

授業における教師の差別と「わかる授業」の創造

葉原昭徳・縄手秀樹*

Teacher's Discrimination in Lessons and Comprehensible Instruction

Akinori KUWAHARA・Hideki NAWATE

1. はじめに

学校の教室の中に差別は絶対にあってはならない。多くの教師は、子どもたちに公平・平等に接することを信条にしているであろう。当然、子どもたちと接しているすべての時間がそうでなければならない。教師は、学校教育の大部分の時間を子どもとともに過ごしている。そのなかで最も多くの時間を占めるのが授業である。

ところで、今日、実践されている授業の多くは、一斉形態での詰め込み型や伝達型の授業である。多くの教師がそのような授業をすることは本意と思いながらも、安易に流されている。そのため、授業の中で学習内容をめぐって主体的に活動する子ども集団を育てきれないまま、次学年の担任へ引き継がれていくため、悪循環のごとく、詰め込み型や伝達型の授業が再生産されていくのである。

ほんとうにわかる授業を仕組むこと、子どもが主人公となって自らが学習内容を獲得していく授業を組織化していくことは、じつに大変なことである。多大な時間と労力を要するのである。だが、教師は子どもが主人公となって学習していく授業を理想とし、目指していかなければならないはずである。

しかし、そのような授業を追求していこうとする熱意のある教師は、ほんとうに少ない。教師みずからは安易な方法を取りながら、子どもにはがんばることを要求している。そのような教師は、教室へは「出席」しているのだが、授業に「参加」していない子どもをつくる授業をしているのである。この授業に「参加していない」あるいは「参加できない」状態をどのようにとらえなければならないのだろうか。

林竹二氏は「授業は本来『その場（教室）で』子どもたちの学習を組織する仕事であるのに、子どもたちの発言を吟味にかけるといふ作業が欠けている結果、授業の多くは、子どもたちがもち合わせの知識の多寡を競う場にすぎないものになっている。」（中略）

……浅いところで勝負を争うような授業の中では、彼らが「お客さん」にされるのは当たり前といえるでしょう。深いところにしまいこまれている彼らの能力を、どうしたら引き出すことができるか。授業が、深いところにしまいこまれている宝物をさぐりあて、掘り出す作業になるとき、授業の中で、成績の差などきえてしまう。そういう授業をする力量を、教師が自分のものにすることができないかぎり、その意志があろうとなかろうと教師は差別教育をやっているのです。」（注1）

* 山口県美祢市立伊佐小学校教諭

以上のように、安易な詰め込み型や伝達型の授業のなかでの教師の差別性を指摘している。

このような授業についていけるのは、学力の高い子どもだけである。学力の低い子どもは学習についていけず、意欲を失い、結果的に教え方によってはわかることもわからなくなってしまう。つまり、ついていけない子どもや落ちこぼれの子どもをつくることは「教師が授業のなかで差別をしている」ことになるのである。

もともと、「授業というものは子どもたちのものになりにくいもの」(注2)である。さらに、「学級という集団は、すでにある種の差別的・序列的構造をつくり出している。男・女、力が強い・弱い、きれいである・きれいでない、金がある・金がない、できる・できないなどという対立によって、すでにものが言えなくさせられている子どもたちが学級の中には存在しているのである。自然のままの学級・ありのままの子どもの姿といわれるものがすでにそのように序列化された関係をなしているのである。」(注3)

教師の教え方がまずくても、幼い子どもたちは文句も言わない。律儀に一生懸命わかろうと努力する。また、注意されたり、叱られるのがこわいから黙って聞いている。そして、教師はすっかり教えたと思い込んでいる。このような授業の中で、できる者・できない者、わかる者・わからない者がつくられていく教育差別がおこなわれているのである。

差別的・序列的構造をもつ学級の子どもたちを前にして、授業改善に努力をしない教師や一斉指導の授業から脱却していこうとする気持ちのない教師は、すでにそれだけで、どこかに差別性を潜ませたまま、子どもたちに被差別経験という心理的被害を与えつづけるのである。

本論では、子どもと教師が、もっとも多くの時間を子どもと過ごしている場である授業と、その授業が差別性を引き起こしやすいということに着目し、授業における教師の差別に限定して、問題点を明らかにしてみたい。そして、差別を克服するために子どもの学習権を保障する「わかる授業」のあり方についても論じてみたい。

2. 歴史にみる教育差別

教師の授業に対する構え、指導技術の差はたんに教師個人の力量だけの問題にとどまらない。わからない授業をしても、多くの教師には、そのことが授業の中で差別をしたり、人権を侵しているという意識はないと思われる。自覚がないだけに、その指導のもとに置かれている子どもたちは確実に被害者となる。

ところで、授業における教師の差別による最大の被害者は、戦前・戦後をとおして同和地区の子どもたちであった。かれらは部落差別を背景にしながら1872年(明治5年)の学制制定以来、教師をはじめ、教育行政、学級の子ども、同和地区以外の親から公然と教育差別を受けていた。

① 教育行政による教育条件差別

たとえば、学制が制定された直後は、同和地区には学校規模・教師の資格・教育条件等、地区以外の学校とは著しく異なる「寺子屋的な小規模校」しか設置されなかった。しかし、寺子屋的な学校で

も設置された地区はまだよい方で、「兵庫県朝来郡牧田小学校校区の未解放部落の場合は、1895年(明治28)4月まで、『未ダ就学ノ便ヲ得ザリシガ、明治28年5月ヨリ同部落ノ寺院ヲ借受ケ、寺僧ヲシテ生徒教養ノ任ヲ当ラシム。現在生徒15名、本校ヨリ時々職員出張シテ、之ヲ監督ス』と学制が制定された後、23年たって、ようやく寺子屋的な学校教育を受けることができるようになった地区もある。このように、明らかな教育条件による差別が公然と行われていたのである。(注4)

② 教師による座席差別

明治時代後半になると、学制制定直後見られた部落学校のような非合法的な学校はしだいに姿を消し、共学(同和地区児童と一般児童の共学)が行われるようになっていた。しかし、共学が許されるようになっても同和地区の子どもには、子どもを通わず親や子どもによる差別、そして教師による差別が待っていた。

茨城県新郷村の分教場では「部落児童は、本校では教室の片側1列分の床が1段低く、一般児童との間に4尺の板塀を張るといふ『念入り』な座席差別にさらされている」(注5)といった差別が行われた。

