

〈論文〉

対話的教育実践による生徒指導と道德教育の交差

——哲学対話の手法に着目して——

田中 直美

1 はじめに

本稿の目的は、生徒指導と道德教育を哲学対話実践という観点からみることによって、両者が同根的なものであるということを示すことである。

学校教育における対話の重要性は、これまでも学習指導要領をはじめ、様々なところで語られ、実践されてきたが¹、「考え、議論する道德」への転換によって、近年は対話のなかでも哲学対話に注目が集まっている。たとえば、哲学対話を道德教育に導入するための教育プログラムを開発する試みがなされたり²、教育哲学会や日本哲学会で哲学対話が取り上げられたり³、多くの書籍が出版されていることから⁴、その注目度の高さが伺える。

このように現在注目を集めている哲学対話の源流をたどれば、一九二〇年代のドイツに行き着く。当時は、ヘルマン・ノールやソクラテス対話を復活させたネルゾンによって、子どもとの対話型の哲学が試みられたが、その後マシュー・リップマンによって大きく発展した。コロンビア大学で通常の哲学を教えていたリップマンは、そこの大学生の思考力と反省力の弱さを感じ、大学に入る前までの教育に問題があると考え、子どもに対話型の哲学教育を行い、思考力を育てる教育に着手した⁵。この活動は、「子どもの哲学 (philosophy for / with children)」と呼ばれ、この四〇年間に世界中に広がってきている⁶。

ここで言う「哲学」とは、難解な文章を講読するようなものではなく、身近なテーマや物語などを題材として、子どもたちが自分たち自身でテーマと問題を決め、意見を出し合って、問題についての考えを深め合う対話的活動を指している。哲学対話においては、問いについての自分の考えを深めていく過程が大切になるため、かならずしも結論は出なくてもよい。そうすると、このような対話における教師の役割は、知識を「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、議論の角度を変えること、意見が出るまでゆっくり待つこと、子どもと同格の参加者として意見を述べることになる [河野 2014, 9-10]。

このように、哲学対話における教師の役割は従来の学校教育とかなり異なる部分があるが、このような哲学対話実践を学校教育において行うことにどのような意義があるのだろうか。本稿では、哲学対話の学校現場での受容のされ方と、哲学対話を成り立たせている要素を明示することによって、哲学対話の意義を明らかにし、哲学対話の観点からみると道德教育と生徒指導は同根的なものであることを明らかにしたい。

そのために、第一に、お茶の水女子大学附属小学校の実践と、リップマンから学び、ハワイで独自の子ども哲学 (p4c Hawaii) を行っているトマス・ジャクソン (Thomas E. Jackson) の実践から哲学対話の学校現場での受容のされ方を確認する。第二に、哲学対話に欠かせない「探求の共同体」(community of inquiry)、「不思議に思う心」(sense of wonder)、「知的にセーフである」(intellectual safe) ということの3つの要素を取り上げることによって、哲学対話の意義を明示する。第三に哲学対話実践からみると、

道德教育と生徒指導は同根的なものであることを明らかにしたい。

2 哲学対話の実践

本節では、哲学対話がどのように学校現場で受容されているのかを確認したい。そのさい、まず日本において哲学対話が道德教育との関連で実践的に受け入れられていることを、お茶の水大学附属小学校を取り上げて確認する。次に、哲学対話実践は道德教育の側面にしか寄与しないのかということ、方法的基準に立ち返って検討してみたい。したがって哲学対話の方法について見る前に、日本の哲学対話実践に影響を与えているハワイの実践をここで確認する⁷。

(1) お茶の水女子大学附属小学校の対話実践⁸

お茶の水女子大学附属小学校（以下お茶小と略）では、「道德の時間」と他教科の関連を図り、教育課程全体で人間性・道德性と思考力とを関連づけて育む研究開発を昨年度より行っている。そのために3～6年生に新教科「てつがく」が年間55単位時間配当され、1～2年生では“てつがくするからだ”を育むために低学年教育課程に「みがく」の時間が設定されこれに充てられている。

新教科「てつがく」の学習は、「サークル対話」の上に構成されて行われている。この「サークル対話」とは、生活の中で感じられたことや経験したことを、聴きあい語り合う活動であり、子どもたちが1つの輪になって座り、肌の触れあうような距離感で聴き合うことで、子どもたちが安心感を持って話すことができ、相手の話を受けとめることのできる環境作りに役立っているようである。「サークル対話」は、「てつがく」の時間のみならず、低学年から実施されている。時には、お互いの意いや意見がぶつかり合い対立する状況も起こり得るが、その場合には「友達でも意見が異なることがある」という多様性の尊重や、「対立することが悪いことではない」ことを学ぶような指導がなされてきたことがうかがえる。

