

小学生の遊び観の分析

—遊びに対するイメージと価値認識に着目して—

教職開発コース	秋	田	喜代美
同上	宮	田	まり子
同上	佐	川	早季子
教育心理学コース	呂		小 耘
同上	杉	本	貴 代
教職開発コース	辻	谷	真知子
同上	遠	山	裕一郎
基礎教育学コース	宮	本	雄 太

Elementary School Children's Conception and Value of Play Activities

Kiyomi Akita, Mariko Miyata, Sakiko Sagawa, Xiaoyun Lu, Takayo Sugimoto, Machiko Tsujitani, Yuichiro Toyama, Yuta Miyamoto

Children's play has been widely studied for decades from various perspectives and disciplines, and developmental, psychosocial and adaptive benefits of children's play have been emphasized. But these are based on adults' observations; children's own perspectives are necessary for educational practices to be ecologically valid and effective. Studying the developmental continuity of children's perceptions of play between early childhood and middle childhood should provide us with a better framework for children-oriented research as well as educational practices to motivate children's playful learning. The present study investigated elementary school children's perceptions and values of play as well as their motives. This is the first and largest quantitative psychological survey targeting children from the first to sixth grades in Japan. We created a self-report type of questionnaire and 6,188 children from 16 elementary schools in seven cities in Japan participated in the survey. Our quantitative and qualitative analyses of the results suggest that children's conceptions and values of play could vary between boys and girls but change as they grow up. We also identified some social and environmental influences on the development of children's conceptions of play. The higher-grade children (3rd, 4th, 5th and 6th grades) rated the endogenous value factor higher than the lower grades (first and second grades did). Most children listed the phrases of 'movements of play', 'emotions with play' and 'group game play' as their major images of play.

目 次

- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| 1 章 問題と目的 | C 遊びイメージと好きな遊び内容の関連 |
| 2 章 方法 | D 遊びと遊び場のイメージの地域間差, 性差, 学年差 |
| A 調査内容 | 5 章 遊びの動機と促進・抑制要因 |
| B 調査, 協力者 | A 遊びへの動機 |
| C 調査方法 | B 遊びを抑制する要因 |
| 3 章 遊びの重要度と価値づけ | C 遊びでの被叱責経験 |
| A 他の日常活動との比較の中での遊びの重要性 | 6 章 全体考察および今後の課題 |
| B 遊び重視の理由づけ | |
| 4 章 遊びに対するイメージ | |
| A イメージ尺度での検討 | |
| B 「遊び」のイメージ連想語彙による分析 | |

1章 問題と目的

遊びに関しては多様な観点から数十年にわたってこれまで数多くの研究が文化人類学や行動生態学、発達心理学、保育学、教育心理学、教育学、子ども社会学等の分野で進められてきた。発達心理学の著名な研究者たちも遊びに注目してきた（Piaget, 1962, Vygotsky, 1978）。それは遊びが子どもの学習や発達において重要な機能を果たすと、広く認められてきているからである。

また、教育目的からそのカリキュラム、活動、指導や支援の方法が検討されてきた。遊びに関しては特に乳幼児期において、家庭及び園等において行動観察法あるいは何らかの面接課題等との組み合わせによって研究がなされてきている。さまざまな遊びの活動形態の分類や遊びが行われる展開過程での相互行為の分析、ごっこ遊びや運動遊びなどさまざまな種類の遊びを行うために必要な基礎となる能力の発達と遊びとの関連性、また遊びが言語、認知、対人関係、社会性や身体運動能力の発達に及ぼす影響が実証的に解明されてきた（Brooker, 2014, Pellegrini, 2015）。そしてさらに、いわゆる自発的な子ども同士の自由遊びだけではなく、遊びを支える保育者や大人の関与のあり方、遊びを支える物や環境、遊びを中核としたカリキュラムのあり方など、幼稚園や保育所という園の中での専門家による教育行為との関係からも検討がなされてきている。たとえば自由遊びにくらべて保育者が子ども同士の考えを支え導く（Guided play）ことの効果などもメタ分析も含め検討されてきている（Lillard et al., 2013）。

乳幼児期の手厚い研究に対し、児童期の遊びに関しては、実態の行動調査はあっても、発達や教育の心理学的な研究は少ない。生涯にわたって遊びは価値を持つものであり、大人になっても続く遊びの重要性を、21世紀の協働的な創造力と関連づけて語る研究も行なわれてきている（Lego Learning Institute, 2013）。また学校の中での学習においても、playful learningの重要性も言われるようになってきている。幼児期から児童期への発達の連続性を考える時に、学校の学習への適応としての連続性だけではなく、児童期以降の遊び活動の発達を幼児期からの連続性をふまえて検討していくことが必要であると考えられる。これが本研究の第一の問題意識である。

また、遊びに関しては、行動観察に基づく実証的研究とは別の系譜として、教育思想や哲学的論点から議

論が進められている。近代産業主義社会の中で労働力としての子どもから、自由な意思の中で選択し遊ぶ者としての子ども観への転換に伴って、子どもにとっての遊びの重要性は、近代においては子どもの育つ権利の保障として検討されてきた。現代の産業主義の進展とともに、発達や学校教育の早期化への大人の期待と共に、遊ぶ者としての子どもから、学ぶ者としての子どもへと子ども観が変わりつつあり、子ども時代が喪失し遊びが消失していつているとの警告もなされている。その中で、教育学の観点から遊びの概念化や問題が近年論じられてきている。

幼小連携等の言説でもよく使用される「遊びから学びへ」、幼児教育カリキュラムの中でも強調される「遊びの中の学び」という言葉に表現されているように、そこでは子どもの自発的で自由な遊びの承認というよりも、知識やスキルを効果的に獲得するための指導の手段として、遊びが語られるようになっていく。幼児教育に公的な投資がより多くなされるようになるにつれて、説明責任との関係の中で、教育の問題としてより強調されるようになってきている（Hännikainen, Singer & Oers, 2013）。それは幼児教育の学校化（Schoolization）とも関連をもっている。「遊び」を社会がどのように表象し語るのか、どのような状況を「遊び」と認知するのかは、社会や文化的文脈との関連の中で規定される集団的な社会表象としての側面を持っている。活動理論の立場にたつvan Oers（2013）は、人間の活動様式は一般的に、没入の程度（involvement）、ルール、自由度によって決められるとしている。そこで行為主体の没頭の程度、従うルール（使い方のルール、概念的なルール、方略的なルール）、自由の程度によって遊びもまた規定されると考えることもできる。Fleer（2013）やSinger（2012）も、活動に対する動機（motive）が活動を定める重要な要因であり、遊びをこの動機との関連で捉えることの大切さを、社会文化的理論に立って指摘している。遊びは、ヒト以外にもみられるという意味では、動物行動として発生する行為である。一方で、子どもに対していかにそれを価値づけ促進や抑制がなされるか、どのようなルールや規範がしかれるかという点では、社会文化的な活動である。社会の変化と共に、遊びの道具も変化し、デジタルゲームの出現と共に遊びの身体性や場も変化し、一時的な体験とは異なる空間での遊びというものを生み出すようになってきている。また遊び場も変化している。学校や園の庭に何が置かれているのかが時代と共に変化してきている（Darlan,

2012)。これらも何を遊び場に期待するかの変化と捉えることもできる。

社会文化的な観点からみると、園文化から学校文化への移行によって、保育者から教師へと、文化的活動に関わる遊びの語りや子どもを取り巻く活動への価値づけも変化すると考えられる。遊びの動機や自発的な意志を重視した活動から、学ぶべき対象に重点が置かれた活動への転換の中で、ジレンマが生まれることをKuschnerm (2012, 2015) は指摘している。

遊びを児童期以降にいかに関与させて表象し語るのかは、発達と教育を社会文化的な活動に埋め込まれたものとして考えるうえで、重要な課題と考えられる。学校での遊びを真剣なものとして語る時には、「遊び」という語での語りではなく、「探究 (Inquiry)」の語で語り、また学校外の場で起こる活動を「遊び」と呼ぶ人もいるなど、児童期には、遊びと学びのジレンマはより顕著になる (Kuschnerm, 2012)。児童はどこでの何を、遊びとして概念化して認識しているのかを検討することが必要であると考えられる。これが本研究の第二の問題意識である。

これまで児童期の遊びについては、行動調査研究が経年的に行われている。たとえば、遊びの時間に関して、学研総合教育研究所 (2010) の調査では、遊ばないと回答した児童はほとんどおらず、どの学年でも最も多い回答は「1時間～2時間未満」であり、次いで「2時間～3時間未満」となっている。したがって、小学生のほとんどは、帰宅してから「1時間～2時間未満」ないしは「2時間～3時間未満」遊んでいる子である。一方、「3時間以上」と長い時間遊んでいる子の割合は、学年が上がるにしたがって、わずかに減少する傾向が見られることが示されている。特に、6年生では「(遊びを) しない」「30分～1時間未満」と回答した子の割合が合わせて15.5%にも達していると報告している。また遊びの中でも第1位に「携帯型ゲーム」が挙げられ、1年生では少ないが学年とともに進むことが指摘されている。

また内閣府平成25年度調査やベネッセ放課後調査 (2013) から、子どもたちは4～5人で室内遊びを中心に行っていること、小学校の3、4年生以降で遊びがゲーム等に変化していくことが指摘されている。また児童期における遊びが仲間関係や、対人関係能力と関連があることが心理学的な方法での調査研究から明らかにされている。また、遊び場の変化が環境や建築学の領域からも検討されるようになってきている。しかしこれらの研究では、遊びは放課後になされるも

のとして認識されており、学校内外での遊びという概念は有していない。またこれらの実態調査は児童の実際の遊びの行動を対象としており、児童が「遊び」に対してどのような動機、概念 (遊びに対する印象やイメージ)、価値評価を有しているのかという認識の検討を行っているものではない。児童期においては学習動機や学習観、学習に対する自己評価は問われているが、遊びについて、その動機や目的などの検討が必要であると考えられる。これが第三の問題意識である。

上記3点の問題意識に基づき、本研究では、小学校1年生から6年生が遊びに対してどのような動機や概念 (イメージ、印象、価値) をもち、実際にどのように心理的に表象しているのかを、質問紙調査で明らかにすることにした。遊び行動の実態調査をふまえるならば、遊びの時間の多寡にかかわらず、どの児童も遊びに対しては肯定的な価値やイメージを持っているであろうこと、しかし学年や性差により違いがあることが予想される。特に高学年では、遊び時間が減少しているという実態の背景には、物理的な時間だけではなく、遊びに対する価値づけや大人からの抑制など心理的な要因も関連していると推察される。そこで遊びの心理的抑制要因も含めて、遊びに対する児童の認識を検討することとした。また遊びや遊び場について実際にどこで遊んでいるのかだけではなく、どのような遊びや遊びの場を遊びとして表象しているのかは、彼らの遊びを方向づける要因となると考えられる。そこで具体的に遊びのイメージを評定だけではなく、自由連想法によって捉えることとした。

なお、遊びの認識に関してはこれまで先行研究がないために、独自の尺度を作成し探索的に取り組むこととした。そのために尺度の妥当性や信頼性が今回の調査ではまだ不十分な可能性がある。そのため量的質的両側面から検討することとした。

