

博士学位請求論文 要約

集まり場面において

子どもはどのようにエイジェンシーを発揮しているか

—幼稚園5歳児クラスを対象に—

保木井 啓史
(D140910)

広島大学大学院教育学研究科

教育人間科学専攻

2022年1月25日

【論文題目】

集まり場面において子どもはどのようにエイジェンシーを発揮しているか
ー幼稚園 5 歳児クラスを対象にー

【論文構成】

序章 問題と目的

第1節 問題背景

第1項 制約に対する子どもの能動的な応答

第2項 子どものエイジェンシー

第3項 子どものエイジェンシーをめぐる近年の動向

第2節 子どものエイジェンシーに関する先行研究の成果

第1項 様々なフィールドにおける子どものエイジェンシー

第2項 学校における子どものエイジェンシー

第3項 保育施設における子どものエイジェンシー

第3節 子どものエイジェンシーに関する先行研究の課題

第1項 園生活に習熟した子どものエイジェンシー

第2項 保育施設という社会構造との関連

第3項 エイジェンシーの資源及び子どもが何をなしうるかのバリエーション

第4節 研究の目的と構成

第1章 集まり場面への焦点化

第1節 集まり場面とは何か

第2節 本研究が集まり場面へ焦点化する根拠

第1項 子どもにとっての制約の存在

第2項 子どもによる活動の意味の改変

第3項 ルール適用の仕方の差異

第4項 集まり場面の日常性

第2章 理論的枠組み

第1節 Corsaro が提示した解釈的再生産の理論

第1項 解釈的再生産とは何か

第2項 解釈的再生産の一種としての第二次的調整

第3項 解釈的再生産の創造的側面としてのアプロプリエーション

第4項 Corsaro の理論的背景

第2節 Corsaro の理論に依拠する理由

第1項 保育施設での子どものエイジェンシーとの親和性

- 第2項 大人世界との接点の理論化
- 第3項 分析視点を備えた理論
- 第3節 本研究と Corsaro の研究の対比
 - 第1項 子どものエイジェンシーと保育の特徴の関連への着目
 - 第2項 子どもと保育者の継続的なやりとりへの着目

第3章 研究の対象と方法

- 第1節 エスノグラフィックな研究デザイン
- 第2節 対象園の選定
 - 第1項 調査の実施可能性に基づく対象園の選定
 - 第2項 ルール適用の多様性に基づく対象園の決定
- 第3節 対象園のプロフィール
 - 第1項 X 幼稚園
 - 第2項 Y 幼稚園
 - 第3項 Z 幼稚園
- 第4節 データ収集と分析の方法
 - 第1項 フィールドワークによるデータ収集
 - 第2項 仮説生成的な分析手続き
 - 第3項 対象園の提示の順序
- 第5節 倫理的事項

第4章 ルール適用が寛容な集まり場面における衆目を集める行動の産出と制約への対処

- 第1節 本章の目的
- 第2節 対象と方法
 - 第1項 対象
 - 第2項 方法
 - 第3項 結果概要
- 第3節 行動を起こしやすいタイミングを利用した第二次的調整
 - 第1項 手を離せない時を突く
 - 第2項 空白時間を突く
- 第4節 行動の意味の改変による第二次的調整
 - 第1項 進行のずらし
 - 第2項 保育者の指示の改変
 - 第3項 通常行動への付加
- 第5節 小括

第5章 ルール適用が厳格な集まり場面における咎めの回避と利用

第1節 本章の目的

第2節 対象と方法

第1項 対象

第2項 方法

第3項 結果概要

第3節 内輪のコミュニケーションの好機としての保育者が手を離せない時

第1項 動きの大きさ

第2項 スリルを楽しむ

第3項 資源としての頻回な咎め

第4節 子どもによるルールの権威の利用

第1項 他児へのちょっかいによる保育者への統制

第2項 他児への指摘による保育者への統制

第3項 保育者の権威を利用し他児より優位に

第5節 通常行動を用いた咎めの回避

第1項 代替手段としての通常行動

第2項 咎めの回避へ向けた「協同」

第6節 小括

第6章 子どもが産出した行動を保育者が活動へ取り込む集まり場面における活動の変化 とインフォーマルな楽しみ

第1節 本章の目的

第2節 対象と方法

第1項 対象

第2項 方法

第3項 結果概要

第3節 集まり場面の情報を基にした段階的・集団的な行動の産出

第1項 集まりの活動の拡張

第2項 行動の再拡張および伝播

第3項 拡張の詳細におけるクラス間の差異

第4節 保育者の取り込みと子どもの拡張の往還

第1項 保育者の取り込み

第2項 取り込みで生じた状況のさらなる拡張

第3項 取り込みと取り込ませの相互行為

第5節 他児および保育者との距離感の調整

第1項 他児への同調に対する揺れ

第2項 他児への同調に対する両義的な態度

第6節 小括

終章 総合考察

第1節 各章の総括

第2節 本研究の成果

第3節 本研究の限界

引用文献

謝辞

【論文概要】

序章 問題と目的

集団生活の場である幼稚園などの保育施設では、保育者が一定の生活の流れ・活動を設定する。子どもは、子どもを育てる意図を持った保育者から、そこでの生活や活動に相応しい行動へ向けた働きかけを受ける（結城 1998, Burdelski, 2010, 永瀬・倉持 2013 など）。その際、子どもも自らの意思を有しているため、保育者の働きかけにいつでも応じる訳ではない。保育者の設定した活動の中で、子どもはある意味、行動の制約を受けているが、その中にあっても、保育者の意図通りに活動しているとは限らない。例えば、片付け場所まで積み木を頭に乗せて運ぶ子ども（平野 2014）は、片付けの一義的な意味（物を元の場所へ戻す）とは異なる意味（難しい運び方への挑戦）を産出し、それを遂行しているとも解釈できる。

このような、保育活動に伴う制約を単に甘受や拒否するのではなく、創造的に応答する子どもの力を、本研究では子どものエイジェンシー（agency）と捉える。さまざまな場所・場面での子どものエイジェンシーが研究されてきており、幼児期の主要な生活の場である保育施設での子どものエイジェンシーに光を当てることにも意義があると考えられる。

