

## 乳幼児期における「遊び」に関する研究の動向と方向 IV

—日本保育学会第1～45回大会における研究発表を通して—

西 頭 三雄児

### (研究目的)

平成元年3月、文部省は「幼稚園教育要領」の25年ぶりの改定をおこなった。今回の改定は、遊びの意味の再認識や保育における遊びの位置付けを示そうと努力している。このことは保育現場に、遊びを一層重要視する傾向を促した。そのため遊びに関わる保育実践に豊かな広がりや深まりをもたらした。

しかし一方では、「遊び」概念に対する共通理解がなされなかったため、保育の現場では、現在「遊び指導」の必要論から無用論までの幅広い見解が混在していて、「遊び」の指導に不統一さらには混乱を産み出している。

そのために、「遊びとは、どのような現象なのか」また「遊びは子どもの成長・発達にどのような関わりをもっているのか」という基礎的な問題の解決が必要であろう。このような問題解決のために、なによりもまず現在まで日本の保育実践者や研究者が、「遊びをどのように捉えまたどのように指導してきたのか」の動向を把握することから出発しようとした。そこで、我が国における「遊び」に関する研究動向を把握するため、日本保育学会における第1回から第45回までの大会発表に着目した。このすべての研究発表(7156件)から「遊び」に関する研究を抽出し(821件)、その発表題目及び発表内容を基礎資料として、1993年から1996年にわたって、「遊び」に関する研究を次ぎの項目によって整理、分析してきた。

- 1) 「遊び」に関する研究について、発表数及び発表題目を抽出し、整理する。
- 2) 研究発表した者の所属を軸とした研究形態(①研究者のみによる研究。②保育実践者のみの研究。③研究者と保育実践者による共同研究)を分類・整理する。
- 3) 「遊び」に関する研究内容と方向が、教育界における歴史的な動向とその特性とどのように関わっているかを探る。

- 4) 「遊び」活動を表現する用語使用の実態とその特性について整理する。
- 5) 「遊び」と心身諸機能との関連および「遊び」の構造的把握を、主として研究発表レジメに記載された「目的」を軸として整理する。
- 6) 「遊び」研究について、「遊び」に迫るための研究方法を整理し、分析する。

本研究報告では、これまでの研究成果を統合・整理することによって、「遊び」概念およびその教育的価値づけに対する共通理解と「遊び」に迫る学際的研究方法の可能性を模索したい。同時に保育現場における「遊び」の指導方法に対する共通理解にも迫りたい。

そこで上記の6つのそれぞれの項目に関するこれまでの研究結果を、あらためて「わが国保育界における遊びおよびその指導方法に対する共通理解と学際的研究方法の可能性」という視点から考察した。

### (研究結果と成果)

#### 1. 前記各6つの項目におけるそれぞれの研究結果の読み取りについて

##### 1) 「遊び」に関する研究発表の抽出による基礎研究資料の作成と整理。

第1回～第45回までの全ての研究発表の中から、次ぎにあげるキーワードを発表題目或いは副題に含まれている場合、その研究発表を「遊び」に関する研究として選択した。選択した研究発表題目および発表者名は、柳城女子短期大学研究紀要第15号(1994年)に記載した。そして選択した研究発表をさらに第1分野～第3分野に分類した。

第1分野のキーワード→「遊び」「遊戯」「遊ぶ」「あそぶ」「あそべない」「遊べない」「プレイ」「play」「ごっこ」

第2分野のキーワード→「遊具・玩具・おもちゃ・ゲーム(個々の名称を含む)」

第3分野のキーワード→「ジャンケン」「レクリエーション」など具体的遊びの名称

※第1分野の研究発表数 655。第2分野の発表数 155。第3分野の研究発表数 11。

##### 「遊び」に関する研究動向の転換期

第1回から第45回大会にいたる研究発表を10年毎に区切って、第1期から第5期に分類した(表・1参照)。各時期の発表数の変化をみると

第1期(1948～1957)から第5期(1988～1992)まで、「遊び」に関する研究発表は、徐々に増加している。

表1 遊びの研究発表の期別・大会別動向

期, 大会 発表数	第1期 1～10回	第2期 11～20	第3期 21～30	第4期 31～40	第5期 41～45
総発表数	174	574	1414	3114	1880
遊び発表数	14 8.1%	54 9.4%	145 10.3%	404 13.0%	204 11.0%

