

人的環境のユニバーサルデザインにおける 教師の言葉かけに関する事例研究

新 沼 南*・赤 坂 真 二**
(令和5年8月31日受付；令和5年10月31日受理)

要 旨

本研究では、人的環境のユニバーサルデザインが実現されている学級を、「秩序のあるなかで良好な関係性が築かれ、安心して過ごせる学級」と定義した。そして、人的環境のユニバーサルデザインが整っている状態を、学級内においてルールが守られていること、良好な関係性が築かれていること、安心感があること、の3つの条件すべてが整っている状態であるとし、人的環境のユニバーサルデザインが整っている学級では、教師はどのような言葉かけをしているのかを明らかにすることを目的とし、教師にICレコーダーを装着し、授業中の発話を録音したものについて発話プロトコルを作成し、筆者が作成したカテゴリでカテゴリ分類を行った。その結果、人的環境のユニバーサルデザインが整っている学級では、良好な関係構築に関わる発話の割合が過半数を超え、ルールの定着や良好な関係性の構築に関連しながらも、安心感の醸成が基盤となっていることが明らかになった。

KEY WORDS

人的環境のユニバーサルデザイン 教師の言葉かけ ルールの定着 良好な関係性の構築 安心感の醸成

1 問題の所在と目的

文部科学省は2022年に「通常の学級に在籍す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」を公表し、通常の学級に在籍する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の割合は8.8%であることを明らかにした⁽¹⁾。また、学校に求める児童生徒への支援について「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。」⁽²⁾と述べている。その上で、中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)は、「ユニバーサルデザインの考え方も考慮しつつ進めていくことが重要である。」⁽³⁾とし、近年、教育におけるユニバーサルデザインが注目されていることが見て取れる。

佐藤(2014)は、教育におけるユニバーサルデザインについて、「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」⁽⁴⁾としている。また、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デザイン」⁽⁵⁾としている。さらに、阿部(前掲)は教育のユニバーサルデザインには3つの柱があるとし、①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、授業のユニバーサルデザイン、②集中できる教室環境を工夫する、教室環境のユニバーサルデザイン、③子ども同士が「支え合う・学び合う」クラス環境を育てる、人的環境のユニバーサルデザインであるとその実現のための方向性を示した⁽⁶⁾。大須賀(2016)は、「温かな人間関係と安定した学級風土をつくるのが、ユニバーサルデザイン教育の土台づくりである」⁽⁷⁾とし、また、阿部(2019)も「より多くの子にとって学びやすい学級の空気感を醸成していくために欠かせないのが人的環境のユニバーサルデザイン」⁽⁸⁾と述べていることから、教室内の良質な人間関係にかかわる人的環境のユニバーサルデザインは、他の2つの柱を支える機能と考えられる。

しかし、教育におけるユニバーサルについて桂川ら(2019)は「ユニバーサルな支援、教育環境の整備についての知見は、授業の運営を念頭においた、教室環境や教材の整備、視覚化、構造化といった指導方法の工夫等、「物的環境」を対象としたものが多い」⁽⁹⁾と指摘している。また、片岡(2015)は、「日本においても2000年以降、教育分野でのUD化が提唱されるようになるが、日本におけるUD教育は、いまだ教室設営や板書の工夫などのハード面が主であり、ヴィゴツキーの理論を活用したような学習論や発達観を呈したソフト面からの提唱が少ない」と指摘し、さらに教師と子ども、子ども同士の関係にも着目した人間関係への支援提供の必要性についても提起している⁽¹⁰⁾。つま

*一関市立萩荘小学校 **学校教育学系

り、教育におけるユニバーサルデザインについては、授業や教室環境の在り方などの技術志向が強くなりがちであり、それらを支えているものにも目を向けていく必要があると考えられる。以上を踏まえ、今後は、教育のユニバーサルデザインの中でも人的環境のユニバーサルデザインについての研究を進めていく必要がある。

一方で、人的環境のユニバーサルデザインについて、Google Scholar (<https://scholar.google.co.jp/>)、「CiNii」(国立情報研究所による論文情報ナビゲータ (<https://ci.nii.ac.jp/>))、J-STAGE (<https://www.jstage.jst.go.jp>) のフリーワード検索を用いて、「人的環境」と「ユニバーサルデザイン」の2つの単語で人的環境のユニバーサルデザインに関わる先行研究の調査を行ったところ、「人的環境のユニバーサルデザイン」という言葉を用いてそれに言及しているものは、桂川ら(前掲)の発表論文集⁽¹¹⁾のみであった。そのため、本研究では、一般書における記載からその姿を探る。

松久(2019)は、「一言で表現すると、「秩序のある安心して過ごせる好意に満ちたクラス」⁽¹²⁾と述べており、赤坂(2019)は、「周囲の人との関係性や周囲の人の態度、その場の雰囲気を整えること」と述べている⁽¹³⁾。これらのことを踏まえ、本研究では、人的環境のユニバーサルデザインが整っている学級を、「秩序のあるなかで良好な関係性が築かれ、安心して過ごせる学級」と定義する。そして、人的環境のユニバーサルデザインが整っている状態とは、秩序がある、つまりルールが守られていること、良好な関係性が築かれていること、教室内に安心感があること、の3つの条件が整っている状態であるとする。以下、ルールが守られていることを“ルール”，良好な関係性が築かれていることを“関係性”，教室内において安心感があることを，“安心感”として記載する。

では、教室内において人的環境のユニバーサルデザインを実現していくためにはどのようにすればよいのだろうか。例えば、川上(2019)は「人的環境のUD化」を考える場合、大人側のあり方を問い直すことが最優先課題である」と述べている⁽¹⁴⁾。また、松久(前掲2019)は、ソフト面、すなわち人的環境である、教師の立ち居振る舞い、ほめ方、叱り方、声のかけ方が重要になってくると述べ、「教師の立ち居振る舞いは、集団に影響を与える人的環境」であると述べている⁽¹⁵⁾。これらのことから、人的環境のユニバーサルデザインを実現していくためには教師の指導行動やその在り方が重要であることがわかる。加えて、阿部(前掲2014)は、子どもは大人の言葉かけをすぐに吸収して真似ることから、普段の教師の言葉かけがそのままクラスの子どもたちのモデルになっていることを忘れずに子どもたちに接することが大切であると述べている⁽¹⁶⁾。さらに松久(2010)は、「教師の言葉が悪意に満ちていると、クラスに冷たい人間関係が定着してくる。反対に教師の言葉に好意が満ちていると、子どもたち同士にも少しずつ好意が育ち、暖かい雰囲気や友だちを助け合う雰囲気が育ってくる」⁽¹⁷⁾と述べている。以上のことを踏まえると、人的環境のユニバーサルデザインを実現するためには、教師による子どもたちへの言葉かけが重要であると考えられる。

