

【論文】

『思考と対話』 vol. 2, 2020 年

子どもの哲学と民主主義 —選好の変化とコンセンサス形成を 可視化するワークの開発と実践—

Philosophy for Children and Democracy:
Theory and Practice for Visualizing Preference Change and Consensus-Making

西山溪（同志社大学）
村瀬智之（東京工業高等専門学校）
小川泰治（宇部工業高等専門学校）

【要旨】

本稿の目的は子どもの哲学と民主主義の関係を理論と実践の点から明らかにすることにある。前半部では、子どもの哲学の民主性を、民主主義理論の一つである熟議民主主義の観点から論じていく。後半部では、熟議民主主義としての子どもの哲学の実践、特に対話における「選好の変容」と「コンセンサス形成」を生徒と教師が視覚的に共有できることをねらいとしたワークを紹介し、その理論、方法、実践、そして民主的意義を、教室での実践から得たデータをもとに紹介していく。

This article examines the relationship between Philosophy for/with Children and democracy from both theoretical and empirical perspectives. The first half of the article draws on the theory of deliberative democracy to identify some democratic aspects of Philosophy for/with Children. The second half of the article empirically investigates the way in which we can practice Philosophy for/with Children as a practice of deliberative democracy. To this end, the article illustrates the classroom activity designed by the authors, the aim of which is to enable students and teachers to visually share the phenomenon of “preference change” and “consensus-making.” Drawing on the empirical findings, the article explains theory, method, practice and democratic contributions of the activity.

【キーワード】

子どもの哲学、熟議民主主義、選好の変容、(メタ)コンセンサス形成、Qメソッド
Philosophy for/with Children, deliberative democracy, preference change, (meta)consensus-making, Q method

1 はじめに

本稿の中心テーマは、対話型教育実践「子どもの哲学」の民主主義的意義である。ただし、本稿で議論をするのは、「子どもの哲学は将来の民主主義の役に立つ」といった、子どもの哲学の論者がしばしば指摘するような、子どもの哲学と未来志向の民主主義の関係ではない。⁽¹⁾本稿が目的とするのは、子どもの哲学の実践それ自体のなかで生じうる民主主義である。特に、生徒・学生が対話を通して自らの意見や思い込みを反省的に吟味・変化させ、それを通して様々な見解を共有していくという「反省的な選好の変化」と「コンセンサスの形成」の2点が持つ民主主義的意義を、現代政治理論の一つである熟議民主主義 (deliberative democracy) の観点から、理論的・実践的に論じていく。

まず、第2節では、熟議民主主義の理論を援用しながら、子どもの哲学の民主性として、反省的な選好の変化とコンセンサス形成の意義を論じる。特に2節では、コンセンサス形成についてより重点的に論じたい。それは、選好の変化については、リップマンをはじめとした多くの子どもの哲学の論者や実践者が価値を置く一方で、コンセンサス形成は軽視されるだけでなく、子どもの哲学と相容れない考えであるとする批判も多いためである。そこで、熟議民主主義における「メタ・コンセンサス」(Niemeyer & Dryzek, 2006; Nishiyama, 2019) の概念をもとにこうした批判に応答し、子どもの哲学におけるコンセンサス形成の意義を擁護する。

続く第3節では、熟議民主主義としての子どもの実践を行うにあたって、反省的な意見の変容と(メタ)コンセンサスの形成を、実践者と生徒・学生がともに共有することを目的としたワークを紹介する。ここでは、人々の選好の変化と一貫性を理解するための手法である「Qメソッド」(Watts & Stenner, 2012) を応用したワークを提案し、そのワークの基本的な理論、ワーク作成の際の基本原則などを論じる。

第4節では、上記のワークを用いた実践例として、筆者らが東京工業高等専門学校で行った実践とその結果を紹介する。ここでは、実践の結果生じた選好の変化とコンセンサス形成の種類を紹介し、それぞれの意味を論じる。

第5節では、上記の実践を踏まえ、「熟議民主主義としての子どもの哲学」に対する上記のワークの重要な貢献として、「個人と集団の変化の把握・共有」「メタ・ダイアログへの貢献」「対話への「参加」の意味の再検討」「生徒自身が気付いていない『些細な』選好の変化の可視化」「対話の意義の再認識」の5点について論じていく。

2 選好の変化とコンセンサス形成：「熟議」民主主義としての子どもの哲学

子どもの哲学の民主主義的意義はこれまで数多く論じられてきた (e.g. Lipman, 2003, p. 204) が、そこで想定されている「民主主義」が何を意味するかが論じられることはそれほど多くはない。ガニオンら (Gagnon et al., 2014) が指摘するように、政治学の領域では500を超える民主主義の概念 (リベラル民主主義、デジタル民主主義、参加型民主主義等) が存在し、民主主義と一言と言っても、そこで想定されている規範・中心概念・主体などは多様である。言い換えれば、「子どもの哲学」と民主主義の関係を論じる際には、私たちは、「どの民主主義か」をはじめに考える必要があるということである。