その中でも第4期(1978~1987)以降の発表数は、それまでに比べて激増している。このことは、保育における「遊び」の重要性を再認識するようになったと同時に「遊び」研究の質的転換期を示唆している。

## 2) 「遊び」理論と保育実践との結び付きについて。

研究形態別の分類を試みたのは、研究者と保育実践者のそれぞれの側での「単独研究」と研究者と保育実践者とによる「共同研究」において、それぞれの内容の特性と動向を把握するためである。

学会での研究発表といえば、一般的には、研究者による単独或いは共同研究発表が主流である。しかし保育実践者の参加が多い「日本保育学会」の特性から、保育実践者による発表も多く見られる。しかも第3期(1968~1977)以降、研究者と保育実践者との共同研究が特に増加している。従来、抽象的な遊び概念或いは思想家の遊び概念に関する研究を中心としてきた研究者が、発達という視点や保育実践との関わりにおいて「子どもの遊び」を研究対象とする時、具体的な遊び活動やその指導・援助を取りあげる必要性を感じてきた。他方保育現場では、具体的な個々の遊びの援助・指導を中心としてきた保育実践者は、「遊び」指導における一貫性と保育者間の共通理解を必要とした。その結果、研究者と保育実践者との共同研究さらには研究者間の学際的研究が増加してきた。

## 3) 「遊び」研究と教育的・社会的動向との関連について—教育観・保育観の転換—。

「遊び」に関する研究発表数、発表内容および研究方法は、教育的、社会的さらに経済的变化によって大きく影響される事が分かった。しかも10年毎の期の区分において、1、2年のズレがあるものの、各期の境界線上において教育的・社会的、経済的転換期がみられ、「遊び」研究の変化する時期と重なっている。

第1期(第1回大会~第10回大会)では、1945年第2次世界大戦終結後、48年「保育要領—幼児教育の手引き」が文部省によって刊行された。この第1期では、教育界は経験主義の流れの中であって、直接経験および遊びが重視された。しかしこの期の「遊び」に関する研究発表数は少なく、研究者による遊びの抽象的・概念的把握に止まった。50年に朝鮮戦争が勃発し、日本は特需景気によってその後の高度経済成長期のはしりを迎える。

第2期(第11回大会~第20回大会)は高度経済成長期にあたり、「学習指導要領」が改定され経験主義の見直しが図られた時期である。教育の現代化が図られ、間接経験重視へと傾斜し、教科の系統性が重視された時期であった。1956年の「幼稚園教育要

領」の特色の1つは、幼小一貫性の観点から6領域の構想が立てられたことである。この「領域」という概念は、当時の教育界の流れの中では、小学校の「教科」として捉えられた。そのため遊びを教科的発想でとらえ、指導するといった保育者による研究発表が急増した。

第3期（第21回大会～第30回大会）は、高度経済成長に蔭りが見え始めた時期である。1964年の「幼稚園教育要領」の改定は、第2期の小学校的保育に対する批判及び保育を原点に帰そうという傾向を促した。この期では、海外における遊び理論に関する研究者や思想家例えばカイヨワ、ホイジンガ、ワロン、ピアジェなどの文献が次々と邦訳された。その結果研究者は、海外の遊び理論を紹介し、さらにこれらの遊び理論を自らの遊び理論にとり入れたりした。他方研究者は、それまでの理論を実践で、保育者はそれまでの実践を理論で裏付けようとする試みとして共同研究が急増している。従ってこの期はこれまでの「遊び」に関する研究を整理すると同時に第4期以降の研究方向を暗示するという意味で「遊び」研究の転換期と言える。

第4期（第31回大会～第40回大会）は、72年のオイル・ショックに始まる景気後退とバブル崩壊期でもある。1997年「小学校学習指導要領」第4回改定で第2～3期に支配的であった詰め込み教育に対する反省がなされ、人間中心主義、「ゆとり」といったことがとりあげられている。こうした「ゆとり」の重視が「遊び」と言う活動の重視につながったといえる。そこでこの期の総発表数に対する「遊び」研究発表数の割合が急増している。

