

13 令和3年度 研究開発実施報告書・第3年次 東京学芸大学附属世田谷小学校

研究開発課題 未来社会を創造的に生きる「学びをデザインする子」を育成する、個に基づく「じぶん de ラボ」と、教科・学年を超えた協働的探究の「みんな de ラボ」の双方で駆動する教育課程及び学習環境デザインの研究開発

本報告書に記載されている内容は、学校教育法施行規則第55条の規定に基づき、教育課程の改善のために文部科学大臣の指定を受けて実施した実証的研究です。

したがって、この研究内容のすべてが直ちに一般の学校における教育課程の編成・実施に適用できる性格のものでないことに留意してお読みください。

1. 研究開発の概要

子どもは本来、好奇心と探究心をもち、学ぶことに意欲をもち、文化創造ができる存在である。明治期から始まったわが国の小学校では、系統的にある意味効率的に、一斉に教室で学ぶシステムになっている。そのよさを生かしながらも、一方で自分をみつめ、自分を知り、学びを自分でデザインするための経験も必要になる。将来の初等教育の使命は、自ら探究課題を持つとともに、チームで課題を共有し、これに貢献しながら自分自身を成長させて「学びを自分でデザインする子」の育成である。そこで、これまでの本校の研究成果を土台としつつ、（１）よりよい社会や生き方を自ら模索していこうとする価値観や人間性、共に生きる他者と協働する能力や資質、（２）深く考え課題を生成し解決に向かう力や意欲といった重要な資質・能力を、多様で持続的な学びの能力の根幹と考え、この育成を教育の核とせねばならないと考え、これらを包括する「自分自身をデザインする」という概念をビッグアイデアとし、研究開発課題を設定した。とりわけ、「学びを自分でデザインする」ことを目指す児童像と考え、これを実現するための新たな教育課程及び学習環境デザインの創造を目指している（図１）。

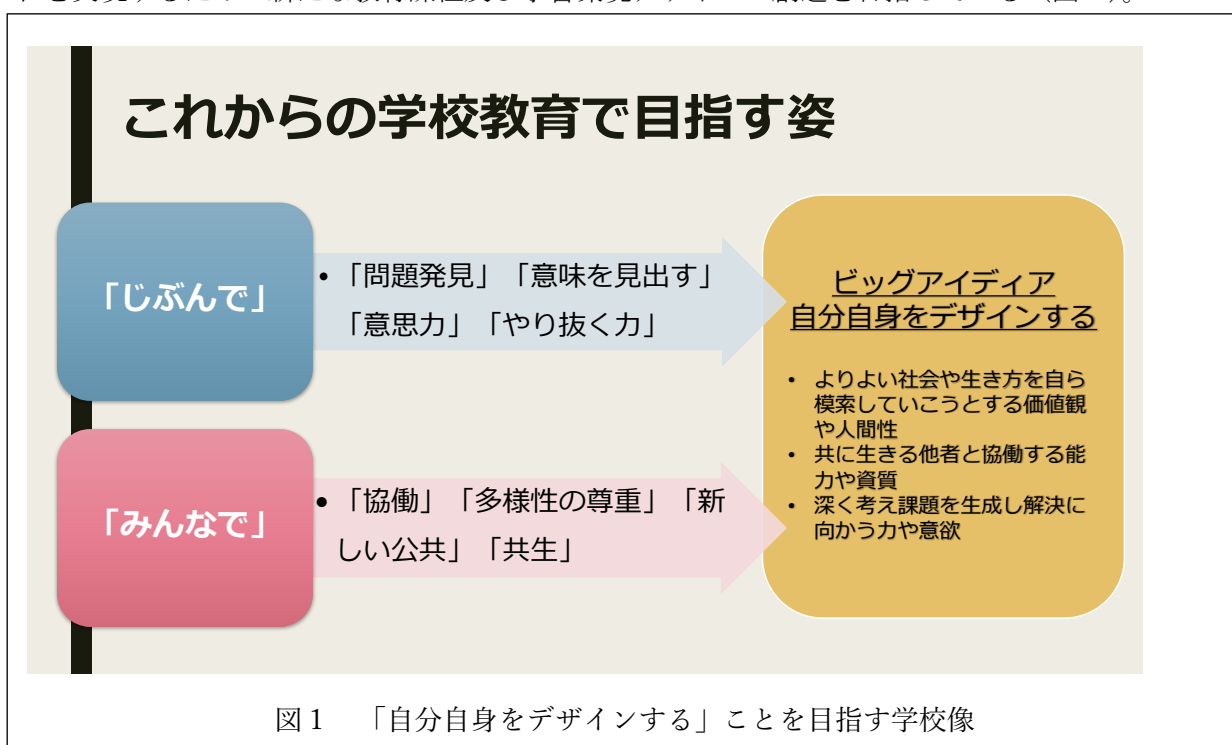


図1 「自分自身をデザインする」ことを目指す学校像

本年度は、この「学びを自分でデザインする」をことのできるカリキュラムを、（３）「学びが自分のものであると自覚し、学びの目標や道筋を自ら思考し選択する」ことが可能となるカリキュラムと定義づけた。本研究開発開始当初に構想していた、「自分 de ラボ」と「みんな de ラボ」について、この定義に照らし合わせてその構造と機能について再検討を行い、個のデザインを実践する場を Laboratory、異年齢集団における生活自体のデザインを実践する場を Home、文化や科学の叡智について学び深めたり、「学び方」を学んだりすることで、上記2領域でのデザインの実践をよりよいものとするための場を Class という3領域を新設することとした（図2）。

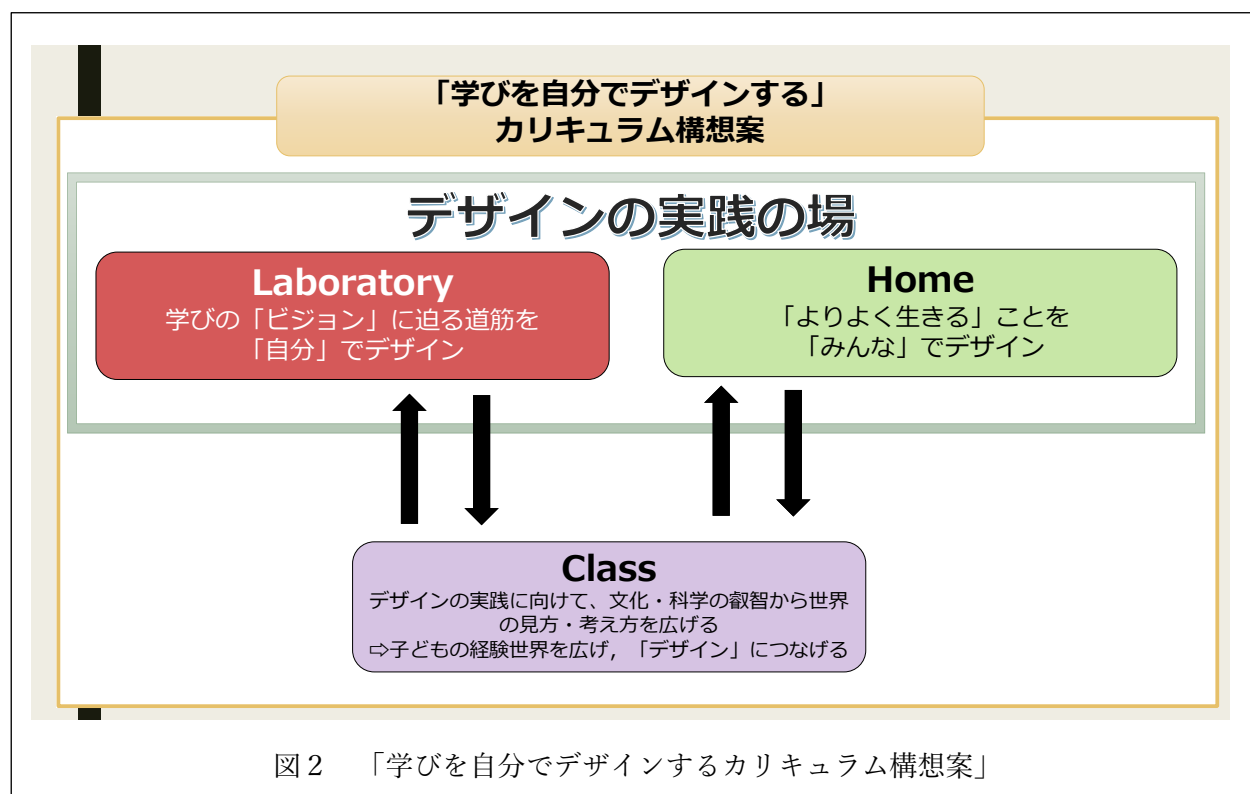


図2 「学びを自分でデザインするカリキュラム構想案」

2. 研究開発の経緯

開発研究を統括・推進する研究部を中核としながら、教員全体が開発研究に参画することができるよう、校務分掌組織の再編成を行った。研究部に加えて、新設したカリキュラム運営部が新しい教育課程のマネジメントを担うこととなった。本研究開発を統括・推進するのは研究部及び研究部内に設置された研究推進委員会であり、そのリードのもとでカリキュラム運営部が教育課程運営を担う。

カリキュラム運営部にはそれぞれ、Home・Class・Laboratoryの担当教員を2名ずつおくこととした。さらに、カリキュラム運営部 Class 担当には、各教科部が紐づくこととなった。各教科部の教科内容・配列・評価方略については、研究部及びカリキュラム運営部 Class 担当に紐づいて行われ、実質的に統括されることとなる。また、従来からあった学習資料部は、本教育課程における評価活動をより円滑に進めるための方法を検討する。今年度検討された主な内容と日程は以下の通りである。

主な内容

- 「学びを自分でデザインする」という用語の定義
- 定義に基づく新設領域の再検討
- 「Laboratory」「Home」「Class（教科学習）」という3領域の設置及び各領域の理念・教育課程上の位置付け・想定される具体的な活動の検討
- 「Laboratory」の試験的实施・実践検討
- 「Home」実施に向けた計画・準備
- 「Class（教科学習）」における各教科内容及び評価方略の再検討

【校内研究会】

	開催日	会場	検討内容
第1回	4/12	オンライン	Homeについて
第2回	5/11	オンライン	Laboratory実施方針及び授業参観の仕方について

第3回	5/20	オンライン	研究室決定準備、年間スケジュール、ポートフォリオについて
第4回	6/15	オンライン併用	校内Laboratory活動研究会① 1 ラボチームでのラボの参観研究日について (1) 年間観察対象児の設定とその理由について (2) ラボ立ち上げ期におけるその子の学びと、教師の支え方について 2 ラボチームでの議論 3 全体での共有と議論
第5回	7/19	本校・集会室	校内Laboratory活動研究会② 1 年間観察対象児の特定と共有 2 Laboratoryに見られる「自分の学び」とは-1学期を振り返って-
夏期集中研	8/25	オンライン併用	午前：研究部提案 「デザイン」について 午後 Homeについての提案
夏期集中研	8/26	オンライン併用	午前 Homeについての検討 午後 研究発表会について
第6回	10/28	オンライン併用	校内Laboratory活動研究会③ 後期研究室決定に向けた再検討案の提案
第7回	11/9	オンライン併用	Home検討委員会提案・議論
第8回	12/21	オンライン併用	オンライン研究会に向けて
第9回	12/23	オンライン併用	オンライン研究会に向けて
第10回	1/25	オンライン	各分掌から
第11回	1/27	オンライン	1 全体会 2 各分掌 来年度へ向けての検討
第12回	2/15	オンライン	新年度へ向けて
第13回	2/28	オンライン併用	新年度へ向けて
第14回	3/9	オンライン併用	14 日保護者説明会で伝えることの検討

【公開研究会】

開催日	会場	内容
1/22	オンライン開催	令和3年度東京学芸大学附属世田谷小学校オンライン研究会

【保護者への説明会の開催】

開催日	会場	内容
11/20	オンライン開催	第1回「学びを自分でデザインする子を育てる会」 テーマ「学びを自分でデザインする子を育てよう」
1/12	オンライン開催	第2回「学びを自分でデザインする子を育てる会」 テーマ「来年度の教育課程について」
3/14	オンライン開催	「新年度の学校生活に関する保護者説明会」

【各検討委員会の実施】

Laboratory検討委員会（会場；会議室、オンラインteams）

開催日	内容
4月17日	発足会、検討委員会の目的と議論の内容・方法
4月21日	Laboratoryにおける子どもの姿と教師の手立て 昨年度の成果と課題の整理と今年度の研究課題
4月28日	拡大ラボ検討委員会 次年度のラボラトリーの時間について
5月7日	今年度のlaboratoryにおける研究課題と内容・方法について そのための研究方法として活動研究会について ラボラトリーの時間とラボデーの設置について
5月12日	研究室4分野の検討、決定、一覧表作成

	子どもたちへの周知方法、すり合わせ会設定について
5月14日	ポートフォリオ作成について
5月24日	ポートフォリオ形式、ラボ予算、研究室チーム作成について
6月2日	ラボラトリーの時間に向けた準備、ラボチーム観察について
6月11日	Laboratoryにおける子どもの学びの見取りについて 活動研究会に向けて議論すべき視点
6月18日	ラボ校外学習ガイドライン、年間観察対象児、活動研究会について
7月14日	活動研究会に向けて、夏季集中研に向けて 1学期に見られた子どもの具体的な姿の例 子どもが学びを「自分のものとして自覚する」ために
7月21日	夏季集中研に向けて
8月12日	活動研究会の中間まとめ
8月25日	9月からのラボラトリーの時間に向けて
9月3日	今後のラボラトリーの時間の運用について 学びを自分でデザインするためのlaboratoryとは何か
9月5日	後期ラボラトリーの時間について
9月24日	研究紀要作成に向けて、後期スタートに向けた準備
9月29日	研究発表会について、校内研に向けて、外部リソースの活用について 学習支援サポーターについて
10月5日	後期ラボワークシートについて
10月15日	学習科学辞典引用について、laboratoryとは何のための場所か 校内研に向けて 各研究室の成果と課題、共通点や相違点
10月20日	後期ラボスタートまでのスケジュールについて
10月26日	子どもたちへの配布物など準備
10月29日	後期研究室開設方法と子どもたちとのすり合わせについて
11月4日	後期ラボスタートに向けて 研究室の設定基準について 子どもたちへの聞き取りとすり合わせ手順について
11月9日	後期研究室一覧表作成、ラボデー設定、希望調査票作成、 保護者への周知
11月11日	文部科学省視察に向けた活動計画案について
11月16日	すり合わせ会に向けた準備
11月18日	前期から後期への所属メンバー変更について 1月研究会に向けて ラボとは何か、何が大切なのか、なぜ大切なのか
12月1日	後期研究室名簿作成
12月8日	Laboratoryの理念について（今年度の実践から） ラボにおける学びとは？ 子どものデザインとは？ ラボにおける具体的な活動、成果と価値、課題
12月13日	1月研究会に向けて 発表内容及びスライドについて、役割分担
12月20日	校内研に向けて
1月7日	Laboratory研究発表に向けて
1月9日	Laboratory研究発表に向けて スライド修正 保護者向け発表準備
1月14日	Laboratory研究発表に向けて スライド修正
1月20日	発表会リハーサル

