

## 論文

## 教員養成段階におけるインクルーシブ教育の授業に関する一考察 —国立教員養成大学のシラバス分析を通して—

堀 田 椋\*・河 合 康\*\*

本研究では、教員養成段階におけるインクルーシブ教育に関する授業の全体的傾向を明らかにすることを目的として、国立教員養成大学44校におけるインクルーシブ教育に関する授業のシラバスを対象に、計量テキスト分析システムKH coderを用いたテキストマイニングによる分析を行った。その結果、中央教育審議会の報告や答申で述べられているような特別支援教育に関する知識の習得および活用や発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応についての学習内容が扱われていることが示唆された。一方で、教職員および関係者の連携・協働や共生社会の形成に関する意識、心理学に関する知識、医学に関する知識、福祉に関する知識、保護者理解や相談の知識や技能、ITの効果的な運用の仕方、多様な子どもを含む学級経営の仕方といった学習内容が十分に扱われていない可能性が示唆された。

キー・ワード：インクルーシブ教育，国立教員養成大学，シラバス分析，テキストマイニング，KH coder

### I. はじめに

インクルーシブ教育が国際的・国内的な課題となっており、日本を含め世界各国がインクルーシブ教育の実現に向けて、多種多様なアプローチを展開している (Meijer, Soriano, & Watkins, 2017)。その一方で、日本ではインクルーシブ教育システムの構築に向けて、実践を担う教員がどのような専門性を求められているのであろうか。また、教員がその専門性を身に付け、高めるために教員養成を担う大学は何を求められるのであろうか。インクルーシブ教育システムの構築に向けて教員養成段階で何が求められ、インクルーシブ教育が授業においてどのような内容で教えられているのかを明らかにすることは、今後インクルーシブ教育システムを構築していくうえで重要である。

中央教育審議会 (2012) による「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)」 (以下、報告と略す) では、「インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。これについては、教員養成段階で身に付けることが適当であるが、現職教員については、研修の受講等により基礎的な知識・技能の向上を図る必要がある。」としている。加えて、中央教育審議会 (2015) による「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について (答申)」 (以下、答申と略す) では、これからの時代の教員に求められる資質能力として、いじめや不登校など従来指摘されている課題に加え、新たな課題に対応した教員養成が求められている。その新たな課題の一つに、インクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえた、発達障害を含

む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応が挙げられている。このように報告や答申では、インクルーシブ教育システム構築のための専門性として、すべての教員に特別支援教育に関する一定の知識や技能を有することや発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応が求められている。この点に関しては、2019年4月から教職課程において、発達障害の内容を含む特別支援教育に関する内容の必修化が実現されている (文部科学省, 2019)。

また、国立特別支援教育総合研究所による「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」 (澤田, 2014) では、すべての教員に求められる専門性として、①集団形成 (学級づくり)、②学習指導 (授業づくり)、③生徒指導を挙げている。そして、インクルーシブ教育システム構築のためには、上記の3つに①特別支援教育に関する知識・技能の活用、②教職員および関係者の連携・協働、③共生社会の形成に関する意識といった3つの要素を含めて考える必要があるとしている。

このように、インクルーシブ教育システム構築のため、特別支援教育の知識・技能の習得および活用といった視点の他に、すべての教員に求められる専門性として、集団形成や学習指導、生徒指導といった教育の基本ともいえる共通の専門性に加え、教職員および関係者の連携・協働、共生社会の形成に関する意識といった要素も含めて考えることが求められている。

他方で、これまでにインクルーシブ教育システム構築へ向けた教員養成に関する研究が以下のように報告されており、一定の知見が蓄積されつつある。

鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井 (2016; 2017; 2018; 2019)、鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井・渡邊 (2020; 2021) は、インクルーシブ教育に必要な教員養成の内容を明らかにすることを目的として、4つの段階別に区分した教育養成プログラムの開発を試みており、各プログラムの内容を検討するために学校現場の教員を対象としたニーズ調査を行っている。そのニーズ調

