

幼児の社会情動的スキルを育む 保護者の「待つ力」に関する質的検討

福 原 史 子*

A Qualitative Study on the “Wait-and-see” Attitude of Parents in Nurturing Early Childhood Social and Emotional Skills

This study aimed to formulate hypotheses about the progression of parents’ “wait-and-see” attitude in nurturing the social and emotional skills of young children within the home environment. These skills encompass the competencies of “achieving goals,” “working with others,” and “managing emotions.” Nurturing these skills at home during early childhood is critical for future skill acquisition. Semi-structured interviews were conducted with four parents, followed by a qualitative analysis using Steps for Coding and Theorization (SCAT) to discern each parent’s perspective on the “wait-and-see” attitude. The results indicated that parents initially became aware of the significance of this disposition through exposure to role-modeling behaviors and advice from others. Subsequently, as they observed their children’s experiences of trial and error, earnestness, and expression of satisfaction and achievement, they realized the importance of implementing this approach. It was hypothesized that this approach would increase opportunities for self-fulfillment among young children, creating a cycle that would further propel the development of their skills. However, the lack of time and psychological space led to a sense of frustration and burden. These findings underscore the need for support encompassing both (1) promoting awareness and (2) encouraging implementation in order to enhance their “wait-and-see” attitude effectively.

1. 問題と目的

本研究の目的は、家庭において幼児の社会情動的スキルが育まれるよう、保護者が我が子を「待つ」ことに焦点を当てた質的検討を通して、「待つ力」の向上プロセスの仮説生成をすることにある。具体的には、幼稚園の保護者を対象に半構造化インタビュー調査を実施し、得られたデータを Steps for Coding and Theorization (SCAT、大谷、2019) により分析し、導出した理論記述より、①幼児の社会情動的スキルと保護者の「待つ力」との関連、②「待つ」ことができる状況とその理由、③「待つ」ことが困難な状況とその理由、④「待つ」ことに関する個別の状況や疑問について

検討する。その上で、家庭への支援として保護者の「待つ力」を高める方途を探る。

変化の激しい予測不能な世界に適応し、人生において成果を収め、社会進歩に貢献するためには、バランスの取れた「認知的スキル」と「社会情動的スキル」が必要であるといわれる(OECD、2015)。このうち、「社会情動的スキル」は、人生早期の獲得が認知的スキルを含むその後のスキル獲得へとつながることから、乳幼児期における育成が重要であるとして近年注目されている。OECDによれば、社会情動的スキルは「(a) 一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、(b) 学校教育またはインフォーマルな学習によって発達させることができ、(c) 個人の一生を通じて社会・経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」と定義される。これらのスキルは、目標を達成す

* ノートルダム清心女子大学

る力 (e.g., 忍耐力、意欲、自己制御、自己効力感)、他者と協働する力 (e.g., 社会的スキル、協調性、信頼、共感)、感情を制御する力 (e.g., 自尊心、自信、内在化・外在化問題行動のリスクの低さ) を含んでいる。OECDが、保護者は子どもの発達に影響を与える環境要因の一つであり重要な責任を負うと述べる通り、幼児期の家庭教育における保護者の在り方が問われている。

文部科学省中央教育審議会 (2016) の答申では、「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」との知見が述べられ、『幼稚園教育要領』(文部科学省、2017) にも、育成すべき資質・能力の一つに社会情動的スキルと重なる「学びに向かう力・人間性」という学びの目標が示されている。

無藤 (2016) によると、このスキルの育成には目標や意欲、関心が欠かせず、座って説明を聞く活動だけでは我慢強さや粘り強さが伸びないという。汐見 (2018) もまた、子ども自身が考えたり工夫したりする機会を与え、必要な時だけ援助することが重要であると述べる。汐見 (2001) によると、「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。その中で、子どもの自主性や自立心の緩やかな育ちを期待し信頼することが、保護者に求められるという。

しかしながら、科学技術の急速な発展により物や情報がすぐに手に入るようになった現代社会では、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) は、「子どもが何かにぶ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、気がついたな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なくなっている」(p.8) と、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。Elkind (1981) もまた、より速くより効率的にと

いう未曾有の革新的な社会において「待つ」ことが一層難しくなっていることを指摘している。Elkindはさらに、「小さいこども (二歳から八歳) は、『急がされる』のは親からの拒否であると感じやすい」(p.285) とも述べている。社会情動的スキルの絶対的基盤としての基本的信頼感 (遠藤、2017) という視点からも、子どもが安心感や信頼感を得られるよう、「待つ」姿勢が肝要となる。そのために、待つことが難しいこの現代社会において、「待つ」ことの現況をどのように理解し、保護者が我が子を「待つ」ことについてどのように捉えているかを検討し明らかにすることが求められる。

「待つ」ことに関する先行研究としては、保育者を対象とした研究が多い (上田ら、2017; 吉田、2017; 田中、2019)。例えば、上田ら (2017) は、保育者の「見守る」行為についてビデオを見ながら3名の保育者にフォーカス・グループ・インタビューを実施し、その語りについてSCATによる分析を行っている。保育中に生じたハプニングを40分間離れた場所で見守った後に最小限の一時介入を行った保育者の関わりについて、実践知の特徴を挙げ、高度な技量であると結論付けている。その他にも、小原ら (2008)、池田 (2019) らの研究において、「待つ」ことや「見守る」行為には柔軟性が求められ、経験年数によって差が見られた結果等から、保育者の専門性を示す判断材料となることが示唆される。

これに対して、幼児の保護者を対象とした研究は限られている。山田・渡辺 (2008) の実践研究では、保護者の状況を「見守る」姿勢や「待つ」姿勢が、レジリエンスの強化に影響を与えることを示している。また、ベネッセ教育総合研究所 (2019) による3歳児から小学4年生までの子どもの社会情動的スキルの育ちと家庭教育に関する縦断調査では、保護者の「意欲尊重」や「思考の促し」等の関わりが幼児期から児童期の「がんばる力」に影響を与えることが報告されている。