こうした「サークル対話」が基盤となって展開されている「てつがく」においては、対話のテーマに関連する個々の体験が行きつ戻りつしながら、繰り返し語られていく。しかし、こうした時間こそが、友達の持つ背景や感じ方を知り、お互いの共通了解事項を確認でき、考えを進める際の根拠となっていく重要な時間となっていることが明らかになっている⁹。

「てつがく」の取り組みは、生徒たちに思考する力や他者の立場に立って考える力をつけることができ、その目的を達成しつつあると言えるのではないだろうか¹⁰。しかし、こうした取り組みから見出せる意義は、道德教育との関連に限定されるものでもないのではないか。次に日本の哲学対話実践に影響を与えているハワイの実践をみてみたい。

(2) トマス・ジャクソンの哲学対話実践から見いだせる生徒指導的意義

ジャクソンは一九八〇年代半ばに小学校で哲学教育を試み始め、現在ホノルルを中心に小・中・高校において哲学対話を実践している。たとえばホノルルの小学校では、「こども哲学」という名前の科目があり、カイルア高校やアイエア中学校では、英語、歴史など通常の科目のなかに哲学対話の要素を取り入れている。さらに、ホノルル小学校では、「哲学的思考は、自分の目標を追求し、世界をポジティブに変化させるための準備となる」という理念を掲げ、学校に常駐の哲学者を二人置き、補助教員として哲学対話の

クラスに参加したり、他の先生たちにアドバイスをしたりしている [河野 2014:56-57]。

だが、これほどまでに哲学対話が定着した理由は、たしかに哲学者が授業に参加したり、新たな科目を設置したということもあるだろうが、ハワイで子どもの哲学が定着した主たる理由は、おそらく現地の生徒たちのニーズに応えることができたからではないだろうか。

ハワイには、さまざまなエスニック集団の間で貧富の差や緊張が高まる地域もあり、そうした地域の学校は一時期、校内暴力が頻繁に起こるような荒れた学校だったようである。だが、ジャクソンがそこに子ども哲学の授業を導入することによって、状況はかなり改善されていった。というのも、哲学対話によって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集団を形成することができたからである [河野 2014, 57]。

ジャクソンが実践する哲学対話の方法は次節で述べるが、自分たちの声を互いにじっくり聴きあう共同体を対話によって形成していくことには、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の尊重を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」¹¹である生徒指導をまさに体現しているのではないだろうか。

3 哲学対話の要素

これまで、お茶小では道德教育との関連で実践されていること、ハワイでの実践には生徒指導的意義を見出すことができることを確認してきたが、次にお茶小での哲学対話実践も道德教育的な意義をもつだけでなく、先にみたハワイの事例のように、有効に働いた実践的経緯を踏まえれば、日本で求められる生徒指導的意義をもつことにもつながるのではないということ、ハワイとお茶小の両者が実践している哲学対話の要素から明らかにしたい。

(1) 探求の共同体 (community of inquiry)

一つ目の要素は、探求の共同体である。探究の共同体は、「学習」のための共同体とは異なり、学ぶ内容が定まっているわけではない。探究の共同体では、たとえば、愛情や友情や死などの個人の生に関わる問題や、公平性や正義などの社会的な問題や、時間や空間などの一般的な哲学の問題が追求される。そこでは探究がうまくいくことも保証されておらず、失敗もあり得るし、自分たちで自分の誤りを修正しながら吟味していかなければならない [河野 2014, 94]。

探求の共同体にとってなによりも必要なのは問うことであり、対話の初めにある問い（話し合うテーマ）こそが子どもたちを結びつけている。たとえば、p4c ハワイにはあらかじめ特定の答えが用意されているわけではない。ジャクソンは探求を成功させるための最も基本的なことは「どこかに辿りつこうと急いではいけない」という理解をはっきりと共有しておくことだと言う。探求が問いかけから始まった場合だとしても、だれも、教師ですら問いにたいする「絶対的な」答えを知っているわけではないし、探求がどこへ導かれるのかを知っているわけでもない。教師は、指導者や智者というよりも、対話を重ねながら子どもたちと共に探求する者になる必要がある。そのために、生徒と先生は輪になって座るというスタイルをとっているようである [ジャクソン 2013:60,65]。

