

1. はじめに：専直観による邂逅

近年、「当事者研究」と呼ばれる障害や疾病がある人たちのピアサポート活動が盛んになっている。当事者研究とは、北海道浦河町にある「浦河べてるの家」と浦河赤十字病院精神科において始められた、統合失調症や人格障害のような精神障害当人やその家族自身による一種のピア・サポートプログラムである。浦河べてるの当事者研究は、精神疾患治療や社会福祉の分野のみならず、心理学や特別支援教育、社会学の分野においても、精神疾患に対するきわめてユニークで希望に満ちた試みとして広く知られるようになり、日本の各地に支所を作って活発に活動している。さらに、この当事者研究から影響を受けた、あるいは、独自に開発された類似の方法論が、発達障害や脳性マヒのような障害当事者、あるいは、アルコールや薬物の依存症当事者によって展開されている。

筆者は、当事者研究がなぜ有効であるのか、また、その社会的意義は何であるのかについて、当事者研究を実践している人たちとの対話を通じて考察し、共同研究として発表した（石原他2013）。

他方、筆者は、大学で哲学・倫理学を講じると同時に、大学の外で哲学対話を実践している。哲学対話とは、二人あるいはそれ以上の人数で哲学的なテーマについて自由に議論する活動である。後に詳しく述べるが哲学対話にはさまざまなバリエーションと方法論があり、参加する人々も多様である。これまで筆者はこの実践をいろいろな分野の人たち、たとえば、初等中等教育の生徒、学校の保護者、障害のあるお子さんとその保護者、学校教員、一般の成人、看護師や医療関係者、企業に勤める人たちのグループとともに行ってきた。哲学カフェやこども哲学といった形態を中心として、哲学対話もまたきわめて速いスピードで普及発展している活動である。

この二つの活動、すなわち、当事者研究と哲学対話という活動は直接の影響関係にはなく、独立

の活動である。筆者もその二つを異なった分野での研究として位置づけてきた。だが筆者は、この数年間、両方の活動に関わりをもってきた経験の中から、二つの活動がどこかで類似しており、両方とも対話のもつ力に本質をおいていることを感じてきた。直観という頼りない認識によってであるが、両者の根本的な類似性を感得してきた。

当事者研究は「自分自身で、共に」というべてるの家のスローガンに表されているように、疾患についての自己表現とそれに対する周囲の反応によって自己理解を深めていくプログラムである。したがって、当事者研究も哲学対話も、双方ともに対話を中核とした活動である。他ならぬ筆者自身が両方の活動における対話の魅力に惹かれてきたのであるし、現在どちらも普及しつつあるのも、やはり両者の共通項に当たる部分がいまの日本で求められているからに思われる。

だが、両者の対話における共通性とは何であろうか。そもそも対話の効能とは何であろうか。本論で考察したいのは、当事者研究と哲学対話における対話が、どのような目的で導入され、どこが共通しており、どこが違うのか、またなぜ、現代の日本において対話という活動が目目されるのかについてである。こうした考察を通して、教育と福祉という分野におけるピア同士の対話の意義について明らかにしていく。

2. 当事者研究における当事者の復権

当事者研究とは、先に触れたように、北海道の浦河町のべてるの家を中心として、2001年初頭から始められたピアサポート活動である。べてるの家を設立した向谷地は、当事者研究を以下の五つのステップを含むもととして分析している（浦河べてるの家2005：4）。

- ①〈問題〉と人を切り離す：「爆発を繰り返してる〇〇さん」から、「爆発をどうにかやめたいと思っているのにやめられない苦労を抱

えている○○さん」という当人の問題を客視する観点を持つ。

- ②自己病名をつける：自分の抱えている苦勞や症状の意味を反映した、自分をもっとも納得できる「病名」を自分でつける。たとえば、「統合失調症悪魔型」、「人間アレルギータイプの人格障害」など。
- ③苦勞のパターン・プロセス・構造の解明：症状の起こり方、行為、苦しい状況への陥り方には必ず規則性や反復の構造がある。それを仲間と話し合いながら明らかにする。
- ④自分の守り方、助け方の具体的な方法を考え、場面をつくって練習する：予測される苦勞に対して、自己対処の方法を考え、練習する。自分を助ける主人公はあくまで「自分自身」である。
- ⑤結果の検証：以上の過程を記録し、実践してみる。その結果をまた検証し、良かった点とさらに良くしていく点を仲間と共有し、次の研究と実践につなげる。研究の成果は仲間と公開する。

当事者研究の特徴は、まずなにより、当事者中心的な活動である点にある。従来、福祉や教育、医療看護などの分野にはパターナリスティックな態度が支配的であった。これに対して、中西・上野(2003)は、「当事者主権」という考え方を宣言した。当事者主権とは、私のニーズが何であるかを他の誰かがきめることはできないということの意味する。中西・上野によれば、当事者中心という言葉では、当事者のニーズを専門家が決定してしまうパターナリズムを避けることができないという。