さらに、1915年(大正4年)香川県鷺田村では、「各クラスで部落児童を座席差別する方式とは異なり、1年生から4年生までの部落児童だけを集めて、『特別室』に収容、そこで授業をうけさせるという(複式)『部落学級』を特別に編成していた。」(注6)このように、同和地区の子どもたちがまるで特別な人間であるかのような印象を与える教育を学校自体が行っていたのである。

③ 被差別承諾書を提出させた教師

香川県香川郡では、同和地区住民に対して、教師が学校内で差別をしても抗議をしないという誓約書まで書かせている事例がある。

「香川県香川郡上高野小学校の校長宛に書かれたこの誓約書の存在は、1926年(大正15)4月に同校の部落児童が教師から不当に殴打される事件を契機に発覚した。その『東岡文教場ヲ本校ニ合併スル議ニツキ誓約書』は、

『第1条……教師ノ取扱ニ関シテハ一切異議ヲ申出ザルコト

第2条……他組御子供衆ヨリ軽侮の言語及行為ヲ被ルトモ能ク忍耐セシメ、決シテ口論争闘ヲナサシメザルコト 第3条以下略』

という驚くべき差別の宣誓書であり、しかもこれと同一文書が同県綾歌郡川西村と西庄村にも存在していることがあきらかにされたのである。」(注7)

このように、座席差別・被差別の宣誓書などというように、教師は意図的・意識的に同和地区の子どもたちを差別をしてきていたのである。おそらく、教室の授業においても相当な差別が行われていたと思われる。

④ 子どもたちによる差別

教師・学校・親がこのように公然と同和地区の子どもたちを差別していたのであるから、その影響

下にある子どもはなおさらのこと差別をしていたと考えてよい。当時の同和地区の子どもたちに向けられた差別は次の文章からも探ることができる。

「まりつきやなわとび、オニごっこ、じん取りなどもなかなか入れてもらえませんでした。やっと仲間に入れてもらうと、どうしたことか、みんな遊びをやめて、ほかの場所へ移ってしまいました。

それとそこは、今とちがってお茶は、タゴに入れ、飲みたい人は竹のひしゃくで自由にべんとう箱にお茶を入れて、飲んだものです。ところが、部落の子が、先にお茶をくんだタゴからは、部落出身でない子どもたちは決して汲みませんでした。そうして、部落でない子どもがお茶を汲んでいるタゴの方は、長い列ができていたことを、今でもはっきりおぼえています。

また、こんなこともありました。そのころは、机のこしかけも2人がけでした。その机やこしかけの中ほどに線を引かれ、少しでも手や本が境をこえると、だまって押しのけられたり、いじわるを言われたりしました。あの小さい机やこしかけのことですから、これらのことは、毎日のことでした。」

(注8)

このように、学校での差別行為は日常化していたのである。この文章にはひとりの教師も出てこない。子どもの近くにいたであろう教師はいったい何をしていたのであろう。おそらく見て見ぬふりをし、それ以上に、客観的に見れば、教師もまたひとりの差別者として差別に荷担していたのである。

⑤ わからない授業による教育差別

そして、戦後、日本国憲法のもと政治・経済・社会・教育などすべての分野で民主化が進められた。しかし、民主化・民主教育が進められていくなかで、同和問題を改善する具体的な施策や予算措置は1969年(昭和44年)まで講じられることはなかった。

新憲法のもと「教育の機会」が保障されても、同和地区の子どもたちに向けられた部落差別によって、彼らが学習意欲を喪失していった点は見逃すことはできない。学校を卒業しても十分な就職の機会を得ることができなかった。どうせ、「ニカワをたくか、靴をつくるか、まちの便所くみをするしかない」(注9)と言われるように、学校で知識を身につけても、将来、それを生かすことができないとわかってきたため親も子どもたち自身も不就学・不登校の道を選んでいった。また、せっかく登校してきた同和地区の子どもたちも、友だちによる差別とわからない授業による差別によって低学力のまま取り残された。

1961年(昭和36年)大阪府八尾市の市立八尾中学校で起きた生徒の反乱は、まさに、「わからない授業」に対する憤りからだった。「父母の説得もあって3時間目には14名の生徒も登校し、教師も加わって徹底的な話し合いが、放課後まで続けられた。(内藤学級にはこの基盤が作られていた)。その中で騒がしい生徒のひとりには次のように語った。

『—おれら、授業中は静かに授業をうけることが常識だぐらいは分かっている。しかし、授業の内容は、おれにはさっぱり分からへん。なんにも分からへんのに6時間もすわっているのは、ほんまにしんどいのやぞ。それは、おまえらには分からへんわ。』

こうした話し合いが深められるなかで、さわいだ子も、さわぎをきらって登校拒否した子も同じ要求をもっていることが、しだいにあきらかになっていった。それはく授業はみんなきちんと受けたい

のだ。授業中やかましくなるのは、教師の授業のしかたが、一部のものだけがわかるようになっているためではないか。授業をふくめて八尾中の教師たちは進学する子を中心とした差別教育をやっている。そのために部落の子どもは取り残されていく。八尾市の教育は差別教育であり、教師は差別者だ。八尾市の教育をよくするために、教師と生徒が話し合わなければならない>というものだった。」(注10)

このように同和地区の子どもたちは、貧困と就職差別、そして授業の中で「わかる者」と「わからない者」が確実につくられていく教育差別の被害者でありつづけたのである。つまり、戦後叫ばれた民主教育は一部の熱心な取り組みをしていた教師を除いて、差別の核心部分にはふれないままの中身の無い民主教育であった。

こうした事態をようやく深刻に受け止めた政府は「同和問題は国民的課題」と位置づけ、1960年(昭和35年)に同和对策審議会を設置、さらに1969年(昭和44年)同和对策事業特別措置法によって、官民一体となって同和问题への解決が図られてきた。

その結果、現在では生活環境・就職問題・生活状態などの実態的差別はかなり解消してきた。それとともに、進学率の向上に見られるように低学力の状態はかなり改善されてきている。その背後には「わからない授業は差別教育だ」と気付き、「全員の学力を保障する」授業を真摯に追求していった教師と、その教師たちによって支えあいのすばらしさを学び取った学級集団の力があつた。

このように、教師は、学校で同和地区の子どもたちが受けてきた差別を放置し続け、聖職と言われた教師自身が助長してきたのである。今日、なかなか解消されないとと言われる差別意識をつくりだした学校教育の責任は大きい。

3. 授業における教師の差別の実態

今日の授業の中で、多くの教師は子どもの人権を保障し、信念をもって差別のない授業を展開しているはずである。しかし、このようなことは観念としてわかっているにもかかわらず手だてにはなりえない。

