

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5年生の道徳科

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

永井 玲衣*、河野 哲也**

NAGAI, Rei and KONO, Tetsuya

【要旨】 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。思考と議論を促すためには発問の仕方がとくに重要である点に着目し、今回記録した実践をもとにどのような発問が「深い」思考や議論を呼び込むのかについて分析する。最後に、深い思考と議論がなぜ道徳性の発達にとって重要なのかを考察し、道徳性発達の基準についての提案を行う。

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. 目的

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。本論は、前田有香・河野哲也（2020）による「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」と対をなす研究であり、目的と方法論は共通している。

この実践研究は、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、「考え、議論する」ことを促す実践方法を模索することを目的としている。そのなかで、本論は5年生を対象とした実践の報告とその分析である。とくに、授業の中で出される、深い思考や議論を促す発問とはどのようなものかについて焦点を当てて、今回の記録をもとにして分析する。最後に、深い思考や議論と道徳性の発達の関係について考察し、道徳性の発達を測る基準について提案する。

* 立教大学兼任講師 ** 立教大学文学部教育学科

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、まず、本研究の背景と意義を説明したあとに、具体的な実施状況と分析結果を紹介し、そこから得られる思考と議論を促す問いのあり方について、そして深い思考・議論が道德教育にとっていかなる意義を持つのかについての考察を述べる。

2. 本研究の背景と意義

平成27年（2015年）の学習指導要領の一部改正により、「道德の時間」に代わって「特別の教科 道德」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、二つの大きな道德教育の変革が見られる。ひとつは、これまで教科外の活動として行われてきた道德教育が、「特別の教科」とされたことである。これにより、道德科でも、検定教科書を使用し、教科ごとの免許があり、教師による「記述式の個人内評価」が行われることになった。第二に、従来の「読み物道德」とされる教育から自分の問題として多面的に「考え、議論する道德」への転換が掲げられたことである。

道德科の設立に際して、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「道德科において『考え、議論する』教育を推進するために」(報告)において、現在の道德教育について以下の四つの問題点を指摘している。①国家主義への傾斜の問題、②自由と権利への言及の弱さの問題、③価値の注入の問題、④多様性受容の不十分さへの危惧の問題。とくに③については、哲学委員会は、「現代社会には、それぞれの根拠や合理性をもった多様な価値観が併存する「道理ある不一致」と呼ぶべき状況が生じている。したがって現代の道德教育では、特定の価値観を、無批判に普遍化・絶対化して子どもたちに押し付ける「価値観の注入」ではなく、主体的で対話的な「手続きの道德性」を子どもたちの内に涵養することを目的とすべきである」と指摘している。

同様に、すでに2014年10月に行われた中央教育審議会道德教育専門部会でも、道德の指導の留意点として以下のことが述べられている。すなわち「特定の価値を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するように指導したりすることは、道德教育が目指す方向の対極にある」ということ、さらに「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こそ道德教育で養うべき基本的資質」であるということである。「考え、議論する道德」への転換は、従来の読み物の登場人物の心情理解に偏った指導や、想定した価値を答えさせ書かせる指導の反省をふまえたものである。学習指導要領には「道德科の目標」として以下のようにある。

第1章総則の第1の2の(2)に示す道德教育の目標に基づき、よりよく生きるため基盤となる道德性を養うため、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野か

ら多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる（小学校指導要領, p. 16）。

ここで述べられる「道徳的諸価値についての理解」とは、従来の課題をふまえれば当然、価値項目を教え込むことではありえない。内容理解を真なるものにするには、その概念がなぜ必要で、どのようなものであり、どう実生活と結びついているのかについて問うことが重要である。

そこで、「考え、議論する」道徳をしっかりと定着させるために有益なのが、「子どもの哲学」の対話的な方法の導入である。日本学術会議哲学委員会報告でも、よりよい道徳科への展望として、子どもの哲学の導入が推奨されている。「子どもの哲学」とは、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”と呼ばれる教育法である。子どもの哲学とは、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をさす。

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）。現在では、世界各地に広まり、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1章；河野 2020, 第2章；p. 4c みやぎ出版企画委員会 2017；豊田 2020）。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。