・Home検討委員会

月	内容
5	Homeの理念について検討
6	公共性に関する文献研究
7	教育課程・カリキュラム検討
8	Homeの理念について再検討・校務分掌検討 道徳教育年間計画検討・給食指導年間計画検討
9	公共性についての検討

10	Homeのデザインについて検討
11	Homeの具体案について検討
12	文部科学省視察・2学期末保護者会での説明についての検討 保護者からの質問についての検討
1	研究発表会の発表内容の検討
2	保護者からの質問を受けてHome実施に向けた細かな検討
3	「新年度の学校生活に関する保護者説明会」での説明についての検討

・Class検討委員会

日時	内容
10/9	Class 検討委員にて、Class の機能と Home, Laboratory との関係について概略を検討する。
11/8	Class 検討委員で考案した内容について、運営指導委員の益川弘如先生に指導・助言を受ける。
11/12	Class 検討委員から各教科主任に対し、教科教育の新しい在り方について説明し、内容・実施方法の実現可能性を検討する。
11/18	校内研究会にて、Class 検討委員から、来年度の Class の実施内容と年度末までの作業とスケジュールを提案する。
12/10	文部科学省実地調査にて、Class の内容とスケジュールについて説明する。
12/22	Class 検討委員と各教科主任で、来年度の Class に対応するために試作した単元の相互検討を行う。第1回目（理科、社会科、算数科、国語科）。
12/28	Class 検討委員と各教科主任で、来年度の Class に対応するために試作した単元の相互検討を行う。第2回目（英語科、音楽科、図工科、体育科、健康）。
1/12	第2回「学びを自分でデザインする子を育てる会」にて来年度の Class について説明する。
1/22	本校オンライン研究会【「学びを自分でデザインする子ども」を育む新しい学校カリキュラムの提案】にて、Class について発表する。
2/4	来年度の Class の時数について提案し、各教科主任と検討する。
2/14	校内研究会にて来年度の Class の時数について報告する。各教科の年間カリキュラムと各単元計画の作成の方向性と進捗状況について確認する。
3/8	校内研究会にて、来年度の児童のClass 編成方法について提案し、編成作業を進める。

また、これまでの研究の経緯については、以下の表を参照されたい。

第1年次	○運営指導委員会の開催（5月，8月，2月） ○「学びを自分でデザインする子」を育むための教育課程の編成についての検討 ○新設「じぶんdeラボ」と「みんなdeラボ」 ○「学びを自分でデザインする子」の評価方法の検討 ○校内授業研究会の実施 ○本校の研究開発課題に関わる研究開発指定校の視察（1人1回） ○「学びを自分でデザインする子」を育むための新たな教育課程における各教科や新設時間で育てたい資質・能力の整理とそれに伴う教科の主要な概念の抽出及び教科間で架橋することができると想定される概念の整理 ○公開授業研究会の実施（1月31日（金）） ○抽出学年である第3学年の現状の調査方法の検討と実施 ○「じぶんdeラボ」の時間の試行の反省を踏まえた2年次の教育課程の構成と研究開発組織の再編 ○「みんなdeラボ」の時間の実施方法の検討
------	---

第 2 ・ 3 年次	○「学びを自分でデザインする子」を育成する学校としての理念や哲学の構築 ○主体的で民主的な研究運営・体制への変革と意思決定システムの見直し ○1年次に計画した教育課程を実施し、「教科の本質」を明確にしたカリキュラムが新設時間「じぶんdeラボ」及び「みんなdeラボ」にどのように影響を及ぼすのか、またその逆に教科学習にどのような影響を及ぼすのか、そして子どもの学びの質は本当に保証できたのかを検証し、その成果と修正すべき課題を明確にする。 ○各教科学習の質を高め、新設時間の開始に伴う、教員の働き方の改善のための教科担任制の導入の是非の検討。 ○「研究室」による「Laboratory」（「じぶんdeラボ」及び「みんなdeラボ」）の実施と細やかな情報共有を通じた具体的な実施計画の立案と実施、修正を通して成果と課題の明確化。 ○異学年集団で協働的に問題を発見したり、解決したり、リーダーシップやフォロアーシップを発揮していくような機能を実現する「Home」という領域設定。 ○学びを自分でデザインする子を育成する評価のあり方の検討 ○研究部及び学習資料部によるオンライン学習システムの検討 ○先進的な研究をしている学校の視察や研究会、研修への参加 ○4年次の教育課程の構成 ○運営指導委員会（11月中旬・2月中旬）の開催 ○校内授業研究会における「Laboratory」の学習環境デザインの研究と児童の評価方法の検討 ○各委員会の定例開催と年度末評価 ○保護者説明会の実施（4月・10月・11月・3月）
------------	---

3. 研究開発の内容

3-1 「学びを自分でデザインする子」を育成する教育課程の検討

本研究開発では、従来の知識の系統性を重視した一斉学習での教育から、個別の探究を保障する「Laboratory」と、学年を超えた異年齢集団でよりよく生きることをデザインする「Home」という「デザイン」を実践するための二つの新設領域に加え、文化や科学の叡智から世界の見方を広げ、デザインの実践につなげる「Class」という、3領域で駆動する教育課程を編成する。そうすることで、子どもの学びの視点を育みながらも、学び方を選択する自由をもち、探究と創造の過程を通して学びを深める教育に転換する。そのような学びを実現するための学習環境のデザインを検討し、指導内容、指導時間、指導方法とその評価を最適化し新たな教育課程のあり方を探り、その有効性を検証することとする。

Homeは、『生活が「みんな」とともにあることを自覚し、Homeに集う「みんな」、世田谷小学校に集う「みんな」にとって、よりよい生活とは何かを考え、その実現のための目標、道筋、表現方法を思考し選択する』ことのできる学習環境の創造を目指して構想した領域である。Homeには、1年生から6年生までの児童がそれぞれ5人から6人ずつ集まり、一つの生活集団をつくる。ここでは、プロジェクト学習のように、集団で何かの課題に迫っていくというよりもむしろ、違いを受け入れ、成員一人一人にとって豊かな時間、集団となるための課題を見つけたり、その解決方法を考えたりすることが想定されている。いわば、Homeに集う集団自体をデザインしていくことを目指しているのが特徴である。これは、

上述の下線（１）の課題に迫るための領域である。

Laboratory は、児童一人一人が「学びのビジョンをもち、それに迫るためにどういった目標・道筋、表現方法が必要になるかを思考し選択する」ことのできる学習環境の創造を目指して、構想した領域である。４年生以上の児童一人一人が、各教員が自分の専門性を生かして開設した「研究室」の中から、自分の興味や関心にあうものを選び、その中でテーマを決め、探究を行うのが特徴である。これは、上述の下線（２）に迫るための領域である。この Home と Laboratory の新設２領域が、上述の下線（３）に該当する、「学びを自分でデザインする」を実現させるために新設した教育課程であり、「学びを自分でデザインする」の定義に即した姿が見られることを期待している。

しかし、Home・Laboratory という新領域での「学びを自分でデザインする」姿を実現させるためには、学習者である児童の経験世界を広げたり、「学び方」について学んでいたりと、文化や科学の叡智や奥深さについて知っていたりする必要があると考えた。そこで、従来の教科学習に該当する領域を Class と名付け、Laboratory・Home でのデザインの実践につながる学習を行う場として位置付けた。そのために、各教科のカリキュラムを、教科の背景になっている文化や科学に触れ、児童の世界の見方・考え方を広げられるようなものに抜本的に改訂した。それに加えて、学習科学や学習評価の知見に学び、「ひと・もの・こと」との相互作用を通して、児童が主体的な知識構築に取り組んだり、学んだ事柄について外化・明示化したりすることができるよう学習方略の検討を行っている。

これら新設３領域の関係性を図示したものが図２である。これを、「学びを自分でデザインするカリキュラム構想案」とし、令和４年度から本格実施する予定である。

さて、こうした新しい領域設定を行うにあたり、必要となる教育課程上の特例について言及しておきたい。「Laboratory」においては、「与えられたもの」を学ぶのではなく、主体的な探究や知識構築の場になるようにすることが望まれる。そのために、自分の学びのプロセスや現状を可視化し、振り返ることのできるような自己評価法の採用を行い、自分の学びを自ら調整したり、さらに発展させるために必要な情報やリソースについて考えたり、現状の課題を把握したりすることができるようしていく。このような「自己調整学習」と呼ばれるような学び方の学習を「Laboratory」にて重点的に、継続的に行うことは、社会に出てからも必要とされる力の一つであろうと思われるが、一方でそのためには問題の発見、リサーチクエスチョンを明確化、それらに迫るための課題の焦点化、解決方法の吟味と検討、などといった探究のプロセスを辿ることが求められる。これらは、必然的に創意工夫・試行錯誤を必要とすることになるが、それだけに時間がかかることが予想されるため、「Laboratory」の時間を、総合的な学習の時間をはじめとする従来の学校教育における探究的学習の時間よりも多く捻出する必要がある。

学年を越えた異年齢集団において、よりよく生きること自体をデザインすることを指向する「Home」では、異なる学年で学びと創造の集団を形成し、多様性を尊重しながらも、誰しもが心地よく生活するためのルールやマナーについて考えたり、自分たちで設定したテーマに向かって探究したりすることにより協働的に課題解決する力を高めることをねらいとする。よって、この「Home」という時間が、民主主義の実践の場であり、その前提となる対話的合意の必要性と構えについて知る場となる。それと同時に、多様性あふれる環境において、協働的問題発見・解決のプロセスを歩む場ともなる。そこで、総合的な学習の時間に該当する時間はもちろん、いわゆる「朝の会」のような特別活動に該当する時間や、給食指導などといった自治的な活動もこの「Home」の集団で行う。よって、特別活動や道徳の時間の授

業時数をこの「Home」の時間に割り当てることとし、実際の生活の中で、多様性の尊重・批判的思考・協働的問題解決などといった資質能力を育てていくことを想定している。

さて、上記2つの新設領域を「デザインの実践の場」と位置づけたときに、従来の教科学習のあり方はどうあるべきであろうか。自ら問題発見をしたり、やりたいことを見出したりするきっかけになるのは、教科学習の体系をなしている文化や科学の叡智であろう。また、課題を生成したり解決方法を見出したりするには、教科学習で育まれるものの見方・考え方や「学び方」が活用されることが望まれるだろう。そこで、こうしたコンピテンシーの育成が期待され得る、教科の本質的な内容が含み込まれた領域・単元を中核に Class の時間を進めていくこととし、各教科カリキュラムの再検討を行った。さらに、そのような教科カリキュラムにおいては、問いや課題が連続・発展し得るような内容について扱うことが想定され、その過程において思考力・表現力・判断力などといった汎用的スキルに該当するコンピテンシーが発揮されることになると思われる。裏を返せば、教科の本質的な内容に深く迫っていくことのできる学習環境及び教師の適切なサジェスションが必要不可欠となっていく。そこで、学級担任制を中核とした教科学習から、各教員の教科専門性や教科教育研究の知見を生かすことのできる教科担任制へと移行する。さらに、各教科内容に見られた発展的・探究的・教科横断的な内容については「Laboratory」の時間で学ばれるものと想定し、標準時間数に依らない教育課程の編成を行うこととする。

さて、新設3領域によるこのような教育課程編成は、昨今問題となっている「カリキュラムオーバーロード」の解決方策の一つとなると思われると同時に、その背景にある、系統主義的・要素主義的教科カリキュラム観を見直した際の一つのモデルケースを生成することになり得ると考えている。教科の本質としての「まとまり」に深く学び、自ら問や課題を生成しながら思考する過程においてはじめて、基礎的基本的な内容が必要を持って学ばれたり、それらが学習者にとって腑に落ちた知識・技能として身についたりする。そのようにして身につけられた見方・考え方や知識・技能、その過程で発揮される汎用的スキルといったコンピテンシーを・教科学習や教室空間という特定の文脈の中だけの閉じられたものとして捉えていないのが本開発研究における教育課程である。つまり、それらを Laboratory や Home といった、教科学習とは異なる文脈において、自らのビジョンとそれに迫るための課題を解決するために、自在に発揮することを志向するものであり、そうしたデザインする過程において育まれる教科を超えた、ないしは教科学習で学ばれたことを架橋するような学力、いわば、知識の「ネットワーク」を構築したり拡張させたりしながら、自ら進んで問題発見・解決に挑めるような学力と、それに取り組んでいきたいと思える意志力を育むことが、これからの学校教育において育むべき学力であると考えているのである。

3-2 「Laboratory」の検討

3-2-1 Laboratory の理念

子どもたちが学ぶべき教科学習では、問題を見出し、見通しをもって解決し、解決過程を振り返って次の問題を見出す学びのプロセスを大切にすることで、本質的な深い学びを目指す。教科学習活動領域では、「先人の築いてきた文化的諸活動の成果に学び、追究を進化・発展させる経験を通して、社会生活を主体的につくり上げる意欲・態度・能力を育てる」ことを目標としている。

しかし、子どもが自ら教科や学年の枠を超えて深く考えたり調べたり、事実や真理などを探究したり

する機会は、ほとんど保障できていないのが現状である。むしろ、高学年では〇年生としての「ねばならない」ことに追われ、学びに疲れ切った様子も散見される。「～したい」というよりも、「ねばならない」ことをこなした後、好き勝手にしたいと休み時間を欲しがる様子も見られた。教師が子どもたちの願いや求めに応じて「関連・統合・総合」の手立てを講じ、2 つ以上の教科内容や方法だけでなく、目標レベルでの共有を図り、○の時間の成果を引き継いだ「クラスのテーマ」の時間によって互いの願いや思いを叶え合う総合学習領域を充実させても、必ずしも一人一人の願いや思いに沿った学びの展開に寄与するとは限らない現状があった。

そこで、子どもたち一人一人の学びたいことを保障する場として「ラボラトリーの時間」を設け、学級の仲間や担任との場だけでなく、学級や学年の枠を超えた様々な仲間（大人を含む）とのダイナミックなかかわりにおいて自分の学びたいことをその子らしく展開し、しかしながら自分を見つめ、調整しながら粘り強くたくましく、自分の思いや願いに沿って学びを進めていく子どもを育てたいという教師の願いを共有するに至った。