本研究におけるエイジェンシー概念は、Giddens（1984；訳書 2015）による、社会構造（社会的な「諸規則と諸資源」）と人間の行為の関係についての理論（構造化理論）に由来するもので、社会構造と相互規定的なものとしての人間が有する行為を遂行する能力（capability）を指す。社会構造は、個人の行為を制約するが、創造的な行為の土台ともなり、個人の行為によって変化させられもする（Giddens, 1984；訳書 2015, Giddens & Sutton 訳書 2018, pp.29-34）。つまり、エイジェンシーは、人間の行為における、社会構造からの制約と、社会を変革する個人の力の両方を含意した概念である（末廣 2000, Prasad 訳書 2018）。「エイジェンシー」の訳語として「行為者性」「行為主体性」などがあるが、上述、社会構造との関連が汲み取りにくい。ゆえに本研究では、「エイジェンシー」と片仮名で表記するものである。なお、英単語の“agency”の語義と Giddens のエイジェンシー概念の関連は以下のように理解できる。“agency”の主な語義は、「作用」、「媒介」「代理」、「代理店」などである（『シブリー英語語源辞典』大修館書店、2009年、『ジーニアス英和大辞典』）。人間がエイジェンシーを発揮できるのは、その行為が出来事のプロセスや結果に作用するからである（Giddens 訳書 2015, p.35）。そして、その行為が、社会構造を媒介して、あるいは人間が社会構造の代理となって、社会の再生産に関与しうるものである。

1980年代以降の、子どものエイジェンシーに関する議論（Prout 訳書 2017, 元森ら編 2020）を経て、「有能な社会的行為者（social actors）」（James & Prout, 1995, p.77）として子ども観が提示された。本研究では、人間の有するエイジェンシーの中でも、保育施設において子どもがエイジェンシーを行使する仕方について、第2章で詳述する Corsaro の理論（1985；1992；2015）に依拠する。なお、近年注目されるエイジェンシーの1つである「生徒エイジェンシー」（OECD, 2018；2019）は、個人の行為の社会構造からの制約を強調しない点（白井 2020）、子どもの有能さを「学習」の文脈に限定して捉える点で、本研究が扱うエイジェンシーとは違いもある。とはいえ、本研究と「生徒エー

ジェンシー」とは共に、子どもの創造的な行為と、外界に影響を及ぼす能力を表す点で共通するものである。

先行研究は、様々なフィールドでの子どものエイジェンシーを確認してきた。例えば、「オンライン世界」の生活への関連付け方 (Valentine & Holloway, 2002)、バングラデシュ農村社会での行動規範の構築 (南出 2014)、インドのスラム地区における、将来展望に基づく社会資源の利用 (中根 2002) である。これらは、子どもが、周囲の事物を能動的に意味付け、他児や大人と折衝する、社会的行為者としての有能さを明らかにした。

学校や保育施設における子どもに関しては、エイジェンシーを直接に標榜しないものの、社会的行為者としての有能さを描き出すことで、実質的に子どものエイジェンシーに迫った研究が存在する。学校は学習や生活に関わる秩序を有する施設である (上村ら 2004)。子どもは、その秩序の制約を受け、他方で、秩序を折衝の資源とし、また、秩序を変化させている。例えば、チャイムの制度を用いた教師との交渉 (上村ら 2004)、「笑い」による、授業の秩序の緩和 (堂本 2002) である。

保育施設も学校と同様に、ルールや期待に基づいて、子どもの行動を制約する場である (Corsaro, 1985, p.255)。そして、そこでの保育者の考え方や行動も、子どもが他者と関係を調整する資源となりうる (Corsaro, 1992, 結城 1998, 青井 2000, 藤田 2004, 柴坂・倉持 2009 など)。例えば、誰とでも仲良く遊ぶという期待を、子どもは保育者の言った文脈を離れ、仲間入れの主張や、仲間に入れなかった他児を排斥する根拠へ利用する (青井 2000) という。

このような子どもによる能動的な意味付けは、保育活動自体へも及ぶ。すなわち、先述の、頭に積み木を載せて運ぶ片付け (平野 2014) のほか、他児との共感のための挨拶の「先取り」 (鈴木・岩立 2010)、運動会へ向けた取り組みを、仲良し集団による園内移動の一過程として過ごす (保木井 2014 ; 2015) などである。これらの事例では、子どもが、保育者の要求である、片付け・決まったタイミングでの挨拶の唱和・運動会の活動の遂行という制約を受けつつも、それらを、難しい運び方への挑戦・他児とのコミュニケーション・移動の経由地として意味付けるエイジェンシーが見て取れる。

保育施設での子どものエイジェンシーの探究に当たり、先行研究の課題も指摘できる。

第1に、園生活に習熟した5歳児のエイジェンシーが十分に捉えられていない。保育活動への子どもによる意味付けを論じた上述の鈴木・岩立 (2010) や平野 (2014) は、入園初年度の3歳児が園生活に馴染む過程として議論を展開した。つまり、入園当初こそ保育者の意図を外す行動をするものの、やがて保育者の統制へ沿っていくかのように子どもが描かれている。しかし、子どもは身近な環境や事物の楽しみ方と利用法に、徐々に習熟する (水月 2006, pp.25-26)。さらに5歳頃は、大人からの行動の調整を嫌がって子ども同士で「はめを外しあう」時期であるので (白石 1994)、実際には保育者の統制へ沿うようになるばかりではないと予想される。

第2に、子どもがなしうる行動も、その園の「公式の枠組み」の影響を受けている (青井 2000)。上述の先行研究は、保育者が求めるルールが子どもを制約もし、子どものエイジェンシーの資源にもなることを示唆するが、どのようなルールの要求の仕方の時、どのようなエイジェンシーが見られるのか検討はされていない。言い換えれば、「社会構造」

(Giddens, 1984) としての特徴の違いによる子どもがどのようにエイジェンシーを発揮しているかの違いが明らかではない。

第3に、先行研究は、保育活動への意味付けを、頭に積み木を載せて運ぶ片付け方といった特定の行動に焦点化して記述してきた。そのため、子どもが、いかなる「諸規則と諸資源」(Giddens, 1984 ; 訳書 2015) のもとで何をなしているのかのバリエーションが明らかではない。

以上より本研究では、複数の幼稚園 5 歳児クラスを対象に、第1章で述べる根拠により集まり場面に焦点化し、子どもが、何を利用して、何をなしているかを明らかにする。そのうえで、それらが保育者によるルール適用の仕方とどのように関連しているかを検討することを本研究の目的とする。本研究は、保育活動を能動的に意味付ける存在としての子ども像を明確化するとともに、保育者の意図に必ずしも沿わない子どもの行動が成立する条件や背景の理解に寄与する点で有意義であると考えられる。

本研究は以下の構成をとる。序章で問題背景と研究目的を述べる。第1章で、本研究が集まり場面に焦点化すること及び根拠を述べる。第2章で、理論的枠組みである Corsaro の解釈的再生産理論について論じる。第3章で、対象園 (フィールド) の概要と選定の根拠、及び研究方法を示す。

