

# 対話を通して多様な他者を理解しようとする子供の育成

—自己・他者を持続的に更新していくための試み—

教育学研究科 教育実践創成専攻 コース 教育力育成分野 高橋 知香子

## 1. 研究の目的

本研究は、身近な人との安心できる人間関係を構築するために、自己自身および他者を理解しようと思おうとする児童の育成を目指す授業実践の実現を目的として行った。

### (1) 課題の所在

本研究の目的の背景にある課題について述べる。現在の教育課題として児童生徒の多様化がある。例えば、小中学校の通常の学級における発達障害の可能性がある児童生徒の割合は8.8%であり、小学校は10.4%である。また、日本語指導が必要な児童生徒数は、58,353人で前回調査より14.1%増加（文科省2022）。17歳以下の子どもの貧困率は13.5%となっている（厚労省2019）。

多様化は学校教育の課題であると同時に社会全体の課題となっている。Society5.0の社会に生きる子どもたちは更に多様化する社会の中で、様々な人々と関係を築くことが求められるようになってきていることは言うまでもない。

このような社会の変容を踏まえ、総合的な学習の時間、特別の教科 道徳、学級活動、福祉講話等を通して行われる学習等、学校教育では児童生徒に多様性の理解を促すための手立てがとられてきている。また、学校生活全般における児童・生徒指導の中でも多様な他者への理解を意識した教育活動が行われている。並行して、インクルーシブ教育の推進、通級による指導、スクールカウンセラーによる個別相談など、当事者に対する支援も充実してきている。

しかし、これらの教育方法は、常に困難を抱える者とそうでない者（例えば障害者と健常者等）という枠組みの上で行われている。それ故

に、互いに対する理解が画一化し、見え難い困難さを持つ人に相対した時、柔軟に理解・対処ができないという危険性をはらんでいる。

例えば、好井（2009）は、「問題化されている人々を呼ぶ言葉が頻繁に使われ（略）私たちの多くは“普通”でありたいと思う。しかし、“普通”であることを作り上げるのは実践的な知識に差別する可能性の契機が満ちている」とし、私たちが自分の安心感を得るために互いをカテゴライズすることが差別を生む原因となっていることを示唆している。

また、好井は「差異や他者性を完全に理解しえなくとも、それらを尊重し、私と他者が常に更新し続けることを通して、他者とともに在る私の日常が、芳醇なるものへと絶えず変貌していくことをどこかで予感させる力にもなる」とも述べており、私たちが自己自身や他者を理解しようとし続けることが重要であることも述べている。このことから、自己自身や他者との関係について考え、その関係を更新し続けることが互いの関係をよりよいものとして構築していくためには重要であるといえる。

つまり、教育活動の中で日常の出来事について互いの見方や考え方を更新する活動を取り入れることによって、児童生徒は自己・他者のそれぞれを差別や排除の対象としてではなく、価値ある存在として認識できるようになるのではないだろうか。

2021年、中央教育審議会において示された「令和の日本型教育」においても、「あらゆる他者を価値ある存在として見る」と「多様な人々との協働」の具現化が求められている。ここでいう「あらゆる他者を価値のある存在としてみる」とは、一般的にいう「利益の対象とし

での価値」ではなく、私たち一人一人が互いをかけがえのない存在として見ることである。この「価値」を児童が感じられるようにする取り組みが、他者を理解し、互いの関係を更新しようとするのできる児童の育成につながるのではないかと考えた。

## (2) 研究仮説

以上の人間関係の構築に関わる課題を解決するために「安心できる場において、対話を取り入れた授業を実践することで、児童は主体的に自己自身と他者について考えることができるのではないか」という仮説を立てた。

## 2. 研究方法

仮説に基づき、自己理解・他者理解につながる授業を考え、授業を実践し、その効果について分析・評価を行うこととした。

### (1) 授業の手立て

この授業では児童が自らの考えを自由に述べ、それを聞き合う活動に、かつ、主体的で協働的な活動となるようにしたい。そのためには、「安心して話せる場であること」「自分事として考えられる課題であること」が必要であると考えた。

