

〈発達障害教育〉

児童の学校適応感を高める学級づくりの工夫

— 教育のユニバーサルデザインの考えを取り入れたSEL-8Sの実践を通して —

うるま市立与那城小学校教諭 下 地 斎

I テーマ設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示）第1章第4の1の(1)には「学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。」とある。また、本県の令和3年度版「学力向上推進5か年プラン・プロジェクトⅡ～学びの質を高める授業改善・学校改善～」では「学びの質を高める授業改善を推進するにあたっては、その土台となる学級や学校の雰囲気や醸成する学校改善の取組を、授業改善と密接に関わる重要な取組として位置付ける。」としており、これらの記述から学級経営の重要性を読み取ることができる。また、平成24年に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」によると、公立の小・中学校の通常の学級において知的発達に遅れはないものの学習面、又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒は6.5%と報告されている。これは、通常の学級にも特別な支援を必要とする児童が一定数在籍していることを意味し、通常学級担任は特別支援教育の目的や意義について理解を深めることが不可欠であると考えられる。

現任校、うるま市立与那城小学校（以下本校）は、23学級のうち7学級が特別支援学級である。通常学級には特別支援学級在籍児童とともに特別な支援を要する児童が在籍している。学級では、学習への意欲が低く授業に参加できていない児童や、学習に集中できずに指示が通りづらい児童、授業中に離席をしたり周りの児童に暴言を吐いたりする児童が見られる。こういった行動の要因として考えられるのは、発達障害の特性のある児童に対し適切な支援がなされていないこと、児童一人一人の実態をふまえた関わり方となっていないこと、これまでに学習面で「わかった」「できた」という体験が乏しいこと、失敗を恐れていること、仲間同士の支えがないこと、自己肯定感が低いことなどが挙げられ、これらの状況は学級経営の充実が図られていない状況だと言える。これまで、どの児童にとっても居心地の良い学級経営を目指して取組を行ってきたが、全ての児童にとって十分な取組とならず、学級経営の難しさを痛感した経験がある。学級経営の充実のためには、児童一人一人の実態把握、個に応じた適切な指導、どの児童にとっても「わかる・できる」授業、互いに認め合える関係、及び「自分はこれで良い」という自己肯定感を高める指導が必要であり、それによって児童は安心して過ごすことができ、児童の学校適応感が育まれると考える。

阿部（2019）は教育のユニバーサルデザインを「障害のあるなしに関わらず、より多くの子どもたちにとって、わかりやすく、学びやすいように教育をデザインしていくこと、子どもたち全体の学びに主眼を置いた取り組みであること」と述べている。また、教育のユニバーサルデザインは、より多くの児童にとって居心地の良い学級をつくり、学校適応感を育むために有効な手段であると考えられる。本校では今年度から特別活動の時間においてSEL-8Sを実施する。SEL-8Sは、「自己への気づき」や「生活上の問題防止のスキル」等の8つの「社会的能力」を育成することを目指した学習プログラムである。社会的能力が育成されることにより、その結果学級集団が受容的になり日々の教育活動の成果が高まる（小泉，2011）と考えられている。そこで、SEL-8Sを実践する際に教育のユニバーサルデザインの考えを取り入れ、児童にとって学びやすい環境をつくり、学校適応感を高めることを目指す。

本研究では、アンケートや担任からの聞き取り等から児童の実態を把握し、教育ユニバーサルデザインの視点からより多くの児童にとってわかりやすく学びやすい指導方法や学級環境の工夫を考える。

そして特別活動の時間に教育のユニバーサルデザインを取り入れたSEL-8Sを実践することで、児童の社会的能力を育むとともに居心地の良い学級づくりを促し、学校適応感を育むことができると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

- 1 教育のユニバーサルデザインの考えを取り入れ、学びやすくしたSEL-8Sを実践することにより、社会的能力を育むことができるであろう。
- 2 SEL-8Sが目指す社会的能力を育成することにより、児童にとって居心地の良い学級となり、学校適応感を高めることができるであろう。

II 研究内容

1 学校環境適応感尺度アセス（ASSESS）

学校適応感とは、学校に関わる適応感のことである。適応感は個人の主観であり、適応感が低いということは本人がSOSを発信していると考えられる。学校適応感を測定する尺度にアセス（ASSESS）がある。栗原・井上ら（2016）によって開発された尺度で、6つの側面から学校適応感を測定する。表1は6つの側面（因子）と、それによってとらえられる適応感についてまとめたものである。

表1 アセスの6つの因子ととらえられる適応感 栗原・井上ら（2016）をもとに作成

とらえられる適応感	6つの因子	各因子の説明
全体的適応	①生活満足感	生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感を示す。
対人的適応	②教師サポート	担任（教師）の支援があるとか、認められているなど、担任（教師）との関係が良好であると感じている程度を示す。
	③友人サポート	友達からの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を示す。
	④向社会的スキル	友達への援助や友達との関係をつくるスキルをもっていると感じている程度を示す。
	⑤非侵害的关系	無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友達関係がないと感じている程度を示す。
学習的適応	⑥学習的適応	学習の方法もわかり、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度を示す。

特に①生活満足感
は最も重要な因子である。図1は6つの因子の相関関係を示している。①生活満足感の因子は他の5つの因子と高い相関をもっているため、『生活満足感』以外のどの因子得点が高くな

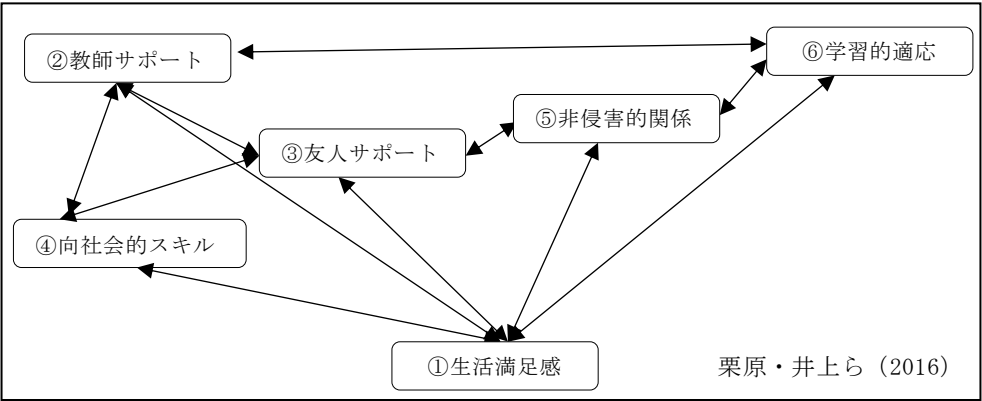


図1 相関関係から見たアセスの構造

っても『生活満足感』は改善するし、逆に『生活満足感』が改善すれば、それは多方面によい影響をもたらす可能性が高い」ことになる（栗原・井上ら，2016）。また、①生活満足感と他の因子との関係により、学校以外での適応感についても推測できるようになっていることがアセスの特徴の一つである。

アセスは児童本人のSOSの度合いを測ることができるため、児童の実態把握や学級経営の充実のための重要な測定尺度である。そのため本研究では、アセスで測定した児童の学級適応感から学級づくりについて考えていきたい。

