

オンラインでの子どもの哲学による 「考え、議論する道徳」の実践： 小学校4年生の道徳科

The practice of “moral education by thinking and discussing” through
Philosophy for / with Children online in the fourth grade class in elementary school

前田 有香*、河野 哲也**

MAEDA, Yuka and KONO, Tetsuya

【要旨】 本研究は、小学校4年生を対象として、既存の道徳の教科書を題材として使用しながら、子どもの哲学（philosophy for/with children, P4C）の哲学対話的な方法によってその題材を深く掘り下げ、授業内で「哲学的」な思考を導入し、児童個人の批判的思考、創造的思考、ケア的思考を促す実践方法を模索することを目的とする。本研究で用いた今回の金魚鉢方式での哲学対話を導入することによって、教師側が特別な訓練やスキル習得がなくても、批判的思考やケア的思考について、対話の中で児童に期待できる。

キーワード: 子どもの哲学 (P4C)、道徳科、「考え、議論する道徳」、オンライン授業

1. 研究の目的・意義

本研究は、子どもの哲学（philosophy for/with children, P4C）の方法を使って、「特別の教科道徳」の模擬授業を行い、「考え、議論する道徳」の実践事例として、その有効性を検証することを目的とする。今回は特に、小学校4年生から6年生までを対象として、既存の道徳の教科書を題材として使用しながら、子どもの哲学の哲学対話的な方法によってその題材を深く掘り下げ、授業内で「哲学的」な思考を導入し、児童個人の批判的思考、創造的思考、ケア的思考を促す実践方法を模索することにした。本論は、そのなかで4年生を対象とした実践の報告とその分析である。

今年、2020年は、1月から新型コロナウイルス（COVID-19）の感染が拡大し始め、この実践研究を行った9月～11月においても感染は収まっておらず、通常のように対面で学級に入って教育実践を行うことは困難であった。そこで、後に詳述するように、NPO法人を通じて、各学年の児童を募集し、Zoomを使ったオンラインで模擬授業を行うこととした。オンラインによる模擬授業は、もちろん対面と異なるものであるが、いくつかのメリットもあり、そこでの成果は

* 元立教大学大学院博士課程後期課程 ** 立教大学文学部教育学科

十分に対面型の授業にも取り入れることのできるものである。以下に、その具体的な実施状況と結果を報告する。

2. 研究の背景

平成 27 年（2015 年）の学習指導要領の一部改正により、「道徳の時間」に代わって「特別の教科 道徳」が設置され、小学校で平成 30 年（2018 年）、中学校で平成 31 年（2019 年）より完全実施された。

この改正には、二つの大きな道徳教育の変革が見られる。第一に、これまで教科外の活動として行われてきた道徳教育が、「教科化」されたことである。「教科」とは、検定教科書を使用し、教科ごとの免許があり、数値による評価（評定）を行うものを言う。しかし、この道徳科における評価は「記述式の個人内評価」により行うこととされ、教師による評価は、評定ではなく、文章で記述される。評定を行わず、教科免許がなく担任が担当することから道徳科は「特別の教科」とされる。第二に、今次の道徳教育改訂では、教材を読んで感想を述べるだけの「読み物道徳」から自分の問題として多面的に「考え、議論する道徳」への転換が掲げられたことである。

以上の点を踏まえて、日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会は、令和 2 年 6 月 9 日に「道徳科において『考え、議論する』教育を推進するために」（報告）において、平成 27 年に学習指導要領の一部改正によって設置された「特別の教科 道徳」における現在の問題点と今後の展望を公表した。