そこで、「問いを創る授業」(鹿嶋 2020)と「哲学対話」(梶谷 2018)の手法を取り入れた授業の開発を行った。以下、問いを創る授業と哲学対話を取り入れる効果について述べる。

### (2) 問いを創る授業と哲学対話

問いを創る授業、哲学対話の双方とも参加者を尊重するために明確なルールが提示されている。また、おおよその流れも決まっていることから、児童は見通しを持ちやすく、活動に取り組むやすいという点で共通している。それぞれのルールと教育的効果については表1と表2にまとめた。

#### ① 問いを創る授業

「問いを創る授業」は、ロススタインが提唱した問いづくりを鹿嶋が小中学生向けに改変

したものである。子どもが作った問いを導入した授業の効果に関してはロススタイン(2015)、鹿嶋(2020)、樋口(2020)の文献を参考にまとめ、表1に示した。

表1 問いを創る授業

【ルール】
1 できるだけたくさん問いをつくる 2 問いについて話合ったり、評価したり、答えたりしない 3 人の発表は最後まで真剣に聞く 4 意見や主張は疑問文に直す
【期待される教育的効果】
・ 民主的に考えるスキルが身につく ・ 学びの原動力となる ・ 主体性が発揮される ・ 教材を自分事とするための動機となる

### ② 哲学対話

哲学対話は1960年代に哲学者マシュー・リップマンがアメリカで始めた「子どものための哲学 (Philosophy for Children : P4C)」に由来する。日本でも宮城県で初のP4Cが行われ、お茶の水女子大学附属小学校では平成27年に新教科「てつがく」の創設とともに行われ、現在も各所で実践がなされている。

対話の教育的効果については、様々な見解が述べられているが、ここでは梶谷(2018)、多田(2006)の考えを紹介する(表2)

### (3) 対話を深めるための工夫

#### ① 教材について

児童が自分自身や他者について考えるためには、児童の生活に繋がる課題でなくてはならない。そこで、以下の3点を踏まえた教材になるよう考えた。

- ・ 児童が自分事として考えられるテーマであること。
- ・ 多くの児童が生活の中で考える機会があるだろう、と思われる事例であること。
- ・ 他者のこととして考えてから自分に繋げられる事例であること。

表2 哲学対話

【ルール】
1 何を言ってもいい
2 否定的な態度をとらない
3 ただ聞いているだけでもいい
4 互いに問いかけるようにする
5 知識ではなく、自分の経験に即して話す
6 話がまとまらなくていい
7 意見が変わってもいい
8 分からなくてもいい
【期待される教育的効果】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・相互作用により思考活動が促進する</li> <li>・多様な意見を出し合える</li> <li>・新たな結論の創生</li> <li>・結論を出すプロセスを共有できる</li> <li>・創造的な人間関係を構築できる</li> <li>・自己自身・他者を更新するスキル・経験の獲得につながる</li> </ul>

また、児童の思考を促進するために、重視するルールと問いの元となるキーワードについても検討を重ねた。問いのきっかけについては、児童が考えたくなるようなものにしなければならないと考え、日常の出来事の中で対話に向かえる事象を探し、検討した。

## ② 授業で使う道具について

対話で使う道具には、子どもの使いやすさを考慮して「Qワード」を用意した。Qワードとは、NHK『こどものための哲学』にて問いを掘り下げていくためのキーワードとして紹介されたものである（表3）。

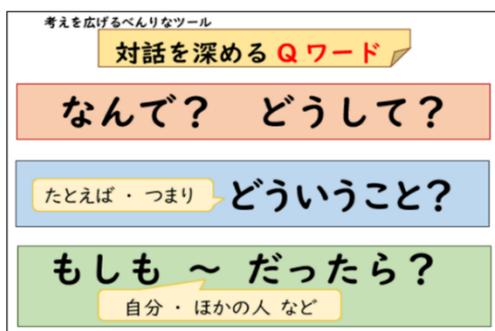


図1 対話を深めるQワード

道具として使うためには、児童が覚えやすく、使いやすい物でなくてはならない。そこで、Qワードと『子ども哲学ハンドブック』で紹介されている『わからない』を見つける7つの質問」を参考に、子供が問いを深めるためのツールについて検討した（表3）。今回は、児童が日常的に使いやすい3つのワードに絞り、対話の道具として提示し、使用した（図1）。