差別は「差別をされてはじめてわかる」ともいわれるように、授業における教師の差別も子どもの立場にいちど立って見ないとわからない。授業で起きる事実や具体的な場面において、教師自身が「今したことは差別だな」と認識して、はじめて差別のない授業が展開されていくのである。授業における差別を教師が具体的に認識するためには、子どもの立場で、子どもの目の高さで自分自身の授業行為を見つめなおすことである。

そこで、縄手の担任している美祢市立伊佐小学校6年1組、34人の子どもを対象に授業の中にある差別を子どもたちがどのくらい認識しているか予備調査をした。(調査日1990年11月18日)

なお、伊佐小学校は1989・90年度の2か年にわたり文部省の同和教育推進地域研究協力校の指定を受け、子どもの学習権を保障した「わかる授業」を研究した学校である。このクラスの子どもたちは民主的な学級づくりの実践をとおして、友だちどうしの差別性の認識はできている方であると自己評価している。

調査の結果、回答総数47件のうち、教師の差別性と判断できる回答が13件27.7%あった。回答に記されていた子ども名、教師名、学年、教科等は〇〇、△△と略した。番号は、任意につけた。

次に教師がかかわっている差別について、その事例をあげてみる。

(回答事例1)

- (1) 〇〇先生は手を挙げていないのにあてたり、習っていないことでも尋ねることがある。
- (2) 時間がないとき、最後に立って言おうとしている人を無視して次へいった。
- (3) ある先生の算数のとき、わからない人がいたのに「班の人に教えてもらいなさい」といって次に進めた。
- (4) 先生が発言の途中で「もう、いいよ」というのはよくない。
- (5) 参観日のとき、〇〇君が立っていたのに先生が次へ進めた。
- (6) ある先生が、自分の気にいった人だけひいきしてあてている。
- (7) 〇〇先生はほとんど〇〇君だけにあてる。
- (8) ある教科では、ある人ばかりひいきして、ほかの人が手を挙げてあててもらえない。
- (9) 〇〇君が一生懸命手を挙げていたのに先生はあててくれなかった。
- (10) 算数のとき、〇〇さんがノートにメモをとっていたときほめられたが、△△さんがそれをまねようとすると、先生は〇〇さんの筆箱を取り上げた。
- (11) 〇〇先生は自分の気に入った人とそうでない人をわけている感じがだ。
- (12) 〇〇君が悪いのじゃないのに、〇〇君ばかり授業中にしかつた。
- (13) 宿題をわすれてきたとき、先生は〇〇さんだけひどくあたったようだ。

以上、「回答事例1」を見てもわかるように、子どもたちは教師の差別を十分認識していることがつかめた。そこで、さらにくわしい調査をするために、11月21日に再度、次のような形式でアンケートを実施した。

(1) アンケート

みなさんへ

先日、授業の中で「これは差別じゃないかな。」と思うことを書き出してもらいました。みんな、まじめにしっかりとした考えで書いてくれていました。先生も気をつけなければならない点はなおしていこうと思います。

ところで、いま一度、授業の中で「これは、差別じゃないかな。」と思うようなことについて書いてほしいのです。

たとえば、

- ・発表のとき男女の区別をしてあてること。
- ・発表のとき、よくあたる人、あたらぬ人があること。
- ・発言を聞かないふりをしたり、友だちへの接し方のこと。

- ・先生の発言のこと。
- ・先生のみみなへの接し方のこと。

などで、「差別をした」「差別をされた」「これは、差別じゃないかな」と思うようなことをできるだけわしく書き出してみてください。6年生の時のことでなくてもかまいません。できるだけ、授業中のことに限定してください。自分の名前は書かなくていいです。また、友だちや学校の先生にも見せませんから、ありのままに書いてください。

以上の形式で自由記述による回答をもとめた。

回答した子どもは33人（1人欠席）である。子どもたちが書き出した回答総数は220件であった。そのうち184件は子ども対子どもの差別事象である。主な事例を紹介すると、

- (1) わたしが手をあげたらとなりの男子に「こいつにあてるな」と言われた。
- (2) ○○さんが発表しているとき、○○君はわざとせきばらいをする。
- (3) ○○さんが発表したときだけ、「おなじです」と言う人がほんのわずかだった。
- (4) 発表のとき、男女の区別をしているのは差別だと思う。
- (5) 話しかけても無視をされた。

などが代表的な差別事例であった。

また、教師による差別事例が36件、全体の16.4%であった。教師の差別事例のうち、授業に関する差別例であると認められる回答が26件、全体の11.8%であった。

以下、教師による差別事象に関する回答をあげてみると次のようになる。

(回答事例2)

- (1) ○○科のとき、○○君だけ前に出させて質問したりするので、○○君がかわいそうだった。
- (2) ○○君が頭がいいのか、なぜかよくあたる。
- (3) 手を挙げててもなかなかあててもらえない。
- (4) 本を読むとき、初めに読む2人はあまりうまくないけれども、次に読む2人はとても上手な人にあてている。
- (5) ○○科の時間、○○先生は○○君とか△△君ばかりあてて、私たちにはあててくれない。
- (6) 先生が「時間がないのでみんな立ってください」と言って、みんな立っているのに最後の人は言えなかった。
- (7) 先生は、手を挙げている人がいるのに、あてないで次の問題にいった。その人は泣いた。
- (8) 一番発表をよくする○○君には最後まであてずに、時間がないからといって先生の意見を言う。
- (9) ある先生のとくに自分だけがなっとくしていて、生徒にはそんな発表させず、自分(ある先生)だけ、なっとくしながら勉強している。
- (10) 差別？ 先生も「あっ、そう」とか言う。
- (11) 発表して、あたってときの返事の大ききで、女子は小さくても何も言わないのに、男子が少し

