

## 1 社会的背景を踏まえた昨年度までの取組

### 1 社会的背景

現代社会は、これまでにない大きな転換期を迎えている。人口減少や少子高齢化の進行により、地域社会の維持や国家の持続可能性そのものが揺らいでいる。こうした状況の中で、子供一人一人の可能性を最大限に引き出し、社会全体の基盤を支える人材へと育成していくことが急務となっている。また、地球規模での環境問題や資源の有限性、福祉と経済の両立といった課題も山積しており、子供たちが将来直面する社会は極めて複雑かつ予測困難である<sup>(1)</sup>。

さらに、グローバル化の進展により、異なる文化的背景や価値観をもつ人々と協働して課題を解決する力が一層求められるようになってきている。一方で、SNS やデジタルメディアの普及によって、特定の価値観や情報に偏るフィルターバブルやエコーチェンバーの現象が強まり、社会の分断や同調圧力が懸念されている。生成 AI をはじめとする情報技術の急速な発展は、知識の整理や分析において人間を凌駕する力を示す一方、人間に固有の「問う力」や「意味を見出す力」、さらには「他者との共感や協働の力」をこれまで以上に育成する必要性を浮き彫りにしている<sup>(2)(3)</sup>。

こうした背景を受け、次期学習指導要領に向けた議論では三つの方向性が示されている。第一に、「主体的・対話的で深い学び」の実装 (Excellence) である。単なる知識の伝達にとどまらず、子供が自ら問いを立て、既存の知識と関連付けながら概念的理解を深め、生活や社会に生かせる「確かな知識」を身に付けることが重視されている。第二に、多様な子供たちを包摂する教育課程の実現 (Equity) である。不登校や特別な才能をもつ子供、外国籍の子供など多様な背景をもつ一人一人を取り残さず、それぞれの「好き」や「得意」を伸ばし、自己肯定感と意欲を高めることが求められている。第三に、こうした取組を持続可能なものとする「実現可能性の確保」 (Feasibility) である。過度な教員負担を避け、教師と子供双方に学びの「余白」を創出することによって、教育の質を高めることが重要視されている<sup>(2)(3)</sup>。

したがって、学校は学力保障の場にとどまらず、多様な子供同士が協働する場としての役割を果たさなければならない。子供は仲間とのかかわりの中で自分を知り、他者とどのように協働し、よりよい社会を築くのかを学んでいく。民主的で公正な社会を支えるためには、単に「正解を求める力」だけでなく、少数意見に耳を傾け、納得解を共に形成していく力が不可欠である。その過程において、失敗や困難を成長の糧とし、挑戦し続ける姿勢を大切に教育の在り方が強く求められている。

本学校園では、参考資料 1 (p. 31 参照) にも書かれている「高度に競争的でグローバル化された多様性社会で求められる学校の役割と子供の力」に関して、これまでの教育の在り方を見つめ直し、どのような変化が求められるのかを研究してきた。これからの社会を子供たちが生き抜く上で必要な力は何かを考え、整理した。その中で、多様な課題が複雑に絡み合い、予測困難で不確実な社会を生きていくためには、限定的な資質・能力の 1 つひとつに注力するのではなく、相互の関連性を捉えながら幅広い視点や枠組みを設置し、資質・能力の関係性を意識しながら幅広い視点で資質・能力を育んでいく必要があると考えた。そこで、「次元 (参考資料 1 より)」という資質・能力の枠組みを設置し、資質・能力の関係性を意識しながら、幅広い視点で資質・能力を育むことに取り組んできた。

「次元」という枠組みは、これからの高度に競争的でグローバル化された多様性社会を生き抜いていくために、「人間にしか育むことのできないこと」を想定して、①躍動する感性、②レジリエンス、③横断的な知識の 3 つに整理されると考えた。そして、その枠組みの中で育まれるべき資質・能力を設定し、それぞれを関連付けて育成することに取り組んできた。

### 2 本校の取組にかかわる成果と課題

(1) 昨年度までの取組 (本学校園の研究の経緯については、参考資料 1 を参照)

①「子供同士のかかわり」に課題が見られ、本校で設定している「レジリエンス」 (以下「レジリエンス」) を重点的に育成することが求められた。

上述した 3 つの「次元」に含まれる「レジリエンス」に関して、本学校園ではその基礎となる資質・能力を以下のように捉えている。

レジリエンス	逆境にさらされても適応し、目標を達成するために再起すること。
粘り強く取り組む力	困難な状況においても挑戦し続けることができる。
コラボレーションする力	公正な態度をもって、価値観の異なる他者と協働することができる。
複眼的に思考する力	1つの出来事や多くの異なる視点から違う見方をすることができる。

3つの次元に含まれる資質・能力は、統合的に、バランスよく育成されることをめざしてきたが、その内の「レジリエンス」の育成に関して、昨年度までは以下のような結果が見られた。

#### ア. 光輝アンケート結果

「レジリエンス」の伸長を測るために「光輝アンケート」を作成し、令和元年度より実施している。アンケート結果に関して、「レジリエンス」における肯定的解答率は令和元年8月が83%だったのに対し、令和6年3月では91%となっており、量的に一定の成果があったものと考えられた。

#### イ. 全国学力・学習状況調査の質問紙調査

過年度（2021-23）の結果より、本校で育みたい資質・能力に関連する項目に関して、以下のような結果が得られた。

項目	小学校			中学校				
		R3.4	R4.4	R5.4		R3.4	R4.4	R5.4
自分と違う意見について考えるのは楽しいと思いますか。	本校	76.6	91.6	91.6	本校	88.6	90.5	67.2
	全国	70.2	73.7	76.6	全国	74.8	77	77.5
	全一本	6.4	17.9	15	全一本	13.8	13.5	-10.3

	小学校			中学校				
		R3.4	R4.4	R5.4		R3.4	R4.4	R5.4
友人関係に満足していますか。	本校			81.6	本校			84.9
	全国			90.3	全国			88.7
	全一本			-8.7	全一本			-3.8

「自分と異なる意見について考えるのは楽しいと思うか。」という項目では、年度によって差はあるが全国平均よりも高く推移している。「レジリエンス」の基礎となる資質・能力でも「コラボレーションする力」と関連した項目であると考えられ、価値観の異なる他者とかかわることに関して一定の成果があると考えられた。

一方で、「友人関係に満足しているか。」という項目では、いずれも全国平均より低い結果となっていた。この点に関して、本学校園では12年間同じ人間関係の中で生活することの閉鎖的な側面も関係しているのではないかと考えられた。

#### ウ. 教師の観察等

日頃の実践を振り返り、子供のよさや課題に関して話し合い、課題に関してどのような改善が必要かを検討するために、ワークショップ型協議を実施したところ、次のような課題が挙げられた。

- 「寛容・大らかさが弱くちょっとしたことでトラブルになってしまう。」
- 「自己中心的な面があり、『互いを高め合う』視点で考えようとしていない。」
- 「自己主張はするものの、自分の思いと違う思いを受け入れる力が弱い。」
- 「異学年でかかるとうまくいくこともあるが、自身の学級での活動となるとうまくいかないことがある。」

上記からは、子供の自己中心的で、多様性の受容に課題があると考えられた。また、本学校園の子供の実態を振り返ると、異なる考えを認める力が弱く、他者理解や尊重が不足することによって人間関係トラブルに発展する場面も見られていた。

以上のデータを踏まえ、「子供同士のかかわり」に関して、他者の意見を踏まえて考えることには一定の成果が見られる一方で、より多くの他者から多様な他者の考えや価値観を受容しようとするには、課題があるのではないかと考えられた。この点に関して、一昨年度までの光輝で育成をめざしていた「レジリエンス」と関連が強いと考えられ、「レジリエンス」の育成を焦点化することとした。

②相手の考えや意見を受容したり共感した上で、相手の立場を考えながら自身の考えを表現・発信することはできていなかった。

光輝の実践では、本校で設定する資質・能力（「レジリエンス」含む）を育成するために、子供が自ら考え、他者と協働する活動が中心となっている。それらの活動を通じて、学年を経る毎に自身の考えを表現・発信する力は育まれていると考える。

一方で、上述のワークショップ型協議でもあったように、「自己主張はするものの、自分の思いと違う思いを受け入れる力が弱い」面も見られた。自身の考えを主張・発信する上で、他者（受け手）の立場に立って考える態度は重要となる。その点で、自身の考えを主張するだけでなく、相手の考えに関心を向け、それらを受容、共感しようとする態度が必要なのではないかと考えられた。

## （２）昨年度の取組

上記①②の課題を受け、昨年度は「子供同士の受容的・共感的なかかわり」に着目し、具体的な手立てとして「子供同士の受容と共感を促す」活動の実施に加え、多様な他者との交流機会を作った。本学校園における「受容と共感」とは、「自分の思いとまわりの思いを大切にしながら、色々な立場から相手の気持ちや考えを受け入れ、寄り添うこと」としていた。「子供同士のかかわり」の中で受容と共感が促されることによって、人間関係を円滑にしたり支持的な風土が醸成されることによって、それが本校で設定しているレジリエンスを育むことにつながるのではないかと考えた。

## （３）昨年度の取組の成果と課題

昨年度は、人とのかかわりの基盤を形成する「受容と共感」を促す取組、ならびに異学年・異校種交流の充実を通じ、「レジリエンス」育成における教育的効果の検証を試みた。上記の手立てと「レジリエンス」育成に関する関係を明らかにするため、成長支援部会が実施した、「受容と共感に関するアンケート」の各項目と「レジリエンス」の回答の肯定的回答率の相関を整理した。結果は、以下の通りである。（以下表の横軸の項目は、昨年度手立てとして取り上げた「受容と共感」に関する下位因子を示すものである。）

＜生活アンケート（レジリエンス）×受容と共感アンケート 5月実施＞

学年	人数	他者受容度	他者理解欲求	自己理解度	自己理解欲求	自己の情緒把握度	他者感情への感受性	他者のポジティブな感情の共有	他者のネガティブな感情の共有	視点取得	他者のポジティブな感情への好感
3年	60	0.547	0.348	0.663	0.544	0.430	0.379	0.234	-0.023	0.421	0.399
4年	63	0.550	0.459	0.185	0.340	0.184	0.339	0.382	0.237	0.546	0.408
5年	59	0.418	0.253	0.184	0.230	0.194	0.033	0.152	0.264	0.255	0.005
6年	60	0.374	0.487	0.257	0.339	0.344	0.294	0.335	0.178	0.316	0.295
7年	63	0.453	0.536	0.369	0.630	0.273	0.282	0.346	0.233	0.599	0.412
8年	70	0.186	0.338	0.507	0.329	0.183	0.176	0.457	0.230	0.248	0.346
9年	70	0.384	0.576	0.400	0.469	0.347	0.604	0.404	0.273	0.508	0.312

＜生活アンケート（レジリエンス）×受容と共感アンケート 12月実施＞

学年	人数	他者受容度	他者理解欲求	自己理解度	自己理解欲求	自己の情緒把握度	他者感情への感受性	他者のポジティブな感情の共有	他者のネガティブな感情の共有	視点取得	他者のポジティブな感情への好感
3年	56	0.393	0.318	0.265	0.221	0.233	0.267	0.021	0.056	0.140	0.072
4年	58	0.604	0.421	0.333	0.456	0.506	0.417	0.470	0.150	0.567	0.306
5年	62	0.191	0.123	0.199	0.090	0.051	0.062	0.108	0.066	0.026	0.079
6年	52	0.556	0.584	0.316	0.527	0.447	0.519	0.460	0.319	0.629	0.590
7年	58	0.757	0.689	0.549	0.675	0.490	0.542	0.550	0.553	0.697	0.648
8年	56	0.290	0.426	0.591	0.383	0.538	0.290	0.407	0.314	0.388	0.117
9年	72	0.416	0.695	0.347	0.392	0.482	0.548	0.366	0.100	0.311	0.452

成果として、例年と同様に「レジリエンス」に関する項目の肯定的な回答率を高い水準で維持でき、昨年度の取組が子供たちに悪影響を与えていないことが確認できた。また、交流活動の中で「受容と共感」を意識した場面を設けたことで、「レジリエンス」の下位因子である「コラボレーション」に関連していると思われる「他者受容」「視点取得」といった項目との相関が高まる傾向が見られた。子供同士のかかわりを通して、互いを受け入れようとする姿勢が育っていると考えられる。

一方で、課題も明らかになった。アンケート結果を詳しく分析すると、他者を受け入れることには一定の相関が見られる一方で、それ以外の項目との関連は弱かった。受容の段階にとどまり、より深い共感や主体的な協働にまで発展していない可能性が示唆された。

加えて、保育や授業の場面における「受容と共感」を意識した環境づくりや、教師のかかわりについては十分に検証できていない。子供同士のかかわりに加え、教師や学習環境の影響を明らかにすることが求められた。

上記考察に加え、全国学力・学習状況調査質問紙調査等を用いて、量的データ分析を実施した。同アンケートを用いて項目間の単相関分析を実施したところ、相関が高く見られた項目についてをまとめたものが以下の通りである。

横軸が正の相関が見られた質問項目、表の          の中に示されているものが相関が見られた項目についての考察である。

正の相関がみられた質問項目(相関係数0.4以上、太字0.5以上)									
自分には、よいところがあると思いますか	学校に行くのは楽しいと思いますか	<b>自己肯定感-楽しさ</b>							
先生は、あなたのよいところを認めてくれていてと思いますか	先生は、授業やテストで間違えたところや、理解していないところについて、分かるまで教えてくれていると思いますか	困りごとや不安がある時に、先生や学校にいる大人にいつでも相談できますか	自分と違う意見について考えるのは楽しいと思いますか	英語の勉強は大切だと思いますか	<b>教師の心構え、学習指導の充実 面接 対話</b>				
先生は、授業やテストで間違えたところや、理解していないところについて、分かるまで教えてくれていると思いますか	先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか	友達関係に満足していますか	1、2年生のときに受けた授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいましたか	1、2年生のときに受けた授業は、自分にあった教え方、教材、学習時間などになっていましたか	英語の勉強は大切だと思いますか	英語の授業の内容がよく分かりますか	英語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか	1、2年生のときに受けた授業では、英語を読んで(一文一文ではなく全体の概要や要点を捉えながら)活動が行われていたと思いますか	
人が困っているときは、進んで助けていますか	友達関係に満足していますか	学級の生徒との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていますか	授業で学んだことを、ほかの学習で生かしていますか		<b>友人関係、対話、教科横断</b>				
いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか	地域や社会をよくするために何かしてみたいと思いますか	日本やあなたが住んでいる地域のことについて、外国の人にもっと知ってもらいたいと思いますか	1、2年生のときに受けた授業では、自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動が行われていたと思いますか		<b>校内で完結しない</b>				
困りごとや不安がある時に、先生や学校にいる大人にいつでも相談できますか	自分と違う意見について考えるのは楽しいと思いますか	友達関係に満足していますか	地域や社会をよくするために何かしてみたいと思いますか	日本やあなたが住んでいる地域のことについて、外国の人にもっと知ってもらいたいと思いますか		学習の中でPC・タブレットなどのICT機器を使うのは勉強の役に立つと思いますか	1、2年生のときに受けた授業は、自分にあった教え方、教材、学習時間などになっていましたか	あなたの学級では、学級生活をよりよくするために学級活動で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法を決めていますか	1、2年生のときに受けた授業では、英語を読んで(一文一文ではなく全体の概要や要点を捉えながら)活動が行われていたと思いますか
人の役に立つ人間になりたいと思いますか	地域や社会をよくするために何かしてみたいと思いますか	日本やあなたが住んでいる地域のことについて、外国の人にもっと知ってもらいたいと思いますか			<b>校内で完結しない</b>				
学校に行くのは楽しいと思いますか	友達関係に満足していますか	普段の生活の中で、幸せな気持ちになることはどれくらいありますか	英語の勉強は大切だと思いますか	英語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか		将来、積極的に英語を使うような生活をしたか			
自分と違う意見について考えるのは楽しいと思いますか	1、2年生のときに受けた授業は、自分にあった教え方、教材、学習時間などになっていましたか	英語の勉強は大切だと思いますか	英語の勉強は大切だと思いますか	将来、積極的に英語を使うような生活をしたか					
友達関係に満足していますか	普段の生活の中で、幸せな気持ちになることはどれくらいありますか	国語の授業で、自分の考えを分かりやすく伝えるために、聞き手の立場に立って効果的な話し方を工夫していますか	国語の授業で、自分の考えが伝わる文章になるように、根拠を明確にするために必要な情報を資料から引用して書いていますか	英語の勉強は大切だと思いますか		英語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか			
普段の生活の中で、幸せな気持ちになることはどれくらいありますか	英語の授業の内容がよく分かりますか	英語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか							<b>質問紙調査では学校生活項目と教科に対する項目の間に相関が多くみられる。質問紙調査で触れられている教科の時数の割合はおよそ38%と多く、担当者の心構えや指導の影響があるのではないかと考えられる。</b>

上記の結果から、特に相関が高いとされているものについては、太枠で示している項目であった。また、学校生活項目と教科に関する項目に多くの相関が見られた。特に、調査対象の教科(国・算/数)の時数割合が約38%を占め、授業担当者の指導が影響を与えている可能性があると考えられた。

