

〈論文〉

学びのユニバーサルデザイン実践者の実践継続/促進プロセス

—— 複線径路等至性モデリングによる語り分析 ——

松戸 結佳

1. 問題・目的

1-1 研究背景

近年、特別な支援を要する児童生徒や外国人児童生徒など子ども達の多様性が顕在化し、学びの多様性を尊重したインクルーシブ教育の実現が求められている。こうした背景と改訂版学習指導要領(平成29年・30年告示)の全面実施に伴い、米国の研究機関(The Center for Applied Special Technology, CAST)が1980年代初頭に開発した「学びのユニバーサルデザイン(Universal Design for Learning, 以下UDL)」への期待が本邦でも高まっている(東洋経済education × ICT編集部, 2023)。

UDLは、学びの多様性を踏まえた柔軟な授業設計を可能にし、生涯にわたって学び続ける主体的な学習者を育てるための理論的フレームワークである(Meyer, Rose, & Gordon, 2014; バーンズ亀山, 2020)。学習場面での学習者の適応が不十分な場合、学習者側ではなく、「アクセスできない学習者を生むカリキュラム」に障害があると考え(CAST, 2011)、授業内に存在する「カリキュラムの障害」を解消することで、障害の有無にかかわらず、あらゆる学習者のニーズに応じた授業設計を可能にする(CAST, 2024)。UDLの基盤には、脳科学・学習科学・認知心理学等の研究がある。米国では、科学的根拠のある枠組みとして2008年に改正された高等教育機会均等法(the Higher Education Opportunity Act)や新初等中等教育法(Every Student Succeeds Act, 2015)にUDLが明記されている。2014年にはUDLに関する体系的な書籍が出版され(Meyer, Rose, & Gordon, 2014)、UDLに関する概念的研究論文が増加し、各国で実践報告がなされているものの、実証研究は国際的に不足している(松戸, 2022a)。加えて、実践報告は北米や欧州など、文化・社会・経済的背景の類似する地域に偏っている(Al-Azawei, Serenelli, & Lindqvist, 2016; AlRawi & AlKahtani, 2021)。

各国では教師の労働条件等の背景的要因が異なり、それらがUDL実践の質に影響を及ぼす可能性があるため(Ok, Rao, Bryant, & McDougall, 2017)、各国の文化的背景を考慮したUDL適用の妥当性調査が求められている。また、UDL研究は国際的に初期段階にあることから、量的研究のみならず、質的研究による詳細な実態把握も推奨されている(AlRawi & AlKahtani, 2021)。

特に本邦では、日本語訳された書籍や参考資料が不足し、UDLを実践できる授業者やそれを支える伴走者も限られるため、実践例の蓄積が乏しい。このため、UDLに関心を持ちながらも見通しを持てないことへの不安から実践開始をためらう教員が存在すると考えられる。これまで本邦での若手授業者を対象としたUDLコンサルテーション研究では、多様性を視野に入れた授業改善が図られたとの報告(内田・納富, 2015)、根拠に基づく授業づくりに自信を持ち授業改善の工夫が増えたとの報告(小関, 2018)、授業に行き詰まりを感じていたがUDL実践に手応えを得て授業者として展望を開いたプロセスの報告(松戸, 2022b)などがある。しかし、国内外を問わず、UDL実践の継続を促す有効なコンサルテーションのあり方は未解明であり、本邦ではUDLについて正しい知識

の普及に加え、UDLを実践できる授業者およびコンサルタントの育成が喫緊の課題となっている(松戸, 2021)。

1-2 目的

本研究の目的は、本邦のUDL実践者が、実践の継続を決定し、その取り組みが促進されるまでのプロセス及び促進／阻害要因を明らかにすることである。時間軸に沿ったプロセス図を提示することにより、これからUDL実践を始める授業者や、実践経験が浅い授業者に対して実践の見通しを示すとともに、UDL実践者を支援伴走する研究者に向け、支援に役立つアイデアを提供することを目指す。質的研究は「なぜ」よりも「どのように」「何を」の問いに答えることを重視する(岩壁, 2010)。本研究では、質的研究を通してUDL実践者の実態・背景・ニーズを詳細に把握し、本邦の学校文化においてUDL実践を継続する際、何が促進／阻害要因となるのかを探索する。そして「どのように」実践の継続／促進が可能となるか、また「何を」サポートする必要があるのかを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2-1 調査協力者

本邦においてUDLを継続して実践している授業者5名を対象とした。UDL研究者2名からの紹介を受け、校種を問わずUDL実践を継続している現職教員数名へ個別に依頼し、調査内容への同意が得られた5名をインタビュー対象とした(Table 1)。なお、調査協力者は全員、調査前から著者と面識があり、UDL実践者として関わる機会のあった者である。

調査協力者	年齢	教職歴	UDL実践歴	勤務校	インタビュー時間		
					1回目	2回目	3回目
A先生	40代	15年以上	約8年間	公立中学校	60分	50分	40分
B先生	50代	25年以上	約5年間	公立小学校	110分	90分	90分
C先生	30代	15年以上	約5年間	公立小学校	60分	90分	50分
D先生	30代	10年以上	約5年間	公立中学校	60分	50分	35分
E先生	40代	5年以上	約6年間	私立高校	60分	50分	40分

Table 1 調査協力者の概要

2-2 調査方法

2021年11月下旬から2022年10月中旬にかけ、5名の調査協力者に対しオンライン会議システムZoomを用いて、インタビューを各3回実施した。各回のインタビューは、対象者へ事前に許可を得て録音・録画した。第1回インタビューでは、岩壁(2008)を参考に作成したインタビューガイドに基づき、UDL実践開始までの経緯、実践当初の様子、実践を継続できた理由、振り返って思うこと等を半構造化面接で聴取した。その際、主体的・感情的体験を引き出すことを重視した(Table 2)。第2回インタビューは、第1回の内容をもとに作成したプロセス図を提示しながら実施し、第3回インタビューでは5名分の統合プロセス図を提示して実施した。

