

資 料

高等学校における「対話的授業」と「インクルーシブ教育への意識」との関連性

— 高校教師への質問調査から —

塚本恭子¹・疋田忠寛Relationship between “interactive teaching” and “attitudes of inclusive education”
in high schools

— A questionnaire survey of high school teachers —

Kyoko TSUKAMOTO, Tadahiro HIKITA

〔要約〕本研究の目的は、高校における対話的授業に対する取り組みとインクルーシブ教育への意識との関連性を調査し、高校において生徒の多様性を包摂しうる環境をつくる方策の一つとしての対話的授業の可能性について検討することである。そのために対話的授業とインクルーシブ教育への意識についての質問項目を作成し、高校教師を対象に質問紙調査を行った。237名の回答を得て、「対話的授業」と「インクルーシブ教育への意識」との関連性を調べたところ、ほとんどの項目の間に相関があることが示され、対話的授業の意義が確認された。しかし対話的授業の「意識」と「実践」の間には有意差が認められ、対話的授業の実践を進めることが、よりインクルーシブ教育への意識を高めることにつながることを示唆された。そして教師間にも対話的な同僚性を築くことや、教師が授業においてファシリテーションスキルを身につけることなどの課題もみえてきた。自由記述からはインクルーシブ教育への教師の率直な思いや、推進を阻む学校の現状が浮かび上がった。

キーワード：高校教師、対話的授業、対話的实践、インクルーシブ教育、多様性

I 問題と目的

1 高校における生徒の問題の多様化・深刻化

現在、高等学校進学率は98.8%（文部科学省，2021）であり，うち2.2%が発達障害等困難のある生徒とされている（文部科学省，2014a）。また貧困や虐待，あるいは性に関することなど複雑な問題を抱えた生徒も多く在籍している。高校はこのような多様な課題を抱えた生徒を受け入れる場として変化し対応してきたのだろうか。

文部科学省（2022）によれば，2021年度の高校中退率は1.2%である。中退の主な理由は「進路変更44.2%」「学校生活，学業不適応30.5%」である。2012年度と比較すると中退率は1.5%から1.2%とやや減少している。中退理由のうち減少しているのは「学業不振7.6%→6.6%」「学校生活・学業

不適応40.0%→30.5%」「経済的理由1.6%→1.4%」「家庭の事情4.5%→3.8%」「問題行動等5.7%→2.5%」であり，増加しているのは「進路変更33.3%→44.2%」「病気・けが・死亡3.7%→4.9%」「その他3.5%→6.2%」である。この数字からは，10年前より学校生活や学業に不適応の生徒は減ったようにみえる。しかし増加している「進路変更」という理由のなかには「学校生活，学業不適応」も含まれていると考えられる。そのため，実際は「学校生活，学業不適応」が理由で中退している生徒の割合はもっと高いことが推測される。さらに気になることは「病気・けが・死亡」の増加である。高校生の自殺者数は公開されているデータ（文部科学省，2022）を見ると，1974年度以来，最も多かったのが2020年度の305人，次いで1979

1 九州ルーテル学院大学大学院修了生

年度の265人、3番目に多いのが2021年度の251人である。2012年と比較すると比率は2倍になっている。このことは、近年社会全体で孤立が問題化していることとも関わっていると考えられる。

2 インクルーシブ教育の視点の重要性

吉利（2014）は「インクルーシブ教育に対する教員効力感尺度（TEIP）」を高校の特別支援コーディネーターに実施した。その結果を同じTEIPを用いた先行研究の国際調査と比較をしたところ、すべての因子で他国の平均を下回っており、日本の高校教師のインクルーシブ教育に対する自己効力感は高くないことが示された。一方で、高校にはさまざまな特性を持った生徒が在籍しており、生徒たちが安心して学べる環境の一日も早い実現が求められている。そしてその実現のために高校教師がインクルーシブ教育の視点を持つことの重要性は増していると言える。

インクルーシブ教育については、文部科学省の報告書（2012）に「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要である」という説明がされている。

一方、韓ら（2013）によると、国際的にみてもインクルーシブ教育には共通理解がまだなく、各国が独自のインクルーシブ教育を行っている状況であるということである。また、我が国の特別支援教育の現状に対しては、2022年に国連から「分離された特別の教育の中止」という勧告が出されている。このように国際的にもまた国内においてもインクルーシブ教育についての一定の認識が確立しているとはいえない状況である。しかし障害を含め、貧困、虐待、孤立、さまざまな格差などによる生徒たちの多様で特別なニーズが学校現場に顕在および潜在しており、それに気づき応えることが緊急の課題になっている現在、多様性の包摂という意味においてインクルーシブ教育の視点

を教師が持つことの重要性は増していると考ええる。

3 対話的な学びの進展

文部科学省は学習指導要領（2018）に「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を学校現場に推進することを明記している。このなかで「対話的な学び」について、文部科学省（2016）は「子供同士」「教職員」「地域の人」「先哲」などの考えに触れ「自己の考えを広げ深めること」という説明をしている。それに先立って文部科学省（2014b）は、アクティブラーニングを高校に推進することを提示した。アクティブラーニングとは「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」であると説明されている。アクティブラーニングは「教員」と「学生」との対話、協同であったが「主体的・対話的で深い学び」は「子供同士」「教職員」「地域の人」「先哲」との対話、協同と、より多様な関わりが重視されるものとなっている。さらに「アクティブラーニング」は活動が主となり「浅い学び」となりがちであるという批判があったのに対して、「主体的・対話的で深い学び」においては「学びの深さ」が強調されるようになった。

4 対話的な学びとインクルーシブ教育への意識

1980年代から多くの学校と協同して対話的な学びによる学校改革を進めてきた佐藤（1995）は学びの実践について、対象世界、他者、自己の3つとの対話的实践であると定義し、探求の過程としての学びが組織されていなければそれは成立しないとしている。さらに佐藤（1995）は対話的学びによる協同学習が学び合う関係とともにケアしあう関係を生むことに注目し、協同学習を「学び」と「ケア」と「癒し」を融合させた新しい教育の営みと表現している。安心して学び合う関係、ケアの関係を生成し、誰一人排除されずに質の高い学びを学び続ける協同的な学びは、インクルーシブ教育と相通ずるところがあるのではないか。対話的授業とインクルーシブ教育への意識との間には関連性が見出されるのではないか。もしそうで

