

幼児期における保育者や保護者が 子どもを「待つ」ことの意義と研究課題

福原史子*, 横松友義**, 西山 修***

(令和4年6月28日受付, 令和4年12月13日受理)

The Significance and Research Issues of the *Wait-and-see Attitude* of Teachers and Parents toward Children in Early Childhood

FUKUHARA Fumiko *, YOKOMATSU Tomoyoshi **, NISHIYAMA Osamu ***

This study explored the significance and research issues by reviewing previous studies on the *wait-and-see attitude* of teachers and parents toward children in early childhood. According to *the National Curriculum Standard for Kindergarten*, teachers are expected to wait for children based on the view that “children grow by themselves,” to help them experience “a sense of accomplishment,” and “a sense of fulfillment.” Previous studies found that the *wait-and-see attitude* of teachers leads to positive outcomes for children; however, concerns about neglect and lack of educational guidance arose. Moreover, parents' *wait-and-see attitude* affected children's resilience and social and emotional skills, and “time availability” was related to parents' attitudes. Therefore, future research should carry out analyses of 1) the *wait-and-see attitude* as a specialty of teachers including the methods for assistance, and 2) the reality of parents' lack of margin and ways of supporting *wait-and-see* parenting.

Key Words : *wait-and-see attitude*, teachers, parents, early childhood education and care

I. 問題と目的

本研究の目的は、幼児期において保育者（幼稚園教諭、保育所保育士、認定こども園保育教諭）や保護者等の大人が、子どもを「待つ」ことの意義に焦点を当て、先行研究を整理し今後の研究課題を展望することにある。まず、『幼稚園教育要領』（文部科学省、2017）⁽¹⁾ 等における「待つ」ことに関する記述を整理し、今、幼児期に育成が求められる資質・能力と「待つ」こととの関連を探る。次に、保育者及び保護者が子どもを「待つ」ことに関する先行研究を概観し、研究の到達点と今後の課題を明示する。

保育実践において、幼児が何かに夢中になっている間、しばらく待ったり、自己選択や自律的問題解決を待ったりすることによって、達成感や満足感にあふれた表情が観察されることは日常的によくある。例えば、子どもが一人で服のボタンをはめられるようになったり、靴を履き替えられるようになったり、小さなアリや草、木の葉等の自然物をいつまでもじっと見ていたりする姿を観て、子どもに自立心や思考力の芽が育つのを実感することは多い。また、今は達成が難しくても、気にせず時間をおくことで、ある時、できるようになっていたり、大きく

変容していたりすることに気付くこともある。

このように、子どもが自ら考えたり、自分自身の力で何かを成し遂げられるよう試行錯誤したり、またはできるようになるまで成長したりするためには、一定の時間が必要である。そのため、身近にいる大人には、それを「待つ」ことが求められているといえる。しかしながら、このような「待つ」ことの重要性は、保育における実践知として語られることが多く⁽²⁾⁽³⁾、「待つ」ことによる子どもの変容を実証した研究は僅少である。そのため、「待つ」ことに関する先行研究を整理し、学術研究としての俎上に載せるための研究課題と展望の提示が求められているといえる。

一方、科学技術の急速な発展にともない、物や情報がすぐに手に入る世の中となり、人々が待てなくなっていることも指摘されている。鷲田（2006）⁽⁴⁾ は、現代社会が「待たなくてよい社会」「待つことができない社会」になったことに言及している。「子どもが何かにおち当たっては失敗し、泣きわめいては気を取りなおし、紆余曲折、右往左往したはてに、気がついたらそれなりに育っていたというような、そんな悠長な時間など待てるひとはいなくなっている」(p.8) と述べる。現代社会において、「待つ」

* ノートルダム清心女子大学（Notre Dame Seishin University）

** 岡山大学（Okayama University）

*** 岡山大学（Okayama University）

ことはより一層難しくなっている。

保育実践の中でも、日々の登園や降園の様子から、「早くしなさい」と急かす保護者の姿がしばしば観察される。このような保護者の多くは、「待つ」ことの大切さは分かるが、時間に追われていたり心に余裕がなかったりする時は難しいと語る。日下 (2021)⁽⁵⁾ は、心理臨床での経験から、「待つ」ことが難しく、育児不安を抱える母親について、すぐにインターネットで検索し、アドバイスを得ようとする事例が多くあると報告している。また、複数のアドバイスを得てかえって混乱し、余計に不安を募らせている母親も多いと述べる。内閣府 (2021)⁽⁶⁾ の調査によると、子育てをして負担に思うこととして「子育てによる精神的疲れが大きい」との回答が調査対象の男女1,372名の43.1%に及び、2015年の調査と比較して14.6ポイント増加している。このような精神的負担を抱え、保護者が焦ったり悩んだりすることで、子どもの遊びや学びに向かう意欲を減退させることが懸念される。

こうした「待つ」ことが難しい現代社会にありながら、保育者や保護者が子どもを「待つ」ことがいっそう重要になっている。なぜなら、予測不能といわれる世の中で、子どもが、世界に適応し、人生を切り拓くためには、思考し、判断し、表現しながら、粘り強く試行錯誤を繰り返す姿勢が求められるからである。そのためには、時間が必要となる。何かに挑戦し、時間をかけて粘り強く取り組む姿勢の重要性は、OECD (2015)⁽⁷⁾ のレポートにおける「社会情動的スキル」育成の点からも導かれることである。これによると、社会情動的スキルは「目標を達成する力」「他者と協働する力」「情動を制御する力」を含むとされる。これらのスキルの育成には、汐見 (2018)⁽⁸⁾ が指摘するように、短時間で正解を求めたり、直接的な指示を与えたりする指導ではなく、じっくりと取り組む時間を与えることが肝要である。つまり、保育者や保護者には、子どもを急かさず「待つ」ことが求められているといえる。

現在、社会情動的スキルへの認識が世界的に高まり、いかに伸ばし得るか、各国でその方策が活発に議論されている⁽⁹⁾。我が国においても、文部科学省中央教育審議会 (2016)⁽¹⁰⁾ は答申の中で、「国際的にも忍耐力や自己制御、自尊心といった社会情動的スキルやいわゆる非認知能力といったものを幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせる」との研究成果等について触れ、幼児教育の重要性を示している。OECD (2015)⁽¹¹⁾ の示すところの社会情動的スキルは、「学びに向かう力」として『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2017)⁽¹²⁾ 等に位置付けられ、『保育所保育指針』(厚生労働省, 2017)⁽¹³⁾、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017, 以下『認定こども園教育・保育要領』と略す)⁽¹⁴⁾ から、『小学校学習指導

要領』(文部科学省, 2017)⁽¹⁵⁾、『中学校学習指導要領』(文部科学省, 2017)⁽¹⁶⁾、『高等学校学習指導要領』(文部科学省, 2018)⁽¹⁷⁾ に至るまで、一貫して資質・能力の育成が明示されることとなった。

なかでも、人生早期に培われたスキルが次の発達段階へのスキル育成へとつながるため、幼児期は特に重要であることが指摘されている⁽¹⁸⁾。この時期には、園生活だけでなく、家庭において保護者が子どもに与える影響が大きいことから、園と家庭が連携して子どもの保育や子育てにあたることが重要となる。

そこで本研究では、第1に、『幼稚園教育要領』等における「待つ」ことに関する記述を整理し、①何のために「待つ」のか、②何を「待つ」のか、③どのように「待つ」のか、④配慮すべき点は何かについて明確にする。第2に、子どもを「待つ」ことに関する理論研究を概観し、研究の到達点と研究課題を明示する。第3に保育者の「待つ」ことに関する実践研究、第4に保護者の「待つ」ことに関する実践研究から、それぞれの「待つ」ことの意義と研究課題を考察する。

II. 語句の定義と用語の統一

まず、本論における「保育者」「保護者」「子ども」について用語の統一を図る。各園で教育や養護を担う大人を示す用語として、『幼稚園教育要領』においては「幼稚園教諭」、『保育所保育指針』においては「保育士」、『認定こども園教育・保育要領』においては「保育教諭」が区別されているが、本論では、これらを統一した「保育者」の語を用いることとする。園に通う子どもの親については「保護者」を用いる。「子ども」とは、就学前の幼児を主に示すこととする。『幼稚園教育要領』における「幼児」、『保育所保育指針』における「子ども」、『認定こども園教育・保育要領』における「園児」等の表現、及び「認定こども園」や「こども家庭庁」等、平仮名で「こども」と表記される場合もあるが、本論では、「子ども」の表記に統一する。

次に、「待つ」について意味を確認する。『日本国語大辞典第二版』(2007)⁽¹⁹⁾ によると、次の7つの意味がある。すなわち、①人、時、物事などの到来や働きかけを予期し、期待して、その場にとどまってじっとしている。②他の動きが、こちらの行為の及ぶまで停止する。行なおうとする行為、行なっている行為を停止させる。③貯えておいて、後の用意にする。④よい結果が生ずるように、その事を頼りとする、その事に望みを持つ。また、その事を必要とする。⑤その人の事情などを考えて対応する。もてなす。待遇する。⑥碁、将棋、相撲などで、いったん行為に及んでから、それを元の形にもどす。多く「まった」の形で用いる。⑦将棋で、意識的に相手に攻めさせて有利な条件を作り出す。このうち、保育や子育ての場面においては、主に、①②に示す「目の前の状況に対し