ラボを本格的に実践し、充実させていくことができれば、これまで本校が大切にしてきた「～してよかったな」「自分にはこんなことができるんだ」という人との温かいかわりによって得られる生きていることの充実感を味わうことはもちろん、それに加えて、だから「～になりたいな」「～してみたいな」と、他者を意識し先を見て計画を立て、失敗を乗り越えることを含めて自分の展望をもち、柔軟且つ多様な学びに向かっていく子どもの姿が期待できると考えた。このような子どもの姿は、自分の思いや願いに基づいて仲間とかかわりながら自分で進めていくという意味で探究的であり、研究的である。小学生であっても、小学生なりに研究者のように学びを進めていくイメージから、1 年次には、ラボで期待する子どもの姿を「自分の展望をもとに課題を見出し、計画性を持って研究しようとする子」とした。

2 年次には、「学び手の Vision」という言葉や「デザインプロセス」という言葉から、Laboratory は、自分の学びのデザインであるととらえた。

そして3 年次には、「自分の学びをデザインする」定義に関する議論を受けて、Laboratory における学びを、研究室での探究として、学びの Vision に迫る道筋を自分でデザインすることととらえた。子どもが学びの Vision を持ち、それに迫るためにどういった目標・道筋、表現方法が必要になるかを思考し選択することのできる学習環境を保障する場が Laboratory（「ラボ」と呼ぶ）である。

3-2-2 Laboratory で期待される価値と新規性

Laboratory には、5 つの価値や新規性を期待した。

1 つは、個に根ざした研究的・探究的な学びである。Laboratory では、学年や学級の学び集団や、教科学習などの学ぶことの枠を超えて、子どもが自ら学ぶ目標や道筋、表現方法を思考し選択することができる。失敗を乗り越えることも含めて自分の展望を持ち、他者を意識しながら先を見て計画を立て、持続的に愉しむ学習観を醸成することが期待される。

2 つ目に、その学びの過程で自分の学びに自信を持つことである。展望を持って目的的に学ぶことは、人生に対する達成志向的な態度を育む。自己を調整して軌道修正して行くことは、自己の内的な統制の位置を定めることにつながる。学ぶ自己を認知し自覚して行くことは、学びへの肯定的な自己概念を形成する。Laboratory によって社会性の発達が促され、学びへの自信を育むことが期待される。

3 つ目に、子どもの学びを支える教師の立ち位置と役割である。子どもの学びに対して教師は、目指すべき子ども像やより優れた成果を期待するような価値観で、そのときその場の子どもの姿だけを見て指導するのではなく、一人一人の学びにより沿いながらも、その子の学びの文脈を捉えた上で、その子にとっての学びの意味を子どもとともにつくる必要がある。

4 つ目に、教科学習との往還である。教科学習での見方・考え方がラボにつながったり、ラボで養われた研究的・探究的な学習観が教科学習に生きたりすることが期待される。

そして 5 つ目に、学びの連続性である。本校低学年総合では、自分の願いや求めに応じた学びを展開している。教科学習中心となる 3 年生以降、そうした経験を発展させたり深めたりすることが難しい側面があった。Laboratory が教育課程に位置付くことによって、第 3 学年から始まる教科学習での学び観を耕すとともに、もっと詳しく自分で学ぶとはどうすることなのか、様々な経験を発展させ・深めることを通して学び続けて行くことが期待される。

3-2-3 Laboratory 実施に向けて

3-2-3-1 これまでの研究の成果と課題から

これまでの研究から、本校のラボラトリーLaboratory の全体像が具体的ないくつかの事例を根拠としておぼろげながらも見えてきた。低学年総合で経験した学びは、第 3 学年からの教科学習領域における子どもの興味・関心を支えている。第 3 学年からの教科学習領域での学びは、学年ラボを通した具体的な探究活動によって、もっと学びたくなる楽しい学び観として広がっていく。第 4 学年からは、4 分野に広がる研究室に、似た思いや願いをもった仲間と一所に集い、自分の「学びたいこと」をより研究的に探究していく。学級や学年、教科などの枠を超えたダイナミックな関係において、子どもが自分の学びをデザインしていく研究的プロセスが、本校のラボラトリーLaboratory である。

2021 年 3 月 24 日校内研究では、これまでのラボラトリーLaboratory の実践から見えてきた課題について挙げられた。それらを次の 5 点に整理した。

1) ラボラトリーLaboratory の評価

- ・ポートフォリオにいつ、どのように学びを記録していくべきか。(思考が活性しているときは振り返ることが難しい。)
- ・研究的な探究プロセスを教師が追い、子どもがそれを自分で意識するにはどうしたらよいか。
- ・結局その子は何を学んだのか、一人で何ができるようになったのか、どんな見方・考え方の変化があったのかなどを、どのように教師が把握するか。
- ・ラボのゴール設定の仕方と、ゴールのとらえ方はどう考えればよいか。

2) ラボラトリーの時間について

- ・自分が探究するテーマを決めるのに時間がかかる。どの程度の時間が必要か。
- ・集う研究室で学びを続ける期間はどの程度が最適か。
- ・火、木、金と毎週定期的に間隔を空けずに時間を設定すべきか、週に 1 回程度の頻度の方がよいか。
- ・2 時間単位の 90 分間だけでなく、まとまった時間がほしい。(実験やフィールドワーク)

3) 教師の支え方はどうあるべきか

- ・牽引型、伴走型、後押し型のどれがよいか。
- ・オンライン利用(チャットなど)は、何をどこまですることがよいか。

- ・研究室はどのような設えをすべきか。
- ・教師同士のコミュニケーションを、いつどのようにとるべきか。
- ・子どもに探究テーマをどのようにもたせるべきか。(実現可能性、活動限界の提示も含む)
- ・子どもが自分で自然に学びを進めていくようにするにはどう支えるべきか
- ・探究過程における研究室の移動をどのように支えるべきか。
- ・教師も子どもとともにたのしむが、どのようにともにたのしむことがよいことなのか。
- ・子どもの学びをどのように教師が見とるか

4) 子ども同士のかかわり

- ・研究室に集まる意味は何か。
- ・どのように何のためにかかわらせるのか。
(刺激として、新たな方向性の発見として
振り返りの視点として、自己認知として)
- ・ゴールとしてではない研究室内・外への発表の機会をどうするか。

5) その他の大人とのかかわり

- ・他の研究室へのかかわりを、いつどこまで可能にするか。
- ・ゲストティーチャーを、いつ誰を何のために呼ぶべきか。
- ・講師の先生方とどのようにかかわるか
- ・家庭学習でのラボと保護者のかかわりには、何を期待するか。

以上の課題から、今年度の研究課題を2点にまとめた。

まず、1) にまとめられたラボ Laboratory における子どもの学びである、研究的探究プロセスの評価である。子どもは自分の学びたいことをどのように実現させようとするのだろうか。それを側にいる大人や環境がどう支えることがよいのか。その結果、子どもはどう育つのだろうか。2) や 3) がこれに関わってくる。子どもがPDCAサイクルを回していれば探究しているわけではない。次のやりたいことに積極的に向かっているからと言って、学んでいるとは限らない。逆に、何も手が着かないようできて、遊んでいるようにも見える姿も、その子の学びの文脈においては探究するテーマを醸成する意味をもった営みの一面である可能性もある。ラボラトリーLaboratory において、子どもが自分の学びをデザインする研究的プロセスを具体的な子どもの姿で明らかにする必要がある。そのためには、長期的で豊富なラボラトリーの時間を設定し、子どもも教師も余裕を持って取り組み、自分の学びを拡張、見つめることができるような機会とそのプロセスを評価する教師の見とりが欠かせない。1年間を見通した大人側の設えを子どもたちに明示し、子どもとともにラボラトリーLaboratory を進めていくとともに、それを支える大人たちも互いの支え方や見とりを共有し、よりよいラボラトリーの時間を工夫していくことが、今年度の研究課題となると考える。

もう1点は3)～5) にまとめられた、子どもが様々な教師や仲間とかかわる時のかかわり方についての課題点である。ラボラトリーの時間は、「個別探究の時間である」と言い切れば、家や地域の図書館などで、一人で行えばよい。学校に来て行う必要はない。学校でラボからには、個と協働の関係において探究がなされるはずである。個と協働の関係については、これまで研究室を担当する教員に任される部分が大きかった。異学年でかかわることや学校の内外の大人とのかかわり、別の分野の研究室の仲

間とのかかわりも含めて、その子の学びを研究的に進める上で、個と協働のダイナミックな関係をどのようにつくり出すことができるだろうか。研究室内に留まらず、研究室間で行われるラボの可能性も考えられる。Teams などのネットワーク上のハブを活用すれば、時間を越えた自由なチームでのかかわりも可能である。子どもの学びが様々な関係において繰り広げられるためには、大人がその子の学びを具に見とり、密にコミュニケーションを図って継続的に連携していく必要がある。具体的な子どもの研究的な探究プロセスの事例集から子どもの学びに関する知見を得ることが、今年度のもう一つの研究課題である。

昨年度のラボラトリーの時間における子どもの研究的な探究プロセスについて、子どもたちの具体的な活動レベルでの振り返り（R3.4.21、4.26）を行った。振り返った視点は、次の3点である。

- (i) どのような子どもの姿をラボっていると見たのか。
- (ii) そのために教師は、どのような手立てを講じたか。
- (iii) どんなことを課題と感じ、今年度取り組みたいか。

(i)については、担当教師によってとらえ方が多様であった。子どもの積極性や協働性、実践的行動力や探究テーマの明確さが共通項としてあげられるが、いずれにしてもある瞬間のそのときをとらえてラボっている・いないとは言い難い。教師が「よい」追究だと見とって、その子の学びの文脈からは必ずしも「よい」学びの意味が見いだせない場合があるからである。

それを支える教師の手立て(ii)も、同様である。その子の探究テーマを明確にさせる声かけや示唆、計画づくりと現在の進捗状況の確認、その子とともにたのしむことや、振り返って自分の学びの足跡を残すことなど、子どもの研究的探究プロセスの局面に応じた教師の支え方について議論された。「子どもたちの主体性を育むためにお任せする」という局所的な手立てだけでなく、子どもの研究的探究プロセスを大局的に見据え、個の探究する局面に応じたその時々教師の手立てが求められる。そのためには、どういった子どもの学びの今があって、それをどう見てどう解釈した大人が、どのようにかかわったのかを継続的に且つ具体的に記録し、子どもの研究的探究プロセスを明らかにしていくことで教師の支え方を明確にしていく必要がある。

(iii)については、子どもたちの具体的な学びの姿から、今年度の研究内容として注目すべき事例が共有された。

庄司教諭は、6年のNR児の学びについてその子の学びが有機的な意味をもった瞬間について語った。また、木村教諭の研究室でコロナワクチン接種を材として年齢の価値について探究テーマをもった6年MK児は、永山教諭の研究室に移動した後も100年後の世界を材にしてよりよい世界について探究を進めていたことが共有された。異なる研究室においても研究的に探究するためには、MK児のように自分の探究テーマを明確にもっていることが肝要であると考えられる。

永山教諭は、担当した研究室にいろいろなことに興味をもって仲間に協力しようとするK児や、教師が支えなくとも自分の探究テーマを追究していくM児がいたことを報告している。6年MK児やM児のように自分のテーマを明確にもつ子と、K児のように仲間と協働的に動こうとする子がいることは、本校の総合学習において願いを叶え合いわかり合う「こだわり派」と「共感派」¹に示されているような

¹ 「こだわり派」と「共感派」

子どもの特性と考えられる。子どもの特性を把握することが、個と協働の関係を仕組む教師の支え方の視点となる可能性がある。

武田教諭は、子どもが入りたい研究室を5つ選ぶ際の1番と2番の差に着目し、その子の「学びたいこと」を教師が的確に見とる必要性を指摘している。ダンスが好きなSG児は、武田教諭の研究室に入り、R児と互いの探究テーマに関わる議論に夢中になっている姿を見とった。子どもの学びを促す協働性に関する知見を見出す可能性を示している。

このような事例から、研究室を移動することも含め、教師集団がその子の特性を理解した上で子どもの「学びたいこと」を注視し、その子の学びの文脈を把握しつつ、その子にとっての学ぶ意味が生成されるように支える方法を見出すことが、今年度の研究内容として考えられる。

3-2-3-2 先行研究に学ぶラボの実走と評価について

では、今年度ラボラトリーの時間を実走するにあたって、教師はどのように子どものラボをみとり、支えたらよいのであろうか。それぞれの教師の専門性や個性を生かして「お任せ」する前に、今年度の研究内容である「探究プロセス」に関する先行研究から、参考となる知見を共有する。

ここで紹介する先行研究は、就学前の幼児期を対象とした研究だが、小・中・高等学校への育ちも視野に入れており、「探究プロセス」について理論的にも、実践的研究事例としても論じている点で参考になる点が多いと考えた。以下、理論編として秋田、野口、堀田による研究を、実践からは大竹らの事例を紹介する。

まず秋田は、「幼児期における深い学びの過程への問い」として、文部科学省（2016）が示している学びの過程に関して、子どもが探究をできる資質・能力を育成するために、5つの研究課題を指摘している。

- 1) 乳幼児期の年齢や育ちによる違い
- 2) 学びの過程の詳細化
- 3) 環境と活動の関係
- 4) 探究の質や内容（科学的探究だけでない）
- 5) その子自身の内的経験の深まり

どの研究課題についても本校が取り組むものに関連すると考えられるが、特に5)では、「プロセスを順にたどっているか、達成されたかを見取るのではなく、試行錯誤に対する子ども自身の感じ方やあり方から、その子自身の内的プロセスとして、各々の子どもに生まれた経験の深まりをとらえることが重要である。（p. 14）」と述べている。本校の研究においても、その子にとっての学びの文脈や学ぶ意味を生成されるようにラボを見取ることが重要であることが示されており、子どもの内的プロセスとしての学びをとらえる点で参考となると考える。

次に野口は、遊びにおける探究プロセスに関する先行研究を整理し、「子どもを主体とした環境の中

紀要 No.34 (1996) p.23-24 谷本

Ⅲ. 総合学習における子どもの見取り

したいことが明確で自分なりの動機をもっている子（こだわり派）と、なんとなくしたいことがおぼろげで、みんなが言うからやってみようとする子（共感派）がクラスの中におり、互いにかかわることで願いを叶え合いわかり合う関係性になっていく4つの様相が示されている。