\* 東京学芸大学附属特別支援学校

\*\* 上越教育大学 臨床・健康教育学系

査の中で、今後インクルーシブ教育を行うために必要な学習内容が示されている。その学習内容としては、①インクルーシブ教育の理念の理解、②多様な障害に関する知識と理解、③教科指導の具体的な方法・技能、④個別の指導計画の立て方、⑤個別の教育支援計画の立て方、⑥児童の実態把握の技能、⑦心理学に関する知識、⑧医学に関する知識、⑨福祉に関する知識、⑩保護者理解や相談の知識や技能、⑪他機関との連携や活用の仕方、⑫T T (チーム・ティーチング)の効果的な運用の仕方、⑬多様な子どもを含む学級経営の仕方、⑭校内支援体制の効果的な運用の仕方といった14項目が示されている。藤井(2016)は、インクルーシブ教育に関する授業を受講した学生の意識の変容を探り、授業の検討・改善を図ることを目的として、特別支援教育コース以外の学生を対象に、授業前後での質問紙調査を実施している。その結果、インクルーシブ教育に関する授業が学生の障害や障害者に関する意識の変容や特別支援学校教諭免許取得に対する意欲の向上に寄与したと指摘している。Forlin・川合・落合・蘆田・樋口(2014)は、インクルーシブ教育システムの構築・推進に向けた改革のあり方、インクルージョンの障壁を取り除くこと、インクルージョンに向けた学校の再構築、教員養成、ならびに教師教育における大学の役割について検討している。Forlinらは、インクルーシブな実践には教員が重要な構成要素であり、教員養成における適切で効果的なトレーニングが必要であることやインクルーシブ教育が単独のコースとして提供されるのではなく、すべての養成コースの一部としてすべての教育課程分野に組み込まなければならないことを指摘している。吉利・高橋(2013)は、ハワイ大学マノア校の教員養成システムにおける同時履修プログラムの概要を整理することによって、通常教育教員に対して特殊教育の専門性を担保する教員養成のあり方を検討している。その結果、①地域の学校現場との密接な連携に基づき、多くの教育実習の機会を導入した教員養成が進められていること、②ハワイ州教育基準委員会の厳密な基準に基づく専門性の担保が図られていることが確認されている。

一方で、これら先行研究の知見は、インクルーシブ教育システム構築を見据えた教員養成のために依然として重要ではあるが、教員養成段階においてインクルーシブ教育がどのような内容で教えられているのか、教員養成段階で行われているインクルーシブ教育に関する授業の全体的な傾向を示す研究はない。

そこで本研究では、教員養成段階におけるインクルーシブ教育に関する授業の全体的傾向を明らかにすることを目的とする。そのため、国立教員養成大学におけるインクルーシブ教育に関する授業のシラバスを対象にテキストマイニングによる分析を行った。シラバスを対象とする意義としては、三上(2007)が述べているように、シラバスには各大学の教育理念や目的に沿ったカリキュラムを構成する授業科目の内容、方法、評価方法などが具体的に表現されており、授業はそこに記述された流れに沿って展開されるからである。

## II. 方法

分析対象とするシラバスは、国立教員養成大学44校(以下、当該大学とする)がWeb上で公開しているシラバスとし、全文検索およびキーワード検索を行い、当該大学で2021年度に開

講されている授業の科目名称に「インクルーシブ教育」を含むシラバスを抽出した。その結果、科目名称に「インクルーシブ教育」を含むものは19校33科目であった。

なお抽出したシラバスの科目には、科目名称が異なるものの、授業概要や到達目標、授業計画が同一の科目は1科目として分析した。また、科目名称が同一であるものの、授業概要や到達目標、授業計画が異なる科目はそれぞれを1科目とした。

そして、抽出した授業科目内の授業概要、到達目標、授業計画の3項目をテキストデータに置き換え、計量テキスト分析システムKH coder(Ver.3. Beta. 04a)(樋口, 2020)を用いたテキストマイニングによる分析を行った。

各項目における分析では、「特別支援教育」や「知的障害」といった複合語を強制抽出したうえで、分析に必要な前処理を行い、抽出された頻出語のリストを作成した。その後、各項目から抽出された頻出語にどのような関連があるのかを分析するため、項目ごとに共起ネットワークを作成し、代表される概念を抽出した。共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワークのことであり、線のつながりが語と語の共起を示しているので視覚的に理解しやすいとされる(樋口, 2020; 183)。

## III. 結果

### 1. 授業概要の分析

分析の結果、総抽出語数は3949語、異なり語数は655語であった。複合語については12語を強制抽出した。表1は、授業概要のテキストマイニングから得られた頻出語の頻出順位上位40語までを示したものである。「インクルーシブ教育」の出現回数が60回と最も多く、次いで「教育」、「支援」、「授業」、「特別支援教育」などが多い結果となった。

次に、授業概要の抽出語をもとに共起ネットワークを作成した。集計単位を「段落」、最小出現数を15、描画する共起関係を60の条件とし、解釈を容易にするために最小スパニングツリー描画とした。共起ネットワークの結果、授業概要について記述されたテキストの抽出語は、表示語数が17語からなり、6つのSubgraph(以下、サブグラフと略す)に分類された。サブグラフとは、用語間で比較的強くお互いに結びついている部分のことを表す(樋口, 2020; 186)。図1は、表示語とサブグラフを踏まえて、6つのグループに分類したものを示したものである。

グループ1は、「特別支援教育」、「指導」、「児童」「支援」といった4つの抽出語で表示されており、「特別支援教育」が用いられている文脈を確認すると、「特別支援教育の理念を押さえつつ…」(以下、下線は筆者が付した)、「特別支援教育の視点から…」、「特別支援教育との関係について…」などの記述が見られた。このように、各抽出語の文脈を確認したうえで、グループ1の概念は「特別支援教育に関する指導法および発達障害や知的障害などの特別な教育的ニーズのある児童への支援」と解釈された。