教師の言葉かけに関する研究は多く存在するが(岸・野嶋2006⁽¹⁸⁾、岸・澤邊・野嶋2007⁽¹⁹⁾、菊池・山本2015⁽²⁰⁾など)、人的環境のユニバーサルデザインの視点から教師の言葉かけに着目したものではないため、詳細に分析していく必要があると考えられる。そこで、本研究では人的環境のユニバーサルデザインが整っている学級では、教師はどのような言葉かけをしているのかを明らかにすることを目的とする。実践的に述べられ、科学的検証が不十分であることが指摘される人的環境のユニバーサルデザインであるが、本研究が実証的な研究を進行するための一助とする。

2 方法

2.1 時期

令和2年6月11日～6月30日、10日間における32時間分の授業を観察した。

2.2 対象

A県B小学校3年C組34名(男子15名・女子19名)及び担任X教諭(教職歴約20年、40代女性)

2.3 対象の選定について

先に述べた人的環境のユニバーサルデザインが整っている状態である、ルールが守られていること、良好な関係性が築かれていること、安心感があること、の3つの条件を判断する尺度を用いることによって、人的環境のユニバーサルデザインが整っているかどうかを判断することができると考えられる。そこで、ルールと関係性については河村(1999)の学級満足度尺度⁽²¹⁾、安心感については大渡(2015)の児童の安心感測定尺度⁽²²⁾を用い、どちらの数値も高いと見なされる学級は人的環境のユニバーサルデザインが整っている学級であるとした。

2. 3. 1 学級満足度尺度

河村（前掲）の「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」における「学級満足度尺度」を使用した⁽²³⁾。学級満足度尺度は標準化され市販されている心理テストで、自分の存在や行動をクラスメートや教師から認められているか否かに関連している「承認」（全6項目）と、不適応感やいじめ・冷やかしの被害の有無と関連している「被侵害」（全6項目）の2つの下位尺度から構成されているものである。河村・武蔵（2017）は、「被侵害」の得点の分布が学級内のルールの確立度と対応し、「承認」の得点の分布が学級内のリレーションの確立度と対応させて考えるものであるとしている⁽²⁴⁾。このことから、人的環境のユニバーサルデザインの条件として捉えたルールと関係性に近い概念を把握する上で適した尺度と考えられる。

学級満足度尺度は、「承認」と「被侵害」の各得点を2軸にとり、学級内の児童の学級生活の満足感を4つのタイプに分けて理解するものであり、本研究では、「学級生活満足群」に着目した。「学級生活満足群」とは、良好で充実した学級生活を送ることができていると想定される児童がプロットされる群であり、「承認」が全国平均値よりも高く「被侵害」が全国平均値よりも低い群である⁽²⁵⁾。河村ら（2004）は、「学級内の70%の子どもたちが学級生活満足群にプロットされている状態が、望ましい学級集団の状態⁽²⁶⁾と述べていることから、対象学級における「学級生活満足群」の割合を見ることによって、対象学級が望ましい学級集団、つまり、ルールが守られており、良好な関係性が築かれている学級であるかを判断した。回答は4件法で求めた。

その結果、学級生活満足群の全国平均が42%であるのに対し、対象学級は76%であった。これは、河村ら（前掲）の示す望ましい学級集団の基準である70%を超えていることから⁽²⁷⁾、対象学級では学級内におけるルールが確立されており、良好な人間関係が形成された学級である可能性が示唆された。

2. 3. 2 児童の安心感測定尺度

この尺度は、「他者尊重」（14項目）、「自尊感情」（8項目）、「友人からのサポート」（6項目）、「友人への志向」（3項目）、「被侵害の低さ」（4項目）の5つの因子、全35項目からなるものであり⁽²⁸⁾、人的環境のユニバーサルデザインの条件の一つとした安心感を測定することができると考えられる。回答は4件法で求めた。

この質問紙調査は、自己に対する見方や他者との関係における肯定的認知についての項目であることから、総得点は高い方が安心感を高く認知していると思える。そこで、すべての項目で「3：少ししている・少し思う」で答えた場合の総得点（105点）を基準とし、105点以上の児童を高承認群、105点未満の児童を低承認群にわけ中野・田中（2012）の「js-STAR」を用いて、直接確率計算（片側検定）を行った⁽²⁹⁾。その結果、1%水準で有意な差が見られた（ $P=0.0001$ ）（表1）。このことから、対象学級は、安心感をもつ児童が比較的多く在籍する学級である可能性が示された。

表1 安心感得点直接確率計算結果（N=34）

高群人 (%)	低群人 (%)	偶然確立	検定
28 (82.35)	6 (17.65)	0.0001	** ($p < .01$)

* $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

以上のように学級満足度尺度において、望ましい学級集団の基準である70%を超えていることから、対象学級はルールが守られており、良好な関係性が築かれている学級であると見られた⁽³⁰⁾。また、安心感測定尺度において安心感を高く認知する児童が、低く認知する児童より有意に多いことから、一定の安心感が醸成された学級であることが窺われた。

以上のことから、対象学級は、人的環境のユニバーサルデザインについての3条件を満たしており、人的環境のユニバーサルデザインが整っている可能性のある学級であると判断された。

2. 4 測定材料

2. 4. 1 教師の発話記録

教師にICレコーダーを装着し、授業中の発話を録音したのについて発話プロトコルを作成した。分析に用いた発話の単位は、①教師と児童、または児童間での話者交代、②同一話者に対して、発話中の一定の間、③同一話者内の一連の発話において、発話の機能の変わり目の3点を基準として区切り、一単位発話とした。

2. 5 分析方法

教師の全発話を、一単位発話が一機能を担うものとし、発話単位ごとに筆者がカテゴリー分類を行った。カテゴリーの設定に当たって、人的環境のユニバーサルデザインに関するカテゴリーについて調べたところ、管見の限り見当たらなかった。そこで、教師の発話カテゴリーについて、授業内容・進行に関わる発話と人的環境のユニバーサルデザインに関わる発話と考えられる発話を上位カテゴリーとし、筆者がカテゴリーを作成した。