様々な民主主義の概念がある中で、子どもの哲学と特に親和性が高いとされているのが、熟議民主主義である (e.g. Makaiau, 2017)。多くの民主主義の概念が人々の選好の集計 (投票など) およびその代表に重点を置くのに対し、熟議民主主義は人々の「声」に着目する民主主義理論である。熟議民主主義において想定されている民主主義とは、公共圏における市民の「真正 (Authentic)」かつ「インクルーシヴ (Inclusive)」なコミュニケーション (= 熟議) を通して、市民の間に「反省的な選好の変化 (Preference Change)」と「コンセンサス形成 (Consensus-making)」を生み出し、よりよい意思決定を実現しようとするプロセスを指す (Dryzek, 2010)。ここでいう「真正なコミュニケーション」とは、卑近な言い方をすれば「よく考えて話す・聴く」である。すなわち、単に意見を言いつ放しにするのではなく、その意見の背後にある理由や信念を他者と共有すること、様々な意見について批判的・反省的に考えること、そして異なる他者の意見を尊重し聞くことである。

ただし、当該のトピックについて関係する人が参加できなかつたり、議論のプロセスそれ自体から排除されると、たとえある熟議の場で「真正な」議論が行われていても、そこで生じる重大な不正義ゆえに、それを民主主義と呼ぶことはできない。したがって、マイノリティの意見を尊重する、「話す」以外の様々な表現方法が可能な場を作るといった形で、真正なコミュニケーションは「インクルージョン」の理念によって支えられる必要がある。

そしてこれらのコミュニケーションを通して市民が異なる意見や価値観に触れ、自らの意見や考えを「反省的に変容」させ、「コンセンサスの形成」をすることで、社会をよりよいものとしていくというプロセスが、熟議民主主義が想定する民主主義の理念である。

子どもの哲学の民主性を説明する際に熟議民主主義がきわめて有効であるのは、子どもの哲学が上記の熟議民主主義の3つの側面を共有しているためである。第一に、子どもの哲学は「真正なコミュニケーション」を重視する活動である。すでに多くの理論的・経験的研究が指摘しているように、子どもの哲学は「おしゃべり」や「言い合い」とは異なるコミュニケーション活動である (土屋, 2013)。答えが一つに限定されないような哲学的な問いを前にした時に、「人それぞれ」で終わらせるのではなく、自分を含めたすべての参加者の意見およびその背後にある理由を聞き合い、吟味し合いながら、少しずつ目下の問いについての理解を共同で掘り下げていくことが子どもの哲学では目指されている。

第二に、子どもの哲学は「真正なコミュニケーション」以上に「インクルーシヴなコミュニケーション」を重視する。この点を説明するのに最も適切と思われるのが、p4c ハワイの実践者が掲げる「セーフティ」の考えである。ジャクソン (Jackson, 2017, pp. 6-7) が指摘するように、哲学対話において子どもたちが自由に、そして平等に対話をしていくためには、発言に対する身体的・精神的暴力がないという安心さ、自由に感情を表に出すことができる安心さ、そして発言をした際に揚げ足を取られたり、馬鹿にされないという安心さを対話の内・外で生み出していく努力が必要である。こうした共有されたセーフティの感覚なしには、特定の子どもの対話の内・外排除されるという事態が生じ、結果として哲学対話がきわめて排他的な活動となってしまう。そのため、対話の内・外をインクルーシヴにすることは子どもの哲学において重視される点の一つである。

第三に、熟議民主主義と同様に、子どもの哲学は「反省的な選好の変化」と「コンセンサス形成」に価値を置く活動である。哲学対話において、子ども達は対話なくしては表明されなかつたような異なる他者の知識、価値観、常識に触れ、自らの意見や思い込みが誤

っていた、近視眼的であったと気づき、必要に応じて自らの「当たり前」や「思い込み」を反省的に吟味し修正していくことが極めて重視されている (e.g. 土屋, 2013)。

では、子どもの哲学とコンセンサスはどうだろうか。一見すると、両者は相性が悪いように思われる。というのも、「コンセンサス」という言葉から連想されるものは、「一つの結論や答えを導く」といったものであり、それは子どもの哲学が価値を置く「多様性」や「インクルージョン」などにネガティブな影響を与えるとみなされるためである。実際、子どもの哲学の研究においても、「子どもの哲学は生徒達の思考を重視し、そこでできたコミュニティはみんなが同意するような見解を導くものではない」(Dunlop, 2017, p. 76)、「子どもの哲学ではコンセンサスも、結論も求める必要はない」(Cassidy et al., 2018, p. 5) といった議論を見つけることはさほど困難ではない。