第5期（第41回大会～第45大会）では、1989年「幼稚園教育要領」改定が告示され「遊び」が特に重視された。同年に「小学校学習指導要領」

表2 日本の教育的・社会的変化

1945	終戦、GHQ「日本教育制度」
1946	日本国憲法公布
1947	「小学校学習指導要領」
1948	「保育要領－幼児教育の手引き（思案）」刊行 第1回保育学会の開催
1950	朝鮮戦争戦争勃発
1951	「小学校学習指導要領」 第1回全面改訂 「標準保育カリキュラム」
1952	平和条約の勃発
1955	「小学校学習指導要領 社会科編」の改訂
1956	「幼稚園教育要領」刊行
1957	ウッズホール教育会議
1958	「小学校学習指導要領」 第2回全面改訂
1960	
1962	
1963	
1964	「幼稚園教育要領」改訂
1965	「保育所保育指針」改訂
1966	
1967	
1968	「小学校学習指導要領」 第3回全面改訂
1969	
1970	
1972	第一次オイルショック
1973	日本経済の高度成長とまる
1975	
1977	「小学校学習指導要領」 第4回全面改訂
1978	
1979	
1980	
1989	「幼稚園教育要領」改訂 「小学校学習指導要領」 第5回全面改訂
1990	「保育所保育指針」改訂
1992	バブル崩壊

第5回も改定され、直接経験に繋がる「生活科」が新設された。5年間の集計であるが、保育者による「遊び」に関する研究発表数と同時に研究者と保育者との共同研究も急増している。従って研究対象となる「遊び」は、一般的・抽象的なものでなく、現実的・具体的遊びであり、「遊び」へのアプローチも、単に「外から客観的に把握する」のではなく「内側から主観的に把握する」傾向にある。この傾向の変化は、別言すれば「おとなの側」から「子どもの側」への研究態度の転換と言えるであろう。

### 3) 「遊び」活動に対する共通理解—用語の分析を通して—について。

「遊び」活動を表現する「言葉」として、「遊び」、「あそび」、「ごっこ・ままごと」「遊戯」、「play」が使用されている。この用語使用の実態と動向から、「遊びとは何か」の問いに対する共通理解への1つの手掛かりを求めようとした。第1回大会から第45回大会までの「遊び」に関する研究発表総数が821件であるが、「遊び」という用語を使用した発表数は479件(58%)、「あそび」という用語は116件(14%)、「ごっこ・ままごと」は56件(7%)、「遊戯・play」は36件(4%)となっている。このことから「遊び」という用語使用が保育学会の一般的傾向である。また用語使用の動向からも、「遊び」という用語使用が増大し、「あそび」という用語は減少している。全般的には両者の区別は、曖昧に用いられている場合が多い。しかし両者の区別を意識して使用されている場合もある。保育実践に直接関わる場面、具体的遊びを指示する時には、ひらがなの「あそび」という用語が使用されている。従って「〇〇ごっこ」といった具体的遊びの名前が研究テーマとして多く取り上げられる第4期以降では、「あそび」という用語は、減少している。そこで第4期では70%の使用頻度を示す「遊び」という用語概念に対する共通理解への途を、「遊びの教育的意味」および「遊びに迫る研究方法」に関する研究発表の実態と動向と関連させながら考察する。

表3 遊び活動を表現する用語

	遊び	あそび	遊戯 PLAY	ごっこ ままごとなど	
第1期	7 50.0%	0	2 14.3%	5 35.7%	14 100%
第2期	23 42.6%	17 31.4%	4 7.4%	10 18.5%	54
第3期	83 57.2%	32 22.1%	13 9.0%	17 11.7%	145
第4期	226 55.9%	46 11.4%	17 4.2%	115 28.5%	404
第5期	140 68.6%	21 10.3%	0	43 21.1%	204

#### 4) 「遊び」の意味、意義に関する共通理解と学際的研究方法へのアプローチ。

各研究発表のレジメに記載された「研究目的」の内容を分析し、「どのような視点から遊びを把握しようとしているか」を整理することによって、逆にその視点は、「遊び」が持つと予想される特質として理解される。そこで各期での「遊びにアプローチする視点」の分類とその変化の動向を通して、「遊び」に対する共通理解への可能性を探った。(前記第1分野の研究資料に限定)

「遊び」を把握する視点を、A. 心身諸機能からの視点。B. 環境（遊具、場所）からの視点。さらに C. 活動内容と意味（実態、意味、理論、構造、歴史）からの視点。D. 治療に関わる視点と大きく4つに分類した(図・1参照)。AとDの視点からは、主として「遊び」の教育的意味を、Bの視点からは、主として「遊び」の指導・援助方法を、Cの視点からは、主として「遊び」そのものの理解を探ることができる。