授業内容・進行に関わる発話に関しては、岸・野嶋（前掲）の作成した授業における教師の発話カテゴリー⁽³¹⁾を参考にした。その際、人的環境のユニバーサルデザインに関わる発話と重複するカテゴリーは、授業内容・進行に関わ

る発話から除外した。

人的環境のユニバーサルデザインに関わる発話に関しては、教育に関するユニバーサルデザインの書籍、阿部ら(2019)はじめ19冊^{(32)~(50)}から、243個の文を抽出し、KJ法(1996;川喜田)のラベルづくりから表札づくり⁽⁵¹⁾までの作業を行い、カテゴリーを作成した。その結果、「共感・尊重・受容・肯定」「ほめる」「ルール・見本」「チャレンジ・助け合い・つながり」「違い・多様性の承認・わからないと言える・間違いへの対応」「Iメッセージ・感謝」「その他(謝る・応援・笑い声・ユーモア)」の7つのカテゴリーが生成された。これらのカテゴリーは、教師の児童の関係及び児童同士の関係構築促進する働きかけであることから、上位カテゴリー名を「良好な関係構築に関わる発話」とした。

作成したカテゴリーを表2に示す。

表2 作成した教師の発話カテゴリー

上位カテゴリー	下位カテゴリー	定義
授業内容・進行に関わる発話	① 説明	授業内容についての説明や意見・講義
	② 発問	授業内容等についての問いかけ
	③ 指示・確認	指示・促し・確認・問いかけ
	④ 応答	児童からの問いかけに対する応答
	⑤ 授業内容・進行に関わるその他	独り言・指名・挨拶などの定型
良好な関係構築に関わる発話	⑥ 共感・尊重・受容・肯定	共感的な表現や人格を尊重した肯定的な表現・受容的に受け止める
	⑦ ほめる	長所・過程・できることなどをほめる
	⑧ ルール・見本	話し方や聞き方などのルールについて
	⑨ チャレンジ・助け合い・つながり	チャレンジや助け合いの機会の設定
	⑩ 違い・多様性の承認・わからないと言える・間違いへの対応	個の違いや間違いの承認・わからないと言いやすい場の設定
	⑪ Iメッセージ・感謝	Iメッセージや感謝を伝える
	⑫ 良好な関係構築に関わるその他	謝る・応援・笑い声・ユーモア

3 倫理的配慮

研究対象校の学校長及び研究対象学級の担任に対し、事前に研究目的の説明に加え、本研究を実施する許可を取った。また、研究で得た情報は、研究目的以外で使用することはないことを文書と口頭で説明した。

4 分析「教師の言葉かけについて」

4.1 結果と考察

4.1.1 発話カテゴリーの集計結果

表2のカテゴリーをもとに析を行った結果を表3に示す。

表3 各カテゴリーの発話回数

カテゴリー名		発話回数(%)	
授業内容・進行に関わる発話			
①	説明	602	(8.48)
②	発問	203	(2.86)
③	指示・確認	1601	(22.56)
④	応答	589	(8.30)
⑤	授業内容・進行に関わるその他	354	(4.99)
良好な関係構築に関わる発話			
⑥	共感・尊重・受容・肯定	2631	(37.07)
⑦	ほめる	300	(4.23)
⑧	ルール・見本	147	(2.07)
⑨	チャレンジ・助け合い・つながり	121	(1.70)
⑩	違い・多様性の承認・わからないと言える・間違いへの対応	91	(1.28)
⑪	Iメッセージ・感謝	129	(1.82)
⑫	良好な関係構築に関わるその他	329	(4.64)
計		7097	(100.00)
		3349	(47.19)
		3748	(52.81)
		7097	(100.00)

表3から、対象学級の教師は、授業内容・進行に関わる発話が47.19%、良好な関係構築に関わる発話が52.81%であり、後者が過半数を超えていることが明らかになった。また、授業内容・進行に関わる発話の数と良好な関係構築に関わる発話の数について中野・田中（前掲）が開発した「js-STAR」を用いて直接確率計算（両側検定）を行った⁽⁵²⁾。その結果、良好な関係構築に関わる発話が授業内容・進行に関わる発話に比べ、1%水準で有意に多いことが明らかとなった（表4）。このことから、対象学級の担任の授業中の発話は、良好な関係構築に関わる発話が多いといえる。そこで、良好な関係構築に関わる発話の各カテゴリーにおいて、どのような言葉かけがなされていたのかを見ていく。

表4 直接確率計算結果 (N=7097)

授業回 (%)	人的回 (%)	偶然確立	検定
3349 (47.19)	3748 (52.81)	0.0000	** (p<.01)

⁺p<.10 *p<.05 **p<.01

4. 1. 2 良好な関係構築に関わる発話の各カテゴリーにおける言葉かけの具体例からの考察

4. 1. 2. 1 良好な関係構築に関わる発話「⑥共感・尊重・受容・肯定」

発話の割合が最も多かった「⑥共感・尊重・受容・肯定」の具体例を表5で示す。

表5 「⑥共感・尊重・受容・肯定」に分類された発話の具体例

事例1	6月25日(木) 1時間目 国語	C1 : これ、とか、どれ、は、どのことを言ってるのかわからないとか、
		T : <u>うん。</u>
		C1 : どのっていうなんだろう、聞いているのは、下の文字が違っても、どは、あの～はてなの、
		: 質問文で、
		T : <u>なるほど。</u>
		C1 : こ、これは、
		T : <u>うん。</u>
		C1 : ちょっと近くものも。例えば、
		T : <u>うん。</u>
		C1 : 私から見たら、
T : <u>うん。</u>		
C1 : 先生の机とかの場所で、		
T : <u>うん。うん。</u>		

このように、事例1では、教師が子どもの発言に対し、「うん」、「うん。うん。」などと、こまめに相槌を打ちながら聞いている特徴が確認された。

次に、同じく「⑥共感・尊重・受容・肯定」に分類された別の場面での教師の発話を表6で示す。また、表6で示した事例2、事例3の言葉かけは授業内容・進行に関わる発話「③指示・確認」に分類されるものに類似している。そのため、表6と合わせて、「③指示・確認」の具体例を表7で示し、比較しながら検討を行った。

