

# 教師の中年期の危機と再生

—金子奨のライフストーリーを通して—

高井良健一

A Case Study of Narrative Research Focussed upon a Japanese Mid-Career Teacher's  
Experience: Exploring the Life Story of Mr. Kaneko Susumu

Kenichi TAKAIRA

## Abstract

This report focuses upon inquiring how a mid-career teacher copes with one's crisis as a teaching profession in this difficult era. Teachers have suffered for so many and inconsistent educational reforms since the 1990's in Japan. Teacher stress is increasing gradually during the period of these educational reforms.

Therefore now it is more difficult for teachers to promote their professional development than before. However some teachers seem to realize their professional developments as a practitioner despite of such a difficult situation. I explore the life story of one teacher who has promoted his professional development by restructuring his own teaching and try to show the possibility of teacher's professional development in this knowledge society.

## はじめに

本研究は、日本の近代教育制度が大きな転換点を迎えた1980年代から2000年代の現在に至るまで教師として生徒たちと対峙し続けてきた一人の教師のライフストーリーを題材として、教師の専門的成長についての考察を試みた事例研究である。教育困難校と言われる学校で教育実践の成立に向けて日々格闘してきた一人の教師のライフストーリーに耳を澄ますことによって、この困難な時代において教師が専門的なアイデンティティを確立する一つの筋

道を明らかにすることを試みている。

1980年代の後半以降、日本の教育行政は「新自由主義」「新保守主義」に依拠する「教育改革」を次から次へと展開してきた。はじめは教師たちも「教育改革」の担い手として期待されたわけだが、次第に教師たちは「教育改革」の標的となり、あたかも教師に対するバッシングが「教育改革」であるかのような錯覚が社会全体に漂い始めるようになった。来るべき知識社会を迎えて、教師の仕事は以前より高度な専門的見識や技術を要求されるようになったにもかかわらず、「教育改革」という名のバッシングを通して教師の仕事の脱専門化が急速に進行しているという不可思議な状況が、ここ20年近く日本社会において継続している。

この社会状況と見事に照応するかたちで、教師のストレスは急激な勢いで増大する傾向にある<sup>1)</sup>。具体的にいうと、少子化の影響で全体の教師数は減少しているにもかかわらず、1996年から2006年までの10年間に病気休職中の教師数は2倍以上に増加しており、そのうちの精神疾患の教師数は3倍以上に増加しているのである<sup>2)</sup>。

しかしながら、こうした状況にありながらも、教職生活において危機と無縁というかたちではなく、時代状況ゆえの危機と向き合いながら、その危機を乗り越えることによって、実践者としてのしなやかでたくましいアイデンティティを確立している教師たちもたしかに存在している。

本研究では、そうした教師の一人であり、授業の改革を通して、学校に協働的な文化を立ち上げる試み、すなわち、生徒たちの協働的な学びを促進し、教師たちの学び合う同僚性を樹立することにチャレンジしている金子奨のライフストーリーを取り上げることで、教師の個人史における危機と再生の物語を、教職という専門職の危機と再生の物語と重ね合わせて、再構築することを試みている。

この試みは、現代における教師の専門的成長の一つの筋道を照らし出す試みであるとともに、教育現場の最前線で生き抜いた一人の教師のまなざしを通してここ20年あまりの一被教育体験もふくめるならば高度経済成長期からの40年あまりの一生きられた教育の歴史の一断面を叙述する試みでもある。

## 第一章 ライフストーリーのエスノグラフィー

### 第一節 ライフストーリーの概略

本事例研究では、埼玉県の公立高校の社会科教師である金子奨のライフストーリーを扱う。まず金子のライフストーリーを簡単に紹介しよう。金子は1963年に神奈川県藤沢市で生を受けている。この後、父の転勤に伴い、中学1年までの間に、福井市、富山市、東京都世田谷区、そして東京都八王子市とめまぐるしく転居を経験している。二度の転校の経験が「異

人としての教師」というありかたにつながっているように思われる<sup>3)</sup>。

東京都立国分寺高校を経て、1981年に早稲田大学第一文学部に進学、専攻は歴史であった。大学時代は歴史サークルの活動に没頭、1985年の卒業とともに、埼玉県立飯能高校の定時制教師として教職生活を出発する。沖縄に行き戦争経験者の話を聴いたり、ピース・ボートに乗って東南アジアの人々と出会ったり、黒羽清隆、鶴見良行、花崎皋平、見田宗介などの著書を読むことで、歴史と人間についての理解を深めていく。

1991年からは埼玉県立所沢緑が丘高校に赴任、一学年11クラスという大規模の、しかもいわゆる教育困難校で、教育活動にかかわることになる。この頃から教育実践の記録が綴られ、公刊されはじめる。教育研究者の佐藤学との出会いやジョン・ジューイの『民主主義と教育』との出会いもあり、教育、子どもの学びに関心をもち始める。1995年には育児休暇を取得、自らのなかでの節目となる「授業のあらたな原理をもとめて」という文章を綴る<sup>4)</sup>。

1998年には、トップダウンで決定された学校の改組に最後まで反対し、緑が丘高校からの異動を余儀なくされる。緑が丘高校では、担任をもつことはほとんどなかったという。定時制、そして教育困難校といういわば教育の周縁から学校を見つめ続けてきたのである。「教育愛」を相対化する、教育、子どもへの距離感は、こうした経験を通して培われてきたのであろう<sup>5)</sup>。

続いて赴任した埼玉県立新座北高校では、ほぼ毎年担任ももち、史料を読み解く日本史の授業のスタイルを確立するが、この新座北高校も近々改組されることになった。2003年には長期研修で東京大学教育学部で学び、教育学、文化人類学のゼミのほか、学校、教室のフィールドワークを精力的に行う。2004年からは埼玉県立和光国際高校に着任、はじめての進学校で幾重もの文化的なギャップを感じ、教職生活の危機を迎える。

現在は、2007年から赴任した埼玉県立新座高校において、教室の机の配置をコの字型にして、生徒たち同士が学び合う教室をめざして、日々教育実践の変容をめざしている。読書と辺縁からの視座を通して培った、「異人としての教師」というスタンスで、みんなが違うことを認め合う「民主主義」の関係性を育てる学校づくりを今後の教職生活のヴィジョンとして描いている。

## 第二節 ライフストーリーの舞台

このインタビューは、2006年の8月に行われた。このとき、金子は43歳であった。そして、インタビューを行った筆者は38歳であった。

金子と筆者との出会いは、太郎次郎社の雑誌『ひと』に掲載されていた金子の論考と筆者が出会った時に遡る。1998年のことである。金子の論考は、高校生の文化を考察したもので、筆者にとって大変興味深いものであった<sup>6)</sup>。その後、2000年12月に太郎次郎社で行われていた実践検討会“井戸端”ではじめて金子に直接出会っている。

2001年4月からは、筆者の依頼を金子が快く引き受けてくれたことにより、金子の教室に定期的に授業観察に通うことになる。高校生の今を知るためにはじめた参観だったが、金子の日本史の授業の面白さと奥行きに惹きつけられた。金子の教室で生み出されている生徒たちの学びの豊かさは、筆者に学びの共同体とは何かを教えてくれたように思う。

金子は時々、メーリングリストで職場新聞、実践や思索の覚書を送ってくれた（現在も継続中）。筆者の教職の講義にもゲスト講師として何度も来てくれ、学生からは抜群の評価を受けている。その語りには教育実践のみならず、自らのものの見方についての原理的な考察が含まれている。哲学的、思弁的な教師である。筆者のゼミの学生の一人が、2003年度の卒業研究で金子のライフヒストリーを聞き取り、まとめている<sup>7)</sup>。

さて、この日のインタビューは、当時の金子の勤務校であった和光国際高校の社会科教室で行われた。いつも金子の授業が行われている教室である。夏休み中の日曜日とあって、閑散とした学校は、非日常の空間であり、また心地よかった。開放した窓からの景色は、緑豊かで、都会の学校とは思えないような立地であった。深い緑に囲まれて、校庭にはテニスコート、グラウンドがゆったりと広がっていた。

学校までは途中の駅で金子と落ち合い、筆者の車で出かけた。筆者と金子は自宅も比較的近く、勤務校もどちらからもアクセスしやすい場所にあった。ある意味で、二人の生活圏は重なっており、落ち着いた雰囲気なかで、インタビューは行われた。インタビューは、午前10時から始まり、午前中に2時間、そのあと、昼食を挟んで、午後2時間45分、合わせて5時間弱に及んだ。行きと帰りの車のなか、そして昼食での会話もまた、金子のバックグラウンドを知る機会となった。インフォーマルな会話では、家庭生活の話や地域の話がよく交わされたが、インタビューでは、語りは教師としての歩みにより焦点化された。インタビューにおいて、覚えていないという空白、欠落が割と多かったことも、このインタビューの一つの特徴であった。

### 第三節 〈会話〉・〈ストーリー領域〉・〈物語世界〉

ここでは、社会学者の桜井厚にならって、ライフストーリーのインタビューを〈会話〉・〈ストーリー領域〉・〈物語世界〉の三つの領域に分節化し、若干の考察を行いたい<sup>8)</sup>。今回の金子とのインタビューでは、〈会話〉は、たとえば、インタビューの録音に使用したICレコーダーを巡って、交わされている。

高井良 いろんなところで撮るんだけど、聞き返すことをしなくなって、それがよくないな、と。

金子 ビデオとおんなじですね。

高井良 ええ。

金子 録画したけど、見ないって。

(金子インタビュー p.1)

以降、(イー p.1)と表記。なお本文中は (p.1)とページ番号のみ記入。

まさに〈いま—ここ〉の時空間で行われるやりとりであり、物語の森に分け入る前のウォーミング・アップとなっている。そして、この〈会話〉は、ライフストーリーのインタビューを行う上で、インタビュアーとインタビューイとの間合いを計るものとなっている。〈会話〉において、比較的、インタビュアーの話が長く、インタビューイの話は簡潔になっているが、この傾向は、〈ストーリー領域〉〈物語世界〉でも同じであり、〈会話〉における小手調べが、全体の構造を予見しているということができらるだろう。

ライフストーリーのインタビューでは、ある〈会話〉をきっかけとして一気に時空を超えて〈物語世界〉に入ることも多いのだが、今回は〈会話〉から自然な流れとして〈物語世界〉に入るということはなかった。〈会話〉のなかで、インタビュアーが今回のインタビューの趣旨を話し、それを受けるかたちで、インタビューイの〈物語世界〉が幕を開けることとなった。そして、この〈物語世界〉は、躍動的に語られるというよりも、極めて抑制的に語られた。もう少し詳しく述べると、語る内容が抑制されたというわけではない。語る内容については、インタビュアーの問いかけに応じて、率直に披露された。ただ、インタビュアーによる問いかけなしに、ひとりで〈物語世界〉が紡ぎ出されることは、ほとんどなかった。そのため、インタビューは、一問一答式に近いかたちとなった。

一例を挙げると、次のような場面がある。

高井良 [お父さんの] 故郷はどちらだったんですか。

金子 山口です。

高井良 ああ。

金子 山口の、どこなんだろう、萩。(高井良：萩) 萩の山んなかですね。一度しか行ったことないけど。

高井良 へえ、そうなんですか。じゃあ、高校も山口の高校を出ていらっしゃるんですね。

金子 だと思うんですけどね。聞いたことがないんで……

高井良 あんまりそういう話はされないんですか。

金子 うん。

高井良 で、今はどちらにお住まいなんですか。

金子 八王子です。

高井良 じゃあ、この家を建てたところで。

金子 そうですね、一人で住んでいます。

(イー pp. 3-4)

金子は、あるキーワードをきっかけに次から次へといろんなエピソードを語り始めるタイプのインタビューではない。したがって、インタビューは、インタビューのなかにあらかじめ人生の物語があって、相手が誰であれ、その物語が語られるというものではなかった。金子の語りのスタイルは、インタビュアーの問いに対して、できる限り解釈を挟まずに、出来事そのものによって応答するというものであった。したがって、こちらの問いを超えた応答が返ってくることは、少なかった。

語り手による物語の抑制によって、逆説的に、〈物語世界〉は、モノログではなく、インタビュアーとインタビューによって対話的に構成されることになった。そして、この〈物語世界〉は少しずつの語りをつなげ合わせながら、対話的に構成されるものだから、必然的に過去についての語りである〈物語世界〉は、過去の体験や出来事についての評価である〈ストーリー領域〉と行ったり来たりの関係となった。そして、ここで立ち上がる〈ストーリー領域〉の成立においても、語り手のみならず、聞き手が深く関与してしまうことになった。