2 教育のユニバーサルデザイン

ユニバーサルデザインは、1980年代にアメリカノースカロライナ州立大学のロナルド・メイスによって提唱された考え方である。障害者の権利に関する条約の第2条定義によると、ユニバーサルデザインとは「調整または特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計」のことである。この考え方を教育においても取り入れたものが教育のユニバーサルデザインである。

例えば、阿部（2014）は「教育におけるユニバーサルデザインとは、『より多く』の子どもたちにとって、わかりやすく、学びやすく配慮された教育のデザイン」であると述べている。佐藤ら（2015）は通常学級のユニバーサルデザインを表2のように説明している。

表2 通常学級ユニバーサルデザイン

- 発達障害等を含む配慮を要する子どもに「ないと困る支援」であり
- どの子どもにも「あると便利で・役に立つ支援」を増やす
- その結果として、全ての子どもの過ごしやすさと学びやすさが向上する。 佐藤ら（2015）より

つまり教育のユニバーサルデザインとは、学級の多くの児童にとって必要な、あるいは便利な支援であり、わかりやすく配慮されたものであると捉えられる。教育のユニバーサルデザインは特別支援教育の視点をふまえた考え方であるが、支援が必要な児童のみを対象とするのではなく多くの児童への支援という点が重要である。また、教育のユニバーサルデザインには次の3つの柱があるとしている。その内容を表3に示す。

表3 教育のユニバーサルデザインの柱 阿部（2016）をもとに作成

教育のユニバーサルデザインの柱	内容
授業のユニバーサルデザイン化	個別に特別なことをする前にまず、クラスの子どもたち全体にとって「よりわかりやすい」授業を目指すこと
教室環境のユニバーサルデザイン化	集中できる教室環境を工夫すること
人的環境のユニバーサルデザイン化	子ども同士が「支え合う・学び合う」クラス環境を育てること

図2で示すように、3つの柱は相互に関係しあい、切り離すことはできない。それぞれの柱について整理していく。

(1) 授業のユニバーサルデザイン

「通常学級のユニバーサルデザイン スタートダッシュQ&A55」（2017）の中で吉見は、授業のユニバーサルデザインにおける3つの柱についてまとめている。その3つの柱とは、①視覚化②焦点化③共有化である。①視覚化とは「学習内容や考え方・資料等を図解や画像などの視覚情報として示す」こと。②焦点化とは「学習目標や内容を絞り込んで授業展開の構造をシンプルにする」こと。③共有化とは「話し合い活動などで学ぶ内容等を互いに共有して確実に定着させる」ことだと説明している。

授業のユニバーサルデザインにおいて大切なことは「わかる・できる」授業づくりである。ただし、視覚化・焦点化・共有化を行うだけで全ての児童が授業を「わかる」わけではないことに留意し、個別の配慮の視点も求められることも忘れてはならない。加えて、児童の実態によって「良い授業」は一つではないことも踏まえ、実態把握によって授業を組み立てていくことも必要であると考えます。

(2) 教室環境のユニバーサルデザイン

阿部（2014）は教室環境のユニバーサルデザイン化のポイントとして、「ルールのある空間で、皆が快適に生活するための環境を作る」「暗黙のルールなど、目に見えないものが見えるようにする（視覚化）」「子どもの『いいところ』が発揮されやすい環境を作る」という3つを挙げている。

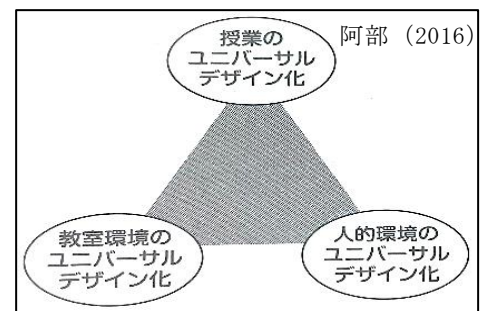


図2 教育のユニバーサルデザイン
3つの柱

教室環境のユニバーサルデザイン化というと、黒板近くの掲示物についてイメージすることが多いと思われるが、画一的な取組になっていないかに気を付け、子どもの姿から環境づくりを進めていくことが大切である。

(3) 人的環境のユニバーサルデザイン

阿部（2019）は人的環境のユニバーサルデザインに取り組む際に「安心して学ぶことができる場をつくること」が重要であると述べている。学びにつまずきのある子は失敗への恐怖を持ち、難しいことを回避してしまう。また、間違いに敏感な子は自身の自己肯定感が育まれていないと考えられる。そこで、教師が間違いを価値づけ、間違いから学ぶことができるようにすることで、「失敗しても大丈夫」という安心感を育てていくことが先決だと指摘している。さらに、共感のつづやきを大切にすること、困ったときに援助を求めることができる場にする、集団肯定感のある場にする必要があると述べている。

松久は、阿部らとともに執筆した『人的環境のユニバーサルデザイン』（2019）において人的環境には「支援の必要な子どもや周りの友だちを含むクラス集団」と「教師自身」の2つの視点があると指摘している。加えて、学級経営は集団指導であり、集団への指導がなければ個別の配慮指導は生かされないと述べている。

文部科学省が平成 24 年に実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」では、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある。」と指摘している。

また佐藤ら（2015）は、「通常学級ユニバーサルデザインは学級経営や授業づくりの計画段階から、発達障害等のある配慮を要する子どもも包括する支援をあらかじめデザインする事前対応の理念・方法論と言える」としている。

これらのことから、教育のユニバーサルデザインはより多くの児童の学校適応感を育む際に必要な視点だと考えられる。

3 SEL-8S

『社会性と情動の学習の導入と実践』（小泉, 2011）によるとSELは社会性と情動の学習(Social and Emotional Learning)の頭文字であり、「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を身につける学習」だと定義されている。また、SELで育成を目指す社会的能力とは、「周囲の人々や集団と良好な関係や関わりをもつ力」だとしている。不登校やいじめなどの問題行動への予防や日常の学習活動を効果的に進めるための基盤として社会的能力は非常に重要であるが、現代においては生活の中で自然に身につけることが難しくなっている。遊びや買い物、交通機関の利用の際など日常生活の中で対人的な関わり方が変化したことにより、社会性を身につける体験の機会が減ってしまっているのである。

SELは数多くの心理教育プログラムの総称であり、その中のSEL-8Sは学校における8つの社会的能力育成のための学習プログラムである。その8つの社会的能力を表4に示す。

表4 8つの社会的能力

基礎的社会的能力	応用的社会的能力
・自己への気づき ・他者への気づき ・自己のコントロール ・対人関係 ・責任ある意思決定	・生活上の問題防止のスキル ・人生の重要事態に対処する能力 ・積極的・貢献的な奉仕活動

構成的グループエンカウンターやストレス・マネジメント等の心理教育プログラムとSEL-8Sは、基本的な方向性は合致するが、大きな相違点が2つある。1つ目は、心理教育プログラムのねらいがSELでねらいとする8つの能力すべてをカバーしていないことである。2つ目は、これまでの心理教育プログラムのほとんどは特別活動か総合的な学習の時間の一部に位置付けられていることが多いが、SELは学校生活全体に関わるためカリキュラム上の位置づけが違うということである(小泉, 2005)。

