

# 学びの本質と向き合う授業のデザイン

## — 『教職入門』におけるパズル教材を用いた実践 —

守山紗弥加\*・松本 金矢\*\*

Design for teaching profession class intends to face with essence of learning

Sayaka MORIYAMA and Kin-ya MATSUMOTO

### 要 旨

従来の知識伝達から生きる力の育成へと教育の目標が大きく転換しようとしている現在、子どもたちにとって「まなぶ」ことの意味も再考されなければならないと考える。本研究では、教員養成教育における導入科目『教職入門』において、教職に対する多様な視点を獲得し、学びの本質と向き合う体験を提供する授業デザインを試みた。特に、遊び理論を基に、本質的な学びとはどうあるべきかを遊びと学びの関係から考える教材を開発・実践した。遊びと学びの関係を捉える3つの視点を提示し、学生の体験から授業のあり方を問い直すことを目的としている。

キーワード：遊びと学び、パズル、教職、授業デザイン

## 1. はじめに

2018年改訂の学習指導要領<sup>1)</sup>において、「一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、**豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となる**ことができるようにすること」が期待されている。さらに、その期待に応えるために、

- (1)知識及び技能が習得されるようにすること
- (2)思考力、判断力、表現力等を育成すること
- (3)学びに向かう力、人間性等を涵養すること

の実現が求められている。とりわけ(3)の「学びに向かう力」については、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」について向き合うことが求められており、全体にわたり、「予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、**自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手**となっていけるように」することが目指されている<sup>2)</sup>。

これらの方針からもわかるように、学びを実生活から独立したものと捉えていては達成し得ない教育目標が掲げられており、生活の中に学びが存在し生きるこ

とそのものが学びと一体であるという、価値の転換が必要であると考えられる。一方で、教員を目指す学生の中には、ややもすると学びにはなにか別の目的があり、そのための手段あるいは準備であるとするような意識を持つ者が多い。これは、効率化の名の下に、抽象化され教科の壁で仕切られた、実生活とのつながりの薄い教育を受けてきた結果ではないかと思われる。子どもたちは授業を通して、毎日新しい事象に出会い、世界と繋がる。そこには子どもたちが営む人生があり、それは何らかの準備や手段に置き換えられるものではないはずである。近い将来、教室で、授業で、子どもたちの新たな世界や事象との出会いをともにし、それらを促し支える学生たちにとって、学ぶ意味や意義の見つめ直しを図ることは必須だと考える。

そこで本研究では、教職課程の導入科目において、学ぶことの本質的な問題に対峙することを目的とした授業を提案する。特に、パズルを用いて遊びと学びの関係を捉える実践について述べる。

## 2. 遊びからみる学び

### (1) 遊びとは

遊び論の古典とも言えるホイジンガの『ホモ・ルー

\* 三重大学教養教育院

\*\* 三重大学教育学部

デンス』では、「遊びとは、あるはっきり定められた時間、空間の範囲内で行われる自発的な行為もしくは活動」であり、「遊びの目的は行為そのもののなかにある」と定義される。またホイジンガは「人は遊ぶ存在である」と述べ、人間の文化のすべては遊びから生まれたと説いている<sup>3)</sup>。ホイジンガに影響を受けたカイヨワは『遊びと人間』において遊びの特徴を6つにまとめており、いずれも強制されるものではなく自発的な行為・活動であり、それらは生産性を目的とするのではなく遊ぶという行為そのものが目的となることを挙げている<sup>4)</sup>。このように遊びそのものの固有の価値を認め、評価してきた系譜がある一方、それゆえに、学習や労働はそれらとは対局のものとして存在するという認識が際立ってきた事実も無視することは出来ない。

また詩人や歴史家、思想家として活躍したフリードリヒ・フォン・シラーは「人間は遊ぶときにのみ真の人間であり、真の人間であるときにのみ遊ぶ」との言葉を遺しており<sup>5)</sup>、元来、人間の様々な営みの本質を考えるにあたって遊びとは、欠くことのできない存在であったことが確認できる。

