

## 1. はじめに

前回は子どもたちの2024年度の年度末の課題文の感想の表現から、「見ること」、「聴くこと」に着目して考えた。そしてそこには当事者の方たち（スタディツアーで出会う人たち）の「語り」とその語りをスタディツアーの参加者として「聴く」〈わたし〉の関係があると書いた。

「伝承」という言葉は「伝える」「承ける」の2つの構造からなっている。子どもたちが伝えられたことを「承ける」、そしてそれを誰かに「伝える」という営為は、どの話を引き受けるかというところからゆだねられている。様々な可能性に開かれている。だからこそ子どもたちは主体的にならざるを得ない。誰か代替りの人がいるということでもない。

そしてこれは「なぜ東北なのか？」という問いとも直結する。「阪神と復興」「熊本と復興」「能登と復興」ではなく、「東北と復興」の理由。この講座が目指している子どもたちの姿は平和を希求する、不正や不公正をゆるさない市民の一人として生きていくようになることだ。さらにそこにはこの社会を生きていく一人の主体としてあることが求められる。小さな声を丹念に拾い上げること、語りに耳を傾けることが、さらなる自らの語りの可能性、多様な意味付けへと可能性を広げている。

この間考えてきたのだが、きっと対人援助学・対人援助職・対人援助者につながる視点、「種」のようなものを植えることが高校社会科の授業ではできるのだと感じている。それは小学校や中学校とは違う高等学校の発達段階にある子どもたちだからこそできるものでもある。小学校や中学校で学んできたことや自己のアイデンティティについて考える時期（進路やキャリアともかかわるかもしれない）だからこそ、子どもたちが見つけることが「種」があると思うのだ。そしてその「種」は大学・大学院での研究やフィールドワークによってより芽吹き、花を咲かせていくのだろうと思う。では子どもたちが見つける「種」とは何か。そしてそのための「種」を見つけるために教員ができることは何なのかを、これから数回に分けて考えていきたいと思う。それは「道徳」ではない。あくまでも社会科教育や高校での教科教育、あるいはホームルームでの活動とつながるものとして考えている。

## 2. 「応答責任」と「興味」「関心」

宮地尚子はトラウマの環状島という理論を打ち出した。それは支援者のためのサバイバルマップでもあり、トラウマをめぐる当事者、支援者、傍観者のポジションナリティを「環状」の島の中で表現し、〈内海〉〈外海〉〈内斜面〉〈外斜面〉〈尾根〉〈風〉〈重力〉〈水位〉などの用語を駆使しながらトラウマの周りで何が起きているのかを明らかにしようとしたものである。これらの背景にあるのは先述したハーマンの加害者と被害者、そしてその間にいる第三者がどのような振る舞いを求められるのかということだ。実際に2024年度の福島県浜通りスタディツアーを終えた後に、この「環状島」理論を例に、自分達の立ち位置について生徒たちに問うたところ、当事者でも支援者でもない、かといって傍観者ではいられないので、〈わたし〉は外海を泳いでいき、その波打ち際から外斜面を登ろうとしているところだと表現した生徒がいた。

旅人として石巻や浜通りを訪れた高校生である〈わたし〉たちは、語り手の話を「聴く」ことによってその後どのような立ち位置をとり、そしてどういった反応が生じているのであろうか。ここでは教育学者であるガート・ビースタの教育学の理論も応用しながら考えたい。

スタディツアーの中では見ることや聴くことを通して、人びとの声・物語・顔{表情・所作・雰囲気} / 展示物/建物/風景/音など…の「世界」との出会いを「経験」する。そこに〈わたし〉が相対したとき—「我々の独自の、特異な声を要求する」、「我々がいる状況によって「要求される」—レヴィナスが提示しようとしたよう

に他者の顔に要求される一応答責任を引き受ける方法なのだ。他の誰かが我々に代わってこの応答責任を引き受けることはありえない。」という状況に陥る。しかし「世界」との出会いによって、スタディツアーの中で〈わたし〉が要求される「応答責任」は、放棄することができない。なぜならば、「応答責任を引き受けないようにするためには、我々は、何かを「忘却」しなければならない」からであり、それは先述したハーマンのいう「加害者に加担すること」、あるいは宮地尚子の理論で出てくる「傍観者」としてのポジショナリティをとることになるからだ。そのため〈わたし〉が要求される「応答責任」と向き合わざるを得ないが、そこでは〈わたし〉の思い通りの言葉/行動ができなくなる＝conflict と出会うことになる。この出会いに対して〈わたし〉は次の3つの方策で対応することができる。