さらに、幼児の社会情動的スキルに影響を与え

表 1. 調査協力者の概要

母親	年齢	子どもの数 (年齢・性別)	就労 形態	待つことの 重要度	待つ力の 程度	インタビュー 所要(録音)時間
A	40代	3人 (13歳男/9歳女/6歳男)	無	100	80	39分45秒
B	40代	1人 (5歳女)	自営業	90	70	21分46秒
C	30代	3人 (7歳男/5歳男/1歳男)	フルタイム (育休中)	90	50	39分24秒
D	40代	2人 (8歳女/6歳女)	無	90	40	31分10秒

る保護者要因を検討した福原（2022）の量的研究では、保護者の「待つ」姿勢が幼児の粘り強さや挑戦心、他者への意思表現力と有意な正の相関があることが明らかになっている。加えて、自由記述をKH Coder 3で計量テキスト分析した結果から、実際に「待つ」ことが難しい具体的な状況も明示された。

以上のように、現代社会において大人が子どもを「待つ」ことは極めて重要であるものの、実践の難しさから経験知として語られることが多く、保育者でさえも高度な専門性を要する関わりであることが分かる。その上、各家庭においては保護者の育児方針や意識がそれぞれ異なり、子どもの数や性別、職業の有無等、個別の事情や多様な困難があると推察されることから、「待つ」ことに関する保護者個々の語りから経験や思いの深層を解釈する質的検討が求められる。

そこで本研究では、インタビューデータの文脈を追って、詳細に質的な分析をすることにより、幼児の社会情動的スキルを育む保護者の「待つ力」の向上プロセスを探り、家庭教育に活かし得る方途を検討する。

2. 方法

(1) 調査協力者と調査の概要

2021年7月に岡山市内の私立X幼稚園の保護者158名を対象に質問紙調査を実施した。その際、継

続して調査研究に協力可能な場合は記名を依頼し、我が子の身辺自立や試行錯誤による自律的問題解決について「待つ」ことを意識していることが窺える保護者の中から、X幼稚園の園長及び主任と相談の上、子どもの数や年齢、性別が多様となるよう6名を選出し、インタビュー調査の協力を依頼した。この6名に「依頼説明書」を同封した文書にて直接依頼したところ、表1に示す4名より承諾が得られた。そこで、2023年2月から3月、この4名を対象としたインタビュー調査を、子どもの登園直後または降園直前の時間帯に園内の小部屋を使用して実施した。

表1に示す通り、調査協力者4名のうち、保護者Aと保護者Cは3児の母親、保護者Bは1児の母親、保護者Dは2児の母親であった。就労形態は、保護者Aと保護者Dは専業主婦、保護者Bは自営業、保護者Cはフルタイムであるが調査当時は育児休業中であった。それぞれが意識する「待つことの重要度」は90が3名、100が1名と高い値を示していた。一方で、主観的に捉えた自身の「待つ力の程度」は40から80までと広く、「重要性は分かるが実行するのは難しい」状況であることが窺えた。

(2) 倫理的配慮

本研究は、ノートルダム清心女子大学の「ヒトを対象とする研究」に関する倫理審査委員会の承

認手続き（2023年2月6日承認）を経て実施した。調査に先立ちX幼稚園の園長及び主任に調査趣旨及び個人情報保護を遵守することを文書と口頭にて説明し、同意を得た上で園の保護者に同様の文書で調査協力を依頼した。インタビューの際、再度「依頼説明書」をもとにインタビューの趣旨、データの記録、取り扱い等を口頭で保護者に説明し、趣旨に賛同し協力できる場合、「同意書」に署名を求めた。本研究における調査協力者は、全て匿名とし人権に配慮した。

(3) データの収集と分析方法

本研究では、表2に抜粋するインタビューガイドを作成し、それに沿って半構造化インタビューを実施した。半構造化インタビューでは、キーとなるいくつかの具体的な質問項目をあらかじめ準備し、それらをリストアップしたガイドを使ってインタビューを進めていく。この質問は語りのきっかけであり、テーマから語りが逸脱しないようにする目安となる（能智、2011）。表2の通り「待つ」ことに関する思いや考え、「待つ」ことのできる状況や理由、及び「待つ」ことの難しい状況や理由について尋ね、さらに、「待つ力」の向上に必要なことについて尋ねた。

インタビュー内容はICレコーダーで録音し、録音開始と終了を調査協力者に明確に伝えた。録音したデータは全て逐語録として書き起こし、

SCATにより分析した。この方法は、インタビューデータをセグメント化し、4つのステップでコード化するとともに、そのテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論記述をする分析手法で、比較的小規模な質的データの分析に有効であるとされている（大谷、2019）。また、分析プロセスが明示的で定式的な手続きを有するため、分析者自身もその妥当性を吟味しつつ分析を進めることができる。本研究では、それぞれの保護者の語りの文脈を追って詳細に把握しながら理論記述を導き考察することを目的としたため、このSCATを採用した。

分析例として、表3に保護者Aの語りの冒頭部分を示す。まず、「〈1〉テキスト中の注目すべき語句」をそのまま抜き出し、次に、「〈2〉テキスト中の語句の言い換え」をした。さらに、「〈3〉それを説明するようなテキスト外の内容」を記入し、「〈4〉テーマ・構成概念」を前後や全体の文脈を考慮して記述した。この「テーマ・構成概念」を全て使って一筆書きのようにストーリー・ラインを書き（表4）、そこから理論記述を導出した。理論記述は、ストーリー・ラインからどのような知見が得られるかを考え、その知見を一般性、統一性、予測性などを有する記述形式で表記したもので、「このテキストの分析によって言えること」である（大谷、2019）。加えて、分析の過程で生じた疑問やさらに追究すべき課題等について「〈5〉疑問・課題」の欄に書き込んだ。なお、保護者AのインタビューデータのSCATによる分析については、分析シート全体を示すべきであるが、紙幅の都合上難しいため付録を参照いただきたい。

