

オンライン上での擬似的な体験は対話による道徳的な価値理解を促すのか

信州大学学術研究院教育学系 三 和 秀 平
信州大学学術研究院教育学系 小 倉 光 明
信州大学学術研究院教育学系 松 島 恒 熙
信州大学学術研究院教育学系 青 山 拓 実

Do online experiences promote understanding of moral values through dialogue?

Faculty of Education, Shinshu University MIWA, Shuhei
Faculty of Education, Shinshu University OGURA, Mitsuki
Faculty of Education, Shinshu University MATSUSHIMA, Koki
Faculty of Education, Shinshu University AOYAMA, Takumi

要 約

いじめや社会問題に対応するために、「特別の教科 道徳」が実施されるなど、心の教育が求められている。その中で、哲学的な問いに対して対話を通して共同探究していく哲学対話を用いた道徳教育が注目され道徳の授業で実践されたりしている。本研究では小学生を対象とし、哲学対話を通して問題を自分ごととして考え、道徳的な行動や意図を促進するために、マイクラフトを用いてオンライン上での擬似的な体験を取り入れた。その結果、自分ごととして考えることや、道徳的意図の向上にはつながる傾向にあったが、実際の行動の変容はみられなかった。今後は道徳性の測定に関する工夫や、複数回の介入を行うなど、より効果的な方法を検討する必要がある。

【キーワード】 道徳, 哲学対話, マインクラフト, 疑似体験

Abstract

In the recent revision of the Course of Study (Japanese national curriculum), stronger emphasis has been put on moral education, in response to social issues such as bullying. In the field of moral education research, philosophical dialogue, an activity in which philosophical questions are discussed through dialogue, has been attracting attention. In this study, we implement Minecraft as a tool to promote the effectiveness of moral education thorough online philosophical dialogues with elementary school students. The results showed that dialogue through online games tended to lead to thinking

about issues as one's own and to improved moral intentions, but not to actual changes in moral behavior. In the future, it is necessary to consider more effective methods, such as developing new measures of moral values and conducting the intervention multiple times.

【Keywords】 moral education, philosophical dialogue, Minecraft, simulated experience

問題と目的

いじめ問題やグローバル化の進展など急速に変化する社会への対応のために「特別の教科 道徳」が教育課程に導入され、道徳教育が注目を集めている。その中で授業の検討がなされ、中央教育審議会の答申（中央教育審議会、2014）でも「多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善する」ことなどが基本方針として示されている。指導にあたっては、従来の読み物教材を用いて登場人物の心情を読み取るような授業だけではなく、「考え、議論する道徳」や「体験的な学習」が目指され、道徳の授業では様々な工夫が求められている。このような流れの中で、「考え、議論する道徳」を実現するために、哲学対話が道徳の授業でしばしば取り上げられている（例えば、宇佐美他、2016）。哲学対話は、マシュー・リップマンによる子どものための哲学（Philosophy for Children, P4C）の方法論が採用されているケースが多く、参加者が哲学的な問いに対して対話を通して共同探究していく活動として実施される。例えば、「どうして嘘をついてはいけないのか？」のようなすぐには答えが出ない問いについて、参加者全員が対話を通して共に考えていく。近年では各地で哲学カフェが開催されるなど、その活動が広がっている。

道徳教育における哲学的思考の重要さはLipman et al. (1980)においても述べられており、哲学対話を道徳教育に応用することで、思考力の向上や道徳的価値の理解を促進する効果が期待できる。しかしながら、ただ道徳的な問題について考えるだけでは不十分であり、問題が「自分とかかわっている」、「自分の生活につながっている」など、自分ごととして捉えることでその効果がより促進されることが期待される。学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」（文部科学省、2017）にも、道徳的価値を自分のこととして捉えることの重要性が述べられていたり、文部科学省（2016）の『いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて』では問題に対して、「自分のこととして考え、議論して学ぶことが大切である」という旨が記載されていたりする。このように、教育実践においても問題を自分ごととして考えることが求められるが、私たちは現実の場面で道徳的な問題に直面し、実際に体験をする場面は限られている。そのため、中には問題を自分ごととして考えることが難しい場合もある。そこで、疑似的に特定の行為を体験した上で対話することで、自分ごととして考えやすくなり、道徳的な価値の理解が促進されることが期待される。道徳教育の授業においても、子どもに役割を与えて即興的に演技をする役割演技をしたり、動きや言葉を模倣したりするなど動作化の工夫が行われたり、実際の場面の追体験をしたりすることがある（文部科学省、2017）。

