

幼児教育における「遊び」の位置付けの変遷と 今後の研究課題

—幼稚園教育要領とその解説書の計量的分析から—

Transition in the Positioning of “play” in Early Childhood Education and
Future Research Issues

—A Quantitative Analysis of Kindergarten Curricula and their Commentaries—

紺谷 遼太郎

Ryotaro KONYA

Abstract

“Play” is an ambiguous concept. In early childhood education, play has been positioned as promoting some form of development in children. However, this has been a socially constructed value of play.

The aim of this study was to quantitatively analyse the descriptions of play in kindergarten curricula, to clarify how “play” has been historically positioned in Japanese kindergarten education, and to consider future issues for the study of “play” in early childhood education.

The results showed that the positioning of play as an activity carried out in accordance with children's interests, and that various development and learning take place through such activities, has been common in all periods. On the other hand, descriptions of play shifted from children's self-enrichment to educational methods. As future issues, the need to consider clarifying the educational evaluation of play and to become more aware of the “rhetoric” of play when talking about play in early childhood education was considered.

1. 研究の背景と目的

一般に幼児期の遊びは、子どもの学習・発達に結びつく活動として広く受け入れられており、重要な教育方法として扱われている。現在施行されている2017年幼稚園教育要領においても、「幼稚園教育の基本」として遊びが重視されており、その中で遊びは、「幼児の自発的な活動」であり、「心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習」（文部科学省2017、p. 5）と捉えられ、そのために保育者は、「幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整え、一人一人の資質・能力を育てていくこと」（文部科学省2017、p. 4）が期待される。

そもそも遊びは、その多義性ゆえに、その概念や人が遊ぶ理由をめぐって多様な見解が存在する（Ellis1973）。さらに付け加えると、遊びの見方は、社会において文化的に形成され共有されるものであり、その評価や価値は社会的文脈によってさまざまに異なるものでもある。Gaskinsらは「遊びが高く評価され、大人がそれを支援し拡充するために多くのリソースを投入している文化圏では、遊びは子どもたちの生活においてより重要な活動となる」（Gaskins et al. 2007、p. 197）と指摘し、遊びが奨励される社会における子どもの遊びは、大人が子どもの遊びに対して無関心であったり否定的であったりする社会に比べて、より複雑で創造性に富み、より重要な発達の機能を果たしているとの見解を示している。このように、子どもの遊びの価値を重視する見方を持つことは、遊びを通じて豊かな発達上の恩恵を得る機会を子どもたちに提供しうるだろう。

一方で、このような遊びの見方が、子どもたちの実際の発達や学習において真に意義のある影響を与えることを期待するのであれば、それと同時に、慎重な吟味の対象とみなされる必要がある。なぜなら、遊びを正確に捉えようとする試みは、しばしば遊びを理想化するイデオロギーのもとで行われ、

かえって困難になってしまうからである。例えば、中野（1996）は、遊びの見方はその時代精神を反映した歴史的産物であり、遊びの古典的理論によって、①遊びは価値のあるものであるという見方、②遊びは「何かの発達」に有用であるという見方、③遊びは子どもに見られる特徴的な行動形態という捉え方、などの限定的な遊びの見方が作り出されたことを指摘する。その上で、こうした遊びの見方は「その後の指導・発達心理学研究に影響し、遊び研究の対象は子どもに特定された。さらにそこに幼児教育の勃興が加わり、その遊びは、『望ましい』遊びに矮小化されてきた。それとともに、子どもたちが日常的である、悪戯、からかい・ふざけなどのいわゆる『悪い遊び』や大人の遊びは遊びの研究の枠組みから遠ざけられ、遊びの全体像は見失われてしまった」（中野1996、p. 35）と述べている。

