

<実践報告>

## オンライン哲学対話の円滑化に向けた ICT 活用の実践 ーテキストベースの対話とマイクラフトを用いた対話ー

三和秀平・松島恒熙・山本大貴・青山拓実・小倉光明

信州大学学術研究院教育学系

### Online Philosophical Dialogues Using Text Chat Tool and Minecraft

MIWA Shuhei・MATSUSHIMA Koki・YAMAMOTO Hiroki

AOYAMA Takumi・OGURA Mitsuaki:

Institute of Education, Shinshu University

研究の目的	ICT を活用したオンライン哲学対話の実践
キーワード	オンライン 哲学対話 ICT マイクラフト テキストベース対話
実践の目的	ICT を活用した効果的なオンライン哲学対話を実施する。そして、その応用可能性を哲学、英語教育、道徳教育の側面から考える。
実践者名	著者と同じ
対象者	実践 1：信州大学学生 5 名，他大学学生 20 名程度 実践 2-1，2-2：ともに信州大学学生 2 名
実践期間	2022 年 7 月
実践研究の方法と経過	チャット機能およびマイクラフトを活用して，他大学の学生や信州大学の学生と英語教育や道徳教育のテーマでオンライン哲学対話をした。対話を通して，参加者は楽しさを感じ，テーマについての理解を深めている様子が伺えた。
実践から得られた知見・提言	オンラインでの哲学対話のデメリットとして挙げられている，環境整備の必要性（特に場所の必要性）や場所性や共同性の弱さ等について，ICT を活用することで補うことができることが示唆された。また，哲学教育，英語教育，道徳教育への応用可能性も示された。

## 1. はじめに

### 1.1 哲学対話のオンライン化

COVID-19の流行を受け、様々な取り組みがオンライン化されてきた。本論文で取り上げる哲学対話も例外ではなく、オンラインでの取り組みが広がりつつある。ここで扱う哲学対話とは、Lipmanが子どもたちの思考力を養うために始めたと言われる「子どものための哲学 (P4C : Philosophy for children)」に由来するものであり、身近な問いについて参加者全員で哲学的に対話していく営みである。例えば、「幸せとは何か？」などのすぐには答えの出ないと思われる問いについて、対話を通してみんなで思考する。近年では、日本においても各地で哲学対話が開催されるようになり、学校現場においても導入されている<sup>1</sup>。このような哲学対話を実施する際は、相手の表情や仕草を参照することや、同じ場所を共有しているという感覚が対話を促進するため、対面で行うことのメリットが多い。一方で、オンラインで行うことはデメリットもあるとされるが、メリットもある(表1)。

表1 オンラインでの哲学対話のデメリットとメリット

デメリット	
環境整備の必要性	パソコンや通信環境、対話可能なスペースなどの確保が必要となる。
セキュリティとプライバシー	場を荒らす人が出現する可能性や、背景などから個人情報が漏れる可能性、勝手に様子を動画や写真に残される可能性もある。
時間がかかる	表情や仕草などの情報が得られにくく、情報を言葉で伝える必要があり、時間がかかる。
場所性や共同性の弱さ	ある場所に皆でいるというライブ感、イベント感が弱くなるため、皆で同じテーマを探究し、問いを分かち合っているという感覚が弱くなる。
飽きやすさ	対面と比べて集中力が求められ、特に小さい子どもは早く飽きてしまう可能性がある。
メリット	
遠隔でできる	場所へ移動する必要がなくなり、様々な人が参加可能になる。録画機能を使い様子を共有すれば多様な方からコメントをもらいやすくなる。
気楽である	参加のハードルが低く、気楽に参加可能である。主催者も準備の手間が少なくなる。
発言しやすい	人によっては対面よりも発言がしやすくなる。チャット機能などを使って、対話に入るきっかけをつくりやすい。
記録しやすい	対話の様子を簡単に記録できる。