これまで何らかの疾患や障害のある人たちは「異常」と見なされ、健常者の平均的な生活形態を基準とした規範に合わせるように求められてきた。こうした当事者側への一方的な要求に対して、当事者主権は異を唱える。当事者がどのような生活の質を求め、どのようなニーズがあるのかは、当事者がきめるべきである。それは、福祉や教育、医療看護の現場で言えば、当事者が主となり専門家が従となる立場をとることを意味する。従来の当事者支援は、社会の標準に合わせて、専門家主導で行われてきた。これに対して、たとえば、インフォームド・コンセントという医学看護の世界における考え方は、これまで専門家のパ

ターナリズムに支配されてきた領域を患者の自己決定権に解放しようとするものであった。

あるいは、障害学における社会モデルは、社会や専門家が設定した基準に障害者を適合させようとする障害観に対する批判として始まった。社会モデルによれば、障害とは当事者に内在する問題ではなく、当事者と環境との間のミスマッチとして生じる。そしてそのミスマッチの原因は、マジョリティを標準として、マイノリティにとって不便な環境を作り出してきた社会にある。マジョリティが設定した基準に適合できないでいる個体が障害者と呼ばれてしまうのである。

当事者研究は、以上のような考え方の延長線上にある。べてるで行われている当事者研究は、中西・上野が主張するような当事者による自己決定を最も尊重する意味合いを含んでいる。だがその本質はそのもっと根本にある。すなわち、当事者が自分のニーズを決定する以前に、当事者の状態が判断される福祉や教育、医療看護の基準そのものを自ら主体的に決定していく点にあるといえるだろう。たとえば、上で述べたように、当事者研究では、まず病名を自分に取り戻すことから始める。自分の「疾患」や「症例」が何であるかは、(医学的診断を無視するのではないが、それとは独立に)自分で決定するのである。医療者から与えられる精神医学上の疾患名は医療者にとっての分類であり、医者側から患者をどのように扱うかという範疇分けである。それは医療側の観点に立ってできている。また医療上の範疇分けがどれだけの妥当性をもっているのかは、医療者の間でも激しい論争がある⁽¹⁾。医療的判断は絶対の真理ではなく、ましてや、自分が自分の問題にどのように対処するかは医学が教えてくれるわけではない。

そこで、当事者研究では、自己病名をつけることによって、自分の抱えている問題を自分の問題として取り戻す。こうして、当事者にとって、自分の問題を自分としてどのように扱っていけばよいかという主体的な取り組みへの道が開かれるのである。当事者主権における自己決定の宣言の手前あるいは以前の段階で、当事者研究は、自己の状態が何であるかの規定と、自分の問題をどの観点から対処するかを規定を行う活動である。

3. 対話と差異による理解

さて、以上で当事者研究のもつ主体性、あるいは、政治的には主権の復権という側面を指摘した。しかし当事者研究のなかで、当事者性を支えて展開するのに最も特徴的であり、最も重視すべきなのが、ピアの存在である。上で論じたように、浦河の当事者研究では、同種の問題を抱えた人たちが集まって、自分の問題（「苦労」と表現される）とその解決方法を話し合い、検討し合う。ここでいう同種の問題とは、医学的に定義される同種の疾病症状のことではない。当事者の観点から見て、似ていると判断される「苦労」のことである。同じような苦労をもつ人たちとの対話は、疾病や傷害の区別を超えて、当事者にとって有意義であり、その対処法が参考になる。熊谷（2009）は、どのような特別支援教育のプログラムよりも、学校を卒業して出会った脳性マヒの当事者、いわば、熊谷の先輩たちのアドバイスがはるかに有意義であり、自分の問題に対処するのに役立ったという。

だが、この自分の問題＝苦労に関するピアの対話は、当事者にとって役に立つ生活上のアドバイスに満ちているだけではない（もちろん、それはそれで大変に大切で有益ではあるけれども）。対話はそれ以外にも、自己認識に関して、独特の役割を果たすように思われる。ここで取り上げたいのが、綾屋と熊谷の共同作業による当事者研究（2008、2010）である。

今述べたように、当事者研究は、苦労を共有している者同士の相互援助であり、医学上、同じ疾病を共有している者同士の相互援助ではない。とはいっても、事実上、類似した疾病者同士での活動となることは多い。これに対して、綾屋・熊谷の当事者研究がユニークであるのは、それぞれの医学上の疾病がきわめて異質だからである。綾屋は自閉症スペクトラム（かつて「アスペルガー症候群」と分類されていたタイプ）と診断され、他方、熊谷は痙直型の脳性マヒと診断される。アスペルガー症候群と脳性マヒには、医学的にはまったく関係性がなく、独立した症例のように思われる。しかし彼女らの研究では、両者の経験する世界の共通性と差異をある軸線上に位置づけ、興味深い比較となっている。医学上、異質とされてきた障害どうしの事例の比較が、新たな自己認識の可能性を広げたのである。