このように各グループにおける各抽出語が用いられている文脈を確認したうえで、各グループに代表される概念は以下の通りである。グループ2の概念は「インクルーシブ教育の現状と課題およびその実践」、グループ3の概念は「障害のある子ど

表1 授業概要から得られた頻出語

| 頻出順位 | 抽出語       | 出現回数 | 頻出順位 | 抽出語 | 出現回数 |
|------|-----------|------|------|-----|------|
| 1    | インクルーシブ教育 | 60   | 21   | 概説  | 13   |
| 2    | 教育        | 54   | 22   | 事例  | 13   |
| 3    | 支援        | 47   | 23   | 社会  | 13   |
| 4    | 授業        | 46   | 24   | 生徒  | 13   |
| 5    | 特別支援教育    | 26   | 25   | 学ぶ  | 12   |
| 6    | 障害        | 24   | 26   | 観点  | 12   |
| 7    | 行う        | 21   | 27   | 検討  | 12   |
| 8    | IN-Child  | 19   | 28   | 診断  | 12   |
| 9    | 学校        | 19   | 29   | 動向  | 12   |
| 10   | 実践        | 19   | 30   | 必要  | 12   |
| 11   | 指導        | 18   | 31   | 理解  | 12   |
| 12   | 課題        | 17   | 32   | 定義  | 10   |
| 13   | 方法        | 17   | 33   | 特別  | 10   |
| 14   | システム      | 16   | 34   | 内容  | 10   |
| 15   | 構築        | 15   | 35   | 包括  | 10   |
| 16   | 講義        | 15   | 36   | 理念  | 10   |
| 17   | 子ども       | 15   | 37   | 学級  | 9    |
| 18   | 児童        | 15   | 38   | 関係  | 9    |
| 19   | 基礎        | 14   | 39   | 基づく | 9    |
| 20   | 展開        | 14   | 40   | 求める | 9    |

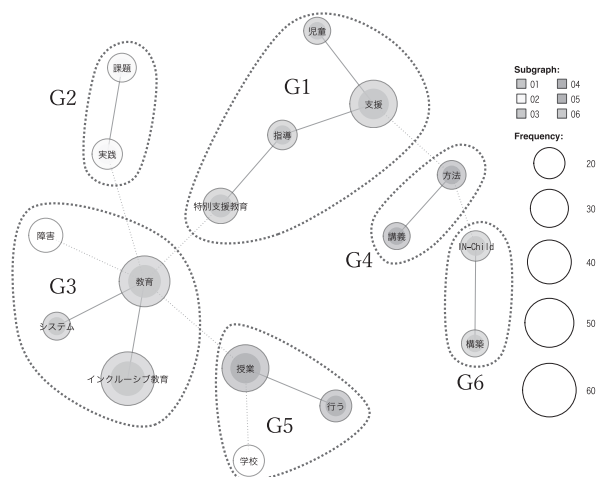


図1 授業概要の共起ネットワーク

もへの教育およびインクルーシブ教育システム」, グループ4の概念は「講義形式での特別な教育的ニーズのある子どもへの支援方法や支援体制の構築方法」, グループ5の概念は「学校現場におけるインクルーシブ教育について, グループワークおよびティームティーチング, 観察実習, 対話的な講義形式などの方法で授業を行う」, グループ6の概念は「IN-childへの支援を踏まえたインクルーシブ教育システムの構築と包括的な支援体制の構築」と解釈された。なお, グループ6における抽出語の「IN-child」についてシラバスの原文を確認すると, 「特別支援学校, 特別支援学級, 通常学級の特別支援が求められる児童生徒を, 本授業ではIN-child(Inclusive Needs child: 包括的教育を必要とする子)と再定義し, 使用する。」とされている。

## 2. 到達目標の分析

分析の結果, 総抽出語数は3279語, 異なり語数は471語であった。複合語については12語を強制抽出した。表2は, 「到

達目標」のテキストマイニングから得られた頻出語の頻出順位上位40語までを示したものである。「インクルーシブ教育」の出現回数が57回と最も多く, 次いで「教育」, 「理解」, 「指導」, 「専門」などが多い結果となった。

次に, 「到達目標」の抽出語をもとに共起ネットワークを作成した。集計単位を「段落」, 最小出現数を15, 描画する共起関係を60の条件とし, 解釈を容易にするために最小スパニングツリー描画とした。共起ネットワークの結果, 到達目標について記述されたテキストの抽出語は, 表示語数が19語からなり, 7つのサブグラフに分類された。図2は, 表示語とサブグラフを踏まえて, 7つのグループに分類したものを示したものである。

グループ1は, 「インクルーシブ教育」, 「課題」, 「理解」, 「説明」, 「理念」といった5つの抽出語で表示されており, 「インクルーシブ教育」が用いられている文脈を確認すると, 「インクルーシブ教育の理念を知り…」(以下, 下線は筆者が付し