- ①「世界」の破壊（出会ったものの否定「責めたてる」）
- ②「自己」の破壊（出会ったものから身を引き、世界の中の自己の存在も否定）
- ③「世界」の存在と「自己」の存在の中間点にとどまり続ける＝対話

そしてこの3つのうち、③中間点にとどまり続ける＝対話の場所が独自の〈わたし〉が存在する＝「成長した仕方」が達成されるような場所となる。その中間点は、「対話は決して終わることのない、どこまでも続く挑戦」「継続し持続する活力、注意、関与を求める」「純粋な自己表現の場ではなく、私たちの自己表現が制限されたり、中断されたり、応答されたりする場」としての性格を帯びており、「中間点＝対話」という不断のプロセスの渦中に留まり続けることによって、「現実のために」〈わたし〉たちが世界の中に存在するという、〈わたし〉が何をなすか、〈わたし〉がいかにあるか、という〈わたし〉が問われることとなる。そのため中間点に留まり続けることによって応答責任を引き受ける独自の〈わたし〉が「まどろみからの目覚め」として、現れ続ける。そしてその結果「成長した仕方」での存在の質、あるいは存在することの質は、「私たち自身の人生と、他者とともに生きる人生にとって、私たちが望むものが望ましいものなのかどうかと問うことによって、私たちの欲望が点検された現実を受け入れるプロセス」であり、この問いは常に「欲望の中断」をともなっている。

そのためスタディツアーにおける教員の役割とは「世界」との出会いを経た生徒たちを「中間点」に留まり続けるようにすること、である。時には励まして「中間点」にとどまらせたり、時には「一時撤退」の安全圏を確保することも含まれるだろう。それを見極めながら、子どもたちに声をかけていくことになる。

こうした「世界」と「自己」の2つの「中間点」にとどまり続けることによって、生まれるものが interest 「興味・関心」である。堀江宗正によれば、フロムは「「関心 interest」という言葉は、本来はラテン語で「間に存在すること inter-esse」を意味していた」ため、「人と人との間に存在するがゆえに、人は他の人に関心を抱くのである」と考えていたという。さらにこうした本来の（原義としての）「interest」の意味に近い日本語の言葉は「関心」で「能動的に関わろうとする心構え」であり、逆に現代的な「interest」用法に近いものが「興味」で「感覚を通して受動的に心をかき立てられ、引きつけられる様」だそうだ。デューイも「interest 興味」について考えており、「(i) 能動的発展の全体的状態 (ii) 予知され、望まれた客観的な諸結果、(iii) 人間の情緒的傾向」としている。フロムとの共通点は「能動的」であるということだろう。そのうえで、ある人が何かに興味 (interest) をもっているといわれるときの強調点は、「ある対象に夢中になっていること、熱中している事、心を奪われていること」あるいは「油断なく見張ること、気にかけること、注意深くすること」といったその人自身の態度に置かれている。「興味、愛情、関心、動機づけ、というような語は、予知されたものが個人の運命に対してもつ関係や、ある起こりうる結果を獲得するために行動したいと思う彼の能動的欲求を強調する」という。デューイもフロムも「interest」の語源から、「間にあるもの」として考えている。しかしフロムが精神分析医として語り手と聴き手の「間にあるもの」として意識したのに対し、デューイは教育学の観点から「行為者とその目的」との「間にあるもの」として考えている。デューイによれば、「最初の段階と完成段階との間」にある「通過すべき過程」＝中間状況は時間がかかるものであり、それゆえに、中間状況にあるものはすべて「興味あるもの」となる。この中間状況は、ピースタの言う「中間点」に近い言葉

