

【「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：**学校園**】

資・能	子供の姿	教師のマインドセット（教師 M）	教師行動	考察
粘り強さ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安心できる土台があることで、挑戦を繰り返し続ける姿が見られた。（幼→小→中へ連続）。</li> <li>・努力の過程を具体的に認められることで、「次はこうしたい」と改善しながらやり抜こうとした。</li> <li>・失敗への不安、苦手な事に取り組もうとしない。</li> </ul>	<p>A 安心・尊重：子供が「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>	<p>学校園全体として、「安心感が土台」というマインドセットが大きな基盤となり、粘り強く取り組んだり、他者と協働したりすることにつながると考えている。その上で教師は、「子供が自ら問いを持って」「協働の仕方を学びながら、「つまづきを成長と捉え、」</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付けて考えようとしていた。</li> <li>・交流の中で感情的になりそうな場面では、振り返りの中で、自分・相手・状況を俯瞰して考え直していた。</li> <li>・相手の話が聞けず、話し合いで論点がずれる子供が一定数いる。</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：問い返す／揺さぶる問いを投げる</p>	<p>「結果より過程を承認し次への挑戦を引き出す」ことを大切にしていた。子供の実態として、子供が自ら考え、他者とかかわり協働し、粘り強く課題に取り組んでいる様子が見られたが、上記のように子供を支える教師のマインドセットが重要なのではないかと考えられる。</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・論点の見直し・役割設定で協働して思考する姿が見られた。</li> <li>・異学年交流や必然性のある協働で、互いに支え合いながら協力して進めようとする姿が見られた。</li> <li>・周りを意識しすぎて自分の考えが言えない子供の一定数在籍する。</li> </ul>	<p>D 協働から深い思考へ：対話の場・聴く時間・協働が必然になる活動を設計し、協働の中で思考を深める。</p> <p>E 過程の価値付け：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>D：聴く時間を設ける／合意形成を促す</p> <p>E：過程を承認する／成長を言語化する</p>	<p>一方で、失敗への不安、苦手な事に取り組もうとしない、周囲を気にして自分の考えを発信できない子供も一定数いる。特に、相手の話が聞けず、話し合いの論点がずれる子供に関しては、上記教師のマインドセットにも示した、「自ら問いを持ち」「他者と協働し」「学びを深める」ことに大きな影響を与えられられる。どの子供も自分の考えを持ち、発信できるということを前提として、話し合いの目的や流れを把握して話し合いができるよう調整する力が必要ではないかと考える。</p>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「本音を言ってよい」安心が、自己表現や参加の意欲を支えた（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、主体的にかかわろうとする。</li> </ul>	<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>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「子供の変容・教師行動・教師のマインドセット」の対応関係：**幼小接続期**】