で保育者と子どもが気づくきっかけを元に拡がりや深まりを見せる可能性が示唆される（pp.25-26）」と、探究を支える保育者の関わりについて述べている。「また、遊びの中で“たまたま～だったから”という偶然があることは否めないがその偶然性を意識的・無意識的に見極め、チャンスを逃さないと言う保育者側の関わりが重要だと指摘されている。（角谷，2019）」と述べている。ラボラトリーの時間では、子どもが学級や学年の枠を超えて様々な仲間とかかわることで思いがけないものを発見する能力（セレンディピティ）を期待しているが、これを支える教師の関わりとして参考になる示唆である。

続いて野口は、探究過程の分析として保育者の語りから探究プロセスと援助についてまとめ、次のように指摘している。

「むしろ『していない』ようにみえる姿、見えにくい姿についてまなざしの向け方を意識することについても語られていた。“どこか気にかけているところがあることをつないでみると、何かキラリの瞬間につながる”とありそう（第2回研究会）」という語りにみるように、表現としてわかりにくい子どもに対する丁寧な見取りやまなざしの向け方についての指摘は重要であろう。（p.28）」

教師が子どもを「ラボっている・いない」と見るに留まらず、子どもが気にかけているところを見取り、それらをつなぐ手立てやまなざしを求められることが考えられる。子どもが探究プロセスを進めるための教師の支え方として参考になる指摘であると考えられる。

そして堀田は、幼児の探究過程の特質として諸外国の先行研究を参考に整理している。堀田は Bruce & Bishop(2002)を引用し、探究過程の循環をキー概念として、知識は動的で可塑的なものであり、学び手は現実の状況に即して意味のある課題に自ら取り組むことを通して、「学び続ける探求者」であり続けると述べていることを指摘している。その上で Harwood ら（2015）による幼児期における探究過程モデルを示し、5つの段階それぞれにおける幼児の深い学びが特定されたことを示している。

1) 質問、観察、疑問（Ask, Observe, Wonder）

- ・探究的な活動の開始段階
- ・保育者が幼児と同じ視点に立つ
- ・保育者が、幼児の即興的な質問に対して即時的に応答したり提案したりする

2) 探求（explore）・3) 遊び（play）

- ・アイデア、質問、素材、概念を用いながら探求、調査、実験をする段階
- ・そこで得られた新たな理解を分析、創造、構築する段階
- ・この2つの段階は、ともに幼児の日常の遊びの中に内在している

4) 話し合い、協働（Discuss and Collaborate）

- ・リーダーの役割を引き受けている
- ・教えたり提案したり仲間を支える傾向
- ・話し合いのもとに決定する。
- ・他児の行為を注視したり支えたりする

5) 省察、共有、フィードバック

（Reflection, Sharing, Feedback）

- ・幼児期において顕在化しない段階
- ・自らの活動の結果について話し合う
- ・自分たちが理解したことについて、

さまざまな表現を通して共有し合う

- ・疑問や問題意識を導き出す。

1) の段階は、子どもが入りたい研究室を選ぶ段階としても考えられる。子どもが研究室に入る前に担当教員と同じ視点で話すことで、自分の探究テーマを見出したり深めたりしやすい研究室を見つけることに役立つかもしれない。あるいは、久保教諭が昨年度語られた、6 年 Y 児に新しい視点を即時的に提案したことで学びを深めて言ったエピソードは、1) から 2) へと探究過程が進んだことを示しているのかもしれない。

2) 3) は、昨年度までのラボの実態から考えても、iPad など調べてから自分でやってみたり、実際に実験してみて考えたり、自分の手や足で動いてみてからもっとよいものへと工夫したりする自ら進んで活動を進める段階として考えられる。研究室によっては、子どもたちが自然と役割を決めて分担したり互いに意見を交流し合ったりするなど、話し合いや協働する 4) に移っている場面も含まれていたかもしれない。逆に、時間数が少なかったことで学びに進展や深まりが不足した部分として、この段階が不足した可能性が考えられる。「藤棚の活動²」では、子どもが「やりたいこと」にどっぷりと没頭、夢中になることで充実感を得て、本当によりよくしたいことや考えたいことが子どもの中から生まれてくるという考えで実践されていた。ラボラトリーの時間では、自分のテーマに向かって、調べたことを様々な方法でやってみることや、見出したことを仲間とたっぷりと遊んでみることに時間数を多く割くことで、大人が子どもの探究過程を次の段階に進めて循環するように回すのではなく、子ども自らが学びを進め深めていくように時間を使わせることができるかもしれない。そのようにラボラトリーの時間を充実させることができれば、「藤棚の活動」のよさを残しつつ、課題だったことを「ラボラトリーの時間」が発展的に解消することにつながる。

5) の段階は、昨年度の 3 年生のラボ発表会に見られるように、学びを深める小学生ならではの段階であろう。研究的探究プロセスにおいては、成果物を残すことがゴールではないが、河野教諭が指摘されるように成果物を残さないことを容認するものではない。子どもが自らの活動の結果について話し合ったり、自分たちが理解したことについて、さまざまな表現を通して共有し合ったりすることは、昨年度までのラボ実践のみならず、教科学習領域や生活実践活動領域においても見られる子どもの学びの一面である。これを形式的に、期末的に「発表会」として年間計画に位置づけてしまうと、あたかも発表することがゴールのように錯覚してしまうことが懸念されるので、どの程度の形式性とタイミングを案配するかは、今後の課題となるであろう。ラボラトリーの時間には、自分の活動結果や理解したことの表現としての「成果物」を残しつつ、話し合ったり共有したりする必要があることが示唆される。

昨年度のラボ実践では、ラボラトリーの時間が十分にとれなかったために、研究的探究プロセスがどう実現されるのか、それを踏まえて教師が今後子どもとともにどのようにラボ計画を立てればよいかな

² 生活実践活動領域 文化活動

「藤棚の活動」は、研究紀要 No.24 (1984) に「共通の興味関心を追究する集団的な実践活動及び、学校内の仕事の分担処理に関する活動 (p.131; 藤井ら)」と、児童活動として示されている。

最近では、5・6 年の子どもたちがやりたいことに夢中になって没頭する時間として生活実践活動領域の文化活動として、週 1 回 6 校時に設定されていた。5・6 年のかかわりの薄さや子どものやりたいことが多岐にわたることややりたいことが実現できない子が増えたことなどが課題となり、徐々にその意味や意義が形骸化していった。

ど、年間 100 以上の時間の見通しをもちにくい現状があろう。堀田が引用して示す探究過程モデルの 5 つの段階を参考にすれば、昨年度それぞれの研究室で行われたラボを評価し、ある程度の見通しをもつことに役立つ部分があるかも知れない。ただし、この 5 つの段階を必ず経て探究を循環させることが教師の役割などと、固定的にとらえすぎてしまうと子ども本来の「学びたいこと」を阻害してしまうことも懸念される。あくまでも、先行研究の一つとして参考にされたい。

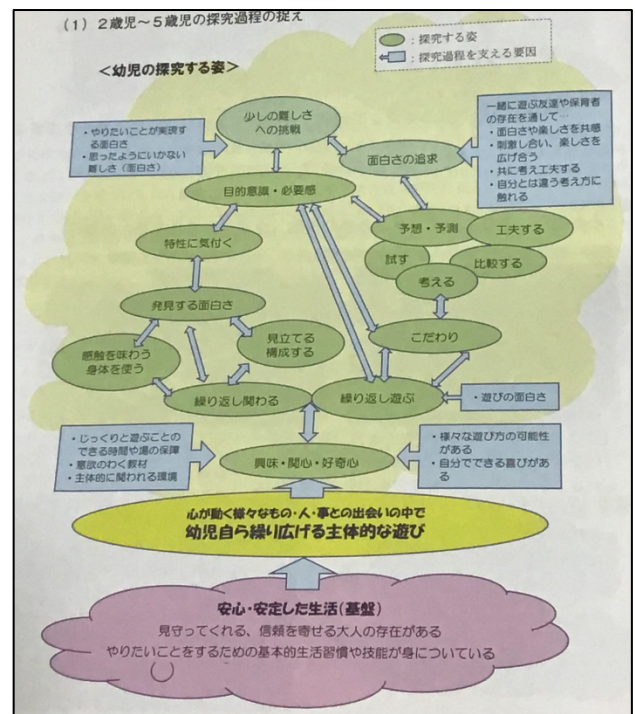
さらに、探究過程の活動事例として、大竹らは、「幼児期の深い学びや探究する姿は遊びを通してどのようなプロセスで生まれるのか」という問いの元で 2 歳から 6 歳の事例を考察し、2 歳児から 5 歳児の探究過程の捉えを示している。

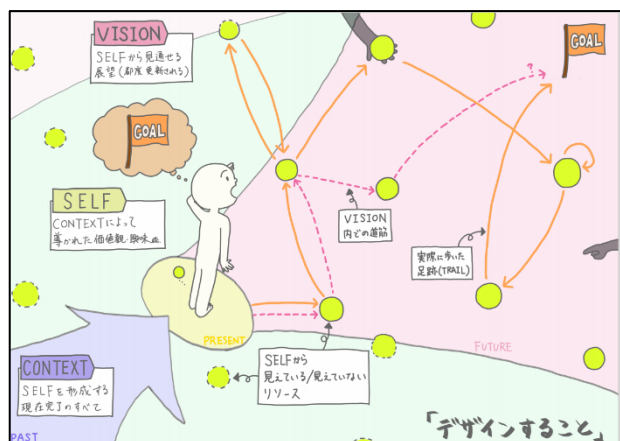
大竹らは、安心・安定した生活を基盤として、心が動く様々なもの・人・事との出会いの中で幼児自ら繰り返し広げる主体的な遊びとして、観察した子どもの姿を図にまとめている。幼児の探究する姿を緑の楕円で表し、その関連を矢印で位置づけ、探究過程を支える要因を付記している。そして、「子どもの探究家庭を支える保育者の援助及び環境の構成」として、次の 4 点を示している。

- 1) 興味関心をもった物に主体的に関わることのできる環境を用意する。
- 2) 幼児の興味関心を捉えて、関わりたい意欲がわく教材を環境として用意する。
- 3) こだわりにつき合い、幼児の気づきに気づき、いっしょに楽しむ保育者であること
- 4) 認め合い新たな考えを創造することのできるような温かな人間関係を築いていく。

子どもの研究的探究プロセスは、このような幼児期の探究過程の発展として繰り返し広げられると考えれば、参考にできる知見も多い。

今年度の研究課題に向けて、本校の教師集団が子どもたちの心が動く様々なもの・ひと・こととの出会いの中で繰り返し広げられる学びを観察し、ラボラトリーLaboratory における自分の学びをデザインする子どもの姿を具体的なレベルで明らかにしていく上で、参考になる。





学びをデザインするモデルを具体的な子どもの姿で明らかにすることで、更新することができるかもしれない。幼児期には見られなかった学童期の児童ならではの学びとしても、新たな知見となる可能性もある。ラボラトリーの時間における子どもの研究的探究プロセスとそれを支える手立てや環境について考える参考としたい。

3-2-3-3 「ラボラトリーの時間」の運用

子どもたち一人一人の学びたいことを保証する場として、「ラボラトリーの時間」を設けた。その上で、子どもの学びたいことを把握した。およそ 7 種類の思いや願いのパターンがあることがわかった。次に、このパターンを踏まえて教師は、教科+αや、子どもが楽しいと思うこと・好きなこと、教師が子どもと共に学びたいことを視点として、4 つの学習内容の分野に偏りがないように、20 種類の研究室を開設した。自分の学びの Vision をもち、研究的・探究的に学び続ける子どもの活動を保証するために、通年で設定した。また、別の視点や分野から学びを広げるために、研究室の所属を変更することができるタイミングを設け、4 か月間を前期・後期として Laboratory を行うことにした。さらには、活動にじっくりと時間をかけたり、校外で学んだりする機会を保障するために、月に一回の頻度で一日ラボ day を設けた。

第 3 学年では、学級・学年によるラボを行うことにした。4 年生以上の「ラボラトリーの時間」に合わせて、3 年生も自分の思いや願いに基づいて学ぶ探究の時間を設定し、4 年生から始まる Laboratory への接続とした。

3-3 「Home」の検討

3-3-1 本校学校文化の発展的解消

まず Home 検討委員会では、これまでの本校の教育課程を振り返り、本校独自の学校文化から継承・発展できる接続点を検討した。

本校の平成 5 年度の研究テーマは、「自ら生活をつくり上げる子どもの育成」であった。この研究テーマを境に、本校は教師主導の生活指導から子ども自らが自分たちの生活を見つめ、つくり上げていく教育課程にシフトチェンジした。この変革によって、学校カリキュラム(教科内容・学校行事など)は大胆に見直され、子どもたちが自分達でつくる手応えを感じられる学習活動につくり替えられていった。また、その変革は校内組織改革にもおよび、生活指導部と児童活動部を統合して現在でも重要な分掌を担う「生活実践部」を設立した。生活実践部が子どもたちとともに生活を見つめ直し、林間学校における登山の廃止、臨海学校における遠泳の廃止、制服から標準服への変更、卒業の会の全校合唱導入など、様々な実践活動をつくり上げられていった。

その一方で、30 年以上続いてきた生活実践活動は、実践活動をつくっていく手順やものごとを決定し

ていく方法などが歳を重ねるごとに定例化していった。形式化した実践活動が継続すると、「自分たちがつくる」という当初の理念に通じる意識は薄れ、理念と実際の活動のずれが顕在化し、校内でも何度も議論がなされてきた。

現在においてもそのずれは適切な解決に到っていない。Home 検討委員会では、本校独自の生活実践の理念を継続しつつ、子どもの生活を基盤とした新たな教育課程を Home において実現することを試みることに到った。

3-3-2 Home におけるデザイン

Home におけるデザインを「生活」が自分（でもあり他者）のものであると自覚し、生活の目標や道筋を自ら思考して選択することが可能な状態を保障するカリキュラムとして設定した。

3-3-3 Home における理念

Home におけるデザインを基に、Home では 4 つの理念を教育課程に位置付けた。

①生活基盤と人間関係をデザインする場

②穏やかな居場所

③小さな社会が連続する公を経験する場

④多様性と包摂を実現する場

Home においてデザインする対象は、主に「①生活基盤と人間関係」である。Home は、1 年生から 6 年生までの子どもたちが、Class と Labo を除いた時間に集まり、給食や掃除などの基本的な生活を共にして、あたたかで落ち着いた人間関係を育んでいく。生活は対話を通じて常に改善がなされ、自分たちでよりよく過ごしていく自治的な活動となる。そうした「生活」の営みを通じて、どの子にとっても Home が「②穏やかな居場所」になるよう努めていく。ただ、その「居心地の良い居場所」というものは、自分たちの Home だけにとって都合の良いものであってはならない。「生活」が自分のものでもあり、また同時に他者のものであることを理解した上で、Home は他の Home や世田谷小学校、地域、社会、世界と透過性をもってつながり、「③小さな社会が連続する公を経験する場」として機能する。そうした自分と他者とのつながりを広く豊かに実感していくことによって Home は「④多様性と包摂を実現する場」として醸成されていく。Home はこの 4 つ理念によって、子どもたちに民主主義を基盤とする社会を構成する一員としての自覚を育み、社会参画する経験を担保することができる。