だが、こうした議論が前提としているのは、熟議民主主義論者のニーマイヤーとドライゼク (Niemeyer & Dryzek, 2006) が言うところの「ユニバーサルな」コンセンサス、すなわち多様な意見を全員一致の答えに集約させるというものである。ニーマイヤーとドライゼクによれば、多様化・複雑化する現代社会の中で対話を通して全員一致のコンセンサスを求めようとするのはほぼ不可能となっており、熟議の価値はむしろ人々が「メタ・レベル」でのコンセンサス、すなわちメタ・コンセンサスを形成することにあるという。このメタ・コンセンサスとは、対話の帰結に関する全員一致のコンセンサス形成が困難な状況において、「対話の中で重大な意見の不一致があること」「異なる意見の価値を認めなければならぬ」「この問いは何を問題にしているのか」といった、対話の方向性、対話の規範、そして問いの前提などに関わる事柄を対話の参加者が認識・共有することを指す。

ここで重要なことは、こうしたメタ・コンセンサスは、哲学対話においても重要な役割を果たすという点である。西山 (Nishiyama, 2019, p. 8) が指摘するように、哲学対話の中でも全員一致のコンセンサスが形成されることは稀であるが、生徒・学生は複雑な哲学的問いを前にした時、以下のようなメタ・コンセンサスを形成することがある。

- 一見すると単純に見えた目下の問題が、実は非常に複雑な問題を含んでいることに関するコンセンサス
- 目下の問題が解決可能か、または解決する必要があるかどうかのコンセンサス
- 対話の参加者がどのように問いを解釈したか/するべきかについてのコンセンサス
- 問いに関する新たな意見を吟味する必要があるかどうかについてのコンセンサス

こうした事柄に関するメタ・コンセンサスの形成は、目下の対話を少しずつ前に進めるといった貢献をするという点で、それ自体で重要な意味を持つ。だが、より重要なことは、こうしたメタ・コンセンサスの形成は、「真正なコミュニケーション」と「インクルーシブなコミュニケーション」と重要な関係があるという点である。例えば、非常に論争的な問いを目の前にしたとき、そこでは価値観・信念・アイデンティティなどに関わる様々な対立が引き起るため、生徒・学生たちが初めから「真正」かつ「インクルーシブ」な対話をするのは容易ではない。そうした状況下において、いきなり問いの吟味を始めた場合、対立が激化したり、一部の声の大きい参加者が対話を独占するといったことが起こりうる。そうした状況を防ぐためには、問いや対話プロセスの前提（誰がどのような価値観を有しているのか、どのような意見・価値観・信念などの対立があるのか、問いの中で中心となるテーマは何か等）を参加者が共有しながらメタ・コンセンサスの形成を積み重ねていく

ことで、「真正」かつ「インクルーシヴ」な対話の土台を作り上げていくことである。

では、以上のように、子どもの哲学を熟議民主主義の実践として理解するのであれば、それはどのように教室の中で実践されればよいのだろうか。これまで子どもの哲学における「真正なコミュニケーション」や「インクルーシヴなコミュニケーション」の研究はいくつかあるものの、反省的な選好の変化や（メタ）コンセンサスの形成に関する研究は少数である。そこで本稿では、選好の変化とコンセンサス形成に焦点を当て、筆者らが子どもの哲学における反省的な選好の変化とコンセンサスの形成を可視化することを目的としてデザインしたワークを紹介し、その効果と意義を論じていく。

3 選好の変化とコンセンサス形成を可視化する：Qメソッドを応用したワークの開発

子どもの哲学において反省的な選好の変化と（メタ）コンセンサス形成をより効果的に実践するために、筆者らはQメソッド（Watts & Stenner, 2012）と呼ばれる社会科学の方法論を応用したワークをデザイン、実践した。Qメソッドとはもともと心理学者のウィリアム・ステファンソンによって考案された調査手法の一つである。これは図1のようなピラミッド型の表を使い、対象となる人の選好の一貫性や変化を個人・集団の両者の点から測定することを目的としている。対象となる人は、測定したいテーマに関する40個前後の文章を読み、それを「最も賛成（+4）」から「最も反対（-4）」まで並べていく。たとえば図1の表を用いて「人生において何を重要視するか」というテーマを考えていく場合、対象となる人には「①お金は人生で最も重要なものである」「②家族と過ごす時間が最も大切である」「③友人は家族以上に大切である」といったテーマに関する文章が39個与えられ、「最も賛成（+4）」には2つの文章、次点の賛成（+3）には3つの文章…最も反対（-4）には2つの文章」といったように文章を並び替える（Q1）。その後、対話や議論を行い、それが終了したのちに再度同じ表を使って同じ文章を並び替える（Q2）。そしてQ1とQ2の比較を通して、対象の人が対話を通してどの程度選好を変えたか、どの程度選好が一貫しているかを、統計処理（因子分析）を行い測定する。