リップマンは、探究について以下のように説明する。

探究にとって何よりも必要なのは問うことである。狭い意味で言えば真理の探究であり、広い意味で言えば意味の探究である（Lipman 2003, p. 95）。

ここで注意したいのは、子どもの哲学は内容項目における「真理の探究」にのみ寄与するという早まった理解である。たしかに「哲学」という名称から、内容項目の「真理の探究」のみを満たすと考えることはできる。だが、子どもの哲学は、「思いやり」「節制」といった価値項目を、ただ教え込みとして受け取るのではなく「なぜ必要なのか」「どういう意味か」と「問う」ことで、その「意味」を探究することを示す。すでに当たり前と思われている価値に立ち止まり、多角的な視点で改めて問い直してみることで、そしてそれについて他者と考えを深めあうことは、まさに教科としての道徳の目標に合致している。こうして、子どものための哲学は、「考え、議論する道徳」のための非常に優れた方法と言って過言でない（お茶の水女子大学附属小学校 2019；野澤 2019；Cam 2017；Sprod 2014）。

以下では、子どもの哲学の方法を用いた道徳科の模擬授業の実践事例を紹介し、「考え、議論する」道徳にとって、対話における問いが果たす役割の重要性を指摘する。

3. モデルケース授業の概要

3-1. 実施概要

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ーとなり、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。先に述べたように、2020年の新型コロナウイルス(COVID-19)の感染拡大のため、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った。

対象学年は小学5年生で、授業は全3回行われた。授業構成は、1時間目が、最初の10分ほどで哲学対話の説明、ルールの確認(「ひとのはなしをよくきく」)、対話のコツ(「わからなくなってもいい」「変わってもいい」「何をいってもいい、悪口はだめ」)、教科書の通読、教科書に書かれている問いを一つ提示し、A班とB班に分かれ、A班から先に15分ほど対話、次にB班と15分ほど対話を行い、残り時間に互いの班にコメントをする時間を設けた。ここで二班に分けて行ったのは、「金魚鉢方式」と呼ばれる実践である(河野編 2020, p. 109)。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。

2時間目には、内容項目にあわせた問いをこちらが2点提示し、多数決で問いを児童に決めさせ、A班とB班に再び分かれ、15分程度ずつ、そして最後に全体で対話を行って、残り時間にワークシートの記入とした。対話後のワークシートは「対話で気づいたことや発見したことを書きましょう」「対話はうまくいきましたか。どうしたらもっと話しやすくなるか書きましょう」というものであった。ねらいは、ひとりでは見当の付かない問いであると感じたり、反対に、自身の意見以外を全く想定できないと感じたりすることがあったとしても、対話を経て、他者と議論を行うことで、様々な考えが存在するというを知り、自分の考えが「変わる」ということを実感してもらうこと、そして、単に探究を行うのではなく、他者とともに協働的に行う営みであること、そしてそれが安全な場として機能するということへの意識をもってもらうことである。

3-2. 価値項目について

授業は以下の価値項目のA「主として自分心に関すること」B「主として人との関わりに関すること」C「主として集団や社会との関わりに関すること」からそれぞれ一つずつ選び、初回が「正直、誠実」、二回目が「国際理解、国際親善」、そして三回目が「親切、思いやり」となった。

3-3. 教科書と発問

教科書は東京書籍と光村図書から選定を行い、1時間目は教科書に書かれた問いを提示、2時間目は教師が設定した問い2つから児童に選択してもらう形式をとった。

初回は東京書籍の「見えた答案」を教材とし、1時間目の発問を「今まで正直に行動してよかったと思えたことがありますか、それはどんなことでしたか」で行った。2時間目の対話では「人にバレなければ何をしてもいい?」(別候補は「なぜ「正直」っていいことなの?」であった)が選ばれた。

2回目も東京書籍の「同じ空の下で」を教材とし、1時間目は「あなたと「世界中の子どもた

ち」との、様々な「同じ」をさがしてみましよう」、2時間目は「なぜ言葉は世界でバラバラなのか？」(別候補「相手を「理解する」ってなに?」)

3回目は光村図書の「道案内」を教材とし、1時間目は「親切な行いをするとき大切なことは何だろう」、2時間目が「親切とおせっかいのちがいは？」(別候補「なぜ人に親切にするんだろう?」)とした。

2時間目は、教科書の内容を離れ、価値項目それ自体に関係する問いを教師側が設定した。子どもの哲学は本来であれば、児童自らが問いを出し、それについて考えることが理想だが、時間の都合上、教師側がすでに2つの問いを設定し、児童に選んでもらうという形式をとった。

4. 「問い」の役割

子どもの哲学において「問う」ことは、核となるものであり、考えを深める契機となるものである。だが、いかにそれを深めていくのか、すなわちいかに問うていくのか、ということはそれぞれの教師に任されてしまう。ハワイにおける子どもの哲学の実践において「深く考えるためのツールキット」では、以下のような切り口が提案されている。ツールキットは「思考にチャレンジする7つの観点を示している」(p4c みやぎ出版企画委員会, p. 25) のであり、多くの教育現場で用いられている。