注) 河野ほか(2020)を参考に作成した

上記の点を踏まえ、本実践ではメリットを活かしつつ、ICTを活用してデメリットを克服するようなオンライン対話について考えていく。例えば、環境整備の必要性が挙げられているが、スマートフォンを用いてテキストベースの対話を行うことで周囲の環境を気にすることなく、対話をするのが可能となる。また、テキストベースであることにより、発言がしやすい、記録として発言が残り他の人の意見を参照しやすいというメリットもある。サイレント・ダイアログといったテキストベースの実践もしばしば行われているように、テキストでの対話も有効である。例えば久川ほか(2021)によれば、テキストベースのコミュニケーションによって、質問や意見ができたり、質問や意見が苦手な場合は

<sup>1</sup> 高等学校「倫理」の学習指導要領においては、「哲学に関わる対話的な手法などを取り入れた活動」(p. 86)を実践することが目指され、哲学対話を意識した記述がある。

アクションボタン等で反応ができたりする等、様々なタイプの子どもが参加できる可能性が示唆されている。そこで、実践1ではテキストベースによるオンライン哲学対話を行う。

また、河野ほか(2020)はオンライン対話の最大のデメリットとして場所性や共同性の弱さを挙げている。場所の違いは対話を変化させ、その場所の同じ雰囲気共有することで、一体感も出やすくなる。しかし、オンラインではそのような効果は期待できず、皆で同じテーマを探究し、分かち合っているという感覚が弱まる。このようなオンライン対話の弱点に対しては、バーチャル空間でのアバターを用いた対話が有効であると考えられる。実践2ではマイクラフトを用いた哲学対話(以下、マイクラ対話)を行い、その可能性を考察する。マイクラフトは、オンライン空間で冒険をしたり、建造物を作成したりするゲームである。マイクラフトを用いることで、擬似的に問題解決の場を体験したり、他者と協力して活動したりと、安全な環境でリアルでは体験できないような経験を行うことができる。このようにマイクラフトを通して参加者が共通経験をした上で哲学対話を行うことによって、オンライン対話の課題である場所性や共同性はある程度担保されうる。

さらに、マイクラフトを用いた疑似体験は、対話の効果をより高める可能性もある。対面の対話では体験的な活動を行い、その経験をもとに対話をする取り組みが行われている。例えば、永井・河野(2018)は地域フィールドワークを行った後に、その体験をメタ的に振り返る哲学対話を実施し、この活動が自分たちの住む地域の問題解決や今後育てていくべき価値、ビジョンを育てるうえで有効であると報告している。そこでマイクラフトにおいても、通常の生活では体験できないような疑似体験を行うことによって、デメリットをメリットに変えることができるかもしれない。以上の点を踏まえ、実践2ではマイクラフトを使って疑似体験をし、その経験をもとに哲学対話を実施することとした。

## 1.2 本実践における対話のテーマ

本実践では、英語教育と道徳教育にかかわるテーマで対話を行う。ベネッセ総合教育研究所(2014)の調査では、多くの子どもが英語の必要性を感じている一方、将来自分が「英語を使うことはほとんどない」と考えている子どもも多いことが示されている。そこで、教職課程の学生とともに、英語を学ぶ意義について考えることとした(実践1, 実践2-1)。

また、哲学対話はこれまで道徳の時間で援用されてきた。道徳においては体験を踏まえて考えることが大切であるが、日常の中で道徳的な体験をする機会は限られる。そこで道徳的な問題をオンライン上で疑似体験したうえで対話することで、問題を自分ごととして考えやすくなり、より深く考えることができると期待される(実践2-2)。

## 2. テキストベースでの対話(実践1)

### 2.1 目的

学ぶ意義にかかわる対話を行うことで、動機づけが向上する可能性(三和ほか2022)を踏まえ、「小学校から英語を勉強する必要はあるか?」という問いについて、オンラインのメリットを活かし、信州大学と東京都内の大学をオンラインで繋ぎ、学生が哲学対話を