3-3-4 Home における公共性

3-3-4-1 方向目標としての公共性

「子どもたちが「生活」をデザインし、自分たちにとって最適化された居心地の良い場所」であることと、その居場所が「他の社会と透過性をもった社会的な場所」であることは一見すると反駁するように見える。

Home では、この私的空間と公的空間の接合として方向目標に公共性を設定する。Home で育まれる「生活」は常に他者とともにある。ここでいう他者とは、Home の仲間を指すと同時に、世田谷小学校に集う人、さらには世田谷小学校の周りにいる人や社会など、同心円状に透過性をもって広がっていく他者を想定している。そうした他者を想定することによって、Home での営みが、民主主義を基盤とする社会での営みと重なりをもって捉えることができる。つまり、Home におけるデザインは、他者と絶えず対話をして問い続けていく行為と表裏している。したがって、ここでいう公共性とは、横並びに一方的に押し付けられ

るものではなく、時と場合と人によって変容し、絶え間ない対話によって常に生成過程にあり続ける公共性である。

3-3-3-2 Home における公共性の特徴

Home における公共性について、Home 検討委員会では、デューイとアーレントの公共性概念から検討を重ね、以下の4つの特徴を抽出した。

【デューイの場合】

- ①閉域をもたない**開かれた空間**であり、**構築と再構築の過程**にある通時的な時間概念において成立。
- ②多様な公衆が「顔の見える関係」で議論を交わす**共同的なコミュニケーション空間**。「当事者」を生み出す「対話」が重要性。
- ③公私の二項対立を批判し、**両者の連続性**を主張。
- ④自然的に生成するものではなく、積極的に生み出していく**政治的な行為と活動を基盤**。

【アーレントの場合】

- ①**自分である権利＝他者である権利**が成り立つ合意から排除される人があってはならない。
- ②広場の**合意**は常に「全ての他者」によって構成された全員のものでなければならない。
- ③基本構造として「**公的領域 public realm**」と「**私的領域 private realm**」の分離
- ④「政治」とは、物質的な利害関係やしがらみから自由な市民たちが、自分のためではなく、「**ポリス**」**全体にとって何が善いことであるか「共通善」について討論**し合う営み。

以上のデューイとアーレントの公共性概念から、Home における公共性では、4つの特徴（①公開性、②対話的合意、③公私の接続、④秩序・ルール）を導入した。

①公開性

- ・Home は、便宜上設定され、仮に所属する小集団である。
- ・Home は、各家庭から来た様々な子どもが集う場である。
- ・年齢に関わらず誰でも参加することができる。

②対話的合意

- ・Home では、メンバーとの対話によって合意がなされ、活動する。
- ・「自分にとってよいこと」が「他の人にとってもよいこと」であるか対話が求められる。

③公私の接続

- ・Home は、私でいることと、公と認識することの双方を個人が取り込んでいる。
- ・Home は、社会にまで透過性をもって開かれている場として機能する。

④ルール

- ・教員がHome の理念とそれを基底するルールを設定し、子どもたちと共有する。
- ・その上で、各Home におけるルールは、子どもが対話によって決定する。
- ・それらのルールは、常に教員・子どもの対話によって吟味され、更新される。

3-3-5 Home で期待される成果と新規性

研究開発の構想時に、当時の研究部が掲げたテーマが「個の探究を保証する教育課程・学習環境デザインの創造」と「異質な他者との協働」である。「異質な他者との協働」を掲げた背景には、急速化する

国際化の進展がある。はじめて出会う人や異なる言語や文化的背景をもつ人と、コミュニケーションを図り、良好な関係を構築すること、またそれを通して「わたし」と「あなた」の双方を含んだ「われわれ」にとって有意義な人生を構築していくこと、そういった資質能力の育成がこれからの教育に一層求められている。それは、VUCA（Volatility（変動性）・Uncertainty（不確実性）・Complexity（複雑性）・Ambiguity（曖昧性））に象徴されるような、未来予測の困難な時代を生きる子どもにとっては不可欠な資質・能力であると言える。そのような資質・能力は、学級のような閉じられた空間・限られた関係を良好にするだけではもはや不十分であり、開かれた空間と関係において、「あなたもわたしも心地よい」関係を自ら構築していく力が求められる。それも、いわゆる（学級担任に代表されるような）権威者に従い、パッケージデザイン化された空間やルールに従うのではなく、当事者自身が対話を通して空間やルールそのものを含めて構築していく力である。そのような力を十分に発揮できる場を経験できることがHomeで期待される成果であり、また、これまでの学校教育に対する新規性になる。

本校は長年の研究・実践の積み重ねにおいて「子どもとともにつくる」「子どもの思いや願いを尊重する」ということを重視してきた。こうした「はじめに子どもありき」の教育活動という意味では、Homeは本校の研究・実践の文化や伝統を継承していくものである。しかし、本校の長い研究・実践のもう一つの側面として、「子どもとともにつくる」「子どもの思いや願いを尊重する」ことを指向するあまりに、多様な個性・独自性を教育活動で展開しすぎ、近年、公教育のモデルとは言い難い存在となってきたことは否めない。また、その学校・学級の独自性を教員も子どもも履き違え、公共性のない逸脱した思考や振る舞いが散見され、「それも児童にとって必要な学び」として容認してきた経緯があったことは認めざるを得ない。

重要なことは、本校の研究・実践の文化や伝統を継承しつつ、改めて地域、社会、世界へと通じる他者を想定して互いにとって心地よい「生活」をデザインしていく想像力である。Homeでの活動は、Homeという限定的な空間と関係でありながらも、常に公共性を担保し、一般社会と透過性をもって接合している。Homeにおいて生活をデザインする際には、その思考や選択が公共性を方向目標としているか絶えず問われなければならない。端的に言えば、公共性の担保を阻害すると当事者たちが感じるような身勝手・自己最適化はHomeにおいては通用しないということである。一般社会における「当たり前」「常識」の基準が曖昧になり、揺らいでいる現代社会にこそ、その「当たり前」「常識」を他者ととともに生成していく過程をHomeは保障する。

3-3-6 Home 実施に向けて

3-3-6-1 Home の編成

- ・各Homeの名称は「〇〇Home」とする。
- ・本館の18教室を使用する。
- ・各教室に1～6年生を最大35人配当する。（各学年1グループ5～6人程度。）
- ・Homeは毎年編成替えをする。

3-3-6-2 Home の担当

- ・各Homeに担任を配置する。担任は、これまでの担任業務（個人面談、生活指導、進学指導、道標および指導要録等）を行う。
- ・担任は、3つのHomeを1つのまとまりとして、連携してHome運営を行う。

・毎月、「教育相談会議」を実施し、Labo 担当者や Class 担当者と共に情報共有を図る。

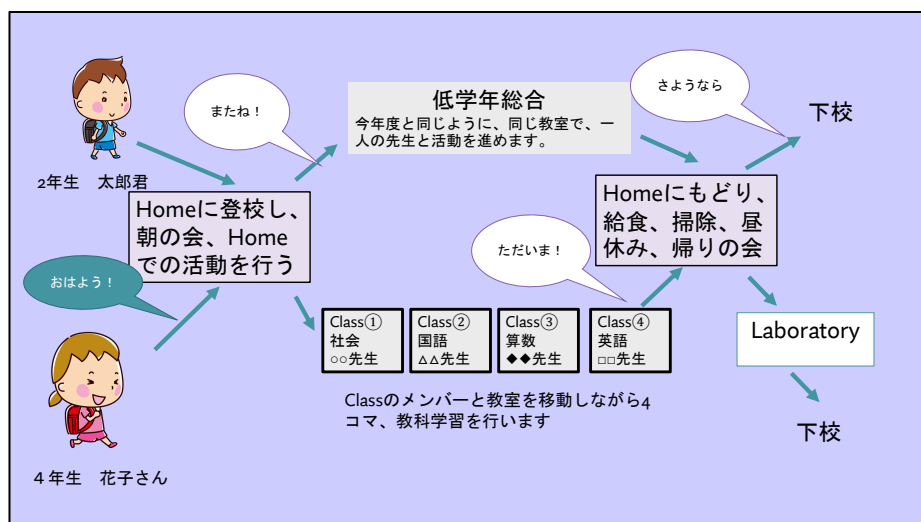
3-3-6-3 Home の時程

Home 実施にあたり、学校の教育課程や時程を変更する必要があるため、今年度は適宜検討を重ねてきた。その内容については今後も引き続き行っていく必要がある。12 月の校内研究において時程については以下のようにまとまっている。

最終版		月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
8:20-9:00	40分間	Home (朝の会・メディア・道徳・Home活動)				
	10分間					
9:10-9:50	40分間	Class 教科学習 40分×4コマ×週5日 (教室移動5分間) 1・2年生：低学年総合 3～6年生：専科制 (教員のいる教室に移動)				
10:00-10:40	40分間					
中休み	20分間					
11:00-11:40	40分間					
11:50-12:30	40分間					
12:30-13:50	80分間	Home (給食・掃除・Home活動)				
	10分間					
14:00-15:20	80分間	Home 代表者会議	laboratory		laboratory	Home (家庭学習)

3-3-6-4 想定される具体的活動

子どもたちはまず自分の Home に登校し、朝の会や Home での活動を行う。朝の Home の活動が終わると、1・2年生は、今年度と同じように一人の先生と教室で学習活動を行う。3年生から6年生は、同学年の子どもたちと教室を移動しながら Class の教科学習を行う。昼4時間の授業を終えると、全学年が Home の教室に戻り、給食や掃除、昼休み、帰りの会などを行う。Home では、朝の会、給食、掃除、昼休み、帰りの会などの生活に関するものが主な活動である。想定される活動として、例えば、「生活の見直し」が考えられる。掃除や給食のやり方、朝の会のプログラム、ルール作りなど、子どもたちと Home 担任が話し合い、生活をデザインしていく。また、行事に関しても、Home のメンバーと思いや願いを重ね合い、活動をつくり上げていく。



3-4「Class」の検討

3-4-1 Class 創設の理由

学びを自分でデザインすることが最も顕著に現れるのは、Laboratory の活動においてであると考えられる。学ぶべき内容や探究する方法について、誰にも強制されず自分自身で選択することができるからである。

Home の活動においては、多様な属性をもつ他者と合意を形成し、それぞれの妥協点や納得解を探ることになるだろうが、その際には相手の主張に耳を傾けたり、自身の主張を上手く伝えたりする必要がある。生活上のある問題について、相手の意思にも配慮しながら着地点を探ることも学びを自分でデザインすることとも捉えることができる

Laboratory においては、学ぶべき内容を定めることや探究する方法を選択、実施することが不可欠であり、Home においては合意形成を図る態度と技能が不可欠である。これらは、Laboratory、Home それぞれにおいて、必要に応じて発揮され、育んでいくものである。しかし、未知の問題に際し、毎度のこと試行錯誤し解決を図るようでは、膨大な時間がかかる上、次の学びを自分でデザインすることに繋がりにくい。汎用的な問題解決能力や対話における技能や態度につながる学びや事物現象に対する見方や考え方を効率的、実効的に学ぶことができるように Class を設定した。Class で扱う内容は、いわゆる教科学習である。従来の学校教育における教科学習の枠を生かすのは、先人が世界をより理解しようと作り上げてきた学問体系を反映しているからである。

3-4-2 いわゆる教科学習との違い

学びを自分でデザインする実践の機会を多く設けるために、年間の総時数における Laboratory と Home の割合を大きくし、Class の割合を小さくした。別添資料に各学年各教科の時数一覧表を載せる。学年、教科に違いはあるが、教科学習に充てる時数の概ね 3 割を Class から Laboratory と Home に振った。各教科学習の内容について「学びを自分でデザインする」ために必要かどうかという観点で精査し、統合、指導過程の工夫により、1 単元あたりに費やす時数を教科書で想定される時数よりも 3 割程度減らすように計画した。

Class は、「デザインの実施に向けて、文化・科学の叡智から世界の見方・考え方を広げる」ための場として設定している。各教科がもつ固有の内容やものの見方・考え方を習得し、それらをデザイン実践の場で自在に使いこなすことを目指す。

学習者が各教科の内容や見方・考え方を教科学習以外の文脈で自在に使いこなすことは難しい。同一教科内でも学年や単元が変わるだけで、既習事項が生かされないこともある。教科学習で何を学んだのか、なぜ学んだのか、学んだことは何と関係があるのか、学んだことはどのように使うのか。このようなことを学習者自身が自覚できなければ、学びの転移は起きにくいと考える。

例えば、OECD の 2015 年の生徒の学習到達度評価 (PISA2015) の調査補足資料 (生徒の科学に対する態度・理科の学習環境) からは、「科学の楽しさ」指標、「科学に関連する活動」指標、「理科学習者としての自己効力感」指標が OECD 平均よりも著しく低い。比較的低い指標として「理科学習に対する道具的な動機付け」がある。この調査は 15 歳を対象としたものであるが、小学校、中学校での理科の学習経験が影響していることは確実である。「理科学習は、就職や進学に役に立つことや重要であると捉えているが、楽しんで学んではおらず、日常的に科学に関する話題や活動にも触れず、日常的な事象に対

しても科学的な判断をしたり説明したりできる自信はない」という傾向が読み取れる。この読み取りは、子どもたちの日常を観察していても実感として現実と乖離していない。これでは、理科で学んだことを自在に発揮することは難しい。

上記は理科の例であるが、「将来役に立つから、面白くなくても使えなくても我慢する」ことが、学習者にとって良い学びになるのではなく、「現実の場で役に立つ、面白くて使えるもの」として学び、学んだことを使う場を設け、使いながら知識・技能、見方・考え方を充実させていくことで、学習者にとって、将来の社会にとって良い学びを実現していくことになる考えた。

3-4-3 より公正な学びを

本校では、これまで「子どもとともにつくる」として、学習者にとって学ぶ意味や必然性を重視し、学級単位で探究的な教科学習を行なうため、学習者が学びたくなるような教材や指導計画、指導技術を開発してきた。その中で、上述した「現実の場で役に立つ、面白くて使えるもの」として充実した教科学習も一部で実現できたと考える。

