

保育におけるミドルリーダーの役割に関する研究と展望

発達保育実践政策学センター	野 澤 祥 子
発達保育実践政策学センター	淀 川 裕 美
奈良教育大学教育学部	佐 川 早季子
発達保育実践政策学センター	天 野 美和子
白梅学園大学子ども学部	宮 田 まり子
教職開発コース	秋 田 喜代美

Review and Empirical Research on Middle Leadership in Early Childhood Education and Care

Sachiko NOZAWA, Yumi YODOGAWA, Sakiko SAGAWA, Miwako AMANO, Mariko MIYATA and Kiyomi AKITA

The importance of middle leadership has been emphasized recently in early childhood education and care research. This paper aimed; 1) to determine the term “ECEC middle leader” based on Japanese law and policy; 2) to overview international and domestic research on the practice of ECEC middle leadership; and then 3) to consider Japanese ECEC middle leader’s recognition on their work through empirical research.

First, through the review on international and domestic research on ECEC middle leadership, the concept of distributed leadership was critically examined and the new concept “hybrid leadership” was introduced to elucidate the role and practice of ECEC middle leaders. Second, as for empirical research, the difference of director’s leadership and middle leader’s leadership and their impact on process quality was examined based on a nation-wide questionnaire implemented in 2015. Third, a dialogue-based approach was applied to visualize the professional knowledge and skills of middle leaders from group interview and “ECEC middle leadership patterns” were developed.

目 次

- 1 はじめに
- 2 保育におけるミドルリーダーとは
 - A 保育の組織とミドルリーダー
 - B 本稿における保育のミドルリーダーの捉え方と構成
- 3 第一部：海外における保育のミドルリーダー研究の概観
 - A 海外文献におけるミドルリーダーとは
 - B 人と人とを繋ぎ、信頼関係を築くミドルリーダーの役割
 - C 保育者の学び合い、園の変化を支えるミドルリーダーの役割
 - D ミドルリーダーの複雑な立場・役割を捉える hybrid leadership概念
 - E 3章のまとめ
- 4 第二部：日本における保育のミドルリーダーに関

する研究の概観

- A 保育のミドルリーダーの実態に関する研究の概観
 - B 大規模調査から窺える保育のミドルリーダーの実態
 - C 保育のミドルリーダーのパターン・ランゲージ
 - D 4章のまとめ
- 5 総合考察
- 引用文献

1 はじめに

長年にわたり培われてきた幼稚園と保育所の文化に新たに両文化を融合した施設制度類型として幼保連携型認定こども園が加わり、また待機児童対策という喫緊の課題への対応から小規模保育、企業主導型保育等、多様な施設類型での組織が生まれている。その中

で園組織における保育・教育の質が幼児教育の無償化等によって今一層問われるようになってきている。特に幼稚園での預かり保育や保育所での延長保育等、保育時間の長時間化により、勤務をシフトしながら、そこでどのように子どもに関わる情報共有の仕組みを作り、連続して安定した生活を創りだすかが問われている。こうした状況では、個々の保育者が子どもにどのように関わるか、どのような環境や素材を特定の活動のために準備構成し、いかに実践するかという各クラス内での「保育実践の計画—実施—振り返り」の検討や保育者個人の資質や力量の検討だけではなく、保育・教育実践の質を園組織としてどのように高めあい共有しあって子どもの育ちをチームで保障していくのかも問うことが求められている。

特に園組織では、保育士不足や離職率の高さにおいて、小学校以上とは異なる不安定さをもっている。その中でどのように安定した体制を作っていくのかは、子どもたちの情緒の安定という点からも問われている。学校組織よりも組織規模もクラスサイズも全般に小さく、また教育だけではなく生命の保持と情緒の安定という養護の側面も複数保育者で担う組織においては、職員間の同僚性による子ども理解や専門的知識の共有化が問われている。

しかしながら、これまでの保育に関する研究の多くは、保育室内や保育者個々の関わりと子ども理解や活動内容に眼を向けてきたという点で、保育者の個人資質ベースを単位として、保育者と子どもの関係を問う研究が中心になってきている。保育者と保育者、保育者と園長等、園に働く職員間の関係性を問い、職場としての園組織全体のあり方を保育・教育行為との関係やカリキュラム等の保育実践との関係で捉えた検討は、現在のところ必ずしも多くは行われてきていない。近年では、園内研修等に関しては、研究も行われてきている（たとえば、中坪・秋田・増田・安見・砂上・箕輪，2014：（財）野間教育研究所幼児教育部会，2015）が、それらは組織論として十分な視座をもっているわけではない。保育の質、そして子どもの発達に影響を与える要因として実証されてきているのは、園レベルでの専門性開発や研修であることも海外の研究から国際的には明らかになってきている（OECD，2018）。この園内の職員間の関係性、組織のあり方を保育・教育実践との関係から捉える一つの視座が、特に保育・教育でのリーダーシップである。すなわち保育・教育に関して権限がどのように分かち持たれ、それによって実際の保育・教育の知識や情報、行為およ

びその前後の意思決定や判断のプロセスがどのように誰と誰によって共有されているのか、またどこからその組織における変革の動きが生じているのかという、専門家としての自律性と責任の所在との関係を問うことが、リーダーシップを議論することにつながる（秋田，2018）。

我が国の職員の年代別の体制をみると、韓国、トルコ両国と並んで、20代の占める比率が高い。それは他の先進諸国のように各年代が継続的に勤務をし、多様な年齢層がいる園組織とは違う職員体制の構造を持っている（OECD，2015）。つまり、全体に30、40代等の年代層が少ない中で、特に離職率の高い若手の層と園長や主任等の間にある中堅層の人々が、園長等と共に、また若手と共に、園組織の中で保育・教育という営みにおいてどのような役割を担っていくのが、日本が固有に有する園組織構成上からも、安定した保育の持続や発展を考える時に重要な鍵となると考えられる。また短大・専門学校卒の比率が高い組織においては、各園での現職教育において学びあうことが、専門性の開発においても、また目の前の子どもの保育に直接還元できる研修という効率性の点でも重要な意味を持っている。したがって、園組織での園長および職員の同僚性や対人関係構造と保育実践・カリキュラムや保育者の専門性開発とを関連づけて捉える理論枠組みが必要である。そしてその枠組みや概念に基づいた実証研究、さらには施設等の固有性による特質なども検討していくことが、多様な施設のあり方が生まれている日本の現状の中で政策提言や具体的な質の改善のために求められると考えられる。これまでも、特定の園の体制や保育実践の取り組み事例等は紹介されてきている（たとえば、安達・安達・岡・平林，2017）が、前述のように園組織の学術的理論化は十分にはなされてきていない。ここまでに述べてきたような現在の日本が置かれている保育並びに保育学の現況への課題意識が、園における園長やミドルリーダーのリーダーシップを問う必然性となっている。そして発達保育実践政策学センターが一連の研究に取り組む根源の問いとなっている。秋田・淀川・佐川・鈴木（2017）では園長のリーダーシップ等を問うているが、ミドル・リーダーのリーダーシップは論じていない。そこで本稿では、リーダーシップの中でもミドルリーダーという対象を定義し、国内外の先行研究レビューから着目すべき視座を導出することおよび、日本の実態を捉える実証研究結果を論じることを目的とする。