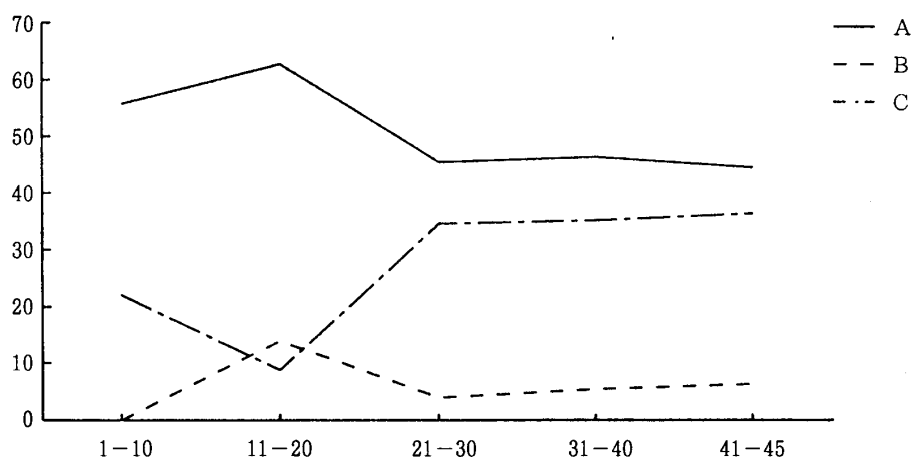


図1 各視点 (A, B, C) の発表数割合

#### 「遊び」と人格、自己形成との関連－教育的意義への共通理解－

- ①Aの視点から取り上げられた発表数は、いずれの期においても、総発表数の44%から62%の値を示している。このことは、「遊び」と心身諸機能の発達との密接な繋がりを示唆している。他方第5期から、このAの視点からアプローチする研究発表は、やや減少傾向がみられる。研究の視点が、単一の心身機能の発達でなくてこれら諸機能の統合である人格形成の基盤（楽しみ、感動等の心情及び自発性、主体性等の意欲）に向けられ始めたからであろう。(表・4参照)
- ②「遊び」と関連する心身諸機能の発達の視点を、さらに a) 諸機能の統合、b) 運動・身体機能、c) 社会性、d) 認知・ことば、e) 音楽・絵画的表現機能に細分化した。このことによって、「遊び」とより具体的な心身諸機能の関連が示される。第3期(21回

大会～30 回大会) 以降の研究動向よれば、「遊び」は、社会性とか認知といった単一の機能の発達と結び付くよりも、複数の心身諸機能の発達とさらには心身諸機能発達の基盤ともなる心情(楽しさ、満足感等)・意欲(自発性、主体性等)といった全体的・人格的自己形成と結び付くことを示唆している。とりわけ情緒的な楽しさとか満足感と関連する研究発表が多く、「遊び」と心情面との強い結び付きを示唆する。

表4 遊びと心身諸機能の発達 (%)

	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期
自己形成(心身諸機能の統合・心情・態度・意欲を含む)	0	11.1	47.1	32.4	37.2
運動、体との関連	0	7.4	13.2	16.9	11.6
社会性との関連	60.0	51.8	11.3	11.0	17.4
認知、言葉との関連	0	25.9	18.9	22.8	12.8
表現、(音楽・造形)との関連	40.0	3.7	9.4	16.9	20.9
計	100%	100%	100%	100%	100%

#### 環境を通しての援助について。(図・2 参照)

- ①環境は、a) 物、遊具、時間、場所等。b) 家庭、地域等。および c) 保育者をあげることができる。各期で b) に関連する研究発表数が極端にすくないが、第3期以降徐々に増加している。特に「臨時教育審議会設置法」(1984年)が交布された第4期では保育者のありかたをはじめ、物・遊具といった外部的環境との関連で、「遊び」が問われ始めた。

保育者との関連研究と言っても、保育者が直接的に援助、指導する場合もあるし、間接的に関わりを持ち、物的・人的環境を整えるといった場合もある。後者の間接的関わりに関する研究発表が多くなる。

#### 「遊び」の構造的把握について。(図・3 参照)

- ①「遊び」そのものに迫ろうとする研究発表数は、第4期以降急増する。このような研究を、a) 活動の現象にアプローチする視点と、b) 現象を支える諸条件とその組織化にアプローチする視点に大きく分類した。第3期(21大会～30大会)までは、「遊び」を

