

障害を捉えなおす ——多様な考えと出会う子ども哲学——

Uncovering prejudices toward people with disabilities
-p4c can create a diverse community

中川 雅道*

はじめに

この社会の中で障害とともに生きることはマイノリティ（社会的属性が少数派に位置する人たちのこと）として生きることを意味する。マイノリティとして生きることは、息苦しく、つらいことだ。2016年7月に起きた相模原障害者殺傷事件が、そのことを象徴する事件のひとつだと言える。障害者施設で生きるたくさんの命が奪われた、あの事件の報道では「障害のある生は、生きるに値しない」という容疑者の考えが取り上げられていた。しかし、生きるに値しない命があるというのは、本当なのだろうか。この事件の報道は多くの人々に衝撃を与えた¹⁾。私には、相模原障害者殺傷事件の意味は、多様に生きてよいこと、生の多様性への拒絶であるように思えた。

私はこれまでいくつかの学校、あるいは様々な場所で、子ども哲学 philosophy for children (p4c)²⁾ の実践に取り組んできた。現在は、勤務校の神戸大学附属中等教育学校（中高一貫校）で、p4cに取り組んでいる。私はハワイで実践されている p4c Hawai'i³⁾ に強く影響されてきた。p4c Hawai'i では、対話に加わるすべての人が輪になって座り、全員で問いを出し合い、コミュニティボールという毛糸玉を使って対話を行う。ボールを持っている

* 神戸大学附属中等教育学校教諭

人が話すというルールと、知的セーフティを重視するところに、このやり方の特徴がある。実は、知的セーフティという考えの中には多様性というアイデアが初めから組みこまれている。様々な民族が暮らすハワイでは対話の場で、民族的な多様性を理解することが不可欠だった。そのことを反映して p4c Hawai'i は多様性に満ちている。

知的なセーフティが成立した、考えの多様性が認められる場に、障害とともに生きる当事者の方々を招き、障害についての対話を行うことができるだろうか。そして、もし多様な考えの場に、障害のある人たちとの対話の可能性が開けたときに、中学校1年生たちは何を話し、何を受け取り、どう変わるのだろうか。これが、本稿の大きな問いである。この実践は、多様性を拒絶するように見える相模原事件とは異なった可能性、多様性とともに生きる可能性を示唆している。今回は、障害の当事者である友人たちを招いて対話を行なった⁴⁾。次のような流れで論じていきたい。まず、知的なセーフティという考えが多様性とどう関わっているのかを明らかにする。次に、障害について考えるために教材として用いた著作『だれか、ふつうを教えてください!』の内容を説明する。そして、三つのクラスのそれぞれの対話を概観し、最後に子どもたちが作成したポスターの変化、そして、ワークシートや手紙から、子どもたちの変化について論じてみよう⁵⁾。

本稿は、対話によって促される様々な考えの記録であると同時に、実践の再考でもある。対話が促される中で、障害が捉えなおされることになる。

第一章 考えの多様性を認めること

ハワイでは知的セーフティが大切にされている。p4c Hawai'i の実践を長く牽引してきた Dr. Thomas Jackson は、知的セーフティのことを次のように説明している。

コミュニティに参加するすべての人は、ほとんどどんな質問を尋ねることもできます。あるいは、どんな意見を述べることもできます。ただし、すべてのコミュニティメンバーへのリスペクトが尊重されるかぎりです⁶⁾。

セーフであること。安心して話せること、とはどのようなことだろうか。子どもたちとともに輪になって座ったとして、あなたは本当に考えていることを話せるだろうか。もしかしたら、教室の中では前の時間まで、誰かと誰かが言い争いをしていたかもしれない。すると、どちらかの子は相手のことが気になって、本当に考えていたことを言わずにおくかもしれない。その場に座っているあなた自身はどうだろうか。子どもたちのことを未熟な存在だと考えてしまうと、その振る舞いが子どもたちを萎縮させてしまうことになる。今回の主題に関連させるなら、例えばあなたがマイノリティであるとしてp4cの輪の中でマイノリティの代表として自分の考えが見世物のようになってしまったとしたら、たぶんセーフティは生まれえない。その人自身としてリスペクトされるという平等性が失われてしまったら、私たちは自分の考えを育てることすらできない。

本当は理解していないのに、何かを理解しているふりをする方法を知っている人たちがいます。あるいは、質問があるのに、恐くて尋ねることができず、そのまま沈黙していた、というような状況にいた人たちもいます。こういう人たちは、セーフではない場の影響を感じていたのです。セーフティは、探求が育まれる岩盤だと言えます⁷⁾。

セーフでない場では、私たちはわかっていないのに、わかっているふりをする。目の前で話されている対話についていけない自分を隠すようになる。ついていけないことが明らかになることを恐れ、隠す。そんなときには、尋ね

たいことがあっても質問できない。この質問は的外れかもしれないから、やっぱり黙っておこう。対話しようとするときに、自分自身の不安や恐怖が明らかになる。

多様性は、対話の場に存在する不安や恐怖と深い関わりがある。

セーフティについて、細かいけれど大切なことは、いくつもの探求の道のりのうちに現れる、考えの多様性 the diversity of views を適切に認めることです。セーフティは、部分的には、この多様性を認め、祝福することのうちから生じてくると言えます。このことは「正しい答えも、誤った答えもありません」とか、「どんな答えでも良いですよ」と言うこととは同じではありません。……単なる、根拠づけられていない意見は十分ではありません⁸⁾。

私たちは対話に関わることを恐れる。自分自身の無知や無理解が明らかになることを恐れる。ところが、何度も p4c を繰り返していく中で、自分自身と同じような無知や無理解が発言されることによって、対話が動いていく様子を目にすることがある。あるいは、普段の生活の中でなら「変わった意見」として排除される考えが、p4c の場で受け入れられ、検討する対象として受け入れられることを目にすることもある。無理解や、的外れだと自分の中に抱えていた迷いが、多様な考えの一つだったことに気づく。すると、その人は、探求のコミュニティの一部として、対話の流れに巻き込まれていくことになる。

すべての考えは多様な考えの一部なので、どんな発言でも、どんな質問でも、尊重されているという平等な立場に立ったとき、それぞれの考えの吟味や探求が始まる。考えの多様性を認めることが、セーフな対話の場を成立させるきっかけになる。今回 p4c を行なった中学校 1 年生たちは、私の国語の授業の中で週に 1 回以上、p4c を経験してきた。少しずつ、セーフな場が作