2 保育におけるミドルリーダーとは

保育におけるミドルリーダーをどのように定義することができるだろうか。

学校教育分野では、近年の社会構造の急激な変化の中で、そうした社会の変化に対応できる柔軟な組織と、それを支えるミドルリーダーの役割、さらにはその育成が重視されてきている（文部科学省、2005；2015など）。最近の動向として、「学校内でミドルリーダーとなるべき人材を育成すべき研修に転換」（文部科学省、2015）するため、平成28年に教育公務員特例法の10年経験者研修が「中堅教諭等資質向上研修」と改正された。この研修は公立小学校・公立幼稚園の中堅教諭が対象だが、自治体によっては私立幼稚園の教諭も対象として実施されている。一方で、保育士に関

してもその専門性開発とミドルリーダー育成の観点から、キャリアアップ研修の仕組みが平成29年度より制度化されている（厚生労働省、2017）。

このようにミドルリーダーの役割が注目される中で、我が国において、ミドルリーダーとは園組織の中のどのような人のことを指すかを明確にしておく必要がある。法令や制度によって規定される園組織やキャリアパスのあり方は複雑であり、園種別によってもさまざまな役職があることで混乱が生じやすい。そこで、まず、幼稚園及び保育所¹⁾における保育者の職種やキャリアパスに関わる法令や制度をここで整理することとする。その上で、本稿においてミドルリーダーをどのように捉えるかを示すとともに、本稿の課題と構成を提示する。

表2-1 幼稚園の教職員と職務

職名	職務
園長	園務をつかさどり、所属職員を監督する
副園長	園長を助け、命を受けて園務をつかさどる。
教頭	園長（副園長を置く幼稚園あつては、園長及び副園長）を助け、園務を整理し、及び必要に応じ幼児の保育をつかさどる。
主幹教諭	園長（副園長を置く幼稚園にあつては、園長及び副園長）及び教頭を助け、命を受けて園務の一部を整理し、並びに幼児の保育をつかさどる。
指導教諭	幼児の保育をつかさどり、並びに教諭その他の職員に対して、保育の改善及び充実のために必要な指導及び助言を行う。
教諭	幼児の保育をつかさどる。

注. 学校教育法第27条より野澤作成。

表2-2 保育士キャリアアップ制度

職名	処遇改善のための要件	キャリアアップ研修の分野
副主任保育士	ア 経験年数概ね7年以上 イ 職務分野別リーダーを経験 ウ マネジメント＋3つ以上の分野の研修を修了 エ 副主任保育士としての発令	ア 専門分野別研修 ①乳児保育 ②幼児教育 ③障害児保育
専門リーダー	ア 経験年数概ね7年以上 イ 職務分野別リーダーを経験 ウ 4つ以上の分野の研修を修了 エ 専門リーダーとしての発令	④食育・アレルギー ⑤保健衛生・安全対策 ⑥保護者支援・子育て支援
職務分野別リーダー	ア 経験年数概ね3年以上 イ 担当する職務分野（右記①～⑥）の研修を修了 ウ 修了した研修分野に係る職務分野別リーダーとしての発令	イ マネジメント研修

注. 平成29年 厚生労働省 保育士のキャリアアップの仕組みの構築と処遇改善について

(<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000155997.pdf>)

より野澤作成。留意事項として「経験年数に係る要件については「概ね」とあり、各保育園等における職員の状況を踏まえ決めることができる。」と述べられている。

A 保育の組織とミドルリーダー

1) 幼稚園の園組織

幼稚園の教職員の種類とその職務は、学校教育法(同法施行規則を含む)、また学校教育法に基づいて定められた幼稚園設置基準に規定されている。それによると、幼稚園には、園長、教頭、学級ごとに少なくとも専任の教諭 1 人を置かなければならない。ただし、副園長を置くとき、その他特別の事情があるときは教頭を置かないことができる(学校教育法第27条第1項、同条第3項、幼稚園設置基準第5条第1項)。さらに、幼稚園には園長、教頭、教諭のほか、副園長、主幹教諭、指導教諭、養護教諭、栄養教諭、事務職員、養護助教諭、その他必要な職員を置くことができる(学校教育法第27条第2項)。このうち、園長、教頭、副園長、主幹教諭、指導教諭、教諭の職務については表2-1に整理する。

なお、園や自治体によっては主任という職を置いている場合もある。例えば、東京都教育委員会による公立学校の任用制度においては、主任教諭を置いている²⁾。ただし、小学校や中学校には教務主任及び学年主任を置くことが学校教育法施行規則(省令)に定められているものの、幼稚園に関しては主任に関する法的な規定はない。

以上より、組織としてミドル、すなわち園長とその他の職員の間に位置する職としては、教頭あるいは副園長、主幹教諭、指導教諭、主任(学年主任等)がありうる。ただし、このうち教頭あるいは副園長以外は「置ことができる」職であり、園の規模や方針等によって組織のあり方が異なるというのが現状であろう。

2) 保育所の園組織

認可保育所の職員に関しては、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準第33条に、「保育士、嘱託医及び調理員を置かなければならない。」と定められているが、職員の種類や職務に関する規定はない。主任保育士は必置の職ではないものの、2003年度より、認可保育所が一定の要件を満たす場合に専任の主任保育士を置ける予算が組まれたことから、認可保育所では1名の専任の主任保育士が配置されていることが多い(日本保育協会、2010)。

また、先述のように平成29年度より制度化された保育士のキャリアアップの仕組みの中で新設されたのが、副主任保育士、専門リーダー、職務分野別リーダーである。専門性向上を図る「保育士等キャリア

アップ研修」の受講とセットで処遇改善が得られる。その要件を表2-2に示した。平成29年4月には厚生労働省より「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」が通知された。このキャリアアップ研修には「専門分野別研修」と「マネジメント研修」がある。専門分野別研修もマネジメント研修も、リーダー的な役割を担う者が対象となっており、主任保育士に加え、副主任保育士、専門リーダー、職務分野別リーダーといった立場の保育士がリーダー的役割を期待されている。

B 本稿における保育のミドルリーダーの捉え方と構成

以上の整理から、法令や制度上で定められている様々な役職が、組織のトップである園長・施設長と他の職員の間に位置するという意味でミドルリーダーに該当しうると考えられる。しかし、必置のものとして規定されていない役職も多く、園組織の中にどのような役職が置かれているのかは、園によりさまざまであるというのが現状であるだろう。保育・教育の文脈において、ミドルリーダーは必ずしも具体的な職位を指し示すものではないことも指摘されている(保育教諭養成課程研究会、2017; 文部科学省、2005)。

一方で、ミドルリーダーを経験として中間に位置する中堅保育者として捉える場合でも、経験年数に関しては弾力的に考える方向にシフトしており(文部科学省、2015)、経験年数でミドルリーダーを、明確に定義することは難しい。ただし、保育教諭養成課程研究会(2017)は、先行研究の知見から、幼児教育において教職経験や教育実践を踏まえた知恵や力量が培われてくる概ね5年以上の保育経験者がミドルリーダーになりうることを指摘している。

以上から、日本の保育におけるミドルリーダーは、特定の職位や経験年数のみによって規定されるのではなく、園長と他の職員の間に位置し、リーダーとして必要な実践の知恵や力量をもつ中堅保育者として捉えることが可能ではないだろうか³⁾。次章で詳述するように、海外の研究においても、園長と他の職員の間に位置しながら、同僚の間や傍らでリードするという実践を行う存在としてミドルリーダーを捉えている(Goortenboer, Edwards-Groves & Ronneman, 2015; Rönnerman, Grootenboer & Edwards-Groves, 2017)。