資・能	子供の姿	教師のマインドセット（教師 M）	教師行動	考察
粘り強さ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安心できる土台が整うことで、挑戦を繰り返す姿が見られた。</li> <li>・失敗してうまくいかないことがあっても、やり直す中で工夫していた。</li> <li>・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>・「教えて」「手伝って」など援助要請を言葉で伝え、再び継続できるようになる。</li> </ul>	<p>A 安心・尊重：安心して関われる関係を整え、挑戦や本音の表現の出発点をつくる。</p> <p>B つまずき=成長：うまくいかない場面や揺れ戻りを、成長の機会として見届けて次へつなげる。</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／揺れ戻りを見届ける</p>	<p>幼稚園と小学校1～3年の資料を比較した際に子供の変容と教師Mとの対応関係について比較をしたが、大きな相違は見られなかった。これらのことから、幼稚園から小学校1～3年の子供の変容の成果と課題については発達段階に応じて多少の変化があるものの、子供たちの成長を支えるための教師Mについてはほぼ同様であり、これは幼小接続期のカリキュラムにおいて、大切にしていることが職員の中でマインドセットとして共有されているからではないかと考える。</p> <p>より詳しくみると幼稚園と小学校1～3年のそれぞれの資料では見られなかった『子供の変容(その他)』と教師M(A)について、合わせて分析した際には、対応関係が新たに見えてきた。特に幼稚園から小学校1～3年については、レジリエンスの資質・能力だけに限らず、すべての土台において教師M(A)が重要であるということが推察される。さらに複眼的な思考については、幼稚園が教師M(C)、(D)との対応だったのに対し、小学校1～3年は教師M(C)、(D)、(E)の3つの対応関係が見られた。また教師M(C)については、幼小の中で話し合いの場づくりを大切にしていることは共通していたが、学年があがるにつれ、それらを通して合意形成を支えていくところまでを意識していることが見えてきた。</p>
複眼的な思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問いをきっかけに、複数の手がかりで確かめる（図鑑・友達など）。</li> <li>・対立場面で双方の主張を聞き、折り合いの案を出し合意形成していた。</li> <li>・感情が動く場面でも、順を追って事実を整理し、自分の行動を振り返って判断できる。</li> </ul>	<p>C 問いで前進：正解を渡すより問い返して論点を捉え直させ、複数案で考え続ける力を育てる。</p> <p>D 対話・協働から学びへ：言葉を引き出し、話し合いが前に進むよう支えて合意形成を育てる。</p>	<p>C: 問い返す／複数案を出す</p> <p>D: 言葉を引き出す／合意形成を支える</p>	
コラボレーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合いが停滞しても、教師からの問い返しを基に論点を捉え直し、協働の質が上がる。</li> <li>・相手の意見を聞き、話し合っ決めてようとする姿が増える。</li> </ul>	<p>E 過程の価値付け：努力や過程を具体的に承認し、成長の自覚を次の意欲へつなげる。</p>	<p>E: 過程を承認する／成長を言語化する</p>	
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「本当にやりたい」を言ってよい安心が、遠慮や不安を越えた自己表現につながる。</li> <li>・肯定的な経験の積み重ねで自己肯定感が高まり、学級内外へ働きかけようとする。</li> </ul>	<p>F 足場かけ（言語化・整理）：言葉にならない思い・困り感の背景を整理し、自己調整や援助要請につなげる。</p>	<p>F: 順序立てて聞く／言語化して支える</p>	

【「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：小中接続期】

資・能	子供の姿	教師のマインドセット（教師 M）	教師行動	考察
粘り強さ	<ul style="list-style-type: none"> <li>達成感や承認を手がかりに、課題を「やり切る／やり直す」粘り強さが定着する。</li> <li>計画外の失敗・停滞・葛藤を「挑戦／練り直し」として捉え、試行錯誤を続ける。</li> <li>努力や役割遂行を積み重ね、集団のために動き続ける（リーダー／フォロワーとして貢献する）。</li> </ul>	<p>A 安心・尊重：安心感のある関係を土台に、子供が意見を言い挑戦を続けられる状態をつくる。</p> <p>B つまずき＝成長：予定外・失敗・停滞・葛藤を成長機会として価値付け、練り直しの学びへ転換する。</p>	<p>A：安心を保証する／意見表明の場をつくる</p> <p>B：トラブルを挑戦として価値づける／練り直しを促す</p>	<p>小学校4～6年生から中学校にかけて、「安心感を土台（A）」とし、「子供が自ら問いを持てるように促し、（C）」「他者との協働（D）」の中で学ぶことを大切にされていることは共通していた。この点は幼小接続期での教師のマインドセットとも共通しており、発達段階に応じ視点が異なる部分はあるが、学習の基盤作りに寄与しているものと考えられる。その過程で、小学校4～6年生では、（C）において複数意見の比較や検討することを通して、よりよい案を考えようとする姿につながっていた。加えて（D）において、対話の場面で相手の考えを受容したり共感することを評価し、高めようとしていた。これらを経て中学校では、（C）において、問い返しや揺さぶりによって論点を捉え直させ、思考を深められるよう促し、（D）において SST や道徳を有機的に関連付けてかかわり方の質を高めることで、議論を支えていた。また「光輝」や教科で扱う情報に関して、その特徴や要因などを多角的に考える姿が見られた一方で、話の論点がずれたり、周りを意識して自分の考えが言えない姿も見られた。思考を深めようと主体的に取り組もうとする態度は複眼的な思考が関連すると考えられる。その姿を支えるには、問いで思考を促し、過程を価値づけ、協働の型を指導することに加えて、必要な教師のマインドセットを思考する必要がある。</p>
複眼的な思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>問い返し・揺さぶりを契機に、論点を捉え直し、意見を再構成して多角化する。</li> <li>他者の意見を聴いてから考える／複数案を比較検討して統合しようとしていた。</li> <li>感情が動く場面でも、振り返りによって自分を俯瞰し、考え直せるようになる。</li> </ul>	<p>C 問いで前進：問い返しや揺さぶりで論点を捉え直させ、比較検討・統合へ思考を進める。</p>	<p>C：問い返す／揺さぶる問いを投げる／比較検討を促す</p>	
コラボレーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>対話の場が増え、否定せず温かい言動で協働し、話し合いを前に進めようとしていた。</li> <li>他者の話を聞いて考えをまとめようとするなど、協働して考える姿が見られた。</li> </ul>	<p>D 協働から深い思考へ：聴く時間・ペア対話・話し合いの設計で、傾聴・集約・合意形成が起こるかかわり方を育てる。</p>	<p>D：聴く時間を設ける／ペア対話を導入する／合意形成を促す</p>	
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>努力の承認や成功体験の積み重ねで自信をもって、前向きに参加し、意見表明をしていた。</li> <li>関係が広がり良好になる一方、関係づくりに関して自己で認識することが弱い生徒が一定数いた。</li> </ul>	<p>E 過程の価値付け：努力・改善・役割遂行の過程を具体的に承認し、自己効力感と継続を引き出す。</p> <p>F 足場かけ・支援調整：振り返りや言語化で自己理解を促し、停滞時は「待つ×介入」を見極めて調整する。</p>	<p>E：過程を承認する／成長を言語化する／励まし続ける</p> <p>F：振り返りを支える／整理して聞く／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「子供の姿・教師行動・教師のマインドセット」の対応関係：幼稚園】

