

実践報告

「学校課題演習」における深い学びの模擬授業の 実践とその省察

嶋 口 裕 基

Report on Authentic Learning Trial Lessons in the Class of
“Seminar on the Challenges of School Education” and its Reflections

Hiroki Shimaguchi

はじめに

本学名城大学の教職課程では「学校課題演習」という科目を設置している。この科目は平成30年に行われた教職課程再課程認定申請の際に新たに設けたものである。「教科及び教職に関する科目」の中の「大学が独自に設定する科目」に位置づいている。学校課題演習は3年次の選択科目として配置しているため、令和3年度からこの科目が実施されている。

学校課題演習は現在の学校が直面している（あるいはする）諸課題を扱い、それをもとに学生間の討論や探究等を行うことをねらいとした科目である。取り扱う課題は担当教員に任されている（なお、令和3年度および令和4年度は学校課題演習を3コマ用意し、その一つを筆者が担当した）。学校が直面する課題として筆者は「主体的・対話的で深い学び」を扱うことにした。平成29年の小学校及び中学校学習指導要領の改訂、平成30年の高等学校学習指導要領の改訂により、これから教壇に立つ学生は主体的・対話的で深い学びを実践しなければならないからである。

主体的・対話的で深い学びを扱ううえで、筆者が特に焦点を当てたのが「深い学び」(authentic learning¹⁾)であった。というのも、深い学びは「主体的な学び」や「対話的な学び」と比べイメージがしにくく、かつ、実際に授業で行うとしても相応の準備をしなければならないだろうと、憶測ながら考えたからである。そこで、深い学びをテーマに学生に模擬授業を行ってもらったこととした。本稿は学校課題演習を担当した初年度である令和3年度の、深い学びの模擬授業に関する実践を紹介するものである。

本稿では学生による深い学びの模擬授業だけでなく、深い学びの模擬授業を行ってもらう上で扱った深い学びに関する説明も紹介する。深い学びに関する説明を深い学びの模擬授業を行ってもらう上での手立てとして行ったからである。これらの紹介に加え、その手立てや学生

による模擬授業を振り返る。この振り返りは授業内容の改善につながるものであるが、深い学びを実現できる教員を育てるうえでの示唆を少しでも得るために行う。

本稿の目的は、本学教職課程の学校課題演習で行った深い学びの模擬授業を報告し、深い学びを実現する教員を育てる手がかりを得ることにある。

本稿では次のように学校課題演習の実践を報告していく。まず、令和3年度に担当した学校課題演習の概要を紹介する。次に、学校課題演習で行った深い学びに関連する授業と受講生が行った模擬授業の概要を紹介する。最後に、受講生に行ってもらった深い学びの模擬授業を省察し、深い学びを実現する教員を育てる手がかりを得ることを試みる。

1. 学校課題演習の概要

令和3年度に担当した学校課題演習の受講生は4名であった。この4名に対し行った第1回から第15回の概要は次のとおりである。

第1回 オリエンテーション

第2回 教材と解釈

第3回 文献を読む①：冷静な読みについて

第4回 文献を読む②：解釈と哲学について

第5回 文献解釈における知識の活用について

第6回 アクティブ・ラーニングを考える

第7回 学習指導要領の解釈について

第8回 深い学びの探究に向けて

第9回 学校課題に取り組む①：深い学びの実践・テーマの決定

第10回 学校課題に取り組む②：深い学びの実践・課題の決定収集した情報の整理・分析

第11回 学校課題に取り組む③：深い学びを実践する

第12回 学校課題に取り組む④：主体的な学びの実践・課題の決定

第13回 学校課題に取り組む⑤：主体的な学びの実践・課題の決定収集した情報の整理・分析

第14回 学校課題に取り組む⑥：対話的な学びの実践と主体的な学びの総括

第15回 まとめ

オリエンテーションの第1回とまとめの第15回を除いた第2回から第14回までは、次の三つのテーマにもとづき構成されている。一つ目のテーマは「解釈」である。これは第2回から第7回までが該当する。深い学びを行うためには、教材研究や「見方・考え方」の理解が必要である。そのための基礎づくりとして解釈に着目した。解釈そのものについての理解を深める