-
- 0 ウォームアップクエスチョンとして、教職歴や担当学年等の基本情報を確認する。
 - 1 教員になってからUDLを実践するまでの経緯を教えてください。
(特徴的なできごとやきっかけ・感情的な体験・参考資料や参考実践・UDL実践前の授業の様子)
 - 2 UDLを始めた当初の様子を詳しく教えてください。
(開始時の様子・周囲の反応・学習者の変化・授業者としての変化・感情的な体験)
 - 3 UDL実践をこれまで続けてこられたのはなぜだと思いますか。
(対処方略やサポート・モチベーション・葛藤)
 - 4 ご自身の実践を振り返って、どんなことを今、感じたり考えたりしますか。
(自身の変化・今後の展望・ニーズ)
-

注)1～4の質問項目に順序の決まりはなく、相手の話の展開や流れに沿って適宜質問を補い聴取した。

Table 2 インタビュー質問項目

2-3 分析方法

本研究の目的に適すると判断し、データ分析には複線径路等至性モデリング(Trajectory Equifinality Modeling, 以下TEM)を用いた。TEMは、時間軸に沿って個人の経験や変容を社会との関係の中で記述しようとする質的分析法であり、構造ではなく過程を理解しようとする点に特徴がある(安田・サトウ, 2012)。また、個人の選択した行動を促進/阻害する要因を同一の図に描けるため、UDL実践継続に影響する促進/阻害要因を把握し、実践をサポートするためのアイデアやタイミングを検討するのに有効と考えられる。本研究では、経験の共通性と多様性を捉えるため分析対象を5人とした(安田, 2015)。

TEMには定型的な分析手法は存在しないが、本研究ではTEMの基本概念・構造を踏まえ、以下の手順で分析した。まず、調査協力者の語りを逐語データ化し、意味のまとまりごとに切片化して時系列に並べた。その後、対象者の表現をできるだけ活かしつつ見出しをつけ、類似内容をまとめた後、コード化した。次に、等至点および両極化した等至点を配置し、各コードが分岐点・必須通過点・社会的方向付け・社会的助勢のどれに該当するかを検討した(Table 3)。その後、研究者が最初に設定した等至点とは別に、調査協力者にとっての等至点(等至点2)を検討し(安田・サトウ, 2017)、5名分のTEM図を作成した。等至点に近い経験か両極化した等至点に近い経験かを考慮しながら、コードを時系列にTEM図上に配置し、経験を矢印で結び、実際には起こらなかったが起こり得た径路は点線矢印で示した。

第2回インタビューでは作成した個別のTEM図を用いて聴取し、調査協力者から見て時系列や経験が適切に反映されているか確認し修正を加えた。5名のTEM図完成後、2名以上に共通する分岐点・必須通過点を重ね合わせ、5事例を融合して等至点に至る複線径路を描き統合版TEM図を作成した。第3回インタビューでは、5名のインタビュー内容に基づき作成した統合版TEM図を用いながら聴取し、対象者との視点の融合を図り、結果の真正性を担保するため「トランスビュー的飽和」を目指した(サトウ, 2015)。また、研究の信憑性を高めるため、質的研究経験者より助言を受けプロセス図を確定した。

概念	定義
等至点	多様な経験の経路がいったん収束する地点(等至点1は研究者が設定した収束地点, 等至点2は本人の展望にある収束地点)
両極化した等至点	等至点と価値的に背反である補集合的なものとしての地点
分岐点	ある選択によって各々の行動が多様に分かれていく地点 (人を等至点へと導く上で何らかの迷いや複線性が生じる地点)
必須通過点	制度的・慣習的・結果的にある状況においてほとんどの人が経験せざるを得ない地点
社会的方向付け	等至点に至るありようを阻害する力(個人の行動や選択に制約的な影響を及ぼす, 社会的な諸力を象徴的に表す)
社会的助勢	等至点へ向かうありようを促進したり助けたりする力(社会的方向付けとは逆に作用する力)

Table 3 複線径路等至性モデリング(TEM)の概念の定義

2-4 倫理的配慮

調査協力者には調査の趣旨を説明し、研究協力の中止・拒否の自由およびプライバシー保護について伝え、書面で同意を得た。調査に先立ち、調査時の著者の所属大学の倫理審査委員会の承認を受けて調査を実施した。

3. 結果

本節では、5名の調査協力者が経験した個別プロセスを記述し、その後に統合プロセスに基づいてUDL実践の継続/促進に関わる要因を整理する。なお、TEM図のラベルは〈 〉で、本人の語りは「 」で示す。5名の語りの中では、UDL研究者としてX・Y・Z先生の3名の名前が挙げられた。

3-1 調査協力者が経験した個々のプロセス

(1) A先生

A先生はUDL実践前、授業評価が高く指導にも自信があり、授業上の困難は感じていなかった。しかし、不登校生徒が多い学校状況や校長の意向を受け「みんなが安心・安全に生活できるように」と校内研究としてUDLに取り組むことになり、研究者X先生による校内研修会を受講した。初めは「これは無理だな」「難しい感じはするな」と感じ、具体的な実践方法もわからなかったが、研究主任という立場から「やんなきゃいけないかな」と手探りで実践を開始した。当時を振り返り、「研究主任じゃなかったらやってなかった」という思いも語られた。

「半年ぐらいは全然だめ」「ピンとやっぱずっとこなかった」中、研修会や研究会に参加するとUDL研究者Y先生ら「面白い人たちに会える」ことから、UDL実践者自体への興味が高まった。さらに県外委託研修で実践を見たり話を聞いたりして「できるかもな」とアイデアを得て、生徒に授業改善を宣言した。X先生の定期的研修や研修案内など〈UDL研究者の関わり〉も実践の後押しとなった。

X先生から「必ず子ども達に聞きなさい」と教わり、生徒の提案を取り入れ授業改善を進めるうち、「これってやったらダメですねって(生徒に)聞かれることが多かった」状態から、「先生これやってみたいんですけど」と言い来たり「数学的なところで質問をやり取りできるように」なったりと生徒が変化した。同僚とも生徒の変化を話題にし、学力向上も実践継続を支えた。「子どもを信じる、ってことができるようになった」と自身の変化も語られた。

同僚から「あいつだからできんだろ」といった冷ややかな目を感じることもあったが、悩んだ際には研究者や実践者だけでなく生徒に聞き改善を続けた。周囲からのネガティブな反応は「基本無視」しつつ、市内の研究指定を受けた〈学校状況〉も影響し年度替わりには校長に学年団の入れ替えを交渉して、UDLを「やってくれそうな人」をメンバーに入れ校内でUDLを推進した。