2章 方法

A 調査内容

児童が遊びに対して有するイメージや価値づけ (重要度及び価値帰属)、遊びたくなるという遊び活動への動機 (希求要因と以下では呼ぶ)、および遊びを促進・抑制する要因、被叱責経験の検討を行う。具体的には、遊びを支える社会的要因、個人的要因を量的な尺度および質的な記述において問うために、Table 1 に示す8つの質問項目を設定した。調査実施時間や児童への負担を考え、先行の研究ですでに明らかにされ

Table 1 本調査の構成（各質問項目内容は結果部分の各表を参照のこと）

配列順序	調査内容	項目数	回答形式	対象学年
問 1	遊び希求要因	9	複数回答法（3項目）	1～6年
問 2	遊びのイメージ（1）	12	5件法	1～6年
問 3	遊びのイメージ（2）	3	自由連想記述法	1～6年
問 4	遊びの重要度と帰属傾向	13	5件法	1～6年
問 5	遊びの抑制要因	6	5件法	1～6年
問 6	遊びの推奨傾向	自由記述（1）、2値項目（6）		1～6年
問 7	遊び時の被叱責経験	2値項目（1）、自由記述（3）		1～6年
問 8	遊び価値帰属尺度	8	5件法	3～6年

てきている遊び行動実態の調査ではなく、行動を規定すると考えられる認識や価値という個人内の認知に關する側面に焦点を当てた質問紙を、今回は作成した。

B 調査協力者

遊びは学校規模や所在地域により異なる可能性、また学校内と学校外という回答場所により異なる可能性が予想されたため、人口密度の高い都市部と過疎地域7自治体において、複数の学校と学童保育やスポーツクラブという学校外施設のそれぞれで実施をした。その結果として、16施設（14小学校（特別区1小学校、政令指定都市8小学校 中核市3小学校 市2小学校）および2学校外施設（政令指定都市、中核市、市各1）で、児童総数は6188名から協力を得た。

C 調査方法

学校長および学童保育やスポーツクラブの責任者の了解を得た上で、児童への調査協力を依頼した。質問紙留め置き法において協力いただける児童に対し実施した。このため、実施に要した時間や実施場所は協力者により異なっている。

なお、質問紙のフォーマットについては、本調査は小学校の全6学年の児童を対象としたことから、児童の読み書き能力の学年差や個人差等を勘案して、2種類の質問紙を作成した。すなわち、小学校低学年（1・2年）用には、すべてかな文字（ひらがなとカタカナ）による表記とし、かつ分かち書きによるフォーマットとした。また小学校中学年以上については、3年生で読める漢字を使用し、漢字にはすべてルビをふり、研究協力者である児童に負担のない表記形態となるよう心がけた。項目の理解および時間的負担から、低学年では問8 遊び価値帰属尺度についての項目は実施しなかった。

また、本調査実施に先立ち、予備調査を複数地域の児童に個人的に協力いただき実施した。また現役の小

学校教諭複数名に質問紙の内容と難易度、実施に伴う配慮等についてチェックをいただいた上で、本調査を実施した。

なお、質問紙においては子どもにとって回答しやすいという観点から質問を配列しているが、以下の分析結果においては、本論文の目的に照らして、児童が遊びの重要度と価値づけをいかに行っているのか（3章）、その背景に遊びに対するどのようなイメージを持っているのか（4章）、また遊びたいと思う時や理由という動機としての希求要因および促進・抑制要因（5章）の順に、検討を行う。

3章 遊びの重要度と価値づけ

Table 3 他活動と遊びの比較での重要度評定平均値（SD）（N=5883）

項目（平均値の下降順）	Mean	SD
4d. 好きなテレビ番組より大切だ	2.74	1.42
4a. 学校の勉強より大切だ	2.49	1.33
4f. 習い事より大切だ	2.35	1.41
4b. ごはんを食べるより大切だ	1.87	1.15
4c. 眠ることより大切だ	1.86	1.22
4e. 家族と過ごすことより大切だ	1.66	1.11

*対象者数（6188名、有効回答数 5883名 94.9%、無効回答 315名 5.1%）

A 他の日常活動との比較の中での遊びの重要性

「あなたにとって、遊びはどのくらい大切ですか。」として、子どもが日常的に行っていると考えられる活動と比較することにより、小学生児童にとっての遊びの重要度について、他の活動との「比較」によって位置づける方法をとった。それらの結果はTable 3に示した。

まず児童が遊びの重要性をどのように位置づけているかを明らかにするために、基本的な欲求を満たすための活動（食事、睡眠）、日常的に行っている活動（家

族との時間、習い事、テレビ視聴)等と対比できるような項目を設定し、分析を行った。4b, 4c, 4eはフロア効果を示した。5件法であるので生理的欲求および学校の勉強等に比べると遊びは低く、テレビよりは同等か高く評定されていることがわかる。

B 遊び重視の理由づけ

ではなぜ遊びを大事だと考えるのかという理由を検討した (Table 4)。各項目に対する評定を求めた (5件法)。

因子構造に関しては、固有値の推移および各因子の解釈可能性を考慮して決定した。因子抽出においては、主因子法・バリマックス回転を用いた (Table 5)。また、1因子から4因子を抽出し、因子解釈可能性を検討した結果、3因子が最も妥当であると判断した。因子分析においては、当該因子には.501以上の因子負荷があり、かつ他の因子には.501以上の因子負荷がないという基準により項目の選択を行った。

3因子が抽出された。第1因子は、「友だちといられるから大切」と「新しい友達ができるから大切」「楽しいから大切」という3項目から構成されており、遊

びのプロセスを重視する点で共通していることから、「内生的帰属」因子と命名した。次に、第2因子は、「勉強の休憩になるから大切」と「気分転換になるから大切」という2項目から構成され、遊びを短期的に得られる効用を得るための手段としていることを鑑みて「短期的外生的帰属」因子とした。第3因子は、「先生やお家の人が遊んだ方がいいというから大切」と「体が鍛えられるから大切」の2項目から構成されており、これらは気分転換のように遊んですぐに得られる効用というよりは、長期的に見て期待できる事柄、大人の視点であると考えられたため、「長期的外生的帰属」因子とした。

学年と性別を独立変数、3つの下位尺度得点を従属変数として共分散分析を行ったところ、学年の主効果 ($F(5, 11495) = 10.841, p < .001, \eta^2 = .013$) と、性別の主効果 ($F(3, 4164) = 24.033, p < .001, \eta^2 = .017$) が確認された。

内生的帰属下位尺度得点については、1年生から2年生は、3年生以上よりも有意に低くなるとともに、男子の方が女子よりも平均値が有意に高いことが明らかになった。1年生から3年生までは、男子の方が「内

Table 4 遊び重視の理由付け項目の評定平均値 (SD)

項目 (平均値降順)	N	Mean	SD
4m. 友だちといられるから大切だ	6136	3.97	1.25
4g. 楽しいから大切だ	6084	3.84	1.33
4i. 新しい友達ができるから大切だ	6092	3.81	1.32
4j. 気分転換になるから大切だ	6086	3.64	1.33
4k. 体がきたえられるから大切だ	6050	3.39	1.40
4h. 勉強の休憩になるから大切だ	6089	3.11	1.45
4l. 先生やお家の人が、遊んだ方がいいというから大切だ	6127	2.66	1.37

Table 5 遊びの重要性帰属の因子構造 (バリマックス回転後の因子パターン)

項目	I	II	III	Mean	SD
I 内生的帰属 ($\alpha = .713$)				3.88	1.03
4m. 友達といられるから大切	.654	.217	.236		
4i. 新しい友達ができるから大切	.524	.226	.329		
4g. 楽しいから大切	.509	.465	.130		
II 短期的外生的帰属 ($\alpha = .500$)				3.38	1.20
4h. 勉強の休憩になるから大切	.181	.640	.231		
4j. 気分転換になるから大切	.311	.583	.198		
III 長期的外生的帰属 ($\alpha = .506$)				3.03	1.13
4l. 先生やお家の人が遊んだ方がいいというから大切	.152	.167	.542		
4k. 体が鍛えられるから大切	.220	.169	.505		
因子間相関	I	II	III		
I	—	.585***	.464***		
II	—	—	.415***		

生的帰属」下位尺度得点が有意に高いが、4年生以降では、女子の方が高くなるか、各学年の男女間で有意差がなくなることが分かった。すなわち、男子と女子では、遊びをプロセスに帰属させて評価・価値づける傾向が高まり、4年生以降で性差がなくなるという発達過程を経ることが示唆される (Figure 1~3)。

また項目ごとに性差を分析したところ、友人関係に帰属する2項目においては平均値が高く、性差も見られなかった(「友達とられるから大切だ」($p=.913$, *n.s.*)と「新しい友達ができるから大切だ」($p=.893$, *n.s.*))。このことから、子どもは遊びを友人関係構築、維持に関連づけていることが示唆される。ただし、1

年生で評定平均値が最も高く、学年が上がるにつれて低下する。これは、1年生の子どもが友人関係構築を遊びの効用として位置付けていること、しかし高学年では友人関係の構築には遊びだけでは十分ではないと認識している可能性が考えられる。短期的外生的帰属下位尺度得点についても、男女では男子の平均値が高くなるが、4年生以降から男女差が消失することが示された。長期的外生的帰属下位尺度得点については、1年生から3年生までは男子の平均値が同学年の女子よりも有意に高いが、4年生以降は男女差が消失することが明らかとなった。

Figure 1 内生的帰属下位尺度得点 (学年・男女別)

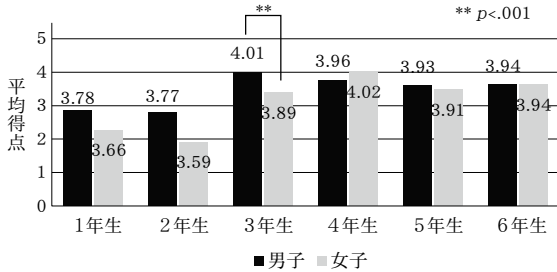


Figure 2 短期的外生的帰属下位尺度得点

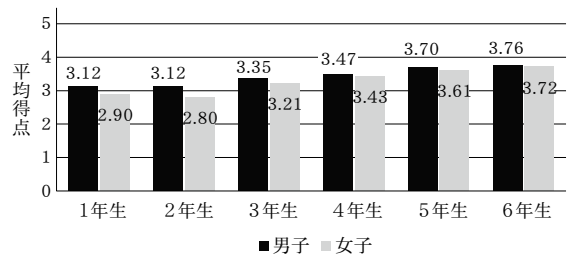
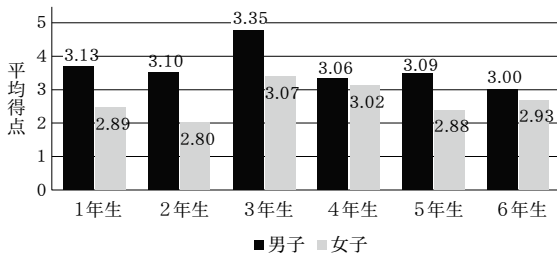


Figure 3 長期的外生的帰属下位尺度得点



4章 遊びに対するイメージ

A イメージ尺度での検討

1 イメージ評定項目分析

具体的にどのような遊びのイメージを持ち価値づけているのかを明らかにするため、遊びに対するイメージを「楽しい」、「うれしい」などのポジティブなイメージ(感情)と、「つまらない」、「面倒くさい」といったネガティブなイメージ(感情)各6項目を用いて5