近年、著書『遊びが学びに欠かせないわけ』において遊びの価値や意味について述べている発達心理学者のピーター・グレイは、遊びの持つパワーに着目し、子どもたちの自己教育力や旧来の学校教育制度の見直しを提唱している。ここでも遊びの持つ特徴について解説されているが、「遊びは結果よりも過程が大事」であり、遊びにおける目標はそのプロセスの中でこそ内発的動機づけを伴って達成されることにも言及している<sup>6)</sup>。

## (2) 遊びと学びの関係を捉える視点

上述したような遊びにまつわる論を踏まえ、人間の営みとして考えた場合、遊びと学びの関係はどのように捉えることができるだろうか。ここでは次の3つの視点で整理する。

### ①遊びと学びを捉える視点1: 遊びは無価値・低価値なもの、余暇、息抜き、気晴らしとしての役割

「遊んでなんかいないで勉強しなさい」「遊ぶより先にやることあるでしょ」というたしなめに頭れるように、大人にとっては、勉強は大変でもやるべきもの、本務であるという意味づけを日頃から行っている傾向が強いだろう。これに付随し、子どもたちにとっては「勉強が終わったら遊ぶ」「楽しいこと、好きなことをするために勉強はしなければならないもの」という認識が強められている感もある。これらは実は子どもにとっての勉強(学習、学び)に限ったことではなく、大人にとっての労働と遊びも同じ構造を持つ。「遊んでないで仕事しろ」「休みのために働いています」のよう

にである。

ここには、強いる者、課す者にとっては遊びは学習／労働よりも価値のない・低いもの、少なくとも優先されるべきではないものとして語られる一方、強いられる者、課される者にとっては遊びや余暇のために試験、好ましくないがせざるを得ないものとしての勉強や労働という、逆転現象が起こっているとも言える。

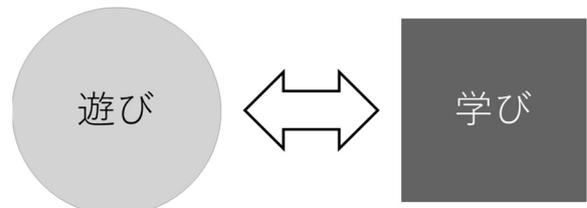


図1 遊びと学びを捉える視点1

### ②遊びと学びを捉える視点2: 遊びから学ぶ、学びの中に遊びを取り入れる

遊びと学びをそれぞれ固有の性質を持つ独立したものとして捉えた上で、遊ぶ中で様々なことを学ぶ、遊びによって学びが得られるとする考えや、その効果から学習や授業に遊び要素を取り入れるというかたちも存在する。これらを第2の視点とする。

例えば、近年ゲームを取り入れた教育方法が注目されており、教材や授業内活動にゲームを導入するゲーム学習に加え、ゲームデザインの手法やゲーム要素を授業やカリキュラム等に取り入れたゲーミフィケーションと呼ばれるものも検討されている<sup>7)8)</sup>。いずれもゲーム要素を取り入れた教育方法により、学習者が楽しみながら参加したりやる気が高まったり等、学習の活発化を図ることを目指すものと言えよう。百人一首で古文を学ぶ、トランプで数学に親しむといったものから、アクティビティを通して英語文法に慣れる、競争的ルールやポイント制度を導入した学習等が該当すると言える。



図2 遊びと学びを捉える視点2

### ③遊びと学びを捉える視点3: 人間の理想状態としての「あそび」

先述のように、学校での学習活動が何らかの準備と捉えるならば、その延長としての労働についても、賃金を得るための手段であり、場合によっては苦役という考え方にもつながりかねない。しかし、学びも労働

もなにかしらの対価を得るための手段という意味だけではなく、学びあるいは労働そのものが目的であると捉えることもできる。また、それがひとつの理想状態ではないだろうか。