2年目以降は担当学年の偏差値向上を機にUDLの効果を校内で「大々的に宣伝」した。3～4年目には自身のUDLへの理解が深まり、宿題を生徒に選択させ、総合的な学習でもUDLに取り組むなど実践を広げていった。「子ども達が前向きに動き出すのがわかっている」「やっていて損することが一個もない」「辞める必要はない」と〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉状態に至った(等至点1)。

「UDLに時代がついてきたな」と教育改革の流れとUDLがリンクしてきた実感も語りつつ、多くの人に授業UDとの混同があることや、「UDLがアメリカから来ている」ため「日本では広がらないと思う」という思いも述べられた。今後はUDLを広め、実践をより楽に、やりやすくしていきたいという希望が語られた。

(2) B先生

B先生は、教員になった当初から主体的な学習者像に憧れ、授業論隆盛期に「授業論にどっぷりハマって」発問や指示の在り方を研究してきた。「軸足は子ども側じゃなくて教師の側、自分の側にあって、どう教えるかってことだったと思う」と回顧し、保護者や子どもから高評価を得る一方で、「教師が何かをさせることによって成果が上がるっていうことが、本当にそれ子どもの力になっているのかな」と疑問も抱いた。

管理職の道を選ばなかったことで定年退職までの過ごし方を考え、「教師技術としては頭打ち」であり自身の教師成長が終わる感覚を抱き、「成長し続けているなっていう実感」を欲して教職大学院に進学した。UDL研究者Z先生の講義を受け、「非常に頭を殴られたような感じ」で授業観が揺さぶられ、「どう教えるか」から「子どもたちがどうやって学んでいるか学べるかってことが私の思考の中心になった」。勤務校に戻った当初は自信がなくすぐには実践を始めなかったが、Z先生の講義を再聴講し、「何をやっていいかわからなかったんだけど、とにかくガイドラインに沿ってやればUDLの授業になるんだろう」とガイドラインの解釈に努め理解を深めた。

実践決意後は、一緒にUDL実践はできそうにない学年団の中、同僚の目を気にしつつ、子ども達に授業を変えることや教師としての成長意欲を話して実践を開始した。子どもたちにアンケートを取ったり、悩んだ時には子どもに意見を聞いたりして実践を改善した。「子どもたちは何でも言ってくれるようになり」子どもとの関係性の変化を感じるとともに、これまでの接し方を反省した。特別なニーズを要する子ども達が多いという〈学校

状況〉があり、学年団の入れ替わりを機に「これから20年以上教員やるんだったらUDLを知っといたほうが絶対いい」と若手に伝え、研究部長としてUDLをテーマに校内研修を実施し他教員から肯定的な反応を得た。

一方で、UDLを伝える難しさや「中堅どころにはあまり評判がよくない」感じを抱き、理解のない先生のことは割り切り、UDLの取り組み方は先生方に委ねた。学力がついてこないなどの成果に悩みZ先生や自主的勉強会で相談しつつも、「UDLを側で実践してくれる人がいたら」「自分と同じレベルで(省略)やってくれる人がいたらどんなに心強いだろうなあ」と心細さを抱きながら自身で実践の調整を重ねた。UDL以上に子ども達に必要な教え方が出てくれば変えるかもしれないが、現在最適な方法はUDLだと信じ〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉状態に至った(等至点1)。展望として、校内で低学年からUDLを実践することが語られた。

(3)C先生

C先生は校内研究や交流学习に課題を感じ、教職大学院に進学した。X先生からUDLを学ぶも「最初は全然よくわからず」「ガイドラインはすごく、なんかもう難しくて、なんか理解するのが嫌だ」と感じた。日本の実践論文がガイドラインをチェックリスト化して「潰していくような感じ」だったため「やりたくなるだろうな」とUDL実践に疑問を抱いた。また、参考資料の不足やUDLと授業UDの混在により、何が「正しいUDL」なのかわかりにくく感じていた。

しかし、UDLに惹かれる気持ちから米国のUDL実践校を視察し、「子供たちが学習に向かっているっていう姿にまず驚いた」と同時に、「ガイドラインで、なんかこうがんじがらめになっているのではなくて」「もっとおおらかに実践しているのかな」とイメージが変化した。現地で学力伸長のグラフを見て実践効果への期待が高まり、「いっぱい吸収してきたので、やってみたい」と実習でUDL実践を試し、「学び方を身につけるってすごい大事」と手応えを得るとともに実践効果の点で課題も感じた。また、学習指導要領改訂の経緯を学び、国の教育政策とUDLには親和性を感じた。オランダのイエナプラン校視察にも参加し、「イエナと比較しながらUDLっていうのを捉えられる」とイエナプランを学ぶことでUDLへの興味がさらに湧いた。

修了後は異動先で年間通した実践を試みるが、新卒教員が多くそのフォローが必要である等、周囲を巻き込みにくい状況であり、こっそりUDLを取り入れた。児童の変化として「自分から学ぼうとしている様子は見られた」が、数値的成果が出ずもどかしさを抱えた。X先生から定期的に研修会等の連絡をもらい、「そういう情報をX先生からいただけるのはすごくありがたくて、そうじゃないと、多分離れていく」と伴走者の存在をありがたく感じていた。一方、「こうやってうまくいきましたみたいなのがすごい多くて」「できるかもって思わせてくれるような」参加したいと思える研修が少ないとも感じていた。また、大学院でUDLと一緒に学んだ同期はUDLと距離を置いていたため、実践仲間は不在だった。

音楽専科に就き、一人で実践できるメリットを感じつつも、〈UDLとはなじまない学校方針〉と自身の目指す方向性との違いや〈同僚の目〉を気にしながら実践を継続した。「ガイドラインの何番っていうチェックをすごいしていた」けれどイエナプランの角度から〈UDLを捉え直す〉ことで、成果にとらわれず〈のびのび実践しよう〉と考え、〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉状態に至った(等至点1)。UDLとイエナプランの融合を探り、学び合う実践仲間を増やすという展望が語られた。