資・能	子供の姿	教師のマインドセット (教師 M)	教師行動	考察
粘り強さ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安心を確かめながら、繰り返し挑戦する姿が育つ。</li> <li>・失敗や困難があっても、工夫しながら前向きにやり直す姿が育つ。</li> <li>・継続の途中で「教えて」と助けを求め、また続けられるようになる。</li> </ul>	<p>A 安心・尊重：まず安心して関わられる関係を整えることが、挑戦や関わりの出発点になる。</p> <p>B つまずき＝成長：うまくいかない場面は問題ではなく、成長につなげる学びの機会として扱う。</p>	<p>A：見守る／安心を保証する</p> <p>B：やり直しを肯定する</p>	<p>報告書より、教師M(A)を大切にすることで、子供たちが主体的に物や人にかかわろうとする姿につながった。こうした基盤があるからこそ、やってみたい気持ちが生まれ、さらには粘り強くかかわろうとする姿が見られたのだと考える。</p> <p>また、教師M(D)については、学年が上がるによりそれにともなった教師のかかわりが増えていたり、子供の姿としても友達の提案を取り入れたり、様々な人のアドバイスを聞いてさらにやってみようとする姿が増える傾向が見られた。前述の子供の姿は、複眼的に思考する力やコラボレーションする力につながる姿であり、これらは人とかかわる力が大きな基盤となっていると考える。</p>
複眼的な思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問いをきっかけに、凶鑑・友達・年長児など複数の手がかりで確かめるようになる。</li> <li>・友達の考えや方法に触れて、試しながら考えを広げるようになる。</li> </ul>	<p>C 問いで前進：答えを与える前に問いを置き、子供自身が確かめ、方法を見いだす探究につなげる。</p>	<p>C：問いを置く／正解を示さない</p>	<p>人とかかわる力（自分の思いを言葉で伝えたり、相手の思いを受け入れたりするなど）については、幼稚園生活でも大切にしており、年齢が上がるにつれ身につきつつあるからではないかと考える。前述の考察から新たに、人とかかわる力が育っていくことで、コラボレーションする力や複眼的に思考する力の育ちの広がりにつながるのだと考える。</p>
コラボレーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・認められた経験をきっかけに、友達と一緒にやってみようとする姿が増える。</li> <li>・緊張しつつも自分の言葉で誘ったり、相手理解を経て関係を結び直したりする姿が育つ。</li> </ul>	<p>D 対話・協働から学びへ：やり取りは支援で育つので、相手の思いに気付けるよう援助し、話し合う場をつくる。</p> <p>E 過程の価値付け：結果より過程を大切に、成長が本人に伝わる形で認め返して次の意欲につなげる。</p>	<p>D：話し合いの場をつくる／関係をつなぐ</p> <p>E：過程を承認する／成長を言語化する</p>	<p>さらに、新たに年長児としては、思考を深めるためには思考錯誤を共有する場の継続が新たな援助として有効なことが分かった。</p>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・認められた経験の積み重ねで自信が育ち、活動への参加が前向きになる。</li> <li>・「手伝って」「ついてきて」など、援助要請を言葉で出せるようになる。</li> </ul>	<p>F 足場かけ（言語化・調整）：言葉にならない思いは言語化して支え、個に応じて援助を調整して表現やかかわりにつなげる。</p>	<p>F：言語化する（代弁する）／援助を調整する</p>	