表2 到達目標から得られた頻出語

| 頻出順位 | 抽出語       | 出現回数 | 頻出順位 | 抽出語   | 出現回数 |
|------|-----------|------|------|-------|------|
| 1    | インクルーシブ教育 | 57   | 21   | 実践    | 14   |
| 2    | 教育        | 48   | 22   | 生徒    | 13   |
| 3    | 理解        | 45   | 23   | システム  | 12   |
| 4    | 指導        | 29   | 24   | リテラシー | 12   |
| 5    | 専門        | 26   | 25   | 学校    | 11   |
| 6    | スキル       | 25   | 26   | 教員    | 11   |
| 7    | コミュニケーション | 24   | 27   | 特別    | 11   |
| 8    | 支援        | 24   | 28   | 関係    | 10   |
| 9    | 問題        | 23   | 29   | 社会    | 10   |
| 10   | IN-Child  | 22   | 30   | 習得    | 10   |
| 11   | 方法        | 22   | 31   | 基づく   | 9    |
| 12   | 解決        | 20   | 32   | 検討    | 9    |
| 13   | 診断        | 18   | 33   | 事例    | 8    |
| 14   | 課題        | 16   | 34   | ニーズ   | 7    |
| 15   | 情報        | 16   | 35   | 意義    | 7    |
| 16   | 説明        | 16   | 36   | 基礎    | 7    |
| 17   | 特別支援教育    | 16   | 37   | 現職    | 7    |
| 18   | 理念        | 16   | 38   | 構築    | 7    |
| 19   | 障害        | 15   | 39   | 実現    | 7    |
| 20   | 児童        | 14   | 40   | 知識    | 7    |

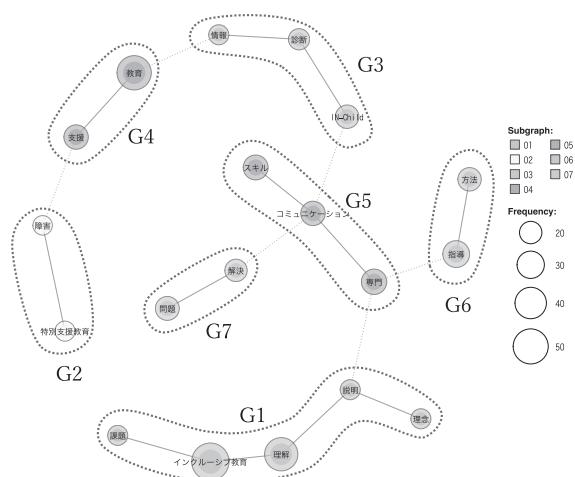


図2 到達目標の共起ネットワーク



た)、「インクルーシブ教育という視点から…」,「インクルーシブ教育の在り方について…」などの記述が見られた。このように、各抽出語の文脈を確認したうえで、グループ1の概念は「インクルーシブ教育の理念や課題を理解し、説明する」と解釈された。

このように各グループにおける各抽出語が用いられている文脈を確認したうえで、各グループに代表される概念は以下の通りである。グループ2の概念は「特別支援教育における制度や理念の理解および特別支援教育コーディネーターの機能と役割の理解、障害特性の理解および障害のある子どもへのアプローチを理解する」、グループ3の概念は「IN-childへの教育的診断に基づいた情報を収集および共有することを通して、指導方法や支援計画を作成および工夫をする」、グループ4の概念は「障害などの特別な教育的ニーズのある子どもへの教育や支援の在り方を理解し、構想する」、グループ5の概念は「インクルーシブ教育の理念や定義、意義を理解し、説明することや特別な教育的ニーズのある子どもへの指導方法を理解し、説明することを通したコミュニケーションスキルや専門性の獲得および向上」、グループ6の概念は「特別な教育的ニーズのある子どもへの支援方法および指導方法を理解し、向上を図る」、グループ7の概念は「インクルーシブ教育に関する諸問題を解決するための基本的な能力と技法を習得する」と解釈された。

### 3. 授業計画の分析

分析の結果、総抽出語数は6212語、異なり語数は752語であった。複合語については12語を強制抽出した。表3は、「授業計画」のテキストマイニングから得られた頻出語の頻出順位上位40語までを示したものである。「インクルーシブ教育」の出現回数が136回と最も多く、次いで「支援」、「事例」、「教育」、「指導」などが多い結果となった。

次に、「授業計画」の抽出語をもとに共起ネットワークを作成した。集計単位を「段落」、最小出現数を15、描画する共起関係を60の条件とし、解釈を容易にするために最小スパニングツリー描画とした。共起ネットワークの結果、授業計画について記述されたテキストの抽出語は、表示語数が34語からなり、

