

# 学術領域におけるインクルーシブ概念の定着について -構造的トピックモデルによるトピック分析-

## *The Degree of Institutionalization of the Concept of “Inclusion” in Academic Fields*

### *-A Structural Topic Modeling Analysis of Academic Discourse -*

明海大学 肖子睿 前田篤志

Meikai University Zirui Xiao Atsushi Maeda

#### Abstract

This study aims to clarify the extent to which the concept of “inclusive” has been established within the Japanese academic landscape. Internationally, inclusiveness is employed as a cross-cutting principle to promote social inclusion across various domains beyond education. In Japan, however, the term has historically been understood primarily within the context of special needs education, which may have resulted in a relatively narrow conceptual application. To assess the degree of conceptual establishment in academic research, this study analyzes peer-reviewed Japanese journal articles published in 2022 and 2024, corresponding to the periods following the United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities’ evaluations of Japan’s progress in inclusive education. Using network analysis and Structural Topic Modeling (STM), this study quantitatively examines shifts in how the concept of inclusive is framed and utilized in academic discourse.

The results indicate that in 2022, discussions tended to focus on abstract debates centered on defining and explaining the concept of inclusiveness. In contrast, by 2024, inclusive was more frequently employed as a taken-for-granted premise across multiple academic fields, suggesting a broader and deeper integration of the concept within Japanese scholarly discourse across multiple academic fields.

Keywords : inclusive, the establishment of conceptual recognition, structural topic modeling

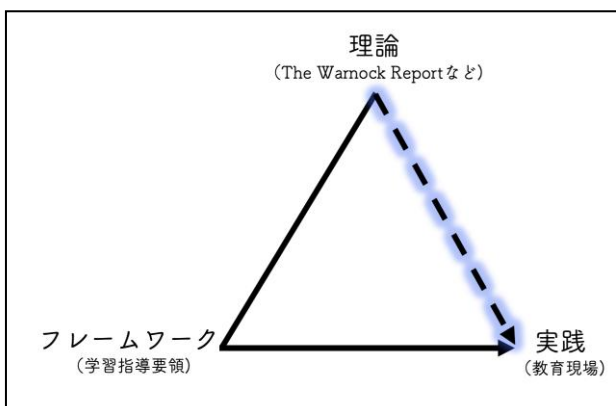
#### 1. 研究背景

近年、「インクルーシブ (inclusive)」という言葉は、教育領域にとどまらず、福祉、医療、観光、都市デザイン、企業経営、ダイバーシティ政策など、社会の多様な領域における基本理念として国際的に定着しつつある。その背景には、障害や文化的属性、ジェンダー、経済的格差といった個人差を、社会構

造の側が包摂し支えるべきであるという価値転換がある。とりわけ欧州を中心とした国際社会では、教育制度・福祉制度・公共サービスにおいて「誰も排除しない社会」を標準とする方向性が示されてきた<sup>(1)</sup>。特に教育分野では、Warnock Report<sup>(2)</sup>が「特別教育的ニーズ (SEN)」を固定的属性ではなく、環境・制度の側が生み出すニーズとして再定義したことで、

インクルーシブという考え方が制度設計へと組み込まれる契機となった。さらに 1994 年のサラマンカ声明によって、障害の有無や背景の違いにかかわらず、すべての子どもが共に学ぶ学校を構築することが各国に求める国際規範として位置づけられ、インクルーシブ教育はグローバルスタンダードとなった<sup>(3)</sup>。

こうした国際的潮流とは対照的に、日本における「インクルーシブ」概念の社会的定着は限定的である<sup>(4)</sup>。日本では「インクルーシブ＝インクルーシブ教育」という狭義の理解が一般化しており、福祉やまちづくり、観光、コミュニティ政策といった、ホスピタリティ領域での概念活用は十分に進んでいない<sup>(4)(5)(6)</sup>。



(出所) 筆者作成

図 1. 教育行政におけるトリレンマ

加えて筆者らは、日本の教育制度が抱える構造的課題が、インクルーシブという考え方の浸透を妨げていると考える<sup>(7)</sup>。その主要因の一つが「学習指導要領」のあり方である。学習指導要領は全国の学校が共通して参照する基準として教育内容や方法を詳細に定めているため、一定の画一的な枠組みを形成する。一方で、インクルーシブ教育を実現するためには、学校現場における柔軟な判断やコンテクストに応じた調整が不可欠となる。その結果、図 1 に示す様な、文部科学省が掲げる理念と制度、制度と実践が円滑に接続しにくい「トリレンマ」構造が生じている<sup>(7)</sup> (注 1)。

以上の背景から筆者らは、インクルーシブ教育の提唱以前に、先ずインクルーシブという概念がそもそも日本社会において十分に浸透していないのではないかというのが研究の起点となっている。これを踏まえた上で本論文は、先ずインクルーシブという語彙に関連する文献サーベイを行い、日本のインクルーシブに対する認識の整理を試みる。

## 2. 先行研究

### 2.1 インクルーシブ概念に関する先行研究

「インクルーシブ (inclusive)」という語彙は、ラテン語の *includere* (内に閉じ込める・含む) を語源とし、英語では「包括的な」「包摂する」という意味をもつ形容詞として定義される<sup>(8)</sup>。この語が社会的概念として用いられる場合、個々の違いを排除するのではなく、社会構造の側が多様性を受け入れ、参加を妨げる障壁を取り除くことを指すとされる<sup>(9)</sup>。先行研究では、インクルーシブ概念は「差異を前提とした包摂の原理」と整理され、単に弱者を保護するための理念ではなく、社会のあり方そのものを再設計する視座と理解されている<sup>(1)</sup>。

教育領域においては、インクルーシブ概念は特に広く議論されてきた。Warnock Report<sup>(2)</sup>は、障害児教育を再定義する中で「特別教育的ニーズ (Special Educational Needs/SEN)」という概念を導入し、障害を子どもの属性ではなく、環境や制度の在り方によって顕在化するニーズとして捉える視点を示した。UNESCO によるサラマンカ声明<sup>(3)</sup>は、すべての子どもが共に学ぶことを基本原理とし、インクルーシブ教育を各国の教育政策の中心に据えるべき理念として明確化した。このように、インクルーシブという概念は「教育制度を変革するための理念」とであると同時に、「子どもの権利を保障する国際的規範」として扱われていることがわかる。