られていった。それでは、そのようなセーフな場で、障害についてともに考えたときに、どんなことが起こるのだろうか。

第二章 「ふつう」と「健常」は相対的に決まる

ここからは、中学校1年生の生徒たち123人と障害についての問いを立てるために行なった授業について説明したい。

本校の生徒たちに授業の前に行なった事前アンケートの結果を見てみよう。生徒たちの状況を、ある程度まで知ることができる。次の質問について「はい」「いいえ」を選ぶ二択式の簡単なアンケートを行なった。123名中114名が提出している。小学校に特別支援学級はありましたか？（はい82名71.9%）身近に障害を持っている人はいますか？（はい31名27.2%）障害について考えたことはありますか？（はい94名82.5%）

特別支援学級はほとんどの小学校に設置されているため多くの子どもたちがすでに障害には出会っている。また、身近な人たち、特に家族が障害を持っているケースにも様々な例があった。親族が加齢によって障害をもつに至ったケースや、兄弟が障害を持って生まれてきたケースなど様々な場合がある。小学校までの障害を扱った授業や、登下校中に障害者に出会った経験などを通して、ほとんどの子どもたちが障害について一度は考えた経験を持っていた。今回の教材を選ぶにあたっては、すでに出会っている障害の経験に新しい光を与えてくれるようなものを選んだ⁹⁾。

p4cで扱うことにしたのは、倉本智明さんの『だれか、ふつうを教えてください！』（理論社、2006年）。倉本さんは視覚障害を持たれていて、弱視の状態から全盲に近いところまで視力が変化していった。「いま、ぼくの目は、片方がちょっぴり光をとらえる程度で、ほとんど見えません。だけど、二十歳を過ぎるころまでは、道路の状態や障害物の有無を探るための白い杖なしでも歩けるくらいの視力がありました」¹⁰⁾。今回のp4cでは、倉本さんが二度

の駅構内での転落事故の経験を語っている章を音読してから、問いを立てた。倉本さんが、転落を経験したのは、いずれも両眼が見えなくなってきてからのことだ。

あとでわかったことなのですが、まっすぐ歩いていたつमोरのぼくは、進路をふさぐ柱やベンチをよけているうちに、いつのまにかホームをゆるやかに斜めの方向に横断し、電車を降りた側とは反対側の縁にまで来てしまっていたようです。その先は線路。左右両側にレールのあるかたちのホームだったんですね。最初、なにがどうなったか、ぼくにはまったくわかりませんでした。急にからだのバランスがくずれたかと思ったら、右の腰骨のあたりにずしんと重たい衝撃が走り、気づいたときには線路上にうつぶせに寝そべる格好となっていました¹¹⁾。

ホームに落ちる経験の詳細な記述である。もちろん、健常者もホームに転落することはある（音読している時に、私も落ちたことがあると元気よく報告してくれた生徒もいた）。しかし、視覚障害者の転落経験の数は健常者とは比べものにならない。視覚障害者の四人に一人、三人に一人は転落経験があるという調査がある。これは、相当に高い割合だ。

バリアフリーの運動もあって、少しずつ対策はとられていると言えるかもしれないが、なぜ、そもそも駅を作る時にそのような対策が取られてこなかったのだろうかという疑問が残る。この論点を起点にして、倉本さんは「ふつう」について切り込んでいく。「どうして視覚障害者への安全対策が遅れたのか？」という問いは、少し角度を変えてみると、どうして鉄道会社は、視覚障害者の利用を考慮せずに、駅の施設をつくったのだろうか？という問いとほぼイコールであることがわかります。……さらに、どうして視覚障害者の利用を考慮せずに、駅の施設をつくったのだろうか？という問いは、裏返すなら、どうして障害のない人たちの利用だけを想定して、駅の施設をつくっ

たのだろうか？という問いでもあるわけです」¹²⁾。私たちが「ふつうの人」として想定してしまう像があることに気づく。

人はふつう、階段の昇り降りに不自由のないからだをもっている。ただし、なかにはそれができない人たちがいる。手術をしたり、訓練をしたりすることで、その人が自分の足で階段を昇り降りできるようになればそれに越したことはない。けれど、残念ながら現在の医療技術では、すべての人の足を治すことはできない。だからといって、ほったらかしにしておくのはまずいだろう。だったら、エレベーターをつけることで対応しよう。……足が不自由だからこそ、目に障害があるからこそ問題が生じるのだ、言い換えるなら、ふつうでないからだにこそ、原因があるんだ、ということですよ¹³⁾。

この考え方は、身体の障害が原因になって問題が起きているという想定をしている。だから、エレベーターのように障害を補う施設があれば問題は解決すると考えるようになる。補助するものがなければ、障害は障害ある身体の特性であると考えている。この考え方を捉えなおすために、倉本さんは次のような想定を行う。例えば、人々に翼のある社会、鳥人間たちの社会を想定してみたとしたら、その社会には階段がないだろうという想定である。

このように、なにが「ふつう」であり、誰が「健常者」であるかは、実は絶対的なものではなく、相対的に決まるものなんですね。ぼくたちの暮らす社会では、階段はあることが「ふつう」であり、階段を昇り降りできるからだこそが「ふつう」のからだということになっているけれど、鳥人間たちの社会では、階段はないことが「ふつう」であり、階段などなくても上下階への移動に支障のないからだこそが「ふつう」のからだであるとされるわけです。……ともあれ、障害者の経験する困難の原因

は、通常考えられているように、手足が動かなかつたり、目が見えなかつたりすることからもたらされるわけではないということ、いま信じられている「ふつう」は必ずしも絶対的なものではなく、それとはまったく異なった「ふつう」があり得るということ、そのもとでは、いま「障害者」とされている人間が障害者でなくなつたり、逆に「健常者」とされている人間が「障害者」になってしまうという可能性もあるんだということ、ここでは押さえておいてください¹⁴⁾。

ここで倉本さんが提起している論点は、優れて社会学的な論点である。障害の問題は、障害そのものから生み出されているのではなく、社会が障害に与えている視点から生まれている。健常者の「ふつう」を想定してしまっているために、視覚障害者による転落事故が無数に起きてしまうような駅が建築されてしまうわけである。

倉本さんの考えを読んだ後に、私たちは問いを立てて、p4cを行った。

第三章 対話のプロセス

実際の授業の中での対話の様子を報告することで、何が起きたのかを考えてみよう。各授業は、校内で公開授業として行ったため、クラスによっては複数名の教員が参加している場合もある¹⁵⁾。いずれのクラスも、楽しそうな雰囲気の中でp4cが行われた。授業後のワークシートのデータから、障害の当事者の方々と平等な立場で議論できたことが子どもたちにとってとても楽しい経験だったことがわかる。ワークシートの提出数は123名中111名。対話を楽しむことができましたか？という質問項目について、1や2といった低い評価をつけた人は0名。3をつけた人は1名(0.9%) 4をつけた人は13名(12%) 5をつけた人は97名(87%)という結果だった¹⁶⁾。驚異的な数値だと思う。通常はこれほど高い数値が出ることはないので、このことか