一例を挙げると、こうである。

高井良 なるほどねえ、そっか。ふーん。それでまあ、福井の小学校に入りまして、2年生の1学期までいらっしゃるわけですね。それで転居されるわけですけど、やっぱりこの転校ってイヤだなんて思われましたか？

金子 あの、福井から出ていくときは覚えていないですよ。(高井良：覚えていない、ふーん) うん。富山に行ったときは覚えているんだけど。転校はイヤですよ、やっぱり。ことばとかね、ことばの問題。

高井良 隣でも十分違うんですか。

金子 そう。かなり違いますよ。福井のほうが関西弁に近いんじゃないかな。富山のことばは、ちょっと、今聞くとたぶんきついなと。まあ富山の友達いるんだけど、教師で。きついなと思いますよ、ことばが。(高井良：ふーん) シャベリかたが。(高井良：そうなんですか) 国語の時間に笑われたりとかね。(高井良：あらら)

高井良 じゃあ、富山のほうがイメージとしては福井よりもネガティブな？

金子 ネガティブですよ。(高井良：あまり) 一気に友達いなくなっちゃったし。(高井良：ああ、そうか) こう群れて遊ぶということをしなくなった。(高井良：うん) だから一人でうちで遊んでいたりとか。

高井良 どっちのほうが都会でしたか？ 福井と富山

金子 変わらないですね、富山も田んぼの真ん中だったし。

高井良 はあ、それは同じようなもので。(金子：うん) だけど、何となく違うと。

金子 富山のほうが暗い。(高井良：暗い) 雪が多かったし。まあ福井も多かったんでしようけど。あんまり悪いイメージはないね。

高井良 ふーん。まあそういう状況の中で、学校に過剰に適応した優等生という話になっていくんですかね。

金子 そうですよ。

高井良 ちょっと根こぎにされた部分もあるから、不安ですよ。

金子 うん、うん、だと思えますよね。転校が大きかったですね。(高井良：この転校がね) 中学の転校も大きかったですよ。(高井良：ああ) 東京に行ってね、なんかはじけちゃったんだよね。中1のときは。(高井良：ええ、ええ) あのまま行くと、やっぱりワルになったんじゃないかなと思ったけど、転校したでしょう。(高井良：うん、うん) そういった友達とも切れちゃったから。(高井良：また優等生になって) そう、優等生になって(笑)。(高井良：はっはっは(笑))

高井良 転校はやっぱり大きいですね。

金子 大きいんですよ。

(I— pp. 14–15)

金子にとっての転校の意味を探っている対話であるが、インタビュアーが「転校はイヤ」だったかという評価をもちかけて、インタビュイーがそれに同意するかたちで始まっている。さらに、インタビュアーが「学校に過剰に適応した優等生という話」という以前に語られた話を持ち出して、転校と少年時代の金子のありようをつなげようとしている<sup>9)</sup>。これに対して、金子はいったん「そうですね」と同意した上で、中学校時代のもう一つの体験を語りながら、「転校」と「優等生」のつながりを確認している。この対話のなかで、「優等生」という性質が金子の本来の性質から出たものではなく、度重なる「転校」という個人的な事情の帰結であることが、語り手と聞き手の間で共有されているのである。

このように、金子とのインタビューでは、インタビュアーは物語の構成の過程により深く関与することになった。金子の語りは、インタビュアーの問いに対して、注意深く当時の出来事を想起するかたちで行われた。したがって、インタビューのプロトコルは、一問一答式のものとなった。このことはインタビュアーの資質あるいはインタビュアーと金子の関係性に起因するのではないかとも考えられたが、以前に別のインタビュアーによって行われたインタビューのプロトコルもまた一問一答式のものであったため、金子の語りの特徴として考えることができるように思われた<sup>10)</sup>。

ところで、金子は、その教育実践を報告したり、授業研究会でコメントをする機会も多く、むしろ語りの能力の高い教師である。なぜこのような金子が、流暢な言葉で自らの人生を物語らないのだろうか。

一つの解釈としては、金子がおそらく体験をつねに未来に開かれたものとするために、出来事を一つの物語に収斂させたかたちで語るのではなく、物語になる前の原初的な生の体験に、触れようとしていたという見方ができるだろう。そのため、金子は、自分自身の人生を物語化することを用心深く避けていたのではないか。

インタビューには沈黙も多く、インタビュアーがその沈黙の状態をどのように解釈しているものか、迷ったこともしばしばであった。前にも述べたが、インタビュアーによる物語化と意味づけの抑制によって、今回のインタビューは、筆者がライフストーリーとは対話によって構成されるものだということを改めて強く認識する機会となった。

#### 第四節 ライフストーリーの語り直し

前述したように、金子はこれまでに自らのライフストーリーを語った経験を持ち、そのライフストーリーはライフヒストリーの作品として一つのかたちになっている。そのライフヒストリーでは、高校生の社会的、文化的格差が主要なテーマとなり、金子の視点から見たいわゆる底辺校の子どもたちの様子が生き生きと描かれている。この作品に通底するのは、教師そのものを捉えるというよりも、教師のまなざしを通した子どもたちの変化を描くことで、教師の経験世界から学ぼうとする構えである。この構えもまたライフヒストリアンとインフォーマントの関係性から生まれている。

一度ライフストーリーを語ったという経験は、今回のインタビューにも何らかの影響を与えてはいるだろう。実際に、インタビューのために用いた年表は前回のインタビューと同じものであったし、インタビュアーは話の節々で前回のインタビューの内容を参照している。例えば、前に引用した「ふーん。まあそういう状況の中で、学校に過剰に適応した優等生という話になっていくんですかね」というインタビュアーの問いかけは、今回の語りを前回のインタビューの内容と関連づけたものである。

ところが、金子の語りは「すでに語られた話」を語るという形式ではなく、〈いま・ここ〉に意識を集中して、インタビュアーの問いかけに応答し当時の出来事を想起するという形式によって語られている。このため、前回語られたライフストーリーと今回語られたライフストーリーは全く別のものになっている。これは両者に整合性がないということではなく、両者が聞き手の異なる関心から異なるヴァージョンとして立ち上がっているということである。

金子の語りは語るというよりも聴く営みとして行われているように思われる。すなわち、インタビュアーの問いかけを聴く、そして自らの体験に聴くという営みである。鷺田清一の『「聴くこと」の力』を愛読する金子は、その授業においても生徒の声を聴くことを第一にし



ている。そして、授業場面だけではなく、インタビューにおいても、たえず対話を通して「いまだ語られていない話」を探し求めているのである<sup>11)</sup>。

## 第二章 金子奨のライフストーリー

(略年表)

	節目となる出来事・教育実践における軌跡	印象に残る出会い・活動・書物
1963	誕生 神奈川県藤沢市	
1966	転居 福井県福井市	
1969	小学校入学 福井市立春山小学校	
1970	転居 富山県富山市 小学校転校 富山市立清水町小学校	江尻先生
1975	転居 東京都世田谷区 中学校入学 世田谷区立千歳中学校 転居 東京都八王子市 中学校転校 八王子市立横山中学校	遠藤周作・小林信彦  島村先生・柴田先生
1978	高等学校入学 東京都立国分寺高等学校	松本先生・黒田先生 白樺派
1981	夏目漱石 大学入学 早稲田大学第一文学部歴史専攻	歴史科学研究会 マルクス・エンゲルス 丸山真男・藤田省三 石田雄
1985	埼玉県立飯能高等学校定時制 教諭 (社会科)	沖縄・フィリピン 黒羽清隆・花崎皋平 見田宗介
1991	埼玉県立所沢緑ヶ丘高等学校 教諭	佐藤学 ジョン・デューイ
1995	育児休暇	『民主主義と社会』
1998	埼玉県立新座北高等学校 教諭	鷲田清一
2003	東京大学教育学部で長期研修	静岡県富士市立岳陽中学校
2004	埼玉県立和光国際高等学校 教諭	
2007	埼玉県立新座高等学校 教諭	

(時代背景) 金子は1963年に神奈川県藤沢市で生まれ、1960年代の後半から1970年代の前半にかけて北陸の地方都市で育っている。金子の〈物語世界〉の原風景は、福井時代にあるという。さらには、母方の実家である芦屋の大家族も生き生きとした自己を育んだ原風景となっている。1970年代後半からは東京で思春期、青年期を過ごしている。教師としてはじめての学校に赴任したのは1985年である。こののち、バブル経済とバブル経済崩壊後

## 教師の中年期の危機と再生

をこの影響を大きく受けたであろう教育困難校で過ごしている。現場にいて「格差」の広がりを痛感していたという。時代の波をもっとも正面から受けながらも、「読書」と「思索」によって、自らの教育観を築き、明確なヴィジョンをもつことにより、逆風に立ち向かってきた教師であるといえる。

### (プロローグ)

筆者は、金子のインタビューを行うにあたって、「80年代、90年代、2000年代を、学校の中で生きてきた先生たち、そして、それとまた中年期という問題が重なっている」教師たちを対象とした研究を行っており、今回のインタビューはその事例研究の一つを構成するものであると告げている。

さらには、金子が保持している「異人としての教師」という教職アイデンティティがどのようにして形成されたのか、そして、金子が教師であり続けるために最も大切なものだと見なしている「読書」の内容と方法が教職生活を通してどのように変容してきたのかをリサーチ・クエスションとして提示している。ただし、このリサーチ・クエスションはトランスクリプトによると、次のように語られており、良く言えば幅をもたせた問い、悪く言えば曖昧さが残る問いとなっている。

「で、あとはもう、メールにも書きましたけれども、金子先生のひじょうに特徴って何だろうと考えていったときに、その『異人としての教師』というのが、ひじょうに私としてピッタリきた概念だったし、またそういうありかたを保っているというものの中に『読書』という一つの軸があるんじゃないかなと思いましたので、それはちょっと先生に投げかけたんですけれども、まあ、それ以外の話についてもですね、思い出したことというか、想起されたことを話していただければと思います。」(イー p. 2)

「異人としての教師」という教職アイデンティティをインタビューアールが言葉にすることで、語りはこのテーマに収斂されやすくなっただろう。リサーチ・クエスションを、例えば、「どのような経験によって教師としてのものの見方が変わっていったのか」というようによりオープンなものとするれば、「異人としての教師」にとらわれない語りを引き出すことも可能になったかもしれない。そして、その語りから帰納的に新たな教職アイデンティティの概念を析出することもできたかもしれない。しかしながら、筆者には「異人としての教師」という金子が語る教職アイデンティティは、金子を表す上で最もふさわしい言葉のように思われたので、今回のインタビューにおいては語りの広がりよりも深みを優先することにして、この言葉を投げかけた。

この一方で、金子の語りを「異人としての教師」というテーマのみに収斂させることは筆

者の意図するところではなかった。「異人としての教師」というテーマを軸としつつ、このテーマに収斂されない金子の経験も掘り取りたかった。そうすることで、金子のライフストーリーをより豊かに聴くことができると考えたからである。

かつて、筆者が金子を大学のゼミナールに招き、インタビューを行ったとき、ある思いがけない出来事があった。筆者が金子の教職生活についてのインタビューを行ったあと、ゼミ生に質問を求めたところ、ある学生が金子の趣味であるバイクについて、どんなバイクに乗っているのかと尋ねたのである。およそ教師のライフストーリーのインタビューらしからぬ問いであったが、金子と学生とのコミュニケーションは大いに弾み、筆者は金子の知られざる一面を知ることになったのである。

バイクは、これまで他者のケアに尽力してきた金子が、中年期を迎え、自分自身のためにもその人生を振り分け始めた金子の姿の一つの象徴であったように思われる。そして、筆者は、これまで教育に専心する金子の姿しか知らなかったが、金子の人生は教職生活よりも大きいということに気づくことができた。逆にいうと、このことは、金子の教職生活はさらに豊かに組み替えられ得るということである。ライフストーリー・インタビューにおいて、確かにリサーチ・クエスションは必要だけれども、思いがけない話をくみ取る回路もひらいておかなくてはならないということを教えられる出来事であった。インタビューアールのリサーチ・クエスションが半分限定しつつも、半分開いているのは、こうしたインタビューの経験を背景としている。