ことと、解釈力の向上できることを意図して第2回から第7回までの授業を構成し、配列した。

二つ目のテーマは「深い学びの実践」である。これは第8回から第11回までが該当する。深い学びに関する説明や深い学びの模擬授業のための準備やその実践を行った。

三つ目は「主体的な学びと対話的な学びの実践」である。令和3年度に担当した学校課題演習では、取り扱う学校の課題として主体的・対話的で深い学びの実現としたため、主体的な学びと対話的な学びを実践する授業回として、第12回、第13回、第14回を設けた。

本稿では深い学びに関する授業内容と深い学びの模擬授業実践を報告し、それらを省察することを目的としているため、第2回から第7回、第12回から第14回およびまとめを行った第15回の授業内容はこれ以上言及しない。

オリエンテーションを行った第1回では、この授業の本学教職課程における位置づけだけでなく、この授業のメインテーマである深い学びを知ってもらうために、深い学びとはどのようなものを簡単に説明した。十全とはいかずとも、深い学びがどのような学びであるのかを感じてもらうためである。

第1回で行った深い学びの説明の概要は次のとおりである。

まず、学習指導要領解説に書かれた深い学びの次の定義を確認する。

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という視点。²

この定義のもと、見方・考え方を働かせるとはどういうことかを、数字の記憶を例に体感してもらう。その際に用いた数字は下記のとおりである。

816

243240

48566472

808896104112

120128136144152160168176184

受講者にはこの数字を順にスライドで見せ、数字が消えた後に配布レジュメにその数字を書き込むように指示をしている。数字は10秒後に消えるように設定している。³ 3つ目の「48566472」ぐらいまでは数字が消えた後でも数字を書くことができるが、4つ目と5つ目になるとお手上げになる（実際にそうであった）。

記憶の難しさを感じてもらった後、次のように先の数字を再提示する。

8 16
24 32 40
48 56 64 72
80 88 96 104 112
120 128 136 144 152 160 168 176 184

スライドで提示した数字が8の等差数列になっていることを明かし、もしこのことに気付いていれば、10秒間であっても「120128136144152160168176184」も記憶できることを伝える。そして、丸暗記するよりも数字の並び方の法則に気付いて覚えるほうが、今回の数字について「深い」理解が伴っているのではないかと投げかける。

この数字の記憶の例から、学びが深いときに行われているのは「学習内容の根底にある原理・法則・公式などの発見とその活用」であるという授業者の解釈を示す（数字の記憶の例の場合、数字の並び方の法則が「原理・法則・公式など」に該当する）。そして、ここでいう「原理・法則・公式など」が「見方・考え方」に該当するとし、「見方・考え方」を働かせる感覚をつかませる。

以上を深い学びの導入として行った。次に深い学びについて直接扱ったのは第8回である。

2. 模擬授業に向けた深い学びの説明

第8回ではまず模擬授業をどのように行ってほしいのかについて説明した。説明した内容は下記のとおりである。

- ・ 模擬授業の時間は15～20分。
- ・ 扱う内容は取得免許に関するものであれば自由。
- ・ 模擬授業では「深い」と思わせること。
- ・ 指導案の作成・提出は不要。ただし、模擬授業のために作成は可。

時間を短くしたのは、深い学びの授業を行うことはそうでない授業よりも難しいと筆者が思っていたことによる。時間を短くすれば授業内容の構想も比較的簡単になるのではないかと思い、15～20分とした。

模擬授業として扱う内容は取得免許に関するものであれば自由としたのは、自分が最も得意な内容で臨めるようにしたためである。得意な内容であれば内容の構成もしやすいと考えたためである。

指導案の作成・提出を不要としたのは、授業内容の構想に集中してもらいたかったからである。このように考えた理由は時間を短くした理由と同じである。

模擬授業の条件として「深い」と思わせることを提示したので、改めて深い学びについて説明することにした。

深い学びについて確認するために、前節で触れた深い学びの定義を改めて提示し、ここには四つの深い学びのあり方が書かれているとして、それを次のように示した。

- ① 知識を相互に関連付けてより深く理解すること
- ② 情報を精査して考えを形成すること
- ③ 問題を見いだして解決策を考えること
- ④ 思いや考えを基に創造すること

受講者の理解の便宜になるように、この四つをインプット型とアウトプット型の二つに分類した。インプット型は見方・考え方を習得する深い学びのあり方であるとし、①が該当するとした。知識を相互に関連させるためには見方・考え方（あるいは原理）が必要である。したがって①を行うためには見方・考え方を習得しなければならず、インプット型とした。