らだけでも、当事者たちとの p4c の対話は強い効果を発揮していることがわかる。

以下のそれぞれの発言は、S は生徒によるもの。G は訪問者の発言である。三つの対話は同じ日になされたものなので、三つのクラスの登場の順番はそのまま時系列になっている。私が以下の三つの節で、三つのクラスの対話を例示するのは、これらの対話がまさに考えのプロセスの多様性を示し、子どもたちが対話によって多様な考えへと促されている様子を示しているからだ。異なった時間に、異なった人々が集まれば、当然のことながら多様な考えのプロセスが展開される。そして、目の前で展開される多様な考えによって、自分自身の考えも多様に移り変わっていくのである。

一節 1-1 健常者とはどういう人のことをいうのか？

初めのクラスは「健常者とはどういう人のことをいうのか？」という問いについて話し合った。前の時間に、子どもたちから出された問いの中から多数決で一つにしぼっていた。対話は、次のような問いかけから始まった。

S7 ……僕の考える健常者っていうのは。不自由のないように過ごすことができるっていうことだと思ってるんですけど。それだったら、ちょっといじめられるのは不自由だし。いじめる側も健常者って、言っていないかなって思うんですけど。だから、誰なのか気になって。健常者ってどんな人なのか気になって。こういう問いにしました¹⁷⁾。

「不自由のないことが健常者であること」という自身の意見を話しながら、問題意識もまた語られている。いじめられたり、からかわれたりすることもまた不自由だから、実はいじめられっこ、差別を受けている人たちも自由を奪われているという意味では障害者と言えるのではないか。差別と関わりながら、健常者とはどんな人なのかを S7 は考えてみたくなった。

直後に、次のような発言があり、この発言が対話の全体を通してテーマになった。

S9 えっと。僕はそもそも障害者とか、健常者っていう言い方に、分けることにそもそも問題があると思って。僕も一生多分、目が近視なんですけど。目があんまり良くない感じなんですけど。でも、別に生活できているけど。どこから、どんだけ目が悪くても障害者で。どこまでやったら健常者っていう、そういう、分けるのがおかしいと思って。でももし、今の世代って結構。そういうことってまだ使われているし……¹⁸⁾。

健常者と障害者という区別を設けることそのものに対する反論である。その後、いくつかの基準が提出される。日常生活に支障があるかどうか、あるいは、誰かが決めた基準によって判断できるのではないか。

しかし、勇気ある S9 は、再び口を開いたときに、次のような質問を投げかけた。

S9 あと、もう一つ、聞きたいことがあるんですけど、よくまあ、あんまりよくないかもしれないんですけど、健常者とか障害者とかで、で、言われたことがある人でいいんですけど、言われてどういう感じやったか。その嫌な気分はわかるんですけど、どういう風に思ったかっていうのをちょっと教えてもらっていいですか。誰か言われたことある、障害者って。障害者っていうふうに言われたら、嫌だとは思うんですけど、どういう風にいややったのか。教えてくれる人いますか¹⁹⁾。

発言者である S9 は最初に「健常者と障害者を分けることはよくない」と主張した生徒である。遠慮しながら質問しているが、その場に当事者がいることが気にかかっていたのだろう。直接、質問してみることにした。この展開

は、他のクラスにはなかった。

そして、この質問に対して、当事者のお二人が答える。

G4 私は、幼稚園から普通教育を受けたんですが、まあ、全部分けられるわけですよ。ボタン留められへんから。はい、あんたこっちねって。分けられてしまうっていうのが嫌で、嫌で。でも、同じようにはできないから、どうすればいいのかなって……²⁰⁾。

G2 私は障害者って言われるのを、なんか私は言われ慣れている感じがするので、私の、ほとんど生まれつき、ずっと目が悪くて、特別支援学校とかも行ってたんですけど、そこで、その特別支援学校っていう存在自体がその、健常者と障害者を分けてるし。……なんか、うーん。なんか障害者っていう言葉自体もあんまり、良いとか悪いとか思ったことないんですけど、なんか結構言われ慣れているから、普通なのかなって率直に思います、思ってます。障害者って言われても。……私自身はあんまり障害者って言われて、なんか今の時点ではそんなに嫌だなんて思うことは、そんなにないかなって²¹⁾。

この二つの発言はクラスの子どもたちの思考に大きな影響を与えた。二人の発言は「健常者と障害者に分けられたくない」という考えと「分けられているのはある意味で当然のことで慣れてしまっている」という二つの異なった方向の意見だったからだ。恐らくこの瞬間まで、子どもたちは「障害の当事者たちは同じ意見をもつはずだ」という偏見に捉えられていた。この二つの発言が登場したことによって、子どもたちが描いていた「障害者像」が、たったひとつであったことに気づいたのである。当事者といっても、当然のことながら生まれた場所も違えば、生きてきた経歴も違い、性格も異なれば、直面している問題も異なっている。当事者の間で意見が異なることは「同じ学

校の子どもたちが異なった意見を持っている」ことと同じくらいに当たり前のことであるはずだ。

次のS7の発言は、この当然の区別が明らかになったことに影響されている。

S7 ……確か、幼稚園の頃の友達だったんですよ。で、僕と同じく太鼓の達人が好きで。ほんまにまあ、左腕が骨折してるわけじゃなくて、ほんまにないんですよ。でも太鼓の達人をやってて、んで、すごいと思うのが。両手でやってる僕と同じくらいの実力っていうね。だから、何で片手やのにそんなにうまいんって聞いたら、なんかその人は普段左腕がないから、なんか簡単なやつしかできないやろって思われたくないからって言ってたんですよ。……だからまあ、障害、障害者って思われても、二通りいると思うんですよ。一人目はそれに絶望している人と、二人目は障害者って思われたって、他の人と別々にはされたくないって思う人と。だからまあ、その人は、別にはされたくないって人で……²²⁾。

S7は、身近な自分の友人を引き合いに出しながら、障害者の中にも二通りの人たち、自分の状況に絶望する人と、他の人たちと別にされたいと思わず、自分の可能性に希望を抱くことができる人。どちらの人物がよいと言っているのではなく、そういう二つの可能性が障害者に開かれていることが、S7にとっての発見であり、その枠組みをもとにして友人の例を再解釈していると言えるだろう。