シラーの『美的書簡』における感性的衝動と形式的衝動の統合としての「遊戯衝動」について考察した井藤は、理想状態としての遊びを教育において提起している<sup>9)</sup>。つまり、視点1のように遊びと学び、遊びと労働の二項対立的議論ではなく、学習において学問そのもののおもしろさに触れた経験や、アルバイトでの労働において「給料を得る」という目的のためではなく、働くことそのものに充実感が得られるという経験を例にとり、「したいこと（感性的衝動）」と「せねばならぬこと（形式的衝動）」の境界が溶け合う融合状態があることを示している。そして、このときこそ人間にとっての真の理想の状態、すなわち遊びである、と述べている<sup>10)</sup>。これが第3の視点、人間の理想状態としての遊び＝「あそび」である。これは、形式的に学習内容・形態や教育方法に遊びの要素を取り入れる視点2とは異なる。問題の性質や難易度、本人にとっての適時性、学習環境等を含め、学びへの没入状態が生じうるかどうかは学びの主体である学習者によるところが大きく、学びが「あそび」状態となるかどうかは学習者自身によって決まると考えられる。



図3 遊びと学びを捉える視点3

### 3. 対象実践

本稿では、教員養成カリキュラムの必修科目である『教職入門』における実践を紹介する。本授業の目的は、

- (1) 学校教育や教職をめぐる様々な事象や考え方を知り、多様な視点や立場から教職という仕事を理解する。
  - (2) 多様な視点との出会いや学び合いを通して自身の教職イメージを捉え直し、教職に関して自分なりの問いや見解を持つ。
  - (3) 教職を目指す上での自身の課題を明確化するとともに、希望を持って学び続ける姿勢を育む。
- の3点である。

全15回の授業のうち、前半(1-8回)は教職という仕事や学校教育をめぐる問題を取り上げる各論を配している。後半(9-13回)は教師を志す上で向き合っておくべき根源的な「問い」(テーマ)を設定し、それに関する考察を進める回として構成している。つまり、「どうして勉強しなければいけないの?」や「学校とはどのような場所か?」等の根源的な「問い」に向き合う中で、教育や教職を捉える自分なりの視点を模索し、探究課題を見出すことを目指すものである。対象者は教員免許取得を目指す学部生(1~4年生)で、教員免許取得が卒業要件である教育学部学生と、専門学部(2学部)において教員免許取得を目指す学生、計約70名が受講している。

表1 『教職入門』シラバス

1 オリエンテーション
2 教職イメージ
3 教師という仕事
4 教師の専門性：授業の世界と教師
5 教師の専門性：教育の現代的課題と教師
6 教師のライフステージ：各ステージの特徴と課題
7 教師のライフステージ：困難の中に希望を見出す
8 教師の学び・育ち：特質、研修
9 「なぜ教育は必要か?」
10 「どうして勉強しなければいけないの?」
11 「学校とはどのような場所か?」
12 「子どもの主体性をどう考えるか?」
13 「あそびとまなびはどのような関係にあるか?」
14 自分の「問い」を見つける
15 リフレクション

取り上げる実践は第13回にあたり、「あそびとまなびはどのような関係にあるか?」という「問い」を扱う。パズルを用いた授業の流れは、次の通りである。

- ① 本日の「問い」(テーマ)として「あそびとまなびはどのような関係にあるか?」を提示し、ワークシートに授業開始時の自身の考えを文章や図を用いて記述する。
- ② ①を4人グループで説明・共有する。
- ③ 「今日はまず、みなさんに遊んでもらいたいと思います。」と言い、図4に示す、パズルの完成形4通りを提示し、これらを形成することが可能な共通の4つのピースの形を考えるよう伝える。【パズル活動①】
- ④ 4つのピースを求めることができた学生を指名し、回答を板書させる。(図5)
- ⑤ 回答に対して、パズルとしての魅力を感じるか