小さいとやりなおしをする。

- (12) 算数などで、よく分かっていない人は1問くらい間違っても合格で、ほかの人は全部あわなかったら合格でないこと。
- (13) 先生の問題で、「どういう言葉があてはまるか？」の問題で、だれもわからなかったとき、「〇〇さんがこういう時に」と言ってひいきをした。なので、なんとなくやる気をうしなってしまう。
- (14) ある先生から目をつけられている人がいて、その人が何かやったらすぐしかるのも差別だと思う。
- (15) ぼくは、しゃべっていないのにぼくだけなんべんもしかられてたことがある。
- (16) 〇年生のとき、ある先生は〇〇君をひいきした。
- (17) ある先生は、ある人ばかりひいきして、他の人のことは全然気にしていないのが差別と思う。
- (18) 〇年のときの先生が自分の気に入った人だけを相手にしてとても悲しかった。
- (19) 〇〇先生は、〇〇君だけにきびしい言い方をしているようだ。
- (20) ずっと前、友だちと勘違いされてしかられたけど、先生は勘違いと気づいたけれど何も言わなかった。
- (21) 〇年生のとき、〇〇先生は〇〇さんをよくしかった。
- (22) あいさつを先生にしたら、無視された。
- (23) 女子のとき、たたかず、男子のときおもいっきりたく。
- (24) 男子だからという理由で何かやらされる。
- (25) 〇年生のときのことで。私は〇〇先生の担任でした。その先生は6年間の中で一番いやな先生でした。宿題とかちゃんと全部出しているのに、私をにらむのです。
- (26) 〇年生のときは、〇〇先生でした。音楽ワークを前に出していたのかえってきません。〇〇先生は「前にはぜったいないけえ、家に帰って何度もさがしなさい。」と言われ、私はそのとおりにしました。なかったので、先生に言いました。すると、先生が「ここにあるじゃないか」とおこってワークを私に投げつけました。
- (27) 先生は前いた学校と、今の伊佐小とを対比する。なので、これも差別だと思う。こういうことを言われるので、勉強がいやになる。
- (28) 先生たちのことで。コーヒーとか麦茶とかのめていいなあ。
- (29) 宿題を忘れてた人への注意の仕方などが人によってちがう。

予備調査とその後の調査で得られた回答を合わせると、授業における差別のうち教師に起因する差別感の出現場面（総数35件）は、大きく3つに分けることができる。

(A) 教師からの働きかけによる時	15件	42.8%
(B) 子どもからの応答にこたえる時	9件	25.7%
(C) いずれの場合にも該当しない時	11件	31.5%

※ その他10件は授業中のことなのか判断がつかないので、除外した。

授業における被差別感の出現場面の多くは、教師と子どもの応答活動のあいだで起きており、その割合は68.5%である。授業が子どもとの応答活動で成り立っていることを考えると、ごく当然な結果といえる。教師が何気なく、無意識におこなっている発問・指名・授業の進め方・発言の聞き方・評価・懲戒行為の中に、子どもたちは差別を感じとっていたのである。

さらに、回答を内容別・場面別に分類した結果、7場面に分けることができたので、以下、順次、考察する。

(A) 教師からの働きかけによる時

① 発問の場

- ・〇〇科のとき、〇〇君だけ前に出ささせて質問したりするので、〇〇君がかawaiiそうだった。
- ・〇〇先生は手を挙げていないのにあてたり、習っていないことでもたずねることがある。
- ・ある先生のとときに自分（注、教師）だけがなっとくしていて、生徒にはそんなに発表さず、自分（注、教師）だけ、なっとくしながら勉強している。

(考察)

教師の発問に対して子どもが「手を挙げない」原因を子ども自身の責任にすりかえることがよくある。しかし、もともと子どもは手を挙げて発言したいのである。そう考えるのが心ある教師の考え方である。

では、「挙手をしない原因」はいったい何であろうか。大きく分けると3つあると考えられる。

- a. 教師の発問が的確でない場合。または、声が小さい。言葉がはっきりしない場合。
- b. 授業の中では、何を言っても笑われないという雰囲気学級にできていない場合。
- c. 日ごろから、一部の者だけが発言すればよいような教師の無意識の指導が行われている場合。

まず、発問が的確でない点に教師の差別性が潜んでいる。学力の高い子どもは、よくわからない発問もそれなりに理解して答えることができる。しかし、学力の低い子どもは、理解できない。

さらに、「何を言っても笑われない」学級づくりに着手していない教師は、子ども同士が引き起こす差別を積極的に援助していることになる。城戸数子教諭（当時・福岡県北九州市徳力小学校）は、

「とにかく授業からぬけ出そうとする底辺の子、手をつながない子から勉強する考えをさぐってみると、

- ぼくは、ほんとうに、頭が悪く、覚えも悪い。だから勉強はきらいだ。
- 授業中、わからないことがあっても、いつどこで尋ねてよいかわからない。
- 何だかこわいから聞けない。

—へまなことをいうと笑われるから—

—せっかくわからないことを、みんなに尋ねても「そんなことも知らんの。次の学年に進めんよ。」

とバカにされたり、相手にしてくれないからこわい。（中略）

しかし、このように自分の前途に対し、心にもないアキラメをもち、学ぶ意欲を失い、意味もなく教科書を開いている子どもが、どのクラスにも何人か潜在しているのではないか、ということを経験した教師はまず考えてみる必要があるのではないか。」(注11)

と報告している。確かに、笑ったり(たとえ悪気はなくても)、ちゃかしたりすることは、どのクラスでも起きやすい現象なのである。

また、「ある先生のとくに自分だけがなっとくしていて、生徒にはそんなに発表させず、自分だけ、なっとくしながら勉強している」という回答は、授業の進め方を批判している。本学級の子どもは、理科・音楽・家庭の教科については学級担任以外の教師と学習をしている。6年生にもなると授業や教師を客観的に見ることができるようになる。つまり、「先生だけわかって、ぼくたちはわからない」状態は差別ではないかと、子どもたちは考えているのである。

わかりにくい発問で一部の者だけの挙手で授業が進み、ときどき、発言しない者を前に出して「どうして発表しないの」などとお説教をし、たまに発言した子どもの発言がちゃかされたり、笑われたりしていてもそれを見逃しているような授業があるとしたら、典型的な差別授業といわざるをえない。

② 指名の場

- ある先生が、自分の気に入った人だけひいきしてあてている。
- ○○先生はほとんど○○君だけにあてる。
- ある教科では、ある人ばかりひいきして、ぼくたちが手を挙げてあててもらえない。
- ○○君が一生懸命手を挙げていたのに先生はあててくれなかった。
- ○○君が頭がいいのか、なぜかよくあたる。
- 手を挙げてもなかなかあててもらえない。
- 本を読むとき、初めに読む2人はあまりうまくないけれども、次に読む2人はとても上手な人にあてている。
- ○○科の時間、○○先生は○○君とか△△君ばかりあてて、私たちにはあててくれない。

(考察)

「○○先生はほとんど○○君だけにあてる。」という状態は、一部の者と教師だけで授業が進んでいることを示している。教師は、自分が「わかりにくい発問」をしていることに気づかず、子どもが挙手するまで待っていると時間がなくなるという理由も手伝って、いつも挙手をする○○君を指名するのであろう。