件法(1. ぜんぜんそう思わない 2. あまりそう思わない 3. どちらでもない 4. すこしそう思う 5. とてもそう思う)で評定を求めた。その結果がTable 6である。

2 イメージ因子別分析

本イメージに関する12項目の得点分布を確認したところ、天井効果とフロア効果を示すと考えられる得点分布の偏りが多く見られた。しかし回答に偏りが見

Table 6 遊びに対するイメージ平均評定値 (SD)
(N=5485, 1-6年回答総数)

項目	Mean	SD
2a 楽しい	4.50	0.832
2b つまらない	1.76	1.034
2c うれしい	3.96	1.057
2d さびしい	1.58	0.994
2e おもしろい	4.36	0.972
2f めんどくさい	1.78	1.116
2g わくわくする	4.05	1.094
2h いらいらする	1.65	1.067
2i ほっとする	3.11	1.290
2j つかれる	2.83	1.452
2k どきどきする	2.88	1.469
2l がっかりする	1.61	1.036

られることは当初から予想されており、項目の信頼性 ($\alpha = .585$) も高くはないが、尺度の内的整合性はある程度担保されていると判断した。その上で、12項目について主因子法による探索的因子分析を行った。因子構造に関しては、固有値の推移および各因子の解釈可能性を考慮して決定した。因子抽出においては、主因子法・バリマックス回転を用いた。また、1因子から5因子を抽出し、因子解釈可能性を検討した結果、3因子が最も妥当であると判断した。因子分析においては、当該因子には.46以上の因子負荷があり、かつ

他の因子には.46以上の因子負荷がないという基準により項目の選択を行った (Table 7)。

3因子が抽出されたため、下位尺度について検討した。まず、第一因子は、「いらいらする」「がっかりする」「面倒くさい」といった負のイメージの項目により構成されていたため、「ネガティブ・イメージ」下位尺度と命名した。次に、第二因子は、「楽しい」、「面白い」、「うれしい」の正のイメージ3項目であったため、「ポジティブ・イメージ」下位尺度とした。最後に、第三因子は、「ほっとする」、「どきどきする」、「わくわくする」という覚醒度を示す感情表現項目であったため、「覚醒感情イメージ」下位尺度と命名した。覚醒感情は、子どもたちが遊びの中で、遊びの前に直接経験している感情であると考えられる。

3下位尺度において、学年と性別の交互作用は見られなかったが ($p=.632$)、学年の主効果は3下位尺度得点のすべてで有意であった。

性別は、ネガティブ・イメージ下位尺度では有意ではなく ($p=.979$, 95% CI: $-.44 - .043$)、性差がみられなかった。一方、ポジティブ・イメージと覚醒感情においては性別の主効果が有意であったため ($p<.001$, $\eta^2=.006$)、学年間と性別での比較を行った。その結果、ポジティブ・イメージでは、男子が女子よりも平均値が有意に高く ($p<.001$, 95% CI: $.024 - .109$)、覚醒感情では、女子の方が男子よりも平均値が有意に高かった

Table 7 遊びのイメージの因子構造 (主因子法・バリマックス回転後)

項目 (平均値降順)	I	II	III	Mean	SD
I ネガティブなイメージ ($\alpha = .792$)				1.88	.800
2h. いらいらする	.740	-.128	-.009		
2l. がっかりする	.729	-.144	.068		
2f. 面倒くさい	.666	-.211	-.090		
2d. さびしい	.582	-.161	.110		
2b. つまらない	.551	-.305	-.081		
2j. 疲れる	.464	.023	-.002		
II ポジティブなイメージ ($\alpha = .705$)				4.26	.77
2a. 楽しい	-.200	.710	.152		
2e. 面白い	-.140	.664	.224		
2c. うれしい	-.103	.495	.394		
III 覚醒感情イメージ ($\alpha = .597$)				3.35	.97
2i. ほっとする	.025	.186	.579		
2k. どきどきする	.125	.091	.574		
2g. わくわくする	-.211	.433	.528		
因子間相関	I	II	III		
I	—	-.399***	-.080***		
II		—	.492***		

*** $p<.001$

Figure 4 学年別性別ネガティブ・イメージ下位尺度平均評定値

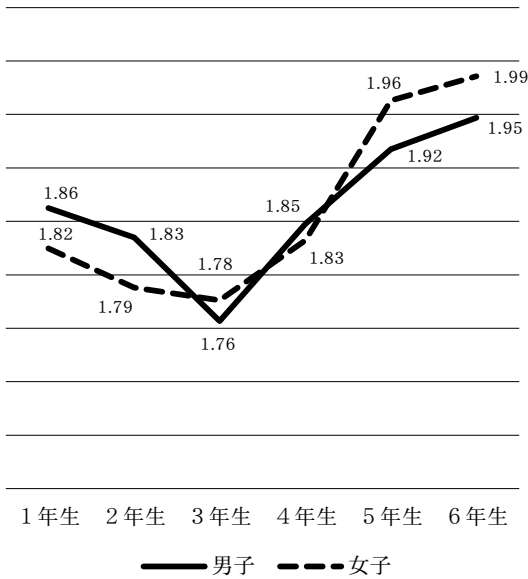


Figure 6 学年別性別覚醒感情イメージ下位尺度平均評定値

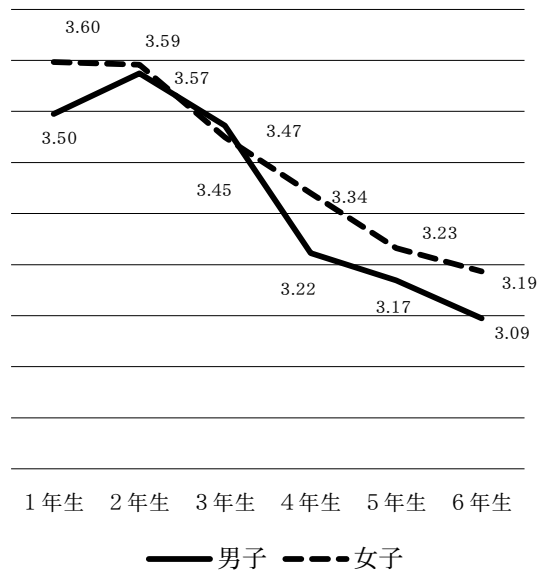
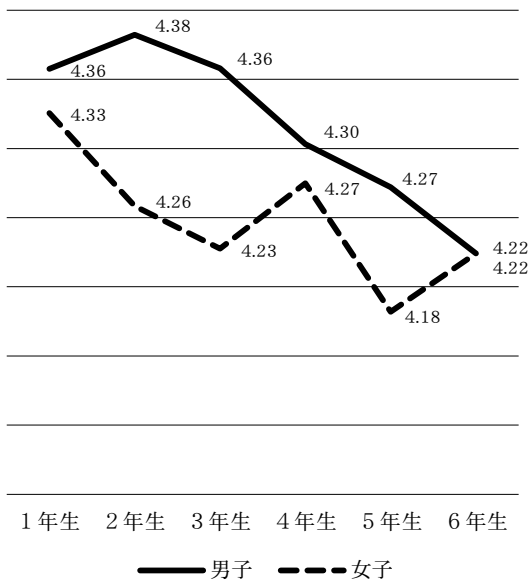


Figure 5 学年別性別ポジティブ・イメージ下位尺度平均評定値



た ($p < .001$, 95% CI: .009 - .114)。また学年差を多重比較で検討したところ、有意な差が見られる「学年」は、ポジティブ・イメージと覚醒感情にもとづくイメージでは異なっていた (Figure 4, Figure 5, Figure 6)。

B 「遊び」のイメージ連想語彙による分析

イメージ評定だけではなく、そこで想起される遊びのイメージを質的に検討するために、「次のことばをきいて、思いつくことばをかいてください」という項目を設けた。そこでまず「遊び」のイメージ連想に関する分析を行い、自由記述による「遊び」のイメージ連想の傾向および特徴を明らかにし、次にAで検討した「遊びに対するイメージ」の尺度評定との関連を検討する。

1 イメージ連想語彙分類

分析に当たっては、6000人以上の児童が多様な回答をすることが予想されたため、回答を一定の論理的手順に従いまとめることで、子どものイメージを表す言葉の傾向や特徴をより捉えられると考えた。そこで計6098名の自由記述回答者のうち、無回答者89名を除き、計6009名の回答を分析対象にした。

分析にあたっては、まず回答中のキーワードを全て抽出し、日本語表現によって書き方が違うが、意

味は同じであるキーワードを一つのキーワードにまとめた。(例:「たのしい」と「楽しい」を「たのしい」にまとめた。平仮名, カタカナ, 略語などを全て含む) その結果, 「遊びときいて, 思いつくことば」は計768のキーワードにまとめられた。そして, 一つずつのキーワードの回答頻度を算出した。回答数が1回から, 2484回までのキーワードもあったが, 分析の目的によって, 回答数や回答頻度を考慮し, さらにキーワードを抽出した。

連想キーワードの回答頻度を算出し, 1%以上の回答頻度があるキーワードを抽出した。すなわち, 回答回数が60回以上のキーワードを抽出した結果, Table 8のように46個が抽出された。

46個の連想キーワードの中では, 「たのしい」が最も多く, 児童の4割以上(41.34%)が回答した。そして次の「おにごっこ」は回答の3割以上を占めており(34.96%), 第3位と第4位の「友だち」「ドッチボール」は2割以上を占めた(23.38%と20.10%)。「ゲーム」は第5位であり, 16.38%を占めた。

全体的に多様なキーワードが見られ, 遊びの種類(例:「おにごっこ」, 「ドッチボール」)だけではなく, 遊びに伴う気持ち(例:「たのしい」, 「わくわく」)と身体の動き(例:「走る」, 「笑う」)の記述, さらに遊びに必要とした人と物(例:「友だち」, 「ボール」, 「ゆうぐ」)も見られた。

そこでさらに「遊び」のイメージ連想のキーワードを「遊び」との関係の違いによって, 以下Table 9のように, ①「遊びに伴って生じること」; ②「遊び

の種類」; ③「遊びに必要なもの」に分類した(研究目的を知らない者とのカテゴリ分類の一致率を取ったところ, 一致率は96.89%であった)。

Table 9に示されたように, 「遊びに伴って生じること」のカテゴリにおいて, さらに「身体の動き」「イメージ」「気持ちや思い」「遊ぶために必要なこと」「人との関わり」という5つの下位カテゴリに分類することができた。「遊びの種類」では, 先行研究(仙田, 2009)を参考にし, 「人遊び」「行為の遊び」「物遊び」「他の遊び」に分類することができた。最後に, 「遊びに必要なもの」というカテゴリにおいても, 「人」「場所」「時間」「遊具」「遊具以外のもの」に分類した。

さらに, 「遊び」のイメージ連想のカテゴリやサブカテゴリに基づいて, カテゴリやサブカテゴリの頻度¹を算出し, 子どもの回答の傾向を捉えようとした。具体的に, 「遊びに伴って生じること」の回答数は最も多く(6339回), 子どもは少なくとも一回以上はこのカテゴリに属するキーワードを回答したと考えられる。また, 「遊びの種類」の回答比率も92.99%を占め, 9割強の子どもが一回以上は回答している。最後に「遊びに必要なもの」の回答比率も5割以上である(58.99%)。すなわち, 半数以上の子どもは少なくとも一回はこのカテゴリのキーワードを回答したと考えられる。