小泉（2011）は「子どもが社会的能力を身につけていくことによって学校適応が進み、心身の

成長が促進される」と述べている。学級経営の充実や学校適応感の育成を目指すうえで、社会的能力の育成は欠かすことができないと考える。

Ⅲ 指導の実際

1 本研究対象学級の実態調査

(1) 学校環境適応感尺度アセス

① 調査目的及び対象・日程

S E L-8 S 実施前の学校適応感を測定するため第1回目のアセスを実施した。(2021年7月16日)本校4学年の検証クラス32名(そのうち4名は特別支援学級在籍)のうち30名に実施した。当日実施できなかった児童については後日行った。

② アセスの結果及び分析

図3は学級の児童それぞれの「生活満足感」「学習的適応」「対人的適応」の3つの側面を表しているXYプロットである。「学習的適応」の得点を横軸(x軸)に、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的関係」の平均得点を「対人的適応」として縦軸(y軸)に示している。得点が40未満で支援が必要な領域には着色している。

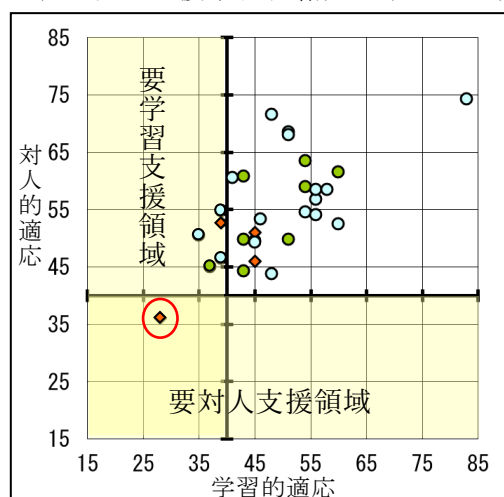


図3 学級分布図XYプロット(1回目)

要学習支援領域には6名属している。また要学習支援ではないものの、平均値である50未満の得点の児童も複数いることから、学習支援を充実させることが必要であると考えられる。一方、50を上回る児童が多いことから二極化の傾向があるのではないかと考えられる。

要対人支援領域には1名属している。全体的にやや縦に分散している様子から、人間関係がうまくいっている児童とそうではない児童がいる可能性が伺える。

「生活満足感」については、早急な支援が必要な場合の30未満は赤い△、30以上40未満はオレンジの◇、40以上50未満は緑の○、50以上は青い○で表示される(XYプロットでは色別で表示される)。本学級ではオレンジ◇(<40)の児童が4名おり、実態をふまえた個別の支援が必要である。

丸で囲んだ児童は生活満足感、学習的適応、対人的適応のすべてで要支援となっている。したがって担任と実態を共有しながらどのような支援が有効なのかを考える必要がある。

図4は6つの因子それぞれのクラス全体の適応の状態を示したものである。適応していると感じているほど得点が高くなるようになっており、得点によって適応群(≥50)、適応群(≥40)と要支援(<40)、要支援(<30)の4つに分けている。どの因子においても要支援の児童の割合

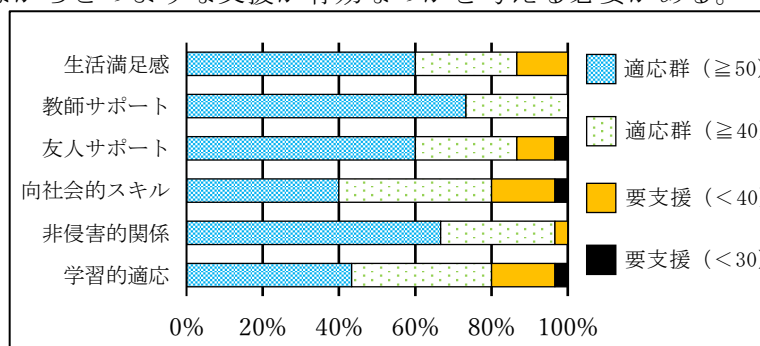


図4 アセスの各因子の適応状態(1回目)

は少ないため、クラス全体としては適応的であると考えられる。また、「教師サポート」では全ての児童が適応群であるため、担任との関係が良好だと感じているクラスだと考えられる。

「非侵害的関係」では要支援の児童は少ないが、「向社会的スキル」の要支援の児童の割合は他の項目と比べると多い傾向にある。加えて50以上の適応群の児童も他と比べると少な

いことから、否定的な友だち関係だと感じている児童は少ないものの友達への援助や関係をつくるスキルについて課題があると感じている児童が在籍していることが伺える。したがってSEL-8Sでは対人関係やスキルに関する内容を扱うことが必要であろう。ただし、現在流行している新型コロナウイルスの感染予防のため、人との距離を保つ必要があったりグループでの活動に制限があったりするなどこれまでの学校生活とは違う生活になっている。このことが影響している可能性も考えられることをふまえておく必要がある。

「学習的適応」では要支援の児童の割合が多く、50以上の児童が少ない傾向が見られる。そのため、授業ではどの児童にとってもわかりやすくなるように教育のユニバーサルデザインの視点から工夫することが必要である。

(2) SEL-8S 評定

① 調査目的及び方法・対象・日程

SEL-8S実施前の8つの社会的能力を測定するため、第1回目の児童による自己評定を実施した。「SEL-8研究会」ホームページに公開されている26問のアンケートを、2021年7月9日4学年の検証クラス32名を対象に行い、31名から回答を得た。回答漏れについては推定値としており、当日欠席した児童については後日実施して回収している。

さらに、担任教師による評定も行った。児童の8つの社会的能力について、それぞれ5段階で評価し集計を行った。検証クラス32名のうち31名分の回答を得た。

なお、SEL-8Sは小中学生用であり「SEL-8研究会」ホームページにはSEL-8C（高校生用）、SEL-8T（教師用）等についても説明されている。

② 評定結果及び分析

表5 SEL-8S評定で偏差値40を下回った児童数

自己評定と教師評定から、SEL-8Sでねらいとする8つの社会的能力それぞれの偏差値を測定した。偏差値50がその学年の平均値となる。各社会的能力で平均より低い状態である40を下回った児童数を集計し、表5にまとめた。

自己評定と教師評定の結果を比べると、自己の捉え方と教師から見た実態には違いがあるとわかる。結果、どちらの評定でも偏差値40を下回った児童数が多い「④対人関係」や「⑤責任ある意思決定」などに課題があるのではないかと考えられる。課題が見られる項目を中心に指導計画を立てていきたい。

評価項目	自己評定 (人)	教師評定 (人)
① 自己への気づき	3	7
② 他者への気づき	2	4
③ 自己コントロール	1	7
④ 対人関係	6	10
⑤ 責任ある意思決定	8	6
⑥ 生活上の問題防止のスキル	7	1
⑦ 人生の重要事態に対処する能力	4	10
⑧ 積極的・貢献的な奉仕活動	2	4

(3) 担任からの聞き取りによる実態把握

学習面、行動面、人間関係の3つの側面から児童の様子について担任から聞き取りを行った際、担任が特に気になると挙げた児童が4名いる。怒りっぽく衝動的な行動をとったり、適切な大きさの声で話すことが難しかったりするなどの様子が見られると述べていた。児童4名については「特別支援教育はじめのいっぽ!」を用いてチェックを行った。チェック項目から予想される困難の背景として「耳からの情報処理の困難」の割合が他の項目よりも比較的高いことが4名に共通していた。耳からの情報処理の困難を補うためには視覚的支援が効果的だと考えられる。したがって、授業では視覚的支援を充実させることが必要である。