つまり、現代の遊び研究における子どもの遊びは、知識や創造性、社会性、運動機能など心身のあらゆる側面の発達の中であり学習の場であるという先見的な価値観に縛られている可能性があるという。例えば、Lillard（2015）は、ごっこ遊びやふり遊びについて、子どもの創造性や認知機能の発達との関連性に関する一般的な期待にも関わらず、多くの関連研究が実際に発達に寄与していることを示す直接的で説得力のある証拠を提供していないと論じ、これらの遊びの持つ発達の意義への無批判的な期待について注意を促している。

このような議論を踏まえると、今日の幼児教育における遊びの意義と課題を適切に理解し生かすためには、幼児教育において遊びがどのように位置付けられてきたかを明らかにする試みもまた必要である。そして、これを明らかにしていくひとつの有力な方法は、幼児教育実践に大きな影響を持ってきた幼稚園教育要領をひも解くことであろう。戦後、幼稚園教育要領は5回の改訂がなされている。目標や内容について変化したもの、変わらずに引き継がれてきたもの様々であるが、その中で遊びがどのように位置付けられてきたのかを明らかにする作業が重要な課題となる。

わが国の幼児教育における遊びの位置付けに関する代表的な研究として、中沢（1996）の論考が挙げられる。中沢は、戦前から1989年要領までの幼児教育における遊びの意味を大きく3つの時期に分け、次のように論じている。①戦前まで、幼児は労働や勉強を期待されないため、基本的な生活習慣などの生活行動を除いたほとんどの行動を大人は「遊び」とみなし、自由・自発的・価値のない（自己目的的な）ものとして捉えていた。②1956年幼稚園教育要領において6領域の保育内容が示され、その領域別遊びが考案され実践されるに至って、「遊び」は保育者が子どもに指導する学習活動として意味づけされ、1964年要領でも継承された。③1989年要領改訂によりそれ以前の領域遊びの授業のような指導が否定され、「遊び」は幼児の自由で自発的な行動としての位置付けに戻った一方で、心身の発達を促す行動で価値のあるものという意味が残り自己目的性という性格は失われた。

このように、わが国の幼児教育における遊びは、その時代の子どもの観や指導観と深く結びついており、一貫した概念として捉えられてきたわけではなかったことが伺える。一方で、幼児教育の遊びの意味の揺らぎについて、遊びの定義とどの程度一致していたり遊離しているかを問題にするよりも、遊びの諸側面が幼児教育にどのように取り込まれているのかを考察する方が有意義であるように考えられる。つまり、どのような遊びの特性や種類が幼児教育において重視されているか、あるいは幼児教育において遊びと発達がどのように説明されてきたかという論点を考究する必要がある。

そこで本研究では、戦後幼稚園教育要領において遊びがどのように位置付けられてきたか、また、現在の幼稚園教育要領において遊びという語が担っている意味を明らかにし、今後の幼児教育における遊びの研究課題を引き出すことを目的とする。

そして、本研究の目的を達成するため、文部科学省が提示している現在までの幼稚園教育要領とその解説書を資料とし、その中に出現する遊びに関連する用語に焦点を当て、テキストマイニングの手法を用いて、幼稚園教育要領において遊びがどのように扱われてきたのかについて量的な分析を試みる。

2. 方法

(1) 分析対象

本研究における分析対象は、幼稚園教育課程の基準となっている幼稚園教育要領（以下、要領）である。文部科学省（旧：文部省）は、1948年に「保育要領（試案）」を作成し、戦後日本の最初の幼稚園の保育内容の基準を示した。その後、1956年に「保育要領」は「幼稚園教育要領」へと改訂された。要領は、1964年に告示化され、法的拘束力を持つこととなった。「保育要領」は参考書的な手引き書として刊行されたが、「幼稚園教育要領」は、幼稚園教育の目的や目標に向けての教育課程や教育方法などに関する基準書として刊行された。以降は、1989年、1998年、2008年、2017年に改訂されている。