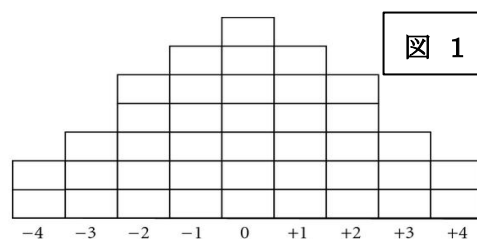
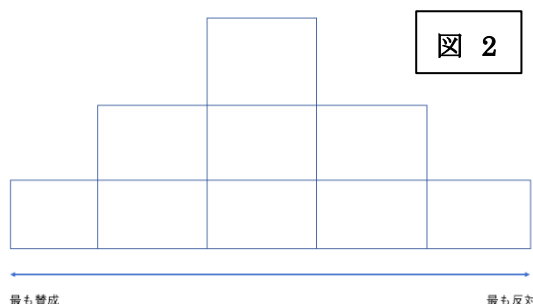


図 1

Qメソッドは対話や熟議による人々の選好の変容や、そこで生じた変容とコンセンサス形成の関係を可視化することができるという点で筆者らの実践の目的に非常に有用なものである。だが同時に、Qメソッドは、それを教育実践に直接応用した際に生じうる実践上のいくつかの課題がある。例として、分量と時間の問題が挙げられる。ワッツとステナー（Watts & Stenner, 2012, p. 61）が指摘するように、Qメソッドでは統計的有意性のために通常40～80個ほどの文章を対象となる人に読んでもらい、それを並び替える作業を行う。これを教員が一人で行う場合、準備だけでも数日かかってしまうほか、文章を読み、並び替えるだけでも2～3時間を要してしまうため、教育実践におけるワークとして使うのは現実的ではない。また、結果の分析には高度な統計処理の技術および分析の時間が必要となり、社会科学の研究で行われているQメソッドをそのまま

適用することは、多忙な教師にとっても生徒にとっても大きな負担をもたらすだけのものになってしまう。

そこで筆者らは、統計的な有意性よりも、教員が無理のない範囲で準備ができ、かつ選好の変容とコンセンサス形成が視覚的に共有できるようにするという点のみに焦点を絞り、Qメソッドを応用したワークを開発した。ここでは生徒が読む文章を9つに絞り、それに対応する表を作成した(図2)。生徒たちはテーマに関する9つの文章を読み、自らの選好を図2の表を用いて表明したのちに、QRコードを通してあらかじめ用意したオンラインアンケートフォームを利用してワークの結果を集計する。これらに対話の前と対話の後で行い、個人と集団の両方で生じた選好の変化と、コンセンサスの形成を生徒と教師が視覚的に共有できるようにした。



また、鍵となる9つの文章を作成する際の指標として、ワッツとステナー(Watts & Stenner, 2012, pp. 58-62)の議論を参考にし、以下の4点を基準として設定した。(2)

- 論争性：「一般的」なテーマの文章(地球は丸い)ではなく、道徳的、倫理的、社会的に論争となり意見が分かれるような文章を作る
- 代表性：テーマとなっているトピックについての代表的な見方や考え方を可能な限り網羅する
- バランス性：特定の価値観や意見だけに焦点をあてるような偏りを無くす
- わかりやすさ：専門用語を使わず、短い文章を用い、参加者が簡単に理解できるような文章を作る

次節では、このワークを実際の子どもの哲学の中で使用した実践例として、東京工業高等専門学校でのケースを取り上げ、そこでの実践のプロセスおよび結果を論じる。

4 東京工業高等専門学校における「エンハンスメントの倫理」をめぐる実践

本稿での実践を行った東京工業高等専門学校をはじめとする高等専門学校(以下「高専」)は、優れた技術者の養成を目的とする5年制の高等教育機関である。全国に公立私立合わせて57の高専があり、主に中学校卒業後の進学先として、20歳の短大卒の年齢までに、高校と大学のレベルまでの一般科目と専門科目を学ぶためのカリキュラムを有している。

本研究の実践の場として東京高専を選んだ理由は、高専が日本における子どもの哲学の実践の中心地の一つとなりつつあるという理由だけでなく、倫理的に対立が生じるような問題についての哲学対話の実践をシティズンシップ教育の一環として取り入れているという点にある(Ogawa et al., 2019)。すでに述べたように高専の卒業生の多くは、専門的な技術者としての職につく。現代においてしばしば指摘されるように、技術(者)は様々な倫理的価値と無縁ではありえない。さらには、それらの倫理的価値は多様化しており、それゆえに異なる立場、異なる価値観をもつもの同士の対話的コミュニケーションは技術者にとっても今後ますます必要となってくる。