さらに、近年の研究では、インクルーシブ概念は教育を超えて、福祉、医療、都市計画、観光、ビジネス領域にまで拡張される汎用的な社会概念として論じられている<sup>(10)(11)(12)</sup>。これらの研究では、インクルーシブを単に特定集団のための特別な支援に留めるのではなく、社会の制度設計やサービス提供の基盤として包摂性を組み込むこと自体が目的であるとされる。すなわち、インクルーシブとは「個別支援の論理」ではなく「社会的包摂の構造」を示す概念として理解される。

また、オリジナルの語彙がそのままカタカナ語として導入された場合、語感が抽象的であることから直感的理解が得られにくいという研究もある<sup>(13)(14)(15)</sup>。この「語彙の不可視性」は、概念の社会的浸透を妨げる要因の一つであるとされ、行政文書においても文脈ごとに意味が揺れやすいことが報告されている<sup>(16)</sup>。

### 2.2 国際的なインクルーシブ教育の形成に関する先行研究

インクルーシブ教育の国際的展開としては、主に 1960-70 年代の分離教育 (segregation) から統合教育 (integration) への転換、そして 1990 年代以降の統合からインクルージョン (inclusion) へのパラダイムシフトとして捉えることができる<sup>(17)</sup>。とりわけイギリスにおいて 1979 年に公表された Warnock Report は、障害児教育に関する包括的な見直しを行い、それまでの「障害種別分類」に基づく特別教育

から、「特別教育ニーズ (Special Educational Needs: SEN)」というニーズベースの枠組みへの転換を提示した点で画期的であった<sup>(2)</sup>。同報告は、SEN 概念を通じ、教育上の困難を子どもの属性ではなく教育制度・環境の側の課題として捉え直す契機を提供し、その後のイギリスの教育制度や国際的な特別支援教育政策に大きな影響を与えた。

この Warnock Report の流れを受け、インクルーシブ教育を国際規範として位置づけた文書として広く言及されるのが、UNESCO とスペイン政府が主催した 1994 年サラマンカ会議における Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education である<sup>(3)</sup>。同声明は、「すべての子どもは、可能なかぎり、同じ学校において共に学ぶべきである」と明言し、特別支援教育を通常教育システムの「一体的な構成要素」として組み込むことを各国に要請した。さらにサラマンカ声明は、特別支援教育を教育制度全体の改革と「教育の機会均等」の文脈に位置づけ、後の Education for All (EFA) やミレニアム開発目標 (MDGs) との連続性の中で議論されることとなった。

一方で、Warnock Report で示された SEN という概念が曖昧であるという指摘もある。Graham らは、SEN 概念が意図的に広く定義されたことにより、実際には対象が肥大化し過ぎ、教育現場の負担を増大させたと指摘している<sup>(18)</sup>。特に SEN は、「誰が対象であるか」「どの程度の困難を指すのか」といった境界が不明瞭であるため、行政・学校間で判断基準が大きく異なり、結果として制度運用に混乱を生む可能性を示唆している。また Norwich は、SEN の「障害を環境の問題として捉え直す」という理念は評価できるものの、個々の学習困難を「特別なニーズ」の問題に還元する構造が依然として残り続ける為、結局は旧来の特別教育の論理を温存していると分析している<sup>(19)</sup>。Ainscow は、Warnock Report が推奨する SEN ベースの統合教育「通常学級への配置」を重視するあまり、学校システムの改革という本質的課題を後景化させたと批判している<sup>(20)</sup>。

そして Slee は、Warnock Report がラベリングを弱めるために SEN 概念を導入したにもかかわらず、「特別なニーズ」という表現が逆に子どもの困難を再カテゴリー化し、新たな排除を生んだと主張している<sup>(21)</sup>。Slee は更に、SEN システムが「学校ではなく子どもを問題とみなす」旧来の構造を温存している点を鋭く批判し、インクルーシブ教育の理念とは根本的に相容れないと結論付けている<sup>(21)</sup>。

以上をまとめると、国際的なインクルーシブ教育の形成は Warnock Report を起点として、(A) SEN 概念導入 (Warnock)、(B) インクルージョンの国際規範化 (Salamanca)、(C) 権利としての保障 (CRPD)

(注 2)、という段階を経て発展した一方で、(a) SEN

概念の曖昧性、(b) 障害者というラベリングの残存、(c) 統合中心という発想のため教育改革への遡求力が弱い、(d) 理念と実践の乖離、という Warnock Report の限界も浮き彫りとなった。

### 3. リサーチクエスチョン

先行研究レビューを基に、インクルーシブという考え方の醸成という視点で本論文のリサーチクエスチョンを導出する。

インクルーシブ教育は理念・制度・実践が複雑に絡み合う中で発展してきた一方で、その過程においては SEN 概念の曖昧性やラベリングの残存、学校改革への遡及力の弱さといった構造的限界が内包されていることがわかった。また、インクルーシブ教育に関する主な批判は、インクルーシブという語彙そのものが多義性とコンテキスト依存性を持つため、教育を政策として立案し、制度化し実践していく過程で統一的に理解されにくい概念であるという示唆が得られる。

これらの議論は、「インクルーシブ」という概念そのものが、国際的にも一義的に固定されたものではなく、各国の制度条件や社会的コンテキストに応じて解釈が変動しやすい可塑的な概念であることを示している。とりわけ Warnock Report が示した SEN 概念の曖昧性や、統合教育中心の発想がインクルージョンの理想的発展を十分に支えきれなかった点は、概念の多義性を強める要因となっている。

こうした国際的状況を鑑みれば、インクルーシブという語彙が持つ意味内容が、各国でどの程度共有されているかを検討すること自体に研究上の価値があるといえる。さらに日本に目を向ければ、「インクルーシブ」は主に教育というコンテキスト、特に特別支援教育の議論を通じて導入されてきたが、カタカナ語として一般社会に提示されたため、語義の抽象性やコンテキスト依存性から、その概念が社会的に十分共有されていない可能性が高い。従って、日本ではインクルーシブ教育の制度設計や実践モデルを議論する以前に、そもそも「インクルーシブ」という言葉が、社会の中でどの程度浸透し、どの様に理解されているのかを把握することは重要である<sup>(7)</sup>。特に、概念が公共領域に広がる過程では、まず専門家コミュニティ (研究者・実務家) における概念の共有、使用範囲が、その後の制度形成や社会的理解を方向づける重要な基盤となり得る。従って「インクルーシブ」という言葉が日本の学術領域においてどの程度定着しているのかを把握することは、制度的議論や実践の検討に先立つ基礎的な作業である。