**(4) 昨年度途中に実施した取組**

この考察に基づき、「教師と子供のかかわり」に関する影響力について改めて認識する中で、昨年度重視していた「子供同士のかかわり」に加え、「教師と子供のかかわり」について取組を検討した。本学校園では、幼稚園・小学校・中学校という多様な発達段階の子供たちに対する取組となるため、全学校種における共通の指導・手立てではなく、「教師のマインドセット」の共有化を図るアプローチを試みた。本学校園では「マインドセット」を、「日常の実践や指導の根底にある考え方であり、意識的・無意識的に指導に影響を与える考え」と捉えた。

本学校園で「教師のマインドセット」を共有するにあたり、昨年度焦点化していた「レジリエンス」育成に向けたものを設定することとした。そこで「レジリエンス」育成に向けて重要な「教師のマインドセット」について教員アンケートを実施し、似た考えを整理・分類した(図1)。その結果、次の3つのマインドセットにまとめた。

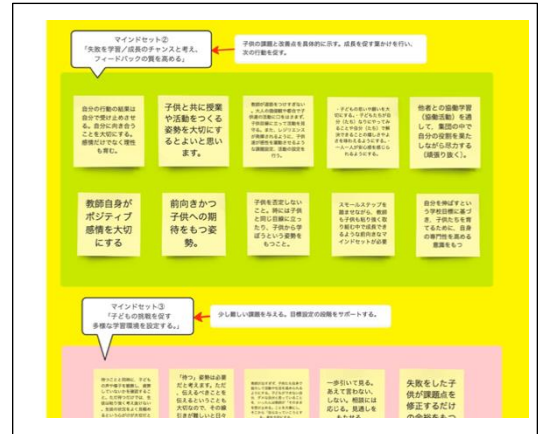


図1 「教師のマインドセットアンケート」

1. 「努力を承認する。」：成長を具体的に示すことや、子供の取組のプロセスを評価する。
2. 「失敗を学習/成長のチャンスと考え、フィードバックの質を高める。」：子供の課題と改善点を具体的に示して成長を促す言葉かけを行い、次の行動を促す。
3. 「子供の挑戦を促す多様な学習環境を設定する。」：少し難しい課題を与え、目標設定の段階をサポートする。

教師のマインドセットを設定・共有し、それを基にした取組を実施したが、その調査や検証が十分にできていなかった。年度途中に提案したため、主な手立てとなっていた「受容と共感」を促す指導が優先され、教師のマインドセットを基にした取組は十分な実施ができなかった。

**【参考文献】**

- (1) 文部科学省「今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会論点整理」
- (2) 文部科学省「教育課程部会 教育課程企画特別部会 (第12回) 配付資料」
- (3) 文部科学省「教育課程部会 教育課程企画特別部会 (第13回) 配付資料」

**2 本年度の研究テーマと設定理由**

**1 本年度研究におけるめざす子供像**

**(1) 本年度のめざす子供像**

困難な状況においても、粘り強く取り組んだり、互いの価値観を認め合いながら他者と協働したり、多様な視点から物事を捉え考えたりしながら、自己の思いの実現や目標の達成に向けて行動することができる子供

**(2) めざす子供像設定理由**

昨年度より継続して、本年度も「レジリエンス」の育成を目標とする。「レジリエンス」に関して、資質・能力系統表 (p. 34 を参照) を用いて、その具体の姿として、めざす子供像を設定した。

## 2 本年度の研究テーマと仮説

### (1) 本年度の研究テーマ

本年度は、広島大学附属幼稚園（三原園舎）・附属三原小学校・附属三原中学校（以下、「本学校園」という）が取り組む研究テーマを次のように設定した。

レジリエンスの育成をめざす幼小中一貫教育カリキュラムの研究  
－子供の挑戦・つまずき・努力を支える教師のマインドセットに着目して－

### (2) 研究テーマ設定理由

本年度以降の方向性を考える中で、昨年度の研究テーマにも入っていた「人とのかかわり」を捉え直したところ、そのかかわりは「子供同士」が中心であった。昨年度のデータ分析の中で、教師の指導における子供とのかかわりが子供へ大きく影響を与えている可能性があることを踏まえ、本年度は「子供同士のかかわり」から「教師のかかわり」に着目することとした。その中で、昨年度設定した「レジリエンス」育成に向けた「教師のマインドセット」に改めて着目し、それに基づいた取組を実践しその効果について検証する。

### (3) 本年度の研究仮説

上記テーマに関して、研究仮説を以下のように設定した。

光輝（かがやき）・保育・各教科の授業において、子供の挑戦・つまずき・努力を支える教師のマインドセット（以下「教師のマインドセット」）を基にして援助・指導することによって、レジリエンスが高まるだろう。

## 3 研究計画について

本研究は、3年次計画としている。今年度は、太枠で示している2年次にあたる。研究計画の内容については、以下の表の通りである。

年次	研究テーマ	目的と手段
1年次 (2024年度)	人とのかかわりの中でレジリエンスの育成をめざす幼小中一貫教育カリキュラムの研究 －受容と共感を促す手立てに着目して－	受容と共感を促す手立てによって、安心感のある学習風土をつくることを目的として研究を進めた。 ① 受容と共感を促す手立てとして、学校園の安心できる風土づくり（異校種異学年交流の充実） ② 教師の心構え（保育授業での心構え及びレジリエンスの育成のためのマインドセットの共有） ③ 子供同士の受容と共感を促す手立て（保育・各教科において、環境の設定、教師の働きかけ、教材選定、学習課題づくりなどの要素を抽出）
2年次 (2025年度)	レジリエンスの育成をめざす幼小中一貫教育カリキュラムの研究 －子供の挑戦・つまずき・努力を支える教師のマインドセットに着目して－	前年度の研究を土台として、「教師のマインドセット」に基づいた取組を実施し、その効果を検証する。 ① 「教師マインドセット」を基に、光輝（かがやき）と保育・教科において、子供の挑戦・つまずき・努力を支える援助・指導を実践と検証する。 ② 光輝（かがやき）カリキュラムの作成・修正と活用を行い、幼小中一貫した接続カリキュラムを作成する。
3年次 (2026年度) ※本年度研究を踏まえ設定	人とのかかわりの中でレジリエンスの育成をめざす幼小中一貫教育カリキュラムの研究 －受容と共感を促す手立てとメタ認知に着目して－（仮題）	本学校園の教育理念として「自ら伸びよ」がある。また、自ら伸びるために必要な力として、これまで研究してきた「躍動する感性」「レジリエンス」「横断的な知識」の枠組みがある。めざす子供の姿としては、これらの枠組みを自ら認知して、自己の成長を実感し、自己の可能性を信じて、自ら未来を切り開いていく姿であると考え。そのためには、「自分の成長」について「他者の存在の認知」「自己の努力の認知」などメタ的な捉え方によって、自ら伸びていくことのできる子供を育てたい。

### 3 本年度の研究内容と方法

#### 1 主な研究内容

本年度の主な研究内容として、以下の2つを示す。

- ① 「教師のマインドセット」を基に、光輝（かがやき）と保育・各教科において、「子供の挑戦・つまずき・努力」を支える援助・指導を実践・検証する。
- ② 光輝（かがやき）カリキュラムの作成・修正と活用を行い、幼小中一貫した接続カリキュラムを作成する。

#### ①「教師のマインドセット」を基に、光輝（かがやき）と保育・各教科において、子供の挑戦・つまずき・努力を支える援助・指導を実践・検証する。

「レジリエンス」にかかわる資質・能力を高めるために、「教師と子供とのかかわり」に着目する。その際、「レジリエンス」育成をめざした「教師のマインドセット」（p. 5 参照）を基に、保育・各教科における援助・指導を検討・実施する。実施に際し、保育・各教科を参観する期間を設定する。各接続期で保育や授業での取組を参観し、資質・能力系統表を基に子供の「レジリエンス」にかかわる資質・能力の評価・協議をすることを通して、資質・能力系統表における子供の姿を共有する。その上で、各学年における取組を調整する。また、各教科においては、「レジリエンス」と教科の資質・能力との関連を分析し、報告する。

#### ②光輝（かがやき）カリキュラムの作成・修正と活用を行い、幼小中一貫した接続カリキュラムを作成する。

「教師のマインドセット」を基にした援助・指導に関して、幼小・小中の各段階での効果を明らかにする。昨年度作成した光輝（かがやき）年間カリキュラム（交流単元）一覧表・光輝（かがやき）カリキュラムを活用し、異校種異学年交流を意図的・計画的に実施する。また、上記にもある相互参観を通して、幼小中一貫であることを生かし、幼小接続においては、小学校高学年から中学校まで視野に入れた援助・指導の在り方を、小中接続においては、幼稚園や小学校低学年での育まれた資質・能力がどのように発揮されているか踏まえた指導の在り方を明らかにする。

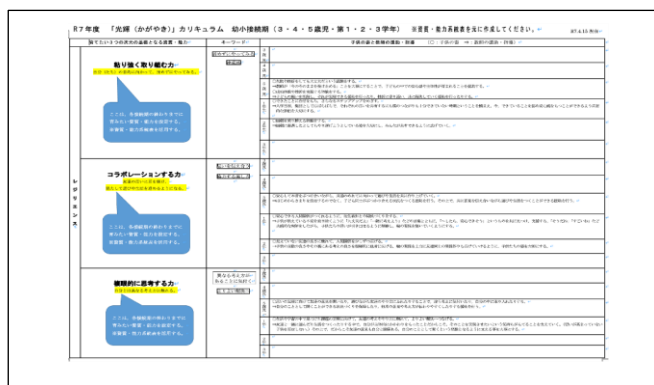
#### 2 研究方法

##### (1) 「教師のマインドセット」の共有・取組の検討

「教師のマインドセット」を設定することはスタート地点であり、それを基にした意図的な実践と効果検証が本研究の核心となる。昨年度設定した「教師のマインドセット」を各学年で共有し、発達段階に応じた取組を具体化する。各接続部会ごとにめざす子供の姿を共有した上で実践を進め、その効果を記録・考察する。

##### (2) 接続カリキュラムの更新・作成

昨年度から作成されている接続カリキュラムを本年度の指導に活かすと共に、学年を超えた交流を年度当初から計画的に設定する。ただし、交流自体が目的化しないよう、「教師のマインドセット」に基づく意図的な実施ができることに重点を置いた。活動後は実施記録を体系的に残し、次年度のカリキュラムマネジメントに活用できる基盤を構築することとした。



学年	協働	協働
1年		
2年		
3年		
4年		
5年		
6年		

図2 接続カリキュラム

### (3) 教科における「レジリエンス」について

「光輝（かがやき）」で育成をめざした「レジリエンス」を各教科の学習の中でどのように働いているかを考察する。教科の目標達成を第一としながらも、その過程で「レジリエンス」を意識的に発揮できるようにすることで、教科の学びを深めると同時に、「レジリエンス」自体のさらなる高まりをめざす。

この相乗効果の検証も本研究の重要な視点となる。

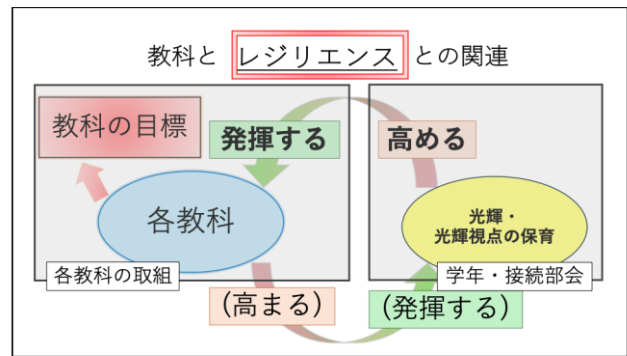


図3 教科と「レジリエンス」との関係

### (4) 相互参観授業の実施

学年を越えて「教師のマインドセット」を可視化するために相互参観授業を実施する。各学年で大事にされている「教師のマインドセット」を全教員で共有する機会とし、各接続部会における「教師のマインドセット」のつながりを意識した教育実践の基盤を築きたいと考えている。参観後には、「教師のマインドセット」を踏まえた効果的な取組を考える協議の場を設け、学校園全体での実践の質を高める。

### (5) 「教師のマインドセット」調査

学校園全体で共有したマインドセットが「レジリエンス」育成にどう貢献しているかを分析するため、教師へのインタビュー調査を実施する。子供の「レジリエンス」向上に効果的な教師のマインドの特徴を明らかにすることをめざす。事前に学校種や学園全体の特徴を踏まえた整理・分析を行った上で、特徴的な実践を行っている教師を対象に探索的なインタビューを実施し、知見を蓄積する。

## 3 研究の組織

今年度は研究を推進していくための組織として、以下のような部会を設定する。

<p><b>幼小接続部会</b> (3歳児・4歳児・5歳児・小1・小2・小3) ○接続カリキュラムの更新と交流カリキュラムの作成 ○量的・質的評価としての抽出した子供の変容の分析</p>
<p><b>小中接続部会</b> (小4・小5・小6・中1・中2・中3) ○接続カリキュラムの作成と交流カリキュラムの作成 ○量的・質的評価としての抽出した子供の変容の分析</p>
<p><b>成長支援部会</b> ○子供の学力や生活状況に関するデータ収集・分析、その結果を学校園で共有 ○「教師のマインドセット」の再設定</p>
<p><b>広報部会</b> ○外部発進、研究にかかわる情報発信のHPの管理・運営 ○講師派遣依頼と視察の窓口として、研究部との連携</p>

## 4 研究の検証・評価方法

今年度の研究仮説を検証するために、以下の方法を用いて分析・検証を行っていくこととする。

### 1 アンケート・データ分析

各種アンケートの集計・分析をもとに、子供の「レジリエンス」の全体的な傾向を把握する。学年間で伸長が見られる事例については、その要因を詳細に分析し、今後の取組のモデルとする。また、「教師のマインドセット」に基づく実践が「レジリエンス」の伸長にどのような効果をもたらすのかを検証し、成果と課題を記録する。加えて、教科における「レジリエンス」の発揮と資質・能力の向上との関連についても考察する。

### 2 幼小・小中接続における子供の追跡調査

幼小・小中接続部会では、各学級から抽出した子供を対象に、資質・能力系統表をもとにした評価基準表による評価、エピソード記録、交流単元に関する実践記録を収集する。その上で、子供の「レジリエンス」がどのように伸長するのかを明らかにし、教師のかかわりやマインドセットとの関連を分析する。特に小中接続では、伸長が確認された子供に対してアンケートやインタビューを行い、成長の背景を具体的に検討する。

### 3 授業・教科実践の分析

教科キャップからの報告を基に、各教科において子供が「レジリエンス」を発揮する場面を整理する。あわせて、その発揮が教科の資質・能力の向上にどのように寄与するのかを分析し、教科教育と「レジリエンス」育成との接点を明らかにする。

### 4 「教師のマインドセット」の調査

「教師のマインドセット」に関して、全教職員を対象にアンケート調査を実施し、その結果から学校種・学年毎の特徴を考察する。また、学級担任へのインタビュー調査を追加で実施し、時期や活動・単元における「教師のマインドセット」を探索的に明らかにする。一定期間に焦点をあてた半構造化インタビューを実施し、担任とラポール（信頼関係）のある副担任・学年部教員がインタビューとなってマインドセットを明らかにする方法を採用する。

## 5 教育課程について

### 1 教育課程の変更

(1) 幼稚園においては、変更なし。

※特例を必要としていないが、資質・能力の育成という視点で義務教育課程と接続した保育活動を行う。これを「光輝（かがやき）視点の保育」と名称する。

小学校・中学校においては、文部科学省「教育課程特例校」の指定を受け、以下の内容を実施する。

(2) 小学校においては、全学年に領域「光輝（かがやき）」を新設する。年間実施時数は、第1学年102時間、第2学年105時間、第3～6学年140時間とする。また、全学年の道徳の時間を新領域「光輝（かがやき）」に包摂し（第1学年は34時間、第2～6学年は35時間）、全学年の特別活動も新領域「光輝（かがやき）」に包摂（第1学年は34時間、第2～6学年は35時間）する。

第3～6学年の総合的な学習の時間は実施せず、標準実施時数70時間を新領域「光輝（かがやき）」に配当し、第1学年34時間、第2学年35時間の学校裁量時間も新領域「光輝（かがやき）」に配当する。更に、全学年の各教科を新領域「光輝（かがやき）」と関連させて行う。

(3) 中学校においては、全学年に領域「光輝（かがやき）」を新設する。年間実施時数は、第7学年120時間、第8・9学年140時間とする。また、全学年の道徳の時間を新領域「光輝（かがやき）」に包摂し（年35時間）、全学年の特別活動も新領域「光輝（かがやき）」に包摂（年35時間）する。総合的な学習の時間は実施せず、年間標準実施時数（第7学年50時間、第8・9学年70時間）を新領域「光輝（かがやき）」に配当する。さらに全学年の各教科を新領域「光輝（かがやき）」と関連させて行う。

## 2 教育課程表

### (1) 幼稚園

幼稚園において、幼稚園教育要領による5領域を踏まえながら、日々の保育を光輝（かがやき）の視点をもって行う。

### 広島大学附属幼稚園（三原園舎） 教育課程表（令和7年度）

「光輝（かがやき）視点の保育」	年少 （3歳児） 1期～4期	幼稚園教育要領に定められた5つの領域をもとに、日々の生活や遊びの中で新領域「光輝（かがやき）」の視点にかかわる活動を開発・実践し、3つの次元の基礎となる資質・能力の育成に取り組む。
	年中 （4歳児） 5期～8期	
	年長 （5歳児） 9期～13期	