行う。しかし、相手先大学では場所やパソコンなどの設備が限られており、1つの教室に複数の学生が集まって実施する必要があった。また、受講生が20名程度いるのに対し、用意できるパソコンは4台であった。これらより、1つのパソコンに人が集まる、同じ部屋の別のパソコンの音声が聞こえるなど対話の進行が困難となることが予想された。このような問題を克服するため、各自がスマートフォンから意見を投稿できる Slido (<https://www.slido.com/jp>) のチャットツールを用いてテキストベースで実施する(図1)。



図1 Slidoの様子

## 2.2 方法と手続き

参加者は信州大学の大学生5名、教員3名、東京都内の大学生20名程度、教員1名であった。相手先大学では、教職課程の英語教育関連の授業の一貫として行われた。信州大学の学生、教員はそれぞれの部屋から各自のパソコンで Zoom にアクセスをした。相手先大学では1つの教室に4つのパソコンを用意し、4グループに分かれた。Zoom のブレイクアウトルーム機能を用いてグループを作成し、各グループには信州大学の学生または教員が1名以上入り、1グループあたり6~8名程度で構成された。

グループに分かれる前に、第一著者の進行のもと15分程度全体で主旨の説明および自己紹介を行った。次に、15分程度「小学校から英語を勉強する必要はある?」という問いへの回答を Slido に書き込み意見を交流した。その際、第一著者がファシリテーションを行い、質問を繰り返すことを通して考えを深めた。その後、グループに分かれ、同様のテーマで35分程度対話を行った。各グループの対話のファシリテーターは信州大学の学生が務め、問いを投げかけ、その問いに対する考えを参加者は Slido を用いて回答した。ファシリテーターは声を出して問いかけや応答をし、他のメンバーは必要に応じて声を出して応答しつつも、主に各自のスマートフォンからテキスト中心で対話を実施した。対話後には、第一著者の進行のもと、全体でグループの話題や感想、今後考えてみたいことについての共有を行った。最後に、Google Forms のリンクを配布し、アンケートに回答を求めた。内容は、「対話は楽しかったか」および「意見を伝えることができたか」について5件法(1. まったくあてはまらない-5. あてはまる)、「英語のやる気は変化したか」について10件法(1. やる気が下がった-10. やる気が上がった)および「小学生から英語を勉強する必要があるという思いは変化したか」を10件法(1. 必要ないという思いに変わった-10. 必要あるという思いに変わった)で回答を求めた。なお、すべての実践の際に参加者には事前に様子を記録すること、得られたデータは研究に使用すること、調査への回答は自由であり成績に関係がないことなど、倫理的配慮について説明した。

## 2.3 結果と考察

回答は24名から得られた。「対話は楽しかったか」は、4点が8名、5点が16名であり、楽しく感じる傾向にあった。「意見を伝えることができたか」は3が3名、4が9名、5が

12名であり、多くの参加者が意見を伝えることができたと認識している一方で、一部十分に伝えられなかったという参加者もいた。スマホから気軽に投稿できるので、意見を表明しやすい反面、テキストベースではその意図が伝わりにくいことや、自分が発言している・聞いてもらっているという感覚が乏しいことが関連すると思われる。チャットアプリにはリアクションボタンもあるため、そのようなツールを積極的に用いるなど工夫が必要であろう。また、お互いの関係性などを構築しにくいいため、今回のように初めて対話する相手ではなく、ある程度関係性を築いた後に、テキストベースのやり取りを行った方が有効である可能性もある。したがって今後も、テキストベースの哲学対話が有効に働く場面について検討していく余地がある。「英語のやる気の変化」の平均値は 8.08 ( $SD=1.28$ ) であり、理論的中央値 (5.5) より有意に高く ( $t(23)=9.87, p<.001$ )、やる気が高まる方向への変化がみられた。「小学生から英語を勉強する必要性」の平均値は 8.46 ( $SD=1.62$ ) であり、理論的中央値より有意に高く ( $t(23)=8.98, p<.001$ )、必要があると感じる変化があった。よって、参加者の英語学習の価値理解に寄与できたと思われる。