表3 Qワードと7つの質問

Qワード	「わからない」を見つける7つの質問
1 なんで？	1 意味の明確化
2 本当に？	2 理由
3 反対は？	3 根拠
4 どういうこと？	4 真偽
5 もし、～だったら？	5 一般化 / 反例
6 立場をかえたら？	6 前提
7 たとえば？	7 含意
8 そもそも？	

## ③ 場所について

授業は教室ではなく、広めのカーペット敷きの特別教室を使用した。これは、児童らが思いの姿勢でリラックスして対話に臨むことで、対話がより促進されると考えたためである。

## ④ ワークシートについて

ワークシートは、児童が課題について主体的に考えられたか、また、どのように考え、その考えが変化していったかを認識するために重要なツールとなる。かつ、この授業の効果についての判断材料ともなる。

ワークシートでは、まず、授業前に「困っている」ということについての考えを記述する（図2 授業前①②③）。そして、授業後に授業において、自分が主体的に考えることができたか4件法にて表せるようにした（図2 授業後①）。更に、授業後に「困っている」ことについての考えを再び書き、学習前と学習後の自分の考えを比べることで、授業前後の自分の変容を客観視し、自己認識を促すことができるように

作成した。

5年 〇〇 名前							
<p><b>授業前</b></p> <p>このワークシートはみなさんが考えるためのものです。思いついたことをよく書いてください。ただし、答えないものはむりに答える必要はありません。くわしくかけないことは、褒める分だけ書けばよいです。</p> <p>① あなたが困っているとき、そのことをだれかにつたえられますか。</p> <p>はい / いいえ</p> <p>② あなたはこまっているとき、ほかの人にどうしてほしいですか。</p> <p>_____</p> <p>③ ほかの人が「こまっているかもしれない」ということについて、あなたどう考え、行動しますか。</p> <p>_____</p>	<p><b>授業後</b></p> <p>① 授業の中で「考えること」がどのくらいできましたか。近いものを書いてください。</p> <table border="1"> <tr> <td>問いを考えたことができた</td> <td>あまり / 少し / まあまあ / できた</td> </tr> <tr> <td>「自分だったら」と考えることができた</td> <td>あまり / 少し / まあまあ / できた</td> </tr> <tr> <td>「ほかの人だったら」と考えることができた</td> <td>あまり / 少し / まあまあ / できた</td> </tr> </table> <p>② あなたはこまっているとき、ほかの人にどうしてほしいですか。</p> <p>_____</p> <p>③ ほかの人が「こまっているかもしれない」ということについて、あなたどう考え、行動しますか。</p> <p>_____</p> <p>授業前と授業後の②③の自分の考えをくらべて、思ったことや気付いたことを書きましょう。</p> <p>_____</p>	問いを考えたことができた	あまり / 少し / まあまあ / できた	「自分だったら」と考えることができた	あまり / 少し / まあまあ / できた	「ほかの人だったら」と考えることができた	あまり / 少し / まあまあ / できた
問いを考えたことができた	あまり / 少し / まあまあ / できた						
「自分だったら」と考えることができた	あまり / 少し / まあまあ / できた						
「ほかの人だったら」と考えることができた	あまり / 少し / まあまあ / できた						

図2 ワークシート

#### (4) 授業の構成について

- ① 授業実施日 令和5年度11月17日
- ② 対象 小学校5年生(26人)
- ③ 場所 カーペット敷きの広めの教室

#### (5) 授業内容

教科 特別な教科 道徳

主題名 「もっとよいクラスになるために」を考えよう

内容項目 [B 相互理解・寛容]

ねらい 対話を通して、「学級の中で困っている人」について、他者の意見を聴きながら考えることによって、自分や他者が困っているときにどのように考え、行動すればよいのかを考えられる力を育てる。

#### (6) 授業の構成

授業の構成を表4に示した。授業全体を通して、特に「相手を尊重すること」「問いをたくさ

表4 授業の構成

時間	内容	形態	
	授業前に自分の考えをワークシートに記入(授業時間外)	一斉	
5分	本時の目当てと流れを知る	一斉	
12分	問いづくりタイム	①ルールと流れの確認	小グループ
		②問いづくり	
		③大事な問いの選択	
		④今日の大事な問いを決める	
23分	対話タイム	①ルールと流れの確認	一斉
		②対話	大グループ
5分	ふり返り(ワークシート)	個人	