あれば、対話的授業への改革がインクルーシブ教育を推進する原動力となるのではないかと考えられる。

高校教師は小中学校の教師に比べ、教科教育に関心が高く（竹本・高橋，2011），コロナ禍前の調査であるが，9割以上の教師が対話的授業（アクティブラーニング型授業）に取り組んでいるとの報告もある（リクルート総研，2019）。高校教師が熱心に取り組む教科の授業を対話的授業にすることによって，生徒の多様性に対する教師の意識に影響を与えることができるとしたら，学校をインクルーシブな場所にするために非常に効果的な方法であるといえよう。

熊谷（2017）によると，対話的学び，協同的な学びについては手法の開発，教育効果などさまざまな面で研究が進められている。また授業とインクルーシブ教育の関連については，田上・猪狩（2017）が授業のユニバーサルデザインとインクルーシブ教育の関連についての研究動向を示している。しかし対話的な授業に焦点を当てインクルーシブ教育への意識との関連性を調査した研究はほとんどみることができなかった。

5 本研究の目的

以上のことから，今回，高校教師の「授業における生徒同士の対話（関わり）」についての「意識」と「実践」，および「インクルーシブ教育への意識」について調査をし，その関連性や影響を与えている要因などについて明らかにすることを目的とする。そして，高校が多様な問題を抱えた生徒たちに対してより包摂的になり，生徒たちが安心して学びを深めることができる環境となるための一助としたいと考える。

Ⅱ 方法

1 調査対象者と手続き

202X年5月に電話により調査の説明および依頼をして承諾を得た高校13校（通信制を除く）に6月～8月に調査紙を持参した。回収もそれらの高校へ赴き行った（遠隔地は郵送で行った）。その結果246名から回答を得た。そのうちデータの分析上特に重要である2(1)～(12)と3(1)～(7)の質問項目に対して未回答のあるものを除いた237名の

回答を研究の対象とした。なお2と3の自由記述については246名全ての回答を研究の対象とした。

2 調査項目

(1) フェイスシート

学校名・校種・性別・職名・校務分掌・教職経験年数・特別支援学校勤務経験の有無および年数・担当教科

(2) 授業における生徒同士の対話（関わり）についての意識と実践

構成：「対話的授業についての12項目のそれぞれについての意識と実践に関する質問（「とてもよくあてはまる～まったくあてはまらない」の4件法）」「対話的授業の目的に関する質問（選択）」「コロナ禍における対話的授業の工夫（自由記述）」による。

(3) インクルーシブ教育への意識

構成：「『インクルーシブ教育への意識』に関する7項目の質問（「とてもよくあてはまる～まったくあてはまらない」の4件法）」「インクルーシブ教育推進上の課題についての質問（選択）」「インクルーシブ教育についての考え（自由記述）」による。

対話的授業についての質問項目は佐藤（2012）の著作等，坂田ら（2020）のPLC尺度，池田ら（2014）の質問項目を参考にして独自に作成した。インクルーシブ教育への意識についての質問項目は韓（2015）が開発したインクルーシブ教育評価指標，高橋ら（2014）が日本語版を作成したSACIE，TEIP質問紙，高田（2009）の特別支援教育負担感尺度を参考にして独自に作成した。

調査紙の中でインクルーシブ教育について「本人・保護者が望めば，地域の通常の学級で合理的配慮の提供を受けて，障害のある生徒と障害のない生徒が共に学ぶしくみのことで人間の多様性を認め合う共生社会の形成を目的とするもの」であるという説明を行った。

3 倫理的配慮

調査への協力は回答者の自由意思であり回答の有無によって不利益を被ることはないこと，調査は無記名であり個人が特定されることはないこと，調査結果は統計的に処理されプライバシーや

個人情報保護に十分配慮し研究目的以外には使用しないことを、アンケートの冒頭に明示した。

Ⅲ 結果

1 属性（表1）

2 「対話意識」「対話実践」「インクルーシブ意識」の項目ごとの平均および「対話意識」と「対話実践」の項目ごとの差

本論文では、質問用紙の2「授業における生徒同士の対話（関わり）」についての意識と実践を「対話意識」と「対話実践」、3「インクルーシブ教育への意識」を「インクルーシブ意識」と省略して表記する。

対話意識において、平均点が高かった項目は「4.毎時間、生徒たちに『間違えること』『わからないと言えること』の価値を伝え、お互いの発言をどんな内容であっても否定したり馬鹿にした

りしないでよく聴くように指導する」(3.70)「5.毎時間、言葉のやり取りだけではなく、表情、視線、姿勢、動作などの非言語的なものも含めて生徒たちの対話（関わり）の様子を見て支援する」(3.61)であった。平均点が低かった項目は「8.毎時間、教師の意図した方向ではなくても、生徒たちの中から出てきた考えを中心にして授業を進める。」(2.95),「3.毎時間、生徒から質問されたときには、教師が直接答えるのではなく生徒同士で考えるように支援をする。」(3.04)であった。

対話実践において、平均点が高かった項目は「4.毎時間、生徒たちに『間違えること』『わからないと言えること』の価値を伝え、お互いの発言をどんな内容であっても否定したり馬鹿にしたりしないでよく聴くように指導する」(3.36),「5.毎時間、言葉のやり取りだけではなく、表情、視線、姿勢、動作などの非言語的なものも含めて生徒たちの対話（関わり）の様子を見て支援する」