であるが、デューイの中間情況が、「最初の段階と完成段階」との間であるのに対して、ビースタは「世界と自己」の間であるという点で異なっている。ただし、ビースタの「中間点」においては、「継続し持続する活力、注意、関与を求める」ということもあるため、その点においては、フロム、デューイの「interest」の概念と重なる部分がある。ここで出てくる中間情況、あるいは中間点に立つという事は中立であるということではない。中立が「どちらでもない」ことに対して、中間点は「どちらでもある」ということである。ビースタの世界と自己の中間点に留まることも、デューイの最初の段階と完成段階との時間的な間に自己が存在することも、どちらでもないという「中立」とは異なっている。ただし前者が「存在」の中間であるのに対して後者は「時間的の中間」である。この2つの異なるベクトルを重ね合わせた中間点とはどこにあるのだろうか。世界も自己も否定せず、最初の段階と完成段階の間のプロセスに自分を置き続けるということ。この点に置き続けることで、人は成長し続けることができるのではないだろうか。その場合には教員の役割とは成長の方向を示すことであり、中間点に留まれるよう（時には一時撤退も認めつつ）教えていくことでは無いだろうか。このことを示唆する生徒の感想として以下のようなものがあげられる。

・「自分にできること」に立ち尽くすような気持ちになることも多くあった。学んだ責任を果たしているかという問いが常にあった。そんな中で「東北のことを忘れない」「考え続ける」という言葉をきいても、それだけでは何も力になれないのではないかと無力感を感じていた。しかし学びを重ねていくうちに、それしかできないのではなく、それができるのだという風に響くようになった。自分ができることを問うてそれが抽象的であっても意味がないと切り捨ててはいけなかったのだと思った。

・国が進める政策によって苦しみ続ける人がいることを知った。これは福島だけに限らない。水俣病や、沖縄戦、その他にも社会で起こる様々な問題に言えることだ。国の利益のため、一部の人が犠牲になる。しかし、私は一概に国が悪いと言えない。なぜなら私は国が取り組む政策によって利益を得ているからだ。そうすると、私は間接的に「加害/悪」ということになる。

問題はこの事柄に「当事者性」が関わってくることだ。当事者性がないと考えることもできてしまう。私自身、今回のツアーを通して、なんだかとても重たいものを背負った気がする。それは今まで学んできたことを通じて、私が当事者性と少しずつ向き合い始めているからだと思った。学び舎ゆめのもりで南郷さんがおっしゃっていた「高校生の時に思った課題意識をそのまま持っていたら…」という言葉と、メンバーでの振り返りの際にでた「社会の流れの早さについていけるのか」という問題。私達が学んでいく内にも原子力再稼働への道は進んでいってしまう。だから、私は今、自分が向き合い始めた当事者性や、問題意識をこのまま持ち続けたい。

・いろいろなどころで私たちの立場や目指しているものって何なんだろうと感じた。まだ知って、感じて、考えることも完全にできていないのに、知ってしまった。聞いてしまった。から語り継がなくなっちゃいけない。下の人に繋いでいかなければいけない義務が生じてしまった。これから私はどうしたらいいんだろう。何かしなくなっちゃいけないと思う焦りは感じているけれど、私には何ができるんだろう。行動してそれが間違った、現地の人には迷惑な事にならないとは言い切れないから怖くなる。そんなことを考えさせられるスタディーツアーだった。

・「東北」と「復興」に対しての考えを述べる中で、ずっと悩むのが自分の立ち位置である。つまりは自分のポジショナリティ。もちろん被災当事者ではないので自分事には中々なれないが、決して他人事ではない。自分には厳然と加害性があるわけで、いわば加害当事者という当事者の一種なのかもしれない。加害責任があるから決して他人事ではないのだ。自分の「東北の復興」をまとめると、それは加害当事者の「ごまかし」(理解した気になってしまっている、惨事便乗型資本主義)と被害当事者の「あきらめ」(帰りがかったふるさとがない、震災トラウマ復興ストレス、分断・対立)。

じゃあ自分はどこにいればいい。宮地尚子の「環状島＝トラウマの地政学」に出てくる環状島の論理を自分に当てはめて立ち位置を考えてみた。非当事者の自分たちは、支援者と傍観者の二択に分かれているらしい。どちらも腑に落ちない。支援者と思える行動や考えをしているわけでもないし、傍観者と思えるほど無知・無関心ではない。自分の立ち位置を模索している中、腑に落ちる表現があった。それは立命館大学の村本教授の「証人」という言葉だ。環状島のどこに

いるのかはまだ分からないが、今は証人という言葉に納得している。これで悩んでいた、自分の行動や考えも少し明確になった。証人になるということ、それは被災当事者の証言や背景を理解していくプロセスであり、代弁(もちろん理解はしきれない前提)するという事であると考える。