【「光輝における援助・指導 報告書」を基にした「子供の変容・教師行動・教師のマインドセット」の対応事例：幼稚園（5歳 B 児の事例）】

時期	教師のマインドセット	教師行動・子供の様子や変容
4月	<p>A：環境の変化に不安を抱える子どもを想定し、心理的安全を確保する。</p> <p>F：慣れていない子には寄り添い、不安を和らげるかかわりを重視する。</p>	<p>進級当初の B 児は、不安定で、登園しても担任のそばを離れず、「先生やって」と教師に頼る姿が多く見られた。園庭でカエルを見つけた際も、最初は「捕まえて」と教師に求めていた。しかし教師はすぐに手を出さず、そばで励ましながら友達とのかかわりをつないだことで、B 児は T 児と協力しながら挑戦することになる。最初は触れることもできなかったが、何度も試す中で勇気を出してカエルを捕まえ、虫かごに入れることができた。この経験は、仲間と力を合わせて困難を乗り越える喜びにつながり、自信を生み出していった。</p>
5月	<p>A：4月に築いた安心感を前提に、子供が自分を発揮できる環境を継続的に整える。</p> <p>D：子供が自ら考え、少し難しい課題にも挑戦し、協働的に取り組む経験を通して、関係性と協働性を発展させることを意識する。</p>	<p>また、その後カエルを巡って友達同士のトラブルが起きた際には、「B ちゃんが決めたら」と解決を委ねられ、B 児は困惑し黙り込んでしまった。そこで教師は、クラス全体で話し合う場を設け、多様な考えに触れる機会を保障した。話し合いの中で友達が「逃がしてあげよう」と納得し合う姿を見守る中で、B 児は安心した表情を見せた。このように、教師が直接解決するのではなく、仲間との関係や対話の中で経験を積むことにより、B 児は安心できる人間関係を基盤に、自ら環境とかかわろうとする姿へと変容していった。</p>
6月	<p>B：失敗や課題に直面する経験を学びの契機と捉える。</p> <p>・「自分の意見を言いたい」という主体性の芽生えを肯定し、成長のプロセスとして受け止めている。</p>	<p>B 児はカブトムシランドづくりをきっかけに、金槌や釘打ちなどの木工遊びに興味をもつようになった。初めは釘が曲がるなど思うようにいかない様子が見られたが、繰り返し取り組む中で少しずつコツをつかみ、意欲的に関わる姿が増えていった。Y 児が紹介した踏切を見て「作りたい」と自ら挑戦した際には、木がぐらぐらしてうまく固定できず、作業が進まない場面があった。教師はすぐに方法を示すのではなく、「難しいね」と状況を共有するにとどめた。その後、R 児が加わり、木を支える役割を担うことで、B 児は釘打ちを続けることができ、協力して踏切を完成させた。完成後、喜びを共有する姿が見られ、協働の価値を実感する経験となった。さらに、役割を交代した際には、B 児が R 児に対して釘打ちの方法を伝える姿も見られた。自分の経験をもとに他者に関わる姿は、主体性と他者意識の高まりを示している。また、踏切が倒れることに気付いた際には、「もっと巻けばいい」と自ら方法を考え、試行錯誤しながら安定させる工夫も見られた。</p>
7月	<p>B：衝突や葛藤も成長の一部と捉え、それを乗り越えて合意形成に至る経験を重要視する。</p> <p>☆子どもの自然への好奇心を「センス・オブ・ワンダー」として捉え探究の芽を途切れさせない。</p>	<p>（この欄は上記の事例と重複する内容のため、ここでは省略する）</p>
10月	<p>C：大きな挑戦の場において、子どもの不安や躊躇を受け止めつつ、前に進む力を生む“安全基地としての教師役割”を重視する。</p> <p>E：一度の体験で終わらせず、挑戦が次の挑戦を生むサイクルを意図的に育て、探究心の持続・主体性の連鎖を促す。</p>	<p>気の合う友達と誘い合って遊ぶ姿が増え、活動の中心が教師から仲間へと移っていった。一方で、自分の考えを伝えることはできるものの、その妥当性を考えたり、友達の意見を取り入れて改善したりする姿はまだ十分ではなかった。そこで教師は、正解を示すのではなく、子ども同士が意見を出し合いながら考える過程を大切にしたい。アイス屋の看板づくりでは、「順番で書こう」といった提案や、年少児にも分かるように絵を加える工夫が見られた。また、看板の高さの問題に対しても、「芯をつなげる」「固いものがいい」といった意見を出し合い、協力して解決していった。</p>