9つのサブグラフに分類された。図3は、表示語とサブグラフを踏まえて、9つのグループに分類したものを示したものである。

グループ1は、「支援」、「方法」、「肢体不自由」、「児」、「内容」、「必要」、「分析」、「IN-child」、「事例」、「指導」、「学習」といった11つの抽出語で表示されている。「支援」が用いられている文脈を確認すると、「支援内容・方法等の評価…」(以下、下線は筆者が付した)、「特別な支援を必要とする児童等の障害の特性と支援の内容・方法…」などの記述が見られた。このように、各抽出語の文脈を確認したうえで、グループ1の概念は「肢体不自由や知的障害などの特別な支援を必要とする児童等への支援内容や支援方法および学習指導、IN-childなど特別な支援を必要とする子どもの事例分析および事例検討」と解釈された。

このように各グループにおける各抽出語が用いられている文脈を確認したうえで、各グループに代表される概念は以下の通りである。グループ2の概念は「保育園や学校などの視察先における課題等の検討および議論」、グループ3の概念は「障害のある児童生徒の特性や支援内容および方法」、グループ4の概念は「インクルーシブ教育の理論と実践」、グループ5の概念は「インクルーシブ教育や特別支援教育の基礎とインクルーシブ教育における合理的配慮」、グループ6の概念は「個別の指導計画および教育支援計画の作成」、グループ7の概念は「オンライン授業といったメディアを活用した講義形式や対面による講義形式」、グループ8の概念は「3～4年次での発表、レポートの作成および発表」、グループ9の概念は「世界におけるインクルーシブ教育と特別なニーズ教育の国際的動向」と解釈された。

### IV. 考察

本研究では、教員養成段階におけるインクルーシブ教育に関する授業の全体的傾向を明らかにするために、国立教員養成大学におけるインクルーシブ教育に関する授業のシラバスを対象にテキストマイニングによる分析を行った。以下では、各項目の分析結果の概略を示し、シラバスのテキストマイニングによ

表3 授業計画から得られた頻出語

| 頻出順位 | 抽出語       | 出現回数 | 頻出順位 | 抽出語       | 出現回数 |
|------|-----------|------|------|-----------|------|
| 1    | インクルーシブ教育 | 136  | 21   | 動向        | 25   |
| 2    | 支援        | 102  | 22   | 子ども       | 24   |
| 3    | 事例        | 71   | 23   | 理解        | 24   |
| 4    | 教育        | 68   | 24   | 生徒        | 23   |
| 5    | 指導        | 60   | 25   | 日本        | 23   |
| 6    | 特別支援教育    | 51   | 26   | 肢体不自由     | 22   |
| 7    | 方法        | 49   | 27   | 視聴        | 22   |
| 8    | 実践        | 46   | 28   | 実際        | 22   |
| 9    | 障害        | 42   | 29   | 学習        | 20   |
| 10   | 視察        | 40   | 30   | 児         | 19   |
| 11   | IN-Child  | 39   | 31   | 内容        | 19   |
| 12   | 必要        | 34   | 32   | システム      | 18   |
| 13   | 課題        | 32   | 33   | 学級        | 18   |
| 14   | 分析        | 31   | 34   | 活用        | 18   |
| 15   | 担当        | 30   | 35   | 基礎        | 18   |
| 16   | 授業        | 29   | 36   | 作成        | 18   |
| 17   | 発表        | 29   | 37   | オリエンテーション | 17   |
| 18   | 学校        | 28   | 38   | 国際        | 17   |
| 19   | 検討        | 28   | 39   | 全体        | 17   |
| 20   | 児童        | 25   | 40   | グループ      | 16   |

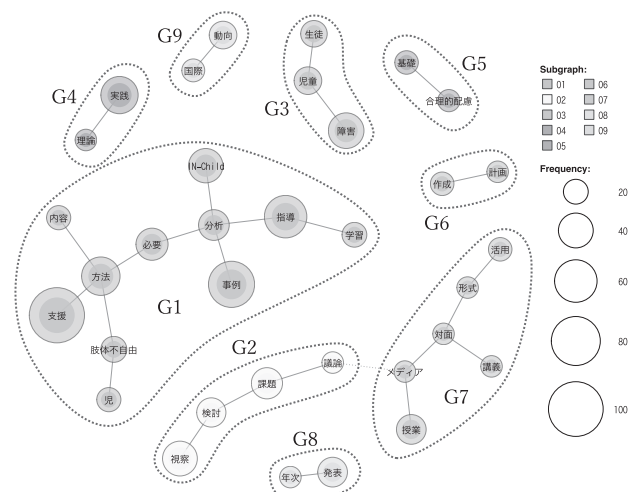


図3 授業計画の共起ネットワーク

る分析から得られた傾向について考察を述べる。

## 1. 授業概要について

授業概要のテキストマイニングによる分析の結果、授業概要から得られた頻出語は、表1の通り、「インクルーシブ教育」、「教育」、「支援」、「授業」、「特別支援教育」などの抽出語が多い結果となった。特に頻出順位が10位までの頻出語の中で「支援」や「特別支援教育」、「障害」、「IN-child」など、特別支援教育に関する抽出語が多く見られた。これらの抽出語が用いられている文脈を確認したうえで、例えば、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害の特性および支援内容・方法について学び…」といった記述が見られ、障害のある子どもや特別な支援を必要とする子どもへの教育や支援の在り方など、特別支援教育と関連する内容が授業で扱われていることがうかがえる。