1956年要領、1964年要領、1989年要領については、前述した中沢（1996）が論じているため、ここではそれ以降の要領における内容の改訂の概要を簡単にまとめておく。1998年要領、2008年要領は、1989年要領を元に、社会から保育現場へのニーズの多様化を反映したマイナーな改訂とされている（浜口2014）。直近の2017年要領では、「幼児期の教育における見方・考え方」「幼稚園教育において育みたい資質・能力」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」などが新たに明記され、幼児教育の独自性の明確化及び小学校教育との系統性がこれまで以上に重視されるようになっている。

こうした改訂の背景からこれらの要領は、その内容の大きな転換期を基準として、Ⅰ期：系統主義的保育期（1956年、1964年）、Ⅱ期：児童中心主義的保育期（1989年、1998年、2008年）、Ⅲ期：統合期（2017年）の3期に分類できる。

本研究では、要領に加えて、要領の内容をより詳細に説明した「幼稚園教育指導書」（以下、指導書）や「幼稚園教育要領解説」（以下、解説）が、文部省や文部科学省から出版されており、これらも分析の対象とする。ただし、これら指導書や解説には、文章量にかなりのばらつきが見られる。テキストマイニングによる量的分析を試みる際には、文章量の差による結果の偏りを避けるために同程度の文章量の解説書同士を対象とする必要がある。そこで、各期の特徴的な一冊ずつを比較することとした。それぞれの要領とその解説書の文章量を比較した結果、おおよそ10万字前後の分量であった、1964年要領とそれに対応する1968年発行「幼稚園教育指導書一般編」、1998年要領及び1999年発行「幼稚園教育要領解説」、2017年要領及び2018年発行「幼稚園教育要領解説」を分析対象とした。

(2) テキストデータ化の手続き

分析対象とした1964年、1998年、2017年各要領およびその解説書を入手し、それらをテキストデータ化した。具体的には、分析対象とした要領や解説書の冊子を、OCRソフトを用いてテキストデータ化しMicrosoft Excelへ段落単位を一つのセルとして入力した。

(3) 分析方法

テキストデータの分析には、テキストマイニングソフトのKH Coder（Mac版Beta.04b）を用いた。KH Coderは、抽出された語の統計解析、コーディング結果の統計的検討、および元のテキストの検索や閲覧といった機能を備えており、柔軟な分析環境を提供している（樋口2020）。大量のテキストデータの解析に際しては、客観性の確保や主観性の排除が不可欠であり、テキストマイニングはこれを実現する。質的データに数値化操作を適用することで、量的な調査が実行可能となり、主観的な作業を回避し、大量のテキストデータに隠れた情報を要約し把握する上で非常に効果的である。

遊びの位置づけを明らかにするために、遊びに関連する用語（以下、遊び関連語）が含まれる文章を抽出した。遊び関連語として、「遊び」に加えて、「遊ぶ」「遊具」「おもちゃ」「ごっこ」など、遊びを部分的に意味する言葉を対象にした。遊び関連語が含まれる文章を含んでいる場合、その文の前後の関連性を考慮し、遊び関連語を含む文の段落を分析の対象とした。

まず、分析の前処理として、以下の手続きを行なった。最初に、テキストデータの前処理を行なった。それぞれのテキストデータを読み、テキスト間の表記揺れを統一した（例えば「こども」「子供」

を「子ども」に統一した)。次に、テキストデータをKH Coderに分析対象ファイルとして入力し、ChaSen (松本2000) を用いて形態素解析を実施した。また、Term Extractを活用して複合語を検出し、重要な複合語が分割される場合(例えば、「保育者」が「保育」と「者」に分かれるなどした)は、強制抽出処理を適用した。さらに、「する」「こと」「もの」「等」「的」など、単独では意味を持たない単語を分析対象から除外した。

以上の手続きによって、1964年要領29段落1221文字、1968年指導書262段落37547文字、1998年要領16段落1056文字、1999年解説139段落33565文字、2017年要領24段落2207文字、2018年解説221段落52921文字が対象となった。

本研究では、各期の特徴語の把握及び、各期のあいだで共通する語について分析を行った。分析により得られた抽出語や各群の特徴語は、コンコダンス分析を通じて文脈内の使用状況を個別に確認し、考察対象とした。