抽象的・概念的に把握する傾向と同時に実態調査等による「遊び」の現象的・外面的実態の把握傾向が強い。第 4 期以降では、「遊び」の外的行動を成立させるルール、リズム、満足感等といった内的諸条件の分析とこれら諸条件の組織的把握、別言すれば構造的把握傾向が現れる。

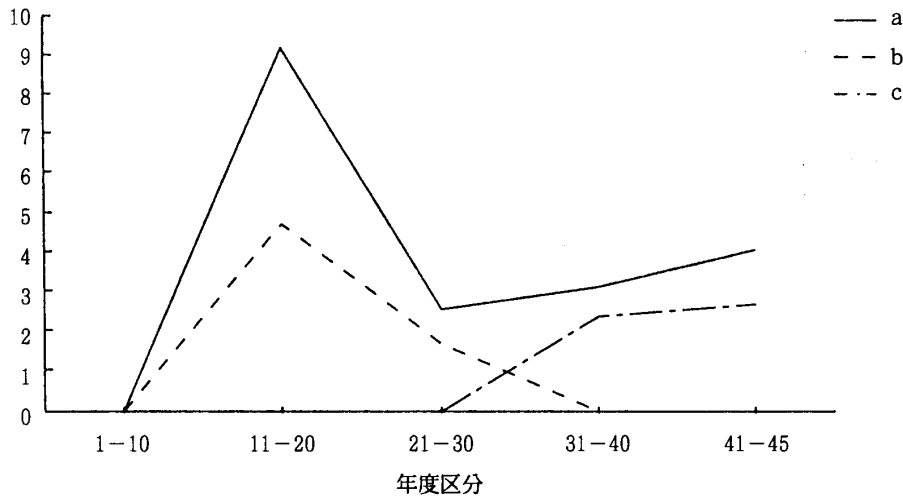


図 2 「遊び」と「環境」との関連動向

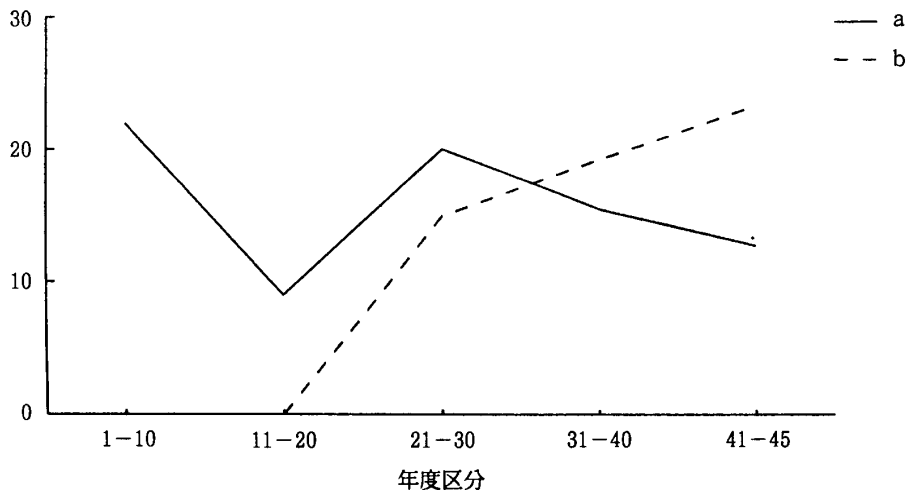


図 3 内容という視点からの「遊び」研究動向



②「構造」という用語が使用されるが、その意味についての共通理解がみられない。現状では、無自覚的に使用される場合が多い。本研究では、「構造」という意味を、「遊び行動を支える要素の関連・関係」ととらえておきたい。このような「構造」把握によって、前記 b) の研究発表（総数 111 件）を、ア)「遊び思想」および「学習」・「労働」との対比で「遊び」を把握する研究。イ)「保育課程・内容・指導」における「遊び」の位置付けを把握する研究。ウ)「遊び」の構造自体を対象とする研究といった 3 つのタイプに分類した。(表 5 参照)