ん考え、使うこと」の2点に重点を置き、児童に意識づけを行いながら活動を進める。

#### ① 導入

「考えること」に重点を置き、互いの考えを尊重することや問いを使うことを意識づけるように声掛けをし、問題提示を行う。

#### ② 問いづくりタイム

「問いづくりタイム」は、まず5~6人の小グループで問いづくりを行う。この段階は、児童の思考する態度を形成するとともに、教材を自分事として考えられるようにするという意図がある。次に、「小グループごとの大事な問い」を全員で1つの問いにして「今日の大事な問い」とし、課題を全員の共通のものとする。

#### ③ 対話タイム

「問いづくり」で考えた「大事な問い」を元に対話を行う。ここでは、問いを元に互いの考えを述べたり、聴いたりすることを通して、自己理解・他者理解を促すことを目的としている。

#### ④ 振り返り

学習後に、ワークシートにて振り返りを行う。学習後にこれらを書くことを通して自己の考えを再認識する機会とし、自己理解・他者理解を深める手立ての1つとなるようにした。

### 3. 授業の実際

#### (1) 導入

題材は「もっと良いクラスにするために考えよう」である。これは学級委員長が自主学习で取り組んできたものを取り入れた。委員長のこの行動は、自然学校や運動会を終え、自分たちに向き合う時期であることを示しており、児童の現実に丁度合った課題であった。

まず、すべての意見は価値のあるものであること、考えることや問いを積極的に使うことを意識づけ、授業の流れと本時のねらいを伝えた。

#### (2) 問いづくりタイム

ルールの確認の際には、安心して意見を言える場にするために「問いをたくさんつくること」「他の人の考えを尊重すること」を再確認した。

加えて、問いをつくるための道具の Q ワードを提示し、問いから更に問いを展開させる方法も紹介した。

問いをつくるためのきっかけとしては、「困っているけど、言えないな…」と悩んでいる人物を提示し、自分だったらこのことに対してどんな問いを持つのか投げかけた。

次に 6 つの小グループでそれぞれ問いを考えさせた。各グループで 3 つ～6 つの問いが出され、それらの問いをまとめて「今日の大事な問い」を作った。今回は「何で困っていることを言えないの？」を大事な問いとし、これを元に対話を始めた。

表5 子どもが考えた大事な問い

グループ	子どもが作った問い
1	だれかに言える？
2	なんで言えないの？
3	なぜ困っているの？
4	どうして、困っていることを言わないのか？
5	何で困っていることを教えてくれないのか？
6	言えない理由があるのか？
全体	何で困っていることを言えないの？

#### (4) 対話タイム

対話タイムは 1 グループ 13 人の 2 グループに分かれて行った。大事な問い「何で困っていることを言えないの？」について話をする中で、「どうしたら言えるのか」「言わなかったらどうなるか」「言えない条件は何か」「誰にだったら言えるか」「どうしてその人に言うのか」等、話題に広がりが見られ、互いの考えを交わすことで、対話の深まる様子が見られた。

対話タイムでも互いの意見を尊重することを重点的に意識づけたことに加え、「互いの意見が自分達の糧になること」「その考えは変わっていったらよいこと」を伝えたことも児童が自由に考えを言える雰囲気を作ったといえる。

対話タイムの中では、全ての児童が発言を行ったわけではない。しかし、発言はしないものの、隣同士で相談しあったり、じっと 1 人で考

え込んだりしている姿が見られた。また、対話の中で自分の意見が上手く表現できずに場を離れる児童もいたが、しばらくして自分のグループに戻り、発言を試みる姿も見られた。

## 4. 授業の評価

### (1) 授業前後の記述の比較

授業前と授業後のワークシートの記述から、「自分が困っているとき」や「困っている人への対応」について気付きや変化のある記述を分類し、グラフに表した。分類の結果、26 人中 22 人に授業前とは異なる視点での記述がみられ、児童は対話を通して異なる視点で考えることができたことが分かる (図 3)。