(4)D先生

D先生はUDL実践前、「良い問題を生徒に提供すれば、全員興味を持って取り組んでくれるだろう」と考え、一斉授業形式で問題解決型授業を行っていたが、「教室の中で数人の子どもは問題すら取り組めなかったり」して授業に悩んでいた。初任者支援への関心から教職大学院に進学し、Z先生を通じUDLに出会い、「自分の中では全くなかった発想だった」カリキュラムの障害という考え方に驚き、「学べなかった子どもが環境を整えてあげると学べる」という考え方に感銘を受けた。

大学院2年目、異動先の荒れた学校状況を受け「これはUDLのタイミングじゃないかな」と実践を開始した。「何から手をつけていいかわからなかった」が「ガイドラインを見ながら」レベル別課題を用意するなど、「できそうなものからやってみた」。生徒全員が学習に取り組めるようになり手応えを感じつつも、「騒いでしまう生徒」

や「簡単な問題を早く終わらせて遊び始めちゃう生徒」に課題を感じた。〈実践への自信のなさ〉から「生徒の意見を拾うように」になり、「生徒の意見から授業改善するのが効果的だな」と気づき、生徒と対話を重ねながら授業改善を進めた。Z先生に生徒の様子や授業のやり方を話し、アメリカでの実践写真を見せてもらいながらフィードバックを得た。半年後には、「問題に対してとか、何かちょっとホワイトボード欲しいとか」生徒から「自分が学びやすいようにしたいっていう意見が出てきて」、教室に「数学を学ぶような雰囲気が出てきて」実践に手応えを感じた。

修了後、勤務校2年目となり、「生徒も落ち着いた雰囲気ができてきた」ため「腰を据えてUDLできそうだな」と実践を本格化した。実践1～2年目は「ガイドライン全部を徹底的にやらなきゃ」と誤解し「オプションを増やすことにちょっと躍起になって」いたが、Z先生から助言を受け、「自己満足のためにオプションを増やしてたな」と気づきUDLの考え方を見直した。学会発表も経験し、教員の年齢層が高く規律の厳しい大規模校へ異動後は、実践の質を高めつつコロナ禍で〈できる範囲で実践しよう〉と考えた。校内では同僚からの肯定的否定的両方の反応を感じながら、「UDLやってる先生方との交流が一番大事な」と校外のB先生主催の勉強会などでUDL実践者との交流を大切にした。「1人だったら多分もう辞めていたんじゃないかな」という思いも語られた。

UDLの「効果を実感」し、「UDLが当たり前」となり、〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉状態に至った(等至点1)。「UDLやってもいいしやらなくてもいいと思うんですけども」「いろんな先生の実践の多様性が認められるというのか、うん、そういうのがやっぱり大事なと思いますね」と述べ、自分の実践を整理し、どんな学校環境でもUDLが認められ実践できるようにするという展望が語られた。

(5) E先生

E先生は、塾講師経験後に現任校に着任し、前任者のスタイルを引き継ぎつつ自身の指導の在り方を模索していた。不登校経験や発達障害のある生徒が多い学校でアクティブラーニングの実践を検討中、Z先生によるUDL校内研修を受け、学校全体でUDL導入が始まった。「教員経験がずっと長かったりするとそれまでの授業のスタイルみたいなのがあったのかもしれないんですが、特になく、これからどういうふうにやればいいのかっていうタイミングだったので」UDLに抵抗感を抱かなかった。ただし、参照できる実践例が少なく、「具体的なイメージが湧かなかった」ため、「今のベースとしてやっているものっていうのにどうやってUDLを入れたらいいのかっていうことで考えて」、生徒と「お互いにちょっと手探り」で部分的にUDLを取り入れていった。

UDLを取り入れた授業に対しては生徒から肯定的な反応が見られたが、「これってUDLになるのかなとかいうような心配みたいなのはやっぱり当初は強かった」。Z先生の校内研修会で実践報告や相談を行い、年に2～3回の定期的研修でフィードバックを得ながら実践を改善した。UDLを取り入れつつも授業では「もっと教えたいっていう気持ちになる」が、「発達障害の子たちが多いんで、これまで指示があつてようやく動いてたよっていう子たちが多いので、いわゆる普通に与えるだけの授業をしていては、彼らにとってはこれまでと変わらないな」と気付いた。そこで、授業を「もう全部取り替えよう」と決意し、年間を通して「完全にUDLに移行をして」、「授業としては歴史を扱うが、そのゴールは歴史を超えて、生きる力になるようにしたい」と考え、「困ったときにどうするっていうそれを学んでほしい」と生徒に伝え、どうしたら生徒が学び方を身に付けられるか意識し続けた。

生徒の意欲には差があったものの、「ちょっとずつレベルを上げてくような形で」段階的に求める水準を引き上げ、実践への手応えと生徒の成長を実感した。Z先生に現状を報告する中で「こういう方向性でいいんだ」と確信を得て、「より自信を持って取り組めるようにはなった」。教員間・教科間でUDL実践の温度差はあったが、Z先生への現状報告を校内研修で重ねるうちに「UDL一番やっぱり推進しているであろうというような感じでなんか自然と」校内でUDL推進の中心的役割を担うようになった。学校説明会でもUDL実践の取り組みを発信する役割を担い、「外部の方に向けて私自身が発信するっていうのはやっぱりやっていかなきゃいけないと、UDLもっと取り組まなきゃいけないかなって」〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉状態に至った(等至点1)。

今後の展望として、UDL実践をさらに展開し生徒のプランニングスキルや対処スキルを育成するとともに、校内全体でのUDL推進を継続することが語られた。

3-2 5名の統合プロセス図から見出されたUDL実践継続/促進要因

UDL実践者の実践継続/促進プロセスを明らかにするため、5名のUDL実践者の経路図を統合したTEM図を作成した。UDL実践開始までの経緯から実践の継続を決定する過程を分析対象とし、〈教師として自分なりに指導技術を自己研鑽する〉状態から、研究者が設定した等至点1〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉、さらに調査協力者にとっての等至点2〈UDL実践の適用を広げる〉に至る過程を図示した(Figure 1)。必須通過点や分岐点に注目し、TEM図の時期を第1期「UDLと出会うまで」、第2期「UDL実践を試す・始める」、第3期「悩みながらUDL実践を改善する」、第4期「UDL実践を広げる・UDLを捉え直す」の4期に区分した。