本実践では疑似体験を行うツールとして、マインクラフトを用いる。マインクラフトはオンライン上の空間で冒険をするゲームであり、メタバース空間での教育として応用が進んでいる。Rospigliosi (2022)は、教育におけるマインクラフトのようなオンラインゲームの役割に関する学術的研究はま

だ十分に多いとは言えないが、これから増えるだろうと述べている。オンライン上で擬似的な体験をすることで、その問題について考える際に、対話への動機づけが高まったり、自分ごととして考えたりすることにつながる事が考えられる。三和他（2022）では、ビデオ通話による哲学対話のメリットを活かしつつ、デメリットを克服するためにマインクラフトを活用している。例えば、マインクラフト上に空港を作成して、アバターを動かして英語での出入国を疑似体験した後に、英語に関するテーマで哲学対話をしている。従来のビデオ通話によるオンラインでの哲学対話では、同じ場所に集まり、共通の問いについて対話しているという場所性や共同性が弱いという問題が指摘されていたが（河野，2020）、本実践のようにゲーム上でアバターを動かして共に共通の体験をすることで、場所性や共同性の弱さは改善されると予想される。また、遠隔で実施が可能であるため普段関わることのない人と対話することができ、多面的、多角的な視点から考えることを促すことができると期待される。

以上を含め、本研究ではマインクラフトで疑似体験を行った後に、体験にかかわる道徳的な問いについて対話をするものの効果を検証し、疑似体験を通じた対話により、(a) 現実場面での道徳的な行動を促すのか、(b) 道徳的な問題への意識が高まるのか、(c) 道徳的な問題を自分ごととして考えることが促されるのか、を明らかにする。

対話のテーマとしては、「攻撃」について考えることとした。「特別の教科 道徳」の学習指導要領に示された内容項目として、公正、公平、社会正義がある。ここでは、人間は自分と異なる他者や多数ではない意見に対して偏った見方をしたり、優越感を抱きたいがために偏った接し方をする弱さを持っており、いじめ問題もこの弱さに起因する場合が少なくないと記載されている（pp. 48-49）。そこで、そのような弱さを乗り越えて正義を愛する心を育むようにすることが求められる。しかしながら、正義の形は様々である。例えば、マンガなどの主人公は正義のために敵を攻撃する。また、敵は敵の正義を貫くために主人公や他者を攻撃する場合もある。マインクラフトでも攻撃の機能が備わっており、敵や他者を攻撃することが可能である。それぞれの攻撃は何が違うのかなどを考えることで、社会正義や他者理解などに対するより深い価値の理解が生まれることが期待される

予備調査

子どもを対象とした実践に先立ち大学生5名を対象にマインクラフトを用いた哲学対話を行った。介入ではアイスブレイクの後に、30分程度マインクラフト上で決闘を行ったり、動物や村人を叩いたりする体験をした。その際に、自分たちが考えていることを話しながら実施した。その後、「攻撃とはどういうことか」というテーマで30分程度対話をした。対話では「良い（許される）攻撃と悪い攻撃がある」という問いが生まれ、「スポーツでの攻撃といじめやケンカの攻撃は何が違うのだろうか」など良い攻撃や悪い攻撃について考えた。

参加者には、後日インタビューを実施した。「自分ごととして考えることができたか」について尋ねたところ、回答（表現は一部修正）として、「マイクラ（マインクラフトの略）の世界で疑似的に体験して、そのまま自分の体験、あと他の見てきた経験とかと考えやすかった。今回のフィールドがあったからこそ、ボクシングとかそういう考えにも発展できたと思う（Aさん）」など肯定的な回答