アウトプット型は見方・考え方を実際に活用させる深い学びのあり方であるとした。②③④も見方・考え方を習得していなければ行うことができないので、これらも見方・考え方の習得が必要である。その意味では①と同じであるといえる。しかし①との違いは、②③④ともに自分の考えを生み出すことにある。それゆえ、習得した見方・考え方にに基づき何かをアウトプットすることに力点が置かれていると解釈し、②③④をアウトプット型とした。

インプット型とアウトプット型に分類したのは、深い学びのあり方について受講者の理解を促すというよりも、実際に授業を行う上で、アウトプット型のほうが難しくなる可能性があることを示したかったためである。知っていてうまく使うことができないということをだれしも経験したことがあるのではないだろうか。実際、知識を単に習得していれば解ける問題より、知識を活用する問題のほうが難易度は高い。さらにいえば、アウトプット型の場合、見方・考え方の習得が前提となる。見方・考え方をインプットすることよりも学習として行うことが増えるため、アウトプット型のほうが難しいとした。しかし模擬授業をアウトプット型で行うことを妨げないとした。

インプット型とアウトプット型の説明をした後、第1回で提示した「学習内容の根底にある原理・法則・公式などの発見とその活用」という授業者の解釈に言及した。この解釈にある「発見」はインプット型で、「その活用」がアウトプット型であることを示すと同時に、見方・考え方は「原理・法則・公式など」に相当していることを再確認するためである。

ここで「原理・法則・公式など」に改めて触れたのは、深い学びには学問的教養が必要であることを強調するためである。教科・科目の内容はその教科・科目の親学問に由来している。したがって教科・科目で扱う原理・法則・公式などは親学問の知識や教養がなく理解することはできない。このように見方・考え方を扱う上では学問的教養が必要であることを強調した。

原理・法則・公式などを理解するうえで学問的教養が必要であると実際に体験するために、筆者が準備した映像資料に描かれた原理（考え方）を見つけないということを行った。使用した映像資料はアニメ『キノの旅——the Beautiful World——the Animated Series』（2017年）

の第1話である³。

この話のタイトルは「人を殺すことができる国」である⁴。タイトルは過激であるが、筆者はこの話には（さらには『キノの旅』で扱われている内容の多くが）人間や人間社会を考えるうえで重要な考えが含まれていると捉えている（そのため今回の映像資料として使用した。筆者が読み取った重要な考えは後述する「一般意志」である。）。

第1話の概要はおおむね次のとおりである。

人を殺すことが禁止されていない国がある。旅人であるキノはその国に訪れようとする。その途中で同じく人を殺すことができる国に向かう旅人と出会う。荷物を運ぶのを手伝ってほしいという旅人の頼みを聞かず、キノは人を殺すことができる国に向かい、到着する。その国は人を殺すことが確かに認められている。が、非常に平和な日常が営まれていた。

キノはこの国に3日間滞在する。最終日に出国しようすると、入国前に出会い、この国の住人になった旅人と遭遇し、銃を向けられる。銃を向けた旅人はその国の住人たちの手によって殺されてしまう。

このアニメを見た後、受講者同士でどのような原理が描かれていたかを話し合ってもらった。死刑のことや銃社会のことについての議論がなされたが、原理が何なのかは特定しがたいようであった（おそらくこれは課題提示の仕方が悪かったためである）。

受講者同士の話し合いの後、授業者が見出した原理について紹介した（映像資料から感じたことや考えたことは多様であってよいので、あくまで授業者の解釈であることを強調している）。それはルソー（Rousseau, J.J.）の一般意志という考え方である。

授業者はルソーの一般意志を「集団の構成員に共通する利害」と理解している⁵。『キノの旅』第1話の「人を殺すことができる国」でキノに銃を向けた旅人が殺されたのは、人を殺そうとしたためである。実はこの国では、この国で人を殺した者、人を殺そうとした者、人を殺そうとする者は住人みんなに殺されるということになっている。つまり、人を殺すことができる国で人を殺してもよいのは、殺人という害を与えた者あるいは与えようとする者だけである。いわば死刑をこの国の住人によって行うために人を殺すことができるとされている。