て期待しつつ、じっとしている」という意味と、③④に示す「未来に望みを持つ」という意味の2つと捉えられる。

先行研究においては、「待つ」と同じ文脈で「見守る」が並列して用いられる場合が認められた。「見守る」は、同じく『日本国語大辞典第二版』(2007)⁽²⁰⁾によると、3つの意味がある。すなわち、①見て、番をする。対象が無事であるように注意しながら見る。②じっと見つめる。熟視する。③事の成り行きを、気をつけながら見る。①から③のいずれの意味も何かに気をつけながら「見る」ことが含意されている。状況によっては子どもの様子をじっと見つめて「待つ」ということもある。つまり「待つ」ことは、目の前の行為を「見守りながら待つ」と、子どもの成長のように将来への期待を込めて、「機が熟すのを待つ」の2つに分けて考えることができる。

先述の通り、保育や子育ての文脈で「待つ」を語る際、「見守る」が並列して記載されることが多い。中坪(2019)⁽²¹⁾は、『保育学用語辞典』において、「見守る／待つ」を見出しとし、「子どもが何かに挑もうとしたり、葛藤場面に直面したり、問題解決を必要としたりするような状況において、保育者が介入し手を差し伸べたなら状況が好転(解決)し、子どもの意に適うにもかかわらず、あえて介入しない(手を差し伸べない)行為」(p.102)と解説している。加えて、「子どもの問題状況を共有しつつあえて介入しないことから傍観や放任とは異なり、保育者が介入し過ぎても、反対に、状況の好転(解決)が見込めないまま見守り(待ち)続けても、子どもの自律的な問題解決を促すことはできない」(p.102)とも述べる。「見守る」には、適切な介入も含意されているといえる。

立川(1997)⁽²²⁾は、『現代保育用語辞典』において、『待ち』の保育(waiting and seeing child care)を見出しとし、一人一人の発達に即した保育をするためには、指導に適した機会を「待つ」ことが必要であると述べる。ただ、子どもはその子なりのよさを発揮して、主体的に生きることが望まれるが、教育(保育)するとなると大人が一方的に指導性を発揮しやすいと指摘する。その際、子どもの活動を規制するばかりか、子どもの経験や活動まで選び、大人の指示通りに活動させることによって、大人の価値観をそのまま子どもに押し付けることになりやすいともいう。

一方、汐見(2001)⁽²³⁾は、「待つ」というのは子どもの行為に含まれる意味を感じ取り、見守り、子どもの自己充実を励ますことを意味すると述べる。その上で、子どもの自主性や自立心がじっくり育っていくことを期待し、信頼することが保護者にとって必要であるという。そのために、「待つ」ことの人間形成的意味を全ての保護者に丁寧に伝えていく努力が重要であると述べている。

中坪や立川、汐見らの言及から、「待つ」には、次の2つがあると整理できる。1つ目は、子どもの自律的問

題解決の機会を保障し、身辺自立や問題解決に向けて工夫や試行錯誤を繰り返す経験を促す「見守りながら待つ」である。2つ目は、今はできなくとも、いつかできるようになると信じ、子どもの成長や自発的活動を期待する「機が熟すのを待つ」である。なお、既述の文献にみるように、「待つ」と「見守る」を厳密に区別して用いることは難しい。そこで、本論では、「待つ」と「見守る」を幼稚園教育要領等の記述から吟味した上で、一語で表す場合は「待つ」の用語の中に「見守る」を包含して用いることとし、引用箇所においては、引用文献中の用語を使用することとする。

III. 研究の方法

本論では、保育者や保護者が幼児期の子どもを「待つ」ことについて論考するため、まず、『幼稚園教育要領』(2017)⁽²⁴⁾等を整理し、「待つ」(及び「見守る」)が記術されている箇所について、その内容を検討した。

次に、国立情報学研究所が提供する、学術論文のほか機関リポジトリの研究データ等の横断検索ができるCiNii Researchにより、論理演算「(待つ OR 見守る) AND (保育 OR 幼児教育 OR 子育て OR 育児)」を用いて検索した。結果として、著書が20件及び論文195件が検索された。著書については学術的専門書はなく、子育てや保育ならびに教育について書かれた一般書が主であった。そのうち保護者や保育者、教師の子どもへの「待つ」関わりについて書かれたものは13件認められた。「待つ」や「見守る」は、その重要性が実践知として語られることを裏付ける結果となった。

論文については、195件のうち学術雑誌及び大学紀要論文に限定するとともに、抄録を精査し、保育者や保護者が子どもを「待つ」ことや「見守る」ことに関する研究31件に絞り込んだ。本研究においては、ここで得られた先行研究を、理論研究と保育者の「待つ」ことに関する実践研究、保護者の「待つ」ことに関する実践研究とに分けて概観し、「待つ」ことの意義と研究課題とを考察することとした。

IV. 結果及び考察

1. 幼稚園教育要領等における「待つ」ことの意義

『幼稚園教育要領』(2017)⁽²⁵⁾、『保育所保育指針』(2017)⁽²⁶⁾、『認定こども園教育・保育要領』(2017)⁽²⁷⁾において、保育者の「待つ」ことはどのように記述されているのであろうか。幼稚園教育要領等における保育者による「待つ」または「見守る」に関する記述箇所の数を整理したものが表1である。この際、『保育所保育指針解説』(厚生労働省、2018)⁽²⁸⁾においては「待たされ」や「待ちきれない」、また、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』(内閣府・文部科学省・厚生労働省、2018、以下『認定こども

園教育・保育要領解説』と略す)⁽²⁹⁾ においては「待たされ」や「待ちわびる」といった子どもを主体とした記述が認められた。本論では保育者が子どもを「待つ」ことについて検討するため、子どもが「待つ」行為の主体となるこれらの表現は除外することとした。一方の、「見守り」や「見守られ」等は、保育者が「見守る」主体となる文脈での使用であったため、「見守る」の記述数に含めることとした。

表1 幼稚園教育要領等における保育者の「待つ」または「見守る」に関する記述箇所の数

	「待つ」		「見守る」	
	記述数	内訳	記述数	内訳
幼稚園教育要領	-		1	
保育所保育指針	-		7	乳児期 - 満1～3歳 4 満3歳以上 1 共通 2
幼保連携型認定子ども園教育・保育要領	-		7	乳児期 - 満1～3歳 4 満3歳以上 1 共通 2
幼稚園教育要領解説	1		26	
保育所保育指針解説	2	乳児期 - 満1～3歳 - 満3歳以上 1 共通 1	48	乳児期 3 満1～3歳 16 満3歳以上 17 共通 12
幼保連携型認定子ども園教育・保育要領解説	2	乳児期 - 満1～3歳 - 満3歳以上 1 共通 1	54	乳児期 3 満1～3歳 16 満3歳以上 17 共通 18

表1に示す通り幼稚園教育要領等の本文中には、「待つ」の記述は見られないが、「見守る」はそれぞれ『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『認定子ども園教育・保育要領』の順に1箇所、7箇所、7箇所認められた。一方で『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018)⁽³⁰⁾ においては「待つ」が1箇所、「見守る」が26箇所に見られ、『保育所保育指針解説』では「待つ」が2箇所、「見守る」が48箇所、『幼保連携型認定子ども園教育・保育要領解説』においては「待つ」が2箇所、「見守る」が54箇所に見られた。年齢毎の内訳は表1に示す通りであった。『保育所保育指針解説』及び『認定子ども園教育・保育要領解説』においては、「乳児期」における「見守る」の記述も、各3箇所に認められた。また、序章や第1章等における全ての年齢に関する記述箇所については、「共通」として示すこととした。記述数の違いは、『保育所保育指針』及び『認定子ども園教育・保育要領』において「満3歳以上」に加えて「満1歳以上満3歳未満」と「乳児期」の子どもの保育に関するねらい及び内容が含まれていることによっていた。『保育所保育指針』や『認定子ども園教育・保育要領』においては、「満1歳以上満3歳未満」に関する「見守る」の記述が各4箇所あり、「満3歳以上」の各1箇所と比べて多かったが、解説においては、それぞれ「満1歳以上満3歳未満」に関する記述が16箇所、「満3歳以上」に関する記

述が17箇所とほぼ同数となっている点の特徴として捉えられた。

記述は特に領域「人間関係」に集中していた。表2は『幼稚園教育要領』等にみられる「待つ」または「見守る」に関する記述の抜粋である。『保育所保育指針』の記述については、『認定子ども園教育・保育要領』に内包されるので、表2においては割愛している。ただし、前者における「保育士」及び「子ども」の表現が、後者では「保育教諭」及び「園児」と記されている。

満3歳以上の子どもの、教育及び保育に関するねらい及び内容については、いずれも領域「人間関係」の「内容の取扱い」(1)において、「試行錯誤しながら諦めずにやり遂げることの達成感や、前向きな見通しをもって自分の力で行うことの充実感を味わう」ことができるよう、「幼児の行動を見守りながら適切な援助を行うようにすること」と保育者の姿勢が述べられている。

それぞれの解説では、保育者の配慮すべき点として、まず、「やたらに褒めたり、励ましたり、付きまったりすることではない」とし、子どもの行動に温かい関心を寄せる必要性が挙げられている。次に、子どもと「向き合い」、子どもが「時間を掛けてゆっくりと」その子どもなりの速さで「心を解きほぐし、自分で自分を変えていく姿を温かく見守る」接し方の重要性が述べられている。さらに、『「待つ」とか「見守る」』は、子どものすることを「そのまま放置して何もしないことではない」と述べられ、「発達に対する理解と自分から伸びていく力をもっている存在」としての子どもという見方に支えられて生まれてくる教師の「表情やまなざし、あるいは言葉や配慮」が重要であると解説されている。