これはお茶小の場合も同様である。先に触れた「サークル対話」は新教科「てつがく」においても取

り入れられることもあるが、この「てつがく」は、教科であるにもかかわらず、定まった答えを求める教科ではなく、対話を通して考えを深め、自分なりに疑問を深めていくことが大切にされている。じっさいに、問いを深める過程において、話し手と聴き手の解釈のズレが聴きあう中で少しずつ解消され、話し手の伝えたいことを共有する取り組みを積み重ねることで、共通理解に向かおうとしたり、対話の中で前提を確認したり仮定したりして条件を整えて対話したりする姿からは、共通の問いにたいする積極的な参加態度がうかがえる。

(2) 不思議だと思ふ心 (sense of wonder)

二つ目の要素は、不思議だと思ふ心である。幼い頃には、たとえば「みんなおじいちゃんになったら死ぬの？ みんな死んで、地球がからっぽになったら、かみさまもいなくなるの？」と大人に質問してみたり¹²、「なんだろう」「なぜだろう」と不思議に思うことが多くあるだろう。この不思議だと思ふ心こそが、自分自身で考えることが形成される出発点となるとジャクソンは考えている [ジャクソン 2013:58]。

ジャクソンによれば、どんなに幼い子どもでも、一見シンプルな始まりから、洗練された探求を生むことがある。ある幼稚園の子どもは「どんなことを不思議に思う？」という質問に答えるなかで「ある夜に星を見ていたときにね、宇宙の前には何があったんだろうって不思議に思ったんだ」と言い、それに続く話し合いのなかで、子どもたちの探求は恐竜から神にまで至ったという [ジャクソン 2013:66]。

このような探求が始まるのは、そのコミュニティによる問いや関心からであるが、こうした不思議だと思ふ心が、年齢が上がるにつれ徐々に消えてしまうことをジャクソンは危惧している。ただし、年を重ねること自体が問題なのではなく、その最も大きな要因は学校の先生が子どもたちの本当の声をうまく育むことができないことだという。そしてその原因は、子どもたちは先生が何を期待しているのかを気にするようになり、先生のほうは、内部、外部を問わず、先生たちに様々な圧力がかかるために、子どもたちの驚きや問いかけに割く時間がないことだと分析している [ジャクソン 2013:58]。

しかし、探求は子どもたちの驚きや問いかけから生まれるため、幼稚園に入る頃に持っているこの不思議な心を小学校に入ってから持ち続けられるよう、哲学対話の時間を定期的に取り入れるなどの工夫が必要となるだろう。ジャクソンは、「小学校3年生になる頃には、多くの子どもから消え始め、6年生に上がる頃には、ほぼ完全に消え去ってしまう」 [ジャクソン 2013:58] と言っているが、先に見たお茶小の低学年から始まる「サークル対話」は、まさにこうした工夫だと言えるのではないだろうか。

お茶小では「てつがく」科の授業で扱う題材の多くも、子どもの挙げた身近な話題や疑問がもとになっている。子どもの挙げた話題や疑問をそのまま授業で扱うだけでなく、教師自身もしっかりと価値に対する構想をもつこともまた大切にされている。

方法としては、前年度末の3～5年生を対象にしたアンケートの中で「授業の中で取り上げたい話題や疑問」を書かせ、挙げた話題や疑問は複数の価値につながっているので、まずそれらの価値内容を表にし、価値内容を明確にしたうえで実践が行われている。昨年度からは、子どもの思考への意欲を高めるために、複数の価値内容を扱いつつも、新たな価値内容につながるような授業をさらにつくっていく試みが行われているが、子どもの挙げた話題や疑問からどの価値内容を焦点化していくかは、学級や子どもの実態に応じて考えられているため、思考力を育むためには、まずその共同体に必要な問いを子どもたち自身のなかから引き出すということが大切にされているといえよう。

(3) 知的にセーフである (intellectual safe)

3つ目の要素は、知的にセーフであるということである。これは、子どもたちが「無視されるのではない」「真面目に聞いてくれないのではない」「間違うのではない」「馬鹿にされるのではない」「否定されるのではない」と感じることなく、発言やその内容について尊重され、「言いたいことが言えない」という状態に陥らないこと、共通の問いを深めるためであれば、自由に発言し、気楽に率直に質問や反論ができる、ということである [河野 2014:59, 高橋 :29-30]。