TEMにおける分岐点は、人生経路上の迷いや葛藤が生じるポイントであり(宮下, 2023)、社会的方向付けと社会的助勢のせめぎあいによって現れる。この緊張関係を分析することで、UDL実践継続/促進に関わる要因を把握できる。以下、時期ごとに分岐点と社会的方向付け・社会的助勢に着目して結果を示す。UDL実践の促進/阻害要因はTable 4にまとめた。

なお、両極化した等至点1「UDLとは距離を置く」は、当初「UDL実践を中断する」と表していたが、C先生の「UDLと距離を置く同期」という語りに着目し、再開の可能性も含む現時点の状況を示す表現として適切と判断し〈UDLとは距離を置く〉とした。

(1)第1期「UDLと出会うまで」～第2期「UDL実践を試す・始める」

5名は〈教師として自分なりに指導技術を自己研鑽する〉中で、〈働く中で課題を感じる〉ことにより〈教職大学院へ入学〉(B・C・D先生)あるいは〈授業に困り感なし〉の状態UDL研究者による〈校内研修会を受講〉(A・E先生)してUDLに出会った。

校内研修会でUDLを学んでも〈実践しない〉という選択は起こり得るが、〈UDLを導入するという学校方針〉の中で、A先生は研究主任という〈実践を推進しやすい校内での立場〉であり、E先生は〈学習者の特性〉に応じる必要性があったため、〈具体策がわからない・疑問を抱く〉分岐点にありながらも、〈手探りで実践を始める〉に至った。なお、A・E先生は校内研究としてUDL実践が開始されたため、教職大学院に入学した3名に比べ、実践着手は速やかであった。

教職大学院に入学後、B・D先生は、〈勤務校に戻る〉分岐点でUDLの必要性を感じたり、UDLへの理解を深めたりしてから実践に着手した。B・C先生は、〈UDLに惹かれる気持ち〉が分岐点で作用し実践開始につながった。D先生は勤務校が〈大変な学校状況〉であったことからUDLの必要性を感じ実践を開始した。学級経営や授業に課題を感じていない場合は〈UDL実践の必要性を感じない〉ため、〈UDLとは距離を置く〉という両極化した等至点1に至ることが推測された。

第2期では、〈UDLの理解し難さ・参考例不足〉が社会的方向付けとして阻害的に働き、両極化した等至点1〈UDLとは距離を置く〉に至る径路(点線矢印)が多く発生した。しかし、〈UDL研究者の関わり〉は実践を促進する社会的助勢として作用し、内的要因としての〈UDLに惹かれる気持ち〉も実践を後押しした。学校要因は、社会的方向付けとしても社会的助勢としても機能し、学校方針・学校状況・校内での立場・学習者の特性がUDL実践開始に影響を与えた。

(2)第3期「悩みながらUDL実践を改善する」

第3期では、5名中4名が、〈悩む・課題を感じる〉分岐点を辿った。学校内外での〈悩みを共有できる実践仲間の不在〉は、社会的方向付けとして実践の継続/促進を阻害した。一方、E先生は学校全体でUDLに取り組み、継続的な〈UDL研究者の関わり〉により実践の方向性を確認する機会があったため、社会的方向付けより社会的助勢の影響を受け、実践の継続/促進が図られた。A先生は研究主任として校内研修でUDL実践に取り組むも、校内ではマイノリティな立場にあり、B・C・D先生は校内で、一人でUDL実践に取り組む中で、〈悩む・課題を感じる〉分岐点に至った。〈実践への不安〉は実践の継続/促進を阻害する方向に働くが、一方で、〈実践への自信のなさ〉があるからこそ〈学習者に聞く〉という解決策を取る場合もあった(B・D先生)。5名は悩みや課題を感じながらも、継続的な〈UDL研究者の関わり〉および〈学習者からの好反応・学習者の変化〉という社会的助勢に

