

児童期の遊びが社会的適応に与える影響に関する実証的研究 児童の仲間関係に着目して

著者	木下 雅博
学位名	博士（文学）
学位授与機関	甲南大学
学位授与年度	平成29年度(2017年度)
学位授与番号	34506甲第104号
URL	http://doi.org/10.14990/00003080

博士論文

児童期の遊びが社会的適応に与える影響に関する実証的研究
—児童の仲間関係に着目して—

甲南大学大学院 人文科学研究科 人間科学専攻

木下 雅博

平成 30 年 3 月

目次

序章 児童期の遊びと社会的適応	・ ・ ・ ・ ・ 1
第 1 節 はじめに	
第 2 節 遊びの捉え方——定義と時期——	
第 3 節 社会的適応とは	
第 4 節 社会的適応における児童期の重要性	
第 5 節 本研究の目的	
第 6 節 倫理的配慮	
第 7 節 本研究の構成	
第 I 部 遊び研究の方法論の検討	
——プレイフルネス概念を手がかりに——	・ ・ ・ ・ ・ 10
第 1 章 プレイフルネスが社会的行動に与える影響	・ ・ ・ ・ ・ 10
第 1 節 本章の問題と目的	
第 2 節 方法	
第 3 節 結果	
第 4 節 考察	
第 2 章 遊び研究の動向と研究手法の特徴	・ ・ ・ ・ ・ 27
第 1 節 本章の問題と目的	
第 2 節 遊びを対象とした実証的研究の流れ	
第 3 節 理論的研究	
第 4 節 ゲーム機遊びの研究	
第 5 節 研究手法に関する考察	
第 6 節 今後の研究課題	
第 II 部 遊び尺度開発と社会的適応の検討	・ ・ ・ ・ ・ 45
第 3 章 遊び体験尺度の開発	・ ・ ・ ・ ・ 45
第 1 節 本章の問題と目的	
第 2 節 予備調査	
第 3 節 本調査	
第 4 章 遊びが学級適応に与える影響	・ ・ ・ ・ ・ 57
第 1 節 本章の問題と目的	
第 2 節 方法	
第 3 節 結果	

第 4 節 考察	
第 5 章 総合考察	・ ・ ・ ・ ・ 74
第 1 節 研究成果のまとめ	
第 2 節 遊びにおける仲間関係	
第 3 節 遊びに対する態度と遊び体験	
第 4 節 社会的行動と学級適応	
第 5 節 全体的構造	
第 6 節 本研究の限界と課題	
初出文献一覧	・ ・ ・ ・ ・ 85
引用文献	・ ・ ・ ・ ・ 86

序章 児童期の遊びと社会的適応

第 1 節 はじめに

遊びは子どもの生活そのものであるといわれており（浜崎，1995；林，1998；窪寺，1986；尾崎，1986），遊びには，カタルシスや，社会性の向上，身体能力の発達など様々な効果があるとされている。遊びは，協調性，自律性（野間，2001），規範意識（星野，2007），人間関係能力（横山，2011），問題解決能力（増田，2013a；野間，2001；大前，2004；白石，1988），社会的スキル（野本・石野，2015）などの社会への適応に必要な能力を向上させる。その一方で，屋外での遊びは抑うつを低下させ（大嶽他，2014），遊びにおける仲間集団は児童の受容性を高める（菅野，1997）など遊びは心理的安定を向上させる影響も与えているとされている。このように遊びは様々な役割をもっているといわれてきた。

その一方で，時代によって遊びが変化してきたことも指摘されている。戦後の日本は経済や環境，生活などが大きく変化し，それに伴い遊びを取り巻く状況も変わっている。具体的には，都会化による遊ぶ場所の減少（石倉，2009），少子化による遊び集団の少人数化（大前，2004），受験の低年齢化とともに学習塾で過ごす時間が増加したことによる遊び時間の減少（白石，1988）などの変化である。野間（2001）によれば，遊び場の減少・室内化，遊び仲間の縮小・同年齢化，遊び時間の減少によって遊び内容が貧困化している。特に，遊びの内容が大きく発達する児童期において，遊び場や遊び時間，遊び仲間の変化は，より重要な意味をもつであろう。

以上のように，遊びに関する様々な議論がなされているものの，定説の多くは論文著者の経験や，一般論をもとにした仮説理論的な考察であり，現実の子どもから得た客観的データをもとにした遊びのはたらきに関する実証的研究は未だ少ない。また，時代による遊びの変化を考えたとき，著者の子ども時代の経験や一般論をもとにした説は，どこまで現実の子どもに当てはまるのであろうか。特に児童にとっての社会として大きな意味をもつ仲間関係の変化は，子どもの社会性の向上などに大きな影響を与えていることが予測される。現在の子どもにおける遊びの効果について論じ，望ましい形を実現する方策を検討するためには，遊びの効果を実証的に検証する必要がある。そこで，本研究は，遊びを捉える尺度の検討を行うとともに，遊びの効果，特に社会的適応への効果を検証する試みを行う。尺度の検討では，まず，遊びを捉える一方法として提出され，測定尺度が存在するプレイフルネス概念にもとづき，既存

の尺度を用いて、遊びが社会的適応に与える影響を検討する。これは、過去の定説の一つを取り上げ、その定説の実証を試みることに、既存の尺度が現代日本の児童にどこまで適応可能か検討するためである。その後、既存の尺度の問題点を踏まえて、現代日本の児童を対象とする遊びを捉える尺度を開発し、開発した尺度を用いて、別の角度から遊びが社会的適応に与える影響を検討する。なお、後に述べるように、社会的適応の測定には、適応に必要な能力や、心理的安定をその一部と考え、社会的適応の一端を捉えることとする。

第 2 節 遊びの捉え方——定義と時期——

遊びの研究に実証的な研究が少ないことの背景には、遊びの包含する範囲が広大であり、なおかつ、その境界線が不明瞭なことがある。例えば、友だちと映画を見ることは遊びなのか、テレビを見ること、映画を見ることなど内容の線引きは極めて困難である。また、帰り道に友だちと話すこと、授業中に集中力が切れて行う手遊びなど時間における枠づけも容易ではない。遊びは、勉強などの決められた枠の外すべてに拡散していると考えられる。そのため、遊びを測定する際は遊びの定義を行い、遊びの範囲を決定することが必要だろう。

遊びについては、昔から多くの学術分野において研究がなされてきた。歴史学者の Huizinga (1938 高橋訳 1971) は、著書「HOMO LODENS」の中で遊びは人間の生活の本質であると述べ、遊びについて (a) 自由な行動である (延長, 中止することが可能である), (b) 遊ぶ場と持続時間によって現実生活から区別される (決められた空間と時間内で終結する), (c) 遊びには緊張感が必須である (やってみるまでわからない), (d) 遊びは必要や欲望を直接的に充足させることとは別れている (遊びは直接的利害や生活の充足とは無関係である), (e) 遊びには特有のルールが存在する, という 5 つの要素で説明を行っている。また、哲学者 Caillois (1958) は遊びを「競争」, 「偶然」, 「模倣」, 「眩暈」の 4 つに分類し, (a) 自由な活動である (遊び手が強制されていない), (b) 隔離されている活動である (あらかじめ決定された空間と時間に制限がなされている), (c) 未確定な活動である (遊びの結果が決まっておらず, 遊び手に自由が残されている), (d) 非生産的な活動である (財産, 富など新たな要素を創造しない), (e) 規則が存在する活動である (ルールに従う活動である), (f) 虚構的活動である (仮想現実であるという意識をもつ)

の6つの条件を用いて遊びを定義した。これらの定義では、遊びは他の実生活と空間と時間が隔離されていることになり、授業中における手遊びなどは含まれない。

現代の日本において、文部科学省（2008）は「遊びの本質は、人が周囲の事物や他の人たちと思うがままに多様な仕方で応答し合うことに夢中になり、時の経つのも忘れ、そのかわり合いそのものを楽しむことにある。すなわち遊ぶこと自体が目的であり、人の役に立つ何らかの成果を生み出すことが目的ではない」としている。一方、遊びを対象とした研究においては、清水（1983）が、(a) 喜びや、楽しみ、おもしろさなどを求める活動、(b) 自由で自発的な活動、(c) 遊びの活動自体が目的とされる非実用的な活動、(d) 日常の現実経験に根差しつつ日常性から離れた活動の4つの活動が遊びの本質であるとしている。それ以外の研究においても、「遊びは本来、それが楽しいからやるという自発性に支えられたものである（小川，1998）」、「子どもにとって遊びは仕事の一つだが、外的な強制によりなされるのではなく自由な意思にもとづいてなされる点が明確に区別される（猿渡，2008）」と論述されている。これらに共通し、重要と考えられる要素は(a) 得られる利益が第1目的ではない、(b) 喜びや、楽しみなどの感情を目的とする、(c) 他者に強いられているものではなく、自発的に行う行為である、の3つであろう。この定義では、テレビや映画の視聴、授業中の手遊びなどを包含することができている。しかし、「自発的」ということに関しては、実際には友だちから誘われることによって遊びに参加することも多いと考えられる。この点を考慮し、本研究では、遊びを(a) 得られる利益が第1目的ではない行為、(b) ポジティブな感情を求める行為、(c) 他者に起因することもあるが、基本的には自分で選択した行為、以上3つを満たす行為と定義する。この定義により、現代日本の様々な場面における遊びをできるだけ幅広く包含したうえで、現代の子どもの遊びを実証的に把握していくことにする。

遊びの定義により遊びの範囲が決定された。では、その範囲の遊びを十分に測定するためにはどのような指標が必要か。先に述べたように、遊びとその他の生活の境界は不明瞭であり、外的な環境によって測定することは困難であろう。定義に含まれる、得られる利益が第1目的ではないか、ポジティブな感情を求めているか、自分で選択したかは遊ぶ児童本人の遊びに対する態度として捉えられる。この遊びに対する態度が目に見える形として表れたものが遊びであると予測される。本研究では、

まず既存の尺度を用いて遊びが社会的適応に与える影響を検討するが、遊びに対する態度を測定する尺度として、既存の尺度である **Children's Playfulness Scale (Barnett, 1991)** を用いる。この尺度はプレイフルネスという遊ぶ子ども自身の認識する内的側面を扱う概念を測定するために開発された。本研究ではプレイフルネスを遊びに対する態度として捉えて用いる（第1章）。

一方、目に見える形で現れた遊びも、それに対しポジティブな感情を求めていたかどうかは、遊ぶ児童自身にしか判断できない。つまり、主観的体験でしか捉えることができないと考えられる。そこで、現代日本の児童を対象とする適切な尺度は、どのような遊びの体験をしているかという主観的体験を測定する必要がある。遊びの体験は遊びの行動の体験とそれに付随する遊びによって発生する感情の体験の総合として捉えられる（第3章）。

本研究では、遊びの背後に存在する遊びに対する態度を既存の尺度を用いて測定しつつ、個人の体験に着目した遊び体験を測定する尺度を、新しく開発することで、遊びを多面的に捉えていく。

また、対象とする子どもの年齢について、乳児期、幼児期、児童期、思春期、青年期など子ども時代全体を概観してみても、児童期は、乳児期、幼児期に比べ認知・身体能力の発達、行動範囲の拡大がみられ、遊びの種類が増加する。児童期中期以降は徐々に集団における自分を意識し始め、その集団の中で社会へと適応するために社会的スキルを獲得、向上させる。しかし、思春期以降、中学生、高校生になると、受験などにより、勉学の時間が多くなり、生活における遊びが占める時間は減少する（橋本，2009）。これらを考慮すると、児童期が最も遊びを充実させられる時期であり、また充実することが望まれる時期である。その時期において、遊びが社会的適応に与える影響を検討することは、児童の社会的適応を向上させる知見を得、現代の社会的適応に関する問題の対策の一助となるだろう。

第3節 社会的適応とは

心理学における適応の定義は様々であり、関係として捉える立場、過程として捉える立場、状態として捉える立場の間で議論は続いている。関係として適応を捉える立場には佐々木（1992）などがある。彼は、適応を生体が環境からの要請に応じながら、自身の欲求も満たす、環境と

調和した関係を保つことであるとした。また、適応を過程として捉える立場として、例えば長島（1964）は自己の欲求と環境との間により調和的な関係を保つために、行動を変化させる連続的な過程であるとし、北村（1965）は主体が自身も欲求を満足させながら、環境の諸条件に調和的な関係をもつ反応をするために、自身を変容する過程であると定義している。一方、岡本（1965）は、適応とは個体に安定しており、社会的価値、規範、秩序に合致していることであるとし、状態として捉える立場をとっている。これらの立場による議論をふまえ、原田・竹本（2009）は適応を「個人が環境との関係を良好に保ち、調和的な関係を築いている状態、およびその状態に至る過程である」と捉えた。この定義はこれまでの立場を総合的に捉えている。

また、個人が属する社会的、文化的環境に適応することを外的適応といい、満足感や充実感など個人の心的状態の安定を内的適応という（北村，1965）。内的適応は、心的状態に関することを明確にするために、心理的適応（ex. 姜，2014）や心理社会的適応（ex. 小高，2015）といわれることがある。外的適応と内的適応は、本研究における社会的適応を社会や文化などの環境側と、個人側から捉えている考え方といえよう。

これらの定義や考え方を踏まえ、本研究では社会への適応を社会的適応とよび、「環境および個人の両側面において、関係を良好に保ち、調和的な関係を築いている状態、およびその状態に至る過程」として捉える。

本研究における社会的適応を捉えるためには、適応状態を環境と個人の両側面から捉える必要と、その過程を捉える必要がある。そのため、社会的適応状態を環境側から捉えるため外的適応を、個人側から捉えるために内的適応を指標として用いる。

一方で、社会的適応状態に至る過程の指標として、社会的行動（スキル）を用いる。社会的スキルは、学級への適応を支える礎であるともいわれ（及川，2014）、適応を向上させる要素として社会的スキルの向上を検討する研究も存在する（ex. 珍田・田中，2015）。社会的スキルは、本研究における社会的適応状態に至る過程において学習するものであり、社会的適応状態に至る過程の指標となると考えられる。また、教育現場では様々な行動の促進や抑制が求められているため、社会的行動に焦点を当てることが重要となる（大久保，2015）。そこで、促進や抑制が目視可能な行動レベルで測定するために、本研究では、社会的スキルではなく社会的行動を社会的適応状態に至る過程の指標として用いる。

以上のように、外的適応、内的適応、社会的行動を指標として用いる

ことで、社会的適応の一部を捉えることを試みる。

第4節 社会的適応における児童期の重要性

遊びにおいて児童期が重要であることを前節で述べたが、同じように、社会的適応においても児童期は重要な役割をもっていると予測される。

現代の日本において、人間は生まれた時から、社会に属していると考えられる。子ども時代の社会は、大きく「家庭」と「学校」、そして「その他」に分けられ、子どもたちは、その社会の中で様々な人間関係を構築していく。乳児期や、幼児期は、「家庭」の中での親（保護者）子関係、家族関係が人間関係の中で大きな比重を占めている。その後、児童期に入ると、子どもの人間関係は、「家庭」における親（保護者）子関係、家族関係から「学校」や「その他」の中での仲間関係や家族以外の大人との関係へと徐々に広がりを見せる（小石，1995）。そして、青年期に入ると親（保護者）からの自立が進み、親友や、恋人などとの関係に比重が置かれていくと考えられる。このような経年による人間関係を含む所属する社会の変化の中で、子どもたちは社会への適応を育む。

この子ども時代の中で、文部科学省（2017）は小学校の教育において、教師・児童の信頼関係や、児童同士の人間関係を育てることに力を入れている。児童期は、社会的比較や自己の再構成を行い、道徳性が発達する。その一方で、仲間関係における問題が顕在化しやすい時期でもある（清水，2012）。児童期後期において人間関係は、親子関係というタテの関係から仲間関係というヨコの関係へと広がりをみせる（小石，1995）。この仲間関係の特徴はギャング・グループと呼ばれ、同年齢の4~5人から成る閉鎖的集団を形成する¹（堀野・濱口・宮下，2000）。このギャング・グループにおいて児童は社会生活に必要な様々なスキルや知識などの社会性を訓練する（國枝・古橋，2006）。このように児童期は家庭の外部との関係の中で社会へと適応していく時期であり、その中でも、児童期後期は児童同士の中で社会的適応を向上させることが予測されるため、社会的適応において重要な時期と考えられる。

また、日常生活において多くの時間を過ごし、大人と子ども、子ども

¹ ギャング・グループはギャング・エイジとよばれる時期にみられるグループのことである。ギャング・エイジの概念がいつから、あるいは誰の手によって発達研究に用いられるようになったかを確認することができなかったが、1926年に既にこの概念を用いた発達研究が発表されている（Furfey, 1926）。子どもの時期の呼び方の一つとしてギャング・エイジの概念が既に紹介されていることから、1926年以前から使用されていた概念であると考えられる。

同士の関係から成り立つ「学校」という社会は、社会的適応を育む観点から、とても大きな役割を果たしていることが予測される。本研究では、社会的適応を取り扱うにあたり、児童の社会の中で「学校」に重点をおくことにする。その際、学校における児童の社会的適応を考える場合、個人と環境との関係において、環境に対する児童の認知、および感情を把握することが必要である（大久保，2005）。そのため、本研究では、児童の主観的な社会的適応を取り扱う。

第 5 節 本研究の目的

本研究では先行研究の理論から成り立つ「遊びが社会的適応の一部を向上させる」という定説の実証的な検証と、遊びに関する環境や遊びの内容が変化した現代においても、その説が現代の児童に対して適応可能かどうかを、子どもにとって重要な社会である遊び仲間に重点を置いて実証的に検討し、遊びの役割の一端を捉えることを目的とする。

第 6 節 倫理的配慮

本調査は、所属機関において倫理審査の承認を受けている。調査にあたり、調査への参加は任意であること、協力を拒否、中断した場合でも不利益を被ることがないこと、調査内容は個人が特定されないよう ID 化され統計処理を行うこと、結果は学会などにおいて個人を特定されない形で公表する可能性があることを文面および口頭で説明を行った。その後、調査対象者に調査の同意を得て調査を実施した。

第 7 節 本研究の構成

本研究では、まず、遊びが社会的行動に与える影響を検討する。その際、遊びの背後に存在する遊びに対する態度を既存の尺度を用いて測定し、遊びに対する態度が社会的適応に至る過程に与える影響の構造を把握する。また、既存の尺度から、現代日本における児童の遊びの測定に関する知見を得る（第 1 章）。その後、得られた知見をもとに、より現代日本における児童の遊びの測定に適した研究法を考察し（第 2 章）、遊び体験尺度の開発を行う（第 3 章）。さらに、開発した遊び体験尺度を使用し、遊びの行動の体験と遊びによる感情の体験の総合である遊び体験が

学校における外的適応と内的適応に与える影響を検討することで、行動の影響と、感情の影響の両側面から総合的に遊びが社会的適応に与える影響を捉える(第4章)。また、既存の尺度を用い遊びに対する態度を測定した後、先行研究を概観しながら、現代日本における児童の遊びの測定に適した研究法を考察するまでを、これまでの測定方法にもとづいた研究として第I部とし、新しい遊び体験尺度の開発と、遊び体験尺度を使用した後半部分を、新しい測定方法にもとづいた研究として第II部とする。以下に各章の詳細を記載する。

第1章においては、遊びが社会的行動に与える影響を衝動制御をふまえて検討する。衝動制御の高低で群分けした児童を対象に、プレイフルネスと呼ばれる遊びに対する態度が日常生活における社会的行動に影響を与えるモデルを使用し、小学4～6年生を対象に質問紙調査を実施する。

第2章では、現代の児童の遊びを測定する研究法の選定のため、第1章の考察を踏まえ、遊びを測定するために必要な事項を考察する。まず、遊びを対象とした先行研究の動向を、研究手法に着目して整理することで、各研究手法における遊び研究の動向を把握する。さらに各研究手法の特徴をふまえ現代の日本において遊びを対象とした研究を行う際に留意する必要がある事項の考察を行う。

第3章においては、第2章の考察を受け、現代日本の児童が行う遊びの測定に適切な尺度の開発を行う。この尺度は子どもが認識した遊び行動と遊び感情の2側面を総合して遊び体験として捉えることで、児童の遊びを総合的に測定することを可能とする尺度である。予備調査として小学5,6年生を対象に遊びに関する自由記述式の調査を行い、その結果から質問項目を抽出する。予備調査で抽出した項目をもとに作成した尺度を用い小学4～6年生を対象に質問紙調査を行う。探索因子分析を行った後、共分散構造分析を用いて検証的因子分析を行い、適合度指標、内容的妥当性、基準関連妥当性、構成概念妥当性を検討する。

第4章では、遊び体験が学級適応に与える影響を検討する。遊び体験における遊び感情が内的学級適応に影響を与え、遊び体験における遊び行動が外的学級適応に影響を与えるモデルを使用し、小学5,6年生を対象に質問紙調査を実施する。

第5章では、遊びが社会的適応に与える影響の研究結果を総合して検討する。その際、本研究で得られた知見をもとに現代日本の遊び仲間の関係と、本研究全体の構造を考察する。そして最後に、本研究の限界を遊びと社会的適応の側面から論じ、今後の遊び研究の展望を提示する。

第 I 部 遊び研究の方法論の検討
——プレイフルネス概念を手がかりに——

第 1 章 プレイフルネスが社会的行動に与える影響

第 1 節 本章の問題と目的

近年、学校でのいじめの認知件数は増加傾向にあり、2015年度は小学校だけでも15万件に上っており（文部科学省，2017）、いじめを予防する観点から社会性の向上や、社会的スキルおよび社会的行動の向上が重要視されている（渡辺，2014）。

そのような中で、社会性や社会的スキルおよび社会的行動に関する研究として、遊びとの関連が検討されている（大畠他，2002；渡辺・佐藤，2005）。従来、遊びは社会性や協調性を養い、大人の社会を学習する場であるとされてきた（北島，1985；白石，1988）。しかし、近年学習塾に通う時間の増加に伴い、遊ぶ時間が減少している（厚生労働省，2003，2011；表，2004；柴垣・春日，2010）。この状況をふまえ、花井（2008）は塾時間の増加で遊ぶ時間が不足した生活では、子どもの社会性の発達を遊びに期待することは困難であると述べており、社会性の発達や、社会的スキル、社会的行動の向上が遊びの不足によって阻害されていることが懸念される。

このような観点から、大畠他（2002）は遊びの頻度および種類と社会的スキルとの関連について検討している。この研究は遊びと社会的適応との関連を実証的に検討した数少ない研究であり、ボール遊びをする児童は、ボール遊びをしない児童に比べ社会的スキルが高いことが示唆された。しかし、この研究では、遊びの頻度や種類による社会的スキルの差の検討に留まっており、遊びが社会的スキルに与える影響は明らかにされていない。その後、渡辺・松崎・佐藤（2004）の小学校5年生32名を対象にした研究によると、遊び能力と向社会的行動および、社会的スキルとの間に正の相関関係がみられた。この研究により、遊び能力が高い児童は、向社会的行動および社会的スキルも高いことが示された。しかし、調査人数が少なく、遊び能力と向社会的行動および社会的スキルの各尺度間の相関関係のみに検討が留まっているため、下位因子同士の関連や因果関係については検討されていない。このように遊びと社会的スキルや社会的行動との関連を検討する研究は行われてはいるが、数は多いとはいえない。

また、大畠他（2002）や渡辺他（2004）はその研究において社会的スキルや向社会的行動を測定している。しかし、大久保（2015）が教育現場では様々な行動の促進や抑制が求められているため、社会的行動に焦点を当てることの重要性を述べているように、社会的スキルではなく、

促進や抑制が目視可能な行動レベルで測定すること、つまり向社会的行動と、反社会的行動の両側面から測定することが望ましいと考えられる。

一方、遊びという行動の背景には遊びに対する態度が影響していることが予測される。この遊びに対する態度が日常生活において子どもの社会的行動に影響を与え、その結果、遊びが社会的行動に影響を与えているように見えていると考えられる。

したがって、遊びと社会的行動との関係を明確化するためには、遊びに対する態度が社会的行動に与える影響を検討する必要がある。

プレイフルネス

前章で述べたが、遊びの定義では、ポジティブな感情や、自発性が重要とされる。岩崎（2002）は遊びとは遊び自体を自発的に楽しむ行為であり、遊んでいる子どもに焦点を当てる必要があると述べ、子ども自身の側から遊びを捉えることの重要性を説いている。しかし、これまでの遊びの研究の多くは遊びの要素のうち、頻度、時間、場所などの環境面に着目しており、子どもの内的側面から研究がなされてこなかった。

遊びについての子どもの内的側面に着目した概念としてプレイフルネスがある。ここでは、この研究において必要なプレイフルネスの概念に関して記述し、プレイフルネスの歴史に関しては第2章において詳しく述べる。Lieberman（1965）は遊びの状況ではなく、遊ぶ子ども自身に焦点を当て、プレイフルネスという概念を提示した。彼女は、遊びの質やスタイルが幼児の遊び行動に表れているとし、この行動をプレイフルネスと定義した。この定義では、研究対象としての遊びから遊びの状況や環境が除かれている。すなわち、プレイフルネスは遊びの要素のうち、場所や人数などの遊びの外的環境を除いた子ども自身の認識する内的側面を扱う概念と考えられる。また、彼女はこの定義にもとづいた *Playfulness Scale* を開発している。その後、Lieberman（1977）は行動としてのプレイフルネスが発達の連続性を持ち、遊び終わった後も、様々な場面で行為者の行動傾向として残り、最終的に人格特性につながると仮定している。そのうえで彼女は、幼児については「行動特性」として、大人については「人格特性」としてプレイフルネスを捉えている。本章では Lieberman（1977）を参考に、本章の対象である児童期のプレイフルネスを検討した。その結果、児童期のプレイフルネスを行動特性よりは定着しており、人格特性ほど安定的ではないとして、遊びに対する態度として定義した。態度は可塑性があるため、教育により修正、促進が

可能である。また、本研究の定義からも、遊びは、プレイフルネスという態度が行動として表れた結果であり、プレイフルネスが高いほど遊びの行動が促進されると考えられる。遊びに対する態度は遊び以外の場面における行動にも影響を与えていると考えられる。すなわち、本章では子どもの遊び行動から遊びに対する態度という内的側面を抽出し、その内的側面が日常生活における社会的行動に与える影響を検討する。

また、Barnett は、Lieberman (1965) の Playfulness Scale を対象にダブルミーニングの項目を修正するなど精査を行い (Barnett & Fiscella, 1985)、幼児を対象として Children's Playfulness Scale (以下 CPS) を開発した (Barnett, 1991)。CPS は幼児を対象とした大人による他者評定の尺度であるが、本章の対象者は児童である。幼児の場合、遊ぶ際は保護者もしくは幼稚園教諭と一緒に居ることが多い。しかし、児童の場合、保護者、小学校教諭が居ない状況での遊びが増加する。したがって児童の遊びに関しては他者評定での測定では範囲が限定的になる可能性が高い。さらに、評定対象が行動に絞られる。そのため児童の内面に関しては評定者の推測になる。例えば CPS には「遊びに熱中する方だ」という質問項目があるが、評定者が見た「熱中」と児童自身が思う「熱中」にはズレが発生する可能性がある。そのため、本研究では他者評価ではなく自己評価を採用した。

遠藤・星山・安田・斉藤 (2007) は、内遊びをする児童よりも外遊びをする児童の方が社会性が高いことを明らかにし、集団で遊ぶことが社会性の発達につながることを示唆している。また、他者と遊ぶことは向社会的行動を高める影響があることが先行研究で示されている (大島他, 2002; 渡辺他, 2004)。これは他者と遊ぶ行動の裏に他者と遊ぶ態度というプレイフルネスが存在しており、その他者と遊ぶ態度が向社会的行動を高めていると考えられる。そのため、他者と遊ぶ態度というプレイフルネスが高い児童ほどポジティブな社会的行動が高いことが予測される (仮説 1)。