3. 結果と考察

分析の結果、4名の保護者から65個の理論記述が導出された。そこで、これらを表5に示す保護者の「待つ力」に関する3項目と、表6に示す「待つ」ことに関する個別の状況や疑問に分類し質的分析として重要な共通性（一般性）と差異性（個別性）に着目しながら検討した。なお、本文

表2. インタビューガイド（抜粋）

- | |
|--|
| 1. 依頼説明と基本情報の確認
● ICレコーダーON
2. 待つことに関する質問
□ 待つことに関する思いや考え
□ 待つことのできる状況や理由
□ 待つことが難しい状況や理由
□ 子どもの様子や発見したこと
□ その際の思いや考え
□ 「待つ力」の向上に必要なこと
3. まとめ（質問・言い残したこと）
● ICレコーダーOFF |
|--|

表3. 保護者Aのインタビュー冒頭部分のSCATによる分析

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	<5>疑問・課題
1	聞き手	最初のご質問なのですが、待つことについてどんなふうに思われますか。					
2	A	私も本当に大事だと思っています。待つことによって、なんか、うん、あの、達成感みたいな、なんか満足感というのをやっぱ得られているような気がしてて、さっきの依頼のお願いを見ていた中にもあったんですけど、情緒が安定するって部分が、情緒的という部分があったと思うんですが、情動かな？心がすごい安定しているような気がする。	達成感みたいな／満足感というのをやっぱ得られているような気がして、さっきの依頼のお願いを見ていた中にもあった／安定しているような気がする	目標の達成／充実感／心の安定	自己充実／自律的問題解決／感情のコントロール／実行機能／社会情動的スキル	自己充実による情緒の安定	・親が子どもを待つことによって得られる、子どもの情緒の安定とは
3	聞き手	それは、最初のお子さまからそんな感じですか。					
4	A	そうですね。今は、3番目は気持ちの余裕があるせいか、ゆっくり関わってあげることできるし、すごく安心して穏やかな子に育っているかなと思って、自分で思っているから80点とかつけちゃうんですけど。	3番目は気持ちの余裕がある／ゆっくり関わってあげることできる／安心して穏やかな子に育っているかな／80点とかつけちゃう	心の余裕／「待つ」「見守る」育児／基本的信頼／「待つ」ことができる感覚	経験値／受容／アタッチメント／自己効力感／自信	育児経験による心理的余裕／基本的信頼の確立／「待てる感（効力感）」	・第1子や第2子の子育てとは、何が違うのか
5	聞き手	それって貴重なご意見だと思うんです。待つことが情緒の安定につながると思われるのですね。					
6	A	待ってもらえるっていうのが、何だろう、あの、ちゃんと最後までやってもいいんだみたいな、待つてくれるっていうので、なんか安心して、急がなくていいみたいな。焦ることなく、ちゃんとできるとい部分がいいのかなというふうに思っています。	ちゃんと最後までやってもいいんだみたいな／安心して／焦ることなく、ちゃんとできるとい部分がいいのかな	やり遂げる／安心感／急がされない	目標の達成／心理的安心感／感情のコントロール／社会情動的スキル	心理的安心感による目標の達成	・いつもやり終えるまで「待つ」ことができるのか ・できる時とできない時があるとしたら、その違いは何か
※ 7～10は家族構成等の事実確認のためのやり取りであるため、紙幅の都合上省略する							
11	聞き手	一番下のお子さまのことで、待てた時はどんな時がありますか。情緒が安定しているなとか、達成感を感じてるなという時はどんな時でしょう。					
12	A	えっと、なんかいろいろ思ったのわすれたんですけど、でも、本当に、基本的なことっていったら、服を着替えるというか、靴をはくとか、そういう場面面で小さい時から一人でできるようにさせていたし、私も口を出さずに、でも、ほっとくだけでもなく、見ておくというか、もちろん忙しかったら無理なこともあるけど、目には入っていて、ちょっとたまたまとか、そういうことをしたら苦戦するんじゃないですか。時折。	一人でできるようにさせていた／口を出さず／ほっとくだけでもなく／見ておく／無理なこともある／苦戦する／時折	身辺自立／自己実現／見守る／放任ではない／困難性／挑戦と試行錯誤	目標の達成／母親の「待つ」姿勢／適度な支援／チャレンジ	身辺自立／放任ではない「待つ」姿勢／挑戦と試行錯誤	・少し手を貸すとしたら、そのタイミングは？

表4. 保護者Aのストーリー・ライン

保護者Aは、育児経験による心理的余裕から「待てる感（効力感）」がもて、自己充実による情緒の安定が図られ基本的信頼の形成ができたと実感している。これまで子どもの心理的安心感による目標達成や身辺自立を感じてきた。放任ではない「待つ」姿勢によって、挑戦と試行錯誤をする中での真剣な顔つきへの変化や目標の達成による安堵感など子どもの表情の変化に気付く喜びから「待てた感（成功体験）」がある。しかし、時間制限場面では時間的余裕の欠如による待ちの限界があり、その際、活動促進の声掛け介入や直接介入支援をすることもあった。子どもは時間制限に対する理解がある時もあるが、自力解決欲求による支援拒否や、反対に疲労感による意欲の減退と親への依存もある。そのため、こだわりと焦りによる自力解決の限界が見られる時には、気分転換の促しと別の機会の提案をしてきた。さらに、多忙、家事、及び3児の育児等の心理的余裕の欠如により「待てない感（限界感）」を感じる時もある。第1子の時間的余裕、第3子の心理的余裕に依拠する「待てた感（効力感）」に対して、第2子の時間的・心理的余裕の欠如による「待てなかった感（限界）」もある。ただし、第2子の早期自立や、経験値による「機熟待ち感」も実感している。加えて、日程調整や悩み相談のLINE対応への時間的・心理的束縛を感じることもある。LINE対応ストレスにはママ友との多忙感共有で対処している。もともと学生時代の学びによる待つ意義の理解があったが、限界を超えて待てる親への驚愕と憧憬を感じた経験があり、他者の観察による待つ意義の再確認をすることもあった。やはり、表情観察による子どもの意思の理解と尊重が「待てる感（効力感）」につながった。日常生活で生じる焦燥感や焦燥感の変動によって親子の対立や我慢比べをすることもあり、解決が見込めない時や意欲のなさへの対応困難な状況で少しの改善ができるとよい。