## (2) 小学校

小学校においては、全学年で道徳及び特別活動の時数と第3～6学年で総合的な学習の時間の時数を削減し、新領域「光輝（かがやき）」を設置している。さらに、各教科と新領域「光輝（かがやき）」を関連させて行う。

広島大学附属三原小学校 教育課程表（令和7年度）

	各教科の授業時数											外国語活動・外国語	総合的な学習の時間	特別活動	新領域 「光輝（かがやき）」	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育	道徳						
第1学年	306	-	136	-	102	68	68	-	102	- [-34]	-	-	- [-34]	102 [+102]	884 [+34]	
第2学年	315	-	175	-	105	70	70	-	105	- [-35]	-	-	- [-35]	105 [+105]	945 [+35]	
第3学年	245	70	175	90	-	60	60	-	105	- [-35]	35	- [-70]	- [-35]	140 [+140]	980 [±0]	
第4学年	245	90	175	105	-	60	60	-	105	- [-35]	35	- [-70]	- [-35]	140 [+140]	1015 [±0]	
第5学年	175	100	175	105	-	50	50	60	90	- [-35]	70	- [-70]	- [-35]	140 [+140]	1015 [±0]	
第6学年	175	105	175	105	-	50	50	55	90	- [-35]	70	- [-70]	- [-35]	140 [+140]	1015 [±0]	
計	1461	365	1011	405	207	358	358	115	597	- [-209]	210	- [-280]	- [-209]	767 [+767]	5854 [+69]	

### (3) 中学校

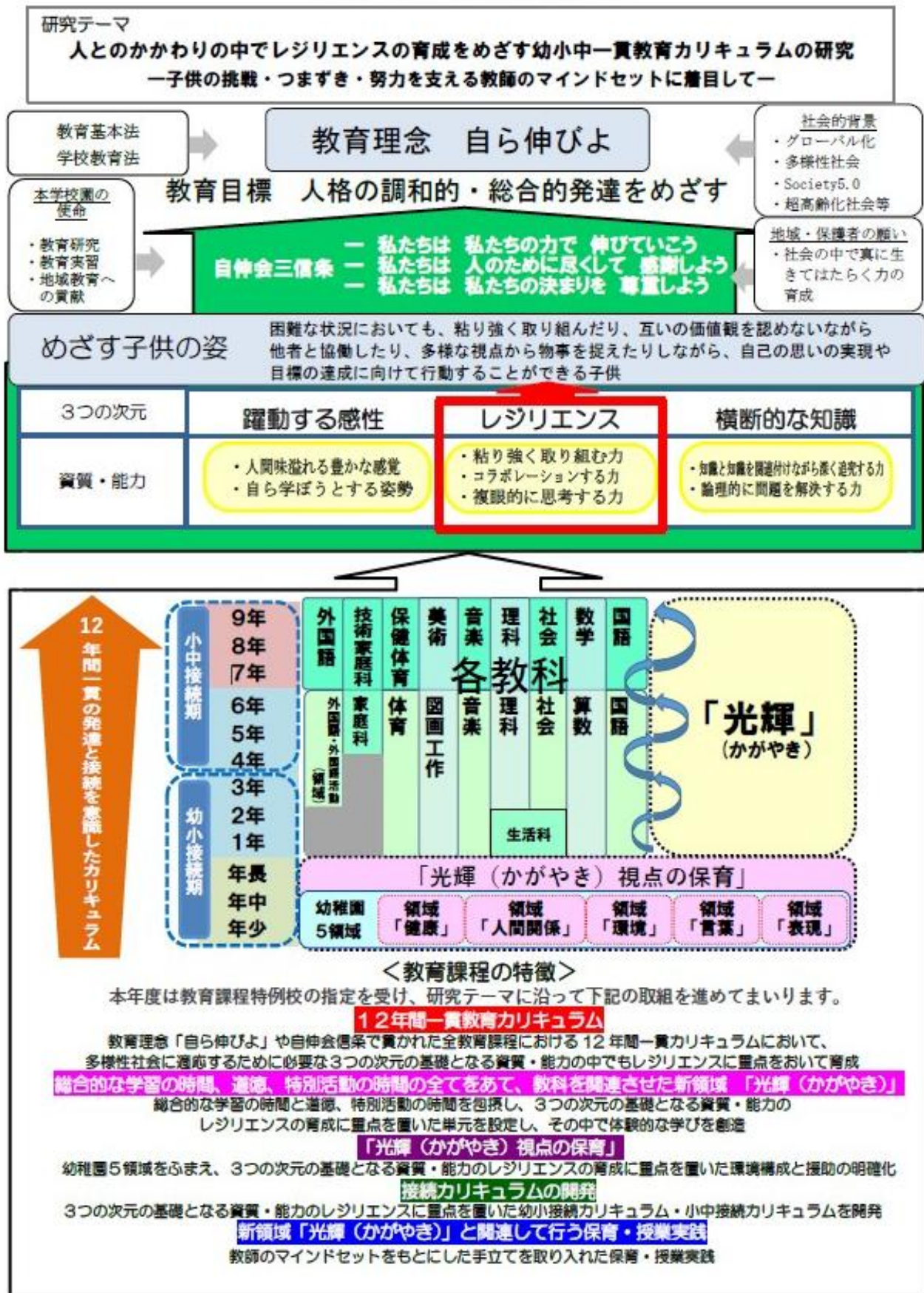
中学校においても小学校と同様に教育課程を編成している。なお、総合的な学習の時間については、中学校1年生にあたる第7学年から、中学校3年生にあたる第9学年の全ての学年で削減し、新領域「光輝（かがやき）」に当てている。さらに、小学校と同様、各教科と新領域「光輝（かがやき）」を関連させて行う。

広島大学附属三原中学校 教育課程表（令和7年度）

	各教科の授業時数										総合的な学習の時間	特別活動	新領域 「光輝（かがやき）」	総授業時数
	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語	道徳				
第7学年	140	105	140	105	45	45	105	70	140	- [-35]	- [-50]	- [-35]	<b>120</b> [+120]	1015 [±0]
第8学年	140	105	105	140	35	35	105	70	140	- [-35]	- [-70]	- [-35]	<b>140</b> [+140]	1015 [±0]
第9学年	105	140	140	140	35	35	105	35	140	- [-35]	- [-70]	- [-35]	<b>140</b> [+140]	1015 [±0]
計	385	350	385	385	115	115	315	175	420	- [-105]	- [-190]	- [-105]	<b>400</b> [+400]	3045 [±0]

### 3 教育課程構造図

全教育課程をまとめたものとして、教育課程構造図（図4）を示す。



## 研究運営組織図

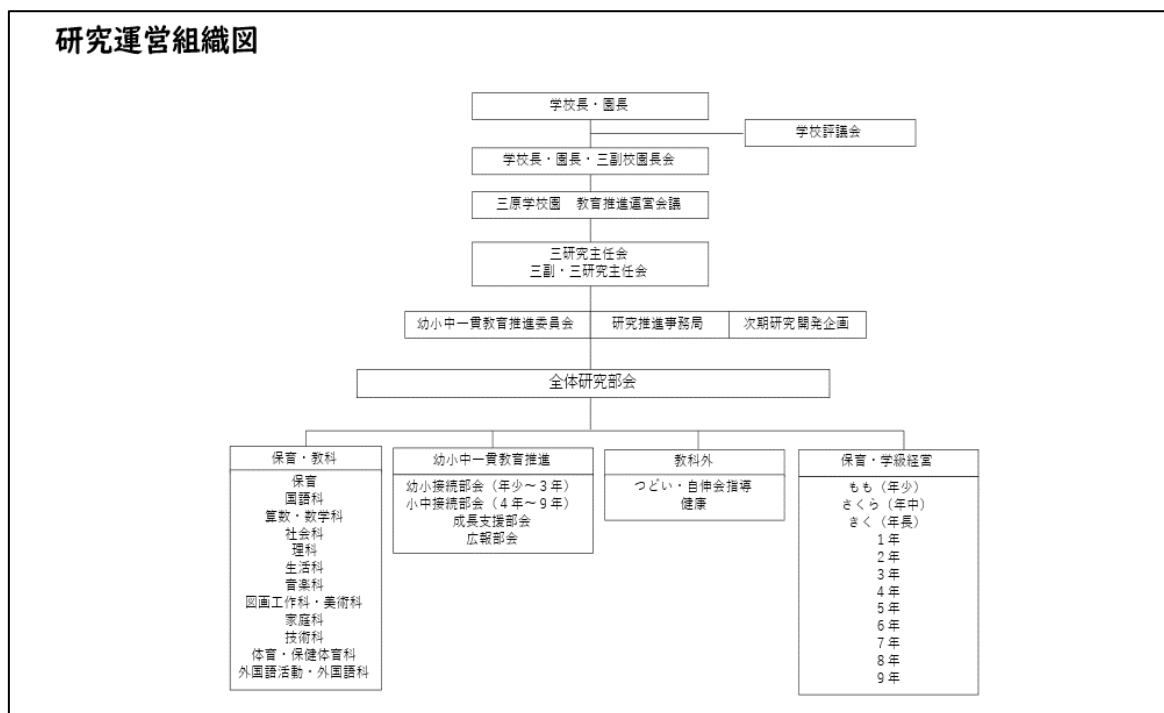


図5 研究運営組織図

## 6 各部会について

今年度は、5つの部会を中心に研究を推進していく。それぞれの部会の主な取組については以下の通りである。

### 1 幼小接続部会

幼稚園（3・4・5歳児）から小学校低学年（1～3年）までを対象に、資質・能力系統表をもとにめざす子供の姿を共有し、昨年度に作成した光輝（かがやき）年間カリキュラムや交流単元を修正・活用する。各学級から抽出児を設定し、発達段階に応じた環境の整備や教師の働きかけの系統性を整理する。その上で、資質・能力系統表やエピソード記録を用いて抽出児のレジリエンスの変容を評価する。また、授業公開や理論説明など、幼小接続に関する視察にも対応する。

### 2 小中接続部会

小学校高学年（4～6年）から中学校（7～9年）を対象に、幼小接続部会と同様に資質・能力系統表をもとに子供のめざす姿を共有し、カリキュラムの修正・活用を進める。各学級で抽出児を設定し、発達段階に応じた環境や教師の働きかけを整理する。さらに、資質・能力系統表やエピソード記録を活用してレジリエンスの伸長を評価し、交流単元の効果を明らかにする。授業公開や理論説明といった小中接続に関する視察にも対応する。

### 3 成長支援部会

生活アンケートを実施し、その結果を集約して個人レコードを作成する。さらに、全国学力・学習状況調査の質問紙や hyper-QU の結果も加え、本校園における子供の課題を分析し、情報提供を行う。また、年度末には「教師のマインドセット」に関する意見を収集し、次年度に向けて再設定を行う。

### 4 広報部会

研究や取組に関する情報を学校のHPで発信・管理し、視察対応や講師派遣の窓口を担う。本年度は、幼小・小中接続部会への担当割り振りや研究部との協力をを行い、依頼に適した人材を調整する役割を担う。また、HPコンテンツや視察・派遣先からの評価データを収集し、改善につなげる。

### 5 保育・教科部会

保育や各教科においてめざす子供の姿を設定し、その実現に向けた研究仮説を立てる。さらに「レジリエンス」が高まった子供の具体的な姿や、その捉え方を明確にし、教師のマインドセットに基づいた援助や指導の在り方を検討する。その上で、授業を実践し、実践のねらい、援助や指導の具体、子供の変容、そしてそれが教科や保育の目標に与える効果を実践記録として残し、子供が「レジリエンス」を発揮する姿と学びへの影響を検証する。

## 7 各部会の具体的な取組と成果と課題

### 1 幼小接続部会

#### (1) 今年度の計画

時期	内容
4月	○資質・能力系統表の共有と見直し（子供の姿） ○カリキュラム計画 ○抽出児の設定（中旬）／（幼・小）
5月	○抽出児の評価とカンファレンス（小） ○抽出児のエピソード記録とカンファレンス（幼）
7月	○抽出児の評価とカンファレンス（小） ○抽出児のエピソード記録とカンファレンス（幼） ○相互参観と事後協議
8月	○光輝（かがやき）カリキュラムの修正・加筆
10月	○抽出児の評価とカンファレンス（小） ○抽出児のエピソード記録とカンファレンス（幼）
12月	○抽出児の評価とカンファレンス（小） ○抽出児のエピソード記録とカンファレンス（幼）
1月	○光輝（かがやき）カリキュラムの修正・加筆

#### (2) 今年度の取組

光輝（かがやき）カリキュラムの作成・修正と活用を行い、幼小中一貫した接続カリキュラムを作成する。

①資質能力系統表をもとに、幼小接続部会（年少～3年）でめざす子供の姿を共有

自分が決めた目標に対して、より良い方法を見つけようと試行錯誤したり、粘り強く取り組んだり、友達の良さを認め合い、色々な視点で考えたりしながら思いの実現に向けてやってみようとする子供。

②子供の思いや願いを大切にした幼小接続カリキュラムを構想、随時修正

遊びや生活場面における子供の思いや願いを見取り、肯定的に受け止めながら、「いま・ここ」にある素直な思いや願いから、子供とともに学びを創り上げる。教師側に大まかな年間計画はあるものの、昨年度までの実践をもとに単元の足跡を作りながら、年度末に完成するイメージで作成する。

③「教師のマインドセット」を基にした援助による子供の変容を見取る

・抽出児の設定（各学級3名・アンケートではなく教師の見取りで選ぶ。また、1年生については、3名のうち1名は附属幼稚園から持ち上がりの子供を選ぶ。）

・5月・7月・10月・12月に、どのような声かけや手立てにより子供の変容があったかをエピソードとともに記録。小学校は、資質能力系統表のどの段階にあるか、数値での評価も行う。

・幼稚園・小学校双方の抽出児カンファレンスに相互参加し、教師の援助の在り方について学ぶ。

④相互参観授業・事後協議

研究会で光輝（かがやき）の保育・授業公開をする学級（幼稚園の年長）を中心に、幼稚園と小学校（1年生～3年生）の教員がお互いの授業を見合い、子供たちの「レジリエンス」育成のために大事な「教師のマインドセット」を確認し合う。

⑤資質能力系統表の言葉の整理

各ステップの言葉が、子供の実態に合っているものなのか、修正・整理していく。

#### (3) 成果と課題

##### ○成果

##### ①幼小接続カリキュラムの作成・修正

教師側に單元ごとの大まかな計画はあるものの、遊びや生活場面から子供の思いや願いを肯定的に受け止め、修正しながら今年度版の幼小接続カリキュラムを完成させることができた。幼小接続期の担任は、保育や様々な教科と関連させることが可能であり、子供の思いや願いに寄り添いやすいからこそ、子供たちが「やってみよう！」「何としてもやり遂げたい。」につながるカリキュラムに仕上げることができるのだと感じている。

## ②抽出児の変容について

学校園全体で共有している、子供の挑戦・つまずき・努力を支えるマインドセットをもとに、学級の実態に合った手立てを講じた保育・授業の展開により、「レジリエンス」を高める子供の姿が見られた。

具体的な子供の変容について、連絡入学をしたA児の年長時と1年生時で「レジリエンス」が育まれている子供の様子や教師の援助についてを図6・図7に示す。

(レジリエンスに関する子供の変容：網掛け、教師の援助：波線)