また, サブカテゴリを見ると, 一番多く占めているのが「遊びに伴って生じること」としての「気持ちや思い」であり(63.44%), 次に「遊びの種類」の「人遊び」の「集団ゲーム遊び」であった(47.01%)。また,

Table 8 遊びのイメージ連想キーワードの回答頻度及び比率

順位	回答	回答数	回答頻度	順位	回答	回答数	回答頻度	順位	回答	回答数	回答頻度
1	たのしい	2484	41.34%	16	公園	231	3.84%	31	あそび	102	1.70%
2	おにごっこ	2101	34.96%	17	わくわく	227	3.78%	32	おかし	94	1.56%
3	友だち	1405	23.38%	18	野球	224	3.73%	33	外	91	1.51%
4	ドッチボール	1208	20.10%	19	ブランコ	223	3.71%	34	あるく	86	1.43%
5	ゲーム	984	16.38%	20	バスケ	217	3.61%	35	ばななおに	82	1.36%
6	サッカー	841	14.00%	21	つかれる	213	3.54%	36	D S	76	1.26%
7	走る	779	12.96%	22	てつぼう	188	3.13%	37	ごっこ	75	1.25%
8	笑う	635	10.57%	23	ゆうぐ	187	3.11%	38	リレー	75	1.25%
9	おもしろい	592	9.85%	24	おもいで	131	2.18%	39	おおなわ	74	1.23%
10	ボール	557	9.27%	25	じてんしゃ	114	1.90%	40	いろおに	70	1.16%
11	ドロケイ	541	9.00%	26	かけっこ	113	1.88%	41	かくれおに	68	1.13%
12	かくれんぼ	517	8.60%	27	すべりだい	112	1.86%	42	えがお	68	1.13%
13	なわとび	478	7.95%	28	トランプ	109	1.81%	43	たかおに	67	1.11%
14	うれしい	271	4.51%	29	3 D S	105	1.75%	44	テニス	65	1.08%
15	こおりおに	231	3.84%	30	どきどき	103	1.71%	45	にげる	62	1.03%

Table 9 「遊び」のイメージ連想の回答のカテゴリーおよび回答数と比率

カテゴリー	サブカテゴリー	回答数	比率	
遊びに伴って生 じること 6339 (105.49%)	身体の動き (例:「走る」「笑う」「かくれる」)	1999	33.27%	
	イメージ (例:「思い出」「自由」)	301	5.01%	
	気持ちや思い (例:「おもしろい」「たのしい」「うれしい」)	3812	63.44%	
	遊ぶために必要なこと (例:「ルール」「作戦」「約束」)	20	0.33%	
	人との関わり (例:「けんか」「しょうぶ」「なかよくなる」)	207	3.44%	
遊びの種類 5588 (92.99%)	人遊び 3307 (59.18%)	集団ゲーム遊び (例:「おにごっこ」「サッカー」)	2825	47.01%
		小集団での個人戦遊び (例:「バドミントン」「コマ」)	150	2.50%
		模倣遊び (例:「おままごと」「学校ごっこ」)	97	1.61%
		室内ゲーム遊び (例:「トランプ」,「オセロ」)	188	3.13%
		伝達遊び (例:「おしゃべり」)	47	0.78%
	行為の遊び 978 (17.50%)	身体動作遊び (例:「かけっこ」「なわとび」)	804	13.38%
		乗り物遊び (例:「サイクリング」「竹馬」)	56	0.93%
		水遊び・雪遊び (例:「プール」)	21	0.35%
		頭の遊び (例:「クイズ」,「パズル」)	97	1.61%
	物遊び 104 (1.86%)	造形遊び (例:「手げい」「こうさく」「おえかき」)	82	1.36%
		おもちゃ遊び (例:「けん玉」)	22	0.37%
他の遊び 1199 (21.46%)	ゲーム (例:「ゲーム」)	984	16.38%	
	ゲーム機やメディアを使った遊び (例:「テレビゲーム」「DS」「3DS」「動画を作る」)	215	3.58%	
遊びに必要な もの 3545 (58.99)	人 (例:「友だち」「友人」「家族」)	1518	25.26%	
	場所 (例:「そと」「公園」)	448	7.46%	
	時間 (例:「休み時間」「昼休み」)	127	2.11%	
	遊具 (例:「ジャングルジム」「てつぼう」)	963	16.03%	
	遊具以外のもの (例:「すいとう」「おかし」「おかね」)	489	8.14%	

第3位と第4位が「遊びに伴って生じること」の「身体の動き」(33.27%)と「遊びに必要なもの」の「人」であった(25.26%)。第5位は「ほかの遊び」の「ゲーム」になっている(16.38%)。

回答数と回答比率を見ると、「遊びに必要なもの」より、「遊びに伴って生じること」と「遊びの種類」の方が多く想起されている。すなわち「遊び」そのもの、また「遊び」に伴う動きや感情などがより想起されやすいことがわかる。さらに、「遊びに伴って生じること」の「気持ちや思い」を6割以上(63.44%)の児童が想起している。ここから、小学生が「遊び」という言葉に対して、まず感覚で捉える傾向があると言えるだろう。

また、「遊びの種類」の「集団ゲーム遊び」は5割近い回答(47.01%)を占めた、次に想起するのが「遊び」そのものであることが明らかになった。そして、第3位の「遊びに必要なもの」の「人」というサブカ

テゴリーから、他人との関係性を重視することが推測でき、「遊びの集団性」が見られた。さらに、「他の遊び」として「ゲーム」というサブカテゴリーが先行文献では多く指摘されているが、今回自由連想においては携帯でのゲーム等は必ずしも多くは記載されていないかった。

2 イメージ連想語彙学年別分析

学年別に回答のキーワードを分析し、学年によって違いがあるかどうかを検討した。データの類似性から、1,2学年を低学年、3,4学年を中学年、5,6学年を高学年と分類し、3学年区分での差を検討した。

その結果、Figure 7, Figure 8に示されているように、学年によらず「気持ちや思い」が記述されている。また高学年は「遊びに必要なもの」を回答する傾向があるのに対し、低学年は「遊びの種類」を回答する傾向が見られた(Figure 7, 8)。

学年別に回答のキーワードを分析し、学年によってその差があるかどうかを検討した。学年差があることから、「遊び」のイメージ連想は学年によって変化していくかを明らかにできると考えられる。また、本節は低中高学年と分類し、学年差を検討する。

まず、「遊び」のイメージ連想カテゴリから見ると、「遊びに伴って生じること」の方が学年に伴い増加し、中学生から100%の回答頻度を超え（106.28%）、高年生から110%を超える（116.77%）。また、「遊びに必要なもの」においても、低学年から中学年になると少し増加したが（47.14%から49.74%へ）、高学年には1割近く増加した（58.21%）。それに対して、「遊びの種類」の回答頻度は低学年と中学年に類似し（65.15%と66.57%）、高学年になると減少した（58.79%）。

また、サブカテゴリの回答頻度から、学年にもかかわらず、第1位は同じ「気持ちや思い」であったが、中学年が一番高く（69.09%）、低学年がより低かった（52.47%）。しかし、第2位と第3位から、低学年の違いが現れ、中、高学年も同じ「身体の動き」と「遊びに必要なもの」の「人」に対して、低学年は「遊びに必要なもの」の「遊具」と「集団ゲーム遊び」であった。また、中学年から高学年にかけて、「身体の動き」と「遊びに必要なもの」の「人」の回答の増加も見られた（29.96%から42.56%へ；24.83%から32.87%へ）。第4～7位を見ると、高学年の回答が異なる。高学年の第4位は「ゲーム」であったが、それ以外に「遊びの種類」と関連する回答が低くなり、回答が「遊びに必要なもの」へ移ったと考えられる。それに対して、低、中学年の回答は「遊びの種類」に集中した傾向が見られた。

全体的にまとめると、全学年で「遊びに伴う気持ちや思い」を回答した一方、高学年は「遊びの種類」より、「遊びに必要なもの」を回答する傾向があった。それに対して、低学年は「遊びの種類」を回答する傾向が見られた。また、中学年は高学年に少し近づき、低学年よりは遊びに伴う「身体の動き」を多く回答したが、「遊びの種類」も回答していた。

C 遊びイメージと好きな遊び内容の関連

遊びをポジティブに捉える児童とネガティブに捉える児童では、自分の好きな遊びの記述がどのように異なるのかを検討する。遊びをポジティブ、ネガティブと捉えるかで大好きな遊びと将来子どもにして欲しい遊びの捉え方がどのように異なるかを分析した。遊びをポジティブに捉えている子は遊び全体を肯定的に捉え、その上で特に好きな遊びもあるため、子どもにも同じような遊びをしてほしいと考えることがと予想される。一方で、遊びをネガティブに捉えている児童も大好きな遊びがあると回答している児童は多くいた。遊びをネガティブに捉えているため、「子どもにしてほしい遊び」は自分の「大好きな遊び」とは異なることも考えられるし、遊び全体をネガティブに捉えているなかで、自分が「大好き」と思える遊びを見つけ出しているため、子どもにも同じ遊びをしてほしいと考えられると予想できる。そこでポジティブイメージを持つ上位、下位10%、ポジティブ616名ネガティブ662名の児童を対象に「大好きな遊び」「子どもにしてほしい遊び」と「している習い事」の3つの記述カテゴリでどのくらい一致するかを、「いずれも一致しない」「大好きな遊びと子どもにしてほしい遊びが一致する」「大好きな遊びと習い事が一致する」「3つとも一致

Figure 7 学年別「遊び」イメージ連想語彙カテゴリー Figure 8 学年別「遊びの種類」イメージ連想語彙サブカテゴリーの回答比率

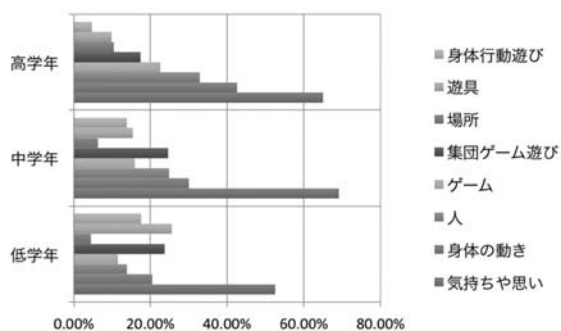
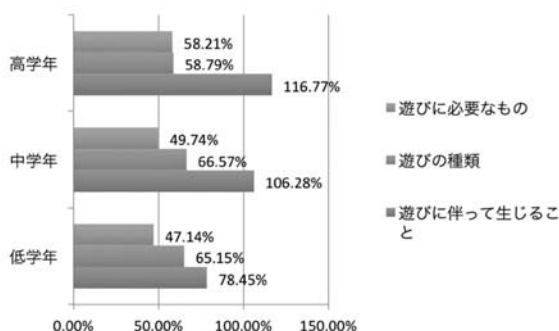


Table 10 ポジティブイメージ・ネガティブイメージ児童の好きな遊びの一致 (人)

	なし	好・欲	好・習	全て一致	合計
ポジティブ	403	165	12	36	616
ネガティブ	534	90	16	22	662
合計	937	255	28	58	1278