では、誰もが積極的に質問できる場作りができれば知的にセーフであるのか、というとそうではない。ジャクソンは対話のもっとも重要な特性は、問いかけることや問い詰めるのではなく、聴くことだと言う [ジャクソン 2013:59]。哲学対話における質問は、相手から情報を引き出すためでも、相手の性格やプライバシーを知るためでもなく、相手の「考え」(言葉の意味、判断、価値、前提)を理解するためにするものである [高橋 :31]。

ジャクソンは、哲学対話のなかで有用な質問の例として、「Good Thinkers Toolkit (哲学者の工具箱)」という質問のセットを用意しているが¹³、多くの場合、子どもたちは自分の考えをはっきりと述べるのが難しかったり、話すのにすごく時間がかかったりするクラスメートに我慢ができなくなったり、落ち着きのない状態が生じてしまうため、こうした質問のセットだけではなく、忍耐、理解、コミュニティへの協力を学ばせるために、コミュニティボールを取り入れている [ジャクソン 2015:117]。

コミュニティボールは、毛糸で作ったボールである。哲学対話のなかでは、このコミュニティボールをパスされたときにだけ話すことができ、パスされていないときにはコミュニティボールを持っている人の話を聴く時間になる。コミュニティボールは全員の注意が向く方向、能動的に聞く方向の目印になるため、指名された人を全員が尊重し、その人なりのやり方で、時間をかけて対話に加わるのを認めることができるようになる。

しかし、ボールを持っているからといって絶対に話さなくてはいけないかというそうではない。哲学対話の場はセーフな場であるため、「質問攻めで困った」と感じたり、どうしても発言して貢献しなければならぬと感じたりすることはあってはならない。そのため、参加者はパスする権利を持っている。たとえばパスされて言いたいことを忘れてしまったり、言いたかったことを言うのがあまりに恥ずかしかったりする場合には他のメンバーにボールをパスする権利がいつでもある [ジャクソン 2015:117]。

また、セーフな場を作り上げるためには、教師にはボールをただ投げて発言させるだけでなく、とりわけ誰かの意見にたいして反対する意見ができるときには、発言にたいするフォローも必要である。その場合には、教師は、「ある子が別の子にたいして反対するときにはどんなときでも、両方の子が、私たちのコミュニティがさらにもっと問題を掘り下げていく手助けをしている」ということを教師として説明することがとても大切なことであり、反対することで、言い争うのではなく、共に良い理解へ至ろうとしているということ、反対することを個人攻撃だと考えずにお互いから学ぶ方法を学ばせることが大切にされる [ジャクソン 2015:123]。

お茶小の場合、知的なセーフの共有のためには、ファシリティテーターは「リーダー」ではないことを自覚する必要がある。「どんなテーマでもまずその論理的な構造を教師が考えておくことが必要」であり“てつがくすること”のモデルになるような教師の力量が欠かせない。ただし、教材研究をし過ぎて教師が自分の考えや価値観に子どもたちを誘導しないよう配慮せねばならない。このことは上述のジャクソンの実践

と同じであるが、お茶小の場合は、コミュニティボールがなくてもセーフな場が作り上げられている。

それは、とくに低学年から実施されている「サークル対話」が、学級の仲間としての安心感をもたらし、聴く姿勢を育てているからである。じっさい、「てつがく」においても大切なのは聴く姿勢であるが、だからといってお茶小の生徒は発言することを躊躇したりするわけではなく、とくに高学年になると自分の意見を言うことに慣れている。このようにコミュニティボールもなくきちんと相手の話を聴くことができ、対話する場は安全な場所であることを子どもたちが実感できるのは、本格的に哲学対話、つまり「てつがく」の授業が始まる前の段階から「サークル対話」を実施しているからではないだろうか。

4 結びにかえて——管理統制から対話へ

これまでみてきたように、お茶小での哲学対話実践は道德教育との関連で行われているが、その実践のあり方は、ハワイでの哲学対話の要素を取り入れたものであった。したがって、お茶小での哲学対話実践の意義は道德教育的な意義にとどまらず、日本で求められる生徒指導的意義にもつながるのではないだろうか。そうだとするならば、生徒指導と道德教育が目指す状態、つまり「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の尊重を図りながら、社会的資質や行動力を高める」という生徒指導の目標、そして「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した一人の人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を養うこと」¹⁴という道德教育の目標を実現する手法として、哲学対話は同根的なものと言える。