なぜ殺人という害を与えた者、与えようとしている者に対し、住人で殺すのか。筆者の解釈は殺人が日々の平穏を乱す最悪の原因であり、だからこそ殺人をした者、殺人をしようとした者、殺人をしようとする者を排除しなければならないという考えに基づいていたからだというものである。それゆえ、人を殺すことができる国で人（＝この国で人を殺した者、人を殺そうとした者、人を殺そうとする者）を殺すことが認められている。そうであれば、この場合の殺人は「集団の構成員に共通する利害」すなわち一般意志に基づいているからだといえるのではないだろうか。

このように受講生に投げかけ、一般意志は公民科、特に倫理で扱われる知識であるとし、このような理解が筆者に生まれたのも、一般意志という哲学の知識を得ていたためであると告げ

た。こうして見方・考え方を扱うために学問的教養が必要であるとした。

この授業の後の第9回・第10回では模擬授業の準備をしてもらった。第11回で受講者4名に模擬授業を行ってもらった。

3. 受講者による模擬授業の概要

第11回の授業において受講者に深い学びの模擬授業を行ってもらった。模擬授業の時間は最大20分で受講者が4名のため、模擬授業後の意見交換は時間の関係上行えなかった（本学の授業時間は90分）。代わりに評価表を準備した。評価表では『『深い』と思った度合いはどれくらいですか?』と「授業内容のわかりやすさはどれくらいですか?」という2つについて、5段階で評価してもらった。この評価項目に加え、「評価した理由や感想（一言）」として自由記述欄を設けた。この評価表を授業者が集計し、その結果を渡すことにした。これにより、意見交換はできずとも自身の授業の振り返りに役立つと考えたためである。

受講者4名による模擬授業の概要は以下のとおりである（紹介の順は実際の授業での発表順）。

模擬授業①（特別の教科 道徳）

一人目は特別の教科 道徳（以下「道徳科」と略記）の模擬授業を行った。最初にマンガの『いじめるヤバイ奴』の第1話（中村なん『いじめるヤバイ奴』第1巻（講談社コミックス, 2019年）所収。第1話は「マガボケ」というインターネットサイトやアプリで無料で見ることができる。）を紹介する。簡単にこの内容を要約すれば、クラスでいじめが起きているが、実はいじめの被害者が加害者たちに自分をいじめるように命令し、強制していたというものである。

『いじめるヤバイ奴』第1話を提示後、この状況にいたとしたならば「あなたならどうする?」と問いかけ、加害者になるか、被害者になるか、観衆になるか、傍観者になるかを受講者に考えさせる（この問いかけはワークシートにも提示されている）。受講者3名はすべて傍観者を選んだ。

傍観者という選択を踏まえた後、次にマンガ『くにはちぶ』第1話（各務浩章『くにはちぶ』第1巻（講談社コミックス, 2017年）所収）を提示する。この内容を簡潔に要約すれば、対象者の無視を強制する法律があるために、いじめを強制されるというものである。『いじめるヤバイ奴』との違いは、法律という強制力があるため、対象者を無視することを破れば法律違反として罰せられるという点である（この話もまた「マガボケ」で無料で見ることができる）。この内容をもとに、あなたなら「この法律を守るか守らないか?」と、この法律における無視の対象者が赤の他人とそうでない場合とに場合分けし、受講者に問いかける。受講者は意見を発言する。そして模擬授業者が最後に「いじめをしてはいけないというのは当然であるが、も

ししてはいけないことを求められたらどうするのか、みなさんの道徳心に問いかけた」という趣旨のまとめをして、授業を終えた。

模擬授業②（歴史総合）

二人目の模擬授業は歴史総合⁶である。扱った内容は「独ソ不可侵条約」である。最初に導入として、どうしても嫌いな人と授業で50分間席が隣同士になったらどうするかと問いかける。次に、ドイツとソビエト連邦が独ソ不可侵条約を結んだ際、両国は仲が悪かったのにも関わらず内容がよいものであると説明する。なぜ仲が悪いにもかかわらずこのような条約を結んだのかと問いかける。条約を結ぶドイツとソビエト連邦の各国の経緯を説明し、ポーランド侵攻やノモンハン事件により、両国が独ソ不可侵条約を結んだとする。

独ソ不可侵条約は敵国同士によって締結されたものである。「これは戦争という特殊な出来事だからか？」と問いかける。そうではないとして、現代にもそのような例があるとして、Quadを紹介し、授業を終えた。