その中でよりよい道徳教育のための展望として示されたのは、①哲学的思考の導入、②シティズンシップ教育との接続、③教員の素養と教員教育、④教科書の検討と作成の 4 つである。教科化されたことにより、児童生徒への評価が導入されることとなったが、2013 年の道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」によると、「道徳の時間の指導方法に不安を抱える教師が多く、授業方法が、単に読み物の登場人物の心情を理解させるだけなどの型にはまったものになりがちである。」や「児童生徒の発達の段階に即した道徳の時間の指導方法の開発・普及が十分でない。」（日本学術会議 2020、p. 10）などのように現場の教師からは指導方法に関する懸念点が挙げられている。

他方、この報告では、お茶の水女子大学附属小学校での新教科「てつがく」の試み（お茶の水女子大学附属小学校 2019）や、宮城県での 6 年間にわたる P4C の実践（p4c みやぎ出版企画委員会 2017）について言及し、「考え、議論する」道徳を正しく推進するためには、哲学対話を道徳科の中に深く導入する必要があると指摘されている（豊田 2020、参考）。「子どもの哲学」は、日本的に約めた言い方で、国際的には「子どもとともにする哲学的探求」「philosophical inquiry with children」あるいは、「子どものための、ともにする哲学」「philosophy for / with children」という名称が一般的である。子どもの哲学とは、簡単に定義してしまうならば、子ども同士で「探究の共同体」というグループを作り、哲学的な問いについての対話を行う教育活動をいう。身近なテーマや物語などを題材として、子どもたち自身でテーマと問題を決めて、それについて意見を出し合い議論し、問題についての考えを哲学的と呼べるようなレベルまで深め合う、共同的で対話的な活動である。

子どもの哲学は、アメリカの哲学者であるマシュー・リップマンによって開発され、1970年代に大きく躍進した哲学の教育方法である（Lipman 2015）。80年代に関連学会や教育機関がつぎつぎに設立されると、世界各地に広まり、北アメリカ、南アメリカやヨーロッパ、アジア、中東のいくつかの国々では、中学高校だけでなく小学校や幼稚園・保育園でも実践されるようになった。日本でも2000年代に導入されると、この十年ほどで飛躍的な興隆の動きが生まれている（河野2018、第一章）。子どもの哲学は、思考力やコミュニケーション力のみならず、共同体を形成し持続される効用をもつことが実証されている。もともと哲学には道徳的なテーマが多いこともあり、子どもの哲学は各国で道徳教育の一環として導入されている。日本学術会議が指摘するように、本邦の「考え、議論する道徳」の実施のためにはうってつけの方法であることは疑う余地がない（野澤2019；Cam 2017；Sprod 2014）。

本研究では、子どもの哲学の実践経験が豊富な者がファシリテータとなり、以下のように子どもの哲学の方法を用いて、道徳科の模擬授業を実践した。

3. 「考え、議論する道徳」授業の形の検討

3.1 実践の概要

新型コロナウイルスの影響によって、学校現場で対面での実践を行うのではなくオンラインツールのZOOMを用いた模擬授業を行った。参加児童は全員小学校4年生を対象とし、特定非営利活動法人子ども哲学おとな哲学アーダコーダに募集・告知・運営を委託し、各回8～11名程度の児童が参加した。児童同士は顔見知りではない状況ではあるが、学級での実践を想定して45分×2コマの授業を計3回行った。

このオンラインでの実施は、「初対面同士が多い」、「参加する児童に通常の学級よりも地域的に多様性がある」、「対面ではなくオンラインである」、「人数はそれほど多くはない」といった点で通常の学校での対面とは、異なった環境になっている。また、一般に哲学対話をオンラインで行う場合、「時間がかかりやすい」「身体的な現前が制限される」「身体的コミュニケーションが制限される」といった対話上のデメリットがある一方で、「オンラインの方が話しやすい人もいる」「ひとりひとりの発言がしっかりと聞き取られる」など、メリットと思われる対話の特性も存在する（河野編 2020、付録5）。また、実施の運営上では、オンラインでの実施は、研究上の同意を得た参加者を集めやすいというメリットも存在する。