ところで、指名の方法には、教師が指名する方法と子どもが相互に指名する方法とがある。学級づくりや学習規律がある程度できてくると、相互指名をさせることがある。子どもたちがどんどん自分たちの考えを出し合っていくというこの姿は、一見、主体的・民主的な光景に見える。しかし、子ども対子どもの差別事例でみられるように「わたしが手をあげたらとなりの男子に『こいつにあてるな』と言われた」といった、表には出てこない子どもの利害関係が深くかわりやすい。

「たしかに、そのとき、この人にはあてていませんでした。私にも、その授業のとき、発表して、その人にあてようかなと考えたけれど、やっぱり男子にあてました。その時、私の心にもやはり『この人はいやだな』とかの差別をする心をもっていたかもしれません。」

これは、予備調査をするときに、同じ学級の「なかなかあててもらえなかった子ども」が書いた作文を読んだ子どもの感想である。このような小さな差別意識もひとつずつ克服していかないと、真に民主的な学級はできていかない。

そして、全員発言運動などによって、学級の全員がよく発表するようになると、よく発表する者はあまりあててもらえないことに差別感をいだくかもしれない。しかし、この点については「自分さえ発言すればよい」という考え方を改めさせたり、「だれも考えつかない内容」で発言するよう助言してやらなければならない。発言に対して価値観を変えていくことで、発言をよくする子の立場を尊重することはできる。

とにかく、発言者にかたよりがいい方がいい。発言者がかたよることはよくないことなのだという意識を子どもたちの中に育てなければいけない。また、発言をしていない子どもがいたら、「〇〇さんにあててください」と援助しあったり、要求を出させることもひとつの方法である。

全員発言への取り組みは、総じて「よそよそしい授業」になりがちな子どもたちに全員参加を創出しようとする思想が前提となっている。いわば、学級のもつ集団の教育力を利用した「組織関連」の方法である。しかし、だれもが発表できる段階に達したら、「〇〇さんがまだ発言していないのであててください」から「〇〇さんの意見がすばらしいのであててください」というように学習内容をめぐる活動から起こった「内容の必然性」による指名がなされなくてはならない。つまり、「内容関連」によって、発言者が決定されていなくてはならない。

③ 授業過程の場面

- ・先生が発言の途中で「もう、いいよ。」というのはよくない。
- ・参観日のとき、〇〇君が立っていたのに先生が次へ進めた。
- ・先生が「時間がないのでみんな立ってください」と言って、みんな立っているのに最後の人は言えなかった。
- ・先生は、手を挙げている人がいるのに、あてないで次の問題にいった。その人は泣いた。
- ・一番発表をよくする〇〇君には最後まであてずに、時間がないからといって先生の意見を言う。

(考察)

上記の回答に見られるように、挙手を要求しておきながら、時間がないからという理由から2、3人の子どもが発表できないままに授業が終ることはよくある。子どもたちが「私は発言したかったのにあててもらえなかった」と感じたとき、教師に対する差別感をもつのである。

このように挙手をして子どもが取りこぼされる原因はいくつか考えられる。それは、

a. 発言に時間がかかる。スピーディさに欠ける場合、

- b. 相互指名での発言者を決定するときに、時間がかかる場合、
- c. 授業の展開が悪い場合。前半で時間がかかりすぎ、時間が迫ってきたことを理由にさっと流してしまう場合、である。

では、挙手者が多いが、次に進めたいとき、どのように子どもたちに投げ返したらよいのだろうか。私は次のように子どもたちに言っている。

- 「ぜひ、発言したい人がいたら言ってください」と子どもに発言チャンスを与えたあとで、次に進む。
- 「言いたかったけど、言えなかった人は、『学んだこと』に書いてください」と言って、ノートに書いてくるように言う。

指名されなかった子どもの中に、すばらしい発言があるかもしれない。そのような発言が日の目を見ないことは、学級にとって大変残念なことである。私は、『授業で学んだこと』という学習日記ふうなことを書かせるようにしている。言いたかったのだけど、言えなかったことを書いておくと、次の日に取り上げることができる。

一方的に教師が打ち切り、次に進む。このような授業もまた、差別感をいただく原因になるということである。

(B) 子どもからの応答にこたえる時

④ 発表への応対・聞き方の場面

- ・差別？ 先生も「あっ、そう」とか言う。
- ・発表して、あたたかときの返事のおおきさで、女子は小さくても何も言わないのに、男子が少し小さいとやりなおしをする。

(考察)

発表者が教師に対して差別感をもつ場合は次のようなときである。

- a. 教師が求めている内容と異なる発言があったときの応答態度の違い。
- b. 発言内容を板書する場合としない場合。

子どもは、学習しながらも、時に教師の顔色もうかがいながら授業に参加している。せっかく勇気をもって発言したのに、教師の反応が悪いとこれほどがっかりするものはないだろう。

また、教師が自分の発言を板書してくれるのは、うれしいことである。つまり、自分の発言がクラスの子どもの前で認知されたことになるからである。

しかし、書いたり・書かなかったりすることは、教師が気がつかないうちにいくらでもしていることである。単語になってもいいから、子どもの発言は必ず板書するとか、同じ意見であればその発言に○をつけることなどを心がけなければならない。

⑤ 評価の場

- ・算数のとき、〇〇さんがノートメモをとっていたときほめられたが、△△さんがそれをまねようとすると、先生が〇〇さんの筆箱を取り上げた。
- ・算数などで、よく分かっていない人は1問くらい間違っても合格で、ほかの人は全部あわなかったら合格でないこと。
- ・先生の問題で、どういう言葉があてはまるか？ の問題で、だれもわからなかったとき「〇〇さんがこういう時に」と言ってひいきした。なので、なんとなくやる気をうしなってしまう。

(考察)

取り上げ評価も時に、差別感をもたらす。取り上げ評価をすることは、その評価対象としている子どもを励ますためであり、同時にその行為をクラスに典型化し、それを学級づくり・授業づくりに役立てるために教師が行うひとつの指導方法である。

しかし、その前提として、担任は常に公平の態度で子どもたちに接していなければならない。「担任の先生はいつも公平に接してくれて、実力は正しく評価している」と思われるような教師側の態度が求められている。