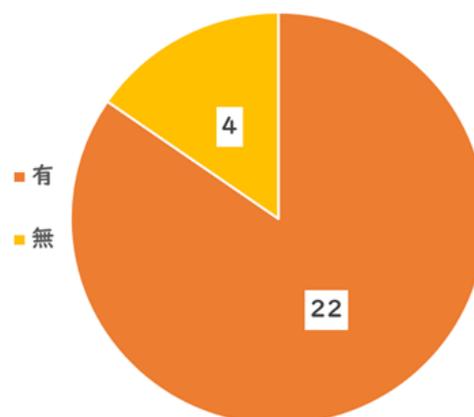


図3 授業前と授業後とで異なる視点での記述をした児童の数

ここからは、具体的な記述を紹介する。表 6～12 は児童がワークシートに書いたものをまとめたものである。表中の「前」「後」は授業前と授業後を表している。なお、記述中の読みにくさを感じる誤字脱字については正しい表記に修正した。

表 6 は対話の中で自分の考えが授業前よりも明確になっていることが分かる記述である。この児童は、「だれに相談する？」という話題が出た際に、「相談したい相手」について他の児童の会話のやりとりを聞く中で、自分が相談したいと思う相手は誰なのかについて考え、具体的に記述することができるようになった。

表6 ワークシートの記述

②あなたはこまっているとき、ほかの人にどうしてほしいですか。	
前	悩みの相談相手になってほしい。
後	お家の人が相談相手になってほしい。もしくは、仲の良い友達に相談。
授業前と授業後の自分の考えをくらべて思った事を書きましょう。	
自分がこまっていたら信らいてくれる相手に相談してほしいんだと思った。自分がこまっている時のたいしょ方をたしかめられました。	

表7の「困っているとき他の人にどうしてほしいですか」という設問に対する児童の記述からは、自分の考えとは異なる意見を聞いて自分や相手に対する対処の仕方についての考えが変わったことが分かる。学習前は自分については、「自分のかわりに、言ってほしい」と書いているが、学習後にはどんな風に聞いてほしいかを具体的に記述している。また、他者に関しては、困っている相手の気持ちを踏まえた考えが書かれており、自分がどうして欲しいか、他者にどうしたらよいかについて、新たな考えを得るに至っている。

表7 ワークシートの記述

②あなたはこまっているとき、ほかの人にどうしてほしいですか。	
前	自分のかわりに、言ってほしい。
後	「なんで、なんで」っていいほらないでほしい。
③ほかの人が「こまってるかもしれない」ということについて、あなたはどうか考え、行動しますか。	
前	話をきいて、言いにくい。
後	きっとつらいと思うから、そっとしておく。
授業前と授業後の自分の考えをくらべて思った事を書きましょう。	
前は、かわりに言ってほしいとか思ったけど、人とこうりゆうすると、後だとつらいことに気づいた。	

表8は、他者理解とともに自己理解が進んでいることが分かる記述である。授業前は他者の考えは想像することができず、「？」しか書けなかったが、授業後は相手にどうアプローチするかを具体的に書くことができた。また、自分がどうして欲しいかについても具体的に説明できるようになっている。

表8 ワークシートの記述

②あなたはこまっているとき、ほかの人にどうしてほしいですか。	
前	①自分から言いたいのでほっといてほしい。 ②気づいてほしいかも。
後	後でかいけつしたいからほっておいてほしい。
③ほかの人が「こまってるかもしれない」ということについて、あなたはどうか考え、行動しますか。	
前	????????
後	あまりきかれたくないなやみの可能性があるから、「なんでもない。」と言われたらもう聞かない。
授業前と授業後の自分の考えをくらべて思った事を書きましょう。	
みんなと意見を交かんしたら、自分が一番相手にしてほしいことの原因が分かった。	

このように、ワークシートの記述を見ると、児童一人一人の着目点は異なるものの、それぞれが自分や他者について新たな認識を持てるようになったことが分かる。このことから、児童はそれぞれ自己や他者についての考えを更新していると考えられる。このような更新をくり返すことで、更に自分たちの現実に沿った適切な選択をしたり、関係を築いたりすることができるようになっていくと考えられる。