以上の点を踏まえ、本研究では以下に示すリサーチクエスチョンを設定する。

RQ : インクルーシブという言葉は、日本の学術領

域においてどの程度定着しているのか。

#### 4. 分析方法

前節で導出したリサーチクエスチョンを検証するにあたり本論文では、学術文献における「インクルーシブ」の用例をテキストデータとして体系的に収集し、当該語彙の出現傾向およびそれが置かれるコンテキスト構造に着目して分析を行う。概念の定着度を測定するには、単語の出現頻度だけでなく、どの語と結びついて用いられているのか、どのような学術的トピックの中で使用されているのかが重要となる。そこで本論文では、(1) 語彙同士の共起構造を可視化する共起ネットワーク分析、および(2) 文書集合全体に潜むテーマ構造を推定する構造的トピックモデル (STM: Structural Topic Model) 分析を組み合わせて検討を行った。

具体的なプロセスとして、(1) 先ず J-STAGE に登録されている査読論文を対象として、該当論文を機械学習させる。(2) そこからテキストコーパスを構築し、形態素解析によって名詞を抽出し、語彙間 (語と語の間) で共起する頻度を算出する。(3) 得られた結果をネットワーク図として可視化することで、「インクルーシブ」という言葉がどの語と結びつきやすいのか、またそのコンテキストの広がりやどの程度多領域に及んでいるのかについて検討を行う。本論文では、共起ネットワーク分析を、概念が特定領域に閉じているのか、それとも多様な研究領域に拡散しているのかを定量的に捉えるための基礎的分析として位置づけている。

さらに、より深いコンテキスト構造を把握するために、構造的トピックモデル (STM) を用いて文書集合に潜在する複数のトピックを推定した。STM によって、各トピックの上位語、文書に占めるトピック割合 ( $\theta$ )、および「インクルーシブ」が特に強く関連するトピックを抽出することが可能となる。これにより、「インクルーシブ」という語が学術領域においてどのような文脈のクラスターの中で用いられているのか、またその使用が単一領域に偏るのか、あるいは複数領域にまたがっているのかを包括的に評価することが可能となる。

##### 4.1 ネットワーク分析結果

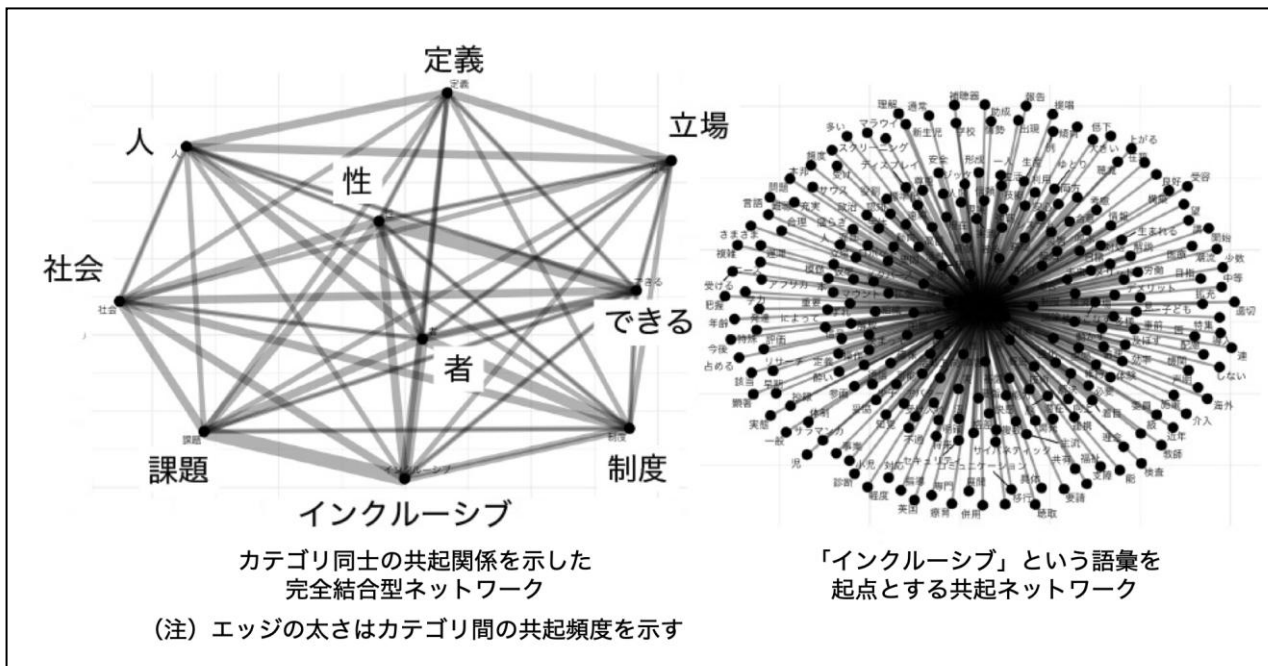
日本が 2022 年にインクルーシブ教育に関する国連勧告を受けた点を重要な政策的節目と捉え、本研究ではその後の経年変化をみるために 2022 年および 2024 年の学術文献を対象とし、「インクルーシブ」という語の使用状況を共起ネットワーク分析により比較検討した。

図 2 は、J-STAGE に 2022 年に登録された査読付き論文を対象に、「インクルーシブ」という語彙を含む

意文献を機械学習によって抽出 (212 編) し構築した共起ネットワークである。同左図は、当該論文の中で頻出語上位 10 ワードの関係を示したものであり、「課題」「社会」「人」「性」「立場」「制度」「定義」「者」など、インクルーシブに関する議論の基盤となる語彙が密に結びついている。なお同図は、共起関係の構造を俯瞰的に示すことを目的としたものであり、共起頻度の分布や累積相対度数を示すものではない。これらはいずれも、インクルーシブ概念の本来の含意 (制度的障壁や社会的排除の構造、当事者性の認識、多様性の受容) と整合する語彙である。同図から、2022 年の学術分野において、インクルーシブという言葉は比較的概念に即したコンテキストで用いられていた可能性がわかる。一方、同右図に示されるインクルーシブを中心とする全語彙の関連を分析した結果、そのネットワークは、教育、福祉、医療、社会科学など多くの領域に渡っている。これは、インクルーシブという言葉が使用範囲の拡散しやすい語彙的特徴を併せ持つため、文献によって概念理解の深度や用法に差異がある可能性を示唆している。