【「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：小学校】

資・能	子供の姿	教師のマインドセット (教師 M)	教師行動	考察
粘り強さ	<ul style="list-style-type: none"> <li>失敗や停滞を「やり直し／試行錯誤」として受け止め、工夫しながら続ける。</li> <li>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> </ul>	<p>A 安心・尊重：子供が「本音を言っ てよい」と感じる安心を土台に、 挑戦と表現を支える。</p> <p>B つまずき＝成長：失敗・葛藤・揺 れ戻りを成長過程として捉え、見 届けて次の行動へつなげる。</p>	<p>A：安心を保証する ／背中を押す</p> <p>B：失敗や葛藤をリ フレーミングする／ 次の行動を思考させ る。</p>	<p>教師 M (B) と教師 M (E) に基づいた、 失敗が成長につながるように、子供たちが学 ぶ過程を見守る (見届ける) という教師行動 によって、粘り強さやコラボレーションする 力が育まれたと推察できる。</p> <p>また、教師 M (A) と教師 M (D) に基づい た、挑戦や表現を支え、協働が起こる学びを 大切にした教師行動によって、子供たちが課 題を自分事として捉え、課題解決の過程で 「友達と協力して、何とかこの課題を解決し たい。」という切実感や・必要感をもって協働 する姿が見られたのではないかと推察され る。</p>
複眼的な思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>正解が与えられない場で、複数案を 比べたり立場を想像したりして、 多面的に捉え直す。</li> <li>感情が動く場面でも、立ち止まって 振り返り、状況・自分・相手を俯瞰 して考え直す。</li> </ul>	<p>C 問いで前進：結論を与えるより、 比較検討や未来志向の問いで、多 面的な思考を前に進める。</p>	<p>C：問い返す／比較・ 検討を促す</p>	<p>さらに、切実感や必要感のある協働であるが ゆえに、その協働の過程で課題解決に向けて 複眼的に思考する姿に繋がったのではない かと推察できる。</p>
コラボレ ーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>話し合いが未熟でも、ファシリテー トや役割の見直しを通して、協力 して決める経験が増える。</li> <li>異学年交流など、協働が必然になる 場で、協力して進める力が伸びる。</li> </ul>	<p>D 対話・協働から学びへ：聴く時 間・ペア対話・話し合いの設計で、 協働が起こる学び方を育てる。</p> <p>E 過程の価値付け：努力・役割遂 行・改善の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。</p>	<p>D：聴く時間を設け る／話し合いを支え る</p> <p>E：過程を承認する ／役割を決めて任せ る</p>	<p>一方で、複眼的な思考に関しては、解決方法 を複数立案したり、それらを比較・検討し たりしながら、解決策を多面的に考えることは 十分とは言えない場面もあった。また、考え た解決策が時に自分本位の考えに留まって しまい、現在の状況や他者の立場等を俯瞰的 に見て、考えることも十分とはいえない場面 もあった。</p>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>「本当にやりたい」を言ってよい安 心があることで、遠慮や不安を越 えて自己表現ができる。</li> <li>言葉が出にくい子も、整理されて受 け止められる経験を重ね、落ち着 きや自己調整が育つ。</li> </ul>	<p>F 足場かけ (言語化・整理・調整)： 困り感の背景や言葉にならない感 情を整理し、個に応じて支援を調 整する。</p>	<p>F：整理して聞く／振 り返りを支える</p>	

