

自由遊び論



津 守 真

自由遊びということばで連想するような遊びの形態は、幼児の遊びの形としてきわめて基本的なものであると私は思っている。私が幼稚園にはじめて接したときに、幼稚園とはおもしろいものだなと感じたのは、幼稚園では自由遊びが大きな部分を占めていたからともいえるような気がする。そこではいきいきとした子どもの姿を見ることができ、これから何がはじまるかと期待してみていることができるのである。しかし、それでは自由遊びとはどんなもので、なぜ必要なのですかとあらたまつたずねられると、これはまたたいへんむずかしい問題である。今年の夏、全国国公立幼稚園長会で、自由遊びの問題が分科会の一つでとりあげられ、私も参加する機会が与えられていろいろの意見をきくことができたので、そこで考えたことなどをもとにして、自由遊びについて反省してみようと思う。

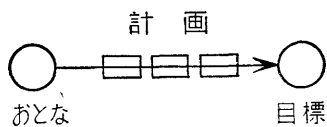
一、幼児の心理的発達と自由遊びの必要性

幼児期には知的にも社会的にも、その能力はきわめて限られている。幼児期に先立つ乳児期には、いろいろの能力がもっと未発達で、たとえば生後一年では、歩行もできないし、ことばを話すこともできない。そしてそのころはおとなもそれ以上のことを期待しない。そんな状態を経て、幼児期、児童期、青年期へと発達するにつれ、成人の思考力、判断力へと近づいていくのである。幼児期には歩行運動と会話能力が日常生活で不便のない程度に発達するので、おとなは子どもの実力以上に判断しがちなのであるが、その理解力、思考力はまだきわめて幼稚なのである。

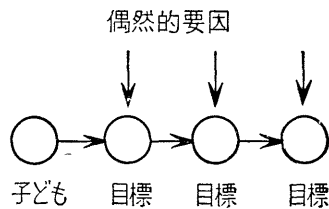
自由遊びに関連して、とりあげなければならない重要な能力の一つは、子どもが目標をもち、それに達するために計画を立て、その

計画を遂行する能力」である。幼児期にも、子どもは遊びの中で、幼児なりの目標をもつて遊んでいるが、しかしその目標は不安定であり、目標に達するための計画がはっきりしていない。むしろ遊んでいるうちに目標が変化してゆく。砂場で遊んでいても、最初は箱に砂をつめてあげたりいれたりして楽しんでるうちに、それがつまらなくなり、山をつくろうという気になり、山ができるまで川がつくりたくなり、川に水が入るとそれをこねまわしておだんごつくりになってしまうというように、幼児の遊びでは最初から終局の目標がはっきりしていて、手順よくそれを遂行してゆくというようなものではない。むしろそこで発生する偶然的なできごとによって刺激され、それに反応して遊びが展開してゆく。その関係を図示すると、第一図、第二図のようになる。第一図はおとなの場合で、目標が最初からきまっています、ふむべき手順、段階もきまっています。第二図は幼児の場合で、目標は次々に変化してゆく。目標の変化にあたっては、一方には自分の行動の結果が刺激となり（例、でき上った作品など）、他方には偶然的な要因（例、手近な材料や友だちの提案など）が刺激となる。

幼児は明確な目標のもとに、計画的な行動ができないことの原因として次のような点を指摘することができる。第一は、幼児の思考の具体性である。計画を立てるにはある程度抽象的な思考力を必要とするが、幼児にはものの感覚的な印象の方が強く、それに支配さ



第一図
おとなの行動における目標と計画



第二図
子どもの行動における目標の変化

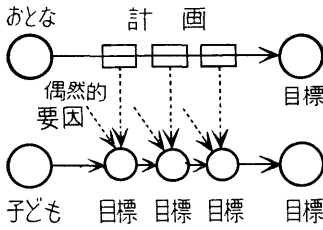
れることが多いのである。第二は、幼児の経験の貧弱さである。すなわち、ある経験を積んでそのことがおもしろいとわかると次にはそのことが子どもの目標となつてゆくが、幼児においては経験も少なく、したがって最初から目標が立ちにくい場合が多いのである。第三には行動単位の短かさである。これは注意力の持続の中が短いことにも由来する。すなわち一瞬間先のことばかりに集中しているが、時間的に少し巾のあることになると、見通しをつけることができず、それだから今やっていることと全く無関係なことを数分後にやっています。それが今やっていると全く無関係なことを数分後にやっています。