する」のいずれかに分類検討した結果がTable 10である。

一致の基準は、自由記述欄にいくつかの遊びや習いごとが書かれている場合であっても、そのうちのひとつが一致していれば一致しているとみなした。また、「ドッジボール、サッカー、バスケットボール」などと「ボール遊び」のように同じカテゴリーを指し示すものは一致しているとした。しかし、何も記述がない場合には記述内容自体がないため不一致とみなした。その結果、ポジティブとネガティブの合計値を見てもいずれも一致しない割合が73.3% (1278件中973件)と一番多く、次いで大好きな遊びと子どもにしてほしい遊びが一致する割合は20.0% (1278件中255件)とこの2つで大半を占めた。

ポジティブイメージ群とネガティブイメージ群によって回答に差があることが示唆された ($\chi^2=1.816E-9$)。調整済み残差の検討から、遊びをポジティブに捉えている児童は回答がいずれも一致しないグループが有意に少なく、ネガティブに捉えている群は不一致者が有意に多いことが示された (いずれも $p<.01$)。また、大好きな遊びと子どもにしてほしい遊びが一致するかどうかに関してはポジティブに捉えているグループで有意に多く一致し、ネガティブに捉えているグループでは有意に少ないということが示された ($p<.05$)。ここから大好きな遊びと子どもにしてほしいと考える遊びは、遊びをポジティブに捉えている児童の方がネガティブに捉えている児童よりも一致する率が高いことが示された。小学生が普段から将来子どもにどんな遊びをしてほしいかを考えて過ごしていたり、そのような遊びを普段からするように心がけたりしているということは考えにくいから、大好きな遊びがあってそれを子どもにもしてほしいと考えていると捉えるのが妥当であると考えられる。

また、ネガティブイメージ群の児童の一致率が低くなった理由の一つに、遊びに関してネガティブな感情を抱いており、大好きな遊び自体がないことが考えられる。今回のデータでも分析の対象としたポジティブイメージ群616人中大好きな遊びへの無答は109、率にして17.7%であったのに対して、ネガティブイメー

ジ群の662人では無答が291と44.0%であった。今回の分析では無答の場合は一致していないとして無答率の差を考慮していない。また、今回の分析対象者はポジティブ上下10%のため、全体の10%しか対象にできていない。今後は無答率の違いも考慮したうえで10%ではなくてさらに対象を広げて分析をしていくことが必要になる。

D 遊びと遊び場のイメージの地域間差、性差、学年差

自由記述された「好きな遊び」「遊び場」について、仙田の「遊びと遊び場の分類表」(『こどもの遊び環境』仙田満 (p.36, p.40, 2009, 鹿島出版会) を参考にしながら、そこに現代の遊び・遊び場を取り入れ一部改編した上で、総数を比較検討した。今回、遊びと遊び場の関連について、それぞれの地域ごとにまとめることで、人口密度から遊び内容と変容に差異があるのかを検討した。その上で、学年差からも遊び内容と遊び場にも違いが見られるかも検討を行った。今回の調査では、東京、神奈川、福島、静岡の14都市の小学校を人口密度の高低差で分けて比較検討を試みた。また、人口密度の区分は、大密度都市、中密度都市、小密度都市の3つに分けた。それぞれ、大密度都市は人口密度が1km当たり1万人以上の都市を、中密度都市は人口密度が1km当たり2千～1万未満の都市を、小密度都市は人口密度が2千未満の都市と区分した。さらに、遊び場の定義については、仙田は「遊び場」を「原則戸外遊び場に限る。また原則的には日常的な遊び場であり、『商業遊園地』や『田舎の家』『山』『海』などの非日常的な遊び場については対象でない。」(p4, 2007)とした。本調査は児童自身が遊びや遊び場をどのように概念づけているのかという点から考察したもののなのでこの範囲には留まらないものとして、遊び場をより広範な対象とした。

(1) 遊びの地域間差

Table 11のように子ども達が好きな遊びとしてあげているものを概観すると、戸外遊びが大半を占めている。これは、「外で遊べなくなった」とする世論に反

Table 11 各地域における遊びの上位5項目及び遊びの性差

	1位		2位		3位		4位		5位	
	鬼遊び		ボールをつかった攻防戦		テレビゲーム		継続遊び(縄跳び等)		跳ぶ遊び(跳び箱等)	
大密度都市(3都市) 総回答数 4,486 上位5位回答数 3,213 (71.6%)	1,328 (29.6%)		699 (15.6%)		516 (11.5%)		343 (7.6%)		327 (7.3%)	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
	596	732	452	247	307	209	89	254	87	240
中密度都市(6都市) 総回答数 6,781 上位5位回答数 4,503 (66.4%)	鬼遊び		ボールをつかった攻防戦		テレビゲーム		固定遊具遊び		攻防戦遊び(どろけい等)	
	1,707 (25.2%)		1,310 (19.3%)		729 (10.8%)		399 (5.9%)		358 (5.3%)	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
	814	893	885	425	436	293	122	277	207	151
小密度都市(5都市) 総回答数 4,279 上位5位回答数 2,954 (69.0%)	鬼遊び		ボールをつかった攻防戦		テレビゲーム		継続遊び(縄跳び等)		跳ぶ遊び(跳び箱等)	
	998 (23.3%)		982 (22.9%)		424 (9.9%)		278 (6.5%)		272 (6.4%)	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
	498	500	663	319	254	170	76	202	72	200

※東京1校、神奈川8校、静岡3校、福島2校の総数を計量したもの

※大密度都市は人口密度が1km²あたり1万人以上の都市を、中密度都市は人口密度が1km²あたり2千～1万未満の都市を、小密度都市は人口密度が2千未満の都市と区分した。

※大密度都市(東京1校、神奈川2校)、中密度都市(神奈川6校)、小密度都市(静岡3校、福島2校)

Table 12 各地域における遊びの上位3項目及び遊びの学年差

	1年		2年		3年		4年		5年		6年	
	1位		1位		1位		1位		1位		1位	
大密度都市	鬼遊び	232	鬼遊び	305	鬼遊び	231	鬼遊び	178	鬼遊び	211	鬼遊び	175
	継続遊び(縄跳び等)	99	ボール遊び	93	ボール遊び	141	ボール遊び	133	ボール遊び	106	ボール遊び	142
	テレビゲーム	90	跳ぶ遊び(跳び箱等)	84	跳ぶ遊び(跳び箱等)	71	テレビゲーム	70	テレビゲーム	75	テレビゲーム	138
中密度都市	鬼遊び	213	鬼遊び	381	鬼遊び	317	ボール遊び	311	鬼遊び	291	鬼遊び	259
	継続遊び(縄跳び等)	83	ボール遊び	208	ボール遊び	289	鬼遊び	248	ボール遊び	195	ボール遊び	259
	跳ぶ遊び(跳び箱等)	79	継続遊び(縄跳び等)	123	テレビゲーム	127	テレビゲーム	119	テレビゲーム	166	テレビゲーム	163
小密度都市	1位	-	鬼遊び	293	鬼遊び	231	ボール遊び	206	ボール遊び	262	鬼遊び	134
	2位	-	ボール遊び	155	ボール遊び	228	鬼遊び	196	鬼遊び	144	ボール遊び	131
	3位	-	固定遊具	146	跳ぶ遊び(跳び箱等)	92	テレビゲーム	89	テレビゲーム	106	テレビゲーム	197

する子どもの姿が見られる。また、その中でも、ボールや鬼遊びなどの集団性遊びが上位傾向にあることが分かる。子ども達にとって、遊びとは友達同士の関係性の中の営みであると捉えていることを読み取ることができる。この結果は、3章B、4章Bにおいて出された結論と同様の関連をみることができる。さらに、遊具や道具を使用した遊びも子ども達にとって重要なものとなっている。道具のような物的環境は空間的広がりを与えるものであり、子どもたちは遊びの中で人的環境と物的環境を適時活用していることが見て取れる。

一方で現代の遊び傾向としては、テレビゲームやスマートフォンといった電子機器を使用するものを遊びとして捉えていること、そしてそれが上位を占めていることも分かった。子どもの「遊び」の捉え方は、集団遊びや道具の使用を通じた実体経験とバーチャルな電子メディアを媒介とした仮想経験といったように、多様な選択肢を包摂して志向されるようになってきていることが示唆される。

また、それぞれの学校で回答された好きな遊び上位

5位の回答数は、総回答数の65%以上を占めていた(Table 11を参照のこと)。その上で上位5位の遊び内容にもう一度目を転じてみると、1位から3位まではどの地域でも同様の遊びが占めており、4位以下は若干の順位変動はあるものの、地域間の遊び内容に大きな違いは見られない。つまり、子どもの好きな遊び内容は、人口密度や地域性に関わらず同質的であることが見て取れる。さらに、遊び内容を吟味してみると、好きな遊びに挙げている内容は学校の教科を通して触れるものが多い。これらの点から、子ども達が多様な遊び経験をする機会保障や遊びを通じた遊び方法の伝承という機会が全体的に減少傾向にある、もしくは配慮されていたとしても効果が出ていないことが示唆される。

遊び内容の性差については、Table 11のとおり、「道具を使用しない鬼遊びや攻防戦遊び」は明確な性差が見られなかったものの、「ボールを使用した道具遊び」は女兒の割合に対して男児の割合が非常に高いものとなっている。一方、「固定遊具や縄などを使用した道具遊び」は、男児の割合に対して女兒の割合が高いも

Table 13 遊び場としての空間認知差と性差

	屋内空間		屋外空間		非日常空間	
	男	女	男	女	男	女
大密度都市 (3都市) 総回答数：3,967	1,513 (38.1%)		2,372 (59.8%)		82 (2.1%)	
	669	844	1,218	1,154	29	53
中密度都市 (6都市) 総回答数：6,263	2,465 (39.4%)		3,614 (57.7%)		184 (2.9%)	
	1,052	1,413	1,796	1,818	69	115
小密度都市 (5都市) 総回答数：3,958	1,584 (40.0%)		2,237 (56.5%)		137 (3.5%)	
	752	832	1,099	1,138	50	87

※東京 1 校，神奈川 8 校，静岡 3 校，福島 2 校の総数を計量したもの
 ※大密度都市は人口密度が 1 km²あたり 1 万人以上の都市を，中密度都市は人口密度が 1 km²あたり 2 千～1 万未満の都市を，小密度都市は人口密度が 2 千未満の都市と区分した。
 ※大密度都市（東京 1 校，神奈川 2 校），中密度都市（神奈川 6 校），小密度都市（静岡 3 校，福島 2 校）

Table 14 遊び場としての空間認知差と学年差

	大密度都市			中密度都市			小密度都市		
	屋内空間	屋外空間	非日常空間	屋内空間	屋外空間	非日常空間	屋内空間	屋外空間	非日常空間
1 年	196 (30.4%)	426 (66.1%)	22 (3.4%)	171 (35.0%)	307 (62.8%)	11 (2.2%)	—	—	—
2 年	221 (32.8%)	443 (65.8%)	9 (1.3%)	330 (32.7%)	662 (65.6%)	17 (1.7%)	266 (34.5%)	480 (62.3%)	25 (3.2%)
3 年	241 (35.7%)	427 (63.2%)	8 (1.2%)	383 (36.4%)	635 (60.4%)	33 (3.1%)	314 (37.2%)	505 (59.9%)	24 (2.8%)
4 年	261 (42.1%)	354 (57.1%)	5 (0.8%)	408 (42.0%)	537 (55.2%)	27 (2.8%)	299 (39.3%)	441 (58.0%)	21 (2.8%)
5 年	267 (43.3%)	338 (54.9%)	11 (1.8%)	425 (43.3%)	519 (52.9%)	37 (3.8%)	390 (43.1%)	478 (52.9%)	36 (4.0%)
6 年	339 (47.0%)	356 (49.3%)	27 (3.7%)	458 (46.0%)	495 (49.7%)	43 (4.3%)	316 (43.8%)	374 (51.9%)	31 (4.3%)