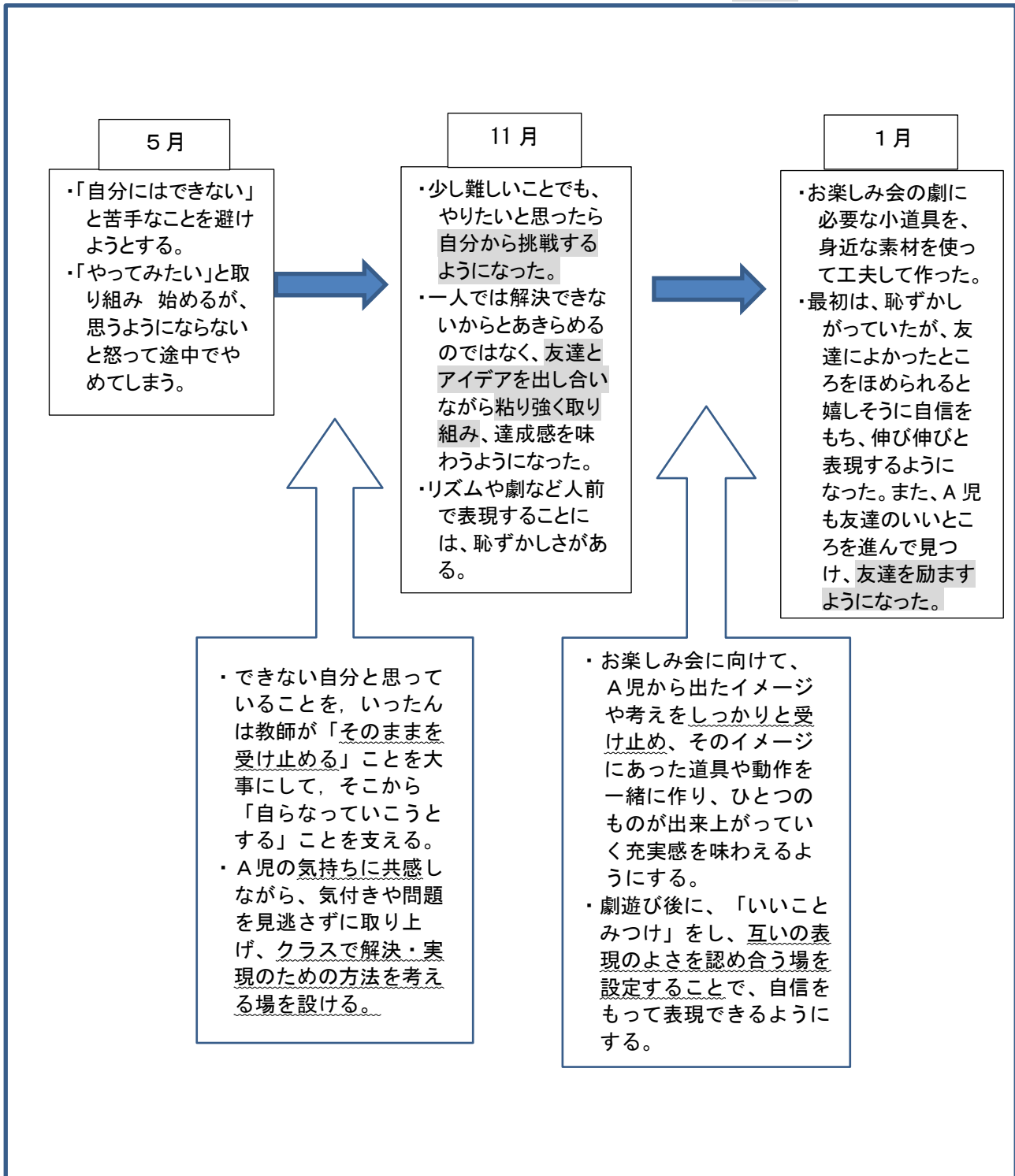


図6 A児が年長児時の様子と教師の援助

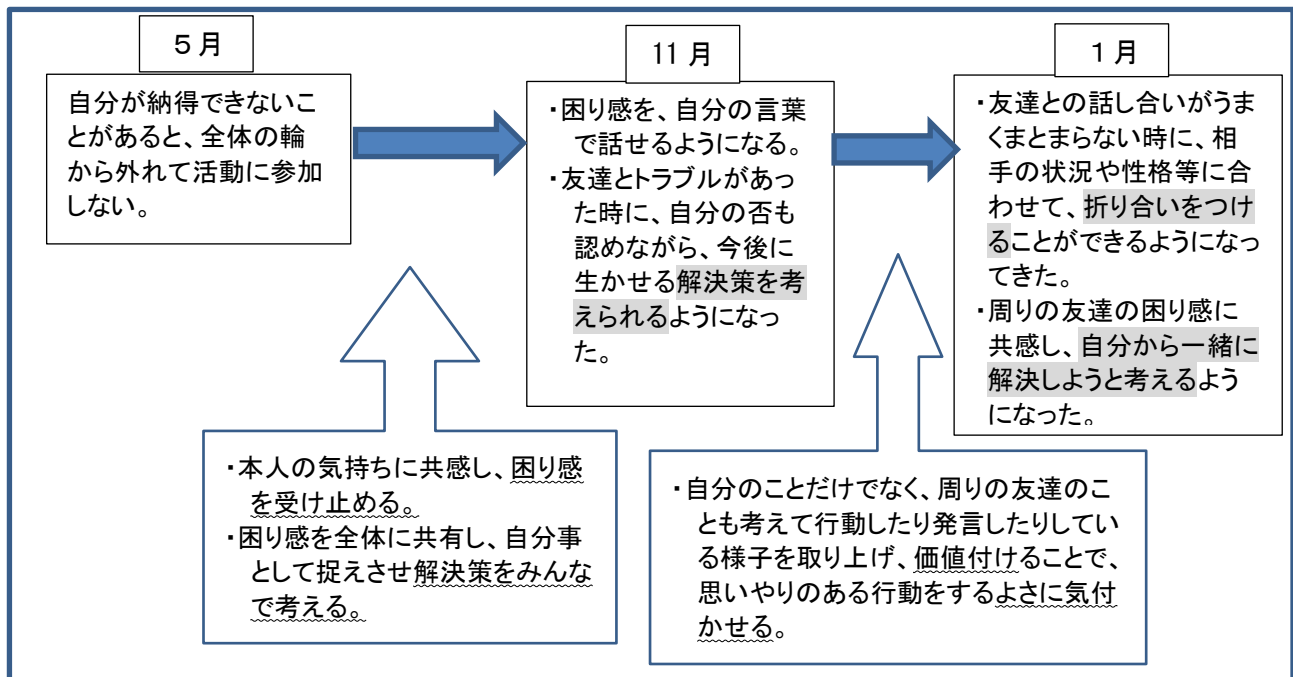


図7 A児が1年生時の様子と教師の援助

3年生のレジリエンスについては、子供の変容をエピソード記録だけでなく、生活アンケートについても実施をした。生活アンケートを分析すると、粘り強さに関する項目とコラボレーションに関する項目について、「4月より自分の力は伸びたか。」という質問に対し10月・1月実施した回答が、10月・1月共に、どちらの項目も98・5%の肯定的な回答であった。

### ③抽出児の変容や3年生の肯定的自己評価を引き出した「教師のマインドセット」と土台にあるもの

今年度、「教師のマインドセット」を基にした実践を積み重ねていく中で、以下の3点が幼小接続部会として共通して教師が大切にしているものだということが分かった。

#### ア. 子供の思いや願いを大切にす～主体的な試行錯誤や伝え合いの原動力となる

思いや願いが生まれる直接体験の保障や、思いや願いの変化に応じた、環境の再構成や教師の働きかけを大切にす。また、「もっとやってみよう！」が膨らむ場の設定として、振り返りの充実も大事にしている。

#### イ. 過程を大切に～つまづきが成長につながる

工夫したことを具体的にほめる、つまづきに寄り添う、目的に向けて、どのように取り組めばよいかを考える、状況に合わせて見守り励ますことを大切にしている。

#### ウ. 教師も楽しむ姿勢～楽しいは、遊びや活動の原動力になる

教師は安心感を土台に、一緒に楽しむ存在になることで、子供が遊びや活動に取り組む気持ちが高まる。その中で、感動を共有し、子供の気付きや考えなどに共感して、周りの友達にも広げる援助を大切にしている。

## ●課題

### ・小中接続部会との連携

幼小接続部会（年少～3年生）までは、教師が同じマインドセットをもち、同じまなざしで子供を育てることができている。しかし、幼小接続部会で大事にしてきたマインドセットを、小中接続部会につなぐことが十分にできていないと感じている。

小中接続期は、カリキュラムや教科担任制の壁があり、幼小接続期のように思いや願いだけで進んでいけない面があるだろう。しかし、子供たちに「やってみよう！！」と思わせる、動機付けの大切さは、共通しているように思う。相互授業参観や事後協議を計画的に行い、目的意識の共有・思いの醸成・動機付けの方法について、ともに考える機会を多くもちたい。

## 2 小中接続部会

### (1) 今年度の計画

時期	内容
4月	○めざす子供の姿の共有 ○資質・能力系統表の共有と見直し（子供の姿） ○光輝（かがやき）カリキュラムの全体計画（案） ○抽出児の設定（中旬）
5月	○各学年の光輝（かがやき）カリキュラムの具体的な計画 ○抽出児の評価とカンファレンス
7月	○抽出児の評価とカンファレンス ○相互参観授業と事後協議 ○光輝（かがやき）実践事例提出
8月	○光輝（かがやき）カリキュラムの修正・加筆
10月	○抽出児の評価とカンファレンス ○研究会に向けた授業検討
12月	○抽出児の評価とカンファレンス ○レジリエンスの育成に向けた教師のマインドセットに関する討議
1月	○レジリエンスの育成に向けた教師のマインドセットに関する討議 ○光輝（かがやき）カリキュラムの修正・加筆

### (2) 今年度の取組

光輝（かがやき）カリキュラムの作成・修正と活用を行い、幼小中一貫した接続カリキュラムを作成する。

- ①小中接続（4年～9年）でめざす子供の姿を共有
- ②各学年の実態や光輝の計画を踏まえて、カリキュラムを構想し部会で共有
- ③異学年・異校種で交流できそうな単元を計画し、各学年で可能な援助・指導の検討
- ④「教師のマインドセットを基にした援助・指導によって子供のどのような変容があったか。」を分析・抽出児を決める。（各学級3名：4月生活アンケートの結果より選ぶ。）
  - ・5月・7月・10月・12月に資質・能力系統表を用いた抽出児の評価をする。（小学校：担任、中学校：学年部で評価。評価例を図8・図9に示す。）
  - ・相互参観授業の実施（光輝（かがやき）を公開する授業者・該当学年の授業を部会メンバーで参観し、意見交換をする。）
  - ・研究会で光輝（かがやき）の授業公開をする学級（5年生・7年生）を中心に、小学校と中学校（4年～9年）の教員がお互いの授業を見合い、子供のレジリエンス育成に向けた教師のマインドセットについて話し合う。
  - ・単元ごとに教師の指導と子供の反応を記録する。
  - ・問いや発言、板書など、定期的に記録する。教員間で隠れているマインドセットなどが言語化できるようにする。
  - ・量的データ（質問紙調査から）でレジリエンスが伸長した抽出児にアンケートをしたり、インタビューをしたりする。
  - ・レジリエンスが変化した要因は、教師のどのようなマインドセット、援助・指導かを分析する。
- ⑤光輝（かがやき）の実践記録を整理するとともに、④の分析を踏まえて、小中接続の光輝（かがやき）カリキュラムを作成・修正

C		粘り強さ	3	(理科)仲の良い友人に影響される。課題解決に向けて、協力できるが、粘り強さが欠け、途中でやめてしまっているところが多々みられる。光輝でも、班活動はできるが、それほど熱心ではなく、休み時間ほどのアクティブさは感じられない。 (美術)理科と同じく友人に影響されやすく、友達はまだ絵の具をしていたら自分の作品は完成していても情性でダラダラ塗り続ける。自分の作品をよりよくしようという意識はあまり感じられず、楽しく過ごせばいいという感じ。 (光輝)授業でのうまくいかないことは、友達に聞くよりは、インターネットに頼ったり、思考をまとめたりすることが多い。班活動では、形式上、意見は発信するが、協力して取り組んでいるとはいえない。
生徒名	理由			
	レジリエンスの総計が下位層である。	コラボレーション	4	
	粘り強さ、協働得点どちらも低い値である。	複眼的な思考	2	

図8 抽出児評価例1

B		粘り強さ	8	(理科)課題に対して、班で協力して解決しようとしている。意見を出す、押しが強いわけではない。自分の課題に対しては粘り強く取り組み、改善を図ろうとしている。光輝の授業でも理科と同じような傾向がみられる。協調性はかなり高いが、自己主張はあまりない。 (美術)あまり他者とは関わらず、自分の制作に没頭している。どうすればよりクオリティを高めることができるか試行錯誤する粘り強さがある。 (光輝)うまくいかないこと（競技のアイデアがでないなど）は友達に相談したり、先生に質問したりする姿が見られる。班活動では他者受容の力は高いが、さらに自分の考えを深めることには課題があるだろう。
生徒名	理由			
	レジリエンスの総計が中位層である。	コラボレーション	7	
	協働得点が低く、コラボレーションで変容が期待できる。	複眼的な思考	5	

図9 抽出児評価例2

### (3) 成果と課題

#### ○成果

##### ①抽出児の変容について

ある抽出児の5月時点と7月時点の評価結果の一例を図10に示す。

抽出児	5月		7月	
粘り強さ	5 ▼	粘り強さは、困ったことが起こらないようにそつなくこなしているため、改善という視点が弱くなってしまう。修学旅行における班別活動において失敗に出合う可能性が高いため、そこでの変化を期待している。	7 ▼	粘り強さは、修学旅行における班別活動において計画段階で失敗にないようにしていたが、やはり失敗が起き、乗り越えた。その際、人任せの回数が減ったと振り返っていた。
コラボレーション	6 ▼	コラボレーションは、周りの友達と円滑に話し合うことが出来ている。しかし、様々な他者と言われると難しい場面も見られる。	7 ▼	コラボレーションは、変わらず周りの友達と円滑に話し合うことが出来ている。少しずつ様々な他者に対する関わりが増えてきたと感じる。
複眼的な思考	7 ▼	複眼的な思考は、深く考えて答えを出そうとしている姿が多く見られ、対比や類比を巧みにやっている。	7 ▼	複眼的な思考は、変わらず深く考えて答えを出そうとしている姿が多く見られ、対比や類比を巧みにやっている。

図10 抽出児評価結果

上記の抽出児について、授業を通じた成長の過程が数値としても確認できた。まず「粘り強さ」は、5点から7点へと上昇している。初期段階では困ったことを避け、そつなくこなす姿が多かったが、修学旅行の班別活動で計画通りにいかない場面に直面し、自ら対応する機会が増えた。振り返りでは「人任せの回数が減った」と述べており、困難を受け止めて乗り越えようとする姿勢が定着しつつある。さらに、自分の意見をすぐに主張する傾向から、少し間を置き他者の意見を聞く時間を確保する変化も見られ、試行錯誤を伴った学びへの移行が進んでいる。

「コラボレーション」では、6点から7点へ上昇が見られた。当初は特定の友達としか話し合えず、自分の意見も十分に表現できていなかったが、ペア対話を繰り返すことで必ず自分の意見を述べる習慣が形成され、少しずつ自信をもって発言できるようになった。結果として、様々な他者とのかかわりが増え、話し合いの輪が広がっている。

「複眼的な思考」では、7点の現状維持となったが、他の抽出児の中には、これらが6点から7点へ上昇した子供もいた。複数の視点を比較して考える姿勢が強まった。初期は自分の考えに偏り、他者の意見を取り入れる場面が少なかったが、自分の意見に対する自信の高まりとともに、友達の意見を取り入れた対比や類比を行う姿が見られるようになった。

また、4年生から9年生までの「評価理由」の記述データについて、教師の「介入・意図」と「内省的な記述」の時期（5月、7月、10月、12月）による変化を学年ごとに、詳細に分析を行った。

分析をする際に、資質・能力系統表に基づくレジリエンスの3つの力の変化について、ほとんどの学年で月を追うごとにレベルアップしていた。しかし、これらのデータについては子供の細かな変容を捉えた貴重な記録ではあるが、数値化や一律の比較が難しい性質をもつため今回の分析からは除外した。

データを分析する中で次のような3つの成果があった。

- ア. 全ての学年（4年生～9年生）において、「声かけ」「かかわり」「指導」「働きかけ」などの教師の積極的な介入・意図を示すキーワードの出現率が、年度初期（5月）から後期（12月）にかけて明確に増加した。（「促し」「提案し」「意識し」「挑戦し」「試み」）
- イ. 教師の視点を「子供の行動の事実を観察する」ことから、「教師自身の介入によって子供の変容を促し、その因果関係を記録する」という、レジリエンス育成に不可欠なマインドセットへと移行させることができた。
- ウ. 小中接続カリキュラム作成への具体的な提言について

- 指導モデルの構築と横展開：マインドセットとレジリエンスの伸長による成功事例を分析し、教師のマインドセットに基づいた具体的な「声かけ」「課題設定」の事例集をカリキュラムに組み込む。
- 記録の継続性担保と統一：全学年共通の「子供の行動事実＋教師の介入＋その結果の変容」という簡素で行動的な記述フォーマットを統一し、多忙な学年への記録支援を強化する。
- 系統的な研修の実施：記述分析の結果に基づき、年度初期は「評価観の共有（内省的視点）」をテーマに、中期以降は「具体的な指導介入の実践」をテーマにした、学年の発達段階に応じた系統的な研修計画を策定する。

## ②授業参観と協議を通して得られた共通マインドセット

いずれも「子供に納得させる」と「子供を励ます」という2つのキーワードが存在しているのではないかと共通項を見出した。

## ③マインドセットと成長の可視化

部会として共通のマインドセットが明確に示され、月ごとのテーマに沿って教師の意識や実践の変化を分かりやすく整理することができた。小中接続の流れが意識され、上級生への「あこがれ」から「なりたい自分」への自己実現が描かれていた点は大きな成果である。中学校ではインタビューや分析を通じて実践が体系化され、明確な課題設定が「レジリエンス」育成と結びついていた。

小学校5年生及び中学校7年生の公開研究会及び協議会での協議を経て、得られた影響プロセスを次の通り分析した。

### ア. 「心理的安全性」の保障 ⇒ 挑戦と再起の土台形成

教師が、子供の不安や間違いを全面的に受け入れるマインドセットをもつことが、レジリエンスの土台となる「安心感」を生んでいるのではないか。

○教師のマインドセット:「学びの出発点は『心理的安全性』にある」。

「間違っても絶対にそれをまずはしっかり受け止める」という姿勢。

○レジリエンスへの影響:母語でない英語や道徳の授業でも、不安を感じずに発言できるようになる(=失敗を恐れず挑戦する態度の形成)。

「安心感・信頼感」が土台となり、粘り強い取り組みが可能になる。

### イ. 「待つ」「取り除かない」姿勢 ⇒ 葛藤の克服と自律

教師が、停滞や混乱をすぐに解決せず、子供自身が乗り越えるのを信じて待つマインドセットが、子供の「粘り強さ」を育てているのではないか。

○教師のマインドセット:「つまずき」を取り除かない。「停滞」や「混沌」を怖がらずに子供の反応を待つ。教師は「促す」より「支える」存在であるべきという教育観。

○レジリエンスへの影響:子供は「試行錯誤」や「発散と収束」を繰り返し、思考を深めることができる。「価値の対立」さえもチャンスと捉え、自分たちで解決策を見出す力がつく。