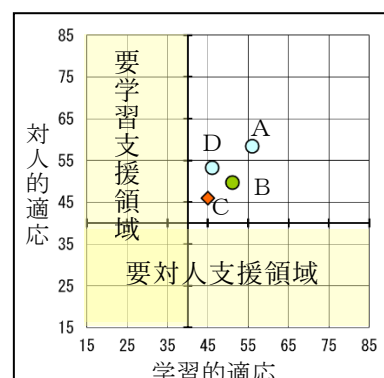


図5 担任が気になる児童のXYプロット(1回目)

この4名を抽出したアセスのXYプロットが図5である。「対人的適応」と「学習的適応」の要支援領域には属していないが児童Cの生活満足感が要支援(30以上40未満)となっている。以上の結果から本学級において支援を必要とする児童は、図3の学級分布図XYプロットで要

学習支援領域に属していた5名と、対人・学習どちらも要支援領域に属する1名、加えて担任が挙げた特に気になる児童4名である。したがって、支援対象となるこの10名にとって、よりわかりやすい授業を実施することが必要であるとする。

2 指導計画

表6 SEL-8S指導計画

回数	月	日	SEL単元のテーマとタイトル
1	9	17	B4 他者理解「しっかり聞こう」
2		30	B3 自己の感情理解「自分はどんな気持ち？」
3	10	8	D4 協力関係「みんなで力を合わせて」
4	11	12	C3 意思伝達「じょうずだね」
5		19	E2 ストレス認知「イライラよ、さようなら」

SEL-8Sには8つの社会的能力を育てるため、A～Hまでの学習領域が構成されている。小学校における学習領域は、「A基本的生活習慣」「B自己・他者への気づき、聞く」「C伝える」「D関係づくり」「Eストレスマネジメント」「F問題防止」「G環境変化への対処」「Hボランティア」となっている。1つの領域が複数の社会的能力の育成に関わっている。

表5から、主に「①自己への気づき」「③自己のコントロール」「④対人関係」「⑤責任ある意思決定」の社会的能力に課題があるのではないかと考えられる。そこで、これらの社会的能力を育むための学習領域を中心に指導計画を立てた（表6）。「⑥生活上の問題防止のスキル」や「⑦人生の重要事態に対処する能力」にも課題が見られると考えられるが、安全教育や進級等についての内容であるため授業実施時期が適切とは言えず、指導計画には入れないこととした。さらに、学級担任が普段から指導している学習領域についても計画には含めないこととした。

また、児童の実態把握から、①向社会的スキルや対人関係に課題があること②学習での支援を充実させる必要があること③視覚的支援が有効であると考えられること、という3つの点が明らかとなった。これらをもとに授業を計画していく。

3 授業の実施

(1) SEL-8S 2回目（検証授業）

① 題材名

B3 自己の感情理解「自分はどんな気持ち？」

② ねらい

毎日の生活の様々な場面でどんな時にどんな感情を抱くのかについて考え、気持ちの表し方にはいい方法とよくない方法があることに気付く。

ポイント「私は…です。」を使って気持ちを伝える練習をすることができる。

③ 準備（授業のユニバーサルデザインの視点による分類）

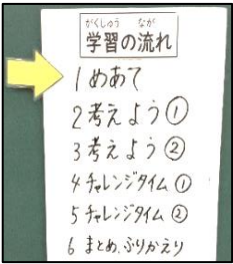
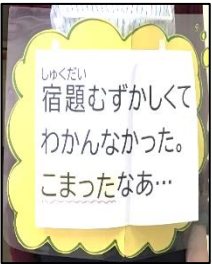
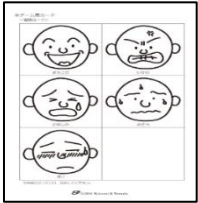
視覚化			焦点化	共有化
 ★学習の流れ	 ★グループ活動の約束	 ★心の声	★プリント ★短冊  ★ポイント 「SEL-8研究会」ホームページより	※共有化の場面に については 指導案参照
 ★表情カード 「SEL-8研究会」 ホームページより	 ★パワーポイント資料			

図6 使用した教材等（2回目の授業実践）

④ 本時の展開

(視覚化=視 焦点化=焦 共有化=共)

過程	学習活動	○主な発問等	※指導上の留意点 ●評価 ★UDの視点
導入 (5)	1. 劇を見て学習内容をつかむ。 2. めあてを確認する。 気持ちを表す力をパワーアップさせよう。	○何の力をパワーアップさせるか予想してみましょう。	★授業開始前に準備物を示す。視 ※グループで活動するときの約束を確認してから活動に取り組む。 ★学習の流れを示す。視 ★イラストで視覚化する。視 ※気持ちを表す言葉を挙げてイメージを広げ共有する。
展開 (30)	3. 場面のイラストを見てどんな時にどんな気持ちになるのかを考える。 4. マンガを読み、4コマ目で主人公がどういう行動をとるか考えてプリントに書く。 5. 気持ちの表し方をいい方法とよくない方法に分類する。 6. 気持ちの伝え方のポイントを使って練習をする。 わたし(ぼく)は・・・です。	○どんな時にどんな気持ちになるのか考えてみましょう。  ○マンガの流れを読んで主人公がどういう行動をとるか考えて、なるべくたくさん書いてください。 ○気持ちを表すことはいいことでしょうか。 ○気持ちの表し方は全ていい方法なのでしょうか。分類してみましょう。 ○いい方法とよくない方法の違いは何ですか。 ○自分の気持ちを伝えるポイントを使って練習してみましょう。	※手本を見せ、何をするのかをわかりやすくする。 ★グループで表情シートを指さしながらどんな感情を抱くのかを共有する。共 ★プリントと同じ絵を拡大して示し、どこに何を書くのかをわかりやすくする。 視・焦 ※いい方法とよくない方法をそれぞれ色画用紙に書き、黒板に掲示する。 ★黒板に掲示した画用紙を見て違いを考え、グループで共有する。共・焦 ※言葉で伝えるときにも相手を傷つけない言い方をしなければならぬことを確認する。 ※理由をつけるとさらに良いことを補足する。 ★場面のイラストを見て、表情カードを使って練習をする。視
まとめ (10)	7. ふりかえりをする。	○気持ちの表し方にはいい方法とよくない方法があるので、相手を傷つけない方法で上手に表現しましょう。	●今後も聞き方のポイントを生かそうとしているか。 ※ふりかえりには表情のイラストを添えヒントあり・なしの2種類から選択できるようにする。