註) 下線は SCAT による分析における「<4>テーマ・構成概念」を示す。

中のかぎ括弧内は理論記述の抜粋、下線はテーマ・構成概念を示し、英数字は表5及び表6に記載の保護者AからDの理論記述の番号を示す。

(1) 幼児の社会情動的スキルと保護者の「待つ力」との関連

表5の上段より、まず、保護者Aによると、A①「育児経験による心理的余裕から『待てる感(効力感)』がもて、自己充実による情緒の安定が図られ基本的信頼の形成」ができる。このことは、A②「心理的安心感による目標達成や身辺自立」へとつながり、A③「放任ではない『待つ』姿勢」によって、子どもは挑戦と試行錯誤をすることを実感させる。その際、A④「挑戦と試行錯誤による真剣な顔つきや目標の達成による安堵感など子どもの表情の変化に気付く喜び」がA④「待てた感(成功体験)」へとつながり、A⑤「表情観察による子どもの意思の理解と尊重」がさらなるA⑤「待てる感(効力感)」をもたらす循環を生じさせる。同様の可能性が保護者Cからも導かれており、C③「子どもの表情観察は、待つことの意義の実感や、忍耐と伝わる喜びの実感」をもたらす。したがって、C④「子どもの粘り強くがんばる姿への気付きと尊重は、『待たない』ことへの弊害と『待つ』ことの利点の理解」を促すことになる。

一方で、子どものC②「自発的手伝いの増加は、親に抑制から見守りへの移行による子どもの変容と待つ意義」を実感させることもある。つまり、子どもが自ら意欲をもって手伝いを始める時、手際よくできなくても、自身の力でやり終えるまで保護者が待つことで、自立心が育つといえる。D①「自発的な準備や片付けができる時は、親子の心の安定が保たれる」ことになる。しかしながら、子どもはいつも自発的に取り組んだり、粘り強く取り組んだりするとは限らず、D③「諦めの早さや優柔不断さ」を目の当たりにすることもある。その際、子どもをD③「理解と受容」することが、D③「成長への期待をしつつ自己決定を急かさな

い親の姿勢」につながる。このことがD⑥「就園後3年間の自立心や思考力の成長の実感と感動」をもたらすことにもなる。

以上より、保護者が子どもを「待つ」ことは、OECD(2015)が掲げる社会情動的スキルのうち、「目標を達成する力」である自立心や粘り強さにつながる挑戦や試行錯誤が安心してできる状況をつくり、子どもに達成感や満足感を感じさせる。加えて、「感情を制御する力」につながる情緒の安定を図り、「他者と協働する力」の基盤となる基本的信頼感を醸成すると考えられる。

(2) 「待つ」ことができる状況とその理由

表5の中段に示す「『待つ』ことができる状況とその理由」をもとに、保護者が「待つ」ことが可能なのはどのような状況で、なぜ待てるのかについて考察する。まず、保護者はA⑥「学生時代の学びによる待つ意義の理解」やA⑦「限界を超えて待てる親への驚愕と憧憬を感じる経験から、他者の観察による待つ意義の再確認」をする。保育者が果たす役割も大きく、C⑨「保育参観によるモデリング」やC⑦「保育者による観察視点と親への助言」が、保護者によるC⑦「子どもの観方の変化」を起し「待てる感(効力感)』の向上」を促すといえる。

次に、C⑥「子どもの自律的問題解決の姿勢への気付きと理解があり、子どもの意欲の有無を見極めて『機熟を待つ』姿勢で接する保育者が多い」という認識のもと、保護者は自身の育児を振り返って、C⑤「子どもの活動抑制への反省から、園の保育者の関わりをモデルとした育児の試行錯誤による体得」へと向かう。このような園の保育者や他者の「待つ」姿とそれによる我が子の成長を観て、「待つ」ことの意義を実感として捉え、「待つ」ことの実践をしようとする。この実践を通して我が子の変容を見取ることにより、保護者は「待つ力」を高めていくといえる。