表6 「⑥共感・尊重・受容・肯定」に分類された発話の具体例

事例2	6月11日(木) 1・2時間目 書写	T : C2さん前向いて。見てると、あとで、わかっていいかもしれない。
事例3	6月30日(火) 5時間目 学活	T : うん。あ、全員、そういう時はね、全員立って、言った人から座る、とかするといいよ。

表7 「③指示・確認」に分類された発話の具体例

事例4	6月12日(金) 4時間目 道徳	T : ここまで、書いてください。
事例5	6月22日(月) 4時間目 算数	T : ノート、思い出すために開いてください。

事例2、事例3と事例4、事例5を比較したところ、「③指示・確認」の発話は語尾が「～ください」であったのに対し、「⑥共感・尊重・受容・肯定」に分類された発話は、「～するといいかもしれない」、「～するといいよ」といった語尾になっていることが見て取れる。このことから、語尾を工夫することによって、一方的な指示ではなく、子どもたちに選択肢をゆだねるような、尊重した言葉かけが行われている特徴があることが明らかになった。村田（2017）は、「安心感のあるクラスとは、子ども一人ひとりが他者（仲間・教師）を信頼し、自分の存在が丸ごと受け入れられていることを実感できるクラス」とし、「仲間に受け入れられている子どもは自分も仲間を受け入れようとする傾向が強くなる」と述べている⁽⁵³⁾。このことから、教師が子どもたちを受け入れ、尊重し、大切にしているというメッセージを伝える共感・尊重・受容・肯定の言葉かけをすることによって、安心感の醸成につながったのではないかと考えられる。

4. 1. 2. 2 良好な関係構築に関わる発話「⑦ほめる」

良好な関係構築に関わる発話「⑦ほめる」に分類された発話の具体例を表8で示す。

表8 「⑦ほめる」に分類された発話の具体例

事例6	6月18日(木) 3時間目 算数	T : お。たくさん書けましたね。素晴らしい。
事例7	6月23日(火) 1時間目 国語	T : いいですね。集中。素晴らしい。
事例8	6月18日(木) 3時間目 算数	T : ふふ。素晴らしいね。友だち思いだね、どうぞ。
事例9	6月23日(火) 1時間目 国語	T : そうだね。今日は聞き方がとてもいいですね。反応もあるし。素晴らしい。

事例6, 事例7のように, 学習に対してほめる以外に, 事例8, 事例9のように, 思いやりや話の聞き方についてなど, 子どもたち同士のつながりの中でほめる特徴が見られた。田中(2014)は, 「子どもたちがより多様化し, 支援の必要性が一層高まってきている現在の教室においては, これまで以上に, 個に配慮した環境づくりを行うと共に, 子どもたち同士の関係性を高め, 子ども同士をつないでいくことが必要となる。どの子も過ごしやすい教室を支えるために, 子どもたちの「関係づくり」をデザインしていくことが, 通常の学級の担任としての大きな役割となっている」⁽⁵⁴⁾と述べている。このことから, ほめる観点でも子どもたち同士のつながりを意識した言葉かけをすることが, 子どもたち同士の関係づくりを行う際の一助となり, 良好な関係性を構築することにつながっているのではないかと考えられる。

4. 1. 2. 3 良好な関係構築に関わる発話「⑧ルール・見本」

良好な関係構築に関わる発話「⑧ルール・見本」に分類された発話の具体例を表9で示す。

表9 「⑧ルール・見本」に分類された発話の具体例

事例10	6月18日(木) 5時間目 社会	T : あ, まだ聞いてない人いるからさ, それは失礼だから。はい。
事例11	6月30日(火) 3時間目 算数	T : うん。途中でしゃべった人は, 何か気づいていたとしても, 聞き方は, 良くないでしょ? ね。

事例10, 事例11は, 話の聞き方のルールについて言葉かけを行っている様子である。事例10では, 「聞いていないことがいけない」ということに加え, 「話している人に失礼」という, 他者を大切にするためのルールが基本にあり, それに基づいた言葉かけであると考えられる。花熊(2011a)は, ルールが明確で, きちんと守られている学級では, 「子どもたちが安心して過ごすことができる」⁽⁵⁵⁾と述べている。このことから, 子どもたち一人一人がお互いを尊重し, 大切にするためのルールがあり, 教師はそれに基づく言葉かけをすることによって, ルールの定着につながり, さらにそれが安心感の醸成につながったのではないかと考えられる。

4. 1. 2. 4 良好な関係構築に関わる発話「⑨チャレンジ・助け合い・つながり」

良好な関係構築に関わる発話「⑨チャレンジ・助け合い・つながり」に分類された発話の具体例を表10で示す。

表10 「⑨チャレンジ・助け合い・つながり」に分類された発話の具体例

事例12	6月18日(木) 1時間目 国語	T : お, じゃあ隣の人教えてあげて。
事例13	6月23日(火) 3時間目 算数	T : お助けできる人いますか〜。
事例14	6月25日(木) 2時間目 道徳	T : じゃあね, 今度, 自分の, 意見さっきいっぱい発表してもらったんだけど, (中略)隣の人が上手に言ってくれた, っていうのを紹介できる人います?

事例12, 事例13は, 助け合いのきっかけをつくるための言葉かけをしている場面である。また, 事例14は, 自分の意見の発表ではなく, ペアになった友達の意見を発表するよう促し, 子ども同士がつながるきっかけづくりのための言葉かけをしている場面である。河村ら(前掲)は, 子ども同士の人間関係の状態をアセスメントしながら, 無理のないレベルから子ども同士のリレーションの形成を目指した取組を実施していくことの必要性を述べている⁽⁵⁶⁾。このことから, 教師が, 日頃から, 意図的に子ども同士がつながったり助け合ったりする場面を設定し, それを促すような言葉かけをすることが, 良好な関係性を構築することにつながったのではないかと考えられる。