第4章から第6章にかけて、2つの研究課題を設定する。第1に、保育者の求めるルールに抗して発揮される子どものエイジェンシーを描き出す。そのために第4章では、保育者が活動を主導するが、子どもの発信も受容されるなどルール適用が寛容な X 幼稚園の集まり場면을、第5章では、保育者が活動を強く主導し、ルール適用が厳格な Y 幼稚園の集まり場면을分析し、子どもが、何を利用して、保育者の求めるルールに対して何をなしているかを明らかにする。第2に、保育活動を変化させる子どものエイジェンシーを描き出す。そのために第6章では、子どもの自己表現をねらいとし、子どもが産出した行動を保育者が取り込む Z 幼稚園の集まり場면을分析し、子どもの行動が保育活動を変化させるプロセスを明らかにする。

これらを踏まえ、終章では、第4章～第6章で描き出した子どものエイジェンシーと、各集まり場面の特徴との関連を総合的に議論するとともに、本研究の示唆を議論する。

第1章 集まり場面への焦点化

集まり場面とは、「朝の会」・「帰りの会」・「話し合い」など、クラスの全員が一堂に会し、基本的には椅子や床に座って、保育者の話を聴く・話し合う・絵本を見る・歌を歌う・出欠呼などをする保育場면을指す。集まり場面は、下記4つの特徴を有し、保育施設において子どもがエイジェンシーをどのように発揮しているかを描き出そうとする本研究に適した対象である。なお、米国その他の保育施設で行われるサークルタイム (circle time) も集まりの一種と見なせるので (保木井 2017a)、日本の集まりとの差異 (「就学準備性」のための「学習」が目的となる場合があるなど) に留意しつつ、これに関する研究も先行研究に含める。

集まり場面の特徴は第1に、子どもの行動が制約される場面である。集まり場面では、保育者が設定した活動が行われ、そのための、姿勢・位置、話す・話者への注目などのル

ールがある（大野・寺島 2012, 阿部 2011, Kantor ら 1989）。それゆえ、行動の制約のある中での子どものエイジェンシーを捉えられる場面である。

第2に、子どもが能動的な意味付けを行いうる場面である。すなわち、前述の挨拶の「先取り」（鈴木・岩立 2010）や、保育者の質問への回答に他児へのメッセージを添える（DeCarlo, 1994）、仲間意識の醸成のため活動へ「さりげない参加の抑制」をする（Kantor ら 1989）といったことが行われる。

第3に、子どもを参加させるための保育者の働きかけ（大野・寺島 2012）が多様である場面である。まず、鈴木・岩立（2010）の事例では、挨拶の「先取り」に対し、子どもの心情を理解し、目が合うと笑顔で返すといった寛容なルール適用がなされた。他方、集まりをフォーマルな場とみなす場合（Emilsson, 2007）には、ルールを逸れる子どもの行動が「不適応行動」（Yeager & McLaughlin, 1995）と見なされ、厳格な咎めや修正を受ける可能性がある（保木井 2017a）。また、Kantor ら（1989）の事例の保育者は、子どもたちが「替え歌」にした集まりの歌を皆で歌うというように、子どもの産出した行動を活動へ取り込んだ。このように、集まり場面での保育者のルール適用には寛容か厳格かの幅があり、加えて、子どもが産出した行動を、保育者が活動に取り込むという対応がある。

第4に、ありふれた保育場面である（大野・寺島 2012, 中島・大森 2016）。そのため、園生活に習熟した子どもが、日常的な保育場面でどのようにエイジェンシーを発揮しているかを検討できる。

第2章 理論的枠組み

本研究では、米国の社会学者である Corsaro (1985 ; 1992 ; 2015) の解釈的再生産理論に依拠し、同理論中の第二次的調整 (secondary adjustments) と、アプロプリエーション (appropriation) を分析視点とする。解釈的再生産は、Corsaro が米国と伊国でのフィールドワークを基に、保育施設での子どものエイジェンシーのありようを理論化したものである。

Corsaro によれば、子どもは、大人の考え・ルール・物品・制限事項との接触を通して、既存の社会構造から制約を受ける (Corsaro, 1985, p.289 ; 2015, p.18)。他方で、大人世界からの情報を創造的に借用し (解釈的)、子ども間で共有される価値や行動を産出 (再生産) する。そして、産出した価値や行動を他児と共に用いることで、大人たる保育者と折衝するなど、社会への参加を果たし、加えて、大人も含む「文化の産出と変化」に携わる (Corsaro, 1985, p.289 ; 2015, pp.17-18)。つまり、Giddens の言う社会構造に相当するものとして、子どもにとっての大人世界を位置付け、保育施設での子どものエイジェンシーが、価値や行動の産出と共有を通して、集団的・共同的 (collectively, communal) に発揮されることを示したのである (Corsaro, 1992 ; 2015, p.18)。

解釈的に再生産されたものの中でも、子どもによるルールへの応答であるのが、第二次的調整である (Corsaro, 2015, pp.42-43)。第二次的調整とは、組織に公認されていない非公認の手段の使用、非公認の目的の追求、あるいは両方を通して、その組織の活動の意味付けを拡張し、私的目的へ利用することである (Goffman 訳書 1984, pp.201-220)。また、アプロプリエーションとは、解釈的再生産の創造的な側面を表現した概念で、「大人世

界からもたらされた情報の、創造的な借用(taking)」と定義される(Corsaro, 2015, p.18)。

Corsaro に依拠することで、第 1 に、保育施設における子どものエイジェンシーを捉えられる。第 2 に、ルールなどを求める大人世界との接点において子どもがどのようにエイジェンシーを発揮しているかを捉えられる。

加えて、第 3 に、分析視点として、第二次的調整とアプロプリエーションを利用できる。まず、第二次的調整によって、保育者の求めるルールに対して発揮される子どものエイジェンシーに迫れる。すなわち、第二次的調整の過程で子どもは、何がルールに沿った(沿わない)行動であるかの解釈と「ルールに沿う行動」の再生産を行っている。例えば、走り回る遊びが禁止された室内では、ごっこ遊びの一つとして走り回る余地が見出され(解釈的)、「走り回る遊び」ではない走り回りが産出される(再生産)(Corsaro, 1985)。つまり、第二次的調整は、ルールの実質が何を指すかを策定する、当事者の解釈実践(宮坂 2005, Wittgenstein 訳書 2013, pp.155-156)を、子どもの側から照射する視点となる。次に、アプロプリエーションによって、「何が創造的に借用されたか」、「どのような文化の産出と変化がもたらされたか」という問いが立てられる。それによって、保育活動を変化させる子どものエイジェンシーの詳細を描き出す視点となる。