さらに、D⑦「心理的余裕のある場面では、『待てる感(効力感)』やその後の『待つてよかった

表5. SCATによる分析から導出された保護者の「待つ力」に関する理論記述

幼児の社会情動的保護者のスキルと「待つ力」との関連	A① 育児経験による心理的余裕から「待てる感（効力感）」もて、自己充実による情緒の安定が図られ基本的信頼の形成ができる。 A② 子どもは、心理的安心感による目標達成や身辺自立が可能となる。 A③ 放任ではない「待つ」姿勢によって、子どもは挑戦と試行錯誤をすることが多い。 A④ 挑戦と試行錯誤による真剣な顔つきや目標の達成による安堵感など子どもの表情の変化に気付く喜びから、親は「待てた感（成功体験）」を感じる。 A⑤ 表情観察による子どもの意思の理解と尊重が「待てる感（効力感）」につながる。 C① 「待つ」教育法との印象的な出会いは、達成感や満足感といった子どもの変化への気付きをもたらし、理解と実践につながる。 C② 子どもたちの自発的手伝いの増加は、親に抑制から見守りへの移行による子どもの変容と待つ意義を実感させる。 C③ 子どもの表情観察は、待つことの意義の実感や、忍耐と伝わる喜びの実感をもたらす。 C④ 子どもの粘り強くなればる姿への気付きと尊重は、「待たない」ことの弊害と「待つ」ことの利点の理解へつながる。 D① 自発的な準備や片付けができる時は、親子の心の安定が保たれる。 D② 楽しみの前の高揚感による自発的準備や片付けができる一方で、変化のない日常や退屈な時間割の沈滞感が見られる。 D③ 子どもの諦めの早さや優柔不断さの理解と受容は、成長への期待をしつつ自己決定を急かさない親の姿勢につながる。 D④ 成長とともに習い事での努力の必要性が生じると、親は自身の仲間と打ち込む楽しさ経験から、子どもの意欲の尊重をし、習い事を楽しむ重要性への理解を示す。 D⑤ 肯定的フィードバックの効果による、子どもによる達成感と主体的行動の継続が期待される。 D⑥ 子どもの就園後3年間の自立心や思考力の成長の実感と感動は、親に園への感謝を生じさせる。
「待つ」ことができる状況とその理由	A⑥ 学生時代の学びによる待つ意義の理解がある親がいる。 A⑦ 限界を超えて待てる親への驚愕と憧憬を感じる経験から、他者の観察による待つ意義の再確認をすることもある。 B① 時間的・心理的余裕によって「待てる感（効力感）」を感じる。 B② 親自身の時間制限の自覚行動として早起き実践による余裕創出の努力をする。 C⑤ 子どもの活動の抑制への反省から、園の保育者の関わりをモデルとした育児の試行錯誤による体得が可能となる。 C⑥ 子どもの自律的問題解決の姿勢への気付きと理解があり、子どもの意欲の有無を見極めて「機熟を待つ」姿勢で接する保育者が多い。 C⑦ 保育者による観察視点と親への助言は、親の子どもへの親方の変化を起こし「待てる感（効力感）」の向上を促す可能性がある。 C⑧ 親は、子どもの印象への信頼感の醸成を感じることができる。 C⑨ 保育参観によるモデリングから、待つ姿勢への変化が期待できる。 C⑩ 保育者の「待つ」姿勢への信頼が強い時には、保育者の子どもを「待つ」姿勢が親の育児姿勢に与える影響が大きい。 C⑪ 待つことの意義の認識と、実感から行動への移行によって、育児負担感から育児幸福感への意識変化が期待される。 D⑦ 心理的余裕のある場面では、「待てる感（効力感）」やその後の「待ってよかった感（成功体験）」を感じ、次も「待ちたい感（意欲）」を抱くことが多い。 D⑧ 楽しみの前日の興奮等、興奮から生じる生活習慣の乱れには共感的理解と対応が求められる。 D⑨ 早寝・早起き習慣の確立をすることにより、朝の時間的・心理的余裕の確保や自発的準備の習慣化を目指すとする。
「待つ」ことが困難な状況とその理由	A⑧ 時間制限場面では時間的余裕の欠如による待ちの限界があり、活動促進の声掛け介入や直接介入支援をすることがある。 A⑨ 子どもは時間制限に対する理解がある時もあるが、自力解決欲求による支援拒否や疲労感による意欲の減退と親への依存もある。 A⑩ こたわりと焦りによる自力解決の限界が見られる時には、気分転換の促しと別の機会の提案が必要となる。 A⑪ 多忙、家事、及び3児の育児等の心理的余裕の欠如により「待てない感（限界感）」を感じる時もある。 A⑫ 日常生活で生じる焦燥感や焦燥感の変動によって親子の対立や我慢比べをすることもある。 A⑬ 解決が見込めない時や意欲のなさへの対応困難な状況において改善の方法が求められる。 B③ 年齢とともに増加する時間制限場面に、待ちの限界を感じることがある。 B④ 登園や習い事のための時間制限場面では子どもの時間制限の自覚行動への期待による「待たない感（不要感）」が生じる。 B⑤ 子どもの発達段階に応じた時間制限の自覚行動への期待のもと、親子の折り合いが必要となることがある。 B⑥ 就学準備としての時間制限の自覚行動を期待した、時間制限への気付き促進介入や急かし介入を行うべきである。 B⑦ 支援や介入の際は子どもへの支援必要性の確認や自己選択の尊重が必要である。 C⑫ 余裕の有無に依拠する「待つ」ことの能否が課題である。 D⑩ 子どもの意欲の尊重の重要性理解があり、「待つ」育児の実母からの伝授もあって実践中の母親でも、現実とのギャップを感じる。 D⑪ 登園前の時間制限場面での親による急かし介入は、きょうだいの学び合いと競い合いにつながることもある。 D⑫ 親にとって朝の時間的余裕の欠如場面が課題で、早寝・早起き習慣の確立を意図した「待たない感（不要感）」を抱くこともある。 D⑬ 親子の性格が似ていることは、子どもへの指摘の多さの自覚につながる。 D⑭ 子どもには助言や催促への不満と抵抗があり、直接的な催促の逆効果が生じる。 D⑮ 「待つ」育児の重要性理解と困難さの実感、肯定的フィードバックの学びの継続による親自身の向上への期待をもたせる。

註）下線は SCAT による分析における「<4>テーマ・構成概念」を示す。

た感（成功体験）』を感じ、次も『待ちたい感（意欲）』を抱く』ようになる。そこで保護者は、B②「親自身の時間制限の自覚行動として早起き実践による余裕創出の努力」をする。または、子どものD⑨「早寝・早起き習慣の確立」をすることにより、朝の時間的・心理的余裕の確保や自発的準備の習慣化」を目指そうとする。

こうした日常的な「待つ」ことの実践と心理的・時間的余裕の確保に向けた努力から、C⑪「待つことの意義の認識と、実感から行動への移行」によって、育児負担感から育児幸福感への意識変化」も期待される。

(3) 「待つ」ことが困難な状況とその理由

表5の下段より、「待つ」ことが困難な状況としては、時間的・心理的余裕のなさが挙げられる。特に、登園や習い事に向かう直前の時間制限場面で「待つ」ことが難しいと感じている。D⑩「子どもの意欲の尊重の重要性理解があり、『待つ』育児の実母からの伝授があつて実践中の母親でも、現実とのギャップを感じる」という。主観的に捉えた自身の「待つ力の程度」が80（保護者A）や70（保護者B）であっても、A⑪「多忙、家事、及び3児の育児等の心理的余裕の欠如により『待てない感（限界感）』を感じる」ことや、B③「年齢とともに増加する時間制限場面に、待ちの限界を感じる」こともある。