本稿では、この観点から保育のミドルリーダーに関する国内外の研究を整理し、ミドルリーダーの役割について検討する。ミドルリーダー研究は、組織経営やリーダーシップ研究の流れの中に位置づくものであ

り、それらの理論や概念が導入されて国際的にも研究が少しずつ発展してきているところである。しかし、秋田・淀川・佐川・鈴木（2017）が指摘するように、保育には固有の文脈があり、保育固有のミドルリーダーの姿を捉え研究する必要がある。本稿では、先行研究の知見及び発達保育実践政策学センターのプロジェクトとして実施した研究に基づいて、保育のミドルリーダーの役割と実践のあり方を多角的に考察するとともに、今後の研究課題を整理したいと考える。これにより、喫緊の育成が求められる保育のミドルリーダーの研修内容の充実とさらなる研究の発展に寄与することを目指す。

本稿は、大きく二部構成である。第一に、海外研究から保育のミドルリーダーに関する理論的検討を行う。第二に国内の研究に基づいて日本における保育のミドルリーダーの実態を検討する。以上の検討を踏まえ、最後に総合考察と今後検討すべき課題を提示する。

3 第一部：海外における保育のミドルリーダー研究の概観

A 海外文献におけるミドルリーダーとは

第一部では、保育におけるミドルリーダーのリーダーシップに焦点をあてた海外論文（英語で読めるもの）をレビューし、海外の研究動向を概観し整理した上で、現在議論されている今後の展望を述べる。

国際的に、保育におけるリーダーシップが議論の俎上に上ったのは、1990年代からである（e.g. Boyd, 2001; Hard & O'Gorman, 2007; Nupponen, 2006）。保育におけるリーダーシップの概念で、近年注目されているのが Distributed leadership である。

Distributed leadership は、分散型リーダーシップ、分かち持たれたリーダーシップなどと訳され（井上, 2012; 秋田他, 2016）、組織のどこにでもリーダーシップが存在する（Raelin, 2005）ことをさす。カリスマ性や権威のあるリーダーが、あらゆる運営、計画、指示を行い、他のスタッフが従うという hierarchical leadership（階層型リーダーシップ）とは異なり、適切な知識や専門的技術をもち、主導し、変化や新しい機会を捉え、挑戦する力のあるリーダーが組織のあらゆるレベルで出てくる状態である。そのような組織は非階層的、柔軟、応答的であるという特徴をもつ（McDowall Clark & Murray, 2012）。分散型リーダーシップは、参加型、脱中心的、協働的で、複数の活

動が起きている状況の中に埋め込まれたものであり、価値観が共有され、他者の能力や強み、成長を支え合う学びの風土の中で発揮されるという（Ebbeck & Waniganayake, 2003）。

分散型リーダーシップモデルは、園長が園の職員に対してリーダーシップを分散するという発想から生まれた概念であるため、園長の観点に立って、多くのリーダーシップ研究が、園長のリーダーシップを中心に据えておりリーダーシップを委ねられることになる、園長以外の職員のリーダーシップ研究は、きわめて少ない。園長以外の職員の中でも、ミドルリーダーは、園に変化をもたらす、教育や学びの質向上と維持に関して力強い位置にいる存在である（Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015）。また、保育現場の職員や子どもの近くにいるため、教育や学びに直接的な影響力をもつ立ち位置にいる（Rönnerman, Grootenboer & Edwards-Groves, 2017; Flückiger, Lovett, Dempster & Brown, 2015）。このような理由から、数は少ないものの、これまで見過ごされてきた保育におけるミドルリーダーのリーダーシップ実践に注目した研究も出てきた（e.g. Rönnerman, et al., 2017; Carroll-Meehan et al., 2017; Grootenboer, et al., 2015; Edwards-Groves, Grootenboer, & Rönnerman, 2016）。

本章では、保育におけるミドルリーダーのリーダーシップに関する論文を中心に、概念や理論に関してはその他の学校種のミドルリーダー論なども参照しながら、ミドルリーダーシップについてどのような研究がなされているかを概観する。さらに、園長を中心に議論されてきた分散型リーダーシップを、ミドルリーダーの立場から捉え直すことを試みる。

前章で述べたように、ミドルリーダーの定義は一律でないが、リーダーシップ研究全般がリーダーとしての個人の特性を明らかにしようとするアプローチから、あらゆる文脈や状況に即してリーダーシップを明らかにしようとするアプローチへと展開したことと同様に（Rodd, 2013; 東, 2005; 秋田他, 2017）、ミドルリーダーに関する英語論文でも、ミドルリーダーの実践をその社会や状況に即した実践と捉え（Wilkinson & Kemmis, 2015）、以下のように説明している。

保育におけるミドルリーダーとは、立場的にも哲学的にも中間にいて、実践によってその役割を果たす存在である（表3-1）。子どもたちの学びだけでなく、同僚の専門家としての学び、教育を「ミドルから」リードし導く保育者・職員である（Grootenboer, et al., 2015; Rönnerman, et al., 2017）。

表 3-1 ミドルリーダーを捉える 3つの観点と特徴

観点	その観点から捉えることで説明できる特徴
立場	組織における立ち位置としても関係性においても、管理職と保育者の「間」にいるリーダーであり、どちらにも属する。
哲学	先頭に立って「勇ましく改革していく者」ではなく、同僚とともに力をあわせるリーダーで、自分たちの状況やニーズに応じて賢明で思慮深く事を進める。
実践	ミドルリーダーシップとは実践であり、特性や資質よりも、言うこと (saying)、行うこと (doing)、関係付けること (relating) が重視される。

注: Grootenboer et al., 2015を元に淀川作成

本稿では、中間にいるミドルリーダーの役割として、大きく二つに分けて検討していく。第一は、「人と人をつなぎ、信頼関係を築くミドルリーダーの役割」である。第二に、「保育者の学び合い、園の変化を支える役割」である。

B 人と人をつなぎ、信頼関係を築くミドルリーダーの役割

本節では、人と人をつなぎ、信頼関係を築くミドルリーダーの役割に焦点をあて、これまでの研究で指摘されている内容を整理する。

1) 分散型リーダーシップとミドルリーダー

分散型リーダーシップは、園長が園の職員に対してリーダーシップを分散し、共有することで、子どもにとっての最善の結果を求めるというリーダーシップのあり方を指す (Duffy & Marshall, 2007; Heikka, 2014)。分散型リーダーシップについては、階層的なリーダーシップとの対比から注目されている概念であるが、本章第4節で述べるように、実際に組織に導入するにあたっては課題があることも明らかになっている。

たとえば、その課題の一つとして、Heikka (2014) は、誰にどうリーダーシップを分散するかという責任やリーダーシップの分散に難しさがあると指摘する。

学校でのリーダーシップの分散パターンについて研究を行なった Leithwood, Mascal, Strauss, Sacks, Memon & Yashkina (2007) は、誰にどのリーダーシップを分散するかについて、組織内でどのように意思決定するかを、以下4つのパターンに分けている (pp.40-41)。

