

すべての子どもの自信や自尊感情を高める指導の工夫  
～ユニバーサルデザイン教育の視点を取り入れた実践を通して～

大分市立判田小学校

森山 実華

## 1. 研究主題

すべての子どもの自信や自尊感情を高める指導の工夫  
～ユニバーサルデザイン教育の視点を取り入れた実践を通して～

## 2. 主題設定の理由

日本授業UD学会は、「授業のユニバーサルデザイン」を「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級の全員の子が、楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」であると定義している。

また、大分県教育センターは、『ユニバーサルデザイン化推進テキスト』の中で、学習環境をユニバーサルデザイン化する必要性を以下のようにまとめている。

- ・わが国では、共生社会の形成を目指し、障がいのある子どもと障がいのない子どもが可能な限り共に学ぶ仕組みであるインクルーシブ教育システムを構築しており、このためにUDの理念を踏まえた授業実践や教室環境等の見直し、改善を行うことが重要である。(p.1)
- ・わが国の義務教育段階において、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が小・中学校の通常学級に在籍する可能性があり、全ての児童生徒の学びを保障していくためには、全体への指導・支援の質を向上させ、全ての児童が「わかる・できる」環境を整える必要がある。(p.5)

これらのことから、「特定の子どもに特化した支援ではなく、『配慮の必要な児童生徒にとって、なくてはならない支援』であり、『全ての児童生徒にとって、あると便利な支援』であり、全ての児童生徒にとっての『わかる・できる』を目指す」(p.4)ユニバーサルデザインを推進していく必要性を説いている。

本学級は、特別支援学級に在籍・通常学級に通級する1名を含む28名で構成されている。特別支援学級に在籍する子どもは、ほとんどの時間に支援学級の担任や補助教員の先生方に支援に入ってもらい、きめ細かい声かけやサポートを受けて学校生活を送ることができている。その一方で、一度の全体指示で学習や活動に取り組むことができない子どもや授業等に対する集中力が最後まで続かない子ども等、残りの27名の中にも個別の支援が必要な子どもは少なくない。また、そのことが原因で教師から注意を受け、学習等に対する意欲が低下する姿が見られるのが現状である。

この現状を教師自身の立場から考えてみる。子どもたちがしっかりと学習や活動に取り組めていないのは、それぞれの子どもの特性に合った支援の仕方を理解し、効果的な声かけやサポートを十分に行うことができていないためである。また、それに対して注意をしたり叱ったりすることが多く、子どもの自信や自尊感情を失わせてしまっていると考えられる。

そこで、障がいをもつ子どももそうでない子どもも、すべての子どもを対象とするユニバーサルデザイン教育の視点を取り入れて教室環境の整備や生活指導、学習指導における指示や声かけ等を工夫することによって、28人全員に「わかった」「できた」を実感させ、自信や自尊感情を高めさせることができるのではないかと考えた。ひいては、学校が楽しいと感じ、安心して登校してきてほしい、また、自身も子どもをたくさんほめたいと願い、本主題を設定した。

## 3. 研究仮説

教室環境や生活指導、学習指導等において、ユニバーサルデザイン教育の視点を取り入れた実践に取り組むことにより、すべての子どもが「わかった」「できた」を実感し、自信や自尊感情を高めることができるであろう。

## 4. 研究内容・方法

### (1) 基本的な考え方

「自信や自尊感情を高める」とは、「わかった」「できた」を実感することによって得られる自己有能感や自己肯定感を指す。「勉強が分からない」「できなくていつも怒られる」「学校は楽しくない」「学校に行きたくない」というマイナスの感情を抱かせないように、学習や生活でたくさんの「わかった」「できた」を経験させることで自信や自尊感情を高めさせ、「学校は楽しい」という安心感を与えたい。

「ユニバーサルデザイン教育の視点を取り入れた実践」の定義は、UD学会の「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級の全員の子が、楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」を採用する。