「待つ」ことが困難な場合、保護者はA⑧「活動促進の声掛け介入や直接介入支援」をすることになるが、子どもはA⑨「自力解決欲求による支援拒否や疲労感による意欲の減退と親への依存」を示すことが多い。同様に、D⑭「助言や催促への不満と抵抗があり、直接的な催促の逆効果」が生じる場面もある。

一方で、時間制限場面では、B④「子どもの時間制限の自覚行動への期待による『待たない感（不要感）』」やD⑫「早寝・早起き習慣の確立を意図した『待たない感（不要感）』」も感じている。発達段階に応じて、B⑥「時間制限への気付き促

進介入や急かし介入を行うべきである」と、時間制限を自覚した行動や習慣ができるような関わりが必要と考えていることが分かる。その際、B⑦「支援必要性の確認や自己選択の尊重」をしたB⑤「親子の折り合い」が求められることもある。ただし、時間制限場面でA⑩「こだわりと焦りによる自力解決の限界」が見られる時には、気分転換の促しと別の機会の提案」も必要となる。加えて、時間制限場面でなくとも、A⑫「日常生活で生じる焦燥感や焦燥感の変動によって親子の対立や我慢比べ」も起こり、保護者は、A⑬「解決が見込めない時や意欲のなさへの対応困難な状況において改善の方法」を求めている。

福原（2022）による「待つことが難しい時」に関する自由記述のKH Coder 3による計量テキスト分析でも、抽出語の1位は「時間」で、63%の保護者の記述に「時間」が含まれる文が認められた。時間制限場面であえて待つことにより、幼児の粘り強さや挑戦心、情緒安定が促される結果から、「待つ」ことの重要性や、介入のタイミングや方法などの具体的な関わりについて学ぶ機会を保護者に提供する必要性が示唆される。

(4) 「待つ」ことに関する個別の状況や疑問

分析からは、表6に示すように、「待つ」ことに関する個別の状況や疑問等も浮かび上がった。まず、3児の母である保護者Aと保護者Cは、それぞれ別の角度から自らの「待つ」姿勢について振り返っている。例えば、保護者Aから導かれた理論記述には、A⑭「第1子の時間的余裕、第3子の心理的余裕に依拠する『待てた感（効力感）』」やA⑮「第2子の早期自立」及びA⑮「経験値による『機熟待ち感』」が認められる。つまり、3児の育児経験によって、今はできなくてもそのうちできるようになるという心の余裕を得ているといえる。これに対して保護者Cからは、C⑬「3児の育児負担感と限界や就園や就学準備の煩雑さ」が示されており、C⑬「夫が察知し、育休取得による理解と協力」が得られてC⑬「時間的余

裕の創出」が可能となったことが分かる。

母親の就労や産休・育休及び父親の育休取得等についての語りは保護者Cのみであったが、C⑭「仕事と育児の両立の困難さやきょうだいで異なる園への送迎による多忙感と時間的余裕の欠如や妊娠中の体の負担による焦燥は子どもへの叱責や圧迫をもたらし、『待てなかった感（後悔）』を感じさせる」といった、フルタイムで働く母親の厳しい状況や思いが浮き上がった。また、C⑯「産休・育休による時間的余裕は、子どもの自立心への気付きや達成感と満足感の理解へとつながり、『待てなかった感（後悔）』と『待ってよかった感（成功体験）』の交錯」を実感させる。しかし、C⑱「産後の回復期においては、育児経験者による家事支援の効果や、理解と労いによる本来の自分の人間性回復」とあるように、ソーシャルサポー

トの重要性も示唆される。父親について、当初、C⑰「『待つ』育児への無理解に依拠する夫の過保護は、夫の過保護による子どもの依存」を生じさせたが、次第にC⑰「自立心を育む『待つ』育児への理解と変容」が起こったという。このことは、父親が育児に関わったからこそ生じた変化といえるため、母親の時間的・心的余裕の創出と、父親の育児姿勢の変容の2面から、育休取得の意義が示唆される。

その他に、A⑯「日程調整や悩み相談のLINE対応への時間的・心理的束縛」やD⑰「テレビとの付き合い」、D⑰「ゲームへの対応」等、保護者自身や子どもの情報メディアとの付き合いも課題として挙げられる。

最後に、D⑱「幼稚園で可能な自発的身辺整理に対して、家庭での自発的身辺整理の困難さ」や

表6. 理論記述における「待つ」ことに関する個別の状況や疑問

3児の育児	A⑭ 3児の育児では、第1子の時間的余裕、第3子の心理的余裕に依拠する「待てた感（効力感）」に対して、第2子の時間的・心理的余裕の欠如による「待てなかった感（限界）」を感じる。 A⑮ 3児の育児では、第2子の早期自立や、経験値による「機熟待ち感」を実感することがある。 C⑬ 3児の育児負担感と限界や就園や就学準備の煩雑さを夫が察知し、育休取得による理解と協力が得られると時間的余裕の創出が可能となる。
就労・産休・育休	C⑭ 仕事と育児の両立の困難さやきょうだいで異なる園への送迎による多忙感と時間的余裕の欠如や妊娠中の体の負担による焦燥は子どもへの叱責や圧迫をもたらし、「待てなかった感（後悔）」を感じさせる。 C⑮ 産休・育休の活用をすることで、書籍や通信講座を通じた学びの開始と継続が可能となる。 C⑯ 産休・育休による時間的余裕は、子どもの自立心への気付きや達成感と満足感の理解へとつながり、「待てなかった感（後悔）」と「待ってよかった感（成功体験）」の交錯を感じさせる。 C⑰ 「待つ」育児への無理解に依拠する夫の過保護は、夫の過保護による子どもの依存を生じさせることもあるが、自立心を育む「待つ」育児への理解と変容へつながる可能性もある。 C⑱ 産後の回復期においては、育児経験者による家事支援の効果や理解と労いによる本来の自分の人間性回復により、「待つ」育児の実践願望への気付きを得ることができる。 C⑲ 育休から仕事への復帰予定にともなう、仕事と育児の両立への不安がある。 C⑲ しつけ不足の指摘による焦燥感や周囲から厳しい「しつけ」の期待がない状況は感謝すべきである。 D⑯ 親は、就学にとまなう生活の変化への不安や将来的な育児と仕事の両立の不安を感じやすい。
メディア	A⑯ 日程調整や悩み相談のLINE対応への時間的・心理的束縛を感じることもある。 A⑰ LINE対応ストレスはママ友との多忙感共有で対処可能である。 D⑰ テレビとの付き合いやきょうだいで夢中になる遊びとゲームへの対応が課題となる。 D⑱ 親は、ゲーム以外の遊びに対する時間的寛容さとゲームへの時間制限の厳格さをもち、ゲームについては強制的時間制限の遵守をさせることが多い。
疑問	B⑧ 待つ子育ての実践や子ども時間の尊重のために専門知識の追究をしている親は、遊びや活動場面での「待つ」と日常の生活リズムにおける時間制限場面での「待つ」との違和感をもつ。 B⑨ 園での教育と家庭教育の違いについて疑問を抱える保護者がいる。 D⑱ 幼稚園で可能な自発的身辺整理に対して、家庭での自発的身辺整理の困難さがある。