衝動性のコントロールと集団遊び

社会的行動には、向社会的行動と対照的に反社会的行動がある。それは児童においてはポジティブな社会的行動とネガティブな社会的行動として表れる。集団遊びはルールを守るなどネガティブな社会的行動を抑制する役割があるとされている (白石, 1988)。集団で遊ぶ行動の裏には他者と遊ぶ態度というプレイフルネスが存在しており、その他者と遊ぶ

態度がネガティブな社会的行動を抑制していると考えられる。一方、遠藤他（2007）が社会性において感情をコントロールする力を身につけることが大切であると述べているように、ネガティブな社会的行動を抑制することは重要であり、そのためには怒り感情の表出などの衝動性をコントロールする必要がある。衝動性と社会的スキルには負の相関が認められているが、衝動性のコントロールに関しては、脳の機能が関連しており、器質的な要素が大きいといわれている。例えば、5HT_{2A}受容体遺伝子多型性による前頭前野腹外側部への機能調整および運動反応の制御システムの不全が関連していることが明らかになっている（野村・近藤・柏野，2007；喜田・水戸部，2012）。このため、後天的に得られたプレイフルネスによって衝動性のコントロールを高めることは困難であると考えられる。衝動制御の力を考慮に入れた場合、衝動制御が高い児童においてのみプレイフルネスの他者と遊ぶ態度がネガティブな社会的行動を抑制することが予測される（仮説2）。

本章では、衝動制御の力をふまえて、プレイフルネスが社会的行動に与える影響について明らかにすることを目的とする。それに伴う仮説は以下の通りである。

仮説 1-1：プレイフルネスの他者と遊ぶ態度が高い児童ほどポジティブな社会的行動が高い。

仮説 1-2：衝動制御が高い児童において、プレイフルネスの他者と遊ぶ態度が高い児童ほどネガティブな社会的行動が低い。

第2節 方法

調査対象

政令指定都市に存在する公立小学校2校の4～6年生300名（4年生66名，5年生191名，6年生43名）を調査対象とした。

調査時期および手続き

調査時期は2013年10月であり，調査は担任教諭によって各学級ごとに実施された。社会的望ましさによる歪みを考慮し，無記名回答により行われた。

調査項目

プレイフルネス尺度 Barnett (1991) が作成した Children's Playfulness Scale を参考に、児童用として小学生が理解可能な表現内容のプレイフルネス尺度を作成した。23項目からなり「1.全然違う」から「4.とてもそうだ」の4件法で評定を求めた。対象期間は「この1カ月間」とした。

社会的行動尺度 ポジティブ、ネガティブの両側面の社会的行動を測定するため、庄司(1991)の作成した社会的スキル尺度を参考に社会的行動尺度を作成した。「積極的・主張的関わりのスキル」、「共感・援助のスキル」、「相手の自尊心を低めるネガティブスキル」、「相手を考慮しない自己中心的スキル」において因子負荷量の高い4項目を採用し、16項目からなる尺度を作成した。ただし、「積極的・主張的スキル」における、物の譲渡に関する2つの項目については、家庭の経済状況や親の価値観などの影響が大きいことが予測される。学校での学習的な社会的行動とは異なると判断したためその2項目は調査尺度から除外した。大畠他(2002)の研究でもこの2項目はどの下位尺度にも分類されていない。また、「相手を考慮しない自己中心的スキル」においては信頼性を高めるため、独自に作成した項目一つを追加した。「1.全然違う」から「4.とてもそうだ」の4件法で評定を求めた。

衝動性コントロール尺度 Petersen, Schulenberg, Abramowitz, Offer, & Jarcho(1984)が作成した A Self-Image Questionnaire for Young Adolescents (SIQYA) の下位尺度の一つを下坂他(2000)が日本語に訳した衝動性コントロール尺度を、小学生が理解可能な表現内容に修正した。8項目からなり「1.全然違う」から「4.とてもそうだ」の4件法で評定を求めた。

遊びに関する質問 「体を動かす遊び」、「表現する遊び」、「ゲーム機での遊び」それぞれについてよく遊ぶ人数(以下プレイ人数と表記)の回答を求めた。

分析方法 分析には統計ソフト SPSS ver. 21.0 および Amos ver. 21.0 を使用した。

第3節 結果

全ての尺度の評定値に対して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。

因子分析の結果

プレイフルネス尺度 固有値の減衰状況 (5.36, 1.84, 1.67, 1.48… …) と、因子の解釈可能性にもとづき 3 因子構造を採用した。 .35 以下の因子負荷量を示した 10 項目と、複数の因子に高い因子負荷量を示した 2 項目を分析から除外し、再度因子分析を行った (Table 1-1)。項目数がもとの尺度である CPS の約半数になったが、CPS が大人による他者評価であるのに対し、本章のプレイフルネス尺度は児童による自己評価のため児童が認識する遊びの態度を捉えている。そのため、因子構造が変化することは妥当であり、本章が重要視している児童の遊びに対する態度としてのプレイフルネスを測定していると考えられる。第 1 因子は、積極的に友だちと関わることや、活発さに関する内容の項目の負荷量が高いことから「積極的活動態度」因子と命名した。第 2 因子は、遊ぶ楽しさに関する内容の項目の負荷量が高いことから「楽しむ態度」因子と命名した。第 3 因子は、友だちとふざけ合う内容の項目の負荷量が高いことから「ふざけ態度」因子と命名した。次に内的整合性を検討するために α 係数を算出した。その結果、 $\alpha = .67 \sim \alpha = .75$ の値が得られた。内的整合性が十分であるとは言い難いが、項目数が少ないためであると考えられる。各因子の合計得点を、それぞれ積極的活動態度、楽しむ態度、ふざけ態度の得点とした。

Table 1-1 プレイフルネス尺度の因子分析結果

質問項目	F1	F2	F3
<F1 積極的活動態度 $M=17.60, SD=3.77, \alpha=.75$>			
自分からほかの子と遊ぶほうだ。	.73	-.06	.06
体を使って活発に遊んでいる。	.69	.06	.02
遊んでいるときよく走ったり、とびはねたりする。	.65	-.02	.07
ほかの子と協力して遊ぶ。	.51	.14	-.11
ほかの子と遊ぶときはリーダーになる。	.45	-.12	.10
遊んでいるとき誰かに話しかけられたら、すぐに返事をする。	.42	-.01	-.15
<F2 楽しむ態度 $M=10.75, SD=1.83, \alpha=.75$>			
遊んでいると、楽しい。	-.07	.77	.04
遊んでいると元気があふれ出てくる。	.19	.72	-.06
遊びに熱中する方だ。	-.11	.72	.07
<F3 ふざけ態度 $M=5.26, SD=1.85, \alpha=.67$>			
ほかの子とジョーダンを言い合う。	-.07	.00	.86
遊びの中でおどける (ふざける) のが好きだ。	.12	.10	.55
因子間相関			
	F1	F2	
	F2	.64	
	F3	.20	.28

社会的行動尺度 固有値の減衰状況 (3.76, 2.32, 1.18, 1.04… …) にもとづき 3 因子構造を採用し, 再度因子分析を行った (Table 1-2)。第 1 因子は, 友だちを補助, 激励する行動の項目の負荷量が高いことから「ポジティブな社会的行動」因子と命名した。第 2 因子は, 友だちを誹謗, 揶揄する行動の項目の負荷量が高いことから「ネガティブな社会的行動」因子と命名した。第 3 因子は, 友だちに近づこうとする行動の項目の負荷量が高いことから「親和行動」因子と命名した。次に内的整合性を検討するために α 係数を算出した。その結果, $\alpha = .71 \sim \alpha = .72$ の値が得られ, 十分な内的一貫性が示された。各因子の合計得点を, それぞれポジティブな社会的行動, ネガティブな社会的行動, 親和行動の得点とした。

Table 1-2 社会的行動尺度の因子分析結果

質問項目	F1	F2	F3
<F1 ポジティブな社会的行動 $M=18.54, SD=3.47, \alpha=.72$>			
友だちが一人でさみしそうなときは, 声をかける。	.79	.08	-.01
友だちが困っているとき, 手助けをする。	.70	-.14	.02
友だちが上手に何かをしたとき, ほめる。	.59	.03	-.10
友だちが失敗したとき, はげましたりなぐさめたりする。	.50	-.15	.02
周りと考えが違っても, 自分の意見を言える。	.46	.25	.01
友だちに会ったとき, 自分から声をかける。	.39	.06	.18
<F2 ネガティブな社会的行動 $M=15.57, SD=4.12, \alpha=.71$>			
友だちを, 「ばか」などと悪く言うことがある。	.10	.72	.00
友だちが失敗すると, つい笑ってしまう。	-.02	.54	.03
友だちから何かを頼まれたとき, 断ることがある。	-.05	.46	.03
友だちと一緒に帰ろうと誘ってきたとき, 断ることがある。	.09	.46	-.11
友だちが本を読んでいるとき, 面白いことがあれば騒いで友だちの邪魔になることがある。	.02	.46	.15
友だちが困っていても, 見過ごすことがある。	-.28	.43	-.06
ほかの友だちがいるところで, 仲の良い友だちと内緒話をすることがある。	.10	.40	.03
友だちとの約束を守らないことがある。	.02	.38	-.09
<F3 親和行動 $M=6.27, SD=1.8, \alpha=.71$>			
友だちと一緒にいることが多い。	-.07	-.05	.86
友だちを遊びによく誘う。	.12	.07	.63
因子間相関			
	F1	F2	
	F2	-.41	
	F3	.46	-.02

衝動性コントロール尺度 固有値の減衰状況 (2.72, 1.21, 1.02… …) と, 因子の解釈可能性にもとづき 2 因子構造を採用し, 再度因子分析を行った。 .35 以下の因子負荷量を示した 1 項目を分析から除外し, 残った 7 項目で因子分析を行った (Table 1-3)。この尺度は先述したように Petersen, et al.(1984)が作成した SIQYA の下位尺度の一つを下坂他(2000)が日本語訳したものである。そのため, 先行研究においては 1 因子構造を採用している。SIQYA は 9 因子で構成されており衝動性のコントロールはそのうちの一つである。これは他の因子の項目とともに因子分析をした結果であり, 一つの因子の項目のみで因子分析を行った場合, 異なった結果が得られる可能性がある。しかし, 衝動性のコントロールに関

する項目のみを使用した下坂他（2000）は α 係数の確認のみにとどまっている ($\alpha = .66$)。なお, Patton, Stanford, & Barratt (1995) が衝動性を測定する尺度である Barratt Impulsiveness Scale-11 において「注意衝動性」, 「運動衝動性」, 「非計画衝動性」の 3 因子を抽出しており, 衝動性の多様性が示されている。これらのことから, 衝動性コントロール尺度は多因子構造の可能性があり, 本章の因子分析の結果において 2 因子が抽出されたことは妥当であると考えられる。第 1 因子は, 物事に対する怒りなどの瞬間の衝動性に関する内容の項目の負荷量が高いことから「瞬間衝動制御」因子と命名した。第 2 因子は, 普段のこころの落ち着きに関する内容の項目の負荷量が高いことから「日常平静維持」因子と命名した。次に内的整合性を検討するために α 係数を算出した。その結果, $\alpha = .64 \sim \alpha = .66$ の値が得られた。内的整合性が十分であるとは言い難いが, 項目数が少ないためであると考えられる。各因子の合計得点を, それぞれ瞬間衝動制御, 日常平静維持の得点とした。「瞬間衝動制御」因子の項目は全て逆転項目であったため, 逆転処理をした後に合計した。

Table 1-3 衝動性コントロール尺度の因子分析結果

質問項目	F1	F2
<F1 瞬間衝動制御 $M=8.44, SD=2.14, \alpha=.66$ >		
自分の思い通りにならないと怒る。*	.85	.09
すぐカッとなる。*	.70	-.03
してはいけないとわかっていながら自分ではやめることができずに、してしまうことがある。*	.36	-.15
<F2 日常平静維持 $M=10.91, SD=2.63, \alpha=.64$ >		
自分は落ち着いた人間である。	-.10	.61
おだやかな気分ですらられることが多い。	-.01	.60
苦しいことがあっても、何とか落ち着いている。	.09	.51
いつも自分をコントロールする。	-.06	.48

*は逆転項目である。

因子間相関 F1

調査に用いた各尺度間の 2 変量相関

本章で使用した積極的活動態度, 楽しむ態度, ふざけ態度, ポジティブな社会的行動, ネガティブな社会的行動, 親和行動, 瞬間衝動制御, 日常平静維持の各変数間の相関係数を算出した (Table 1-4)。積極的活動態度と他尺度との関連については, 楽しむ態度 ($r = .49, p < .001$), ポジティブな社会的行動 ($r = .63, p < .001$), 親和行動 ($r = .54, p < .001$) との間に中程度の正の相関が認められ, ふざけ態度 ($r = .20, p < .001$) と日常平静維持 ($r = .25, p < .001$) との間に低い正の相関が示された。楽しむ態度と他尺度との関連については, 親和行動との間に中程度の正の相関が認められ ($r = .41, p < .001$), ふざけ態度 ($r = .28, p < .001$), ポジティブな社会的行動 ($r = .33, p < .001$), 日常平静維持 ($r = .17, p$

<.01) との間には低い正の相関が示された。ふざけ態度と他尺度との関連については、ポジティブな社会的行動 ($r = .12, p < .05$), ネガティブな社会的行動 ($r = .32, p < .001$), 親和行動 ($r = .22, p < .001$) との間に低い正の相関が認められ, 瞬間衝動制御 ($r = -.32, p < .001$), 日常平静維持 ($r = -.17, p < .001$) との間には低い負の相関が示された。

なお, プレイフルネスの各因子と各遊びのプレイ人数との相関は $r = .12 \sim .28$ と低い正の相関が示された。この結果から, プレイフルネスと遊びの外的環境の一部であるプレイ人数との関係性が低いことが示された。

Table 1-4 調査に用いた各尺度間の2変量相関

	プレイフルネス		社会的行動		衝動性コントロール		
	楽しむ態度	ふざけ態度	ポジティブな社会的行動	ネガティブな社会的行動	親和行動	瞬間衝動制御	日常平静維持
積極的活動態度	.49 ***	.20 ***	.63 ***	-.11	.54 ***	.07	.25 ***
楽しむ態度	—	.28 ***	.33 ***	-.01	.41 ***	-.04	.17 **
ふざけ態度		—	.12 *	.32 ***	.22 ***	-.32 ***	-.17 **
ポジティブな社会的行動			—	-.26 ***	.39 ***	.15 **	.33 ***
ネガティブな社会的行動				—	.00	-.53 ***	-.27 ***
親和行動					—	.02	.20 ***
瞬間衝動制御						—	.37 ***

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

衝動性コントロールによる分類

衝動性コントロール尺度の2因子に対して Ward 法によるクラスタ分析を行い, 2つのクラスタを得た(第1クラスタ 87名, 第2クラスタ 213名; $\chi^2 = 52.92, df = 1, p < .001$)。次に得られた2つのクラスタを独立変数とし, 衝動性コントロール尺度の2因子を従属変数とした対応のない t 検定を行った。その結果, 瞬間衝動制御 ($t = 16.15, df = 268, p < .001$), 日常平静維持 ($t = 16.71, df = 259, p < .001$) とともに有意な群間差が認められた。瞬間衝動制御, 日常平静維持ともに第1クラスタ > 第2クラスタであった。そこで, 第1クラスタを「衝動制御高群」, 第2クラスタ「衝動制御低群」とした。

2つの衝動制御群と他尺度との関係

2つの衝動制御群における各尺度の得点差を検討するために, 対応のない t 検定を行った。その結果, ふざけ態度 ($t = -4.81, df = 298, p < .001$), ポジティブな社会的行動 ($t = 3.21, df = 298, p < .01$), ネガティブな社会的行動 ($t = -7.19, df = 298, p < .001$) において有意な差が認められた。

衝動制御高群は衝動制御低群よりもポジティブな社会的行動が有意に高く、一方、ふざけ態度とネガティブな社会的行動は衝動制御高群よりも衝動制御低群の方が有意に高かった。

社会的行動に影響を与える要因モデルの検討

2つの衝動制御群において、プレイフルネスが社会的行動に与える影響モデルに Table 1-4 の相関を考慮した因果モデルを構成し、多母集団同時の共分散構造分析を行った。また、ふざけ態度から親和行動へのパスに等値制約を加えた。等値制約を加える前のモデルと、等値制約を加えた後のモデルとを比較したところ、制約を加える前のモデル (AIC = 80.413) よりも制約を加えた後のモデル (AIC = 78.507) の方が適合度が高かった。よって等値制約を加えたモデルを採用した。また、社会的行動がプレイフルネスに与える影響モデルを同手続きで検討した結果 AIC = 81.361 となり、プレイフルネスが社会的行動に影響を与えるモデルの方が適合度が高かった。遊び行動の裏に存在する遊びに対する態度が日常生活における社会的行動に影響を与えるという仮定のもとにモデルを構成し、分析の結果からも影響モデルの適合性が認められた。このことから、プレイフルネスが社会的行動に影響を与えている可能性が高いと考えられる。プレイフルネスが社会的行動に与える影響モデルの衝動制御高群と衝動制御低群の標準化された因果係数と決定係数を Figure 1-1 に示す。

ポジティブな社会的行動に影響を与える要因 衝動制御高群 ($\beta = .49$, $p < .001$), 衝動制御低群 ($\beta = .65$, $p < .001$) とともに積極的活動態度からポジティブな社会的行動へのパスが有意であったことから仮説 1-1 は支持された。

ネガティブな社会的行動に影響を与える要因 衝動制御低群においてのみふざけ態度からネガティブな社会的行動へのパスが有意であった ($\beta = .33$, $p < .001$)。この結果から、仮説 1-2 は支持されなかった。

親和行動に影響を与える要因 積極的活動態度から親和行動へのパスは衝動制御高群 ($\beta = .52$, $p < .001$), 衝動制御低群 ($\beta = .41$, $p < .001$) とともに有意であった。

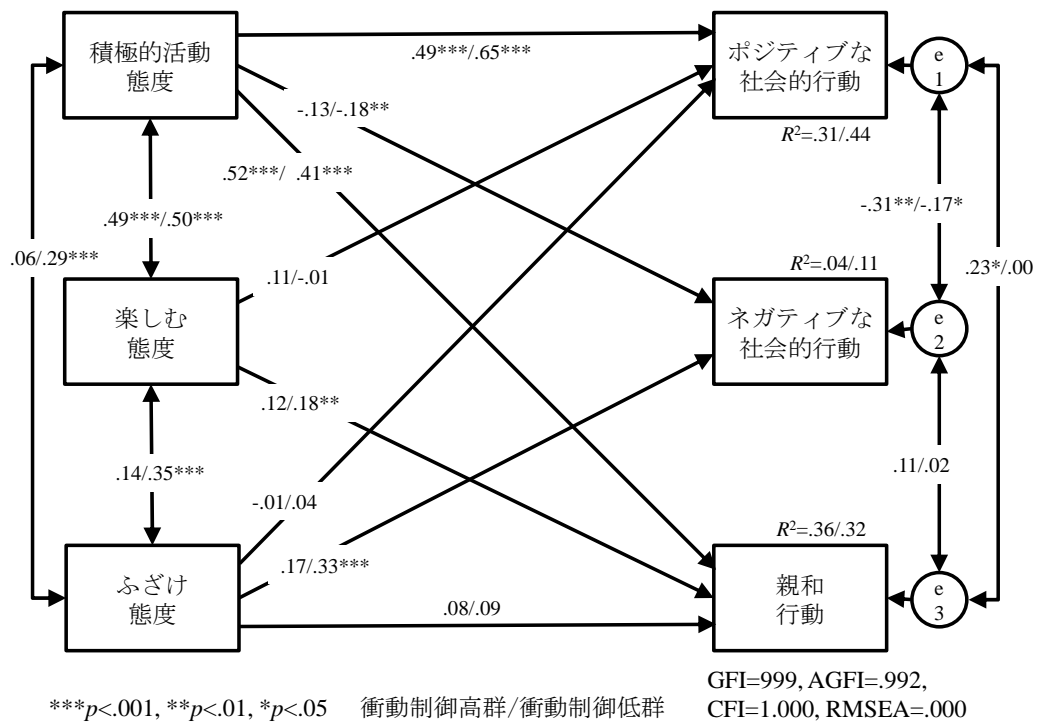


Figure 1-1 プレイフルネスが社会的行動に与える影響モデル (衝動制御高・低群)

プレイフルネスが社会的行動に与えるネガティブな影響の抑制

ここまでの研究で、積極的活動態度がポジティブな社会的行動を高めることが明らかとなった。一方、プレイフルネスがネガティブな社会的行動に与える影響に関しては、衝動制御高群においては影響が無いことが示されたが、衝動制御低群においてはふざけ態度がネガティブな社会的行動を高める結果が示された。

集団遊びはルールを守るなどネガティブな社会的行動を抑制する役割があるとされている（白石，1988）。一方，4～6年生はクラスのみならずを友だちと認識しているグループ，ギャング・グループ，チャム・グループの3種が混在していると予測される。ギャング・グループは，排他性・閉鎖性が強く，仲間内だけで通じるルールや言葉を使用し，その中で役割や規範などを学ぶとされている。一方，チャム・グループは，同性の親友から構成され，相互信頼をもつ一方で，友人関係におけるトラブルに悩むという特徴をもつ（堀野・濱口・宮下，2000；國枝・古橋，2006）。このように集団にも種類が存在し，その種類や人数によって社会的行動に与える影響にも差が生じると考えられる。そこで，プレイ人数の違う集団間においてプレイフルネスが社会的行動に与える影響を検討するとともに，集団の効果によって，衝動制御低群におけるふざけ態度

がネガティブな社会的行動を高める影響を抑制するのについても検討する。その際、学年が上がることに伴い、ギャング・グループがチャム・グループへ移行し、プレイ人数も変化することも考えられるが、本章では分散分析の結果、「表現する遊び」($F(2, 295)=0.74, n.s.$)、「ゲーム機での遊び」($F(2, 297)=0.31, n.s.$)のプレイ人数については学年間に有意な差が示されず、「体を動かす遊び」については有意な差が示されたが($F(2, 293)=3.52, p<.05$)、その後の検定において有意な差が示されなかったため、全学年を対象として検討することにした。

衝動制御低群におけるプレイ人数での比較 プレイ人数に大きな差が生じると考えられる「体を動かす遊び」を対象とし、少人数の群と、平均的なプレイ人数の群、多人数の群に分けるためプレイ人数($M=5.08, SD=4.13$)を $M\pm 0.5SD$ で群分けを行った。その結果、1~3人である少人数群($n=83$)、4~7人である中人数群($n=86$)、8人以上である多人数群($n=38$)が抽出された。3つのプレイ人数群においてプレイフルネスが社会的行動に与える影響の差を検討した。

プレイ人数間での分散分析 3つのプレイ人数群における各尺度の得点差を検討するために、3つのプレイ人数群を独立変数、各尺度の得点を従属変数として1要因の分散分析を行った。その結果、積極的活動態度($F(2, 204)=5.01, p<.01$)、ネガティブな社会的行動($F(2, 204)=3.85, p<.05$)、親和行動($F(2, 204)=4.53, p<.05$)において有意な群間差がみられた。TukeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行ったところ、積極的活動態度については少人数群>中人数群=多人数群となった。ネガティブな社会的行動については多人数群>少人数群であった。また、親和行動については中人数群>少人数群であった。

プレイ人数群での多母集団同時分析 3つのプレイ人数群において、プレイフルネスが社会的行動に与える影響を検討するために、多母集団同時の共分散構造分析を行った(Figure 1-2)。

ポジティブな社会的行動に影響を与える要因 少人数群($\beta=.77, p<.001$)、中人数群($\beta=.52, p<.001$)、多人数群($\beta=.46, p<.01$)全てにおいて積極的活動態度からのパスが有意であった。

ネガティブな社会的行動に影響を与える要因 少人数群($\beta=-.35, p<.001$)と多人数群($\beta=-.31, p<.05$)においてのみ積極的活動態度からのパスが有意であった。また、ふざけ態度からのパスも少人数群($\beta=.33, p<.01$)と多人数群($\beta=.32, p<.05$)においてのみ有意であった。

親和行動に影響を与える要因 少人数群 ($\beta = .45, p < .001$), 中人数群 ($\beta = .22, p < .05$), 多人数群 ($\beta = .67, p < .001$), 全てにおいて積極的活動態度からのパスのみ有意であった。

パス係数値間の差 パス係数値間の差の検定統計量に着目したところ, 積極的活動態度から親和行動へのパスにおいて中人数群と多人数群の間でパス係数の差が有意であった ($z = 2.28, p < .05$)。

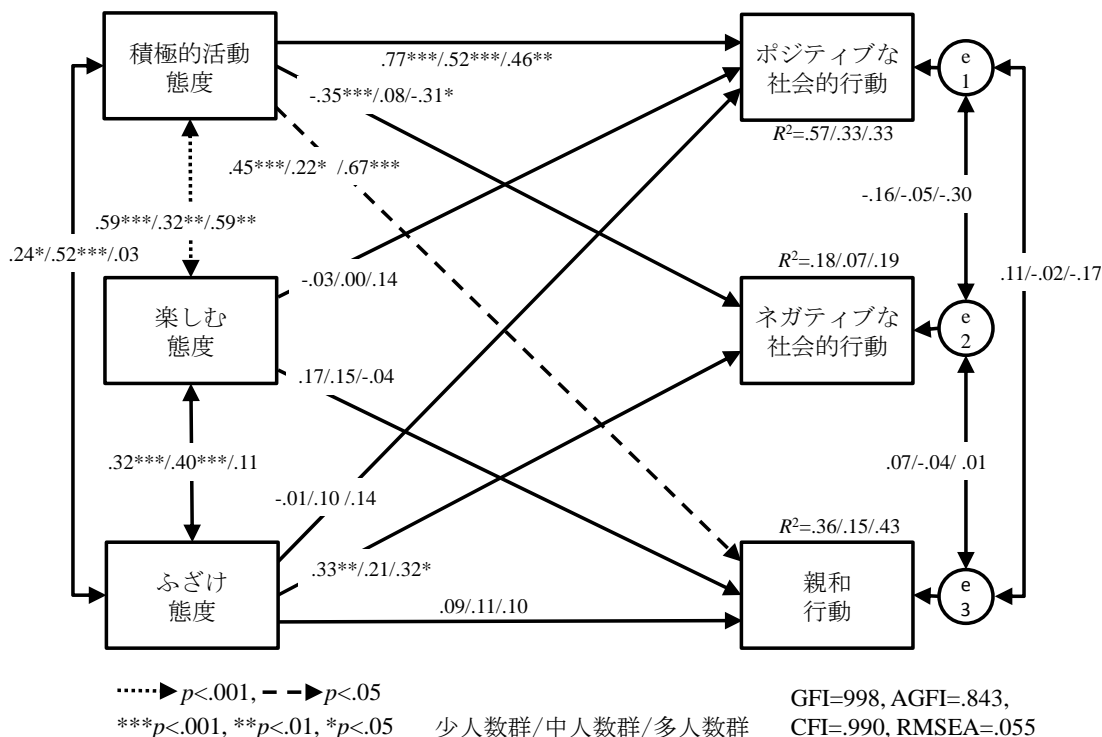


Figure 1-2 プレイフルネスが社会的行動に与える影響モデル (少・中・多人数群)

第4節 考察

プレイフルネスの影響——衝動制御群比較——

衝動制御高, 低群の共通点 積極的活動態度は衝動制御の高低に関係なく, 積極的活動態度が高い児童ほどポジティブな社会的行動が高いことが示された。渡辺・佐藤 (2005) は積極的・主張的関わりのスキルはいたわり行動や援助行動を促進することを明らかにしている。本章における積極的活動態度は積極的に友だちと関わるプレイフルネスを扱っているため, いたわり行動や援助行動を含むポジティブな社会的行動を促進するという結果は妥当なものであるといえる。これにより遊びが社会的適応を促進するという従来の説は, プレイフルネスの一側面がポジテ