がみられ、マインクラフト上での体験を通して自分ごととして捉えやすくなっていたことが伺える。一方で、「僕はゲームとかもあんましなくて、攻撃を身近で感じるっていうか、そういうのがあんまりなくて、自分ごととしては考えてなかった (Bさん)」、「自分はゲームと現実を区別しているの、現実とは違う世界のことだなんて思いながらやってた (Cさん)」など、自分ごととして捉えられなかったという回答もあった。「攻撃するとかを、1つのボタンをポチポチするだけで行えちゃうっていうのは、非リアル (Bさん)」という回答もあり、簡単に操作できることからリアルな体験として受け入れることが難しいと考えられる側面もあったことも影響していると思われる。

予備調査を踏まえて、より自分ごととして考えやすいように事前のワークとして自分たちで作成したものを外部の的に破壊される状況を作り、自分たちの街を守るために相手を攻撃する場面を設定した。

方法

参加者

道徳体験有り群 小学校にチラシを配布し、申し込みがあった小学校4, 5, 6年生10名が哲学対話に参加した。このうち、preとpostの調査の両方に回答したのは7名、実施直後の調査に回答したのは9名であった。preとpost、実施直後の3回の調査にすべて回答した参加者には300円分のギフトを謝礼として送った。

道徳体験無し群 小学校にチラシを配布し、申し込みがあった小学校4, 5, 6年生4名が哲学対話に参加した。このうち、preとpostの調査の両方に回答したのは1名、実施直後の調査に回答したのは3名であった。preとpost、実施直後の3回の調査にすべて回答した参加者には300円分のギフトを謝礼として送った。

個人思考群 クロスマーケティング社に依頼をしてweb調査を行った。小学校4, 5, 6年生を対象に調査を行い、preとpostで回答が得られた27名を分析対象とした。

思考無し群 クロスマーケティングに依頼をしてweb調査を行った。小学校4, 5, 6年生を対象に調査を行い、preとpostで回答が得られた29名を分析対象とした。

群の設定

道徳体験有り群 参加者はマインクラフト (図1) のマルチプレイとzoomにアクセスをした。そして、趣旨説明と自己紹介をした後に疑似体験を実施した (表1)。疑似体験では、大学生を含む5~6名のグループに別れてマインクラフト上で共同して街を作成した。その後、コマンドを利用して敵を出現させて街を襲う状況を作った。それに対し、参加者は敵を攻撃して街を守った。その経験をした後に周囲に何も無い場所に移動し、アイスブレイクおよび「どうして私たちは攻撃をしたの?」という問いでの哲学対話を実施した。その後に感想を交流して、終了となった。対話のファシリテーションは大学生が実施し、お互いはあだ名で呼び、匿名で実施した。

表1 道徳的体験有り群におけるオンラインゲームでの対話の流れ

① 説明・自己紹介 (10分)	企画の説明を行った後に、アバターを動かしながら自己紹介を行った。
② 街づくり (20分)	グループに分かれて、街づくりを行った。話し合いながら、建造物を作成したり、装飾したりした。
③ 攻撃の体験 (10分)	敵を出現させて街を守る体験を行った。それぞれ、話しをしながら敵を倒して街を守った。
④ アイスブレイク (10分)	質問ゲーム（1人が特定のものを思い浮かべ、他の人が質問を重ねて、考えているものを当てる）を実施した。
⑤ 哲学対話 (30分)	「どうして私たちは攻撃をしたのだろうか？」という問いで対話を行った。大学生がファシリテーションをした。
⑥ 感想交流 (10分)	全体で集合をして、それぞれのグループで話し合ったことを交流した。その後、今後考えてみたいことを考えた。