さて、自由遊びに関連して幼児の遊びの特長について述べたのであるが、次に幼児の遊びの中でおとながどのような位置を占めるかということを考えてみよう。それは、「幼稚園における自由遊び」

においては、子どもだけの遊びではなくて、おとな（教師）がいろいろの形で参加しているからである。

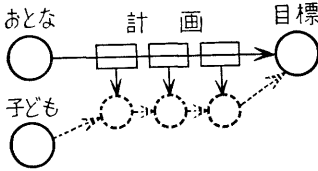
子どもの遊びの中におとなが参加する状況を图示すると、第三図のようになる。これは第一図と第二図を合わせたようなものである。子どもの遊びの中で目標は次々に変化してゆくが、その際に偶然的要因が働らくのみでなく、教師の教育的な計画と意図が加わっている。しかしそれは子どもの環境要因の一つとして加わるのであって、子どもの行動を強制する力をもっていない。

おとなが参加するしかたとしても一つ一つの形を考慮することができ、それは第四図に示すようなものである。すなわち、おとなが目標とするものを子どもに与えたとすると、子どもはそれを理解できないから、それに達するまでのそれぞれの段階を子どもに示さなければ



第三図

子どもの自由遊びに対するおとなの参加のしかた



第四図

子どもの遊びをおとなが支配する場合

ればならない。第一段階でやり方を示したとしても、もしも偶然的要因が入るのを許すとすると、子どもはどちらの方向にゆくかわからないから、第二段階ではまたおとなのやり方を示さなければならぬ。こうしてそれぞれの段階でいちいちやり方が示されてゆかなければおとなの目標をたしかに達成させることはできない。このような場合には、偶然的要因が働らく余地のないことと（例えば、子どもが手近なところに興味ある材料を見出したとしてもそれを利用して自分流の遊びを發展させることは許されない）、自分のやった結果を見て次の遊びに發展させることができな（例えば、積木遊びでたまたまおもしろいものができたからそれを利用して遊びを發展させるといようなことができない）ことが特長的である。このような形でおとなが参加するときにはそれはもはや自由遊びではない。

この場合、子どもの遊びにおとながどのような参加のしかたをするかということによって、子どもが身につけることのできる能力も違ってくる。すなわち、前者のおとなの参加のしかた（第三図）の場合には、子どもは自分で目標を選択し（たとえそれが時間的にごく短かい将来の目標であり、変化しやすいものであったとしても）、自分で手段方法を選択し、自分が満足するまでその活動を追うことができる。すなわち外界に対する積極的関心が養われ、知的發達の基盤がつくられる。また、自由に友人と交流する機会が与えら

れ、社会的発達の基盤がつくられる。

それに対して、後者のおとなの参加のしかた(第四図)の場合には、子どもは自分で目標と手段を選択することができず、自分で目標を追うことが許されないで、いちいちおとなの指示を仰ぎ、おとなに依存しなければならぬ。したがって依頼心を養えない、受動的になっておとなの指示を待つような態度がつくられる。そこで、外界に対する積極的態度を養えない、知的発達、社会的発達の基盤をつくることを重要なことと考えるならば、子どもの遊びの生活を主体として、それにおとなが間接的に参加することが適切な参加のしかたであるということができる。

以上に、子どもの遊びの特長と、子どもの遊びを主体として指導することの必要性について述べたのであるが、次に自由遊びと言われているものがどのような内容をもったものであるかを考えてみよう。