題材は光村図書と東京書籍の教科書から選択し、参加児童には事前に教材とワークシートのデータを送付し、印刷したものを手元に置いた状態で授業を進行した。授業終了後にワークシートのデータを保護者から回収している。問いの設定としては、1校時目は教科書に提示されている問いを活用し、2校時目は「思いやり」など主題に沿った抽象度の高い問いを設定して対話を行った。

全3回の授業は基本的に表2のような流れで行い、各回の児童の反応や様子をみながら、2回目、3回目の実践では微修正を加えている。1回目の実践では、「問い決め」を行うことで、全員で問いを決めたという意識を生み、子どもが問いを大事にして対話をすることができることを期待しつつ、限られた時間の中で対話の時間を十分に確保するため、予め教師が問いを2つ用意し、児童が多数決またはジャンケンで決めるという形を採用した。2回目の実践では対話の時間をよ

表1 実施日・題材名・参加児童

実施日	主題／教材名（出版社）	参加児童
2020年 10月4日(日)	思いやりの表し方／「思いやり」って（光村図書）	8名（児童A, B, C, D, E, F, G, H）
2020年 10月18日(日)	家族の助け合い／おかあさんのせいきゅう書（東京書籍）	11名（児童B, C, D, G, H, I, J, K, L, M, N）
2020年 11月1日(日)	みんなちがってみんないい／うめのき村の四人兄弟（東京書籍）	10名（児童A, B, C, F, G, I, J, O, P, Q）

表2 授業の流れ

(分)	1校時目	(分)	2校時目
0	対話のルールの提示	0	問いの提示
10	教材の判読	10	Bグループの対話
15	問いの提示	20	Aグループのメモの共有
20	Aグループの対話	23	Aグループの対話
30	Bグループのメモの共有	33	Bグループのメモの共有
33	Bグループの対話	36	全体での対話
43	Aグループのメモの共有	42	振り返り

り多くするため、複数の問いを提示するのは2校時目のみとし、3回目の実践では問いは1つのみ提示とした。

3.2 金魚鉢方式における実践

3.2.1 金魚鉢方式とは

金魚鉢方式とは、全体を2つのグループに分けて二重円を作り、内側のグループが先に対話を行い、外側のグループは内側のグループの対話をワークシートに記入するなどして、どのように対話が進んでいるかを観察する方法である。時間になったら内側と外側を入れ替え、同じテーマで対話を行う。学校の教室での実践など、対話の参加者が多い場合に有効な手法である（河野編2020、p.109）。

今回の実践はオンラインで行っているため、参加児童の氏名欄にランダムで割り振ったABのグループ名を記載し、対話に参加していない時間はマイクをオフにする形で進行した。対話を観察するグループの児童には、対話を聞いて不思議だなどと思った発言となるほどなどと思った発言があれば発言者の名前と併せて記載するように指示をした。各グループの対話が終わった後、観察していたグループの児童からメモをした発言を全体に共有する時間をとった。

3.2.2 「対話を観察する」ことによるケアの思考

本実践は、金魚鉢方式による対話とワークシートへの記入という方法を用いた。こども哲学の手法を用いて「哲学的思考を導入」する授業実践の形を模索する中で、この金魚鉢方式による進行は、思考の視点の具体例を示していない形であっても、対話をする（観察する）→共有する→対話をする（観察する）→共有する→対話をする（観察する）という方法で意図的に生み出され