イブな社会的行動を促進するという意味で本章においては部分的に支持されたことになる。

衝動制御高，低群の相違点 衝動制御が低い児童でのみ，ふざけ態度が高い児童ほどネガティブな社会的行動が高いことが示された。ふざけ態度は遊びの中でふざけようとする傾向を扱っており，ネガティブな社会的行動は友だちを誹謗，揶揄する行動について測定したものである。遊びの中でふざける傾向の高い児童は，日常生活においても友だちを揶揄することがあると考えられる。衝動制御が高い児童は，遊びの中ではふざけていても，日常生活においてはふざけて友だちを揶揄するなどの攻撃的な衝動を制御することができる。一方で，衝動制御が低い児童は，衝動を制御することができずに遊びの中でも日常生活でも友だちを揶揄するのだと考えられる。

プレイフルネスの影響——プレイ人数群比較——

プレイ人数少，中，多群の共通点 積極的活動態度はプレイ人数の多い少ないに関係なく，積極的活動態度が高い児童ほどポジティブな社会的行動が高いことが示された。また，プレイ人数群間での分散分析の結果，有意な差がなかった。これまでの研究において集団遊びは個人遊び，少人数遊びよりも社会性を育むとされてきた（遠藤他，2007；大畠他，2002）。しかし，本章では遊ぶ人数の違いではポジティブな社会的行動には差は出ないという結果が示された。どのような遊びにおいても，他者と積極的に関わる態度は，他者との関係をもつことに繋がるため，その関係性の中でポジティブな社会的行動を身につけることができる。そのため，遊ぶ人数の違いではポジティブな社会的行動および，積極的活動態度がポジティブな社会的行動に与える影響には差は出ないという結果が示されたと考えられる。

プレイ人数少，中，多群の相違点 少人数で遊ぶ群と多人数で遊ぶ群において積極的活動態度が高い児童ほどネガティブな社会的行動が低いことが示された。積極的活動態度は遊びの中で積極的に友だちと関わる態度について扱っており，ネガティブな社会的行動は友だちを誹謗，揶揄する行動について測定したものである。積極的に友だちと関わろうとすることは，友だちとの仲を深めることに繋がるため，友だちを誹謗，揶揄することが減少したのではないかと考えられる。また，ふざけ態度が高い児童ほどネガティブな社会的行動が高いという結果が少人数で遊ぶ群と多人数で遊ぶ群において示された。ふざけ態度は遊びの中でふざ

けようとする態度について扱っており、遊びの中でふざけようとする児童は、日常生活においても友だちをふざけて揶揄することがあるのだと考えられる。

一方、中人数で遊ぶ群では積極的活動態度、ふざけ態度がともにネガティブな社会的行動に影響を与えていなかった。中人数で遊ぶ群のプレイ人数が4～7人であることから、ギャング・グループに相当すると考えられる（堀野他，2000）。ギャング・グループは閉鎖的で、自分たちのグループの中で独自のルールを設け、グループの固有性を確立し、グループ内の一体感を重視する。そのため、グループの構成員はグループ内外で行動に差をつけることを集団から求められる。したがって、中人数で遊ぶ児童は、遊び仲間内と遊び仲間外の行動に差をつけようとするため、遊びの中での態度と遊びの外での行動との間に隔たりが発生し、遊びの中での積極的活動態度およびふざけ態度が遊びの外でのネガティブな社会的行動に影響を与えなかったことが考えられる。

まとめと今後の課題

本章はプレイフルネスという遊びに対する態度が児童の社会的行動に与える影響を検討した。その結果、従来の研究で実証的に示されていなかった遊びが、おおむねポジティブな社会的行動を促進することが明らかになった。一方で、衝動制御が難しい児童においてプレイフルネスのふざけ態度がネガティブな社会的行動を高めることが示された。これにより、従来考えられてきた遊びが社会的行動を促進するという説は、衝動の制御が難しい児童においては必ずしも正しいとはいえないことが示された。

また、衝動の制御が難しい児童において、プレイ人数によってプレイフルネスが社会的行動に与える影響が異なることが明らかになった。さらに、遠藤他（2007）や大島他（2002）で示されていた少人数で遊ぶよりも集団で遊ぶ方が社会的スキルや社会的行動を向上させるという結果は本章では支持されなかった。遊びの態度が児童のポジティブな社会的行動を促進し、ネガティブな社会的行動を抑制する影響を与えるという本章の結果から、遊びの重要性が明らかになったが、遊びの中と外との区別をつける必要があることも示唆された。

最後に本章から見えてきた今後の課題について述べる。まず、本章では遊びに対する態度が社会的行動に与える影響を検討したが、遊びに対する態度と社会的行動を同時に調査した。本来、影響を検討する際は独

立変数と従属変数の調査時期を適切にずらす必要がある。そのため、今後は遊びに対する態度を先に調査し、その後、社会的行動を調査する研究が望まれる。さらに、内的な遊びに対する態度が発達的に形成される時期、その態度が行動に表れるまでの時間も考慮に入れた縦断的研究が求められる。また、本章で着目した要因以外にも遊びの種類、遊びの時間など社会的行動に影響を与える遊びの要因は多々想定される。これらの要因をふまえ、遊びに対する態度と環境の両側面から遊びと社会的行動との関連を検討する必要がある。本章では調査協力校が同県の2校であるため、今後の研究においては他県にわたる多数の小中学校で調査を行う必要があるだろう。また、本章で参考にした **Children's Playfulness Scale** は20年以上前にアメリカにおいて作成された尺度である。アメリカと日本との遊びの文化的な差が存在する可能性があることから、文化差を考慮した遊びを測定する研究法の開発が必要となる。そのために、まずは、これまでの先行研究において行なわれていた測定方法を概観する必要がある。その一方で、研究法を開発する際には、その研究法を実施する際の対象者への負担を考慮することが望まれる。そのため、次章において、研究法毎の先行研究を概観し、現代の日本において遊びを研究するうえでの対象者への負担を考察する。

第 2 章 遊び研究の動向と研究手法の特徴

第 1 節 本章の問題と目的

はじめに

第 1 章で行った研究の結果，現代日本の児童を対象とすることにおける，既存の尺度の問題点，および現代日本の児童の遊びに適した研究法を開発する必要性が示された。新たな研究法を開発するためには，各研究手法の特徴および先行研究の動向を整理する必要があるだろう。そこで，本章では，遊びを対象とした先行研究の動向を概観，整理し，その特徴について考察する。

目的

遊びを対象とした研究は，Spencer（1860）や Groos（1896 Baldwin Trans.1898, 1899 Baldwin Trans. 1901）に始まり，Huizinga（1938 高橋訳 1971）や，Caillois（1958 多田・塚崎訳 1990）など哲学，文化人類学など多領域において発展してきた。遊び研究の初期には遊び行動が発生する理由に関する研究が多く行われていた。例えばシラーによる剰余エネルギー説，ラザルスによる気晴らし・エネルギー再生説，ホールによる発達反復説などがある（中野，1996）。一方，心理学の領域において Feshbach（1956）がおもちゃの種類によっては不適切な攻撃行動につながる可能性があることを示唆したように，遊びを独立変数とし様々な子どもたちの特性などへの影響を検討した研究も徐々に行われ始める。その後，遊びを独立変数として扱う研究は 1980 年代以降に発展，活発化し，多くの知見が得られている。本章では，心理学領域における数多くある遊び研究の中で，子どもを対象とした実証的な研究に重点を置いて，遊び研究の動向を各研究手法ごとに整理することを第 1 目的とする。さらに，現代の日本において遊びの研究を行う際に研究手法上留意すべき事項の考察を行うことを第 2 目的とする。

第 2 節 遊びを対象とした実証的研究の流れ

プレイフルネスに関する研究の動向

過去の研究を振り返ってみると，調査を積み重ね発展した研究として第 1 章でも取り上げたプレイフルネスに関する研究と遊び能力に関する研究，Affect in Play Scale に関する研究があることがわかる。ここでは，プレイフルネス研究と，遊び能力研究，Affect in Play Scale そしてその

他の研究についてこれまでの動向を記述していく。

プレイフルネスの概念については、第1章において述べている。ここでは、近年の動向を含めてプレイフルネスの歴史を記述する。プレイフルネスという概念の研究はLiebermanによって始まる。Lieberman(1965)は遊びの状況ではなく、遊ぶ子ども自身に焦点を当て、プレイフルネスという概念を提示した。彼女は幼児の遊びの質や遊びのスタイルが遊びの行動に表れているとし、この行動をプレイフルネスと定義した。この定義では、研究対象としての遊びから遊びの状況や環境が除かれている。彼女はプレイフルネスを「身体的自発性」、「社会的自発性」、「認知的自発性」、「表現された喜び」、「ユーモアのセンス」の5つの要素から構成されると考え、それにもとづいたPlayfulness Scaleを開発した。彼女のプレイフルネスの研究はその後、BarnettやRogersに引き継がれる。BarnettはPlayfulness Scaleを精査し(Barnett & Fiscella, 1985)、新たにChildren's Playfulness Scale(以下CPS)を作成した(Barnett, 1991)。一方、Rogersは、プレイフルネスを遊ぶ特性における個人の違いに関する心理学的構成概念であると定義し、Child Behaviors Inventory of Playfulnessを開発した(Rogers et al., 1991)。その後、Rogersは乳幼児版であるNew Child Behaviors Inventory of Playfulnessを作成している(Rogers・玉置・芦田・岸田・中橋, 1994)。CPSは構成概念妥当性が検証され(Trevas, Grammatikopoulos, Tsigilis, & Zachopoulou, 2003)、高機能自閉症の鑑別への有用性(長田・正治, 2011)、個人特性や家族特性との関連が検討されている(Rentzou, 2013)。また、観察法においてCPSを応用する研究がある一方で(Boyer, 1997)、観察法専用プレイフルネスを測定するTest of Playfulnessも開発されており(Bundy, 1997; Bundy, Nelson, Metzger, & Bingaman, 2001; O'Brien & Shirley, 2001)、コーピングスキルとの関連が検討されている(Saunders, Sayer, & Goodale, 1999)。プレイフルネスはLiebermanが研究を始めてから50年以上たった現在でも使用することができる概念であるといえよう。

遊び能力尺度に関する研究の動向

森・福井(1980, 1981)は幼児を対象に上手く遊べる力を遊び能力と定義し、その規定要因を検討した。親の養育態度の影響力が大きいと考えた彼らは、親の養育態度を意識面と行動面において調査を行い、子どもの遊びに対して教育的な関心を抱きながらも、子どもの自主的な活動を受容する態度が遊び能力を高くすることを明らかにした(森・福井,

1980)。さらに、遊び能力を形成する客観的環境要因は家族人数、家族構成、出生順位、居住地域であり、養育意識や養育行動などの養育態度はそれらの規定要因からの影響が強く、養育態度は媒介変数であることが示されている（森・福井，1981）。その後、遊び能力尺度を開発した森・植田・福井（1982）は、遊び能力を「内面性」、「社会性」、「認識・操作性」、「創造性」の4領域から構成されると理論的に予測した。しかし、バリマックス回転による因子分析の結果「相互作用能力」、「組織的行動能力」、「創造的能力」の3因子が抽出されている。彼らはこの結果を用い、遊び能力の規定要因をパス解析を使用して検討している。この研究により、保育経験年数、母親による遊び素材の選択など人間関係的要因が強い規定力を持ち、次いで家族の生活構造や親の関与形態といった物理的環境要因が規定力をもっていることが明示された。その後の遊び能力は小学生においても研究が進められ、遊び能力が低い児童はいじめられやすく、学習活動や作業活動においても低い地位に置かれやすいことが示されている（森・植田・西田・湯川，1986）。また、他者とのコミュニケーションが増加し、社会的スキルや行動が重要視され始める小学生においては、遊び能力の形成に社会的スキル、向社会的行動、肯定感、遊びの有無、遊び仲間、遊び空間が関わっており（渡辺・松崎・佐藤，2004；渡辺・佐藤，2005）、遊び能力が高いほど、社会的スキルも高くなることが明らかにされている（野本・石野，2015）。このことから、遊び能力と社会的スキルや向社会的行動はお互いに影響を与えており、遊び能力を高めれば、社会的スキルや向社会的行動が高められ、その結果さらに遊び能力が高められることが予測される。

Affect in Play Scale に関する研究の動向

実験観察法の研究においての大きな流れに Affect in Play Scale の研究が存在する。Russ(1987, 1993)は遊びでのふり遊びを測定するため Affect in Play Scale（以下 APS）を作成した。APS は小学生のふり遊びを対象に、ビデオテープを用いて評定する。その後、APS を用い、よく遊べる子どもは認知的対処方略の種類が豊富であり、苦悩が少ないことや、遊びの認知的スキルが感情のプロセスに影響を与えることなどが明らかにされている（Christiano & Russ, 1996；Moore & Russ, 2008）。一方、APS にはビデオテープが必要であり、幅広い訓練が必要であった。そのため、Cordiano, Russ, & Short（2008）は、ビデオテープを必要としない Affect in Play Scale – Brief Rating Version を作成した。また、対象者の年齢の範

圏を広げるため APS の幼児版である Affect in Play Scale – Preschool やその簡易版である Affect in Play Scale – Preschool – Brief Rating (以下 APS-P-BR) も開発されており (Fehr & Russ, 2014; Kaugars & Russ, 2009), その後の研究において検証的因子分析を用いて構成概念妥当性も検討されている (Chessa, Riso, Delvecchio, Salcuni, & Lis, 2011)。このように実験観察法においては APS に関する研究が現在も発展している。

その他の遊び研究の動向

研究の分類 プレイフルネスや遊び能力尺度, APS のような大きな流れをもつ研究以外にも遊びを対象とした実証的研究は数多く存在する。それらの研究を研究手法別に大きく分類すると, 尺度を使用した質問紙法 (以下質問紙法 (尺度)), 尺度を使用せず, 遊ぶ時間などに対し個別に回答を求める質問紙法 (以下質問紙法 (尺度以外)), 実験条件を設定しない観察法 (以下自然観察法), 実験条件を設定する観察法 (以下実験観察法), 事例などケースをもとに考察する方法 (以下事例研究), いくつかの先行研究や行政が発行している白書などに掲載されているデータをもとに考察を行う方法 (以下データ考察), の 6 つに分類される。それぞれの研究手法における遊び研究の動向を以下にまとめる。

質問紙法 (尺度) 遊びを測定する尺度は数多く存在する。遊びという概念は包含する範囲が広く, 定義が困難であるのに対し, 尺度はある特定の側面のみを測定する。尺度の測定対象が遊びの特定の側面に限定されるため, 研究者が注目した側面ごとに尺度が作成される傾向がある。例えば, 活発的な遊びに対するイメージを測定する Children’s Active Play Imagery Questionnaire (Cooke, Munroe-Chandler, Hall, Tobin, & Guerrero, 2014), 遊びにおける社会的行動, 非社会的行動を測る Preschool Play Behaviour Scale (以下 PPBS : Coplan & Rubin, 1998), 遊び中の関係性を測定する Penn Interactive Peer Play Scale (Fantuzzo et al., 1995), 遊びの活動を測定する Play Activity Questionnaire (Finegan, Niccols, Zacher, & Hood, 1991), 遊びの種類ごとの頻度を測定する遊び経験尺度 (橋本・西村, 2004), 遊びにおける楽しさを評定する楽しさ評定尺度 (大森・川口, 1992), 実行機能や対人関係, 好みや環境的機會から総合的に遊びを測定する My Child’s Play Questionnaire (Schneider & Rosenblum, 2014), 遊ぶスキルを自己評定で測定する Self-report Play Skills Questionnaire (Sturgess & Ziviani, 1996) などが存在する。これらを使用した発展研究として, は PPBS と CPS を使用し遊びの社会的, 非社会的タイプはプレ

イフルネスによって予測されること，社会的，非社会的タイプと行動上の問題および個人特性，家族特性との間の相関が有意であることを明らかにした研究（Rentzou, 2014）などがある。

このように遊びを捉える尺度は数多く存在し，遊びを対象とした研究は散在しており体系化されていない。また，先に述べた遊び能力尺度も，森他（1982）は3因子構造を採用したが，渡辺・佐藤（2005）では1因子，野本・石野（2015）では4因子構造を採用しており，因子構造が安定していない。遊びは文化と密接に関係しており，文化は国や時代によって変化する。30年前に作成された尺度は30年前の文化を前提として作成されている。そのため測定する概念は国ごと年代ごとに再検討が必要である。また，これまでの遊びを対象とした研究の流れをふまえ，現在の日本の文化に適した遊びを一側面だけでなく包括的に測定する尺度の開発および発展，体系化が望まれる。

質問紙法（尺度以外） 尺度以外の質問紙法の研究は，研究に必要な質問に対して個別に回答を求めている性質上，研究間に関連性が低く，研究テーマごとにいくつかのグループができるにとどまっている。具体的には，遊びの変化による影響に着目した研究（ex. 長谷川・豊留，2005；太田・安見・杉原，1989；柴垣・春日，2010），遊びが仲間や周囲とのコミュニケーションに与える影響の研究（ex. 遠藤・星山・安田・斉藤，2007；原田・日下，2009；久木山，2008；大島他，2002；横山，2004），遊びと子どもの精神的健康との関連の研究（ex. 権上・岡村・重本・河野・杉山，2005；窪・井狩・野田，2005，2006；大嶽他，2014；重本・岡村・河野・権上・杉山，2005），遊びを含めた生活に関する研究（ex. 今野，2006；夏秋・有働，1997；表，2004），遊び環境に関する研究（ex. 川端・熊澤・栗原・桜井，2011；野間，2001；猿渡，2008）の5つに概ね分類される。研究の流れと考えられるものはなく，2000年代に入ってから研究が多く見受けられた。

自然観察法 自然観察法を用いた研究の数は多くはなく，遊びと社会性の関連（ex. 伊藤，2006；伊藤・丸山・山崎，1999；大内・櫻井，2008），遊び場面での仲間との関係（ex. 島山・山崎，2002；松井，2001；松井・無藤・門山，2001）などが存在する。他にも，中野（1984）は遊びの型，遊び相手，やり取りの型の組み合わせから，幼児の遊びの構造を検討している。北島（1985）は遊びの世代間比較を行った。彼は3世代にインタビュー調査を行い，その後子どもの遊びの実態を調査するために9か所で観察を行った。さらに，自己制御の効力感と遊びの中の相互作用と

の間に関連があることを示唆した研究や（伊藤，2000）、「気になる」子どもを観察し，遊びの種類によって遊びの共有のしやすさに差があること，遊びを共有する方法に「気になる」子どもの特徴が表れることを明らかにした研究が存在する（飯島，2008）。自然観察法では，対象者に影響を与えず，遊びの全体像を観察する必要がある。研究の数の少なさが，遊びの自然な状態を観察することの難しさを物語っているのではないだろうか。

実験観察法 実験観察法は主に APS を使用した研究が海外において発展してきたが，それ以外にもいくつかの研究がなされている。Feshbach（1956）は5歳～8歳の子どもを対象に研究を行い，攻撃的なおもちゃが，中立的なおもちゃよりも不適当な攻撃性を多く引き出すことを明らかにした。また，攻撃性の低い男児において統制群と実験群（攻撃的なおもちゃ群＋中立的なおもちゃ群）の間で教室での攻撃に有意な差が示された。近年においては Uren & Stagnitti（2009）が5～7歳児を対象として，ふり遊びと社会的コンピテンスとの関連を検討している。彼らによってふり遊びにおける従事する能力が社会的コンピテンスと関連があることが示唆された。

一方，日本においては，象徴遊び（ex. 星・栗山・蓮見・日笠，1988；石橋・中峰，1979；中峰，1979），遊びの中での模倣による学習（ex. 内藤，1972；牛山，1969），遊び場面での仲間関係の発達（ex. 阿南，1989；藤崎・無藤，1985；倉持，1994；田丸，1991）などの研究が行なわれてきた。しかし，近年では実験観察法での研究は減少傾向にある。それは，子どもへの負担のみならず，幼稚園・小学校側の負担，さらには保護者への配慮などの重要性が増加したため，実験条件を受諾する学校が減少したことが影響していると予測される。

事例研究 事例研究とは事例をもとに考察を行った研究である（ex. 加用，2010；吉川，2012）。岩崎（2002）は遊びの中での育ちを捉える際に，幼児の興味の対象の違いから生じる体験内容と，対象に関係なく遊びの中における幼児の心的状況の変化による育ちの両側面に着目する必要性を述べた。そして，各側面について4事例をもとに考察し夢中になって遊ぶ体験の重要性を説いている。また，横山（2003）は幼児における健康とは何かを，子どもの現状をふまえながら考察し，4つの遊びの事例を用いて健康と遊びの質との関係を検討している。これらの研究は事例を質的に分析し，遊びの役割や効果を検討している。先行研究の著者が見た光景について述べた研究は数多く見受けられるが，事例と

して考察している研究は少なく、臨床心理学領域におけるプレイセラピーの研究などが事例研究の例として挙げられる。

データ考察 データ考察とは望月（1995）や横山（2011）にみられるような政府や先行研究のデータをもとに考察を行った研究である。他にも林（1998）は児童における遊びの役割を検討する際に株式会社タカラによる「3世代少女文化調査」や厚生労働省の統計を引用し自身の考察を裏付けている。また、花井（2008）は子どもの遊び空間や時間の変化を先行研究のデータを用いて示し、そのうえで遊びの変化によって社会性の低下が生じていると提議した。これらは先行研究をメタ的に研究している。統計を用いたメタ分析は現在も発展中であり、今後より多くの研究をもとにしたメタ分析が行われることが予測される。

総合的動向 以上のように実証的研究を振り返ってみると、年代ごとの特徴が浮かび上がってくる。1980年代以降、遊び場の減少や、ゲーム機が登場したことにより、遊びの減衰、変化が注目され、世代間における遊びの比較検討が行われ始める（ex. 夏秋・有働，1997；北島，1985；野間，2001；太田他，1989；柴垣・春日，2010）。1990年代は遊びを測定する方法に焦点が当たった時代であった。遊びの活動を測定する Play Activity Questionnaire（Finegan et al., 1991）、遊びにおける楽しさを評定する楽しさ評定尺度（大森・川口，1992）、子どもの感情と認知を人形遊びを用いて評定する Affective in Play Scale（以下 APS, Russ, 1987, 1993）、遊び中の関係性を測定する Penn Interactive Peer Play Scale（Fantuzzo et al., 1995）、遊ぶスキルを自己評定で測定する Self-report Play Skills Questionnaire（Sturgess & Ziviani, 1996）など、先に述べたプレイフルネスを測定する尺度以外にも多くの尺度が開発された。2000年以降は遊びを含む生活全体に注目した研究（ex. 今野，2006；表，2004）、遊び仲間とのコミュニケーションに焦点を当てた研究（ex. 遠藤他，2007；原田・日下，2009；久木山，2008；大畠他，2002）、遊び空間の調査（ex. 猿渡，2008；川端他，2011）、など遊びを外的環境との関連の中で捉える研究が進んでいるようだ。

第3節 理論的研究

本章における理論的研究の扱い

本章は、現代の日本において遊びの研究を行う際に研究手法上留意すべき事項を検討するため、遊びを対象とした実証的な研究の動向につい

て述べてきた。しかし実証的研究以外にも研究方法があり，その中にも遊びの研究にとって重要な研究が数多く存在する。本研究は実証的研究に重点を置いているため，多くは触れないが，実証的データではなく，先行研究の理論にもとづき考察する研究を本章では理論的研究と呼称し，その動向を概括的に記述する。

理論的研究の動向

遊びの分類に関する研究の動向 理論的研究にも種類が多くあるが，遊びの分類に関する研究と遊びの役割に関する研究が大きな研究領域であると考えられる。遊びは様々な要素を内包しており，多くの研究者が分類を試みてきた。彼らの研究の多くはビューラーやピアジェなどの分類をもとに，独自の視点から分類を試みている。松田（1971）は心身の発達および社会学の視点から分類を行い，宮寺（1979）は「機能遊び」と「ごっこ遊び」に着目し遊びの整理を試みた。一方，Smith, Takhvar, Gore, & Vollstedt（1985）は定義の難しさや分類の問題，そして測定の困難さについて考察している。そして，菅原（1998）は遊びを分類した後，遊びと関連する発達を知能，知性および行為によって分類した。

遊びの役割に関する研究 遊びの役割についてこれまでに，剰余エネルギー説，気晴らし・エネルギー再生説，発達反復説など様々なものが論じられてきた。しかし，近年の研究では，遊びが存在する理由の探索という方向ではなく，遊びが存在することによる教育的な意義（ex. 西田，2014；大豆生田，1994）や，発達のメリット（ex. 渡辺，2001）という方向で遊びの役割の研究が行なわれているようである。

第4節 ゲーム機遊びの研究

ゲーム機遊びの現状

上述してきた研究の大部分が鬼ごっこやかくれんぼ，ボール遊びなどの昔から存在する遊びに関する研究であり，近年流行しているゲーム機での遊びは含まれていない。子どもを対象に開発され定着したゲーム機は，現在では9割以上の児童が所有しており（内閣府，2011），見逃すことができないおもちゃとなっている（森下・石山，2003）。1972年から発売されているゲーム機であるが，1983年に任天堂株式会社から発売されたファミリーコンピュータは人気を博し，その後もスーパーファミコンやプレイステーションなどの据え置き機，ゲームボーイやプレイステ

ーションポータブルなどの携帯機が発売された。また近年においてはスマートフォンの流行に伴いパズル&ドラゴンやポケモン GO などのソーシャルゲームが流行し、よりゲームが身近なものとなっている。現代の遊びを研究するうえでゲーム機での遊びは無視できないものとなっているが、これまでのゲーム機での遊びの研究は、遊びを対象とした研究としては独立した位置にある。そのため、本章においても上記の分類とはわけて動向をまとめる。

ゲーム機遊びの研究の動向

ゲーム機遊びに関する研究の多くが、ゲーム機を用いて遊ぶ日数や時間などゲーム機の使用時間に焦点を当てている (ex. Hamlen, 2009 ; 中村他, 2012 ; 山本他, 1988)。ゲーム機が発展するに随い、ゲームのジャンルもバリエーションが増え、プレイ人数も多様化してきた。それに伴いゲームのジャンルによる影響の差に着目した研究も増え始めている。清水・梶村 (2000) はゲーム機で遊ぶ頻度とともにゲームソフトの種類や好みのジャンルを質問し、テレビゲームが子どもに与える心理的影響を検討している。彼らによると、ゲーム自体は優れたリラクゼーション効果をもつが、残酷な暴力的内容のゲームは使用後に抑うつや怒りを高める傾向がある。一方、社会的な側面においては、井堀・坂元・渋谷・湯川 (2008) がゲーム機の使用頻度と併せて、ゲーム機で遊んでいる際の暴力シーンや向社会的シーンとの接触度合、好みのゲームソフトのジャンルなどを測定している。結果、男子において向社会的シーンへの接触が多いほど、そして非暴力ゲーム嗜好が強いほど向社会的行動が促進され、暴力ゲーム嗜好が強いほど向社会的行動が抑制されることが明示された。

子どもたちの遊びは、ゲーム機以外の遊び (在来遊び) のみを行うことや、ゲーム機を使用した遊び (ゲーム機遊び) のみを行うことはなく、日によって遊びの種類が違ふ事が推測される。子どもによって在来遊びとゲーム機遊びの比重は様々であると考えられるが、子どもたちの遊びの実態を解明するためには、その比重を含めて総合的に遊びを捉える方法の開発が必要である。

第5節 研究手法に関する考察

実証性と対象者への負担

以上のように数多くの研究により、遊びの様々な側面が明らかにされてきた。これらの研究を概観してみると、多種多様な角度から調査が行われ、その研究手法も様々であることがわかる。研究手法にはそれぞれ特徴があり、長所と短所がある。研究においては実証性が求められ、その一方で対象者への負担を可能な限り減少することが倫理上望まれる。遊びなど子どもを対象とする研究においては、子どもの集中力や、保護者や学校教諭の子どもへの心配を考慮し、より負担を軽減することが必要とされる。この点から、まず現代の日本における遊びの研究にとって重要とされる実証性と子どもなどの対象者への負担について重点を置き考察する。