また、高専における子どもの哲学の実践の意義は、こういった対話的コミュニケーショ

ンのスキルや態度を涵養するだけでなく、技術者が自らの専門分野の独善性や技術への過信を抑制することを促す、という点にある。高専に通う学生たちは早くから技術者の道を志すこともあり、工学や技術による社会進歩に関して楽観的で独善的なところがある。粗雑に述べれば「あらゆる問題は科学や技術の力で解決可能であり、あらゆる問題には一つの正答がある」といった信念を（明示的でなかったとしても）持っている学生は多い。このような「素朴な」考えをもったが学生たちに対して、容易に正誤の判定を下すことを許さないような問いを、時間をかけて扱い、自身の意見が批判にさらされ、同じ空間で共に生活をするクラスメイトから思いもしない見解を聞く。こういった体験が、学生たちを「自分とは異なる意見をもつ身近な他者」の存在を思い至らせることができるし、また、「(しばしば専門分野の技術への過信を含む) 自分自身の意見もまた問い直されうるものであること」を気付かせ、独善や過信を抑制することができる (Ogawa, et al., 2019)。

こうした背景をもつ東京高専のなかで、一年生向け科目である「対話としての哲学・倫理入門」(約 40 名×5 学科、90 分(第 1 回目はテスト返却のため 60 分程度))における「エンハンスメントの倫理」に関する 2 回の授業の中で、筆者らは上記のワークを使用した実践を、以下のようなプロセスで行った。

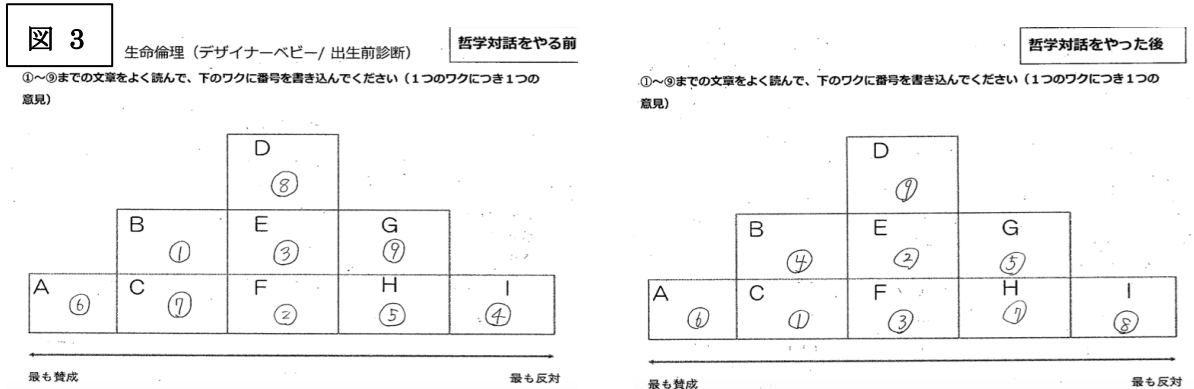
まず 1 回目では通常の講義パートとして、教員がエンハンスメントの倫理に関する資料を作成し、それを配布し、用語の説明を行なった。資料には、エンハンスメントというテーマから特に、デザイナー・ベビー、出生前診断、人工妊娠中絶の事例を取り上げて、基本的な用語の解説や新聞や書籍で紹介されている事例やデータの紹介を記載している。また、これらのテーマと関係し、対話で話題になる可能性があると思われた優生思想についても簡単な解説を行った。その後、第一回の選好の表明として上記の表と 9 つの文章が書かれたワークシートを配布し、それらの文章について、対話をする前の自身の賛成・反対の度合いをワークシートおよびオンラインフォームで記入・提出した。文章は、上記の基準に従い以下の 9 つを提示した。

- 1 親は、生まれてきた子どもの人生を(教育などで)デザインしてもよい。
- 2 親は、胎児(お腹の中にいる赤ちゃん)の性別をデザインしてもよい。
- 3 親は、胎児の顔をデザインしてもよい。
- 4 デザイナー・ベビーで望まない受精卵が出来た時にそれを廃棄することは問題である。
- 5 デザイナー・ベビーとして生まれた子どもは、将来良い人生を送ることができる。
- 6 胎児の先天的な病気や障がい未然に防ぐ目的であれば親は遺伝子操作を選択してよい。
- 7 子どもの身長を平均より高くするために遺伝子操作を行うことと、子どもの先天的な病気を無くすために遺伝子操作をすることは、同じである。
- 8 胎児の病気や障がいがわかったとしても、親は中絶を選択するべきではない。
- 9 「胎児の命」よりも「中絶を選ぶ権利」の方が重要である。