#### (ステージ1) 人生の草創期 ～誕生から小学校二年生夏まで～

さて、このあと、ライフストーリーのインタビューに入る。まずインタビューアールの問いは、金子の父親の職業から始まる。出身の社会階層を尋ねるためである。金子の父親は商社マンであり、最終学歴は商業高校であった。1934年生まれなので、高校進学は1949年、高校卒業は1952年と推定される。『文部統計要覧』（文部科学省統計調査企画課）によると、1950年の高校進学率は42.5%（男子48.0%）、大学進学率は10%に満たない状態である。高卒というのは当時としては比較的高い学歴の部類に入り、就職先が大手の商社であったということで、社会階層としては比較的上位に位置していたとすることができる。

続いて、インタビューアールの問いは、金子の母親に向けられる。この問いをきっかけとして、金子からは、仕事人間だった父親と、母親との間の不和の問題が語られる。父親が大手企業のサラリーマンで経済的には中流階級に位置し、転勤族であったことと、両親が不仲であり、家庭内に緊張があったことが、金子の人生の所与の条件をなしている。

金子のきょうだいは、姉と弟である。きょうだい3人で所与の条件を受け止めながら、育つことになる。金子は、1963年に神奈川県藤沢市で生まれ、3歳の時、父親の転勤に伴い、福井市に転居している。幼稚園から小学校二年生の一学期までこの福井市で過ごすことにな

った。回想するこの場所での思い出は、次のような温かいものであった。

高井良 なるほど。福井時代の思い出ってありますか？

金子 あの、社宅だったので、子どもはいっぱいいたし、社宅の外の子どもたちも一緒になって、よく遊びましたね。ほんとうによく遊んだ。

高井良 じゃあ、わりといいイメージというか、福井に関しては。

金子 うん、いいですね、田んぼばかりだったし。よく面倒みてくれたんですよ。上の子たちが。(高井良：ああ、その社宅の) うん。…

高井良 わりと、そういう上の子たちが面倒をみるような関係が残っていたというか。

金子 うん、濃密にありましたね。

(イー p. 8)

教師にとって、理想とする教育の原風景は、自らの経験の内側に畳み込まれているはずである。いくら理論を学んだとしても、自らの経験のうちにその理論でかたどれるものがなければ、その理論を自分の人生を賭けるものとして受け止めることはできないだろう。子どもたち同士学び合いを授業の中心に据えることに挑戦している金子にとって、福井時代の思い出は、学びとケアの原風景になっているように思われる。

続いてインタビュアーは、ライフストーリーを時代と重ねたいという思いから次のような問いを投げかけている。

高井良 この時代というのは、高度経済成長のちょうどただ中という感じですよ。

金子 うん、うん、そうですね。

高井良 やっぱり昔というか、それ以前というものが、風景として残っていたという感じがありますか？

(イー p. 9)

この問いに対して、金子は、「傷痕軍人」「〔道路が〕舗装されていく〔様子〕」「五円(の)バス」「銭湯」「交換台呼び出し(の電話)」「白黒(テレビ)」を挙げているのだが、エピソードが物語として展開されることはなかった。

そして、インタビュアーの次の問いと金子の応答によって、ここでのインタビュアーのくろみは挫折することになる。

高井良 なるほどねえ、電話は富山に行ってからねえ。なんか自分のなかにある歴史というようなものというのは、歴史の教師としてね、生きていく上で、やっぱりひじょう

にね、手がかりになったりとかというのは。

金子 あんまりないなあ。

(イー p. 10)

協働的な学びという概念が少年時代の人間関係にその起源を探り当てることができたのに対して、今回、歴史研究の起源をライフストーリーに探ることはできなかった。これは現在、金子が歴史の専門家を志向するのではなく、学びの専門家を志向していることの反映でもあるように思える。(少年時代にその起源をもつほど自らのアイデンティティに深く関与しているため、現在、学びの専門家を志向していると解釈することもできるし、現在、学びの専門家を志向しているからこそ、少年時代の協働的な学びの起源が語られたと解釈することもできる。どちらにしても、語られないことが、語られることとの関係において、語られることと同じように意味をもつことが興味深い。)

福井が金子にとっての原風景であることは、次の語りからもうかがえる。

金子 そう、〔幼稚園の〕帰りは歩いたような気もするが。一回行ってみたいんですけどねえ、(高井良：ああ、そうですねえ) 福井にもねえ、富山は行ったんだけど。(高井良：ああ、そうですねえ。やっぱり自分がね、生まれ育ったところって、行ってみたいですね) うん、東大に行っているときにね、(高井良：うん) なんだっけ、九大の先生が、九州大の先生が、あの特別講義みたいなので一週間ぐらい来ていて、(高井良：ああ、へえー) 学部の、あの学部の講義だったんだけど、あなたの原風景を思い出してきなさいと言って。まあ、福井だろうなあと思ってね。(高井良：ああ、そうですねえ) うん、思い出して、地図を作ってみたりして、(高井良：ああ、そうですねえ)

(イー p. 12)

ここまでポジティブな原風景が語られたところで、続いてもう一つの物語が語られる。この話題の転換は金子のイニシアティブによって行われた。

高井良 そうですね、じゃあ、重要なところでありますね、福井ってね、そういう意味では。(金子：うーん) ちょうどものごころがつきはじめる頃から。

金子 あんまり悪いイメージがないですね。(高井良：なるほどねえ) ただね、両親がけんかしているときは、部屋の隅に縮こまっていたとかね、(高井良：あららら) そういうのはあるけど。

語られたのは両親の不和の問題である。金子によると、家庭内では、仕事人間の父親と外で働きたいという思いをもっていた母親との間で、いさかいが絶えなかったという。緊張に満ちた家庭のなかで、金子は「両親の、けんかが始まるのがものすごい怖かった」(p. 13) というようなおびえる日々を過ごさなくてはならなかった。こうした環境で過ごすことは、学び合いやケアを求める身体と心をもっていた少年時代の金子にとって、重く、苦しいことだったにちがいない。そして、金子はいつしか絶えず周りに気を遣うとともに、傷つかないように周りと距離を置き、批判的に見つめる性格を身につけていったという。

金子 だから、予防線、張っちゃうんですよ。

高井良 なるほどねえ、なるほど。うーん。そうか、そうか。

金子 だから、人の、先を、先回りをしちゃうとかね、(高井良：は一ん) そういう、なんというのかな、不全感というか、自分が自分じゃないような感じって、ずいぶん長く続きましたよ。(高井良：うーん) 高校、中学、高校、大学、うん、教員になってもね。(高井良：うーん) こう、どっか別にあるはずだって。(高井良：うーん) たとえば、電車の中で立っていても、なんかごちないと。(高井良：へえー) だから、竹内敏晴とか、ああいうのにすごく憧れた時期があつて。レッスンを受けたかった時期が。(高井良：ああ、そうですか) ずいぶんありましたよ。

で、そしたら同僚がね、金子さん、ダメよって。そんなことしたら、あんなレッスン受けたらどっか行っちゃうよって。止めたほうがいいって。(高井良：ははは) 緑が丘のときに言われた。

高井良 へえー、そうなんですか。うーん。なるほどねえ。そうなんだ。

金子 だから、こうじゃないはずだっていう、意識は絶えずある。(高井良：ああ) あるいは、だから、批判、ものごとを、これは違うというかたちで認識しちゃうというか、(高井良：なるほど) よくないですよ。だから、ぼくが自分を作っていくときには絶えず、こう、なんかを批判的な対象にしてきて、(高井良：なるほど) 生きてきたというかね。(高井良：うーん) そういう意味じゃ、教師にぴったりかもしれない(笑)。(高井良：(笑) へえー) だから、マルクス主義なんていうのは、ぴったりだったんですね。(高井良：ぴったりだったんですね) そこから抜け出すのがまた大変で。

金子の語る「これは違う」という意識は、一つには家庭における違和感から生まれてきた

と言えるかもしれない。そこにあるのはこれが人間関係の本来のあり方なのだろうかという違和感である。思春期になると誰もが周り（他者・社会）と自分が何か違うということに気づき、違和感を感じるようになる。だが、緊張に満ちた家庭生活を送ったため、金子はほかの子どもたちより先んじてこの違和感を感じるようになった。そして、思弁的で、内省的な金子は、その違和感のはけ口を、非行や荒れなどの直接的な行動よりむしろ、「批判」という知的な営みに向けることになったといえるだろう。早められた違和感のため、「不安」は思春期の一過性のものではなく、人生を貫く課題として、金子にもたらされた。そして、この「不安」は、金子が教師として日々学び続けている駆動力ともなっているように思われるのである。

（ステージ2） 小学校二年生の夏から ～疎外感と学びの喜び～

福井での子どもたち同士の楽しい思い出は、引っ越しによって断ち切られてしまった。小学校2年生の夏、父親の転勤に伴い、富山に転居することになったのである。金子にとって、富山での思い出は、福井におけるものとは対照的であった。

高井良 じゃあ、富山のほうがイメージとしては福井よりもネガティブな？

金子 ネガティブですよ。（高井良：あまり） 一気に友達いなくなっちゃったし。（高井良：ああ、そうか） こう群れて遊ぶということをしなくなった。（高井良：うん） だから一人でうちで遊んでいたりとか。

（イー p. 14）

こうしたネガティブなイメージは、転校に伴う二つの出来事によって生み出されている。一つは、ことばが違うということで「国語の時間に笑われた」（イー p. 14）こと、そして、もう一つは、「2年生のときの教員はもう最悪でした」「冷たい女の先生でね…冷たいというかね、怖いよね、叩くし」（イー p. 14）というように担任の教師に恵まれなかったことである。

この二つの出来事は、金子に印象深く刻み込まれているようであり、前回のインタビューでもほぼ同じバージョンの物語が語られている。

「アクセントが違う。福井と富山。全然言葉が違う。それで笑われたの。あとはね、学校がちよっと冷ややかな感じが…。なんか今でも冷たい印象が残っている」<sup>12)</sup>

転校というだけでも不安に満ちた出来事であるが、これに上記のような不運が加わり、金子にとって引っ越しはつらい思い出となった。しかしながら、3、4年生の担任だった江尻

先生は「やさしいイメージがあり」、5、6年生のときには、国語の授業でみんなで議論をしたり、学級会で話し合ったりしたこともあり、こうしたやりとりを楽しんでいると感じていたという。他者の意見に耳を傾け、自分の意見を語り、言語によるコミュニケーションを通して、考えが深まっていく喜びを、金子はこの経験のなかに見出している。

高井良 ふーん。なんか授業とかはありますか、イメージとして、今この字型の授業を挑戦されていますけど、そういうなんか面白い授業だったなあとか。

金子 あんまり覚えていないなあ。小学校の授業で、面白かったのは、何年生かなあ。5年か、6年かな。国語の授業で、守谷さんにもしゃべったかな、なんかこう段落ごとに、(高井良：ああ、ああ) この段落はどこにくつつくとか、なんかこんな、図をつくって、ああじゃない、こうじゃないとみんなで、こう、議論をするような場があったりして、それが面白かったし、それから、学級会で、何が話題だったのかなあ、やっぱり賛成反対で結構議論になって、(高井良：ああ) 終わったあと、誰かと廊下において、面白かったよねって、話した記憶がある。

高井良 ああ、やっぱりそういう話し合いとか、議論は好きだったんですね。

金子 うーん、でしょうね。

(イー p. 16)

ここまでは、前回のインタビューでも語られたという意味では、金子にとっての「支配的な物語」であるということができただろう。異年齢の子どもたちがお互いにケアをしながら育ち合った記憶と言葉の違いを理由に排除された記憶、優しい教師の記憶と冷たい教師の記憶、こうした記憶は、金子の今の立ち位置と深くかかわって想起されているようにも思える。さらに興味深いのは、授業の記憶である。授業の語りには、こうした二項対立の構造が見られない。少なくとも今回のインタビューでは、無味乾燥の授業について語られることはなく、楽しかった授業の記憶だけが語られているのである。学び上手というか、学ぶことが心底好きだったのかもしれない。

こうしてこの辺りでは「支配的な物語」をなぞりながら進んだインタビューだったが、次の問いによって、ライフストーリーは新たな展開を迎える。

(トピック i) 祖母の家

高井良 なんか、この時代っていうので、先生にとって一番居場所として、ここは居心地がいいなあと思われたのはどこでしたかね。

(イー p. 17)



インタビュアーのこの問いは、金子の意識を学校や地域社会の外に向けることになる。なぜインタビュアーがこうした問いを投げかけたかという、もう何度も参観している金子の授業の豊かさと、ライフストーリーの物語との間に、何かしらのギャップを感じたからである。金子の学びのバックグラウンドにある経験はこんなものではあるまいという「違和感」がこの問いを生み出したのだといえる。

そして、沈黙のあと、次のような応答があった。

金子 えー。(沈黙) ああ、おばあちゃんちです。

(イー p. 17)