まず、質問紙法であるが、尺度には項目数が一定以上必要であり、そのため既に述べたように実施に際し対象者に負担をかける場合がある。集中して問題項目の意味を読み取り、内省を行い自分が当てはまる選択肢を選ぶことは、回答者に精神的負荷が発生する。遊びの研究における主な対象者である子どもにとって回答可能な項目量を考えなくてはならない。また項目数が増加するほど質問紙の回答に要する時間も増加する。現代の日本の学校現場では、科目ごとに1年間に教える量が定まっているため、時間的余裕が少ない。そのため、質問紙調査を実施することが大きな負担となる可能性がある。しかし、妥当性や信頼性が確保されている尺度であれば、他の研究者が使用した際に、比較検討ができ、統計的処理にも優れている。

一方、質問紙法（尺度以外）では、少量の質問で必要な情報を得ることが可能である。子どもは成人と比較して集中力が持続しづらく、そのため質問項目の量は少ない方が良好だろう。そのため、この研究法は少量の質問項目で広範囲の情報を得られるというメリットがある。

観察法とは実際に子どもが遊ぶ姿を見て評定することや、子どもが遊ぶ姿をビデオなどに録画し、後にその映像をもとに評定することを指す。観察法は観察者が実際に子どもの遊びを観察することで、客観的なデータを用い実証的な検討が可能である。複数人の観察者による評定のマッチングが行なわれることによって客観性が上がり、より実証性が高まると推測される。質問紙法のように大勢の対象者に対して一斉に行うことは困難であり、観察、評定する時間が必要なことから、比較的時間を要

する研究方法である。

観察法には、条件を設けず、対象者の自然な状態を観察する自然観察法と、条件を統制して行われる実験観察法が存在する。自然観察法においては対象者への負担は少ないが、実験観察法では対象者に拘束時間が発生し、実験参加による身体的、精神的負担も予測される。そのため、教育現場に対し研究協力を依頼する際は、質問紙法以上に学校側の負担を考慮する必要があるだろう。しかしその反面、実験観察法には環境の違いによる影響や、介入の効果などを検証することが可能であるという長所がある。長所を活かし、実験観察法を行うためには、負担を最小限にとどめるように条件を考慮することのみならず、対象者である子ども本人および保護者や担任教諭などに実験内容を説明し、不安などの精神的負担を軽減することも重要であろう。

一方、事例研究では、実際に立ち会い観察したことや、書籍に掲載されていた事例をもとに考察を重ねていくため、実際のデータを必要としない理論的研究より実証性は少し上がるだろう。分析を複数人で行えば客観性が上がると考えられる。また、研究のために子どもたちに課題を行なわせるわけではないため、対象者への負担は少ないと予測される。しかし、対象となる事例の数は少なく、普遍的、一般的とは言い難い。その意味では実証性は下がるだろう。

データ考察の研究では、多数の地域や、いくつかの年代を包括、比較した考察が可能になる。複数の客観的データにもとづく研究を対象として分析を行うため、実証性は高いことが予測される。また、先行研究などを対象とするため対象者は存在せず、対象者への負担もないといえる。

最後に、理論的研究では、従来定説となってきた遊びという概念を分類、あるいは現代社会における問題と関連付けて

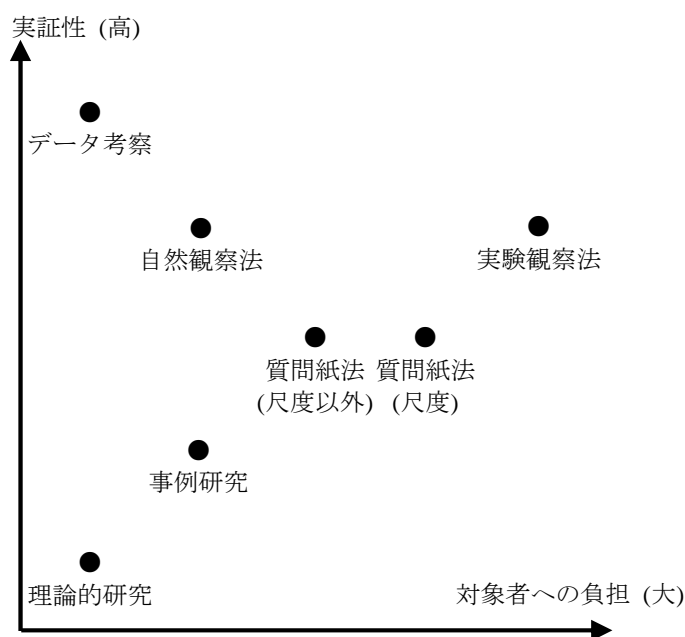


Figure 2-1 各研究手法における客観性と対象者への負担

考察されていることが多い。実証的にデータを手に入れるわけではなく、論文執筆者が考察を重ねるため、主観的に陥る可能性がある。その一方で、対象者を必要としないため、当然対象者への負担はない。

以上の質問紙法（尺度）、質問紙法（尺度以外）、自然観察法、実験観察法、事例研究、データ考察、理論的研究における実証性と対象者への負担についてまとめたものを Figure 2-1 に示す。

実証性に関してまとめると、複数の研究をもとに分析を行うデータ考察が最も実証性が高いと推測される。次いで、複数の評定者によるマッチングを行い、客観性が上がっていることが前提ではあるが、自然観察法、実験観察法の実証性が高いと考えられる。評定する際に評定者の認知的バイアスを介するが、複数の評定者による評定結果のマッチングによって個人の認知的バイアスは減少し、客観性が上がることで、実証性も高まるであろう。質問紙法（尺度）、質問紙法（尺度以外）は、大量の数量化データを統計的に分析するため研究者の認知的バイアスが介入せず客観性・実証性が高い。しかし、対象者による評定の際に意識的・無意識的な歪曲が発生する可能性がある。そのため、自然観察法、実験観察法よりも客観性・実証性は少し低いと予測される。事例研究と理論的研究は、どちらも研究者の主観的考察を重ねる点において共通しているが、事例研究は事例というデータをもとにする分、実証性が高いと考えられる。

対象者への負担は、実験参加のための時間的、身体的、精神的負担を考慮すると実験観察法が最も大きいと予測される。次いで負担が大きいのは質問項目が多い質問紙法（尺度）であろう。質問項目が少ない分、質問紙法（尺度以外）の負担は尺度を使用するよりも軽減される。また、自然観察法や事例研究は対象者に対し研究のために特別な行動を要求しない。その点では理論的研究やデータ考察と同じであるが、自然観察法も事例研究も対象者の付近に研究者、あるいはその代わりとなるものが存在しなければ考察の対象となるデータを手に入れることができない。遊ぶ子どもの付近に研究者などが存在するのであれば、その影響が皆無であるとはいえないだろう。多少なりとも対象者に心理的な負担を与えていると考えられる。

遊びを測定する研究手法と対象年齢

各研究手法の実証性と対象者への負担について考察した結果、質問紙法と観察法は対象者への負担が大きくなる場合があり、対象者への配慮

の重要性が明らかとなった。実証性や対象者への負担で考えれば、データ考察を採用することが望ましい。しかし、本章では、現代日本における児童の遊びに適した研究法を開発するために、先行研究の整理を行っている。そのため、実際に児童を測定しないデータ考察は採用できない。そこで、質問紙法と観察法が研究手法として採用可能になるよう、対象者への負担を軽減する方法を考察する。

これまで遊びを対象とした研究について整理を行ってきたが、その中には測定対象としての遊びを扱う研究（ex. 増田，2013b）と、場や状況としての遊びを扱う研究（ex. 中野，1981）が存在した。その2つの研究のうち、遊びを測定する研究において、遊びを測定する際、対象者の年齢に注意を払う必要がでてくる。対象者が同じ子どもというくくりであっても、幼児と小学校高学年生では遊びの特徴や発達の側面が大きく異なることが予測される。そこで、遊びを測定対象とした研究をもとに、対象者の年齢的特徴をふまえて、質問紙法、観察法、その他の研究手法の特徴について検討する。

質問紙法 質問紙法には遊ぶ子どもの保護者や担任教諭が評定者である場合と、遊ぶ子ども自身が評定者である場合がある。質問紙法はその特性上、遊ぶ時の状況や感情を回想しながら回答する必要がある。また、その自分の回想した内容の程度を判断し、自分の認知バイアスを確認したうえで回答を行う必要がある。そのため、質問紙法の評定者にはある一定以上の回想力とメタ認知機能が必要とされる。

Barnett（1991）や、森他（1982）など、研究対象が乳児・幼児であった研究では、保護者や幼稚園教諭が普段関わっている乳児・幼児の遊びについて評定する方法を採用している。これにより、質問紙に回答することができない年齢の子どもの遊びの測定が可能になり、対象者の主観による認知バイアスを排することも可能となった。

しかし、年齢が上がると別の問題が発生する。それは遊ぶ場所の拡大である。乳児・幼児の場合、遊ぶ際は保護者もしくは幼稚園教諭が同じ場にいることが多い。しかし児童の場合、学年が上がるにつれ保護者や小学校教諭がいない状況での遊びが増加する。その為、児童の遊びについては、保護者、教諭による評定で測定できる範囲が局所的になる可能性が高いと考えられる。

また、保護者や教諭など他者による評定にはもう一つ大きな問題がある。それは、評価対象が表れた行動に絞られているため児童の内面に関しては評定者の推測になるということだ。例えば、CPS（Barnett, 1991）

には「手足や体を自分の思い通りに動かして遊べる」という質問項目があるが、評定者が見た「思い通り」と幼児自身が思う「思い通り」にはずれが発生する可能性がある。

これらのことから、小学生の遊びを対象として研究を行う際は、対象者の年齢における回想力、メタ認知機能、測定の範囲などを考慮し保護者や教諭などによる他者評定か、子ども自身による自己評定かを選択する必要があるだろう。質問紙法を用いた研究のうち、主たるものを Table 2-1 に示す。

観察法 ある特定の状況における対象者の行動をある程度客観的に評定できることが観察法の長所である。しかし、対象者ごとに観察を繰り返すため比較的多くの時間が必要とされる。また、評定者間の評定能力を均等にするため、評定のトレーニングが必要である。子どもは年齢が上がり発達が進むにつれて遊びの幅も広がっていく。そのため、ある特定の状況を設定した観察法では測定対象が限定的になるため、遊びを総合的に測定する研究の際は、対象年齢の遊びの種類を確認したうえで、慎重に条件を設定する必要があるだろう。観察法を用いた研究のうち、主たるものを Table 2-2 に示す。

その他の研究手法 子どもの遊びを対象とした質問紙法には、保護者や教諭による他者評定や子ども自身による自己評定以外に、大学生や成人が自身の子ども時代を振り返り評定する方法がある。柴垣・春日(2010)は小学生とともにその保護者を対象として遊び場所や、頻度、時間などの調査を行い、世代間での比較検討を行った。その結果、遊び時間や人数など多くの項目で有意な差があることが示唆された。また、増田(2013b)は大学生を対象に小学校時代の遊びに関して頻度や人数、場所などを調査し、遊びの好みや、男女差などの検討を行っている。成人が子ども時代を振り返る場合、時間の経過による記憶の欠落や変化の影響が大きくなることが予測される。また、仮に20歳の人が小学生時代を振り返る場合、約10年前の小学生の状態を明らかにすることになる。時間の経過による文化の変化を考慮に入れると、その結果をそのまま現在の子どもに当てはめる際には注意が必要になるだろう。

考察 このように整理してみると、やはり年齢の低い子どもを対象とする際は、大人によって評定される研究手法が適しているかもしれない。質問紙法、観察法の選択は、研究の対象となる事象がある一定時間のみで観察が可能か、それとも日常的な状態を評価する方が良い事象なのかという基準や、あるいは質問紙法に必要な対象者数、観察法に必要な時

間などを基準に考慮することになるだろう。これらをふまえ、研究の目的に沿った研究手法を選択する必要がある。

本研究の対象は、児童期後期の子どもの遊び全般である。したがって、状況が限定的になる観察法よりも、遊びを全般的に捉えることが可能な質問紙法の方が適切であると考えられる。また、彼らの遊びの活動範囲は広く、保護者や教諭がその活動を把握することは困難である。そのため、他者評定も困難であると予測され、自己評定による質問紙法が望ましいと考えられる。

第 6 節 今後の研究課題

本章では、遊び研究の歴史を概観し、整理した。また、研究手法と対象年齢に焦点を当てて遊びを対象とした研究の研究手法を考察することを試みた。具体的には、実証性と対象者への負担に焦点を当て研究法の特徴を考察した。次に、対象者の年齢をふまえて観察法と質問紙調査との比較検討を行った。研究法の整理により遊び研究の特徴と課題が明確になった。一つは、遊びを対象とした研究は体系化されておらず、遊びを総合的に捉える尺度の開発、発展研究が必要な点であり、もう一つは、研究手法の特徴と対象者の年齢的特徴を考慮して研究手法を選択する必要がある点が挙げられる。また、遊びは文化と密接に関係しているため、現代の日本社会に適した尺度の開発が望まれることも述べてきた。本章では日本国内で行われた研究と海外で行われた研究を総合して扱っているが、文化差を考慮すれば、海外の結果を日本の子どもたちに当てはめることには慎重にならねばならないだろう。

遠藤他（2007）や大嶽他（2014）など尺度以外の質問を使用し遊びの外的環境の側面を測定する研究によって遊びの概観については明らかになりつつある。一方、遊ぶ子ども自身に着目した CPS（Barnett, 1991）や、遊び能力尺度（森他, 1982）などを使用した研究によって遊びの内的側面も検討を重ねられている。遊びは遊び自体を自発的に楽しむ行為の総体であり、遊ぶ子どもに焦点を当てねばならず、子どもの側から遊びを捉えることが重要である（岩崎, 2002）。本章で得られた知見をもとに、今後は遊びの外的側面と内的側面の両側面から総合的に遊びを測定する研究を行う必要がある。

Table 2-1 質問紙法を用いた実証的研究

手法	研究	対象者数	対象者の年齢(平均)	評定者	指標(項目数)
質問紙法 (尺度)	Cooke, L., Munroe-Chandler, K., Hall, C., Tobin, D., & Guerrero, M. (2014)	302人	7~14歳 (10.0歳)	自己評定	Children's Active Play Imagery Questionnaire (11)
	Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998)	337人 (研究2)	2.8~5.7歳 (4.5歳)	他者評定(教師)	Preschool Play Behavior Scale (20)
	Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S., & Debnam, D. (1995)	312人	3.2~5.3歳 (4.4歳)	他者評定(教師)	Peer Interactive Peer-Play Scale (27)
	Finegan, J. K., Niccols, G. A., Zacher, J. E., & Hood, J. E. (1991)	203人 (研究2)	4~12歳 (研究2)	他者評定(親)	Play Activity Questionnaire (15)
	橋本巖・西村千絵 (2004)	389人	中学校1年生	自己評定	遊び経験質問紙 (32)
	大森洋子・川口政宏 (1992)	57人	幼稚園年中児 (4歳児)	他者評定(教師)	楽しさ評定尺度 (23)
	Rentzou, K. (2014)	128人	1.3~4.6歳 (3.5歳)	他者評価(世話人)	Preschool Play Behavior Scale (18)
	Schneider, E., & Rosenblum, S. (2014)	334人	3~9歳 (5.4歳)	他者評価(親)	My Child's Play (50)
	Sturgess, J., & Ziviani, J. (1996)	72人	4.8~7.5歳	自己評定 他者評定(親, 教師)	Self-report Play Skills Questionnaire (20)
	遠藤俊郎・星山謙治・安田真・斉藤由美 (2007)	2205人	小学校1~6年生	自己評定	遊ぶ場所, 遊び場までの距離, 遊びの種類, 遊び相手, 人数
	長谷川雅康・豊留由美 (2005)	1538人	小学校1~6年生	自己評定	友だちと遊ぶ程度, テレビの視聴時間, 遊びの種類
	今野洋子 (2006)	1215人	小学校1~6年生	自己評定	遊びの意味, 遊びの種類, 遊ぶ相手の見つけ方
	質問紙法 (尺度以外)	夏秋英房・有働玲子 (1997)	1503人	3歳児~小学校4年生	他者評定(保護者)
窪龍子・井狩芳子・野田耕 (2006)		308人	3~6歳	他者評定(保護者)	自宅での遊び時間, 遊びの種類, 遊びたい友だちの人数
野間むつみ (2001)		106人	小学校4・5年生	自己評定	遊ぶ場所, 遊びの内容, 遊び時間, 遊び人数
表真美 (2004)		789人	小学校3~6年生	自己評定	遊ぶ頻度, 遊ぶ友だち, 遊ぶ場所, 遊びの内容
大島みどり・本田千尋・北原麻理子・津久井敦子・中山純子・根本喜代江・小林正幸 (2002)		240人	小学校4~6年生	自己評定	遊びの種類, 1週間の遊ぶ頻度
大嶽さと子・伊藤大幸・野田航・中島俊思・望月直人・大西将史・高柳伸哉・辻井正次 (2014)		5185人	小学校4年生~中学校3年生	自己評定	各遊びの種類について 毎日行う時間
横山卓 (2004)		2642人	小学校4年生~中学校2年生	自己評定	遊びの種類

Table 2-2. 観察法を用いた実証的研究

手法	研究	対象者数	対象者の年齢 (平均)	指標
自然観察法	Bundy, A. C., Nelson, L., Metzger, M., & Bingaman, K. (2001)	124人 (研究2)	1.3~9.8歳 (4.6歳)(研究2)	Test of Playfulness
	伊藤順子 (2006)	34人	5歳	遊びの種類
	北島茂樹 (1985)	9ヶ所において 複数の子どもを観察(研究2)		遊び特性
	松井愛奈 (2001)	17人	3~5歳	遊びの種類
	中野茂 (1984)	25人	5~6歳 (5.4歳)	遊び相手, 遊びのスタイル, 他者との関わり
	O'Brien, J. C., & Shirley, R. J. (2001)	5人	1回目: 2.0~9.8歳 (6.7歳), 2回目: 5.9~13.8歳 (10.7歳)	Test of Playfulness
	大内晶子・櫻井茂男 (2008)	85人	幼稚園年少児 (4.7歳)	Play Observation Scale
	Saunders, I., Sayer M., & Goodale, A. (1999)	19人	3.0~5.3歳	Test of Playfulness
	Boyer, W. A. R. (1997)	105人	3.3~5.3歳	Children's Playfulness Scale
	Chessa, D., Riso, D. D., Delvecchio, E., Salcuni, S., & Lis, A. (2011)	519人	6~10歳 (7.96歳)	Affect in Play Scale
	Christiano, B. A., & Russ, S. W. (1996)	37人	7~9歳 (8.1歳)	Affect in Play Scale
	Cordiano, T. J. S., Russ, S. W., & Short, E. J. (2008)	46人	小学校1~2年生	Affect in Play Scale-Brief Rating
	Fehr, K. K., & Russ, A. W. (2014)	107人	4~5歳 (4.8歳)	Affect in Play Scale-Preschool, Affect in Play Scale-Preschool-Brief Rating
実験観察法	Feshbach, S. (1956)	61人	5~8歳	各おもちゃの使用回数
	石橋由美・中峰朝子 (1979)	40人	4~6歳児 (5.2歳)	象徴遊びの生起率
	Kaugars, A. S., & Russ, S. W. (2009)	33人	4.0~5.7歳 (4.6歳)	Affect in Play Scale-Preschool
	増田公男・中尾忍 (1981)	80人	4~5歳児 (5.7歳)	玩具に対する行動
	Moore, M., & Russ, S. W. (2008)	45人	6~8歳	Affect in Play Scale
	Uren, N., & Stagnitti, K. (2009)	41人	5.3~7.9歳 (6.5歳)	Child-Initiated Pretend Play Assessment, Penn Interactive Peer Play Scale

第Ⅱ部 遊び尺度開発と社会的適応の検討

第3章 遊び体験尺度の開発

第 1 節 本章の問題と目的

はじめに

第 I 部では、既存の尺度を使用し、遊びが社会的行動に与える影響を検討した（第 1 章）。また、その後、遊びの先行研究を概観し、遊びを測定する研究手法の特徴、および現代日本における児童の遊びを研究する際の倫理的注意事項を考察した（第 2 章）。

第 II 部では、第 2 章において考察された、現代日本における児童期、特に高学年の遊びを測定する際は、自己評定による質問紙法を採用することが適切であることを受け、現代日本における遊びを測定する尺度を開発する。その際、子どもの側から遊びを捉えることの重要性をふまえ、遊びの外的側面と内的側面の両側面から総合的に遊びを測定する尺度の開発を試みる。また、社会的適応について第 I 部では社会的行動という社会的適応の過程に着目した。第 II 部では、児童期において重要な位置を占める学校生活での社会的適応を検討するため、社会的適応状態としての学級適応に着目する。その際、遊びを外的側面、内的側面の両側面から捉えることと同様に、学級適応に関しても、個人が属する社会的、文化的環境に対する適応を意味する外的適応と、個人の心的状態の安定を意味する内的適応の両側面から検討する（北村，1965）。外的な環境への適応状態、内的な心理的適応状態、それぞれの基礎となり社会的適応の過程である社会的行動を捉えることで、本研究全体として、社会的適応の一端を捉えることを試みる。

遊びを測定する尺度を用いた研究には、Children's Playfulness Scale（Barnett, 1991）、遊び能力尺度（森・植田・福井，1982）など遊びの環境ではなく、遊ぶ子どもの特性や能力など、＜遊ぶ子ども自身＞に焦点を当てた尺度や、Play Activity Questionnaire（Finegan, Niccols, Zacher, & Hood, 1991）や遊び経験尺度（橋本・西村，2004）など＜遊び行動＞に焦点を当てた尺度、楽しさ評定尺度（大森・川口，1992）のように＜遊ぶ子どもの感情＞に焦点を当て、捉えようとした尺度が存在する。

遊びは遊び自体を自発的に楽しむ行為の総体であり、遊ぶ子どもの行為に焦点を当てねばならず、子どもの側から遊びを捉えることが重要であるといわれている（岩崎，2002）。また、遊びは感情を引き出すイベントの中でも典型的なものである（片山，2007）。よって、遊びを測定する際は、遊ぶ場所や、人数など外的環境とは別に、遊ぶ子ども自身に着目し、遊びを、遊び行動と遊び感情の両側面から測定する必要があると考

えられる。本章では、遊ぶ子ども自身が認識した遊び行動と遊びの感情を総合して遊び体験と捉えることにする。そのうえで、児童自身によって評定可能な遊び体験を測定する尺度の開発を試みる。これにより、児童の認識している遊びをより直接的に捉えることができると考えられる。

研究方法

本章では、子どもの認識した体験を測定するため自己評定による質問紙法を採用した。子ども自身に遊びについての自由記述式質問紙を回答させることで、遊び行動および遊び感情の項目を抽出し、抽出された項目をもとに遊び体験尺度を作成し、遊び行動と感情という観点から子どもの遊び体験を測定することで、子どもたちの遊びについての知見を提供することを目的とする。

第2節 予備調査

目的

児童期後期の小学生を対象とした自由記述調査により、児童期後期の遊び体験の収集、分類を行い、遊び体験尺度の構成項目の選出を行う。

方法

調査対象 公立小学校の高学年生 125 名（5 年生：男子 43 名，女子 26 名，6 年生：男子 25 名，女子 31 名）を調査対象者とした。

調査時期および手続き 調査時期は 2014 年 12 月であり，調査は担任教諭によって学級ごとに実施された。

調査項目 a.回答者の学年および性別。b.遊び体験についての自由記述：小学生に直接的に遊びの体験について質問しても回答が困難であると判断した。そこで、「印象に残っている遊び」と「一番多く遊んでいる遊び」に場面を限定し、「この 1 ヶ月で一番印象に残っている遊びとは、どんな遊びですか」、「この 1 ヶ月で一番多く遊んだ遊びとは、どんな遊びですか」という問いに、自由記述で回答を求めた。また、自由記述では遊びの具体的な内容を表現することを苦手とする児童用に、同じ問いについて「どこで」、「だれと」、「何をして」、「どう感じましたか」という補助の質問を設けた。

結果と考察

記述のカテゴリ分類 対象者 125 名の内、欠損値を除いた 124 名を分析対象とした。自由記述により得られた 248 の記述内容を心理学を専攻する 2 名の大学教員と 4 名の大学院生により 1133 の要素に分け、その後、4 つのメインカテゴリ〈遊び相手〉、〈遊び場所〉、〈遊びの内容〉、〈感情〉と、17 のサブカテゴリに分類した (Table 3-1)。メインカテゴリ〈遊び相手〉はサブカテゴリ「子ども同士」、「家族」、「一人」、「その他」に分類された。メインカテゴリ〈遊び場所〉はサブカテゴリ「屋内」、「屋外」、「施設」に分類された。メインカテゴリ〈遊びの内容〉は「体を動かす遊び」、「創作遊び」、「非コミュニケーション的遊び」、「協力的コミュニケーション的遊び」、「対決的コミュニケーション的遊び」に分類された。メインカテゴリ〈感情〉は「喜び」、「カタルシス」、「没頭」、「安心」、「陰性感情」に分類された。

尺度項目作成 分類された内容のうち、メインカテゴリ〈遊びの内容〉から遊び行動の尺度項目を、メインカテゴリ〈感情〉から遊びの感情の尺度項目を検討、作成した。その際、分類された内容のうち〈遊びの内容〉における「体を動かして遊ぶ」など 4 項目と、〈感情〉における「遊んでいると楽しい」など 6 項目は内容から日常の遊びの中に多く含まれ、天井効果が表れる可能性が高いと判断したため尺度項目から除外した。同じく〈遊びの内容〉における「遊園地の乗り物に乗る」など 3 項目は日常の遊びに含まれる可能性が低く、床効果が表れる可能性が高いと判断したため、尺度項目から除外した。

Table 3-1 カテゴリー分類表

カテゴリー	カテゴリー
<遊び相手>	<遊び場所>
子ども同士で遊ぶ	自分の家で遊ぶ 友達の家で遊ぶ 学校の中で遊ぶ
家族と遊ぶ	近所で遊ぶ 公園で遊ぶ 秘密基地で遊ぶ 学校の運動場で遊ぶ 施設(遊園地・水族館など)で遊ぶ
一人で遊ぶ	
その他	
<遊びの内容>	<感情>
体を動かす遊び	遊んでいると楽しい 遊んでいると面白い 遊んでいると良かったと感じる 遊んでいるとうれしくなる 遊んでいると気持ちいい 遊んでいるとスッキリする 遊んでいるとスカッとする 遊んでいるとワクワクする 遊んでいるとドキドキする 遊んでいるとハラハラする 遊んでいるともっと遊びたいと感じる 遊んでいるとまた遊びたいと感じる 遊んでいると時間が早く感じる 遊んでいると時間を忘れる 遊んでいると夢中になる 遊んでいると熱中する 遊んでいると一人よりもみんなと遊ぶ方が好きだと感じる 遊んでいると落ち着く
創作遊び	喜ぶ
非コミュニケーション的遊び	カタルシス
	没頭
	安心
協力的コミュニケーション遊び	陰性感情
対決的コミュニケーション遊び	
友達とおしゃべりする 友だちに相談する(相談にのる) 友だちとジョーダンを言い合う ゲームで協力して遊ぶ ゲームで対戦して遊ぶ ゲームでゲーム(トランプ・ウノ・遊戯王・デュエマなど) 勝負をする 手遊び(あっち向いてホイ・指相撲など)	

第 3 節 本調査

目的

小学生を対象とした質問紙調査によって、遊び体験尺度の信頼性、妥当性の検討を行うことを目的とする。

方法

調査対象 近畿地方の 2 県に存在する小学校 10 校（政令指定都市 3 校，自然豊かな地域 6 校，離島 1 校）に在籍する 4～6 年生の児童 978 名を調査対象とした。このうち記入ミスがなかった児童 954 名（4 年生：男子 194 名，女子 215 名，5 年生：男子 146 名，女子 146 名，6 年生：男子 137 名，女子 116 名）を分析の対象とした。

調査時期および手続き 調査時期は 2015 年 1 月～3 月であり，調査は担任教諭によって学級ごとに実施された。

調査項目 本章では予備調査で抽出された項目をもとに作成した遊び体験尺度を使用した。遊び行動 20 項目と遊びの感情 17 項目，合計 37 項目からなり，遊び行動に関する「どれくらいしましたか」という質問に関しては「1.まったくない」から「4.よくした」の 4 件法で，遊びの感情に関する「感じることはどのくらいありましたか」という質問に関しては「1.まったくない」から「4.よくあった」の 4 件法で評定を求めた。