表1 属性

校種	全日制			定時制						計
人数(名)	206			31						237
比率(%)	86.92			13.08						
性別	男性			女性			他			計
人数(名)	151			85			1			237
比率(%)	63.71			35.86			0.42			
職名	校長	教頭	教諭	養護教諭	講師	他			計	
人数(名)	1	6	170	1	45	14			237	
比率	0.42	2.53	71.72	0.42	18.98	5.91				
校務分掌	特別支援	保健主事	生徒主事	教務主任	進路主事	学年主任	担任	教科担任	他	計
人数	3	1	8	6	4	19	83	76	40	240
教職経験年数	0-5	6-10	11-20	21-30	31-					計
人数(名)	35	32	48	71	51					237
比率(%)	14.77	13.5	20.25	30	21.52					
特別支援学校勤務経験	有			無						計
人数(名)	22			215						237
比率(%)	9.28			90.72						
教科	数学	国語	英語	社会	理科	保体				
人数(名)	30	21	31	28	26	23				
比率(%)	12.66	8.86	13.1	12.8	10.97	9.7				
	家庭	情報	芸術	商業	工業	他			計	
	9	2	9	25	23	10			237	
	3.8	0.84	3.8	10.55	9.7	4.22				

(3.11) であった。平均点が低かった項目は「10. 対話的な授業を同僚の教師とお互いに公開することを習慣化する」(2.17), 「7. 毎時間, 対話(関わり)によって新たな気づきが生まれ深く考えることができるような高いレベルの課題を設定する」(2.36) であった。(表2)

インクルーシブ教育意識において, 平均点が高かった質問項目は「1. 全ての教師はインクルーシブ教育の知識と技術を学ぶべきだ」(3.48)「2. 全ての教師はインクルーシブ教育の実践に積極的に取り組むべきだ」(3.25)であった。平均点が低かった項目は「7. インクルーシブ教育の実践は, 教師にとって負担感や不安以上にやりがいのある有益なことである」(2.84), 「5. 障害のある生徒とない生徒を分けて行う教育より, インクルーシブ

教育の方が, 障害のある生徒にとって有益なことが多く, 障害のある生徒は成長できる」(3.01) であった。(表3)

対話意識と対話実践の項目ごとの平均の差をt検定でみたところ, 全ての項目において有意差が認められ, 対話実践が対話意識に比して有意に低いことが示された。差が大きかった項目は「7. 毎時間, 対話(関わり)によって新たな気づきが生まれ深く考えることができるような高いレベルの課題を設定する」「10. 対話的な授業を同僚の教師とお互いに公開することを習慣化する」であった。差が小さかった項目は「4. 毎時間, 生徒たちに『間違えること』『わからないと言えること』の価値を伝え, お互いの発言をどんな内容であっても否定したり馬鹿にしたりしないでよく聴くように指

表2 対話意識・実践の項目ごとの平均点および意識・実践の差

項目	意識		実践		t値	
	M	SD	M	SD		
1. 毎時間, 授業の内容や構成を工夫して生徒同士が対話する時間を十分に確保する。	3.46	0.61	2.85	0.70	13.69	**
2. 毎時間, 生徒同士が対話(関わり)をしやすいような環境(グループの人数, 机の付け方, 机上の置物, 声の大きさなど)を整える。	3.33	0.71	2.67	0.80	13.19	**
3. 毎時間, 生徒から質問されたときには, 教師が直接答えるのではなく生徒同士で考えるように支援をする。	3.04	0.72	2.44	0.75	13.21	**
4. 毎時間, 生徒たちに「間違えること」や「わからないと言えること」の価値を伝え, お互いの発言をどんな内容であっても否定したり馬鹿にしたりしないでよく聴くように指導する。	3.70	0.52	3.36	0.70	9.12	**
5. 毎時間, 言葉のやり取りだけではなく, 表情, 視線, 姿勢, 動作などの非言語的なものも含めて生徒たちの対話(関わり)の様子を見て支援する。	3.61	0.54	3.11	0.66	12.91	**
6. 毎時間, 対話(関わり)を通して学んだ基本的な課題は全員にきちんと身に付けさせる。	3.40	0.66	2.68	0.72	14.54	**
7. 毎時間, 対話(関わり)によって新たな気づきが生まれ深く考えることができるような高いレベルの課題を設定する。	3.16	0.76	2.36	0.73	15.49	**
8. 毎時間, 教師の意図した方向ではなくても, 生徒たちの中から出てきた考えを中心に授業を進める。	2.95	0.77	2.43	0.80	10.65	**
9. 日常的に, 同僚の教師と対話的な授業に関して話し合う。	3.29	0.75	2.54	0.79	13.38	**
10. 対話的な授業を同僚の教師とお互いに公開することを習慣化する。	3.09	0.82	2.17	0.82	15.35	**
11. 同僚の教師の授業を見るときは, 教師の様子以上に, 生徒同士の対話(関わり)における生徒一人一人の様子を注意深く見る。	3.42	0.60	3.04	0.80	9.72	**
12. 同僚の教師の授業を見て意見交換するときは, 教師の様子以上に, 生徒同士の対話(関わり)における生徒一人一人の様子を見て気づいたことを伝える。	3.34	0.66	2.87	0.82	10.91	**

**p<.01

導する」「11.同僚の教師の授業を見るときは、教師の様子以上に、生徒一人ひとりの様子を注意深く見る」であった。(表2)

3 「対話意識」「対話実践」「インクルーシブ意識」の相関

対話意識と対話実践のそれぞれについてインクルーシブ意識との関連を項目ごとにピアソンの相関係数を使って調べた(表4, 表5)。その結果,

対話意識については、対話意識3とインクルーシブ意識4の間を除いた全ての項目間に正の相関が認められた。また、対話実践については、対話実践3とインクルーシブ意識4の間、対話実践9とインクルーシブ意識3, 5, 7の間を除いた全ての項目間に正の相関または正の相関傾向が認められた。特に高い正の相関が認められたのは、対話意識については5とインクルーシブ意識2(.425), 6とインクルーシブ意識1(.421), 7と

表3 インクルーシブ意識の項目の平均点

設問	平均	SD
1.全ての教師はインクルーシブ教育の知識と技術を学ぶべきだ。	3.48	0.61
2.全ての教師はインクルーシブ教育の実践に積極的に取り組むべきだ。	3.25	0.66
3.通常の学校生活の授業や行事などの全ての場面において、インクルーシブ教育は行われるべきだ。	3.19	0.71
6.障害のある生徒とない生徒を分けて行う教育より、インクルーシブ教育の方が、障害のない生徒にとって有益なことが多く、障害のない生徒は成長できる。	3.12	0.81
4.障害の程度に関わらず全ての障害を持つ生徒に対して、インクルーシブ教育は行われるべきだ。	3.09	0.72
5.障害のある生徒とない生徒を分けて行う教育より、インクルーシブ教育の方が、障害のある生徒にとって有益なことが多く、障害のある生徒は成長できる。	3.01	0.7
7.インクルーシブ教育の実践は、教師にとって負担感や不安以上にやりがいのある有益なことである。	2.84	0.73

