくものだ、といえる。

文 献

- 伝習館救援会編 1971 『伝習館・自立闘争宣言』三一書房 所収
- 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）
- 茅嶋洋一 1971 「可視と不可視の間に」（伝習館救援会編1971『伝習館・自立闘争宣言』三一書房 所収）
- 西口正文 2005 「意味を紡ぐ仕事としての教師の仕事(5)」（『椋山女学園大学研究論集』第36号 社会科学篇 所収）
- 大澤真幸 1998 『戦後の思想空間』筑摩書房
- Sloterdijk, Peter, 1983, *Kritik der zynischen Vernunft*, Suhrkamp Verlag (=ペーター・スローターダイク(高田珠樹訳)1983(→1996)『シニカル理性批判』ミネルヴァ書房)
- 埼玉教育塾編 1983 『学校をしっかりとつかむ』現代書館
- 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 1999 「プロ教師緊急提言七ヵ条 教師と生徒は『敵』である」（『文藝春秋』1999年8月号 所収）
- 諏訪哲二 2002a 「教師はなぜ生徒の前に立てるのか」（プロ教師の会編著『だれが教育の責任をとるのか』洋泉社 所収）
- 諏訪哲二 2002b 『教育改革幻想をはねかえす』洋泉社
- 諏訪哲二 2002c 「なぜ教師の授業への理想はいつも挫折するのか」（諏訪哲二『教育改革幻想

意味を紡ぐ仕事としての教師の仕事 (6)

をはねかえす』洋泉社 所収)

諏訪哲二 2003a 「教師は教育に悩み、教育を論じるべし」(プロ教師の会編著『学級はどう崩壊するか』洋泉社 所収)

諏訪哲二 2003b 『プロ教師の見た教育改革』筑摩書房

諏訪哲二 2004 「異形の教師, 千葉律夫をめぐって」(1)~(4) (埼玉高校生活指導研究会西部ブロック『西部ブロック通信』2004年6・7・9・10月号 所収)