のとなっていた。このように，道具遊びでは使用する道具の違いに性差が顕著に見られる結果となった。このことは，遊び内容について，小学生の時期から遊びのイメージに性差が現れ始めることを示唆している。また「鬼遊び」や「攻防戦遊び」において性差が見られなかったのは，4 章 A の遊びのイメージ因子別分析において「覚醒感情イメージ」が女子の方が男子よりも平均値が高かったことと関連していると推察できる。

また，遊び内容を学年別に見てみると，Table 12 に示されている通り，縄跳びや跳び箱などの球技以外の道具遊びは低学年に多く見られ，高学年になるにつれ遊びの上位から姿を見せなくなる。球技の遊びは低学年からよく行われる遊びであるが，高学年になるにつれ，その割合は徐々に高くなる傾向が見られた。

バーチャルな電子メディアであるテレビゲームについては，地域に関わらず性差は見られなかった。学年を経るごとに，テレビゲームが好きな遊びとして占める数値は高くなる傾向にある。

(2) 遊び場

Table 13 のとおり，子ども達があげる遊び場は整地された屋外空間と建築空間としての屋内空間が大部分

を占める。屋外空間においては，公園と校庭を遊び場としてあげる傾向が高く見られ，屋内では自分の家や友達の家をあげる傾向が高かったが，屋外空間の方が屋内空間よりも遊び場として多く認知されている。これは，中教審の「機会そのものが減少するとともに，屋外で皆が駆け回って遊ぶようなかたちから屋内での『孤立型の遊び』が目立つようになる」(中教審，1998) という主張に対し，「公園」や「校庭」などの屋外空間において，(1) で示したような複数人で遊ぶ遊びを子どもたちが「遊び」と認識する回答が多かった点を考慮すると，子ども達が置かれている状況は中教審の主張ほど否定的な状況ではないことが分かる。

また，Table 14 に見られるように，屋外空間に注目してみると「公園」「校庭」または「両方」と回答した児童はそれぞれの地域間で約 85% の回答が見られた。これは，選択肢としてあげる屋外空間の遊び場が児童にとって限られていることを表すとともに，子どもの行動範囲が非常に限定的であることが示唆され，生活空間の狭隘化が指摘できる。これらは，(1) で遊び経験が保障されていないことが示唆されたのと同様，遊び空間においても保障されていないことを黙示する形となった。しかし，これは悪い点ばかりではない。例えば，校庭や公園のように広い空間に道具のような物的

Table 15 屋外空間における遊び場としての公園・校庭の回答数・性差の比較

	両方あり		公園のみ		校庭のみ		両方なし	
	男	女	男	女	男	女	男	女
大密度都市 (3都市)	457 (26.6%)		811 (47.3%)		182 (10.6%)		265 (15.5%)	
	207	250	392	419	101	81	151	114
中密度都市 (6都市)	625 (25.0%)		1,229 (51.9%)		204 (8.2%)		375 (15.0%)	
	男	女	男	女	男	女	男	女
	308	317	641	658	118	86	208	167
小密度都市 (5都市)	602 (36.4%)		462 (27.9%)		340 (20.5%)		251 (15.2%)	
	男	女	男	女	男	女	男	女
	290	312	211	251	195	145	128	123

※表2において「屋外空間」と回答されたもののうち、固有名詞で複数回答された同一群（例えば、一回の回答で屋外空間に「A公園、B公園」と同じ群に分類される固有名詞が複数回答見られた場合）は、1カウントとした。

環境がもたらされる意味は、子どもに空間的広がりを与えるものである。今回、遊び場としての公園や校庭の回答数と遊びとしての固定玩具の回答数との兼ね合いを考えると、子ども達は既存のもので遊ぶよりは、物的環境や人的環境を遊び場に付与することで、遊び空間をより広く活用していること、また活用するために思考する子ども達の姿が背景にはあると考えられる。

都市規模別を詳細に見ると、大密度都市・中密度都市において、屋外空間の遊び場を「公園のみ」とする回答が非常に高く、小密度都市では屋外空間の遊び場を公園、校庭、両方とそれぞれ一定数の回答を示していた。大密度・中密度の地域が多い横浜市のように、景観を意識しながら遊び場としての公園や自然を残し都市計画が進められていった地域において、特に「公園」を遊び場としてあげている児童が多かった。これは、子どもにとって遊び空間が学外により多く位置付いていることを示す。配慮された都市計画が、学校以外の遊び場を選択肢に出来ることを保障するといえよう。

また、屋外・屋内空間それぞれの遊び場の性差については、今回のアンケート調査から顕著な違いは見られなかった。しかし、遊園地や祖父母の家などの非日常空間においては、男児に比べて女児の割合が高かった。これは、遊び場において男児は日常空間を主に捉え、女児は男児よりも遊び空間を幅広く捉えている可能性を示唆できる。また、男女ともに遊び内容に違いはありながらも、性差で遊び場を限定するようなことが無いことが分かる。

続いて、遊び場の学年差についてはTable 15で示したとおり、屋内空間よりも屋外空間を遊び場とする児童はどの学年を見ても多いが、高学年になるにつれ、遊び場の屋内空間の占める割合が徐々に高くなって

くことがわかる。これは、(1)で学年があがるにつれ、テレビゲームの割合が増えていることに連動していると推察される。

以上の結果から、子どもたちが「好きだと思ふ」遊び、「イメージする」遊びや遊び場を通して、子どもたちが遊び内容や遊び空間をいかに捉えているのかを認識することが出来た。そして、遊び内容においては地域間に大差がないことが示された。それは、遊びの多様性の喪失、画一化が進んでいることを意味している。この点については、子どもたちの遊びから得られる社会性や創造性の獲得の経験が十分に保障されていないことを示唆するものである。また、学年間でも遊び内容と遊び場に変移が見られることが明らかとなった。その要因の一つとしては、生活様式の変容が挙げられる。子ども達が塾や習い事といった活動に従事する時間が増えたことで、子ども同士の関係や場との関係に変容をもたらし、生活環境の変化が現代の子どもたちの遊び観や遊び場の形成要因となっていることが推察される。この点については、現代の生活変容を考慮した遊び内容の伝承や経験保障をいかにしていくか、という議論を私たちに提供してくれる。

また今回の調査で、子どもの遊び場としての空間が衰微していることがわかった。屋内環境の充実もさることながら、子どもにとっても社会に開かれた遊び環境の保障として、屋外環境の整備・充実は求められるのではないかと考えられる。

また、遊び環境の視点から見た都市計画の効能については、(2)で考察したとおりである。今後の都市計画を進めていく上で、環境がもたらす子どもの遊び観を認識する必要を示唆する。

このように、遊び内容も遊び空間も限局化傾向が示された。しかし、一方で限られた環境を子ども達は遊びを通して人的にも物的にも補填しながら、意味付与

Table 16 子どもが遊びたいと思う時 () 内は回答総数

項目	全体 (6188)	1年 (614)	2年 (1170)	3年 (1144)	4年 (1016)	5年 (1132)	6年 (1112)
1a. 暇な時	79.0%	73.1%	77.9%	78.7%	78.4%	81.0%	83.1%
1b. 勉強をしている時	22.1%	17.8%	18.4%	22.0%	23.1%	25.6%	24.2%
1c. 誰かと仲良くなりいたい時	15.0%	23.0%	18.1%	16.5%	14.5%	12.3%	9.3%
1d. 気分を変えたい時	34.4%	25.1%	27.7%	28.7%	32.8%	43.9%	44.2%
1e. 仲の良い友達と会った時	50.1%	50.7%	52.3%	51.7%	50.2%	48.6%	47.3%
1f. 勉強をしたくない時	20.1%	7.0%	15.0%	15.6%	22.2%	25.3%	30.2%
1g. さびしい時	9.4%	15.0%	10.4%	10.8%	7.5%	7.5%	7.3%
1h. 仲直りしたい時	6.3%	8.1%	7.9%	8.1%	6.3%	4.2%	4.0%
1i. 休み時間になった時	62.1%	71.8%	69.5%	67.1%	66.6%	52.5%	49.7%

を行っていることが分かった。これは、子どもの可能性を参照する視点である。これらの点から、子どもは大人の想定を超えていく存在と見ることができる。それは、遊び内容における世論とのズレから見ることができる。以上から、遊び過程の「論理」を構築する際に捨象されていたものが、遊びの可能性の条件と捉えられる、子どもの声を聴くことで大人の認識とのズレを捉える中に遊びの可能性があると考えられる。

5章 遊びの動機と促進・抑制要因

A 遊びへの動機

遊びたいと思う時や理由といった遊び動機、希求要因を「あなたは、どんなときに『遊びたいなあ』と思いますか。あてはまるもの3つに○をつけてください。」(回答形式：複数回答法)として質問し、結果の検討を行った。

全体の比率から、目的をもって遊ぶよりも、時間と関係することを選ぶ割合が高い。すなわち、「暇な時」「休み時間になった時」など時間要因により規定される項目を選択する比率が高い。また次に高いのが、「仲の良い友達と会った時」「気分を変えたい時」である。学年の推移による回答傾向の特徴をみると、学年が上がるにつれ回答率が下がる項目、学年が上がるにつれて回答率が下がる項目、6学年を通じて横ばいで推移する項目の3種類があることが示されている。「誰かと仲良くなりいたい時」と答えた児童は、1年生で23%であるが、学年が上がるにつれ下がり、6年生で9.3%となり、高学年になるほど対人的な遊び希求要因の選択は少ないことが分かる。類似した傾向として、「休み時間になった時」に1年生の7割が遊びたいと回答しているのに対し、6年生では半数を下回る

結果となった。一方、学年が上がるにつれて遊び希求傾向が高まる項目には、「勉強をしたくない時」「気分を変えたい時」の項目がある。このことから、高学年児童は、遊びを気分や情動の調整に利用するものと認識していると考えられる。

そこでさらに、遊び動機の発生要因を、「暇な時」「勉強をしている時」「休み時間になった時」を「時間」要因、「だれかと仲良くなりいたい時」「仲の良い友達と会った時」「仲直りしたい時」を「人間関係」要因、「気分を変えたい時」「勉強をしたくない時」「さびしい時」を「情緒」要因として3要因にまとめ、選択した項目に1点を与え項目得点を求め、学年の動機要因の2要因の分散分析を実施した。なお、3要因にまとめるにあたり、意味が近い表現ととれる「勉強をしている時」と「勉強をしたくない時」の連関を確認したところ、連関は有意であったが、連関の大きさを示す ϕ 係数の値は小さかったため、関連はほぼないと見なしてそれぞれを分けた分析を行なった。その結果、学年の主効果($F(3, 4288) = 1.8753, p < .01$)、動機要因の主効果($F(1, 1674.12) = 6673.07, p < .01$)及び交互作用が有意であった($F(3, 1674.12) = 5.50, p < .01$)。多重比較の結果、動機要因として、「人間関係」と「情緒」においては学年差があることが明らかになった。