表4 「対話意識」「インクルーシブ意識」の設問ごとの相関

	意識1	意識2	意識3	意識4	意識5	意識6	意識7	意識8	意識9	意識10	意識11	意識12
インクル1	.371 **	.345 **	.188 **	.339 **	.375 **	.421 **	.403 **	.321 **	.288 **	.313 **	.371 **	.298 **
インクル2	.365 **	.302 **	.192 **	.293 **	.425 **	.341 **	.402 **	.298 **	.273 **	.283 **	.332 **	.281 **
インクル3	.321 **	.209 **	.159 *	.251 **	.298 **	.339 **	.314 **	.266 **	.213 **	.230 **	.295 **	.266 **
インクル4	.258 **	.199 **	.081	.223 **	.243 **	.272 **	.245 **	.169 **	.159 *	.272 **	.295 **	.282 **
インクル5	.270 **	.136 *	.261 **	.165 *	.250 **	.278 **	.270 **	.200 **	.192 **	.235 **	.334 **	.324 **
インクル6	.255 **	.261 **	.327 **	.230 **	.296 **	.306 **	.348 **	.272 **	.256 **	.289 **	.381 **	.387 **
インクル7	.264 **	.281 **	.221 **	.165 *	.320 **	.272 **	.352 **	.258 **	.214 **	.314 **	.371 **	.383 **

**p<.01; *p<.05

表5 「対話実践」「インクルーシブ意識」の設問ごとの相関

	実践1	実践2	実践3	実践4	実践5	実践6	実践7	実践8	実践9	実践10	実践11	実践12
インクル1	.256 **	.219 **	.161 *	.273 **	.168 **	.203 **	.172 **	.167 *	.113 *	.184 **	.225 **	.211 **
インクル2	.328 **	.265 **	.165 *	.270 **	.303 **	.228 **	.271 **	.221 **	.108 *	.188 **	.235 **	.185 **
インクル3	.230 **	.142 *	.151 *	.259 **	.252 **	.263 **	.251 **	.174 **	.086	.170 **	.261 **	.161 *
インクル4	.240 **	.167 **	.048	.234 **	.163 *	.193 **	.196 **	.156 *	.117 *	.219 **	.286 **	.183 **
インクル5	.189 **	.115 *	.119 *	.138 *	.150 *	.137 *	.156 *	.155 *	.067	.156 *	.271 **	.183 **
インクル6	.221 **	.215 **	.189 **	.195 **	.154 *	.128 *	.239 **	.201 **	.111 *	.209 **	.308 **	.229 **
インクル7	.231 **	.194 **	.172 **	.170 **	.214 **	.165 *	.298 **	.216 **	.102	.251 **	.323 **	.286 **

**p<.01; *p<.05

表6 対話的授業の目的

項目	人数	比率
生徒のコミュニケーション力を育てること	94	44.76
生徒一人ひとりの学力を伸ばすこと	43	20.48
生徒の思いやりの気持ちを育てること	21	10.00
生徒の協調性を育てること	19	9.05
生徒たちの親交を深めること	7	3.33
生徒のリーダーシップを育てること	5	2.38
その他	21	10.00
n=210		

インクルーシブ意識1 (.403), 7とインクルーシブ意識2 (.402)であった。また対話実践については, 1とインクルーシブ意識2 (.328), 11とインクルーシブ意識6 (.308)であった。

4 「対話的授業の目的」の回答結果

回答(複数回答可)の多かった項目は「生徒のコミュニケーション力を育てること」(44.76%), 「生徒一人ひとりの学力を伸ばすこと」(20.48%)であった。少なかった項目は「生徒のリーダーシップを育てること」(2.38%), 「生徒たちの親交を深めること」(3.33%)であった。「その他」の記述には, 「教師・生徒含め新たな視点, アイデアを獲得する」「自分の意見を持ち相手の意見を聞いたうえで自分の考えをより質の高いものにする」「自分の考えを安心して述べあえる人間関係(安心感)を醸成すること」などがあつた。(表6)

5 「インクルーシブ教育の課題」の回答結果

回答数(複数回答可)の多かった項目は「学校全体の共通理解と協力体制」(13.20%), 「自分の知識や技術など指導力」(13.11%), 「全体的な仕事量の多さ, 多忙」(12.83%)であった。少なかった項目は「特に課題はない」(0.84%)「校長の推進力」(1.59%)であった。(表7)

6 「対話的な授業の工夫」についての自由記述

「コロナ禍において対話的な授業を進めるための工夫」について自由記述を求めたところ79名の回答を得た。内容から5つに分類を行った。

机の付け方や, 顔の向きなどに気をつけてグ

表7 インクルーシブ教育の課題

項目	回答数	比率
学校全体の共通理解と協力体制	141	13.20
自分の知識や技術など指導力	140	13.11
全体的な仕事量の多さ, 多忙	137	12.83
すぐに相談できる専門家がいない	89	8.33
合理的支援の提供	79	7.40
授業の進捗が遅れる	76	7.12
他の生徒たちの理解	70	6.55
担当する生徒の数が多い	67	6.27
行政の支援	65	6.09
公平な評価ができない	53	4.96
他の生徒たちの保護者の理解	50	4.68
研修の機会が確保されていない	46	4.31
受験など進路指導の支障となる	26	2.43
校長の推進力	17	1.59
その他	9	0.84
特に課題はない	3	0.28
n=1068		