ア)の研究は、抽象的、概念的であり、オーソドックな研究スタイルである。第 5 期から急減する。イ)の研究は、「教育の現代化」という思潮を背景としている。「教育課程の構造化」を支え、幼児の活動を「学習」へと繋げる手段の一つとして「遊び」を位置付ける。ウ)現代思想において展開した「構造主義」の方法や認識的態度から、「遊び」そのものに目を向け、理解しようとする。この立場からの研究は、第 4 期後半から急増する。現在における「遊び」に対する研究の動向は、「遊び」の一般的・概念的把握から、保育における援助方法・手段としての把握を通して、個々の具体的・現実的遊びを成立させる要因の構造的把握に向かっている。

表 5 構造的研究の動向

大会 回次	西暦	1)				2)				3)				4)	目的別 発表数	発表 実数
		遊び思想	文化	学習	労働	保育課程	指導	保育形態	家庭	構造	理解	質的变化	楽しさ			
1~10	1948~57														0	0
11~20	1958~67														0	0
21	1968														0	0
22	69														0	0
23	70			1							1				2	2
24	71														0	0
25	72	1								1	1				3	2
26	73														0	0
27	74	2		1		1					1				5	5
28	75				1	1	1								3	2
29	76		1		1		1								3	2
30	77						1				1				2	2
31	1978	1	1								1				2	2
32	79	1	1		1		1		1						6	5
33	80		1			1		1							3	3
34	81	2		1				1							4	4
35	82	1	1	1		2	1			2					8	7
36	83	1			1	1	1			3		2	1		10	7
37	84			1		1				3			1		5	4
38	85	1				1	2			3	1	1	1		11	7
39	86		1			1	1			1		1	1		6	4
40	87					2				4	2	1		1	10	9
41	1988	2	1			3				5		1	1	1	14	13
42	89		1			4				5	1	1		1	13	13
43	90					2	1			2	1				6	5
44	91	1								2	2		2		7	6
45	92						3			1	2		1		7	7
(計)		13	8	5	4	20	13	2	1	32	13	8		3	130	111

## 5) 人格・自己形成および構造にアプローチする研究方法について。

- ①「遊び」と結び付く心身諸機能の発達に関する研究方向は、これまで実験、観察によって進められ、その結果を統計的に処理するといった客観的方法であった。しかしピアジェなどの研究成果によって、子どもの発達が環境への主体的関わりのなかで展開していくという子ども観、発達観が第3期以降の研究方法に大きな影響を与えた。
- ②子どもの遊んでいる場に身を置き、そこで起こる事例を通して遊びを解釈し理論づけていくといった研究法（例えば参加的観察法）のように、量的変化より質的变化に重点が置かれるようになった。そこで第4期以降、実践的及び臨床的事例研究法がより多くとられるようになった。さらにまた観察法と実践的・臨床的事例研究法の組み合わせも増大している。（表・6参照）
- ③これまで人文科学と関連してきた心理学が、生物学、動物行動学、生理学さらに社会学、文化人類学などの自然・社会科学との関連をもち始めている。そこからフィールド・ワークおよびエスノグラフィーといった研究法が「遊び」研究に応用されるようになった。このような動向は、学際的領域に位置付けられる「遊び」の研究法に重要な示唆を与える。

表 6 自己形成領域における研究法 件 (%)

大会回数	ア	イ	ウ	エ	オ	計
	アンケート	実 験	観 察	実践・臨床	組合せ・他	
15-25	0 (0.0)	1 (14.3)	4 (57.1)	0 (0.0)	2 (25.6)	7 (100)
26-35	2 (4.2)	8 (17.0)	20 (42.6)	4 (8.5)	13 (27.7)	47 (100)
36-45	2 (3.7)	2 (3.7)	10 (18.5)	17 (31.5)	23 (42.6)	54 (100)
計	4 (3.7)	11 (10.2)	34 (31.5)	21 (19.4)	38 (36.2)	108 (100)

## 2. まとめ

- 1) 「遊び」の意味および意義に対する共通理解のためには、なによりも保育者、研究者が持つ子ども観、保育観の共通理解が必要である。

第3期は「遊び」研究における転換点であると言える。これまでの「遊び」の意味及び意義について、在来の理論および研究方法に対する批判的吟味がなされた時期であるといえる。さらに続く第4期は、1950年代に始まる日本の高度経済成長によるバブルが崩壊する社会的・経済的激動の時期である。このような社会的背景のなかで、教育界にも激動の波が押し寄せた。過度の学力偏重から子どもを解放し、「ゆとり」を介して「人間性の回復」と「個性の尊重」が強調されるにいたった。この豊かな人間性を育てる活動として、「遊び」が幼稚園・保育園の教育・保育に取り込まれた。したがって「遊び」は、単に知能とか社会性といった単一の心身機能の発達と結び付くのではなく、一人ひとりの子どもの全体的、人格的個性の形成に関わるという子ども観および保育観に支えられるにいたった。このような子ども観、保育観に支えられて、現在の「遊び」に関する研究が展開されている。