た「対話を観察する」ことによって、実践を通じて児童が行ったケア的思考について言及したい。

新川（2018、p. 31）は、考え、議論することへの転換を目指す道徳授業において、児童生徒の思考の質を高めるための効果的な指導方法を検討しており、その中で「道徳を『考え、議論する』道徳へと転換させていくには、道徳的価値や問題について意味の発見にむけて、児童生徒が話し合いを通して、様々な考えを検討・吟味していく場面を作り出すことが重要であるといえよう」と述べており、この「検討・吟味する場面」において、中心的な発問に対して単に答えを持つだけではなく、多様な意見を出し合った上で「よりよい考え」を求めて比較、選択する「考える」活動が必要になる（新川 2018、p. 32）としている。さらに、検討・吟味の場面では、現実の世界では道徳の教材とまったく同じ出来事は起こらないため、主体的に道徳実践をするためにも「どのように考えるか」が重要となり、その上で道徳教育における集団での検討・吟味の場面で育成していきたい思考の視点を、批判的思考、創造的思考、ケア的思考の3点から作成・整理している（新川 2018、pp. 32-34）。

表3 道徳教育における思考の視点

思考の視点	道徳授業における思考の視点
批判的思考	A①教材中の出来事や様子を根拠として考える A②自己の経験と比較して考える A③似たエピソード、かけ離れたエピソードを思い出して考える A④主人公に役割取得して考える
創造的思考	B①立場を変えて検討する（登場人物） B②条件を変えたり、仮説を立てたりして検討する B③複数の意見を基に新しい考えをつくったり、まとめたりする
ケア的思考	C①友達の立場、経験について共感的に考える C②出された意見について疑問を持つ（腑に落ちない、不思議である） C③友達の意見のよいところを見つける

出典：新川（2018）、p34

新川は、児童に対してワークシートで思考の視点を具体化したもの提示し、ワークシート記入時や対話の際に意識させて話し合わせる実践例を報告している。

本実践では、Aグループ、Bグループ共に同じテーマで対話を実施した。対話を観察するグループは図1のワークシートに観察しているグループの発言を記入する。児童に対しては、対話の開始時に「①不思議だと思った発言、②なるほどと思った発言があれば発言者の名前と併せて記載するように」と指示をしている。表3で新川が示すように、ケア的思考においては「C①友達の立場、経験について共感的に考える」や「C②出された意見について疑問を持つ（腑に落ちない、不思議である）」「C③友達の意見のよいところを見つける」とされており、ワークシートへ記入、及びグループの対話後の共有する時間において、この目的は自動的に達成される。実際に共有する時間では、児童から次のような発言が出ている。

表4 1回目の実践「夏実の笑顔に、どうして『わたし』まで嬉しくなったの
でしょう。」の共有の時間にて

児童C	えっと、児童Aさんの人の役に立てたから嬉しくなったっていう意見がいいと思いました。
教師	うん、ありがとうございます。他にもどうですか？児童Bさんお願いします。
児童B	児童Gさんの悲しい顔の謎が解けたからというのが確かにそうだなと思いました。

また、授業時間内ですべての発言を取り上げることは難しいが、ワークシートに記入することによって授業後に記載内容からケア的思考を行っているかどうかの確認も可能となっている。実際に使用したワークシートは図1のようなものである。

図1 実践で使用したワークシート

考える 議論する 道徳の授業
 考え、議論する道徳の授業
 ワークシート

_____月____日
 学年：____年生 名前：_____

今回のテーマ（教科書）

【対話を始める前】
 ①今日の“問い”を書きましょう。

【対話を聞いている時】
 ②「なるほどな」「おもしろいな」と思った発言や考えが深まった発言をした友達を見つけましょう。

名前	どんな発言だった？

学級全体の対話で実施した場合、発言をしなかった児童がどのように思考したかを把握することが難しくなるが、金魚鉢方式で観察する時間を設け、ワークシートに記入する活動を行うことによって、彼らがどのように思考したかを後から確認をすることが可能となる。実際に、共有する場面で発言をしなかった児童Aと児童Eは以下のようにワークシートに記入している。

表5 1回目の実践での児童A／児童Eのワークシート記入内容

(児童A)

児童G (なるほどな)	なつみさんのなぞにおもってたぶぶんがわかったから
児童B (なるほどな)	かなしいかおいがいをみせてくれたから

(児童E)