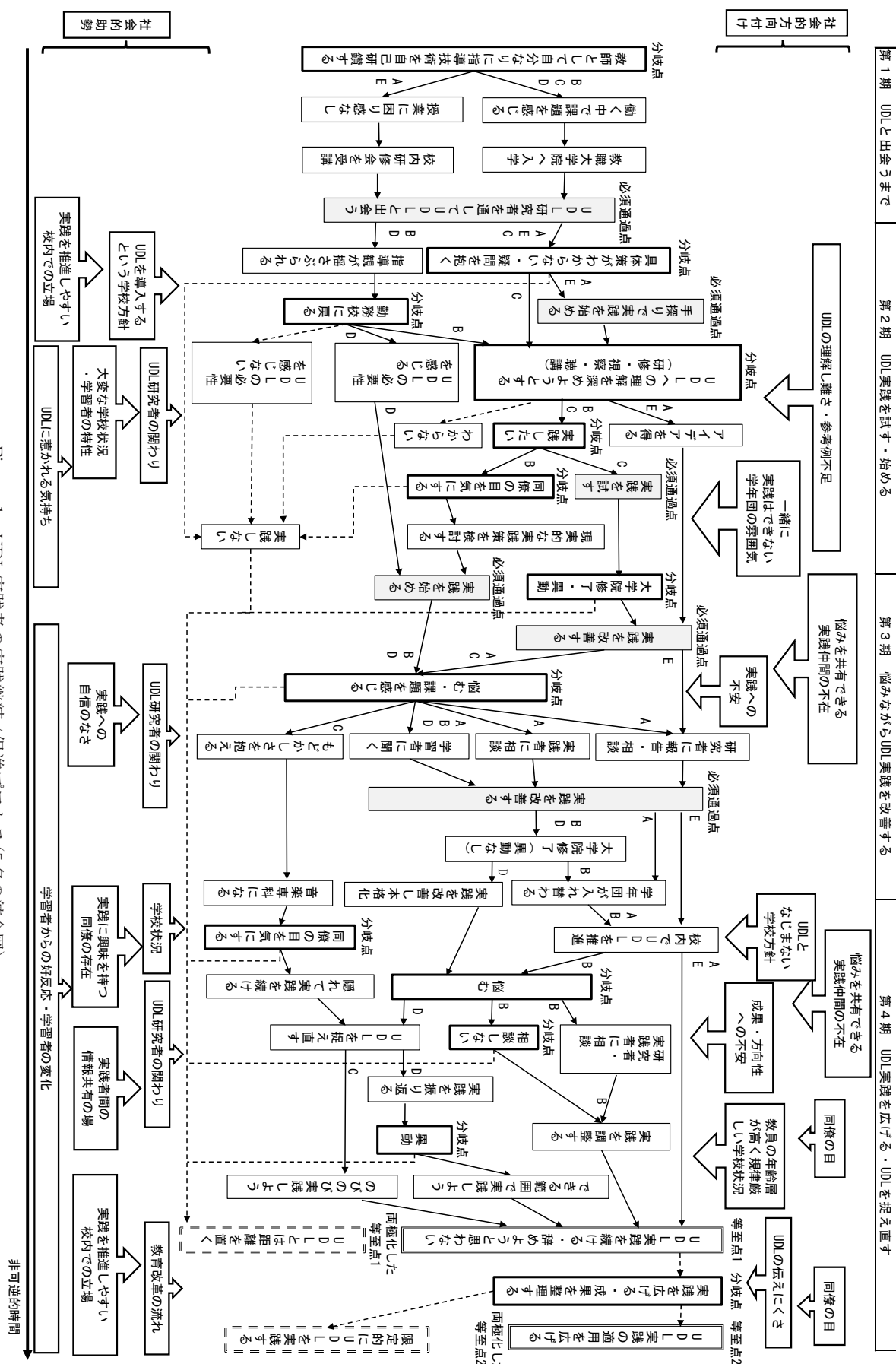


Figure 1 UDL実践者の実践継続／促進プロセス(5名の統合図)

よってUDLの手応えを得、〈UDLとは距離を置く〉という両極化した等至点1に至らずに済んだ。

(3)第4期「UDL実践を広げる・UDLを捉え直す」

第4期では、A・B・E先生の3名が〈校内でUDLを推進〉し始めた。C・D先生は、〈悩む〉〈同僚の目を気にする〉分岐点に至った際、自己内対話を通して〈UDLを捉え直す〉ことで実践の継続が促された。第3期と同様、〈悩みを共有できる実践仲間の不在〉は、阻害的に作用したが、第4期では〈UDL研究者の関わり〉に加え、〈実践に興味を持つ同僚の存在〉や〈実践者間の情報共有の場〉が社会的助勢として働いた。学年団の入れ替えを機に、A・B先生は若手教員とUDLを推進し、B・D先生は、B先生主催の勉強会で実践仲間を得た。C先生はUDL実践に理解のある同僚や実践仲間が不在であったが、〈学習者からの好反応・学習者の変化〉を社会的助勢とし、〈UDLを捉え直す〉ことで、等至点1〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉に至った。

年度ごとに変わり得る学校方針や学校状況は、社会的方向付けとしても社会的助勢としても影響を及ぼした。また、UDLを推進・継続する過程で、〈同僚の目〉は阻害的に働き、UDLを広げる際には〈UDLの伝えにくさ〉が社会的方向付けとして作用し得ることが確認された。一方で、〈実践を推進しやすい校内での立場〉や〈教育改革の流れ〉は社会的助勢として働き、さらなるUDL推進の可能性が示された。

	UDL実践促進要因(社会的助勢)	UDL実践阻害要因(社会的方向付け)
UDL 要因	—	UDLの理解し難さ、参考例不足、伝えにくさ
社会的要因	教育改革の流れ(学習指導要領の改訂)	—
学校要因	UDLを導入するという学校方針、実践を推進しやすい校内での立場、大変な学校状況(授業・生徒指導)、学習者の特性	UDLとなじまない学校方針、教員の年齢層が高く規律厳しい学校状況、一緒に実践はできない学年団の雰囲気、同僚の目(=保守的で同調性の高い学校文化)
人的要因	(校内)実践に興味を持つ同僚の存在、学習者の好反応・学習者の変化 (校外)UDL研究者の継続的な関わり、実践者間の情報共有の場	悩みを共有できる実践仲間の不在
内的要因	UDLに惹かれる気持ち、実践への自信のなさ	実践への不安、成果・方向性への不安

Table 4 UDL実践促進/阻害要因

4. 考察

本研究では、本邦のUDL実践者がUDL実践の継続を決定し、その取り組みが促進されるまでのプロセスおよび促進/阻害要因を明らかにすることを目的とし、UDL実践継続の見通しを示すとともに、実践に伴走する研究者に向けた支援に役立つアイデアの提示を目指し、TEMによる分析を行った。本節では、調査結果を踏まえ、UDL実践継続/促進に向けたアプローチを考察し、本研究の意義と課題を論じる。

4-1 UDL実践継続/促進に向けたアプローチ

(1)UDL実践に伴走する研究者への提言

UDL実践に伴走する研究者は、実践継続を促す社会的助勢としての役割を意識し、以下の3点に取り組むことが有効と考えられる。

- ① UDLの理解し難さや参考例不足を補うこと
- ② 実践の方向性を確認できる機会を定期的に確保し、実践への不安を和らげること
- ③ 実践が進むにつれ、実践者間で悩みや実践を共有できる情報共有の場を提示すること

本研究のTEM図から、UDL実践開始時や実践中に悩んだ際、〈UDLの理解し難さ・参考例不足〉や〈実践への不安〉、〈成果・方向性への不安〉が社会的方向付けとして阻害的に作用する一方、継続的な〈UDL研究者の関わり〉が社会的助勢として実践継続を支えていたことが確認された。社会的方向付けが強く作用した場合、実践者はいずれも両極化した等至点1〈UDLとは距離を置く〉に至る可能性がある。学校方針や学校状況など、実践者の立場によっては変えにくい要因も存在し、〈同僚の目〉を意識して〈現実的な実践策を検討する〉あるいは〈隠れて実践を続ける〉必要があった事例も確認された。本邦独自の保守的かつ同調性の高い学校文化は、UDL実践の継続を阻む要因となり得る。

