

一斉授業を通して「資質・能力」の育成は可能か

－「主体的・対話的で深い学び」を協同的な学びと一斉授業の比較を通して考える－

梶本 佳照¹⁾*

1) 新見公立短期大学幼児教育学科

(2018年11月21日受理)

「主体的・対話的で深い学び」は、「アクティブ・ラーニング」の視点として学習指導要領改訂に向けて2017年に出された中央教育審議会の答申の中に記述されている。アクティブ・ラーニングは、そもそも大学の授業の質的転換の方法として提唱されたものであり、それを「資質・能力（コンピテンシー）の育成」という観点で、幼稚園から高校、大学までの教育を捉えなおし、高校の授業も改善していこうとしたものである。このように、あくまで「主体的・対話的で深い学び」は、「資質・能力」を育成するための授業の方法であるにもかかわらず、一斉授業はダメで、グループで活動する授業が良いという画一的な認識が広がり、授業自体が行動主義に陥る恐れがある。そこで、従来から対立がある協同（働）的な学びと一斉授業を比較検討した結果、一斉授業の形態であったとしても「主体的・対話的で深い学び」は可能であり、「資質・能力」を育成できることがわかった。

（キーワード）協同（働）的な学び、一斉授業、アクティブ・ラーニング、資質・能力、キーコンピテンシー

1 はじめに

アクティブ・ラーニングが提唱された背景を考えていくことにする。アクティブ・ラーニング（Active Learning：以下AL）という言葉は、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」（中央教育審議会2012年8月28日）の中で、大学の授業を一方向的で知識受動的な受講から能動的な学修への質的転換の方法として提唱されたものである。答申の用語集によれば、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なALの方法である」とある。その考え方が、学習指導要領改訂に向けた過程の中で、教育課程企画特別部の論点整理（2015年8月26日）として幼稚園、小学校、中学校、高等学科にも提唱された。論点整理では、「次期改訂が目指す育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが『どのように学ぶか』についても光を当てる必要があるとの認識のもと、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「AL」）」について、

これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた」とあるように資質・能力の育成という視点で幼稚園から大学までの教育を捉えなおし、高大接続や大学入試改革とも一体化して捉え、高校の授業の改善を目指そうとするのがその意図である。

さらに、「幼稚園、小学校、中学校、高等学科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（答申）」（文部科学省2017）（以下：答申）の中では、「主体的・対話的で深い学び」（「AL」の視点）として以下のように述べている。

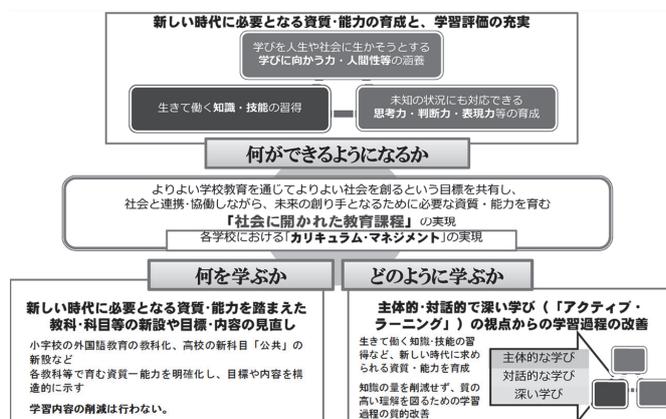


図1 学習指導要領の方向性（答申より）

*連絡先：梶本佳照 新見公立短期大学幼児教育学科 718-8585 新見市西方1263-2

(1) 「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことで、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。

(2) 「主体的・対話的で深い学び」の具体的な内容については、以下のように整理することができる。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、以下の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。

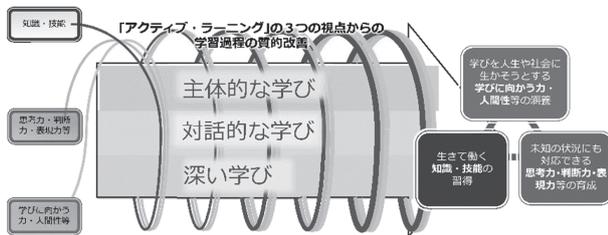


図2 資質能力の育成と主体的・対話的で深い学びの関係（答申より）

① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮し

ながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこれの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