### 3. マインクラフトを用いた対話の実践 (実践 2)

#### 3.1 英語を勉強する必要性についてのマイクラ対話 (実践 2-1)

##### (1) 目的

マインクラフトを用いた擬似的な体験後に、英語を学ぶ意義について対話を行う。

##### (2) 方法と手続き

参加者は教員 3 名、大学生 2 名 (4 年生 1 名, 3 年生 1 名) であった。参加者は各自のパソコンからアクセスした。会話には通話アプリを用いた。最初に 10 分程度の操作説明や操作の練習を行った。次に、20 分程度マインクラフト上に作成された空港で英会話の体験を行った。1 名の英語が堪能な教員が入国審査官役となり、参加者は与えられたスクリプトのもと、英語で入国審査を疑似体験した。具体的には、旅行先、旅の目的、滞在期間、滞在场所、これまでの訪問回数、同行者などの情報を事前に参加者に伝え、これらに関する質問や、その他アドリブの質問について英語でやり取りをした。その後、マインクラフト上で周りに何も無い場所へ移動し、30 分程度「英語を勉強する必要はあるか？」について対話を行った (図 2)。参加後に大学生には Google Forms で①対話は楽しかったか、②よく考えることができたか、③マインクラフトを使って対話することは教育実践上有益だと思うかについて、10 件法 (1. まったくあてはまらない-10. とてもあてはまる) で回答を求めた。④また、マインクラフトを用いる良い/良くない点を自由記述で回答を求めた。

##### (3) 結果と考察

結果は表 2 の通りであった。①対話は楽しかったか、②よく考えることができたか、③教育実践上有益だと思うか、はいずれも理論的中央値 (5.5) より高い値



図 2 マイクラ対話の様子

であり、マイクラ対話にはポジティブな評価がなされていた。良い点として「体験してみると、対面とは違った観点が出てくる」という記述があったように、体験をすることで新たな気付きが生まれる可能性がある。例えば英語を話す際に、思ったように受け答えができず、戸惑う場面があった。この体験をすることで、改めて自分が学んできた英語は意味があったのか、どんな教育が必要なのかと考えるきっかけになりうる。この点は推測の域を出ないが、今後、効果を検証していく必要がある。

表2 アンケートの結果

I D	内容	①	②	③	良い点	良くない点
A	英語	10	9	10	・相手の顔が見えないからこそ、話せる	・ブロックを壊せてしまうと壊すことに夢中になる、環境づくりの難しさがある
B	英語	7	7	8	・日常生活ではなかなか体験できない場면을体験してテーマについて考えることができる ・実際に英語を使う場면을体験してみると、座って対話をしているときは違った観点が出てくる	・特になし
C	道徳	9	10	7	・ゲームをしながらで堅くなりすぎずに話しやすい ・様々な道具を使えるので、状況や場面設定ができる	・オンラインで話すタイミングが少し難しい
D	道徳	8	10	6	・顔が見えないからこそ話せる人もいそう ・普通の対話よりも楽しく、テーマについて考えやすい ・オンラインで繋がってできるので、地域や年齢を問わず、いろいろな人と対話できそう	・うまく進行しないとただ遊ぶだけになってしまう ・操作に慣れないと対話までいかないので、参加できる人が限られそう

注) ①たのしかったか、②よく考えることができたか、③教育上有益であると思うか

### 3.2 道徳的価値理解を目指したマイクラ対話（実践 2-2）

#### (1) 目的

マイクラフトを用いた擬似的な体験後に道徳的問題について対話を行う。

#### (2) 方法と手続き

参加者は教員 1 名、大学生 2 名（4 年生 1 名、3 年生 1 名）であった。会話には通話アプリを用いた。最初に 10 分程度の操作説明を実施した後、20 分程度今どのような気持ちかを話し合いながらマイクラフト上でゾンビや村人、動物を攻撃した。ゾンビを攻撃しているときには抵抗はないが、村人や動物を攻撃しているときは少し抵抗があるという発言が得られた。その後、周りに何も無い場所へ移動し、30 分程度「ゾンビや村人、動物を攻撃したときに感じ方が違うのはどうしてか？」について対話を行った。参加後に大学生には Google Forms で実践 2-1 と同様の内容でアンケートに回答を求めた。