W：それはどのような意味ですか？

R：なぜそう考えるの？理由は何ですか？

A：どんな前提が含まれていますか？

I：何を連想しますか？どのように推論しましたか？

T：本当ですか？

E：例えば？例をあげて考えてみると…。

C：しかし、こんな場合もありますか？(反例)

これは現場によっては、それぞれが表記されたカードを床に並べ、参加者が互いに使うことができるようにすることもある。今回は、1回きりのオンライン授業であり、参加者もその回ごとであったため、カードは用いず、ファシリテーターである教師が、積極的にこれらの問いを意識し、児童に投げかけるように行った。中でも「R (eason)」である「なぜそう考えるの？理由は何ですか？」は必ず明示するように促した。

3回目授業1時間目「親切な行いをするとき大切なことは何だろう」

児童⑦：相手が助けを求めているのか先に聞く。求めているのだとすると、何をしてほしいのかということを知るのが重要。

児童⑧：知らない人が困っていたら、敬語を使って聞いたほうがいい。

F：おお、それはどうしてそう思う？

児童⑧：ふつうの友だちだったら、信頼できているからいいけど、一回も会ったことがないひとなのに、急にあなたにしてくんの、って普通に言ったら悪いから。

F：ああ、面白いね。ありがとう。知らない人はまだ信頼がないから、ちゃんと敬語を使ったほうがいいってことか。信頼っていうキーワードが出たね。

児童②：道案内だったら、最後までついていってあげるってことが重要とか、メモを大きく書くとか、（他の児童が）言ってたんだけど、あたしは、時間がなくて案内とかできなかつたりしたら、もっとわかりやすく伝える方法を探さないといけないから、まずはそこから考える。

F：わかりやすい方法を探して言ってくれたね、これはみんなにも聞いてみたいんだけど、それってどうやったらいいのかな？どうやったらわかりやすい方法って探せるかな？

児童⑧：友だちと一緒にいたら、友だちにも聞いてみたり、まわりにいる人に手伝ってもらったりする方がいいと思う。

F：そうだね、たしかに。どうしてそう思う？

教科書「道案内」を読み、そこから「親切な行いをするとき大切なことは何だろう」という哲学的な問いに入った際の対話の一部である。児童は様々な考えを話し、それ自体理解可能なものではあるが、あえて「どうしてそう思うの？」と理由を話すように促した。

児童③：⑦が、ちゃんとこれで大丈夫か聞くっていうのいいけど、最初は大丈夫って言っても、言ってる間にだめになることもあるから、そういうときはどうすることがいいか⑦に聞きたい。

児童⑦：道案内だったら、最後までついていってあげるって意見が（さっき別の人から）出たけど、そういうことかな。

F：大事なことを言っている気がする。それ、もう少し教えて。

児童⑧：だめになっても、そのとき近くにいればいいわけで、最後まで一緒にいればいいのかも。

この対話は、先に提示した部分から、少し進んだ際の内容である。冒頭でファシリテーターが繰り返し児童に問いかけていたにすぎなかった場面から、児童③が児童⑦に問いかけを行うように変化している。また、児童⑦も、即時的に応答するのではなく、別の児童が主張した内容に関連させたいうえで、自身の考えを掘り下げている。

このようにして、教師側から「問う」ことを通し、児童同士が「問いあう」ということが、リップマンの想定したような「子どもの哲学」の進み方である。また、道徳における学びは「対話的」な学びである必要があり、決して独白的なものや、ただの主張の投げあいであってはならない。対話的であるというのは、児童⑧の態度のように、これまでの意見や他者の考えと結びつけ、自身の考えを掘り下げていくことである。

つづいて、第3回目の2時間目に行った「親切とおせっかいの違いは？」での対話の一部を例にあげたい。ここでは、本人が望まないことを行うのがおせっかいであり、望んでいることを行うのが親切である、という定義が徐々に形成されてきた場面である。

3 回目授業 2 時間目 「親切とおせっかいの違いは？」

児童⑤：自分が思いつかなかったことで、サービスっぽくされると、それはおせっかいに入るのかがよくわからないな。

ここでは、共通の合意が形成されつつあった「親切」「おせっかい」の定義を揺るがすものであるが、児童⑤はディベートのような「反論」という形で提起するのではなく「問い」として場に呼びかけている。これは、今回の「対話のコツ」である「わからなくなってもいい」という点と結び合うものであるだろう。「反論」は時に議論の対立を生むが、児童⑤が「問い」の形で場に投げたおかげで、それは参加者全体の問いとして扱われることになり、考えが深まる契機となった。この後、対話は、自身が気のついていない困りごとに、相手が先に気づき、対処してくれるという事態は、はたしておせっかいなのか、ということへ移っていった。