模擬授業③（公共）

三人目は公共⁷の模擬授業である。自由について扱われた内容である。この模擬授業のねらいは「自由の限界について考える」というもので、具体的にはなぜ殺人をしてはいけないのかを考えることにある。まず自由とは何かについて問いかける。次に日本国憲法の第12条と第13条について確認する。人が望む自由は多様であるので、憲法にあらゆる自由を書き切ることとはできないと説明する。憲法に書ききれない自由について、どのように保障すればよいのかと受講者に問いかける。そして憲法ではやってはいけない自由について書くという考えに基づいていると説明する。

このように憲法の自由について説明したうえで、「人を殺す自由は認められるのか」という問いを提示する。受講者に考えを訊いた後、公共の福祉について紹介する。公共の福祉が人権を制限する根拠であるとし、刑法第199条の殺人の罪について触れ、人を殺す自由を制限することが許されるのかと問いかける。受講者に考えを訊く。憲法の最大の目的は人権の保障であるとし、人権侵害になる場合は禁止されると説明する。この代表例が殺人であるとして、授業が終わった。

模擬授業④（歴史総合）

4人目の模擬授業は歴史総合である。扱ったのは大日本帝国憲法である。最初に下記の条文を紹介する。

第3条 天皇ハ神聖ニシテ侵スヘカラス

第4条 天皇ハ国ノ元首ニシテ統治権ヲ総攬シ此ノ憲法ノ条規ニ依リ之ヲ行フ

第5条 天皇ハ帝国議会ノ協賛ヲ以テ立法権ヲ行フ

第11条 天皇ハ陸海軍ヲ統帥ス

第55条 国務各大臣ハ天皇ヲ輔弼シ其ノ責ニ任ス

この条文を見せ、大日本帝国憲法の問題点が2つあるとして、それを考えさせる。受講者から「天皇が神になっていること」「天皇がすべての権力を掌握させること」が挙がる。それは間違いではないとしつつ、「天皇が神になっていること」と捉えられる第3条のような規定は当時の立憲君主国では当たり前のように書かれていたこと、天皇が権力をもつとされているが、神聖な存在であるので責任を取らせるわけにはいかず、天皇は権力をもっていなかった、権力をもっており責任を取るのは司法権、立法権、行政権、統帥権であると説明する。そのうえで問題点の一つは内閣に関する規定がないことであり、もう一つは司法権、立法権、行政権、統帥権のどこが権力を一番もっているかが規定されていないことだと指摘する。次に日本国憲法の司法権、立法権、行政権にふれ、行政権と立法権は食い違っていることがなくなっていると確認する。

このように大日本帝国憲法と日本国憲法の違いに気づかせ、大日本帝国憲法において内閣が議会や軍部と対立すると政治が動かなくなるといことが欠陥であることを説明する。これを理解したうえで内閣に関する年表を見せる。内閣と議会が対立すれば政治が動かなくなるから政党をつくり、政党内閣が生まれたと説明する。満州事変と五・一五事件によって軍部と内閣の仲が悪くなり、政党政治が終わり、戦争へと突入していくとする。このようになってしまったのも、司法権、立法権、行政権、統帥権のどこが一番の権力をもっているのかの規定がないという大日本帝国憲法の欠陥から生まれたのだと説明して、授業を終えた。

4. 受講者の模擬授業は深い学びだったのか

受講者4名による模擬授業は深い学びの模擬授業といえるのか、検討する必要がある。深い学びのポイントは見方・考え方を働かせることにあるので、見方・考え方との関連性から模擬授業を検討していく。

模擬授業①から検討する。道徳科の見方・考え方は次のように説明されている。

「考え、議論する道徳」を目指す今回の小・中学校学習指導要領の改訂の趣旨に照らして考えると、道徳科における「深い学び」の鍵となる「見方・考え方」は、今回の改訂で目標に示されている、「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで（広い視野から）多面的・多角的に捉え、自己の（人間としての）生き方について考えること」であると言える。⁸

模擬授業①はいじめについて傍観者の立場から身近な他者の場合やそうでない他者の場合な

どの視点を想定し、いじめを考えさせるものだった。実際、教材の工夫もあって、自分事として受講生はいじめについて考えられていたと筆者は感じた。いじめが題材であったが、身近な他者でなければ無関心でいいのか、強制されるから従えばよいのかなど、道徳そのものが問われる内容であった。最後の問いかけに対する受講者の答えは時間の関係上訊くことはできなかったが、おそらく受講者たちの中で道徳とは何かを改めて考えるということが起こっていた。少なくとも改めて考える機会になっていたと思う。したがって、道徳科の見方・考え方である「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで（広い視野から）多面的・多角的に捉え、自己の（人間としての）生き方について考えること」ができていた授業になっていたと捉えられる。