(3) 「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。単元や題材のまとまりの中で、子供たちの学びがこれら三つの視点を満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが求められる。

以上の整理を詳細に読んでいくと、「主体的・対話的で深い学び」とは、アクティブ・ラーニングという、教師間で必ずしも授業イメージがはっきりと共有されているとは言えないキーワードを使うよりも、多くの教師、特に小学校で行われてきた授業改善の視点である「児童を授業に参加させる」「教科書や教材を教えるのではなく、それを通して教える」という視点でとらえていく方が教師は、その具体的なイメージを持ちやすく分かりやすい。

そこで、受動的な授業として指摘されることが多い「一斉授業」と能動的な授業としての佐藤学が提唱してきた「協同的な学び」とを比較する中で「主体的・対話的で深い学び」の授業イメージをはっきりとさせ、「一斉授業」を通して「資質・能力」の育成が可能かどうかを明らかにすることにした。

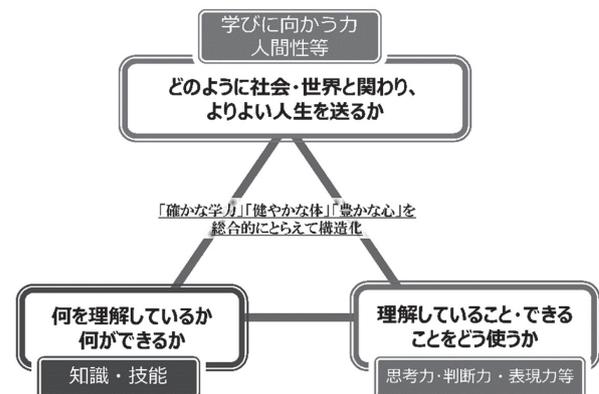


図3 育成を目指す・資質能力の三つの柱（答申より）

2 研究の目的

「協同的な学び」と「一斉授業」を比較し一斉授業をお

こなうことによっても「主体的・対話的で深い学び」は可能であり、「資質・能力」を育成することができることを明らかにすることである。

3 研究の方法

文献研究を行い「協同的な学び」と「一斉授業」を比較することを通して「一斉授業」の授業イメージと「主体的・対話的で深い学び」との関係性を明らかにする。

4 「協同的な学び」と一斉授業

佐藤学(2006)は、その著書「学校の挑戦」において、「教室が静かに変化している。黒板と教卓に向かって机と椅子がばらばらに一列に並び、教師が教科書を中心に黒板とチョークを使って説明し、教師の発問と子どもの応答で進行する教室の風景は、欧米諸国では博物館に入りつつある。今や教室から黒板と教卓は姿を消し、机と椅子は4人～5人ずつのテーブルに置き換わり、教科書は脇役となって多様な資料が持ち込まれ、教師の役割は学びのデザイナーとファシリテータ(進行役)としての役割へと変化している。」と述べ、この「一斉授業」の様式から「協同的な学び」の様式への変化は世界規模で穏やかに進行しており「静かな革命」と呼んでいる。さらに、「『一斉授業』の様式に固執しているのは地球上の一角である東アジアの国々と開発途上国だけであることに気づいたし・・・」と述べているが、実はそのアジアの国々も「静かな革命」が進んでいることに気づいたのだと結んでいる。つまり、「協同的な学び」づくり、つまり「学びの共同体」づくりが世界標準であると述べているのである。その評価基準は、表面的には「一斉授業」であると述べているが、根底は「民主主義」である。佐藤学にとって民主主義の原理が、授業様式の中に組み込まれていることが重要なのである。ここで言う「民主主義」は、「多様な人々が協同する生き方(a way of associated living)」(デューイ)を意味している。