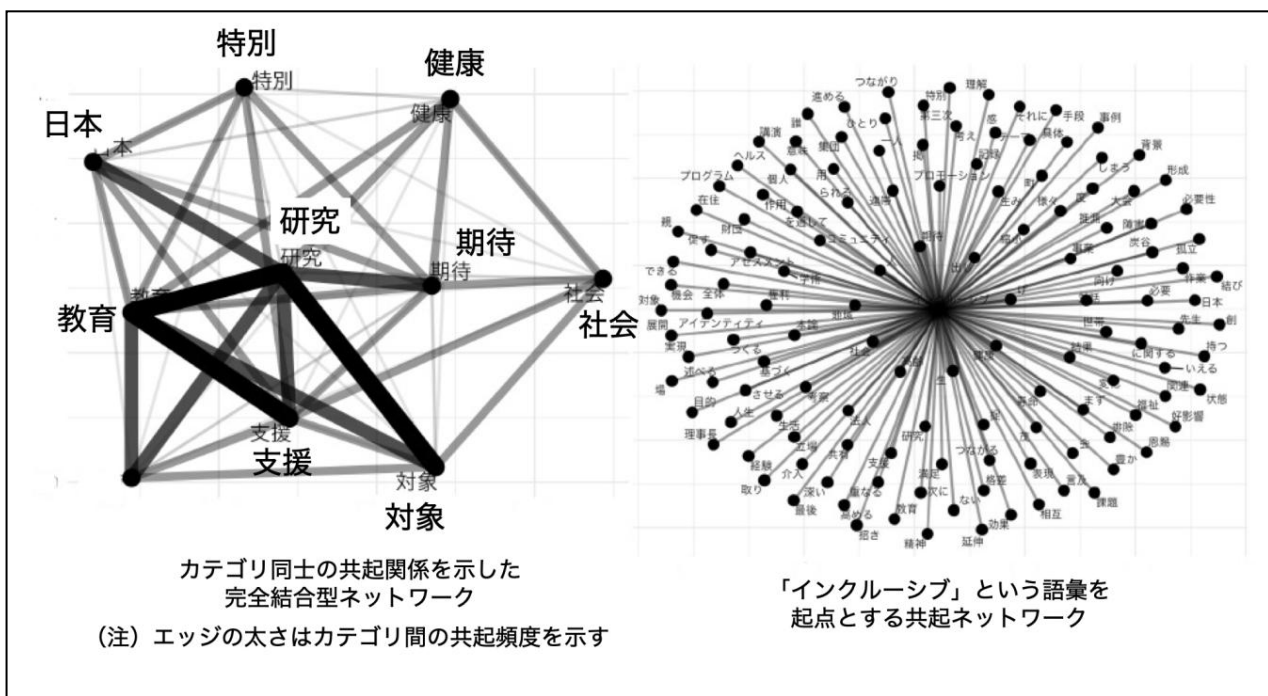
とりわけ、「理解」「特徴」「一般」など広義の語との共起は、インクルーシブが本来の定義 (包摂・非排除を基礎とする社会的理念) を十分に踏まえたいうで用いられている場合と、用語が雰囲氣的・比喩的に使用されている場合が混在している可能性を示している。2022 年のネットワーク構造は、インクルーシブという語が制度・社会・当事者性といった中核概念と強く結びつきながらも、同時に多様な領域へ使用が拡散していることを示している。これは、日本が同年に国連からインクルーシブ教育に関する勧告を受け、社会的・政策的関心が高まった時期と重なるため、概念の使用が広がるとともに、用法のばらつきが生じやすい状況にあったと考えられる。したがって、2022 年時点の学術領域においては、インクルーシブという語が本来の概念枠組みに沿って適切に用いられている例が多数見られる一方で、文脈によっては概念の厳密性が必ずしも保持されていない可能性がある。

同様に、図 3 は 2024 年に収録された査読付き査読論文のうち、「インクルーシブ」を含む文献 (192 編) を対象に構築した共起ネットワークである。同左図に示すネットワーク図において、2022 年と比較して語彙の分布が広域化し、当該語彙の使用コンテキストが一層多様化していることが特徴的である。図 2 と同様に、図 3 も共起関係の構造を俯瞰的に示すことを目的としたものであり、共起頻度の分布や累積相対度数を示すものではない。



(出所) 筆者作成。

図2. インクルーシブ関連の査読付き学術論文の共起ネットワーク分析 (2022年)