【「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」の対応事例：小学校（5年生 C児の事例）】

時期	教師のマインドセット	教師行動・子供の様子や変容
4月	<p>A：子供が新しい環境に安心して入れるよう、情緒的な安定を最優先し、“安心の土台づくり”を重視する。</p> <p>・教師が主導するだけでなく、子供自身が他者のために行動を考える主体性と共感性の育成を大切にする。</p>	<p>年度当初のC児は、理想が高く、自己評価が低い<u>ため、できていることでも、できていないと自己評価することが多かった。</u>さらに、<u>他者と調整しながら行うよりも、自分で何とかしようと一人で苦しんでしまうことがあった。</u>教師は、<u>温かい雰囲気をつくることを意識し、自分の思いや考えを伝えやすい環境を整えることを第一に考えた声かけを行った。</u>ペア学年の1年生との交流を行う中で、<u>他者とどのようにかかわると理解し、行動に移してくれるかを考えて、行動することができるようになってきた。</u></p>
5月	<p>D：他者とのかかわりが自己理解や成長の契機になる。</p> <p>D：教師は主導的に導くのではなく、子供同士の関係性が自発的に育つよう“仕掛け”をデザインする。</p>	<p>C児は、粘り強さについては、<u>非常に素晴らしいものをもっている。</u>授業中、<u>わからないことや興味のあることがあれば、教師に訊きに來たり、家に帰ってからわかるように整理したりする力がある。</u>よさを認め、フィードバックを行い、「<u>あなたのいいところはたくさんある</u>」「<u>自分の足りないところがわかる</u>ということは、<u>自分の可能性をたくさんみつけることができる</u>ということだよ」と伝え、価値づけた。他者と協力するよさを実感したり自己のよさや課題を認めたり、他者に頼ることも目標の達成には、<u>重要な視点であることに気付けるような働きかけを行うことによって、少しずつ自分のよさに目を向けられるようになった。</u></p>
6月	<p>D：対人関係を広げる段階を意図的に設け、個から集団への発達の移行を支える。</p> <p>B：困難も成長の契機と捉え、集団で課題を乗り越える経験を重視。</p>	<p><u>合同運動会に向けて、リレーのメンバーとして選出され、自信をもって練習などに参加している。</u>全体の場で力を認められることによって、<u>自信になっている。</u>係活動の体育係として、<u>学級の前に立ち、皆が運動に親しめるような活動を企画し運営することができるようになった。</u><u>前に立って、集団をまとめようとする姿を見守り、認め、プラスのフィードバックを行うことで、自信になるようにした。</u></p>
7月	<p>E：経験を振り返り、成功と失敗の両面を自覚することで、学びを内面化する過程を重視する。</p> <p>F：自己の成長を意識化することが次の行動を生む。</p>	<p><u>1年生との交流を企画する中で、まじめモードと楽しいモードの切り替えができるような活動を設定し、運営しようと頑張ったが、交流会当日に、体調不良で休んだため、企画した1年生を楽しませる遊びなどについては、不完全燃焼になってしまった。</u>とにかく、この時期はチャレンジして、<u>失敗して、どのように乗り越えるかを考え、改善するために行動に移していくことを見守るようにする。</u></p>
10月	<p>E：「合意」とは妥協ではなく、他者理解を介した学びのプロセスであると捉え、多様な声が混ざり合う状況そのものに教育的価値を見出す。</p>	<p><u>野外活動での役割として、キャンプファイヤーやバスでのレクリエーションを考えた。</u>みんなで意見を出し合いながら、<u>どのような出し物をするのか考える中で、みんなの意見を聞きながら調整し、合意する経験ができた。</u>クラスの前に立って、<u>合意を促していく経験はC児にとって重要な経験となっている。</u></p>