## (2) 仮説検証するための方法

教室環境や生活指導、学習指導等の学校生活全体において、子どもたちの状況に応じてユニバーサルデザイン教育の視点を取り入れた実践に取り組む。

生活面では行動観察、学習面では授業中の行動観察やプリント・ワークシートをもとに検証を行う。

## 5. 研究の実際と考察

### (1) 教室環境・生活指導

- ①授業に集中して臨めるように、前面掲示を昨年度より少なくしたり、横の棚にカーテンをつけて目隠しをしたりする等、黒板周りをすっきりさせた。
- ②行動の予測を立てられるように一日の予定を示した。また、一時間終わるごとにマークとなる磁石を動かす仕事を日課表係に取り寄せた。
  - 成果 教師から声をかけなくても、5分休みに次の時間の教科書やノートを準備したり、「次、体育やけん着替えんと！」と子どもたち同士で声をかけ合ったりする姿が見られるようになった。
- ③ロッカーや靴箱、机の中、掃除用具入れ等の片づけ方を写真やイラストで掲示する。
  - 成果 自分たちで「まねっこして できた！」と綺麗に片づけることができています。
- ④ゆっくり、短い言葉で話す。指示は、なるべく1つずつ行う。
  - 成果 指示を聞きながら聞き、一つ終わるごとに次の指示を待つ習慣が身についてきた。聴覚からの情報処理に困難さを示す児童も素早く行動に移すことができ、隣の児童に教えてあげる姿も見られるようになってきた。
  - ▲課題 子どもが行動を始めてから追加の指示を出してしまうと、やはり子どもたちにはほとんど伝わらないのを実感した。指示がぶれたり後から慌てて追加したりしなくてよいように、事前に授業の流れや指示を整理しておく必要性を改めて感じた。

### (2) 学習指導

- ①一時間の授業の流れや活動の順番を示す。
  - 成果 「ひらがなが終わったら図書館や！」「歌の後に鍵盤やからまだ机の上は教科書だけでいいんで。」と活動の順番を把握し、意欲的になったり自分たちで考えて行動したりしている。
  - ▲課題 めあて・課題・まとめ・振り返りにも少しずつ慣れてきた様子であるが、1年生のすべての学習内容や学習活動に4つとも含めることができていないのが現状である。

### ②国語のひらがなや算数の数字の学習での取り組み

4つの「おへや」の中心に「おへそ」の点を描いて示すことで、さらに意識を集中させる範囲を狭めた「おへそプリント」を使用した。(写真1)

○成果

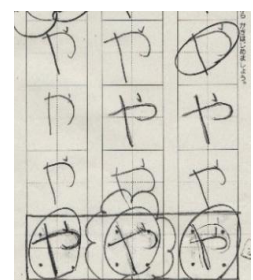
「おへそのちょっと左下から始めておへそまで上がる。」「おへそをかってかべにかえる。」等、始筆・送筆・終筆といった運筆を意識することができ、正しい字形で書けるようになった。写真2は、もともと「おへそ」が印刷されていない「おへや」だけのプリントである。「おへそ」がないと形が崩れてしまう子どもも、下の3文字のように「おへそ」の点を打ってあげるときれいに書くことができる。また、なかなかお手本通りにうまく書けないと感じると、自分でおへそを描いて取り組む子どもも見られるようになった。1学期を振り返って感想を書かせると、「ひらがなを上手に書けるようになって嬉しかった。」と書く子どもが多かった。

この「おへそ」への意識は、2学期から始まったカタカナや漢字の学習にも応用することができた。ひらがなと同じように運筆を意識して多くの子どもがバランスの整った字を書くことができています。

(写真1)

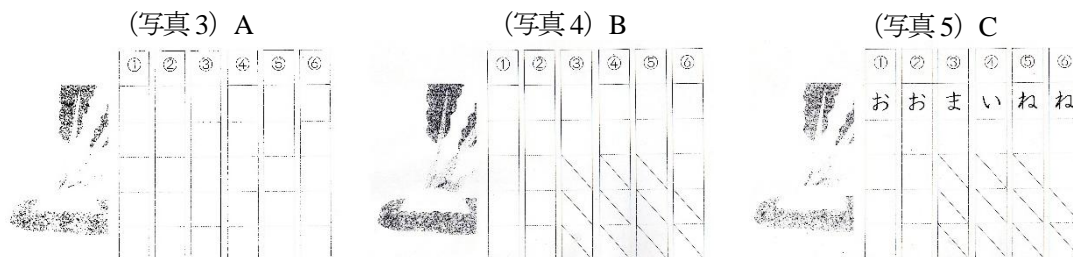


(写真2)



### ③国語『おおきなかぶ』での取り組み

登場人物の位置関係を整理させる際に3種類のワークシートを準備した。写真3は、ヒントのない一番レベルの高いもの(A)である。写真4は、マスに斜線を引くことで文字数のヒントを与えた中間のレベルのもの(B)である。写真5は、Bにさらに初めの一文字が印刷されているもので最も簡単なもの(C)である。これら3種類のワークシートから「自分が一発で100点満点を取れると自信が出るものを1つ選んでね。」と声をかけ、自分で選択させて取り組ませた。