具体的には、アスペルガー症候群の身体性と、脳性まひの身体性とが比較される。それによれば、アスペルガー症候群の綾屋の身体は、知覚が非常に敏感で、より細かく外界の差異に反応できる。しかし、環境中の差異に対して過敏に感じてしまうと、差異を超えて反復される全体パターンを抽出しにくくなる。全体パターンなしのバラバラの差異の知覚は、意味のわからない刺激の飽和にしかならない。他方、脳性まひの身体は、運動性皮質の故障ゆえに、身体内部のつながりパターンが強すぎる。運動を分節化して行うことが難しい。そのために、外界で生じる差異を分節化して反応できない。したがって外界と身体とは、細かい差異を無視して、きめが粗い状態でつながっていることになる。アスペルガー症候群と脳性マヒは、環境の分解能に関して対極に位置づけられるわけである。

ここから綾屋と熊谷は、「おそらく外界とのつながり感を得るための身体内部の条件は、①外界の「差異」に細かく反応できるための内部自由度、②外界のノイズを排除して「全体」パターンを抽出するための内部統合の両方になると言えるだろう」（綾屋・熊谷2010：67）という結論を導き出す。きわめて示唆深い身体論であるが、この洞察は、一見するとミスマッチに思えるような二つの異質な障害間の比較から生まれてきた。

先に触れたように、当事者研究には自己対象化、言い換えれば、自己認識の過程が含まれている。自己の状態を認知するためには、自分を定位する座標軸を与えてくれるような他者との比較が必要とされる。ここでの比較とは、自分と他の事例の間を単に同一視したり、共通点を見いだしたりするためのものではない。むしろ他の事例との差異によって、自分の特徴や自分の問題がどのような位置づけにあるのかを知るためのものである。

私たちは、ある人を理解するということは、その人と自己を同一化したり、同一視したりすることだと想定してはいないだろうか。つまり、ある人物を理解するということは、その人と同じような気持ちを抱き、その人に似ることだと想定されていないだろうか。あるいは、同じような人々と同じカテゴリーに入れて、同じような特徴を抽出することが理解だと考えていないだろうか。そうであるならば、当事者研究は同じような事例を経験した人にしか価値はないことになり、綾屋と熊谷の共同研究など不可能だということになるだろう。

ここで指摘すべきは、「同一化による理解」とは別に、「差異による理解」といったものがあるのではないかとことである。すなわち、他者と私は異なることにより、互いにより深い自己と相手に対する理解を得るということである。これを差異による客観化と呼ぶことにしよう。差異による客観化とは、綾屋と熊谷の研究のような自己認識のあり方である。同様に、べてるの家の相互的な自助援助も、自己をさまざまな人間のあり方（「苦勞」）のなかに自己を差異化して定位させることに大きな意味があるのではないだろうか。いや、対話には、コミュニケーションには、そもそもそうした差異化による自己認識の過程が本質的に含まれていないだろうか。

対話とは、あるテーマについて複数の人間で語り合い、聞き合うことである。それは同じテーマについて、何かの形で差異があることを論じ合うことである。ミハイル・バフチン（Bakhtin 1979, 1988）は対話における応信性という概念を提起した。バフチンによれば、いかなる発話もそれ以前の発話への応答という性格をもち、また次の応答を生み出してゆく作用をもつ。ここに見られるのは相互参照的なプロセスであり、行為者は個人的な心理作用に還元できない共同行為に参与している。対話は相手の理解を深めるといえるが、それは相手と自分が同じになったことではなく、むしろ共同行為の中で相互の差異を位置づけられるようになったということである。対話は関心の同一性、すなわち、テーマの同一性を有しつつ、それを違った観点から眺める態度に等しい。こうした同一対象についての異なったパースペクティブが対話者どうしを結びつけている。パースペクティブが異なることで、私たちは他者を理解するのである。

4. 哲学対話

対話による哲学は、現在、世界的に興隆しつつある活動である。対話による哲学を総称して、哲学プラクティスと呼ぶことがある。哲学と対話との関係性は古代ギリシャ以来のものであり、プラトンの著作には当時の哲学対話がいきいきと描写されている。難解な著作をひとりで読みふけるばかりが哲学ではない。哲学は、古代ギリシャのアゴラ（広場）での公開の問答から始まった。そこで論じられていたのは、正義、自由、友愛、平等といったすべての市民に共通の、しかし個人の内

奥にも関わるような問題である。人々は会食し、酒を飲みながら、政治の原則や正義の在処について論じた。哲学とは、本来、市民の自由な対話から生まれた知的探求である。

しかし近代となり、哲学が大学制度の科目に組み込まれるにつれ、哲学は高度に専門化すると同時に講壇化していく。大学では講義と書籍の読解が哲学的活動の中心となった。他の分野と同じく、一般の人びとと専門家との間には解離が生まれ、一般人のための哲学は「啓蒙的」とか「通俗的」と貶まされた。