ループやペアにしたり, 言葉を発せずに文字で対話をさせたりと感染対策をしながらの対話的授業についての記述が33件, ICTの機能を使った協同作業などについての記述が11件であった。ICTについては内容を書かずにICT活用と書かれたものが複数あり協同的な場面で使われているかどうかは不明であり, 「4. 対話的授業以外の, 又は関連が書かれていない工夫」に分類した。マスクをしつつコロナ以前と同じように対話的授業をしているという回答が5件あつた。対話的授業が難しいので, 教材を精選する, 発問を多くする, 文章で書かせるなどの工夫が18件あつた。その他は一般的な感染対策や, 生徒を注意深くみる, 生徒の間で意思疎通の仲介をするなど18件であった。(表8)

表8 「対話的な授業の工夫」についての自由記述

分類 (件数)	内訳 (件数)	回答例
感染対策を考えた対話的な授業 (33)	場所,距離,空間 (13)	・机の真ん中を空けた4人グループの机の配置 ・図書館など広い場所を活用している
	向き,人数 (7)	・ペアで前を向いての対話
	対話の方法 (7)	・書いたものを回し読みさせている ・ノートを見せ合う
	時間 (6)	・グループワークは15分以内で行う
対話的な授業と関連しているICT利用 (11)	方法 (7)	・画面共有やチャット機能を活かす
	中間的感想 (2)	・生徒のコミュニケーション力につながるかはまだ答えを出せていない ・うまく活用できず,直接話し合うことにしている
	肯定的感想 (1)	・思考する姿勢が身に付き,意見を出せたという達成感につながる
	希望的感想 (1)	・もっと手軽に利用できれば気軽に意見交換しやすい
対話的な授業の継続 (5)		・マスクをつけていれば対話をしても差し支えないので積極的に対話させるよう心がけた
対話的な授業以外の,または関連が書かれていない工夫 (18)	授業の内容 (10)	・生徒の生活に重なる教材をできるだけ使用する ・選択肢のある課題をさせる ・発問を多くする ・一人ひとりに発信させる ・考察の充実,文章での表現能力の育成 ・簡潔で正確に相手に伝わる話し方の指導 ・実物を提示する ・視聴覚教材を使う
	ICT (8)	・ICTの活用 ・オンライン授業
その他 (18)		・マスクや教室の換気 ・一人でも友達とでも生徒の希望通りにさせている ・やりたくてもできない ・生徒のしぐさや目線の雰囲気気に気を配る ・提出物の配慮 ・机間で生徒の仲介をする

7 「インクルーシブ教育」についての自由記述

「インクルーシブ教育」に関して自由記述を求めたところ、86名の回答を得た。こちらも内容から7つに分類を行った。

現状の学校では難しいといった意見は39件あったが、その中には、仕事量の多さや人手の不足などをあげたものが19件と多かった。教師の知識や理解の不足をあげたものが7件、教育の仕組みそのものの見直しをあげたものが5件あった。実際に担任や指導をした体験から、受け入れることの困難さについて述べたものが2件、行政の支援の必要性について述べたものが1件、その他の中には非常勤の立場には情報が入らないこと、個と全体の両方に対応する難しさなどが挙げられてい

た。また、分けて教育することを肯定するものが14件で、その理由としては障害の特性に合った教育をすることが本人にとって望ましいというもの8件、各学校には特徴があり、受験や検定合格などが目標である学校では難しいといった内容が5件、障害の程度によって違うというものが1件であった。社会の問題であるとしたものが2件あった。本人の意思が重要であるというものが4件であった。必要なことで実施すべきであるといった内容のものは10件で、その中には障害の有無に関わらず行うべきだというものが2件あった。時々、あるいは段階的に取り入れ、お互いの理解を深めていくようにするといったものが2件あった。その他の18件にはどちらとも言えないと

表9 「インクルーシブ教育」についての自由記述

分類 (件数)	内訳 (件数)	回答例
現状の学校体制では難しい (39)	人数や仕事量による多忙 (19)	・重要であることは理解しているが、通常業務の無駄を省かない限り実現は難しいと感じる
	教師の理解・研修体制 (7)	・実際の授業を考えると、知識・技術・負担・支援、どれも積極的に推進する気になれない
	教育の仕組み (5)	・共生社会の実現のために必要だが、教育の仕組みそのものを変える必要がある
	体験から (2)	・身体に障害のある生徒を指導したが、普通高校にソフトハードともに共生するための工夫が必要だと感じた
	行政の支援 (1)	・行政その他の支援がなければうまくできない
	その他 (5)	・非常勤には情報が伝わらない
分けたほうがよい (14)	障害に合った教育が効果的 (8)	・障害のある生徒の特性に合わせた最もよい場が必要 ・障害のない生徒が本来の教育レベルで通えるか心配
	受験や検定などがある (5)	・授業の進度、進路保障も考える必要がある ・検定を取得させることに意識がいく
	障害の程度による (1)	・障害の程度に応じた教育も併せて必要 ・障害が知的か身体的かや程度によっても違う
現実や社会が受け入れない (2)		・現代社会で受け入れられているとは思えない ・社会の認識を変える必要がある
本人の気持ち (4)	本人の気持ちを尊重する (3)	・生徒の気持ちを中心に進めていくもの ・本人ではなく親のエゴである場合が多い
	本人の気持ちを知りたい (1)	・本人の気持ちを知りたい
必要、実施すべき (10)	成長できる (3)	・共に学ぶことで大きく成長した生徒を何人も見てきた ・お互いが助け合い学び合い成長できる
	障害の有無に関わらずすべき (2)	・障害の有無に関わらず可能な限り共に学び、地域で生きていく力をつける ・障害の有無に関わらずやるべき
	共生社会だから (1)	・これからの共生社会には必要不可欠
	生きやすい社会 (1)	・当たり前として育つと生きやすい世の中になる
	努力したい、やってみよう (3)	・やってみたら課題も出るだろうが、今まで見落としてきたことも発見できると思う
少しずつ進める (2)	時々取り入れる (1)	・段階を追って一緒にやる場面を増やしていき、お互いを理解させながら進めていくべき
	段階的に進める (1)	
その他 (18)		・障害を持つ我が子が通常の高校で先生たちに理解されるか不安 ・配慮に対する理解を（周囲の）生徒にどう伝えるか ・有益なのかどうか、知識・経験共に乏しくよくわからない

いう内容のものや、障害のある生徒の親としての不安、周囲の生徒が特別扱いと取ることへの懸念などがあった。(表9)