障害を持つ人たちも多様であるという対話の流れから、次のような発言も出される。

S23 ……障害者、健常者って分け方は、その、一番普通やって自分が思っている人が勝手につけた、まあ、言葉なんかなくて思って、だから、

そういう、僕も、その、小学校の頃に、その、ハンデのある人に、まあ、暴言を吐いている人を知ってるんですけど、そういう人っていうのは。先生の日やったり、人の日やったりとか。なんか普通を求めすぎている人であって、だから、そういう人が普通を求めすぎている、自分が普通だと思っているから、自分と違う人に対して下やとか、上やとかっていう感情を持って、そこから、障害者やとか、気持ち悪いっていう暴言が出たりだとか、そういうのが出るのかなって。……何が障害者であったり、障害者じゃないっていうのはおかしくて。その瞬間に困っている人を助けられるか、助けられないかで、みんな助けてやろうぜっていうほうが、なんかええのかなって思いました²³⁾。

障害者、健常者という分け方は、単なる言葉にしかすぎない。本当は、困っている人がいたら助けるというだけのシンプルな話のはずなのに、普通の序列の中にいる誰かが自分の普通の居場所で落ち着くために、差別するために作った言葉であると S23 は考えた。これは、とても人間的な考えだと思う。障害者の中にも多様性があるという展開をしたことによって、健常者と障害者の区別には意味がないと考える人が多く現れ「障害者と健常者という区別には大きな意味はなく、その場で困っている人が助けてあげべきだ」という人間的な論調へと全体の対話が動いていったと言えるだろう。

対話の展開はここまでだったが、対話の中で話されたことが p4c のすべてではない。もちろん、対話の流れには現れなかった多様な意見も存在する。授業後のワークシートの記述から、対話を通して新しく生まれた S41 の疑問を紹介しておこう。

……みんな健常者と障害者を区別するのは良くないと言っていた。じゃあ私たちが過ごしている学校に体が動かない人が来たらどうなるか。授業の教室移動にも時間がかかるので、本人にも負担がかかると思う。だ

からそこを平等にするというのは正しいのかと疑問に思った²⁴⁾。

対話の後半では、障害者と健常者という区別をなくして、みんなを平等に扱うべきだという意見が多く、ワークシートからその意見に納得した人が多かったことも確認できる。しかし、現実には対話を行なっている学校そのものが障害を持つ人をシャットアウトしているのではないか、という疑問だ。この疑問は、対話を通して、平等にすべきだという意見を聞くことで生まれた。多くの人の意見を聞いて、自分の中の反発する気持ちがこのような意見を生んだと考えることができるだろう。

二節 1-3 私たちにできることってなんだろう？

別のクラスの対話の内容に移ってみよう。このクラスの問いは「私たちにできることってなんだろう？」という問いだった。問いの提案者S7に背景や意図を説明してもらおうと思っていたところ、S7は答えを与えることから始める。そして、この始まりの自問自答が対話全体のテーマになる。

S7 ……視覚障害者の方を見かけたら、手伝ってあげることだと僕は思って。今回みたいに、例えばホームの例で話そうと思うんですけど……困っている時っていうのは、あると思うし、それは外から見ていても分かると思うんですけど、そういう困っている時は、声をかけてあげること、障害者の方も安心できると思うし、その、文章にあった、かなりの人はホームに落ちていて、で、そのホームに落ちて、トラウマになるって言うんで、そこを声をかけることで安心させてあげることができると思いました。……今は年齢が関係なくできるのが、手伝ってあげることかなと思います²⁵⁾。

「私たちにできることってなんだろう？」という問いを言い換えるなら「中

学校1年生の私たちが、障害を持つ人たちに対してできることってなんだろう？」という問いだということになる。それに対してS7は、困っている時には周りから見ていてもわかるので私たちの方から声をかけていくことによって駅での転落事故を防げる、という答えを与えた。このクラスでは、この「私たちにできること」の条件が探られていく。

困っている人がいたら声をかけて助けていくこと、という答えが中学校1年生にとって現実的であったからなのか、次のような発言が断続的に続いた。

S3 ……僕たちでもできるのが、一緒に電車とかになったら……ホームの方とかに歩いてたりしたら、教えてあげたり。僕達にもそういう些細な思いやりとかは、できるかなって思いました²⁶⁾。

S31 ……僕が自分たちのできることは、話を、声をかけることが、いいんじゃないかなと思います……歩いてる時に、ホームとかを歩いているって言う事は皆さん、見てたら分かる話じゃないですか。えっと、そうなった時にこっちホームですよとか、声をかければ、あの、絶対、ホームに落ちることはなくなると思うから、他にも色々なんか、席変わりましようとかそういう声をかけていくことが、大切なんじゃないかなと思いました²⁷⁾。

S32 ……僕たちにできることは障害者の方を見かけたら、お手伝いしましょうかって声をかけてあげるだけでも、障害者の人は安心すると思うので、お手伝いしましょうかって声をかけることが大切だと思います²⁸⁾。

視覚障害のある人がホームの方に歩いて行ったら教えてあげる。他の人たち

から見ていてわかる範囲で助けてあげる。電車の中で席を変ってあげる。お手伝いしましょうかと声をかけてあげる。もちろん、この間には、障害のある人の視点に立って考え、想像する必要があるという発言や、総理大臣になって閣僚に障害のある人を起用するという発言まで登場した。しかし、やはり、この「あげる」という語尾について、ゲストの大学院生の方から指摘が出る。

G3 皆さんってそういうのは自分は障害を持ってないという立場で言っているのかなって思って、自分は障害を持ってなくて、障害者の人がいるから助けてあげるっていう感じ²⁹⁾。

「私たちにできることってなんだろう？」という問いは「中学校1年生の障害を持っていない私たちが、障害を持つ人たちに対してできることってなんだろう？」という問いであったことがここで明確になった。「あげる」という言葉が自分とは違った人たちへの言葉であることも指摘された。しかし「あげる」という発言が、悪意を意味していたり、上下関係を意味しているのかどうかはわからない。そのことについての反論もあった。

S4 何々してあげるっていう観点は、大人数から少人数だから、私たちは大人数、人数が多い方にいるっていう、すごい悪意とかじゃなくて無意識のうちの安心感、安全地帯にいるっていう意識から来てると思っていて、もしその人数がいなくなったら、その発言とか、配慮とかも、大分逆になってただらうなーと思っています³⁰⁾。