- ① 周到に計画された連携 (planful alignment) : 組織のメンバーの間で周到に考えてリーダーシップを分散するパターン
- ② 自然発生的な連携 (spontaneous alignment) : 誰がどのリーダーシップの機能をもつかについて、暗黙裡に直観的に決められるパターン。好運にうまく

機能する。

- ③ 自然発生的なずれ (spontaneous misalignment) : ②同様、誰がどのリーダーシップの機能をもつかについて暗黙裡に直観的に決められるパターンだが、結果だけ異なり、うまく機能しなかったパターン。
- ④ 無秩序のずれ (anarchic misalignment) : 組織のリーダーが、誰にどのリーダーシップを委ねるかの決定を拒絶したりすることで、グループが独立して行動し無秩序になるパターン。

Leithwood, et al. (2007) は、①から④の順にリーダーシップがうまく機能するという仮説を立てたが、調査の結果、①の場合でも一概に効果的であるとは言えず、職員や管理職からの支援体制がなければ、リーダーシップはうまく機能しなかったことを明らかにしている。さらに、信頼関係がないままに責任やリーダーシップを分散することで難しい問題が生じていることも指摘されている (Heikka, 2014)。

以上より、保育実践の中で分散型リーダーシップを捉えるには、分散されたリーダーシップを単独で扱うというより、むしろ、組織の中での園長や他の職員との関係や支援体制の有無も含めて捉える必要がある。分散型リーダーシップが機能する必須条件としても、リーダーシップを委ねられた職員が共通のビジョンをもっていること、それに向かって信頼関係をもって協力し合うこと、管理職からの支援体制があること等が挙げられており (Heikka, 2014; Harris, 2008; Muijs & Harris, 2007)、リーダーシップを持つ人と他の職員との関係性や構造・仕組みがリーダーシップを支えることが示されている。分散型リーダーシップのもとで、園長が職員のリーダーシップを引き出すには、教師・保育者によるチーム (teacher team) を創り、協働と力量形成に基づいた、真に協働する文化を生み出すことが重要である (Rönnerman, et al., 2017)。

しかし、Hargreaves (1994) は、このチームが往々にして「企てられた同僚性」(contrived collegiality; 「わ

ざとらしい同僚性」とも訳される)に陥るとして、これを真の協働する文化と区別することを提案する。Hargreaves (1994)によれば、教師の協働を目標にしている組織でも、組織の中のマイクロ・ポリティクスを過小評価していると、多くの場合、その努力はすれ違ってしてしまうと言う。協働する文化では、教師・保育者同士の関係性が自発的で成長志向であり、時間や場所を問わず浸透している。真に協働する文化の土台には、信頼関係や支援、協働といった、マイクロな文脈での人と人との関係性や相互作用があると言える。

ミドルリーダーのリーダーシップは、教師・保育者発のリーダーシップ実践であり、園に即した、チームを中心とした概念である(Rönnerman, et al., 2017; Rönnerman, et al., 2015)。前述したように、ミドルリーダーは、立場的にも哲学的にも中間にいて、職員にも子どもにも近い位置にいる職員である。そのため、他者との信頼関係を築く上でも、学びや教育を内側からリードする上でも、組織のハブとなる存在である(Rönnerman, et al., 2017)。本節では、分散型リーダーシップをミドルリーダーの視点から捉え直し、人と人との信頼関係という「社会関係資本」の創出に重要な役割を果たす、ミドルのリーダーシップ実践について考察する。そのために、次節では「関係的信頼」(relational trust)という概念に注目する。

2) ミドルリーダーのリーダーシップ実践における「関係的信頼」

教育の場で、専門的な学びの共同体(Professional learning community)を生み出すためには、「関係的信頼」が前提条件にあることが、小学校以上の学校改革を分析したBrykとSchneiderによって示されている。

社会学者であるBrykとSchneiderは、シカゴの学校改革を分析する中で、学校内部の社会関係資本(social capital)の重要性を見出した。そして、教育の場で学校改革を行うときの社会関係資本として「関係的信頼」の形成の重要性を指摘した。「関係的信頼」の形成が、専門的な学びの共同体を生み出すための必要条件であり、改革の核となる資源であると彼らは言う(Bryk & Schneider 2003, p.41; Cranston, 2011)。

「関係的信頼」とは、個人間や組織間の持続的な結びつきから生まれる相互理解の積み重ねにより形成されるものである。Bryk & Schneider (2003)は、教育の場における「関係的信頼」について、「教育と子どもたちの福祉を前に進めるために個人を束ねる結合組織」(p.44)と定義し、「関係的信頼」には以下4つの

配慮が含まれていると言う(p.42)。

- ① 「対人的尊重 (interpersonal respect)」: 他者の声に耳を傾けて聴き、その声を尊重すること。
- ② 「他者への思いやり (personal regard for others)」: 個人としても専門家としても他者に支援の手を差し伸べ、いたわること。
- ③ 「役割における有能さ (competence in role)」: その役割を担う者として有能に行動すること。自分が信頼に足るということを示す上で必要不可欠な側面。
- ④ 「個人の誠実さ (personal integrity)」: 言行一致していること。仕事に関する道徳的・倫理的な観点も含む。

この「関係的信頼」は、保育の場では特に重要であると言われている(Thornton & Cherrington 2014)。保育者は、身体的に近い関係で働くため、この近接性(proximity)により、往々にして保育実践に対してクリティカルに話し合うことを避けるという状況が生じやすい(Thornton & Cherrington, 2014)。自分の弱みや課題も含めてクリティカルな議論ができるような信頼関係のない同僚性は、実践の質の向上につながりにくい。「関係的信頼」は、真に協働的なチーム文化の基本となるものである(Bryk & Schneider, 2003)。

この「関係的信頼」は、何かの研修を受けることで得られるものではなく、毎日の社会関係の中での交流を積み重ねることではしか得られないものである。この「関係的信頼」を構築し維持するには、リーダー、特に校長・園長の行動が鍵だとされてきた(Bryk & Schneider, 2003; Cranston, 2011)。しかし、Edwards-Groves, et al. (2016)は、教育・保育の場での信頼の特性は、複雑かつ多面的であるとして、ミドルリーダーが人と人を繋ぎ、信頼関係を築くことの重要性を指摘している。彼女らは、オーストラリアの小学校とスウェーデンの保育・幼児教育のミドルリーダーおよびその同僚を対象としたアクションリサーチを行い、ミドルリーダー実践における「関係的信頼」を5つの次元に分けて再定位している(表3-2)。

これらの5つの次元は、相互に関連し、学校や園に応じて形を変えるものである(Edwards-Groves, et al., 2016)。ミドルリーダーがこれらの「関係的信頼」に基づいた実践を行うことで、教師・保育者が共通言語をつくり、新たな意味生成へと向かうときの土壌が形成される(Rönnerman, et al., 2017)。ミドルリーダーは、信頼関係を築くことにより、同僚が自らの課題や弱みを表すことができるようなオープンな雰囲気