【「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 mindset」の対応関係：中学校】

資・能	子供の姿	教師の mindset (教師 M)	教師行動	考察
粘り強さ	<ul style="list-style-type: none"> <li>理想の高さや行き詰まりがあっても、集団のために動き続けたり、やり直したりする粘り強さが育つ。</li> <li>弱点に向き合いながら「変わろう」とし続けたり、役割をやり切ったりする粘り強さが伸びる。</li> <li>失敗への不安、苦手な事に取り組もうとしない。</li> </ul>	<p>A 安心・尊重：発言や参加をためらう子供にも「言ってよい」安心を積み、意見表明の一步を支える。</p> <p>B つまづき＝成長：失敗・落選・停滞・葛藤を“練り直し”の学びに転換し、成長の糧として扱う。</p>	<p>A：前向きに声をかける／面接する</p> <p>B：成功・失敗を振り返らせる／次の行動を思考させる。</p>	<p>中学校では、「安心・尊重」が土台となって意見を発することにつながるという考えを基盤にし、協働を通して思考の深まりを生み出すことをめざした教師の mindset が特徴的であった。思考の過程にある失敗・停滞・葛藤を「練り直し」の機会として捉え、それ自体が成長に必要なものとして捉え、粘り強く考えようとする姿を支えていた。その中で思考の質を高めることができるように、問い返しや揺さぶりなどから論点を捉え直せるよう促し、子供が自己調整しながら思考できることをめざしていた。合意形成を図る上では、どのような意見を伝えるか、だけでなく、どのように意見を伝えるか（受け止めるか）を重視していた。話合いが活発になるにつれ相手の考えを尊重することができないと、活動の土台となる「安心・尊重」が損なわれるため、一体的に指導しているものと考えられる。一方で、話合いの中で周りを気にして自分の考えが言えない子供や、相手の話を聞けずに論点がずれてしまう子供もいるという課題も見られた。協働して思考を深めていく上で重要な点であるため、思考の質に関わる支援や指導が求められると考える。</p>
複眼的な思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>問い返しや揺さぶりを契機に、論点を捉え直し、意見を再構成して多角的に考える。</li> <li>資料・当事者の声・立場の違いなどを多角的な視点で事象を捉える。</li> <li>相手の話がきけず、話し合いで論点がずれる子供も一定数いる。</li> </ul>	<p>C 問いで前進：問い返しや思考の揺さぶりで論点を捉え直させ、意見の再構成と多角化を促す。</p> <p>D 協働から深い思考へ：SST・道徳や班活動などを通して、傾聴・集約・合意形成が起こるかかわり方を育てる。</p>	<p>C：揺さぶる問いを投げる／問い直す</p> <p>D：道徳を関連させて SST を実施する／意見集約・合意形成を促す</p>	
コラボレーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>他者の意見を尊重しつつ発言し、話し合いを前に進めるかかわりが増える。</li> <li>傾聴や意見、合意形成など、協働の型が洗練される。</li> <li>周りを意識して自分の考えが言えない子供も一定数いる。</li> </ul>	<p>E 過程の価値付け：努力や役割遂行の過程を認め続け、自己効力感や「変わろうとする継続」を支える。</p>	<p>E：努力を承認する／励まし続ける</p>	
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>学級外も含めた関係が広がり、対話を通じて人間関係が改善する（ただし関係づくりに課題が残る層もいる）。</li> <li>指示待ちが減り、自分の考えを文章化して発信するなど主体性が高まる（ただし停滞時に支援の見極め課題が残る）。</li> </ul>	<p>F 支援の調整・見極め：特性や状況に応じてかかわり方を調整し、停滞時は「待つ×介入」のタイミングを見極める。</p>	<p>F：かかわりを調整する／待つ×介入を見極める</p>	