もしかしたら、その通りなのかもしれない。この対話の初めに、素朴に助けてあげるという発言がたくさん出たのは、無意識に自分たちは大多数の側にいるので、ただ素朴に考えていただけなのかもしれない。

最後になって、当事者の方々が発言することで、多くの人たちが立っていた地盤が何だったのかということが、さらに明らかになる。

G2 ……まあそもそも健常者が障害者を助けるって言うだけじゃなくて、逆に、逆転することもあるだろうし。障害者が障害者を助けることだってあるし。視覚障害者の人が聴覚障害者の人に今駅員さんがこんなことを言ってますって、難聴の人とかに助けることだってあるだろうし。例えば全盲の人が普通に見えてる人を、真っ暗の中で誘導して助けるって言うことだってあるかもしれないし、健常者が障害者を助けるもんだという発想自体が、そこをなんかこうとらわれすぎない方がいいんじゃないかなと思いつつながら、聞いていたんですけども……³¹⁾。

この意見が発言されたことによって「健常者は、困っている障害者は助けてあげないといけない」という固定観念の中に自分たちがいたことに気づいた。少しの想像力があれば当然のことなのだが、障害を持つ人が健常者を助けることもある。障害を持つ人が障害を持つ人を助けることもある。大多数の側にいることによって、そういった当然ありうることが覆い隠され、見えなくなって、私たちは「助けてあげないといけない」という考えに囚われていた。

この問いを提案したS7のコメントを紹介しておこう。

S7 健常者が障害者を助けることがあたりまえで、健常者が何かしてあげられるのかということでも問いを立てたけれど、それは大きな間違いで立場が逆転することもあるし、障害者だから助けるのではなくて、困っているから助けてあげるものだと分かった³²⁾。

対話のプロセスを通して、問いの前提である「健常者が障害者を助けること

が当たりまえ」が明らかになったということができらるだろう。

三節 1-2 私たちは健常者なのか？

最後のクラスの問いは「私たちは健常者なのか？」。まずは、問いの立案者から、理由の説明があった。

S29 この問いを立てた理由は、一般的には目が見えなかったり手足が動かなかったりする人が障害者で、そういうことがない人を健常者と呼ぶけど本当に私達は健常者なのか、疑問に思ったので問いを立てました³³⁾。

この問いはこれまでの問いとは異なって、私たち自身を問う方向性を持っている。おそらく、倉本さんのテキストの「ふつう」は相対的なものだという部分からの影響を受けて、私たちは本当に健常者と言えるのかという問いが生まれたのだろう。

S1 僕は障害者とか健常者っていうのは、自分が障害者だとか健常者だっていうことじゃなくて、ある事柄で健常者とか障害者だって言うんだと思います。なんでかって言うと僕は普通に手足使える感じなんですけど、まあ例えば目があんまり良くないみたいな感じなんですけど、顔を振られてもわからないみたいな。顔が分からないみたいな感じなんですけど。そういう意味では遠くで手を振られるのを、顔わからないみたいな障害があるみたいな感じだと思うんで、別に障害者でもあるけれど普通に生活するぶんには健常者みたいな感じだと思います³⁴⁾。

S36 ……今の段階では健常者かもしれないけれど、急に障害者の立場になることもあると思うんですよ。で僕は5年生ぐらいの時にちょっと

ずつ目が悪くなってきて、それで今もなんか普通に目悪いんですけど、例えば事故とか起こして足が使えなくなってしまうような場合もあるので、今は障害者じゃないかもしれないけれどいつでもなる可能性があると思います……³⁵⁾。

自分自身が健常であることを疑うという文脈から始まっているので、私たちは健常者でも、障害者でもあるという考え方が、何人もから表明された。S1の発言からは、障害とは「ある事柄」で障害かどうかが決まるという、事柄をベースにした考え方が出される。また、自分自身の障害として、しばしば例として出されるのは近視の経験である。目が見えにくくなるという経験を多くの子どもたちが経験しているからだろう。さらにS36は、未来のことも示唆している。現在、健常者であったとしても、将来まではわからない。

しばらく意見が話されたあとで、大学院生のゲストの方から方向性が再設定される。

G1 ……障害者と健常者に二分する分け方が社会の中にはありますよね。それってじゃあ、例えば誰が考えて、ある程度それが浸透しているっていう事は、メリットがあるかもしれない。分からないですけど。なんで障害者と健常者で分ける必要が出ているのか……今みんなが言っているのは……自分は障害者でも、健常者でも、どっちもあるっていうことなんですけど。じゃあそもそも分ける必要があって、何で分けるにいたっているのかって言うところって、何でだと思えますか³⁶⁾。

私たち自身は、健常者であったり、障害者であったりするわけだが、そもそも、その区別をするのはなぜなのだろうか。これは、問いの前提についての質問である。

すると、次のような展開を見せる。S25が、人間は区別したい生き物なの

で、そこに理由はないという考えを述べる。

S25 ……僕はそんなに特に理由がないと思います。なんでかって言うと、人間は正義とか、分別とかがしたい生き物だと思う。例えば理科とかでも、なんか、何。これが植物の何科だの。色々区別してるじゃないですか。……人間はいろんなことを区別したい生き物だと思うんで特に理由はないと思います³⁷⁾。

特に理由がないことを強調しているので、この考えを対話のテーマに延長するなら、健常者と障害者が区別されているのは特に理由がないということになる。この考えだけでは特に問題はないが、S1の進化説風の次の考えが登場することによって、やや差別的な意見に変わっていく。

S1 ……区別したがるって言う話なんですけど……例えばなんか、カッコウっているじゃないですか。他の鳥の巣に卵を産んで、巣を乗っ取るみたいな鳥がいるじゃないですか。ああいうのみたいに、何か他の動物を、巣を乗っ取られて絶滅したみたいな生物がいると思うんですよ。でそういうのがあって、自分と同じかそうでないかというのを、区別して自分と同じでないものを排除するみたいな考え方は、で生き残ってきたと思うんで。そういうところから来てると思います³⁸⁾。

S1は区別と排除を結びつける。排除して生き残っていった歴史が区別を正当化するという考えである。この考え方に問題があるのは、どのような区別も正当化する物語を後から、付け加えているように見えることにある。こうなってしまうと、すべての区別は、生き残り排除するために必要で、後から付け足された物語によって、差別が正当化されてしまうことになる。S1自身はこの帰結に気づいてはいないようだったが、対話の場面では、少し不安そ