### ウ. 「意味付け」と「接続」の重視 ⇒ 目的意識と主体性の発揮

教師が、学習活動を単なる作業ではなく「何のため、誰のため」かを問い続けるマインドセットをもつことで、困難に直面してもブレない目的意識(芯)を作っていく。

○教師のマインドセット:学習を教科ごとに切り離さず、横断的(光輝×教科)につなげて価値を見出す。子供が「なぜ学ぶのか」を理解できるように意図的に言葉を選ぶ。

○レジリエンスへの影響:企業からの否定的な意見(逆境)に対し、単に落ち込むのではなく、「自分たちを思っただけの指摘だ」と前向きに捉え直す(リフレーミング)ことができる。「学校の困りごと」を自分事として捉え、解決に向けて主体的に行動を起こすエネルギーが生まれる。

## ●課題

### ①学びの連続性と発表準備の不十分さ

小中接続のマインドセットや指導法の不明瞭さが課題として挙げられた。研究会に向けては、事前に会議を重ねて発表形式や内容を調整し、聞き手がつながりを実感できるようにする必要がある。また、教師のマインドセットの変化を説明する際にも、子供の姿との関連を示すストーリー性が不足していたため、記録やインタビューを通して変化のきっかけを明確化する必要がある。

### ②マインドセットの整理と表現の見直し

マインドセットの定義が曖昧で、「心構えなのか手立てなのか」という混乱が生じた。また、「納得させる」といった表現が誤解を招く可能性があり、キーワードや具体性のレベルをそろえて統一感をもたせることが求められる。さらに、発達段階に応じてマインドセットと手立てのつながりを明確化し、授業デザインに落とし込む必要がある。

### ③部会内・他部会との連携

部会内で検討事項を十分に議論することができなかつたこと、他部会と連携し、研究を推進することが十分にできなかつたことは今後の課題である。

### 3 成長支援部会

#### (1) 今年度の計画

時期	内容
4月	部会の方針と目的の共有
	生活アンケート①の準備と実施、hyper-QU①、全国学力・学習状況調査の実施
	生活アンケート①のデータ整理と分析
	小中接続部会の抽出児選出のための生活アンケートデータの提供
5月	教師のマインドセットに関する意見集約の方法、設問内容の検討
7月	生活アンケート②の準備と実施、全国学力・学習状況調査の実施
8月	全国学力・学習状況調査結果の分析
10月	生活アンケート③の準備と実施、hyper-QU②の実施
12月	生活アンケート④の準備と実施
1月～3月	今年度の研究のまとめにかかわるデータの整理・分析・提供
	部会の成果と次年度に向けた課題の整理

#### (2) 今年度の取組

本部会は、今年度研究テーマ「レジリエンスの育成をめざす幼小中一貫教育カリキュラムの研究～子供の挑戦・つまずき・努力を支える教師のマインドセットに着目して～」の成果と課題を明らかにするために、子供の学力や生活状況に関するデータを収集・分析し、量的評価を計画的に行うことを目的としている。

また、『①子供の学力や生活状況に関するデータを収集・分析、その結果を学校園で共有すること②「教師のマインドセット」の再設定をすること』を大きな役割として与えられており、部会の中で各種アンケートの計画・実施・分析について取り組むこととしている。なお、幼小接続部会では、発達段階を考慮しアンケート調査などの量的データを収集することを計画していないが、小中接続部会ではアンケート調査などの量的データを収集することとし、その教育研究の成果と課題の分析に活用することとしている。成長支援部会では、このデータの整理と提供も大きな役割の一つと位置付けている。

そして、本部会に与えられた2つの役割についての詳しい取組が以下の通りである。

##### ①子供の学力や生活状況に関するデータを収集・分析、その結果を学校園で共有すること

7月1日に実施した校内研修会において、6月末までのアンケート調査データをもとにデータの分析結果を報告した。報告内容は、7年～9年の生活アンケート①・hyper-QU①・実力テスト（標準化された学力テスト）の相関関係を分析し、その中でも8年生に着目し、学力に与える影響について詳細を分析したものである。また、8月26日に実施した校内研修会について、全国学力・学習状況調査の質問紙調査について分析した結果を報告した。

##### ②「教師のマインドセット」の再設定をすること

「教師のマインドセット」に関する教師アンケートについて、研究主任とともにその内容を検討し、年度内にアンケートを実施、分析することにより、「教師のマインドセット」の再設定を予定していた。

#### (3) 成果と課題

##### ○成果

子供の学力や生活状況に関するデータを収集・分析した結果、次のようなことが明らかとなった。

まず、生活アンケートの全体平均はⅠ期 3.520、Ⅱ期 3.475、Ⅲ期 3.538、Ⅳ期 3.531と年間を通して肯定的回答が多く、学年別に見ても大きな変動はなかった。一方、実力テスト平均は7年生がⅠ期 421.38→Ⅳ期 387.95と低下、8年生はⅠ期 377.84→Ⅳ期 387.49と上昇、9年生は概ね中位で推移し、学年によって学力の推移が異なることが確認された（表1）。

表1 各学年の実力テストの平均点・標準偏差

期	Ⅰ期		Ⅱ期		Ⅲ期		Ⅳ期	
	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差
7年生	421.38	67.35	412.43	65.87	410.23	75.86	387.95	79.91
8年生	377.84	67.95	386.79	66.83	379.62	67.41	387.49	65.18
9年生	361.01	85.58	354.70	82.89	365.95	71.69	355.14	84.35

生活アンケートと学力の関連では、中学校全体の年間平均において「粘り強く取り組む力」が  $\beta = .26$  と最も安定して関連し、学力と結びつく基盤的要因である可能性が示唆された（表2）。

学年別年間平均（表3）では、7年生で「粘り強く取り組む力」 $\beta = .38$  と中程度の正の相関が見られ、特にⅢ期では  $\beta = .45$  と強まった（表4）。これは、中学校入学後の環境変化の中で、挑戦やつまずきを乗り越えようとする努力の継続が学習到達に反映されやすいことを示す。一方8年生では、「粘り強さ」 $\beta = .28$  に加え、「複眼的に思考する力」 $\beta = .33$  が学力と結びつき、Ⅱ期～Ⅲ期には「コラボレーションする力」や「複眼的思考」が  $\beta = .30 \sim .36$  程度の中程度の関連を示す時期が見られた（表3・4）。教科内容の高度化に伴い、粘り強さだけでなく視点の切り替えや協働が学習の質を高める局面があると考えられる。9年生では生活アンケートの平均値自体は高水準で安定しているものの、学力との相関は  $\beta = .13, -.04, .01$  と弱く（表3）、生活面で測られる資質の個人差が小さくなる（天井効果）ため、学力差として表れにくい可能性が示唆された。

表2 レジリエンスの各資質・能力と実力テストとの相関（③全体の回答平均より）

資質・能力	$\beta (=r)$	t(df) *	p
粘り強く取り組む力	.26	3.62	.0003
コラボレーションする力	.10	1.40	.16
複眼的に思考する力	.17	2.29	.02

表3 レジリエンスの各資質・能力と実力テストとの相関（②学年ごとの年間の回答平均）

学年	資質・能力	$\beta (=r)$	t(df) *	p
7年	粘り強く取り組む力	.38	3.45	.0006
	コラボレーションする力	.13	1.15	.24
	複眼的に思考する力	.20	1.76	.07
8年	粘り強く取り組む力	.28	2.08	.03
	コラボレーションする力	.26	1.95	.052
	複眼的に思考する力	.33	2.50	.013
9年	粘り強く取り組む力	.13	.99	.31
	コラボレーションする力	-.04	-.32	.74
	複眼的に思考する力	.01	.11	.91

表4 各期ごとの資質・能力と実力テストとの相関

区分	学年	資質・能力	$\beta (=r)$	t(df) *	p	
Ⅰ期	全体平均	粘り強く取り組む力	.19	2.59	.01	
		コラボレーションする力	-.07	-.91	.36	
		複眼的に思考する力	.07	.92	.35	
	7年	粘り強く取り組む力	.23	2.03	.045	
		コラボレーションする力	-.06	-.50	.61	
		複眼的に思考する力	.08	.67	.50	
	8年	粘り強く取り組む力	.23	1.70	.09	
		コラボレーションする力	.06	.43	.66	
		複眼的に思考する力	.06	.43	.66	
	9年	粘り強く取り組む力	.12	1.01	.31	
		コラボレーションする力	-.18	-1.50	.13	
		複眼的に思考する力	-.03	-.29	.77	
	Ⅱ期	全体平均	粘り強く取り組む力	.20	2.67	.008
			コラボレーションする力	.21	2.82	.005
			複眼的に思考する力	.16	2.15	.03
7年		粘り強く取り組む力	.22	1.93	.05	
		コラボレーションする力	.20	1.74	.08	
		複眼的に思考する力	.05	.48	.62	
8年		粘り強く取り組む力	.16	1.16	.25	
		コラボレーションする力	.32	2.43	.018	
		複眼的に思考する力	.30	2.26	.02	
9年		粘り強く取り組む力	.20	1.71	.09	
		コラボレーションする力	.13	1.10	.27	
		複眼的に思考する力	.15	1.28	.20	
Ⅲ期		全体平均	粘り強く取り組む力	.26	3.61	.0003
			コラボレーションする力	.13	1.72	.0003
			複眼的に思考する力	.179	2.37	.01
	7年	粘り強く取り組む力	.45	4.22	.00007	
		コラボレーションする力	.07	.65	.51	
		複眼的に思考する力	.29	2.62	.01	
	8年	粘り強く取り組む力	.29	2.16	.03	
		コラボレーションする力	.36	2.79	.007	
		複眼的に思考する力	.35	2.71	.008	
	9年	粘り強く取り組む力	.05	.47	.63	
		コラボレーションする力	.007	.05	.95	
		複眼的に思考する力	-.08	-.68	.49	
	Ⅳ期	全体平均	粘り強く取り組む力	.15	2.05	.04
			コラボレーションする力	.03	.46	.63
			複眼的に思考する力	.13	1.78	.07
7年		粘り強く取り組む力	.17	1.52	.13	

次に、QU アンケートと学力の関連（表5）では、全学年に共通して「学習意欲」が他分類より相対的に高い関連を示した。とくに11月は、7年  $\beta = .45$ 、8年  $\beta = .46$ 、9年  $\beta = .32$  であり、学力と中程度の正の相関が確認された。QUの学習意欲は「自分から学習に取り組む」「授業内容を理解できる」「自分なりの学習の仕方がある」等で構成され、到達度を測る実力テストと関連が生じやすい。7年生では4月  $\beta = .22$  から11月  $\beta = .45$  へ上昇し、年度後半に学習意欲の個人差が学力差に結びつきやすくなることが示された。8年生では4月の進路意識が  $\beta = .29$ 、11月の進路意識が  $\beta = .32$  と関連し、将来展望や学習の意味づけが学力とつながる段階が示唆された。9年生では学習意欲以外の分類は弱い関連にとどまり、学力は学習量・学習方略など個別要因の影響を受けやすい可能性がある。

小学校は相関分析を行っていないが、平均値から実態が読み取れる。生活アンケートでは6年生が高水準で安定し、5年生は一時的な低下が見られるなど、学年段階による揺らぎが示唆された（表6）。QUでは友達関係や学級の雰囲気は概ね肯定的だが、「授業で意見を発表するのが好きか」に相当する項目が相対的に低い傾向が見られ、安心して自己表現できる場づくりの課題が示された（表7）。

以上より、3つのデータに共通して、学力と結びつきやすいのは「学習に向き合う姿勢（学習意欲）」「努力の継続（粘り強さ）」であることが確認でき、本校の仮説（教師のマインドセットによる挑戦・つまずき・努力の支援がレジリエンスを高める）に対して、少なくとも量的指標上、学習面の資質が学力と関連するという成果が得られた。

表5 4月・11月のQUアンケートと実力テストの標準化得点の相関

学年	時期	QU項目	$\beta$ (±)	t(df)*	p
7年	4月	友人との関係	-.14	-1.23	.22
		学習意欲	.22	1.95	.05
		教師との関係	-.07	-.62	.53
		学級との関係	-.13	-1.10	.27
		進路意識	-.02	-.22	.82
7年	11月	友人との関係	.15	1.33	.18
		学習意欲	.45	4.25	.00006
		教師との関係	.10	.90	.36
		学級との関係	.14	1.20	.23
		進路意識	.08	.75	.45
8年	4月	友人との関係	.15	1.14	.25
		学習意欲	.12	.87	.38
		教師との関係	.10	.77	.44
		学級との関係	.10	.77	.44
		進路意識	.29	2.17	.03
8年	11月	友人との関係	.19	1.39	.16
		学習意欲	.46	3.70	.0005
		教師との関係	.22	1.66	.10
		学級との関係	.16	1.16	.24
		進路意識	.32	2.45	.01
9年	4月	友人との関係	-.11	-.95	.34
		学習意欲	.25	2.16	.03
		教師との関係	-.20	-1.72	.08
		学級との関係	.005	.04	.96
		進路意識	-.0008	-.006	.99
9年	11月	友人との関係	-.08	-.66	.50
		学習意欲	.32	2.79	.006
		教師との関係	-.17	-1.47	.14
		学級との関係	-.15	-1.23	.22
		進路意識	-.12	-1.05	.29

表6 生活アンケートの結果

時期	I期(4月)				II期(7月)				III期(10月)				IV期(12月)			
	全体平均	粘り強平均	コラボ平均	複眼的平均	全体平均	粘り強平均	コラボ平均	複眼的平均	全体平均	粘り強平均	コラボ平均	複眼的平均	全体平均	粘り強平均	コラボ平均	複眼的平均
4年生	3.33	3.39	3.29	3.31	3.34	3.42	3.36	3.28	3.43	3.47	3.5	3.38	3.30	3.31	3.25	3.31
5年生	3.28	3.21	3.27	3.34	3.15	3.07	3.32	3.16	3.44	3.34	3.57	3.47	3.37	3.37	3.40	3.35
6年生	3.65	3.65	3.65	3.66	3.45	3.46	3.47	3.43	3.64	3.63	3.71	3.63	3.47	3.49	3.60	3.42
7年生	3.45	3.46	3.51	3.43	3.53	3.52	3.57	3.52	3.49	3.45	3.57	3.49	3.57	3.57	3.63	3.55
8年生	3.65	3.58	3.77	3.67	3.54	3.46	3.61	3.57	3.63	3.60	3.62	3.66	3.64	3.63	3.67	3.65
9年生	3.64	3.58	3.75	3.65	3.64	3.56	3.80	3.65	3.56	3.50	3.76	3.54	3.68	3.61	3.85	3.68

表7 QUアンケートの結果（4年生～6年生の各項目の回答の平均）

分類番号	実施月	友人関係			学習意欲			学級の雰囲気		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
7年生	4月	3.47	3.70	3.22	3.56	2.73	3.52	3.64	3.28	3.2
	10月	3.76	3.86	3.34	3.70	2.82	3.48	3.77	3.53	3.40
8年生	4月	3.81	3.93	3.31	3.85	2.78	3.51	3.83	3.63	3.36
	10月	3.81	3.93	3.3	3.73	2.51	3.38	3.91	3.6	3.26
9年生	4月	3.81	3.9	3.53	3.78	3.05	3.68	3.85	3.75	3.66
	10月	3.81	3.86	3.5	3.83	3.13	3.6	3.78	3.68	3.7

●課題

教師のマインドセット自体の測定がなく、因果的に結び付けて検証できていない点、アンケートでは捉えにくい質的な変容過程（挑戦の具体、つまずきの乗り越え方）を十分に扱えていない点、さらに光輝（かがやき）と教科の接続がどの学習場面でどのように発揮されたかを示すデータが不足している点があげられる。今後は、教師のかかわりの記録（発話・評価・学習環境）と子供の振り返り・事例分析を組み合わせ、幼小中一貫カリキュラムの効果をより直接に検証する必要がある。

## 4 広報部会

### (1) 今年度の計画

広報部会では、以下の計画に基づいて課題①～③に取り組んでいくこととした。

時期	内容
4月	部会の方針と目的の共有
5～6月	研究だより第1号① 外部教育関係者向けHPの修正②
7月	研究だより第2号
9～11月	研究だより第3～8号 幼小中一貫教育研究会に向けての広報活動
12月	幼小中一貫教育研究会の事後アンケート分析と教職員への周知 研究だより第9号
1月～3月	研究だより第10号～14号 部会の成果と次年度に向けた課題の整理
年間	本学校園への視察依頼 本学校園教職員の講師派遣の窓口③