また，併存的妥当性を検討するために Barnett（1991）が作成した Children's Playfulness Scale を参考に木下・大西・森（2017b）が作成したプレイフルネス尺度を，児童に理解しやすい表現内容に修正したものをを使用した。プレイフルネスとは遊びに対する態度であり，遊びはプレイフルネスが行動として表れた結果である（木下他，2017b）。プレイフルネスが高いほど遊びは促進される。したがって，プレイフルネスと相関がある程度存在することで，遊び体験を測定できていると判断した。23 項目からなり「1.まったくない」から「4.よくあった」の 4 件法で評定を求めた。

分析方法 分析には統計ソフト SPSS ver. 21.0 および Amos ver. 21.0 を使用した。

結果

全ての尺度の評定値に対して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。

遊び体験 項目分析の結果、6項目に天井効果が認められ、7項目に床効果が認められた。項目内容と標準偏差を考慮し検討した結果、天井効果が認められた項目のうち3項目と、床効果が認められた項目のうち3項目の計6項目を削除し、31項目の評定値について因子分析を行った。固有値の減衰状況（4.44, 2.04, 1.95, 1.09……）と因子の解釈可能性にもとづき、3因子解を採用した。1つの因子に対して.40未満の負荷量を示した項目を除外し、残った17項目で再度因子分析を行った。結果をTable 3-2に示す。第1因子は、スッキリするといった発散の項目の負荷量が高いことから「カタルシス感情」と命名した。第2因子は、ゲーム機が普及する以前から児童に見られた遊びに関する項目の負荷量が高いことから「在来遊び」と命名した。第3因子は、ゲーム機関連の項目で構成されていたため「ゲーム機遊び」と命名した。次に内的整合性を検討するために α 係数を算出した。その結果、「カタルシス感情」では $\alpha = .78$ 、「在来遊び」では $\alpha = .73$ 、「ゲーム機遊び」では $\alpha = .80$ という値が得られた。各因子の合計得点を、それぞれカタルシス感情、在来遊び、ゲーム機遊びの得点とした。

Table 3-2 遊び体験尺度の因子分析の結果

項目番号	質問項目	F1	F2	F3	共通性
＜F1 カタルシス感情 $M=15.75, SD=4.51, \alpha=.78$ ＞					
32.	遊んでいるとスッキリする。	.81	-.04	-.04	.62
21.	遊んでいるとスカットする。	.65	.00	.00	.42
30.	遊んでいるとホッとする。	.65	.03	-.08	.42
26.	遊んでいると落ち着く。	.60	-.05	.00	.34
28.	遊んでいるとハラハラする。	.50	.00	.11	.30
23.	遊んでいるとドキドキする。	.42	.13	.07	.27
＜F2 在来遊び $M=19.59, SD=5.11, \alpha=.73$ ＞					
10.	遊具(ブランコ・滑り台・鉄棒・一輪車など)で遊ぶ。	-.12	.64	-.08	.35
12.	手遊び(あっち向いてホイ・指相撲など)をする。	-.03	.54	.05	.30
9.	鬼ごっこ(かくれんぼ・缶けり・ダルマさんが転んだなど)をする。	-.02	.52	.09	.29
7.	ルールを自由に変えて遊ぶ。	.07	.50	.09	.32
3.	自分たちで作った遊びで遊ぶ。	.04	.49	.08	.29
4.	絵を描く。	-.02	.44	-.06	.18
16.	友だちに相談する(相談にのる)。	.09	.43	-.12	.21
1.	歌を歌う。	.08	.40	-.09	.18
＜F3 ゲーム機遊び $M=8.37, SD=2.98, \alpha=.80$ ＞					
11.	ゲームで協力して遊ぶ。	.03	-.03	.89	.78
6.	ゲームで対戦して遊ぶ。	-.01	.00	.83	.68
18.	ゲームで遊ぶ(通信なし)。	-.01	-.01	.56	.31
因子間相関					
	F1	F2			
	F2	.40			
	F3	.27	.25		

プレイフルネス 23 項目の評定値について因子分析を行った。固有値の減衰状況 (6.21, 1.99, 1.39, 1.26……) と因子の解釈可能性にもとづき、3 因子解を採用した。1 つの因子に対して .40 未満の負荷量を示した項目を除外し、残った 12 項目で再度因子分析を行った。結果を Table 3-3 に示す。第 1 因子は、遊びの中での柔軟な対応を表す項目の負荷量が高いことから「柔軟な態度」と命名した。第 2 因子は、体を使った活動に関する項目の負荷量が高いことから「活発な態度」と命名した。第 3 因子は、遊びにおける楽しさに関する項目の負荷量が高いことから「楽しむ態度」と命名した。次に内的整合性を検討するために α 係数を算出した。その結果「柔軟な態度」では $\alpha = .73$ 、「活発な態度」では $\alpha = .83$ 、「楽しむ態度」では $\alpha = .72$ という値が得られた。各因子の合計得点を、それぞれ柔軟な態度、活発な態度、楽しむ態度の得点とした。

Table 3-3 プレイフルネス尺度の因子分析の結果

質問項目	F1	F2	F3
<F1 柔軟な態度 $M=13.76, SD=4.28, \alpha=.73$>			
自分で遊びをつくり出す。	.68	.08	-.12
遊んでいるとき、いろいろなキャラ(役割)になる。	.65	-.09	-.02
ほかの子と遊ぶときはリーダーになる。	.57	.04	-.07
遊んでいるとき、使い方にとらわれず、どんなものでも遊びに使える。	.57	.19	-.04
ほかの子とジョーダンを言い合う。	.44	-.09	.19
遊びでほかの子を(傷つけないように)からかう。	.43	-.17	.20
<F2 活発な態度 $M=9.5, SD=2.54, \alpha=.83$>			
体を使って活発に遊んでいる。	-.04	.89	-.05
静かに遊ぶよりも、活発に遊ぶ方が好きだ。	-.08	.81	.06
遊んでいるとき、よく走ったり、とびはねたりする。	.11	.60	.12
<F3 楽しむ態度 $M=10.57, SD=1.84, \alpha=.72$>			
遊んでいると、楽しい。	-.10	.01	.72
遊んでいると、元気があふれ出てくる。	.03	.16	.61
遊びに熱中する方だ。	.13	.01	.56
因子間相関			
	F1	F2	
	F2	.42	
	F3	.37	.59

2 変量相関 本章で使用したカタルシス感情、在来遊び、ゲーム機遊び、柔軟な態度、活発な態度、楽しむ態度の各変数間の 2 変量相関を算出した (Table 3-4)。カタルシス感情と他尺度との関連については在来遊び ($r = .33, p < .001$) とゲーム機遊び ($r = .22, p < .001$)、活発な態度 ($r = .35, p < .001$) との間に低い正の相関が示された。一方柔軟な態度 ($r = .42, p < .001$) と楽しむ態度 ($r = .52, p < .001$) との間には中程度の正の相関

Table 3-4 調査に使用した各尺度間の2変量相関

		遊び行動		プレイフルネス		
		在来遊び	ゲーム機遊び	柔軟な態度	活発な態度	楽しむ態度
遊び感情	カタルシス感情	.33 ^{***}	.22 ^{***}	.42 ^{***}	.35 ^{***}	.52 ^{***}
遊び行動	在来遊び	-	.18 ^{***}	.49 ^{***}	.35 ^{***}	.27 ^{***}
	ゲーム機遊び		-	.17 ^{***}	.15 ^{***}	.20 ^{***}
プレイフルネス	柔軟な態度			-	.35 ^{***}	.34 ^{***}
	活発な態度				-	.53 ^{***}

^{***} $p < .001$

が示された。在来遊びと他尺度との関連についてはゲーム機遊び ($r = .18$, $p < .001$) と活発な態度 ($r = .35$, $p < .001$), 楽しむ態度 ($r = .27$, $p < .001$) の間に低い正の相関が示された。一方, 柔軟な態度とは中程度の正の相関が示された ($r = .49$, $p < .001$)。ゲーム機遊びと他尺度との関連については柔軟な態度 ($r = .17$, $p < .001$) と活発な態度 ($r = .15$, $p < .001$), 楽しむ態度 ($r = .20$, $p < .001$) の間に低い正の相関が示された。

検証的因子分析 探索的因子分析で得られた結果にもとづく仮説モデルにデータが合致するかを検討するために共分散構造分析を行った。探索的因子分析において, 「カタルシス感情」, 「在来遊び」, 「ゲーム機遊び」を総合してプロマックス回転による因子分析を行った。検証的因子分析においてその結果を再現するために「カタルシス感情」, 「在来遊び」, 「ゲーム機遊び」との間に相関関係が存在する多重指標モデルを仮定した (Figure 3-1)。その際, 項目内容が類似し相関係数も高かった項目「ルールを自由に変えて遊ぶ」と項目「自分たちで作った遊びで遊ぶ」($r = .50$, $p < .001$), 項目「遊んでいるとスカッとすると項目「遊んでいるとスッキリする」($r = .59$, $p < .001$), 項目「遊んでいるとドキドキする」と項目「遊んでいるとハラハラする」($r = .52$, $p < .001$), 項目「遊んでいるとホッとすると項目「遊んでいると落ち着く」($r = .50$, $p < .001$) の間にはパスを引いた。分析の結果, 適合度指数として $GFI = .957$, $AGFI = .941$, $CFI = .941$, $RMSEA = .047$ を得た。これらのことから, 仮説モデルを支持する結果が得られた。

考察

本章の目的は, 児童期の遊びを総合的に捉えるため, 遊び体験尺度を作成し, その信頼性と妥当性を検討することであった。児童を対象とした調査から, 遊び体験尺度は, 遊び感情の項目から構成される「カタル

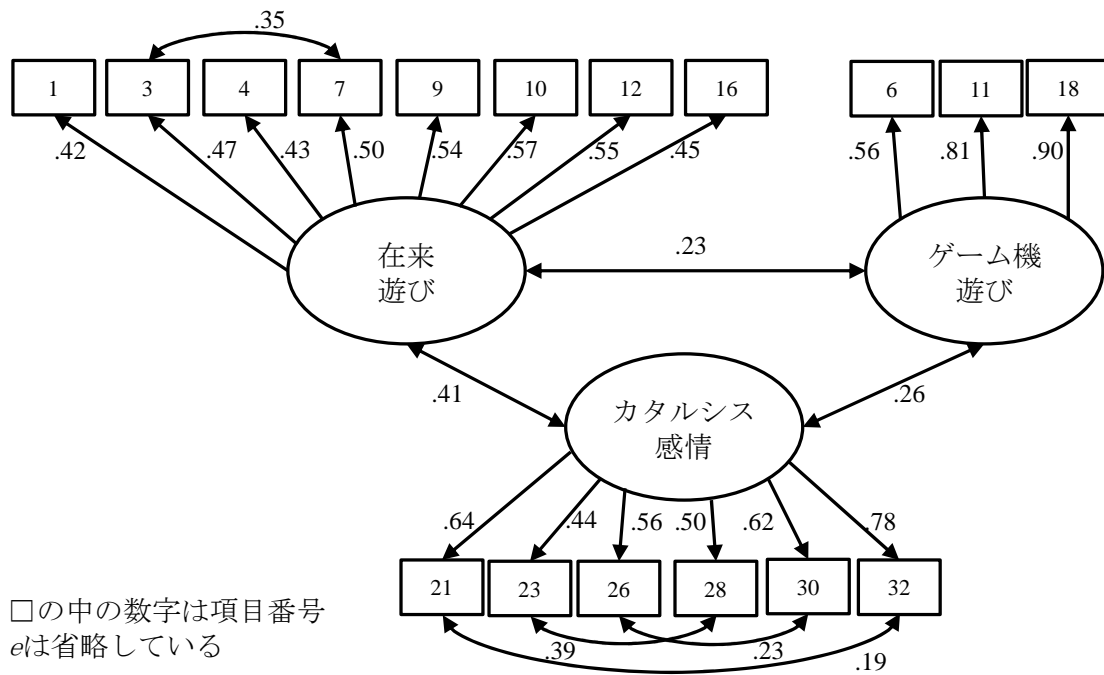


Figure 3-1 遊び体験尺度の検証的因子分析の結果

「カタルシス感情」の1因子と、遊び行動の項目から構成される「在来遊び」と「ゲーム機遊び」の2因子からなることが明らかになった。3つの下位尺度の内的整合性、同時に測定された外的基準との関連についても確かめることができた。

遊び体験モデルと妥当性 内容的妥当性については、項目を作成するにあたって、児童の遊び体験から抽出された項目が準備され、それらの中から心理学を専攻する2名の大学教員と4名の大学院生によって項目が検討され尺度項目が選定された。選定された尺度項目を用いた本調査の結果にもとづいて遊び行動11項目と遊び感情6項目が遊び体験を構成する項目として抽出された。このことから、遊び体験尺度は高い内容的妥当性をもっていると考えられる。また、基準関連妥当性については遊び体験尺度の併存的妥当性を検討するために、遊び体験尺度の各下位尺度とプレイフルネス尺度との相関係数を算出した (Table 3-4)。その結果、カタルシス感情は柔軟な態度と楽しむ態度との間で中程度の相関が示され、活発な態度との間において若干弱い相関が示された。また、在来遊びは柔軟な態度との間で中程度の相関が示された。さらに、在来遊びは活発な態度との間において若干弱い相関が示され、楽しむ態度との間には弱い相関が認められた。一方、ゲーム機遊びに関しては柔軟な態度、

活発な態度，楽しむ態度との間に弱い相関が示された。構成概念妥当性については，検証的因子分析を行った。探索的因子分析の結果にもとづき作成した遊び体験尺度は，検証的因子分析を用いて構成概念妥当性を検証した結果，十分な適合度指標が得られ，3因子構造の妥当性は確保されていると判断した。項目数の10倍以上の対象者数であることから，解析結果として妥当であると考えられる。また，カタルシス感情と柔軟な態度および楽しむ態度との間の中程度の相関係数，在来遊びと柔軟な態度との間の中程度の相関係数から収束的妥当性が示され，ゲーム機遊びと柔軟な態度，活発な態度，楽しむ態度との間の低い相関係数から弁別的妥当性が示された。

遊び行動の種類の因子に対する考察 予備調査の際，メインカテゴリ<遊びの内容>は「体を動かす遊び」，「創作遊び」，「非コミュニケーション的遊び」，「協力的コミュニケーション的遊び」，「対決的コミュニケーション的遊び」の5つのサブカテゴリに分類されたが，本調査の結果，遊び行動の因子は「在来遊び」と「ゲーム機遊び」の2因子を採用した。予備調査における分類は大人の認知能力によって分類された結果である。一方，本調査の結果は児童の認識している遊びが反映された結果であると考えられる。また，本章において採用した2因子構造は，遊びを外遊びと内遊びに分類した従来の研究（ex. 遠藤他，2007）とは異なる結果であった。子どもを対象に開発され定着したテレビゲームは，現在では9割以上の児童によって遊ばれており（内閣府，2011），見逃すことのできないおもちゃである（森下・石山，2003）。本章の結果でも，児童の遊び認識においてゲーム機遊びの重要度が高いことが示された。今後の遊び研究では，従来の遊びに限定せず，ゲーム機遊びも含んだ遊びを研究対象とする必要がある。

在来遊びとゲーム機遊び 2変量相関分析の結果，カタルシス感情およびプレイフルネス尺度の各因子との相関係数は，ゲーム機遊びよりも在来遊びの方が少し高い傾向があった（Table3-4）。この結果は，在来遊びはゲーム機遊びよりもカタルシス効果や，柔軟な態度や活発な態度から生まれる社会性が高い可能性を示唆している。今後，在来遊びとゲーム機遊びの差について実証的な研究が望まれる。

本章の限界と今後の研究の課題 本章において基準関連妥当性のためプレイフルネス尺度を用いたが，プレイフルネス尺度は，Barnett(1991)が開発した Children's Playfulness Scale をもとに木下他（2017b）によって日本の児童用に作成された尺度である。標準化された尺度ではないた

め,十分な妥当性の検証がなされたとは言い難い。本章の結果について,今後再テスト法で再現性・安定性の確認も含めて,信頼性と妥当性の検討を再度行うことが重要であると考えられるが,本研究における,尺度開発の研究はひとまずこれで区切りをつける。

第 4 章 遊びが学級適応に与える影響

第 1 節 本章の問題と目的

第 3 章では、現代日本における児童の遊びを測定する尺度を開発した。本章では、開発した尺度を用い、遊びが、児童の社会的生活において重要な位置を占める学校生活に関した適応である学級適応に与える影響を検討する。

児童期後期は他者視点を習得し自己中心性を脱却することで（横山，2004）、集団での活動において秩序や責任が重要視される時期である（浅井，1971）。それに伴い、児童は学校生活において規範意識や社会的能力を求められ、一方で学級内での居場所を意識し始める（堀野・濱口・宮下，2000）。このような規範意識、社会的能力の獲得など規範の内在化や居場所感などからなる学校生活の満足感は、外的および内的な学校適応・学級適応（以下学級適応）として捉えられ、近年の教育・社会心理学において重要視されている（大久保，2015；弓削，2013）。いじめや不登校、非行などの予防として今後も学級適応は注目が高まると予測される。そのような現状に対し、以前から学級適応を向上させる要因として遊びが挙げられてきた。遊びは協調性などの社会的能力、規範意識を育むとされており（堀野他，2000；倉智，1976；白石，1988）、さらに、社会的スキルや社会的行動を向上させることが示されている（木下・大西・森，2017b；大島他，2002）。また、遊びにおける仲間は、社会性を学ぶ際の動機づけやモデリングの対象として重要な役割をもっている（浜崎，1995）。これらは遊びと外的な学級適応の要素との関連についての研究といえよう。

一方、遊びと内的な学級適応の要素との関連についての研究も存在する。遊び仲間は友好的な関係を持ち、同志感情が強いほど友だちとしての結びつきも強くなる（浅井，1971）。児童期においてはともに過ごす時間が多い相手が遊び仲間となる（保坂，1996；松尾，2013）。家と学校での生活が基本である児童期において、最もともに過ごす時間が多いと考えられるのは学級の仲間であり、学級の仲間が遊び仲間である可能性が高い。児童は遊び仲間および学級の仲間との間で、居場所感、安心感を得ると考えられる。このように遊びや、遊び仲間との関係は、学級適応に関連する要素を高める効果があるとされてきた。しかし、このような効果を実証的に検討した研究は少ない。そこで、本章では、遊び仲間との関係の中からコミュニケーションの有無に焦点をあて、個人遊びと集団遊びにおける遊びの影響の差を明らかにすることを第一の目的とした。

加えて、本章では遊びが学級適応に与える影響を実証的に検討することを第二の目的とした

学級適応

適応には、外的適応と内的適応がある。外的適応とは、個人が属する社会的、文化的環境に対する適応を意味し、内的適応とは、満足感や充実感など個人の心的状態の安定を意味する（北村，1965）。一方、学級適応においても外的適応と内的適応が存在する。「学級における外的適応」（以下外的適応）」とは、児童への学校側からの要請に対する適応であり、学習や学校行事（以下行事）に参加することに対する態度や社会的能力、それらを遂行するために必要な規範意識などが挙げられる（原田・竹本，2009；廣岡・横矢，2006）。また、「学級における内的適応」（以下内的適応）」とは学校内で個人が感じる主観的満足感・充実感であり、教師・友人関係における満足感や居場所感、学校生活の充実感などが挙げられる（江村・大久保，2012）。そこで、本研究では外的適応を「児童への学校側からの要請に対する適応状態」と定義し、調査時に児童自身が認識する学業に対する態度、行事への参加に対する態度、規範遵守の態度の状態によって捉えることとする。また、内的適応を「学校内での居場所感、充実感、および受容感などの主観的満足感の状態」と定義し、調査時に児童自身が認識する居場所感、充実感、受容感の状態によって捉えることとする。なお、この外的適応および内的適応は、各児童それぞれの適応状態を指す。

外的適応と内的適応の関係

外的適応と内的適応の関係は、密接に関連しており相互に影響し合う（原田・竹本，2009）。あるいは、学級内の人間関係が良好な場合であっても、心理的な安定が得られていない状態が存在することから、外的適応と内的適応は独立している（江口・濱口，2015）。さらに、外的適応と内的適応を区別する必要性をふまえ、2つの適応を同時に考慮すべきである（渡部，2002）など、その捉え方は研究者によって様々である。

Deci & Ryan（1985, 2002）や Ryan & Deci（2000）の自己決定理論では自律性への欲求、有能感への欲求、そして関係性への欲求の3つを心理的欲求とし、心理的欲求の充足が動機づけや幸福感を促進するとしている。このうち関係性への欲求とは、行動の主体が相互作用をもつ周囲の他者との受容感や居場所感をもちたいという欲求である。つまり、関係

性が良好であれば、学業や、行事への参加に対する動機づけが高まることになる。

Ladd (1990) や Ladd, Kochenderfer, & Coleman (1996) は友人関係の質などが学業および学校に対する肯定感 (School Liking) に関係しているとし、その後 School Liking が授業参加行動を高めることを明らかにしている (Ladd, Buhs, & Seid, 2000)。

日本においても、石田・吉田 (2015) や中谷 (2002), 佐藤・菅原 (2007) により学級内における友人関係が規則や学習、行事への参加などに影響を与えることが明らかにされている。逆に、仲間関係が悪化すると、そのストレスから無気力感が高まる (山本・仲田・小林, 2000; 吉原・藤生, 2005)。そして、無気力感が高まると学習意欲などが低下する (船木・熊谷, 2005)。学級という集団の中での活動において他者との交わりは不可欠な要素であり (佐藤・菅原, 2007), 学級の中で居場所感や受容感を感じていることは学級での様々な活動に大きな影響を及ぼすと考えられるため (石田・吉田, 2015), 教師と児童, 児童同士の間で望ましい人間関係が成立して初めて効果的な授業の展開が可能になる (中村, 2001)。これらをふまえて本章では、内的適応と外的適応の関係を、内的適応が外的適応に影響を与える構造であると仮定する (Figure 4-1, a)。

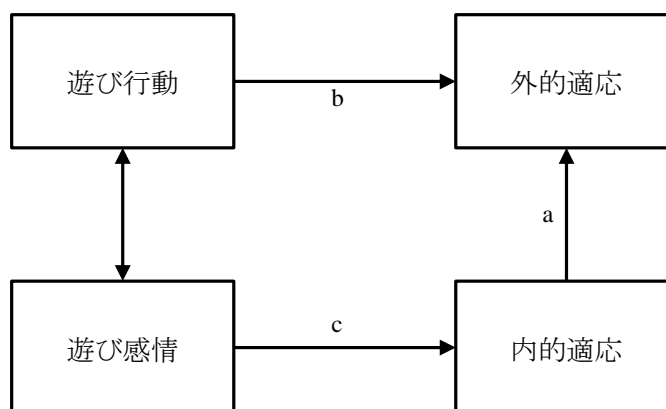


Figure 4-1 遊びが学級適応に与える影響モデル

遊び体験の効果

適応と同様に遊びにも外的な側面と、内的な側面がある。外的な側面は鬼ごっこやゲームなど遊びの内容および行動であり遊び行動と呼ばれる。内的な側面はスカッとする、落ち着くなど遊びの中で感じる感情であり遊び感情と呼ばれ、これらを総合して遊び体験とされる (木下・森・大西, 2017a)。遊び体験の効果は、この遊び行動と遊び感情の2つの側面をふまえて考察できるであろう。遊び行動においては、集団遊びが児童の社会的スキルを向上させることが明らかになっている (大島他, 2002)。児童は遊び仲間との関係の中で社会的能力や規範意識を学習する (堀野他, 2000)。つまり、集団行動による社会的能力および規範意識の

獲得であり、集団遊びは外的適応を高めると予測される。一方、遊び感情について、遊ぶことによりスカッとするなどのカタルシス感情や充実感、仲間関係の中で居場所感、安心感を得るといわれている（深谷，1976；黒沢・有本・森，2003）。児童期においてともに過ごす時間が多い学級の仲間が遊び仲間となる可能性が高い。そのため、遊びの中で得る居場所感や安心感などの感情により内的適応が高められると考えられる。以上のことから、遊び行動は外的適応を高め（Figure 4-1, b）、遊び感情は内的適応を高めると予測される（Figure 4-1, c）。

以上のように、これまで遊びは学級適応を高めると考えられてきた。しかし、戦後日本は経済、環境が大きく変化しており、都市開発による遊び場の減少や、少子化による遊び仲間の減少など、児童の遊びにも影響を与えている。その中でもゲーム機の登場は大きな影響の一つであろう。ゲーム機の登場により遊びは、従来からある遊び（以下在来遊び）とゲーム機での遊び（以下ゲーム機遊び）に大きく分けられることになった。子どもを対象に開発されたゲーム機は、見逃すことのできない魅力をもったおもちゃであり（森下・石山，2003）、携帯ゲーム機の登場もあり、現在では9割以上の児童がゲーム機を所持している（内閣府，2011）。しかし、ゲーム機での遊びは集団で遊ぶことが少なく、コミュニケーションも少ない（黒沢他，2003；表，2004）。在来遊びでは他者との関係性の中で社会的能力や規範意識を育み、居場所感、安心感を得ていたが、ゲーム機遊びでは他者とのコミュニケーションが少ないために、社会的能力や規範意識を育まれず、安心感、居場所感は得難いものになっている可能性がある。

このように以前は学級適応を高めると考えられていた遊びの内容および遊び仲間や遊ぶ際の人数が変化しており、それに伴い学級適応に与える影響も変化していると予測される。

外的適応に与える影響

在来遊びは社会性や、ルール、役割を児童に身につけさせるといわれてきた（大豆生田，1994；横山，2011）。在来遊びと社会性の関連について、在来遊びが児童の社会的スキルや社会的行動を高めることが示唆されている（木下他，2017b；大畠他，2002）。一方、児童の仲間関係は異年齢で構成される縦型集団から、同年齢で構成される横型集団へ移行したため、規範意識が在来遊びで養われなくなった（堀野他，2000；星野，2007；田井，2014）。これは、学年が上の児童をモデルとして学年が下の

児童が規範意識を学習することや、学年が上の子どもに注意されることで、学年が下の子どもが規範意識を身につけることが減少したためと考えられる。したがって、以前は異年齢集団の遊び仲間との関係の中で高められていた規範意識は、現在の同年齢集団の遊び仲間との関係では高められないことが予測される（仮説 4-1）。

昔からよく遊びよく学べといわれているように（窪寺，1986；横山，2011），遊びと学習は表裏一体であり，在来遊びの中で知識や技能を学習することや，遊びを授業に取り入れることで内的動機づけを高めるとされてきた（尾崎，1986；柴田，2015；馬居，2012；渡辺，1968）。このように遊びと学びの親和性を支持する立場が存在する一方で，遊びと学びは非親和的で二律背反であるとする立場も存在する（斎藤，1976）。遊びと学びは幼児期までは類似しているが，学校に入り大人によって学習が指導されることで遊びと学びは分化し，関係のない行動になる（倉智，1976；宮地，1979）。そのため児童においては遊ぶことで学力が伸びるわけではない（倉智，1976）。在来遊びの中で獲得する知識や技能と学校における学業とは種類が異なるといえる。そのため，在来遊びの中で学業に対する態度のモデルは得られず，モデリングにより学習する内容は学業に対する態度に結びつかないことが予測される（仮説 4-1）。以上のことから，現代日本の児童において，遊びが規範意識，学業への態度に与える影響を検討する（第一目的）。

滝口・吉川（2014）は，行事と遊びはともに仲間と一緒に参加することに児童が楽しさを感じていることを明らかにした。在来遊びは他者とともに参加する楽しい行いという意味では行事と類似しており，在来遊びは行事参加に対する態度を予測すると考えられる。さらに，遊び仲間と学級の仲間が同じ場合，より楽しさが増幅され児童は行事に参加すると考えられる。以上のことから，在来遊びを複数人で行う場合，在来遊びは行事への参加の態度を強めることが予測される（仮説 4-2）。