Ⅳ 考察

1 「対話意識」「対話実践」「インクルーシブ意識」の項目ごとの平均および「対話意識」「対話実践」の項目ごとの差

対話意識において平均点が高い項目は「4. 毎時間、生徒たちに『間違えること』『わからないと言えること』の価値を伝え、お互いの発言をどんな内容であっても否定したり馬鹿にしたりしないでよく聴くように指導する」「5. 毎時間、言葉のやり取りだけでなく、表情、視線、姿勢、動作などの非言語的なものも含めて生徒たちの対話（関わり）の様子を見て支援する」であった。4

の結果から、多くの教師は生徒たちが安心して学び合える環境をつくることを重要視していることがわかる。また5の結果から、多くの教師たちは対話的授業における生徒たちの非言語的な関わりの重要性を認識していると考えられる。一方、平均点が低い項目は「8. 毎時間、教師の意図した方向ではなくても、生徒たちの中から出てきた考えを中心にして授業を進める。」「3. 毎時間、生徒から質問されたときには、教師が直接答えるのではなく生徒同士で考えるように支援をする。」であった。8と3の結果からは、多くの教師が意図に沿った授業進行をすることや生徒への説明をすることは、授業における自らの役割であると考えていることがうかがえる。対話的授業における教師の資質能力に関して、武田（2013）は、「学習者と対等な位置を保ち、学習者同士を協調させながら協働的な創発行為を促すファシリテーションスキル」の重要性に言及している。このようなファシリテーションスキルを教師が身につけることが対話的授業においては求められているといえる。

対話的实践において、平均点が高い項目は「4. 毎時間、生徒たちに『間違えること』『わからないと言えること』の価値を伝え、お互いの発言をどんな内容であっても否定したり馬鹿にしたりしないでよく聴くように指導する」「5. 毎時間、言葉のやり取りだけではなく、表情、視線、姿勢、動作などの非言語的なものも含めて生徒たちの対話（関わり）の様子を見て支援する」であった。4と5は対話意識においても平均が最も高いことから、これらの項目に関しては、教師たちは高い意識を持つと同時に実践に移すことへの抵抗も少ないということが示唆された。この理由の一つとして、4と5はどちらも教師が個人で実践できることであるということが考えられる。一方、平均点が低い項目は「10. 対話的な授業を同僚の教師とお互いに公開することを習慣化する」「7. 毎時間、対話（関わり）によって新たな気づきが生まれ深く考えることができるような高いレベルの課題を設定する」であった。7と10は対話意識との差が最も大きい項目でもある。7の結果から、多くの教師は対話的授業における高いレベルの課題の重要性を認識しつつ、その実現に苦慮している

様子がうかがえる。また10の結果から、多くの教師は対話的な授業を同僚と公開しあうことの必要性を感じつつ、実践に至っていないことがわかる。そして4、5および10の結果の背景として、高校教師の個性の強さがあるのではないかと推測する。国立教育政策研究所（2010）の調査によると、研究授業の実施体制について、年度内に「全教員が行う」のは小学校72.1%、中学校44.9%、高校（公立）24.2%、高校（私立）25.0%となっている。高校教師には専門教科があるため、他教科の参観に積極的ではないことが大きな理由であると思われるが、同じように専門教科がある中学校と比較しても高校での研究授業の実施率は低い。教師の同僚性に関しては特別支援教育への意識を高めるという宮村・内藤（2021）の報告がある。授業における生徒間の対話的な関わりと同時に、高校教師の間にも授業を通した対話的なつながりのある同僚性を築くことがインクルーシブ教育への意識を高めるうえでも重要なことであるといえる。

インクルーシブ意識に関しては、平均点が高い項目は「1. 全ての教師はインクルーシブ教育の知識と技術を学ぶべきだ」「2. 全ての教師はインクルーシブ教育の実践に積極的に取り組むべきだ」であった。この結果から、多くの教師はインクルーシブ教育についての知識、技術を身に付けることやインクルーシブ教育の必要性を感じていることがわかる。一方、低い項目は「7. インクルーシブ教育の実践は、教師にとって負担感や不安以上にやりがいのある有益なことである」「5. 障害のある生徒とない生徒を分けて行う教育より、インクルーシブ教育の方が、障害のある生徒にとって有益なことが多く、障害のある生徒は成長できる」である。5が低いことから、インクルーシブ教育が必ずしも障害のある生徒にとって有益ではないと考えている教師が多いということがわかる。7が低いことから、多くの教師はインクルーシブ教育に対して負担感や不安を感じていることがわかる。その背景については「インクルーシブ教育推進上の課題」「インクルーシブ教育について」の自由記述と併せて考察したい。

また対話意識と対話実践の差については、全ての項目において意識が実践よりも有意に高いことから、高校教師のなかには対話的な授業をするこ

とについての意識はあるが、実践するうえでの壁があることがわかる。これにはコロナ禍の影響も当然考えられる。自由記述にあるように、多くの教師は感染対策に注意を払いながら授業をしており、「やりたくてもできない」というように実践を我慢している教師もいる。しかし対話的授業に対する意識と実践の差はコロナ禍以前から教師たちの間にはあった。安原（2020）は2018年7月から8月末に、小・中学校の教師を対象に「主体的・対話的で深い学び」についての意識調査を行った結果、小学校、中学校の教師ともに理想と考える授業は生徒同士の協同が主である授業としながら、実態はまだ一斉指導が主である授業の割合が高いという実態があることを示している。また、調査の結果から、その理由として教師たちが対話的授業によって基礎的・基本的な知識を付けるのは難しく、学力格差が拡大するという意識を持っていることを指摘している。高校教師については対話的授業への意識に関する詳細な調査研究が少なく、対話的授業の実践の障壁となっているものが何なのか、具体的に明らかにされていない。そのようななか、木村（2010）は対話の実践に取り組む高校教師達への聴き取り調査を行っており、対話的授業の場面において教師に生じる快感情や不快感情についての調査・分析をしている。そこで不快感情が教師の省察、授業改善につながるものであるとしながら、授業における教師の認知力、行動力を低下させ、実践の悪化を招くものであるとしている。ここからは、対話的实践における不快感情というものが実践を躊躇させる障壁となっていること、そしてそれを乗り越えるための工夫が必要であることが推測される。