3. 記述の量的検討

(1) 特徴語の把握

表1には、期別の特徴語を示した。

I期では、「遊ぶ」「作る」「行う」「色々」「多い」「使う」「遊べる」「態度」「鬼」「養う」が特徴語として示された。コンコダンス分析から、「幼児は自分たちでうまく遊べるように工夫して遊べば、楽しく遊べることを経験する」「幼児が描いたり作ったりしたものを使って遊ぶ」という記述が見られた。そこでは、幼児教育として展開されるべき望ましい遊びや、子どもの遊ぶ姿に関する記述が特徴的に確認できた。

II期では、「生活」「遊び」「教師」「自分」「様々」「展開」「環境」「関心」「発達」「十分」が示されていた。1999年解説の第一章総則において「幼児期の生活のほとんどは、遊びによって占められている」と記述されているように、幼児の生活の中心が遊びであることを踏まえた記述が多く見られた。さらに、子どもが環境に興味や関心を持つことで遊びが展開されること、遊ぶ中で心身の諸側面が発達していくこと、遊びが展開できるよう教師が環境を整えることが挙げられた。

III期では、「遊び」「生活」「教師」「自分」「体験」「様々」「関わる」「環境」「友達」「関心」が特徴語として示された。II期に引き続き、幼稚園生活が「遊びを中心とした生活」であること、子どもの関心に応じた遊びが展開されるよう教師が環境を構成することが表れている。加えて、遊びの中での他者との相互作用についても目が向けられており、例えば、2018年解説に「友達と楽しく遊ぶようになる上で大切なことは、単に友達と一緒に活動しているということにとどまらず、一緒に活動する幼児同士が、目的を共有し、一人では得られないものに集中していく気分を感じたり、その中で工夫し合ったり、力を合わせて問題を解決したりして、自分も他の幼児も生き生きするような関係性を築い

表1 期別の特徴語とJaccardの類似性測度

I期 (1964年要領・1968年指導書)		II期 (1998年要領・1999年解説)		III期 (2017年要領・2018年解説)	
特徴語	Jaccard係数	特徴語	Jaccard係数	特徴語	Jaccard係数
遊ぶ	.305	生活	.225	遊び	.344
作る	.157	遊び	.202	生活	.305
行う	.147	教師	.198	教師	.294
色々	.140	自分	.193	自分	.275
多い	.126	様々	.188	体験	.263
使う	.123	展開	.187	様々	.257
遊べる	.109	環境	.181	関わる	.242
態度	.108	関心	.165	環境	.222
鬼	.099	発達	.162	友達	.213
養う	.098	十分	.155	関心	.174

間で共通している抽出語であるということを念頭におく必要がある。

I期とII期の間では、「使う」「経験」「自然」が共通する抽出語として示された。これらの抽出語を含む記述をコンコーダンス分析によって確認すると、モノを使った遊びを行うこと、遊ぶことによって多様な経験を重ねること、遊びにおいて自然事象に接する機会を多く持つことといったトピックが表れていた。II期とIII期では、「教師」「生活」「環境」「体験」「表現」「関心」「楽しむ」「考える」などが共通する抽出語であった。II・III期の特徴語でも見られたのと同様に、遊びにおいて子どもが活動する環境を教師が整えることがII期とIII期の共通したトピックとして表れている。さらに、子どもが遊ぶ中で、様々な体験をし、何らかの環境に関心を持ったり何らかを考えたりするという、幼稚園教育における遊びの位置付けが表れている。

さらに、各期が特に共起関係を示す抽出語について着目する。

I期では、「鬼」「ボール」「積み木」「態度」「多い」「色々」「遊べる」「作る」「見る」「養う」とつながりを持っていた。「鬼遊び」「ボール遊び」「積み木遊び」のように、名付けられた具体的な遊びにおいて、子ども自身がどのような活動を行うかといった事例が多く記述されていたことが表れている。