#### (3) 結果と考察

結果は表 2 の通りであった。①対話は楽しかったか、②よく考えることができたか、③教育実践上有益だと思うかはいずれも理論的中央値 (5.5) より高い値であり、こちらもポジティブな評価がなされていた。対話では命についての話題にも話が及んだが「ゲームなので堅くなりすぎない」という記述もあるように、重いテーマであっても対話しやすい状況を作ることができていた。また、普段の生活で動物や人を攻撃することはほとんどなく、その時の感情などはわからないが、マイクラフトを用いることで擬似的な体験ではあるものの、自分の感情に気づくことができた。その結果、攻撃する対象によって感じ方

が異なり、命に対しての捉え方が異なっていることを踏まえて思考するきっかけとなった。

### 3.3 マイクラ対話のまとめ

マイクラ対話では、日常生活で体験できないような場면을擬似的に体験し、そのときの気持ちを踏まえて対話を行うことができ、普段の対話とは違った観点から考えることができるようになっていた。マイクラフトでは、自由にワールドを作成し、様々な疑似体験をすることができる。またオンラインで実施するため、場所によらず様々な人と交流できる。これらをうまく活用することで、オンラインのデメリットである場所性や共同性の弱さを克服し、さらには現実以上に場所性や共同性を感じる機会を提供できると考えられる。

また、顔が見えないことに加え、ゲームの要素があるため、気楽に話しやすかったという記述もあった。一方で、タイミングが難しい、相手の感情が読みにくいなどのデメリットもあるので、その点を理解した上で効果的な活用を考える必要がある。加えて、うまく進行できないと遊ぶ場になってしまうため、対話につなげるためのファシリテーターが重要になるだろう。いずれにせよ、バーチャル空間での活動は今後発展することが予想されるため、このような実践を積み重ね、効果的な方法を模索することが望まれる。

## 4. ICT を活用したオンライン対話のまとめ

本実践では、オンライン哲学対話のデメリットを補うために ICT を活用した対話を行った。いずれの実践も参加者からの評価は高く、今後の教育への応用に期待が持てる。その点も踏まえ、各分野への応用に向け哲学教育、英語教育、道徳教育の観点から考察を行う。

### 4.1 哲学教育の観点から

実践 1 はオンラインという条件に加えて、テキストベースで対話する試みであった。テキストベースでの対話は、対面やオンライン音声での実施に比べて、意見表明のハードルが下がることによって多様な意見が出やすいというメリットが考えられる。この点は、P4C 実践者でもある Jackson (2017) が指摘する「知的安全性 (Intellectual Safety)」にも寄与するであろう。「知的安全性」とは、対話の場において全ての参加者が安心して発言しやすい環境のことを指す。例えば、対話において声を出して発言する際は、周りの参加者の様子を見ながらそのタイミングを図ることを強いられたり、場合によっては発言の機会を得られないまま対話が終わったりすることもある。これに対してテキストベースの対話では、参加者がそれぞれのタイミングで意見を投稿することができ記録にも残るので、その意見が他の全ての参加者に読まれる/聞かれることになり、「知的安全性」を構成する一つの要素となりうるのである。テキストベースの対話について今後の課題は、意見を分類・整理する機能などファシリテーターの負担を軽減できるようなシステムの構築であろう。

実践 2-1 では、マイクラフトを活用することで入国審査を疑似体験でき、英語使用の場面を参加者全員で共有できた。そのことが学びの「オーセンティシティ (Authenticity)」に繋がりをもち、さらに参加者の「エンゲージメント (Engagement)」を促進しうることは注目に値する。Coyle et al. (2013) によれば、学びのオーセンティシティとは、教材