児童F	自分が夏実の気持ちを分かったという発言がおもしろいと思いました。
児童B	前にプリントをたたんだ時は、悲しそうな顔をしていたけど、今は、笑っているのうれしかった。という発言は、私も同じ意見でした。

1回目の実践においては、参加児童8人全員からワークシートを回収しており、本項目が未記入だった児童は1人もおらず、授業中での発言ないしはワークシートの記入によって、ケア的思考を行っていることが確認できた。

「考え、議論する」道徳教育において、今回は評価をどのように行うかは検討をしていないが、児童の特性などを考慮した上で、観察した結果の共有やワークシートへの記入内容を評価に含めることも可能であり、今後評価方法を検討する上でもワークシートを用いた手法は活用の可能性があると考えられる。

3.2.3 「対話を観察する」ことによる批判的思考

次に、金魚鉢方式における3つの視点の批判的思考についてみていきたい。本実践では、参加者同士が顔見知りの関係になっていない状況であることを理解しつつ、実際の学校現場を想定した授業実践を行うためお互いを知り合うようなアイスブレイクを設けずに実践を開始している。そのため、先行して行うグループの対話では対話の流れを作りだしにくい点は少なからずあることが想定される。また、こども哲学において発言のない時間帯というのは決して悪いとされるものではなく、考える時間として重要な時間ではあるため、単に2グループ目の対話の展開が早いことを良しとしているわけではない。着目したい点は、Aグループの対話を受けて、Bグループの児童がより発展して対話を開始している点にある。

実践の詳細を追うため、3回目の実践Bグループの対話の開始時に着目したい。Aグループの対話では、「自分のいいところはどんなところ？」という問いで対話を開始し、児童Bは「勉強ができるところ」、児童Iは「お母さんのお手伝いをたくさんするところ」、児童Cは「絵が上手なところ」と発言をしている。一方で児童Qは自分のいいところを発言することに対して「自分が本当に得意なのかわからない」と発言している。その後、対話が10分ほど進行したところで児童Bが「学校でできることは言いやすいけれど、自分の性格とかで『俺、優しいよ』とかはちょっと言いにくい。」といいところの中でも得意なことと性格面では言いにくさの違いがあるということが話題となっている。この時、児童Oは自信が持てれば性格面であってもいいところとして発言できると述べていた。それでは、表6に対話を表記する。

表6 3回目の実践 B グループ対話冒頭

教師	自分のいいところはどんなところって言える人はいますか？（中略） 児童 G さん、どうぞ。
児童 G	得意なところとかって感じの、いいところは足が速いところで、性格とかいうところだったら相手の気持ちまで考えられるところだと思います。
教師	素敵ですね。他のお友達は？児童 P さんどうぞ。
児童 P	得意なことは水泳とピアノで、性格は人に優しい。
教師	うんうんうん。素敵だね、ありがとうございます。じゃあ児童 F さんどうぞ。
児童 F	得意なことは空手で、（間）自分では、優しいと思ってる。

A グループの対話では、「自分のいいところはどんなところ？」という問いでスタートし、対話の後半でいいところには「学校でできること（≒得意なこと）」と「性格面」と2つの面があり、学校でできることは言やすく、性格面は言いにくく、ただし、性格面であっても自信があれば言えるという展開になっていた。A グループの対話自体が既に、批判的思考 A②「自分の経験と比較して考える」ことを行っており、B グループはいいところに関して、「得意なこと」と「性格面」それぞれについて言及する形で発言が開始している。また、児童 F のように「自分では優しいと思ってる」といったように、自分に自信があればいいところを言えるという展開を受けて、自らの性格面についても言及している。A グループの児童にとっては議論の続きの展開を観察することができ、B グループの児童にとってはより発展した議論を転換することが可能となるため、発言時間が短くなる半面、議論を深める効果もあると考えられる。