しかし、この学び方を Laboratory や Home で生きる力として、一人一人の学習者が学びを自分でデザインすることにつなげることには問題点がある。学級担任の興味・関心や教科専門性が過度に反映しすぎていないか、担任とそのクラスの仲間といった関係性を過度に反映しすぎていないか、多様な文化・科学もバランスよく触れられていただろうかといった点を考慮する必要がある。

本校の6年間のカリキュラムとして、一人一人が Laboratory や Home で自在に力を発揮できることを保証するためには、各教科で必須となる指導内容と見方・考え方を誰もが学べるようにする必要がある。その上で、何に重点をおいて、学んだことを自在に使いこなし熟達していくかは、学習者次第となる。

教師は、これまでの教科観、指導観について、将来において学習者が「自在に発揮すべき」ことを「発揮できるように」指導できているのか、学習者自身のデザイン実践に貢献できているか省察し、実践を改善することが欠かせない。

3-4-5 Class の学習評価

これまでの教科教育研究の知見を生かし、研究主題である「学びを自分でデザインする子の育成」に貢献できているかどうか評価し、実践の改善に努める必要がある。教師自身、学習者、保護者のそれぞれに関して述べる。

まずは、上述した指導者自身の指導の妥当性の検証である。デザイン実践の場に学習者が臨むにあたり、より自由なデザインを保証するには、各教科のものの見方・考え方を自在に使える可能性をできるだけ高めておく必要がある。学習者が何を対象に、どのような探求方法を選ぶかは未知の状態であるため幅広く対応できるようにしておく必要がある。特定の Class や単元に不当に偏重していないか、教員相互の批判と承認が必要になる。例えば、理科の第3学年「電気の通り道」にて、電気回路について学ぶが、屋内の照明器具と豆電球を関連させた事象を単元導入で扱うことは学習者にとって有意味だろうか。電気を通すものと電気を通さないものを表にまとめ、比較し結論を導出することがあるが、その考え方は他教科や単元、Laboratory や Home でも生かせるだろうか。また、どうすれば生かせるだろうか。指導に6時間分の枠を費やすが妥当だろうか。教職員が互いに、共通の目標に向かって、誰が、何について、どのように学習者を育てようとしているか把握しておくことで、学習者

のデザイン実践を支えるための協働性は発揮しやすくなると考えた。

次に、学習者に対する評価である。Class では、各教科に固有の内容と見方・考え方を習得させる。また、その習得の過程で汎用的な能力や態度も習得させる。それらの習得が不十分な場合、Laboratory や Home において学習者自らがデザイン実践をするための基礎的な力が不足することになる。各教科の各単元において、何について考えさせ、表現させるのか。どのような内容であれば、十分に習得していると判断できるのか。評価の規準と基準が必要である。場合によっては、ルーブリック評価表のように何について、いつ、どれだけの発揮を求められているのか単元の導入時に示すことも考えられる。全教科の各単元にはパフォーマンスによる評価とポートフォリオ評価を行い、形成的評価をきめ細かく行い、デザイン実践に向けて基礎的な力が習得できるように支える。また、ポートフォリオは学習者自身も活用できるようにし、自身が、何を、どのように学んで、どのように使ったか自覚することを促し、各教科の内容や見方・考え方の自在な発揮を助ける。

最後に保護者と評価を共有することである。教科学習の時間を3割少なくし、学習者自信がデザイン実践する時間を多く設けるという教育を保護者の多くは受けていないため、教育成果の良し悪しについて判断材料が不足することが考えられる。また、教科学習の時間が減ることで習得状況に不安を感じることも十分に考えられる。上記のパフォーマンスによる成果物やポートフォリオ、ペーパーテストの状況を保護者と共有し、学校での習得状況や家庭で有効な声かけなどについて面談や保護者会を通じて対話を重ねる必要がある。Class (Laboratory も Home も同様) では、何を目指しているのか、どのように臨むことが重要なのか、保護者と共通理解し、家庭でも支えるように声をかけてもらうことで、教育効果はより高くなると考える。

3-4-6 情報活用能力やコミュニケーション能力など汎用的な力の育成について

前述したポートフォリオ作成や成果物の作成には、ICT を用いる頻度が高い。アルファベットについて、かな入力について、著作権について、検索した情報の批判的な取捨選択についてなど特定の教科に当てはまらないが、デザイン実践に欠かせない能力が存在する。

また、デザイン実践には、対話を通して建設的相互作用を起こしたり、協働的に問題解決に取り組んだりする必要も生じることがある。そもそも、対話によってよりよい結論が導出されることが協働が生み出す価値があることについて、期待する信念がなければ、対話も協働も生じにくい。

Class ではこれらの汎用的な力の育成も担う。平成 29 年度に文部科学省の公募事業「教育の情報化推進事業」にて本校は情報活用能力を「知識・理解」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の 3 観点で整理し、第 1 学年から第 6 学年までの年間の情報活用能力育成の計画を立てた。各教科の内容や見方・考え方と情報活用能力を関連させることができる単元について検討した。それをもとに、Class のカリキュラムにおいても、6 年間の学びで、情報活用能力が育つように計画する。各教科、各学年の年間の単元配列だけでなく、汎用的な力からみた縦断的な単元配列の一覧も考える。

対話や協働に必要な技能も Class での習得の過程に埋め込み、対話・協働を行うことでよりよく理解できたことを感じられるように単元を構成する。

3-4-7 何のために学ぶのか

Class で各教科の内容、見方・考え方を学ぶだけで、自立的にデザイン実践ができるとは考えにくい。学んだことを自在に発揮できているかどうか学習者を評価し、価値づける単元も Class と

Laboratory の橋渡しに必要だと考える。各教科は、年間の学年カリキュラムにおいて、1 つは Class と Laboratory を往還するような単元を計画し、学んだことの発揮の仕方を習得させ、学びを自分でデザインすることへの自己効力感を高めることが必要である。例えば、理科での探究的な学びから、帰納的、演繹的に思考し新たな問題を見出して実験を行い、より精緻な結論を導出することも考えられる。他にも、単元の内容と SDGs を関連させて、単元の理解と社会的実践が重なるように計画することも考えられる。このような学習を繰り返すことで、学習者自身が学んだことをどのように使えるか考え、学んだことの自在な発揮を支えることを図る。

3-4-8 Class の実際

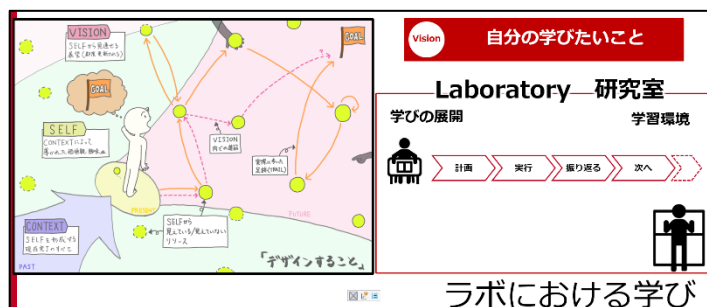
Class では、これまで学級担任だった教員が専科教員に近い状態になる。児童は、Home の時間が終わると Class の時間割に沿って、1 ～ 4 時間目までの荷物とタブレット PC を携帯して教室を移動し、移動先で授業を受ける。

Class の編成は、同年齢（同一年度生まれ）の児童を男女均等に 3 分割し、1 Class の人数の上限は 35 人とする。集団の同質性が過度に高まらないようにするため、原則として編成は毎年行うこととする。

4 「Laboratory」の実施

4-1 ラボにおける学びのデザイン

ラボにおいて初め子どもは、自分の学びたいことをなりたい自分や目指したい姿など、Goal となる目標も含み混んだ Vision としてもつ。その Vision をもとに所属する Laboratory 研究室を選択する。その研究室における学習環境の中で、子ども・SELF は自分の学びを展開していく。子どもが自分の学びの目標を設定し、道筋や表現方法を思考し選択していく学びの展開を、学びをデザインする図をもとに、直線的な図（図 1）に整理する。子どもの学びの展開には、してみたい計画から実行、振り返り、そして次にすべきことへと学び続けていく大まかな流れがあるとする。

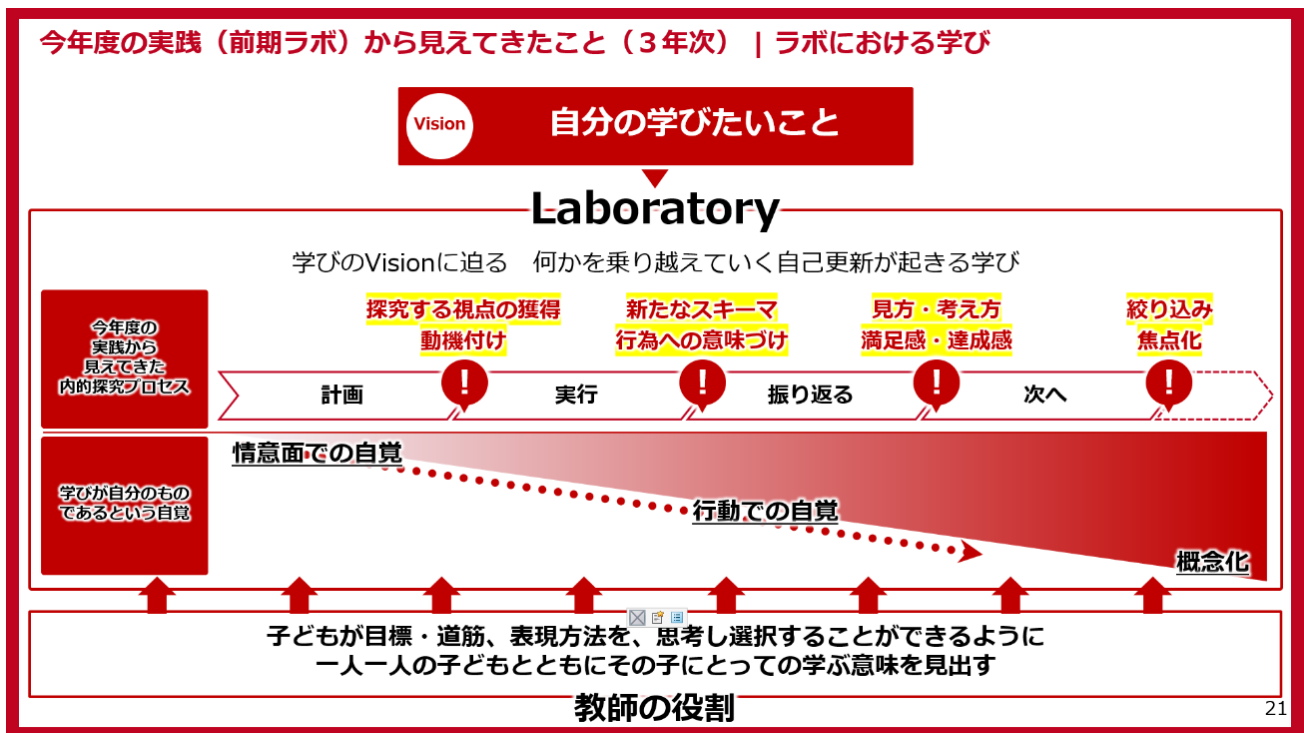


【図1 学びをデザインする図】

実際には、今年度の前期ラボ実践において、同じ研究室に集まった子どもでも、その子によって学びのデザインは多様であった。子どもは前後行きつ戻りつしながらも、実行することや次にやりたいことが枝分かれしていったり、やりたいことが幾つもあったり、逆に次に何をすべきか分からなくなって迷ったりすることがあった。教師はこれらの子どもたちの学びをどのように支えるべきか悩み、議論してきた。

その結果、子どもが自分で学び続けていくためには、次のような内的探究プロセス（図 2）が重要であることが見えてきた。

計画を実行していく過程では、探究する視座や方法、課題の焦点化などといった探究する視点が得ら



【図 2 ラボにおける学びのデザイン】

れることで動機付けがなされることが重要である。実行してみて振り返る過程では、行為への意味付けがなされたり、新たなスキーマが獲得されたりする。活動を振り返ることで見方・考え方を働かせたことを自覚するとともに、満足感や達成感を味わうことも重要である。そして、次にやるべきことへと絞り込んだり、焦点化したりして新たな学びへと続いていく。

これら一連の探究的・研究的プロセスは、やらねばならないお仕事のようやられさ事ではなく、学びが自分のものであるという自覚のもとに進められていくことが重要である。教師は、子ども一人一人が自分の学びの目標をもつラボで、その子にとって意味のある活動に向かうために、子どもがもっている学びの Vision を見取り、学びの Vision に迫ることができるように支えていく。教師は、一人一人の子どもとともに、その子にとっての学ぶ意味を見出していく役割を果たすのである。

Laboratory では、何かを自分で乗り越え、自分の学びたいことを実現して行くことで、自分の Vision に迫っていく。このような内的探究プロセスを経て、自己更新が起きる学びを、ラボにおける学びととらえた。

4-2 ラボにおける学びの具体例

4-2-1 自分の学びの Vision に迫る姿

ラボにおける学びが成立している児童Nは、初め、自分が学びたいこととして「自由にできて飽きない」学びをしたいと書いていた。「なりたい自分」や「目指したい姿」も含み混まれているような、4年生の子どもらしい Vision の表現と読むことができる。その後、児童Nは「見る・つくる」研究室に所属

し、お城を作る活動を計画した。大阪城の構造に興味を持ち、石垣作りという視点に気付き、どのように石垣を作ったら良いのかを調べ、得られた情報を元に実際に石垣を作る活動を行った。児童Nは、お城を作りたいという自分の学びを自覚し、石垣をどのように作るかという課題を見出して自分で乗り越え、お城作りを実現したこと、お城を作りたいという自分の学びが石垣作りによって更新され、学びの Vision に迫っていったと考えられる。

児童Nは、石垣作りの次にお城の壁や屋根のつくり焦点を当てた。児童Nは、お城の屋根が特殊なつくりになっていることに気づき、図書の時間に図書室でお城に関する本ばかりを借りた。「ラボラトリーの時間」の枠を超えて、児童Nの学びは続いて行った。児童Nの学びの実際から、次々と乗り越えていく課題を見出し、自己を更新して行く学びが、学びの Vision に迫っていく姿としてとらえられる。

また、異なる研究室に所属することによって、学びの Vision に迫る例もある。児童Sの学びの Vision は「幸福な国とは？」であった。この Vision の元で児童Sは、4年生の時に「哲学」研究室に所属し、「幸福とは何か」を考えた。5年生になると、「世界」研究室に所属し、「世界の国々はどうか？」と考えた。後期では「未来」研究室に所属し、「世界の未来はどうなるのか？」について考えた。いくつかの研究室に所属することで新たな視点を得て、様々な切り口から何かを乗り越えていくスパイラルによって、自分の学びの Vision に迫る姿も見られた。