二、自由遊びの類型と機能

幼稚園でなされている実際にもとづいて、自由遊びを類型にわけ考えてみると、次の三つの型を考えることができる。

- I 幼稚園の生活全体を自由遊びと考える。
- II 自由遊びを幼稚園の諸活動の一つと考える。
- III 自由遊びを活動の合間の休み時間と考える。



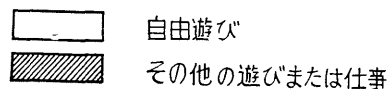
a) Iの型 生活全体が自由遊びで、単元活動はその一部である。



b) IIの型 自由遊びの時間は諸活動の一つである



c) IIIの型 自由遊びを緊張よりの解放休み時間と考える



第五図
自由遊びの類型

上の類型を图示すると第五図のa b c のようになる。次にそれぞれの場合の自由遊びが子どもと教師の生活の中でどのような機能を果たしているかについて考えてみよう。

I 幼稚園の生活全体を自由遊びと考える場合は、自由遊びは次に来る単元活動の導入段階でもあり、場合によってはすでにそれは単元活動の一部をもなしている。例えば、自由遊びの中で子どもたちがおうちごっこをしているならば、それはおうちごっこという単元の非常によい導入段階と考えることができる。もしも、全其他の遊びをしているときにおうちごっこに関心をもちたせようとするならば、

それだけではないへんな努力を必要とする。だから子どもが自然の遊びの中でしていることを生かして指導の材料とし機会としてゆくことは、教師の指導法として能率のよいことである。そしてまた単元活動の目ざすところは、子どもがその単元をじゅうぶんにこなして、みをいれて遊んでくれることだから、単元活動が自由遊びを促進させるということもできる。自由遊びは単元活動の導入段階としてももっとも有効であり、単元活動は子どもの経験を拡張させ組織づけて、自由遊びの中をひろげるのに役立つのである。

Ⅱ 自由遊びを幼稚園の諸活動の一つと考える場合は、音楽の時間、製作の時間、自然観察の時間などが独立して設けられ、その一つとして自由遊びを考える。子どもの側からいえば、この時間は集団活動が自由になされる時としてもっともたのしむことができる。入園当初においては、この時間は環境に適應する時間として有効である。朝、子どもが登園したとき、自由遊びから一日の生活に入ることは、子どもにゆとりと落ち着きをあたえる。また、教師の側からいえば、自由遊びの時間は、子どもと自由にふれあうことのできる時であり、子どものひとりひとりを把握することのできる時である。また子どもの問題を発見するのに最適の時である。

この自由遊びをどのくらい重要と考えて、どのくらいの時間をあたえるかによって、Ⅰの型に近づき、あるいは次のⅢの型に近づく。そしてここで述べたことはすべてⅠの型の場合にもあてはまる

ことである。

Ⅲ 活動の合間の休み時間と考える場合は、小学校の授業の合間の休み時間に相当させて考えることができる。この時間の機能は、一定時間緊張がつづいた後の、緊張よりの解放である。それは子どもにとって解放であるとともに、教師にとっても解放であることが多い。それではⅠやⅡの場合には緊張の解放はなかったかといえ、ⅠやⅡの場合は自由遊びは動きの緊張の時であり、お話の時や、音楽をきくときというのが静かな活動の時であって、動と静を適当に按排させることによって緊張は解放させられると考えてよい。だから、緊張からの解放ということはどの場合にも考えねばならないことであるけれども、自由遊びを緊張の解放の時と考えることには、幼児の遊びの特性からいって無理がある。

以上、自由遊びの類型と機能について考察したが、自由遊びを子どもの生活の中にどのように位置づけるかは、子どもの年令により、時期により考慮すべきであり、また園舎、設備などの制限をうけることであるが、いずれの場合も、ⅠまたはⅡの考え方ですすめることがてきるはずである。

三、自由遊びの指導

上に述べたことからすでに明らかなように、自由遊びは子どもの勝手にさせておくことではなくて、指導を要することである。次に

指導上必要なことを列挙しておく。

1、自由遊びの展開について。

子どもの自由遊びを子どもたちだけに任せておいたのでは、遊びがゆきづまってしまう。そして最後には倦きて退屈してしまうが、興奮して支離滅裂になって終る。これを適当に指導して建設的にのばすには、教師がそこに間接に、直接に参加して、新しい材料を加え、あるいは新しいアイディアを加え、適当に助言してゆかねばならないのである。