第 3 章 研究の対象と方法

日常的な保育場面での子どもの実践をつぶさに捉えるために、「人々の生活を現地の人々の視点から理解することを通して文化を記述する」(柴山 2006) エスノグラフィックな研究デザインを採用した。すなわち、データ収集には、「できるだけ保育の流れを妨げない」参与観察の方法である、消極的な参与での自然観察法(柴山 2006)を中心とするフィールドワークを採用した。分析は、データに潜在する意味関連を見出す体系化された方法である質的データ分析法(佐藤 2008)に依った。分析結果を、後続するデータ収集へ生かすため、データの収集と分析を並行して行った。

対象園として、まず、観察者の存在に保育者が慣れているなど調査が受け入れられる見込み(大谷 2008)に基づき、X 幼稚園・Y 幼稚園・Z 幼稚園の 5 歳児クラスを選定した(表 1)。次に、ある程度調査が進んでから、保育者によるルールの求め方を 3 園で検討したところ、集まり場面が、ルール適用の寛容な X 幼稚園、厳格な Y 幼稚園、子どもの行動を活動へ取り込む Z 幼稚園という傾向で対比できた。そのため 3 園が、質的研究のサンプリング戦略の 1 つである、多様性が確保された(Flick 訳書 2016, pp.36-37) フィールドであったと判断し、3 園を本研究の対象園に決定した。

これらと並行して、分析視点も明確化された。当初、第二次的調整を 3 園に共通の分析視点とするつもりであった。しかし、Z 幼稚園では、保育者が子どもの行動を活動に取り込む(つまり、公認する)ので、子どもの行動の目的や手段を「非公認」と判断できなかった。他方、子どもが保育活動を変化させていたことから、ルールに抗するのは異なるエイジェンシーを検討できると考えた。以上より、Z 幼稚園のデータに対しては、「非公認」か否かに関わらず、子どもの産出した行動が活動を変化させるプロセスの分析視点として、アプロプリエーションを採用した。

X 幼稚園は、子どもの発案を尊重する教育方針を採る。集まり場面においても、活動に

関係のない立ち歩きや、保育者に背を向ける位置取りは保育者が修正を図るものの、姿勢は子どもに任され、保育者の求めている発言は時により許容も制止もされた。他方で、行事へ向けた説明や話し合いが集まりで多く扱われ（フィールドワークが運動会の直前の時期であった）、話に集中して欲しいという保育者の期待もあった。

Y 幼稚園の集まりは、保育者による説明・保育者が選んだ活動（歌など）を中心に構成されていた。特に、5歳児2クラスのうち黄組では、話者へ注目させる保育者の働きかけが頻回で、おしゃべりを咎められた子どもが一時的に前を向きまたおしゃべりを始めるとすぐ再度の修正が行われるなど、他方の青組より厳格なルール適用がなされていた。

Z 幼稚園の集まりのうち、子どもが素の自分を表現できることがねらいの、円座での集まりでは、子どもが挙手などを経ずに発想を述べたり、ゲームやジャンケンの勝者などが喜びの表現で歓声を上げ跳びはねたりしていた。その発言や、歓声の中での子どものパフォーマンス的な行動を、保育者が他の子どもへ広める場合が見られた。

倫理的配慮として、研究協力者に対しては、第1に、研究目的及び調査内容を各園の園長など及び当該クラスの担任保育者へ、文書と口頭で説明し、調査実施の承諾を得た。第2に、参与観察に際して保育活動を妨げぬよう留意した。第3に、研究結果の公表に際して園への内容の確認と公表の承諾を得た。第4に、人名・園名の呼称に仮名・仮称を用いた。次に、博士論文本体での分析や結果の記述に関して、子どもの行動などに過剰に解釈を付与するリスクを低減する倫理的配慮として、第1に、子どもの意図の推測を抑制し、達成された事柄から出来事の意味を解釈することを基本とした。第2に、子どもの意図などへ言及する際には、背景情報や他の事例との関連を併せて示すよう努めた。第3に、ある解釈が可能だが確証はないと判断した箇所では、断定や確定を避けた表現を用いた。

表1 研究対象の幼稚園・クラスと調査の概要

X 幼稚園

調査期間・回数	クラス	保育者（保育歴・性別）	子ども	分析対象の集まり場面
2012年9月～10月 (19日間)	A組	K保育者（12年目・女性）	27名	計17回（A組7・T組7・ 合同1。2分～28分。計206分）
	T組	I保育者（18年目・女性）	26名	

Y 幼稚園

調査期間・回数	クラス	保育者（保育歴・性別）	子ども	分析対象の集まり場面
2015年10月～翌3月 (8日間)	黄組	Ki保育者（19年目・男性）	20名	2015年度黄組の集まり 17回（20秒～26分。計174分）
	青組	H保育者（3年目・女性）	21名	
2016年12月～翌3月 (4日間)	黄組	Ki保育者（20年目・男性） H保育者（4年目・女性）	33名	

Z 幼稚園

調査期間・回数	クラス	保育者（保育歴・性別）	子ども	分析対象の集まり場面
2015年10月～翌3月 (11日間)	S組	M保育者（18年目・男性）	36名	円座の集まり8回 (15～31分。計207分)
		T保育者（5年目・女性）		
2016年8月～翌3月 (7日間)	S組	N保育者（12年目・女性）	30名	円座の集まり3回 (各10,35,50分。計95分)
		T保育者（6年目・女性）		

第4章 ルール適用が寛容な集まり場面における衆目を集める行動の産出と制約への対処

第4章では、ルール適用が寛容なX幼稚園の集まり場面を対象に、第二次的調整を分析視点として、ルールに抗して発揮される子どものエイジェンシーを描き出す。

同園における5歳児2クラスの集まり場面より、まず第二次的調整を含む可能性のある子どもの行動として、保育者が制止したものと、活動の意味を改変していそうなものを抽出した。次に、それらについて、改めて「非公認の手段」や「非公認の目的」が含まれるかを検討した上で、質的データ分析法（佐藤 2008）を用い、「非公認の手段」などの要素の内容が近似するものを概念・上位概念へと統合した。

分析の結果、第1に、第二次的調整に際して、何が利用され、何がなされたかのバリエーションが明らかになった。すなわち、子どもは、5種の上位概念（《手を離せない時を突く》《空白時間を突く》《進行のずらし》《保育者の指示の改変》《通常行動への付加》）に大別される16種の「実現の手段」により、4種の「非公認の目的」（【内輪のコミュニケーション】【進行介入】【良い場所】【集まり外の事情】）を実現していた（以上表2）。