表 3-2 ミドルリーダー実践における「関係的信頼」の 5 つの次元

次元	次元の説明	ミドルリーダーの実践の特徴（一例）
対人的次元 (interpersonal dimension)	ミドルリーダーが教育に共に取り組む仲間に対して共感を示し、関わり、尊重し、自信を引き出すあり方	関わりの示し方がオープンで、包摂的(inclusive)であり、すべての教師・保育者のニーズやスタイルに応じるものである
相互作用の次元 (interactional dimension)	ミドルリーダーが協働や民主的な対話を行うために安心できる場をつくり、維持するあり方	オープンで安心でき、対話的なコミュニケーションの場を創っている
間主観的次元 (intersubjective dimension)	ミドルリーダーが共通言語を用い、活動やコミュニティに参加することで、「共にいること」(withness)を表し、同僚性を示すあり方	学び・成長の課題にも、リーダーシップの課題にも共に向き合っている
知的次元 (intellectual dimension)	ミドルリーダーが人の成長や発達に関わる仕事についての自信や専門的知識、見識を伝え、もちこむあり方	ミドルリーダーが専門家であるということを周囲が確信し、認めている
実用的次元 (pragmatic dimension)	変化をリードするミドルリーダーが、実践志向で、実践的な問題に関わろうとし、現実主義であるとともに物事をやり遂げようとするあり方	ミドルリーダーの企画するプロジェクトにおける学び・成長の課題と見通しが理にかなったもので、実際の現実的である

注. Edwards-Groves, et al., 2016, p.378, p.382を元に佐川作成

をつくることを役割の一つとしている(Rönnerman, et al., 2017; Carrol-Meehan, et al., 2017; Rönnerman, et al., 2015)。「関係的信頼」は、ミドルリーダーの実践の中核にあると同時に、その実践を支え、専門的な学びの共同体構築の土台になる(Rönnerman, et al., 2017; Edwards-Groves, et al., 2016; Thornton & Cherrington, 2014; Cranston, 2011)。ミドルリーダーは、園の学びや成長にとって重要な社会関係資本を形成していると言えるだろう。

C 保育者の学び合い、園の変化を支えるミドルリーダーの役割

次に、本節では、保育者の学びや成長を支え、園の変化や発展を支えるプロセスとしてのリーダーシップ(e.g. Ebbeck & Waniganayake, 2003; Andrews, 2009; Rodd, 2013; Siraj-Bratchford & Hallet, 2014)の実践に焦点をあてる。教育や学びに関連するリーダーシップを表す代表的な用語としては、educational leadership, pedagogical leadershipがあるが、前者が校長・園長のようにリーダーの役職にある者のリーダーシップを対象として議論されてきたのに対し、後者は必ずしも役職についている必要はなく、誰でもが発揮できるリーダーシップとして議論されてきた。本節では、権力をもって行使されるのではなく、倫理的目的のために発揮されるpedagogical leadershipの概念(Murray & Clark, 2013)を参照し、研究動向を概観する。

1) 保育者の学び合いと園の変化を支えるリーダーシップ

Pedagogical leadershipは、教育学的リーダーシップ、教育・学びのリーダーシップなどと訳される(秋田他, 2016)。教育実践のあり方やそのプロセスを意味するpedagogyに関するリーダーシップであり(Siraj-Bratchford, 2009)、教育実践をリードし、必要な情報を提供するなど、園における組織としての変化を導くための専門的スキルに焦点を当てた概念である(Andrews, 2009)。Pedagogical leaderの役割には、新たに得た情報や知見について自分たちの経験をふまえて検討し、その解釈を同僚に伝えること、また、同僚のニーズを考慮しながら、それに関連する情報や知見を提供していくことが挙げられる(Kagan & Hallmark, 2001)。Rodd (2013)はこれを、学びを組織の中心に据え、子どもや保育者、保護者が熱心に、探究心をもち、自立した生涯の学び手として生きていけるよう勇気づけ、力づける組織や文化を育てていくことと定義している。また、Murray & Clark (2013)は、園外にも広げ、保護者、専門家、あるいはより広いコミュニティにおける関係性の中で、積極的な参加、対話、知識の共有によって学びを共構築することをparticipative pedagogyと呼び、そこでのリーダーシップの重要性を説いている。

教育・学びのリーダーシップは、園の変化を生み出すものである。Roddによれば、変化とは、個人や組

織が環境に対して柔軟に対応し、伝統的な確立された実践や方法、考えを問い直す能力である。従来の知識を刷新し、新たな知識を開発し、それらの知識を実践に適応し統合していくことである。変化とは、個人や組織が生き延び、発展するための機会なのだという (Rodd, 2013)。園の変化は、子ども・保護者・保育者・園・地域社会・国や自治体など、内的・外的に様々なレベルで生じ、密接に関係し合っている。園が成長していくためには、リーダーが変化の過程の複雑さを理解し、何よりもまず同僚が変化に対する心構えをもてるようにする必要がある (Peterson & Baker, 2011)。

例えば、Rodd (2013) は、変化について次のように理解することを勧める。「変化とは、人生に内在的にあるものであり、避けられない。変化は成長や発展の刺激であり、不可欠である。変化は個人、組織、社会において起きる。変化は予想できるし、計画できる。変化は一つのプロセスだが、小さな積み重ねで生じる。変化は非常に感情的で、緊張やストレスを伴う場合がある。変化は多くの人の抵抗にあう。変化はリーダーの支援を受けながら個人やチームによって調整される。変化は態度、知識やスキル、方針、手順の成長や改善を必要とする。変化は、改善のために何が必要かの判断があることで、もっともよく進む。」また、Siraj-Bratchford & Hallet は、変化のプロセスを次のように整理している。まず、変化のニーズと主体や仲介の特定。主体や仲介が、変化の鍵となる。次に、現在の方針や実践の振り返り・見直し。何をしているか、何がうまくいっているかを観察し、情報を集める。最後に、変化への関与。いつ、どのようにして変化を起こしていくのかを見定め、変化を観察し、次の見通しを立てる。この変化のプロセスにおいては、全員が参加し、保育に関する知識や価値観をもって対話し協働すること、また、変化に携わる人が知的、情緒的、実践的に支えられていることが重要である (Siraj-Bratchford & Hallet, 2014)。

このような園における内外からの変化は、互いを受け入れ、尊重し合い、信頼し合う関係性、人々を引き寄せ、力づけること、地域にねざしていることといった園内外の互恵の関係性と、参加型の対話を通した学び合いによって支えられたリーダーシップによってうまくいくという (Murray & Clark, 2013 ; Siraj-Bratchford & Hallet, 2014)。

2) 教育・学びのリーダーシップの分散

このような保育者の学び合いと園の変化を支える

教育・学びのリーダーシップについて、近年、分散型リーダーシップと合わせて一つ概念枠組みで捉えるアプローチが主流となっている (e.g. Heikka & Waniganayake, 2011; Bøe & Hognestad, 2017)。前述のように、分散型リーダーシップモデルは、園長がリーダーシップを独占する階層的リーダーシップモデルとの対比から生まれた概念であり、園長が園の職員に対してリーダーシップを分散するという発想からなる。一方、教育・学びのリーダーシップは、リーダーとしての役職や権威に関係なく、倫理的目的からあらゆる人が発揮しうるリーダーシップである (Murray & Clark, 2013)。実際、教育・学びのリーダーシップがうまく発揮されるためには、教育に関する考えの共有 (Lunn & Bishop, 2002) や、効果的なコミュニケーションや協働 (Siraj-Bratchford & Manni, 2007) といった同僚間の関係性が大きく関係している。このように、特定の役職にある者がリーダーシップを独占するのではなく、集団で共有しうるという点で、分散型リーダーシップ概念と教育・学びのリーダーシップ概念との親和性は高い。実際、保育者の学び合いや園の変化は、カリスマ性のある最前線のリーダーよりも、ミドルからリードしていく方がうまくいくことが多いと指摘されている (Andrews, 2009)。