また，ゲーム機遊びは，その影響として寝る時間が遅くなり，勉強などに対するやる気が減少することや，家庭学習の時間が減少することが明らかになっている（中村他，2012；山本他，1988）。つまり，ゲームで遊ぶことは無気力感を高め，学業に対する態度を弱めることが予測される。その無気力感の影響は学業のみならず，学校で行われている行事にもおよぶと考えられる。しかし，これらの研究はゲーム機遊びを行うことやゲーム機遊びを行う時間のみ注目しており，遊ぶ仲間については考慮に入れていない。ゲーム機遊びを個人で行う場合，他者とのコミュ

コミュニケーションが乏しく、相互作用が減少するため、抑うつなど精神的健康を低下させ、社会的能力を育みづらくなる（大嶽他，2014）。一方、複数人で遊ぶ場合、遊ぶ時間が遊び仲間と一緒に居る間に制限されるため、家庭学習の時間の減少や、無気力感などが高まることは抑制されると考えられる。したがって、ゲーム機遊びにおいて個人遊びと複数人遊びの影響には差が存在すると考えられ、ゲーム機遊びを個人で行う場合は、コミュニケーションがなく、抑うつや無気力感が高まるため、学業に対する態度および行事に参加する態度を弱めるが、複数人で遊ぶ場合は、学業に対する態度および行事に参加する態度にネガティブな影響が認められないことが予測される（仮説 4-3）。

内的適応に与える影響

遊び感情にはスカッとするなどのカタルシス感情や充実感、仲間と行動することによる居場所感、安心感が含まれるとされる（猿渡，2008；白石，1988；吉川，2012）。児童は学級を仲間と遊ぶ場であると捉えている側面もあり（江村・大久保，2012）、遊びが十分でなければこころを許す仲間はできず、学級生活は楽しいものではなくなる（横山，2011）。児童はその仲間の中で居場所を見つけ在来遊びを楽しむ（黒沢他，2003）。複数人での在来遊びは楽しみを生み、児童は仲間との間での居場所感を感じると考えられる。また、児童は遊びにおける仲間集団を経験することで、他者に対する信頼・被信頼感を育み（深谷，1976）、仲間と楽しく遊ぶことや、ともにワクワクドキドキする体験をすることにより受容感が生まれる（藤田・西川，1999；花井，2008）。集団遊びのなかでの安心感や一体感が信頼・被信頼感、受容感を形成すると考えられる。したがって、遊び感情は、在来遊びを複数人で遊ぶ場合は居場所感や被信頼感を高めることが予測される（仮説 4-4）。

以上のことから、遊び仲間とのコミュニケーションを伴うかによって、遊びが学級適応に与える影響は変化することが予測される。そこで、在来遊びおよびゲーム機遊びにおける遊ぶ人数を調整変数として捉え、遊び体験が内的適応を媒介し外的適応に与える影響を検討する（第二目的）。本章における仮説を以下の通りである。

仮説 4-1：在来遊びは規範遵守の態度および学業に対する態度を強めない。

仮説 4-2：在来遊びを複数人で遊ぶ児童は、在来遊びが行事への参加の態度を強める。

仮説 4-3：ゲーム機遊びを個人で遊ぶ児童は、ゲーム機遊びが学業に対する態度および行事への参加に対する態度を弱める。

仮説 4-4：在来遊びを複数人で遊ぶ児童は、遊び感情を多く感じるほど、居場所感および被信頼・受容感が高い。

第 2 節 方法

調査対象

関東・近畿地方（1府3県）に存在する小学校 10 校（中核都市 1 校，衛星都市 2 校，都市と自然が混在した地域 2 校，自然豊かな地域 5 校）に在籍する 5・6 年生の児童 889 名を調査対象とした。このうち記入ミスのない児童 869 名（5 年生：男児 192 名，女児 217 名，6 年生：男児 233 名，女児 227 名）を分析の対象とした。

調査時期および手続き

調査時期は 2015 年 10 月であり，調査は担任教諭によって各学級ごとに実施された。社会的望ましさによる歪みを考慮し，無記名回答により行われた。

調査項目

遊び体験尺度 木下他（2017a）が作成した遊び体験尺度を使用した。17 項目からなり，「この 1 カ月間」について遊び行動に関する項目は「1.まったくない」から「4.よくした」，遊び感情に関する項目は「1.まったくない」から「4.よくあった」の 4 件法で評定を求めた。

外的適応尺度 船木・熊谷（2005）が作成した学校環境適応感尺度と田邊・織田（2001）が作成した学校生活適応尺度を参考に外的適応に対する態度の状態を測定する尺度を作成した。12 項目からなり「ここ最近」について「1.まったくちがう」から「4.とてもそうだ」の 4 件法で評定を求めた。

内的適応尺度 江村・大久保（2012）が作成した小学生用学級適応感尺度の 3 下位尺度「居心地の良さの感覚」，「被信頼・受容感」，「充実感」において因子負荷量の高い 4 項目を採用し，12 項目からなる尺度を採用した。「ここ最近」について「1.まったくちがう」から「4.とてもそうだ」

の 4 件法で評定を求めた。

遊び仲間に関する質問 在来遊びの項目に関する遊びの種類および、ゲーム機遊びの範囲を呈示し、在来遊びとゲーム機遊びについて、「だいたい何人くらいで遊びますか」という質問に対して回答を求めた。

分析方法 分析には統計ソフト SPSS ver. 21.0 および Amos ver. 21.0 を使用した。

第 3 節 結果

全ての尺度の評定値に対して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。

因子分析の結果

遊び体験尺度 固有値の減衰状況 (3.66, 2.17, 1.84, 1.27, 1.14……) と、因子の解釈可能性にもとづき 3 因子構造を採用した (Table 4-1)。第 1 因子は、木下他 (2017a) では、「カタルシス感情」因子であったが、カタルシスだけでなく、安心感に関する内容の項目の負荷量も高いことから「遊び感情」因子と命名した。第 2 因子は、ゲーム機が登場する以前から存在した遊びに関する内容の項目の負荷量が高いことから「在来遊び」因子と命名した。第 3 因子は、ゲーム機での遊びに関する内容の項目で構成されていたため「ゲーム機遊び」因子と命名した。次に内的整合性を検討するために α 係数を算出した。その結果、 $\alpha = .71 \sim \alpha = .78$ の値が得られ、ある程度の内的一貫性が示された。各因子の合計得点を、それぞれ遊び感情、在来遊び、ゲーム機遊びの得点とした。

外的適応尺度 固有値の減衰状況 (5.56, 1.19, 0.91, 0.72, 0.69……) と、因子の解釈可能性にもとづき 3 因子構造を採用した。 .35 以下の因子負荷量を示した 1 項目を分析から除外し、再度因子分析を行った (Table 4-2)。第 1 因子は、学校のきまりについての態度に関する内容の項目の負荷量が高いことから「規範遵守態度」因子と命名した。第 2 因子は、授業や勉強についての態度に関する内容の項目の負荷量が高いことから「学業態度」因子と命名した。第 3 因子は、学級活動や行事についての態度に関する内容の項目の負荷量が高いことから「行事参加態度」因子と命名した。次に内的整合性を検討するために α 係数を算出した。その結果、 $\alpha = .77 \sim \alpha = .81$ の値が得られ、ある程度の内的一貫性が示さ

Table 4-1 遊び体験の因子分析の結果

質問項目	F1	F2	F3
〈F1 遊び感情 $M=15.17, SD=4.52, \alpha=.78$ 〉			
遊んでいるとスカッとする。	.84	-.11	-.05
遊んでいるとスッキリする。	.74	-.03	-.01
遊んでいるとホッとする。	.65	.04	-.01
遊んでいると落ち着く。	.61	.03	.00
遊んでいるとドキドキする。	.40	.06	.05
遊んでいるとハラハラする。	.37	.09	.08
〈F2 在来遊び $M=17.84, SD=4.89, \alpha=.71$ 〉			
友だちに相談する（相談にのる）。	.00	.55	-.11
歌を歌う。	-.04	.52	-.07
遊具（ブランコ・滑り台・鉄棒・一輪車など）で遊ぶ。	-.02	.50	-.05
自分たちで作った遊びで遊ぶ。	.05	.49	.05
絵を描く。	-.11	.47	-.02
ルールを自由に変えて遊ぶ。	.11	.47	.11
手遊び（あっち向いてホイ・指相撲など）をする。	.05	.45	.01
鬼ごっこ（かくれんぼ・缶けり・ダルマさんが転んだなど）をする。	.13	.35	.03
〈F3 ゲーム機遊び $M=7.85, SD=2.91, \alpha=.77$ 〉			
ゲームで協力して遊ぶ。	-.02	.01	.89
ゲームで対戦して遊ぶ。	.00	.01	.83
ゲームで遊ぶ（通信なし）。	.05	-.08	.48
因子間相関			
	F1	F2	
	F2	.32	
	F3	.22	.12

Table 4-2 外的適応の因子分析の結果

質問項目	F1	F2	F3
〈F1 規範遵守態度 $M=12.99, SD=2.44, \alpha=.81$ 〉			
私は学校のきまりを守らなければならないと思っている。	.87	-.18	.05
私は学校のきまりをまじめに守ろうとしている。	.78	.12	-.08
私は学校のきまりは進んで守っている。	.57	.19	.04
私は学校にきまりがあるのは当たり前だと思う。	.56	-.04	.04
〈F2 学業態度 $M=11.78, SD=2.59, \alpha=.77$ 〉			
私は勉強に積極的である。	-.12	.83	.05
私は勉強の目標を決めて努力している。	.03	.67	-.03
私は授業の内容を理解している。	-.04	.60	.03
私は授業をまじめに受けている。	.27	.50	-.02
〈F3 行事参加態度 $M=9.16, SD=2.12, \alpha=.80$ 〉			
私は学級活動や行事などに進んで参加している。	-.02	-.09	.92
私は学級活動や行事などに積極的に取り組んでいる。	.04	.18	.66
私は学級活動や行事などのときは、みんなと協力してやっている。	.11	.17	.44
因子間相関			
	F1	F2	
	F2	.66	
	F3	.58	.69

れた。各因子の合計得点を、それぞれ規範遵守態度、学業態度、行事参加態度の得点とした。

内的適応尺度 固有値の減衰状況（6.82, 1.37, 0.63, 0.58, 0.48…）と、因子の解釈可能性にもとづき 2 因子構造を採用した（Table 4-3）。江村・大久保（2012）では 3 因子を採用しているが、第 1 因子である「居心地の良さの感覚」と第 3 因子である「充実感」との因子間相関は $r = .76$ と非常に高いものであった。さらに、この尺度を使用した萩尾・大西（2016）の結果においても 2 因子構造を採用していたことから、本章においても 2 因子構造を採用することとした。第 1 因子は、学級での居心地や、学級生活の充実感に関する内容の項目の因子負荷量が高いことから「居場所・充実感」因子と命名した。第 2 因子は、学級における他者からの信頼や受容感に関する内容の項目の因子負荷量が高いことから「被信頼・受容感」因子と命名した。次に内的整合性を検討するために α 係数を算出した。その結果、 $\alpha = .88$, $\alpha = .92$ の値が得られ、十分な内的一貫性が示された。各因子の合計得点を、それぞれ居場所・充実感、被信頼・受容感の得点とした。

Table 4-3 内的適応の因子分析の結果

質問項目	F1	F2
〈F1 居場所・充実感 $M = 23.98, SD = 6.03, \alpha = .92$ 〉		
このクラスにいると安心する。	.92	-.06
このクラスにいると気持ちが楽になる。	.87	-.06
このクラスにいると落ち着く。	.86	-.03
このクラスにいると楽しい。	.74	-.01
このクラスには夢中になれることがある。	.70	.05
このクラスにいると頑張ろうという気持ちになる。	.68	.16
このクラスにいると何かが出来てうれしいと思うことがある。	.66	.08
このクラスでは自分の目標に向かって頑張ることができる。	.56	.20
〈F2 被信頼・受容感 $M = 9.60, SD = 2.96, \alpha = .88$ 〉		
このクラスでは先生や友だちから頼られている。	-.05	.89
このクラスでは先生や友だちから認められている。	.00	.85
このクラスでは先生や友だちから好かれていると思う。	.01	.76
このクラスでは先生や友だちの役にたっていると思う。	.17	.61
	因子間相関	.65

調査に用いた各尺度間の 2 変量相関

本章で使用した遊び感情、在来遊び、ゲーム機遊び、規範遵守態度、学業態度、行事参加態度、居場所・充実感、被信頼・受容感の各変数間の相関係数を算出した（Table 4-4）。遊び感情と他尺度との関連については、在来遊び（ $r = .27, p < .001$ ）、ゲーム機遊び（ $r = .18, p < .001$ ）、規

規範遵守態度 ($r = .10, p < .01$), 学業態度 ($r = .19, p < .001$), 行事参加態度 ($r = .16, p < .001$), 居場所・充実感 ($r = .33, p < .001$), 被信頼・受容感 ($r = .25, p < .001$) との間に低い正の相関が認められた。在来遊びと他尺度との関連については, 学業態度 ($r = .11, p < .001$), 行事参加態度 ($r = .20, p < .001$), 居場所・充実感 ($r = .18, p < .001$), 被信頼・受容感 ($r = .12, p < .001$) との間に低い正の相関が認められたが, ゲーム機遊び ($r = .07, p < .05$), 規範遵守態度 ($r = .07, p < .05$) との間では有意ではあったがほとんど相関は示されなかった。ゲーム機遊びと他尺度との関連については, 学業態度 ($r = -.10, p < .01$) との間に低い負の相関が認められ, 行事参加態度 ($r = -.08, p < .05$) との間では, 有意ではあったが, ほとんど相関は示されなかった。

Table 4-4 調査に使用した各尺度間の2変量相関

	遊び体験		外的適応			内的適応	
	在来遊び	ゲーム機遊び	規範遵守態度	学業態度	行事参加態度	居心地・充実感	被信頼・受容感
遊び感情	.27 ^{***}	.18 ^{***}	.10 ^{**}	.19 ^{***}	.16 ^{***}	.33 ^{***}	.25 ^{***}
在来遊び	-	.07 [*]	.07 [*]	.11 ^{***}	.20 ^{***}	.18 ^{***}	.12 ^{***}
ゲーム機遊び		-	.00	-.10 ^{**}	-.08 [*]	-.01	-.05
規範遵守態度			-	.57 ^{***}	.54 ^{***}	.38 ^{***}	.33 ^{***}
学業態度				-	.61 ^{***}	.45 ^{***}	.47 ^{***}
行事参加態度					-	.43 ^{***}	.42 ^{***}
居心地・充実感						-	.64 ^{***}

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

遊ぶ人数による群分け

仲間関係やコミュニケーションによる遊びの影響の差を検討するため, 1人で遊ぶ場合と, 2人以上で遊ぶ場合に分類し, 2人以上を複数人遊びとした。在来遊びおよびゲーム機遊びにおける遊び人数をもとに, 個人遊びと複数人遊びとして分類した。在来遊び, ゲーム機遊びともに個人で遊ぶ児童を個人遊び群 ($n = 85$), 在来遊びは個人だがゲーム機遊びは集団で遊ぶ児童をゲーム複数人群 ($n = 42$), 在来遊びは集団で遊ぶが, ゲーム機遊びは個人で遊ぶ児童を在来複数人群 ($n = 216$), 在来遊び, ゲーム機遊びともに2人以上で遊ぶ児童を複数人遊び群 ($n = 526$)とした。

遊ぶ人数群での分散分析

4つの遊ぶ人数群における各尺度の得点差を検討するために, 4つの遊ぶ人数群を独立変数, 各尺度の得点を従属変数として一要因の分散分析

を行った (Table 4-5)。その結果、遊び感情 ($F(3, 865) = 8.12, p < .001, \eta^2 = .03$), 在来遊び ($F(3, 865) = 11.12, p < .001, \eta^2 = .04$), ゲーム機遊び ($F(3, 865) = 50.59, p < .001, \eta^2 = .15$) において有意な群間差が認められた。Tukey の HSD 法 (5%水準) による多重比較を行ったところ、遊び感情については、個人遊び群 < 在来複数人群 = 複数人遊び群となった。また、在来遊びについては、個人遊び群 = ゲーム複数人群 < 在来複数人群 = 複数人遊び群となった。さらに、ゲーム機遊びについては個人遊び群 < 複数人遊び群, 在来複数人群 < ゲーム複数人群 < 複数人遊び群であった。

Table 4-5 遊ぶ人数群による因子得点と分散分析の結果

	1.個人遊び群 (n=85)		2.ゲーム集団群 (n=42)		3.在来集団群 (n=216)		4.集団遊び群 (n=526)		F	η^2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
遊び感情	13.20	4.95	14.02	4.93	15.12	4.22	15.60	4.44	8.12 ***	.03	1<3=4
在来遊び	15.41	5.19	15.90	5.05	18.20	4.74	18.24	4.75	11.12 ***	.04	1=2<3=4
ゲーム機遊び	6.91	3.00	7.50	2.76	6.16	2.68	8.72	2.64	50.59 ***	.15	1<4, 2<3<4
規範遵守態度	13.61	2.38	13.07	2.83	13.04	2.37	12.87	2.43	2.32		
学業態度	11.96	3.01	11.67	3.20	11.99	2.51	11.67	2.50	0.96		
行事参加態度	9.15	2.25	8.98	2.20	9.40	2.11	9.08	2.09	1.27		
居場所・充実感	23.27	6.63	22.69	6.15	23.82	6.28	24.26	5.81	1.47		
被信頼・受容感	9.56	3.09	9.17	2.95	9.79	3.02	9.57	2.91	0.62		

*** $p < .001$

遊ぶ人数群での多母集団同時分析

4つの遊ぶ人数群において、遊び体験が内的適応を媒介して外的適応に与える影響を検討するために、多母集団同時の共分散構造分析を行った (Figure 4-2)。このモデルの適合度指標は GFI = .987, AGFI = .933, CFI = .990, RMSEA = .028 であり、十分な適合度を示していた。

内的適応に影響を与える要因 遊び感情から居場所・充実感へのパスは個人遊び群 ($\beta = .32, p < .01$), 在来複数人群 ($\beta = .37, p < .001$), 複数人遊び群 ($\beta = .33, p < .001$) において有意であった。また、遊び感情から被信頼・受容感へのパスも個人遊び群 ($\beta = .28, p < .01$), 在来複数人群 ($\beta = .30, p < .001$), 複数人遊び群 ($\beta = .24, p < .001$) において有意であった。この結果から仮説 4-4 は部分的に支持された。

外的適応に直接影響を与える要因 在来遊びから行事参加態度へのパスはゲーム複数人群 ($\beta = .33, p < .05$), 在来複数人群 ($\beta = .14, p < .05$), 複数人遊び群 ($\beta = .12, p < .01$) において有意であったが、在来遊びから規則遵守態度および学業態度へのパスは全ての群において有意ではなかった。この結果から仮説 4-1 は支持され、仮説 4-2 も部分的に支持さ

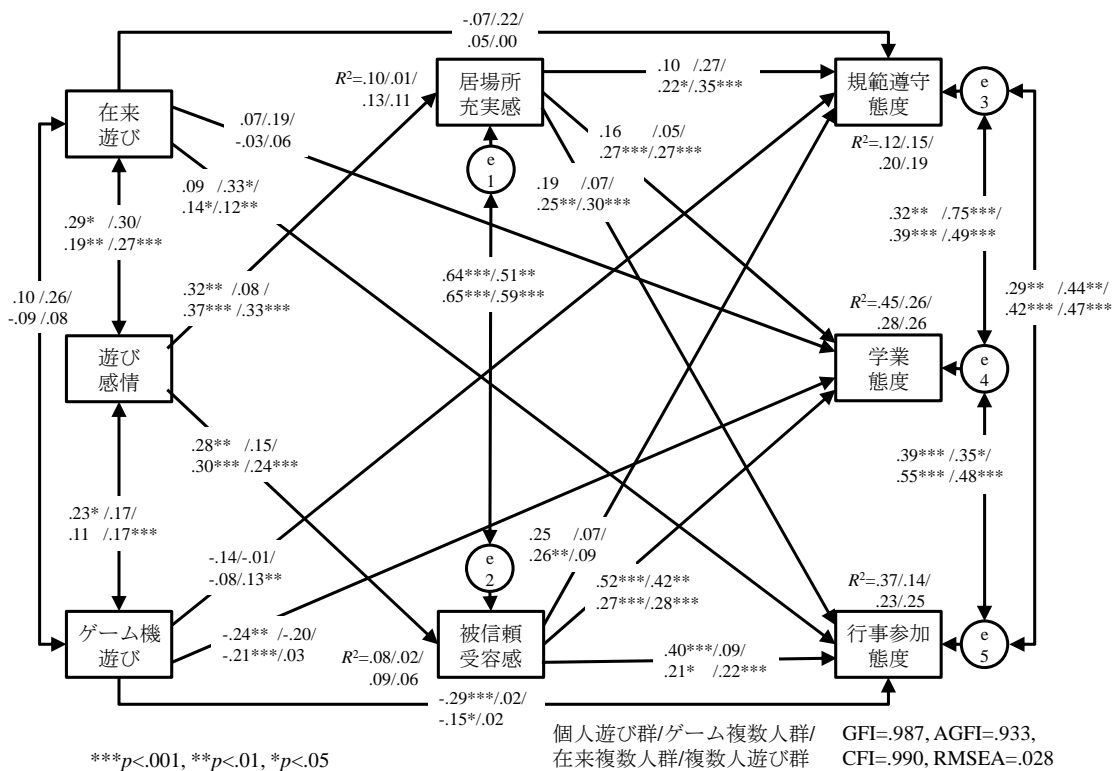


Figure 4-2 遊び体験が学級適応に与える影響モデル

れた。

一方、ゲーム機遊びから規範遵守態度へのパスは複数人遊び群のみ有意であった ($\beta = .13, p < .01$)。また、ゲーム機遊びから学業態度へのパスは個人遊び群 ($\beta = -.24, p < .01$)、在来複数人群 ($\beta = -.21, p < .001$) において有意であった。さらに、ゲーム機遊びから行事参加態度へのパスも個人遊び群 ($\beta = -.29, p < .001$)、在来複数人群 ($\beta = -.15, p < .05$) において有意であった。この結果により、仮説 4-3 は支持された。

居場所・充実感から規範遵守態度へのパスは在来複数人群 ($\beta = .22, p < .05$)、複数人遊び群 ($\beta = .35, p < .001$) において有意であった。また、居場所・充実感から学業態度へのパスも在来複数人群 ($\beta = .27, p < .001$)、複数人遊び群 ($\beta = .27, p < .001$) において有意であり、居場所・充実感から行事参加態度へのパスも在来複数人群 ($\beta = .25, p < .01$)、複数人遊び群 ($\beta = .30, p < .001$) において有意であった。一方、被信頼・受容感から規範遵守態度へのパスは在来複数人群のみ有意であった ($\beta = .26, p < .01$)。被信頼・受容感から学業態度へのパスは個人遊び群 ($\beta = .52, p < .001$)、ゲーム複数人群 ($\beta = .42, p < .01$)、在来複数人群 ($\beta = .27, p < .001$)、複数人遊び群 ($\beta = .28, p < .001$) すべてにおいて有意であった。さらに、被信頼・受容感から行事参加態度へのパスは個人遊び群 ($\beta = .40,$

$p < .001$), 在来複数人群 ($\beta = .21, p < .05$), 複数人遊び群 ($\beta = .22, p < .001$) において有意であった。

パス係数値間の差 パス係数値間の差の検定統計量に着目したところ、被信頼・受容感から学業態度へのパスにおいて個人遊び群と在来複数人群との間 ($z = -2.23, p < .05$), 個人遊び群と複数人遊び群との間 ($z = -2.30, p < .05$) の差が有意であった。

第4節 考察

本章の目的は、現代日本の児童において、遊びが規範意識、学業への態度に与える影響を検討すること(第一目的)、および在来遊びとゲーム機遊びにおける遊ぶ人数を調整変数として捉え、遊び体験が内的適応を媒介し外的適応に与える影響を検討すること(第二目的)であった。

遊び行動の影響

遊び行動については、在来遊びは規範遵守に対する態度および学業に対する態度を直接的には高めないことが示された。遊びの中での学習は本来モデリングによってなされていると考えられる。それにより、社会的スキルなどの対人スキルは学習できるが、一方で、規範は友だち同士という横の関係ではなく上下関係や組織と個人という縦の関係において学習されるものであるため、現在の同年代同士の遊び仲間集団では規範意識は学習されないと考えられる。また、遊びの中で学ぶ内容と学校で学ぶ内容が大きく異なるため、学業に対する態度のモデルにはならず、モデリングによる学習の効果が低いと考えられる。

また、在来遊びおよびゲーム機遊びを個人で遊ぶ群以外において、在来遊びが多い児童ほど行事参加に対する態度が強いことが示された。これは本章における「在来遊びを複数人で遊ぶ児童は、在来遊びが行事への参加に対する態度を強める」という仮説を一部支持する結果となった。行事と遊びは、ともに仲間と一緒に参加することに児童が楽しさを感じていることが明らかになっている(滝口・吉川, 2014)。また、歌を歌うことや絵を描くことなどは、在来遊びと学校の行事との共通事項であり、歌や絵が好きな児童は遊びにおいても行事においても進んで参加すると考えられる。在来遊び、ゲーム機遊びの少なくともどちらかにおいて、複数人で遊ぶ児童は、他者とのコミュニケーションを持ち、他者とともに何かを行うことに関して否定的ではないと予測される。一方、在来遊

びおよびゲーム機遊びを個人で遊ぶ児童は、他者とともに何かを行うことに関して否定的である可能性が考えられる。そのため、在来遊びおよびゲーム機遊びを個人で遊ぶ児童は在来遊びが行事参加を高めない結果になったのではないだろうか。

ゲーム機遊びは、ゲーム機遊びを個人で行っている場合において学業に対する態度および行事への参加の態度に影響を与えており、ゲーム機遊びを行う児童ほど学業に対する態度および行事への参加の態度が弱かった。ゲーム機遊びは、勉強などに対するやる気を減少させ、家庭学習の時間が減少することが明らかになっている（中村他，2012；山本他，1988）。しかし、ゲーム機遊びも複数人で行うことにより無気力を増加させることを予防し、学業や学級での活動へのネガティブな影響を防ぐことが可能であることが示唆された。

遊び感情の影響

在来遊びを個人で、ゲーム機遊びを複数人で遊ぶ群以外において、遊び感情は、居場所・充実感および被信頼・受容感に影響を与えており、遊び感情を多く感じる児童ほど、学級内での居場所や受容感を高く認識していた。この結果は、本章における仮説「在来遊びを複数人で遊ぶ児童は、遊び感情が多く感じるほど、居場所感および被信頼・受容感が高い」を一部支持している。弓削・足立（2006）は家で一人でくつろぐことが学校での居場所感や受容感につながることを明らかにしている。在来遊びおよびゲーム機遊びを個人で遊ぶ児童は一人で遊ぶ時間をもつことで安心・リラックスを得られ、学級においての居場所感や受容感につながっていると考えられる。

使用尺度の問題

本章では、第3章において開発した遊び体験尺度を使用した。その結果、在来遊び因子において、「友達に相談する（相談にのる）」という項目が一番高い因子負荷量を示した。この項目は遊びとは言い難いかもしれない。しかし、この尺度自体は、子どもが自由記述した遊びに関する体験を抽出して項目が作られている。それを考慮すると、この項目も遊びと捉える方ができるのではないだろうか。子どもたちにとって、友だちと話し、相談する（相談にのる）ことも友だち同士のコミュニケーションであり、遊びとして捉えられているのかもしれない。