### (2) 今年度の取組

本部会は、他校園のニーズに応じて、本学校園の研究成果や実践を外部発信することを担っている。今年度は、昨年度までの取組を継続・改善しながら、持続可能かつ効果的な広報活動の推進をねらいとする。また、魅力的な子供の姿と実践の様子を発信し、幼小中一貫で進める本学校園の研究の在り方を、広く・分かりやすく発信していく。

#### ①研究だよりの発行（全14回）

保護者対象に、研究の概要や実践を発信することを目的とした「研究だより」の発行を行った。子供の姿を多く掲載し、分かりやすく伝わりやすい「研究だより」をめざしている。また、保護者対象にアンケートを行うことで、ニーズに応じた内容を精選し、より伝わりやすい便りの作成に努めている。

#### ②外部教育関係者向けHPの拡充

現在、広報媒体として活用している学校園のHP、公式LINEとともに、外部教育関係者向けHPをより分かりやすく効果的な媒体とするために、ページレイアウトの修正やコンテンツの充実を図っている。

#### ③外部機関に対する渉外活動

HP等の広報媒体で、本学校園の研究成果や授業研究を発信すると共に、広報用チラシを作成し、HPから講師派遣や視察を依頼できるようフォームを掲載した。また、本学校園教職員の講師派遣後や、本学校園への視察後には依頼先への事後アンケートを実施し、研究活動・広報活動の改善に活用している。

### (3) 成果と課題

#### ○成果

#### ①研究だよりの発行

保護者アンケートを実施し、「①光輝の学習に興味をもった」「②光輝の学習を見てみたいと思った」「③子供たちの活動している様子がよく伝わった」以上3項目について4件法で調査した。382件の回答を得ており、質問①に対する肯定的回答率が98.1%、質問②に対しては97.3%、質問③に対しては98.7%であった。3項目全て昨年度の肯定的回答率を上回っている。子供たちのいきいきと活動している様子が伝わるよう構成や内容を工夫しただけでなく、今年度は教師の語り（教師の思いや願い・大切にしたこと）を追加したことで、子供たちの具体の姿や実践に対する保護者理解が高まったと考えられる。また、昨年度の課題（保護者アンケートの回答率の低さ）を踏まえて、連絡システムを用い事後アンケートへのリマインド配信を行った。保護者の意見がより反映された便りとなるよう、引き続きアンケートへの自然な誘導に取り組む。

#### ③外部機関に対する渉外活動

外部講師派遣の実績は21件であり、事後アンケートには103件の回答があった。アンケートでは、「①研修内容の適切さ」「②分かりやすさ」「③派遣した職員の対応」以上3項目について4件法で評価をいただいた。①については平均評価が3.68点/4件法、②については3.56点/4件法、③については3.72点/4件法の回答を得ており、肯定的回答が8割を超えた。本学校園への視察依頼は6件、事後アンケートには25件の回答があった。アンケート項目は講師派遣と同様で、質問①の平均評価が3.75/4件法、質問②については3.71/4件法、質問③については3.71/4件法の回答をいただいた。本学校園ならではの、幼小中一貫教育への取り組みに対する関心が高く、視察で得た気付きを生かしていきたいという意見が寄せられた。

#### ●課題

#### ②外部教育関係者向けHPの拡充

現在のHPは、講師派遣等の研修依頼の案内や研究会等の周知といった情報発信の特色が強くなっている。それだけに限らず、本学校園の特徴である幼小中一貫教育について、そして研究の方向性が、外部の方により伝わりやすいレイアウトやページ構成となるように修正に取り組んでいく必要がある。

## 5 保育・教科部会

### (1) 今年度の取組

本部会では、保育・各教科の中で以下の2点について取り組み、考察を行う。

- ① 光輝視点の保育・光輝で育成した「レジリエンス」が、保育・教科における子供の変容に与えた影響を考察する。(研究)その上で「教科指導と生徒指導の一体化」の視点から、教科における子供の変容が生徒指導面での影響に関して考察する。
- ② 「光輝」と教科指導・生徒指導を一体化し、子供の変容(主にレジリエンス)を捉えることを目的とする。全教科共通の重視点は ①安心・信頼の場づくり ②振り返りを通じた自己調整(メタ認知)である。その上で教科の特徴を、A:対話・協働/B:粘り強さ・試行錯誤・挑戦/C:複眼的思考の3系統で整理することで、「レジリエンス」の資質・能力がどのように保育・教科へ影響を与えていたか考察する。

### (2) 成果と課題

成果と課題について、保育・全教科共通ものとレジリエンスの資質・能力ごとにまとめた考察が以下の通りである。

#### ① (全教科共通)

##### ○成果(共通)

- ・中間評価は「安心・信頼の場づくり」と「振り返りを通じた自己調整(メタ認知)」が全教科共通の柱として整理されていたが、最終評価でも、保育で「安心感・信頼を土台」にした環境づくりが明示され(安心→試す→伝え合う経験の設計)、同じ方向性が具体化していた。この土台があることで、保育の示されたような「安心→試す→伝え合う」ことにつながり、子供は課題に対して、試行錯誤しながら繰り返し取り組んだり、他者と協働したりすることにつながるが見えた。
- ・中間評価は「振り返りが成長実感につながる」ことが要点だったが、最終評価でも、理科で「自他に目を向け、自分の良さや不十分さに気付く」ような振り返りが機能していることが示された。理科で報告された通り、「その取組を振り返ることを通して、自他の良さや不十分さに気付く」ことから、取組の中で自己肯定感が高まっている様子も見られた。

##### ●課題(共通)

- ・中間評価はA/B/Cいずれでも「振り返りに必要な基準・視点が欠ける」「根拠が曖昧」など、思考の質のばらつきが課題だったが、最終評価でも、音楽で「思考を深めるよりどころ(基準)を十分に精査できず、交流が深まりにくい」場面が報告され、思考の深まりが課題として再確認された。

#### ② A:コラボレーション:対話・協働を核に進む学び

##### ○成果(A)

- ・国語科では、中間評価は対話・協働の中で「自己を振り返り、新たな課題を発見する」姿が見られ、「記録して振り返り、もう一度やり直す」等の記述が例示されていたが、最終評価では国語で「叙述を根拠に心情を可視化→対話で修正・更新」「学習者の問いを起点に焦点を調整し続ける話し合い」があった。
- ・外国語では、中間評価は「受け手を意識した多角的な振り返り」が触れられていたが、最終評価では「アイコンタクトやスマイル」「早口になる」等を“メタ的に捉えて調整”し、さらにインタビュー場面で会話設計・非言語表現を磨く姿が具体的に示され、Aの“協働+振り返り”が技能面にも波及していた。
- ・音楽では、中間評価は「鑑賞→構想→制作→鑑賞会の往還」を振り返る姿が例示されていたが、最終評価では音楽で「人はなぜ歌うのか」という根源的問いを軸に、比較・共有しながら言葉で表現する姿や、アンケートで理解の深まりが一定割合で示され、協働が困難の解消に寄与することまで書かれていた。
- ・図工・美術では、中間評価は「良さを伝え合い、偶然の発見や工夫を達成として振り返る」姿が例示されていたが、最終評価では図工・美術で「迷い・違和感」「友達の表現で揺さぶられる」「偶然を受け止め意味を見いだす」場面を軸に、正解提示ではなく対話で深める方針が明示され、Aの設計原理が強く言語化されていた。

##### ●課題(A)

- ・中間評価はAにおいて「振り返りの質に子供間差」「成長につながる振り返りの共有が不十分が課題だったが、最終評価でも(例:音楽)「深めるよりどころ(基準)の精査不足で交流が深まらない」課題が示され、「対話させれば深まる」ではなく「深める軸(基準・よりどころ)の設計」が

必要だと補強された。

- ・中間評価は「基準・視点が欠ける」とまとめられていたが、最終評価でも体育で「学習課題の設定」「ねらいを言葉へ変換」に課題が残ったとされ、Aの授業では“ねらい（言語化）→対話→振り返り”の筋道をさらに研ぐ必要が確認された。

### ③B：粘り強さ：試行錯誤・挑戦を明示的に育てる学び

#### ○成果（B）

- ・算数・数学科では、中間評価は「小さな挑戦→調整→再挑戦」の循環が鍵で、“結果を根拠に次の行動を考える”姿が示されていたが、最終評価では、経験想起→比較→説明→修正→意思決定という流れが具体的に書かれ（例：3年の見通し発話71.8%、説明87.5%など）、Bの循環が見られた。
- ・家庭科では、中間評価は再挑戦が「次の行動」として立ち上がる点が強みだったが、最終評価では「何度も糸をほどこき粘り強く試行錯誤」「理想に近づけるためにやり直す」など、やり直し可能性を活かした粘り強さが具体的に描かれ、Bの強みが“教材特性と結びついた設計”として示された。
- ・保健・体育科では、中間評価はタスク等により再挑戦が促されることが述べられていたが、最終評価でも、固定概念を崩す場の提供→公平性の観点からルールを考える→低学年でも成立、という形で、試行錯誤が“思考（公正）”へつながることが具体化されていた。

#### ●課題（B）

- ・家庭科では、中間評価は「活動や作業が目的化し、自己評価と学習目標のつながりが薄くなる」課題が指摘されていたが、最終評価では“個別に異なる制作+やり直し”を入れる場合の進度調整や、評価の難しさが論点として明示され、まさに「目標・評価の設計」が次の焦点になっている。

### ④C：複眼的思考：多角的に見て調整・意思決定

#### ○成果（C）

- ・数学（統計・図形）や技術では、中間評価は「多視点で比べ、根拠を調整して意思決定」する変容が整理されていたが、最終評価では技術で、客観データ（排水性・保水性等）に基づき“感覚的判断から脱却して根拠あるブレンド設計”へ変容したことが書かれ、Cの「根拠×意思決定」が見られた。
- ・算数・数学では、中間評価は「今のデータだけでは分からない」→観点や表現を選び直す、という“切替”が価値だったが、最終評価でも、試行結果を集計・可視化し数学的確率と比較して考察し、ずれを価値付けて考えを修正し意思決定へつなげる設計が明記され、Cの筋道（データ→比較→修正→決定）が別教科でも確認できる。

#### ●課題（C）

- ・中間評価は「視点が不明確／根拠が曖昧だと、多角的思考も意思決定も難しくなる」が課題だったが、最終評価でも技術でデータ解釈・分析力に個人差があり「なんとなく」という記述が課題として明記され、Cの課題が“まさに根拠の言語化”として残っている。

### （3）研究大会参加者の評価

#### ○成果：子供が感性を働かせ、学び向かう姿の重要性

- ・技術科：子供が「データ」を共通言語にして協働的に問題解決しようとする姿が高く評価された。
- ・生活科：子供の「思いや願い」を中心に、没頭と自己実現が生まれる過程で、感性（「やってみよう！」「すごい！」）を働かせることの重要性が協議会で共有された。
- ・保育：保育部会が大切にしている「4つの環境・援助」について、具体化が進み、発達段階による重点の違いも見えてきた。
- ・家庭科：子供が「よりよい物を作りたい」という思いをもって粘り強く制作し、技能を高める姿が確認された。

#### ●課題：教師の形成的評価の方法と在り方

- ・技術科：今後の課題として「技術的根拠の深化」が指摘された。
- ・保育：環境設定だけでなく、子供が環境をどう捉え意味付けているかを読む視点、保育者の介入タイミングが課題として共有された。
- ・生活科：今後、子供をどう見取るか／気付きの質の高まりを見取るルーブリックの妥当性を検討する必要がある。
- ・家庭科：個別に違う作品の指導を授業内でどう効率化するか、評価をどう行うかが研究大会の協議会で議論された。さらに、進度調整や「キットで統一する」等も含め、運用面の工夫が必要。

- ・外国語科：研究大会授業で「コミュニケーション場面の適切さ」が議論となり、既習事項の活用・学習内容の転用（トランスファー）に課題が残った。その背景として、単元ゴール理解と、単元課題に子供の思いや願いが反映されているかが焦点。
- ・体育・保健体育：中学校の研究授業で、学習課題の設定や「ねらい」を言葉に落とす部分に課題が生じ、それが課題設定の重要性を再認識する議論にもなった。

#### （４）所感と提言

今年度の取組から保育・各教科を分析したデータと研究会での参加者の評価をまとめていく中で見えてきたことが以下２点である。

##### ①安心・安全な環境づくりと子供の自己肯定感

保育・教科で共通して「安心感を土台」として設計が見られた。これは、本学校園の先生方のマインドセットが現れた取組であると同時に、生徒指導の視点の１つでもある「安全・安心な風土の醸成」が実践されていることを示している。この土台があることで、保育の示されたような「安心→試す→伝え合う」ことにつながり、子供は課題に対して、試行錯誤しながら繰り返し取り組んだり、他者と協働したりすることにつながることが見えた。加えて理科で報告された通り、「その取組を振り返ることを通して、自他の良さや不十分さに気付く」ことから、取組の中で自己肯定感が高まっている様子も見られた。

##### ②子供１人ひとりの自己実現

子供の１人ひとりの自己実現に向けては、安全（安心の風土）→所属（協働の設計）→承認（根拠付きふり返りの共有）→自己実現（自分の解を創る）の各過程の充実が求められる。①での記述を踏まえると、「安心感を土台」にし、子供の挑戦を支える中で、「他者と協働」して思考錯誤し、それらの取組を振り返ることを通して「自己（他）の成長を感じる（認める）」姿が見られた。これらを踏まえ、安心→所属→承認の充実に向けた援助・指導が実施なされていると捉えられる。これは生徒指導面において、子供が自己実現を図る上での土台とも捉えることができる。

一方で、各視点（A～C）の課題にも挙げられているように、「思考を深める軸が必要」、「ねらいの設定と調整」、「根拠を持って述べる」ことが課題となる。これらは、子供が保育・授業の中で自分たちで考え、議論し、解を出すことに関連する。その点で、自己実現を支える要素でもあることを踏まえ、生徒指導面で考慮しても、その充実が求められる。

以上を踏まえ、保育・教科部会として子供の自己実現に向けて、以下の２点の提言をする。

##### ①安心感を土台にした援助・指導の継続・強化

教師のマインドセットが強く現れている点でもあるため、各教科の中でよく工夫がされている点である。一方で、失敗するのは不安、もしくは他者の様子を伺って自身の考えを他者に伝えることに課題がある子供も一定数存在する（「光輝における援助・指導報告書より引用」）。これらの子供も含めて、安心して考えを伝えられるようにするための援助・指導の在り方を検討することは重要なのではないかと考える。

##### ②思考活動の充実

思考活動の充実に向けて、本年度は「思考を深める軸」や「ねらい」、「根拠を示す」ことなどが課題として示された。（本稿でいう根拠は、データ・テキスト・経験（観察）のいずれか（または複合）を指す。）これらの共通の要因として、「思考の視点が欠けていた」のではないと考える。ここでの「視点」とは、比較の視点（何と比べるか）、判断の視点（何を基準に決めるか）、価値の視点（何を大切にするか）などが想定される。教科の「視点」となれば、教科固有の知識を伴うものにもなる。教師は、これらの「視点」を共有／設定し、それを基に思考を見取り評価することで、「思考の深まり」を促すことが重要なのではないかと考える。

## 8 研究の成果及び分析

### 1 「教師のマインドセット」をもとにした取組の考察

#### (1) 子供の「レジリエンス」の変容について

##### ①生活アンケートについて

昨年度と同様に4年生から9年生を対象に生活アンケートを4月、7月、10月、12月の計4回実施をした。生活アンケートの集計結果については、以下の表の通りである（表8）。

時期	Ⅰ期(4月)				Ⅱ期(7月)			
	全体平均	粘り強平均	コラボ平均	複眼的平均	全体平均	粘り強平均	コラボ平均	複眼的平均
4年生	3.33	3.39	3.29	3.31	3.34	3.42	3.36	3.28
5年生	3.28	3.21	3.27	3.34	3.15	3.07	3.32	3.16
6年生	3.65	3.65	3.65	3.66	3.45	3.46	3.47	3.43
7年生	3.45	3.46	3.51	3.43	3.53	3.52	3.57	3.52
8年生	3.65	3.58	3.77	3.67	3.54	3.46	3.61	3.57
9年生	3.64	3.58	3.75	3.65	3.64	3.56	3.80	3.65

時期	Ⅲ期(10月)				Ⅳ期(12月)			
	全体平均	粘り強平均	コラボ平均	複眼的平均	全体平均	粘り強平均	コラボ平均	複眼的平均
4年生	3.43	3.47	3.5	3.38	3.30	3.31	3.25	3.31
5年生	3.44	3.34	3.57	3.47	3.37	3.37	3.40	3.35
6年生	3.64	3.63	3.71	3.63	3.47	3.49	3.60	3.42
7年生	3.49	3.45	3.57	3.49	3.57	3.57	3.63	3.55
8年生	3.63	3.60	3.62	3.66	3.64	3.63	3.67	3.65
9年生	3.56	3.50	3.76	3.54	3.68	3.61	3.85	3.68

表8 生活アンケート集計結果

生活アンケート結果を分析すると、多少上下はあるものの大きな数値の変化は見られなかった。同様の傾向が過年度にも見られ、各資質・能力に関して平均点で結果を算出するだけでは、実態を捉えることが難しいと考えられる。

##### ②抽出児に関する記録

表8だけでは子供の变容の実態を捉えることが難しい為、今年度は新たに抽出児を各クラス3名選び、抽出児のエピソード記録と資質・能力系統表をもとにした評価基準表と合わせて、子供たちの資質・能力の育ちを見取っていくこととした。