こうした状況に対して、対話としての哲学を復権させようとしたのが、ドイツの哲学者、レオナルド・ネルズン（Leonard Nelson）であった。彼は、1920年代に、人びとの経験を記述し、それをもとにして徹底的にグループ討議をするネオ・ソクラティック・ダイアログという活動を開始した。この方法は、簡略化されたさまざま形式を生みながら、現在でも引き継がれている。

あるいは、アメリカの哲学者のマシュー・リップマン（Matthew Lipman）は、こども哲学を提唱した。彼は最初、コロンビア大学で通常の哲学の教鞭をとっていたが、学生の思考力と反省力の弱さは、大学に入る前までの教育に問題があるからだと考えた。そこで、1974年にモンクレア州立大学に、「こどものための哲学研究所」を設立し、こどもに対話型の哲学教育を行うことを開始した。この運動は、P4C（philosophy for children）とかPWC（philosophy with children）と呼ばれ、ユネスコ推奨のもと、この30年ほどで世界的に広まってきた。現在では、こども哲学は、アメリカやヨーロッパ、いくつかのアジアの国では、中学校のみならず小学校や幼稚園・保育園でさえ実践されている。筆者もこの数年間、小中高校生相手に哲学対話の授業を行ってきた。

1990年代初頭には、マルク・ソーテ（Marc Saute）が哲学カフェという活動を開始した。これは、カフェに集まった人びとが、軽く飲み食いしながら哲学的テーマについて自由に語り合うというもので、日本でも近年、かなり普及し定着している。同趣旨のサイエンス・カフェという活動もある。サイエンス・カフェとは、科学的なテーマについて、科学の専門家呼びながら、その問題について双方向的に議論をするものである。筆者もこの哲学カフェを企画している。

これ以外に重要な活動として、1980年代初頭

にゲルト・アッヘンバッハがケルンの郊外に「哲学カウンセリング・センター」を開設して以来の哲学実践である「哲学カウンセリング（哲学コンサルティング）」があげられる。現在では、ニューヨーク市立大学のルー・マリノフやカナダのプレーザンバレー大学のピーター・B・ラービなどが展開している。哲学カウンセリングは、個人、またはグループを対象としてさまざまな人生上のテーマについて議論を行う活動である。心理カウンセリングが精神疾患のある人々を対象として治療を目的としているのに対して、哲学カウンセリングは一般の人びとを対象として人生の問題について思考を深めること、問題解決の糸口を見つけることを目的にしている。また、企業などで会社の方針や倫理的問題、キャリアと人生の関係など重要な問題について哲学対話を行う活動も徐々に盛んになっている。

こうした哲学対話において哲学者はファシリテータの役割を果たすことを求められている。ファシリテータとは一種の司会進行役であるが、参加者の対話を活性化し、深め、思索を促すような介入を行う。ここでの哲学者の役割とは、難解な文献を参照するような種類のものではない。どのプラクティスにおいても、身近なテーマや物語などを題材として、参加者たちが自分たち自身でテーマと問題を決め、意見を表明しあって問題についての理解を深めながらも、かならずしも結論は出なくてもよい、といったタイプの対話を行う。オープンなテーマ設定からオープンな結末にいたる過程のなかで、哲学者が取る役割は「教授する」ことではなくて、対話を促進するために、質問を投げかけることであり、議論の角度を変えることであり、意見が出るまでゆっくり待つことであり、同格の参加者として意見を述べることであり、むしろ、ファシリテータが一方的な解答を設定しなければ、対話とは自然に哲学的になっていくものである。

どのタイプの実践であっても哲学対話においては、探求の共同体（community of inquiry）が形成されねばならない。探求の共同体とは、そこにおいて真理が共同で探求される集団のことである。参加者はひとりひとりが、語り、聞き、質問し、反論し、問い返し、聞き返すことで真理の探究に貢献する。こうした集団的な探求の中でもっとも重視されることは、セイフティ（安全）である。セイフティとは、自分の意見を言うことに躊躇を

憶えずにすむ状態のことである。参加者たちが、「間違っているのではないか」「馬鹿にされるのではないか」「否定されるのではないか」と感じることなく、自由に発言し、気楽に質問や反論ができる雰囲気を作り出していくこと。これがファシリテータの最大の仕事である。

こうした自由な討論としての哲学が、現在、急速な勢いで世界中に広まりつつある。国際的な学会として、国際的哲学的実践学会、国際こども哲学学会、哲学的実践及びカウンセリング学会、アメリカ哲学的実践家協会などが存在し、活発に活動している。日本でも今後、哲学的実践に対する強い要望が生じるであろうことは、近年の筆者たちの活動に対する反応の強さからも予測できることである。