を学生に尋ねる。

- ⑥ 実際のパズルの型紙を配布し、切り抜かせて問題（T型を含む4つの形をつくる）に取り組みさせる。【パズル活動②】（図6）
- ⑦ 本日の「問い」（テーマ）に関する話題提供として、3つの視点を紹介する。
- ⑧ 自身の「あそび」経験についてふり返り、(1) 楽しかった「あそび」の経験や思い出 (2) なぜ楽しかったのか、の2点について記述を求め、グループで共有する。
- ⑨ 教師を目指す者として、今回の「問い」に向き合うことの意味について考える。

③において、実際のパズルピースの形を求めることの出来る学生はほぼ皆無であるが、2、3名の学生が図3に示すような共通の解を見つけ出す。それは同じ二等辺三角形2つと台形2つという組合せである。この解は4つの完成形を成立させる共通のパーツであり、その意味では条件を満たしている。しかし⑤でこれがパズルとして成り立つかどうかを尋ねると、回答者を含め全員がパズルとしての価値はないと答えるのである。つまりこの回答は、問題の条件を満足するものではあるが、パズルではなく積み木のようなものであり、誰でも即座に完成形を作ることが出来るものとなっている。そのため、パズルとしてはまったく面白くないのである。

⑥で実際のパズルを与えると、わずか4つのピースでありながら、なかなか完成形を組み立てることが出来ず、授業者の指示も聞かずに夢中になってパズルに取り組み続ける姿が見られる。