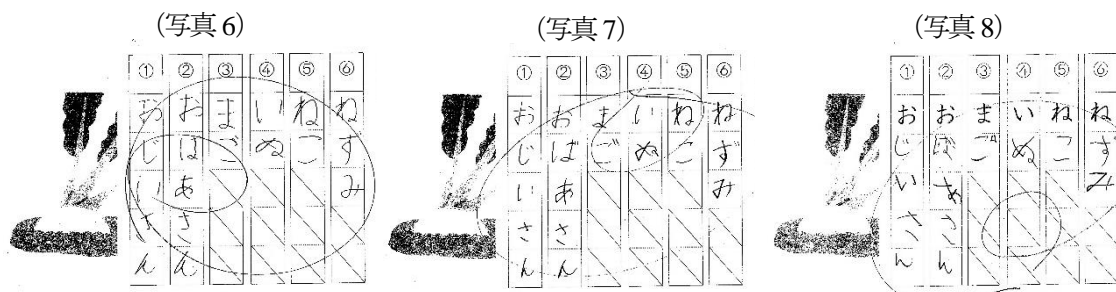


#### ○成果

写真6は、学力的に厳しい子どものワークシートである。テストでは、教科書の内容理解の低さに加えて問題文を読み取るとしても苦手で、題意を口頭で説明してもなかなか答えられないことが多い。はじめはAに手をのぼしていたが、「一発で100点か…」とつぶやいてBを選択した。

写真7は、学力は普通であるが自信のない子どものワークシートである。自分と友だちの答えが違っていると、自分の方が合っているにもかかわらず心配して泣いてしまうほどである。Cを選択すると予想していたがBを取っていった。書くときには指を折って文字数を確認し、大丈夫と思うと鉛筆を取って書くのを最後まで繰り返していた。後でBを選択した理由を尋ねると、「(これまでに)たくさん音読したから。」と、Bでも大丈夫かもしれないと感じたようである。

写真8は、特別支援学級に在籍する子どものワークシートである。補助教員の先生と相談してCを取りに来た。書く言葉を小さく声に出し、補助教員の先生が頷いてくれるのを見てから書き込んでいた。どの子どもも一発で二重丸をもらうことができ、「一回でできた!」と、とても嬉しそうにしていた。



### ④外国語活動『すきなくだものをつたえよう』での取り組み

本校では1年生の4月から外国語活動が位置づけられており、挨拶や動物・色の名前、1から10までの数について、歌やゲーム等を通して慣れ親しんでいる。朝の会でも体を動かしながら英語の歌を歌ったりその歌が給食放送で流れると声に出して楽しんだりしており、外国語活動や英語に興味を示し、積極的に真似して声に出そうとする児童が多い。一方で、言葉に対して不安な気持ちを抱いている児童がいることも分かった。次に示すのは、1学期の外国語活動の授業を終えた後に行ったアンケート調査の結果である。

問1, 2, 3に「どちらでもない」と回答した理由を尋ねると、それぞれ「難しい言葉があるから。」  
「言葉が言いにくいときがあるから。」  
「ゲームは楽しかったけど、言葉が分からなくなってしまったから。」と答えていた。実際の授業でも、語彙の練習後にペア見つけゲームやカードチェンジゲームを行う際に、「自分のカードの言い方を忘れてし

	はい	どちらとも いえない	いいえ
1. 英語は好きですか。	27	1	0
2. 英語の授業は好きですか。	27	1	0
3. 英語のやり取りは 楽しいですか。	27	1	0
4. 英語が使えるように なりたいですか。	27	1	0

まって自信がない人は、先生にこっそり聞きにおいで。」と声をかけると、「はい」と回答した児童も含め、毎回半数程度の児童が並んでおり、子どもたちの自信のなさが伺えていた。