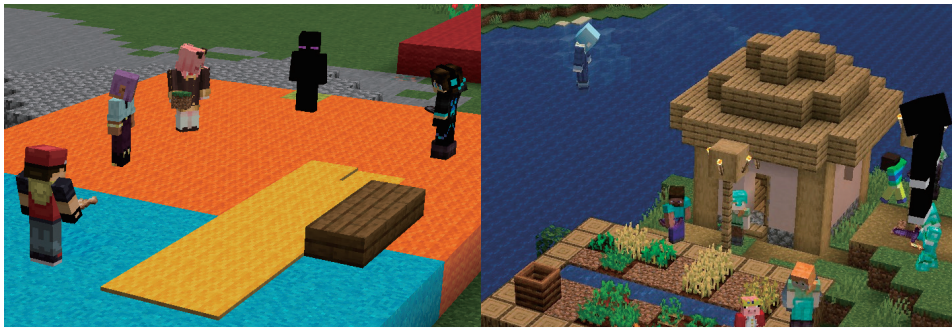


図1 マインクラフトの様子

道徳体験無し群 道徳体験有り群と基本的には同様の手続きであったが、表1の②と③の疑似体験を行うかわりに自由に遊ぶ時間を設けた。

個人思考群 調査はweb上で実施し、マインクラフトや対話には参加しなかった。preの調査の最後に、「どうして人は攻撃するのだろうか」という道徳的な問いについて一人で考えて、自由記述をするように求めた。そして2週間後に同様の内容について回答を求めた。

思考無し群 調査はweb上で実施し、マインクラフトや対話には参加しなかった。preの調査では道徳的な問にかかわる思考は行わず、2週間後に同様の内容について回答を求めた。そしてpostの調査の最後に、「どうして人は攻撃するのだろうか」という道徳的な問いについて一人で考えて、自由記述をするように求めた。

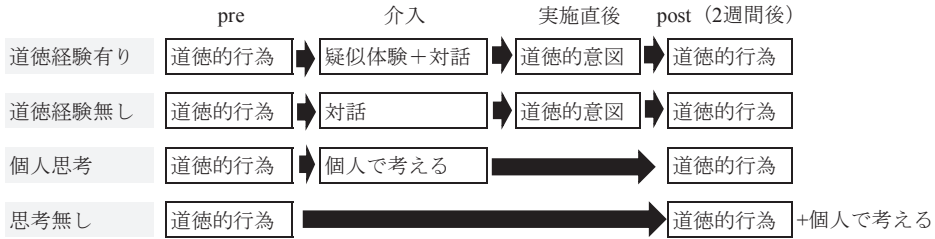


図2 各群の概要

調査内容

調査では下記以外の項目も尋ねたが、本報告では省略する。

道徳的行動 ここ2週間の間に実際に行った道徳的行動について、道徳体験有り群および道徳体験無し群では対話への参加前（pre）と参加から2週間後（post）に尋ねた。また、個人思考群、思考無し群では1回目の調査（pre）から2週間後（post）の間隔を空けて調査を実施した。道徳的価値として学習指導要領を参考に作成した項目について、「ここ2週間とった行動は、次の内容にどの程度あてはまりますか」という教示のもと5件法（1. まったくあてはまらない — 5. とてもあてはまる）で尋ねた。内容は、a. 親切・思いやり（“誰に対しても思いやりの心を持って接した”, “相手の立場に立って親切にした”）、b. 相互理解・寛容（“自分とは異なる意見や立場を尊重した”, “自分とは違った考え方をする人がいても、相手の立場に立って考えた”）、c. 公平・公正（“誰に対しても差別をしたり偏見を持ったりしないようにした”, “誰に対しても公平に接した”）、d. 人助け（“困っている人がいたら助けた”）であった。加えて同様の内容について、保護者にも自分の子どもにどの程度あてはまるか回答を求めた。

道徳的意図 道徳体験有り群および道徳体験無し群の参加者には、道徳的な行動をする意図について retrospective pre - post デザイン（Little et al., 2020）を採用して、対話後に2週間前の考えと（retrospective pre）と今の考え（post）について回答を求めた。内容は、道徳的行動の項目について、文末を「～しようと思う」の形式で回答を求めた。例えば、a. 親切・思いやりでは（“誰に対しても思いやりの心を持って接しようと思う”, “相手の立場に立って親切にしようと思う”）という内容について、2週間前の考えと今の考えについてそれぞれ5件法（1. まったくあてはまらない — 5. とてもあてはまる）で回答を求めた。