このあと、母方の実家であった芦屋で過ごした夏休みの記憶が語られる。そこには学生だった叔父、叔母たちがいて、金子少年を甲子園や釣りに連れていってくれたのである。また正月には、餅つきをして、炭火で餅を焼いたり、叔父たちと祖父の政治的な議論(ケンカ)を間近で聞くこともあった。叔父たちとのつながりは今も続き、余呉湖の近くの町に古文書を求めて、一緒に旅したこともあったという。

金子の「おじ、ぼくは好きなんですよ。おじたちにやっぱり支えられましたね。(中略)おじ、おいの関係は、中沢新一にとっての網野善彦みみたいな(笑)」(pp. 19-20)というようなストレートな語り、そして、このテーマについての語りの分量の分厚さを考えると、少年時代の人格形成において、芦屋での経験がいかに大きな意味をもっていたのかが推察される。この語りの楽しさ、リズムは、インタビュアーにも波及して、次のようなコメントを生み出している。

高井良 ふーん。それはなんか面白い、その場所というのは一つ面白いですね。そのおばあちゃんの家というのはね。

(イー p. 20)

すると、すぐにその場所と歴史についての語り立ち上がってきている。

金子 そう、楠町、芦屋の楠町というんだけど、要するに、楠木正成が戦死したあたりに近いんですよ。(高井良：なるほど、湊川) あの一、湊川は行ったことないんだけど、この間、あの、『『太平記』読みの可能性』という本、読んでいて、ああ、これものすごくぼくにゆかりがあるんだなあ、と。湊川、今度行ってみようと思っているんだけど。これは歴史的にも面白い土地で、打ち出の浜、打ち出の小槌のお話が残っているところだったりとかね…

(イー p. 20)

言葉を選びながらの語りが多かった今回のインタビューにおいて、このテーマについての語りも、文字通りの意味で、最も話が弾んだところだったように思う。これは「まだ語られていない物語」が立ち上がってくる時の躍動感だったのかもしれない。

しかしながら、インタビュアーが暗に父方の親戚について話題を振ったことにより、芦屋の物語は収束した。そして、話の弾みも失われて、しっとりとした語りになった。こうして物語は再び学校と日常生活に戻ることになる。

### (ステージ3) 中学時代 ～過剰な適応と読書の楽しみ～

高井良 なるほど、それでは中学ぐらいに、東京に移りたいんですけど、東京はずいぶん違いましたか？ やっぱり。

金子 まあ、違ったんでしょうね。あまりイメージがないな (笑)。

(イー p. 21)

いつもの語りの形式に逆戻りである。インタビュアーが問いを投げかけ、「あまり覚えていない」金子になんとかしゃべってもらおうという形式に戻ってしまったのである。

ところで、東京に戻って入学した世田谷区立千歳中学校には上手に溶け込むことができたという。中学校入学というスタートラインに周りの生徒たちと同じように立って、学校生活を始めることができたからだろう。また、世田谷という地域が文化的なものを求める金子の志向に合っていたのかもしれない。いずれにせよ、この地域に住んでいた時代には、「図書館によく行き」(p. 24)、遠藤周作や小林信彦の小説をよく読んでいたというように、読書の楽しみを身につけ始めていた。

文化的資本に恵まれていた世田谷での日々を、金子は「やっぱり近くに図書館があるっていうのは全然違うんでしょうね。(高井良：そうですね、違うんでしょうねえ) やっぱり活用できる、なんか、アクセスできるものがあるというのは、それだけでも全然違いますよね」(p. 24)と語っている。

このように学校や地域に馴染むことができたのだが、幸せな時間にはすぐに別れの時が来ることになる。中学1年生の夏休みに再び転校することになったのである。両親が自宅を購入したためであった。こうして中学1年生の二学期から東京西部にある八王子市立横山中学校に通うことになった。

横山中学校では、「まじめな優等生」(p. 24)として過ごすことになった。近くに図書館がなかったためか、図書館に行くこともなくなった。そもそも読書好きの金子だったが、読書感想文の課題のため、嫌な経験をすることになった。再び学校という枠のなかに学びが閉

ざされてしまったのである。世田谷で少々はめを外しつつ、伸びやかに生きていけそうだった金子だったが、またもや「ぼくはすごくまじめだった」(p.26)という姿に戻ってしまった。

金子の求める学びはこの中学校の枠に収まるものではなかったため、ここでの金子のまじめさは、いくらかの屈折を孕んでいた。その屈折は、「一回、よそのクラスの、歴史の授業で、よそのクラスの子のノートがなぜか、誰かが借りてきて、(高井良：うん) 見ていたのかな、(高井良：うん) それで、教員がなんか説明しようとするときに、ぼくがそれを、彼女が言いたいことを僕が言ったりして、(高井良：うんうん) なんか怒られた経験があるんですよ。(笑)」(p.26)とか、「英語の教師ね、なんて言われたんだっけ、金子君はだからダメなのよとかって、(高井良：はは)、ちゃんとすらすらよめるのにわざと、(高井良：うん) 英語をヘンな読み方したりとか、(高井良：はは) うーん、イヤな奴だったのかもしれないね。(笑)」(p.26)という語りであらわれている。おそらく「まじめな優等生」として振る舞うことは、金子にとってストレスの多いものだったのだろう。そして、こうした屈折によって、このストレスは何とか表現されていたといえるのかもしれない。

さて、中学時代、金子の学業成績は抜群であった。ところが、この抜群の学業成績こそが、金子の心に葛藤を生じさせることになる。インタビューを見てみよう。

高井良 で、かなりよかったわけですか？

金子 最初はそんなにいいわけではないけど、(高井良：うん) 3年生ぐらいになると、校内1位とかね、(高井良：はあー) そうするとそれまで1位だったやつが見にくるんですよ、(高井良：へえー) 誰が1位だったかと、(高井良：ああ、そうなんですか、えー) そんな感じでしたね。(高井良：へえー) でも、明らかにもう階層差っていうのがあるし、もう就職するって子もいましたからね、(高井良：ああ、そうですね) だから、自分が成績がいいということがコンプレックスになって、(高井良：うんうん) それは大学に入ってからでもそうでしたけどね。

(イー p.23)

「階層差」という言葉を中学校時代の金子が知っていたかどうかはわからない。おそらくそういう言葉はまだ自らの語彙として位置づいてはいなかっただろう。しかしながら、多様な生徒たちが集まる公立中学校で学びつつ、家庭事情などのために進学のための勉強に打ち込むことができない生徒たちもいることを感じていたにちがいない。

ところで、福井と富山が対比されて語られたように、世田谷と八王子は対比されて語られている。後者の比較の観点は、学校、地域のもつ文化資本だと言えるだろう。図書館が身近にあり、友達関係にも恵まれていた世田谷の学校は、社会的階層の高い子どもたちが集まる

学校でもあった。文化資本の高さは、金子にとっては楽しさ、伸びやかさとして感じられている。これに対して、八王子の学校は、図書館も身近にはなく、落ち着きはあったが、業者テストに象徴されるように学びが学校の内側に枠づけられていて、金子にとっては「あまり思い出がない」(p. 25) ものとして想起されている。

それでも、担任の島村先生には大きな影響を受けたという。新任の美術の先生であった島村先生は、金子の目から見ると「普通の教師とはちょっと違う」「ちょっとズレた人だ」(p. 25) った。このほかにも、ボロボロのジーパンにレンズが外れたメガネであられる国語の柴田先生も、金子にとって印象的な存在であった。学校に過剰に適応しながらも、そのことにどこか居心地の悪さを感じていた金子にとって、この「ズレた」先生たちとの交流はホッと一息つける時間であったのだろう。

高井良) へえー、なんか微妙にそういう先生たちとの影響ってありそうですね、先生のなかに。

金子) うん。そう、だから、まじめ、でも、ほくはすごくまじめだったんだけど、違うものがあるんだろうなあというね、感覚が。

(イー pp. 25-26)

このように見てくると、高い学業成績への葛藤も、本当に好きでもないものに過剰に適応してしまう自分自身への葛藤であったと解釈することができる。島村先生の「ズレ」は、周りの環境に過剰に適応する以外の生き方に金子を誘うことになった。そして、都立の最難関校にも合格できる学業成績だったが、「はじめて父に逆ら」<sup>13)</sup> い、自分の意志で都立国分寺高校に進学することになる。

#### (ステージ4) 高校時代 ～世界の広がり～

進学先を自分で選ぶことにより自立の一步を踏み出した金子にとって、高校時代は充実したものであった。それでも、今、高校時代について新たな物語を求めようとしている金子がいる。

高井良) 高校時代はいい時代だったというか、楽しかったという？

金子) そういうふうになってきたけど、(高井良：うん) なんか、実は何も見えてなかったんじゃないかと、最近、(高井良：最近思うようになった(笑)) ふと、ちょっと、もう、クラス会やってほしいなって思っているんですよ。

(イー p. 27)

ユングのライフサイクル論によると、中年期に差し掛かると人生の風景がこれまで見えてきたのとは全く逆の意味をもって立ち現れてくるという<sup>14)</sup>。金子の思いもこのようなものかもしれない。そして、自分の物語に対する懐疑的な構えは、金子にとって、物語としての完成度を追求することよりも、いかに未来に向けてひらかれるた自分でありうるかが大事であることを示している。こうした金子の語りの様式は、金子の授業の様式と相似形をなしている。金子の授業もまた、教師の物語、すなわち教師による説明の完成度を追求するものではなく、子どもたちの学びの多様性と問いの豊かさを追求するものになっている。

このように、高校時代は今もう一度読み直されようとしているのだが、父親の期待という呪縛から一歩自立した金子にとって、高校時代にさまざまな面で世界が広がったことは確かのようなのである。インタビューアの「世界が広がるような感じ」という問いかけに対して、「祖母の家」のエピソード以降、最も長い語りが返ってきたのである。

高井良 じゃあ、なんか、こう、それまでにくらべると、パーって世界が広がるような感じが、高校になるとあるかと思うんですけど。

金子) 自分が変わったんでしょねえ、たぶんね。(高井良：ふーん、なるほど) 身体もでかくなったし、(高井良：うん) (沈黙5秒) 国語の、1年生のときに、黒田先生って言ったかな、(高井良：ええ) ほめられたんですよ。(高井良：うん) 試験の解答がいいって。(高井良：ほー) なんだっけな、あれ。人間の心のなかにはこう、こう矛盾するものとかね、いっぱい入り込んでいて、こう一義的には定義できないみたいなことを書いた。(高井良：ほー) ほめられて、それがすごく、実はうれしかった。(高井良：はあーん) あと、本も、読み始めたんですよ。(高井良：ああ、本ね。) 石川達三、(高井良：はあ) あと白樺派、(高井良：へえー) とくに武者小路とかね、(高井良：へえー、そうなんですか) 有島とか、ああ、有島はもうちょっとあとか、(高井良：へえー) あと、全然違うんだけど、横溝正史とかね(笑)、(高井良：へえー、なるほど) あと、2年生ぐらいになって、中学同じだった子が、夏目漱石、漱石読み始めて、(高井良：ああ) 一緒に読んだりとか、(高井良：へえー) あ、白井吉見のね、白井吉見っていう、昔、評論家がいたんです。(高井良：はい) 自分をつくるだけ、筑摩の、なかで書いている、それにもすごい影響を受けましたね。(高井良：ふーん)

それから、中学のときに、母が買ってきてくれていた、読めなかったのは、下村湖人の、あの、『次郎物語』。(高井良：ふーん) だから、なんかこう、『次郎物語』はちょっとずれるけれど、大正、教養(高井良：そうですよね) 的な、的なものにもすごく触れちゃったんですよ、そのときに。(高井良：うん、ほんとうにそうですよね。へえー) それが今でもなんか、どっかに残っちゃってて、なんかいかんなあ

と思っている。(高井良：いや、そんなことはないでしょう) あと、倉田百三とかね。  
(高井良：ああ、そうですか) ああ、吉川英治のあれを、『親鸞』を読んだのも、その頃だし。(高井良：すごい) あと、亀井勝一郎とかね(笑)。

(イー pp. 27-28)

金子は、優等生でありながらもそのことにコンプレックスを感じ、学校に過剰に適応しつつも学校文化に反感をもつなど、自分自身のなかに相反する感情をいくつも畳み込んでいた。この感情を「人間の心のなかにはこう、こう矛盾するものとかね、いっぱい入り込んでいて、こう一義的には定義できない」(p. 27) と言い表したところ、先生に認められ、嬉しかったというのである。こうした感情をなぞるかのように、金子は読書に夢中になった。白樺派への没頭は、知的な共同体、ユートピアへの憧れだったのかもしれない。