次に、II期では、「用具」「素材」「状況」「十分」「理解」「イメージ」とつながりを持っていた。I期に「鬼」「ボール」「積み木」という具体的な遊びを指し示す語が見られたのに対して、II期では「用具」「素材」という抽象的な表現が見られる。すなわち「どのように遊ぶか」より、「何と遊ぶか」に着目した記述が見られた。

最後に、III期では、「幼稚園生活」「一緒」「気持ち」「気付く」「関わる」「触れる」とつながりを持っていた。III期の要領・解説の記述においても、遊びの中で「相手の気持ちに気付く」、「友達と一緒に遊ぶ」など、遊びにおける人間関係に関する記述が特徴的に表れていた。

4. 総括と今後の課題

本研究では、要領における遊びの位置付けの変遷について、遊びに関する記述に対する計量的分析から検討を行った。その結果、次の2つの点が見出された。

第一に、各期の幼稚園教育要領の遊びの取り扱いに関する特徴である。I期では幼稚園教育としての遊びにおいて行われる具体的な行為について多く記述されており、II期とIII期では遊びの環境や教師の役割の側面が強調されていた。また、III期では遊びを通じた子どもの人間関係や社会性の発達が重視されていることが明らかになった。

第二に、共起ネットワーク分析を通じて、各期の遊びに関する記述の共通点と特徴が把握された。どの時期においても、遊びに関する記述では、遊びが子ども自身の興味に沿って行われる活動であるという記述や、遊びを通じた発達・学習への言及が見られた。また、I期では、幼児教育における望ましい遊び方が具体的な事例とともに示され、そうした遊び方によって子どもの様々な態度や能力を育つという遊びの位置付けが示唆された。それに対して、II期以降では、遊びにおける子どもの行為を指す語が抽象的な表現に移行していた。すなわち、遊びの中で、用具や素材といった物的環境や自然環境、あるいは友達などの人的環境と「関わる」ことや「触れる」ことが発達に意義があるとされていた。また、子どもの遊びにおける教師の役割に関する記述、すなわち、子どもたちが興味・関心を持って遊ぶことができる環境を教師が整えるという教育方法としての遊びの記述や、遊びの展開や子どもたちの発達にとって重要であるという遊びの幼児教育実践上の意義が特徴的に示されていた。加えて、III期では、遊びを通じた子どもたちの社会性や人間関係の発達に関する記述が示されていた。反対に、子どもの遊びに教師がどうするのか、という記述はI期において特徴的ではなかったという点は注目すべきところであろう。つまり、子どもの遊びに教師がどう関わるべきかという、教育方法に関する記述が相対的に少なかったがゆえに、中沢(1996)が論じるように具体的に記述された「望ましい遊び」に教師が積極的に介入し「遊ばせる」という教育方法が選択される傾向があったと言えるかもしれない。

次に、本研究の量的な分析から導き出される、今後の幼児教育の遊びの研究課題について考察する。

まず、Ⅱ・Ⅲ期に頻出した「関わる」「触れる」「気付く」といった表現について、若干の私見を述べる。Ⅱ・Ⅲ期の要領・解説の遊びに関する記述では、「考える」「調べる」「読む」「書く」といった具体的な行為を示す言語形式ではなく、上記のような抽象的な言語形式が多く見受けられた。このような言語形式は、「保育指導案ジャーゴン」と呼ばれる(山内2007)。「保育指導案ジャーゴン」とは、「保育実践をその文脈を離れて計画したり、反省したりする際に用いられる特殊言語」(山内2007、p. 207)であり、「自己の充実感を味わう」「豊かな心情の芽生えを培う」といった「保育指導案」のねらいなどに頻出する保育の語りの形式である。山内は、このような「保育指導案ジャーゴン」を厳しく批判しており、保育者が目指すべき保育内容を何も示さないうえに、評価言語として要件を満たしていないと指摘している(山内2007、p. 210)。すなわち、要領・解説の記述は、遊びが子どもの諸側面の発達にとって意義があるという認識が見られる一方で、遊びとそれらの発達がどう結びつくのかを評価する評価言語として不十分だと考えられる。この観点から、遊びにおける具体的な教育評価の基準や指標の確立が求められると考えられる。遊びの指導法や評価に関する研究において、具体的に実践的な指針が明確になることで、保育者は子どもの遊びをより効果的に援助し、子どもの発達に寄り添った教育が実現できるだろう。