一方、この尺度には、先ほどの「友達に相談する（相談にのる）」や、

「ゲームで協力して遊ぶ」など、他者がいないと成立しない遊びの項目が存在する。結果では、その項目を含んだ合計を因子得点としているので、個人で遊ぶ群と、複数人で遊ぶ群では、因子得点にその項目分の差が発生する。それをふまえて因子得点や結果を解釈する必要があるだろう。また、「ゲームで協力して遊ぶ」に関しては、現在のゲームの特徴として、オンラインで知らない他者とコミュニケーションなしに遊ぶこともあるため、個人で遊ぶ場合においても協力して遊ぶ可能性も少なからず存在するだろう。しかし、本章では、オンラインでの遊びの人数を一人とするか、ゲームを共有して遊んでいるプレイ人数にするかの指定はしていない。そのため、「ゲームで協力して遊ぶ」に関しても因子得点の解釈には考慮が必要だろう。

まとめと今後の研究の課題

本章によって、遊び体験が、内的適応を媒介して外的適応に影響を与えることが示唆され、学級適応を高める際の、遊びの内容および遊び人数の重要性が明らかになった。在来遊びは社会性を高め、ゲーム機遊びは学業を妨げるとされているが（中村他，2012；山本他，1988）、遊ぶ人数がその影響に関与しており、一人で遊ぶよりも仲間とともに遊んだ方がポジティブな影響を学級適応に与えていた。そのため、児童が遊ぶ際には一人で遊ぶのではなく友だちと遊ぶ機会を多く与えた方がよいであろう。

最後に、本章の今後の課題について述べる。まず、本章では調査協力校の都合上、独立変数と従属変数を同時に調査せざるを得なかった。そのため独立変数を「この1カ月間」、従属変数を「ここ最近」として時間的にずらすことを考慮したが、本来は2回に分けて調査することが必要である。また、本章では遊びが学級適応に与える影響を遊ぶ人数を調整変数として検討したが、遊ぶ相手の属性や、遊び仲間の雰囲気、遊び仲間の年齢層など遊び仲間に関する要因は数多く想定される。これらの要因を含めて遊びが学級適応に与える影響を検討することで、より遊びのメリットおよびデメリットの知見を提供することができるであろう。さらに、本章ではゲームの種類を考慮していない。同じ程度ゲームを行ったとしても、そのゲームの内容によって学級適応に与える影響は異なる可能性がある。今後はゲームのジャンルや CERO（推奨年齢）などをふまえて検討することが望まれる。

第 5 章 総合考察

第 1 節 研究成果のまとめ

本研究では、先行研究の理論から成り立つ「遊びが社会的適応の一部を向上させる」という定説の実証的な検証と、遊びに関する環境や遊びの内容が変化した現代においても、その説が現代の児童に対して適応可能かどうかを、子どもにとって重要な社会である遊び仲間に重点を置いて実証的に検討し、遊びの役割の一端を捉えることを目的としていた。これまでの研究を総合して考察を行う前に、本節では、第 I 部（第 1 章，第 2 章）と，第 II 部（第 3 章，第 4 章）の概要を振り返ることにする。

まず，第 I 部では，第 1 章において，遊びに対する態度が，社会的行動に与える影響を衝動制御と遊ぶ人数に焦点を当てて検討した。その結果，(a) 友だちと積極的に遊ぼうとする態度がポジティブな社会的行動を促進すること，(b) 衝動制御が難しい児童においては，遊びの中でふざけようとする態度が，ネガティブな社会的行動を促進すること，(c) 衝動制御が難しい児童においても，4～7 人で遊ぶ場合は，遊びの中でふざけようとする態度が，ネガティブな社会的行動を促進しなかったことが明らかになった。

第 2 章では，現代日本における児童の遊びの測定に適した研究法を考察するために，遊びを対象とした先行研究の動向を，研究手法に着目して整理した。その後，研究において重要となる，実証性と対象者への負担を軸において，各研究手法を考察した。結果，質問紙法と観察法は，対象者への配慮の必要性が大きいことが明らかとなった。そこで，質問紙法と観察法の特徴について，対象者の年齢的特徴と現代日本の学校現場の状況を考慮しながら考察を行った。それにより以下のことが明らかとなった。(a) 遊びを対象とした研究は体系化されておらず，遊びを総合的に捉える尺度の開発，発展研究の必要性がある，(b) 研究手法の特徴と対象者の年齢的特徴を考慮して研究手法を選択する必要がある。

第 II 部では，第 3 章において，現代日本における児童の遊びの測定に適した尺度の開発を行った。予備調査において抽出された質問項目を使用し，本調査を行った。探索的因子分析の結果，「カタルシス感情」，「在来遊び」，「ゲーム機遊び」の 3 因子が抽出され，検証的因子分析によって構成概念妥当性が示された。この尺度は，子どもが認識した遊び感情と遊び行動を総合して遊び体験として捉えることで，児童の遊びを総合的に測定することを可能とした。

第 4 章では，遊び体験が学級適応に与える影響を，在来遊びとゲーム

機遊びの遊ぶ人数に着目して検討した。その結果、(a) 在来遊びの体験は、規範意識や学業に対する態度に影響を与えないこと、(b) ゲーム機遊びは個人で行うと、学業や行事参加に対する態度を弱めること、(c) 遊び感情は、内的学級適応を媒介して、外的学級適応を向上させることが示された。

第2節 遊びにおける仲間関係

近年、核家族化、少子化、キョウダイの減少が進むに伴い、遊び仲間の人数も減少傾向にある(花井, 2008; 岸田, 1976; 白石, 1988)。また、異年齢集団も減少し、以前はそのタテ・ヨコの関係において培われていた対人関係の持ち方や規範意識などが、現在は低下しているといわれている(大前, 2004; 尾崎, 1986; 横山, 2011)。しかし、これらの研究は実証的なデータにもとづいたものではない。

一方、小学校中学年になると児童はギャング・エイジと呼ばれる時期に入るといわれている(西田, 2014; 滝口・吉川, 2014)。彼らは、ギャング・グループと呼ばれる同性・同年齢で構成され、排他性・閉鎖性の強い集団をつくる(堀野・濱口・宮下, 2000; 滝口・吉川, 2014)。ギャング・グループは4~5人で構成され(堀野他, 2000)、集団内でのみ通じる言葉やルールを用い、同一行動による一体感、集団への所属感を強める(明石, 1999; 黒沢・有本・森, 2003)。児童はギャング・グループの中で、役割、規範、など社会性を学ぶとされる(堀野他, 2000; 野本・石野, 2015)。小学校中学年になると児童は、これまで大人と子どもというタテの関係が中心であった世界から、子ども同士というヨコの関係が中心である世界に移っていく(西田, 2014)。高学年になると、思春期の発達課題である親からの分離・個体化も伴い(岡村, 2009)、グループ・メンバーと強く結びつくことにより、自立に伴う不安を和らげようとするのである(滝口・吉川, 2014)。したがって、親からの承認よりも、グループからの承認の方に価値をおき(岡村, 2009)、グループ内でのルールに則ることを重要とする。

この異年齢集団とギャング・グループの存在に関して、先行研究で異年齢集団が多く存在していたとされる時期と、現代において各2つの仮説が立てられる。まず、先行研究で異年齢集団が多く存在していたという時代についての仮説であるが、一つは、ギャング・グループは存在せず、異年齢集団のみが存在していたという仮説であり、もう一つは、当

時からギャング・グループは存在していたが、研究者が異年齢集団のみに着目していたという仮説である。これに関しては、1970年代には既に3～4人という人数が、児童にとって最もまとまりやすいことが述べられていることや（石樽，1977）、Furfey（1926）がギャング・エイジに関する著書を出していることから、少なくとも、1920年代にはギャング・グループが存在していた可能性がある。

一方で、現代における仮説であるが、一つ目に、今もギャング・グループの前段階として異年齢集団が存在しているという仮説があり、二つ目に、今はどの年齢でも同年齢集団のみが存在するという仮説が立てられる。この問題については、1～3年生の仲間集団の特徴に関するデータが存在しないため、ここで検討することはできない。この仮説を検証するためには、より学年の低い児童を対象に調査を行う必要があるだろう。

本研究では、現代の児童においては、以前から存在する遊びの体験を積んでも、規範意識は向上しないという仮説を立証した（第4章）。この仮説は、現代の児童は異年齢集団を形成しないため、遊びの体験が規範意識を向上させないという理論から立てられたものだ。しかし、異年齢集団における検討を行っていない為、この結果は、異年齢集団で遊んだ場合、以前から存在する遊びが、規範意識を向上させる可能性と、向上させないという可能性の両方を含んでいる。

また、本研究では、遊びの態度が社会的行動に与える影響に関して、4～7人でのグループが他のグループと異なり、遊びの内と外をわけていることが認められている（第1章）。このように遊び仲間の特性を概観すると、遊びが社会的適応を向上させる段階には2段階あると考えられる。

一つ目は、ギャング・グループ以前の遊びに適応される段階で、他者とともに遊ぶことによって社会的適応が向上する段階である。外的適応に関しては、子どもたちは遊びの中で、自分の欲求と友だちの欲求が違い、衝突することを知る（大前，2004）。友だちと遊ぶために、自分の欲求と友だちの欲求との調整を行うことで社会的スキルの第一歩を学ぶ（猿渡，2008）。自分ではない他者との葛藤の中で社会的適応を向上させることになる。また、遊び仲間の集団が、異年齢集団であった場合、社会的適応の学習にはモデリングが関係していると考えられる。年上の児童の行動を観察し、自分の行動に取り入れることが予測される。

一方で、一つ目の段階において内的適応も遊びによって向上される。遊び仲間は、遊びの面白さと結びつき（河崎，1995）、遊び仲間間で形成された信頼関係は、遊びが終わっても続いていく（原田・日下，2009）。

本研究でも、遊びの中で感じた感情は、学級における居場所感や受容感を向上させていた（第4章）。

二つ目は、ギャング・グループにおいて適応される段階で、集団的特性によって社会的適応が向上する段階である。グループのメンバーに対し、同じであるように圧力がかかり、仲間と同じであろうとする心理機制を生み出す（保坂，1996）。それにより、集団内のルールを守り、集団目標に向けての協力的な行動を習得するようになると考えられる。これにより外的適応が向上する。

一方で、この段階は、家族よりも友だちの方が、準拠集団として優位になる（保坂，1996）。そして、友だちとの親密度・緊密度が高くなり（西田，2014）、居場所を見つけ、安心し、成長していく（黒沢・有本・森，2003）。これにより内的適応が向上すると考えられる。

本研究では、従来からある遊びの体験が規範意識などを高めなかったが（第4章）、それは、群の分け方に問題があったと考えられる。第1章では、遊び人数による影響を検討するために、遊び人数を少人数（1～3人）、中人数（4～7人）、多人数（8人以上）で群分けを行ったが、第4章では、他者と関わることに焦点を置いたため、1人群と2人以上群で群分けを行った。第4章においても中人数群を設定したならば、結果は違っていただかもしれない。しかし、ここで注意しなければならないこととして、子どもの遊びを個人あるいは集団という形態で評価し、個人遊びを問題視することにより、遊びそのものの意味を見失う危険性が発生することが挙げられる。遊び集団の大きさや、集団形態は、遊びにおける活動内容や、遊びの展開によって、初めて意味のあるものになる（箕輪，2007）。遊び仲間の属性は重要であると考えられるが、そこにとられ過ぎて遊びの本質を忘れてはいけないうだろう。

第3節 遊びに対する態度と遊び体験

本研究では、遊びを多面的に捉えるために、まず既存の尺度を使用し、児童の遊びに対する態度を指標として遊びを測定した（第1章）。これは、遊び行動の背後に、遊びに対する態度が存在し、その遊びに対する態度は、遊びが終わった後でも児童の行動傾向として存在しているという仮定にもとづいていた。一方、現代日本の児童における遊びの測定に適した研究法を考察した結果、児童期は大人から見えない場所や時間での遊びが増加するため、自己記入式の質問紙が適切であると判断した（第2

章)。その後、遊ぶ子ども自身に着目し、遊び行動と遊び感情を児童自身がいかにかに体験しているかの程度を測定する遊び体験尺度を作成した（第3章）。遊びの時間ではなく、遊びの体験を測定した理由として以下の2つが挙げられる。(a) 遊び時間は以前に比べて減少しているが、現代日本の児童にとって現状が全てであり、日常である。そのため、遊んだ時間量よりも、遊んだと感じている程度の方が、子どもたちにとって重要であろう。(b) 児童の認識能力を考慮すると、児童に対し普段の遊びに費やしている時間を質問しても、正確には回答されないことが予測される。遊びは、面白さ、楽しさを追求する行為であり、児童はそこに熱中、没頭し、時間がたつのも忘れる。彼らが、遊びに費やした時間を正確に把握できないのは、単に児童の認識機能の問題だけでなく、没頭という遊びの特徴によるものも大きいと考えられる。

ここで、第1章と第3章以降における遊び行動の違いについて補足する。第1章では遊びに対する態度の表れとしての遊び行動を扱った。しかし、第1章で遊びに対する態度を測定する尺度として使用したプレイフルネス尺度の項目には、遊び行動以外にも遊び感情などが混ざっている(ex. 遊んでいると楽しい)。そのため、紛らわしくなっているが、本研究で用いる遊び行動とは、遊びの中の1つ1つの行動的要素(第1章: ex. 身体を使って活発に遊んでいる)、および遊びの内容(第3章: ex. 遊具(ブランコ・滑り台・鉄棒・一輪車など)で遊ぶ)などを含めたものであり、遊び感情は遊び行動に伴って発生する。

遊びに対する態度と遊び体験の関係について、幼児の課題解決行動について研究した Dansky & Silverman (1973, 1975) は、遊びは、その活動間にプレイフルな構えをつくり出すと述べている。また、彼らの研究を受け中野(1981)も遊び経験が構えと活動の2つの次元に影響を与えているとしている。遊び活動や遊び経験は、本研究における遊び体験にあたり、構えとは、行動の背後にあるものであり、遊びに対する態度と同様の意味であると考えられる。遊び行動は、遊びに対する態度の表れである。つまり、遊びの体験は、遊びに対する態度を形成し、遊びに対する態度が各遊び行動として表れているといえる。その遊び行動とそれに伴う遊び感情が新たな遊び体験として蓄積される。この繰り返しの中で、児童は社会的適応の一部を獲得していくのである。

第 4 節 社会的行動と学級適応

本研究では、社会的適応の一部を捉えるために、まず社会的行動を指標として用いた（第 1 章）。社会的行動は、社会的スキルが目視で確認できる行動レベルに表れたものであり、社会的スキルや社会的行動は、社会的適応状態へと至る過程として捉えられた。その後、さらに社会的適応の指標として学級適応を使用した（第 4 章）。学級適応には児童への学校側からの要請に対する適応（外的学級適応）と、学校内で個人が感じる主観的な満足感・充実感（内的学級適応）が存在し、内的学級適応が外的学級適応に影響を与える。大対・大竹・松見（2007）は、社会的行動などの行動的機能が、学業への興味・関心などの学業的機能と、仲間との関係などの社会的機能を決定し、基礎となっている階層構造を示しており、ポジティブな社会的スキルが学級適応を向上させることも明らかになっている（三島，2010；齋藤・神村，2008）。社会性や、社会的スキルは、学級適応を支える礎である（及川，2014）。本研究では、ポジティブ、およびネガティブの両側面から社会的行動を測定したが、その行動によって、学業への興味や関心が増加もしくは減少し、また仲間関係の充実化・空疎化につながると考えられる。

第 5 節 全体的構造

以上の考察をふまえ、本研究の各章を総合した全体的構造を Figure5-1 に示す。相互に影響し合う遊び行動と遊び感情を総合して遊び体験となり（Figure5-1, a）、遊び体験の中で遊びに対する態度が生み出される（Figure5-1, b）、遊びに対する態度は新たな遊び行動として表れる（Figure5-1, c）。さらに遊びに対する態度は、社会的行動を促進、あるいは抑制し（Figure5-1, d）、社会的行動は外的学級適応と内的学級適応の基礎となる（Figure5-1, e）。一方、遊び行動は外的学級適応を向上、あるいは低下させ（Figure5-1, f）、遊び体験内の遊び感情は内的学級適応を向上させる（Figure5-1, g）。そして、内的学級適応は外的学級適応を向上させる（Figure5-1, h）。このように、全体構造として捉えると、遊び体験が出発点となり、遊びに対する態度や社会的行動を媒介して、最終的に外的学級適応に影響を与える構造になっており、遊び体験の重要性が示唆された。

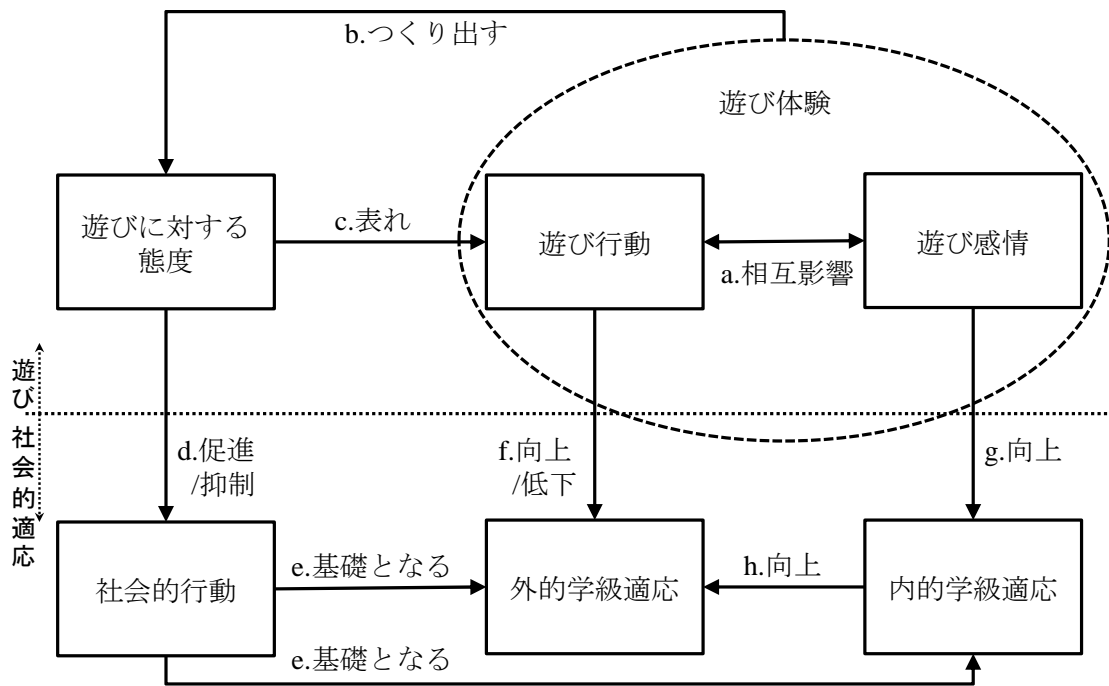


Figure 5-1 遊びが社会的適応に与える影響のモデル図

第 6 節 本研究の限界と課題

本研究を通して明らかになった限界を，遊びの影響の限界，遊び研究の限界，社会的適応の測定の限界に大分して記述する。

遊びの影響の限界と課題

本研究は，遊びが社会的適応の一部を向上させるという説にもとづき，遊びが社会的適応に与える影響を実証的に検討してきたが，各研究において，遊びが社会的適応の一部を向上させるという仮説の限界が明らかになった。まず，第 1 章において，遊びに対する態度が社会的行動に与える影響を衝動制御の高低群において検討した。衝動制御の高群および低群において遊びに対する態度はポジティブな社会的行動を促進していたが，一方で，ネガティブな社会的行動を抑制する影響は認められない（衝動制御高群），あるいは認められても弱かった（衝動制御低群）。この結果により，遊びはポジティブな社会的行動にはつながるが，ネガティブな社会的行動とは関連がないことが明らかとなった。また，第 4 章において，遊び体験が学級適応に与える影響を遊ぶ人数群で比較検討を行った。多くの群において，遊びにおける感情は，学級での居場所感や，

信頼感を高めていた。一方、全ての群においてゲーム機を使わない従来から存在していた遊びを行うことが規範を遵守する態度、および学業に対する態度に与える影響は認められなかった。この結果から、遊びが学級適応に与える影響に関しては、遊びの行動ではなく、遊びの中で感じる感情が主な役割を果たしているといえる。このように、遊びが社会的適応の一部を向上させるという説は、正しい側面と、そうではない側面が存在していた。その理由の一つとして、仮説が説かれていた時代と現代とでは、近代化や少子化など日本の文化や環境が大きく変化しており、子どもたちの遊びも以前とは異なる部分があることが挙げられる。このことは、定説が現代日本の児童にも適応可能かという本研究で検討してきたことへの一つの答えであろう。

以上のように、遊びに関する定説の一部が精査された。しかし、遊びの定説には、社会的適応以外にも、発達やストレスコーピングと関連があるなど様々な定説が存在する。遊びの役割を検討するうえで、今後の研究において、それらの定説も精査する必要があるだろう。

遊び研究の限界と課題

本研究では、遊びを多面的に捉えるため、遊びに対する態度、および遊び体験として扱い、質問紙法を用いて調査を行った。しかし、質問紙法では、限定的な遊びしか測定できない。例えば、遊び体験尺度では、「遊具（ブランコ・滑り台・鉄棒・一輪車など）で遊ぶ」、「手遊び（あっち向いてホイ、指相撲など）をする」などの体験の度合いを総合して在来遊びとして捉えた。一方、本研究では、映画を観ること、学校や習い事の帰り道に友だちとふざけながら帰ることなども遊びとして捉えようとした。しかし、これらを例として提示したとしても、子どもたちに「遊び」と問うた場合、彼らの脳裏には放課後や家での遊びが思い浮かび、映画を観ることや帰り道でのたわいもない話は浮かんでいない可能性がある。観察法であれば、子どもが行なっている様々な遊びを測定可能かもしれないが、場所および時間的制約がかかる（第2章参照）。遊びを総合的に捉えるために、遊び体験尺度を開発したが、それでも遊びの全ての状況を網羅しているとはいえない。より総合的に遊びを測定するためには、測定方法を1つに限定せず、いくつかの測定方法を用いる必要があるだろう。

社会的適応の測定の限界と課題

遊びと同様に、社会的適応に関しても多面的に捉えるために、社会的適応状態に至る過程を社会的行動を用いて、社会的適応状態を学級適応を用いて、質問紙調査を行った。その際、学校環境における児童の適応を考える場合、環境に対する児童の認知、および感情を把握することが重要であると考え（大久保，2005）、児童の主観的な適応を取り扱った。しかし、小学校は教育機関であり、道徳教育も行なっている。そのような場所で社会的適応に関する質問紙を行った場合、子どもたちの回答に社会的望ましさのバイアスがかかっている可能性が高いだろう。社会的望ましさのバイアスへの対策としては、教師や保護者による他者評定尺度を用いる方法がある。適応が「環境および個人の両側面において、関係を良好に保ち、調和的な関係を築いている状態、およびその状態に至る過程」であるならば、個人の側からだけでなく、環境の側からも関係を捉える指標が必要であろう。そのため、児童自身の評定に加え、学級担任教諭による評定を行うことが望まれる。また、社会的望ましさのバイアスの対策として、近年発展した潜在連合テスト（Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998）を用いることなどが考えられる。潜在連合テストは、単語のグループ分け課題において、概念同士の組み合わせの種類によって生じる反応時間の差から、潜在的な概念間の連合強度を測定する方法である。この方法であれば、子ども自身の回答であっても、社会的望ましさによるバイアスが減少することが予測される。しかし、潜在連合テストは質問紙でも可能であるが、信頼性と妥当性を考えるとパーソナルコンピュータを使用することが望ましい。テスト用のパーソナルコンピュータを多数用意する必要があること、一回に試行できる対象者数がパーソナルコンピュータの数に限定されるため、一つの学校において必要となる時間も少なくないことから、学校現場での調査に使用することは困難であろう。インターネットを経由するなど、一斉に多数の児童に試行することが可能となる環境が望まれる。

また、本研究で調査対象校は、中核都市や、衛星都市、自然豊かな地域など、様々な地域に存在する小学校であった。そのため、現代日本の様々な環境で生活する児童を対象とすることができた。しかし、その一方で、調査協力が可能な学校や学級とは、ある一定以上の安定が確保されている学校、学級である可能性が高い。それは、本研究の対象者が、ある水準以上の社会的適応を有している児童であった可能性を示している。今後の研究においては、より臨床群に近い学校、学級を調査の対象

とするために、地域の学校との連携による信頼関係を築いていくことや、研究の意義を小学校側や保護者に理解して頂けるよう努力することが必要だろう。

今後の遊び研究の展望

本研究の結果によって、子どもたちの社会的適応における遊びの役割の一端、および仲間関係の重要性が示された。今後は、遊びを規定する要因を検討することで、遊びを活性化させることが可能となるだろう。また、本研究は小学校高学年生を対象としていたが、遊びは発達に応じて変化し、小学1年生と小学6年生では遊びの種類や質が大きく違うことが予測される。遊びの役割をより細かく精査し、深く検討するためには、小学校6年間で縦断的に調査する研究が望まれる。

初出文献一覧

- 第 1 章 木下 雅博・大西 彩子・森 茂起 (2017). 遊びが子どもの社会的行動に与える影響——プレイフルネスと衝動制御に着目して—— 応用心理学研究, 42, 209-219.
- 第 2 章 木下 雅博 (2017). 研究手法からみた遊び研究の動向および展望——子どもを対象とした実証的研究に焦点を当てて—— 甲南大学紀要文学編, 167, 107-118.
- 第 3 章 木下 雅博・森 茂起・大西 彩子 (2017). 遊び体験尺度の開発 応用心理学研究, 43, 1-10.

博士論文作成の際の整合性, 統一性を確保するために, 上記の文献の一部を修正して各章を構成した。

引用文献

- 明石 要一 (1999). 子どもの遊び集団が変わった 青少年問題, 46 (9), 4-9.
- 阿南 文 (1989). 遊び場面におけるこどものルール共有過程 教育心理学研究, 37, 218-224.
- 浅井 浅一 (1971). 遊び仲間の変遷 体育の科学, 21, 305-309.
- Barnett, L. A., & Fiscella, J. (1985). A child by any other name: A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29, 61-66.
- Barnett, L. A. (1991). The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play and Culture*, 4, 51-74.
- Boyer, W. A. R. (1997). Enhancing playfulness with sensorial stimulation. *Journal of Research in Childhood Education*, 12, 78-87.
- Bundy, A. C. (1997). Play and playfulness: What to look for. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds), *Play in occupational therapy for children*. (pp.56-62) St. Louis: Mosby.
- Bundy, A. C., Nelson, L., Metzger, M., & Bingaman, K. (2001). Validity and reliability of a test of playfulness. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21, 276-293.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes: Le masque et le vertige*. Édition revue et augmentée. Paris : Gallimard. (カイヨワ, R. 多田 道太郎・塚崎 幹夫 (訳) (1990). 遊びと人間 講談社)
- Chessa, D., Riso, D. D., Delvecchio, E., Salcuni, S., & Lis, A. (2011). The affect in play scale: confirmatory factor analysis in elementary school children. *Psychological Reports*, 109, 759-774.
- 珍田 洋子・田中 勝則 (2015). 小学3年生に対する社会的スキル訓練と保健学習の包括的プログラムの効果 弘前大学教育学部紀要, 114, 115-123.
- Christiano, B. A., & Russ S. W. (1996). Play as a predictor of coping and distress in children during an invasive dental procedure. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 130-138.
- Cooke, L., Munroe-Chandler, K., Hall, C., Tobin, D., & Guerrero, M. (2014). Development of the children's active play imagery questionnaire.

- Journal of Sports Sciences*, 32, 860-869.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the preschool play behavior scale. *Social Development*, 7, 72-91.
- Cordiano, T. J., Russ, S. W., & Short E. J. (2008). Development and validation of the affect in play scale-brief rating version (APS-BR). *Journal of personality Assessment*, 90, 52-60.
- Dansky, J. L., & Silverman, I. W. (1973). Effects of play on associative fluency in preschool-aged children. *Developmental Psychology*, 9, 38-43.
- Dansky, J. L., & Silverman, I. W. (1975). Play: A general facilitator of associative fluency. *Developmental Psychology*, 11, 104.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- 江口 めぐみ・濱口 佳和 (2015). 主張性と児童の内的・外的適応との因果関係——短期縦断的検討—— 心理学研究, 86, 191-199.
- 江村 早紀・大久保 智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連——小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討—— 発達心理学研究, 23, 241-251.
- 遠藤 俊郎・星山 謙治・安田 貢・斉藤 由美 (2007). 遊びが児童の心身に与える影響について——児童の攻撃性・社会性に着目して—— 教育実践学研究, 12, 25-34.
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 105-120.
- Fehr, K. K., & Russ, S. W. (2014). Assessment of pretend play in preschool-aged children: Validation and factor analysis of the affect in play scale-preschool version. *Journal of Personality Assessment*, 96, 350-357.
- Feshbach, S. (1956). The catharsis hypothesis and some consequences of interaction with aggressive and neutral play objects. *Journal of Personality*, 24, 449-462.