5. 対話は何のために

では、哲学対話は何を目的として行われているのだろうか。こども哲学でいえば、リップマンは三つの目的を掲げている（Lipman 2003）。批判的思考力、創造的思考力、ケア的思考力の向上である。

発達心理学では、一般的に対話と思考力との間には密接な関係があると考えられている。デューイ（Dewey 1933）、ヴィゴツキー（Vygotskii 1962）といった教育におけるインタラクションの重要性と訴える哲学者・心理学者は、思考力とは対話の内化であると主張する。一見すると知的発達における人間関係をあまり重視していないように思われるピアジェにおいても、思考とは人間的なインタラクションの内化であると主張している（Piaget 2013）。

考えるとは、一見独立した二つ以上のものに関係性をつける（見つける）ことである。デューイは、思考と経験とをひとつのものとして捉えるべきだと主張する。経験とは、その原語から分かるように、「外に出ていくこと」であり、「移動すること」、「探索すること」、「試すこと」である。思考とは、外に出ていき、そして二つの異なった地点を結びつける移動という経験そのものである。経験は本質的にひとつの問いとして私たちに立ち現れ、私たちはその問いに答えようとして思考する。対話によって立ち現れる他者は、自分とは本質的に独立した存在として、自分に何かを問いかける。他者との対話とは、まさしく自分の外に

存在する他者へと赴き、他者からの不意の問いかけに出会う経験そのものである。実際に、小中学校で哲学対話を実践してみると、生徒たちからは、「いろいろな意見が聞けて面白かった」「違った意見に気付かされた」「友だちが意外な考えをもっていた」「友だちからの質問を受けて考えさせられた」といった感想を毎回受けるものである。対話を通してこどもは他者を見いだす。こうして思考は対話を通して発達する。

ここでも注目すべきはバフチンの理論である。私たちはコミュニケーションのやりとりのなかで言語を獲得してゆくが、それは、最初は他人の声を模倣し借りること、言い換えれば、他人の声を通して話す腹話からはじまる、そして、次第にそれを自分の声にしてゆく。言語の中の言葉は、なかば他者の言葉なのである。しかし、他人の言葉は、どれも同じように容易に自分のものとなるとはかぎらない。相変わらず他人の言葉として借り物の異物のように留まる言葉もあるし、自分のコンテキストになかなか同化できない言葉もある。

私たちは自分だけで思考しているつもりになっていても、思考においてはつねに言葉を使うのである限り、バフチンの言う多声性、すなわち、さまざまな他人の声の残響が異物のままにとどまるような性質が自己の思考の中に含まれているのである。したがって、思考とは本質的に政治的な活動である。というのも、それは多様な声のあいだの絶えざる交渉であり、対立であり、闘争であり、調停であり、和解や妥協だからである。「あらゆる内的なものは自足することなく、外部に向けられ、対話化される。いかなる内的経験も境界にあらわれ、他者と出会う。この緊張に満ちた出会いの中に、内的経験の全本質が存在する」(Bakhtin 1979 : 250)。

批判的思考力とは、情報を鵜呑みにすることをやめ、その真偽や妥当性を自分で再検討してみる態度である。私たちは、自分が無自覚の内に信じ込んでしまい、暗黙のうちに自分の思考や行動の前提となってしまうような「信念」や「思い込み」を誰しもが持っている。他者の問いかけは、こうした自分の無自覚の信念や思い込みを露わにしてくれる。哲学対話では、外部から来る情報に対して批判的になるだけではなく、自分の内側から来る考えについても批判的であることが求められる。

そして、こうした批判的思考力は、何かを改善

しよう、何かをさらに発展させようとする態度をとっているときにこそ、まさしく活発になる。むしろ、改善や発展という目的のもとにない批判的思考は、「批判」というよりも、「批評」や「非難」「否定」という不毛な態度に到達してしまうだろう。真の批判は生産的であり、創造的である。というのは、真の批判は真理と善を目指すからである。

さて、最後のケア的思考とは何であろうか。リップマンによれば、ケア的思考には二つの意味がある。一つには、気遣いをもって私たちの思考の主題を考えるという意味で、もう一つは、思考の方法について関心を持つことである。たとえばラブレターを書いている人は手紙の相手に向けて愛を込めて書くと、他方で同時に、その手紙それ自体も気がかりになっている。それは人に共感すると同時に、その人のケアを行えるような思考力である。

ハワイ大学のトマス・ジャクソン教授のこども哲学は共同体づくりに重きを置いている⁽²⁾。ハワイはとても多文化的な場所であり、エスニック集団の間で緊張が高まる地域もある。ジャクソン教授は、そうした地域の学校にこども哲学の授業を導入し、現実の問題を真剣に対話することによって緊張状態はかなり改善されていったと報告している。緊張や葛藤を抱えるこどもたちや人びとにとって第一に必要なのは、自分たちが抱えている問題に真剣に耳を傾けて、自分たちの存在を認知してくれるようなセーフティな集団なのである。対話は集団を相互に気遣い合う集団へと導く。