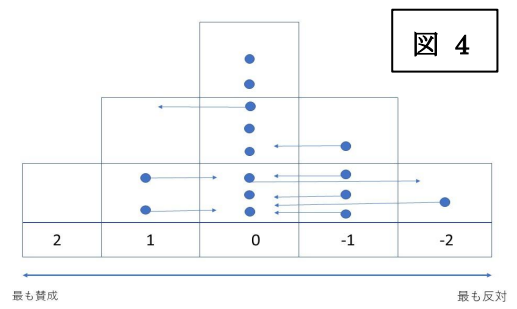
2 回目の授業では、初めの 20 分ほどでテーマに関する補足説明を行い、その後 2 つのグループに分かれて 30~40 分ほどの対話を行なった。対話の問いは、上記の 9 つの章のうちの代表的なものを疑問形にしたものを学生に提示し、多数決により決定した。対話後に、同じワークシートと 9 つの文章を配布し、学生は再度選好を表明した。そして対話の前後の変化を紙媒体およびオンラインフォームの自動集計を参照にしながら、個人と集団の選好の変化とコンセンサス形成を視覚化し、学生たちと共有した。たとえば図 3 は、同一の

学生の、対話前（左）と対話後（右）の選好の変化の例である。

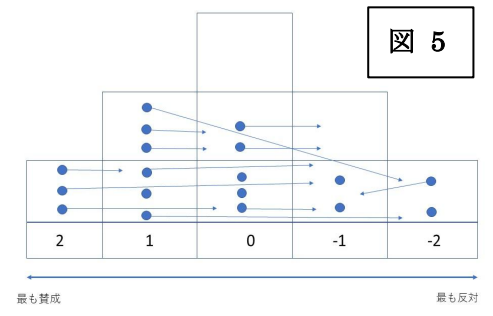
筆者らは、ワークの集計から東京高専における哲学対話で生じた選好の変化と（メタ）コンセンサスの形成のうち、多くのクラスで観察されたものを以下の4つに分類した。



一つ目は、「無知への気づき」である。土屋（2013, p. 86）が提唱する「哲学的前進に関する無知モデル」が示しているように、哲学対話において重視されていることは、対話を通して目下の問いについての理解を洗練させていくことだけでなく、自分たちが実はその問いについて様々なことを「知らなかった」という点に気づくことである。こうした無知への気づきが学生の中で共有されていることは、あるクラスの中で、親による子どもの顔や性別のデザインに関するテーマで対話をしたグループの学生たちが、3番目の文章（親は、胎児の顔をデザインしても良い）に対して表明した選好の変化（図4）にも表れている。対話をする前は、学生たちは比較的異なる選好を持っていたものの、対話を通して多様な意見に触れることで、自らの「当たり前」が揺さぶられ、結果として多くの学生の選好が「わからない(0)」に集約されることとなった。言い換えれば、こうした変化は、対話を通して学生たちがこれまで「当たり前」だと思っていたことが「分からなくなる」というコンセンサスを形成したということである。



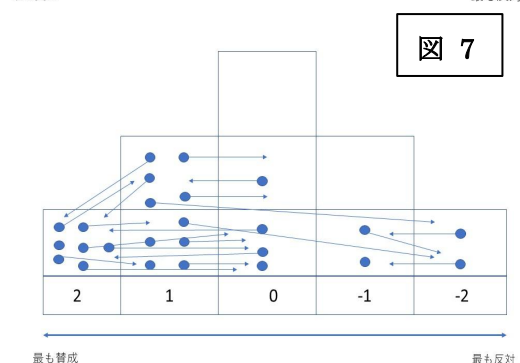
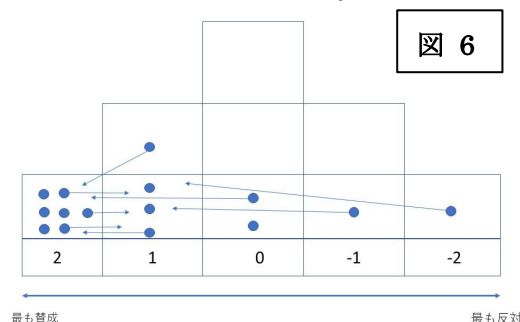
二つ目は「問題の性質の共有」である。これは、対話前と対話後の選好の変容を比較した時、多くの学生が同じ方向に選好を変化させるというものである。言い換えれば、対話を通して学生は当該の問いが比較的「ポジティブ」あるいは「ネガティブ」な性質を持っているということを経験したということである。図5は、中絶に関するテーマで対話をしたグループの学生たちが、8番目の文章（胎児の病気や障がいがあったとしても、親は中絶を選択するべきではない）に対して表明した選好の変化である。この図が表しているように、対話の前は、学生は多様な選好を有していたが、対話後には1人を除く多くの学生が右方向（ネガティブ）に選好を変容させていることがわかる。このグループでは学生たちは中絶の禁止をすることと自由の関係について対話をしており、その結果多くの学生が「中絶の禁止」というトピックには多か