また、これらの各学年の抽出児に関する記録をもとに、子供の变容と「教師のマインドセット」に基づいた教師行動による子供の反応についてまとめた「光輝視点の保育における援助報告書」及び「光輝における援助・指導報告書」（以下、「光輝報告書」）を作成した。

そして、さらに「光輝報告書」をもとに学校園全体における「教師のマインドセット対応表」を作成する中で、以

資・能	子どもの姿	教師のマインドセット（教師M）	教師行動
粘り強さ	<ul style="list-style-type: none"> <li>安心できる土台があることで、挑戦を繰り返す「続ける力」が育つ（幼→小→中へ連続）。</li> <li>努力の過程を具体的に認め返されることで、「次はこうしたい」と改善しながらやり抜く。</li> <li>興味関心の薄いことに粘り強く取り組みない</li> <li>失敗への不安、苦手な事に振り廻らうとしない。</li> </ul>	<p>A 安心・尊重：子どもが「言ってよい／やってよい」と感じる安心を整え、挑戦と表現の出発点をつくる。</p> <p>B つまづき＝成長：失敗・葛藤・揺れ戻りを成長過程として捉え、練り直しの学びへ転換する。 (つまづき)</p>	<p>A：安心を保証する／背中を押す</p> <p>B：やり直しを肯定する／練り直しを促す</p>
複眼的な思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>他者の意見・資料・当事者の声など複数の情報を関連づけ、背景や要因のつながりとして捉える。</li> <li>感情が動く場面でも、振り返りの足場により、自分・相手・状況を俯瞰して考え直す。</li> <li>相手の話がきけず、話し合いで論点がずれる。</li> </ul>	<p>C 問いで前進：正解を渡すより、問い返しや揺さぶりで論点を捉え直させ、思考を再構成させる。 (挑戦)</p>	<p>C：問い返し／揺さぶる問いを投げる</p>
コラボレーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>話し合いの未熟さやズレがあっても、問い返し・論点整理・役割見直しで協働の質が上がる。</li> <li>異学年や必然性のある活動で、互いに支え合いながら協力して進める力が伸びる。</li> <li>周りを意識して自分の考えが言えない。</li> </ul>	<p>D 対話・協働は育つ：対話の場・聴く時間・協働が必然になる活動を設計し、協働の型を育てる。</p>	<p>D：聴く時間を設ける／合意形成を促す</p>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>「本音を言ってもよい」安心が、自己表現や参加の一步を生む（幼・小・中の共通土台）。</li> <li>承認の積み重ねで自己肯定感／自己効力感が高まり、主体的に関わろうとする。</li> <li>関係づくりや自己客観視が弱い層は残り、停滞時に「待つ×介入の見極め」が必要。</li> <li>自己評価の低い生徒が、挑戦・発言・関係づくりに消極的</li> </ul>	<p>E 過程の価値づけ：努力・改善・役割遂行など過程を具体的に承認し、自己効力感と次の挑戦を引き出す。 (努力)</p> <p>F 足場かけ・支援調整：言語化・整理・振り返りを支え、個に応じて「待つ×介入」を調整する。</p>	<p>E：過程を承認する／成長を言語化する</p> <p>F：整理して聞く／振り返りを支える／支援を調整する</p>

「『光輝における援助・指導報告書』を基にした子供の变容・教師行動・教師のマインドセットの対応関係」より引用)

下のような子供の姿が見られた。

安心が土台となり、挑戦を繰り返し、試行錯誤しながら取り組もうとする中で、発達段階が上がるにつれて、複数の情報を扱って試行し、多様な他者とのかかわりを通して考えを作っていく姿が見られた。一方で、興味関心の薄いことや苦手なことに粘り強く取り組もうとしない姿や、話し合いの中で相手の話が聞けず論点がずれたり、周りを意識して話し合いの中で相手の話が聞けず論点がずれたり、周りを意識して意見を言うことを躊躇する姿も見られた。

## (2) 「教師のマインドセット」に関する考察

### ① アンケート調査について

本年度の成果として、「教師のマインドセット対応表」作成にかかわり、「教師のマインドセット」にかかわるアンケート調査を実施した。全校種で共通しているものや、各校種毎にことなっているものもあった。それらを整理した図が、以下の通りである(図11)。

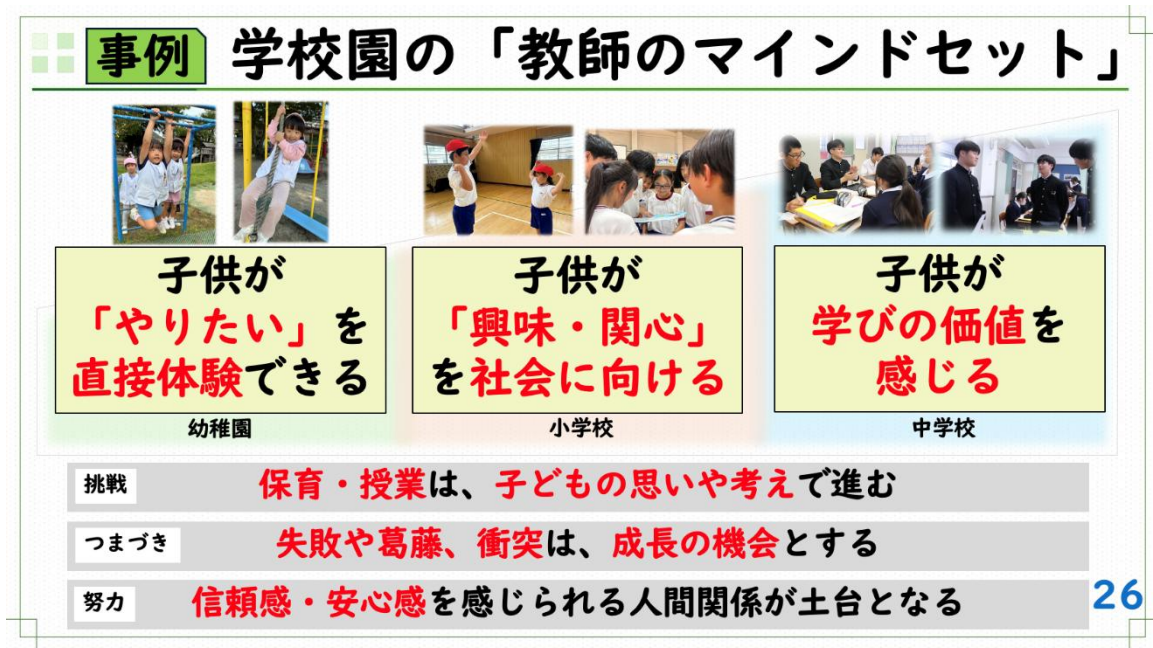


図11 学校園の「教師のマインドセット」について

(「第28回 幼小中一貫教育研究大会 基調提案」より抜粋)

学校園の「教師のマインドセット」を考察する中で、全教職員が共通していたのは、信頼感・安心感を土台とし、成長・葛藤・衝突は成長の機会として捉え、そして保育・授業は、子供の思いや考えで進める、ということだった。これらの「マインドセット」を土台とした上で、幼稚園では、生活の中にある「やりたい」を「直接体験」できることを大切に、小学校では、子供の「やりたい」の源となる「興味・関心」を「社会へ」向け、多様なかかわりをもてることを大切に、そして中学校では、多様なかかわりを通して、深い気付きや学びを得る中で、「学びの価値」を「感じる」ことを大切にしている、という特徴が見えてきた。これらは、発達段階を経るにつれて、【多様なかかわり】を通して【学びの深まり】を生み出そうとしているものと考えられる。また、これらの「教師のマインドセット」が「光輝報告書」に挙げられたような、日々の教育実践に基づく「教師のマインドセット」の土台となっているものと考えられる。

しかし、上記の整理では、「教師マインドセット」に基づいた取組と実践する際、具体的な指導場面が共有できていない分、難しさがあると考えた。そこで、上記「教師のマインドセット」とも精通する特定の教員に対して、半構造化インタビューを実施することにした。

### ② 半構造化インタビューについて

本インタビューでは、時期で質問を区切り、「教師のマインドセット」が実際の指導の中でどのような行動へとつながっているのかを考察した。考察に際し、インタビュー内容に関してテーマティック分析を実施した。インタビュー結果をコード化し、そこから「教師のマインドセット」を抽出した。3校種で1名ずつインタビューを実施し、考察を行った。

光輝マインドセット（4月）			光輝マインドセット（5月）		
テーマ	コード（具体的な発言・行動）	マインドセット（教師の意識・価値観）	テーマ	コード（具体的な発言・行動）	マインドセット（教師の意識・価値観）
成長支援への計画性と思考の可視化	「3月に達成するには4月に」「振り返りシートに記入」	年間目標と月ごとの到達目安を意識して、見直しを持たせようとする	広い視野で人間関係を育む姿勢	「仲間づくり」「学年の良さ」「小集団の関わり」	クラス→学年→小集団と、段階的に人間関係の範囲を広げようとする
信頼と関係づくりを基盤とした教育観	「仲間作りを意識」「安心して発表」「聞く側の意識」	学びの前提に「仲間づくり」や「安心できる雰囲気」を重視	関係性に対する深い洞察と配慮	「聞わりが難しい」「難しい班」「問いかけ」	グループ内での困難さを前提に置き、その解決を目指す視点
生徒の差異への配慮と柔軟な対応	「1組は2組に比べて発言に時間がかかる」「待つ」	クラスごとの差や個性に合わせて支援・働きかけを調整する姿勢	意図的な介入と観察力の高さ	「意図的に近づいた」「授業を見に行った」「声かけ」	教師が見守るだけでなく、意図的に観察・介入を行っている
省察志向・成長志向の実践者意識	「反省点ではある」「意識してやっていった」	実践を省みて改善を志す姿勢、反省を前向きに捉える	行事を媒介とした関係構築への思い	「この班でよかった」「行事があったのでそこに意識」	運動会をきっかけに「この班でよかった」と思わせたいという関係重視の価値観
			教室外まで視野を広げた支援の姿勢	「授業外でも声かけ」「さまざまな場面で関わる」	授業内に留まらず、学校生活全体で子どもを支えようとする意識

光輝マインドセット（6月）		
テーマ	コード（具体的な発言・行動）	マインドセット（教師の意識・価値観）
振り返りを成長のきっかけにする志向	「もやつとを晴らす」「どうしたらうまくいかなかった経験」を内省し、前向きに再構築できるように考える	子どもが「もやつとしたこと」や「うまくいかなかった経験」を内省し、前向きに再構築できるように支援
感情の受容と意味づけの再構成（リフレミング）	「嫌だったけど、やってよかったと思えるように」	ネガティブな感情も含めて肯定的に捉え直す機会を意図的に作っている
行事を通じた共同体意識の形成	「実がまとめてよかったな」「任せてよかったな」	子どもたちが「やってよかった」「任せてよかった」と思える体験の重要性を認識
教科外活動での教育的関与	「SHRで声かけ」「盛り込んだ」	SHR（ショートホームルーム）などの非授業場面でも意図的に教育的介入を行う
探究との並行・調整志向	「探究のことも入ってきたが、SHRで補充」	授業や探究活動とのバランスを取りながら、行事の振り返りも疎かにしないよう工夫

子どもへのマインドセットまとめ（3か月）		
月	教師の意識・マインドセット（3視点）	具体的実践や変化
4月	「仲間づくり」重視・発言の安心感づくり（挑戦）	発言の受容・聞く姿勢の指導・振り返りシートの活用
5月	小集団の関係性重視・言動への配慮（挑戦）	実技教科や運動会に向けたグループ支援・SST強化
6月 ～夏休み	経験の意味づけ・失敗の肯定的捉え直し（つまずき）	リフレミング活用・SHRでの声かけ・探求的活動の連動

（※上記「教師のマインドセット」は、中学校教員を対象にした調査で、明らかになったものである。「教師のマインドセットの変容」より抜粋）

考察を通して、「教師のマインドセット」と具体的な教師行動とのつながりが見えてきた。また、「安心感→仲間作り→協働学習」のように、「教師のマインドセット」間のつながりについても見えてきた。

## 2. 「教師のマインドセット」を基にした取組の所感・提言

本年度は、上記の「教師のマインドセット」と教師行動との対応関係を明らかにした。学校園全体として、「協働を通して子供が成長していく」という「教師のマインドセット」をもたれていることが明らかになった。これは、本学校園での子供が学んでいく姿を共有する上でも、価値があるものと考えられる。

一方で、本来であれば、各校種や学年、もしくは全校種で共通した「教師のマインドセット」を考察することで、より一般化された「教師のマインドセット」をまとめたいと考えていたが、収集したデータが校内に限られるため、一般化できたとまでは言い切れない。しかし、校種を超えた共通性や系統性は一定程度見ることができたため、本年度まとめた「教師のマインドセット」の事例を参考に、今後の教育活動を推進の一助となれば幸いであると考えられる。（「『光輝における援助・指導報告書』を基にした子供の変容・教師行動・教師のマインドセットの対応関係」より引用）

また、「教師のマインドセット」について振り返り過程自体にも価値があるとも考える。幼小中接続部会における中間報告では、部会における「教師のマインドセット」を思考する中で、その過程自体が学びになったとの報告も受けている。また、半構造化インタビューで回答して頂いた教員についても、「自身のマインドセットを振り返るいい機会になった」と言われていた。教員としての資質・向上が叫ばれる中、働き方改革の推進も求められる昨今であるため、教員研究の在り方について見直すことは急務であるとも考えるが、本研究推進の過程自体がその一助になればと考える。

参考資料1 本学校園の研究の経緯と背景

1 社会背景と本学校園の研究

～高度に競争的でグローバル化された多様性社会で求められる学校の役割と子供の力～

現代社会は、今まさに情勢が大きく変容し、その変化を予測することが困難である<sup>(1)</sup>。このような社会は、「予測困難で不確実、複雑で曖昧」なものであると言われ、それぞれの頭文字を取って「VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous; ヴーカ、図 A)」と呼ばれている<sup>(2)</sup>。また、技術革新により、一つの出来事が広範囲かつ複雑に伝播するような情報化社会が訪れることが予想される。このような技術革新により、さらにグローバル化が進み、ボーダレスな社会へと変化する中で、多様な人々の交わりやそれに伴う社会、文化の交流など、これからは多様な価値にふれることが可能となる、多様性社会も到来すると考えられている<sup>(3)</sup>。

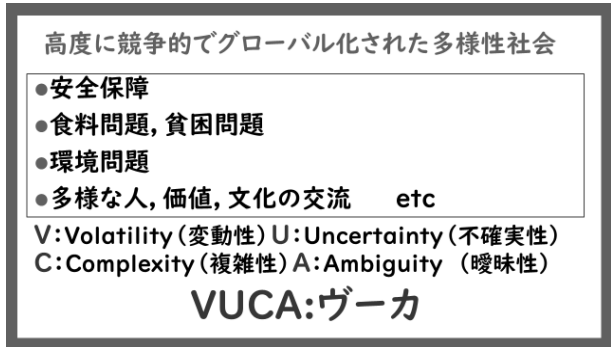


図 A これから訪れると予想される社会

そのような社会が訪れることを想定すると、これまでの教育について見つめ直し、教育の在り方自体も変化する必要がある。そのためには、予測困難で不確実、複雑で曖昧な社会及び、グローバル化された多様な価値観が散在する社会を生きていくための力とは何かを整理する必要がある。これまでの教育は、教師から与えられた答えのある課題を正確に速く解決する子供を育成してきた。しかし、答えのある課題を正確に速く解くことは必要な力である一方、デジタル化、オートメーション化されやすいものであり、これからの社会では、コンピュータやAI に取って代わられるものである<sup>(3)</sup>。これから普及してくるコンピュータやAI には備わっていない、人間しかない価値あるものに気付く感覚と、その感覚に基づいて「知りたい」「学びたい」といった前向きな行動に自らをつき動かす感性こそ、学校教育で身に付けさせなければならない重要な土台ではないだろうか。同時に、様々な課題が複雑に絡み合い、予測困難で不確実な社会を生きていくには、限定的な資質・能力の一つ一つの育成に注力するのではなく、相互の関係性を捉えながら、幅広い視点や枠組みで子供の育ちを見取っていくことが必要になってくるだろう。そのため、本学校園独自の「次元」という資質・能力の枠組みを設置し、資質・能力の関係性を意識しながら、子供の成長に向けて導いていく必要があると考えている。

ここで示す「次元」とは、資質・能力を広範的に包括する枠組みを指す。資質・能力を育成することの重要性については、日本の学習指導要領改訂はもちろん、諸外国で資質・能力に相当するコンピテンシーが重視されていることを見ても明らかであり、これからの社会を生き抜いていくためには、欠かせない視点である。資質・能力は、統合的なものであり、なおかつバランスよく育成されなければならない。相互に関係し合うものでもあることから、お互いの関係性を重視する必要がある。それらを包括する資質・能力の枠組みとして、私たちは「次元」という言葉を用いて定義した(図 B)。