ただし、哲学対話を学校教育の場に導入する際には注意しなければいけないことがある。それは、生徒指導や道德教育の一部見られる管理統制的な教育のあり方に陥らないようにするということである。具体的には、「対話」とは言っても、先生が答えを持っていて、そこに生徒たちを導くような対話にならないようにすること。そして、対話が大事なだから全員話さなければならぬとなると統制になってしまうため、あくまでも哲学対話は、一人ひとりの認識のズレを孕みながら関係性を結び直し、それをより良くしていくという核心を外してはいけないということに注意する必要があるだろう。

これまで、生徒指導は明示的に、たとえば身だしなみ指導や持ち物検査などで「あれしろ」「これしろ」と言って、生徒たちを管理したり、算数や国語などの教科においては絶対的な答えが求められるように、道德教育では、たとえば道德の時間の教材『心のノート』の配布などで統制を行ってきたりした¹⁵。しかし、そうした管理統制型の指導ではなく、対話実践において、生徒たちの、生徒と教師の関係性を組み替えていくことは、これまで見てきたように十分可能であるように思われる。

初めは哲学対話の時間だけが、共同体を形成できる時間になるかもしれないが、ハワイでの成果も踏まえれば、哲学対話の時間がきっかけとなり、たとえば、生徒とのかかわり自体を問い直すなどして、学校生活全体で対話的教育実践が可能になるのではないだろうか。これからの教育には、管理統制ではなく(教師と)生徒たちの関係が再構築されていくような対話が求められているのかもしれない。

注

- 1 たとえば、赤堀博行「道德科における対話的な学びの基本的な考え方」『教育フォーラム』人間教育研究協議会編、59号、2017年、79-90頁など。

- 2 たとえば、宇佐美公生・室井麗子・大森史博・板垣健「哲学対話教育の手法を用いた道德教育プログラムと教材の新たな開発 (2)」『岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集』岩手大学教育学部、2016年、第3号、85-90頁など。
- 3 教育哲学会では二〇一六年に「いまなぜ「子どもの哲学」か」というテーマでラウンドテーブルが組まれた。そこでは「子ども哲学」に関する理論と実践の現状や意義だけでなく、哲学教育のカリキュラム開発を進めているお茶の水女子大学附属小学校の実践の報告もなされた。また二〇一七年に一橋大学で行われた日本哲学会第七六回大会では「哲学対話と哲学研究」というテーマのワークショップで取り上げられた。
- 4 たとえば、永井均、内田かずひろ『子どものための哲学対話』講談社、2009年や、森田伸子『子どもと哲学を 問いから希望へ』勁草書房、2011年や、河野哲也『「子ども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出書房新社、2014年など。また対話哲学に関する書物の翻訳も盛んに行われている。たとえば、マシュー・リップマン著、河野哲也監修『探求の共同体——考えるための教室——』玉川大学出版部、2014年や、フィリップ・キャム著、梶形公也ほか訳『共に考える』萌書房、2015年や、フィリップ・キャム著、衛藤吉則訳『子どもと倫理学——考え、議論する道徳のために』萌書房、2017年など。
- 5 リップマンは一九七四年、モンクレア州立大学に、「こどものための哲学推進研究所 Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)」を設立し、そこでこうした教育活動を行った。森田はこの時期に哲学的探求が「文字の共同体」から「声による探求の共同体」へ転換し、「哲学が、読むことに熟達した一部の特権的な人々の独占物ではなく、およそ、生きてものを考えるすべての人間に開かれた、そして、すべての人間にとって生きる上で必要なものである、という新しい哲学観に支えられた実践」が展開されることになったことを指摘している [森田:222-223]。
- 6 リップマンが考案したP4Cの方法は、論理的思考の育成を中心としながら、意味の探求を目指した初等六年間、ないし小学校・中学校九年間のかなり体系的なカリキュラムである [河野2014, 72]。
- 7 田端によれば、現在P4Cを積極的に推進している主なグループとしては、本間直樹氏をはじめとする大阪大学大学院臨床哲学研究室のグループ、梶谷真司氏をセンター長とする東京大学大学院総合文化研究科・教養学部附属「共生のための国際哲学研究センター (UTCP)」、梶形公也氏を中心とする「p4c japan」、河野哲也氏を副代表理事とする NPO 法人「こども哲学おとな哲学アーダコード」(2014年6月設立)をあげることができ、これらのグループ間には相互交流がうかがわれる [田端:134]。なかでも、河野は「現在、私たちこども哲学を実践している日本のグループは、ハワイ大学のトマス・ジャクソン教授と親しく交流をしています」[河野2014:56]と述べ、講演や著書などでp4cハワイの実践やその要素を紹介している。
- 8 本稿で取り上げるお茶の水女子大学附属小学校の実践は、2017年に出されたお茶の水女子大学附属小学校「平成28年度 研究開発実施報告書(第二年次)」に基づいて作成している。
- 9 「てつがく」の評価として①毎時間の対話後に子どもが一人で考えを書く②毎時間の対話後の