註）下線は SCAT による分析における「〈4〉テーマ・構成概念」を示す。

B⑧「遊びや活動場面での『待つ』と日常生活リズムにおける時間制限場面での『待つ』との違和感」がある保護者もいる。鷲田（2006）が述べる「待つことができない社会」の中で、どこまで待てばよいのかが問われるとともに、子ども自身の時間管理能力の育成にも目を向ける必要があることが示唆される。その際、B⑨「園での教育と家庭教育の違い」についても、今後検討すべき課題となる。

（５）「待つ力」向上プロセスの仮説モデルと家庭への支援

以上より、図 1 に示す保護者の「待つ力」向上プロセスの仮説モデルが成り立つ。まず、保護者は自身の育ちや学び、他者のモデル行動や助言等から「待つ」ことの意義に気づき、理解する。次に、その知識や子ども観で、我が子の試行錯誤や粘り強さ、満足感や達成感の表情を見ることにより、意義を実感し見通しをもって「待つ」行動ができるようになる。その際、土台となる基本的信頼感や安心感も形成される。このことが、さらに保護者の「待つ力」を高め、子どもの自己充実による社会情動的スキルの育ちを促すという循環を生む。加えて、この循環はC⑪「育児負担感から育児幸福感への意識変化」をもたらすことも期待できる。

しかしながら、現実では、図 1 の下方に示す「時間的・心理的余裕の欠如」から焦燥感が増し、育児負担感が強まることも多い。この理由として、多忙な育児の中で「待つ」意義に気付いていない場合と、意義は理解しているものの実行が困難な場合とが考えられる。いずれの場合にも、余裕の欠如による焦燥感から、急かしや叱責、抑制等を繰り返すことにつながる。これが子どもの意欲減退や不満、抵抗を誘発し、保護者の焦燥感や負担感を増幅させていく負の循環を起こす可能性がある。

そこで、幼稚園が提供できる家庭への支援としては、「待つ」ことについて保護者の「①気づき

と理解を促す支援」と「②行動を促す支援」とが考えられる。その際、育児における自己効力感（Bandura, 1977）を向上させることで、実効性が高まると考えられる。Bandura（1977）によると、自己効力感はある行動が自分にうまくできるかどうかという見通しや予期の認知されたもので、その変動には、成功体験、他者の行動の観察、自己強化や他者からの言語的説得などが関わる。西山（2006）は、効力感の強いものは実践を活発に行い努力し自分の能力をうまく活かすことができ、情緒的にも安定した状態を保つことができるが、逆に弱い者は積極的な実践を避けたり不十分な活動に終始したりするという。岡村（2021）は、この自己効力感の知見を活かした公民館での子育て支援プログラムを実践し、母親が達成可能で適切な行動目標を立てたり、他の母親やスタッフの育児行動を見本にして自分の子育てに取り入れるよう促したりすることで、家庭での行動達成へと導いている。

以上の知見を幼稚園における家庭への支援に適用すると、まず、園の保育者による「待つ」関わりと子どもの様子に焦点を当てた、保育の参観（「他者の行動の観察」）と、その際の気づきを保護者間で話し合ったり助言を受けたりする「他者からの言語的説得」が考えられる。次に、達成可能で適切な行動目標を立てて「待つ」ことを実行し、小さな「成功体験」を積み、そこで得た効力感によってさらに「待つ力」を高められるよう「自己強化」を促す取り組みが考えられる。そのため、これらを一体化したプログラムの開発が求められる。

４．総括と今後の課題

保護者 4 名のインタビューデータを SCAT により分析して得られた理論記述をもとに、保護者の「待つ力」向上プロセスの仮説生成を目指した本研究から、次の 3 点が明らかとなった。