他にも、A グループでの発言を B グループでの対話に用いる場面があった。3 回目 1 校時の B グループの対話の中盤の場面であるが、児童 J は自発的に「A グループの方でも言っていたけど、自分でいいところを見つけるわけじゃなくて、相手に言ってもらったり、自分では長所っていうかいいところだと思っているんだけど、相手から見たらこの人のこうゆうところって嫌だなんて思われちゃったりするんじゃないかな。」と言ったように、A グループの児童 C の「いいところは自分からいうものじゃなくて、相手に言ってもらう」という発言を基に、自分の考えを述べている。このように、児童の対話の場での発言時間は金魚鉢方式にすると物理的に少なくなってしまうものの、対話を観察する時間を持つことによって、児童は自発的に批判的思考に基づいた発言を行っている様子が観察できた。

3.2.4 創造的思考を促す問いかけ

これまで、「対話を観察すること」にケアの思考と批判的思考について言及したが、本項では創造的思考について言及したい。新川（2018, p. 37）の実践では、児童に予め思考の視点の具体例を示すことで自発的な対話を促しているが、本実践では教師が思考の視点を意識し、意図的に問いかけをすることで、創造的思考を促すことを試みている。本実践では、児童に具体例として思考の視点を示しておらず、またオンラインでの実践でもあったことから、児童同士の自発的な

インタラクションが発生しにくく、常に教師—児童間のやり取りになった点は課題が残るが、教師からの問いかけが創造的思考を促す場合、児童もそれに呼応して創造的思考について議論を展開している。

本項では、3回目の2校時目の対話に着目したい。本実践では、参加児童を2グループに分けて各コマで15分弱の対話を実施し、2校時目の終わり10分程度を全体対話としていたが、3回目の実践では2校時目のすべてを全体での対話とした。1校時のBグループの対話を観察し、共有する場面で児童Bが「児童Gさんの、いいところばかりを言ってたら自慢に聞こえるというのは、思いつかなかったです。そういう経験がないなと思って。なんか私のクラスの子で、自分のこと大好きで自慢ばっかり言ってるけど、自慢っていうよりもなんか私だけはこうでいいけれど、あなた達はダメよみたいに言ってるように聞こえたから、そういう時も自慢に聞こえることもあるんだなと思った。」と自分の具体的な経験について言及した。児童Bの発言を受けて、教師側から「人のいいところは比べられるのか？」という問いで2校時目の全体対話を開始し、自分のいいところをいうことは恥ずかしいと思う人がいるということについて議論をしている場面である。発言する児童の多くが自分のいいところをいうことは恥ずかしくないと言及しており、反論が児童の中から出にくく、創造的思考におけるB①「立場を変えて検討する」、B②「条件を変えて仮説を立てて検討する」ことが難しい状況となるため、教師の方から意図的に反対の立場を考える問いかけをしている。

表7 3回目2校時目全体対話

教師	恥ずかしいって思う人の気持ちは何となくわかる？児童Jさんどうぞ。
児童J	自分にはできないことが他の人がすごい上手だったら、自分の自信になるかはわからないけど、もし気になってたらそのことについて、その人にどうやってやってるのとか、そういう感じに聞くな。(B②)
教師	聞くんだね。じゃあ児童Bさんどうぞ。
児童B	3年生の時に学校でも同じように何々がいいところだと思いますって言った子が、(中略)お前自慢してんのかよって言われて、今はクラス分かれちゃったけど何も言わなくなっちゃったから。ちょっとわかるかも。いじめが怖いみたい。自慢しているように聞こえて。(B①)
教師	なるほど。児童Gさん手を挙げてくれたからどうぞ。
児童G	どうして恥ずかしいって言うかという、実際自分は恥ずかしいって思わないけど、あんまりみんなにみんながやってないこととか結構地味なこととかが得意だとかいいところだなんて思ったりして言ったら、そんなことなんかおかしいみたいな感じに思われたり、そんなこと地味みたいに思われたり、言われたら嫌みたいな感じ。(B①)