ユネスコがこどもの哲学を推奨するのはこれゆえである。ユネスコは、こども哲学のケア的思考の効果に注目し、1995年に「哲学のためのパリ宣言」、2005年に「哲学についてのユネスコ間域戦略」を打ち出し、哲学対話を世界的に奨励している。その宣言の中では、哲学にはある種のカウンセリング効果があることを認めている。しかし、そのカウンセリングとは、ただ自分の心を抑制し、現行の社会に適応することを求めるものではなく、問題の真のありかを明らかにして、それに集団や社会として対処していこうとするものである。

対話する集団、すなわち探求の共同体は、かりにメンバーの意見が一致せず、ときに激しく対立することがあっても、その対話が続けられる限り、集団として維持される。対話とは、人と人を差異化するものであると同時に、人と人を接着させる。

哲学対話の教育がシチズンシップの醸成に役立つとされているのは、対話が人と人との差異と対立を許容しながらも、人間関係を存続させ、人と人との間にケアする関係性を生み出すからである。対話は相手に対するケアを含んでいる。多くの哲学対話で、聞くこと、傾聴することを重視するのも、対話が参加者への相互のケアなしではありえないし、思考そのものもケアすることから分離されれば成立しなくなるからである。ケアは感情と結びついており、ケアと結びつくことで思考は感情的な価値を帯びようになる。もし思考が感情に基づいた価値付けを含まないのであれば、思考は無関心で意欲を欠いた形で主題にアプローチするようになるし、そのことで思考は停滞してしまうだろう。

以上のこども哲学に妥当する対話の目的は、あらゆる哲学プラクティスに当てはまる。

6. 結論：当事者研究と哲学対話

これまで本論では、当事者研究と哲学対話における対話の効果と意義について、それぞれ論じてきた。では、両者の共通性とは何であろうか。

明らかなことは、当事者研究も哲学対話も、市民の主体性（シチズンシップ）復権の活動だということである。医療看護や教育という分野においては、精神疾患患者が自らの疾病や障害について語ることは認めていられなかった。診断は医師がすることだというのである。たとえば、統合失調症の場合では、妄想や幻覚について語ることも、それらを強固にして、現実から患者をますます遠ざけることとして禁じられてきた。当事者研究は、専門家によって奪われていた自分の問題について語る権利を取り戻していく運動である。また同時に、自分の疾患や障害についてピアの前で報告し、彼女らと共に解決策を思案することは、自分の疾患や障害を相対化して、自分についての認識を深める。

哲学対話は、やはり専門家である哲学研究者に占拠されてきた哲学という営みを、一般の人が取り返す活動だと言えるだろう。専門家たちは、過去の哲学書の読み方はこうだと指示し、それ以外の読み方を誤読と指弾し、さらに専門家しか分かりえない、狭い関心から書かれた論文を量産してきた。哲学が本来、アゴラでの開かれた市民の対話であるとするならば、専門家たちが行っている

哲学は、あまりに狭隘なテーマに拘泥し、不必要なところが厳密で、知識人の生活に由来する一般の文脈からかけ離れた些末な関心に基づいている。哲学が人間の公的生活における不可欠の議論であるとすれば、専門家はこの重要な活動を占有しただけでなく、つまらないものに変えてしまったのである。学校での哲学は自分の関心から遠い、哲学史の教授に明け暮れている。したがって、哲学対話も、専門家から哲学を奪い返そうとする当事者主権の活動なのである。哲学カフェ、こども哲学、ネオ・ソクラティック・ダイアログでは、哲学史的な知識は通用しない。哲学の研究者の中には、哲学対話に尻込みするものもいるだろう。自分の研究なるものが真の哲学的思考から遠かったことが明らかになるからである。

対話において人は相互性の中に巻き込まれ、根本的に対等な存在となる。当事者が社会に向けて語り、当事者同士で語りあうことは、主権を獲得するための第一歩である。現代社会では、本来自分たちが決めるべきこと、考えるべきこと、実行すべきことを、専門家の専横から取り返そうとする運動が興隆している。当事者研究も哲学対話も、そうした市民の自律性要求のひとつの現れなのである。

こども哲学のひとつの大きな意義は、それがシチズンシップ教育に役立つからである。批判的に思考でき、権威や権力から独立に判断を下せる道徳的主体は、民主主義社会を担う市民である。哲学対話はそれを育てる。また、哲学カフェが、福島や東北の被災地で頻繁に開かれているのも、市民が自律的に政策判断をしたい気持ちの表れである。対話は批判的な思考ができる市民を育成すると同時に、共通のテーマで人を結びつけ、お互いをケアする関係性へと導く。当事者研究と哲学対話に見られるのは、自律的であると同時に連帯しケア的であるような思考なのである。ここに当事者研究と哲学対話の共通性を見ることができよう。どちらもが、市民の自律性要求と相互的なケアの関係の構築を目指しているのである。