うにしている人が何人もいた。

この見解に対して、当事者の方々がはっきりと意見を述べる。

G4 じゃあ、障害持ってるって排除されなあかんのかな。どうなんですか。あの一、えっと一。私は障害を持ってるけど、不幸ではないんです。幸せやと思ってるし、毎日楽しく生きてるんで、なんかみんなの思ってるような、かわいそうな障害者ではない。で、障害持ってる人がかわいそうじゃないし、みんな一人一人違うし、みんな生きてて楽しいと思ってる人もいっぱいいる……³⁹⁾。

この中で出された見解、毎日楽しく生きているのになぜ排除されなければならないのか、という強い意見は、多く子どもたちに特に強い印象を残した。「私は障害を持っているけど不幸ではないんです」という発言は「障害者は不幸でかわいそうだ」という偏見へのシンプルな反論になっているからだ。そしてまた、とても共感しやすい考えだ。私たちはみな、不幸だったり、幸福だったりする存在なのであって、それは子どもたちも同じなのだ。当然のことながら、障害を持つ人たちもそうなのである。

さらに、G4さんが教えている大学院生から次のような、意見が出される。

G3 ……実際自分が生活している中では、G4先生のことを私の先生なんですけど、G4先生を障害者だと思ったことは、たいしてなくて、一度もなくて、あんまりそういう認識であんまり普段生活してなくてですね。で、今日さっき自己紹介の時に脳性麻痺の障害者ですって言うから、今日は障害者っていう紹介で行くんやみたいなの、今日そういう感じで行くんやと思ったんですけど、なんかその人との関係性があると、あんまりなんかその、その人が障害者なのか健常者なのかはいつでもよくなりますね⁴⁰⁾。

G4 さんは何者だと、周りから見えるのだろうか。確かに、この対話の冒頭で脳性麻痺の障害者ですという自己紹介があった。しかし、その人と関係性を持つようになると、障害者であるか、健常者であるかよりも、先に関係性の中で関わるようになる。親しい間柄であるとなおのこと、その人の多様な面が見えるので、障害があることを意識することはより少なくなっていくだろう。まさに、それは私たち誰しもが経験することだ。この考えも対話の中で大きな影響を与えた。

この対話の問いの提案者である S29 はワークシートの中で対話の全体をサンプルにまとめている。

身近に、障害を持っている人がいる、という人の話を聞き、「障害者」か「健常者」がその人の全てを表しているわけではないと思った。私は、健常者でもあり、障害者でもあると思う。健常者と障害者の2つに分けることで、手助けをするために区別もしているが、差別をしていることもあると思う。

「障害者」か「健常者」かということが、その人のすべてを表すわけではない。私たちはしばしば、そのことを見逃してしまう。

第四章 子どもたちの変化

最後に、対話によって何が引き起こされたのかをいくつかの素材から考えてみよう。まずは、絵の変化について見てみたい。「障害と多様性」についてのポスター作品の中から、典型的な変化を二つ紹介する。そして最後に、この p4c を受けて作成した手紙の中からいくつかの記述を紹介し、対話によって、どんな変化が促されたのかを考えてみよう。

一節 ポスターの変化① 多様性のほうへ

対話の前と後に、子どもたちには A4 の用紙 1 枚に「障害と多様性」のイメージを描いてもらった。その中で、興味深い変化が現れている例について考えてみよう。

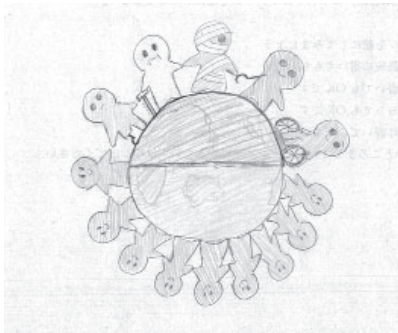


図1 p4c 前のイメージ①



図2 p4c 後のイメージ①

左の作品が、p4c の議論を経験する前に描かれた「障害と多様性」についてのイメージである。左の作品のように、人々が立って手をつないでいる様子を描いている人は多かった。左の図では、障害のある人たちと障害のない人たちがはっきりと分けられている。そして、地球のイメージに注目してみると、地球自身も昼と夜、光と闇に分けられている。そして、障害のある人たちが立つ場所は、まさにその地球の闇の部分なのである。問題に苦しんだり、困っていたりするものが障害のある人たちの側であることを暗示している。

さて、右の図になると、一転して、すべての人たちが同じ地平に立っている。そして、個性を表すセリフを見てみると「ピーマンが苦手であること」「バスケットが得意であること」と「歩くことが困難であること」「耳が聞こえないこと」が同じレベルにあるものとして語られている。p4c 後のイメージの裏面に作品の意図と、前の作品から変化したことを記述してもらっていたの

で、作者本人による説明も見てみよう。

「ふきだし」はその人の個性で、障害を持っている人も他の人と個性が違うだけ。人はみんな違った個性を持っていて、世界にはいろんな人(多様性)であふれている。以前は、障害者と健常者で立場が分かれていると考えていた。しかし、障害者も健常者もグループ分けはなく、1人の人としてみんな対等な立場で生活していると思うようになった。また、障害は“特別”ではなく1人1人の個性なので、障害を持った人も他の人と別の個性があるだけと考えるようになった。

障害がある人も、障害がない人も対等な立場で、そこにはグループ分けはない。障害があることそのものも、個性の一つであると p4c を通して考え、障害と多様性の見方に大きな変化が生まれた。

二節 ポスターの変化② 平等な悩みのほうへ

もう一つ、ポスターの変化を見てみよう。こちらの変化はもう少し複雑である。

p4c を経験する前の左の図では、中心に描かれた車椅子の人物が何かに困っていて、自分自身の障害について思い悩んでいる。その周りで、健常者のように見える人たちが車椅子の人物をいないものとして振る舞っている。この作品の作者はこんなことを p4c の前に考えていた。「どんな人達とも助け合い、支え合うべきである。実行しているのはごく一部」。どんな人たちとともにいたとしても、本当は助け合わないといけない。しかし、現実は大人も含めて、助け合おうとしている人はほとんどいない。そんなことを表現した作品である。