『保育所保育指針』や『認定子ども園教育・保育要領』においては、まず、第1章で「成長の過程を見守り、適切に働き掛けること」に留意するよう述べてある。次に、「満1歳以上満3歳未満」の子どもの保育に関するねらい及び内容が記述されており、子どもの「気持ちを尊重し、温かく見守る」ことや子どもの「自我の育ちを見守る」ことが「内容の取扱い」(1)及び(3)において述べられている。さらに、領域「表現」の「内容の取扱い」(2)の中でも、子どもが「試行錯誤しながら様々な表現を楽しむことや、自分の力でやり遂げる充実感などに気付く」ように、「温かく見守る」ことが求められている。加えて、『認定子ども園教育・保育要領』においては、「幼保連携型認定子ども園の教育及び保育の全般における配慮事項」2(3)として、子どもが「自ら周囲に働き掛け、試行錯誤しつつ自分の力で行う活動」を「見守りながら、適切に援助する」ことが求められている。解説によると、子ども一人一人にやる気が起きるのを「待つ」ことが大切であるとしながらも、環境の構成を変えるなどの「意欲が促されるような工夫」をする必要性も述べられている。

表2 幼稚園教育要領等¹⁾にみる保育者の「待つ」または「見守る」姿勢に関する記述

<幼稚園教育要領より>

- 教師との信頼関係に支えられて自分自身の生活を確立していくことが人と関わる基盤となることを考慮し、幼児が自ら周囲に働き掛けることにより多様な感情を体験し、試行錯誤しながら諦めずにやり遂げることの達成感や、前向きな見通しをもって自分の力で行うことの充実感を味わうことができるよう、幼児の行動を見守りながら²⁾適切な援助を行うようにすること。(第2章 ねらい及び内容 人間関係 3 内容の取扱い(1))

<幼稚園教育要領解説より>

- 幼児が自分自身の生活を確立し、自分の力で行うことの充実感を味わうようになるために、教師は次の点に配慮することが大切である。第一は、幼児の行動に温かい関心を寄せることである。それは、やたらに褒めたり、励ましたり、付きまったりすることではない。大人がもっている判断の基準にとらわれることなく、幼児のありのままの姿をそのまま受け止め、期待をもって見守ることである。このような肯定的な教師のまなざしから、幼児は、自分が教師に見守られ、受け入れられていると感じ取っていく。しかし、「待つ」とか「見守る」ということは、幼児のすることをそのまま放置して何もしないことではない。幼児が他者を必要とするときに、それに応じる姿勢を教師は常にもつことが大切なのである。それは、幼児の発達に対する理解と自分から伸びていく力をもっている存在としての幼児という見方に支えられて生まれてくる教師の表情やまなざし、あるいは言葉や配慮なのである。(第2章 ねらい及び内容 2 人との関わりに関する領域「人間関係」[内容の取扱い](1))

<幼保連携型認定こども園教育・保育要領より>

- 保育教諭等との信頼関係を基盤に、園児一人一人が主体的に活動し、自発性や探索意欲などを高めるとともに、自分への自信をもつことができるよう成長の過程を見守り、適切に働き掛けること。(第1章 第3 幼保連携型認定こども園として特に配慮すべき事項 5 (2) ウ)
- 自分でできることが増えてくる時期であることから、保育教諭等は、園児の生活の安定を図りながら、自分でしようとする気持ちを尊重し、温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わる必要がある。(第2章 第2 満1歳以上満3歳未満の園児の保育に関するねらい及び内容 基本的事項)
- 保育教諭等との信頼関係に支えられて生活を確立するとともに、自分で何かをしようとする気持ちが旺盛になる時期であることに鑑み、そのような園児の気持ちを尊重し、温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わり、適切な助言を行うようにすること。(第2章 第2 満1歳以上満3歳未満の園児の保育に関するねらい及び内容 人間関係 3 内容の取扱い(1))
- この時期は自己と他者との違いの認識がまだ十分ではないことから、園児の自我の育ちを見守るとともに、保育教諭等が仲立ちとなって、自分の気持ちを相手に伝えることや相手の気持ちに気付くことの大切さなど、友達の気持ちや友達との関わり方を丁寧に伝えていくこと。(第2章 第2 満1歳以上満3歳未満の園児の保育に関するねらい及び内容 人間関係 3 内容の取扱い(3))
- 園児が試行錯誤しながら様々な表現を楽しむことや、自分の力でやり遂げる充実感などに気付くよう、温かく見守るとともに、適切に援助を行うようにすること。(第2章 第2 満1歳以上満3歳未満の園児の保育に関するねらい及び内容 表現 3 内容の取扱い(2))
- 上記の「幼稚園教育要領(第2章 ねらい及び内容 人間関係 3 内容の取扱い(1))」と同様の記述内容。ただし、「教師」が「保育教諭」、「幼児」が「園児」と記載されている。(第2章 第3 満3歳以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容 人間関係 3 内容の取扱い(1))
- 園児が自ら周囲に働き掛け、試行錯誤しつつ自分の力で行う活動を見守りながら、適切に援助すること。(第2章 第4 教育及び保育の実施に関する配慮事項 2 幼保連携型認定こども園の教育及び保育の全般において以下の事項に配慮するものとする(3))

<幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説より>

- 上記の「幼稚園教育要領解説(第2章 ねらい及び内容 2 人との関わりに関する領域「人間関係」[内容の取扱い](1))」と同様の記述内容。ただし、「教師」が「保育教諭」、「幼児」が「園児」と記載されている。(第2章 第4節 満3歳以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容 2 (2) 人との関わりに関する領域「人間関係」[内容の取扱い](1))
- 保育教諭等は、園児の気持ちを尊重し、園児一人一人に「自分でやってみよう」という気持ちが現れるのを待つことが大切であるが、園児の興味や関心に沿って環境の構成を変えたりするなど、意欲が促されるような工夫をすることも必要である。また、活動に取り組む中で、園児は、うまくできない悔しさを感じて様々に試行錯誤を重ねたり、自分でできたという達成感を味わったりする。保育教諭等は、園児の気持ちを受け止めながら、自分で行うことの充実感が味わえるように、行動を見守り、適切に援助することが必要である。(第2章 第5節 教育及び保育の実施に関する配慮事項 2 (3) 環境への働き掛け(3))

註1 『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2017)及び『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017)とその解説による。『保育所保育指針』(厚生労働省, 2017)については『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』に内包されるため、割愛している。ただし、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』における「保育教諭」及び「園児」の表現について、『保育所保育指針』においては「保育士」及び「子ども」の表現が用いられている。

註2 下線は筆者による。これらは「待つ」または「見守る」姿勢に関する記述を示す。

以上より、『幼稚園教育要領』等における「待つ」（または「見守る」）ことに関しては、①何のために「待つ」のか、②何を「待つ」のか、③どのように「待つ」のか、及び④配慮すべき点の4点に整理できる。

まず、①の何のために「待つ」のかという点に関して、満3歳以上の子どもについては、「諦めずにやり遂げることの達成感」と「自分の力でやることの充実感」の2つを味わうことができるよう「見守りながら待つ」ことが意図されているといえる。満1歳以上満3歳未満の子どもについては、「自分でしようとする意欲」や「自分でやることによる充実感への気付き」を促すために「機が熟すのを待つ」ことが求められる。

次に、②の何を「待つ」のかに関して、満3歳以上の子どもについては、「自分から周囲に働き掛ける」ことと、それによる「多様な感情体験」や「試行錯誤」を「待つ」ことが挙げられる。満1歳以上満3歳未満の子どもにおいては、「自分でしようとする気持ちの育ち」と「自我の育ち」（ここでは、自分と他者との違いの認識）を「待つ」ことが求められている。

①及び②について、無藤（2016）⁽³¹⁾は、これまでの日本の幼児教育が、子どもの「意欲」や「興味・関心」を伸ばすような関わりや活動を重視してきたと述べる。しかし、欧米に比べて「粘り強さ」や「挑戦する気持ち」等の育成は注目されてこなかった点を指摘する。無藤によると、意欲や関心をもって粘り強く取り組むと、自然に深く考えたり工夫したり創造したりして認知能力が高まり、認知能力が発揮される結果、達成感や充実感が得られ、さらに社会情動的スキルも強化されるという。『幼稚園教育要領』（2017）⁽³²⁾等において、「諦めずにやり遂げる」ことの重要性が明示されたことから、今後は、これまでの「意欲」や「興味・関心」を大切にしてきた保育の基盤の上に、社会情動的スキルの育成という観点から保育実践を振り返り、保育者の関わりと「粘り強さ」や「挑戦する気持ち」の育ち等との関連を示す実証研究が期待される。

さらに、③のどのように「待つ」のかという点においては、子どもは「自分から伸びていく存在」という保育者の子ども観が重要であることが指摘される。「どのように」という点において、「やたらに褒めたり、励ましたり、付きまとったりすることではない」としながら、他方で「そのまま放置して何もしないことではない」とも述べられている。

つまり、「待つ」こと背景には、子どもの発達に関する理解と「自分から伸びていく存在」という見方に裏打ちされた保育者の配慮が必要となる。④の配慮については、子ども一人一人の発達や、その場の状況に依拠するところが大きく、援助のタイミングや表情、及び言葉かけ等について、保育者の専門性に通じる高度な課題とし

て実践研究が求められる。

2. 「待つ」ことに関する先行研究

CiNii Researchによる検索結果より精査した31件の論文の内訳は、「待つ」（または「見守る」）ことに関する理論研究が8件、保育者と子どもとの関わりや保育内容に関する実践研究が19件（うち、保育者を指す学生対象1件、小学校低学年教員対象1件）、保護者と子どもとの関わりに関する実践研究が4件であった。そこで、それぞれについて概観するとともに、これらの研究対象文献において引用されている文献等も適宜引用することにより、「待つ」ことの意義と研究課題を検討する。