児童自らが創造的思考をめぐる対話を実現できるのが理想的ではあるが、思考の視点を身につける過程において、教師が意識的に思考の視点をういた問いかけを行うことで、場当たりの議論となるのではなく、授業内で批判的思考・創造的思考・ケア的思考の3点を実践の中に取り入れることも可能であると考えられる。

4. まとめ

「考え、議論する道徳」の指導方法を検討するにあたり、金魚鉢方式とワークシートを用いた実践によって、哲学的思考の導入において批判的思考、創造的思考、ケア的思考について検討を進めた。本実践は対面での実践ではなくオンラインで行ったため、物理的な二重円が作れなかったこと、また児童同士が相手の素性を知らない形で対話を行っているため、学級の実践とは想定が異なる部分がある。画面越しのやり取りの場合、コミュニティボールを移動するやり取りが難しく、発言権の移動に教師が介入する場面が多くなり、児童—児童間のインタラクションが生み出しにくい点が課題として挙げられる。オンライン上であっても参加児童を固定したり、アイスブレイクを効果的に用いることで今後の実践の改善を試みたい。

教育現場での展開において、今回の金魚鉢方式を用いることで、教師側が特別な訓練やスキル習得がなくても、批判的思考やケア的思考について、対話の中で児童に期待できると予想される。しかし、本実践の中では、どのような問いを設定すべきかという点については検証ができていない。オンラインの実践で一般から参加を募った体制では比較的発言に積極的な児童も多く、教育現場で様々な特性のある児童が集まる場では、どのような問いが児童の発言をより活発にさせるのか、今後問いの質について検証をする必要があるだろう。新川が示すように思考の視点を教師側が意識した問いかけを行うことで対話の中での議論で創造的思考を促すことも可能と考えられるが、問いの設定や対話への参加度の向上、児童同士のインタラクションの増加という点については今後も実践方法についても検討を進め、「考え、議論する道徳」として教育現場で実践しやすい指導方法を開発していきたい。

参考文献

- 新川靖 (2018)「道徳授業における子どもによる意味の発見と思考の視点の明確化」『道徳と教育』336号：pp. 29-38.
- お茶の水女子大学附属小学校 (2019)『新教科「てつがく」の挑戦：“考え議論する”道徳教育への提言』東洋館出版社.
- 河野哲也 (2018)『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.
- 河野哲也編・得居千照・永井玲衣編集協力 (2020)『ゼロからはじめる哲学対話：哲学プラクティスハンドブック』ひつじ書房.
- 文部科学省・道徳教育の充実に関する懇談会 (2013)「今後の道徳教育の改善・充実方策について (報告)～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf
- 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会 (2020)「報告：道徳科において『考え、議論する』教育を推進するために」.
- 野澤令照編・宮城教育大学上廣倫理教育アカデミー (2019)『子どもの問いでつくる道徳科実践事例集』(子どもたちの未来を拓く「探究の対話」シリーズ) 東京書籍.
- p4cみやぎ出版企画委員会、野澤令照編 (2017)『子どもたちの未来を拓く探究の対話「p4c」』東京書籍.
- 豊田光世 (2020)『p4cの授業デザイン 共に考える探究と対話の時間のつくり方』明治図書出版.
- Cam, P. (2017)『子どもと倫理学—考え、議論する道徳のために』衛藤吉則訳、萌書房.
- Lipman, M. (2015)『子どものための哲学授業：「学びの場」のつくりかた』河野哲也・清水将吾監訳、河出書房新社.

Sprod, T. (2014) *Philosophical Discussion in Moral Education*. (Routledge International Studies in the Philosophy of Education) London : Routledge.

謝 辞

本論文は以下の日本学術振興会科学研究費助成事業の成果の一環です。

基盤研究 (A) 「生態学的現象学による個別事例学の哲学的基礎付けとアーカイブの構築」(17H00903)