⑥ 懲戒の場

- ・〇〇君が悪いのじゃないのに、〇〇君ばかり授業中にしかった。
- ・宿題をわすれてきたとき、先生は〇〇さんだけひどくあたったようだ。
- ・ある先生から目をつけられている人がいて、その人が何かやったらすぐしかるのも差別だと思う。
- ・ぼくは、しゃべっていないのにぼくだけなんべんもしかられてたことがある。

学級の全員が学習に参加し、学習内容をめぐって学習活動が行われていれば懲戒行為が起きることはまずない。授業の中で、懲戒が行われるということは、学級づくりや学習規律が定着していないことや授業に参加していない子どもがいることを示している。

(C) いずれの場合にも該当しない時

- ・〇〇先生は自分の気に入った人とそうでない人をわけている感じだ。
- ・〇〇先生のとき、ある先生は〇〇君をひいきした。
- ・ある先生は、ある人ばかりひいきして、他の人のことは全然気にしていないのが差別と思う。
- ・〇年のときの先生が自分の気に入った人だけを相手にしてとても悲しかった。
- ・〇〇先生は、〇〇君だけにきびしい言い方をしているようだ。
- ・ずっと前、友だちと勘違いされてしかられたけど、先生は勘違いと気づいたけれど何も言わなかった。

回答にある「ひいき」は、どのようなひいきがあったのか推察することはできないが、おそらく指名・評価などに教師の行為に偏りがあったのではないかと考えられる。また、子どもは教師のちょっとした口調の違いにも差別感をもつ。口調の違いは、無意識の差別の典型であろう。教師が特に気をつけていかなければならない点である。

そして、「勘違いと気づいたけれどなにも言わなかった」というのは、教師の誠意の問題である。勘違いは起こりうることである。問題行動を起こすような子どもには、予断が生じやすいが、勘違いであることがわかったなら、誠意をもって子どもに謝ることは当然である。相手が大人や保護者であれば、おそらく誠意をもって謝るであろう。「たかが子ども」のことだからという気持ちがあるとしたなら、それこそ差別意識がある。

4. 授業中の差別性を克服する手だて

次に授業における教師の差別の克服、あるいは子どもに差別感を感じさせない授業をどのように創り出したらよいか考えてみたい。

(1) 子どもの能力観の変革による克服

「子ども一人ひとりとは違う」。言い古されている言葉であるが、ひとたび教壇に立ってしまうと、その言葉の意味はおぼろげになり、教師の眼にかなった子どもが標準的な子どもということになる。そして教師の設定した基準にあわない、いわゆる「できない子・遅い子・要領の悪い子」に対して、教師はその基準にあわせるために激励し、ときに叱責する。このように、教師の価値観にもとづく一人の枠や基準の中に子どもたちを押し込めようとする発想は、画一的な授業と同じ発想である。40人いれば40とおりの個性があり、能力があるのである。そして、子どもは常に発達しているのであり、しかも、その子ども自身の能力はその子どもの意欲によって確実に進歩しているのである。

ただ、このような能力の進歩は見えにくいし、気がつきにくい。また、子ども一人ひとりのもつ絶対的な能力には確かに差があり、限界もある。しかし、絶対的な能力がどこまで伸びるかということは、だれもわからないはずである。そして、子どもの能力の進歩にこそ、教師は目を向け、勇気づけてやらなければならない。

つまり、個性や能力の評価は、他の子どもと比較して得るのではなく、その子ども自身の努力や意欲の中に見出さなければならない。もともとのスタートラインが異なるのに、だれが1番であるか比較することが無意味であるように、絶対的な能力を他の子どもと比較することの無意味さにもう少し気がつかなければならない。子どもと子どもの比較の中に評価や指導方法を見出そうとするとところに教師の差別性がある。

(2) 子どもの学習権を保障した授業の組織化による克服

一斉形態で教え込み・伝達型の授業で満足している教師の大多数が忘れていることが、子どもの学習権である。

学習権とは、「社会的に弱い立場にある子どもに手厚く保障された」基本的人権のひとつである。この学習権は、単に授業に出席していればそれが保障されているかというところではない。とくに子どもの学習権の場合は授業でわかって、初めて学習権が尊重されているといえる。つまり「学習権＝わ

かる権利」なのである。一方的で伝達的な授業で教えた気になっている教師のするわからない授業、できる子どもだけを相手にしている授業は、子どもの学習権を保障していない授業なのである。

教師の学習権に対する自覚のなさが、差別をつくりだしているのであり、安易な方法ですましている授業の中に多くの教師の差別の事実が潜んでいる。このような授業を改善し、わかる授業を組織化することに教師自らが取り組んでいく努力の中に差別性の克服がある。

では、具体的にどのように授業を改善していかなければならないだろうか。このことは同和地区の子どもたちの学力低位の問題にいち早く取り組んだ学校や教師の実践にみることができる。それは、教師自身が構想する学習課題にもとづく「授業の組織化」とそれを獲得しなければならない「子ども集団の組織化」の二つの面で考えなければならない。

① 授業過程の組織化の面

教科書に書いてあることを初めから順々に教えていくだけでは授業を組織化しているとは言えない。そうではなくて、教科書に書いてはないが、学ぶ値うちのあるものを子どもが獲得しようとする気になる授業を目指さなければならない。つまり授業を「教育の目的を達成するために教師が子どもの学習活動を組織する営み」といわれるように、組織化する必要がある。

では、授業過程の組織化の対象となるものは何であろうか。

a. 教育過程における組織化

授業でとりあげようとする単元の内容が異学年段階・同学年段階などの一連の学習体系のなかで、どのように位置づけられているのか。さらに、どんな知識・技能・態度を獲得させようとするものであるか把握しなければならない。

b. 単元における組織化

教育課程で位置づけられた基本目標をもとに、その単元で獲得させなければならない学習内容を大きく区分して、指導の順序や内容を組織化する。

c. 教材解釈と授業過程の組織化

ひとつの教材を前にして、教師は何を指導することができるかを発見しなくてはならない。これが教材の解釈である。つまり、教師は学習内容を「教えたいたいもの」に転換しなくてはならないのである。次に「教えたいたいもの」を子どもたちにとっては「学びたくなるようなもの」へと変換するための発問づくり・教具づくりをしなくてはならない。「子どもたちの知的関心と追求心を刺激し、ひきおこしていく授業になるか、ならないかは、まさに、この教材・教具＝発問づくりの適否に左右される。」(注12)のである。

また、どのような学習課題のもとに、学習内容を1時間の授業の中に組み立てていくかも考えなければならない。つまり、「今日の授業で何を学ばせるのか」という学習課題の形でしっかりと認識していないと、子どもにも「何を学んでいいのかわからない」授業となってしまう。また、時間配分がまわず、子どもの挙手を切り捨ててしまうことにもなる。