記述から教師が子どもの考えを見とり次期に生かす③一連の授業後に、自分や自分たちの取り組みを自己評価する④一連の授業後に、子どもの考えの変容を見とるとともに、授業を自己評価することが行われている。とくに、③と④の評価分析によると、このように他者理解や、共通了解事項を確認することの大切さに子どもたちが気づきながら対話が進んでいることがわかる。

- 10 これは、「てつがく」を実践してきた3～6年生の子どもに対する質問紙調査や保護者にたいするアンケートからも明らかである。全体的に「問いについて考えることや自分の考えを深めること、他者の考えを聴くことについて実践することができたという実感があ」り、たとえば『てつがく』の授業に取り組んできたことで、自身の取り組みや考え方などについて、変わってきたことはありますか」という質問にたいする回答の傾向は、以下のようになっている。「他者の考えについてもよく考えるようになった」「他者の立場で考えるようになった」「身近なことがらについて問いをもつようになった」「学校の授業である「てつがく」で学んだことをいかして、その後も生活のなかで考えるようになった」「他教科の学習でも、「てつがく」で学んだことが生かされている」。
- 11 文部科学省『生徒指導提要』2010年、1頁。
- 12 森田は、こうした問いを幼い子どもがどのように持つようになるのかを記述すると同時に「幼年期の問いは、幼い子どもの幼いがゆえの無邪気なたわいのない問いではなく、人間の本質から発せられる人間的な問いとしてとらえなおされなければならない」と指摘している〔森田：45〕。子どもがどのように問いを持つようになるのかは、森田伸子『子どもと哲学を 問いから希望へ』勁草書房、2011年を参照。
- 13 「Good Thinkers Toolkit (哲学者の道具箱)」については、トーマス・ジャクソン、中川雅道訳「やさしい哲学探求」『臨床哲学』2013年、14巻2号、67-68頁を参照。
- 14 文部科学省『中学校学習指導要領 特別の教科 道徳編』2015年、8頁。
- 15 今井康雄「教育学の変貌に関する覚え書——教育学はいかに変貌を生き延びるか」矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸編『変貌する教育学』世織書房、2009年、3-10頁。

<引用・参考文献>

- ・赤堀博行「道徳科における対話的な学びの基本的な考え方」『教育フォーラム』人間教育研究協議会編、59号、2017年、79-90頁
- ・今井康雄「教育学の変貌に関する覚え書——教育学はいかに変貌を生き延びるか」矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸編『変貌する教育学』世織書房、2009年、3-10頁。
- ・宇佐美公生・室井麗子・大森史博・板垣健「哲学対話教育の手法を用いた道徳教育プログラムと教材の新たな開発 (2)」『岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集』岩手大学教育学部、2016年、第3号、85-90頁。
- ・お茶の水女子大学附属小学校「平成28年度 研究開発実施報告書 (第二年次)」2017年。
- ・河野哲也『「子ども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出書房新社、2014年。
- ・トーマス・ジャクソン、アシュビー・リン・バトナー、中川雅道訳「スタートアップキット：初

心者のための子どものテツガク授業集第3版』『臨床哲学』大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室、2015年、16巻、110-134頁。

- ・トーマス・ジャクソン、中川雅道訳「やさしい哲学探求」『臨床哲学』大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室、2013年、14巻、2号、56-74頁。
- ・戸田浩暢「生徒指導に関わる道徳教育の在り方 一対話により道徳的実践力を促す指導の工夫一」『エリザベト音楽大学研究紀要』、エリザベト音楽大学編、第33号、2013年、15-27頁。
- ・永井均、内田かずひろ『子どものための哲学対話』講談社、2009年。
- ・森田伸子『子どもと哲学を 問いから希望へ』勁草書房、2011年。
- ・フィリップ・キャム著、榊形公也ほか訳『共に考える』萌書房、2015年。
- ・フィリップ・キャム著、衛藤吉則訳『子どもと倫理学——考え、議論する道徳のために』萌書房、2017年。
- ・マシュー・リップマン著、河野哲也監修『探求の共同体——考えるための教室——』玉川大学出版部、2014年。
- ・文部科学省『生徒指導提要』2010年。
- ・文部科学省『中学校学習指導要領 特別の教科 道徳編』2015年。