さて、p4c を経験した後の右図には興味深い変化が描かれている。まず、大きな変化は障害のある人のうちに生じた変化である。左の図では、車椅子



図3 p4c 前のイメージ②

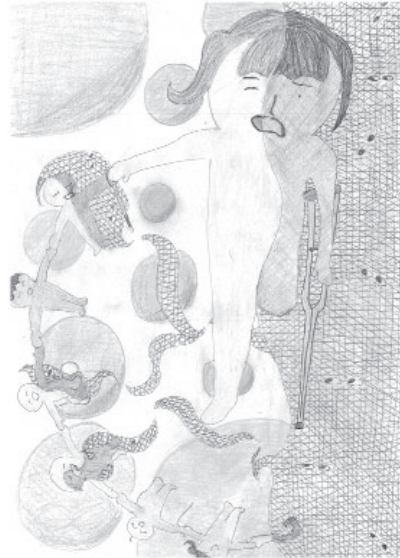


図4 p4c 後のイメージ②

の人物は悩みの側面しか持たないが、右図の松葉杖をついた人物は、その人自身のうちに二面性を抱えている。自身の障害に悩み、苦しむ側面と、幸せに生活している側面の両方が描かれている。作者によるコメントは次のようなものだ。

私たちが思いえがく「共生」や「多様性」のありかたの理想と、現実には大きな差がある。障がいを持っている人も、常に引け目を感じたり、健常者をうらやましく思ったりするわけではない。表面上は、どんな人種の人でも障がいを持っている人も助け合っているようだが、実際は、障がい者に冷たい目を向ける人も数多くいる。しかし健常者はそれに気が付かず、障がい者がつらいおもいをしている。

繰り返し、私たちが共生すること、多様性ととも生きることは難しいと、強調されている。確かに、右図では不特定多数の人物からの冷たい視線が、松葉杖の人物のネガティブな側面を引き出し、つらい思いをさせているものとして描かれている。しかし、興味深いのは、それらの冷たい視線が引きおこす影響が、他の健常者にも感染したり、しなかつたりしているところだ。さらに、感染した健常者も、障害者に冷たい視線を向ける側面と、そうではない側面に二分されている。この図で表現されているのは、私たちすべての人たちが二面性の中で引き裂かれていることである。現実と理想、悩みと幸福、冷たい視線と共生や多様性ととも生きる方向。二面性に引き裂かれているという点で、私たちはみな平等な存在なのかもしれない。この作品を作ったのは、1-2の問いの提案者S29である。おそらく、無頓着なままに差別を行ってしまう人を強調しているのは、1-2のp4cをそのまま反映していると考えることができる。

より問題を複雑な世界象のもとで障害の問題を理解できるようになったことは、大きな変化だと言えるだろう。

三節 手紙に書かれていた認識の変化

最後に、対話を経験した結果、引き起こされた変化のもう一つの例を描いてみよう。この単元の最後に、倉本さん、お越しいただいたゲストの方々に手紙を書くという活動を行なった。p4cの経験を記述する際に、宛先があることは重要ではないかと考え、実際に、届けることができる範囲で、これらの成果物を届けた。その中から、いくつか認識や行動の変容についての実例が記述されていたので、そのことについて紹介しておこう。

一つ目の例は、迷いである。

先日、駅で視覚障害者の方を見かけました。1人で駅まで来て、音をたよりに携帯を操作したりしているのを見て、最初は「すごい」と思った

のですが考えるうちに、何かは分からないけれど、障害を持たない人にとっては当たり前のことなのに、障害を持っている方々がすると「すごい」と思われるのは何かが違うと思いました。

p4cを経験する前には、特に理由もなく「すごい」と思っていたのに、対話の中で様々な例や経験を聞いたことで、自分の行為や、思考の働きを疑問に思うようになった。まさに「何かは分からないけれど」行動を躊躇してしまうのは、思考の始まりの迷いの状態だと言える。私たちは迷いの中から、考えるのであるし、その場でどちらの感情を持つことが正しいとは、すぐには言えないだろう。その中で、私たちは「すごい」と思うことが正しいのか、それとも「平等」に扱うのかという問題について考え始める。

次の例は、これまでの経験が変容する例である。対話のもたらす変化としては、しばしば生じる変化だ。

最初は、自分が健常者であるかそうでないか、まずそこから考えはじめました。私は目があまりよくなく、その点からすれば障害者であり、だれもが障害を持つ可能性がある健常者だと考えていました。でも G4 さんが障害を持っていても、そのせいで毎日苦しんですごしていない。毎日、楽しくくらししているということをおっしゃったのを聞き、確かに私のおじいちゃんも障害を持っているけど、それでも幸せそうに笑っているのを思い出しました。

障害をもつことと、楽しく暮らすことは、対話を経験するまでは結びつきにくい考えだった。しかし、一度、その二つの考えが結びついた時に、自分自身の経験の中から、祖父が障害を持ちながらも幸せそうにしていることを思い出した。自分自身の過去の経験が、新しい光のもとで、明らかになった。このことも、対話によって促された変化であると言えるだろう。

最後の変化は、さらなる探究につながった変化である。

小学校のころも障害について学ぶ授業がありました。今回直接お話を伺うことができたのは初めてで、とても貴重な時間になりました。その上で私は今回の学習の中で疑問に思っていたことがあります。それは「障害者の定義はあるのか」ということです。私は初め、目が見えない＝障害、耳が聞こえない＝障害と、他の人と少し違う所があるからと言って、誰かが勝手に障害と決めつけ、それが当たり前として広がってしまっているだけなのではないかと思っていました。けれど、調べてみると法律によって定義されており、この定義がないと支援などが受けられないため、とても大切だということが分かりました。でも、私たちの心の部分でその定義や障害者と健常者の線を引く必要はないと思います。

「障害」という概念の定義が曖昧であるということから「障害者の定義はあるのか」という疑問について実際に調べてみた。すると、行政の支援を受けるための定義を見つけた。この例は、まさに対話の内容から影響を受け、認識の変化から、行動の変容にまで結びついた例だと言えるだろう。

これらの変化や変容だけが素晴らしいわけではない。様々な変化や変容が実際に存在し、私たちが気付くことのできないような認知の変化もある。これらの変化が、対話の実践によって生み出されたのである。

おわりに

対話に促されることによって、ある集団を単一の性質を持ったものとして考えていたところから、多様な集団だと理解するような認識の変化が生まれつつあった。考えるプロセスの多様性を認めることは、変化の多様性を認める

ことでもある。大切なのは、多様な変化が認められる環境の中で、子どもたちの考えが移り変わっていくことを認めることだと思う。多様性や、変化の可能性が認められることで、さらなる探究につながり、さらなる探究は認識の変容と行動の変容へとつながっていく。今回の成果は、実践の中からそのことが確認できたことにあるだろう。

課題はまだまだ残されている。今回の実践は、障害を捉えなおすという文脈の中にある。友人たちの力を借りた実践であること、ある学校のある学年での小さな実践であることは、障害という大きな問題を捉えなおす上では、あまりに微力かもしれない。しかし、このような対話が成立し、そして、様々な人たちとともに、笑い、驚き、感嘆し、称賛する心の動きの中で対話が行われたことに感謝したい。この稿が、いく人かの人たちの心に勇気を与えることを祈って、筆をおきたいと思う。