以上のことは、あまりに当然のことであるが、現実の授業の中ではおろそかにされている。教育過程と教材解釈への確かな認識が差別の克服のための道である。

d. 発問の組織化

発問は、教師と子どもの応答活動の始まりであり接点であるだけに、教師の差別が顕現しやすい場でもある。そこで、授業の中の差別を克服するためには、発問の組織化が非常に重要な意味をもつ。

発問は、既知と未知のあいだでかわされ、既知と未知の確認のためになされるばかりではない。たとえば、文学教材では登場人物の視点により添って考えるきっかけをつくるのが発問である。また、とらえどころのないような無限定な発問ではいけないし、一問一答式の発問を続けてもいけない。

分散しやすい子どもの思考を一点に集中させるためには、発問は的確で、ときに限定的でなくてはならない。また、順序性からいってもいきなり難しい発問をするのではなく、子どもの思考を組織化するために、簡単な発問、既知を確認する発問、限定した発問によって、学習意欲を引き起こさなければならぬ。そして、さらに子どもの中に組織された思考と他の子どもに組織された思考とを絡み合わせるような発問を用意しなければならない。

また、発問が、教師の考えていることや学ばせたいことだけを求めるものであれば、やがてそれに応えることのできない子どもは学習意欲を減退させ、教室に入るが授業には参加していない状態をつくる。当然、教師が求めている答えに合わない発言については、板書しなかったり、反応が悪かったりする。

つまり、発問は正答を求めるために行われるのではなくて、わからないことや間違いを導き出すために行うものであり、「わからない」から「わかる」へ思考を組織化するための指導行為であるとならなければならない。

そのほか、教師側が認識しておかなければならない授業の組織化として、板書、ノート指導、授業と関連させた家庭学習の組織化などがあげられる。(注13)

しかし、この範囲だけでの授業研究にとどまったのでは、一斉指導・伝達的指導の授業の考え方をきして変わらないし、子どもの学習権が保障された授業になるとは考えにくい。これだけでは、どうしても学ぼうとしない子どもや、やはり教室にいるだけの子どもが出現する。問題は、この組織化された授業の中で、子どもがどれだけ「学ぶ主体」となって学習することができる存在になりえるかという点である。

ここにもうひとつの授業の側面である子ども集団の組織化がある。

② 子どもの集団の組織化の面

子どもが意欲的・主体的に学習に取り組むようにするには、「学級が自主・連帯・協力の体制をもって自己規律的に学習にとりくむ集団へと組織されなければならない。そういう集団が組織されると、その集団の中ですべての子どもは、集団のもつ内部影響力＝教育力を通してその素質・可能性が引き出され、自主的・能動的・創造的に学習活動をいとなむようになる。」(注14)

学級集団には、必ず個人と全体に強い影響力をあたえる教育力が存在する。それが時に、マイナスに作用すると「騒がしい」「授業が成立しない」という状態をつくりだす。しかし、集団には「認め合う・励まし合う・高め合う」というプラスの教育力も存在する。このような教育力は授業外でもつくりだすことができるが、最終的には集団の教育力が授業に反映されていなければならない。むしろ、年間1000時間にもなる授業の中でこのプラスの教育力を引き出し、自主的な規律によって学習活動が

組織され、全員が学習に参加する状態をつくりださなければならない。

では、どのような観点で集団を組織化しなければならないだろうか。

a. 学習権が保障される学習規律の組織化

学習集団が組織化されるためには、ひとりひとりが存在が認められなければならない。そして、自分自身の存在は、自己を表現することによってまわりから認知される。つまり、そのためには、次のことが学習集団の中で実現されなくてはならない。

- ・わからないことがわからないと言える。
- ・言いたいことが言える。
- ・下手な歌であっても笑われない。
- ・いやなことをされてもそれを学級の人みんなに訴えることができる。

このような自己を表現する自由が保障されるような規律づくりが、なされなければならない。表現の自由は、子ども集団だけでなく、教師も保障しなければならない。もし、教師が全員発言のために一生懸命努力しても、発言意欲が高まらない場合はその発言の自由を阻むものを子どもとともに除去していかなければならない。

一人ひとりの学習権を保障するには、まず、子ども相互の教育力でつくりだされた規律が必要なのである。単に発言形式を学ばせるだけでは、発言は出てこない。一人の子どもの「わからない」という切実なつぶやきが、学級全体の学習課題となり、それが発言という形になるように規律によって組織化するのである。

b. 班（小集団）による組織化

一人の子どものつぶやきが大事にされるには、座席の配置や向きが重要である。机と机が離れて教師の方を向いている状態では、となりの子どものつぶやきは聞こえてこない。つまり、班にして机と机をつけるのである。距離が近いとつぶやきがささやきになる。ささやきが連帯感の中で発言となる。このような発言こそ子どもの中からわき出た学習活動なのである。

つまり、班をつくることは一人ひとりが大事にされやすい状態をつくるのであり、同時に集団の連帯感を育てることになる。この力はやがて、学級全体にある差別・いじめを是正していける力となるのである。

単に意見の確かめ合いだけの班ではなく、たとえ班学習が上手になったとしても、忘れてはならないのは一人の子どものつぶやきを大事にし、それを生かすための班学習であることである。

c. 学習内容をめぐる発言の組織化

「発言が多い」ということは授業には全員参加しているように見えるが、思考をめぐらし学習内容が自分のものになっている状態とは必ずしも一致しない。学習内容をめぐって、子どもたちが真に主体的に活動し、思考を深めていくためには発言内容を組織化しなければならない。

なぜなら、全員の思考が働いているのか、いないのか、第三者が計り知れるのは発言しかない。一斉形態の積み込み型の授業や伝達型の授業に見られるような、だれも発言しない状態は考えているのか、いないのかわからないのである。だからこそ、全員が一つの学習課題の中で主体的に活動させるためには、だれも発言しない状態から全員が発言し、その中で思考をめぐらして発言内容が深化していく

ようにしなければならない。発言内容の発達段階は次のようになる。

① 一問一答型

たとえば、発言の回数だけで見ると、

T-P 1 T-P 2 T-P 3

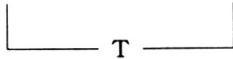
というように一問一答式の発言もトータルすると回数は多くなる。しかし、このような状態は一部の発言者だけで授業が進行しがちで、わかる者とわからない者をつくりだす差別性が潜んでいる。