(1) 「待つ」ことに関する理論研究

保育や子育てにおける「待つ」こと及び「見守る」ことの意義を検討する際、児童中心主義の子ども観によるところが大きい。「子どもを見守る保育者像」として倉橋惣三（1882-1955）を研究した米川（2012）⁽³³⁾は、倉橋が子どもを人間としての尊厳をもった一人の人間として捉える理論を構築したと述べる。倉橋は、子どもの内に自己発展の力を観る人間観や子ども観を提示し、子どもの内的な力を信じ自らも子どもを「見守る」姿勢をもちながら、保育者に対しても、そのように日々子どもと向き合うことを求めたという。さらに、子どもを「見守る」といふのみは、「見守られる」子どもだけでなく、「見守る」保育者もまた成長していく関わりとなることを示している。

浜口（2014）⁽³⁴⁾によれば、1989年改訂の『幼稚園教育要領』（1989）⁽³⁵⁾への倉橋の影響は大きく、その著書の保育学論稿への引用は多いという。1989年の改訂について、浜口は、子どもの自発性を重視する保育への転回といい、子どもの発達に即し、保育者は環境構成という方法で指導力、専門性を発揮するという考え方が、平成期の「子ども中心主義」と呼べるとする。浜口は、この改訂の背景には、①幼児の生活が画一化、管理化され、集団保育施設における一斉的傾向が強くなり、「個性」が重視されなくなってきた、②生活が室内にこもりがちになり、早期教育に駆り立てられる傾向が著しく、「遊び」が十分経験されなくなってきた、③「わかる」「できる」ということが、体験や現実感覚とは無関係に重視される価値観が支配的になってきた、ことを挙げている。さらに、森上（1996）⁽³⁶⁾に依拠し、子どもの発達の課題として、「子どもの存在を次の発達課題への準備期間とか過渡期として捉える傾向」が強くなり、未成熟、未発達な子どもという子ども観に傾いてきたという。そこで、信頼できる大人に見守られながら、自身の興味・関心に基づいて身近な環境に関わり、環境との相互作用の中で経験を深めていく「環境を通して行う保育」への転換が図られたとされる。

保育思想の歴史においては、尾上（2021）⁽³⁷⁾によると、Rousseau（1712-1778）は、人間を成長・発達する力をもった存在と捉え、「子ども時代」という発達の1つの段階を認め、その重要性を強調している。特に幼い時期の教育は教え込むことを避け「消極的」であるべきと説いたと述べている。また、須田（1975）⁽³⁸⁾は、Pestalozzi（1746-1827）の「学校の人為的な教育は、人間を教育して内面的な自然の力の欠乏を覆い、そして現世紀のような浮薄な虚飾にしてしまう」（『隠者の夕暮れ』）との言説が現代の子どもを急かす教育に対する痛烈な批判として通用すると述べる。さらに須田は、Fröbel（1782-1852）の「教育は本質的に後からついて行くものであって先を進むのではない、子どもの欠陥を厳しく制裁してはならないのであって、忍耐強く待ち、欠陥を根元から摘出して無垢な状態に戻すこと」（『人間の教育』）だとする教育理念には、子どもを主体にして教師はそれを援助するという「待つ」教育が基本になっていると述べる。加えて、市丸・松本（1987）⁽³⁹⁾は、環境構成と自己発展の助成を教育の基本原則とした Montessori（1870-1952）もまた、教師は「子どもが積極的に、自ら行動するようになるのを、忍耐強く待つべきである」とし、「子どもの自由を尊重して自己活動を見守る、消極的な教師」としての在り方を強調していると述べる。

こうした児童中心主義の教育思想の流れの中で、日本においても、前述の倉橋惣三が子どもの内的な力を信じ「見守る」ことを重視する保育実践に尽力した。以上のように、連綿として子どもを「待つ」関わりが注目されてきた中で、「指導型保育」から「環境を通して行う保育」への転換となる1989年の『幼稚園教育要領』以降、援助の1つとして重要な位置を占めるようになった。

一方で、この保育者の指導性をめぐっては、現場に混乱を招いたともいわれる。「待つ」ことや「見守る」ことに関して、浜口（2014）⁽⁴⁰⁾は、Tobin et al.（2009）⁽⁴¹⁾の研究より、海外から理解し難い日本の保育の特徴があるとしている。具体的には、「日本の保育者は、絶対に必要になる前に介入することによって貴重な社会的経験の価値を失ってしまうリスクと、介入しないことでおこりうる事態の悪化によるリスクとを天秤にかけ、機先を制して介入するのを抑制することができる」とのTobinの言説を紹介している。ここに、「待つ」や「見守る」と、「傍観」や「放任」との違いがあるといえる。つまり、「待つ」ことは何も考えずに傍観することとは異なり、その時その時の状況に依拠するバランスの上に成り立っているといえる。この介入の見極めに専門性が求められ、保育者の指導性に関する議論の中心になると考えられる。

「待つ」ことの専門性について、中坪（2016）⁽⁴²⁾は、①あえて介入しない忍耐と覚悟、②感情の操作—表出／抑制—、③ポジショニング、④膠着状態の打破、の4点を

挙げている。保育者は、子どもの自律的問題解決に向けて、忍耐と覚悟をもって共感的な姿勢を示したり、あえて表情を無機質にしたりして臨んでいるという。同様に、子どもが保育者に依存せず、自身で解決できるよう、距離を考慮した位置をとり、膠着状態が続いた際には、最小限の短い言葉を発するにとどめている。その際、具体的な解決の道筋を示す介入はしないという。①については保育者の子ども観による信念といえよう。②③④は、場面や状況による保育者の思考や判断によるところが大きく、専門性が反映されるといえる。

しかしながら、この「依存」の捉え方については議論が分かれる。浜口（2014）⁽⁴³⁾は、「自分でできることは自分で」というしつけ観において、「一人ですること＝即自立」「やってもらうこと＝反自立」という機械的な認識に陥ることを指摘している。浜口によれば、戦前から幼稚園現場で担任を続けた堀合文子（1921-2011）の保育から、子どもの依存は、大人のすることをしっかり見て自分からもやりたいと自発性を生じさせる必要体験だという。

このことから、いつまで「待つ」のか、子どもが「やってほしい」と依存してきた際に、そのことをどう捉え、どのように関わるのかといった子どもの発達を見通した介入のタイミングや援助についても、「待つ」ことの中で、議論する必要性が示唆される。中坪（2016）⁽⁴⁴⁾が言及する自律的問題解決を妨げる要因として避けるべきか、反対に、浜口（2014）⁽⁴⁵⁾の指摘のように、大人のやることを見て自分からやりたいという自発性につながる必要体験として、自発性の「機が熟すのを待つ」必要があるのか、それによって子どもとの関わり方が異なってくる。または、子どもが自分のできなさを自覚し援助を「要求」する力と捉えることもできる。このことは、社会情動的スキルのうち「他者と協働する力」ともつながる自身の意思表示力を育てることにもなり得る。

人的環境としての保育者の役割については、吉田（2017）⁽⁴⁶⁾が、「待つ」ことに関する先行研究からの事例を整理し、以下の3点を導いている。①生活と学びの連続性の中で「待つ」役割、②成果を期待せずに「待つ」役割、③安心感の中で（子どもが）育つための「待つ」役割である。このうち①については子どもと共に生活する中で、自律的問題解決を援助する役割であるといえる。②は子どもを急かすことなく自己充実を「見守りながら待つ」役割、③は①と②の援助の基盤となる信頼関係づくりであり、「機が熟すのを待つ」姿勢といえる。

一方で、中坪（2016）⁽⁴⁷⁾は、現代の保育の中で、子どもの自律的問題解決よりも「転ばぬ先の杖」を求める保護者の前で、待ったり見守ったりする保育をするのは難しくなっているという。そのため、重要なアプローチであることを世間に伝えられるよう、実践者と研究者が協

働で理論構築する必要があることを強調する。ここで、保育者にとって高度な専門性を有するという事は、保護者にとってはより困難性が高いと考えられる。中坪は保育における「待つ」ことや「見守る」ことの重要性を保護者に伝える重要性について述べているが、加えて、保護者自身が子育てにおいて子どもを「待つ」ことも重要ではないか。そのため、保護者が子どもを「待つ」ことができるよう、保護者にとっての「待つ」ことの意義と支援の在り方も含めて研究の必要性が認められる。

特に、保護者の子育てをめぐる相談援助の場面においては、「待つ」ことが頻繁に課題となるという。既述の日下(2021)⁽⁴⁸⁾が「待つ」ことが難しく、そのためにますます育児不安を抱える保護者について言及したように、堀内(2021)⁽⁴⁹⁾も、「見守る」について心理臨床の視点から説明することを試みている。堀内は、子どもが困り感を抱える環境について、対象関係論の観点から、子育てにおける母子の関係性の中で必要な心的空間を保ち、あいまいさに耐えることが「見守る」だと述べる。その上で、母子が互いにワークスルーできるこの心的空間を、セラピストが間に入り体験していくために、「見守る」はキーワードになると述べる。子育てに悩みを抱える保護者に、心理臨床の立場から、今は我が子に対して不安や心配なことがあっても、成長を信じて「機が熟すのを待つ」よう促す重要性が示唆される。

さらに、大道(2013)⁽⁵⁰⁾は、幼稚園や保育園での教師との関わりにおける、子どもの社会的ルール獲得過程について公開された論文をメタ分析した。その結果、新しい行動や他者との接し方が定着するまでの間には、種々の行動が教師の「見守る」姿勢(戦略的非介入)によって猶予されるなど、新しい行動の試し期間があるとしている。そのことが、個体の環境への適応度を高めている可能性を示唆している。このことから、適応を強いるのではなく、保育者が子どもの成長を信じて「機が熟すのを待つ」姿勢が、かえって適応を促すといえる。