第2に、集まりの進行への介入や、保育者の目にも留まる大げさな動作で周囲の注目を集める事例が見出された（【進行参与】、【リアクション】など）。これらは、保育者の許容なしには成立しないものであり、出欠点呼の「ニャー」という返事に保育者も「ニャー」と相槌するような、寛容なルール適用を反映したエイジェンシーであると考えられる。それは、「子どもの発想を面白い」「とりあえずやらせてみる」という、保育者のスタンスにも支えられていると見られた。

第3に、子どものエイジェンシーの発揮に際して、他児の果たす役割が明らかになった。まず、ある子どもが産出した行動を他の子どもが「踏襲」する場合や、上述の周囲の注目を集める行動において、他児はエイジェンシーの資源であった。また、他児とのインフォーマルなコミュニケーション（【内輪のコミュニケーション】）が目指された事例の多さからは、エイジェンシーの目的としての他児の重要性が示された。

第4に、ルール適用の特徴に必ずしも回収されない、子どものエイジェンシーの資源が見出された。例えば、座る位置が子どもに委ねられ、仲良し同士で近くに座れることが【内輪のコミュニケーション】を可能にしていた（保木井 2017b）。

表2 X 幼稚園の集まり場面で子どもが何を利用して何を実現したか

事例タイトル	クラス	実現の手段		利用されたもの	非公認の目的
		概念	上位概念		
歌ではだけの	T	ピアノ伴奏	手を離せない	手を離せない	内輪のコミュニケーション
ままごとコーナーへ誘い	A		時を突く	時	内輪のコミュニケーション
カレンダー口出し	T	記入			進行参与
へへ、「あち」だって	T				内輪のコミュニケーション
秘密の袋	T	読み聞かせ			内輪のコミュニケーション
いいこと考えた	A	流れの停滞	空白時間	空白時間	進行参与
9月の人立ってください	T		を突く		進行参与
昨日、しっかり食べた？	T				進行参与
帰りの列	A	開始前・終了付近			集まり外の事情
足ちよっかい合戦	T				内輪のコミュニケーション
アルプス一万尺*	T				内輪のコミュニケーション
バトン持ち役作り	A	役割作り	進行のずらし	保育の流れ	進行参与
「線」役作り	A				進行参与
まつぼっくりがあったと「さ」	A	パロディ化			内輪のコミュニケーション
たらこ先生？	A				内輪のコミュニケーション
躓く身振り	A				内輪のコミュニケーション
ごさい「まーす」	A	点呼・挨拶			内輪のコミュニケーション
点呼の変形1	A				内輪のコミュニケーション
点呼の変形2	T				内輪のコミュニケーション
点呼の変形の伝播	T				内輪のコミュニケーション
点呼の変形3	T				内輪のコミュニケーション
点呼の変形4	T				内輪のコミュニケーション
ハイ	A	リアクション			内輪のコミュニケーション
いい考えだ！	A				内輪のコミュニケーション**
飛び上がる	A				内輪のコミュニケーション**
よいしょよいしょ	T				内輪のコミュニケーション**
ピシッ	T				内輪のコミュニケーション**
帰る準備は？	A	指示の先取り	保育者の指示	保育者の指示	進行参与
ロウソクに近づく	T	指示の裏をかく	の改変		良い場所
保育室横断	T				集まり外の事情
天橋立	A	リラックス姿勢	通常行動	通常行われる	内輪のコミュニケーション
足で友だち挟み	T		への付加	(行える)こと	内輪のコミュニケーション**
俺、寝そべっとく	T				内輪のコミュニケーション
ねじれる？	T				内輪のコミュニケーション
手つなぎでの参加	T				集まり外の事情
室外同行	T	タオルを取りに行く			内輪のコミュニケーション
円座の構築	T	他児への謝罪			内輪のコミュニケーション
連れ戻す体裁で助長	A	他児への指摘			内輪のコミュニケーション
ビデオいじり注意の体裁	T				良い場所
ちよっかい避け見やすい場所へ	T	他児からの避難			良い場所
*集まり開始前の集まりつつある時間帯で、厳密には集まり場面ではない					**行動が単発で収束し目的が確定できないが、類似の事例から推定した

第5章 ルール適用が厳格な集まり場面における咎めの回避と利用

第5章では、ルール適用が厳格なY幼稚園の集まり場面を対象に、第二次的調整を分析視点として、ルールに抗して発揮される子どものエイジェンシーを描き出す。

同園黄組の集まり場面を、第4章と同様の手続きで分析した。

結果、第1に、表3に示した「非公認の目的」と「実現の手段」が見出された。そのバリエーションにはX幼稚園と共通のものと異なるものがあった。集まり場面の両園での共通性と、ルール適用の仕方の差異の両方がこの結果の背景にあると考えられる。また、X幼稚園と共通の「非公認の目的」や「実現の手段」であっても、事例の詳細においては、以下のごとく、厳格なルール適用の反映が見られた。

第2に、保育者による違反への頻回な「咎め」が、子どもによって、「回避すべきものとしての咎め」及び「資源としての咎め」として意味付けられていた。「回避すべきものとしての咎め」として、例えば、保育者の《手を離せない時を突く》行動が、X幼稚園よりも相対的に小さな動作でなされた。また、【内輪のコミュニケーション】を目立たずに行うために、通常認められる行動が利用された（《通常行動への付加》）。さらに、集まりの進行への直接の介入（【進行参与】）がY幼稚園では見出されなかった。つまり、集まり場面で周囲の目につく行動は抑制されていたのである。

「資源としての咎め」として、例えば、保育者に咎められそうな状況の「スリル」が他児と楽しまれた。また、子どもは、保育者の咎めを誘発し、他児との折衝や保育者への抵抗を行う場合があった（【保育者への統制】【他児より優位】）。そして、他児が咎められている間は、ほかの他児とのおしゃべり（【内輪のコミュニケーション】）の好機となっていた。

第3に、保育者の咎めから他児を守る「協同」が見られ（【危険の周知】）、一方で、保育者の権威に依拠して、上述のように、保育者の咎め（の可能性）を用いた他児との折衝も行われた（【保育者への統制】【他児より優位】）。

第4に、ルール適用の特徴に回収されない、子どものエイジェンシーの資源が見出された。まず、配布物の配布時などには、咎めが減少し、子ども同士のインフォーマルなコミュニケーションが容易であった。また、2つの部屋を保育室として使用しており保育者の注意が分散されたこと、座る場所が子どもに委ねられていたことが、子どもへの【内輪のコミュニケーション】の誘因となっていた。