4-2-2 仲間とのかかわりによって学ぶ姿

Laboratory では個の学びを基軸としながらも、仲間との関わりによって学びの Vision に迫っていく姿も見られた。

メディア研究室に所属する児童Kと児童Mは、二人で共同的に活動に取り組んだ。児童Kは、「世小の魅力を動画で伝えたい。」という Vision を持ってCMをつくる活動に取り組み、児童Mも「CMをやりたい」という Vision を持っていたため、一緒にCMをつくる活動をするようになった。2人で計画を立てて役割を決め、CMをつくる活動を進めていったが、CMが出来上がると2人の学びたいことに変化が見られた。児童Kは、世小の魅力を動画で伝えるためにその後の活動を自分で発展させていったが、児童MはCMをつくることができたので、やりたいことがなくなってしまった。この場合、児童Kは仲間とのかかわりによって学びのビジョンに迫るCM作りを乗り越えていく経験ができたが、児童Mにとっては、仲間とのかかわりによって自分の学びがまるで仲間の学びに溶けてしまうように薄まってしまった。児童Kにとっては、学びのビジョンと研究室の意図が合致したために学びのビジョンに迫ることができたと考えられるが、児童Mにとっては自分のやりたいことは達成したものの、CM作りによって自己更新が起きたのか疑問が残った。

同研究室に所属する児童Rと児童Yも、仲間とのかかわりによって学びの Vision に迫る姿を示した。5年生の児童Rは、「ポスターを作りたい」という Vision をもち、4年生の児童Yは「新聞で伝えたい」という Vision を持っていた。児童Rは、ポスターを作るために自分のキャラクターを考えて作り、児童Yは天気と健康の関係を新聞で伝えることを目指して調べていた。あるとき、学びの交流の場で児童Rが、自分のキャラクターの色について自分のイメージを根拠に水色が適切である事を主張した。それに対して児童Yが、背景や色合いを変えたらどうかと批判的な意見を述べた。この意見を聞いた児童Rは、自分のイメージしている色と相手に与える色の印象とでは差があるということに気づくことができた。児童Yもまたその後、自分の新聞記事の配色を考える際に、相手に与える印象に気をつけて作る姿が見

られた。二人のかかわりによって、どちらも学びの Vision に迫ることができ、両者に自己更新が起きているととらえられる。

4-2-3 学べていないと見られる姿

ラボにおける学びが成立していないと見られる姿もあった。4年生の児童 A は、同じ「見る・つくる」研究室でスライム作りを計画した。研究室での児童 A の活動は、担当教師がアドバイスをしても、そのアドバイスは聞き入れられずに、ただ自分が作りたいスライムを作り続ける活動に終始した。その後、児童 A は他の研究室に移った。児童 A の活動は、想定内のゴールが達成できたら終わりというものであり、前より上手に作れたなどの満足感や達成感から小さな自己更新はあると考えられるものの、児童 A 自身は自分の学びの Vision に迫れているのか、疑問が残った。

では、児童 A のようにラボにおける学びが成立していないと考えられる場合に、教師はどのように支えることができるだろうか。

「見る・つくる」ラボ担当教員は、児童 A の旧担任らと話し、2年生の頃に仲間がつくるスライムを見て、いっしょに作っていたことが発端であるということを知った。児童 A のスライムづくりは、3年生になっても続いていたようで、2年生から4年生まで続けられてきたものであるということが分かった。このことから、4年生のラボにおける児童 A のスライムづくりは、2年生の児童 A の中に生まれた経験が二年以上も続いてきて、ある意味、つくりたいものとしてやりきった活動ととらえることができた。

児童 A は、後期ラボで「音楽」研究室に所属した。4年担任に「前にやって楽しかったお琴をもう一回やりたい」と述べたことから、児童 A は自分の中に生まれた新しい経験を深めようと、また新たな学びの Vision をもつことができた可能性がある。スライムからお琴に学習対象を移した児童 A は、愉しかった経験をもう一度自分でやってみるという学び方で、学びの Vision に迫っていったと考えられる。いずれにしても、児童 A がスライム作りでやりきった経験を生かし、次の学びの Vision に迫っていくことができるよう、音楽研究室の担当教員が引き続き見守り、支えて行く必要がある。教師は、子どもの学びを支える学習環境の一つとして、中・長期的に Team で子どもの学びを見守っていくことが重要である。教員同士がその子の学びについて語り合うことで、その見取り方や支え方を見つめ直すことで児童の学びを吟味する必要があると考えられる。

4-3 考察

ラボにおいて学びの Vision に迫ることは、なりたい自分や目指したい姿に向かって、自分の学びたいことを実現していくことである。ラボ実践における児童の学びから、児童は学びへの不安を乗り越えようとあがくことに時間を費やし、何かを乗り越えることで目の前を自分で豊かにして行き、空間を共有するとともに学ぶ仲間の存在の中で、情意的に満足する実現経験を積み重ね、学びを自分の学びと認識して語り出すことができるようになっていくことが分かった。自分の学びをデザインするためには、このような児童の姿に見られる「学びが自分のものであるという自覚」をもつことが前提となる。

その上で児童は、時間や場所、学習資源などの量や基礎知識、学びの作法や人材といった学習環境の中で、目標・道筋、表現方法を思考し選択していく。初めは何かをやってみたいという動機や意欲のもと、実際にやってみることで成功や失敗を経験し、やってみた満足感やうまくいかなかった不安や足掻

きを乗り越え、目の前を1つ1つ豊かにしていく。問いを見出し、工夫によって乗り越え、語りによってさらに自分の学びを広げ、達成感を求めて連続性や協働性を発揮しながら学んでいく。

このとき、学習環境となる研究室担当の支えは肝要である。所属する1人1人の子どもが、今、何のためにどこを向いて、何をどのようにしようとしているのか見ていくことが求められる。単に、その場での子どもの学ぶ姿を見取って、「追究している・していない」「できている・できていない」などと、局所的・表面的に見てしまっただけでは、せっかくのラボでの学びが大人に評価されるやらされ事に陥ってしまう。教師は、子どもたち一人一人が自分の学びをどう感じているか、学び手としての自分がどうありたいと思っているかに着目し、ラボにおける学びを各々の子どもに生まれた経験の深まりとして見取ることで、その子にとっての学ぶ意味をともにつくっていくことが重要である。教師は、子どもの学びのVisionの少し先を示し、その子が学びの目標や道筋、表現方法を思考し選択できるよう、学習環境を整える役割を果たす必要がある。

今後もこれまで得られた知見を生かし、子どもたちのラボの実際から、ラボにおける学びとそれを支えるよりよい学習環境について、引き続き研究を進めていく。

5. 研究開発の結果及びその分析

5-1 児童への効果

自分の興味関心に応じて学びを進める児童の姿がみられた。また、Laboratoryにおいて、自分の興味関心に応じて学びを進めたり、探究過程において創意工夫・試行錯誤したりする児童の姿がみられた。また、Laboratoryの時間を楽しみにする児童の様子がみられた。また、ただ単に「楽しい」「おもしろそう」だけではなく、「じっくりと深く考える」様子が窺えた。実際の効果を測定する定量的調査については、年度末に実施する予定である。

5-2 教職員の意識への効果

校内研究会を研究部だけがリードするのではなく、「Laboratory」・「Home」・「Class」の各検討委員会がリードするように変更した。そうすることで、検討委員会で議論したことが全体の議論へととなり、ボトムアップ型の研究組織となった。このような校内研究を運用することで、教師自身が主体的に学校研究に参画することができた。また、各教師の専門教科のみならず、学習科学や「社会構成主義」、「省察」といった基礎学問について深める機会となった。

現在、コロナ禍で他校へ視察は、難しい状況であるが、オンラインで海外のPBL(プロジェクト型学習)やSEL(社会性と情動の教育)を実践している学校(ミッド・パシフィック・インスティテュートとHigh Tech High)の研修会に参加したり、対話の会を開催したりする機会があった。

研修日	出席人数	会場	内容
1/9・16 (フォローアップ 研修会として2/6)	8人	オンライン開催 主催：ラーンバイ クリエーション	「米国ミッド・パシフィック・インスティテュートPBLデザイン研修」ハワイ州でのプロジェクト型学習やSTEAM教育の先駆者である、幼小中高一貫校ミッド・パシフィックインスティテュートの教師教育部門クプ・ホー・アカデミーによる研修。「深い学びとプロジェクト型学習の基礎」「本質的な問いのつくりかた」「現実社会と学び手を繋ぐことによる没頭する学びの場のつくりかた」「質の良いプロジェクトを定義し評価する」「形成的評価(プロセスの評価の理解・実践・応用)が研修内容である。

2/27	9人	オンライン開催 委託先： ラーンバ イクリエ ーション	High Tech High(HTH)のJamelle先生（小学校教員）との対話の会。（通訳・コーディネート：竹村詠美様） HTHは、PBLとソクラテスセミナー（哲学対話）を軸に学習を進めている学校である。PBLは2名教員がそれぞれの得意分野を生かして協働して計画を立て、「夜の学校」という保護者や一般参観者が集まる場で作品を展示し、子どもたち自身が説明をすることを大切にしている。学校の理念をどのようにPBLの活動計画へ反映しているのか、子どもたちのアカデミックマインドセットをどのように育てているのかについて研修を受けた。
------	----	---	--

このような研修に参加したり、対話の会に参加することで、日常で実施していることに、新たな価値が生まれたり、必要なことに気づいたりした。対話の会で話し合った参加した教員の学びは以下の通りである。

・「学びをデザインする」というときに、「悪」にもデザインできる。理念が「公正」だと、そこを目指してデザインすることになる。本校も理念が大事。今までとの違いは、今まで「うまく言えない時もあるよね」「発言できなくても他で輝く場面はある」と言ってきたように思う。そうではなくて、そこも乗り越えていくべきところである、そのような場を必ず設けるというところが、もしかしたら、大きな転換なのかもしれない。自分が辛い時に、「自分は辛いから、触れないで」という表現だけはしておくなど、低学年はそのままでもいいと言ってきたけれど、外側に薄く、外側の自分もあえてつくっていったり、外側の自分が内側の自分を表現することをあえてやっていったりというのが違うなのかもしれない。

・HTHでPBLの組み立て方もそうだけれど、一番は「自律的な学び」をどのように子どもの活動レベルで作っていくか、「アカデミックマインドセット」をどのように育てていくかというのを、意識して、計画の中に落とし込んでいることだと思う。私たちもそのエッセンスはやっているのだけれど、そこをどこまで重要視して意識化しているかが課題になる。HTHでは、「アカデミックマインドセット」ができていなければ、「自律的な学び」は実現しないことが分かっている、どうしたら子どもたちが安心して学びに向かうことができるのかということについてしっかり設計されている。アカデミックコーチの役割や仕組みを初めて知って、そこ役割が重要なのだと感じた。本校の来年教育相談部が拡大し、Fumie先生を初め、指揮をとってパワーアップしていく。海外では、子どもの情動や社会性が担保していないと、アカデミックマインドが育まれていけないことが言われている。そこをどのようにフォローしていくのかを、みんなが大事だと思って、仕組み化し、取り組んでいくことが大事だと思います。Homeではお互いにサポーターになってフォローし合えれば、とてもパワフル。HomeがラボやClassに与える影響がある。そこはまだ考えきれていないけれど、今日のことで考えるきっかけがある。自分の感情をキャッチするのを前提にして、そこをどのように出すのかも選択できることが大事なのだった。子どもたちに選択させることを多くしていることも自律心を育てることに寄与していると感じた。

・世田谷小学校では情意面のフォローはHomeで行うことになることを考えると、異年齢の集団はよい効果が期待できる。HTHは先生方はハンドアウトをまめに書いている。イクイティやパーソナリゼーションなど、今やっている活動にどういう意味があるのかはもちろん、理念がどこに現れるのかということも書いている。それを先生が見立てて、それを保護者と共有している。三者で学んでいるときに、教師の捉えを発表している。それを見れば、親御さんも関心をもつだろう、納得感もあるのかと感じた。

・保護者にどう伝えていくか。すごいと思った。YouTubeのようなものや日記など、日頃から子どもたちの様子が保護者へ伝わる仕組みを作れたなと思った。個人面談でHome担当が伝えるというよりは、Liveで保護者に伝わっていくような関係性が築けるといい。カラーの実践について、子どもたちが学びに向かうマインドをつくるのは、自分でやらなければならないことだと思う。あのよう、自分でコントロールできるのは素敵だった。

・「先にカリキュラムがある」ではなく、個々の先生の創造性に重きが置かれている。学校の理念がクリアにわかりやすくないと、理念がバラバラだと考えがぶつかってしまうように思える。先生が変わった時にも対応できるように、理念がしっかりしているように感じた。新しい教員が入ってきたとき、どのように理念を共有し、個々が力を発揮しているのか仕組みなども知りたい。

・竹村さんがオーセンティックワークのところで訳された中に「学びの旅路」という言葉があった。それが私にはフィットしました。学校で、デザインの定義や概念をつくっていったが、「旅路」と言われるとイメージがしやすい。キュリエーションが本校の課題だと思った。成果物をどのように子どもに返すのか、次の課題にどうつなげるのか。どう発信するのか。そこを整理する必要があると感じた。4つのマインドのカラーの表現について、本校で毎日やっている元気調べで時々、「はい今日はママに怒られてブルーです。」という子がいる。まさにそれで、フィジカルだけでなく、メンタルのことも「今日はプロジェクトがあるので、ワクワクしています。」などの元気調べしていくこともできると感じた。早速明日からできそうです。HTHの卒業生のリサーチがあったら、知りたい。

・成果物の話が多く出てきた。頭の中や心の中での変化も学びだと思っていた。外に出させることをかなりやっている。動画をつくったり、楽器をつくったり。かなり計画的に成果物を出させるということもしていった方がいいかもしれないと思った。

・学び手である児童が、学びに向かう心を整えていくことを小さなうちから意識して取り組んでいることが、とても大切だと感じました。それが、「主体的に学ぶ」・「自分の学びに責任をもつ」ということの1歩なのだと思います。そして、児童の興味関心がどこにあるかを理解しようとし、それを基に児童と向き合っていくことが、教師の責任なのだと感じました。学んだことをどのように形にしたらいいいのか今後、実践を通して検討していきたいと思います。