B 遊びを抑制する要因

遊びへの動機から子どもは自由な時間に遊びたいと思うこと、そして高学年では、勉強している時や、自らの気分転換などの手段としても遊びを利用している傾向が見出された。それでは、子どもは遊びたいと思っても、遊ぶことを我慢することはあるのか、あるとしたらどのような理由から子どもは遊びを我慢するのか、を抑制要因として検討した。

Table 17 遊び抑制要因の評定平均値 (SD)

記述統計 (N=5903)

項目	Mean	SD
5a 叱られるから我慢する	2.36	1.38
5b 遊びよりもやりたいことがあるから我慢する	2.91	1.46
5c かっこわるいから我慢する	1.49	.95
5d だめな大人になるから我慢する	1.63	1.09
5e 遊びよりもやらなくてはいけないことがあるから我慢する	3.36	1.48
5f 遊ばないと先生やお家の人に褒められるから我慢する	1.59	1.02

Table 18 遊び抑制尺度の因子構造

	I	II	Mean	SD
I 負の動機づけ ($\alpha=.702$)			2.37	.96
5d だめな大人になるから遊びを我慢する	.733	.183		
5c かっこ悪いから我慢する	.709	.132		
5f 遊ばないと先生やお家の人に褒められるから我慢する	.550	.126		
5a 叱られるから遊びを我慢する	.301	.268		
II 優先順位重視 ($\alpha=.803$)			1.77	.99
5e 遊びよりもやらなくてはならないことがあるから我慢する	.087	.633		
5b 遊びよりもやりたいことがあるから遊びを我慢する	.175	.633		
因子間相関	I	II		
I 負の動機づけ	—	.638**		
II 優先順位重視	—	—		

** $p<.01$

Table 17は「あなたは、どういうときに遊びをがまんしますか。」(回答形式：1. ぜんぜんそう思わない～ 5. とてもそう思う の5件法)の評定結果である。

5c,d,fの3項目は、フロア効果を示したが、6項目の内的整合性の値は高かったため ($\alpha=.702$)、これらを削除せず、探索的因子分析を行った。因子構造に関しては、固有値の推移および各因子の解釈可能性を考慮して決定した。因子抽出においては、主因子法・バリマックス回転を用いた。また、1因子から4因子を抽出し、因子解釈可能性を検討した結果、2因子が最も妥当であると判断した。因子分析においては、当該因子には.301以上の因子負荷があり、かつ他の因子には.301以上の因子負荷がないという基準により項目の選択を行った。

2因子が抽出された。第一因子は、「だめな大人になるから」「かっこ悪いから」など他者の評価を含む負の動機づけであると判断し、「負の動機づけ」下位尺度と命名した。次に、第二因子は、「遊びよりもやらなくてはならないことがあるから」等、遊びよりも他に優先すべき事項が抑制要因となっているため、「優先順位重視」下位尺度と命名した。

これら二つの下位尺度得点について学年と性別の交互作用検定を行い、有意な差は見られなかったが(負の動機づけ： $p=.317$ 、優先順位重視 $p=.286$)、学年の主効果がともに有意であったため、学年間で多重比較を行った。その結果、負の動機づけにより遊びを我慢する傾向は、学年が上がるにつれ緩やかに上昇し、3年生と6年生ではその水準に有意な差が確認された。一方、他の優先順位が高い事柄があるから遊びを我慢する傾向(優先順位重視)は、1年生から5年生の間には有意な差がなかったが、6年生は5年生以下に比べて有意に高い結果となった。このことから、小学校の児童は低学年時から他の優先すべきことがあれば遊びを自ら抑制するが、6年生でその傾向が高まると考えられる。

C 遊びでの被叱責経験

負の抑制因子項目の一つである「叱られるから遊びを我慢する」についてより詳細な内容を検討するために、自由記述を求めた。その「叱られた遊び内容」および「叱られた理由」に学年(低学年/中学年/高学年)による差が見られるかについて検討する。

本分析では、「叱られた遊び内容」に関する小学生

の自由記述に基づき、遊びの種類をコーディングし、その種類から、その遊びの性質に応じて「遊び内容」を分類した。上記の「遊び内容」を、回答数の多かったものから順に並べたものが Table 19 である。

Table 19より、小学生が実際に遊んでいる「①ボールをつかった攻防戦」「②鬼遊び」「③テレビゲーム（携帯ゲーム機、スマートフォン等を含む）」は、「叱られた遊び内容」としても上位3つの「遊び内容」となっている。このうち、全体としてのべ回答数の多かった「ゲーム」、「ボール遊び」、「鬼遊び」、「自然遊び」、「遊具・道具遊び（室外）」、「読書・勉強」の6つの「遊び内容」について、「叱られた遊び内容」として挙げられる頻度に学年差が見られるのかを検討することとした。学年差の分析では、1・2年を低学年、3・4年を中学年、5・6年を高学年として3つの段階に分類し、年齢的発達に伴う相違を比較・検討する。

Table 20より、叱られた際の「遊び内容」については、低学年では「ゲーム」と回答した比率が最も高く(34.7%)、中学年・高学年では「ボール遊び」と回答した比率が最も高いものの(中学年：32.8%、高学年：35.1%)、次いで「ゲーム」と回答した比率が高く(中学年：32.8%、高学年：35.1%)、どの学年段階でも30%を超えている。これより、どの学年段階でも、ゲームをしていて叱られたと回答した比率が高いことが明らかになった。また、「ゲーム」、「ボール遊び」、「鬼遊び」の上位3つの「遊び内容」を回答した数は、低学年で全体の85.8%、中学年で87.4%、高学年で88.3%と高い比率を示した。Table 11より、上位3つの遊び内容は、小学生児童が「好きな遊び」として回答する比率が高いことが示されたが、遊んでいて叱られた遊び内容と

しても、上位3つの遊び内容であることが示された。また、低学年で、「遊具・道具遊び」をしていて叱られたと回答する比率が、他の学年段階に比して高いのは、例えば「つうがくろのかえりに こうえんにいったらだめだから おかあさんに叱られた」(1年)という記述に見られるように、校庭や公園・地域の遊び場などで遊ぶためのルールや約束を熟知しておらず、叱られることが多いという理由が推察される。

上述したように、被叱責経験における「遊びの内容」としては「ゲーム」、「ボール遊び」、「鬼遊び」が多く挙げられた。これは被叱責経験にかかわらず遊びの内容としてもTable 11のように「①ボールをつかった攻防戦」「②鬼遊び」「③テレビゲーム（携帯ゲーム機、スマートフォン等を含む）」のように多く挙げられている項目である。③については現代特有のものであり、視力低下等の懸念をはじめとして大人の考えや価値観によって左右される遊びでもある。一見、自分の好きな遊びを挙げているように捉えられている。一方で「被叱責経験」から、遊びの内容によっては否定的側面やそれを抑制する外的要因についても認識していることが伺われた。このため被叱責経験における叱り手や理由の捉え方について、「ゲーム」に焦点を当てつつ検討した。

「被叱責経験」の回答の「何をしていた叱られたか」についてはTable 20に示した通りである。「叱り手」(誰に叱られたか)、「理由」(なぜ叱られたと思うか)の回答をカテゴリにして分類した。「叱り手」に関しては、無回答を除いた回答総数 (n=2127) のうち多い順に「親・家の人」(例：「お母さん」)、「他の大人」(例：「管理人」)、「先生」を挙げたものがみられた。ただし学

Figure 9 各年別「負の動機づけ」重視 ***p*<.01

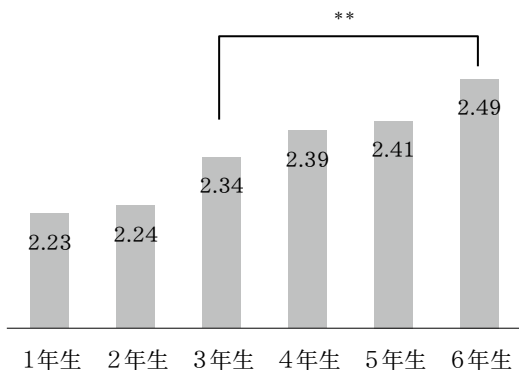


Figure 10 学年別「優先順位」重視 ***p*<.01

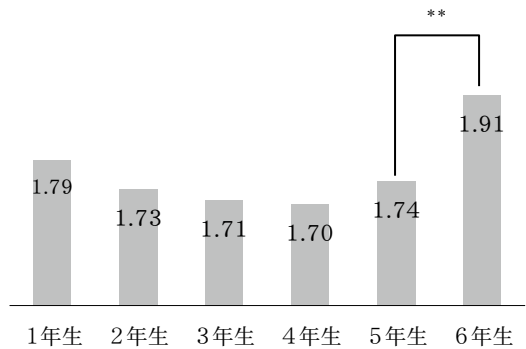


Table 19 「叱られた遊び内容」の定義・分類とのべ回答数

叱られた遊び内容	定義	叱られた遊びの種類	のべ回答数
ゲーム	ゲーム機器やスマートフォンなどメディアを用いているもの	ゲーム, スマホ, テレビ	442
ボール遊び (ボールをつかった攻防戦)	ボールや羽根を用いているもの	キャッチボール, サッカー, バスケ, 野球, テニス, ドッジボール, バスケ, バドミントン, バランスボール, バレーボール, ボール遊び, 他の球技	421
鬼遊び	一方が逃げ, 他方が追いかけるという役割分担をして行うもの	おにごっこ, おいかげっこ, かくれんぼ, かけっこ, ドロケイ	330
自然遊び	砂・泥・水・木などの自然物を用いているもの	砂・泥, 水遊び, 石, 雪遊び, 木登り	64
遊具・道具遊び (室外)	鉄棒やなわとびなどの室外の遊具・道具を用いているもの	遊具, なわとび, 鉄棒	50
読書・勉強	本を読んだり, 読み書きをしているもの	勉強, 本	44
乗り物	自転車やキックボードなどの乗り物に乗るもの	自転車, キックボード, ブレイブボード	33
会話	友達とのおしゃべりをしているもの	話	17
カードゲーム	トランプなどのカードを用いているもの	カード, トランプ	15
金銭	金銭での購入を伴うもの	買い物, 金銭	17

Table 20 低学年・中学年・高学年ごとの叱られた遊び内容の回答数 (比率: %)

	ゲーム	ボール遊び	鬼遊び	自然遊び	遊具・道具遊び	読書・勉強	計
低学年	115 (34.7%)	72 (21.7%)	97 (29.3%)	12 (3.6%)	20 (6.0%)	15 (4.5%)	331 (100.0%)
中学年	129 (31.8%)	133 (32.8%)	92 (22.7%)	22 (5.4%)	15 (3.7%)	14 (3.4%)	405 (100.0%)
高学年	198 (32.1%)	216 (35.1%)	141 (22.9%)	30 (5.8%)	15 (2.9%)	15 (2.9%)	615 (100.0%)

Table 21 「誰に叱られたか」学年別回答数

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	全体
親・家の人	168 (78.9%)	277 (70.1%)	211 (69.0%)	208 (65.8%)	300 (65.8%)	282 (62.5%)	1446 (68.0%)
先生	21 (9.9%)	49 (12.4%)	25 (8.2%)	22 (7.2%)	29 (6.4%)	33 (7.3%)	181 (8.5%)
他の大人	7 (3.3%)	43 (10.9%)	51 (16.7%)	62 (20.4%)	109 (23.9%)	119 (26.4%)	391 (18.4%)
回答者合計人数	213	395	306	304	456	451	2127