・おそらく、2023年度のどこかのレポートで「自分ごととして」とか書いた気がする当時の自分にとっては激しく納得はしながらも、衝撃であった。自分ごとにはしきらず、自分ごとにしようと近づける、自らの立ち位置を考えつつ、あくまで第三者としてどう当事者に関わっていくのか、それはともかく、加害、被害者に続いて当事者は我々目線から何を持って当事者といえるのだろうか、全く自信がないので是非教えていただきたいくらいであるが、考えるに「ある話題について聞き手より核(出来事の確信)に近い人」のことではないかと思う。当事者の条件に、出来事についての“体験”があるかを含ませるか悩むがしかし、核からどこまでが当事者か定めることは難しいことから話し手、聞き手の“比較”で当事者(真には当事者性が高い)を判断することができるように思う。(中略)

次に東北と復興を受講する中で自分の中に疑問というか、悩みがうまれた。それは去年度と比べて、興味深さや学びは深くなったけど、「楽しくなかった」。(つまり苦しかった)去年度、楽しめていたのが間違っていたかどうかは後にして、純粹に震災に関する出来事や事実を知り心が苦しくなった。という苦しみはあるにせよそれではなく、東北と復興という学びの場において目の前(想像上の目の前も含む)の出来事について向き合うこと(考えること)を余儀なくさせられる、大袈裟にいうと強要される。ということに苦しみを覚えた。ズバリ、自ら乗りに行った船ではあるが、最大2年分の蓄積という意地があるし、何にせよ、伝承的行動という成果を上げるまでに「考える」という過程を通過しなくばならず、逃げるに逃げられないのだ。いや、成果や意地を捨てても苦しみというものは一方的に向かってくるかもしれない。そして、知ってしまった以上、逃げるということが、ハーマンの言っていた加害側の行動と類似してしまう。去年より悪化した原因は、自分の中で東北と復興が基礎から発展に難化したことと、考えることを分かち合うクラスメイトがいなかったからであり、さらにその原因は自分の年上以外にずかずかいけない性格や、ひとりで考察を完結したこと。が大きいように思う、そして反省する。改善した先に来年度の東北と復興はないが。

しかし、前にも問うたように楽しいということが良いのかということも考えると、改善点こそ見直すべきだがむしろ頭を抱えて悩み悩み、追い込まれる方が東北と復興ではいい学びを得られるような気がする。だからこそ、東北と復興と自由の森と内田一樹という環境で学ぶのがたった2年で終了してしまうのは、とても悔しい。

・では私は今後どうやって関わっていったらいいのだろうか。いろいろな人から話を聞いて、感じて、考えて。人に繋いでいかないといけない責任を今私は持っている。この責任をどうやって果たすのがいいだろうか。自分の中に知識を蓄えてから今後増え続ける東日本大震災を経験していない世代に伝える？もう少し現地に近づいてみる？それとも責任を放棄して傍観者に回る？いろいろな選択肢があって悩んでしまうが、今のところは責任を放棄するのだけは避けたいなと思っている。たった一年間少しの時間学んだだけ人間が結論を出すのはまだ早い。今後も考え続けていこうと思う。

・正直よく分からない。分かったなんて言えないのは、もちろんのことだが、東北の方達に僕が何かをするべきなのか。その一つが、知ることだと思うが、僕が知ったとて、去った人が戻る訳でもない。

僕が考えているのは、「みんなで考える」ということだ。復興とはどうあるべきか、も大事だけど、それにはまずこの「みんなで考える」が必要だと思う。双葉屋旅館の女将も、大熊未来塾の木村さんも、似たことを仰ってくれた。でもそれは、とても難しいことだ。何故なら、考えるには知らないといけないし、知るには、行動しないとけない。俺ら、「東北と復興」を受講した人は、確かに自分で選んだものの、結局は内田がこの授業をやってくれてなければ、行けなかったと思う。中には、受講してなくても、自分から行く人も、いないとは言えない。でも、そんな人、この受講者の中の、一人や二人だと思う。俺は、胸を張って「行けた」と言えない。そして、受け身の「知る」という行為には、本質というか、本音は見出せないと思う。(この受け身の「知る」とは、自分ごととして考えていないや、この出来事がそこだけの時間軸で完結している人のことだ。)自分から「知る」意欲があることを示して、それでやっとスタートラインに立てると思う。そうやって、自分から行動しなければ、見たもの聞いたことが、その情報としてその状態で止まってしまう、深めることもできない。それに、スタートラインに立ったからといって、被災者の本音というゴールが自分の前にあるとも限らないと思う。そんな自分の身を、心を削りながらのことが「みんな」で、出来るだろうか。「知る」ことですら難しいのに、「考える」まで、「みんな