(2) 授業後の学習感想

学習感想から、自己・他者への気づきができる記述を分類した(図4)。

その結果、自己・他者のことについて記述している児童が13人、自分のことに言及している児童は8人、他者のことのみ言及していた児童が3人、授業前と変わらないと書いていた

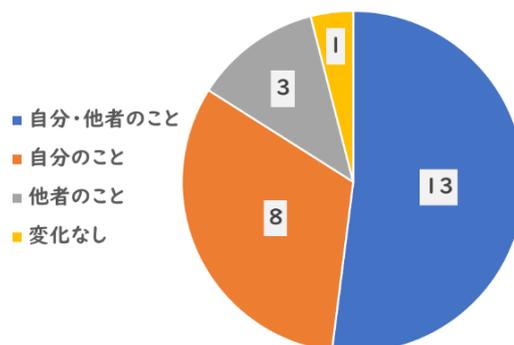


図4 自己・他者への気づきができる記述

児童が1人であった。このことから、多くの児童が自分自身や他者について記述しており、今回の授業が自己理解・他者理解の機会となったことが分かる。

例えば、表9の児童は、授業前後の自分の考えを見比べて驚きを感じたことを記述している。このような体験をくり返すことで、児童は自分が変容していくことを実感していくと考えられる。

表9 ワークシートの記述

②あなたはこまっているとき、ほかの人にどうしてほしいですか。	
前	助けてほしい。
後	こまっていたら話を聞いてほしい。
授業前と授業後の自分の考えをくらべて思った事を書きましょう。	
授業前は、たすけてほしいとかだったけど、授業後は、話してほしいなどだったので、ぜんぜんちがくなっていて、ビックリした。	

表10の児童は、授業の中で自分の考えが変容していく様子と新たな問いが生まれてきたことを記述している。この児童は、他者に思いを馳せたり考えたりすることを苦手としているが、「皆の意見やないようを見て気づきました」の記述から分かるように、対話を通して他者の考えを理解しようとする姿勢が生じてきている点に注目したい。

表10 ワークシートの記述

③ほかの人が「こまってるかもしれない」ということについて、あなたはどうか考え、行動しますか。	
前	助ける。命って大事だよな。「Bのいけん」なぜ、困っているのと言わないのか？
後	まず、困っていることを、話せる、ために、その人と、仲よくなる。そして、ようすや、はんだんを見て、こう言う。「さいきん、困ってる事ない？」
授業前と授業後の自分の考えをくらべて思った事を書きましょう。	
①気づいた理ゆう: なにかしらの方法でききます。最初は、どうでもいいと思っていましたが、だんだんと、皆の意見やないようを見て気づきました。『なぜ、言ってくれないのか?』そして、まだ、私の心はまだ、もやもやしています。	

表11の児童は、問いが自分の持つ悩みと重なったことが分かる。対話を通して他者理解と自己理解が進み、「困っている内容は違っても、みな同じような気持ちをもっている」ということへの気づきから、自分の悩みを受け止めることができるようになった。

表11 ワークシートの記述

授業前と授業後の自分の考えをくらべて思った事を書きましょう。
自分も、最近、困っていることとかなやみごとがあって、他の人に少し相だんしたい気持ちもあるんだけど、ちょっと、あんまりうまく伝えられなかったりしたけど、この授業でクラスのみんなか考えたりできたから、困った内容がちがくても、同じ気持ちをもったりする人がいて、しっかりそれ1つのことに考えられてよかった。

表12の児童は、他者を理解することを通して、自分の見方・考え方が変わったことに気づくことができでおり、自己認識の変容が分かる記述となっている。

表12 ワークシートの記述

授業前と授業後の自分の考えをくらべて思った事を書きましょう。
人がこまっていたら、その人のこせいなどを考え、など360°見方が分かった。

学習感想からも、児童はそれぞれ発達段階による捉え方の違いはあるものの、対話の中で自己理解や他者理解を進められたことが分かる。

### (3) 「考えること」についての自己評価

授業後の「考えること」についての自己評価(図5)では、「問いが考えられた」「自分だったらと考えられた」について、「考えられた」「まあまあ考えられた」と答えた児童が大半を占めており、問いづくりや対話に主体的に取り組めたことが分かる。このことから、児童は、課題を自分のこととして考え、取り組んでいたといえるだろう。