この分散型の教育・学びのリーダーシップ (distributed pedagogical leadership) は、多層的な複数の参加者による (Hujala, Waniganayake & Rodd, 2013)、インタラクション (関わり合い) とコラボレーション (協働) によって実現される (Heikka, 2014)。これまでの研究の知見を統合すれば、分散型の教育・学びのリーダーシップが発揮されている園は、「園全体でビジョンや価値を共有し、互いに尊重し信頼し、対等に学び合う柔軟で応答的な関係のもとで、それぞれのニーズに応じた情報や知恵を共有し、新しいことに挑戦したり変化したりしていく園組織」と表現することができよう。

D ミドルリーダーの複雑な立場・役割を捉える hybrid leadership 概念

1) 分散型リーダーシップモデルとミドルリーダーの困難

前節までで概観したように、保育におけるミドルリーダーの役割について、分散型リーダーシップモデルから派生してミドルからのリーダーシップが重視されていること、その中で「人と人とを繋ぎ、信頼関係を築くミドルリーダーの役割」や「保育者の学び合い

や園の変化を支える役割」が期待されることを述べた。

ただし、ミドルリーダーシップを議論するために依拠してきたこの理論枠組みには、検討すべき課題がある。分散型リーダーシップモデルに立脚する場合に留意すべきことが指摘されている。そもそも保育の領域では、職員の能力が極めて多様であり、分散型リーダーシップというモデルで説明しきれないのではないかという疑問が呈されている (Aubrey 2011; Hard & Jónsdóttir, 2013; Siraj-Blatchford & Manni, 2007)。

また、リーダーシップは文脈と不可分であり、文脈に依存するものである (e.g. Osborn, Hunt & Jauch, 2002; Osborn, Uhl-Bien & Milosevic, 2014)。リーダーシップを文脈にねざしたものとして捉えるならば、園のめざしていること、主な課題、組織づくりやマネジメントなど、すべてを統合して考える必要がある (Hujala, 2013)。その上でリーダーシップが分散される場合には、以下 2 点の難しさを考慮する必要がある (Nicholson & Maniates, 2017)。第一に、分散型リーダーシップという考え方は階層的リーダーシップと比べて、文化的・政治的・社会的文脈にきわめて依存するものである。そのなかで、一人一人の信念や行動がつねに見直され、問いと改善につねに開かれているという緊張や複雑さにさらされ続けているということである。第二に、分散型リーダーシップの議論において見落とされがちなこととして、「専門性の共有」「集団での意思決定」の言葉の陰には不確かさ、緊張、抑圧が潜んでいるということである。リーダーシップが分散され、状況に応じたかたちで、皆で意思決定をしていくということ (Murray & McDowell Clark, 2013) は、すなわち、リーダーシップが共有され意思決定された時に優先された声、アイデア、課題と同時に、その背景には、沈黙し検討されなかった声やアイデア、課題があるのである (Nicholson & Maniates, 2017)。そのことを、つねに批判的に検討する必要がある。

実際に、小学校以上のリーダーシップ研究では、リーダーシップを分散したことで、教師が負う責任に対する負担感が増し、実際にはより権力をもっている教師の価値観や目標を押し付けるだけとなった (Ritchie & Woods, 2007) というように、必ずしも教師の専門性開発に益しない場合があることが指摘されている (Leithwood, Mascall & Strauss, 2009)。また、Hard (2018) は、26名の園長や保育者へのインタビューを行い、保育における分散型リーダーシップの実際について分析している。その中で、近年、保育

の領域においても階層的リーダーシップではなく分散型リーダーシップが期待される傾向が強まっている中、園で誰かがリーダーシップを発揮して実践を良くし変化を起こそうとしても、同僚から歓迎されず平等主義が根深いこと、また、リーダーの役割を期待される人も、優しさ (niceness) や礼儀正しさ (politeness) という言説に縛られ、他の同僚のやる気をそがないよう、チームの一員としてでしゃばりすぎないようにする傾向があることなどが、語りの中から導出されている。Hard は、分散型リーダーシップに潜むこのような非生産的で時には破壊的にもなりうる特徴に関しても、ポジティブな側面と合わせて検討する必要があると指摘する。そして、多様なアイデアや話し合いが守られる文化がない限り、分散型リーダーシップはうまくいかないと述べている。

これらの課題をふまえるならば、分散型の教育・学びのリーダーシップがうまく発揮されるためには、前節で取り上げた「人と人とを繋ぎ、信頼関係を築く」ミドルリーダーの役割が重要であることを前提とした上で、ミドルリーダーがそれに傾倒しすぎると、優しさや礼儀正しさの言説に縛られることになりかねないことを留意する必要がある。一方で、同僚間の信頼関係が築かれることではじめて、保育者が新たなことに挑戦したり、そのためのリスクを負ったりすることができ、「保育者の学び合いや園の変化」に繋がっていく (Murray & McDowell Clark, 2013)。現に、保育におけるリーダーシップは、様々な内的・外的要因によって、階層的であると同時に、協働的で分散化され、ミクロ (園)、メゾ (関係、繋がり、プロセス)、マクロ (行政、自治体) レベルのそれぞれで見られる (Rodd, 2013)。

このように立場的にも役割的にも難しさを抱えるミドルリーダーの役割について、現在の理論的枠組みでは検討しきれていない部分について、次に取り上げる hybrid leadership 概念がこれまでとは異なる分析枠組みを提供している。

2) ミドルリーダーの立場・役割を捉える hybrid leadership 概念

分散型リーダーシップ概念に内包されるミドル・リーダーシップの難しさについて、理論的に整理し、実践者の声をもとにミドルリーダーの役割を説明しようとする新たな試みとして、hybrid leadership 概念にもとづく論考が提出されている (Bøe & Hognestad, 2017)。

Hybridとは、雑種の、混成のという意味であり、hybrid leadershipとは、ミドルリーダーのリーダーシップを階層的な観点と非階層的な観点の両方から捉える包括的な概念枠組みとして提唱されている概念である（Gronn, 2008; 2011）⁴⁾。これは、ミドルリーダーの役割に、リーダーがその役職にあって個人として発揮するリーダーシップ（solo leadership /positional leadership）と、チームの一員として同僚と協働しながら民主的に発揮するリーダーシップ（dialogue-oriented leadership /democratic leadership）の両方が含まれることを意味している。Hybrid leadershipは大抵、一人の、二人の、チームの、あるいは他にも様々なかたちで発揮されるリーダーシップが組み合わさった状態である。Bøe & Hognestad (2017) は、このhybrid leadershipという考えに則り、古典的なリーダーシップ研究の分類である「リーダーによる同僚への言語接触の目的（purpose of verbal contact）」のカテゴリー（Mintzberg, 1973）を参考に、ノルウェーでformal teacher leaderの職務を5年以上経験しているミドルリーダー6名を対象に、一週間ずつの観察（毎日9時から14時まで）とインタビューをもとに、その実践を以下7つのカテゴリーに整理している（表3-3）。

① 情報の共有・やりとり（total informational）

ミドルリーダーが「神経中枢」として、できる限りの情報を同僚間で広めること。具体的には、情報の受け取り、情報の提供、情報の対話、巡回（observational tour）の4つが挙げられる。この中には、対話を通し