高校時代、金子はこうした学びへの関心だけでなく、クラブ活動でバスケットボールに熱中したり、友人たちと旅に出かけたり、高校生活を堪能していた<sup>15)</sup>。こうした高校時代のポジティブな記憶が、今度は教師として高校に戻ってくる吸引力となったことだろう。そして、ベトナム戦争に関心をもち、漠然と東南アジア史を研究することを脳裏に描きながら、早稲田大学第一文学部を受験することになる。

#### (ステージ5) 大学時代 ～サークル～

1981年、金子は無事、早稲田大学第一文学部に合格し、歴史学を専攻することになった。ベトナム戦争が終結したのが1975年であり、1970年代後半には学生運動も下火になっていた。もはや大学生が政治を熱く語る時代は遠くならうとしていた。このような時代だったが、金子は、大学サークルで歴史科学研究会に所属した。加入のきっかけは高校3年の時に出会った教育実習の先生の紹介だった。

金子はこのサークルで、丸山真男、藤田省三、石田雄のほか、マルクス、エンゲルスの古典を読むことになった。実証的な歴史研究を行うというよりも、マルクス主義の理論を学ぶことを志向するサークルだった。サークルでは、歴史学が一つの社会運動として認識されていた。そういう意味では学生たちが社会変革を求めた学生運動の名残がそこにあったといえる。このサークルでは史的唯物論が支配的であり、アナール派の社会史やウェーバーの比較宗教社会学などは受け入れられることがなかった。そして、金子もまた、サークルの主流派として、また委員長として、史的唯物論による理論武装に懸命になっていた。

こうした状況の下、サークルの中に精神的におかしくなる人が出てきたり、自分自身も精神的に追い詰められる事態となる。このときを振り返り、金子は、「集団と個の問題、どう考えればいいのかということ、ものすごく、こう悩みましたね」(p. 33) と語っている。サークルでの苦い経験は、「最終的には。要するに、集団、集団主義なんですよ。(高井

良：うん）組織を維持すること自体が自己目的化しちゃっていて、最終的にはね。」（p. 31）と総括されて、金子のなかに集団主義と徹底的に対峙する課題を突きつけることになった。そして、この課題を徹底することは、教師という仕事において、決して容易なことではなかった。

金子がその大学生活の全エネルギーを注ぎ込んだサークル活動は、葛藤の多いものであり、多感な大学時代に多様な経験をするのを妨げることもあったが、収穫もまた多かったと言えるだろう。大学時代に社会科学の古典を読み込んだことは、歴史教師としての金子の知の礎を作るものであったし、ここで歴史理論について仲間との議論を重ねたことは、のちに行われる生徒との対話のある授業のためのスキルを育てることになったにちがいない。

サークル活動のほか、金子は、ドストエフスキーやサマセット・モームの小説を読むこともあり、高校時代に引き続き、白樺派の作品にも親しんでいた。また高野悦子の『二十歳の原点』を読み、自分の原点を探しに、先輩と二人でヒロシマ、九州を旅したこともあった。

4年になり、卒論を執筆し、大学院に進学することも考えたが、「早く自立したかった」ので教員採用試験を受けることにした。そして、埼玉県の教員採用試験に合格して、教師としての第一歩を踏み出すことになる。子どもや教育への関心がほとんどないままの教職生活の出発であった。

#### （ステージ6） 初任期 ～飯能高校定時制～

教師にとって初めての赴任校は、教師の仕事がどのようなものであるかを認識する上で、大きな意味をもっていると言われている。金子にとって初めての赴任校はどんな意味をもっているのだろうか。次の語りが、金子によるこの経験の意味づけを端的にあらわしている。

金子 うーん、今からいうと、（高井良：うん）なんか他者に出会ったという、（高井良：他者に出会った、ああ）思い通りにならない。

（イー p. 41）

金子は、今の時点からの過去の経験の意味づけであるストーリー領域と、過去の経験の想起である物語世界を、自覚的に分けて語っている。そして、今回のインタビューのなかでは、物語世界が滔々と語られることは少なく、過去の経験は出来事の想起としてぼつりぼつりと語られることが通例であった。その一例として、続く対話を見ていきたい。暗に物語世界の語りを促しているインタビュアーの問いに対して、金子は物語世界に入ることなく、出来事、事実として応答している。

高井良 思い通りにならない。今からいうとですね。（金子：うん）その時としてはどう

だったですか。

金子 えー、当時はねえ、なんか四苦八苦でしたね、四苦八苦していて。(高井良：ああ、なんかしまったなあとかいう感じはありました。学校の先生になってしまって、こんなはずじゃなかったと) いや、それはなかったですよ。(高井良：それはなかった) うん。(高井良：じゃあ、辞めたいとあって気持ちもあんまり) いや、毎年五月頃に、(高井良：ああ、五月病に) 思いますよ。ただ、教員が若かったから、みんな、(高井良：は、はい) 二十五か、二十二で、二十三、二十四とか、二十六とか、(高井良：ああ、なるほど、周りがですね) うん。で、一緒にやっているという、そういうのに支えられて。

(イー p. 41)

「四苦八苦」したというのだから、この時期、教師としてのリアリティ・ショックを体験していたということができただろう。しかしながら、子どもや教育への関心がほとんどない状態だったから、その分、過剰な思い入れもなく、失望してしまうということはなかった。ただ、「とにかく授業を聞いてほしいと」(p. 42) 思うばかりだった。

金子は、生徒たちが授業を聞かないという状況について、「やっぱり、彼らにとってはぼくのしゃべっていることは意味がない」(p. 42) からであると解釈した。これは当たっていたのかもしれないし、そうではなかったのかもしれない。金子自身も語っているように「いや、だって昼間、働いて、夜来るっていうのはね、(高井良：きつい) 相当、きついですよ」(p. 45) と思われるので、生徒たちは授業に来る前に疲れ切っていたのかもしれない。

しかしながら、このような解釈から出発したことは、金子の教師としての専門的成長を考えると、ポジティブに働くことになった。生徒たちにとって意味のある授業をしたいという思いが、成長のためのモチベーションとなった。そして、同時に「それが苦しみのはじまり」(p. 42) となった。さらには、この解釈を確信づけるような出来事もあった。この出来事については金子自身が書いている。以下に引用しよう。

「ある日、いつもは絶対に人の(じゃなくて新米の僕の)話を聞かない暴れん坊どもが、いつになく真剣な顔をして、『先生、避妊ってどうやるんだよ』なんてのたまうではないか。どうやら誰かの彼女がヤバイらしい。

僕は、四十五分もかけてあれこれ得々としゃべってやった。時に鋭い質問や、なるほどという声が聞こえてくるような『授業?』だった。チャイムが鳴ると、リーダー格の生徒がこう言った。

『オイみんな、今日はセンセイにいい事教えてもらったから、ちゃんとあいさつしようぜ』(ゲゲツ、じゃあ毎日の世界史の授業は何の役にも立たないから、いつもあいさつもしな



いのか！)」<sup>16)</sup>

金子はこの出来事を通して、生徒たちは自分たちに意味があると感じたら熱心に授業に参加するということを学んだ。そして、初めての赴任校であるこの学校において、教師の仕事の中心にあるものは授業であるという信念が確立するのである。

高井良 そうか。そうしますと、なんか、その頃というのは、自分の教師としての仕事の一番の中核といますかね、それはどういうものだってふうに定義されていたというか、自分のなかで。

金子 やっぱり授業。(高井良：ああ、授業、うん) 授業ですよ、だから、教材研究は、ノートを作りながらやっていたし、やっていたつもりだけ。(高井良：うん) 授業と生徒たち、生徒たちとのかかわりというのは別もの、(高井良：うんうんうん、なるほどね) だから絶えずこう、なんか、こんなでいいのかなあというのがありましたよね。

(イー p. 45)

生活指導に批判的なスタンスをとっている現在の金子からは想像し難いことだが、この時代、金子は授業を大事にしながらも、生活指導にも力を入れていた。部活や休み時間には生徒たちとの関係づくりにいそしんだ。ただ、授業と生徒たちとのかかわりとは、全く分離していた。それでも、この時代すでに、この二つを統合する可能性をもっている、ある教育の方法を用いていたのである。

金子 いや、考えて文章にするというスタイル、(高井良：うんうん) あるいは生徒の、あと、まあ対話するというのは、あんまり変わっていないんじゃないですかね。

高井良 うんうん。それはもう軸としてあった、あるというかね。(金子：うん) その考えさせて文章を書かせるというスタイルはどこから来たもんですかね。

金子 なんですかね。それは生徒の文章、まあ試験なんかでも生徒に書いてもらって、(高井良：うん) なに、これじゃあなあと思って、歴教協の飯能支部の学習会があって、あったんだけど、(高井良：ええ、うん) そこにもって行って全日の人に見せると、(高井良：うん) えー、いいじゃない、これとかね。(高井良：ああ、なるほど) まあ、考えて文章書くというのは基本の基本、基本中の基本だから、(高井良：うん) なんかそうだったんじゃないですかね。

(イー p. 47)

金子は授業において生徒たちに文章を書かせて、対話する試みを行っていた。「試験なんかでも生徒に書いてもらって」という語りからは、金子の高校時代の経験が思い起こされる。また、金子自身、文章を書くことが好きで、大学時代から文章を綴ることで自分自身を見つめてきた。こうしたことから、現代社会の授業を中心として、「考えて文章 [を] 書く」という方法が自然と行われるようになったのである。

そして、教職6年目、飯能高校最後となる1990年度、現代社会の授業で「アルミ缶は電気のカンヅメ」というテーマ学習に取り組んだ。この授業は、日本社会の便利で快適な生活がアジアからの搾取によって成り立っていることを学ぶ授業であった。アルミ缶という身近な教材を扱い、インドネシアを舞台として、アルミニウムの精製の仕組み、ODAの名による日本企業の海外進出、巨大ダムの建設、公害輸出、さらには第二次世界大戦での日本のアジア侵略まで射程に入れた壮大な授業であった。この授業記録は、雑誌『ひと』に発表されたのち、単行本に収録されて、そこには生徒たちの感想文も掲載されている<sup>17)</sup>。

このような壮大な教育実践を生み出す原動力となったものは、生徒たちにとって意味のある授業をしたいというモチベーションだっただろうが、知的、教養的な水準においてこれを可能にしたのは、1980年代後半に行った沖縄・アジアへの旅と、他の教師たちとの学習会、そして読書であったといえるだろう。

教職1年目の冬、金子は教職員組合のツアーで沖縄へ行った。「戦跡巡り」(p.52)をして、それまでの歴史理論ではなく、人々がそこで生活し、そして戦争によって深く傷つけられた、生きられた歴史を肌で感じた。教職2年目の夏、金子はピースボートに乗って東南アジアの国々を巡った。フィリピンのミンダナオ島では、新人民軍の兵士たちに囲まれるという経験をした。そしてパラオではいまだに戦争の跡が残っていることに衝撃を受けた。こののち、この年の12月には、「12・8を心に刻む集い」という活動を定時制の同僚の教師や他の教師たちと始めた。この活動のなかには、市民を相手にした模擬授業や消費者センターでの発表などが含まれていた。金子自身、「この定時制の時期は、ですから、その12・8を心に刻む集いが、一番刺激的だったのかな」(p.49)と振り返るほど、学校を超えたこの活動は、知的な刺激に満ちたものであった。

そして、この時期、金子は、これからの教職生活の導きとなるさまざまな本と出会っている。黒羽清隆の著書を通して、日本のアジアに対する加害責任について考え、鶴見良行の『バナナと日本人』を通して、戦後の日本の経済成長とアジアの貧困について考えながら、日本とアジアをつなぐ授業を構想していた。この他、戦争責任、加害責任を考えるために家永三郎の著書と出会い、花崎皋平の『生きる場の哲学』(1981)、『解放の哲学をめざして』(1986)に出会っている。こうした本との出会いのなかでも、最も印象に残っているのは、社会学者の見田宗介の次の言葉だった。