次に、授業概要の抽出語をもとに作成した共起ネットワークの結果、図1の通り、6つのグループに分類された。これらグループの解釈の結果、グループ1は「特別支援教育に関する指導法および発達障害や知的障害などの特別な教育的ニーズのある児童への支援」、グループ2は「インクルーシブ教育の現状と課題およびその実践」、グループ3は「障害のある子どもへの教育およびインクルーシブ教育システム」、グループ4は「講義形式での特別な教育的ニーズのある子どもへの支援方法や支援体制の構築方法」、グループ5は「学校現場におけるインクルーシブ教育について、グループワークおよびチームティーチング、観察実習、対話的な講義形式などの方法で授業を行う」、グループ6は「IN-childへの支援を踏まえたインクルーシブ教育システムの構築と包括的な支援体制の構築」と解釈された。

これらの結果から、授業概要では、インクルーシブ教育の現状や課題などを踏まえつつ、障害や特別なニーズを有する子どもに対する支援や指導についての学習内容などが扱われており、中央教育審議会の報告や答申で述べられているような特別支援教育と関連のある内容が扱われていることがうかがえる。特に、鳥海ら（2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021）で述べられているインクルーシブ教育を行うために必要な学習内容のインクルーシブ教育の理念の理解、多様な障害に関する知識と理解、校内支援体制の効果的な運用の仕方といった項目が扱われていると推察される。

一方で、澤田（2014）によって指摘されている教職員および関係者の連携・協働や共生社会の形成に関する意識と関係する抽出語は少なかった。その中でも、チームティーチングといった教職員や関係者の連携・協働に関連する抽出語は、一部見られるものの頻出が少なく、大学教員と外部講師（学校現場教員）によるチームティーチングといった講義形式のことを指していた。このことから、どのようにして教職員や関係者が連携・協働していくのか、特に大学との連携・協働だけではなく、学校内および医療や福祉の関係者との連携・協働について授業内で扱われる必要があると考える。また、共生社会の形成に関する意識についても、澤田（2014）が述べているように、多様な子ども達が共に学ぶ環境の中、相互に人格と個性を尊重し合い、多様性を認め合うことを教員が意識できるような学習

内容を扱う必要があると考える。

## 2. 到達目標について

到達目標のテキストマイニングによる分析の結果、到達目標から得られた頻出語は、表2の通り、「インクルーシブ教育」、「教育」、「理解」、「指導」、「専門」などの抽出語が多い結果となった。特に頻出順位が10位までの頻出語の中で「理解」や「専門」、「スキル」、「コミュニケーション」などの抽出語が他の項目と比較して多く見られた。これらの抽出語が用いられている文脈を確認したうえで、例えば、「インクルーシブ教育の理念、定義、意義を理解し、説明することができる」など、コミュニケーションスキルやインクルーシブ教育や特別支援教育に関する専門性を習得および活用することが授業における目標として設定されていることがうかがえる。

次に、「到達目標」の抽出語をもとに作成した共起ネットワークの結果、図2の通り、7つのグループに分類された。これらグループの解釈の結果、グループ1は「インクルーシブ教育の理念や課題を理解し、説明する」、グループ2は「特別支援教育における制度や理念の理解および特別支援教育コーディネーターの機能と役割の理解、障害特性の理解および障害のある子どもへのアプローチを理解する」、グループ3は「IN-childへの教育的診断に基づいた情報を収集および共有することを通して、指導方法や支援計画を作成および工夫をする」、グループ4は「障害などの特別な教育的ニーズのある子どもへの教育や支援の在り方を理解し、構想する」、グループ5は「インクルーシブ教育の理念や定義、意義を理解し、説明することや特別な教育的ニーズのある子どもへの指導方法を理解し、説明することを通じたコミュニケーションスキルや専門性の獲得および向上」、グループ6は「特別な教育的ニーズのある子どもへの支援方法および指導方法を理解し、向上を図る」、グループ7は「インクルーシブ教育に関する諸問題を解決するための基本的な能力と技法を習得する」と解釈された。

これらの結果から、到達目標では、インクルーシブ教育および特別支援教育の理念や定義を理解するなどの理論的な目標から、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援方法および指導方法を理解するなどの実践的な目標まで幅広く設定されていると考えられる。特に、鳥海ら（2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021）で述べられているインクルーシブ教育を行うために必要な学習内容のインクルーシブ教育の理念の理解、多様な障害に関する知識と理解、個別の指導計画の立て方、個別の教育支援計画の立て方、児童の実態把握の技能、校内支援体制の効果的な運用の仕方といった項目が扱われていると推察される。