実践初期(第2期)や実践改善時(第3期)における〈UDL研究者の関わり〉は、実践が軌道に乗るまでの継続を支えた。UDL実践を広げる時期(第4期)には、〈研究者の関わり〉に加え、実践仲間の存在が社会的助勢として校内でのUDL推進や実践改善に影響を与えた。研究者によるアプローチは実践の安定化とともに段階的に減らし、実践者の理解が深まった段階で、共に学び合うコミュニティへ学びの場を移行させることが有効であろう。また、多様なニーズに応じたUDL研修会の開催も求められる。成功談だけでなく失敗や苦労も交えた実践報告や、実践者のレベルに応じた情報共有や学びの場は、UDL実践継続の促進および本邦の実践発展に資すると考えられる。さらに、UDLを知ってから実践に至るまでのタイミングや径路は多様である。〈UDLとは距離を置く〉選択をした実践者であっても、学校状況や〈学習者の特性〉により〈UDLの必要性を感じる〉可能性があり、その際も上述の3点のアプローチが有効と考えられる。今後、本邦でも実践例の蓄積や参考資料・書籍の増加により、UDLの理解し難さや伝えにくさは改善されることが期待される。

(2)UDL実践者自身によるアプローチ

本研究により、UDL実践開始の時期やきっかけ、他教員へのアプローチの有無、個人での実践継続方法には多様性があることが確認された。さらに、UDL実践継続には、UDL研究者に定期的に実践の方向性を確認すること、実践仲間を確保することが促進要因として働くことが明らかとなった。この2点を実践者が意識することは、実践の見通しを持つ上で有効と考えられる。UDL研究者が身近にいない場合でも、代替手段として、「UDL実践者の成長ループリック(Novak & Rodriguez, 2018)」を用いて、自身の実践が正しい方向に向かっているか確認することは可能である(川俣, 2021)。しかし、実践者間で学び合うコミュニティの場を確保することは、実践継続/促進の上で、実践が進むほど重要性を増すため、校内に実践仲間を増やすか、校外の勉強会に参加するなどのアプローチが推奨される。

また、〈悩む・課題を感じる〉分岐点では、研究者や実践者、学習者に聞くことに加え、自己内対話を通してUDLを捉え直し、実践を調整することで持続可能性が高まることが確認された。TEM図では、制度上の制約や他者による妨害などは社会的方向付けとして作用する一方、支援体制や他者からの助言・手助けなどは社会的助勢として作用し、それらのせめぎあいが生まれる分岐点では自己内対話がとられることがある(安田, 2023)。社会的方向付けと社会的助勢のせめぎあいの中で自己内対話を繰り返し、置かれた環境の中で折り合いをつけることが、実践の持続可能性を高める。

特に校内での立場により周囲への影響力は異なる。A・B先生のように若手教員を巻き込める立場にある場合とそうでない場合では、校内での実践のしやすさは大きく変わる。D先生が理想とする「いろんな先生の実践の多様性が認められる」学校環境であればUDL実践に挑戦しやすくなるが、〈同僚の目〉が気になる学校環境では、〈できる範囲で実践しよう〉と心理的負担感を軽減する工夫が必要である。

(3)教育政策者や管理職に求めること

UDLの考え方が教育改革の流れとリンクしてきたと感じる実践者がいる一方で、〈同僚の目〉を気にして隠れて実践する授業者の存在も確認された。本邦では、これまで同質性の高い集団を想定した均質な教育が行われてきた(青木, 2021)、教育活動の画一化や定型化も問題として指摘されてきた(子安, 2021)。川俣(2018)は、同質性へのこだわりが強い本邦の教育現場で教員の自由な取り組みを保障することが、UDLを日本に定着させていく際の課題であると指摘している。

学校組織が協働的で心理的安全性の確保された職場であることは、教師の自発的・自律的な学習動機の向上に関連する(森本, 2021)。一方、〈同僚の目〉を意識し、全体の共同歩調を乱すことを懸念して職場の対人関係の中で否定的評価を受ける不安を抱え授業改善に取り組むというのは、心理的安全性が阻害された状態といえる(三沢・鎌田, 2022)。心理的安全性とは、職場やグループ内で自分の考えや意見を自由に表明しても否定されたり罰せられたりしない安心感のことであり、発言の自由、失敗の受容、相互尊重、心理的ストレスの低減に特徴がある(Edmondson, 2018)。

本研究の調査対象者は、UDL研究者の継続的な関与という社会的助勢により、〈UDL実践を続ける〉という等至点に至った。しかし、研究者や実践仲間が不在の場合、〈UDLに惹かれる気持ち〉があっても、学校文化の影響により心理的安全性が脅かされると、挑戦的な授業実践に取り組みにくくなり〈UDLとは距離を置く〉に至る可能性がある。UDL実践を継続できる授業者を増やし、改訂版学習指導要領のねらいである「生涯にわたって学び続ける力」「主体的に考える力」の育成を実現するためには、心理的安全性を確保した上で教員が学び続けられる環境を整え、多様な実践に挑戦できる機会を承認することが求められる。

4-2 本研究の意義と課題

本研究の意義は、UDL実践を約5～8年間継続している実践者へのインタビュー調査を通じ、UDL実践開始から、〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉状態に至るまでの共通性と多様性を捉え、プロセスを可視化した点にある。これにより、UDL実践継続の見通しを示すとともに、実践に伴走する研究者に向けた支援のアイデアを提示できた。また、プロセスの可視化により、必要な社会的助勢やそのタイミングも明確になった。

今後の課題として、UDL実践の継続/促進において、どのような研究者の関わりや伴走が社会的助勢として有効であるかをより詳細に検討することが挙げられる。本研究では、実践初期におけるUDL研究者の関与が重要と確認されたため、実践初期に必要なサポートの明確化が求められる。

さらに、本研究では教職大学院や校内研修を経てUDL研究者の継続的な関わりのあった5名を対象としたが、研究者の伴走がない場合の実践継続や促進の経過についても調査し、本研究で生成したプロセスと照合して伴走者の意義や代替手段を検討する必要がある。また、実践の継続を阻む要因をより詳細に把握するため、UDL実践を中断した経験者への調査も有用である。なぜなら、UDL実践を中断した経験には、本邦でUDLを継続する際の課題となる社会的方向付けや不足していた社会的助勢がより明確に表れると考えられるためである。その際、実践中断に至ったことをネガティブな体験と捉えるのではなく、UDLを経て別の選択に至った経験者として調査に協力いただく視点が重要である。