模擬授業②は歴史総合の授業だった。「社会的事象の歴史的な見方・考え方」は次のように説明されている。

今回の改訂においては、歴史を学ぶ本質的な意義として、歴史ならではの「見方・考え方」を、「社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること」として整理した。⁹

模擬授業②は独ソ不可侵条約を、締結の背景に触れながら説明し、最後に Quad との類似性を示していた。その点で社会的事象の歴史的な見方・考え方を受講者が働かせることになっていると捉えられる。

模擬授業④も歴史総合の授業であったので、続けて検討する。

模擬授業④においても過去の大日本帝国憲法と現在の日本国憲法の類似や差異について言及されていた。さらに大日本帝国憲法の欠陥とされている点から、大日本帝国憲法下における政党政治の成立や戦争に至る軍部の暴走について説明がなされていた。大日本帝国憲法成立から第二次世界大戦までに至る時期や推移などに着目し、政党政治の成立と軍部の暴走を関連付けた授業内容であった。そのため、社会的事象の歴史的な見方・考え方が受講者に働いたと授業であったといえる。

模擬授業③は公共の授業であった。公共の見方・考え方は次のように説明されている。

「公共」では「人間と社会の在り方についての見方・考え方」として、「社会的事象等を、倫理、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築や人間としての在り方生き方についての自覚を深めることに向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けて」…働かせるものとされ、小・中・高等学校の学校種を超えて社会科、地理歴史科、公民科を貫く「社会的な見方・考え方」の構成要素として整理した。¹⁰

日本国憲法にある自由の考え方から殺人の禁止について考えさせる授業であった。日本国憲法という法に関わる視点から自由について捉え、自由に生きるために殺人の禁止を中心に自由の制限を考えるという「よりよい社会の構築や人間としての在り方生き方についての自覚を深

めること」に向けた授業であったと筆者は捉える。それゆえ模擬授業③では「人間と社会の在り方についての見方・考え方」を働かせていた授業であるとみなせる。

5. 受講生の模擬授業を振り返る

4名の模擬授業を筆者なりに分析すれば、それらは深い学びに相当するといえるものだった。この模擬授業を振り返り、深い学びの授業について考察する。考察するのは模擬授業の時間設定、教科書使用の有無、受講者の所属学部での学びや自主的な学びに関することである。

①時間設定の問題

今回は受講生が4名であり、かつ、模擬授業の時間も通常の小学校や中学校、高校の授業時間よりも短いものだった。この時間設定が深い学びの模擬授業に不当な制限を課していたように考えている。それは設定時間のゆえに、模擬授業において生徒側に考える時間を十分に確保できなかったということである。

人数の関係もあり、今回の模擬授業ではグループワークや受講者間でのディベートなどはなされなかった。生徒役の受講生が発言するのは教師役との発問の受け答えのみで、教師役と生徒役が発問のやり取りをしながら、授業が進められていった。

とはいえ発問として問われる内容は発問に対する答えの確認ではなく、自分なりに考えないといけないものだった。そういった意味では、生徒役の受講生は単に聞くだけでなく、考えるということも行われていたといえる。しかし上限20分という通常より短い設定のため、考えたことを書いたり、発表したり、議論したりするといったことはできる余地がなかった。これは授業者の設定ミスのためであろう。グループワークといったアクティブ・ラーニングの授業形態をとれない設定にしてしまったことは、今回の大きな問題点であったと考える。

通常より短い時間設定にしたのは、短いほうが深い学びの授業を行いやすいのではないかという授業者の推測があったためである。よくよく考えれば、深い学びでは見方・考え方を働かせることが必要なので、考えるための十分な時間が必要であった。模擬授業を実施する時間を短くしてしまったのは大きな反省点である。