以上の理論研究より、保育や子育てにおける「待つ」ことは、子どもを人間として尊重し、内的な力を信じ、子どもの成長を促進するために必要なアプローチであるといえる。また、この「待つ」姿勢は、児童中心主義の教育思想の流れの中で連続と続いてきたが、1989年の『幼稚園教育要領』⁽⁵¹⁾の改訂で、特に注目されるようになった関わりであるといえることができる。

これらの理論研究を基に、「待つ」ことについて、「見守りながら待つ」と「機が熟すのを待つ」に大別した上で、『幼稚園教育要領』(2017)⁽⁵²⁾等における「待つ」ことについて整理した4つの視点、すなわち、①何のために、②何を、③どのように「待つ」のか、及び④配慮すべき点は何かについて検討する。

まず、「見守りながら待つ」ことに関して、①何のため

に「待つ」のかという点については、子ども自身の興味・関心に基づいて身近な環境に関わり、環境との相互作用の中で経験を深めていくために、保育者や保護者が「待つ」ことが重要であるといえる。②何を「待つ」のかについては、遊びや活動において、子ども自身が問題を発見し解決に向けて試行錯誤をする機会を「待つ」こと、及び他者との対話や葛藤を通して関係性の発展や協働による解決を「待つ」ことが重要となる。③どのように「待つ」のかについては、共感的な姿勢を示したり、あえて表情を無機質にしたり、距離を考慮した位置をとったりして待ち、膠着状態が続いた際には、最小限の短い言葉を発するにとどめ、具体的な解決の道筋を示す介入はしないように待つ。さらに、④の配慮については、子どもの自律的問題解決に向けて、忍耐と覚悟、感情の操作、ポジショニング、膠着状態の打破などのスキルが求められる。保育者が子どもを「待つ」ことは、傍観や放任とは異なり、教育的に意義あることであり、状況に応じて介入の是非を瞬時に判断する力が必要とされる。そのため、「待つ」ことには、高度な専門性が求められるといえる。

一方の「機が熟すのを待つ」ことに関して、①何のために「待つ」のかという点については、保育者と子ども、または保護者と子どもの信頼関係づくりが関与するといえる。その他に、母子の関係性の中に必要な心的空間を保ったり、新しい環境への移行期においては、適応度を高めたりする可能性も示唆された。②何を「待つ」のかについては、不安や心配事をすぐに何とかしようとするのではなく、あいまいさに耐えることが挙げられる。③どのように「待つ」のかについては、子どもを急かしたり、何かを強いたりしないことが重要となる。いずれ関心や意欲をもったり、気付いたり、適応したり、できるようになったりすることを期待して「待つ」ことが求められる。さらに、④の配慮については、「見守りながら待つ」と同様に、傍観や放任とは異なり、「子どもは自分から伸びていく」存在であると信じて待つことが重要となる。

そこで、理論研究の課題としては、2点が挙げられる。1点目は、子どもを「待つ」ことの意義を支える「子ども観」とそれに基づく指導観に関する研究である。『幼稚園教育要領解説』においても、「やたらに褒めたり、励ましたりすることでもなく、また放置することでもない」と解説されている通り、場面や状況に依拠する高度な関わりであると考えられる。したがって、変化の激しい現代社会を主体的に生きていく子どもをいかに育てるか、生涯の発達の基盤となる幼児期の子ども観と指導観に関する理論研究が必要となる。

2点目は、介入の是非やタイミング、その方法についての研究である。特に、介入の際の「依存」の捉え方については見解が分かれる。子どもの自立のためになるべく「依存」させない関わりが重要なのか、逆に自立のた

めに「依存」を必要条件として捉えるのか、または、自分のできなさの自覚と援助を自ら要求する力と捉えるのかによって介入の方法が異なる。そのため、幼児期での育成が重要だとされている社会情動的スキルをはじめとする、子どもに育てたい力とそれを育む指導や援助の在り方が課題となる。子どもの捉え方と関わり方の関連や、保育者や保護者の関わり方と子どもの自発性や自律的問題解決力の育ちとの関連についての理論の構築が求められる。

(2) 保育者の「待つ」ことに関する実践研究

保育者の「待つ」ことに関しては事例研究が多くなされておられ、19件のうち13件が事例研究であった。

まず、福澤・高橋(2020)⁽⁵³⁾は、2歳児から5歳児までの遊ぶ様子を観察することで得た事例を「正統的周辺参加」と「学びの種類」の両視点から分析し、建設的相互作用性を発揮することを明らかにしている。その結果、乳幼児の「学び」を保障する保育者の姿勢として、「教えることを待つ姿勢」と「乳幼児同士の学び合いが起こることを待つ姿勢」が重要であることを示唆している。この研究においては、乳幼児が遊んでいる時、あえて教えることを控えて待ち、しばらく様子を「見守る」ことで遊びの中で課題や葛藤が生じ、解決するために乳幼児同士が思いや考え(意思)をお互いに伝えながら学び合いが生まれたことが報告されている。

その他に、絵本の読み聞かせ場面において(大元, 2021)⁽⁵⁴⁾、造形表現活動において(小口, 2017)⁽⁵⁵⁾、描画活動のキャラクター表現に関して(青陽・高橋, 2014)⁽⁵⁶⁾、年少児クラスの朝の会の場面で(大野・寺島, 2012)⁽⁵⁷⁾、自主保育グループの活動(菅野・米山, 2016)⁽⁵⁸⁾や森のようちえん(林ら, 2011)⁽⁵⁹⁾、多文化保育の事例(喜始・長江, 2017)⁽⁶⁰⁾における観察等を通して、「見守りながら待つ」ことにより子どもに成長や、物や人への関わり方の変化、新しい気付き、子ども同士の自発的な互助等が見られたことが報告されている。

子どもの発達と保育者の関わりに着目した研究としては、田中(2015)⁽⁶¹⁾の研究が挙げられる。田中は、幼稚園の3・4歳児の幼児の「つまずき」場面に着目し、幼児の発達の变化に応じた幼稚園教師の行動を明らかにすることを目的として、幼児26名と教師1名を対象に両者のやり取りの観察記録と教師へのインタビュー記録を収集し、2学年を比較し分析した。その結果、4歳児年次になると教師は幼児の感情の発達の变化に配慮してあえて関わらない行動を取るようになることを見出している。こうした行動には①幼児の感情に配慮する、②幼児の主体的な行動を引き出す、③幼児同士の関係をつなげる、といった3つの働きがあり、教師が幼児の自律的な情動調整を促す行動を取っていると考察している。

さらに、田中(2019)⁽⁶²⁾は、登園場面で長い間不安を示した3歳児学年のY児について、Y児と教師1名を対象にした観察記録と教師へのインタビュー記録を分析し教師の行動の情動への働きについて考察した。その結果、教師の行動は、「明るく話しかける」から「ふざける」へ、そして「遠くから見守る」へと変化が見られたことを報告している。この「遠くから見守る」行動は、Y児との信頼関係ができたことから、Y児の「気持ちを安定・維持する」働きをしていたのではないかと考察する。田中の研究から、自律的な情動の調整に見られる幼児の主体的な発達を促す教師の行動として、子どもの情動を細やかに読み取り、子どもの特性や変化を考慮し、教師自身の行動を柔軟に決定することが示唆される。そこには、無理やり園の生活に引き込むのではなく、子どもが納得するための時間的な余裕が必要となる。

田中の研究における保育者の柔軟な行動の選択は、保育者の専門性に通じる。そこで、保育者の経験年数と子どもとの関わりに焦点を当てた研究を取り上げる。小原ら(2008)⁽⁶³⁾は、二人以上の子ども間で、誰かが困った状態になっている場合を「子ども同士のトラブル」と捉え、保育記録に着目し、保育者の経験年数による関わり方の違いを検討している。その結果、保育経験が11年以上の保育者は、そうでない保育者に比べてトラブルに対処するときに多様な関わり方の選択肢を用いており、トラブルを通して子ども同士の人間関係を拡大させる傾向があることを明らかにしている。一方、経験年数が4年以下の保育者は、トラブルが生じて人間関係を維持しようと「説諭」を多く用いており、その場を収めることや原因を1つのことに求めて短絡的に考えやすい結果を示している。

上村(2020)⁽⁶⁴⁾もまた、保育経験6年目の保育者と2歳児の1年間の関わり合いに着目した結果、「見守る」という保育行為が関係構築促進の転機となることを見出した。そこから、初任若手期と比べて中堅前期の保育者は、自身の見とりと信念に基づき、子どもの自律的な成長を願う視座から関係を構築しようとしていることを示唆した。池田(2019)⁽⁶⁵⁾の研究では、子どもを「待つ」ことができたか否かが、自らの子ども理解の適切性を判断する際の重要な判断材料となるよう、保育者は保育文化の規則との関係性の中で子どもを理解していることが明らかとなった。

小原ら、上村、池田の研究から、「待つ」や「見守る」といった関わりは柔軟性が求められ、経験年数によって差が見られることから、保育者の専門性を示す判断材料となることも示唆される。この経験年数による関わり方の柔軟性の差について、上村(2020)⁽⁶⁶⁾は、高濱(2001)⁽⁶⁷⁾による「保育経験5年前後で子どもや指導に関する知識は一定の量に達し、知識を相互に結び付けたり関連した知識をまとめたりといったネットワーク化が進行する」こと、