て同僚の目的や動機をすくい取る役割と、階層的な情報伝達によって教育的価値観が確かに共有されるようにする役割とが含まれる。日々の円滑な運営のための情報をやりとりしたり、実践や子どもたちの教育に関わる仕事について理解の不一致が生じないようにするためには、階層的な情報伝達も不可欠である。

② 要望と懇願（request and solicitation）

ミドルリーダーが同僚の要望や懇願に専門的知識や経験をもって応えることで、同僚の日々の仕事を支え、良い協働の関係を築くこと。具体的には、行動上の要求、管理職からの要求、要求のやりとりの3つが挙げられる。日々の保育はあらかじめ計画が立てられ、それぞれに教育・学びのリーダーシップを発揮しているが、それだけでは日々の保育の営みは円滑に進まない。同僚の日々の保育を援助・支援し、円滑に進むようにするために、同僚からの様々な要求に対して、ミドルリーダーがあらゆるところで対応している。また、共通の目標に向かって、同僚間が協力し助け合うように促している。ここでは、ともに子どもたちの教育に関わる仕事をするパートナーとしての同僚との非階層的な関係と、同僚との協働において、自らのリーダーの立場を強調し要求する階層的な関係がある。

③ 人材の配置（resource allocation）

人材を適切に配置すること。一日のはじまりや、教育的な活動を行なっている間だけでなく、継続的に行われる。ミドルリーダーは、同僚とともに近くで働く

表3-3 ミドルリーダーのhybridな実践

役割	内容
①情報の共有・やりとり (total informational)	ミドルリーダーが「神経中枢」として、できる限りの情報を同僚間で広めること。
②要求や懇願 (request and solicitation)	同僚の要望や懇願に専門的知識や経験をもって応えることで、日々の仕事を支え、良い協働の関係を築くこと。
③人材の配置 (resource allocation)	保育が円滑に行われるよう、一日の流れの中で、人材を適切に配置すること。
④非公式の打ち合わせ (informal meetings)	同僚との予定にない打ち合わせをするための手軽な、非公式の接触。
⑤全体に関する意思決定 (total decision-making)	一人のリーダーとして（同僚に相談せず）、意思決定すること。
⑥専門知の開発を導く (leading knowledge development)	めまぐるしい日々の中でも、状況やニーズに応じた学びの機会を生み出し、知の充実をはかること。
⑦ケアと配慮 (care and consideration)	ケアと配慮によって、すべての関係性に支えられた活動（仕事）の基礎をつくること。

注. Bøe & Hognestad, 2017を元に淀川作成

中で、それぞれをよく知るようになる。そして、その人について知っていることをふまえて、人材配置を行う。教育・学びのリーダーシップが分散されている時には、保育者たちは同様の役割を果たしているように見えるが、ミドルリーダーは自らを他の同僚とは異なる立ち位置にいと認識している。それは、ミドルリーダーが、一日の保育が円滑に行われるようにする責任を担うことと、それを支える専門的知識を有していることによる。すなわち、協働とチームワークの中でも、ミドルリーダーは自らの立ち位置を強く自覚しているということである。

④ 非公式の打ち合わせ (informal meetings)

同僚との予定にない打ち合わせをするための手輕な、非公式の接点をもつこと。非公式で、非階層的な状況でのコミュニケーションの空間をつくることで、ミドルリーダーは同僚とともに、彼らと仕事を分担し共有しながら、保育の計画を省察、改善、調整する。顔を合わせてコミュニケーションをとることで、協働や関わり合いが生まれる。天候、子どもたちの関心や遊びの展開、人材配置の変化など予定と異なる事態に対しても、簡単な非公式の打ち合わせをしながら、複雑で変化し続ける環境に対応していく。

⑤ 全体に関する意思決定 (total decision-making)

ミドルリーダー、教育的な仕事や緊急の園全体に関与する事態について、同僚に相談せずに、自らの判断で意思決定をすること。例えば、職員の病欠等により予定していた会議を取りやめることなどである。その時に、すぐに決断しなければならないことがある。

⑥ 専門知の開発を導く (leading knowledge development)

めまぐるしい日々の中でも、状況やニーズに応じた学びの機会を生み出し、専門知の開発をはかること。具体的には、専門的な学びを導く providing professional guidance、望ましい教育実践についてフィードバックを行う、実践を言語化する、職場での働き方・振る舞い方 workplace performance の手本を示す、巡回 observational tours の 5 つが挙げられる。専門知の開発は、ミドルリーダーと同僚がともに保育している時や、ミドルリーダーが保育に入っていない時に同僚と個別に行うこともある。また、保育の様子を巡回し、困っていることがないかを見て回ったりもする。ミドルリーダーは、先が読めない状況で協働することで、同僚の教育的な仕事をファシリテートし、影響を与える存在である。日々の保育の中で、実践について語り合いながら (対話にもとづいて) 同僚を導くことが、専門知の開発をもっとも促す。同僚の専門知

を開発することで、自らも子どもたちを教育するということについて学んでいる。これらの取り組みは、ミドルリーダーの専門知によって支えられており、そのために、ミドルリーダー自身も専門知を開発している。

⑦ ケアと配慮 (care and consideration)

同僚間でおしゃべりやユーモア、挨拶、相手への関心を示すことで、互いをケアし、配慮すること。これにより、支え合う同僚性ができ、関係性に支えられるあらゆる仕事の基盤ができる。同僚間の強い結びつきは、何よりも大事なことである。ミドルリーダーがケアを行うことの主な目的は、強固な同僚性を築くことと同時に、仲間の一員になることである。

①から⑦のミドルリーダーの実践は、固定的でなく流動的で創発的なものであり、リーダーシップ実践が相互に関連しているものとして描き出されている。Bøe & Hognestad (2017) は、①～⑦をふまえたミドルリーダーの語りの分析から、ミドルリーダーが、協働的で分散型の対話を通じた民主的なリーダーシップ (非階層的) と、リーダーとしての立ち位置を意識した単独のリーダーシップ (階層的) とのバランスを取りながら、ミドルからのリーダーシップを発揮していることを明らかにした。ミドルリーダーは、対話による関係づくりを通して、文脈に応じて、同僚への影響、信頼、参加、支援と、十分な統制、権威、権力とのバランスを取りながら、分散型リーダーシップを方向付け、進めているということである。

これまで階層型リーダーシップと分散型 (非階層型) リーダーシップの二分法で語られてきたリーダーシップ理論は、前述のように、ミドルリーダーが抱える困難や現実の複雑な在り様を十分に捉えきれないという課題があった (Aubrey 2011; Hard & Jónsdóttir, 2013; Siraj-Blatchford & Manni, 2007; Nicholson & Maniates, 2017; Hard, 2018)。Bøe & Hognestad (2017) の示したミドルリーダーの hybrid leadership の整理は、その見落とされていた部分に光を当て、包括的かつ構造的に捉えようとしたという点で、保育におけるミドルリーダー研究に一石を投じるものであったと考えられる。

E 3章のまとめ

本章では、保育におけるミドルリーダーのリーダーシップに関連する海外 (英語) 論文のレビューを通して、保育におけるミドルリーダーの役割は、分散型リーダーシップモデルから派生してミドルからのリー