では、対話の活動として両者の差異は何であろうか。当事者研究は、ある種の問題解決を目指している。筆者は以前の著作（河野2013）で、当事者研究を自己教育の知のあり方だと指摘した。当事者研究における問題解決とは、もちろん疾病を除去するというのではない。それは、簡単に除去できない症状とどのように付き合っていく

か、疾病と共に生きる中でどのような暮らし方が生活の質を向上させていくかを探る試みである。したがって、当事者研究には、定まった問題と定まった解答があるわけではなく、個々人がピアとの対話の中で自分なりの「病名」を付け、自分なりの対処法と過ごし方を見つける。これは広い意味で言えば、問題解決を志向した対話である。

他方、哲学対話も問題解決を志向する場合もある。哲学対話では参加者が話したいことをテーマとする。そこでは必然的に、個人や集団が抱えている問題や疑問がテーマとして浮上してくる。個人を対象とした哲学カウンセリングは、かなりの度合いにおいて当事者研究と類似のステップをもっている (Marinoff 2002, Raabe 2001)。それは自己認識の発達であり、自己教育でもある。だが同時に、哲学対話は集団における問題解決を目指していることがある。この点で、当事者研究に比べると、対象範囲が広いと言えるだろう。

こうして問題解決を志向する哲学対話が存在する一方で、それを志向しない哲学対話も存在する。むしろ、後者が哲学対話の主流をなしているといってもよい。いわゆるオープンエンドな議論とは、問題解決が目的とされていない対話である。このオープンエンドな対話では何が目指されているのだろうか。教室でこども哲学を実践すると、せっかちに効果を求める教師や教育学者からは、さっそく「何の役に立つのか」「どういう効果があるのか」という問いがあがる。もちろん、対話による思考力向上を示すデータはすでに数多く存在するが^③、それ以前に、対話を経験した生徒にとって自らの変化は明らかである。

あるテーマについての考えが対話によって深まり、自分の友人たちが普段とは違う印象の表情で、意外な発言をし、自分のそれまでの考えの狭さや浅さが自覚されていく。そのテーマについての答えはない。しかし確実に探求は深まったのである。オープンエンドな探求では狭い意味での問題解決は目指されていない。問題そのものが何であるのか、その問題が探求するに値するのかも、哲学対話における探求の重要なステップである。

では、このオープンエンドの探求においては問題解決が求められていないとすれば、そこで目指されているものは何であろうか。探求の結果ではなく、探求のプロセスが重視されるこの活動の意義は何であろうか。この問いは哲学とは何かと問うことに等しい。結論を急ぐ必要はないが、哲学

対話の目指すところは詰まるところ、ソクラテスの問いかけ「汝自身を知れ」を追求することであるし、それは意味ある人生を歩むための「人生を吟味すること」に他ならないであろう。問いと対話によってもたらされるものとは、人生の質的な向上である。私たちは対話によって、より大きな広い文脈に自己の問題を置き換え、新しい次元から自分の振る舞いや考えを評価できるようになり、自分の認識を新たにする。

これがあまりに哲学的な表現であって分かりにくいとするならば、私たちは発達心理学に助けを借りて、変容学習論を参照することができる (Mezirow 1991; Cranton 2006)。変容学習論によれば、私たちは社会的に培われてきた暗黙の意味パースペクティブによってさまざまな物事を判断し、行動している。この無批判的に習得された自分の意味パースペクティブの枠組みに気づき、それを自覚的に再構成する学習プロセスが変容的学習である。変容学習論者のメジローによれば、過去の学習の妥当性を反省的な討議を通じて検討し、そこからの洞察によって行動する能力を高めるのである。メジローはハーバーマスのコミュニケーション的行為という概念を援用し、学習には道具的学習とコミュニケーション的学習があり、後者は他者が意味するもの、意図するものを理解し、また自分自身を理解してもらおうとする活動である。それは、センス・メイキング（意味をなすこと、理解すること、了解すること）という行為なのである。まさしく哲学対話に変容的な学習を目指した行為である。

しかし、もしこのように哲学対話の意義をつきつめて捉えた場合には、当事者研究と哲学対話の目指すところは最終的には同じものかもしれないという結論に到達する。当事者研究が目指しているのも、疾病や障害に対処するスキルを学ぶことに尽きるものではないだろう。その目的は、究極的にはより良く生きることであり、あらゆる意味において質の高い生活を送ることであるはずだ。よって、当事者研究もどちらも、意味ある人生を、自らが主体的として生きるための探求なのであり、そしてそれは、共同体での対話によってこそ可能になるのである。問いを発することは、他者の生き方に問いを発することでもある。私たちはこうして変容的な成長を遂げる生き物なのである。