- Finegan, J. K., Niccols, G. A., Zacher, J. E., & Hood, J. E. (1991). The play activity questionnaire: A parent report measure of children's play preferences. *Archives of Sexual Behavior*, 20, 393-408.
- 藤崎 春代・無藤 隆 (1985). 幼児の共同遊びの構造——積み木遊びの場合—— 教育心理学研究, 33, 33-42.
- 藤田 正・西川 潔 (1999). 他者からの受容感と学校が楽しい理由について 奈良教育大学教育研究所紀要, 35, 95-102.
- 深谷 和子 (1976). 遊びは勉強を妨げるか——遊びと勉強の心理学的考察—— 児童心理, 30, 2197-2204.
- 船木 智美・熊谷 信順 (2005). 小学生の無気力感と学校環境適応感との関係 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 19, 93-102.
- Furfey, P. H. (1926). *The gang age: A study of the preadolescent boy and his recreational needs*. New York: Macmillan Publishers.
- 権上 慎・岡村 寿代・重本 百合子・河野 さやか・杉山 雅彦 (2005). 昼休み時間を利用した集団遊びへの介入 (2) ——高機能自閉症児の遊びの変容—— 日本行動療法学会第31回大会発表論文集, 284-285.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- Groos, K. (1898). *The play of animals* (E. L. Baldwin Trans.) New York: Appleton. (Original work published 1896)
- Groos, K. (1901). *The play of man* (E. L. Baldwin Trans.) New York: Appleton. (Original work published 1899)
- 萩尾 朋香・大西 彩子 (2016). 教師の指導態度が児童の学級適応に与える影響に——学級雰囲気の違いに着目して—— 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 654.
- 浜崎 隆司 (1995). 子どもの遊びと社会性の発達 二宮 克美・繁多 進 (編) たくましい社会性を育てる (pp.37-49) 有斐閣
- Hamlén, K. R. (2009). Relationships between computer and video game play and creativity among upper elementary school students. *Journal of Educational Computing Research*, 40, 1-21.
- 花井 忠征 (2008). 子どもの遊び環境と社会性 子どもと発育発達, 6, 151-154.
- 原田 大志・日下 裕弘 (2009). 遊びのコミュニケーション機能——T小

- 学校における「学遊」を事例に—— 茨城大学教育学部紀要, 58, 353-367.
- 原田 克己・竹本 伸一 (2009). 学校適応の定義——児童・生徒が学校に
適応するという事—— 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要,
1, 1-9.
- 長谷川 雅康・豊留 由美 (2005). 子どもの遊びの変化とその意欲への影
響に関する研究 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 15,
181-195.
- 橋本 巖・西村 千絵 (2004). 学業ストレスとの関連で見た中学生の遊び
とその自己調整 愛媛大学教育学部紀要, 50 (2), 1-16.
- 橋本 尚美 (2009). 誰がどのように遊んでいるのか——遊びとメディア
の時間に着目して—— ベネッセ教育総合研究所報, 55, 87-96.
- 畠山 美穂・山崎 晃 (2002). 自由遊び場面における幼児の攻撃行動の観
察研究——攻撃のタイプと性・仲間グループ内地位との関連—— 発
達心理学研究, 13, 252-260.
- 林 俊光 (1998). 児童の健全育成と遊びの役割 社会学部論集, 31, 123
-137.
- 廣岡 秀一・横矢 祥代 (2006). 小学生・中学生・高校生の規範意識と関
連する要因の分析 三重大学教育学部研究紀要, 57, 111-120.
- 堀野 緑・濱口 佳和・宮下 一博 (2000). 子どものパーソナリティと社
会性の発達 北大路書房
- 保坂 亨 (1996). 児童期から思春期・青年期における友人関係の発達と
「いじめ」 千葉大学教育実践研究, 3, 1-9.
- 星 三和子・栗山 容子・蓮見 元子・日笠 摩子 (1988). 物を扱う遊びに
おける象徴機能の発達水準 教育心理学研究, 36, 345-351.
- 星野 裕二 (2007). 遊び仲間と子どもの「規範意識」——子どもの群れ
遊びの崩壊が規範意識の低下を招いた—— 現代教育科学, 50(5),
25-28.
- Huizinga, J. (1938). *HOMO LODENS*. Massachusetts: Beacon Press. (ホイジ
ンガ, J. 高橋 英夫 (訳) (1971). ホモ・ルーデンス 人類文化と遊
戯 中央公論社).
- 井堀 宣子・坂元 章・渋谷 明子・湯川 進太郎 (2008). テレビゲームが
子どもの攻撃行動および向社会的行動に及ぼす影響——小学生を対
象にしたパネル研究—— デジタルゲーム学研究, 2, 34-43.
- 飯島 典子 (2008). 「気になる」子どもの遊びの共有と社会性の発達——

- 遊びタイプの分類—— 発達研究, 22, 151-162.
- 今野 洋子 (2006). 「友達」「遊び」「学習」から見た子どもの生活意識——北海道 A 市の子どもを対象とした調査より—— 生涯学習研究と実践: 浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要, 9, 121-134.
- 石橋 由美・中峰 朝子 (1979). 幼児の遊びにおよぼす情報の効果 教育心理学研究, 27, 287-290.
- 石田 靖彦・吉田 俊和 (2015). 友人との関係の親密さと友人の特徴が生徒の学習動機づけに及ぼす影響 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 5, 133-140.
- 石樽 登志子 (1977). 児童期の遊びの研究——特に性格・学業成績との関連について—— 平安女学院短期大学紀要, 8, 58-62.
- 石倉 瑞恵 (2009). 幼児の運動遊びの方法と環境に関する考察——精神・運動機能発達の視点から—— 名古屋女子大学紀要, 55, 21-33.
- 伊藤 順子 (2000). 幼児の自己制御機能に関する効力感は向社会的行動に影響を与えるか——遊びにおける仲間との相互作用の観点から—— 日本保育学会第 53 回大会研究論文集, 730-731.
- 伊藤 順子 (2006). 幼児の向社会性についての認知と向社会的行動との関連——遊び場面の観察を通して—— 発達心理学研究, 17, 241-251.
- 伊藤 順子・丸山 愛子・山崎 晃 (1999). 幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連 教育心理学研究, 47, 160-169.
- 岩崎 婉子 (2002). 遊びで心を安定させる——夢中になる体験—— 児童心理, 56, 55-59.
- 姜 民護 (2014). 両親の離婚が子どもに及ぼす影響に関する研究課題——日韓の研究から得られる示唆に着目して—— 評論・社会科学, 111, 157-186.
- 菅野 幸宏 (1997). ふり遊びの恩恵について 弘前大学教育学部紀要, 78, 169-181.
- 片山 美由紀 (2007). 「遊び」概念の各言語系表現にみる遊びの内包感情——『ホモ・ルーデンス』を手がかりとして—— 東洋大学人間科学総合研究所紀要, 7, 277-287.
- Kaugars, A. S., & Russ, S. W. (2009). Assessing preschool children's pretend play: Preliminary validation of the affect in play scale-preschool version. *Early Education and Development*, 20, 733-755.
- 加用 文男 (2010). 遊びにおける感情の耕し 発達, 31 (122), 2-9.
- 川端 翠・熊澤 栄二・栗原 知子・桜井 康宏 (2011). イメージマップに

- よる「子どもの遊び」と「遊び空間」に関する研究——津幡町太白台小学校をケーススタディとして—— 日本建築学会北陸支部研究報告集, 54, 371-374.
- 河崎 道夫 (1995). 遊び仲間の意味と形成 児童心理, 49, 1337-1342.
- 喜田 裕子・水戸部 準 (2012). 大学生の自傷行為と社会的スキルおよび衝動性の関連 富山大学文学部紀要, 57, 39-56.
- 木下 雅博・森 茂起・大西 彩子 (2017a). 遊び体験尺度の開発 応用心理学研究 応用心理学研究, 43, 1-10.
- 木下 雅博・大西 彩子・森 茂起 (2017b). 遊びが子どもの社会的行動に与える影響——プレイフルネスと衝動制御に着目して—— 応用心理学研究, 42, 209-219.
- 岸田 元美 (1976). 「遊び」から「勉強」へ——発達心理学的考察—— 児童心理, 30, 2215-2222.
- 北島 茂樹 (1985). 現代っ子の遊びに関する心理学的研究 [I] ——子どもの遊びにおける世代間比較を中心として—— 佐賀龍谷短期大学紀要, 31, 291-311.
- 北村 晴朗 (1965). 適応の心理 誠信書房
- 小石 寛文 (1995). 人間関係の発達心理学 3——児童期の人間関係—— 培風館
- 小高 恵 (2015). 大学生の心理社会的適応に与える母子関係の影響について 太成学院大学紀要, 17, 39-49.
- 厚生労働省 (2003). 平成 13 年度児童環境調査結果の概要 厚生労働省 Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2003/01/h01292.html> (2015 年 4 月 14 日)
- 厚生労働省 (2011). 平成 21 年度 全国家庭児童調査結果の概要 厚生労働省 Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000001-yivt.html> (2015 年 4 月 14 日)
- 窪 龍子・井狩 芳子・野田 耕 (2005). 幼児の心身の健康に関する研究——幼稚園児と保育園児の遊びの調査 (1) —— 実践女子大学人間社会学部紀要, 1, 87-112.
- 窪 龍子・井狩 芳子・野田 耕 (2006). 幼児の心身の健康に関する研究——幼稚園児と保育園児の遊びの調査 (2) —— 実践女子大学人間社会学部紀要, 2, 149-174.
- 窪寺 功 (1986). 親ができる遊びのしつけ その限界——遊ぶとき・勉強するときの「けじめ」をめぐって—— 児童心理, 40, 1130-1135.

- 久木山 健一 (2008). 仲間との遊びからの学びと社会的スキル, 自尊心, 仮想的有能感の関連 九州産業大学国際文化学部紀要, 40, 127-135.
- 國枝 幹子・古橋 啓介 (2006). 児童期における友人関係の発達 福岡県立大学人間社会学部紀要, 15, 105-118.
- 倉智 佐一 (1976). 学ぶ力を育てる遊び 児童心理, 30, 2247-2252.
- 倉持 清美 (1994). 就学前児の遊び集団への仲間入り過程 発達心理学研究, 5, 137-144.
- 黒沢 幸子・有本 和晃・森 俊夫 (2003). 仲間関係発達尺度の開発——ギャング、チャム、ピア・グループの概念にそって—— 目白大学人間社会学部紀要, 3, 21-33.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping fiends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255-279.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level. *The Journal of Genetic Psychology*, 107, 219-224.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*, New York: Academic Press.
- 増田 敦 (2013a). 子どもの遊びを考える (1) ——子どもが好む遊びとそのおもしろさ その 1 ～レジャー・レクリエーション論受講学生のレポートから考える～—— 比較文化論叢 : 札幌大学文化学部紀要, 28, 49-66.
- 増田 敦 (2013b). 子どもの遊びを考える (2) ——子どもが好む遊びとそのおもしろさ その 2 ～本学スポーツ文化コース学生のアンケート調査から考える～—— 比較文化論叢 : 札幌大学文化学部紀要, 29, 1-23.
- 松田 岩男 (1971). 遊びの系統と分類 体育の科学, 21, 310-314.
- 松井 愛奈 (2001). 幼児の仲間への働きかけと遊び場面との関連 教育

- 心理学研究, 49, 285-294.
- 松井 愛奈・無藤 隆・門山 睦 (2001). 幼児の仲間との相互作用のきっかけ——幼稚園における自由遊び場面の検討—— 発達心理学研究, 12, 195-205.
- 松尾 直博 (2013). 子どもの発達と仲間づくり 児童心理, 67, 785-790.
- 箕輪 潤子 (2007). 幼児の共同遊びに関するレビュー——形態と展開に注目して—— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 46, 269-277.
- 三島 浩路 (2010). 小学生の社会的スキルと友人関係における排他性・学校適応感との関連 現代教育学部紀要, No.2, 49-55.
- 宮寺 晃夫 (1979). 「子どもの遊び」研究ノート——「機能遊び」・「ごっこ遊び」をめぐる諸論の整理—— 宮崎大学教育学部紀要, 45, 49-56.
- 望月 重信 (1995). 現代の子どもの遊び環境と遊びの変化 児童心理, 49, 1330-1336.
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領解説 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1304415.htm (2015年12月10日)
- 文部科学省 (2017). 平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」 文部科学省 Retrieved from <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001085139&cycode=0> (2017年10月4日)
- Moore, M., & Russ, S. W. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20, 427-436.
- 森 楸・福井 敏雄 (1980). 幼児の遊び能力の規定要因——養育態度のパターン分析—— 広島大学教育学部紀要, 29, 177-187.
- 森 楸・福井 敏雄 (1981). 幼児の遊び能力形成要因とその規定力 広島大学教育学部紀要, 30, 153-162.
- 森 楸・植田 ひとみ・福井 敏雄 (1982). 幼児の遊び能力形成要因の多変量解析 教育社会学研究, 37, 95-105.
- 森 楸・植田 ひとみ・西田 忠男・湯川 秀樹 (1986). 子どもの学校生活における遊びの役割 幼年教育研究年報, 11, 25-32.
- 森下 みさ子・石山 幸三 (2003). TVゲームの「遊び方」に関する一考察——遊びの2類型をめぐって—— 人形玩具研究, 14, 69-73.
- 長島 貞夫 (1964). よりよい適応の指導 牛島 義友・白井 常・三井 為友・山本 晴雄・依田 新 (編) 講座 家庭と学校 2 しつけと道徳——

実行力を育てる——(pp.183-254) 金子書房

- 長田 洋和・正治 幸恵 (2011). 高機能自閉症および定型発達児の鑑別尺度としての遊びの質問票 (Japanese version of children's playfulness scale:JCPS) の有効性に関する予備的研究 専修人間科学論集心理学編, 1, 47-51.
- 内閣府 (2011). 青少年のゲーム機等の利用環境実態調査 内閣府 Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h22/game-jittai/html/index.html> (2017年10月4日)
- 内藤 明子 (1972). 幼児における模倣効果と遊びによる訓練 教育心理学研究, 20, 69-80.
- 中峰 朝子 (1979). 幼児の象徴遊びに及ぼす玩具特性の効果 教育心理学研究, 27, 62-66.
- 中村 晴信・沖田 善光・甲田 勝康・藤田 裕規・西尾 信宏・間瀬 知紀…小原 久未子 (2012). 小学生におけるゲームの使用とゲームに対する意識との関連 小児保健研究, 71, 405-413.
- 中村 正之 (2001). 遊び活動が子供の人間関係形成に果たす役割についての実証的研究 コミュニティ振興学部紀要, 1, 65-104.
- 中野 茂 (1981). 幼児の問題解決行動に及ぼす遊び経験の効果 教育心理学研究, 29, 188-198.
- 中野 茂 (1984). 幼児の遊びの次元間の相互関係の検討 教育心理学研究, 32, 164-173.
- 中野 茂 (1996). 遊び研究の潮流——遊びの行動主義から“遊び心”へ—— 高橋 たまき・中沢 和子・森上 史朗 (編) 遊びの発達学 基礎編 (pp.21-60) 培風館
- 中谷 素之 (2002). 児童の社会的責任目標と友人関係, 学業達成の関連——友人関係を媒介とした動機づけプロセスの検討—— 性格心理学研究, 10, 110-111.
- 夏秋 英房・有働 玲子 (1997). 子どもの遊びの変化とその要因についての一考察——「子どもの遊びと生活」調査の基礎集計をもとにして—— 聖徳大学研究紀要. 短期大学部, 30, 107-113.
- 西田 忠男 (2014). 子どもの遊びと道德教育 (1) 島根大学教育臨床総合研究, 13, 87-96.
- 野間 むつみ (2001). 子どもの遊び空間の3世代変化——茨城県内原町鯉淵小学区を事例に—— 茨城地理, 2, 25-40.
- 野本 浩太郎・石野 陽子 (2015). 小学校高学年児童における遊び能力と

社会的スキルの心理学的研究 島根大学教育臨床総合研究, 14, 75-88.

野村 理朗・近藤 洋史・柏野 牧夫 (2007). 行動の制御プロセスに関わる前頭前野と遺伝子多型性の機能——行動・脳活動・遺伝子連関の検証—— 日本認知心理学会第5回大会発表論文集, 40.

O'Brien, J. C., & Shirley, R. J. (2001). Does playfulness change over time?: A preliminary look using the test of playfulness. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21, 132-139.

小川 博久 (1998). 子どもの遊びと環境の変化——変わりゆく「子どもの遊び」の意味と環境の変化—— 環境情報科学, 27 (3), 20-24.

及川 昌典 (2014). 教育・社会心理学の研究動向と展望 教育心理学年報, 53, 50-56.

岡本 夏木 (1965). 青年の欲求と行動 坂田 一・林 保・岡本 夏木・今井 孝太郎・一谷 彊 (編) 青年の心理と適応 (pp.121-157) 福村出版

岡村 達也 (2009). 発達段階と友だち関係——ギャング、チャム、ピア—— 児童心理, 63, 1458-1463.

表 真美 (2004). 小学生の放課後, 休日の生活——塾・習い事, 遊び, 家族コミュニケーションを中心に—— 京都女子大学自然科学論叢, 36, 55-61.

大島 みどり・本田 千尋・北原 麻里子・津久井 敦子・中山 純子・根本 喜代江・小林 正幸 (2002). 児童期における遊びと社会的スキルの関連——遊びの種類と頻度の視点から—— 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 26, 111-126.

大久保 智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因——青年用適応感尺度の作成と学校別の検討—— 教育心理学研究, 53, 307-319.

大久保 智生 (2015). 教育社会心理学に関する研究の動向と展望 教育心理学年報, 54, 45-56.

大前 衛 (2004). 子どもの遊びと社会性の発達序論 湊川短期大学紀要, 40, 67-73.

大豆生田 千夏 (1994). 遊びの教育学的意義に関する試論的考察——3つの類型を中心として—— 青山学院大学教育学会紀要「教育研究」, 38, 13-25.

大森 洋子・川口 政宏 (1992). 遊びにおける子どもの楽しさの研究 (2)

——楽しさ評定尺度による分析を通して—— 山口大学教育学部研究論叢, 42, 243-252.

太田 恵美子・安見 光太郎・杉原 隆 (1989). 子どもの遊びの時代変化と運動能力の発達に関する研究 日本保育学会第 42 回大会研究論文集, 560-561.

大嶽 さと子・伊藤 大幸・野田 航・中島 俊思・望月 直人・大西 将史…辻井 正次 (2014). 遊び・余暇活動と子どもの精神的健康との関連 小児の精神と神経, 54, 209-219.

大対 香奈子・大竹 恵子・松見 淳子 (2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, 55, 135-151.

大内 晶子・櫻井 茂男 (2008). 幼児の非社会的遊びと社会的スキル・問題行動に関する縦断的検討 教育心理学研究, 56, 376-388.

尾崎 勝 (1986). 「遊び」が生きる学校経営 児童心理, 40, 1120-1124.

Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 768-774.

Petersen, A. C., Schulenberg, J. E., Abramowitz, R. H., Offer, D., & Jarcho H. D. (1984). A self-image questionnaire for young adolescents (SIQYA): Reliability and validity studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 93-111.

Rentzou, K. (2013). Greek preschool children's playful behavior: Assessment and correlation with personal and family characteristics. *Early Child Development and Care*, 183, 1733-1745.

Rentzou, K. (2014). Preschool children's social and nonsocial play behaviours. Measurement and correlations with children's playfulness, behaviour problems and demographic characteristics *Early Child Development and Care*, 184, 633-647.

Rogers, C. S., Impara, J. C., Frary, R. B., Harris, T., Meeks, A., Semanic-Lauth, S., & Reynolds, M. R. (1991). Measuring playfulness: Development of the child behaviors inventory of playfulness. *Play and Culture Studies*, 1, 121-135.

Rogers, C. S.・玉置 哲淳・芦田 宏・岸田 百合子・中橋 美穂 (1994). 乳幼児の遊び研究の新しいアプローチの試み——Playfulness の研究を手掛かりに—— 大阪教育大学幼児教育学研究, 14, 1-20.

Russ, S. (1987). Assessment of cognitive affective interaction in children:

- Creativity, fantasy, and play research. In Butcher, J. N., & Spielberger, C. D. (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 6, pp. 141-155). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Russ, S. (1993). *Affect and creativity: The role of affect and play in the creative process*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 齋藤 次郎 (1976). 遊びと勉強の二律背反——世界像を獲得する2つの方法—— 児童心理, 30, 2272-2277.
- 齋藤 恵美・神村 栄一 (2008). 社会的スキルとソーシャル・サポート知覚が小学生の学級適応感に及ぼす影響 新潟青陵大学大学院臨床心理学研究, 2, 65-70.
- 猿渡 智衛 (2008). 子どもの居場所づくりに関する政策の現状と効果、課題 弘前大学大学院地域社会研究科年報, 5, 53-74.
- 佐々木 正宏 (1992). 適応の基礎 大貫 敬一・佐々木 正宏 (編) (pp.123-144) 心の健康と適応 福村出版
- 佐藤 寿仁・菅原 正和 (2007). 中学生における学校不適応と信頼感に関する研究 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 6, 207-216.
- Saunders, I., Sayer, M., & Goodale, A. (1999). The relationship between playfulness and coping in preschool children: A pilot study. *The American Journal of Occupational Therapy*, 53, 221-226.
- Schneider, E., & Rosenblum, S. (2014). Development, reliability, and validity of the my child's play (MCP) questionnaire. *The American Journal of Occupational Therapy*, 68, 277-285.
- 柴垣 真紀・春日 晃章 (2010). 小学生とその保護者世代の運動遊びに関する質的・量的な変化 岐阜大学教育学部研究報告. 自然科学, 34, 129-133.
- 柴田 真介 (2015). 友達と関わりながら自然に関心をもたせる生活科学習——自然遊園地作りの実践を通して—— 椋山女学園大学教育学部紀要, 8, 169-178.
- 重本 百合子・岡村 寿代・河野 さやか・権上 慎・杉山 雅彦 (2005). 昼休み時間を利用した集団遊びへの介入 (1) ——児童のストレス、自尊心に及ぼす影響—— 日本行動療法学会第31回大会発表論文集,

282-283.

- 清水 圭介・梶村 憲之 (2000). テレビゲームが子供たちに与える心理的影響 教育実践学研究, 6, 101-111.
- 清水 美智子 (1983). 遊びの発達と教育的意義 三宅 和夫・村井 潤一・波多野 誼余夫・高橋 恵子 (編) 児童心理学ハンドブック (pp.495-519) 金子書房
- 清水 由紀 (2012). 児童・生徒の発達研究の動向 教育心理学年報, 51, 11-21.
- 下坂 剛・西田 裕紀子・齊藤 誠一・伊藤 崇達・神藤 貴昭・柳原 利佳子…前川 雅子 (2000). 現代青少年の「キレる」ということに関する心理学的研究 (1) —キレ行動尺度作成および SCT による記述の分析— 神戸大学発達科学部研究紀要, 7, 665-672.
- 白石 大介 (1988). 「遊び」の今日的意義—児童問題発生の要因を探る— 聖和大学論集, 16, 49-69.
- Smith, P. K., Takhvar, M., Gore N., & Vollstedt, R. (1985). Play in young children: Problems of definition, categorisation and measurement. *Early Child Development and Care*, 19, 25-41.
- Spencer, H. (1860). The physiology of laughter, *Macmillan's Magazine*, 1, 395-400.
- 庄司 一子 (1991). 社会的スキルの尺度の検討—信頼性・妥当性について— 教育相談研究, 29, 18-25.
- Sturgess, J., & Ziviani, J. (1996). A self-report play skills questionnaire: Technical development. *Australian Occupational Therapy Journal*, 43, 142-154.
- 菅原 創 (1998). 遊びの分類に関する試案 北陸学院短期大学紀要, 30, 57-65.
- 田井 敦子 (2014). 子ども主体の協同する遊びが生まれる過程 近大姫路大学教育学部紀要, 7, 93-99.
- 滝口 美樹・吉川 はる奈 (2014). 小学生における仲間集団 (ギャンググループ) 形成の特徴とその役割 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要, 13, 85-89.
- 田丸 尚美 (1991). 幼児の遊びにおける役割関係の理解—おにごっこ場面の発達の検討— 教育心理学研究, 39, 341-347.
- 田邊 敏明・織田 優子 (2001). 小学生の保健室利用と学校生活適応および自己意識との関連 研究論叢 芸術・体育・教育・心理, 51 (3),

33-50.

- Trevas, E., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2003). Evaluating playfulness: Construct validity of the children's playfulness scale. *Early Childhood Education Journal*, 31, 33-39.
- 馬居 政幸 (2012). 子どもの遊びを大切にする——遊びの条件の再構築—— 児童心理, 66 (12), 79-82.
- Uren, N., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56, 33-40.
- 牛山 聡子 (1969). 幼児の社会的行動の模倣学習 教育心理学研究, 17, 203-213.
- 渡辺 秀敏 (1968). 遊びと学習——子どもは遊びの中で学習する—— 児童心理, 22 (7), 34-41.
- 渡辺 広人・松崎 展也・佐藤 公代 (2004). 児童の仲間集団形成に及ぼす遊びの役割——調査法の試み—— 愛媛大学教育学部紀要, 教育科学, 50 (2), 73-81.
- 渡辺 広人・佐藤 公代 (2005). 児童の遊びに関する研究——社会的スキル, 向社会的行動, 肯定感との関連について—— 愛媛大学教育学部紀要, 52 (1), 61-78.
- 渡辺 弘純 (2001). 遊びの発達の役割 学童保育研究, 2, 18-29.
- 渡部 玲二郎 (2002). 対人関係における外的適応と内的適応に関する研究 茨城大学教育学部紀要, 51, 169-178.
- 渡辺 弥生 (2014). 学校予防教育に必要な「道徳性・向社会的行動」の育成 発達心理学研究, 25, 422-431.
- 山本 淳子・仲田 洋子・小林 正幸 (2000). 子どもの友人関係認知および教師関係認知とストレス反応との関連——学校不適応予防の視点から—— カウンセリング研究, 33, 235-248.
- 山本 信弘・光藤 雅康・須藤 勝見・上延 富久治・近藤 雄二・山下 節義 (1988). 「ファミコン」などのテレビゲーム遊びの実態と保健上の問題点 大阪教育大学紀要 III 自然科学, 37, 287-297.
- 横山 文樹 (2003). 幼児期の「健康」に関する考察——健康の「意味」と機能的遊びとの関係—— 学苑・初等教育学科紀要, 754, 43-56.
- 横山 正幸 (2011). いじめや不登校の子をなくすために——遊びの役割を見直す—— 小児保健研究, 70 (2), 151-155.

- 横山 卓 (2004). 子どもの遊びと友人観——小学生の場合—— 共栄学園短期大学研究紀要, 20, 139-151.
- 吉原 寛・藤生 英行 (2005). 友人関係のあり方と学校ストレス, ストレス反応との関係 カウンセリング研究, 38, 128-140.
- 吉川 修司 (2012). 不登校適応指導教室における「遊び」の意味とその効果 遊戯療法学研究, 11, 57-67.
- 弓削 洋子 (2013). 教育社会心理学研究の動向と課題 教育心理学年報, 52, 46-56.
- 弓削 洋子・足立 裕美 (2006). 小学生にとっての心理的居場所の構造——物理的空間, 対人関係, 感情の3次元からの分析—— 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 21, 73-78.