「みんなおなじから、みんなちがうへ」

金子（前略）この頃、一番衝撃を受けていたのはね、見田宗介が当時、（高井良：はいはい）朝日でね、論壇時評かなんか書いていたのかな。（高井良：へえー）で、それはもうよく読んでいたんだけど、（高井良：うん）「みんなおなじから、みんなちがうへ」っていうのがあってね、（高井良：へえー）すごくショックだった。（高井良：ほう）ほく、結局ね、みんなおなじ論理で生きてきたんだなと。（高井良：うーん）みんなを同じにするために、なんか、サークルも、（高井良：うん）やっていたんだな、かな。（高井良：うーん）それがみんなちがうのほうが目白だし、それで差別は乗り越えるべきだということを、（高井良：なるほど）ていうことを書いてあったのね。（高井良：ほうー）たぶん、ポストモダンに触れた一番最初じゃないかと、（高井良：ああ、なるほどね）の思想にね。で、それ、のちに『白いお城と花咲く野原』にたぶん入っていると思うんだけど、（高井良：なるほど、なるほど）あれはものすごいショック、衝撃的だった。今でももう鮮明に覚えていますよ、読んだときに。（高井良：へえー）

（イー p. 48）

金子はこのようなかたちでポストモダンを受容した。主体や個人の意志を否定するのではなく、主体や個人の意志は一つ一つが異なり、決して同一ではないというかたちでポストモダンを受容したことは、ある意味、画期的なことであり、金子はそれゆえにニヒリズムやシニシズムと距離をとることになる。しかしながら、この時代の金子の教育実践は、現在の金子の授業と比較すると、いくつかの限界をもっていた。一つ目は、生徒一人ひとりの学びの成立よりも、授業の成立に重きが置かれたことである。授業展開はあらかじめ決まっており、生徒たちとの対話もその展開を誘導するためのものになっていた。二つ目は、生徒一人ひとりが固有名詞として捉えられていなかったことである。授業記録を見ると、教師の発言はT、生徒の発言はSと記されている。授業は、TS型の「科学的」な授業記録の定型で綴られており、生き生きとした学び手の存在が匿名のなかに埋もれてしまっていた。

こうした限界をもっていたとはいえ、わずか教職6年目にして、自分自身のオリジナルな授業を創造し得たということは、金子の教師としての非凡な資質を証明するものであった。さらに、見田宗介の「みんなおなじから、みんなちがうへ」ということばを自分自身のなかに取り込むことによって、次のステージに向けてのヴィジョンを得ることができたのである。

このあとも、金子は、ことばを丁寧に読み、ことばを丁寧に実践におきかえることによって自分自身とその教育実践を育てながら、教職生活の歩みを重ねることになる。

金子 見田宗介のその、それは、たぶん今までずっと貫いている、そのことばが。(高井良：うん、なるほどねえ) それを自分なりに、どうこう、自分のことばにするかというの、(高井良：うん) ずっと続いてきているんだと思うんですけどね。(高井良：へえー、すごい、なるほどねえ)

(イー p. 48)

金子は、この時代に確立したオリジナルな授業を自らに課すという高い水準を、教職アイデンティティのベースに据えて、1990年代には、一人ひとりの生徒たちの学びをエンカレッジするという、さらなる挑戦に向かうのであった。

### (トピック ii) 結婚と子育て

ここで教育実践から離れて、金子の家庭生活を辿ってみたい。教職3年目の1987年に、大学のサークルで知り合った一学年上の女性と結婚している。パートナーは出版社に勤務しており、今も在職中である。そして、1990年3月に長男が誕生して、金子は子育てと仕事の両立を迫られることとなった。

定時制の最後の年、1990年度は、新生児を保育室に預けての勤務となった。夫婦で共働きであったから、その生活は大変だったにちがいないと思われるのだが、金子の語りは、この予想とは反するものであった。フルタイムで勤務していたパートナーが産休のみで職場復帰したという話に続いて、次のような会話が交わされた。

高井良 へえー、大変だっただろう。

金子 あんまり変わらなかったですよ。

(イー p. 53)

高井良 金子はわりと、子育てにもかかわるとい、あれでしょう。

金子 うん、かかわってましたよ。

高井良 理念と実践というか。

金子 うん、かかわってましたね。

高井良 それで大変ではなかったですか。

金子 うーん、覚えてないなあ。そんな大変ではなかったような。(高井良：うーん、うーん、ふふ) そんな大変な思いをしたような記憶はないけど、でもまあ、たぶんカリカリしながらやっていたんでしょうね。(高井良：はあー)

(イー p. 54)

一方、以前行われたインタビューでは、定時制から全日制に移った理由として、「子供生まれてたから、90年3月。夜だと生活すれ違いでしょ。で、連れも仕事してるし。まあ全日制に移らないとしょうがないな」と語られている<sup>18)</sup>。今回のインタビューでも、「でも、まあ、結局、やっぱりきつかったから全日制希望したんでしょう」(p.54)という語りがあった。子どもの誕生という家庭生活の変化は、定時制から全日制への異動を促したと言えるかもしれない。しかしながら、続く全日制での教職生活もまた決して楽なものではなかった。

#### (ステージ7) 学校砂漠 ～所沢緑ヶ丘高等学校～

「暴力団がいるのかと思った」(イー p.54)

所沢緑ヶ丘高校の第一印象はこう表現されている。これは生徒を形容した発言ではなく、教師を形容した発言である。金子は、教師が「てめえら、何やってんだ」(p.54)という怒号を生徒に浴びせる学校に来て、とにかく「びっくりし」(p.55)たという。「全日制なんか行ったら、勉強できないよ」(p.54)と異動を引き止めたという定時制の同僚の忠告が真実味をもって迫ってくるような、新たな学校との出会いであった。

金子は、1991年4月に所沢緑ヶ丘高等学校に赴任して、1998年3月に異動している。20代後半から30代半ばまでの7年間をこの学校で過ごしたことになる。そして、実はこの7年間という歳月は、短命に終わったこの学校の歴史の半分近くを占めている。

金子にとって二校目となる所沢緑ヶ丘高等学校は1984年に創立されたばかりの大規模新設校だった。時期的に考えると、この学校は第二次ベビーブーム世代の高校進学に対応するために準備された学校であった。そして、この学校は、2000年3月、わずか16年の歴史の幕を閉じている。ある時代には全校で1500名もの生徒を収容しながらも、16年で消えてしまったのである<sup>19)</sup>。この学校での経験は、金子にとって一体どのようなものだったのだろうか。

定時制から移ってきた金子から見ると、この学校は教育工場のような学校であった。例えば、生徒の進級にしても厳格な規則に機械的に従って行われる。このため、金子は着任早々、大きなトラブルに巻き込まれることになる。

金子 (前略) それで、定時制のような感覚で生徒とつき合って、(高井良：うん、うん) えっと、授業時数が1時間ぐらいオーバーしたって補充すればいいんだろなあと思って、(高井良：うん、うん) ああ、こう課題とか出しちゃってね、(高井良：はい、はい) そしたら、1時間でもオーバーしたら絶対進級させないんだって

言われて、言われたんですね。そしたら、その、進級できないって子が、あの、怒っちゃって、(高井良：はあ) おまえは知ってたくせに、おれにこんな課題をやらせたのかって。

高井良 いや、どういうことですか。進、1時間でもオーバーしたら進級できないっていうのは。

金子 欠時数がね、(高井良：ああ、欠課が、欠課がはい) 定時制はね、(高井良：ええ) あの、まあ、仕事もしているし、(高井良：ええ) 1時間オーバーしちゃったら、3時間分補充すればね、補習とかすれば、それをチャラにしてあげると。(高井良：ああ、なるほど) そのつもりでやっていたんですよ。(高井良：ああ、生徒に対してですか) うん。(高井良：だから、休んでもOKってことですか) いや、休んでもOKじゃなくて、あんた、君、1時間オーバーしているから、この課題やれば、それ認めてあげるといふうに、(高井良：ああ、やっていたら) やってたらね、学年主任がやってきて、(高井良：ああ) ああ、Mって子だったけど、Mがおまえを殺すって言っているから隠れろって、えっ、どういうことですか。(高井良：へえー) まあ、ちゃんと会って話しましたがけど、とかね。

高井良 ふーん、結局、その子は、落ちたんですか。

金子 落ちた。(後略)

このエピソードでは、二つのことが表現されている。一つ目は、学校側の機械的で杓子定規な生徒への対応である。二つ目は、これに照応したかたちでの生徒側の功利的な学習観である。金子は、このはざまに立ち、双方から攻撃を受けることになる。すなわち、大勢の生徒たちを前にして管理主義に終始せざるを得ない学校と、そこを通過するために学びを手段としてしか実感できない生徒たち、の双方から煙たがられたのである。

このような状況で、金子は、教育学者の佐藤学に出会うことになる。1993年冬のある研究会で、佐藤の講演会を聴く機会に恵まれたのである。そこで聴いた同僚性の話は、金子をエンカレッジすることになった。そして、ちょうど同じ時期に、教育哲学者ジョン・デューイの著書『民主主義と教育』に出会うことになる。教育学のアカデミックな世界では、この時期、学習観の大きな転換が起こっていた。例えば、認知心理学者の佐伯胖は授業を社会的実践と捉える視点を打ち出していた<sup>20)</sup>。岩波書店から『シリーズ授業』が刊行開始となったのは1991年のことであり、東京大学出版会から『学校の再生をめざして』が刊行されたのは1992年のことである<sup>21)22)</sup>。ちょうどこの頃、授業という営みは文化的、社会的実践として再定義されようとしていた。金子はまさにこの潮流のなかではじめて教育学と出会ったのである。そして、今後の教育実践のヴィジョンとして『学校の再生をめざして』と出会っている。佐藤学との出会い、ジョン・デューイとの出会いは、金子の今後の歩みを決定づけ

ることになる。

それでも、この時代のジョン・デューイの読みは、現在から振り返ると次のようなものであった。

金子 デューイの読み方も、どういう読み方をしたかという、デューイを読むと、学校の現実がすべて批判的に見えるんです。(高井良：うん) 見ることができるというか。そういう読み方をしていましたよね。(高井良：うん) 規則で縛ったり、暗記物の授業をしていたり、(高井良：ああ) それは違うのだという、(高井良：うん)

(イー p. 70)

所沢緑ヶ丘高校の厳しい現実のゆえに金子はこのような読み方を必要としたのかもしれない。飯能高校定時制ではある程度生徒たちを惹きつけることができたマルクス主義の理論に依拠した厚みのある授業も、官僚的な管理と機械的な学習が相補的な関係を保っているこの学校では、生徒たちに届かないことが推察される。こうした状況の下、デューイを学校批判として読むことにより、金子は自らのアイデンティティをかりうじて保持していた。

この時、金子には、危機に晒された自らのアイデンティティを救うことができそうな一つの道が見えてきた。これはカウンセリングだった。教育学に出会ったのとちょうど同じ1993年に生徒指導部長に勧められてカウンセリングの研修会に参加する。そして、「はまりかけ」(p. 58) たという。

1993年は、金子が30歳になった年である。生涯発達心理学者のレビンソンによると、30歳は成人の大きな転換期であるという<sup>23)</sup>。大きな回り道をすることもなく人生を駆け抜けてきた金子も、この時期、人生のパラダイム転換を迫られたといえるだろう。同時に、1990年代は、日本の学校教育においても大きな転換期であった。1989年の学習指導要領改訂に伴い、新学力観が打ち出されて、教育現場では授業観の転換に迫られた。さらには、1990年代、日本社会もまた大きな転換期を迎えていた。戦後の復興、そして高度経済成長、バブル経済と、オイル・ショックなどによるいくつかの波はありながらも、全体として右肩上がりに成長してきた日本経済が、失われた10年と呼ばれる未曾有の時代に突入することになった。こうした幾重にも積み重なった転換期を、金子は生き抜かなくてはならなかった。その時、光として見えたのがカウンセリングであった。ところがこのカウンセリングは、大きな落とし穴だった。

金子 僕が理解した、埼玉のロジャースのカウンセリング、面接の方法、共感的な理解は自分を出さない。こっちは。出していかない。相手の気持ちや理解を返していだけ。相手に気づかせていく。対話じゃないんだよ。異常なコミュニケーションなのね。あ

る種の人たちには必要なのね。でも、気持ち悪いのよ。96年ぐらいに、教育相談の室長になって、子供たちもものすごく変わっちゃってさ、その時にだんだん自分がひいていっちゃった。自分の感情がだんだんなくなっちゃっていった。ちょっと変になっちゃった<sup>24)</sup>。

金子の教師としてのアイデンティティはカウンセリングで救われるものではなかった。そして、カウンセリングの技法は、サイコセラピーという枠組みが前提となっており、学校という場所にそのまま移植できるものでもなかった<sup>25)</sup>。金子は、感情を失いかけている自分に気づき、この道を引き返すことになる。