2学期の『すきなくだものを つたえよう』では、お店屋さんごっこで果物のステッカーを集めて音楽集会用のお面を作った。果物は絵本に登場するものを扱うこととしたが、中には **pear** や **plum**, **water melon** 等、子どもたちにあまり馴染みのないものも含まれていた。すべての果物のステッカーを集めるようにするとすべての果物の英語を発話しなければならなくなる。特に言葉に苦手意識を抱いている子どもは「また分からない言葉が出てきた。」「難しく言えなかった。」とさらに自尊感情を失うことにつながると予想された。そこで、言葉に対する不安を軽減し自信をもって活動を楽しむことができるように、外国語活動の時間や日常生活の中で繰り返し声に出して慣れ親しませる取り組みに加えて、自分の好きな果物のステッカーを集めるように活動内容を設定した。また、同じ果物がいくつあってもよいこととした。自分の好きな果物や集めたい果物に絞ることで、覚えて発話しなければならない果物の英語の数を減らして集中して練習することができ、新しい言葉を覚えることが難しい子どもも **apple** や **orange** 等これまでに聞いたことのある自信をもって言える果物のステッカーだけ集めればよいので負担が減ると考えた。

### ○成果

写真9・10は、同じ子どもの第1時と第3時の振り返りシートである。この子どもは、学力はそれほど厳しくはないが、いつも自信がなさそうで自分から進んで手を挙げることはなく、みんなの前で話すときは声が小さくなって聞き取れないことが多い。第1時で「クリアーボイス」に△をつけた2人のうちの1人である。また、クラスで唯一めあてに対する振り返り「果物の英語の言い方を知りましたか。」に一番低い自己評価をつけていた。振り返りシートを集めた後に話を聞くと、絵本に出てきた果物の英語は **orange** しか聞いたことがなく、その他は初めて知った言葉ばかりでゲームもできなかったからだと言っていた。第2時で読み聞かせや色々なゲームを通してさらに慣れ親しみ、日常生活の中でも朝の会でチャンツを歌ったり給食シールを受け取る時に“(果物の名前), please.”と言ってもらったりする等、同じことに繰り返し取り組んだ。その結果、第3時では、1番目と2番目に好きな **apple** と **water melon** を中心に4種類の果物のステッカーをしっかりとお店屋さんへ発話して集めていた。振り返りシートの自己評価もすべて高評価となり、連絡帳にも「アップーとウォーターメロンとストロベリーとペアーのステッカーをスマイルで集めることができました。たくさん言えて嬉しかったです。」と書いていた。

写真11・12は、学力的にかなり厳しい子どものものである。第1時で絵本の読み聞かせを聞いて「知った」というレベルでは「よくできた」と自己評価している。しかし、キーワードゲームでは計5回のうちお手玉を取れたのは2回であった。ペア見つけゲームではカードの言い方が分からずに聞きに来たが、やはり覚えておくことができず、終始不安そうな表情で自分から友だちに声をかけることもなく、最後までペアをつくるのに残っていた。そのため、「クリアーボイス」の振り返りは○にとどまっていた。この子どもの1番好きな果物はいちごであったが、第2時の外国語活動や日常生活の中で言えない言葉はないかチェックすると **plum** と **strawberry** が身についていないことが分かった。そこで **strawberry** だけ毎日尋ねて練習させた。すると、第3時では「スマイル」と「アイコンタクト」で自信をもって **strawberry** と **apple** のステッカーをもらうことができ、振り返り「果物の英語の言い方を知りましたか。」に一番低い自己評価をつけていた。

写真11・12は、学力的にかなり厳しい子どものものである。第1時で絵本の読み聞かせを聞いて「知った」というレベルでは「よくできた」と自己評価している。しかし、キーワードゲームでは計5回のうちお手玉を取れたのは2回であった。ペア見つけゲームではカードの言い方が分からずに聞きに来たが、やはり覚えておくことができず、終始不安そうな表情で自分から友だちに声をかけることもなく、最後までペアをつくるのに残っていた。そのため、「クリアーボイス」の振り返りは○にとどまっていた。この子どもの1番好きな果物はいちごであったが、第2時の外国語活動や日常生活の中で言えない言葉はないかチェックすると **plum** と **strawberry** が身についていないことが分かった。そこで **strawberry** だけ毎日尋ねて練習させた。すると、第3時では「スマイル」と「アイコンタクト」で自信をもって **strawberry** と **apple** のステッカーをもらうことができ、振り返り「果物の英語の言い方を知りましたか。」に一番低い自己評価をつけていた。

(写真9)

第1時 10月12日

1 Smile スマイル	2 Clear voice クリアーボイス	3 Eye contact アイコンタクト	4 Response レスポンス
△	△	△	△

めあて < くだもの えいごのいいかたを しりよう。 >

< くだもの えいごのいいかたを しりましたか。 >

(写真10)