5-3 保護者の意識への効果

5-3-1 保護者への説明会の実施

今年度は、4月と12月の保護者会にて、令和4年度から始まる教育課程について説明した。特に12月はHomeに焦点を当てて説明を行い、アンケートにてHomeについての質問と意見を受け付けた。また、新しい教育過程を理念やその過程を共有し、学校と保護者が同じ方向へ向かって子どもたちを育てることができるよう11月と1月に「学びを自分でデザインする子を育てる会」という保護者との対話の会を以下の内容・日程で、オンラインにて実施した。

第1回	日時： 11月20日（土） 13:00-14:30
	テーマ：「学びを自分でデザインする子を育てよう」
	内容：教育界の社会的な動向踏まえ、学校の目指す理念や大きな枠組みについて
シンポジスト	研究部長 久保 賢太郎
	運営指導委員長 本学教授 松浦 執
	運営指導委員 東京大学教授 藤江 康彦先生
アドバイザー	Learn by Creation 代表理事 竹村 詠美さん
司会	研究開発委員長 永山 香織
第2回	日時：1月12日（火）17:00-18:30
	テーマ：来年度の教育課程について
	内容：今年度研究を進めてきたHome、Laboratory、Classについて、 どのようなことをねらいを持ち、どのような学びを期待するのか
シンポジスト	ホーム検討委員、ラボ検討委員、クラス検討委員

どのように保護者に教育活動に参画してもらうかも考えていきたい。

その後、1月末に「学校生活アンケート」を保護者へ実施し、アンケートに寄せていただいた本研究に対する質問や意見をもとに、新年度の子どもたちの学びやさらに説明が必要なところについて再検討をし、3月14日（月）に「新年度の学校生活に関する保護者説明会」をオンラインで開催した。11月、

1 月、3 月に実施したオンラインの会は動画配信を行った。

5-3-2 保護者による学習支援サポーター

「Laboratory」の時間で設けた「1 日ラボデイ」という時間を利用して校外学習を行う研究室が複数あった。引率は教職員だけでは人手が足りないため、「学習支援サポーター」として保護者の参加を募った。保護者アンケートでは、本校の教育活動への保護者の参画について「よい」「とてもよい」という回答が 82% 出会った。この数値が示すとおり、今年度の「学習支援サポーター」に対しても協力的な保護者が多くいた。さらに、保護者の特性や専門性を Laboratory 等での探究に活かしたいという意思表示が保護者から示されるようになった。

5-3-3 保護者アンケート（学校生活アンケート）の結果

本校では、毎年「学校生活アンケート」という保護者アンケートを実施している。今年度はそのアンケートに研究開発に関する 8 の項目をつくり、それぞれに自由記述を設けた。実施期間は 11 日間で、回答率は 55% であった。

アンケートに回答した保護者のうち「学びを自分でデザインする子を育てる会」の動画を見たり、参加したりした率は、第 1 回は 85%、第 2 回は 88% であった。「本研究について理解できましたか。」という質問に対し、「かなりそう思う」「まあそう思う」と回答した率は 81%、「本研究について共感できますか。」という質問に対し、「かなりそう思う」「まあそう思う」と回答した率は 75%、『学びを自分でデザインする』という学校の方針を受けて、ご家庭でできることはありますか。」という質問に対し、「かなりそう思う」「まあそう思う」と回答した率は 72% であった。このことから、第 1 回、第 2 回の「学びを自分でデザインする子を育てる会」に参加したり、動画を見たりした保護者は高い確率で研究についての理解や共感を得たり、「学びを自分でデザインする子」を育てる具体的な展望が見えたりすることが言える。今後も継続的に学校での取り組みや研究について保護者と共有する機会を設け、そこに参加していただいたり、動画配信や HP の整備などで保護者と情報を共有したりしていくことが要となる。

「新しい学校生活について何か不安はありますか」という質問に対して「かなりそう思う」「まあそう思う」と回答した率は 40% であった。この結果は真摯に受け止め、来年度新しい教育課程を実施することで子どもと保護者の不安を無くしていきたいと考えている。一方で、今年度本格的な実施を始めた「Laboratory」の活動については「とてもよい」「よい」と回答した率は 89% であり、「よくない」という回答は 1 つもなかった。ただし、この質問に対し「どちらとも言えない」という回答は 21% ある。コロナ禍の中、「Laboratory」で子どもが学んでいる姿を参観したり、内容を保護者へ向けて発表したりする機会を設けることができなかったため、どのようなことを Laboratory で行なっているのかわからなかった保護者もいたことが伺える。来年度は、状況にもよるが、参観や学習発表会など保護者が学びをデザインする子どもの姿を実感できるようにしていきたいと考えている。

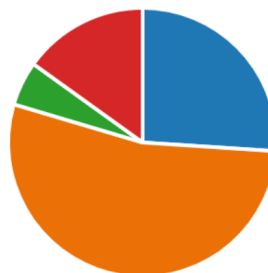
資料：研究開発についての保護者アンケート集計結果

（「学校生活アンケート」：令和 4 年 1 月 20 日～1 月 31 日実施）

回答数 338/612 家庭中（回答率 55%）※一部、一家庭で複数回答があるものも含んでいる。

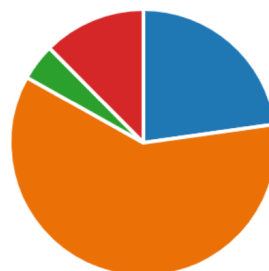
10. 第1回 <11月20日（土）開催> 「学びを自分でデザインする子を育てる会」について

● A 参加しました	88
● B 動画を見ました	181
● C 参加し、動画も見ました	18
● D 参加せず、動画も見えていま…	51



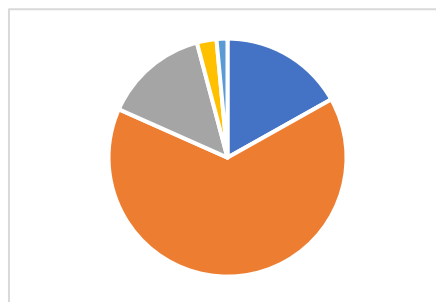
11. 第2回<1月12日（水）開催> 「学びを自分でデザインする子を育てる会」について

● A 参加しました	77
● B 動画を見ました	204
● C 参加し、動画も見ました	15
● D 参加せず、動画も見えていま…	42



12. 本研究について理解できましたか

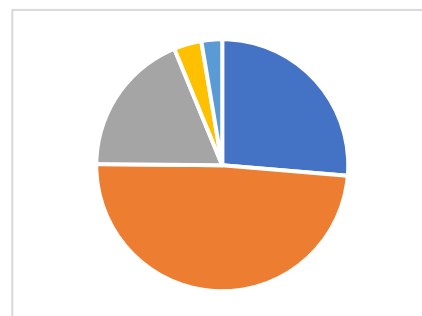
● A かなりそう思う	57
● B まあそう思う	219
● C どちらとも言えない	48
● D あまりそう思わない	9
● E まったくそう思わない	5



13. また、特にその理由があれば、お書きください。
(応答：103)

14. 本研究について共感できますか

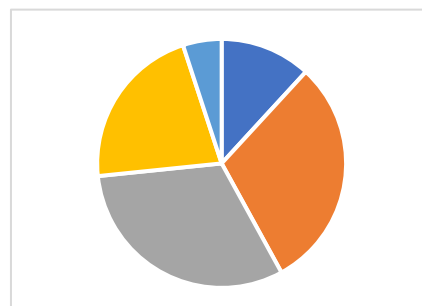
● A かなりそう思う	89
● B まあそう思う	165
● C どちらとも言えない	63
● D あまりそう思わない	12
● E まったくそう思わない	9



15. また、特にその理由があれば、お書きください。
(応答：137)

16. 新しい学校生活について何か不安はありますか。

● A かなりそう思う	40
● B まあそう思う	102
● C どちらとも言えない	106
● D あまりそう思わない	73
● E まったくそう思わない	17

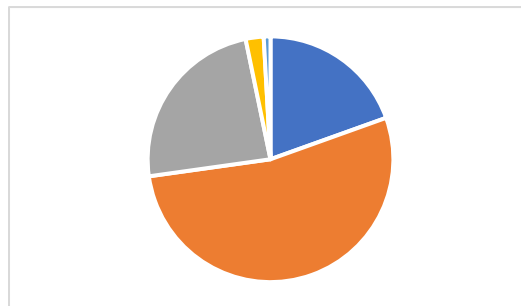


17. また、特にその理由があれば、お書きください。

(応答：179)

18. 「学びを自分でデザインする」という学校の方針を受けて、ご家庭でできることはありますか。

- A かなりそう思う 66
- B まあそう思う 180
- C どちらとも言えない 81
- D あまりそう思わない 8
- E まったくそう思わない 3

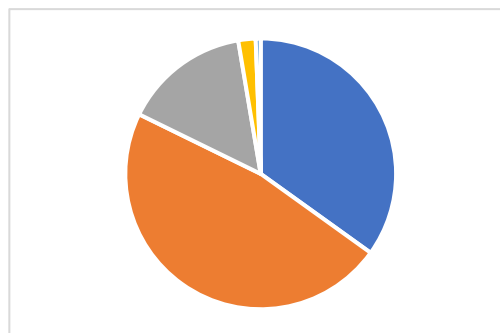


19. また、特にその理由があれば、お書きください。

(応答：141)

20. 今年度は「Laboratory」の時間に該当学年の保護者の方に学習支援サポーターを募って本校の教育活動にご協力いただいております。本校の教育に対する保護者の参画についてどのようにお考えですか。

- A とてもよい 118
- B よい 160
- C どちらとも言えない 51
- D あまりよくない 7
- E よくない 2

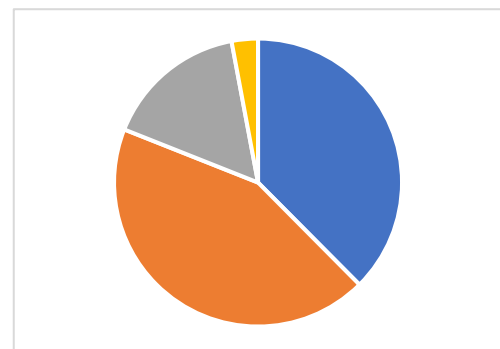


21. また、特にその理由があれば、お書きください。

(応答：121)

22. 3年生以上の保護者の方にお伺いします。今年度より「Laboratory」が本格的に始まりました。「Laboratory」の活動についてどう思いますか。

- A とてもよい 89
- B よい 103
- C どちらとも言えない 38
- D あまりよくない 7
- E よくない 0



23. また、特にその理由があれば、お書きください。

(応答：126)

24. その他、本研究について何かご意見やご質問があれば、お書きください。

(応答：74)

6. 今後の研究開発の方向性

3年次までの研究を元に、来年度は、研究開発課題を以下の通り変更した。

未来社会を創造的に生きる「学びを自分でデザインする子」を育成する、「Laboratory」「Home」「Class」の3領域で駆動する教育課程及び学習環境デザインの研究開発。

本研究開発では、従来の知識の系統性を重視した一斉学習での教育から、個別の探究を保障する「Laboratory」と、学年を超えた異年齢集団でよりよく生きることをデザインする「Home」という「デザイン」を実践するための二つの新設領域に加え、文化や科学の叡智から世界の見方を広げ、デザインの実践につなげる「Class」という、3領域で駆動する教育課程を編成する。そうすることで、子どもの学びの視点を育みながらも、学び方を選択する自由をもち、探究と創造の過程を通して学びを深める教育に転換する。そのような学びを実現するための学習環境のデザインを検討し、指導内容、指導時間、指導方法とその評価を最適化し新たな教育課程のあり方を探り、その有効性を検証する。

なお、研究成果の評価方法として以下の3つを考えている。

- 校内授業（「Laboratory」・「Class」）研究会を実施し、学習環境デザインの検討を行う。
- 資質能力に関する定量的調査結果に統計処理を施し、各領域において育まれる資質能力を明らかにする。
- 児童を対象とした資質能力に関する定量的調査を事前・時中・事後とそれぞれ実施し、仮説の検証を行う。

6-1 Home について

Home では、食育や健康教育、道徳教育も行っていく予定である。その学習内容や学習方法については引き続き検討していく必要がある。

令和4年度のHome実施にあたり、現段階においても未だ決定に至っていない事案がいくつかある。それは、委員会の議論の不足が要因ではない。概念の解釈、本校に対する課題意識、教員としての信念や信条、これからの社会像などにおいて、個々の委員が胸に抱いていることが異なり、それが議論をしている中で、度々齟齬を生み出すからである。逆に言えば、Homeとは、そういった個人の深いところで秘めているものと密接に関係しているものであると言える。次年度、本格実施に合わせて下の課題を解決していく必要がある。

- ・道徳教育の実施
- ・初期ルールの設定・児童手帳の改訂
- ・生活をデザインする射程
- ・教師の立ち位置、支え方、共通意識
- ・学校行事のデザイン

6-2 Class について

次年度は、同時に Home も始まることや、Laboratory と教科学習の関係も変わる。そのため、これまで述べてきたことが想定通りに機能するかは不確定である。Home や Laboratory での学習者の実態によっては、不足していることを Class で追加して指導し、デザイン実践を促すこともあり得る。また、Class の想定が順当に機能し、よりよい学びが起きる可能性もある。

いずれにせよ、学習者、保護者、実践に携わった教職員、運営指導委員、発表会への反応などをもってして、Class の成果と課題、その要因を分析し、学びを自分でデザインする子の育成に資するようにする。

7. 引用・参考文献

- ・阿部齊(1966)『民主主義と公共の概念』勁草書房

- ・五十嵐紗千子(2018)『この明るい場所ーポストモダンにおける公共性の問題』ひつじ書房
- ・上野正道(2010)『学校の公共性と民主主義 デューイの美的経験論へ』東京大学出版会
- ・小玉重夫(2013)『難民と市民の間で』現代書館
- ・齋藤純一(2000)『思考のフロンティア 公共性』岩波書店
- ・鈴木謙介 (2005) 『カーニヴァル化する社会』講談社現代新書
- ・中岡成文(2003)『現代思想の冒険者たち Select ハーバーマースーコミュニケーション行為』東京印書館
- ・仲正昌樹(2009)『今こそアーレントを読み直す』講談社現代新書
- ・東浩紀(2012)『動物化するポストモダンーオタクから見た日本社会』(講談社現代新書)
- ・柳治男 (2005) 『〈学級〉の歴史学 自明視された空間を疑う』講談社
- ・山川雄巳(1999)「公共性の概念」日本公共政策学会年報
- ・ジャン＝フランソワ・リオタール, 小林康夫訳(1989)『ポストモダンの条件』, 知・社会・言語ゲーム, 水声社