ちょうどこの頃、3人目の子どもが生まれて、1995年の夏休みから育児休暇に入っている。この頃、男性の育児休暇はもちろん珍しく、現在でもほとんどいないという。育児休暇中は、子育ての合間に、ジョン・デューイの著書を読む日々を送った。

そして、1996年4月から職場に復帰する。その時、雑誌『教育』に「新たな授業の原理を求めて」を掲載する。これは授業を中心として教師としてのアイデンティティを再構築する意思を明らかにした著作であった。同時に雑誌『ひと』の編集委員となり、佐藤学、里見実、竹内常一といった錚々たる教育学者たちと議論をする機会を得る。こうして教師としてスタンスは一応のところ定まったのである。しかしながら、復帰した職場では、「生徒たちの様子がずいぶん変わっていることを感じ」<sup>26)</sup> たという。授業が成り立たないという苦しみを味わいながら、1997年3月、実質的には廃校を意味している学科転換に最後まで反対したことで、異動を命じられることになる<sup>27)</sup>。

この時代の生徒たちの荒れは、学校が廃止されることに決まったことと、これに伴い、教師同士の同僚性がズタズタにされたこととも、無関係ではないだろう。生徒たちも、そして金子も、さらには他の教師たちも、それぞれに傷つきながら、この学校を去ることとなったのである。

#### (ステージ8) アイデンティティの確立 ～新座北高校～

新座北高校は、前任校の所沢緑ヶ丘高校と比べると、落ち着いた学校だった。入学の難易度は決して高くはなかったが、前任校と比べると「入試の点で40点」<sup>28)</sup>ほど上であり、生徒たちにも落ち着きがあった。さらには、教師集団もまた「大人」であり、「余裕」があって落ち着いているように感じられた<sup>29)</sup>。金子はこの新座北高校で1998年から2004年（最後の1年間は長期研修）までの6年間を過ごしている。金子のライフサイクルから見ると、30代の後半から40代に差しかかる時期をこの学校で過ごしたことになる。この学校は金子自身、異動先として希望していた学校であり、ここで過ごした6年間は金子にとって比較的安定した時間であったといえるだろう。しかしながら、安定のなかに、馴れ合い、もたれ合



いの危険性を感じた金子は、ちょうど40歳の年、国内研究に出ることになる。

新座北高校時代、筆者は、2001年1月に一度、そして2001年4月から3月までほぼ週一回のペースで、金子の授業を参観している。インタビューではその時の印象についてインタビュアーが語りかけ、金子は次のように応答している。

高井良 もう私が見せていただいていた頃って、もう、その、生徒たちとの距離っていうのは、ほかの先生たちとは違うものをもっていらっしやいましたよね。

金子 そうですか。

高井良 はい、ベタッとしていませんでしたよね。

金子 ああ、それはねえ、新座北に行った一年目から。(高井良：ああ、そうですか) 自覚していた。(高井良：ああ) ほかの教師見て、ああ、あの人、近すぎるって。

高井良 ああ、と言いますと、それまでは、その前はやっぱりちょっと違ったわけですか。先生ご自身は。

金子 ああ、もっと近かったと思いますよ。

高井良 近かった。新座北に来たときから、あの距離を。

金子 いや、その前から、たぶん、距離をとらざるを得なくなってきたという。(高井良：ほうほうほう) 近く、近く、接近していくと、(高井良：うん) 感情を吸い取られちゃうから。(高井良：ああ) なるべく距離をとらざるを得ないというか。(高井良：はあーん) そういう感じだったですよ。(高井良：なるほどねえ)

緑が丘の最後の年なんか、生徒のことをあまり覚えていないんですよ。(高井良：うーん) 何やっていたんだろう。

(イー p. 64)

教師の仕事は感情労働であると言われる<sup>30)</sup>。他者に対する感受性が豊かでケアをする能力が高い人ほど、感情労働においてより重い負荷がかかることもしばしばである。そもそもケアへの関与と能力において卓越していた金子であるが、ロジャース派のカウンセリングを生徒とのかかわりに適用することで、さらなる負荷を背負いこみ、飽和状態に到達することになった。そして、この結果として生じた感情を失うという経験は、金子と生徒たちとの関係を大きく組み替えることになった。

こののち、金子は、生徒たちと一定の距離を保ち、文化を媒介として、生徒たちとの関係を構築するようになっていった。授業のスタイルも、教材である資料を媒介として、生徒たちと対話し、生徒たちが書いた文章を媒介として、生徒たち同士をつなげるスタイルが確立してきた。資料の読みも一つの読みに収斂するのではなく、一人ひとりの生徒の多様な読みにひらかれるようになってきた。こうした転換を導いた本として、哲学者鷲田清一の『聴

く」ことの力』が挙げられる<sup>31)</sup>。

生徒たちとの距離が保たれることによって、金子の中から、異人としての教師という教職アイデンティティが立ち上がってきた。大人と子ども、社会と学校といったさまざまな境界線に立ち、子どもたちと世界とをつなぐ存在としての教師のイメージである。このイメージは、当時、金子が繰り返し読んでいたという佐藤学の『教師というアポリア』における「中間者＝媒介者」という言葉とも重なっていく<sup>32)</sup>。幼少期から異人であり続けてきた金子は、異人であるということの苦しさを、異人であるがゆえの絶えざる学び、そして豊饒な知性として、創造的にとらえ直し、生徒たちの学びをいざなうことになる。

高井良 ああ、やっぱりこの辺りからですか、異人論じゃないけど、が出てくるのは。異人としての教師みたいなものが。

金子 うーん、もうちょっとあとかな。

高井良 もうちょっとあとになりますか。

金子 うん、2000年。(高井良：うーん) 明確に異人というかたちで意識していたかどうかは別としても。(高井良：うーん) 2000年ぐらいじゃないかなあ。

(イー pp. 63-64)

生徒に寄り添っていくというのではなく、生徒を文化や学びにつなげていくという立ち位置に定まっていく。2001年にはじめて金子の学校を訪問する前に、筆者は雑誌『ひと』に掲載された金子の原稿を読み、生徒の感情、不安に対する感受性の高さに印象づけられた。だが、実際に授業を参観してみると、むしろ文化に対する理解の深さと学びの切り口の鋭さが印象的であった。現在から振り返ると、この時期、金子の教職アイデンティティは、生徒の良き理解者から生徒を学びの文化につなげる媒介者へと大きく転換していたことがわかる。

この新座北高校では、1年目を除いて、担任をもつことになった。2年目、3年目、4年目と1年生、2年生、3年生と持ち上がり、5年目にはもう一度3年生の担任をもった。前任校の所沢緑ヶ丘高校で、1度しか担任をもてなかったのと対照的であった。担任となり、毎年度の文化祭では金子もクラスの出し物づくりに大いに張り切ることとなった。一枚一枚のウロコを糊づけして丹精を込めて作った大蛇で蛇踊りに挑戦した年には、大賞受賞を確信していた。しかしながら、大賞を模擬店をやっていた他のクラスにさらわれてしまい、金子は「泣けるぐらい悔しかった」<sup>33)</sup>という。生徒と距離をとることでむしろこうした自己の少年のような側面をさらけ出すことができるようになっていた。それに、蛇踊りは金子自身、楽しかった高校時代に経験した出し物でもあった。自分自身を受け入れ、ほどよく肩の力が抜けてきたようであった。

しかしながら、同時に金子は危機感も感じていた。同僚たちは良く言えば「大人」であっ

だが、悪く言うとそこには馴れ合いがあるように感じた。授業を巡って教師同士が話し合うような雰囲気もなかった。この学校に着任して2年目から職場新聞を発行するようになったが、学校が落ち着いていたからこそ、変革のモチベーションを同僚たちと共有するのは難しかった<sup>34)</sup>。このままでは教師としての成長が閉ざされて、閉塞してしまうと考えた金子は、1年間の長期研修の希望を出すという決断をする。そして、この希望が叶い、2003年4月から2004年3月までの1年間、金子は東京大学の佐藤学研究室で研究生活を送ることになる。そして、この1年間は、金子にとって大きな転機となった。

高井良 で、いかがでしたか、その一年間は。まあメールでもやりとりしながらやりましたけどね。

金子 いやあー、やっぱり革命的でしたね。

高井良 うーん、革命的（笑）。へえー。

金子 ずっと90年代からモヤモヤモヤモヤ考えてきたもの、（高井良：うん） その関係論的なことも含めて、（高井良：うん） 一挙にことばが与えられたという感じ。（高井良：ふーん、へえー） だから、異人論なんかは、もちろん、あの、えー、誰だっけ、東経大の、（高井良：ええええ、あの一、今村さんですか） あ、今村さん、の本なんか読んでいたから、そういうのはあるんだろうけど。（高井良：うーん） 一挙にことばが来たなあって。

（イー p. 67）

このように、一つには、これまでの葛藤、もやもやに言葉が与えられるという学びの喜びを経験することになった。過去の体験が、教育理論を学びながらの省察を通して、たしかな経験となって生命を吹き込まれたのである。ヴィゴツキー、デューイなどの理論を、これまでのように一人で読むのではなく、ゼミナールにおいて協働で読むことによって、より深く受容できるようになった。例えば、これまでは一人でデューイを読んでいた時、活動的な学習、反省的な思考にのみ注意を向けていたのだが、ゼミナールに参加することによって、デューイの理論にある協働の意味に気づかされることになった。

もう一つは、これからの教職生活のヴィジョンが与えられるという学びの感動を経験することになった。フィールド・ワークを通して、子どもたち同士の深い学びが成立している学校、教室を観察することになった。多くの教師がそうであるように、金子もまたこれまで他の教師の授業を参観する機会はほとんどなかった。だが、この1年間、全国各地の小学校、中学校、高校の数多くの教室を参観することになった。そのなかでも、静岡県富士市立岳陽中学校を訪れたとき、金子は深い感銘を受けることになる。

高井良 学校は何校ぐらい行かれたんでしたっけね、この1年間で。

金子 いや、かなり行きましたね。

高井良 20 ぐらい。

金子 うん、教室数はねえ、もっとありますけどねえ。(高井良：ああ) だから、大学生と一緒に来たいというから、この近隣の学校を廻ってみたりとか、(高井良：ふーん) あと、岳陽中ねえ、何度も何度もお金かけて。(高井良：ああ) 大阪にも行ったし。

高井良 岳陽中は涙が出たとおっしゃっていましたね。

金子 そう、岳陽中はもう、彼女には感謝感激ですよ。

高井良 ふーん、彼女といますと。

金子 新任の女の先生、(高井良：はあーん) 授業見て、涙が出てきちゃった。(中略)

高井良 はあー、じゃ、なんで涙が出たんですか、金子は、

金子 いや、だって、中学生が、あんなニコニコしながらね、(高井良：うん) 語り合ってる、(高井良：うん) 聴き合ってる、ほんと、僕はできないと思った。

高井良 何の授業だったんですか。

金子 歴史の授業、(高井良：はーん) たしか、歴史の授業、日清戦争か、

高井良 それ、どういうふうにして成り立っていたんですか。つまり、えー、金子さんに比べて、その先生のほうが、歴史の認識が深いということは考えられませんよねえ、(金子：笑) まあ、普通に考えれば、(金子：うん) だけど、授業としては、すごかったんですね。

金子 子どもたちのかかわり。協働の活動、コラボレーションが、(高井良：うん) もう見事。(高井良：ああ)

高井良 だけど、それ、僕、ちょっと信じられないというか、あれなんで、つまりね、その歴史の認識というのは、かかわりだけで成り立つものでもないでしょう。

金子 うん。でも、子どもたちが、(高井良：うん) それを、こう、教材を媒介にしながら、(高井良：うん) かかわりつつ、(高井良：うん) かかわりつつ、(高井良：うん) しかも、なんか、いろんな、こう、発見をしていく。(高井良：ふーん) だから、教師の力じゃない。(高井良：うん) あれ、学校の力なんですよ。(高井良：ふーん) そういうふうに作ってきた。

(イー pp. 68-69)

学校全体が一人ひとりの子どもの学びを支える授業づくりを行うとき、一人ひとりの教師の力を超えたものが生まれることを突きつけられたのである。金子は授業研究に出会うことによって、協働が子どもたちにとって必要なだけでなく、教師にとっても不可欠なものであることを痛感することになった。そして、岳陽中学校や神奈川県茅ヶ崎市の浜之郷小学校の

授業を参観することで、コの字型の机の配置が生み出す、子どもたちの学び合いの豊かさを実感することになった。こうした学校で実現していた子どもたちの質の高い学びとケアは、今後の教職生活において到達すべきヴィジョンとして、金子の脳裏に焼きつけられることになった。