2 「対話意識」「対話実践」「インクルーシブ意識」の相関について

対話意識とインクルーシブ意識の項目間および対話実践とインクルーシブ意識の項目間のほとんど全てに正の相関が認められた。このことによって、高校教師が「対話的授業」についての意識を高め実践をすることがインクルーシブ教育への教師の意識を高めることに影響を与えるということが示唆された。

3 「対話的授業の目的」について

「生徒のコミュニケーション力を育てること」の次に回答数が多かったのは「生徒一人ひとりの学力を伸ばすこと」であった。この目的は、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させる（文科省、2012）という文科省が掲げるインクルーシブ教育の目的と通じるものであると考える。

4 「インクルーシブ教育推進上の課題」について

回答数が多かったのは「学校全体の共通理解と協力体制」「自分の知識や技術など指導力」である。吉利（2014）は、特別支援コーディネーターを対象に「インクルーシブ教育に対する教員効力感尺度」（TEIP）を実施してインクルーシブ教育の実践的スキルに関する調査を行った。同じTEIPを用いて中国、フィンランド、中国、フィンランド、南アフリカの教員に行った先行研究の調査結果と比較して、すべての因子の平均が諸外国より低いという結果を得、日本の高校教師のインクルーシブ教育に対する自己効力感が低いことを示している。吉利（2014）はこのことについて、情報提供や研修の機会を十分に確保し、知識を得ることによって関心や自信を深め、専門性を確立・向上させることが重要であると述べている。本研究の結果からも、高校教師はインクルーシブ教育に対する理解や認識、経験などの不足を感じていることがわかる。先述したインクルーシブ教育に対する負担感や不安感もそのことに基づいているのではないかと考える。またその背景に「研修の機会が確保されていない」ことや、「すぐに相談できる専門家がない」ことがあると考えられるが、後者の方が多いことから教師たちは研修より身近な専門家を求めているといえる。これらのことは、研修の充実とともに、学校現場に心理や福祉等の多職種の専門家と教師との連携が日常的にあることの重要性を示唆していると考えられる。

5 「コロナ禍の対話的授業の工夫」の自由記述について

コロナ禍においても多くの教師が対話的な授業を継続するために、机や時間グループの人数などに配慮をしていることがわかる。あまり声を発せ

ずとも静かに学び合える環境をつくる、ノートなど書いたものを見せ合うといった、もともとあるものを活かすことでコロナ禍でも対話的な授業は可能であることも示されている。そして大きな声での対話ができないことが、生徒のしぐさや表情に教師の目を向ける重要性に気づかせるきっかけになっていることもうかがえる。コロナ禍で授業のあり方を見直している様子もあるが、教師の発問を中心に個別に生徒が考える一斉授業スタイルに回帰している様子も見受けられる。

ICTの活用について、具体的な工夫の内容としては画面上での共同作業やチャット機能による会話など対話型授業のツールとして使うという回答があった。一方でうまく活用できていない、生徒のコミュニケーション力の向上につながっているかわからない、等の意見もあった。授業でICTをどう活用するかということに加え、対話を目的とした活用という新たな課題に対して教師たちが模索している様子がうかがえる。

6 「インクルーシブ教育について」の自由記述について

インクルーシブ教育については、多くの教師が必要なことだが難しいと感じており、その背景には、教師の働き方の問題やソフト、ハード両面での受け入れ体制の脆弱さがあることがわかる。教師の数や仕事量の適正化、他職種の専門家との連携などが急がなくてはならないだろう。一方でインクルーシブ教育についての定義や範囲があいまいなところも不安の要因となっていることがわかる。また障害のある生徒がない生徒とともに学ぶことが本当にいいことなのかという疑問も示す回答も複数見られた。そこでインクルーシブ教育について知識や技術などを学ぶとともに、インクルーシブ教育とはどういうものなのかということ、インクルーシブ教育の意義、目指すべき教育・社会などについて、教師たちが率直に考えを述べ合うことができるような機会が学校現場に設けられる必要があると考える。

V 結論

本研究の目的であった対話的授業とインクルーシブ教育への意識の関連性を調べるということに

ついて、関連性があることを示すことができた。したがって高校教師が、教科の授業の形態を対話的なものにすることはインクルーシブ教育への意識を高めることに大変有効であると考ええる。

しかし対話意識と実践の間には明らかな差が示された。対話的な授業に対するさまざまな不安や授業のなかで生じる不快感情が実践を妨げる要因の一つと考えられる。対話的授業の実践を進め継続していくためには、対話的授業のために必要なファシリテーションスキル等に関する研修、実践を通じた研究、対話的授業に取り組んでいる学校、学校と協同で対話的授業を推進している専門家の研修などに学ぶこと、および対話的授業を通じて教師同士が学び合い支え合う協働的な職場風土づくりが必要であると考ええる。高校教師が対話的实践を日常的に行うことは、高校教師のインクルーシブ教育への意識を高め推進し、多様な生徒たちが安心して深く学び合うことができる学校環境をつくることにつながると考える。

また教育現場に余裕がないことがインクルーシブ教育の推進を阻む大きな要因であるということが教師たちの言葉からもわかる。「現場の多忙感」は半端なく、わかっていても新しいものへの抵抗感強い」といった声がアンケートには多数書かれていた。早急に教師の職場環境の改善に取り組まなければ、インクルーシブ教育を始めとして学校が抱えるさまざまな課題の解決は難しいと考えられる。

VI 今後の課題

インクルーシブ教育について本研究の調査紙においては、文科省、国内の研究者、諸外国の実際等をみて未だ統一された見解がないことを考慮したうえで、できるだけ平易で簡潔な表現となるように検討を重ね説明をした。しかしその説明は、文部科学省(2012)の説明にある「本人・保護者と市町村教育委員会、学校等」との「合意形成」を原則とし「最終的には市町村教育委員会が決定する」という内容が反映されていないものとなった。その結果、回答者の回答に経験や知識等の差による影響を与えた可能性が考えられる。また質問項目についても、多方面から吟味し、より信頼性・妥当性の高い尺度に改善する必要があると