ただ、一問一答・完全完結型の発言はまったく悪いわけではない。計算の答えを問う発問・教科書に書いてあることを問う発問・音読させる発問がこのような型の発問になる。このような発問は、学力の低位の子どもや日頃あまり発言しない子どもが進んで発言できるきっかけをつくる。そのためには、限定した発問・その気になればだれでもわかる発問でなければならない。一問一答式の発言形式は、「できそうだ」「わかった」というやる気を起こさせる発言形式と考えておかなければならない。そして、手が挙がらなければ挙手を要求していかなければならない。

② 教師集約型

次に全員発言ができだすと

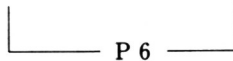
T-P 1-P 2-P 3-P 4



というように、学習内容をめぐって発言が横に広がる。授業の中で考えたこと、思ったことを発言する場に見られる。しかし、同質なことを多くの子どもが発言しているというだけで、まとめ役や集約する役は結局、教師ということになる教師集約型の発言形式である。

③ 子ども集約型

T-P 1-P 2-P 3-P 4



いくつかの同質の発言が出ると、それをまとめて子どもが発言する。P 6の子どもは他の子どもの発言をよく聞き、自分の考えに照らして、比較・分析・統合・一般化を行っている。

このような発言が出てきた時、教師はその子どもだけの特別な技能として終らせるのではなく、発言の仕方・説明の仕方の優れた点を取り上げ評価し、他の子どももまねてできそうな形に典型化していかなければならない。この作業を怠ると、ついまとめ役はP 6というふうに序列をつけてしまうことになる。

④ 屈折深化型

学習内容を集約できるだけでなく、だれも気がつかなかったことを発見し、さらにそこから思考が深まっていくことが望ましい。

T-P 1-P 2-P 3

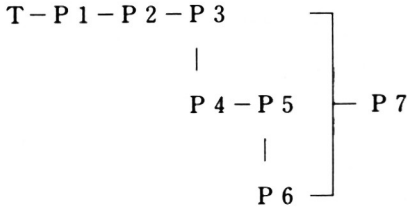
|

P 4-P 5

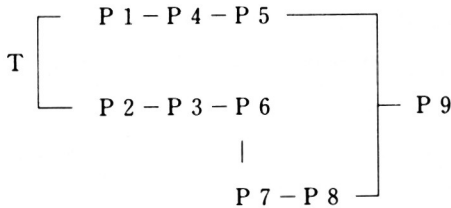
つまり、発問に対して思考を深化させるためには、比較・分析・統合・一般化に発見・創造という新たな思考がプラスされなければならない。そして、これらの思考活動がこれまでの学校での学習経験で習得した知識・考え方をもとにして行われるべきである。

⑤ 屈折深化集約型

最終的には、授業の小分節ごとに次のような発言型になることが望ましい。



以上のように、発言を組織化していくとき、同時に思考も深められ、子どもの主体的な活動が引き起こされる。また、下のようなゆきぶりの発問によってもこのような深化した思考を引き起こすこともできる。



教師は、これらの発言型を引き起こすような発問と取り上げ評価による典型化を図る指導性も同時に発揮させなければならない。

また、忘れてはならないのは、まちがいがあってもその発言そのものが否定されることのないようにしなければならないということである。むしろ、間違いをも分析し、そこから新しい発見がなされるような学習活動が行われることである。

そして、何より大事なのは、集約・発見する子どもが固定化しないことである。最初の段階はそのようなことも多いだろうが、「だれが発言するか分からない、何を発見するか分からない」というような緊張感のある授業を目指していかなければならない。(注15)

5. おわりに

今日、教育現場に対する風あたりはかなり強い。多くは管理主義的な学校運営をはじめ、授業のあり方や教師の教え方に対する批判である。このような批判は、自分の子どもを学校へ通わせるようになった親が、担任の「授業の現実」を参観したとき、かつて自分が授業の中で感じてきた差別感を再び思い起こすような事実を感じた結果ではないかと考えられる。子どもが感じとっている教師の差別を、親であるならばなおさら感じとるであろう。

以上、差別の克服の過程について、学習集団の考え方を参考にしながら、まとめてみた。これはあくまでも一般論である。授業を組織化し、学習集団の組織化を実際の教室で実践していくには、一般

論では語ることでできない様々な課題があまりにも多い。

しかし、理想とする授業像を設定し、それを目指すことは必要である。一方通行の一斉授業・詰め込み授業から、子ども集団によって学習規律が確立された授業、集団思考の授業へと変革することが、同時に教師による差別を克服していくこととなる。

同和教育をきちんとしているから、人権に対しては正しい理解をしていると考える教師は多い。しかしそれだけでは、親の賛同や共感を得ることはできない。「わかる授業」を目指して真摯に取り組む姿勢こそ、子どもも親も共感をし得ることを忘れてはならない。

注

- (1) 林竹二著『教育の再生をもとめて』築摩書房、1977年、68～69ページ。
- (2) 吉本均「学級集団に関する12の命題」、『現代学級経営研究』1974年、第1号、2ページ。
- (3) 同上 2ページ。
- (4) 安川寿之輔「未解決部落の教育史的研究（明治初期から太平洋戦争まで）」、『世界教育史体系3、日本教育史III』講談社、1974年、311ページ。
- (5) 同上、320ページ。
- (6) 同上、320ページ。
- (7) 同上、328ページ。
- (8) 山川照井「わたしのおいたち」、『学校教育』広島大学付属小学校、1980年1月号（第750号）、65ページ。
- (9) 安川寿之輔「未解放部落の教育史的研究（明治初期から太平洋戦争まで）」、『世界教育史体系3 日本教育史III』講談社、1974年、330ページ。
- (10) 東上高志著『教育革命』部落問題研究所、1966年、16～17ページ。
- (11) 全国授業研究協議会編『授業組織化入門』明治図書、1970年、57～58ページ。
- (12) 吉本均編著『新・教授学のすすめ3／教材解釈と発問づくり』明治図書、1989年、2ページ。
- (13) 栗原昭徳・岡村憲徳「国語科・文芸教材における指導の構造化」山口大学教育学部教育実践センター研究紀要第1号、1989年を参考にした。
- (14) 佐藤正夫「授業の組織化とは」、全国授業研究協議会『授業組織化入門』明治図書、1970年、23ページ。
- (15) 天野文雄・柿田聡「授業の秩序・スタイルをどううち立てるか」、全国授業研究協議会編『授業組織化入門』明治図書、1970、51～53ページを参考にした。