自分ごととして考えた程度 道徳体験有り群および道徳体験無し群には実施直後に、個人思考群と思考無し群には思考後に、自分ごととして考えた程度を尋ねた。対話に参加した参加者には“哲学対話の内容は自分に関係のあることだと感じた（自己関連）”, “哲学対話の内容を自分のこととして受け入れた（受け入れ）”, “哲学対話をしているときに、自分の生活と関連づけて考えた（生活関連）”の3項目について、個人思考群には“考えた内容は自分に関係のあることだと感じた（自己関連）”, “考えた内容を自分のこととして受け入れた（受け入れ）”, “自分の生活と関連づけて考えた（生活関連）”の3項目について、それぞれ5件法（1. まったくあてはまらない — 5. とてもあてはまる）

で回答を求めた。

倫理的配慮

対話では倫理的な配慮について参加者および保護者に説明し、参加者および保護者の同意の上で参加を求めた。なお、本実践は所属大学の倫理審査部会の承認を得た。

結果

量的な変数の分析には R4.1.1 および HAD18 を使用した。なお、道徳体験無し群も設定したが、参加者は 4 名であり pre-post の調査にともに回答したのは 1 名であった。実施直後には 3 名から回答が得られたため、道徳体験無し群は実施直後に尋ねた道徳意図と自分ごととして考えた程度の記述統計量を記載し、統計的な検定からは除外した。

対話の内容

対話はグループごとに進められた。攻撃とは何かを考えたり、良い攻撃や良くない攻撃について考えたり、ふざける行為といじめの攻撃との違いを考えたりと様々な問いについて考えた。一例として、以下に「いじめとふざけて叩くのは何が違うのか」という問いについて考えたやり取りを示した（読みやすさを考慮して一部修正）。

F: いじめって、していいことかよくないことか、どっちだと思う？

B, E: よくない。

F: じゃあさっき言ったような、友達に対してパチンとやったりとか、ふざけて叩いたりするのは、これはいいか悪いか、どう思う？

B: うーん、弱くやるんだったら別に。

F: 友達にふざけてツンツンってやったりするのは OK? 迷うかな？

E: (少し考えて) うん。

F: さっきいじめに関してはすぐダメだって言ったけど、今回は迷ったよね。いじめと友達をふざけて叩くのは何が違うんだろうね？どう思うかな？

G: 叩かれた側の人が嫌だと思ったら、それはいじめに近いかなと思って、叩かれた人がそんなに嫌じゃなかったら軽いおふざけで済むのかなとは思いますがね。

F: じゃあ相手が嫌って思わなければ、いじめみたいなことってやっていいのかな？例えば机に落書きするってあるよね。あれって相手が嫌だと思っていなかったら、どんどん落書きしちゃっていいのかな？

B: いや。

F: どうして？じゃあどうしてそう思うんだろうね。Bさんどうして思う？

B: その人が嫌でなくてもいじめだから。

F: その人が嫌でなくてもいじめだからね。やっぱり落書きするっていうのはいじめだもんね。Eさん、どう思う？

E: 勝手にするのはよくない。するなら、ちゃんと本人に聞いてからやったほうが良いと思う。

A: 本人に聞いてから、本人が良いと言えば落書きしてもOKかな？どうだろうね。Gさん、どう思う？

G: そうですね、落書き。確かに本人が良いって言うならいいような気がするけど、ちょっと難しいですね。なんで本人が良いって言ったのか、そういうのも考えないと。

* Fはファシリテーター

道徳的行動

子どもが評価した道徳的行動について、preの得点を共変量とした共分散分析(ANCOVA)を実施し群ごとのpostの得点を比較した(表3)。その結果、いずれの変数においても有意な差はみられなかった($\eta^2_p < .014$)。保護者が評価した道徳的行動についても同様の分析を行ったが、いずれの変数においても有意な差はみられなかった($\eta^2_p < .059$)。