一斉授業の様式は、民主主義の原理と相反するものなのだろうか。全面的に否定されるべきものなのだろうか。一斉授業では、子どもを授業の主人公(主体)にすることはできないのであろうか。一斉授業では、「協同的な学び」は、成立しないのであろうか。そもそも一斉授業という言葉に対する概念も教師によって違っている。共通の定義に基づいて話を進めていかないと論議が噛み合わない。そこで、一斉授業の概念について実践者の著書を参考にして確認していくとともに「協同的な学び」と一斉授業は、相反するのか、同じことを目指しているのか、お互いに補完してより優れた教育様式を作り出すことができるのか等を探っていくことにする。

5 一斉授業とはどのような授業なのか

(1) 石井順治の一斉授業

石井順治(2004)は、その著書「『学び合う学び』」が生まれるときの中で、一斉授業によって以下のような教師、子どものすがたが見られるようになると述べている。

①授業における子どものすがた

- ・教師に問われないと自ら考えようとしめない。
- ・仲間ではなく、教師に向かって答える。
- ・詳しく語ることが少なく、単語程度の言葉でしか話さない。
- ・言葉づかいも表現も、感情の乏しいのっぺりとしたものになっている。
- ・子どもと子どもの横のつながりが薄い。
- ・よく発言して活躍する子どもに偏りがある。

②授業における教師のすがた

- ・教師が期待する正答だけを受け入れて進行しようとする。
 - ・子どもの考えを聴くことよりも、計画どおりの進行にこだわる。
 - ・子どもを褒めることよりも、注意することが多い。
- この指摘内容から見ると一斉授業には、良い点がないように思えてしまう。

(2) 久保齋の一斉授業

久保齋(2005)は、その著書「一斉授業の復権」の中で、一斉授業について、次のように述べている。

一斉授業とは、1人の指導者のもとに多数の生徒が同じ課題に取り組み、その成果を交流し、互いに深め合っていく学習形態をいう。

①一斉授業の本質は、個と集団の双方が位置づけられていることにある。

- ・個のみの学習では到達できないけれど、集団のなかでなら到達できるということが多くある。
- ・一斉授業では、<凜々しい個別化>がなされ個として学ぶことと、集団で議論をするなどの<ゆたかな交流>をとおして学ぶことの二つが両立できる。
- ・個と集団のバランスを欠いた一斉授業は、形式だけの一斉授業になる。
- ・教師が1人でしゃべるだけの授業、あるいは発言は活発でも議論としてかみ合わずに、自分の意見をそれぞれが述べるだけの授業は、一斉授業の本質をはずしている。
- ・一斉授業の悪いイメージは、このような本質をはずした授業から生まれたといえる。

②個と集団の学びが両立するという本質をもった一斉授業のポイント

- ・一斉授業の基本は、1人の指導者から多数の学習者へということにある。

- ・1人の教師の指示や発問が多数の子どもたちに発せられる、このときの斉授業の技は、子どもたち1人ひとりにあたかも「先生は自分に指示し、発問しているのだ」と感じさせる力である。この技がない斉授業は形だけの斉授業である。この技は、教師の技であるとともに子どもの斉授業を受ける力（学習規律）でもある。
- ・教師の指示・発問に対して子どもに「自分と教材だけが頼りの世界」をつくらせ、自分なりの結論を出させることが大切である。これを「凍々しい個別化」としている。
- ・自分だけで出した結論をもとにくゆたかな交流>することである。このとき、同じ年齢の子どもたちがクラスメートであるすばらしさがわかる。子どもたちは同じ発問に、自分と同年の友だちが自分とはちがう意見を発表したとき、子どもは互いに自分の脳をおおいに活性化させる。
- ・子どもたちの未熟さがあげられる。子どもたちは未熟がゆえに、まちがいを犯す。これがより深く考えさせ、より深い認識に子どもたちを導く大きな要素になる。まちがった結論を出した子への説明やアドバイスは、よくできる子のより深い認識のもとになる。このとき、小ばかにするのか、それとも自分の認識を深め、鍛えてくれる材料と考えるのかは、子どもたちの学習規律による。