⑤ 授業の反省と課題

- ・「私は〇〇です。」の話型を使って気持ちを伝える練習では、自分と違うことに驚き、どうしてそう感じるのかを聞きたがる児童の姿が見られた。その場面を意図的につくり、考えを共有化することで深められるのではないかと感じた。
- ・活動を多く実施したため、時間が足りず「気持ちの表し方」について児童の考えを深めることができなかった。また、十分なふりかえりの時間を確保できなかった。
- ・気持ちの表し方をいい方法とよくない方法に分類し、短冊に書く活動では説明不足で児童を混乱させてしまった。
- ・1回目の授業のふりかえりで否定的な回答をした児童E（特別支援学級在籍）は、実態把握から聞くことや推論することに課題があることが分かったため、視覚的支援と言葉かけを行った。しかし、前半の活動（表情のイラストを指さす）には参加できたが後半はほとんど参加できず、ふりかえりも白紙であった。そのため、今後の授業実践ではさらに視覚的支援を工夫し、注意集中を持続できるようにすることが必要である。

(2) SEL-8S 5回目（検証授業）

① 題材名

E2 ストレス認知「イライラよ、さようなら」

② ねらい

イライラが起こる場面での自分の言動の特徴に気付く。

自分のイライラを解消する方法を確かめ、試そうとする。

③ 準備（授業のユニバーサルデザインの視点による分類）

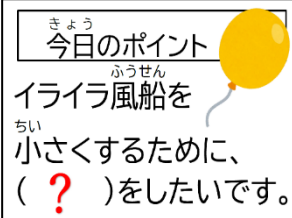
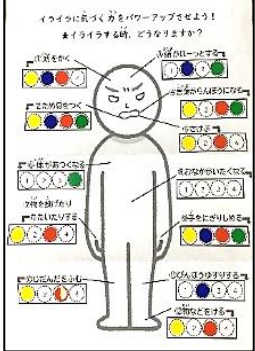
視覚化	焦点化	共有化
★学習の流れ ★グループ活動の約束 ★風船  ★ストレス発散メニュー	 ★パワーポイント資料  ★ポイント	 ★グループ内で考えを共有化するためのワークシート ※共有化の場面については指導案参照

図7 使用した教材等（5回目の授業実践）

④ 本時の展開

（視覚化＝視 焦点化＝焦 共有化＝共）

過程	学習活動	○主な発問等	※指導上の留意点 ●評価 ★UDの視点
導入 (10)	1. 子ザルの話を聞いて学習内容をつかむ。 2. めあてを確認する。 イライラに気づく力をパワーアップさせよう。	○1匹の子ザルがいます。バナナを取ろうと何度木に登っても滑り落ちてしまいます。子ザルはどんな気持ちでしょうか。	★授業開始前に準備物を示す。<u>視</u> ★学習の流れを示す。<u>視</u> ※グループ活動の約束を確認する。 ★イラストで視覚化する。<u>視</u>
展開 (25)	3. どんな時にイライラするのかを考える。 4. イライラした時の言動について考える。  5. 「ストレス」について確認する。 イライラ風船を小さくするために(?)をしたいです。 6. イライラがたまって気持ちが爆発しないようにどうしているか考える。 7. 「ストレス発散メニュー」から自分が今後試したい方法を選ぶ。	○私たちもイライラ猿になる時があります。どんな時にイライラ猿になりますか。当てはまる気持ちを指さしましょう。 ○この人はイライラしているでしょうか。 ○イライラした時どうなりますか。当てはまるものに丸をつけましょう。 ○丸を付けたものに、シールをはってみましょう。 ○自分がこのようになっているときは、イライラしているのかもしれませんが。 ○イライラして体が熱くなったり言葉がきつくなったりするときには「ストレス」がかかっています。 ○イライラがたまると爆発してしまうのでとても危険です。 ○イライラをためすぎないようにするには、どうしたらよいのでしょうか。 ○自分のイライラに気づいたとき、どの方法を試してみますか。	★イライラの程度を表したイラストを指さし自分はどんな時にどのくらいイライラするのか確認する。<u>共</u> ※イライラしていない人としている人のイラストを見せ、体や言動の変化に気づかせる。 ★イライラした時の言動をまとめたプリントを配布する。当てはまるものにシールをはり、グループで共有できるようにする。<u>視・焦・共</u> ★風船を使って説明することでイライラがたまることの危険性をわかりやすくする。<u>視</u>  ※なぜイライラに気づく力が必要なのかについても触れる。 ★今日のポイントを示す。<u>視</u> ※「E3ストレス対処」で扱った内容に触れ、どんな方法があったのかを確認する。 ★「ストレス発散メニュー」として一覧にまとめる。<u>視</u>

まとめ (10)	8. ふりかえりをする。	○イライラすると体や行動がどうなるかわかりましたね。気持ちが爆発してしまわないように、「ストレス発散メニュー」でイライラを解消しましょう。	●今後のストレス発散に生かそうとしているか。 ※ふりかえりには表情のイラストを添えヒントあり・なしの2種類から選択できるようにする。
-------------	--------------	---	---

⑤ 授業の反省と課題

- ・プリントを見て当てはまるものに丸を付ける活動では、項目を一つずつ読み上げることで進度をそろえ、活動を焦点化することができた。
- ・各グループで活動の取り組み方に工夫が見られたり、友達をほめる言葉が聞こえたりしたため、関係づくりの良さが見られた。
- ・教師の言葉が多くなってしまい、同じような活動を何度もやっているような印象になってしまった。
- ・児童Eは、ふりかえりで否定的な回答をしたが活動には最後まで参加することができ、「自分がイライラした時、体や行動がどうなるかわかりましたか。」という設問には「わかった」と回答していた。活動に参加し内容をつかむことができて、そのことが「わかった」「できた」という実感につながる難しさが明らかとなった。

(3) 教育のユニバーサルデザインの視点から行った工夫

「SEL-8研究会」ホームページや『社会性と情動の学習（SEL-8S）の進め方』（2011）に掲載されている資料をもとに授業づくりを行った。その際、教育のユニバーサルデザインの視点から工夫をしたり、児童の実態に合わせて活動の内容を変更したりするなどした。特に、ゲーム的活動にすることと「お客さん」状態にさせないことに気を付けて授業を展開するようにした。本学級の児童は活動にゲームの要素を取り入れることでより意欲的に学ぶことができるため、資料に掲載されている活動をゲームにアレンジしたり、グループでの活動にしてゲームの要素を取り入れた。また活動する時には、予め発表の順序やそれぞれの役割を決めておき、全員が参加できるようにした。