注

- 1) 事件の衝撃を率直に語ったものとして、熊谷晋一郎「事件の後で」(『現代思想』vol. 44-19、青土社、2016年、pp. 63-69。稲原美苗「障害とスティグマ―嫌悪感から人間愛へ―」(『思想』vol. 1118、岩波書店、2017年、pp.42-54) などがある。
- 2) アメリカ合衆国のマシュー・リップマンが開発した教育プログラムのこと。Philosophy for Children の頭文字をとって P4C と呼ばれる。ハワイの実践者 Dr. Thomas Jackson の Little p の哲学(大文字で表記される Big P の哲学、過去の哲学者たちのアカデミックな研究とは異なった身近な信念を自分たちで探求する哲学の活動のこと)に影響を受けているため、本稿では一貫して p4c と表記する。過去の実践については次の論文を参照のこと。佐藤勇一、中川雅道「福井高専における子どもの哲学(p4c)の初実践について: 附録(対話文学起こし、ワークシート記述)付」『福井工業高等専門学校研究紀要』2018年。

現在では、多くの文献で p4c のことを知ることができる。豊田光世『p4cの授業デザイン 共に考える探究と対話の時間の作り方』明治図書出版、2020年。土屋陽介『僕らの世界を作りかえる哲学の授業』青春出版、2019年。河野哲也『じぶんで考えじぶんで話せる こどもを育てる哲学レッスン』河出書房新社、2018年。梶谷信司『考えるとはどういうことか 0歳から100歳までの哲学入門』幻冬舎、2018年。川辺洋平『自信をもてる子が育つ こども哲学“考える力”を自然に引き出す』ワニブックス、2018年。高橋綾、ほんまなほ『こどものてつがく ケアと幸せのための対話』大阪大

- 学出版会、2018年など。
- 3) p4c Hawai'i については以下のウェブサイトを参照のこと。 <http://p4chawaii.org>
 - 4) 2018年の3月にハワイ州の実践者たちを訪問するためにオアフ島の学校を巡っていた私は Pacific Rim International Conference On Disability & Diversity (障害と多様性についての環太平洋国際会議) で発表してみないかと誘いを受けた。たまたまハワイで稲原美苗さんと再会することとなった。稲原さんはご自身が障害を持ちながら、障害やジェンダーなどの問題について研究している哲学者である。附属校の生徒たちと一緒に p4c をして、その成果を Pac Rim で発表しようということになった。今回の授業には、稲原美苗さん、視覚障害を持たれている水野友美さん、そして神戸大学の大学院生の方々に訪問していただき、対話を行なった。今回の研究の主眼は子どもたちの変化にあり、以下の文字起こしでは、研究倫理上、子どもたちの名前は記号にしている。そのため、訪問者についても同じ扱いとしたが、この場を借りて訪問いただいた方に感謝したい。皆さんの協力なしにはこのような場は成立しなかったはずです。本当にありがとうございます。(お名前を脚注に掲載することについては許可を得ています)。
 - 5) 本稿は次の二つの発表をもとにしている。佐藤勇一・中川雅道「対話の促し」立命館大学衣笠総合研究機構間文化現象学研究センター・立命館大学人文科学研究所重点研究プログラム「間文化現象学と暴力からの人間存在の回復」主催、立命館大学衣笠キャンパス、2020年。“Uncovering Prejudices Towards People with Disabilities: philosophy for children Can Create a Diverse Community”, Pacific Rim International Conference on Disability & Diversity, at Hawai'i Convention Center, 2020. いずれの研究も次の科学研究費の研究の一環として行なっている。基盤研究 (B) 「哲学プラクティスと当事者研究の融合：マイノリティ当事者のための対話と支援の考察」(19H01185 代表：稲原美苗)。
 - 6) Thomas Jackson, “Gently Socratic Inquiry”, p. 6. 初出は “The Art and Craft of ‘Gently Socratic’ Inquiry”, published in *Developing Minds: A Resource for Teaching Thinking*, (3rd edition), Arthur L. Costa (editor), ASCD (Association for Supervision & Curriculum Development), Alexandria, Virginia, 2001. 引用したのは p4c Hawai'i のウェブサイト (<http://p4chawaii.org>) で確認できる最新バージョン (2020年7月26日確認)。
 - 7) Ibid., p. 7.
 - 8) Ibid., p. 7.
 - 9) 次の倉本さんの著作の音読までに、いくつかの教材を扱っている。エリック・トレダノ／オリヴィエ・ナカシユ監督『最強のふたり』フランス、2011年。脊椎損傷で首から下の感覚がない富豪フィリップとスラム街出身の青年ドリスの交流を描く映画作品。映画を鑑賞してから、p4c を行なった。映画は実話から作られており、実在のフィ

リップとアブデルを描いたドキュメンタリーも鑑賞した。その後、倉本さんの著作のいくつかの章を読んで、p4cを行なっている。今回はそれらの経緯は割愛した。最後に登場するポスターの変化には上記した授業の内容も含まれている。

- 10) 倉本智明『だれか、ふつうを教えてください!』理論社、2006年、p. 15。
- 11) 同上、pp.38-39。
- 12) 同上、pp. 56-57。
- 13) 同上、pp. 60-61。
- 14) 同上、pp. 62-64。
- 15) 対話の文字起こしは research map の資料から閲覧できる。
<https://researchmap.jp/masamichi-nakagawa>
- 16) ワークシートデータについても注 15 に示した資料で公開している。
- 17) 上記した注 15 の資料の 1-1 disabilities, 48-57。数字は引用している行数。
- 18) 同上、62-69。
- 19) 同上、181-186。
- 20) 同上、188-197。
- 21) 同上、199-214。
- 22) 同上、218-227。
- 23) 同上、231-259。
- 24) ワークシート disabilities and diversity、S41 の対話後のコメント。
- 25) 1-3 disabilities, 40-48。
- 26) 同上、52-55。
- 27) 同上、65-70。
- 28) 同上、155-159。
- 29) 同上、161-171。
- 30) 同上、252-265。
- 31) 同上、339-335。
- 32) ワークシート disabilities and diversity、S7 の対話後のコメント。
- 33) 1-2 disabilities, 31-33。
- 34) 同上、42-48。
- 35) 同上、68-72。
- 36) 同上、88-96。
- 37) 同上、121-125。
- 38) 同上、173-179。
- 39) 同上、181-194。
- 40) 同上、278-286。