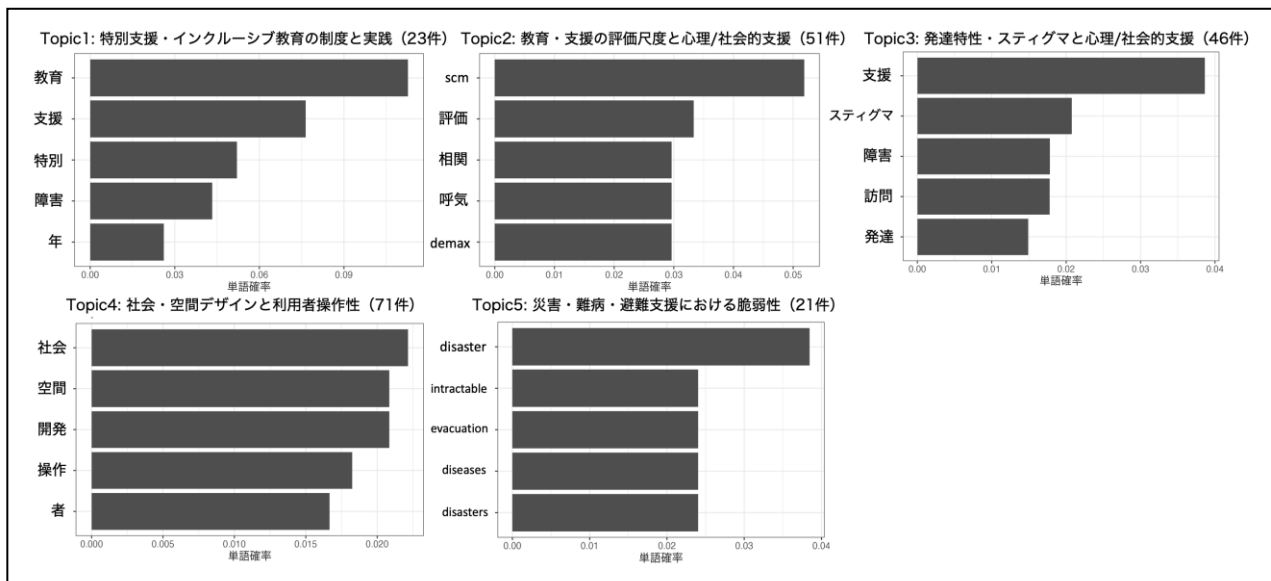
(出所) 筆者作成。

図3. インクルーシブ関連の査読付き学術論文の共起ネットワーク分析 (2024年)

また同文献群から、「インクルーシブ」という語自体が共起ネットワークの主要ノードとして抽出されていない。つまり、インクルーシブという語の代わりに「対象」「支援」「健康」「社会」「研究」などの語彙と直接結びつけて論じられる文献が増加している点に着目すれば、インクルーシブという概念が学

術領域において「既知の前提」として共有されつつある可能性を示している。これは、当該語が単独の語彙として定義、説明される段階を経て、「インクルーシブ教育」「インクルーシブ社会」等の複合語として前提的に用いられる傾向が強まったことを反映しているといえる。

## 4.2 構造的トピックモデル分析結果



(出所) 筆者作成。

図4. インクルーシブ関連の査読付き学術論文の構造的トピックモデル (2022年)

前述のネットワーク分析は語彙間の共起構造を可視化するうえで有効であるが、そこから得られる情報は主に語彙間の表層的な関係に限定される。つまりネットワーク分析では、どの語と結びついて使用されているかは示せるものの、文献全体がどのようなテーマ構造を持ち、その中で「インクルーシブ」がどのような位置づけなのかを捉えることはできない。本論文のリサーチクエストを検討するためには、語彙の出現頻度や共起関係だけでなく、インクルーシブがどのようなトピック（潜在的テーマ）の中で使われているかについて把握する必要がある。そこで本論文では、ネットワーク分析の結果を補完し、概念の定着状況をより構造的に捉えるために、構造的トピックモデル (STM) (注3) による分析を実施した。STMを用いることで、文献集合に潜む複数の潜在トピックを推定し、各トピックを特徴づける上位語や、文書内に占めるトピック割合を明らかにすることが可能となる。

図4は、2022年の学術論文に対してSTMトピック分析をした結果で、全体で5つの主要トピックに分類された(注4)。グラフ横軸の「単語確率」は、STMにおける語彙分布パラメータ  $\beta$  (beta) に相当し、各トピックがどの語彙をどの程度の確率で生成するかを表す指標である。この確率は、各語の「そのトピックらしさ」を表す量であり、値が高い語ほど、当該トピックの意味的特徴を構成する重要語として位置づけられる。上位語の出現パターンから、それぞれのトピックが示すテーマを以下のようにラベリングする。

**Topic 1: 特別支援・インクルーシブ教育の制度と実践**

このトピックは、特別支援教育の制度、障害のある児童生徒への支援、そしてインクルーシブ教育の実践に関する議論を中心としている。特に「特別」「障害」といった語が高頻度で出現することから、文献の多くが障害児教育と密接に関連付けてインクルーシブを扱っていることがわかる。

**Topic 2: 教育・支援の評価尺度と相関分析**

特定の評価尺度 (scm) や測定値を用いた研究を含み、支援効果の評価、学習成果の測定、相関分析といった量的研究の傾向が強いトピックである。

**Topic 3: 発達特性・スティグマと心理社会的支援**

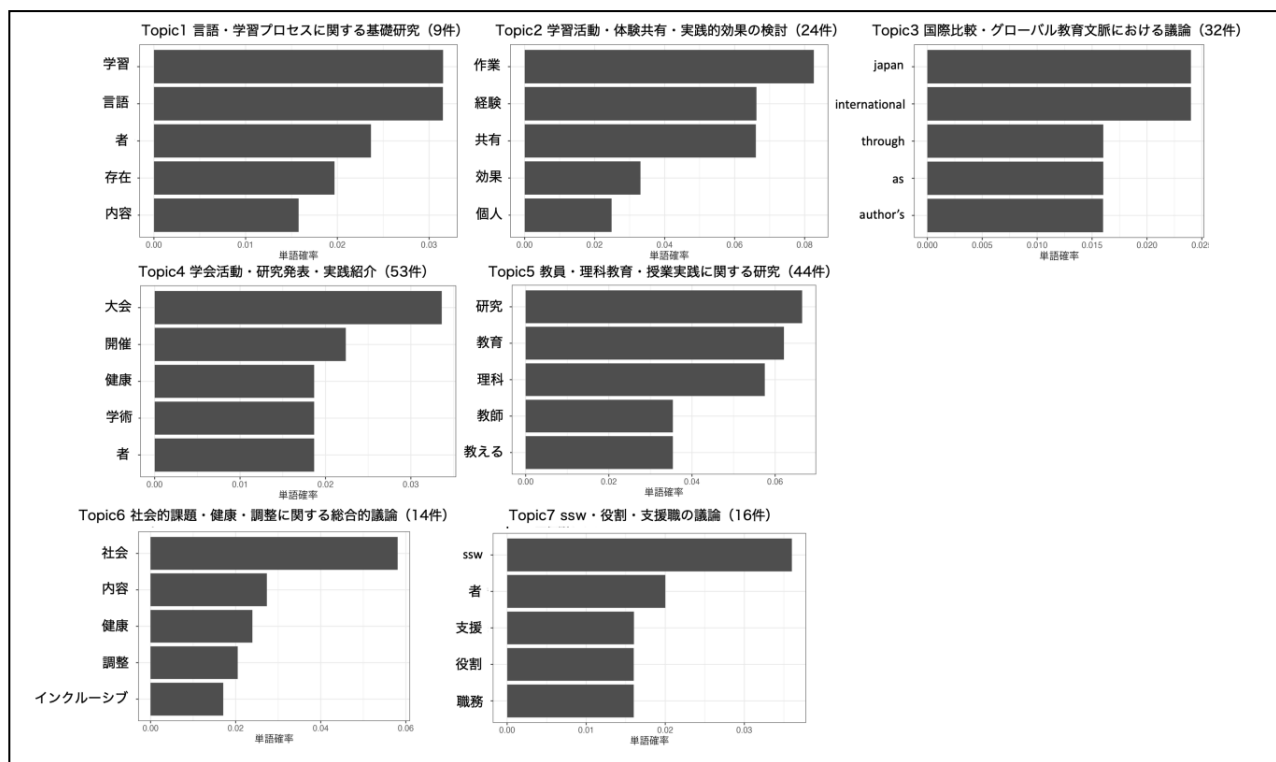
このトピックは、発達障害を含む多様な特性をもつ個人への心理社会的支援、スティグマ、訪問支援などを扱う文献によって形成されている。この結果を基に該当論文を読み直すと、インクルーシブ教育が「環境整備」や「制度」だけでなく、「個人の特性理解」「スティグマ低減」「家庭・地域支援」といった側面でも議論され始めていたことがわかる。