4. 1. 2. 5 良好な関係構築に関わる発話「⑩違い・多様性の承認・わからないと言える・間違いへの対応」

良好な関係構築に関わる発話「⑩違い・多様性の承認・わからないと言える・間違いへの対応」に分類された発話の具体例を表11で示す。

表11 「⑩違い・多様性の承認・わからないと言える・間違いへの対応」に分類された発話の具体例

事例15	6月19日 (金) 1時間目 国語	T : あ、ホントにあの消さないでくださいね。私みんなのノートがそれぞれ違っていい方が、良いと思います。はい。
事例16	6月23日 (火) 1時間目 国語	T : 自分の予想はさ、その、人のこれと違って、いいんだよ。
事例17	6月25日 (木) 5時間目 社会	T : たくさんあの紙を下さい、と言って私が追加した人もいるけど、1枚しか書いてない人もいると思うんです。でそれで、いいとか悪いとかはありません。別にあの1枚だからダメとか、たくさん書いたから二重丸とかそういうことではなくて、(略)
事例18	6月19日 (金) 2時間目 算数	T : 皆さんさ、そのえ？っていうのやめませんか。何度も私言ってるんですけど、え？っていうのは何が言いたいんですかね。私が違いますってことが言いたいの？それともあなたが違いますってことが言いたいの？え？って失礼じゃないですかなにか。
事例19	6月11日 (木) 1・2時間目 書写	T : お助け欲しい人いますか？いませんか？
事例20	6月16日 (火) 3時間目 算数	T : あ、いいですね。わからない4人の人いいですね。

事例15～事例17は、人と違っていいことや様々な人がいるということについての肯定的な捉えを子どもたちに伝えている場面である。特定の教科にとどまらず様々な場面で伝えていること、また、多様な言い方で伝えていることがわかる。事例18は、子どもが間違った答えを言った際に、周囲の子どもが「え？」と反応した際の教師の言葉かけである。間違った答えを言った子どもに対して何かを言うのではなく、それを否定するような反応をした周りの子どもたちに対して言葉かけを行っていた。事例19は、子どもたちが問題に対してわからないことがあった時に助けを求めやすいような環境をつくるための言葉かけを行っている場面である。事例20は、わからないと言えた子どもに対して、肯定的評価の言葉かけを行っている場面である。佐藤（前掲）は、学級経営ユニバーサルデザインのひとつに、安心感が抱ける学級をあげ、3つの安心感について述べている。第一に、困っていい・助けてもらえるという安心感である。「安心感を抱ける一つのポイントは“困った顔ができる学級づくり”といえるでしょう」と述べ、困ったときに「助けて」と言えることが重要であると指摘している。第二に、間違ってもいい安心感である。間違っても許容される雰囲気、間違っても応援してもらえる雰囲気は子どもたちの安心感を高めると述べている。第三に、違っていい安心感である。「違っていいという文化は、共生社会を目指すインクルーシブ教育システム時代の学校・学級づくりの極めて重要な要件」と述べている⁽⁵⁷⁾。このことから、教師が違いや間違い、わからないと言えることを肯定的に受け止め、それを子どもたちに伝えるような言葉かけをすることによって、安心感の醸成につながったのではないかと考えられる。

4. 1. 2. 6 良好な関係構築に関わる発話「⑪ Iメッセージ・感謝」

良好な関係構築に関わる発話「⑪ Iメッセージ・感謝」に分類された発話の具体例を表12で示す。

表12 「⑪ Iメッセージ・感謝」に分類された発話の具体例

事例21	6月11日 (木) 1・2時間目 書写	T : なんか今動いている人がいるから気になる。
事例22	6月18日 (木) 3時間目 算数	T : で、わたしね、最後ね、すごく手をあげる人が多かったの、とても、嬉しかったです。
事例23	6月23日 (火) 1時間目 国語	T : 手あげてくれた人ありがとね。
事例24	6月25日 (木) 5時間目 社会	T : 今ね、時間見てくれた人いてありがとね。助かりました。

事例21は、話が聞けていない子どもを注意する際、Iメッセージとして伝えている場面である。事例22は、子どもたちの頑張りをIメッセージとして伝えている場面である。藤森（2007）は相手を尊重したコミュニケーションの1つとして「私メッセージ」あげている⁽⁵⁸⁾。また、赤坂（2013）は、Iメッセージは上からいう言い方ではなく同じところに立って主張しているもので、相手を一人前として認めている言い方であり、叱る場面でもほめる場面でもIメッセージを活用することによる有効性を述べている⁽⁵⁹⁾。事例23、事例24は、一見当たり前に見えることに関しても教師が感謝の気持ちを伝えている場面である。感謝について、赤坂（前掲2013）は、子どもの行為を当たり前としてとらえるのではなく、感謝を伝えることの重要性を述べている。また、感謝や喜びを伝えることは、行為の適切さを伝えることにとどまらず、「自分はここにいていいのだ」という感覚を伝えることにもつながると述べている⁽⁶⁰⁾。赤坂（2011）は、相手を大切にすると雰囲気がある教室は安心感で満たされていると述べており⁽⁶¹⁾、藤原ら（2019）は、教師の感謝スキルが児童の感謝スキル、児童の社会的機能を介し、学級生活安心感につながることを示した⁽⁶²⁾。このことから、教師のIメッセージを用いて子どもたちを尊重した言葉かけや、一見当たり前に見えることでも感謝を伝え、適切な行動を示すと同時に子どもたちを受容していることを伝える言葉かけをすることが、安心感の醸成につな

がったのではないかと考えられる。

4. 1. 2. 7 良好な関係構築に関わる発話「⑫良好な関係構築に関わるその他」

良好な関係構築に関わる発話「⑫良好な関係構築に関わるその他」に分類された発話の具体例を表13で示す。

表13 「⑫良好な関係構築に関わるその他」に分類された発話の具体例

事例 25	6月11日(木) 1・2時間目 書写	T : まだの人ががんばれ〜。あと半分くらいの人かな。がんばれがんばれ。
事例 26	6月12日(金) 2時間目 算数	T : 終わったアピール?あはは。お, 筋トレ?筋トレじゃないの?ふふ。
事例 27	6月11日(木) 1・2時間目 書写	C3 : 先生ちようどです。 T : うそ〜!やったあ。ははは。 C4 : 先生, 名人じゃん。 T : すごくない?ちようどだって。