表3 Y幼稚園の集まり場面で子どもが何を利用して何を実現したか

事例タイトル	実現の手段		利用されたもの	非公認の目的
	概念	上位概念		
歌詞の間違え	ピアノ伴奏	手を離せない	手を離せない	内輪のコミュニケーション
歌の間の諸々		時を突く	時	内輪のコミュニケーション ／良い場所
見つかって終息				内輪のコミュニケーション
エア・ウッドブロックへ接近				内輪のコミュニケーション ／良い場所
歌の間の関わり				内輪のコミュニケーション
エア・ウッドブロック				内輪のコミュニケーション
目を盗んで3・4・5	読み聞かせ			内輪のコミュニケーション
秘密の便箋				内輪のコミュニケーション
口々の発話の中の関わり1	口々の意見表明			内輪のコミュニケーション
口々の発話の中の関わり2				内輪のコミュニケーション
口々の発話の中の関わり3				良い場所
口々の発話の中の関わり4				内輪のコミュニケーション
口々の発話の中の関わり5				内輪のコミュニケーション
口々の発話の中の関わり6				内輪のコミュニケーション
咎めの間のやりとり1	咎め			内輪のコミュニケーション
頭をちょんちょん				他児より優位
咎めの間のやりとり2				内輪のコミュニケーション
絵本の中断中				内輪のコミュニケーション
暴言の間の関わり *				内輪のコミュニケーション
拒否と連呼の間の関わり *				内輪のコミュニケーション
拒否と連呼の間のジャンケン *				内輪のコミュニケーション
車がなくなったんだって	不在		(室外への 用事)	内輪のコミュニケーション
上靴遊び				内輪のコミュニケーション
頭に乗せる	死角		遮蔽物(者)	内輪のコミュニケーション
こっそりあぐら				その他(あぐら)
後方からのちょっかい	他児への ちょっかい	ルールの 権威の利用	ルールの 権威	内輪のコミュニケーション ／保育者への統制 **
何かを落とした				保育者への統制 ***
カギ閉めけしかけ				内輪のコミュニケーション ／保育者への統制 **
バカ呼ばわり				保育者への統制 ／他児より優位
小声で悪口				保育者への統制
こうやるんですよ～	他児への指摘			内輪のコミュニケーション ／保育者への統制 **
咎めさせる				保育者への統制
おしゃべり制止の体裁				内輪のコミュニケーション
後ろの奴だけ立っどけ				良い場所／他児より優位
もうすぐ小学生だからゲー				他児より優位
拒否と連呼		許容		内輪のコミュニケーション ／他児より優位
シッシッシ		される		内輪のコミュニケーション
冷やかしの再開	周囲での 他児への指摘	発話としての 他児への指摘	第三者による 他児への指摘	内輪のコミュニケーション
後ろの人、立つん？	姿勢を正す	通常行動 への付加	通常行われる (行える)こと	内輪のコミュニケーション
三角座りへ直す体裁で接近				内輪のコミュニケーション ／良い場所
乱れ歌い	歌を歌う			内輪のコミュニケーション
ちしオウ！1				内輪のコミュニケーション
ちしオウ！2				内輪のコミュニケーション
棒がダメで口を見せ				内輪のコミュニケーション
拍手を続ける	拍手			保育者への統制
拳手の高さ比べ	拳手			内輪のコミュニケーション
戻るさい関わり	ルーティン			内輪のコミュニケーション
持ち直すさい関わり				内輪のコミュニケーション
ビデオに手をかざす				良い場所
殴ったんだって				内輪のコミュニケーション ／保育者への統制
変な顔見せ				内輪のコミュニケーション
向きを直すさい関わり1				内輪のコミュニケーション
向きを直すさい関わり2				内輪のコミュニケーション
先生が来る！	まっとうな発話			危険の周知
エア・アルプス一万尺				内輪のコミュニケーション
当番へのお礼の間に				内輪のコミュニケーション
あと、バッジも				内輪のコミュニケーション ／保育者への統制
はい、はい、はい！				内輪のコミュニケーション
チームの分け方				内輪のコミュニケーション
今日のお当番さん				内輪のコミュニケーション ／危険の周知
喜びの伝播	その他			内輪のコミュニケーション
* 保育者と子どもとの駆け引きのやりとりだが、咎めに近いと判断し配当した				** 保育者の統制に至りたと 他の事例から類推される事例
				*** 結果的に保育者に他児を咎めさ

第6章 子どもが産出した行動を保育者が活動へ取り込む集まり場面における活動の変化とインフォーマルな楽しみ

第6章では、Z 幼稚園の円座の集まり場面での、保育活動を子どもが変化させるプロセスを描き出す。アプロプリエーションの視点により、保育者が設定した活動の意味を子どもが改変した際に「創造的な借用」が伴い、その改変が活動を変化させることを「文化の変化への貢献」に相当すると捉えた。そして、集まりの活動を基にしているが意味の改変が見て取れる子どもの行動を抽出し、それらと活動の変化の関連を検討し、プロセスとして記述した（表4）。

結果、第1に、その場の話題・保育者や他児の言動といった活動に含まれる情報を、わずかにずらした行動が産出されると（【拡張】）、続いてそれを再度ずらした行動が産出された（【再拡張】）。そのようにして、ずれの拡大した行動が、段階的・集団的に産出され、少数の子ども同士で楽しまれたり（【小さな輪】）、周囲へ発信されたりした（【伝播】）。

第2に、保育者は子どもの産出した行動を活動に【取り込み】をして、雰囲気盛り上げるなどへ利用した。他方、子どもは、そうして変化した活動を【再拡張】して、少数の子ども同士の楽しみの資源とした。このように、段階的・集団的な行動の産出が、保育者も巻き込んで達成されていた。

第3に、子どもが、周囲で産出された【拡張】に同調するか否かを、他児や保育者を参照して態度を変動させたり、ある【拡張】は制止しつつ別の【拡張】には同調したりするような、保育者の設定した活動に対する一様ではない様子が示された（【揺れや両義的な態度】）。

第4に、子どもが産出した行動が、幅広く許容や【取り込み】される一方で、どの子どもの行動を【取り込み】するかの取捨選択や、手拍子など皆の一斉の動作の機会が、集まりの流れの調整や、【拡張】された子どもの行動を一旦「リセット」する手立てとなっていた（保木井 2020）。