注

- (1) 2013年5月、精神疾患の診断と治療の基準となるマニュアル「DSM (精神疾患の診断と統計マニュアル)」が第5版へと大改訂された。その改正の基準や方法、精神の「異常」「正常」の線引きをめぐる、大議論が巻き起こっている (Frances 2013; Paris and Phillips 2013)。
- (2) 以下のウェブを参考のこと。
<http://www.p4chawaii.org/about/participants>
- (3) 対話型教育の効果については、筆者は以下の二つの学会ワークショップを企画した。ワークショップ「対話型哲学教育の効果測定と評価」、オーガナイザー：河野哲也 (立教大学)、提題者：河野哲也 (立教大学)、土屋陽介 (茨城大学)、久保田祐歌 (愛知教育大学)、指定討論者：村瀬智之 (千葉大学)、2012年応用哲学会臨時大会、2012/4/21、於：千葉大学文学部。ワークショップ「初等中等教育における対話による科学教育の可能性」、オーガナイザー：河野哲也 (立教大学)、提題者：吉岡有文 (立教大学・元中学校、高等学校教諭)、横山草介 (青山学院大学大学院社会情報学研究科・小学校教諭)、間々田和彦 (筑波大学特別支援教育研究センター・筑波大学附属視覚特別支援学校教諭・王立ブノンベン大学客員教授)、福田恵 (横浜国立大学教育人間科学部・理工学部非常勤講師・元高等学校教諭)、2012年応用哲学会臨時大会、2012/4/22、於：千葉大学文学部。それ以外に以下の論文・著作を参考のこと。楠見・子安・道田 (2011); 松下 (2010); McPeck (1981, 1990); Trickey & Topping (2004)。

参考文献

- 綾屋紗月・熊谷晋一郎。2008。『発達障害当事者研究：ゆっくりていねいにつながりたい』医学書院。
- 綾屋紗月・熊谷晋一郎。2010。『つながりの作法 一同じでもなく 違うでもなく』日本放送出版協会。
- Bakhtin, M. M. 1965 С л о в о в р о м а н е. s. n. (= 1979. 伊東一郎訳『小説の言葉 (パフチン著作集5)』新時代社。)
- Bakhtin, M. M.. 1975. В о п р о с ы л и т е р а т у р ы

и эстетикисследования разных лет. Худож. лит-ра. (= 1988. 新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛訳『ことば対話 テキスト (パフチン著作集8)』新時代社。)

- Cranton, P. A. 1992. *Working with adult learners*. Wall & Emerson. (= 2006. 入江直子・豊田千代子・三輪健二訳『おとなの学びを拓く：自己決定と意識変容をめざして』鳳書房。)
- Dewey, J. 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.
- Frances, A. 2013. *Saving Normal: An Insider's Revolt Against Out-of-Control Psychiatric Diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the Medicalization of Ordinary Life*. William Morrow. (= 2013. 大野裕監修、青木創訳『「正常」を救え 精神医学を混乱させるDSM-5への警告』講談社。)
- 石原孝二編。2013。『当事者研究の研究』医学書院。
- 河野哲也。2013。「当事者研究の優位性：発達と教育のための知のあり方」。石原孝二編『当事者研究の研究』医学書院：73-111。
- 熊谷晋一郎。2009。『リハビリの夜』医学書院。
- 楠見孝・子安増生・道田泰司編。2011。『批判的思考力を育む：学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣。
- Lipman, M. 2003. *Thinking in Education*. 2nd Ed. Cambridge University Press.
- Marinoff, L. 2002. *Philosophical Practice*. Academic Press.
- 松下佳代編著。2010。『〈新しい能力〉は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。
- McPeck, J. E. 1981. *Critical Thinking and Education*. Oxford: Martin Robertson.
- McPeck, J. E. 1990 *Teaching Critical Thinking*. New York London: Routledge.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 中西正司・上野千鶴子。2003。『当事者主権』岩波書店。
- Paris, J. and Phillips, J. (Eds.) 2013 *Making the DSM-5: Concepts and Controversies*. Springer.
- Piaget, J. 2013. *Sociological Studies*. Leslie Smith (Ed.) Routledge.
- Raabe, P.B.. 2001. *Philosophical counseling: theory*

and practice. Praeger. (= 2006. 加藤恒男他訳『哲学カウンセリング:理論と実践』法政大学出版.)
Trickey, S. & Topping, K. J. 2004. "Philosophy for children: a systematic review", *Research Papers in Education*, Volume 19, Issue 3: 365-380.
浦河べてるの家. 2005. 『べてるの家の「当事者研究」』医学書院.

Vygotskiĭ, L. S.. 1956. Мышление и речь: психологические исследования
In-house reproduction. (= 1962. 柴田義松訳『思考と言語』明治図書出版.)

(立教大学文学部教授)