【「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」の対応事例：中学校（7年生 抽出児 B）】

時期	教師のマインドセット	教師行動・子供の様子や変容
4月	<p>A：学びの前提に「仲間づくり」や「安心できる雰囲気」を重視</p> <p>・年間目標と月ごとの到達目安を意識して、見通しをもたせる</p>	<p>B 児年度当初、学級に馴染みきれず、困っても周囲に尋ねたり頼ったりする動きが止まりがちだった。水筒を落としてしまった場面では、名前と顔が結びつかず、すぐに謝れなかった。教師はそれを能力の問題ではなく、所属感や関係の土台が薄いことによるものと捉え、まず「安心して集団の一員になれる経験」を優先した。スタート☆トレーニングや道徳でかかわりを意図的に設計し、Weekly で仲間の良さを書く習慣も入れた。すると、<u>班員の良い行動を具体的に記す姿が見られ、関係を築こうとする芽が育ちはじめた。</u></p>
5月	<p>B・D：グループ内での困難さを前提に置き、その解決をめざす</p> <p>・授業内に留まらず、学校生活全体で子供を支えようとする意識</p>	<p>運動会では小学5年生との交流が入り、この子は<u>班長として意見を取り入れながら練習を進めた一方、注意すべき場面で言えなかったことも振り返った。</u>教師はここを伸びしろと見て、光輝の授業を道徳と結びつけ、「<u>小集団で達成するための言動</u>」や「<u>異年齢とのかかわり方</u>」を明確にし、<u>毎時間の振り返りで次の行動を自分事にさせた。</u>全体練習で自己評価が下がる場面もあったが、先輩の姿を見て基準が上がり、「<u>全体のためにどう動くか</u>」を考え始めた変化として捉えた。</p>
6月	<p>C：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</p> <p>E：授業や探究活動とのバランスを取りながら、行事も振り返る</p>	<p>運動会後は、<u>トラブルで切り替えられなかった経験を学びに変えることが焦点になった。</u>教師はリフレーミングと SST で感情の扱い方を支え、<u>探究でも対話できる土台を整えた。</u>本人も、<u>ネガティブなときほど深呼吸などで整える必要に気付き、「従う側」から「意見を伝え、まとめる側」へと踏み出していった。</u></p>
9月	<p>D：文化祭は“受け身で参加する行事”ではなく、“自分が支える側にも回る場”として捉える。</p> <p>C：探究は「活動すること」よりも「目的の自覚」が核心であり、子供が自ら意味を見出して学ぶ状態を重視する。</p>	<p>学級の取組が「学校全体」へつながっていった時期だった。文化祭に向けて、この子は合唱で早い段階から歌詞を覚えてパートの手本となり、「<u>クラスに合う曲を選んだ</u>」「<u>みんなで上手になりたい</u>」と、<u>集団としてよりよいものをつくる視点で振り返れるようになった。</u>探究でも、三原市の課題を考えるには新しい視点が必要だと捉え、<u>インタビューに出向くなど授業外にも行動を広げていった。</u>さらに自伸会選挙を前に、立候補者が落ち着いて活動できるよう有権者として<u>雰囲気づくりを意識し、「小集団→学級→学校全体」へと責任の範囲が広がっていった。</u></p>
10月	<p>C：学習を「教科ごとに切り離さない」。各授業が相互に補完し合うことで、学習の一貫性・統合性を高めることを大事にするカリキュラム観。</p> <p>F：抽象的理解で終えず、行動として発揮するところまで支える。</p>	<p>その広がり具体的な行動として定着した。教師は、意見を出し合い合意をつくる経験が探究を深めるという見立てで<u>コンセンサスゲームを行い、発信し合うことの価値を体験させた。</u>また、<u>演説活動などを通して、有権者としての聴く姿勢や投票の注意点を根拠も含めて繰り返し確認した。</u>こうした積み重ねの中で、B児は<u>後期の総務に立候補し、人前で発言する機会を増やししながら、自分の考えを自信をもって伝える力を伸ばしていった。</u>探究でも、<u>うまくいかなかった点をその都度振り返って次の一手を仲間と決め、相手（小学生や参加者）の感じ方まで想像して資料をつくるなど、多様な視点を根拠に学びを組み立てる段階へ進んだ。</u></p>