2、偶然のきっかけを尊重すること。

教師が予め意図していることよりも、偶然のできごとが子どもにもっと強く訴えることがある。それを指導の機会として生かしてゆくことが重要である。

3、子どもの遊びを洞察すること。

子どもの遊びがこれからのように発展するかを察知し、また、これからのような活動に導びいてゆくことが望ましいか、次にはどのような単元を予想しているかを考えて、子どもの遊びを洞察することが必要である。

4、自由遊びの指導には環境の影響が大きい。

第一には空間である。自由遊びでは、たいがい、数人の子どものグループになって遊ぶことが多く、七、八人をこえると幼児のグループとしては無理だから、一つの部屋の中でいくつものグループが

同時に違った活動をすることを予想せねばならない。それにじゅうぶんな空間が備えられることが望ましく、そのための工夫と考慮を要する。

第二には材料である。異なった材料が豊富にそろえられれば空間の狭さがある程度補なうこともできる。

第三には時間である。子どもたちが自分のペースで思う存分活動できるための時間が必要である。あまりに短時間で打ちきられてしまつては、遊びの発展をさせる余裕がない。

そして、これらの環境的条件がどの程度備わっているかによつて、どのような形の自由遊びをすることができるといふことがきまつてくるのである。

四、自由についての反省

子どもが自由に遊ぶこと、すなわち、子どもが自由に生活するといふことはどういふことであろうか。自由遊びの自由についても少し掘り下げて考えてみよう。

自由に行動するといふことは、第一に、自分で選択してもそれを妨げられることがないといふことである。興味をもつてやっていることを理由なしにやめなさいといわれぬことである。第二に、やりたくないことを他人から強制されてやることのないといふことである。子どもの遊びからこのような意味での自由が失なわれたら、

もはや遊びではなくなってしまう。すなわち、自分で発見した興味を自分で追求することができるところに遊びの価値があり、自由遊びの意義がある。

しかしながら、このことは、おとなの生活においてはあてはまらないことを知っておかなければならない。おとなの生活において、自分で選択するという場合、自分のことだけしか眼中になく、自分の感覚的な欲望が先に立っている場合が非常に多い。そのような場合には真の自由はなく、自由感もない。ただ欲望の奴隷があるのみである。自己選択はあっても自由はない。しかしおとなの場合には、自己の自由について疑問をもつ能力があたえられている。そして、真の自由を追い求めることは可能である。子どもにはこのような反省と、真の自由の追求というようなことはない。

そこでひるがえってもう一度、子どもの自由について考えてみる。子どもが自分で選択するものの中にも、教育的、社会的、また倫理的に望ましくないものもあるし、また望ましいものもある。望ましくないものをも阻止しないでおくということは教育的なことではない。そこで教師は望ましくない行動が生じないようにできるだけ環境を整え、望ましくない行動を助長させないように、子ども同志の間の調整をはかってゆかなければならないのである。しかしそれとともに、きわめて重要なことは、望ましいことがらで、子どもが自ら選択し、興味をもって追求することからは、どこまでもそれ

を追求させるように、環境をととのえ、間接的にそれを助けることである。そのことが、後になって、子どもがどこまでも真理を追求する基礎をつくっているのである。幼児が熱心におやつも忘れて、おとなの目からみれば何やらわけのわからぬものをつくって夢中になっている姿、ともだちとともにすべてを忘れて遊びふけている姿は、実に真剣なものであり、これこそ自由遊びの中で育てられるものである。

む す び

自由遊びについて、いろいろの角度から考察したが、すでに明らかのように、自由遊びとは、一斉にそろってやるか、個々にやるかというようなことが本質的な問題でもなく、時間をどのように配分するかということが重要なものでもない。実は自由遊びとは方法の問題なのである。すなわち、どのような状況にあっても、教師が子どもの活動を生かし、子どもと共通の目標を見出して指導しようとするところには自由遊びが生まれるし、教師が子どもの意図を顧慮せず、子どもの考えとはくい違ふところに目標を設定しようとするところには自由遊びは存在しない。どのような状況にあっても、子どもが真剣に遊んでいる状態をつくりだすことができれば、自由遊びの目的は達している。そしてこのような意味での自由遊びのないところでは、幼児教育がなされているとは言いがたいのである。