そして、斉授業は、たんなる便宜的な学習形態ではない。それは、この形態でしか実現できない人間の教育を具現化したものである。と結んでいる。

これは、一般に持たれている斉授業のイメージとは違っているのではないだろうか。いや、久保氏が述べているように斉授業の技をもった40代後半から50代の教師であれば、これこそが自分たちが行っていた授業だと思われるかもしれない。

斉授業について石井氏の解釈をとるか久保氏の解釈をとるかであるが、久保氏が述べている斉授業に共感をする人の方が多いのではないだろうか。

6 「学びの共同体」づくりに乱される理由

子どもを授業の主人公にしていこうと主張する「学びの共同体」づくりに引かれる教師は多い。それはなぜか。理由の一つとして、学校の荒れがある。授業自体が成立しない学級や学校崩壊で苦しむ教師にとっては、特にすがる思いで「学びの共同体」づくりに望みを託すのである。学校の教師にとって、授業が成立しない、学級が崩壊している、学級が十分に機能していないということは苦しく耐えがたいことである。「学びの共同体」づくりの授業形式は、とにかく、椅子に座っていてほしい、立ち歩かないでほしい

と願っている教師にとっては、救いなのである。

授業が成立しない学校や学級では、教師が自分で授業をつくっていくことは、大変難しくなっている。それは、授業の工夫で解決できるレベルを超えていることが多い。教師が自分の説明を子どもに聞かせることを1時間の授業の中に数分でも組み込むことは難しくなっているのである。

授業中に子どもが座っていること自体が大きな成果なのである。その教室は、体系的に知識や技能を習得していくよりもっと前の段階なのである。次の①から③で言えば①の段階にあたる。授業の質を考えることができるのは、②の段階からなのではないだろうか。

①「授業が成立しない」（教師の話を見かず、教室内を自由に歩き回る。）→②「授業がなんとか成立」（教師の話を一応聞いているが反応はない。）→③「授業が成立」（教師の話に反応する。）

授業が成立しない学級では、子どもたちの人間関係や信頼関係が希薄であることが言える。不信感が渦巻いているのである。このような学級でグループを組み、お互いのつぶやきを大切に、自分の発言は尊重されるという雰囲気を作り出すことにより子どもたちの心は安定し、自信を取り戻してくる。そうして学級は落ち着きを取り戻す。そこに教師は、感動し救われた気持ちになるのである。

7 「協同的な学び」と学級経営

子どもたちが教師の話を見かず、教室内を自由に歩き回っているのは、学級の中に「座る」「黙る」という学習規律がないからである。「学びの共同体」づくりをはじめ、①の段階は克服できても、次の段階にいこうとすると学習規律、すなわち学級経営について考えていく必要がある。学級経営について、佐藤氏は述べていないが学級を1つの組織として考える場合、組織論に基づいた学級経営の考えなしには行き詰るのではないだろうか。さらに、子どもたちの学校での生活は、授業中だけではない。

学級経営については、野中信行氏が、教師は次の3つを持っていないと指摘している。

- (1) 担任として、クラスづくりの基本的な方法論を持つことの大切さ。
 - (2) 授業づくりの基本論を持つことの大切さ。
 - (3) 子どもたちが大きく変貌していることをきちんと知ることの大切さ。
- (2)については、「学びの共同体」づくりの考え方を持っていることで代用できるのかもしれない。