表2 子ども評価・保護者評価の道徳的行動の得点

	道徳体験有り群		個人思考群				思考無し群				ANCOVA					
	pre		post		pre		post		pre		post		F	p	η^2_p	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
子ども評価	親切・思いやり	3.93	0.73	3.86	0.63	3.33	0.84	3.56	0.67	3.47	0.85	3.55	0.76	40.41	.67	.014
	相互理解, 寛容	4.21	1.04	4.00	0.65	3.41	0.84	3.48	0.75	3.45	0.72	3.53	0.81	0.11	.89	.004
	公正・公平	3.79	1.52	3.79	0.70	3.57	1.06	3.78	0.86	3.81	0.81	3.90	0.67	0.07	.93	.002
	人助け	3.86	1.46	3.86	0.90	3.44	1.09	3.56	0.97	3.62	1.05	3.62	0.82	0.10	.91	.003
保護者評価	親切・思いやり	3.86	0.69	3.93	0.67	3.41	0.73	3.48	0.79	3.52	0.63	3.48	0.85	40.33	.72	.011
	相互理解, 寛容	3.50	0.87	4.00	0.58	3.46	0.81	3.46	0.66	3.34	0.75	3.53	0.78	1.86	.16	.059
	公正・公平	3.79	0.99	3.79	0.64	3.54	0.81	3.65	0.82	3.64	0.69	3.90	0.56	0.91	.41	.030
	人助け	4.14	0.69	4.00	0.82	3.33	1.11	3.37	1.01	3.69	0.76	3.48	0.91	0.37	.69	.012

道徳的意図

道徳体験有り群の道徳的意図について、対応のあるt検定により retrospective pre-postの比較を行った(表4)。その結果、サンプルサイズが小さいためか、5%水準で有意な差はみられなかった。しかしながら、親切・思いやり($d = 0.36$)と人助け($d = 0.47$)においてp値が.10を下回っていることに加え、一定の効果量もみられ、向上する傾向にあった。

表3 道徳体験有り群の対話の前後の道徳的意図

		retrospective pre		post		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
体験有り群	親切・思いやり	4.33	0.75	4.61	0.78	1.89	.095	0.36
	相互理解, 寛容	4.56	0.53	4.61	0.60	0.24	.813	0.10
	公正・公平	4.39	0.78	4.56	0.77	1.00	.347	0.21
	人助け	4.22	0.94	4.67	0.43	1.95	.086	0.47
体験無し群	親切・思いやり	5.00	0.00	4.67	0.29	—	—	—
	相互理解, 寛容	4.83	0.29	4.50	0.50	—	—	—
	公正・公平	4.83	0.29	4.83	0.29	—	—	—
	人助け	5.00	0.00	5.00	0.00	—	—	—

自分ごととして考えた程度

自分ごととして考えた程度の3項目について、道徳体験有り群、個人思考群、思考無し群で差がみられるかを検討するために、参加者間要因の分散分析(ANOVA)を行った(表4)。その結果、いずれの項目においても差がみられた($\eta^2_p > .217$)。多重比較の結果、道徳的体験有り群の得点が個人思考群、思考無し群よりも高かった。また、道徳的体験有り群の得点はいずれも理論的中央値(3)との差も有意に高く、疑似体験により自分ごととして問題を考えやすくなっていたことが示された。

表4 自分ごととして考えた程度の得点

	道徳体験有り群		個人思考群		思考無し群		ANOVA			道徳体験無し群	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p	<i>M</i>	<i>SD</i>
自己関連	4.22	0.97	3.15	0.82	2.83	0.85	9.18	<.001	.229	4.67	0.58
受け入れ	4.56	0.53	3.00	0.88	3.14	0.92	11.77	<.001	.275	4.33	0.58
生活関連	4.67	0.71	3.19	1.08	3.14	1.03	8.60	<.001	.217	4.33	0.58