そして、学びの喜びと感動に満ちた夢のような1年間が終わり、新たな学校に着任することになる。

### (ステージ9) 新たな模索 ～和光国際高校～

金子は協働という新たなヴィジョンを胸に教育現場に戻ってきた。ところが戻ることになったのは、これまでの三校とは違うタイプの高校であった。そして、この学校は金子が「絶対に行きたくなかった。(高井良：うーん) ほんとうにここだけは」(p.70)という学校であった。前途には深い闇が立ちこめていた。

和光国際高校は、地域のなかでも入学難易度が高い進学校である。とりわけ外国語学科が人気が高く、金子が着任した2004年に文部科学省の「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール」指定校となっている。外部の人々が学校のホームページから「学校自己評価システムシート」にアクセスできるなど、外部へのアカウントビリティ(説明責任)を重視している学校である。

管理職は昨今の新自由主義的な教育改革に沿うかたちで学校運営を行い、生徒たちもその多くが大学進学のためにこの学校を選択する、このようにある意味では時流に合った学校であった。だが、この学校では、金子が大切に温めてきた協働というヴィジョンは行き場のない状態に置かれることになった。

それでも、金子は協働の学びに挑戦した。教室の生徒の机の配置をコの字型にして、生徒たちの学び合いのある授業を目指したのである。しかしながら、授業の改革は容易ではなかった。そして、大学受験に不安を感じる生徒たちからの反撥を受けることになった。

高井良 そしたら、生徒たちの反応はどんな、もう。そうすると。

金子 うーん、生徒はそういうかたち〔コの字型〕にすること自体にはそれほど違和感はないだろう、まあ、違和感があったらうけど、(高井良：うん) 抵抗はしなかったですけど、(高井良：うん) ただ、授業が、暗記じゃないから、(高井良：うん) 詰め込みでもないし、(高井良：うん) そのうち、板書もしなくなっているから、(高井良：うん) それで、かなり反撥された。(高井良：うーん)

ていうのと、僕がもっている手持ちの教材でやってみたかったから、最初は、日本史B、いや日本史Aなのに、えっと、鏝(やじり)の授業をやってみたりとか、(高井良：うん) していたから、とくにね。こう反撥、抵抗がありましたよね。で、思

ったようにうまくいかないし、(高井良：うん) 相当つらかったなあ。

(イー p. 71)

授業の変革を試みるには難しい条件が揃っていた。まず、学校のヴィジョンと金子のヴィジョンには大きなズレがあった。さらには、多くの生徒たちが、入学試験において細かい知識を問う傾向にある有名私立大学を志望していた。そして、決定的なのは教師間で同僚性が築けなかったことである。アカデミックな世界から学校現場に戻ってきたこの年、「一人で閉じこもっていたし、(高井良：ああ) 一年目は、誰とも口利いていないですから」(p. 72) という驚くべき状況であった。

1年間の長期研修を経て、十数年来のもやもやを言語化することに成功し、確信に満ちたこれからの教育のヴィジョンを獲得した金子にとって、学校現場で行われていることは全くの時代錯誤に感じられたのであろう。そして、この時代錯誤を担っているかのように見える同僚たちとは、話をすることも避けたかったのにちがいない。しかしながら、やむを得なかったこととはいえ、こうした孤立は、自らが大事にしていた学校における協働というヴィジョンとも相容れないものであった。金子自身、「よく生きていたなあ」(p. 70) と振り返るような苦しみのなか、それでもコの字型の教室を続けていった。それは子どもたちの学びが「面白いときもあ」ったり、授業が「うまくいったなあ、みたいな。あるいは、支持してくれる生徒がいたり」(p. 71) するようなことがあったからである。

そして、これまで教科書をほとんど使用していなかった金子であったが、和光国際高校で教科書を読み、そこで生徒たちが感じた疑問から授業を出発するという方法を編み出すことになる。進学校では無理だからと諦めずに、危機的な状況においてもヴィジョンに揺るぎがなかったことが、新たな方法を生み出すことになった。教材に重点を置く授業から学び合いに重点を置く授業に、金子の授業は大きく変わっていった。

さらには、大学、大学院で作ったネットワークは、金子の教室への参観者を増やすことになった。大学院生や研究者が金子の教室を訪れることで、授業研究という学びの場は確保されたし、外の世界との回路を保つことができた。一方、金子も、長期研修期間に引き続き他の学校の授業研究に参加したり、「高校まなびのひろば」という教師たちの学びのネットワークを学校の外につくることで、ヴィジョンを省察し、協働をつくる機会をもつことができた<sup>35)</sup>。

このようにして、和光国際高校の3年間を生き抜き、2007年4月からは五校目の新座高校に異動している。新座高校は入学の難易度は決して高くない学校であるが、授業について議論し合える同僚もいて、金子にとっては、挑戦しがいのある学校である。

金子は、中年期の危機を乗り越えた今、自分の授業の変革にとどまらずに、学年、学校を子どもたちの学びを中心として変えることを、現在の課題としている。異人としての教師と

いうアイデンティティのゆえに、金子の教職生活は、日々絶えざる危機と背中合わせという宿命を背負っているのだが、授業研究という営みを通して、教師としてのアイデンティティの危機から脱出し、子どもたちの学び合いを引き出す専門職として、日々成長を続けている<sup>36)</sup>。

## おわりに

金子は、自らの教育実践を理論を基にして組み立てていく教師である。授業における自らの一つひとつの行為の選択と判断について語る機会があれば、デューイやヴィゴツキーの理論などを援用しながら、滔々と語ってくれるにちがいない。このような金子であるが、自らのライフストーリーを語るときには、ずいぶんと事情が違っていた。感動的なドラマが語られるわけでもなく、淡々と出来事が想起された。そして、忘却によって想起されない出来事も多かった。

したがって、今回のインタビューでは、滔々と語られるインタビューよりも、インタビュアーの関与が増すことになった。そういう意味では、この作品は、金子の経験と人生を土台としているとはいえ、インタビュアーの枠組みにおいてストーリーを構成した作品であるといえる。いかなるライフヒストリーの作品といえども、インタビュアーの枠組み、著者の枠組みから自由ではないが、今回はとりわけライフヒストリーのみならずライフストーリーがインタビュアーとインタビューの協働の産物であり、作品の最終的な責任は著者にあることを痛感させられることになった。

最後に、このような過程を経て構成された金子のライフストーリーを振り返ってみると、金子の人生は、両親の不仲による家庭内での落ち着いた居場所のなさから始まっている。また相次ぐ転校によって学校内でもストレンジャーであることを余儀なくされている。こうしたなか、小学校時代、夏休みを過ごした祖母の家、そして、中学校時代からは読書のなかに、自らの居場所を見出し、金子は学びを世界との格闘の拠点にしていく。

教師になってからは、理想の高さゆえに、日々苦しむのだが、カウンセリングによる生徒理解を断念したところから、教師としてのアイデンティティが定まったように思われる。この契機になったのは、授業研究との出会いであり、金子自身、授業研究によって教室を開いていくことにより、自らの仕事の意味を再確認することになる。

「読書」で鍛えられた多様な世界の読みをその知の源泉としつつ、「異人」として生徒たちを外の世界とつなぐ教師として、金子は知識社会時代にふさわしい一つの教師像を体現しているように思われる。

注

- 1) 河村茂雄『変化に直面した教師たち——千人が中途退職する東京の教師の現状と本音』(誠信書房, 2006)
- 2) 高井良健「生涯を教師として生きる」(秋田喜代美・佐藤学編著『新しい時代の教職入門』有斐閣, 2006 所収)
- 3) 「異人としての教師」という言葉は, 2007 年に東京経済大学「教職論」で金子がゲスト講師として講演した際のレジュメに存在する。
- 4) 金子奨「授業のあらたな原理をもとめて」『教育』602号(国土社, 1996)
- 5) 久富善之編著『教員文化の日本の特性—歴史, 実践, 実態の探究を通じてその変化と今日的課題をさぐる—』(多賀出版, 2003, p.405)によると, 「教育愛」とはファミリーな様相を帯びつつ, 教育実践の「近代化」の課題にこたえようとする側面をもつ, 教員文化の一つの形態とされる。
- 6) 金子奨「自分自身を“カクメイ”したい—高校生たちのからだの叫び—」『ひと』299号(太郎次郎社, 1997)
- 7) 守谷夏子「高校で学びをつくる—金子奨先生のライフヒストリー—」(東京経済大学研究論文, 2004)
- 8) 桜井厚『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』(せりか書房, 2002)
- 9) 守谷夏子, 前掲論文, p.3
- 10) 同上, 附録「金子奨先生のインタビューの記録」
- 11) 野口裕二『物語としてのケア—ナラティブ・アプローチの世界へ—』(医学書院, 2002)において, 「ドミナント・ストーリー」と「オールタナティブ・ストーリー」という二つの概念を用いた語りと成長についての考察が行われており, 本論文の考察もこの枠組みに倣っている。
- 12) 守谷夏子, 前掲論文, p.6
- 13) 同上, p.9
- 14) 西平直『魂のライフサイクル—ユング・ウィルバー・シュタイナー—』(東京大学出版会, 1997, p.44)
- 15) 守谷夏子, 前掲論文, p.11
- 16) 金子奨「J・デューイのつまみ食い」『未来をひらく教育』98号(全国民主主義教育研究会, 1994)
- 17) 金子奨「アルミ缶は電気のカンヅメ—暮らしとアジアをつなげる—」(依田彦三郎編著『ゴミは, どこへ行く? —自動車・原発・アルミ缶・汚水の授業—』太郎次郎社, 1993)
- 18) 守谷夏子, 前掲論文, 附録「金子奨先生のインタビューの記録」p.43
- 19) 高校再編の一環としてその敷地は芸術総合高校に継承された。
- 20) ジーン・レイヴ&エティエンヌ・ウエンガー(佐伯胖訳)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』(産業図書, 1993) 訳者あとがき。
- 21) 稲垣忠彦・谷川俊太郎・河合隼雄ほか編『シリーズ授業①~⑩+別冊』(岩波書店, 1991-1993)
- 22) 佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編『学校の再生を目指して①~③』(東京大学出版会, 1992)
- 23) ダニエル・レビンソン(南博訳)『ライフサイクルの心理学(上)(下)』(講談社学術文庫, 1992)



- 24) 守谷夏子, 前掲論文, 附録「金子奨先生のインタビューの記録」p. 50
- 25) 品川裕香『心からのごめんなさいへ——一人ひとりの個性に合わせた教育を導入した少年院の挑戦——』(中央法規, 2005)には, 矯正教育の場面においてカウンセリングによる心理的なアプローチに限界を感じた類似の事例が記されている。(pp. 132-137)
- 26) 守谷夏子, 前掲論文, 附録「金子奨先生のインタビューの記録」p. 57
- 27) 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』『世界』岩波書店1998年1月号(pp. 63-72)の叙述と重なるような風景が, この当時の金子の教室には存在していたという。
- 28) 守谷夏子, 前掲論文, 附録「金子奨先生のインタビューの記録」p. 66
- 29) 同上
- 30) Carlyle, D. and Woods, P. (2002) *Emotions of Teacher Stress, Stoke on Trent, Trentham Books.*
- 31) 鷲田清一『「聴く」ことのか—臨床哲学試論—』(阪急コミュニケーションズ, 1999)
- 32) 佐藤学『教師というアポリア—反省的实践へ—』(世織書房, 1997)
- 33) 守谷夏子, 前掲論文, 附録「金子奨先生のインタビューの記録」p. 28
- 34) 同上, p. 29
- 35) 高橋亜希子『「高校まなびの広場」—柔軟でゆるやかな高校教員の支えあい—』(菊地栄治編『〈公共圏〉を生成する教育改革の实践と構造に関する総合的研究』(科学研究費補助金最終報告書, 早稲田大学, 2008年, pp. 91-97)を参照。なお, 「高校まなびの広場」のホームページのアドレスは <http://hs-manabi.epoch-net.ne.jp/> である。
- 36) 2007年度の教育実践を綴った作品として, 2008年6月に金子のはじめての単著が刊行された。金子奨『学びをつむぐ—〈協働〉が育む教室の絆—』(大月書店, 2008)である。

本稿は2006-2007年度東京経済大学研究助成費による研究成果の一部である。また, 本稿の作成は, 金子奨先生がそのライフストーリーを惜しみなく語って下さったことに負っている。さらに, 守谷夏子さんの卒業論文からも数多くの示唆を受けた。記して感謝申し上げたい。