事例25は、準備が遅れている子どもを応援している様子である。事例26は、ユーモアを用いて、子どもたちの笑いを誘っている様子であり、事例27は、教師自らが子どもたちと一緒に授業を楽しんでいる様子である。漆澤(2014)は、みんなが安心できる学級は、支持的風土の学級であるとし、広島県広島市立落合東小学校の先生が述べる支持的風土のある学級について触れ、大切なこととして15項目を挙げている。その中の1つが、励ます声かけや拍手があることである⁽⁶³⁾。越・櫻井(2008)は、他者を思いやってユーモアを表出されることが、学級風土を肯定的にすることを明らかにした⁽⁶⁴⁾。益子・斎藤(2012)は、教師の表情が、クラスの雰囲気や子どもの学習態度に強く影響し、笑顔が特徴的な教師のクラスは、統一感や親愛感がある雰囲気であることを明らかにした⁽⁶⁵⁾。これらのことから、教師が子どもを応援する声掛けや、ユーモアを用いたり自らが楽しそうにしたりしながら子どもも笑顔になるような言葉かけをすることによって、支持的風土の醸成、つまり安心感の醸成につながったのではないかと考えられる。

4. 2 考察

カテゴリー分析結果から、対象学級の教師は、授業内容・進行に関わる発話と良好な関係構築に関わる発話とでは、後者の割合が過半数を超えていることが明らかになった。さらに、良好な関係構築に関わる発話の各カテゴリーの特徴を見ていくと、「⑥共感・尊重・受容・肯定」、「⑩違い・多様性の承認・わからないと言える・間違いへの対応」、「⑪Iメッセージ・感謝」、「⑫良好な関係構築に関わる発話のその他」が安心感の醸成につながっており、「⑧ルール・見本」ではルールの定着を介して安心感の醸成に、「⑦ほめる」、「⑨チャレンジ・助け合い・つながり」では児童同士の良好な関係性の構築につながっている可能性が示された。花熊(前掲)は、先述したようにルールの定着が安心感の醸成につながっていることを述べており⁽⁶⁶⁾、河村ら(前掲)も「ルールが定着していることで、学級内の対人関係のトラブルが減少し、子どもたちは傷つけられないという安心感の中で、友人との交流も促進されるのである」と述べている⁽⁶⁷⁾。また、文部科学省は、平成29年告示の小学校学習指導要領特別活動編において、「よりよい人間関係を形成することも、児童が安心して学習に励むことができることにつながっていく」⁽⁶⁸⁾と述べており、村田(前掲)は、「自分の側にはこんな素敵な友達がいて寄り添ってくれるという意識が、安心感や期待感につながっていく」⁽⁶⁹⁾と述べている。このことから、ルールの定着や良好な関係性の構築も安心感の醸成につながっているのではないかと考えられる。以上を踏まえると、本研究における分析対象となった発話においては、その半数以上がルールの定着や良好な関係性の構築に関連しながらも、すべて安心感の醸成につながると考えられる(図1)。

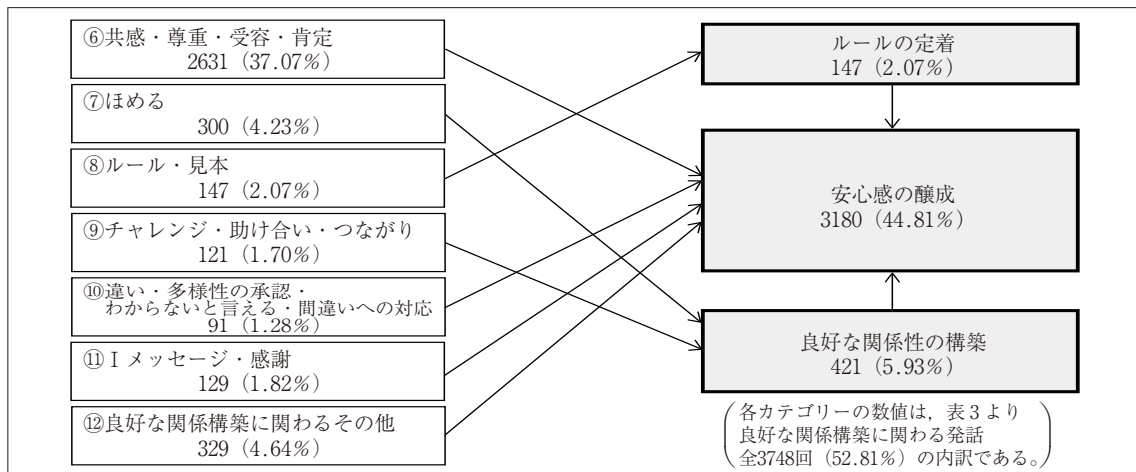


図1 良好な関係構築に関わる発話の全体像

5 総合考察

本研究では、人的環境のユニバーサルデザインが整っている学級において、教師はどのような言葉かけをしているのかを明らかにすることを目的に分析を行った。その結果、人的環境のユニバーサルデザインが整っている学級では、良好な関係構築に関わる発話の割合が過半数を超え、良好な関係構築に関わる教師の言葉かけは、ルールの定着や児童同士の良好な関係性の促進を介するものも含めて全てが安心感の醸成につながると考えられた。難波（2014）は、「学級担任が学級経営を進めるうえで最も重要なことは、学級に安心感を醸成することである」と述べ、「安心感の醸成こそが学級づくりの幹である」としている⁽⁷⁰⁾。また、中井・庄司（2008）は、教師に対する「安心感」がもつとも多くの学校生活適応感に正の影響を及ぼしていることを明らかにし、「教師がいることによる安心感」を抱えていること、「教師との関係性に対する安心感」を抱えていることが、「教師関係」における適応だけではなく、学習意欲や友人関係といった、生徒の学校生活全般にわたる学校生活適応感に関連すると述べている⁽⁷¹⁾。この指摘のように、教室における安心感の醸成に教師の役割が最も大きな要因として考えられるが、対象の学級においても「⑥共感・尊重・受容・肯定」の割合が最も高く、教師のそうした働きかけが直接、教室の安心感の醸成に寄与していることが見て取れた。

本研究では、先行研究から定義した段階では、人的環境のユニバーサルデザインが整っている状態を、ルールが守られていること、良好な関係性が築かれていること、安心感があること、の3つの条件が満たされている状態と想定し、それらを並列的に捉えていた。しかし、この3つは並列構造ではなく、ルールが守られているといった秩序の形成や児童同士の良好な関係の構築が、教室の安心感の醸成に向かって機能していることが考察された。これらのことから、人的環境のユニバーサルデザインが整っている学級における教師の言葉かけは、良好な関係構築に関わる発話の割合が高く、それが直接教師との関係性への安心感を醸成すると共に、教室の秩序の形成や児童同士の良好な関係性の構築を介して、教室の安心感の醸成に寄与していることが示唆された。