は、及ぶのか。インターネットが普及して、AIまで発展して、授業はタブレット一つで行えて、どんどん人と関わらずに、生きることが出来て、(それを生きるとは思えないが)手をつけられなくなる。どうすればいいのだろう。そもそも、考える必要がないと思っている人とか、それすら無い人を、原発というものに、何かのかけらでも、自分に責任があると思えない人は、見捨てるしか無いのか。しかしそれは根本の解決には、至っていない。それに僕は、それを諦めちゃいけないと思う。「皆で考える」必要があることを知ったのだから、そこにも僕らが、追求しなきゃいけない責任があると思う。

・「東北と復興」講座を受講して、学ぶことができて本当に良かったと思っている。東日本大震災について関心を持って、沢山のことを知れたことはこれから生きる上で大切なことであり、また、知ったことはこれからの世界をつくる上での責任を負ったことでもある。一年間で学び終えた訳では決してなく、この問題はこれから先ずっと考えていかなければいけないと思う。講座の中で何度も苦しくなって、でも実際に経験した訳ではない自分が苦しいと思うことに申し訳なさみたいなものを感じたりして、すごく悩みながら取り組んだので、これからも自分の心をダメにしまわれない程度に、大切にしながら考え続けていきたいと思う。

・三年生という一番最後の年で一番難しい話で、自分が何を言えればいいのかぜんぶ分からなくなって時間がたっても全然まとめることができない。時間が足りない。しかし知って、触れたからには伝えるために学び続けなければいけないと思った。卒業しても今回のスタディツアーで聞いた言葉は大事にしていきたい。ぐちゃぐちゃだけど今言葉として書けるものはこれくらいです。言葉って伝えるって難しい。これを私は今後どうやって言葉にしていけるのか考えなければいけませんね…。

学びの「苦しさ」は「分かった」と「分からない」のはさまにいることからくるものである。ある生徒はスタディツアーの振り返りの夜に見た景色や聴いた話などのスタディツアーでの学びを「知っちゃったから責任から逃れられない」という言葉で表現した。「知っちゃったから」という中動的表現は、この学びのはさまにいる様子を伝える言い得て妙な表現だと思う。ここで面白いのは当時、高校2年生の言葉にある「受け身の「知る」という行為には、本質というか、本音は見出せないと思う。(この受け身の「知る」とは、自分ごととして考えていないや、この出来事がそこだけの時間軸で完結していると思っている人のことだ。)自分から「知る」意欲があることを示して、それでやっとスタートラインに立てると思う。」という言葉が、この「興味」と「関心」の意味を説明しているところだ。「本質というか、本音を見出すために能動的に「知る」ことが重要だと言っているが、これは「関心」に他ならない。そしてそれは原義としての「interest」に近い。

### 3. 分かった・楽しさを目指すところとの違い

授業の目指す姿として、子どもが「分かった」ということ、あるいは「楽しい！」と思うことを目指すことが現在では一般的であるそのために教員はいかに子どもが「分かりやすく」、「楽しい！」とすることができるようなモノを用意できるかが求められているように感じる。先日、とある研修会でこの「東北と復興」の実践報告をした時にある教員から次のような感想をいただいた。「社会科の教育をされていて子どもたちに他人事ではない、自分事としての感想を言ってもらおうかをずっと考えてきた。どうしたら良いか悩んでいた。だから今回聞いて「当事者」と同じにはなれないっていう声かけは考えたことがなかった。でもこの授業を受けている子どもたちは、どの子の感想を読んでも自分事として考えていて感動した。」というものだった。

「分かりやすくない」ことが、「理解できない」こととされ、その結果として生じている「楽しくない」、不快な感情が悪いことのように語られることが教育、とりわけ教科教育の場面では多い。社会科教育においても同様である。もちろん子どもたちにとって「理解できない」状態にすることが良くないということは、半分私も同意である。実際授業をされていて、どのように説明するか、どのように問いを出すか、ずっと悩んでいる。ただし「分かりやすい」ことをゴールとして求め過ぎれば、危うさをはらんでいるようにも感じている。例えば「分かりやすい」社会科教育を求めていくと、そこで用いられる題材は、可視化されやすいもの(数字や文書、遺物など形として残っているもの)だったり、結果がすぐ分かる(善悪の二項対立やクロニクル的な歴史