さらに、1回目の検証授業で児童を混乱させてしまった場面があったため、指示を簡潔にすることや教材の提示のタイミングにも気を付けて授業を展開した。

5回の授業に共通する工夫は以下の6点である。板書（図8）をもとに整理する。

① 学習の流れ

毎時間、学習の見通しを持てるように「学習の流れ」を掲示した。

② 導入

授業の導入では学習内容に関連した劇（図9）やパワーポイントで題材を取り入れ「何の力をパワーアップさせるのか」を考えられるようにした。

③ 視覚化した教材

学習のポイントをイラストや文字で示す。活動の説明を行う時にはパワーポイントでイラストを見せながら行い、理解しやすいようにした。

④ 手順やルールを示す

ゲームや活動をする時には事前に手順やルールを表示することで、聞き逃しても確認できるようにした。

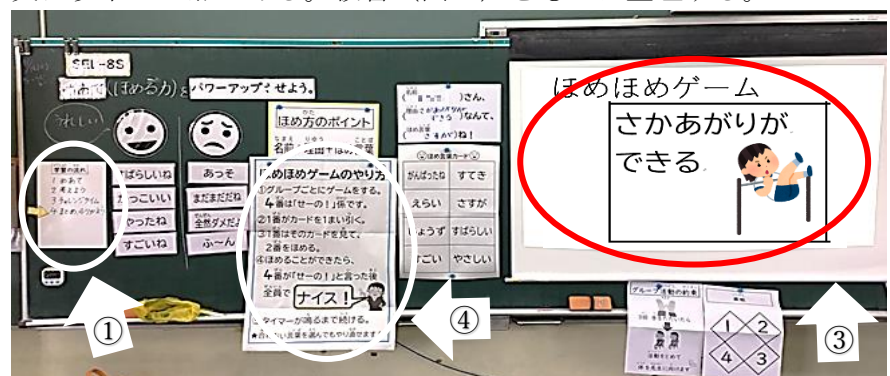


図8 板書から見た授業の工夫



図9 導入の劇

⑤ 学習のポイント

「SEL-8 研究会」ホームページや『社会性と情動の学習（SEL-8 S）の進め方』（2011）には、学習内容のポイント（図 10）が掲載されているものがあり、合言葉として使用できるため児童にとって覚えやすいものとなっている。しかし、本研究で扱った授業の中にはポイントが掲載されていないものもあった。そこで、短い言葉で内容をまとめてオリジナルのポイントとして児童に提示した。授業では毎時間ポイントを提示し、まとめでは再度ポイントを確認しながら理解を深めることを目指した。授業で使ったポイントは教室に掲示し、いつでも見返すことができるようにした。

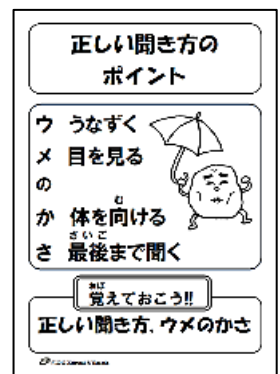


図 10 ポイント
「SEL-8 研究会」
ホームページより

⑥ ふりかえりワークシート

図 11、図 12 のようにふりかえりには表情のイラストを添えて書きやすいようにし、ヒントありかヒントなしの 2 種類から選択できるようにした。

④今日の学習のふりかえりを書きましょう。

「ほめること」についてわかったこと・気づいたこと・よかったこと

ほめ方のポイントは、「 + + 」です。
これからは、

図 11 ふりかえりヒントあり④抜粋

①先生が話していることはわかりやすかったですか。
(めあて・ルール・ポイントなど)

②友達の話聞いて、友達が考えていることがわかりましたか。

③今日の学習で「わかった」「できた」と思えましたか。

④今日の学習のふりかえりを書きましょう。
「ほめること」についてわかったこと・気づいたこと・よかったこと

図 12 ふりかえりワークシート

(4) 授業のふりかえりの結果

授業のふりかえりの結果（図 13～15）を示す。設問は教育のユニバーサルデザインの視点からの支援が妥当であったかを判断する材料となる項目を設定した。

設問①「先生が話していることはわかりやすかったですか。」

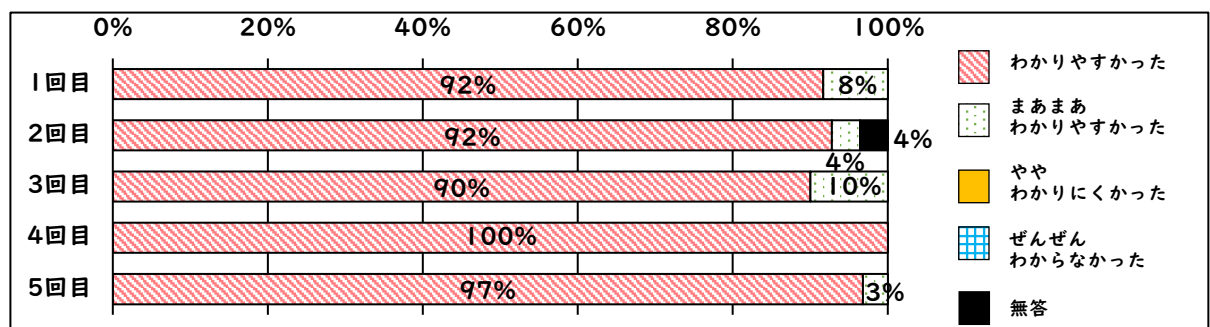


図 13 設問①ふりかえり結果

設問②「友達の発表（話）を聞いて、友達の考えていることがわかりましたか。」

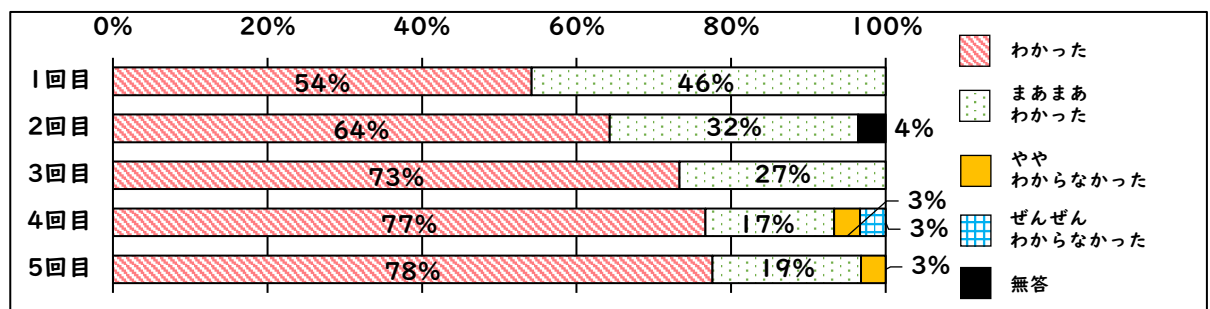


図 14 設問②ふりかえり結果

設問③「今日の学習で『わかった』『できた』と思えましたか。」

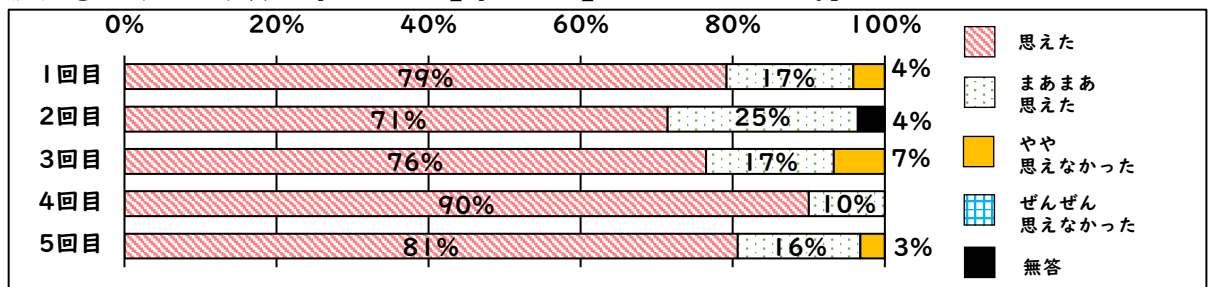


図 15 設問③ふりかえり結果

教育のユニバーサルデザインの考えを取り入れた授業を1回目から実践することによって、全体を通して肯定的な回答の割合の多さを維持できたのではないかと考える。

実態把握から要支援としていた特に気になる児童4名と、アセスの要学習支援領域に属する5名のふりかえりが肯定的な回答であったため、工夫や支援は有効であったと思われる。また、どの設問においても肯定的な回答が9割程度得られた。視覚的な支援をしながらの指示説明や共有の場面設定などが「わかった」「できた」につながるのではないかと考える。