及び「5-10年目の保育者はその場の問題解決だけでなく、それが長期的な子どもの発達とどう結び付くか、どのような長期的な目標を目指していけばよいかに関心を向けるようになり、予測や判断を通して推論を行いながら対応するよう変化していく」という論説に依拠し、「見守る」という保育行為の使用頻度が経験年数の蓄積に応じて高まることを示唆している。小原ら(2008)⁽⁶⁸⁾も、経験豊かな保育者は、子どもが置かれている状況や子ども一人一人の気持ちや課題を理解し、多様な関わりをすることに言及している。

こうした「見守る」を実践知として捉え、その行為を解説する試みとして上田ら(2017)⁽⁶⁹⁾の研究が挙げられる。上田らは、「ヨモギ団子事件」のビデオを見ながら、ビデオに登場する当事者である3名の保育者を対象にフォーカス・グループ・インタビューを実施し、その語りについてSCAT(Steps for Coding and Theorization)による分析を実施した。SCATとは4つのステップを用いながら言語記録から潜在的な意味を見出し、新たな概念を案出して、構成概念を構築していく分析方法である(大谷, 2019)⁽⁷⁰⁾。事件は、みんなで作っていた団子をゆでる直前に一人の子どもがお盆をひっくり返した場面で、保育者は40分間、離れた場所で見守り、その後最小限の一時介入を行っている内容で、その際の保育者の関わりについて、時間的、空間的及び人的側面から検討された。その結果、①「見守る」「待つ」時間を子どもの主体的時間として捉える、②保育者の意図の表れとして空間を移動する、③見守りつつも、常に子ども間、子どもと保育者間の関係性を読み取る、という3点が実践知の特徴として挙げられた。その上で、「見守る」とはこうすべきというHow toではなく、状況に応じた保育者の実践知に基づく高度な技量であると結論付けている。

一方で、「待つ」や「見守る」関わりに限界を示す研究もある。例えば、横井・五十嵐(2017)⁽⁷¹⁾は、音楽的表現において、子どもの表現をただ受け入れ、「見守る」ことは誤解であると指摘する。事例研究により、音楽的表現活動の場面で、保育者の多くは子どもが楽しんでいるかどうかを観ており、音楽的な観方については、リズム、音色、強弱の3項目程度であったと報告している。他の要素についてはほとんど捉えられていなかった点を批判し、保育者はただ「見守る」だけでなく、表現を捉える共通した音楽的観点が必要であることに言及している。小藺江(2016)⁽⁷²⁾もまた、「見守る」ことの重要性は認められた上で、見守り方に課題があることを指摘している。小藺江は、事例研究を通して、子ども達が遊びや活動について生き生きとしたイメージをもてないまま放置されてしまうと、手慰みや暇つぶしに近い行動になったり、保育者の期待を探ってそこに辿り着こうとエネルギーを費やしたりする状況を指摘する。

加えて、佐藤・加納(2022)⁽⁷³⁾は、小学校低学年の担任経験のある小学校教員78名を対象に幼児教育の育ちを生かした幼小接続がなされているかについてのアンケート調査を実施している。その結果、小学校では、「待つ」や「見守る」はかなり意識しなければ見過ごされると考察している。そこから、「待つ」ことを、幼児期の育ちを生かす教師の心構えの1つとして提案している。小学校教員の「未熟な存在だから、やってあげないとできないだろう」と、失敗しないよう綿密に計画された授業や活動の中では子どもの自己発揮は難しいため、「1年生の子ども観」を更新しなければならないと述べている。

以上より、まず、保育者の「見守りながら待つ」ことに関して、①何のために「待つ」のかという点については、学びの保障のためであるといえる。そのために②何を「待つ」のかについては、福澤・高橋(2020)⁽⁷⁴⁾の研究で明らかになったように「教えることを待つ」ことと「学び合いが起こることを待つ」ことが挙げられる。つまり、遊びや活動の中で生じる課題、つまりきや葛藤場面で、幼児自らが解決に向かって粘り強く取り組んだり、または幼児同士が思いや考えを伝え合って協同的な学びができたりする機会を「待つ」ことが重要となる。さらに、③どのように待つのかについては、田中(2015)⁽⁷⁵⁾が述べるように、幼児の感情に配慮し、幼児の主体的な行動を引き出し、幼児同士の関係をつなげるよう「待つ」ことであると考えられる。そのための④配慮としては、保育者が「待つ」時間を子どもの主体的時間として捉え、子どもとの空間を移動することによって子ども間、子どもと保育者間の関係性を読み取りながら「待つ」ことが挙げられる。こうした「待つ」関わりには、子どもの発達、場面や状況に対応できる柔軟性が求められ、経験の蓄積によって差が生じることも示唆された。

このことから、今後は、保育者の専門性として、「待つ」ことによる子どもの思いや課題への気付きと、子どもの育ちの関連を明らかにする実証研究が求められる。その上で、保育者養成や現職教員研修として、自身の保育を振り返り、「待つ」関わりをした場面や、その際の子どもの自律的問題解決や試行錯誤、他者とのやり取りの姿勢を省察し、語り合う機会をもつことが考えられる。または、上記の場面の動画を視聴しながら、「待つ」ことについてどう捉えるか、共有する研修の実践及びそれによる「待つ」姿勢の変容を見取る実践研究の必要性が考えられる。

しかしながら、「学び」を保障する保育者の姿勢として、「教えることを待つ姿勢」や「子ども同士の学び合いが起こることを待つ姿勢」が重要であることを示唆する(福澤・高橋, 2020)⁽⁷⁶⁾のに対して、教育的な指導の欠如や子どもの放置につながることを危惧する見解もある(横井・五十嵐, 2017)⁽⁷⁷⁾;小藺江, 2016)⁽⁷⁸⁾。その点においては、上田ら(2017)⁽⁷⁹⁾の研究に関して、子どもの膠着

状態を40分間待ち続けた保育者らの姿勢をどう捉えるのか、対象者を変えた研究の積み重ねが求められる。加えて、小学校への接続の観点から、「待つこと」と「教えること」のバランスを考慮した、子どもの主体的な学びを促す指導の在り方に関する研究や、その効果を実証する実践研究が求められる。

一方、「機が熟すのを待つ」ことに関して、①何のために「待つ」のかという点については、田中(2019)⁽⁸⁰⁾の研究から、子どもの気持ちの安定や維持のために「待つ」ことが重要だと考えられる。そのために②何を「待つ」のかについては、自律的な情動調整等に見られる子どもの主体的な発達を待ち、③どのように「待つ」のかについては、子どもの発達の見通しをもって「待つ」ことが求められる。④配慮については、無理やり園の生活に引き込むのではなく、子どもが納得するための時間的な余裕が必要となる。そのためには、保育者自身の心の余裕が必要と考えられる。

以上より今後は、多忙な日常の中にあっても、保育者が、子どもの「機が熟すのを待つ」ことができるよう、長期的に捉える視点と心の余裕を、経験年数に応じていかに確保し、実践と結び付けることができるかに関する知見を得るための研究が求められる。

(3) 保護者の「待つ」ことに関する実践研究

前述の保育者の「待つ」ことに関する実践研究と比較すると、保護者については4件と少なかった。しかしながら、4件の研究からは、保護者の養育姿勢が子どもの育ちに影響を与えていることが窺える。

山田・渡辺(2008)⁽⁸¹⁾は、レジリエンス尺度による保育者評定や、幼児にとってストレスフルな対人葛藤場面を仮想に設定した個別面接調査及び母親への質問紙調査を実施している。その結果、介入行動及び声掛け行動のいずれも、子どものレジリエンスによる母親の行動への違いは認められなかった。しかし、母親への質問紙調査から、子どものレジリエンスには対人葛藤場面への母親の即座の介入ではなく、まず状況を観察するという態度が影響を与えている可能性を示唆している。この研究からは、すぐに介入せず状況を「見守る」姿勢が、子どものレジリエンスに影響を与えていることが窺えた。

山田・砂上(2020)⁽⁸²⁾は、保育所を利用せず家庭で子育てをしている養育者9名と保育所保育を利用している養育者10名を対象に、1・2歳児の反抗・自己主張に対する対応と意識を明らかにすることを目的とし、多声的エスノグラフィーの手法を参照した映像視聴による集団討議の語りを分析している。その結果、「対応」に関して、家庭養育者は「待つ」、保育所利用の養育者は「交渉する」の語りの数が多くみられたことを報告している。「対応に影響を及ぼす要因」に関して、家庭養育者は「時間」、保

育所利用の養育者は「時間」「精神的余裕」の語りの数が多い等の語りの違いがあることを示している。これらの両養育者の語りの違いには、子どもと接する時間の長さや生活環境の違いが関連していると考察している。

栗本・武田(2022)⁽⁸³⁾は、不適応を起こすことなく学校生活を送っている自閉症スペクトラム障害のある子どもの主たる養育者の養育姿勢について明らかにすることを試みている。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて養育者2名のインタビューの分析を行い、「孤独でつらかった子育て」や「尽きない悩みや不安」を含む6カテゴリーグループを見出した。調査結果からは、子どもの行動を待ったり、気持ちを十分に聴いたりする受容的な子育てスタイルや、つらい時に自分から他の人に主体的に相談する力、自分や子どもに関わってくれた人々に感謝する気持ちなどが養育をする上で重要であると考察している。