**Topic 4: 社会・空間デザインと利用者操作性**

ここでは、社会的・物理的環境のデザイン、操作性、空間構成といったテーマが顕著で、教育現場に限らず社会全体の「アクセシビリティ」「ユニバーサルデザイン」のコンテキストが論じられている。これより、インクルーシブの概念が、教育領域を越えて「社会的包摂」「社会空間 (同じ社会でどの様に共生していくか)」へと広がっている兆候が見られる。

**Topic 5: 災害・難病・避難支援における脆弱性**

災害時の避難困難者、難病患者への支援、災害弱者の問題を扱う文献が多く、「インクルーシブ」が災害支援・防災領域にも適用され、脆弱性にも着目していたことを示している。



(出所) 筆者作成。

図5. インクルーシブ関連の査読付き学術論文の構造的トピックモデル(STM) (2024年)

同様に、図5は、2024年版のSTMトピック分析である。

**Topic 1: 言語・学習プロセスに関する基礎研究**

このトピックは、言語習得や学習プロセスを扱う基礎研究に関連し、学習者の特性、学習内容、学習環境の構造など、教育の根幹を扱った文脈で形成されている。特に「言語」「学習」が強く現れていることから、英語教育や第二言語習得研究など、学習科学的、認知的視点での研究が中心であると解釈できる。

**Topic 2: 学習活動・体験共有・実践的效果の検討**

学習者の作業経験、活動の共有、実践の効果測定を扱う文献群によって形成されたトピックである。「作業」「経験」といった語が示すように、体験学習、協働学習、アクティブラーニングに近い領域が中心となっており、学習成果に関する定性的、定量的評価が議論の中心となっている。

**Topic 3: 国際比較・グローバル教育文脈における議論**

インクルーシブ関連の論文を海外ジャーナル投稿する傾向が表れている。

**Topic 4: 学会活動・研究発表・実践紹介**

学会大会、研究発表、実践報告など、研究活動を

表す語が特徴的である。「健康」が含まれることから、健康科学系・リハビリテーション系の学会発表との関連が示唆される。これは、インクルーシブに関連する議論が複数領域の学会を横断して展開されていることを示しており、学術領域内において概念の広がりを示すものと解釈できる。

**Topic 5: 教員・理科教育・授業実践に関する研究**

このトピックは、理科教育を中心とした授業研究、教師教育、指導方法に関連している。教員の専門性、教授法の改善、教材研究など、学校現場と直接結びついた領域が中心である。インクルーシブ教育の実践に携わる者にとっては、このトピックに代表されるような事例の積み重ねが重要となってくる。

**Topic 6: 社会的課題・健康・調整に関する総合的議論**

このトピックは、社会的包摂、健康、調整といった、個別の教育領域を超えた横断的テーマで構成されている。このような横断的テーマに、「インクルーシブ」が上位語として現れている点が特徴的である。

**Topic 7: SSW・役割・支援職の議論**

SSW (スクールソーシャルワーク) を中心とした専門職、支援職、職務の議論が展開されるトピックである。学校内外の支援者の役割分担、チーム支援体

制、専門性の確立などが主要テーマとなっている。

## 5. インプリケーション

本論文では、2022年と2024年の学術論文を対象に構造的トピックモデル (STM) を適用し、「インクルーシブ」という言葉が日本の学術領域においてどのように用いられているかを比較検証した。その結果、以下に示すインプリケーションが得られた。

(1) インクルーシブ概念に関する基礎的説明の必要性が低下

2022年の分析では、「学習」「言語」「存在」「内容」など、包括的かつ抽象的な語彙が上位語として出現し、インクルーシブという語そのものを「説明する」「定義づける」コンテキストが比較的多く観測された。これに対して2024年の分析では、教育実践 (教育・支援・特別支援・障害)、支援体制 (SSW、役割、職務)、社会・健康・空間設計など、より具体的な語彙と直接的に共起する構造が強まっていることが観測された。これは、インクルーシブという言葉が「新しい概念」として説明されるプロセスを経て、学術領域では前提知識として扱われつつあることを示すと考えられる。つまり研究者は「インクルーシブとは何か」を解説するよりも、「どの領域でどのように実践するか」という実際の議論へと軸足が動いていると考えられる。

(2) トピック数の増加が示す概念の多様化

STMの最適トピック数は、機械学習モデルによりデータから自動推定される (注4)。2022年は最適トピック数が5であったのに対し、2024年では7が最適となった。これは研究者側の恣意ではなく、「インクルーシブ」を含む文献群の話題構造そのものが細分化した (多様化した) ことを意味している。2022年は、インクルーシブそのものの定義を探る様な基礎的な探究が成されていたのに対して、2024年にはより具体的で実践的な領域へと分岐している傾向が見られた。これは、インクルーシブが日本の学術領域のさまざまな領域に「横展開」を始めたことを示している。