8 「協同的な学び」と「学び」

久保氏は、子どもたちの荒れや学びからの逃避などの指

導困難の課題は、30人学級の実現と凛々しい一斉授業を行うことによって解決できると述べている。さらに、佐藤氏の提唱する「協同学習」は、一斉授業とは相反するものだと受け止める人が多いと思うが、自分の主張する一斉学習の授業形態の高度な部分に当たると述べている。また、佐藤氏は、習熟度別指導に対抗し代替しうるのは「旧来の一斉授業」ではなく「協同学習」であり、「協同学習」を中心とする授業改革を行う必要性を説いており、それは、「活動」と「協同」と「反省（表現と共有）」の3つの要素を取り入れること、具体的には、「何らかの作業や活動があること」「3人から5人のグループによるイメージや意見のすり合わせがあること、そして「多様な思考を表現し交流して各自思考を吟味するコミュニケーションが組織させること」の3つの要素ですべての授業を組織すると述べているが、これは、自分が提案している「凛々しい個別化」<ゆたかな交流><きょう学んだ内容と自分の授業での感想、自己評価>にあたり、具体的な方法は、「教師の発問に対してそれぞれが教材と自分の力だけで一定の結論を出すこと」「隣どうし、または、4人から5人の班での交流、語る・尋ねるを大切にしたい学び合い」「お隣さんとの話し合いを全体に発表して交流し、班での論議をクラス全体に語り、みんなで交流する」を実践的に段階を経て実現し、授業改革をすることだと主張している。また、佐藤氏の言う、ヴィゴツキーの「発達最近接領域」の考え方にもとづいた「背伸びとジャンプ」の考え方についてもひじょうに共感している。久保氏は、「ジャンプ」の変わりに「飛躍」という言葉を使っている。

しかし、小学校教育には、2つの学習が必要であり、1つは「ジャンプ」であり「飛躍」である。もう1つは「努力が成果に確実に結びついていく学習」で「わかったことを多様な取り組みで確実なものにしていく、生活の中で活用していけるようにすること」つまり、習熟の取り組みが欠かせないといっている。「学びの共同体」づくりに取り組んでいる学校は、いったい何時、漢字の習得や計算に取り組んでいるのだろうか」と疑問を述べている。

9 資質・能力（コンピテンシー）とその背景

松下（2010）は、「近年、先進諸国の教育目標において、教科の知識・技能に加えて、教科固有、あるいは教科横断的な「資質・能力」を明確化する動きが見られます。そのうち、批判的思考、意思決定、問題解決、自己調整といった高次の認知スキルに加え、コミュニケーションと協働といった社会的スキル、さらには、思慮深さ、自律性、協調性、責任感等の人格特性・態度も挙げられ。しかもそれは、初等・中等教育から高等教育、職業教育にわたって、共通に見られる傾向です」と述べている。

また、石井（2015）は、「2000年代に入り、日本でも、初

等・中等教育においては、PISAリテラシーを意識して、知識・技能を活用して課題を解決する思考力・判断力・表現力等の育成に重点を置かれるようになりました。……そして現在、学習指導要領で内容のみならず、教科横断的な汎用スキルなどの「資質・能力」も明確化し、系統立てて指導したり評価したりしていくことや、大学に進学したり職場や社会に出たりしたときに実際にうまく学んでいける力を問うような入試や高大接続システムの構築といった具合に、教育課程編成とその評価において能力（コンピテンシー）ベースの方にシフトする動きが本格的に進もうとしている」と述べている。

OECD (DeSeCo)	EU	イギリス	オーストラリア	ニュージーランド	(アメリカほか)
キーコンピテンシー	キーコンピテンシー	基本スキルと職業スキル	汎用的能力	キーコンピテンシー	21世紀スキル
相互作用的道具活用力	言語、記号の活用	第1言語外語	コミュニケーション	リテラシー	情報リテラシー ICTリテラシー
	知識や情報の活用	数学と科学技術のコンピテンシー	数学の応用	ニューメディア	
	技術の活用	デジタル・コンピテンシー	情報テクノロジー	ICT技術	
反省性(考える力) (協働する力) (問題解決力)	学び方の学習	思考スキル (問題解決) (協働する)	批判的・創造的思考力	思考力	創造とイノベーション 批判的思考と問題解決 学び方の学習 コミュニケーション コラボレーション
自律的活働力	大きな展望 人生設計と個人的プロジェクト 権利・尊重・境界 や要求の表明	進取の精神と起業精神	問題解決	倫理的理解 自己管理能力	キャリアと生活
異質な集団での交流力	人間関係力 協働する力 問題解決力	社会的・市民的コンピテンシー 文化的気づきと表現	協働する 異文化間理解	個人的・社会的能力 他者との関わり 参加と貢献	個人的・社会的責任 シティズンシップ