しかしこの結果、筆者にとって視野が広がった点もある。それは深い学びは必ずしもアクティブ・ラーニングの形態をとらなくてもいいのではないかという示唆を得たことである。教材や発問等をうまく工夫すれば、グループワークやディスカッションがなくとも、従来の一斉授業の形態でも深い学びが学習者に生じうる（すなわち、学習者が見方・考え方を働かせることができる）かもしれない。しかし仮にこれが正しいとすれば、一斉授業の形態における深い学びはアクティブ・ラーニングとしての深い学びでないといえる。アクティブ・ラーニングなしの深い学びは今回の学習指導要領が求めるところではないだろう。しかし深い学びを考えるうえ

で一つの論点になるとも考えられる。それゆえ、深い学びは必ずしもアクティブ・ラーニング型の授業ではなくても生じるかもしれないと指摘しておきたい。もちろんこのことは今後の検討が大いに求められることであると強調しておく。

②教科書使用の有無

今回の模擬授業では教科書の使用を義務づけなかった。教科書の使用を前提にすれば、深い学びの模擬授業を構成するうえで足かせになるかもしれないと考えたからである。実際、4つの模擬授業は教科書を使用せず、基本的に自ら準備した教材（ワークシートも含む）を使用していた。

仮に教科書使用を義務づけていなかったことが今回の模擬授業の難易度を下げていたのであれば、実際の現場で深い学びを行うことはより難しいということがいえるのではないだろうか。教科書に即しながら、しかも与えられた授業時間数内で深い学びを行うのは、相当の計画や準備のもと行わないといけない可能性がある。

もっとも教職課程を履修中の学生による模擬授業であったから、実際の教員からしてみればさほど困難を伴わず深い学びを実施することができ、今回の受講生も教員としての経験を積みば苦もなく深い学びができるようになるといえるかもしれない。しかし教員養成という観点から見れば、教科書を使用する深い学びの方がより難しいとすると、深い学びを実現する教員養成を行うために、これまでとは異なった指導方法の工夫などが必要であるように思われる。

③学部での学びや自主的な学びとの関連性

模擬授業の内容を見てみると、履修者の所属学部での学びとの関連性があるように考えられる。それを特に示しているのは模擬授業③と④である。これらの模擬授業の内容は大学で学ぶ水準の内容を基盤にしているように思われる。特に模擬授業④では、大日本帝国憲法の欠点として天皇が神のように扱われていたりすべての権力を掌握しているという高校までに学んできたりしたことよりも、より踏み込んだ内容となっている。自学によって身に付けた知識である可能性もあるが、所属学部の講義で得た知識のように感じ取れた。模擬授業③の内容も学部で準備された日本国憲法に関連する講義から得た知識のように基づいているように思われる。受講生にこの点について筆者は尋ねていないので、上記のことは筆者の推測にすぎない。しかしもしこの推測が正しければ、自身の所属学部での専門的な学びが深い学びを構想するうえで役に立つことを示唆している。

模擬授業①と②ももしかすると所属学部における講義での学びが関連しているかもしれない。模擬授業①と②の受講生にも直接尋ねずにいたので推測に過ぎないが、この2名については学部における講義での学びというより、自主的に自分で学んだり考えてきたりしたことに基づいているように思われる。両者とも、自身の生活経験から得られたことから模擬授業を構想

しているように思われるからだ。

模擬授業①は特にそれを示している。模擬授業①で使用されたマンガはおそらく受講生が純粹に読みたいと思って出会ったものであろう。もしそうであるなら、実際にマンガを読むことで得た自身の考えに基づいて、模擬授業を構想したといえるのではないだろうか。

模擬授業②も、quad についてニュースなどで聞いて、それに興味を持ち、自身で調べること得た考えをもとに模擬授業を構想したように思われる。

もしもこれらの推測が正しければ、日ごろから取得を希望する免許状の教科・科目や道德等について自分なりに考えておくことが、深い学びの授業を構想するうえで役に立つといえるのではないか。

所属学部での学びや自主的な学びが授業を行う上で有用であることはいうまでもない。しかし深い学びを行う上では特に有用であるといえるかもしれない。見方・考え方に学問的教養が必要であれば、このことは強調に値すると考える。

おわりに —— 深い学びの模擬授業指導の改善に向けて

本稿では本学教職課程の「学校課題演習」における深い学びの説明に関わる授業回および受講生による深い学びの模擬授業について紹介した。

受講生による深い学びの模擬授業では所属学部における学びや自主的な学びが深い学びの授業の実現に関わっている可能性が示唆された。一方、模擬授業の設定時間や教科書に沿った授業のほうが難易度は高い可能性があるなど、深い学びの模擬授業を行っていくうえでの課題も示された。