1 点目は、「待つ」ことの意義の実感や試行錯誤をしながら粘り強く取り組む我が子の表情や姿

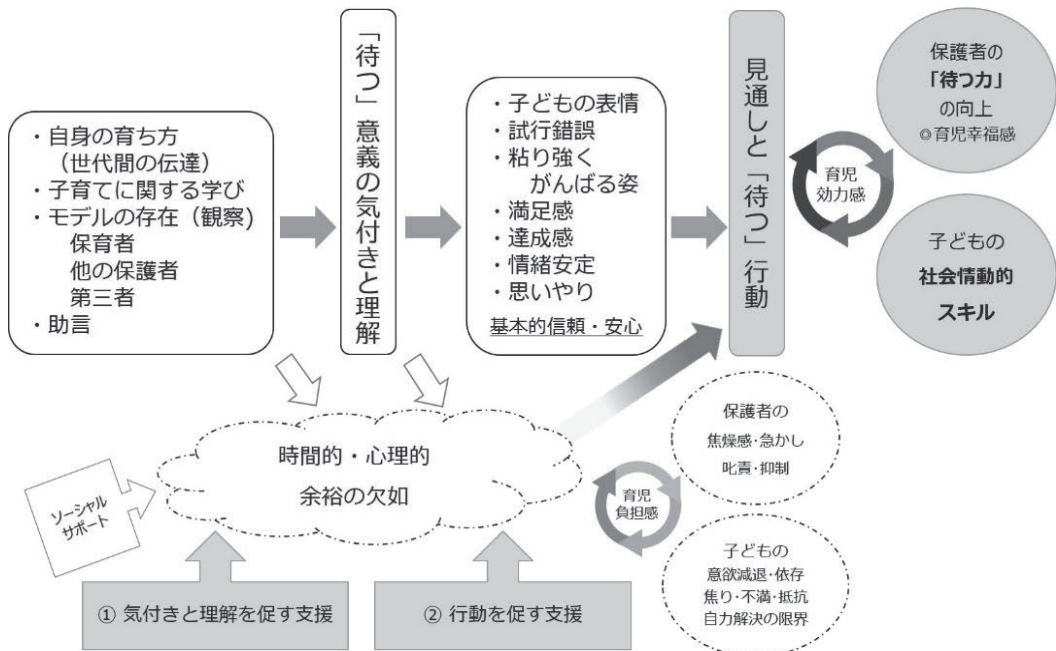


図1. 保護者の「待つ力」向上プロセスの仮説モデル

を観た時であること、及び「待つ」ことが可能か否かは時間的・心理的余裕によるところが大きいことである。子どものがんばる表情、達成感や満足感は保護者に「待てる感（効力感）」をもたらすとともに育児幸福感へと導き、反対に、余裕の欠如が「待てない感（限界）」をもたらし、育児負担感を増幅させる可能性がある。

2点目は、子どもの数やフルタイムの仕事の有無による差異が示されたことである。同じ3児の育児でも、余裕や負担の感じ方が異なる。「待つ」ことがいかに重要でも、出産と長子の小学校入学が重なると、母親の意識や努力では解決できない難局となる。その際、父親の育休取得や、家事支援等のソーシャルサポートといった別の角度からの支援が求められる。また、保護者自身や子どもによる情報メディアとの付き合いも、焦燥感の要因として新たに浮かび上がった。

3点目は、保護者の「待つ力」向上プロセスの仮説モデルの生成を通して、支援の必要な時機と

在り方が明らかになったことである。「待つ」ことの意義への「①気づきと理解を促す支援」と「②行動を促す支援」の二つがあり、そこには自己効力感の知見を活かせることが示唆された。

今後の課題としては、2点が挙げられる。1点目は、プログラムの開発及び実証研究である。本研究から得られた示唆と、自己効力感の知見を活かし、誰もが気軽に参加できて「待つ力」の向上が実感でき、育児幸福感につながるようなプログラムの実践開発が期待される。

2点目は、支援が届きにくい保護者への支援に関する研究である。「待つ」ことの意義に気付かず焦燥感に駆られ、その結果、子どもの粘り強さや情緒の安定等が育ちににくく、育児負担感を増大させている保護者は、インタビューやプログラムへの参加を辞退する可能性が高い。そうした保護者の声を聴き、ソーシャルサポートを含めた適宜の支援につなげるためには、研究方法の改善をしながらの継続した研究が必要である。

文献

- Bandura, A. Self-efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 1977 191-215
- ベネッセ教育総合研究所『幼児期から小学4年生の家庭教育調査・縦断調査～同一の子どもについて7年間（3歳～小学4年生）の変化をとらえる追跡調査結果～』5 2019 https://berd.benesse.jp/up_images/publicity/pressrelease_20190225_.pdf (2023年9月1日閲覧)
- Elkind, D. *The Hurried Child : Growing Up Too Fast Too Soon*. United States : Perseus Publishing, 1981 (エルカインド, D. 戸根由紀恵 (訳)『急がされる子どもたち』紀伊国屋書店 2002)
- 遠藤利彦『「非認知」なるものの発達と教育：その可能性と陥穽を探る』国立教育政策研究所『非認知的（社会情動的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』2017 15-27
- 福原史子「幼児の社会情動的スキルに関与する要因の検討—保護者の待つ姿勢を中心に—」『応用教育心理学研究』第39巻 第1号 2022 49-65
- 池田竜介「保育者は日常的にいかにより子どもを理解するか」『保育学研究』第57巻 第2号 2019 55-65
- 文部科学省『幼稚園教育要領〈平成29年告示〉』フレーベル館 2017
- 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の改善及び必要な方策等について（答申）』2016 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2023年5月2日閲覧)
- 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 2016 1-11
- 西山修「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成」『保育学研究』第44巻 第2号 2006 246-256
- 能智正博『臨床心理学をまなぶ 6 質的研究法』東京大学出版会 2011
- OECD *Skills for Social Progress : The Power of Social and Emotional Skills*. Paris : 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 2018)
- 小原敏郎・入江礼子・白石敏行「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』第17巻 2008 93-103
- 岡村幸代「母親の心理的変容過程に基づく公民館での子育て支援プログラムの実践開発」『家庭教育研究』第26号 2021 13-26
- 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
- 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』第55巻 第8号 2001 1-10
- 汐見稔幸『子ども・保育・人間』学研教育みらい 2018
- 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』第57巻 第3号 2019 20-31
- 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』第5号 2017 223-239

鷺田清一『「待つ」ということ』KADOKAWA
2006

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』第17巻 2008 105-115

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』第27巻 2017 71-76

付録

紙幅の都合上、掲載できなかった「保護者Aの
インタビューデータのSCATによる分析シート」
は、次のQRコードまたはURLより参照できる。な
お、個人情報保護の観点からデータの匿名性に配
慮している。

[https://drive.google.com/file/d/
15DS4u4cAi_ZufHNfMwtKWE80
Lew3vKym/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/15DS4u4cAi_ZufHNfMwtKWE80Lew3vKym/view?usp=sharing)



付記

本研究の一部は日本家庭教育学会第38回大会
において発表しました。本研究の実施にあたり、
インタビューにご協力くださいました幼稚園の保
護者の皆さま、園長先生をはじめとする教職員の
皆さまに心より感謝申し上げます。