本研究で用いたTEMは文化心理学に立脚した手法であるが、学校現場における教師の選択に影響する社会的諸力をさらに詳細に検討するためには、教育社会学による視点からの考察も重要である。現在、本邦におけるUDL研究は教育心理学や特別支援教育、教育学の視点を中心であるが、教師が置かれた環境を考慮せずに新たな教育実践を推進することは困難である。そのため、教育社会学の専門家と協働した研究の必要性を提言する。

引用文献

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56.
- AlRawi, J. M., & AlKahtani, M. A. (2021). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: a systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-9.
- 青木栄一 (2021). 文部科学省一揺らぐ日本の教育と学術— 中央公論社
- バーンズ亀山静子 (2020). UDLとは何か 指導と評価, 66, 6-8.
- CAST (2011). Universal design for learning guidelines version2.0. Wakefield, MA: Author. バーンズ亀山静子, 金子春恵(訳) (2011). 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン全文ver2.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/> (2025年9月11日)

- CAST (2024). Universal design for learning guidelines version3.0. Wakefield, MA: Author. バーンズ亀山静子, 川俣智路, 名越斉子, 竹前セルズ直子(訳) (2024). 学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドラインver3.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/> (2025年9月11日)
- Edmondson, A. C. (2018). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. (野津智子(訳) (2021). 恐れのない組織—「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす— 英治出版)
- 岩壁茂 (2008). 臨床心理学研究法第2巻 プロセス研究の方法 新曜社
- 岩壁茂 (2010). はじめて学ぶ臨床心理学の質的研究—方法とプロセス— 岩崎学術出版社
- 川俣智路 (2018). 教えるためのユニバーサルデザインから学びのユニバーサルデザインへ—同質性を強調する「授業」から多様性を認める「学び」へ— 臨床教育学研究, **6**, 69-88.
- 川俣智路 (2021). 「UDL実践者の成長ループリック」を使いこなす—教員も「UDL実践者」として成長するために— 授業UD研究, **11**, 37-40.
- 子安 潤 (2021). 授業の画一化と教師の自律性 日本教師教育学会年報, **30**, 88-98.
- 小関京子 (2018). 学力向上を目指したUDL(学びのユニバーサルデザイン)による授業改善—中規模中学校における若年層教員へのコンサルテーションを通して— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, **8**, 73-80.
- 松戸結佳 (2021). 国内における学びのユニバーサルデザインの実践と研究の動向 早稲田大学教育学研究科紀要別冊, **29**(1), 69-80.
- 松戸結佳 (2022a). 国外の学びのユニバーサルデザイン研究の概観と課題 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, **30**(1), 71-81.
- 松戸結佳 (2022b). UDL実践がもたらす授業者の変容 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, **29**(2), 89-100.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- 三沢良・鎌田雅史 (2022). 職員室の心理的安全性 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, **180**, 17-26.
- 宮下太陽 (2023). 必須通過点と分岐点. サトウタツヤ・安田裕子(監修)・上川多恵子・宮下太陽・伊藤美智子・小澤伊久美(編). カタログTEA—図で響きあう—(pp.46) 新曜社
- 森本哲介 (2021). 学校の組織風土と教師の教科指導学習動機およびエンパワメントとの関連 兵庫教育大学学校教育研究, **34**, 7-14.
- Novak, K., & Rodriguez, K. (2018). UDL progression rubric. バーンズ亀山静子(訳) (2018) Retrieved from https://f.hubspotusercontent00.net/hubfs/7288705/Resources/Japanese_UDL_Progression_Rubric.pdf (2025年9月11日)
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, **25**(2), 116-138.
- サトウタツヤ (2015). 1-5 TEM的飽和. 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(編). ワードマップTEA理論編—複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ—(pp.24-28) 新曜社
- 東洋経済education × ICT編集部(2023). 「学びのユニバーサルデザイン」が、主体的な学びや個別最適な学びに必要な訳 東洋経済オンライン 9月7日 Retrieved from <https://toyokeizai.net/articles/-/693851> (2025年9月14日)
- 内田慈子・納富恵子 (2015). 確かな学力を育む学びのユニバーサルデザイン(UDL)を参考にした授業改善—中学校国語科における若年層教員へのコンサルテーションの試行— 日本教育心理学会第57回総会発表論文集, PD021.
- 安田裕子 (2015). 1-9 緊張状態のあぶりだし—TEAによる分析の流れ(その3). 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(編). ワードマップTEA実践編—複線径路等至性アプローチを活用する—(pp.52-59)新曜社
- 安田裕子 (2023). 採録オンライン講習会TEA基礎編—TEMを理解する—. サトウタツヤ・安田裕子(監修)・上川多恵子・宮下太陽・伊藤美智子・小澤伊久美(編). カタログTEA—図で響きあう (pp.94)新曜社
- 安田裕子・サトウタツヤ (2012). TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開— 誠信書房
- 安田裕子・サトウタツヤ (2017). TEMでひろがる社会実装—ライフの充実を支援する— 誠信書房

[Article]

Processes of Sustaining and Promoting Universal Design for Learning Practices

An Analysis Using Trajectory Equifinality Modeling

Yuka MATSUDO

This study explores how teachers in Japanese schools sustain and promote Universal Design for Learning (UDL) practices, identifying factors that facilitate or hinder their implementation. Semi-structured interviews were conducted with five teachers with 5–8 years of UDL implementation experience, and their narratives were analyzed through using Trajectory Equifinality Modeling (TEM). The analysis focused on Obligatory Passage Point, Bifurcation Point, and interactions between Social Guidance (SG) and Social Direction (SD). The UDL implementation process was divided into four stages: (1) encountering UDL, (2) initiating practice, (3) improving practice while facing challenges, and (4) expanding and reinterpreting practice. Findings indicate that researcher support, peer collaboration, and positive learner responses acted as Social Guidance (SG) that promoted practice, whereas limited concrete examples, difficulty understanding UDL, and Japan's conservative, conformity-oriented school culture functioned as Social Directions (SD) that hindered practice. Teachers also relied on internal dialogue and dialogue with learners to overcome challenges. Sustaining UDL practice requires both external support and internal dialogue strategies, with teachers' positions and school environments shaping the feasibility of implementation. Structured researcher support, collaborative practitioner communities, and psychological safety should be fostered to enhance the sustainability of UDL practices in Japanese schools.