一方、他者視点で考えられたかどうかの評価は他の評価に比べて「できた」と答える児童が

少なかった。これは、発達段階的に難しい課題であったことを示していると考えられる。

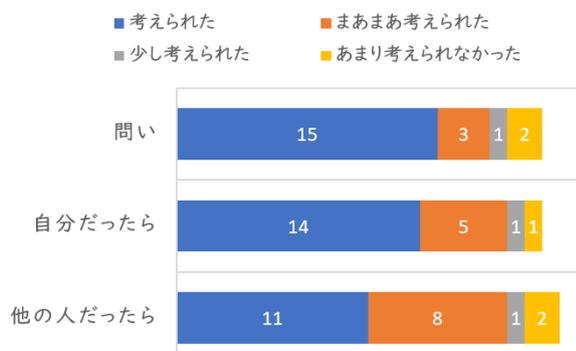


図5 考えることについての自己評価の結果

#### (4) 授業の評価

本研究の授業実践の成果として、3点を挙げることができる。

- ①児童は問いづくりと対話を行うことで、主体的に授業に参加することができた。
- ②話し合いの内容や捉え方は、それぞれの児童の発達段階によって異なるが、自己や他者への気付きが見られ、互いの理解が深まった。
- ③積極的に自分の考えを言えた児童が多く、安心して話し合う場が提供でき、考える力を育てることにつながった。

次に、今後の課題として、3点挙げたい。

- ①問いを深めるための手立てについて引き続き検討する。
- ②他学年での問いづくりと対話を用いた授業の実施と検証が必要である。
- ③他教科における効果的な問いづくりと対話の導入方法について検討する。

#### 5. まとめ

本研究では、身近な人と安心できる人間関係を構築するために、自己自身及び他者を理解しようとする児童の育成を目指す授業の実践の実現を目指し、研究を進めた。

実際には、児童が自己・他者を理解するためには、安心できる場づくりと日常的な事象について対話を行うことが有効ではないかと考え、小学校第5学年において、問づくりと対話を用

いた授業を開発し、実施した。

その結果、授業を通して児童は自己・他者について考えることができ、自己自身及び他者への理解を更新することができた。このことから、今回の授業は人間関係の構築及び更新の1つの手立てとして提案することができると考えられる。

互いの関係を更新する態度・思考の定着のためには、引き続き対話を繰り返し行う必要がある。今後の課題としては、他学年での効果や特別な教科 道徳、学級活動以外の各教科での導入を検討すること。対話を深めるための手立てを模索することが挙げられる。

来年度は現場に戻り、児童らが対話を通して互いの関係を問い直し、よりよい関係へと更新していけるようにするために、さらに研究を進めていきたい。

#### 謝辞

山梨県教育委員会様、所属校、実習校の皆様には、このような貴重な研究の機会をいただき、感謝の念に堪えません。ありがとうございます。

#### 参考文献

- ・ 鹿島真弓 他『子どもの言葉で問いを創る授業 小学校編』2020年、10-26頁、43頁。
- ・ こども哲学 おとな哲学 アーダコーダ(2019)『こども哲学ハンドブック』2018年、72-78頁。
- ・ 梶谷真司『考えるとはどういうことか』幻冬舎新書 2018年、45頁。
- ・ 多田孝志『対話力を育てる - 「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション -』教育出版、2006年、45-46頁。
- ・ ダン ロススタイン、ルース サンタナ『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』2015、9頁、31-49頁。
- ・ 樋口万太郎『問いから始まる授業!』学陽書房、2020年、12頁。
- ・ 好井裕明『排除と差別の社会学【新版】』アルパカ社、2016年、20頁。
- ・ 厚生労働省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」(速報) 2020年7月。
- ・ 文部科学省「【資料3】外国人児童生徒等教育の現状と課題」2022年5月。
- ・ 文部科学省「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)【概要】2021年1月。
- ・ NHK for School「Q～こどものための哲学」  
<https://www.nhk.or.jp/school/sougou/q/> (閲覧日 2023.07)