6 今後の課題

今後の課題として、大きく4点挙げられる。第一に、事例研究の積み重ねの必要性である。本研究は一事例の調査であり、他の学級でも同じような結果になるとは限らないため、今後さらに事例研究を進めていく必要がある。第二に、人的環境のユニバーサルデザインに関する尺度の開発である。本研究では、人的環境のユニバーサルデザインが整っている学級とはどのような状態であるかを定義し、それに見合う尺度を用いたが、その妥当性については検討を行わなかった。そのため、今後は人的環境のユニバーサルデザインについて直接測定する尺度を開発していく必要がある。第三に、発話カテゴリーについてである。本研究で用いたカテゴリーは、筆者が作成したものであり、その妥当性について担保されたものではない。そのため、今後研究を進め、検討していく必要がある。第四に、本研究で見いだされた言葉かけの効果検証である。本研究では、人的環境のユニバーサルデザインが整っていない学級においての効果についてまで検証を行わなかった。そのため、今後は本研究で見いだされた言葉かけの特徴が、人的環境のユニバーサルデザインが整っていない学級においてどのような効果をもたらすのかを検証していく必要がある。

謝辞

本研究を進めるにあたり、研究の実施を快く引き受けてくださり、ご協力いただきましたA小学校の校長先生、担任のX先生、職員の皆様、対象学級の皆様、そして、支えてくださったすべての皆様に心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

引用文献

- (1) 文部科学省：「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/afiedfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2021年2月16日 閲覧)
- (2) 前掲(1)
- (3) 中央教育審議会初等中等教育分科会：「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2021年2月16日 閲覧)

- (4) 佐藤慎二：『実践 通常学級ユニバーサルデザイン I 学級づくりのポイントと問題行動への対応』, 東洋館出版社, 2014
- (5) 阿部利彦：「第 1 章 クラスの『気になる子』だけを気にしていませんか？—周囲が変わればその子も変わる」, 阿部利彦編：『通常学級のユニバーサルデザインプランZero—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, pp.7-38, 2014
- (6) 前掲(5)
- (7) 大須賀隆子：「通常学級における軽度発達障がい児支援とユニバーサルデザイン教育の試み」, 『帝京科学大学教職指導研究 帝京科学大学教職センター紀要』 1 巻 1 号, pp.143-150, 2016
- (8) 阿部利彦：「人的環境のユニバーサルデザインとは?」, 阿部利彦・赤坂真二・川上康則・松久眞実：『人的環境のユニバーサルデザイン—子どもたちが安心できる学級づくり—』, 東洋館出版社, pp.7-22, 2019
- (9) 桂川泰典・綿井雅康・飯島裕哉・大月友・藤井靖・菅野純・加藤陽子「子どもの育ちを基盤とした学級のユニバーサルデザイン化」, 『日本教育心理学会第61回総会発表論文集』, pp.70-71, 2019
- (10) 片岡美華：「ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育の関係性についての一考察」『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』 第66巻, pp.21-32, 2015
- (11) 前掲(9)
- (12) 松久眞実：「秩序のあるクラスをつくる」, 阿部利彦・赤坂真二・川上康則・松久眞実：『人的環境のユニバーサルデザイン—子どもたちが安心できる学級づくり—』, 東洋館出版社, pp.109-142, 2019
- (13) 赤坂真二：「居心地のよいクラスをつくる」, 阿部利彦・赤坂真二・川上康則・松久眞実：『人的環境のユニバーサルデザイン—子どもたちが安心できる学級づくり—』, 東洋館出版社, pp.143-172, 2019
- (14) 川上康則：「背景を知る」, 阿部利彦・赤坂真二・川上康則・松久眞実：『人的環境のユニバーサルデザイン—子どもたちが安心できる学級づくり—』, 東洋館出版社, pp.51-108, 2019
- (15) 前掲(12)
- (16) 前掲(5)
- (17) 松久眞実：「特別支援教育を学級づくりの切り口に—あったかクラス作戦—」, 花熊暁：「準備委員会企画シンポジウム 1 通常学級で「特別支援教育」をどう進めるか—特別なニーズのある児童生徒の支援のための学級・授業作りの実践を考える—」, 『LD研究』 第19巻第1号, pp.13-15, 2010
- (18) 岸俊行・野嶋栄一郎：「小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析」, 『教育心理学研究』 54巻, pp.322-333, 2006
- (19) 岸俊行・澤遼潤・野嶋栄一郎：「一斉授業における教師の言語的フィードバックの実態」, 『日本教育工学会論文誌』 31 巻, pp.105-108, 2007
- (20) 菊池香・山本奨：「小学校における「担任教師の働きかけ」分析のためのカテゴリー作成の試みと教師の指導態度」, 『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』 第14号, pp.373-384, 2015
- (21) 河村茂雄 (1999). QUESTIONNAIRE—UTILITIES 図書文化社
- (22) 大渡和正：「子ども同士の支援関係を深める小学校学年集団づくり—児童の安心感測定尺度の開発と分析シートの活用を通して—」, 『教育実践高度化専攻成果報告書抄録集』 5 巻, pp.79-84, 2015
- (23) 前掲(21)
- (24) 河村茂雄・武蔵由佳：「通常学級における特別支援の必要な児童の在籍状況と学級集団の状態との関連」, 『教育カウンセリング研究』, 第 8 巻第 1 号, pp.25-31, 2017
- (25) 前掲(24)
- (26) 河村茂雄・藤村一夫・粕谷貴志・武蔵由佳：『Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド—小学校編—』, 図書文化社, 2004
- (27) 前掲(26)
- (28) 前掲(22)
- (29) 中野博幸・田中敏：『フリーソフト js-STARでかんたん統計データ分析』, 技術評論社, 2012
- (30) 前掲(26)
- (31) 前掲(18)
- (32) 阿部利彦・赤坂真二・川上康則・松久眞実：『人的環境のユニバーサルデザイン—子どもたちが安心できる学級づくり—』, 東洋館出版社, 2019
- (33) 前掲(4)
- (34) 前掲(5)
- (35) 小貫悟・桂聖：『授業のユニバーサルデザイン入門—どの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方』, 東洋館出版社, 2014
- (36) 阿部利彦編：『決定版! 授業のユニバーサルデザインと合理的配慮—子どもたちが安心して学べる授業づくり・学級づくりのワザ』, 金子書房, 2017
- (37) 柘植雅義編：『ハンディシリーズ発達障害支援・特別支援教育ナビ ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』, 金子書房, 2014
- (38) 全日本特別支援教育研究連盟：『通常学級の授業ユニバーサルデザイン—「特別」ではない支援教育のために』, 日本文化科学社, 2010