問題1 下の図は、4個のパーツからなるパズルで作った形です。小さな三角形以外の3つパーツの形を考えてください。

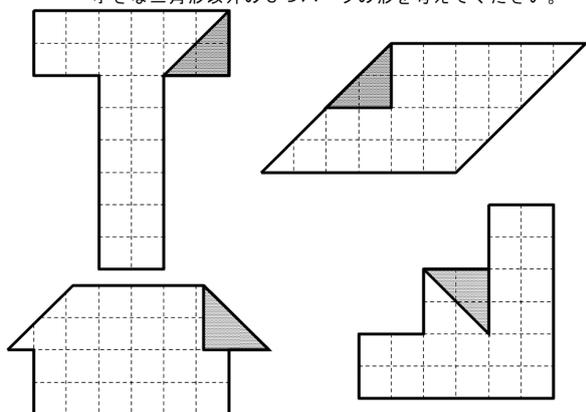


図4 パズルの完成形の提示

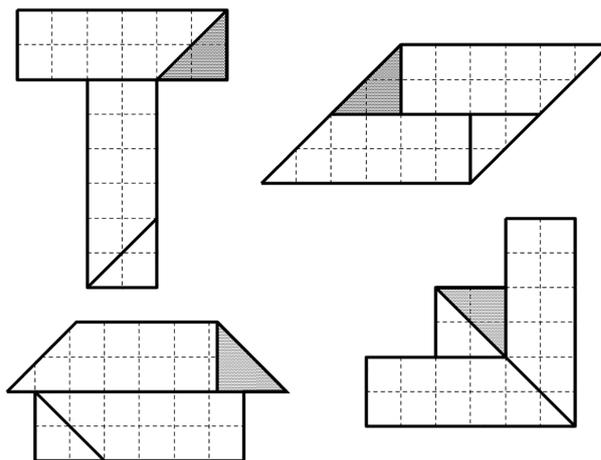


図5 学生回答例

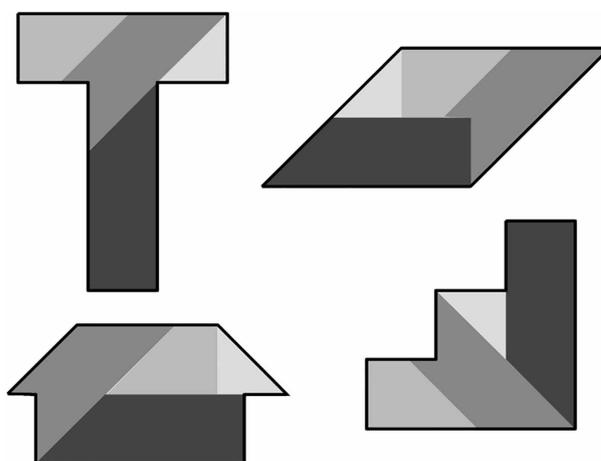


図6 実際のパズルのピースによる完成形

ここで用いる題材はTパズルと呼ばれるもので、このパズルによる完成形の解決に関しては、多くの認知科学的な研究が行われてきた<sup>11)</sup>。また、心理学的な研究題材としても取り上げられ、様々な実験に用いられている<sup>12)</sup>。このパズルの優れているところは、わずか4つのピースで構成されているという敷居の低さと、それとは裏腹な難解さにある。すなわち、取り組みやすく解き難いからこそ、パズルとしての価値が高いのである。

本授業におけるパズルの位置づけを次の二点で説明する。

まず、上で述べた視点2のような、パズルという遊びそのもので学ぶことを意図していない、ということである。ここでは、遊ぶという共通体験のために「パズル」という材を導入、つまり、パズルという遊びへの取り組みから入ってはいるが、パズル遊びを楽しみながらそこで図形や空間認知について学ぶ、というような目的を達成するための教材とは異なる点にある。

では、なぜパズルなのか。これはパズルという遊びが持つ特性に拠る。パズルは、答えを「知る」のではな

く、答えを「出す」プロセスそのものが目的であり、そこにこそ楽しみが在るものと言える。パズル活動①でピースの形状を見出すことにおいても、パズル活動②でそのピースを用いて家や平行四辺形を形成することにおいても、取り組む前から正解を提示されることを求める者も喜ぶ者もない。自力で答えを出そうと頭を使い、知恵を絞り、ひたすら没入しているプロセスこそを楽しむものであることは、学生の取り組みの様子からもうかがえた。この「あそび」状態を受講生全体の共通体験として設定し、その体験をもとに、これまでの学習経験を想起させ、遊びと学びの関係の捉え直しを期待している。そのための「教職科目」の教材として位置づけている。

#### 4. 学生の記述から見える課題

本授業では毎回、授業後の省察課題として事後に moodle（学内専用の学修支援システム）を用いて課題を提示し、学生が回答・提出するかたちをとっている。テーマのもと、学生の学びの様子や実態、到達状況を鑑みて事後に moodle 課題を設定することで、授業での具体的な学習内容と理論的枠組みの意識、テーマに即した自己内対話を促している<sup>13)</sup>。

第13回の moodle 課題は以下の4問であった。

『あそび』と『まなび』はどのような関係にあるか? という問いに対し、以下の点について述べてください。

- ① パズルに取り組んでいた間、何を感じ・考えていましたか? 思い返し、具体的に述べてください。
- ② 授業で紹介した「あそび」と「まなび」を考える3つの視点とはどのようなものか、それぞれ述べてください。
- ③ ②の「あそび」と「まなび」を考える視点のうち、これまでの「まなび」（ここでは学習、勉強と考えてください）において、視点3のような経験をしたことがありますか? あれば、具体的にその経験について述べてください（いつ頃、どのような内容か、どんなことを思ったか等）。そのような経験がない場合は、あなたにとっての「まなび」とはどのようなものとしてこれまで存在していたのか、述べてください。
- ④ 今回の「問い」（テーマ）について、授業を通してあなたが考えたことを、子ども・教師の両方の立場を意識して綴ってください。

この省察課題における学生の記述に基づいて、授業の意図や目的に対する学びの様相や到達状況を見ていきたい。以下、学生の抜粋記述は枠内に示す。

##### ① パズル体験のふり返り

ほとんどの学生が、パズル遊びに集中して時間や状況を忘れて没頭していたと綴っている。

「無心で、かなり集中していた。周りの音はほとんど聞こえなくなっていた。楽しかった。」

「ただ目標に向かって無心で問題を解いていた。他のことを何も考えず問題のことだけを考えて集中していた。」

「どのピースの組み合わせにしたら、問題で与えられた絵が完成するのかをただ考えていた。先生に制限時間までずっと考えなさいと指示があったわけでもないにもかかわらず、時間を忘れ、パズルのことだけを考えていた。」