一方で、授業概要と同様に、澤田（2014）によって指摘されている教職員および関係者の連携・協働や共生社会の形成に関する意識と関係する抽出語は少なかった。特にインクルーシブ教育システム構築に向けて、校内外の教員や関係者が連携・協働するためには特別支援教育コーディネーターの役割が重要になるであろう。しかし、「特別支援教育コーディネーター」は、到達目標における抽出語の中で6回しか出現しておらず、十分に扱われていない可能性が考えられる。このことから、どのようにして教職員や関係者が連携・協働していくのか、特に特別支援教育コーディネーターの役割や機能など、基本的な知識や



技能の習得が学習内容として考慮される必要があると考える。

### 3. 授業計画について

授業計画のテキストマイニングによる分析の結果、授業計画から得られた頻出語は、表3の通り、「インクルーシブ教育」、「支援」、「事例」、「教育」、「指導」などの抽出語が多い結果となった。特に頻出順位が10位までの頻出語の中で「事例」や「視察」などの抽出語が他の項目と比較して多く見られた。これらの抽出語が用いられている文脈を確認した上で、例えば、「肢体不自由児の事例分析及び指導方法」といった記述が見られ、肢体不自由や病弱など、具体的な障害種を事例に挙げながら授業が展開されていると考えられる。また、幼稚園や保育園、小・中学校、特別支援学校など、あらゆる学校現場での視察が計画されており、様々な学校現場における特別な教育的ニーズを有する子どもの様子を見聞きし、経験することのできる機会が設定されていることがうかがえる。

次に、「授業計画」の抽出語をもとに作成した共起ネットワークの結果、図3の通り、9つのグループに分類された。これらグループの解釈の結果、グループ1は「肢体不自由や知的障害など特別な支援を必要とする児童等への支援内容や支援方法および学習指導、IN-childなど特別な支援を必要とする子どもの事例分析および事例検討」と解釈された。グループ2は「保育園や学校などの視察先における課題等の検討および議論」、グループ3は「障害のある児童生徒の特性や支援内容および方法」、グループ4は「インクルーシブ教育の理論と実践」、グループ5は「インクルーシブ教育や特別支援教育の基礎とインクルーシブ教育における合理的配慮」、グループ6は「個別の指導計画および教育支援計画の作成」、グループ7は「オンライン授業といったメディアを活用した講義形式や対面による講義形式」、グループ8は「3～4年次での発表、レポートの作成および発表」、グループ9は「世界におけるインクルーシブ教育と特別なニーズ教育の国際的動向」と解釈された。

これらの結果から、授業計画では、インクルーシブ教育や特別支援教育の基礎的な内容、障害など特別な教育的ニーズを有する子どもへの支援や指導についての内容、個別の指導計画および個別の教育支援計画など、理論的かつ実践的な内容が扱われていることがうかがえる。また、学校等の視察を通じて実際に特別な教育的ニーズを有する子どもの実態や様子を検討する機会が設けられており、よりインクルーシブ教育を実践的に行う基盤が作られていると考えられる。特に、鳥海ら（2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021）で述べられているインクルーシブ教育を行うために必要な学習内容のインクルーシブ教育の理念の理解、多様な障害に関する知識と理解、教科指導の具体的な方法・技能、個別の指導計画の立て方、個別の教育支援計画の立て方、児童の実態把握の技能といった項目が扱われていると推察される。

一方で、授業概要や到達目標と同様に、澤田（2014）によって指摘されている教職員および関係者の連携・協働や共生社会の形成に関する意識と関係する抽出語は少なかった。共生社会の形成に関する意識に関しては、前述したように多様性を認め合うことを教員が意識できるような学習内容を扱う必要がある

ものの、授業計画における抽出語の中で「多様性」は、4回しか出現していなかった。これらの文脈を確認すると、多様性とは何かについてグループワークでのディスカッションを実施している授業が1件のみあった。このことから、障害のある子どもや特別な教育的ニーズのある子どもなど、多様な子どもたちが共に学ぶために、教員がより多様性を意識できるような学習内容を扱う必要があると考える。

以上のことを踏まえて、授業概要、到達目標、授業計画の各項目において特別支援教育に関する抽出語が多く見られた。このことは、中央教育審議会の報告や答申で述べられているような特別支援教育に関する一定の知識や技能がインクルーシブ教育と関連付けられながら教員養成段階において教えられていると考えられる。そして、教職課程における特別支援教育に関する内容の必修化の影響もあるが、インクルーシブ教育システムを踏まえた、教員の特別支援教育に関する知識・技能の習得および活用といった専門性が大学の授業において担保されつつあると推察される。