の持つ本物らしさや実体験への近似性のことであり、それが参加者の学習動機づけにも繋がることとされる。実践 2-1 では、実際の英語使用の場面を擬似体験することがまさにオーセンティシティを生じさせており、その経験も振り返りつつ対話することで、実感を伴った意見が多く出た。一方のエンゲージメントは Mercer and Dörnyei (2020) によれば、ある活動に積極的に参加したり、特定の行動に関与したりすることであり、グループ活動において重要な概念であるとされている。例えば英語学習ではロールプレイなどの共同活動が取り入れられることがあるが、それはあくまで言語スキル習得のための練習に留まることが多いため、学習者のエンゲージメントが必ずしも高まるとは言えない。これに対して実践 2-1 では、エンゲージメントの条件でもある「学習者の自由な発言」が確保されたシチュエーションが多くあり、言語活動や哲学対話への「積極的な参加」がみられた。

実践 2-2 では、ゾンビや村人、動物を攻撃するというような、現実の日常生活ではできないことを疑似体験した。現実世界では実現が望ましくないものについて倫理的に扱う際は、思考実験や物語などの「フィクション<sup>2</sup>」を活用することが有効である。今回の実践 2-2 で活用したマインクラフトは、まさにある種のフィクションとして機能しており、安全に疑似体験ができるツールとして今後も期待できる。また、マインクラフトはフィクションではあるが、キャラクターに自己を投影しながら活動できるため、具体的な実感も伴いながら対話することが可能となっている。さらに、P4C において Lipman が作成していた哲学小説などの物語や、日本の道徳教育において活用されている物語を伴う教科書についても、ある種のフィクションとしての機能がみられる。Lipman (2003) は学習者が物語によって登場人物が持ちうる情動や持ちえない情動を適切に判断できるようになることを目指しており、Cam (1995) は物語の適切な条件として、何らかの論点を探究したり何らかの問いを促したりするようなものを挙げている。すなわち、フィクションとしての教材は、参加者の哲学的思考を刺激するものが推奨されており、マインクラフトはその条件を満たす可能性を十分に秘めている。以上のように今回の 3 つの実践では、オンラインのデメリットを克服し、メリットを発展させるような結果が得られたと思われる。

#### 4.2 英語教育ならびに第二言語学習の動機づけ理論の観点から

英語学習の意義を考える哲学対話は、近年の英語学習者の動機づけ研究において注目されている「L2 理想自己 (Ideal L2 self) の明確化」と関連が強いと思われる。「L2 理想自己」は、Dörnyei (2009) が提唱した L2 Motivational Self System (L2MSS) の重要概念で、将来自分になりたい外国語話者のイメージのことである。これまでに行われてきた研究から、L2 理想自己の明確さが、学習者の動機づけに強い影響を与えることが示唆されている (Dörnyei 2009)。Dörnyei and Kubanyiova (2014) は、ビジョンの形成や明確化

---

<sup>2</sup> 清塚 (2017) はフィクションを「虚偽ないし嘘の同義語としてのフィクション」、「実在とは対応しない概念としてのフィクション」、「文学ないし物語的文学の同義語としてのフィクション」の 3 つに区分しており、本稿では 3 つ目の概念を参照している。



を通して第二言語学習者を動機づけるための方策について議論し、その議論に基づいた実践の開発や、効果の検証が進んでいる (e.g., Mackay 2019). 本実践では、英語の必要性について考える際、英語が役立つ場面をイメージすると思われる。さらに、実践 2-1 では実際に英語を用いた活動に取り組む機会も与えられている。よって、参加者がそれらの場面で英語を用いて流暢にコミュニケーションしている将来の自分の姿を想像し、そのようになりたいと望むようになる可能性がある。以上から、英語学習の意義を考える哲学対話の効果をも L2MSS やビジョンの枠組みを用いて検証したり、L2 理想自己の明確化につながる指導を加えた活動をデザインしたりする研究は、有意義なものになると予想される。