「3つの図形では当てはまる形がありこれで正解かと思ったがあと1つの図形だけその形が合わずごくもどかしい気持ちになった。でも、冷静に考えた時、あれ、夢中になっている自分がいると感じました。」

「初めは、目的の形を作りたいな、どうやったらできるんだろう、と思いながらピースを動かしていた。だんだん集中していくにつれて、どうやったらなどの言葉はなく、頭の中は今見えている視覚の情報と、次どのピースをどこに置くかという配置のイメージ図のようなものであった。周りからの情報や声などはまったく頭にはいつてこなかった。ひらめいたり、できたりした瞬間は、わかった喜びと達成感で満たされていた。」

「誰よりも早くときたいと考えていて、いろいろなパターンを試していき消去法で絞っていった。どの方法が一番効率よく発見できるか考えてまずひとつの図形に集中することからしていた。考えている間はとても楽しかった。」

共通して、集中、無心、没入状態、無時間感覚などが挙げられ、ひらめいたりできたりした瞬間の喜びや達成感を感じたことと同時に、取り組んでいる過程自体をこそ楽しんでいることがうかがえる記述が確認できた。

一方、パズル活動②においては次のような記述も見られた。

「すぐにできるのかと思いました。意外と難しく、3個目までは出来ましたですがすべて同じにすることはできませんでした。最後の方は無理だなと諦めの気持ちが出てきて、考えるのを軽く放棄してしまいました。」

「最初は、黙々といろいろ形を作りながら、考えていました。結局最初に与えられた4つの形のうち、友達と協力したもの一つもできませんでした。形ができそうでできないという状況が繰り返され、やる気がなくなりました。割りと早い段階で飽きてしまって、やめてしまいました。」

「難しくわりとすぐにやめてしまった」「あきらめてしまった」者もいるように、没入できなかった背景には、個人にとっての難易度の差やこのような性質の思考への適性も関与しているようであった。

## ② 遊びと学びを捉える視点に対する理解

授業内で紹介した 3 つの視点をそのまま表記している者から、それらを解釈し、自分なりの言葉で述べる者までいたが、意味理解において視点 2 と視点 3 が混同していると思われる記述も見られた。

「(視点 3 は) 遊びと学びの共通部分」

「(視点 3 は) 学びの中で遊びを感じ、遊びの中で学びを感じることに」

「学びの中に遊びがある」や「学びには遊びの一面がある」のような記述も見られたが、その具体的な理解度については課題③、④の記述において顕れる。

また、視点 2 については、遊びの中で学べることとして、人との関わりによって得られるもの、との認識を示すものも多くあった。

「あそぶことを通して他者と関わる中でまなびがある。」

「あそびながら他者との関わりなどまなぶことがあるということ。」

「他人との関わりを通して学ぶこと。」

「遊びとは個人が勝手にするものではないと言い切れないが、基本は複数人で決まったルールのもとで遊ぶ。このルールの遵守や人に勝とうと様々なことを考えていくうちに、学びにもつながるということである。」

## ③ 学びにおける視点 3 の体験想起

学びにおいて、視点 3 のような体験をしたことがあるかという問いには、次のような回答が見られた。

「センター試験形式の問題を解くときはフロー状態になっていたと思う。無我夢中で問題に当たって 1 時間で解く問題は普段過ごすよりも時間の経過がすごく早く感じたことがあった。そのときは少し楽しかったことも覚えている。」

「中学生や高校生の時に、最初全くやる気がでないような興味のない勉強や作業でも、集中してよく考えていくと深みがある気がしてきてどんどん面白くなっていき、逆に勉強をやめられなくなることがあった。」