- 2) 「遊び」概念の再吟味－抽象的把握から構造的把握へ－

第3期にあたる第21回大会から第30回大会までの10年間は、「遊び」研究の転換点と考えられる。第20回大会までの研究動向を含むと同時に第31回大会以降の研究動向の萌芽を合わせ持っている時期でもある。ひとつの傾向は「遊び」自体に研究の視点を向けるのではなく、「遊び」を科学的・客観的でなく、単に楽しい活動としておとなが主観的に把握する傾向である。しかも「遊び」は、困難な課題を楽しく解決させる指導方法原理として捕らえられている。この傾向は第1～2期の遊び研究の特性だといえる。他方ホイジンガ、カイヨワ、ワロン、ピアジェナなどの海外における「遊び」理論の紹介により、31回大会以降の萌芽として、「遊び」概念の再検討と教育的価値づけの広がりや深まりがみられる。

①この期から「遊び」を「仕事」・「学習」との違いおよび「保育内容における位置付け」等が研究課題として取り上げられ、「遊び」そのものの特質に目が向けられるようになる。構造という言葉が用いられ、「遊び」の客観的特質理解に重点が置かれるようになる。

②「遊び」の教育的意義については、前述した指導方法的価値づけから、むしろ「遊び」そのものが持つ価値がとりあげられていく。例えば「遊び」の教育的価値を、「社会性」、「知能」といった心身諸機能の発達と関連して捕らえる傾向が現れる。第4期で

は、このような傾向をより明確にしていく。

③「遊び」一般ではなく、現実的・具体的遊びを構造的に把握しようとする。特定の具体的遊びを客観的・科学的に分析し、遊びを構成する諸条件を明確にすると同時にその諸条件を組み合わせ、統合する「構造的アプローチ」が重視されるようになる。しかし多くの研究は、特定の「遊び」を構成する諸条件を規定するに止まり、これら諸条件の「組み合わせ」・「統合」については、充分検討されてないのが実態である。

④遊びの教育的価値づけについては、「社会性」と言った単独の心身諸機能発達との関連より、むしろ心身諸機能の統合を意味する「自我・自己」を意味する「全体としての个性的人間」との関連が取り上げられるようになる。しかしここでの統合は、単に諸機能の加算的総和に止まっている。

第5期では、5年間の資料だけであるが、「遊び」の客観的・分析的研究への一層の傾斜と同時に、直観的・全体的把握がより重視されるようになる。この統合する視点として「子供の側から」と言う視点が出され、心身諸機能発達の基盤ともいえる心情、意欲といった面が重視されるようになる。

### 3) 「遊び」に対する共通認識への途は、基本的な研究方法への自覚と態度である。

各時期の「遊び」把握の特徴は、遊びの客体的把握と主体的把握との独自な相関にあると考えられる。第2期までは、遊びの実態調査による客観的把握と単に楽しい活動としてとらえる全体的・直観的把握との相関が、第3から第4期までは、客観的・分析的把握と内面的、心理的把握の相関が第5期では構造的把握と子どもの心情把握との相関がみられる。「遊び」理解の大きな流れとしては、遊びを直観的・全体的に把握することから、客観的・部分的把握を重視することを通して、再び直観的・全体的に把握しようとする動向がみられる。現時点での「遊び」研究アプローチには、特定の具体的遊び活動を取り上げ、その構成要因の客観的分析とその組み合わせ・統合を考察する構造的アプローチがみられる。このアプローチにおいても、これら分析された諸要因の「組み合わせ」・「統合」において、実践・臨床研究法による子供の全体的・統合的な個性に対する読み取りが試みられる。ここでは「遊び」の客観的・構造的把握を基本としながらも、子どもの心情、意欲からその意味を読み取ると言った直観的把握との相関がみられる。目に見える外的・具体的要因の根底に、それらの要因を成立させる目に見えない関係や働きを直観的に把握するといった研究態度がみられる。このような研究態度や研究方法こそが「遊び」に対する共通理解へと導く鍵であると考えられる。