第3時 10月14日

1 Smile スマイル	2 Clear voice クリアーボイス	3 Eye contact アイコンタクト	4 Response レスポンス
◎	◎	◎	◎

めあて < じぶんのすきなくだもの えいごをつかって ステッカーをあつめよう。 >

< くだもの えいごをつかって ステッカーをあつめましたか。 >

(写真11)

第1時 10月4日

1 Smile スマイル	2 Clear voice クリアーボイス	3 Eye contact アイコンタクト	4 Response レスポンス
◎	◎	◎	◎

めあて < くだもの えいごのいいかたを しりよう。 >

< くだもの えいごのいいかたを しりましたか。 >

(写真12)

第3時 10月5日

1 Smile スマイル	2 Clear voice クリアーボイス	3 Eye contact アイコンタクト	4 Response レスポンス
◎	◎	◎	◎

めあて < じぶんのすきなくだもの えいごをつかって ステッカーをあつめよう。 >

< くだもの えいごをつかって ステッカーをあつめましたか。 >

なお、特別支援学級に在籍する子どもは自分の好きな strawberry と orange の2種類を支援の先生の力を借りることなく「スマイル」「クリアーボイス」「アイコンタクト」で集めていた。また、初めは好きな果物はりんごだと言っていたのだが、最初は馴染みがなくて言えなかった pear と plum が言えるようになり、それが嬉しくてそのステッカーを発話して集めて回っている子どもや、すべての果物を英語で言えるようになったのが自信になって全種類集めて回る子どももいた。中にはすべて pear だけ、orange だけのステッカーを集める等、他の果物の名前を言えないわけではないが、自分の一番好きな果物にこだわって集める子どももいる等、個性的な作品が仕上がっていた。

さらに、給食シールで絵本に登場していない果物があると、「桃はピーチであっちょんかなあ。」「先生、柿は英語で何と言うんですか。」と、他の果物の英語の言い方に興味を示すようになり、外国語に興味を抱き、意欲的に学習しようとする姿勢が見られるようになった。写真 13・14・15 は、ステッカーを集めて回る子どもや完成したお面を頭に早速つけている子どもの様子である。

(写真 13)



(写真 14)



(写真 15)



## 6. 研究の成果と課題

教室環境や生活指導については入学してすぐの1学期の取り組みが主となった。小学校生活に早く慣れ、自分たちで生活のリズムをつくってほしかったからである。ここでは「いつも同じ」重要性を再確認させられた。5. では片づける場所についての実践を報告したが、その他にも宿題を出す場所やゴミ箱の順番等についても同様のことが言えた。教師が宿題を提出するかごを机に出して帰るのを忘れた次の日の朝、教室に上がると子どもたちが宿題を両手にもってざわざわしており、特別支援学級に在籍する子どもは不安で泣いていたことがあった。また、ゴミ箱をいつもは壁際からプラゴミ・燃えるゴミの順番で置いているのだが、掃除で動かした時に順番が入れ替わっていると、ふたにゴミの種類がイラストと文字で表示されているにも関わらず、プラゴミの中に燃えるごみを入れてしまう子どもが多くいた。「いつも同じ」は、通常学級に在籍する子どもにとっても必要不可欠な要素であることを実感した。

課題としては、目印がないと動けないということが挙げられる。1学期は仕方のないことであると思うが、2学期後半に入ってからは、そろそろ自分たちで考えたり工夫したり確認したりしてできるようになってほしいという思いも生まれてきた。宿題のカゴが出ていなかったら最初に来た人がいつもと同じ順番で並べてみたり、ゴミ箱の場所が入れ替わっているのに気がついたら正しい位置に戻したりする等、2年生に向けて自分たちで思考判断する姿も育成していきたい。3学期は宿題係にカゴを準備させたりする等少しずつ支援の在り方を変えていきたいと考える。

学習指導については、文字指導における「おへそプリント」の取り組みが大変効果的であった。漢字も「林は、木と木が離れないように縦画はおへそとかべの間に書こう。」等、「おへや」よりもさらに場所が明確になるため、整った字を書くことができていた。漢字ノートの宿題にお手本を真似して丁寧に取り組むと、家庭ではおうちの方から花丸をもらって褒められ、学校では教師から教室に展示してもらえ、それを見た友だちに「上手!」と褒められる。それが嬉しくて、その日の宿題も丁寧に取り組むという、良い循環につながっている。子ども自身にレベルを選択させる取り組みも子どもの自信や次の学習に対する意欲を高める点で有効であった。「一番下のやつでできたから、次は2番目のやつにしよう。」「この言葉が言えるようになったから、次はこの言葉を使ってみよう。」等、前向きな姿をうかがうことができた。また、ノートやプリントに取り組む際には、板書と同じように示さないとまだまだ書けないため、板書とノートの一体化という新大分スタンダードの重要性も再認識させられた。