受験勉強など、追い込まれた状況において視点 3 のような状態を体験したとの記述が非常に多く見られた。パズル体験と共通するように、極度の集中状態や没入、無時間感覚をうったえるものが顕著であった。

また、取り組む問題の性質については、次に挙げる記述に示されるように、適度な難度を有し、思考を要するものにおいて生じやすい傾向が見られた。

「高校 3 年生の受験生の時、数学を勉強していた時に、とても集中していた。程よく難しい問題で、解けそうで解けないといった微妙なラインの問題が 1 番集中していたように感じる。解いていた時はとても楽しかったように思う。」

「センター試験の模擬試験(数学Ⅱ・B)でそのようなことが起こった。残り 10 分ぐらいで最後の大問を完答したことがあった。そのときの感覚としては、気が付いたら終わってた、だ

った。その後に復習としてもう一回解いてみたら、すんなり解けなかった気がする。」

「模試の場面では気がつく時間が過ぎていて、無心に取り組むことができていたと思う。その時に考え出した答えはその後解き直しても出ないことが多く、不思議な感覚であった。」

一方で、視点 3 のような経験を持たないとした学生もいる。

「自分にとってのこれまでの学びは、我慢して将来のために机に向かう事だったため、勉強に遊びが伴うことは無かった。また、受験期に学びを進めていく上で勉強に楽しさを感じる場面もあったが、それには遊びほどの楽しさを感じられた訳では無かった。」

「私にとっての「まなび」(学習・勉強)とは、しなければならないことであり、視点 1 に近い状態であった。遊ぶことと勉強を別のもので捉え、小学校から高校まで、遊ぶために勉強する、遊びは勉強に励むためにするものとして存在していた。」

「勉強をしていて楽しいと感じることはあったが、時間を忘れるほど楽しんで勉強をしたことはなかった。どちらかといえば、〇〇時まで勉強する、といったように自分で決めて取り組んでいたため、やらなければならないものとしてとらえていたと思いました。」

以上のように、学び場面において視点 3 のような経験を持つ学生が多く存在することがわかった。その経験には、問題の難易度等に共通点が見られる一方、学習対象の得意・不得意、時間や環境の制限等の影響には個人差が見られることもわかった。

## ④ 本テーマに関する子ども・教師の両視点での考察

本授業を通して、学生は遊びと学びの関係についてどのように考察したのだろうか。

課題②における 3 つの視点の理解に対する記述の如何に関わらず、半数を超える学生が、遊びと学びを独立したものとして捉え、遊びを学びの活性化の手段と見なすような記述を残している。

「『あそび』をいれていくことでよりよい『まなび』につながるの、自分が授業を考える上でもそのようなことを意識していくことが大切なのだと考える。『あそび』の強い『まなび』は子供達にとって楽しいものにはなるかもしれないが『まなび』を見失う場合もあるので注意が必要だ。」

「子どもの立場からすると遊びの要素を含んだ学びの方が楽しく、興味も湧きやすいと思う。教師の立場からすると、そういった性質を持った学びを子どもの学びの動機付けとして取り入れることは有効であると考えた。」

「子供はまなびだけを押し付けると、勉強しなくなるので、あそびを取り入れてまなびに対する意欲を湧かせることが重要であると感じた。しかし、あまりあそびの要素が強い

とまなびの意義もなくなってしまうとも感じた。」

「授業においてあそびが多いと（中略）本来教えようとして  
いる内容を教える時間がなくなってしまうかも知れない。（中  
略）授業でする内容に関連した遊び、面白い仕掛け、を行って  
子供たちが集中できるように、授業に入り込みやすいように  
してやるとよいかも知れない。」

提示した3つの視点を理解してはいるものの、教師としてそのような学びの場面を想定する際には、視点2の捉え方に偏る傾向が見られる。それは、教職を目指す入口としての『教職入門』受講期においては、授業構想や教材開発、支援・指導方法等の点で具体化する力量が十分ではないことが関係しているのではないだろうか。