福原(2022)⁽⁸⁴⁾は、保護者の「待つ」姿勢について、子どもの「社会情動的スキル」の育ちとの関連に焦点を当てた研究を行った。社会情動的スキルのうち、「粘り強さ」「挑戦力」「情緒安定」「意思表現力」の獲得に影響を与える要因を検討するため、幼稚園の保護者に質問紙調査を実施し、158名の回答を精査・分析した。その結果、保護者の「待つ」姿勢、特に「身支度の際」に「待つ」という姿勢が、粘り強さ、挑戦力、情緒安定との間に有意な正の相関を示した。このうち粘り強さ及び情緒安定に関しては回帰分析からも有意な正の影響が確認された。また、「片付けの際」に「待つ」姿勢は挑戦力及び家族への意思表現力に、「何かに失敗した際」に「待つ」姿勢も家族への意思表現力に有意な正の影響が認められた。加えて、記述式回答から、「待つ」ことが難しい状況として、「時間的な余裕」や「心の余裕」のなさが挙げられた。これらの結果は、「待つ」ことの重要性を踏まえた保護者教育や支援の必要性を示唆している。

4件の研究はいずれも、「見守りながら待つ」ことに関する研究であった。①何のために「待つ」のかという点については、レジリエンスの強化や、学校への適応、及び社会情動的スキルの育ちを促すために「待つ」ことの重要性が示唆された。また、家庭養育者と保育所利用の養育者との間に対応の違いがあることが認められ、「待つ」ことができるか否かに保護者の「時間的な余裕」や「心の余裕」が影響することが明らかとなった。②何を「待つ」のかについては、子どもの対人葛藤場面や朝の身支度、片付け、子どもが何かに失敗した場面等において「待つ」ことが求められるといえる。また、③どのように「待つ」のかについては、即座の介入ではなく、子どもをよく見て気持ちや思いに気付くことが重要となる。しかし、時間的または心理的な余裕のない場面では、「待つ」ことが難しいことが明らかとなった。そのため、④配慮につ

いては、保護者自身の時間や心の余裕をもって子どもと接することが求められる。

研究課題としては、2点が挙げられる。まず、保護者が「待つ」ことに関する研究数の少なさがある。「待つ」ことが子どもの成長やスキルの習得にどのように影響を与えるのかに関する量的研究に加え、個別の状況や不安、困難さを把握するための質的研究が求められる。特に、「機が熟すのを待つ」ことに関する実践研究が認められなかったことから、時間的、心理的に目の前の子どもの様子に対して「待つ」ことが難しい保護者が、子どもの将来の成長への見通しをもって信じて「待つ」ことは、さらに困難なことが予想される。これに対して、「機が熟すのを待つ」ことができないことが、心理的余裕のなさの要因になっているとも考えられる。そこで、心理的余裕のなさや育児負担感と、子どもを「待つ」こととの関連を探る量的及び質的な研究が課題となる。

次に、保育者による保護者支援としての「待つ」ことの研究が求められる。池田・宮本 (2015)⁽⁸⁵⁾ は、学校ベースの活動に関わる保護者は、家庭での子育てにおいても効果を上げる可能性が高いと述べる。その理由として、保護者が子育ての技術を学ぶだけでなく、保護者が学校と家庭の間で一貫した子どもの学習環境を作りだすことができる点を挙げている。そこで、保育者から保護者へ、保育の場面における「待つ」ことの意義を伝えるとともに、保護者自身が「待つ」ことができるような支援に関わる実践研究も期待される。

V. 総括と今後の課題

保育者や保護者の「待つ」ことに焦点を当て、『幼稚園教育要領』等や諸研究について概観し、意義と研究課題について検討した本論では、少なくとも次の点が明らかとなったといえる。

まず、『幼稚園教育要領』等における「待つ」(または「見守る」) ことに関しては、満3歳以上の子どもについて、「諦めずにやり遂げることの達成感」と「自分の力でやることの充実感」の2つを味わうことができるよう「見守りながら待つ」ことが意図されている。これに対して、満1歳以上満3歳未満の子どもについては、「自分でしようとする意欲」や「自分でやることによる充実感への気付き」を促すために、「機が熟すのを待つ」ことが求められるといえる。

「見守りながら待つ」ことの意義に関しては、遊びや活動において、子ども自身が問題を発見し解決に向けて試行錯誤をする機会、及び、他者との対話や葛藤を通して関係性の発展や協働による解決をしようとするのを「待つ」ことが肝要となる。それによって、子どもに「多様な感情体験」を促し、関心や意欲を高めるとともに、粘り強く取り組む姿勢を育てることにつながると考えられ

る。ただし、こうした「学び」を保障する保育者の姿勢として、子ども自らの気付きや問題解決を促すために「教えることを待つ姿勢」や「子ども同士の学び合いが起こることを待つ姿勢」の重要性が示された反面、教育的な指導の欠如や子どもの放置だとして危惧する見解も認められた。また、「待つ」ことは、傍観や放任とは異なり、状況に応じて介入のタイミングや方法を瞬時に判断する高度な専門性が求められ、保育者には、忍耐と覚悟、感情の操作、ポジショニング、膠着状態の打破などのスキルが必要とされることも示された。一方で、保護者による子どもを「見守りながら待つ」ことについての実践研究からは、レジリエンスの強化や、学校への適応、及び社会情動的スキルに影響を与えることが示唆された。さらに、1・2歳児の反抗・自己主張に対しては、家庭養育者と保育所利用の養育者の間に違いがあることが認められ、保護者が「待つ」ことができるか否かに「余裕」が関連することが明らかとなった。そのため、保護者の時間的な余裕や心理的余裕の実態把握とそれらが確保されるような支援の必要性が示唆された。

次に、「機が熟すのを待つ」ことに関しては、「自分でしようとする気持ちの育ち」と「自我の育ち」を「待つ」ことが肝要である。これらは、保育者と子ども、または保護者と子どもの信頼関係を基盤として育つと考えられ、関係性の構築のためにも「待つ」ことの意義が示唆される。保育者にとっては、子どもの気持ちの安定や維持のために「待つ」ことが重要であり、無理やり園の生活に引き込むのではなく、子どもの発達についての見通しをもって子どもの主体性が発揮される「機熟」を待つことが求められる。一方で、保護者には、不安や心配事をすぐに何とかしようと、子どもを急かしたり、何かを強要したりするのではなく、あいまいに耐えることが重要だといえる。ただし、保護者を対象とした「機が熟すのを待つ」姿勢については実践研究が認められず、子どもを産んで初めて親となる保護者に、将来の発達を見通して「待つ」ことを求めるのは難しいのかもしれない。反対に、「機が熟すのを待つ」ことが難しいことが育児不安を高める要因になっていることも考えられ、子どもの観方と育児不安や負担感との関連を示す研究が求められる。

以上から、保育者の「待つ」と保護者の「待つ」の共通点として、保育や子育てにおける「待つ」ことは、子どもを人間として尊重し、内的な力を信じ、子どもの成長を促進するために必要な関わりであるといえる。いずれにとっても、経験による「待つ」ことの重要性の実感が、「待つ」ことができるようになるためには必要である。「待つ」ことが、子どもの育ちの基盤となる信頼関係の構築につながり、その上で自律的問題解決に向かう姿勢が培われ、子どもの達成感や充実感へとつながる。

相違点としては、「専門性」が挙げられる。保育者には

一文 献一

園における「学び」の保障が求められ、傍観や放任とは異なる明確な指導の意図と、それを実現させるスキルが必要である。一方の保護者にとっては、日々の生活の中で時間的余裕や心理的余裕のなさからくる焦燥感や育児負担感による「待つ」ことが難しい状況が課題となる。加えて、慣れない子育てで、子どもの成長の見通しがもてないことも不安の要因になると考えられる。そこで、専門的な知識やスキルをもつ保育者が、子育て支援の1つとして、保護者が子どもを「待つ」ことができ育児負担感から幸福感への変容をもたらすことができるよう、「待つ」をキーワードとした支援の可能性が示唆される。

本論から、子どもを「待つ」ことに関わる今後の研究の展開可能性と多くの課題が示されたが、次の2点は特に重要と考えられる。

第1に、保育者の専門性としての「待つ」こと、及び介入の在り方に関する実践的かつ実証的な研究の必要性である。「子どもは自分から伸びていく」存在であるという子ども観を基に、保育者が子どもの成長や自律的問題解決を「待つ」ことにより、子どもの資質・能力がどのように育つのか、実践事例の収集・分析等による理論の構築が期待される。その際、子どもの「やってほしい」という依存をどう捉え、いつまで「待つ」のか等、子どもの発達を見通した関わりについて、引き続き議論する必要がある。同様に、「待つ」ことと「教える」ことのバランスを考慮した、子どもの主体的な学びを促す指導の在り方に関する研究も期待される。

第2に、保護者の余裕のなさや不安の実態と「待つ」子育てに向けた支援の在り方に関する研究の必要性である。先行研究からは、「待つ」ことができるか否かは、「時間の余裕」や「心の余裕」が関与していることが窺えた。そのため、保育を専門とする保育者ではない保護者が、我が子を産んで初めて子育てに関わるにあたり、自身の余裕のなさや困難さをどう意識しているのか、一方でどこに幸福を感じているのか、また、そのことが子育てにどう影響しているのか等、実態を把握するための量的及び質的研究が求められる。こうした研究の蓄積により、「待つ」ことが難しい現代社会において、保護者が時間や心の余裕をもち子どもを「待つ」ための方途を提起できよう。具体的には、保育者から保護者へ、保育の場面における「待つ」ことの教育的意義を伝えるとともに、保護者自身も「待つ」ことができるような子育て支援の実践開発が期待される。