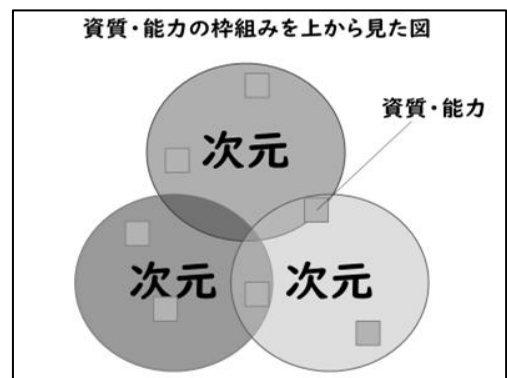
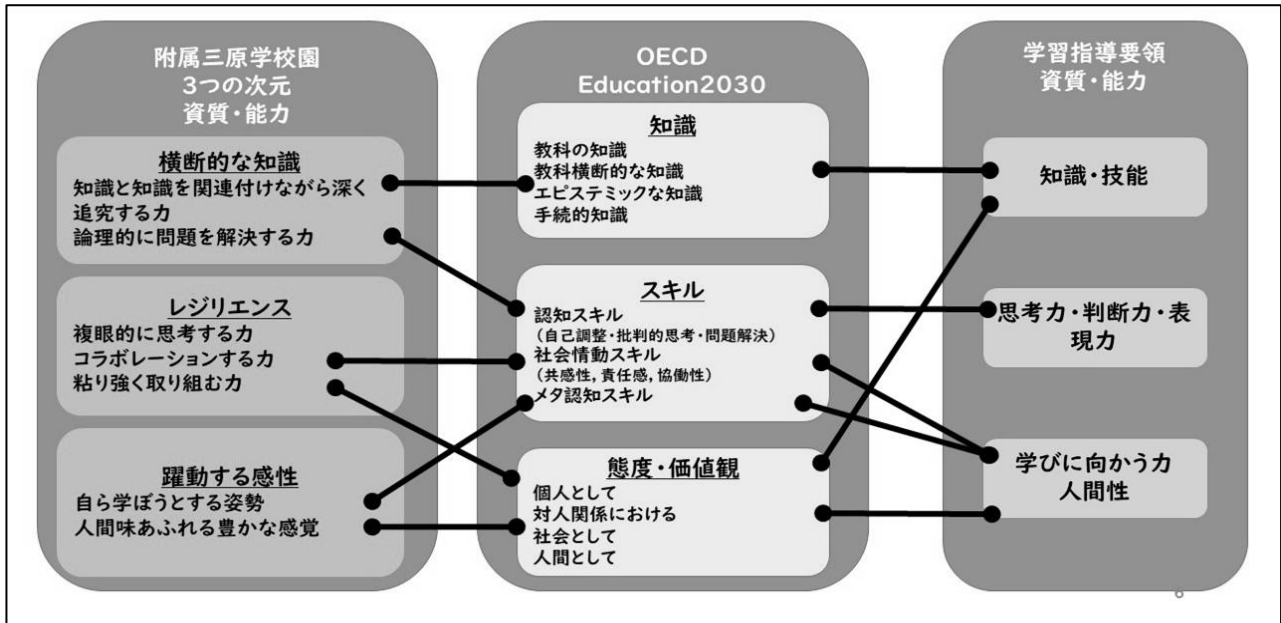


図 B 「次元」という枠組みの概念図

「次元」という枠組みは、これからの高度で競争的なグローバル化された多様性社会を生き抜いていくために、「人間にしか育むことができないこと」を想定して、①躍動する感性、②レジリエンス<sup>(4)</sup>、③横断的な知識の3つに整理されると考えた(レジリエンスの捉えについてはp. 2を参照)。そして、その枠組みの中で育まれるべき資質・能力を「基礎となる資質・能力」と位置付け、7つの資質・能力(「人間味あふれる豊かな感覚」、「自ら学ぼうとする姿勢」、「粘り強く取り組む力」、「コラボレーションする力」、「複眼的に思考する力」、「論理的に問題を解決する力」、「知識と知識を関連付けながら深く追究する力」)を設定した。

以上のような、私たちの考える次元という枠組みや基礎となる資質・能力については、学習指導要領で示されている資質・能力の3つの柱より、より広範的で包括的であると捉えている。さらには、OECDのEducation2030で求められる力へとつながっていくものになると期待している。そのため、このように社会背景を踏まえて学校園独自で資質・能力やその枠組みを設定していくことが重要なものであると考えている(図C)。

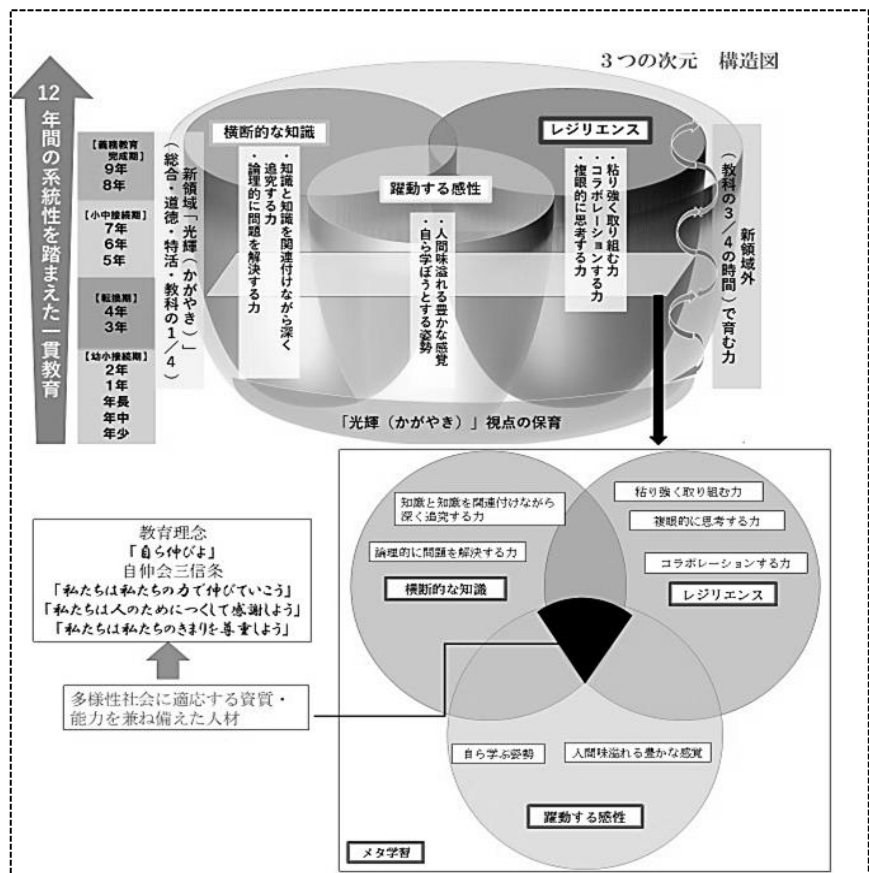


図C これから求められる資質・能力と本学校園の資質・能力の関係

2 本学校園の研究の特徴 ～新領域と保育・教科にまたがる12年間一貫カリキュラム開発の経緯～  
本学校園では、地域社会、家庭、学校が一体となって子供たちを育てることが可能となる国立大学附属学校特有の人的リソース

(大学教師、学生、卒業生、地域の方々)の協力体制が構築されている。また、それらを生かして文部科学省の研究開発学校の指定を受け、平成24年度から平成29年度まで新領域「希望(のぞみ)」(以降、新領域「希望」と略記)、平成30年度から令和4年度まで新領域「光輝(かがやき)」という2つのカリキュラム開発を11年間に渡り実施してきた(令和5年度は名目指定として1年間の延長が認められ、それまでの課題への取組とともに研究成果をまとめた)。

これらのカリキュラムは、資質・能力をベースとした幼稚園・小学校・中学校の12年間一貫カリキュラムとなっている。光輝(かがやき)については、幼稚園において、光輝の資質・能力を育てるために、幼稚園教育要領による5



図D 3つの次元の構造図と本学校園の教育理念との関係性

領域を踏まえながら、光輝（かがやき）視点をもって日々の保育を行った。また、小・中学校では、道徳・特別活動・総合的な学習の時間の全ての時数と各教科時数の4分の1程度を上限に含んだ光輝（かがやき）の単元を作成し、発達段階に応じた3つの次元（躍動する感性、レジリエンス、横断的な知識）の基礎となる資質・能力を育んできた。これらにおいては、幼小中12年間一貫で資質・能力を育んでいくために資質・能力系統表を作成し、さらにこれを用いて評価基準表をもとに実践に取り組んできた（p.34参照）。

また、教科横断的な視点や学年を超えた組織運営の改善等を行う上で、各学校が学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善するなど、他校が教職員全体で取り組むカリキュラム・マネジメントの具体化に取り組み、その成果を共有することで他校園の研究にも寄与してきた。

そのような取組の中で生じた課題に対し、子供たちにもてるようにしたい大切な視点として、次のことが見出された。まず、柔軟な発想で新しい考え方を生み出すことが大切であることはもちろんのこと、既存のものや前例のあるものについても、ブレークスルー思考（一つの物事や事象を単一的に捉えるのではなく、多面的・多角的に捉えたり、多様な意見にふれたり、受け入れたりすることで、新たな考え方を創出する思考）で見通し、新たな視点で再思考することである。さらに、学び方を学ぶ「メタ学習」も重要と考えた。「メタ学習」とは、学習について振り返ったり修正したりする際の内面的なプロセスのことを指す。「メタ学習」を行うことで、自らが立てた目標を達成させるための努力の仕方やそのために必要な知識の獲得や技能の習得方法が分かり、習得した学習の仕方を他の内容や状況や、次に出会う新しい課題の解決や日常生活の中での確に適用していくことが可能となると考えた。

また、3つの次元（躍動する感性、レジリエンス、横断的な知識）の基礎となる資質・能力を育んでいく際には、学校の特色や文化が尊重されるべきである。そのため、本学校園でも教育理念を背景により具体化した。それが、図Dに表す構造図である。これは、立体的構造であるが、一つ一つの切り口から見ると、構造上は図Bと同じような構造である。体験や活動の積み重ねで資質・能力が形成されていくとともに、発達段階が上がるにつれて、より幅広くなり、その積み重なりは「円錐形」のような立体的な形になると捉えている。さらには、教科のない幼稚園の学びは、小学校や中学校の学びの土台となっており、教育活動を支える大切なものであるとも考えている。

#### 【参考資料1】の引用・参考文献

(1) 文部科学省「2030年の社会と子供たちの未来」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364310.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364310.htm)

(2) 白井俊(2020)『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』ミネルヴァ書房

(3) 文部科学省「ユネスコ創設70周年にあたっての提言—多様性の尊重と持続可能な社会の実現に向けて—」 <http://www.mext.go.jp/unesco/002/006/001/shiryo/attach/1360503.htm>

(4) 内田和俊(2016)『レジリエンス入門』ちくまプリマー新書

1 研究テーマ

人とのかかわりの中でレジリエンスの育成をめざす幼小中一貫教育カリキュラムの研究 -12年間を見通した受容と共感を促す手立てに着目して-

2 めざす子供像について (中学校卒業時)

困難な状況においても、粘り強く取り組んだり、互いの価値観を認め合いながら他者と協働したり、多様な視点から物事を捉え考えたりしながら、自己の思いの実現や目標の達成に向けて行動することができる子供

3 レジリエンスについて

次元	レジリエンス
とらえ	<逆境にさらされても適応し、目標を達成するために再起すること>

4 レジリエンスにかかわる資質・能力についてのチェック項目

	レジリエンスについて	ステップ1	ステップ2	ステップ3	ステップ4	ステップ5	ステップ6	ステップ7
資質・能力	<b>粘り強く取り組む力</b> 困難な状況においても挑戦し続けることができる。	<input type="checkbox"/> 自分のしたいことを自分でやろうとしている。	<input type="checkbox"/> 自分なりの目的に向かって、じっくりとやっている。	<input type="checkbox"/> 自分の目的に向かって、諦めずにやっている。	<input type="checkbox"/> 自分が決めた目標に対して、諦めずにやっている。	<input type="checkbox"/> 自分が決めた目標に対して、継続してやっている。	<input type="checkbox"/> 困ったときに、改善に向けた方法を考え、他者に伝えている。	<input type="checkbox"/> 困ったときに、すぐに助けを求めず、自分なりに試行錯誤しながらやっている。
	<b>コラボレーションする力</b> 公正な態度をもって、価値観の異なる他者と協働することができる。	<input type="checkbox"/> 自分の思いを身近な人に伝えながら、一緒に遊んでいる。	<input type="checkbox"/> 友達と思いを出し合いながら、力を合わせて遊びを進めている。	<input type="checkbox"/> 友達の思いに耳を傾け、協力して遊びや生活を進めている。	<input type="checkbox"/> 友達と交流する際に、考えの違いを認めている。 <input type="checkbox"/> 友達の意見を取り入れながら、協力して取り組んでいる。	<input type="checkbox"/> 友達と交流する際に、考えの違いを認めている。 <input type="checkbox"/> 友達と協力して、さらによりよい考えにしている。	<input type="checkbox"/> 友達と話し合い、友達と自分の考えを比べながら、よりよい考えを導いている。	<input type="checkbox"/> 友達と話し合い、自分と友達の考えを比べている。 <input type="checkbox"/> 意見と意見を関係付けて、よりよい考えを導いている。
	<b>複眼的に思考する力</b> 1つの出来事や事実を多くの異なる視点から違う見方をすることができる。	<input type="checkbox"/> 自分とは異なる考え方にふれている。			<input type="checkbox"/> 身近な人の様々な方法や考え方にふれ、異なる考えを受け止めている。	<input type="checkbox"/> 身近な人の様々な方法や考え方にふれ、自分なりにより良い考えを見つけている。	<input type="checkbox"/> 2つ以上の事実を比べている。 <input type="checkbox"/> 比較することで、新たなことに気付いている。	<input type="checkbox"/> 2つ以上の事実を比較し、関係付けている。 <input type="checkbox"/> 比較することで、対比や類比を行い、関連していることに気付いている。

	レジリエンスについて	ステップ8	ステップ9	ステップ10	ステップ11	ステップ12
資質・能力	<b>粘り強く取り組む力</b> 困難な状況においても挑戦し続けることができる。	<input type="checkbox"/> うまくいかないことに遭遇しても、何度も試行錯誤し、解決に向けて行動している。	<input type="checkbox"/> うまくいかないことに遭遇しても、必ずできると信じて試行錯誤し、解決に向けて行動している。	<input type="checkbox"/> うまくいかないことに遭遇しても、試行錯誤している。 <input type="checkbox"/> 何度も試行錯誤する中で問題の改善を図り、解決に向けて取り組んでいる。	<input type="checkbox"/> 解決が困難な場合でも、何度も試行錯誤する中で、解決への見通しをもっている。 <input type="checkbox"/> 何度も試行錯誤する中で改善を図り、問題の解決に向けてより良い方法を見いだしている。	<input type="checkbox"/> 解決が困難な場合でも、問題に対して積極的にかかわっている。 <input type="checkbox"/> 何度も試行錯誤する中で、解決への見通しをもち、ものごとに対して工夫、改善を図りながら、解決に向けてより良い方法を見いだしている。
	<b>コラボレーションする力</b> 公正な態度をもって、価値観の異なる他者と協働することができる。	<input type="checkbox"/> 他者との対話を通し、相手の気持ちを考えながら意見を聞いている。 <input type="checkbox"/> 相手の考えを尊重しながら、状況の改善につながる意見を述べている。	<input type="checkbox"/> 他者との対話を通し、互いの価値観を認め合っている。 <input type="checkbox"/> 共有した目標に向かって協力して取り組み、合意形成を図っている。	<input type="checkbox"/> 他者との対話を通し、互いの価値観を認め合っている。 <input type="checkbox"/> 共有した目標に向かって協力して取り組み、合意形成を図っている。	<input type="checkbox"/> 共有した目標に向かって共同で取り組んでいる。 <input type="checkbox"/> 責任感をもって自分の役割を果たしている。 <input type="checkbox"/> 集団で共有した課題を解決している。	<input type="checkbox"/> 互いの意見や考えの違いを認め合っている。 <input type="checkbox"/> それぞれの長所を生かして課題を解決している。 <input type="checkbox"/> 互いの短所を補い合いながら、課題を解決している。
	<b>複眼的に思考する力</b> 1つの出来事や事実を多くの異なる視点から違う見方をすることができる。	<input type="checkbox"/> 事実や出来事に対して複数の立場の人の思いや願いを捉えている。 <input type="checkbox"/> 自分なりに新たな見方や考え方を見いだしている。	<input type="checkbox"/> 事実や出来事に対して複数の立場の人の思いや願いを捉えている。 <input type="checkbox"/> 新たな見方や考え方を見だし、考えを深めている。	<input type="checkbox"/> 事実や出来事に対して複数の立場や別の情報を取り入れて考えている。 <input type="checkbox"/> 新たな見方や考え方を見だし、よりよい自分の考えをつくっている。	<input type="checkbox"/> 立場や年代などの違いを踏まえて事実や出来事を捉えている。 <input type="checkbox"/> 自らの行動を振り返り、これからの自身のあり方に目を向けている。	<input type="checkbox"/> 時間的・空間的・立場的・状況的な見方で、事実や出来事を柔軟に捉えている。 <input type="checkbox"/> 行動の結果を自分なりに評価して、行動に生かしている。