- (39) 授業のユニバーサルデザイン研究会：『授業のユニバーサルデザイン—全員が楽しく「わかる・できる」国語の授業づくり—』, 東洋館出版社, 2010
- (40) 花熊暁：「準備委員会企画シンポジウム1 通常の学級で「特別支援教育」をどう進めるか—特別なニーズのある児童生徒の支援のための学級・授業作りの実践を考える—」, 『LD研究』19巻1号, pp.9-10, 2010
- (41) 花熊暁：『通常学級で行う特別支援教育1 〈小学校〉ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり』, 明治図書出版, 2011a
- (42) 花熊暁：「学校全体で取り組む授業のユニバーサルデザイン—子ども一人ひとりを大切に授業をめざして—」, 『特別支援教育』652, pp.7-10, 2011b
- (43) 花熊暁：「ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの意義と課題」, 『社会問題研究』第67巻, pp.1-10, 2018
- (44) 柳橋知佳子・佐藤慎二：「通常学級における授業ユニバーサルデザインの有用性に関する実証的検討—小学1年生「算数科」を通じた授業改善を通して—」, 『植草学園短期大学研究紀要』第15号, pp.49-56, 2014
- (45) 桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子・日本授業UD学会：『授業のユニバーサルデザイン Vol.9 —授業のユニバーサルデザインとアクティブ・ラーニング 学級経営のユニバーサルデザイン—』, 東洋館出版社, 2017
- (46) 山元薫：「ユニバーサルデザインを意識した生活づくり及び授業づくりの効果—静岡県ユニバーサルデザインリーフレットチェック項目を用いた学級担任と児童の質問紙調査から—」, 『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)』第48号, pp.89-101, 2017
- (47) 宮木秀雄：「小学校通常学級におけるユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況—A県内公立小学校の通常学級担任を対象とした調査を通して—」, 『山口学芸研究』第8号, pp.39-50, 2017
- (48) 小川直仁・笹山龍太郎・内野成美：「通常学級における特別な支援を必要とする児童への学級全体支援の効果—ユニバーサルデザインの視点に立った実践を通して—」, 『(長崎大学)教育実践総合センター紀要』10巻, pp.115-124, 2011
- (49) 京極澄子：「ユニバーサルデザインと学級づくり」, 『LD ADHD&ASD』7月号, 明治図書, pp.24-27, 2015
- (50) 野崎徹・内野成美：「小学校高学年に対するユニバーサルデザインの指導法・支援法の検討—すべての児童にとって居心地の良い学級を目指して—」, 『教育実践総合センター紀要』第16号, pp.276-283, 2017
- (51) 川喜田二郎：『川喜田二郎著作集第5巻 KJ法—渾沌をして語らしめる』, 中央公論社, 1996
- (52) 前掲(29)
- (53) 村田辰明：「授業UDの基盤をつくる「安心・刺激のある学級」」, 桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子・日本授業UD学会：『授業のユニバーサルデザイン Vol.9 —授業のユニバーサルデザインとアクティブ・ラーニング 学級経営のユニバーサルデザイン—』, pp.52-57, 東洋館出版社, 2017
- (54) 田中博司：「子ども同士の関係づくりの視点から考える教室のユニバーサルデザイン」, 柘植雅義編：『ハンディシリース発達障害支援・特別支援教育ナビ ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』, 金子書房, pp.83-88, 2014
- (55) 前掲(41)
- (56) 前掲(26)
- (57) 前掲(4)
- (58) 藤森貴美：「特集1 子どもの「気になる点」を親と共有するために 〈私メッセージ〉で安全感を確保し情報を共有」, 『月刊学校教育相談』第21巻第11号, pp.16-19, 2007
- (59) 赤坂真二：『ほめる 叱る 教師の考え方と技術—何のために・何を見て・どのように—』, ほんの森出版, 2013
- (60) 前掲(59)
- (61) 赤坂真二：『教室に安心感をつくる—勇気づけの学級づくり・2—』, ほんの森出版, 2011
- (62) 藤原健志・和気淑江・藤枝静暁・相川充：「児童生徒のあいさつ・感謝・謝罪スキルと学校生活適応感の関連に関する調査研究(2)—3水準モデルに基づく検討—」, 『日本教育心理学会第61回総会発表論文集』, 2019
- (63) 漆澤恭子：「ユニバーサルデザインの実践を支える学級経営」, 柘植雅義編：『ハンディシリース発達障害支援・特別支援教育ナビ ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』, 金子書房, pp.41-48, 2014
- (64) 越良子・櫻井弥生：「ユーモアが学級内の局所的及び大局的対人関係と学級風土に及ぼす影響」, 『上越教育大学研究紀要』27巻, pp.73-83, 2008
- (65) 益子行弘・齋藤美穂：「教師の表情とクラス雰囲気との関連性の検討」, 『日本感性工学会論文誌』11巻3号, pp.483-490, 2012
- (66) 前掲(41)
- (67) 前掲(26)
- (68) 文部科学省：『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編』, 東洋館出版社, 2018
- (69) 前掲(53)
- (70) 難波雄一：「「満足型学級」を目指して」, 『児童心理』第68巻第5号, pp.443-447, 2014
- (71) 中井大介・庄司一子：「中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連」, 『発達心理学研究』第19巻第1号, pp.57-68, 2008

Case Study of Teachers' Language in Universal Design of Human Environment

Minami NIINUMA* · Shinji AKASAKA**

ABSTRACT

In this study, a classroom in which a universal design of the human environment is achieved is defined as one classroom in which good relationships are established in an orderly way and where students feel safe. The universal design of the human environment is a state in which all three of the following conditions are in place: rules are followed, good relationships are built, and students feel a sense of security. To clarify what language teachers use in a classroom with a universal design of human environment, teachers were fitted with IC recorders, and speech protocols were created in relation to the recorded speech in the classroom, and they were categorized according to categories created by the author. It was found that in classrooms with a universal design of the human environment, the percentage of utterances related to building good relationships exceeded the majority, indicating that while related to the establishment of rules and the building of good relationships, the development of a sense of security is the foundation.