わからなさを正直に表現することは、第1回目から見られた。1回目の1時間目「今まで正直に行動してみてよかったということはあるか」では、自身の経験を掘り下げる時間となり、なかなか具体的なエピソードが出ない状態であった。むしろ「嘘をついてよかったということの方が」という「反例」が多く提起され、吟味が行われている最中の発言である。

1 回目授業 1 時間目 「今まで正直に行動してみてよかったということはあるか」

児童①：正直ってそもそも何なんだろう。わからない。

F：とてもいい問いをありがとう。正直ってなんだろう。①さんのイメージはある？

児童①：嘘とは反対なんだけど……でも、嘘と正直につながってるのは、悪いこと…なんじゃないか。悪いことをして、正直に言うのもあるし、悪いことをして、嘘をついて「誰かが犯人だ」って言うこともある。そこの面では一緒に、でもどっちがいいのかがわからない。どっちも悪いんだけど。

児童①の「そもそも」という表現に注目したい。先程のツールキットで言えば「A (ssumption)」にあたる部分である。また同時にこれは、子どもの哲学において重要な位置を占めるといえよう。土屋 (2013) は以下のように言う。

「そもそも」という表現が出てきたとき、その対話は哲学的に「前進」する。なぜなら、この表現の登場は、当該の問い自体をめぐって探究が行われていたフェーズから、当該の問いを成立可能にしている暗黙の基盤（問いの根っこ）を主題化して反省的に吟味するフェーズへと、探究が「移行」したことを示す規準であるからである（土屋 2013, pp. 85-86）。

問いの成立根拠を問題にする「問い直し」は「後退」ではなく「前進」であるという指摘であるが、それは反省的な吟味というフェーズへ探究が移行しているからである。さらに言えばこれ

は、ただの対話ではなく「哲学」の対話であると言われるゆえんであり、哲学ならではの強みであるとも言える。

最後に、問いが連なることで、一見遠くに拡散しているように思えて、実はスタートの問いが深まっていく様子を提示したい。1回目授業の2時間目「人にバレなければ何をしてもいい？」にて、1時間目に上記のように児童①が提起した問いが再度繰り返され、「正直に何かを話したとしても、行った事自体は悪いことではないのか」「悪いことを「正直に言う」ことはあるが、いいことを「正直に言う」という言い方はあり得るのか」「悪いこととはそもそも何なのか」といった問いが複数の児童から重ねられた。それぞれに、別の児童からの応答があり、「悪いことは、自分で悪いと意識していること」という定義が、場において共通理解としてとられつつある居面である。

1回目授業2時間目「人にバレなければ何をしてもいい？」

児童②：動物って嘘つくのかな。

児童③：それはわかんないなあ。

児童④：でも嘘ついたりする生き物…まあ、だます生き物はいるらしいよ。お掃除魚になりました魚が…なんか魚を食べたり。

児童①：え、だますと嘘っておなじ？

児童④：おー。(感心するような声)

F：④さんが言ってくれたみたいに、鳥に食べられないように草みたいな形になってだます虫もいるよね。

児童②：でもそれは悪いことをしようとはしてないから、④がさっきした定義（悪いことは自分で悪いと意識していること）ではそうじゃないと思う。

児童④：生きるための、本能！人間は考えて実行をするから悪いことになっちゃうんだけど、動物とかは生きなきゃいけないし、盗んだりだましたりしなきゃいけないから。

児童①：じゃあ、生きるためなら何でもしていいの？

児童①による問いが繰り返され、場はわかりかけたことが再度またわからなくなり、探究の対象となっている。だがこれは先の土屋の指摘によれば「前進」であり、わからないことがより明らかになり、考える対象が明確になりつつあると言うべきである。また「正直、誠実」という価値項目から離れることなく、この項目を探究する上で必要な「悪とは何か」ということ、そして「生きる」ということに正直になれば何をしてもよいのか、というところまで行き着くことになった。

問いに始まり、問いに終わるのが子どもの哲学であるが、それは決して「消化不良」と名指されるものではない。というのも、子どもの哲学も、道徳の授業も、何か一つの明確な「正解」を導き出すことが第一の目的ではないからだ。そうではなく、多角的な視点で物事を吟味し、反省的な態度を身につけること、そしてその成果を得ようとする過程が重視されるからである。急いで分かりやすい成果物を獲得しようとするのではなく、価値項目を吟味し、そこにどんな問いが