マイクラフトの活用により、英語を使用する必要がある空間をリアルに作り出し、体験的な学びに近い環境を提供できる。外国語科の学習指導要領 (文部科学省 2017) では、目的や場面、状況を意識した言語活動が重視されているが、マイクラフトを用い、英語を使う状況などが明確にされた場において活動を行うことはその一助となりうる。また、英語を使う場面がリアルに想像できた場合、上述した L2 理想自己の明確化につながる可能性もある。さらに、言語活動の楽しさが高まったり、不安が軽減したりといった効果も期待できる。その一方で、ジェスチャーや表情が見えない点は、マイクラフトの弱点となりうる。実践 2-1 で、入国審査官役の教員がワクチン接種について尋ねた際、参加者は「接種 (vaccination)」という単語を知らず、質問が理解できなかった。互いが見える状態であれば、教員が注射のジェスチャーをすれば、その質問を、日本語を用いなくても容易に理解可能なインプットにできたと思われる。しかし、本実践ではそれができず、質問の理解にかなりの時間を要した。このような事態は、効率的な言語学習の阻害や、不安の増加につながりかねない。この課題への対処方法については、今後検討すべきだろう。

#### 4.3 道徳教育の観点から

実践 2-2 では、マイクラフト上での擬似的な体験をもとに対話を行った。「特別の教科道徳編」の小学校学習指導要領解説 (文部科学省 2017) には、「道徳的価値の理解は (中略)、自分自身の体験などを通して、そのよさや意義、困難さ、多様さなどを理解すること」と記載されている。しかしながら、私たちの生活の中で道徳的な体験をすることは限られており、内容によっては体験を通して自分ごととして理解することは難しい。そこで、本研究で実施したような擬似的な体験を通して考えることで、多様な道徳的な問題についても自分ごととして、多面的・多角的に考えるきっかけを与えることが期待される。ただし、擬似的な体験は現実の体験とどのような点が異なるのか、子どもたちは体験をどのように捉えるのかなどといった点については明らかではないため、今後検討すべきだろう。

#### 付記

公益財団法人博報堂児童教育財団「第 16 回児童教育実践についての研究助成」を受けた。本論文は、教科教育学会第 47 回全国大会で発表されものを再構成した。ご協力いただいた学習院大学の山本昭夫先生に感謝いたします。

## 文献

- ベネッセ教育総合研究所, 2014, 中高生の英語学習に関する実態調査 2014  
[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/Teenagers\\_English\\_learning\\_Survey-2014\\_20141128.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/Teenagers_English_learning_Survey-2014_20141128.pdf) (accessed 2022.8.25)
- Cam. P., 1995, *Thinking together: Philosophical inquiry for the classroom*, Hale & Iremonger Press.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., 2010, *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., 2009, The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*(pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M., 2014, *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press.
- 久川慶貴, 佐藤和紀, 三井一希, 高橋 純, 堀田龍也, 2021, 小学校高学年児童の学校生活におけるグループでのチャットの活用の特徴, 日本教育工学会論文誌, 45, pp.141-144
- Jackson, T. E., 2017, Gently Socratic inquiry.  
<http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-NEW.pdf>. (accessed 2022.9.21)
- 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—, 童心社, 東京
- 清塚邦彦, 2017, フィクションの哲学, 勁草書房, 東京
- Lipman, M., 2003, *Thinking in Education* (second ed.), Cambridge University Press.
- Mackay, J., 2019, An ideal second language self intervention: Development of possible selves in an English as a Foreign Language classroom context. *System*, 81, pp.50-62
- Mercer S., Dörnyei Z., 2020, *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge University Press.
- 三和秀平, 青山拓実, 解良優基, 山本大貴, 2022, なんで勉強しなきゃいけないの? という問いの哲学対話が学習動機づけに与える効果, 思考と対話, 4, pp.48-61
- 文部科学省, 2017, 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説「外国語活動・外国語編」, 開隆館出版, 東京
- 文部科学省, 2017, 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」, 廣済堂あかつき, 東京
- 文部科学省, 2018, 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示), 東山書房, 京都
- 永井玲衣, 河野哲也, 2018, 地方創生教育としての子どもの哲学—東北被災地における「子どもてつがく探検隊」の教育実践とその総合的な学習への導入可能性—, 立教大学教育学科研究年報, 61, pp.27-47

(2022年9月22日 受付)