一方、中には視点3の内容理解に基づき、遊びと学びの関係を捉えようとする記述も少数ながら見られる。

「小さい頃は勉強する時、集中しようと思って集中していたわけではないし、ましてやフロー体験をしようと思ってやっていたわけではない。でも、まなぶことが苦痛ではなかったのは自然とあそびに変換させてやることができていたからだと思う。フロー体験は普通では考えられないほどの集中力をもたらずので、教師はまなぶことは楽しいことなんだと思わせられるような授業を展開しなければならないと思った。」

「子供が勉学に自ら向き合いたいと思うようになるきっかけは、学びの中に遊びの要素を見出したときだと思います。子どもが大人になったときも楽しんで自らの生活を送れるよう、教師は学びの中の遊びを子どもが知る手助けをすべきだと思います。」

「子どもの立場で考える。遊びはいつでも楽しい。学びはわからないときはつまらないものだが、理解できると急に楽しくなる。教師の立場で考える。子どもに学びを楽しく感じてもらえるよう、教師は分かりやすく説明する必要がある。学びに遊びを加えるだけでは意味がない。」

さらには、教師における視点3としての生き方にまで言及するような意見もあった。

「教師の立場からすると、生徒がそれぞれ常に視点3のような状態になるような授業を考えることは困難である。そのため、教師の立場にあっても、したいこと（生徒が視点3のような状態になる授業をすること）と、しなければならないこと（学習指導要領に沿った授業をすること）が一致していないと考えた。」

え、学生が今回の実践のみで、遊びと学びの関係を捉える視点を獲得することは困難であろう。しかしながら、多くの受講生が学びに対する新たな気づきや、捉え直すきっかけを得ることにつながったことが確認できた。

『教職入門』を受講した学生が、今後も引き続き教職を目指すにあたり、これらの視点を常にどこかに携え、学び続けることが重要であると考えられる。

## 参考文献

- 1) 文部科学省，小学校学習指導要領（2017年告示），（2017）
- 2) 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），平成28年12月21日中央教育審議会<抄>，（2016）
- 3) ヨハン・ホイジンガ，ホモ・ルーデンス，中公文庫，（1983）
- 4) ロジェ・カイヨワ，遊びと人間，講談社文庫，（1958）
- 5) F.von シラー，浜田正秀訳，美的教育，玉川大学出版部，（1982）
- 6) ピーター・グレイ，吉田新一郎訳，遊びが学びに欠かせないわけ，築地書館，（2018）
- 7) 藤本徹，ゲーム要素を取り入れた授業デザイン枠組の開発と実践，日本教育工学会論文誌，38，pp.351-361，（2015）
- 8) 藤川大祐，ゲーミフィケーションを活用した「学びこむ」授業の開発，千葉大学教育学部研究紀要，第64巻，pp.143-149，（2016）
- 9) 井藤元，シラー『美的書簡』における「遊戯衝動」ーゲーテ文学からの解明ー，東京大学大学院教育学研究科教育学研究室紀要，第33号，pp.89-100，（2007）
- 10) 井藤元編，ワークで学ぶ教育学，ナカニシヤ出版，pp.188-201，（2016）
- 11) 高岸悟，「T パズルは洞察問題ではない」の実験的証明，2016年度日本認知科学会第33回大会論文集，pp.568-573（2016）
- 12) 鈴木宏昭，洞察問題解決における潜在学習，日本心理学会第70回大会発表論文集，（2006）
- 13) 守山紗弥加，学生の自己内対話（省察）を促すしかけ：ICT（moodle）を活用した自己省察と「問い」の生成，山田康彦・森脇健夫・根津知佳子他，PBL事例シナリオ教育で教師を育てる，三恵社，pp.108-109，（2018）

## 5. おわりに

今回取り組んだ遊びから学びを捉え直すという試みは、実にチャレンジングなものである。本稿で述べてきたように、学生に限らず、人間にとって遊びと学びは元来個別独立のものとして根づき、その認識の元、それぞれにいそしみ、励んできた歴史がある。それゆ