隠されているのかを明らかにし、様々な立場の考えを聞き合うことができる子どもの哲学は、道徳の授業に資する部分が大いだろう。分かりやすい「正解」のない問いであるからこそ、児童は恐れずに「わからない」と言えるのであるし、ここでファシリテーターである教師が教え込むということがあっては、探究は阻害されてしまう。教師もまた児童と同様に問い直す「探求者」として参加し、考えるのである。

5. 結論と考察：道徳教育としての深まりとは何か

これまで論じてきたように、「問う」ことは考えを深める契機となる。では、思考における「深まり」とは何であり、それがどのように道徳性の向上につながるのだろうか。

思考や議論が深まるとは、自分（たち）の「暗黙の基盤」、あるいは、当然視された前提を問い直すことに他ならない。すなわち、これまでの自分の常識や習慣、現状のあり方、自分が当然のように信じていたこと、あたり前のこととしてやり過ごしていたこと、こうしたことを問うところこそが「深い問い」と呼ばれるものである。「深い問い」に到達して、それに何とか答えようとしてもがくことが、「深い思考」とか、「議論が深まった」と呼ばれる状態である。とりわけ、自分たちの集団が暗黙に自明視していたことに気づき、それを問い直す瞬間は、参加者たちにとつてまさしく「思考が深まった」とか、「議論が深まった」と実感される瞬間である。

だが、問いを掘り下げることによどのような意味があるのだろうか。哲学的とされるレベルで対話することに、道徳の観点からすれば、何の意味があるのだろうか。深い思考と議論は、問いに対する答えを与えなくても、その人を自由にする。問いは、自分がある考えに囚われていることから生じる。状況や環境と、その自分の既存の考えとの軋轢が、問いを生み出すからである。そうした問いに答えようとすることは、自分を縛っている思考の枠組みを相対化して、そこから自由になることである。自由になるということは、それまでの自分（たち）のあり方や自分の考え方を、いまやひとつの選択肢でしかないものとして捉え、以前の自分（たち）を一階上位（メタ）の観点から眺めるようになることである。それは解答の方へと向かって、古い自分を超越していくことである。

深い問いに答えようとする対話のプロセスは、道徳性の発達にとって非常に重要である。対話において、ある道徳上の問いはさまざまな人の立場から論じられ、多様な基準によって判断されるようになる。そうすることで、参加者は、自分を拘束していた狭い視野や考えを超越できるようになる。ただしその問いは、よりよい道徳性を求め、よりよい自己のあり方、よりよい人間関係、よりよい社会を作り出すことを目指す態度のなかから生まれてくる。すなわち、問いは、よりよい状態を探究する中で発せられてこそ、探求者を自由にするのである。この探究の態度は、現状を超越していくという意味で、「超越的な態度」と呼ぶことができるだろう。繰り返すなら、道徳的によりよく生きようとする態度から、問いが生まれ、問いに解答しようとすることによって、自分を従来の思考の枠組みから解放する自由が生じるのである。

以上のことから、道徳性の発達とは、次のような特性が生じてくることだと考えてよいだろう。

- 1) 判断基準の多元性：道徳的問題を多元的な基準（たとえば、功利主義、義務論、社会的正義など）に従って行う判断することができる。

- 2) 役割取得の多様性（マルチステイクホルダー・アプローチ）：ある道徳的問題を、それに関わるさまざまな当事者の観点から判断することができる。
- 3) 文脈感性：ある道徳的問題を、その問題が埋め込まれている歴史的・時間的文脈や社会的・制度的枠組みなどを理解できる。
- 4) 超越性：その道徳的問題が生じている前提を見つけ、その前提を超克することで問題解決を目指す態度が取れる。
- 5) ケアの解決：道徳的問題を、その善悪をただ判断するだけでなく、当事者のその後の発展や成長につながるような解決を見出そうとする。

これらの特徴は、道徳性に関する哲学対話の中にみられる特徴であり、それらの特徴を対話の中に引きだしていくのが、「深い問い」なのである。この道徳性発達の諸特徴と問いのより詳細な関連については、次の論考の中で明らかにしていきたい。

参考文献

- 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。
- 前田有香・河野哲也（2020）「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」『立教大学教育学科研究年報』第63号（掲載予定）。
- 文部科学省 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説「特別の教科 道徳編」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_012.pdf
- 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/afiedfile/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。
- 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』第56号、77-90頁。
- 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. (2003) *Thinking Education* (2nd ed.), Cambridge University Press.
- リップマン（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)