一方で、そうした教育制度としての遊びの位置付けを重視するあまり、遊びそのものの曖昧さを見失わないようにする必要がある。Sutton-Smith (1997) は、「遊び」が極めて曖昧でそれ自体が多く の矛盾を孕んでいる言語であり現象であると述べる。そして彼は、曖昧さをもたらす要因として、遊びの理解のあり方に、根本的に異なる複数の視点があるのだということを強調している。例えば遊びは、教育学や心理学的な文脈では発達や社会化へどう資するかで論じられる一方で、数学の文脈ではウォーゲームやギャンブルとして理解され、その戦略や確率について論じられる。これらの理解の仕方は、それが正しいとか間違っているというより、異なった理解の仕方が存在していることを示している。この理解の仕方の違いを、彼は「レトリック」と呼び、「発達」「運」「力」「アイデンティティ」「想像性」「主観」「不真面目」という7つの理解のあり方の違いとして詳細に論じている。そして彼は、現代において「遊びは発達を生む」という「発達」のレトリックが強大な影響を持っていると指摘している(Sutton-Smith1997、p. 7)。本研究で、幼稚園教育要領における遊びの位置付けが、学習や発達の間であることは一貫しながらも、遊びを取り巻いて重視される事項が時代とともに変遷していたことが確認できた。このことは、幼児教育という文脈において遊びは、「発達」のレトリックのもとで語られ、そのレトリックの中で遊びの概念が時代によって揺れ動いているとも捉えられる。この「遊び=発達」という前提、すなわち「発達」のレトリックのもとでは、幼児教育における遊びの語りの何が強調され、何が疎外されるのかを検討していくことも今後の課題であろう。

引用・参考文献

- Ellis, M. J, 森林・田中亨胤・大塚忠剛訳(1973)『人間はなぜ遊ぶか—遊びの統合理論—』、黎明書房
- Gaskins, S, Haight, W. and Lancy, D.F. (2007) “The cultural construction of play” , In Göncü, Artin & Gaskins, Suzanne (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 179-202
- 浜口順子(2014)「平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性」、『教育学研究』、81(4)、pp. 448-459
- 樋口耕一(2020)『社会調査のための計量テキスト分析 第2版—内容分析の継承と発展を目指して—』、ナカニシヤ出版
- Lillard, A. S. (2015) “The development of play” , In L. S. Liben, U. Müller, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Vol.2: Cognitive Processes*, Wiley, New York, pp. 425-468
- 松本裕治(2000)「形態素システム『茶筌』」、『情報処理』、41(11)、pp. 1208-1214
- 文部省(1964)『幼稚園教育要領』

- 文部省（1968）『幼稚園教育指導書一般編』
- 文部省（1998）『幼稚園教育要領』
- 文部省（1999）『幼稚園教育要領解説』
- 文部科学省（2017）『幼稚園教育要領』
- 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』
- 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・森上史朗共編『遊びの発達学基礎編』、培風館、pp. 21-60
- 中沢和子（1996）「子どもの環境と遊び」、高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編『遊びの発達学展開編』、培風館、pp. 177-201
- Sutton-Smith, B. (1997) *The Ambiguity of Play*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- 山内紀幸（2007）「保育ジャーゴンの研究」、磯部裕子・山内紀幸『幼児教育 知の探求1 ナラティブとしての保育学』、萌文書林、pp. 193-222.

付記

本研究は中山隼雄科学技術文化財団の2021年度研究助成の支援により行った。