表4 保育活動の変化のプロセスに関する概念

概念の大別	概念名	説明
発端の現象	【拡張】	集まりの話題・求められる動作・保育者や他児の言動などの形や意味のずらしに基づく行動・話題の産出
【拡張】後の 子どもの行動	【小さな輪】	少数の子ども同士での、【拡張】された話題など集まりの内容から離れたコミュニケーション
	【伝播】	【拡張】で産出された行動へ、離れた座席の他児がリアクションを示すこと
	【再拡張】	【拡張】の形や意味付けを再度のずらしに基づく行動・話題の産出
	【揺れや両義的な態度】	【拡張】による行動・話題に同調するかしないかの狭間にある子どもの様子
現象を説明する概念	【地歩固め】	【再拡張】などにおいて、先行する【拡張】などをさらにずらすことで、集まりの当初の活動から飛躍した行動・話題が創り出されることを説明する観念
保育者の保育行為	【取り込み】	【拡張】で産出された行動を、保育者が集まりの活動へ取り込むこと
	【面白さの演出】	駄洒落やユーモラスな仕方子どもへの応答や集まりの進行をすること
	【盛り上がるの誘い】	クイズの正解者へ歓声や跳びはねを促す場合のように、場が賑やかになるような行動を子どもに促すこと

終章 総合考察

以上、保育者によるルールの要求の仕方の異なる3つの幼稚園それぞれの集まり場면을対象に、子どものエイジェンシーを描き出してきた。第4章では、ルール適用が寛容な集まり場面において、子どもたちが、保育者の許容を背景に、周囲の注目を集める大げさな動作を用いたり、集まり場面での制約へ対処する手立てを駆使したりして集まり場면을意味付けていたことを明らかにした。第5章では、ルール適用の厳格な集まり場面において、子どもたちが、保育者からの「咎め」に制約されつつも、これを回避したり、保育者を統制しうるほどの資源としたりして、集まり場면을意味付けていたことを明らかにした。第6章では、子どもたちと保育者が、相互に他方を資源とすることで、子どもの、保育活動の変化への貢献と、少数の子ども間でのインフォーマルな楽しみが実現していたことを明らかにした。また3園に共通して、集団的・共同的に (Corsaro, 1992 ; 2015, p.18) エイジェンシーの発揮される様子が捉えられた。すなわち、子ども同士の折衝や志向の違いはあるものの、集まり場面に他児がいることが、新たな価値や行動を産出したり、インフォーマルなやりとりを楽しんだりする相手を提供していた。

これらを踏まえ、保育施設における子どものエイジェンシーに関する研究に対する本研究の成果を述べる。

第1は、保育活動を、子どもの行動を制約するが、かつエイジェンシーの資源を提供する社会構造として捉える観点を示したことである。先行研究では、保育施設間でのエイジェンシーの共通性や差異が明らかでなかったのに対し、本研究では、3園の集まり場面のそれぞれで、子どもが何を利用して何をなしているかを検討し、その結果を、3園の対比として提示した。この知見は、ある保育活動が、子どものどのようなエイジェンシーを促しているかを俯瞰的に検討する一助になりうる。

第2は、保育活動を子どもがどのように過ごしているかを、子どもの側の意味付けに寄り添って明らかにしたことである。先行研究が、子どもの特定の行動に焦点を合わせたのに対して、本研究は、集まり場面で子どもが何を利用して何をなしているのかを探索的に検討し、集まりの中の様々な活動（保育者の話を聴く・話し合う・絵本を見る・歌を歌う・出欠点呼など）で、求められるルールへ創造的に応答する子どもの多様な手立てを同定した（表2・3・4）。保育者は、子どもを育てる意図を持って保育活動を設定するが、子どもはそれを能動的に意味付けたり改変したりしながら過ごしている。この知見は、保育者と子どもが意味付けをし合う相互行為の場として保育活動を捉え直す視点を提示するものである。また、分析で生成された概念や上位概念は、集まり以外の保育場面や5歳児以外の年齢でのエイジェンシーを検討する際にも参照項となるものと考えられる。

第3は、上述のような子どもの実践の存在を、5歳児クラスにおいて見出した点である。先行研究は、子どもを、入園当初に保育者の意図を外す行動をするが、やがて、保育者の統制に沿っていくかのように描いてきたのに対し、本研究は、「年長」と呼ばれる5歳児クラスの子どもが、集まりをインフォーマルな楽しみのある場として過ごしたり、活動を変化させたりする姿を明らかにした。5歳児が、保育者に「お利口」に従う訳ではないことが具体的に示されたといえる。

第4は、子どものエイジェンシーを主題に掲げて、保育施設での子どもの日常的な実践

を、子どもによるエイジェンシーの発揮として位置づけたことである。保育施設をフィールドとした先行研究がエイジェンシー概念を明示的には標榜してこなかったのに対し、本研究では、Giddens (1984; 訳書 2015) のエイジェンシー概念を踏まえるとともに、Corsaro (1985; 1992; 2015) の解釈的再生産を理論的枠組みとすることで、上述の特に「第1」及び「第2」の点として論じたとき、特定の保育施設という社会構造の中で子どもがどのようなエイジェンシーを発揮するかの知見に至った。それらの知見は、また、OECD (2018; 2019) や白井 (2020) による「生徒エイジェンシー」の記述では不明瞭であった子どものエイジェンシーの性質の一端を明瞭化する。すなわち、少なくとも幼児期の子どもの場合、エイジェンシーは、保育者が期待する事柄へのみ発揮されるのではない。したがって、保育実践で子どものエイジェンシーを尊重すると言う時、「急速に変化する世界における新たな」課題に対する学習に専念するばかりでなく、自身の生活に独自の意味付けを行う子ども像をも想定する必要があることが示唆されるのである。

最後に、本研究の課題を述べる。第1に、事例の中には、他児への志向が明確には見られない行動も散見されたものの、そうした事例での子どもの個人内で完結する意味世界は本研究の射程外にある。第2に、保育施設の特徴と保育者個人の個性を峻別した上での分析には至らなかった。第3に、本研究では、エイジェンシーを成立させる物理的条件の十分な検討には至らず、着座位置 (第4章・第6章) や2つの保育室の使用 (第5章) などが、個別の事例の中で子どものエイジェンシーへ影響したと指摘することにとどまった。