注) 道徳体験無し群はサンプルサイズが小さかったため、ANOVAから除外した。

考 察

オンラインゲームによる対話の効果

本研究の結果、道徳的行動においてはオンラインゲームを通して疑似体験を行ったうえで対話をした群とその他の群で差がみられなかった。また pre と post を比較しても道徳的行動の得点の向上はみられなかった。今回は一度のみの対話であったため、行動を変容させるまでの効果はみられなかったのかもしれない。また、いずれの得点も pre の段階から高く、介入による向上がみられにくかった可能性や、社会的望ましさが関連をしている可能性が考えられる。主観で尋ねた道徳的行動が道徳性の変化を十分に反映していない可能性もあり、複数回の対話を行い、他の方法で効果を検証することが望まれる。

道徳的意図については、親切・思いやりと人助けで retrospective pre よりも post の得点が高い傾向

にあった。道徳的意図は対話の直後に尋ねている。そのため、対話を通して道徳的な行動を取ろうという気持ちが高まったことが予想される。自分ごととして考える程度の得点も高い値を示しており、問題を自分に関係あるものであると捉えたため、道徳的な価値をより理解することができ行動の意図が高まったことが予想される。ただし、上述のように対話後の2週間の間にとった行動においては変化や他の群との差はみられておらず、その効果は一時的である可能性もある。繰り返し対話を行うなどして、実際に行動につなげたり、効果を持続させたりするための工夫が必要であろう。また、自分ごととして考える程度の聞き方も道徳的体験有り群とその他の群で多少異なっている。この聞き方が結果に影響している可能性もあるため、解釈には注意が必要であろう。

教育への示唆

本研究を踏まえオンラインゲームを使いアバターを介して疑似体験を行うことが、子どもが自分ごととして考え、道徳的価値理解を促すために有効である可能性が示された。本実践で用いたマイクラフトは教育版もあり、教育現場でも応用しやすい。今後は、「特別の教科 道徳」の授業の中にもどのように組み込むことができるかを考えていく必要があるだろう。

本研究の課題

本研究の課題として大きく三点挙げられる。一点目は道徳性の測定の問題である。今回は学習指導要領を参考に作成した項目を用いてアンケートにより道徳性を測定したが、道徳性の測定方法については今後も検討が必要であろう。二点目はサンプルの問題である。本研究では、対話を行うために学校にチラシを配布するなどして参加者を募った。そのためこのような活動に興味がある子どもが集まっている可能性がある。またサンプルサイズも小さかったため、今後は様々な対象に対して効果を検証する必要がある。三点目はゲームの操作の問題である。ゲームを用いて実施したが、慣れている子どもと慣れていない子どもで操作の段階で差がみられた。授業などに落とし込む際にはこのような操作での差を考慮する必要があるだろう。

引用文献

- 中央教育審議会 (2014). 道徳に係る教育課程の改善等について (答申) < https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1352890.htm > (2023年11月8日)
- 河野哲也 (編) (2020). ゼロからはじめる哲学対話—哲学プラクティス・ハンドブッカー— ひつじ書房
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press
- Little, T. D., Chang, R., Gorrall, B. K., Waggenspack, L., Fukuda, E., Allen, P. J., & Noam, G. G. (2020). The retrospective pretest-posttest design redux: On its validity as an alternative to traditional pretest-posttest measurement. *International Journal of Behavioral Development*, 44(2), 175–183. <https://doi.org/10.1177/0165025419877973>

三和秀平・松島恒熙,・山本大貴・青山拓実・小倉光明 (2022). オンライン哲学対話の円滑化に向けた ICT 活用の実践 –テキストベースの対話とマイクラフトを用いた対話– 信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター紀要 教育実践研究, 21, 91-100.

文部科学省 (2016). いじめに正面から向き合う「考え, 議論する道徳」への転換に向けて < https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/> (2023 年 11 月 8 日)

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

Rospigliosi, P. A. (2022). Metaverse or simulacra?: Roblox, Minecraft, Meta and the turn to virtual reality for education, socialisation and work. *Interactive Learning Environments*, 30(1), 1-3.

宇佐美公生・室井麗子・大森史博・板垣健 (2017). 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, 教育実践研究論文集, 4, 10-15.

謝 辞

本研究にご協力いただいた皆様に感謝申し上げます。また、助成いただきました公益財団法人発達科学研究教育センターに感謝申し上げます。