(3) インクルーシブが「教育分野限定」から「社会的包摂を扱う横断概念」へ転換

2022年は教育・支援を中心としつつも比較的抽象的な議論が多かったが、2024年では適用範囲が顕著に拡大している。これは、インクルーシブが「教育政策用語」とどまらず、災害、地域福祉、空間設計、専門職研究など、多領域で「包摂を実現するためのフレームワーク」として用いられ始めた段階にあることを示している。

## 6. 結論

本論文は、日本の学術領域において「インクルーシブ」という語彙がどの程度定着しているのかを明

らかにすることを目的として、2022年および2024年に公開された関連文献を対象にネットワーク分析と構造的トピックモデル (STM) 分析を行った。その結果、2022年にはインクルーシブに関する概念説明や抽象的議論が中心であった一方、2024年には教育実践、特別支援、福祉専門職、防災、空間設計など、複数の専門領域においてインクルーシブが前提概念として扱われ、具体的な課題・対象・手法に結びつけて議論されていることが確認された。

更に、STMによる最適トピック数が2022年の5から2024年には7へと増加したことは、インクルーシブ概念が学術領域内部で多様化し、適用範囲が拡張していることを示している。この変化は、インクルーシブが単なる教育政策にとどまらず、社会的包摂をめぐる横断概念として認識されつつあることを示唆するものであり、本論文のリサーチクエストンに対して、一定程度の定着と概念の実装・展開が進んでいると結論づけられる。

最後に、本論文とホスピタリティとの関わりについて一言付け加える。本研究から得られた知見は、インクルーシブという概念を理想的スローガンとして捉えるのではなく、今後、サービス設計・運営の前提として再考する必要性を示している。今後のホスピタリティ・マネジメントにおいて、(国籍、人種という意味だけではない) 多様な利用者を想定したサービスの在り方や対応を検討していく上で、インクルーシブという視点が一層重要になってくると考えられる。

## 7. 課題

本研究は学術文献に限定した分析を行ったが、インクルーシブ概念の社会的定着を議論するためには、学術領域だけでは十分とはいえない。特に、日本社会において「インクルーシブ」という語彙が一般市民にどのように理解され、どの程度日常語として浸透しているのかについては、依然として明らかではない。言い換えれば、専門領域内での定着と、社会一般での概念理解との間にはギャップが存在する可能性がある。本研究は、学術領域における変容の可視化という第一歩を示したものであり、今後は学術・政策・市民社会をつなぐ包括的な調査研究へと展開する予定である。

## 謝辞

本稿を完成させるにあたり、二人の匿名レフェリーには貴重なコメントを頂きました。ここに記して感謝申し上げます。

本稿で実施した分析は、2025年度宮田研究奨励金の支援を受けて実施されたものである。ここに感謝申し上げます。

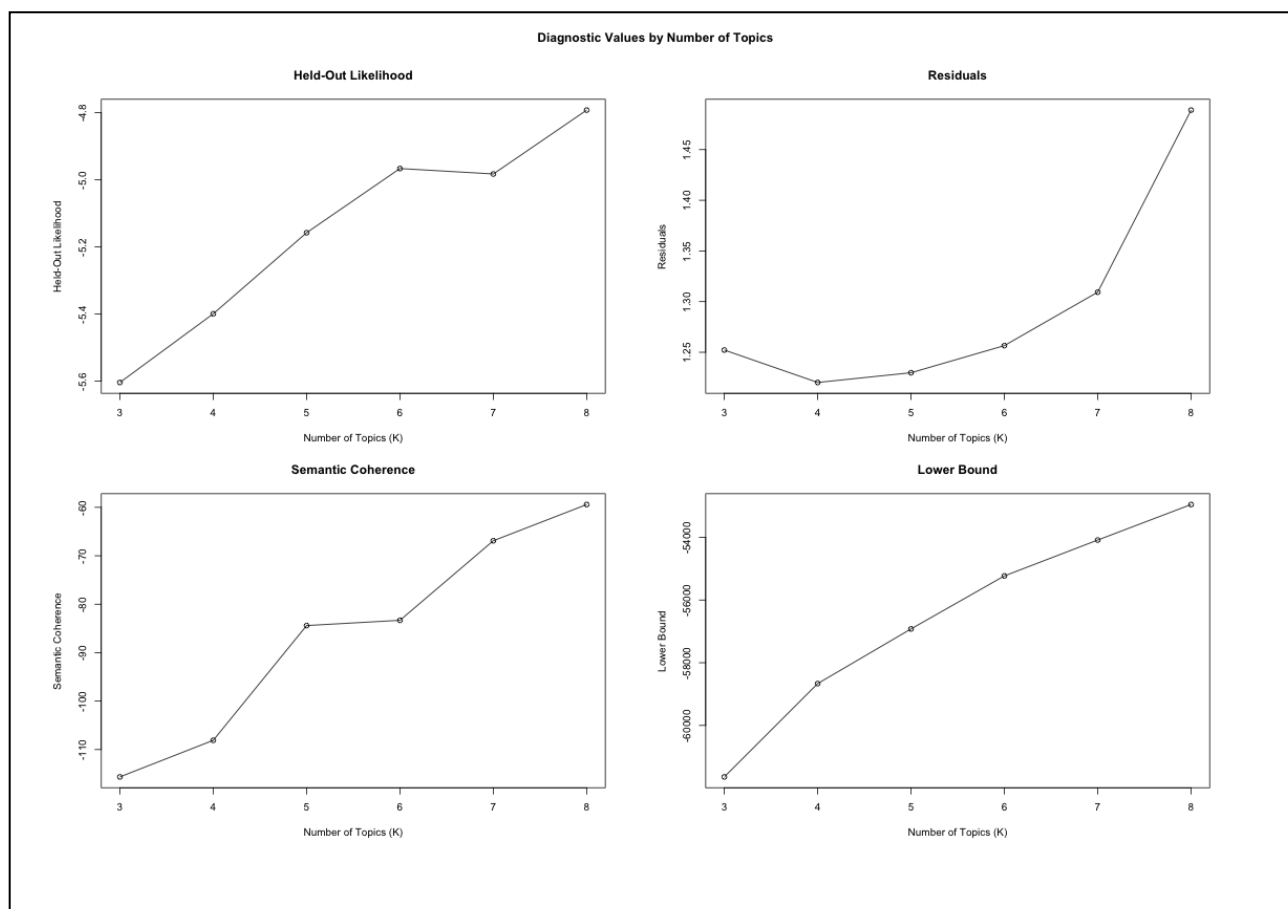
注1: インクルーシブ教育は、文部科学省から理念として教育現場に提示された経緯がある。しかし、現場の教員は学習指導要領というフレームワークに基づいて日々の指導を構築するため、抽象度の高い理念が直接的に導入されても、具体的な指導行為へは変換しにくいという構造的問題を抱えている。すなわち、「理念（インクルーシブ教育）-制度的フレームワーク（学習指導要領）-実践（教育現場）」の三者が一直線に結びつかず、いずれかを優先すれば別の側面が犠牲になるというトリレンマが生じている。この不整合こそが、現場の教員に混乱や負担をもたらす主要因である。