れ少なかれネガティブな性質があるとコンセンサスを形成したことが明らかになった。

三つ目は、「比較的賛成・反対であること」に関する選好の変容とコンセンサスの形成である。図6は、遺伝子操作の倫理に関する対話をしたグループの学生たちが、対話の前と後で表明した6番目の文章（胎児の先天的な病気や障害を未然に防ぐ目的であれば、親は遺伝子操作を選択しても良い）に関する選好の変容である。初めは比較的当該の文章について賛成が多く、対話の後にはほとんどの学生が「最も賛成(2)」あるいは「やや賛成(1)」に選好を変化させたことが可視化された。言い換えれば、この図が明らかにしたことは、学生たちは全員一致のコンセンサスを形成したわけではないにせよ、対話を通して当該の文章についての比較的肯定的な感覚を共有することとなったという点である。

四つ目は、「自身の選好の相対化」である。その特徴は、対話に参加したほぼ全ての参加者が選好を変化させるという点にある。図7は、図6とは別のクラスの遺伝子操作の倫理に関する対話をしたグループの学生が、対話の前と後で表明した6番目の文章（胎児の先天的な病気や障害を未然に防ぐ目的であれば、親は遺伝子操作を選択しても良い）に関する選好の変容である。初めは多様な選好を持っていた学生たちは、対話を通して当該のテーマに関して極めて多様な意見があるということを確認、自らの意見に固執するのではなく、それを相対化する必要があるというコンセンサスを形成した。その際、多くの学生は自身の持っていた意見よりも他者の意見の方がより優れている、あるいは説得力があるということを確認、その結果2名を除く全ての参加者が選好を変容させた。



5 ワークの熟議的意義

これまで、本稿で提案したワークは、対話を通してどのような選好の変容とコンセンサス形成が生じるかを理解する際の一つのツールとなりうることを論じてきた。本節では、本ワークが子どもの哲学の熟議的側面に対してもたらす5つの意義について述べていく。

一つ目は、「個人と集団の変化の把握・共有」である。熟議民主主義の実践として子どもの哲学を用いる際には、その実践の民主性の度合いを確認・理解するために、選好の変容とコンセンサス形成がどのように行われたかを、生徒と教師がともに把握することが求められる。本ワークは、学生が記入したワークシートを通して自分自身が対話を通してどのように選好を変容させたかを個々の学生と教師が理解することができるだけでなく、集計結果を後に公開することで、その対話に参加した全員が集団としての変化を共有し、自身の対話の熟議性の度合いを理解するための一つの視座を提供するという意義がある。

上記の点に関する二つ目の意義は、「メタ・ダイアログへの貢献」である。本ワークは、単に選好の変容やコンセンサスの形成を明らかにするだけでなく、その結果を下敷きにした

さらなる対話を促進するという副次的な意義がある。例えば、対話を通してほとんど誰も選好を変容させなかったことが明らかになった場合、その現象自体を問いとして対話を行うことで、生徒たち自身が自らの対話の質やあり方について反省的に振り返るための場が生まれることとなる。

三つ目の点は、「対話の『参加』の意味の再検討」である。紙幅の都合上ここでは詳細に論じることができないが、本ワークを通して筆者らが発見したことの一つは、たとえ対話それ自体に「発言者」として参加しなくとも、対話の前後で選好を大きく変容させる生徒が多数いるということであった。言い換えれば、本ワークは一見すると対話に「参加」していないような生徒が、対話の中で考え、多様な意見を聴くことで対話に「参加」をしているということを可視化するためのツールとしても使用可能であると言える。

四つ目の点は、「生徒自身が気付いていない些細な選好の変化の可視化」である。たとえ生徒たちは対話の中で選好を 180 度変えることがなかったにせよ、多様な意見を聞く中で、何かが引っかかり、自らの選好をほんの少しだけ変化させることもある。本ワークは、こうした「些細な」変化について生徒自身が気づくことができるためのきっかけを与えるものでもある。こうした気づきは対話をより反省的（あるいは「真正」なもの）にしていくための一つの出発点となるだろう。

最後に、「対話の意義の再認識」が挙げられる。すでに述べたように、子どもの哲学では、一つの結論や全員一致のコンセンサスに到達することなく対話の時間を終えることがほとんどである。たとえ明確な問いに対する答えが得られるものでなくとも、実践者である教員自身や一部の学生はその対話の意義を感じることもあるだろう。だが、多くの生徒・学生にとっては、「結局今回の対話でも何もわかるようにはならなかった」「人それぞれだ」といった感想とともに、かえって対話を行うことの意義を見失ってしまうことがある。しかし、本ワークを用いることで、決して全員一致のコンセンサスが得られていなかったとしても、自分たちは対話によって影響を受け選好を変化させたり、あるいは一定のメタ・コンセンサスに到達していたこと、言い換えれば自分たちの対話には民主主義的な意義があったことを視覚的にふりかえり、共有することができる。熟議民主主義としての子どもの哲学を学校教育現場で継続的に取り組んでいく際に陥りがちな、生徒・学生のあいだに生じる「対話への期待の低下」に対して、粘り強く熟議に向かうことを諦めない、という根本的な態度や資質を集団で共有していくことで応えるのである。