加えて、筆者による深い学びの説明にも改善点があると思われる。例えば第1回で説明した学びの「深さ」では、アクティブ・ラーニングではない形態で示した。そのため、アクティブ・ラーニングの形態でない模擬授業の構想を促したのかもしれない。そうなったのも筆者自身がアクティブ・ラーニングの形式でなくとも深い学びが可能であると捉えていたからかもしれない。その意味では、深い学びの模擬授業を行う上で授業担当者がどのような学びを深い学びとしているのかも、深い学びを実現する教員養成するうえで重要なポイントとできるかもしれない。もしこのことが正しければ、筆者の深い学びに対する見方を考えなおす必要がある。インプット型やアウトプット型という分類も再考する必要があるだろう。

最後に指摘できる問題点は、本稿の受講生による模擬授業の考察は、筆者による推測のみに基づいているということである。受講生に直接インタビューしたり、アンケート調査を行ったことで、実態がより鮮明になってくるであろう。模擬授業者に対する深い学びのインタビューやアンケート調査を行い、考察を加えていくことも今後の課題として挙げられる。

以上に示された課題に取り組み、深い学びを実現する教員養成についてさらに考えていきた

い。

謝辞

令和3年度に筆者担当の学校課題演習を受講してくれた4名の受講生に深く感謝申し上げます。

注

- 1 令和4年12月20日時点の文部科学省の学習指導要領の英訳（仮訳）では、「主体的・対話的で深い学び」は“proactive, interactive and authentic learning”となっていたので、その表記に従った（小学校学習指導要領の英訳（仮訳）はhttps://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1417513_00001.htmから、中学校学習指導要領の英訳（仮訳）はhttps://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1417513_00002.htmから見る事ができる（最終閲覧日令和4年12月20日）。
- 2 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』東洋館出版社、2018年、77頁。文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』東山書房、2018年、78頁。文部科学省文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総則編』東洋館出版社、2019年、118頁。
- 3 アニメ『キノの旅』の原作は時雨沢恵一作のライトノベルである（タイトルは『キノの旅——the Beautiful World——』で、電撃文庫として出版されている。2000年から刊行されており、23巻まで出版されている。）。マンガにもなっている。
- 4 タイトル通りこの話では人が殺されるシーンがある。受講生にはそのようなシーンがあると断り、そのようなシーンが苦手な場合は無理して視聴する必要がないと伝えた。
- 5 ルソーは一般意志について、「前編〔＝第1編〕で明らかにされた諸原則から、第一に生まれてくる、そして最も大切な結果は、国家をつくった目的、つまり公共の幸福にしたがって、国家のもらもろの力を指導できるのは、一般意志だけだ、ということである。なぜなら、個々人の利害の対立が社会の設立を必要としたとすれば、その設立を可能なものとしたのは、この同じ個々人の利益の一致だからだ。こうしたさまざまな利害の中にある共通なものこそ、社会のきずなを形作るのである。…社会は、もっぱらこの共通の利害にもとづいて、治められなければならぬのである。」といい、「意志を一般的なものにすることは、投票の数よりもむしろ、投票を一致させる共通の利害であることが、理解されなければならない。なぜなら、この制度においては、各人は、他人に課する条件に必然的に自分もしたがうからである——公共の決議に公平の性格をあたえる利益と正義とのすばらしい調和。」と述べている（ルソー著・桑原武夫・前川貞次郎訳『社会契約論』岩波文庫、1954年、42、51頁。引用個所の〔 〕は引用者補足。）。このことから、筆者はルソーの一般意志を「集団の構成員に共通する利害」と理解した。
- 6 歴史総合が実施されるのは令和4年度からであるが、平成30年改訂の高等学校学習指導要領を踏まえて、模擬授業者は模擬授業の科目を歴史総合としている。
- 7 模擬授業②と同じく、平成30年改訂の高等学校学習指導要領を踏まえて、模擬授業者は模擬授業の科目を公共としている。
- 8 中央教育審議会『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（答申）』2016 年，221 頁。

- 9 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成 30 年 3 月告示）解説 地理歴史編』東洋館出版社，2019 年，21 頁。
- 10 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成 30 年 3 月告示）解説 公民編』東京書籍，2019 年，7 ～ 8 頁。