注2: CRPD（障害者権利条約）第24条(2006): インクルーシブ教育を「権利」として定義し、加盟国に制度転換を求める。

注3: 構造的トピックモデル (Structural Topic Model; STM) は、Roberts et al. (2014) によって提案された確率的生成モデルであり、Latent Dirichlet Allocation (LDA) を拡張した手法である<sup>(22)</sup>。文書に付随するメタデータ（発行年、著者属性、領域など）をモデルに組み込める点に特徴を持つ。各文書が複数のトピックから構成されると仮定した上で、単語ごとの出現確率分布 ( $\beta$ ) と、文書にお

けるトピック割合 ( $\theta$ ) を同時に推定することで、文書群全体の構造を柔軟に記述することが可能となる。LDA (Latent Dirichlet Allocation) に比べ、メタデータの影響を直接推定できるため、時系列変化や領域差の分析にも適している。

注4: 本研究では、STM の最適トピック数を選定するにあたり、Held-Out Likelihood, Residuals, Semantic Coherence, および Lower Bound の4指標を診断プロット（注釈図1）として算出しリファレンスとした。STM においては単一の評価指標に基づく最適トピック数の決定は困難であるため、複数指標を総合的に参照する判断が一般的である<sup>(22)</sup>。Kの増加に伴い Held-out likelihood および Lower bound は概ね単調に改善する一方で、Residuals は K=7以降で増加傾向を示し、過剰なトピック分割の可能性が観測された。また、Semantic coherence は K=7までに大きく改善し、それ以降の改善幅は限定的であった。以上を踏まえ、本研究では統計的適合度とトピックの解釈可能性とのバランスが最も良好であると判断される K=7 をトピック数として採用した。



(出所) 筆者作成.

注釈図: STM 最適トピック数の決定方法

## 注

- (1) Chennat, S., *Disability Inclusion and Inclusive Education*, Springer, 2020.
- (2) Warnock, M., *Children with special needs: the Warnock Report*, 1979, *British Medical Journal*, pp. 667-668.
- (3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, <http://www.nise.go.jp/> (2025年12月8日確認).
- (4) 又村あおい(2025)「共生社会・地域共生社会の実現に向けて-障害者権利条約・対日審査総括所見を踏まえて-」, 『発達障害研究』, 第47巻, 第1号, pp. 1-11.
- (5) 眞城知己(2025)「日本におけるSDGsとインクルーシブ教育」, 『発達障害研究』, 第47巻, 第2号, pp. 93-101.
- (6) 肖子睿・前田篤志・大澤裕子・菅原千津(2025)「だれもがこちよい街へわたしの声が、まちを変える-」, うらやすスタンダード主催イベント, 2025年11月9日, 明海大学.
- (7) 肖子睿・前田篤志(2025)「日本におけるインクルーシブ概念の定着に関するサーベイ」, 『日本ホスピタリティ・マネジメント学会』, 第33回全国大会.
- (8) Oxford English Dictionary
- (9) Booth, T. and Ainscow, M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, 2002, Centre for Studies on Inclusive Education.
- (10) 原田琢也・伊藤駿(2024)『インクルーシブな教育と社会』 ミネルヴァ書房.
- (11) 佐藤達男(2019)「コレクティブ・インパクトの実践におけるプログラムマネジメントとインクルーシブデザインの融合」, 『Journal of International Association of P2M』, pp.141-155.
- (12) 影浦亮平・堀口朋亨(2022)「インクルーシブ・ビジネスの理論的系譜に対する倫理的考察」, 『千葉商大論叢』, 第59巻, 第3号, pp. 215-223.
- (13) 江間直美(2020)「カタカナ語 30語とマスコミ教育・日本語教育に関する試論—大学生のカタカナ語理解度調査と一般生活者アンケート調査の結果から—」 『江戸川大学紀要』 第30巻, pp. 17-56.
- (14) 劉眞福(2020)「ユニバーサルデザインの外国語教育に関する研究」 桃山学院教育大学紀要, 第2号, pp. 233-243.
- (15) 篠塚勝正・窪田三喜夫(2014)「日本語文字形態(漢字、ひらがな、カタカナ)による認知言語処理の差異」, 『成城文藝』, 221号, pp. 98-84.
- (16) 富永恭世, 津田英二, 清水伸子, 富永貴公, 小林洋司, 木下克之, 阿波美織, 高橋眞琴, 川上慶子, 榊原久直, 清水愛孔子(2008)「インクルーシブな社会に向けた教育の概念と課題」, 『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』, 第2巻, 1号, pp. 159-171.
- (17) ラニ・フロリアン(2023)『インクルーシブ教育ハンドブック』, 北大路書房.
- (18) Graham, L. J. and Jahnukainen, R. (2011) *Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland*, *International Journal of Inclusive Education*, Vol.15, No. 1, pp. 41-56.
- (19) Norwich, B. (2008) *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement*, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, No. 4, pp. 287-304.
- (20) Ainscow, M. (2005) *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, 6(2), pp. 109-124.
- (21) Slee, R. (2011) *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge, Taylor & Francis.
- (22) Roberts, M. E., Stewart, B. M., Tingley, D. *stm: An R Package for Structural Topic Models*, 2019, *Journal of Statistical Software*, 91(2), pp. 1-40.