6 おわりに

本稿では、熟議民主主義の理論を援用しながら子どもの哲学と民主主義の関係について、両者が価値を置く「真正なコミュニケーション」「インクルージョン」「選好の変容とコンセンサスの形成」の点から考察をしてきた。そして熟議民主主義としての子どもの哲学の実践をサポートするための活動として Q メソッドを応用したワークを提唱し、その理論、方法、実践、そして意義について、筆者らの実践研究をもとに論じてきた。

最後に、本稿で論じてきたワークに関する批判点について一点指摘をしておく。それは、本ワークで可視化された生徒たちの選好の変容とコンセンサス形成が必ずしも民主的に望ましいと思われる帰結をもたらすわけではないという点である。たとえば東京高専の多く

のクラスでは、学生たちは障害や病気を持った胎児に対して遺伝子操作や中絶を行うことに「比較的賛成する」というコンセンサスを形成する傾向にあったが、これは例えば優生思想のような考えを強めてしまう恐れもある。したがって、本ワークによって可視化された選好の変容とコンセンサスの形成は対話のゴールとしてみなされるべきではなく、そこで生じた結果それ自体もまた吟味の対象となる必要がある。もともと熟議民主主義の理念は、コンセンサスを形成して終わりというものではない。熟議によって形成されたコンセンサスは再度公共圏の中で検討され、必要に応じて修正され続けていくものである (Dryzek, 2010)。熟議民主主義としての子どもの哲学も同様であり、本ワークによって可視化された選好の変容とコンセンサスは常に批判と反省の対象となり続ける必要がある。

【註】

- (1) ただし、これは子どもの哲学と将来志向の民主主義の繋がりを否定するものではない。両者の繋がりを論じたものとして Burgh (2014) など。
- (2) また、ワッツとステナー (Watts & Stenner, 2012, p. 58) の議論をもとに、文章作成の際の細かい基準として (1) 文章の中に否定形をできるだけ用いないこと (二重否定などの混乱を防ぐため)、 (2) 多様な解釈があるような概念を一度の文章で大量に使用しないこと、 (3) 念のため 12~15 個ほどの文章を用意することの 3 点を設定した。

【参考文献】

- Burgh, G. (2014). Democratic pedagogy. *Journal of Philosophy in Schools*. 1(1), 22-45.
- Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L., & McLearn, G. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional- behavioral and social communication needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 23 (1), 81-96.
- Dryzek, J. (2010). *Foundations and frontiers of deliberative governance*. Oxford: Oxford UP.
- Dunlop, L. (2017). P4C in science education. In B. Anderson. (ed.). *Philosophy for Children: Theory and praxis in teacher education* (pp.72-81).London: Routledge.
- Gagnon, J-P., Chou, M., Ercan, S., & Navarria, G. (2014). *Democratic theories database*. Database for Working Paper #1. Sydney Democracy Network.
- Jackson, T. (2017). *Gentry Socratic inquiry 3rd version*. Retrieved from: <http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-NEW.pdf>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge UP.
- Makaiau, A.(2017). A citizen's education: The philosophy for Children Hawaii approach to deliberative pedagogy. In M. Gregory et al.(Eds.) *The Routledge international handbook of Philosophy for Children* (pp.19-26). London: Routledge.
- Niemeyer, S., & Dryzek, J. (2007). The ends of deliberation: Meta-consensus and inter- subjective rationality as ideal outcomes. *Swiss Political Science Review*. 13 (4), 497-526.
- Nishiyama, K. (2019). Rethinking consensus in the community of philosophical inquiry: A research agenda. *Childhood & Philosophy*. 15, pp. 83-97.
- Ogawa, T., Murase, T., & Nishiyama, K. (2019). Engineering education as citizenship education by P4C. *Paper presented in 13th ISATE conference*. 17-20 September.

Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research: Theory, method and interpretation*. London: Sage.

土屋陽介 (2013) 「子どもの哲学における対話の「哲学的前進」について」『立教大学教育学科研究年報』 56号, 77-90頁.

謝辞

本研究は、上廣倫理財団研究助成プロジェクト「メタ・コンセンサスを生み出す熟議型教育の理論的・経験的研究」(2018-2019年、代表：西山溪)とJSPS科研費(JP12345678)の助成を受けたものです。また、実践に協力していただいた東京工業高等専門学校と宇部工業高等専門学校の学生の皆様に、この場を借りてお礼と感謝の意を表します。