設問③において児童Eは「やや思えなかった」と回答することが多かった。5回目の授業では最後まで活動に参加できたうえに考えたことをプリントに記入することができていたが、「やや思えなかった」と回答していた。ワーキングメモリに課題がある本児の特性から見ると、活動ができたことと「わかった」「できた」ことがつながりにくいと思われる。ただし、4回目の授業では同じグループの児童が児童Eへ何をしたらよいのかを教える姿が見られた。そのため、最後には自分で活動に取り組むことができ、「まあまあ思えた」と回答している。活動内容が簡潔だったことや友達に教えてもらうことで達成感につながったのではないかと考える。

IV 仮説の検証

- 1 教育のユニバーサルデザインの考えを取り入れ、学びやすくしたSEL-8Sを実践することにより、社会的能力を育むことができるであろう。

1 評定結果について

児童のふりかえり（図20～22）において、全ての設問で肯定的な回答が9割程度得られたことから、SEL-8Sを実践する際に教育のユニバーサルデザインの考えを取り入れることによってより多くの児童にとって学びやすくなったと考える。

授業実践後の11月19日に検証クラス31名に対してSEL-8Sの自己評定を行った。教師評定も12月に実施し児童31名分についての回答を得た。その結果が表7である。SEL-8S実践前（1回目）と後（2回目）の各社会的能力の偏差値を示している（同学年の平均点・標準偏差をもとに算出）。

表 7 実践前後の各社会的能力の偏差値

評価項目	自己評定 1回目	自己評定 2回目	増減	教師評定 1回目	教師評定 2回目	増減
① 自己への気づき	54.9	55.7	+0.8	52.9	57.9	+5.0
② 他者への気づき	51.0	51.0		54.7	57.8	+3.1
③ 自己コントロール	54.9	54.9		55.3	56.7	+1.4
④ 対人関係	50.3	52.5	+2.2	49.9	57.5	+7.6
⑤ 責任ある意思決定	47.9	53.2	+5.3	53.6	59.2	+5.6
⑥ 生活上の問題防止のスキル	51.5	53.8	+2.3	55.8	58.1	+2.3
⑦ 人生の重要事態に対処する能力	49.2	49.1	-0.1	49.2	53.3	+4.1
⑧ 積極的・貢献的な奉仕活動	52.4	52.4		52.3	50.0	-2.3

授業実践後、偏差値が上がっている項目が多く見られる。これは、当初課題が見られた項目を育む学習領域を中心に指導したためだと考えられる。「②他者への気づき」や「③自己コントロー

ル」は授業で扱った項目にも関わらず児童の自己評定に変化が見られなかったが、教師評定では偏差値が上昇している。香川・小泉（2007）は、「SELは児童の社会性に関する能力、いわゆる対人関係能力を育てていこうとするものであるが、これらを育てる以上、他者からの評価は非常に重要である。」と述べており、教師による評定において偏差値が上昇していることは重要な結果であると考ええる。そのため、教育のユニバーサルデザインを取り入れたSEL-8Sを実施することで社会的能力を育むことができたと考ええる。ただし、本研究で扱っていない学習領域があることやSEL-8Sの効果は長期的な実践によってしか明確な成果は証明できない（小泉，2005）ことから今後も継続した指導は必須である。

2 児童の様子（担任からの聞き取り）について

自己・教師評定の結果だけではなく、授業内容や児童の様子について担任から聞き取りを行った。その内容の一部を以下にまとめる。

(1) 教育のユニバーサルデザインについて

- ・学習の流れを掲示すると見通しを持つことができ、どの児童にとっても大切だと感じた。
- ・一つのグループをお手本として活動の説明をすることで、「自分は〇〇さんと同じことをすればよいのか。」と理解していた。
- ・児童Eを含む特別支援学級の児童にとって指さし等のゲームのルールが簡単で参加しやすいそうだった。友達との違いに驚いている姿も見られた。児童Eは言葉を相手に伝える活動には前向きでない様子が見られたが、他の児童にとって学びやすさがあつたと感じる。

(2) SEL-8S学習内容の定着について

- ・学習のポイントを毎時間提示することで何について学んだのかがわかりやすくなっていた。
- ・正しい聞き方「ウメのかさ」（図10）の合言葉があることで、担任が聞き方について言わなくても「ウメのかさ（で聞かないと）」と周りに言う児童がいる。9月に行った授業にも関わらず聞き取りをした12月まで聞き方を意識する姿が見られた。
- ・国語の話し合いについての単元では「ひじのな」（図16）を意識する姿が見られたり、学級会では「納得しません（だから話し合いを終わらせないで）」と声を上げたりする児童もいた。

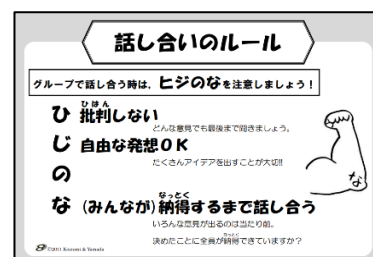


図16 話し合いのルール
「SEL-8研究会」
ホームページより

担任の話からも、教育のユニバーサルデザインによる学びやすさやSEL-8Sの有効性を伺うことができたと考ええる。以上から、仮説1は妥当であったと考ええる。

2 SEL-8Sが目指す社会的能力を育成することにより、児童にとって居心地の良い学級となり、学校適応感を高めることができるであろう。

仮説1の検証から、教育のユニバーサルデザインを取り入れることで学びやすくなり社会的能力が育成されつつあることがわかった。仮説2では、学校適応感を高めることができたかを検証する。

授業後の11月19日に検証クラス31名に対し、2回目のアセスを実施した。図3と図17は、実践前後のアセス学級分布図である。1回目のアセ

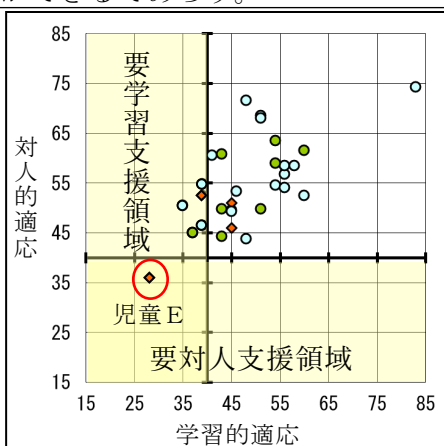


図3 学級分布図XYプロット
（1回目）

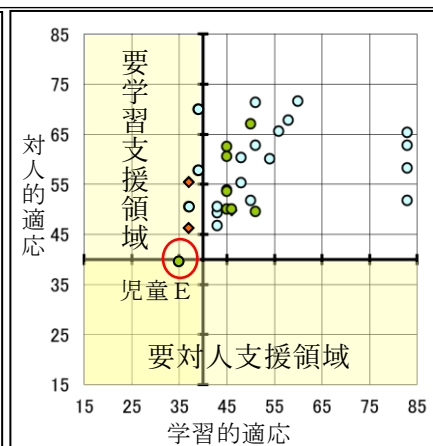


図17 学級分布図XYプロット
（2回目）

スで学習・対人・生活満足感全てで要支援に該当していた児童Eの位置に注目してみる。生活満足感が要支援の◇から適応群である○に変化している。学習・対人で要支援に該当している点は変わらないが、1回目と比べると学校適応感が高まっていることがわかる。