事項の羅列など) ものや暗記するものであったり、あるいはこちらが正解を用意している(教員の側にすでに望んでいる「答え」が存在しているような問い) ものであったりなどである。とりわけ可視化されやすいものとしてVRやパワーポイント、動画などの技術の進歩(そこにはAI技術の進歩もあるだろう)があり、もはや当時の場面を「再現」することは可能であり、同じ経験を「追体験」することもできるように考えられている、あるいは「再現」や「追体験」することが目指されている流れがこの社会の中にはあるのではないだろうか。これは学校の授業空間だけではなくて、多くの資料館や博物館でもそうした展示が増えているように感じる。それによって確かに分かりやすくなっている側面や訪れた人が学びやすくなっている側面はある。自分自身で目の前のモノや聴いた物語から想像する労苦を、技術の進歩によって減らしたことにより、より多くの人たちの「理解できる」状態につなげていることは間違いない。しかしそうした可視化された「分かりやすい」ものだけを、教育、授業の中で取り上げていくことによって、可視化された「分かりやすい」ものだけしか見ない人間に子どもを育てていくことになってはいないだろうか。形あるものだけを「根拠」として求め、数字やデータだけ、一部分の切りとられた言葉や動画だけ、自分にとって「分かりやすい」もの・「理解できる」ものだけを受け入れ、「分かりにくい」もの・「理解できない」ものは批判されたり正当性がないと否定されたり、中には捨象されていくものもあるのではないだろうか。そしてその中には取りこぼされてはいけない大事ななものもあるかもしれない。

現実には「分かりやすくない」ものが多く存在する。善悪や正誤の二元論的な分かりやすい事象だけではなく、実際には混在して起こっている事象も多くある。人の気持ちや社会構造や文化など、目には見えず「分かりやすくない」こともある。それらを目に見えている、形になっているところ、数字やデータだけで「分かりやすい」ものとして「理解」できると考えると、かえってそのものの本来の姿を損なってしまふ。見えないもの、聴こえない声は、はじめから存在しないものとして考えられてしまふ。しかし実際に対人援助が開かれていなければならないのは、見えないもの、聴こえない声に対するものであるはずだ。学校教育においてさえ、数字として可視化されるテストの成績や日常での発言や形として残る作品「だけ」を評価し、可視化されないもの、聴こえない声に対して存在しないとすることが、多くの問題につながることは言うまでもない。例えばじめの被害者に「なぜアンケートに記述しなかったのだ?」「なぜ聴こえるような声で助けてと言わなかったのだ?」と、形に残るような行動をしなかったことへの自己責任論へとつながりかねない。

それらのものは「分かりやすい」ものにするべきではないものだ。目に見えないものや聴こえない声にも目をこらし、耳を傾け、そして「分かりやすくない」ことをそれでも「分かろう」と想像することが今の社会の中ではかえって重要なのではないだろうか。「分かりやすくない」ことを考えることは、世の中には「理解できる」ものばかりではないことを知るばかりではなく、その「分かりやすくない」ことをそれでも考えるために何が必要かと自己に問い、省察し、その結果次の学びや想像することにつながる。「理解できない」ことによる「楽しくない」ということはあるかもしれないが、それでも考え続けることによってその人自身も成長することができる。

対人援助は本質的には「分かりやすくない」ものではないだろうか。誰かを助ける、援助することは形としてはとても「分かりやすい」。むしろ誰にでもできるし、誰でも助ける、助けてもらう可能性がある。しかしその内実を突き詰めて考えていった時、人が人を助けるということは、そもそも様々な可能性にひらかれており、単純化して簡単に「分かりやすい」ものとすることができない。むしろそうすることができると言い切ることで「危うい」、「理解していない」と反論する対人援助職で活動されている方たちもいらっしやるのではないだろうか。私もその通りだと思う。だからこそ「分かりやすくない」ことがこの社会の中にあることを知っていること、そしてそれを「分かりやすくない」ままに考えるという経験は必ず対人援助を学びたい人たちにとって重要になってくるはずだ。特に「東北と復興」において出て来る「分かりやすくない」ものは、東日本大震災の被災の中にある多くの当事者の方たちの物語と、その後の「復興」の中で起こっていること、そしてその背景にある歴史・文化・社会(構造)・政治などである。見えていなかった、聴こえていなかった声がある