一方で、授業概要、到達目標、授業計画の各項目において、澤田（2014）によって指摘されている教職員および関係者の連携・協働や共生社会の形成に関する意識と関連のある抽出語が少なかった。加えて、鳥海ら（2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021）によって示されているインクルーシブ教育を行うために必要な学習内容の心理学に関する知識、医学に関する知識、福祉に関する知識、保護者理解や相談の知識や技能、TTの効果的な運用の仕方、多様な子どもを含む学級経営の仕方に関する抽出語が少なかった。これらのことから、上記の学習内容は授業の中で十分に扱われていない可能性があり、上記の学習内容も考慮した授業計画および授業展開が今後実施される必要があると考える。

### V. おわりに

本研究では、教員養成段階におけるインクルーシブ教育に関する授業の全体的傾向を明らかにすることを目的とし、国立教員養成大学におけるインクルーシブ教育に関する授業のシラバスを対象にテキストマイニングによる分析を行った。

教員養成段階におけるインクルーシブ教育に関する授業の全体的傾向として、中央教育審議会の報告や答申で述べられているような特別支援教育に関する知識の習得および活用や発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応についての学習内容が扱われていることが示唆された。一方で、教職員および関係者の連携・協働や共生社会の形成に関する意識、心理学に関する知識、医学に関する知識、福祉に関する知識、保護者理解や相談の知識や技能、TTの効果的な運用の仕方、多様な子どもを含む学級経営の仕方といった学習内容が十分に扱われていない可能性が示唆された。

しかしながら、シラバスから得られる情報は全体的傾向の一端を示すものであり、実際に大学での授業内で扱われていない可能性やシラバスに記載のない内容が扱われている可能性も考えられる。このことを踏まえて、今後はインクルーシブ教育に関する授業のシラバスに記載されている内容と実際に行われている授業を比較し、どの程度関連性があるのか、どのような内容が扱われるべきなのか、大学で実際に行われている授業を対

象に検討していく必要があろう。また、本研究では科目名称に「インクルーシブ教育」が含まれる授業のシラバスを対象に分析を行ったが、科目名称に含まれていない授業科目内で部分的にインクルーシブ教育を扱う授業が散見された。それを踏まえて、インクルーシブ教育がどのような授業科目内で部分的に扱われているのか、どのような内容が扱われているのか検討していく必要があると考える。

## 付記

本研究は、2020年12月に開催された日本発達障害学会第55回大会で筆者がポスター発表した研究の一部を修正、加筆したものである。

## 文献

- Forlin, Chris・川合紀宗・落合俊郎・蘆田智絵・樋口聡 (2014) 日本におけるインクルーシブ教育システム構築にむけての今後の課題―大学に課せられた役割を考える―. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター紀要, 12, 25-37.
- 藤井慶博 (2016) 教員養成におけるインクルーシブ教育に関する授業の検討―一般学生に対する質問紙調査を通して―. 秋田大学教育文化学部研究紀要, 71, 97-103.
- 樋口耕一 (2020) 社会調査のための計量テキスト分析 ―内容分析の継承と発展を目指して― 第2版. ナカニシヤ出版.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2017) Special Needs Education in Europe. *THEMATIC PUBLICATION*, European Agency for Development in Special Needs Education, [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf) (2021年11月28日, 最終閲覧).
- 三上隆 (2007) シラバスについて. 工学教育, 55(4), 179-180.
- 文部科学省 (2019) 日本の特別支援教育の状況について (新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議資料3-1-1), 39-52. [https://www.mext.go.jp/content/20200109-mxt\\_tokubetu01-00069\\_3\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200109-mxt_tokubetu01-00069_3_1.pdf) (2021年11月28日, 最終閲覧).
- 澤田真弓 (2014) インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究―研修カリキュラム立案のための方策とその具体例の検討―. 国立特別

支援教育総合研究所研究紀要, 41, 3-14.

- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人 (2016) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究―特別支援学級 (中学校) の教員に対するニーズ調査―. 山梨大学教育人間科学部紀要, 17, 19-28.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人 (2017) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究―小学校の特別支援学級担当教員に対するニーズ調査―. 山梨大学教育学部紀要, 25, 19-25.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人 (2018) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究―中学校教員に対するニーズ調査―. 山梨大学教育学部紀要, 26, 19-25.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人 (2019) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究―小学校教員に対するニーズ調査―. 山梨大学教育学部紀要, 28, 25-32.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人・渡邊雅俊 (2020) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究―通級による指導を経験した小学校教員に対するニーズ調査―. 山梨障害児教育学研究紀要, 14, 1-11.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人・渡邊雅俊 (2021) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究―通級による指導を経験した中学校教員に対するニーズ調査―. 山梨障害児教育学研究紀要, 15, 75-84.
- 中央教育審議会 (2012) 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). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (2021年11月28日, 最終閲覧).
- 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について―学び合い, 高め合う教育育成コミュニティの構築に向けて― (答申). [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2021年11月28日, 最終閲覧).
- 吉利宗久・高橋桐子 (2013) インクルーシブ教育に対する教員養成カリキュラム開発の動向と実際―ハワイ大学マノア校における同時履修プログラムを中心に―. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 3, 61-69.