育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会(第6回) 平成25年6月27日配布資料(国立教育政策研究所)

図4 諸外国の教育改革における資質・能力目標(答申)

このように、資質・能力は、めざす経済人や市民の具体的な姿から、大まかな骨格だけを抽象したレントゲン写真のようなものなので、資質・能力やコンピテンシーを構成するカテゴリーよりも、それを導き出すものになった、めざす人間像や社会の中での活動のイメージに注目することの大切さを指摘している。確かに、表面的な「〇〇力」にのみ注意を奪われてしまい形式的にその力を直接育成しようとしていうことでは、実践には役立たないことになってしまう危険性がある。

1. PISA2015

協同問題解決能力

仮説: 協同問題解決とは、2人以上の行為者が、問題を解決するために必要な理解や努力を共有し、その解決に至る知識・技能・技術・努力をプールすることによって、問題を解決するプロセスに効果的に関わろうとする個人の能力。

含まれる3つのコンピテンシー

1. Establishing and maintaining shared understanding;
理解の共有を確立し、維持する
2. Taking appropriate action to solve the problem;
問題を解決するために適切な行動を起こす
3. Establishing and maintaining team organization.
チームの組織を設置し、維持する

2. PISA2018

グローバルコンピテンシー (詳細は現在検討中)

(出典:PISA2015 Draft Collaboration Problem Solving Framework, OECD)

図5 PISA2015及びPISA2018で測定する力(答申より)

イギリス:キースキルから知識への振り返し

○資質・能力の構成要素

1999年版 NC 6つのキースキルと思考スキルの登場

キースキル	コミュニケーション、数の応用、他者との協力 自分自身の学習と成績を改善する能力、問題解決
思考スキル	情報処理スキル、推論のスキル、探求のスキル、 創造的な思考のスキル、評価のスキル

○領域固有性・・・知識とスキルの深い関係、転移は簡単に起こらない

2010年 キャメロン保守党・自由民主党連立政権

・ゴープ教育大臣:「ナショナル・カリキュラムはすべての子どもが身につけるべき本質的な知識(essential knowledge)―事実、概念、原理、基礎的な運用―に限定して定め」・・・

・オーツ(Oats)NC専門委員会会長「われわれは転移可能なスキルだけを教えることで十分であるという考え方には同意しないということをはっきりと述べておきたい。・・・汎用的なスキルや能力は重要ではあるけれども、そのまま単独で教えることはできない。こうしたスキルや能力は内容を伴う文脈で教えなければならぬ。」

○2014年版 NC・・・スキルよりは教科の知識が重視

カリキュラムを精選、英数理は詳細に、NCカリキュラム50%・学校カリキュラム50%

中核教科:英語、算数/数学、理科 その他の基礎教科:美術とデザイン、シティズンシップ、コンピュータ、デザインと技術、外国語/近代外国語、地理歴史、音楽、体育

その他の必修:宗教教育、性教育、キャリア教育、労働体験学習、準必修:PSHE

○教員を支援する学校職員の拡充、授業の準備時間の導入・・・

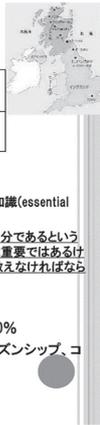


図6 諸外国の教育改革における資質・能力目標(例イギリス)
(答申より)

10 まとめ

一斉授業と一方的な講義主体の授業とは、同じようにとらえがちであるが、同じではなく、久保(2005)のいう一斉授業の定義(図7)であれば、「主体的・対話的で深い学び」の具体例(図8)の授業に実現は可能である。つまり、「資質・能力」の育成は可能であると言える。また、一斉授業は、けっして「協同的な学び」と対立するものではない。一斉授業の技は、否定されるものではなく、むしろ再評価されるべきだと考える。それが、40代から50代の教師に自信を取り戻させ、今の教育の混沌とした状態を切り拓く原動力になるのではないかと考える。