引用文献

- 阿部耕也、2011、「幼児教育における相互行為の分析視点—社会化の再検討に向けて—」『教育社会学研究』88: 103-118。
- 青井倫子、2000、「幼児の仲間入り場面における規範の機能」『幼年教育研究年報』(22): 45-52。
- Burdelski, M., 2010, "Socializing Politeness routines: Action, other-orientation, and embodiment in a Japanese preschool," *Journal of Pragmatics*, 42: 1606-1621.
- Corsaro, W.A., 1985, *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, Ablex.
- Corsaro, W.A., 1992, "Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures," *Social Psychology Quarterly*, 55(2): 160-177.
- Corsaro, W.A., 2015, *The Sociology of Childhood*, Sage Publications, Inc; Fourth edition.
- DeCarlo, M.J.T., 1994, "Communicative Functions of Speech in a Monolingual Kindergarten," *Working Papers in Educational Linguistics*, 10(1): 22-31.
- 堂本真美子、2002、『学級集団の笑いに関する民族誌的研究』風間書房。
- Emilson, A., 2007, "Young Children's Influence in Preschool," *International Journal of Early Childhood*, OMEP, 39(1): 11-38.
- 藤田由美子、2004、「幼児期における「ジェンダー形成」再考—相互作用場面における権力関係の分析より—」『教育社会学研究』74: 329-348。
- Flick, U., 2007, *Designing Qualitative Research*, SAGE. (=2016、鈴木聡志訳、『SAGE 質的研究キット1 質的研究のデザイン』、新曜社)
- Goffman, E., 1961, *Asylums: Essays on the Social Situations of Mental Patients and Other Inmates*,

- Anchor Books, Doubleday & Company, Inc. (=1984、石黒毅訳、『アサイラム 施設被収容者の日常生活』誠信書房)
- Giddens, A. 1984, *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge: Polity. (=2015、門田健一訳、『社会の構成』勁草書房)
- Giddens, A. and Sutton, W. P., 2017, *Essential Concepts in Sociology 2nd*, Cambridge: Polity. (=2018、友枝敏雄・友枝久美子訳、『ギデنز社会学コンセプト事典』、丸善出版)
- 平野麻衣子、2014、「片付け場面における子どもの育ちの過程—両義性に着目して—」『保育学研究』52(1): 68-79。
- 保木井啓史、2014、「協同的な活動における幼児のメンターシップに関する研究」広島大学大学院教育学研究科修士論文（未刊行）。
- 保木井啓史、2015、「幼児の協同的な活動はどのように成立しているか—メンターシップの概念による分析—」『保育学研究』53(3) : 21-32。
- 保木井啓史、2017a、「保育施設におけるサークルタイムに関する海外の研究動向—集まり場면을対象とした日本の先行研究課題への示唆—」『幼年教育研究年報』39 : 43-52。
- 保木井啓史、2017b、「保育者の期待に対する子どもの身の処し方の研究—集まり場面における第二次的調整—」『教育学研究ジャーナル』20 : 1-9。
- 保木井啓史、2020、「幼稚園の集まり場面における子どもと保育者の相互行為の研究—アプロプリエーションの観点から—」『子ども社会研究』26 : 25-46。
- James, A., and Prout, A., 1995, "Hierarchy, Boundary and Agency: Toward a Theoretical Perspective on Childhood", *Sociological Studies of Children*, 7: 77-99.
- Kantor, R., Elgas, P. and Ferine, D., 1989, "First the Look and Then the Sound: Creating Conversations at Circle Time", *Early Childhood Research Quarterly*, 4(4): 433-448.
- 宮坂和男、2005、「言語ゲーム・規則・バックグラウンド—ヴィトゲンシュタインをサールによって補完する試み—」『人間環境学研究』4(1) : 43-59。
- 水月昭道、2006、『子どもの道くさ』東信堂。
- 元森絵里子・南出和余・高橋靖幸編、2020、『子どもへの視角—新しい子ども社会研究—』新曜社。
- 南出和余、2014、『「子ども域」の人類学—バングラデシュ農村社会の子どもたち—』昭和堂。
- 永瀬祐美子・倉持清美、2013、「集団保育の片付け場面における保育者の対応」『保育学研究』51(2) : 235-244。
- 中根智子、2002、「子ども達のエージェンシー—インドのスラム地区に暮らす子ども達の事例—」『立命館大学人文科学研究紀要』80 : 29-49。
- 中島寿子・大森洋子、2016、「保育者は「帰りの集まり」をどのように構想するのか」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』42 : 89-98。
- 大野和男・寺島明子、2012、「年少児クラスにおける「朝の会」の進行過程」『鎌倉女子大学紀要』19 : 1-12。
- OECD, 2019, *OECD Future of Education and Skills 2030—Conceptual learning framework : Student Agency for 2030* (https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf 2021年7月17日情報取得) .
- OECD, 2018, *The Future of Education and Skills Education 2030* ([https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) 2021年7月17日情報取得) .

- 大谷尚、2008、「質的研究とは何か—教育テクノロジーのいっそうの拡張をめざして—」『教育システム情報学会誌』25(3) : 340-354。
- Prasad, P., 2005, *Crafting Qualitative Research: Working in the Postpositivist Traditions*, Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe. (=2018、箕浦康子監訳、『質的研究のための理論入門 ポスト実証主義の諸系譜』ナカニシヤ出版)
- 佐藤郁哉、2008、『質的データ分析法』新曜社。
- 柴坂寿子・倉持清美、2009、「幼稚園クラス集団におけるお弁当時間の共有ルーティン—仲間文化の形成と変化—」『質的心理学研究』8 : 96-116。
- 柴山真琴、2006、『子どもエスノグラフィー入門』新曜社。
- 白井俊、2020、『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』ミネルヴァ書房。
- 白石正久、1994、『発達の扉 上』かもがわ出版。
- 末廣幹、2000、「エージェンシー」『現代思想』28(3) : 52-55。
- 鈴木幸子・岩立京子、2010、「幼稚園の帰りのあいさつ場面におけるルーティン生成の過程—3 歳児の分析から—」『保育学研究』48(2) : 74-85。
- 上村佳世子・田島信元・若尾良徳・亀井美弥子、2004、「小学校 1 年生の時間割使用と教室文化への適応」『文京学院大学研究紀要』6(1) : 61-73。
- Valentine, G. and Hollowy, S. L., 2002, “Cyberkids? Children’s Identities and Social Networks in On-Line and Off-Line Worlds”, *Annals of the Association of American Geographers*, 92(2), 302-319
- Wittgensten, L., 1953, “Philosophische Untersuchungen” . (=2013、丘沢静也訳『哲学探究』岩波書店)
- Yeager, C. and McLaughlin, T. F., 1995, “The Use of a Time-Out Ribbon and Precision Requests to Improve Child Compliance in the Classroom: A Case Study,” *Child & Family Behavior Therapy*, 17(4): 1-9.
- 結城恵、1998、『幼稚園で子どもはどう育つか—集団教育のエスノグラフィー』有信堂。