- (1) 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館, pp.1-22, 2017
- (2) 大塚美智子『信じて待つ子育てのコツ』日本教文社, 2002
- (3) 山田桂子『「待ち」の子育て』農山漁村文化協会, 1986
- (4) 鷺田清一『「待つ」ということ』KADOKAWA, p.8, 2006
- (5) 日下紀子「学びから逃走する子どもたちの心の理解」『ノートルダム清心女子大学紀要』人間生活学・児童学・食品栄養学編45(1), pp.1-11, 2021
- (6) 内閣府「IV 育児について」『令和2年度少子化社会に関する国際意識調査』p.46, 2021 https://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/research/r02/kokusai/pdf/zentais2_4.pdf [情報アクセス2023年4月30日]
- (7) OECD. *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing, 2015 (OECD編著, 無藤隆, 秋田喜代美監訳, 荒牧美佐子, 都村聞人, 木村治生, 高岡純子, 真田美恵子, 持田聖子訳『社会情動的スキル—学びに向かう力』明石書店, pp.47-67, 2017)
- (8) 汐見稔幸『子ども・保育・人間』学研教育みらい, pp.32-33, 2018
- (9) 前掲書(7), pp.47-67
- (10) 文部科学省中央教育審議会『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』p.72, 2016 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf [情報アクセス2022年3月1日]
- (11) 前掲書(7), pp.47-67
- (12) 前掲書(1), pp.1-22
- (13) 厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館, pp.1-39, 2017
- (14) 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』フレーベル館, pp.1-39, 2017
- (15) 文部科学省『小学校学習指導要領』東洋館出版, pp.14-189, 2017
- (16) 文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房, pp.16-167, 2017
- (17) 文部科学省『高等学校学習指導要領』東山書房, pp.16-483, 2018
- (18) 前掲書(7), pp.47-67
- (19) 小学館『日本国語大辞典第二版』小学館, 2007
- (20) 同上書
- (21) 中坪史典「見守る／待つ」秋田喜代美監修『保育学用語辞典』中央法規出版, p.102, 2019
- (22) 立川多恵子『「待ち」の保育』岡田正章, 千羽喜代子

- 編『現代保育用語辞典』フレーベル館, p.420, 1997
- (23) 汐見稔幸「子どもをせかす親—子育てにおける『待つ』ことの意味」『児童心理』55(8), pp.1-10, 2001
- (24) 前掲書(1), pp.1-22
- (25) 同上書, pp.1-22
- (26) 前掲書(13), pp.1-39
- (27) 前掲書(14), pp.1-39
- (28) 厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館, pp.1-354, 2018
- (29) 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館, pp.1-371, 2018
- (30) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, pp.1-270, 2018
- (31) 無藤隆「幼児教育の効果と社会情動的スキルの指導」無藤隆, 古賀松香編『社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」—乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは—』北大路書房, pp.1-11, 2016
- (32) 前掲書(1), pp.1-22
- (33) 米川泉水「子どもを見守る保育者像: 倉橋惣三にみる子どもの尊厳と子どもを見守る心」『上智教育学研究』25, pp.1-19, 2012
- (34) 浜口順子「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, 2014
- (35) 文部省『幼稚園教育要領』大蔵省印刷局, pp.1-12, 1989
- (36) 森上史朗「カンファレンスによって保育を開く」『発達』17(68)68, pp.1-4, 1996
- (37) 尾上雅信「ルソー」『保育・幼児教育・子ども家庭福祉辞典』第I部22, ミネルヴァ書房, p.256, 2021
- (38) 須田秀幸「子どもの成長を待てる教育—待つ」『心理』について—』『児童心理』29(10), pp.39-46, 1975
- (39) 市丸成人・松本静子「モンテッソーリ園の教師」『モンテッソーリ教育の理論と実践 [上巻]』第六章(一), エンデルレ書店, pp.262-265, 1987
- (40) 前掲書(34), pp.448-459
- (41) Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. *Preschool in Three Cultures Revisited China, Japan, and the United States*. The University of Chicago Press, 2009
- (42) 中坪史典「子どもの自律的問題解決を支える保育者の専門性—『見守る』『待つ』保育の実践的意義と奥深さ」『國學院大學人間開発学研究』7, pp.2-11, 2016
- (43) 前掲書(34), pp.448-459
- (44) 前掲書(42), pp.2-11
- (45) 前掲書(34), pp.448-459
- (46) 吉田貴子「保育において『待つ』ことの意味: 人的環境としての保育者の役割」『花園大学福祉と人間科学』27, pp.71-76, 2017
- (47) 前掲書(42), pp.2-11
- (48) 前掲書(5), pp.1-11
- (49) 堀内詩子「『見守る』を心理臨床の視点から説明する試み: 心的な空間意識の視点を生かして」『奈良女子大学心理臨床研究』8, pp.59-66, 2021
- (50) 大道えりつ「移行期における甘えの重要性」『人間環境学研究』11(2), pp.133-150, 2013
- (51) 前掲書(35), pp.1-12
- (52) 前掲書(1), pp.1-22
- (53) 福澤惇也, 高橋司「乳幼児の遊びにおける建設的相互作用: 学びを3つの種類に分けて」『佛教大学教育学部学会紀要』19, pp.81-96, 2020
- (54) 大元千種「絵本に関わる保育の展開における保育者の役割: 実践事例をもとにした検討」『センターレポート』40, pp.35-42, 2021
- (55) 小口偉「A保育園での造形表現活動からの一考察: 『見守る保育』における制作コーナーで生まれる表現から」『日本美術教育研究論集』50, pp.101-108, 2017
- (56) 青陽結, 高橋敏之「幼児の描画活動におけるキャラクター表現の受容と指導」『美術教育学: 美術科教育学会誌』35, pp.315-326, 2014
- (57) 大野和男, 寺島明子「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, pp.1-12, 2012
- (58) 菅野幸恵, 米山晶「子どもとなりで育ちを見守る」『質的心理学研究』15, pp.26-46, 2016
- (59) 林沙織, 乾英理子, 杉万俊夫「保育と療育における『溶け合い』」『集団力学』28, pp.66-85, 2011
- (60) 喜始照宣, 長江侑紀「多文化保育における保育者の戦略: 横浜中華保育園を事例に」『田園調布学園大学紀要』11, pp.189-208, 2017
- (61) 田中あかり「幼児のつまずき場面における幼稚園教師の『敢えて関わらない行動』の働き」『保育学研究』53(3), pp.284-295, 2015
- (62) 田中あかり「新入園児Yの登園場面の葛藤に寄り添う幼稚園教師の行動—情動へのアプローチに注目して—」『保育学研究』57(3), pp.20-31, 2019
- (63) 小原敏郎, 入江礼子, 白石敏行, 友定啓子「子ども同士のトラブルに保育者はどう関わっているか—保育者の経験年数・トラブルが生じる状況による分析を中心に—」『乳幼児教育学研究』17, pp.93-103, 2008
- (64) 上村晶「保育者と子どもの関係構築プロセスの変容と要因(3)—中堅前期の保育者に着目して—」『桜花学園大学保育学部研究紀要』22, pp.1-14, 2020
- (65) 池田竜介「保育者は日常的にいかにかに子どもを理解するか」『保育学研究』57(2), pp.55-65, 2019
- (66) 前掲書(64), pp.1-14
- (67) 高濱裕子『保育者としての成長プロセス—幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達—』風間書房,

- pp.35-71, 2001
- (68) 前掲書 (63), pp.93-103
 - (69) 上田敏丈, 中坪史典, 吉田貴子, 土谷香菜子「実践知としての保育者の『見守る』行為を解説する試み」『白梅学園大学子ども学』5, pp.223-239, 2017
 - (70) 大谷尚『質的研究の考え方 研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会, 2019
 - (71) 横井志保, 五十嵐睦美「子どもは音をいかに音楽するのか」『名古屋学院大学論集』人文・自然科学篇 54 (1), pp.15-22, 2017
 - (72) 小藪江幸子「『保育者の見守り行動』についての検討: 生きる力の基礎を培う“見守り行動”を探る」『淑徳大学短期大学部研究紀要』55, pp.51-63, 2016
 - (73) 佐藤雅子, 加納誠司「幼児教育の育ちを生かした小学校低学年教育の在り方に関する研究—子どもの個を伸ばす幼小接続を目指して—」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』7, pp.103-110, 2022
 - (74) 前掲書 (53), pp.81-96
 - (75) 前掲書 (61), pp.284-295
 - (76) 前掲書 (53), pp.81-96
 - (77) 前掲書 (71), pp.15-22
 - (78) 前掲書 (72), pp.51-63
 - (79) 前掲書 (69), pp.223-239
 - (80) 前掲書 (62), pp.20-31
 - (81) 山田汐莉, 渡辺弥生「幼児のレジリエンスと対人葛藤場面における対処方略, および母親の介入行動との関連性に関する研究」『乳幼児教育学研究』17, pp.105-115, 2008
 - (82) 山田千愛, 砂上史子「1・2歳児の反抗・自己主張における養育者の対応と意識」『保育学研究』58 (1), pp.43-55, 2020
 - (83) 栗本佳代, 武田鉄郎「自閉症スペクトラム障害のある子どもの親の養育サポートに関する質的研究」『和歌山大学教職大学院紀要: 学校教育実践研究』6, pp.53-62, 2022
 - (84) 福原史子「幼児の社会情動的スキルに關与する要因の検討—保護者の待つ姿勢を中心に—」『応用教育心理学研究』39 (1), pp.49-65, 2022
 - (85) 池迫浩子, 宮本晃司『家庭, 学校, 地域社会における社会情動的スキルの育成—国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆』OECD, ベネッセ教育総合研究所, pp.12-17, 2015 <https://www.oecd.org/education/ceri/FosteringSocialAndEmotionalSkillsJAPAN/NESE.pdf> [情報アクセス2022年3月1日]