11 今後の取組

文献上の研究からは、一斉授業においても「主体的・対話的で深い学び」の授業は実現可能であると判断できた。しかし、実際の授業を通した検証が必要である。また、斎藤喜博や遠井義雄、野口芳宏をはじめとする多くのすぐれた先達が築いてきた授業研究の成果を踏まえて「主体的・対話的で深い学び」の授業とはどういう授業なのか、「資質・能力」の育成にどうつながるのかを研究していく必要がある。

文献

- 1) 石井英真: 今求められる学力と学びとはーコンピテンシーベースの光と影ー。日本標準, 東京, 2015.
- 2) 石井英真: 教師の資質・能力を高める! アクティブ・ラーニングを超えていく『研究する』教師へ。日本標準, 東京, 2017.
- 3) 石井順治: 「学び合う学び」が生まれるとき。世織書

1	一斉授業の本質は、個と集団の双方が位置付けられている。
	・ 個の身の学習では到達できないが、集団のなかでなら到達できることがある。
	・ 個として学ぶことと、集団で議論するなどのゆたかな交流をとおして学ぶことの二つが両立できる。
	・ 個と集団のバランスを欠いた一斉授業は、形式だけの一斉授業になる。
	・ 教師が1人でしゃべるだけの授業、あるいは発言は活発でも議論としてかみ合わずに、自分の意見をそれぞれが述べるだけの授業は、一斉授業の本質をはずしている。
2	個と集団の学びが両立するという本質をもった一斉授業のポイント
	・ 一斉授業の基本は、1人の指導者から多数の学習者へというところにある。
	・ 1人の教師の指示や発問の技は、子どもたちに1人ひとりにあたかも、「先生は自分に指示し、発問しているのだ」と感じさせる力である。
	・ 自分だけで出した結論をもとに<ゆたかな交流>することである。子どもたちは同じ発問に、自分と近い年の友だちが自分とはちがう意見を発表したとき、子どもは互いに自分の脳をおおいに活性化させる。

図7 一斉授業の定義(久保齋)

1	「主体的・対話的で深い学び」の実現とは
	・ 子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。
2	「主体的・対話的で深い学び」の具体例
	【主体的な学び】
	・ 学ぶことに興味や関心を持ち、毎時間、見通しを持って粘り強く取り組むとともに、自らの学習をまとも振り返り、次の学習につなげる。
	【対話的な学び】
	・ 実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりすることで自らの考えを広める。
	・ あらかじめ個人で考えたことを、意見交換したり、議論したり、することで新たな考え方に気が付いたり、自分の考えをより妥当なものとしたりする。
	・ 子供同士の対話に加え、子供と教員、子供と地域の人、本を通して本の作者などとの対話を回す。
	【深い学び】
	・ 事象の中から自ら問いを見出し、課題の追究、課題の解決を行う探究の過程に取り組む。
	・ 精査した情報を基に自分の考えを形成したり、目的や場面、状況等に応じて伝え合ったり、考えを伝え合うことを通して集団としての考えを形成したりしていく。
	・ 感性を働かせて、思いや考えを基に、豊かに意味や価値を創造していく。

図8 主体的・対話的で深い学びの具体例(答申より)

- 房, 神奈川, 19, 2004.
- 4) 久保齋: 一斉授業の復権。子どもの未来社, 東京, 37-39, 48-50, 2005
 - 5) 佐藤学: 学校の挑戦ー学びの共同体を創るー。小学館, 東京, 20-22, 2006.
 - 6) 野中信行: 学級経営力を高める3・7・30の法則, 学事出版, 東京, 2006.
 - 7) 松下佳代編著: “新しい能力”は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー。ミネルヴァ書房, 東京, 2010.
 - 8) 文部科学省: 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けてー生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へー(答申) 2012.
http://www.next.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chuky

一斉授業を通して「資質・能力」の育成は可能か

o0/toushin/1325047.htm (2018.11.19.最終確認日)

- 9) 文部科学省：「幼稚園、小学校、中学校、高等学科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（答申）（中教審第197号）」2016

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (2018.11.19.最終確認日)

- 10) 文部科学省：幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384662.htm (2018.11.19.確認日)