要支援領域ではなかったが、学習面、行動面、人間関係で担任が気になる児童として挙げた4名においても、全ての授業のふりかえりで肯定的な回答であった。したがって彼らにとっても「わかった」「できた」授業を展開することができたと考える。最近では、怒ることが少なくなったり同じグループのメンバーに声をかけたりする姿が見られるようになった等、学習面や行動面、人間関係での変容について担任から報告を受けた。

要学習支援領域に属している児童の人数に増減は見られなかった。特別活動だけでなく全ての教科に関わる結果であるためだと考える。今後も継続した学習支援が必要であることを担任と共有した。

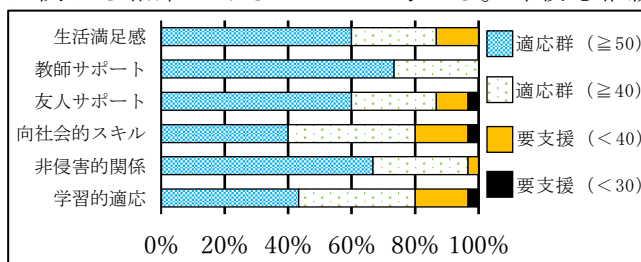


図4 アセスの各因子の適応状態（1回目）

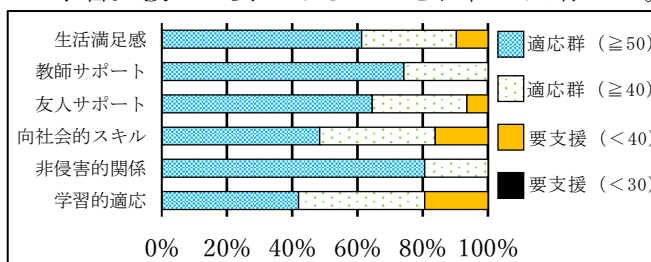


図18 アセスの各因子の適応状態（2回目）

各因子について実践前後の結果を比較してみると（図4と図18）、2回目では30未満の要支援の児童がいなくなることがわかる。加えて「友人サポート」や「向社会的スキル」、「非侵害的關係」での50以上の適応群の児童の割合が増加傾向にあることから、学校適応感が高まっていると考えられる。

以上から、仮説2は妥当であったと考える。

教育のユニバーサルデザインを取り入れることで学びやすくし、社会的能力を育んだ結果、学校適応感を高めることができたことがわかった。ただし、児童にとって居心地の良い学級づくりのためには、本研究の実践だけではなく普段の指導も重要である。検証クラスの担任教師は、普段から児童の実態に合わせて声かけや指導を行い、家庭との連絡を密に取るように意識している。その土台があったからこそ、本研究で社会的能力や学校適応感を高めることができたと考える。普段から児童一人一人との関わりを丁寧に行い、さらに教育のユニバーサルデザインの考えを取り入れたSEL-8Sを行うことによって学級経営の充実がより図れるであろう。

V 成果と課題

1 成果

- (1) 児童の実態把握をふまえたSEL-8Sの実践において、教育のユニバーサルデザインを取り入れることで「わかった」「できた」と感じる授業を展開することができたと考える。
- (2) 授業実践を通して、学習した内容が定着しつつある児童の姿が見られたことから支援や工夫の有効性を伺うことができた。
- (3) 児童評定や教師評定の結果、社会的能力を育むことができたと考えられるうえ、アセスの結果からも学校適応感が高まった。

2 課題

- (1) 教育のユニバーサルデザインの視点をふまえた支援や工夫を、他教科にも活かせるように工夫していく。
- (2) 要支援の児童への継続した支援を行う。
- (3) 児童Eについては個別の指導計画等を活用して特別支援学級担任と連携し「わかった」「できた」という実感が持てるような指導が求められる。
- (4) SEL-8Sを今後も活用し、社会的能力と学校適応感を高めることについて指導を継続していく。

〈参考文献〉

- 阿部利彦・赤坂真二・川上康則・松久眞実 2019 『人的環境のユニバーサルデザイン』 東洋館出版社
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』 東洋館出版社
- 阿部利彦編著 2017 『通常学級のユニバーサルデザイン スタートダッシュ Q & A 55』 東洋館出版社
- 栗原慎二・井上弥編 2016 『アセス（学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト）の使い方・活かし方』 ほんの森出版株式会社
- 阿部利彦編著 2015 『通常学級のユニバーサルデザイン プラン Zero 2 授業編一気になる子が多いクラスを変える 5 つのテクニック』 東洋館出版社
- 佐藤慎二編 2015 『今日からできる！通常学級ユニバーサルデザインー授業づくりのポイントと実践的展開ー』 ジアース教育新社
- 阿部利彦編著 2014 『通常学級ユニバーサルデザイン プラン Zero一気になる子の「周囲」にアプローチする学級づくり』 東洋館出版社
- 小泉令三 2011 『社会性と情動の学習（SEL-8S）の導入と実践』 ミネルヴァ書房
- 小泉令三・山田洋平 2011 『社会性と情動の学習（SEL-8S）の進め方』 ミネルヴァ書房
- 東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫悟 2010 『通常学級での特別支援教育のスタンダード 自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方』 東京書籍株式会社
- 井上賞子・杉本陽子 2008 『特別支援教育 はじめのいっぽ！』 学研教育みらい
- 香川雅博・小泉令三 2007 『小学生における社会性と情動の学習（SEL）プログラムの効果』 福岡教育大学紀要第 4 分冊, 56, 63-71
- 香川雅博・小泉令三 2006 『小学校中学年における社会性と情動の学習（SEL）プログラムの試行』 福岡教育大学紀要, 第 4 分冊, 55, 147-156
- 小泉令三 2005 『社会性と情動の学習（SEL）の導入と展開に向けて』 福岡教育大学紀要第 4 分冊, 54, 113-121

〈参考 WEB サイト〉

- SEL-8 研究会
<http://www.sel8group.jp/index.html>（最終閲覧 2022 年 2 月）
- 沖縄県教育委員会 2021 「沖縄県学力向上推進 5 か年プラン・プロジェクトⅡ～学びの質を高める授業改善・学校改善～」
https://www.pref.okinawa.jp/edu/gimu/jujitsu/shisaku/documents/r03_pp2.pdf（最終閲覧 2021 年 5 月）
- 外務省 2014 「障害者の権利に関する条約」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html（最終閲覧 2021 年 5 月）
- 文部科学省 2012 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
（最終閲覧 2021 年 5 月）
- UDCユニバーサルデザイン・コンソーシアム 「ユニバーサルデザインとは」
<http://www.universal-design.co.jp/aboutus/idea/>（最終閲覧 2021 年 5 月）