年別にみると高学年において「親・家の人」「先生」の割合が低く、「他の大人」の割合が高くなる傾向もみられる (Table 21)。なお、「先生とお母さん」など、複数の物・人を挙げている回答も多数あるため1人の児童に1カテゴリが対応するのではなく、「そのカテゴリを書いているか否か (0,1)」という基準で分類している。Table 21の ()内は回答者合計 (無回答を除く) に対してその項目が含まれる回答数の比率である。このため同一の児童であっても複数の項目に含まれてい

る場合がある。

また、この結果の背景には実際の間関係の広がりのみならず、叱られた経験が実際は同様であってもより「他の大人」を意識するようになるなど、子ども側の認知発達要因も考えられる。このため、今回はあくまでも目安であり、今後の検討すべき視点である。

さらに「叱られた理由 (被叱責経験内容)」について、カテゴリの中で挙げられた数の多い順に示したものが、Table 22である。

Table 22 被叱責経験内容

カテゴリ	定義 (叱られた理由をいかに捉えているか)	例	人数
時刻	遊びの内容にかかわらず、門限や就寝時刻など特定の時刻を過ぎたためと捉えた回答	門限を過ぎたから・遅くまでやったから	354
長時間	何らかの基準による時間の長さを超えて遊んだためと捉えた回答	やりすぎたから・1時間以上やったから	167
勉強	勉強をすべき時に遊んだためと捉えた回答	勉強が終わってないから	168
被害予測	遊びの中での行為の結果、何らかの被害が予測されるためと捉えた回答	こわれるかもしれないから	145
騒音	遊びに伴い騒音が生じたためと捉えた回答	うるさかったから	116
自体	内容に関わらず、遊んだこと自体を叱られたと捉えた回答	遊んでたから	88
被害結果	遊びの中での行為の結果、何らかの被害が生じたためと捉えた回答	ボールが家に入ったから	93

Table 23 「遊びの内容」ごとの「叱られた理由」

	時刻	長時間	勉強	被害予測	騒音	自体	被害結果	総計
①ゲーム	71 (16.1%)	137 (31.0%)	66 (14.9%)	1 (0.2%)	12 (2.7%)	14 (3.2%)	1 (0.2%)	442
②ボール遊び	57 (13.5%)	2 (0.5%)	17 (4.0%)	46 (10.9%)	28 (6.7%)	16 (3.8%)	68 (16.2%)	370
③鬼遊び	67 (20.4%)	3 (0.9%)	2 (0.6%)	24 (7.3%)	33 (10.1%)	9 (2.7%)	8 (2.4%)	328

①～③のそれぞれの遊びを書いた回答について、「叱られた理由」の回答数を表したものがTable23である。

叱られた際の遊び内容として「ゲーム」を答えた回答については、その理由が「長時間」である回答が、他の「ボール遊び」「鬼遊び」と比較して割合が高い(回答者の31.0%)ことがわかる。ゲームは子どもの側も叱られた原因を、付随する他の事柄(門限や約束の時間、生じる不利益等)ではなく、ゲームを「長時間」行うことそれ自体として捉えている傾向が考えられる。なお、「ボール遊び」では「被害予測」および「被害結果」の割合が他項目よりも多くなっているが、これはボールが住宅の敷地に入ったり自動車等の私有物にぶつかったりするリスクが高い実態も反映しているのではないかと考えられる。「ゲーム」では叱り手として「親・家の人」を答える割合が92.3%(408人)と高くなっており、家庭における遊び内容への価値観が、子どもの被叱責経験の認識と結びつきやすい遊びであるといえるだろう。

以上の分析では「ゲーム」に着目したが、他の遊びでの被叱責経験についても様々な特徴が現れる(例えば、ボール遊びでは家族以外の人に叱られたという回答が多く、理由としては家にボールが入ってしまった等の被害の結果が多く見られる)。

叱られた理由に着目すると、多くの遊びでは被害的

結果、他のやるべきこと(勉強や習い事)といった、遊びの内容以外の事柄が挙げられるのに対し、「ゲーム」では「やりすぎ」というようにゲームそのものへの関与が「叱られた理由」となるとみられる。そしてこれは「子どもにさせたい遊び」として挙げないことも関連すると考えられる。「好きな遊び」として認識する一方で、客観的に捉えて「良い」遊びではないという考えを持っていると考えられる。すなわち、被叱責経験は、単にそれぞれの状況で制限されるだけでなく、遊び内容と結びついた子ども自身の解釈にもつながっていると考えられる。

以上のように本節では、遊びに対する負の抑制因子として「被叱責経験」に着目した。叱られた際の遊びの内容として多く挙げられるものは、「遊び」として多く挙げられる3種(「ゲーム」「ボール遊び」「鬼遊び」)と一致していたが、その他の被叱責経験においてもその理由と遊びの内容とが結びついていることや、叱り手として思い浮かべる他者が学年により異なる傾向も示された。また特に「ゲーム」については他の遊びと異なり、「長時間」行うことが望ましくないという大人側の価値観が、遊びの内容そのものに結びついていることも示唆された。

6章 全体考察および今後の課題

以上、本研究は、小学校児童のもつ遊びに対する動機や価値、概念という認識を質問紙法によって明らかにすることを目的とした。その結果として、大きくは以下の3点が示された。

第一に、生理的欲求や学校の勉強等に比べ、遊びは低く評価されていることが示された。また第二に、遊びの動機としてはそのおもしろさという内生的な帰属は、1,2年生より3年生以上が高く、男子の方が女子よりも高いことが明らかになった。遊びをプロセスとしての心理過程に帰属させて評価・価値づけるという本来的な遊びの状況を認める傾向が高まり、4年生以降で性差がなくなるという発達過程を経ることが示唆される。また児童は遊びの効用として友人関係構築、維持にいずれの学年も関連付けているが、学年が上がるにつれて下がり、高学年では友人関係の構築には遊びだけでは十分ではないと認識していることも明らかになった。

そして第三に、遊びのイメージとして、「遊び」そのものよりも「遊び」に伴う動きや感情などがより想起されやすい、感覚的印象としての楽しさが覚醒される傾向があることが明らかになった。そして「遊びの種類」として「集団ゲーム遊び」は5割近い回答(47.01%)を占め、集団での遊びのルールのある遊びが想起されることや、ゲームでの被叱責経験が高いことなども明らかになった。また遊び場として高密度都市・中密度都市では、屋外空間の遊び場を「公園のみ」とする回答が非常に高く、小密度都市では屋外空間の遊び場を公園、校庭、両方とそれぞれ一定数の回答を示していた。この意味で遊び空間は学校外に位置づけられ、遊び場としての校庭のイメージは少ないことも明らかになった。

なお、今後の課題としてはまず、本分析は一次的なものである。さらに遊びに対するネガティブイメージをもつ児童とポジティブイメージをもつ児童間で遊びに対する動機やイメージ、帰属がいかに異なるのかといった項目間関連の分析が必要である。今回学校間差は見られないために全体としての議論を行ったが、学校と学童クラブ等回答の場による違いがみられた。今後その理由や検討が必要である。

また今回は質的な分析として大きな分類を作成し、そこから遊びに対するイメージを抽出整理するという方法を用いた。今後さらに構造化した分析を進めることが必要である。

さらに、実際の遊び行動と遊びの認識の関連の検討が必要である。児童期における遊びにおいては抑制要因やそのためのルールをより詳細に検討をしていくことによって、遊びの価値づけのあり方と遊びによって育成される独自の能力の関連の検討等が必要である。この意味で今後に残された分析及び検討課題は数多くある。児童の遊びに関する価値や認識研究データをもとに、さらに焦点化し、多様なアプローチと学問原理によって発展をさせていくことが必要と考えられる。

付記

本調査研究に協力をいただきました、小学校及び学童クラブ等の先生方及び児童の皆様へ感謝御礼を申し上げます。本論文は2014年度大学院演習「保育学研究」受講者において計画実施された調査を、附属発達保育実践政策学センターのSEED研究プロジェクト助成支援を受け、2015年度に結果の一部を分析報告するものである。計画実施入力段階では本稿著者以外に、教育心理学コース 池田慎之介氏の参画を得た。また、入力では学術支援職員の天野美和子さんにも多大な尽力をいただいたことに御礼を申し上げる。

なお、本論文内容の一部は、ヨーロッパ乳幼児教育学会(バルセロナ自治大学2015年8月)において、連名で英文発表した内容に加筆修正を加え掲載を行っている。本紀要執筆にあたっては、著者全員の共同研究であるが、主に1,2,6章の執筆を秋田、3章を杉本・宮田、4章A杉本、B呂、C遠山、D宮本、5章A宮田・杉本、B杉本、C辻谷・佐川が担当した。

注

- 1) 「全体的な概要」の部分と違って、本節は回答回数が10回以上(解答率が0.16%以上)のキーワードも一緒に入れて頻度を算出した。なぜなら、回答回数が60回以上(解答率が1.01%以上)のキーワードのみを対象にして頻度を算出するならば、キーワードのカテゴリーに偏りが生じる可能性を避けるためであった。

引用文献

- Barnett, L. A. (2013) Children's perceptions of their play: Scale development and validation *Child Development Research Journal* vol. 2013, ID 284741
- ベネッセ総合教育研究所 (2013) 第2回 放課後の生活時間調査. http://berd.benesse.jp/up_images/research/2014_houkago_all.pdf
- Brooker, L. (Ed) (2014) *Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. Sage Publishers, Ltd.

- Darian, K. (2012) Austrarian children's play in historical perspective; Continuity and change on the school playground. -. *International Journal of Play*, 183, 264-278.
- Fleer, M. (2012) Motives in Children's development: Cultural Historical approaches. In Hedegaard, M., Eswards, A., Fleer, M. (Eds) *Motives in Children's Development*. London: Cambridge
- 学研総合教育研究所 (2010) 小学生白書WEB版. <http://gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/201009/materials/05.html>
- Hännikainen, M., Singer, E. & van Oers, B. (2013) Promoting play for a better future. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 165-171.
- Kuschnerm, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: The problem of integrating play into the curriculum. *International Journal of Play*, 1(3), 242-249.
- Kuschnerm, D (2015) Play and early childhood education. In Johnson, J., Eberie, S. G., Henricks, S. and Kuschnerm, D. *The Handbook of the Study of Play*. Vol. 2 287-298.
- Lego Learning Institute (2013) *The Future of Play: Defining the role and value of play in the 21st century*. <http://www.legofoundation.com/en-us/research-and-learning/foundation-research/the-future-of-play>
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D. & Palmquist, C.M. (2013) The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- 内閣府 (2015) 子ども・若者白書 http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h25honpen/b1_06_01.html
- Pellegrini, A. D. (Ed.) (2015) *The Oxford Handbook of the Development of Play*. oxford university Press.
- Piaget, J. (1962) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Norton Library
- 仙田満 (2009) こどもの遊び環境. 鹿島出版会
- Singer E. (2013) Play and Playfulness, basic features of early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, 2, 172-184
- van Oers, Bert. (2013) Is it play? Towards a reconceptualization of role play from activity theory perspective. *European Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185-198
- Vygotsky, L. 1978 The Role of Play in Development. Cole, M. (Translation) *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press. pp.92-104.