すべての教科の学習に取り入れられたわけではないため、3学期も更なる実践の積み重ねが必要である。

## 7. 研究のまとめ

本研究は、ユニバーサルデザイン教育の視点を取り入れることで、すべての子どもに「わかった」「できた」を実感させ、自信や自尊心を高めさせることができることを明らかにするために、教室環境の整備や生活指導、学習指導の際の指示や声かけ等を工夫し、実践を行った。

教室環境の整備や生活指導、学習指導における視覚的支援や一つずつの指示等、これまでも提唱されてきたことを再確認するとともに、「いつも同じ」ことの重要性をこれまでの学年に比べて改めて実感することができた。また、学習指導においては、文字指導の工夫や自分に合ったレベルを選択させる取り組みによって、不安感の軽減や学習意欲の向上につなげることができることが分かった。

山形県教育センターは、『ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりハンドブック』の中で、「授業づくりにおいて大事にしたいUDの7つの視点（仮）」の1つに、以下の項目を設定している。

- Ⅲ 関係づくり お互いが支え合える学級づくりのためには、配慮を要する児童生徒だけでなく、すべての児童生徒に「困っていることを教師や友だちに伝えることができる」という安心感を持たせることが大切である。また、「共に考えよう」、「共に助け合おう」といった児童生徒同士の関係づくりを行うことも大事である。（中略）自己理解や他者理解を深められるようにすることが必要である。児童生徒一人一人が、自他のよさや苦手なことを知った上でかわり、友だちとのよりよい関係づくりができるよう支援する。（p.19）

この文献を読んだときに、第1回目の3年目研修で研究構想や4～5月の実践を報告し合い、協議する中で、「最高のユニバーサルデザインは人とのつながりだ。」「できないことを言える学級づくり、助け合える仲間づくりが必要だ。」と同期の先生方に助言をいただいたことを思い出した。

3学期は、さらに支援の在り方を向上させていくとともに、この視点を大切に、子どもたちと過ごしていきたいと考える。

## 引用参考文献・参考 Web 資料

- ・日本授業UD学会  
<http://www.udjapan.org/index.html>（2018.07.23 取得）
- ・大分県教育センター（2016）『ユニバーサルデザインの良さを取り入れた学級・授業づくりハンドブック』  
<https://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2012558.pdf>（2018.07.23 取得）
- ・大分県教育センター（2017）『ユニバーサルデザイン化推進テキスト』  
<https://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2012553.pdf>（2018.07.23 取得）
- ・さいたま市教育委員会（2017）『ユニバーサルデザインの考えを取り入れた授業づくりガイドブック』  
<http://gakkoukyouiku.saitama-city.ed.jp/sosiki/sidou2/tokubetunew2009/yuniba-ru.pdf>（2018.07.23 取得）
- ・山形県教育センター（2013）『ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりハンドブック』研究報告書第80号。  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwi3kaOTqqTfAhUCErwKHRRuACEQFjABegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.yamagata-c.ed.jp%2F%25E7%25A0%2594%25E4%25BF%25AE%25E3%2583%25BB%25E7%25A0%2594%25E7%25A9%25B6%25E7%25AD%2589%25E6%25A1%2588%25E5%2586%2585%2Fcab%3Faction%3Dcabinet\\_action\\_main\\_download%26block\\_id%3D327%26room\\_id%3D18%26cabinet\\_id%3D34%26file\\_id%3D1106%26upload\\_id%3D1741&usg=AOvVaw2ZMSBpL3hTP6S5cVu8g2Z7](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwi3kaOTqqTfAhUCErwKHRRuACEQFjABegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.yamagata-c.ed.jp%2F%25E7%25A0%2594%25E4%25BF%25AE%25E3%2583%25BB%25E7%25A0%2594%25E7%25A9%25B6%25E7%25AD%2589%25E6%25A1%2588%25E5%2586%2585%2Fcab%3Faction%3Dcabinet_action_main_download%26block_id%3D327%26room_id%3D18%26cabinet_id%3D34%26file_id%3D1106%26upload_id%3D1741&usg=AOvVaw2ZMSBpL3hTP6S5cVu8g2Z7)（2018.07.23 取得）