考える。以上の点を踏まえて、質問紙の再検討をしたい。そして今後は、対話的实践に対する高校教師の意識をより詳細に調べ、その促進の方法を探りたいと考える。

Ⅶ 謝辞

アンケートを取るにあたって、お忙しい中対応していただきました各高校の管理職の先生方、事務職の方々、そしてたくさんの仕事を抱えた中でアンケートに真摯に回答していただきました先生方に心より感謝いたします。またさまざまなお助言とご指導をいただきました大学院の先生方に御礼申し上げます。

Ⅷ 付記

本研究は、九州ルーテル学院大学大学院人文学研究科に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。

Ⅸ 引用文献

- 韓昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵 (2013) 日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察—現状分析と国際比較分析を通して— 琉球大学教育学部紀要 83 113-120
- 池田和正・有本昌弘 (2014) 高校教員の担当教科の違いによる指導方法の特徴—PISA を背景にした「学びの学習力」に注目して— 日本教科教育学会誌 37 (2) 1-13
- 木村優 (2010) 協働学習授業における高校教師の感情体験と認知・行動・動機づけとの関連 教育心理学研究 58 (4) 464-479
- 小原愛子・矢野夏樹・韓昌完 (2015) インクルーシブ教育評価指標を用いた知的障害教育の教育課程の分析と考察 琉球大学教育学部紀要 85 145-160
- 国立教育政策研究所 (2010) 校内研究等の実施状況に関する調査
〈<https://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kounaikenkyu.pdf>〉 (2023年11月7日)
- 熊谷圭二郎 (2017) 児童生徒同士の互恵的な相互作用を活用した教授・学習法に関する研究の動向について 学級経営心理学研究 6 (2) 183-196
- 宮村慶一郎・内藤美加 (2021) 高等学校における学校組織風土の相違と特別支援教育に対する

意識の関係 上越教育大学研究紀要 41 (1) 93-102

- 文部科学省 (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〉 (2023年11月7日)
- 文部科学省 (2014a) 高等学校における発達障害等困難のある生徒の状況
〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/104/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2014/11/13/1353427_4.pdf〉 (2023年11月7日)
- 文部科学省 (2014b) 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について
〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2014/11/13/1353427_4.pdf〉 (2023年11月7日)
- 文部科学省 (2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について
〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf〉 (2023年11月7日)
- 文部科学省 (2018) 【総則編】 高校学校学習指導要領解説
〈https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_1.pdf〉 (2023年11月7日)
- 文部科学省 (2021) 高等学校教育の現状について
〈https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/20210315-mxt_kouhou02-1.pdf〉 (2023年11月7日)
- 文部科学省 (2022) 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査
〈https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf〉 (2023年11月7日)
- リクルート進学総研調べ (2019) 高校教育改革に関する調査2018
〈https://souken.shingakunet.com/research/assets/kaikaku2018_release01.pdf〉 (2023年11月7日)
- 坂田哲人・町支大祐・中田正弘・脇本健弘・湯浅且敏 (2020) 教師効力感に影響を及ぼす専門職の学習共同体の構成要因に関する分析 青山インフォメーション・サイエンス 47 (1)

16-23

- 佐藤学・佐伯胖・藤田英典（1995）学びへの誘い
東京大学出版会
- 佐藤学（1995）学び その死と再生 太郎次郎社
- 佐藤学（2012）学校を改革する 岩波書店
- 高田純（2009）障害のある児童の担任教師のバー
ンアウト傾向，職場環境ストレス，特別
支援教育負担感，自己効力感 学校メンタル
ヘルス 12（2）53-60
- 高橋純一・五十嵐育子・鶴巻正子（2014）インク
ルーシブ教育に対する知的障害を主とした特
別支援学校教師の意識調査—SACIE 質問紙
と TEIP 質問紙の日本語版作成の試み— 福
島大学総合教育センター紀要 17 19-28
- 武田正則（2013）参画型協働学習におけるファシ
リテーションモデルの開発 教育情報研究 28
（4）15-26
- 竹本弥生・高橋智（2011）「教師の専門性」意識
の検討—小学校・中学校・高校教師への質問
紙調査から— 東京学芸大学紀要 62（2）143-
151
- 田上美由紀・猪狩恵美子（2017）日本におけるユ
ニバーサルデザイン教育をめぐる研究動向—
インクルーシブ教育の実現を目指した通常学
級改革の視点から— 福岡女学院大学大学院
紀要 3 19-26
- 安原輝彦（2020）子供たちへの教育指導に関する
教員意識調査からの一考察—埼玉県内小中学
校教員アンケート調査から— 埼玉大学教育
学部附属教育実践総合センター紀要 18 55-62
- 吉利宗久（2014）インクルーシブ教育に対する高
等学校教員の自己効力感 —特別支援教育
コーディネーターを対象とした質問紙調査の
分析 岡山大学教師教育開発センター紀要 4
1-5

（2024.1.25受稿 2024.2.20受理）

Relationship between “interactive teaching” and “attitudes of inclusive education” in high schools

– A questionnaire survey of high school teachers –

Kyoko TSUKAMOTO, Tadahiro HIKITA

The purpose of this study was to investigate the relationship between efforts toward interactive teaching and attitudes toward inclusive education in high school teachers and to examine the potential of interactive teaching as a strategy for creating an environment that is inclusive of the diversity of students in high schools. To this end, we created a questionnaire about interactive classes and attitudes toward inclusive education, and conducted a questionnaire survey of high school teachers. A survey of 237 respondents examined the relationship between “interactive classes” and “attitudes of inclusive education, and found that there was a correlation between most of the items, confirming the significance of interactive classes. However, there was a significant difference between the “attitudes” and “practice” of interactive classes, suggesting that promoting the practice of interactive classes would lead to higher awareness of inclusive education. In addition, there were also issues such as building interactive collegiality among teachers and teachers acquiring facilitation skills in class. The free comments revealed teachers’ honest thoughts on inclusive education and the current situation in schools that hinder its promotion.

Key words: high school teachers, interactive teaching, interactive practice, inclusive education, diversity