ことにスタディツアーの学びを通して気付くことで、かえって自分の考えていたよりも「分かりやすすくない」こととなる。もちろん高校生だからこそもう気付くことが出来ているし、受け入れて考えることができるという側面もある。そしてその「分かりやすすくない」ことを考えることは、必ずしも「楽しい」ことではない。だからこそそこから目を背けたり耳をふさいだりすることもできるだろう。時にそれは自分の身を守るために必要なこともあるかもしれない。しかし逆に全ての物事に対してそのように行動し、全ての物事に対して「分かりやすい」「理解できる」と考える姿勢は対人援助職・対人援助者の姿勢なのだろうか。決してそうではないはずで、時に悩み苦しみながらそれでも目の前の出来事から目を逸らさない、耳を傾け続けることを体験すること。それは自らを省察し、考え続ける対人援助職・対人援助者の姿勢とつながっているように思う。

こうして「分かりやすすくない」ものと出会い、考え始めた高校生たちは次に何をさらに知りたいか、考えたいかということで、就職や大学・大学院に行くことを選び取っていく。自らが主体としてこの社会の中でどのように生きていくのか、という姿勢にもつながる。対人援助職・対人援助者といわれる領域の仕事を目指す生徒も多いし、そのために大学に行く生徒も多い。きっとそれぞれの場所でより専門性の高いことを学びつつ、この「東北と復興」のスタディツアーを通して出会った方たち、経験が彼らの学びの根本のところにかかわっているものもあると考えられる。それは高校3年生が大学受験の際の志望理由や大学で学ぶ意味について文章に書くときに「東北と復興」での学びをキーワードとしてあげる生徒が多いことからそう感じている。それは防災や災害に関するものではなく、社会学や福祉、看護など多くの学問領域においてだ。週に1回、2時間しかなく、しかも1つの選択授業でしかない「東北と復興」を受講した生徒たちが大学や専門学校で学びたい動機としてこの講座における「分からないことを分からないままに考えた」体験をあげる。高校生たちにとって大学での学びとつながるものがあるのだろう。

最後に先日7月に実施された2025年度の石巻市スタディツアーに対するある生徒の感想を紹介する。ここまで述べてきた自らの理解、あるいは表現の限界性について触れながら、それでも「表現し得ないもの」を「表現し得ないもの」として表現していくことについての想いを綴っている。

そんな石巻という「多くの人々が亡くなった地」をどう表現して良いのか。どう表現していくべきなのか。そもそも、その「石巻」=「多くの人々が亡くなった地」という認識が「石巻」という地域を表現する上での全てになってしまっているのではないか。その認識の下、石巻を語るということは、これまでの石巻の歴史や文化がなかったものとして扱われることと同じ意味を持っているのではないか。それが、石巻にとっては暴力的に映り、また新たな「偏在する<東北>」のような抑圧の形を生み出す危険性を帯びている気がしている。そんな危険性はこの認識にはあると感じて、危機感を覚える。「石巻」=「多くの人々が亡くなった地」という認識が自分の中に少なくとも在った、ということが少し悲しく、私は「私」を許せない気持ちになった。

スタディツアーを通じて震災の被害があった場所に行き、実際にその空気感に触れたことで、私は「私の表現」の限界性を知った。いや、本当はそんな格好のいいものではなく、今まで私は、ある物事の表面上に見える存在だけを掬い取り、それに脚色を加えてそれっぽく簡単に騙っていたのだ。だから、そこに内在する表面上には表れない語りであったり、おもいは「表現し得ないもの」として切り捨てるように見ないようにしてきた。だけど、「東北」ひいては「誰かのおもい」を本質的に理解しようとするためには、たとえ今回の門脇小学校や大川小学校の「静けさ」のような表現し得ないものと対峙したとしても、その表現し得ないものを「表現し得ないもの」として表現することが、その物事への本質的な理解において重要なことなのだと感じる。だから、たとえどんなに苦しくても思考し、表現を続けることは諦めたくない。