ダーシップが重視されていること、その中で「人と人とを繋ぎ、信頼関係を築く役割」や「保育者の学び合いや園の変化を支える役割」が期待されることを述べてきた。

その上で、園長を中心に議論されてきた分散型リーダーシップを、ミドルリーダーの立場からその困難さや現実の複雑な在り様とともに批判的に検討し、ミドルリーダーが上記の「人と人とを繋ぎ、信頼関係を築く」役割に傾倒しすぎても優しさや礼儀正しさの言説に縛られる一方で、信頼関係を築くことではじめて「保育者の学び合いや園の変化」に繋がっていくという、立場的、役割的な難しさを浮き彫りにした。この複層的で多義的なミドルリーダーのリーダーシップは、階層型リーダーシップと分散型（非階層型）リーダーシップの二分法では十分に捉えきれない。この課題に対し、ミドルリーダーの役割を説明しようとする新たな概念枠組みとしてhybrid leadership概念について論じた（Bøe & Hognestad, 2017）。

hybrid leadershipは、協働的で分散型の対話を通じた民主的なリーダーシップ（非階層的）と、リーダーとしての立ち位置を意識した単独のリーダーシップ（階層的）の混成である。すなわち、チームの一員として同僚と協働しながら民主的に発揮するリーダーシップ（対話中心／民主的）とリーダーがその役職にあって個人として発揮するリーダーシップ（個人／単独的）の両方が含まれることを示す包括的な概念である。本章で便宜的に区別して論じた「人と人とを繋ぎ、信頼関係を築く役割」と「保育者の学び合いや園の変化を支える役割」もまた、相互連関的、流動的、共起的に実践されることを示すものでもあるだろう。この概念枠組みは、ミドルリーダーが、対話による関係づくりを通して、文脈に応じて、同僚への影響、信頼、参加、支援と、十分な統制、権威、権力とのバランスを取り、分散型リーダーシップを方向付け、進めていることを示している。実践の複雑性や曖昧性、多義性に即した概念枠組みであるという点で、立場的にも哲学的にも中間にいて、実践に即して捉えられるミドルリーダーシップ研究に示唆を与えるものだろう。

このようなミドルリーダーの流動的で創発的なhybridな実践をさらに整理して考えるにあたって、Hargreaves & Fullan (2012) の唱える「専門家の資本 (professional capital)」の概念が有効ではないだろうか。「専門家の資本」とは、「人的資本（教育やトレーニングを通して育まれる個人の知識やスキル、能力）」・「社会関係資本（信頼や規範で繋がる人と人との関係

性）」・「意思決定資本（自由裁量で判断する力、そのための知識や経験）」の3つの資本によるものである。いずれも単独では専門性の向上に繋がらず、社会関係資本が豊かになることで人的資本が豊かになり、また、意思決定資本も豊かになると言われる。ミドルリーダーのhybridな実践においては、「人と人とを繋ぎ、信頼関係を築く役割」はまさに社会関係資本を豊かにすることであり、「保育者の学び合い、園の変化を支える役割」は社会関係資本によって支えられる人的資本や意思決定資本と関連する。それらが関連しながら、総合的に、ミドルリーダーの実践向上を支えるダイナミクスに迫る研究が期待される。

一方、本章で扱えなかったのが、そうしたミドルリーダーの育成・支援についてである。保育のリーダーシップ支援の必要性は以前より主張されており（Karila & Kupila, 2010）、そのために、例えばWaniganayake (2013) は、①経験を通じた学習、②メンタリング、③リーダーシップの資格取得が必要と述べる。特に、本稿でも言及したように、リーダーシップとは文脈化された実践であるため、日々の日常に即した学びの支援が求められる。例えば、Kupilaらは、将来リーダーになる養成校学生へのメンタリング、初任保育者へのメンタリング、そしてミドルリーダー同士のメンタリングを実践し、その成果を報告している（Kupila, Ukkonen-Mikkola, & Rantala, 2017; Kupila, 2018; Kupila & Karila, 2018）。中でもミドルリーダー同士がメンタリングする取り組みでは、似た状況にある者同士が水平方向の繋がりを作り、信頼関係の下で継続的に支え合えることがミドルリーダー支援となっている（Kupila & Karila, 2018）。一方で、そうした横の繋がり（社会関係資本）を築く場合には、次の研修までの間に、誰が試行錯誤するのか、フィードバックをするのか、他からの学びの機会を提供するのか、そして、変化に対する責任をどのように負えるのかといったことを十分に検討しなければならない（Hargreaves & Fullan, 2012）。ミドルリーダーの日常に入り込んだ支援の方法が模索される必要があるだろう。

最後に、本章では海外の英語論文における研究動向を概観したが、日本の文脈においてはミドルリーダーの実践がどのように立ち現れるのかについて詳細に検討する必要がある。そこで、続く第二部では、日本の保育におけるミドルリーダーの役割について、研究動向の整理及び調査研究の報告を行い、考察を進める。

4 第二部：日本における保育のミドルリーダーに関する研究の概観

日本の保育におけるミドルリーダーの役割はどのように捉えられるだろうか。先に整理したように、日本では、主幹や主任といった役職が組織の中に位置づけられている。一方で、リーダーとして必要な実践の知恵や力量をもつ中堅保育者が、役職によらずリーダーとしての役割を果たすことが期待され、研修も制度化されてきている。第 1 章で指摘した日本の保育を取り巻く様々な課題の中で、ミドルリーダーが重視されてきているといえる。

ミドルリーダーの役割や実践は、そうした社会の変化、保育制度、園の組織のあり方等、社会・文化固有の文脈の中で生まれていると考えられる。そのため、海外の研究から学びながらも、そのモデルを適用するだけではなく、日本の保育でミドルリーダーにどのような役割が期待され、実践がなされているのかを、まずは丁寧に検討する必要があると考える。

以上より、本章では、第一部で整理した観点を踏まえつつ、日本の保育の文脈の中で立ち現れるミドルリーダーの役割や実践のあり方について考察する。具体的には、先行研究の知見の整理・概観をした上で、発達保育実践政策学センター（Cedep）のプロジェクトとして筆者らが実施した研究結果を提示する。なお、本稿では、ミドルリーダー（特に主任）にかかわる調査研究として実施している 2 つのプロジェクトを報告する（表 4－1）。第一に、平成 27 年度に実施した「全国保育・幼児教育施設大規模調査」である。対象に主任保育者を含み、そのリーダーシップの実践について、園長との比較や他の保育者への影響を含めて検討することができる。第二に、「主任保育者の実践知に関するパターン・ランゲージプロジェクト」である。これは、慶應義塾大学井庭崇研究室との共同研究プロジェクトである（野澤・井庭・天野・若林・宮田・秋田、

2018）。パターン・ランゲージとは、実践知を共通言語によって共有化し、他者と経験を語り合い、ともに新たな方法を生み出すための支援ツールになりうるものである（井庭、2013）。主任保育者の実践の知恵を明示化するとともに、研修への応用可能性をもつ新たなアプローチである。

A 保育のミドルリーダーの実態に関する研究の概観

本節では、保育のミドルリーダーの役割や実践について、日本の保育研究においてどのように取り上げられ、検討されてきたのかを概観・整理する。

1) 日本の保育におけるミドルリーダーとは

現在我が国における「ミドルリーダー」に関する研究は、多くは学校経営学など学校組織を対象とする研究者らによって検討されているものであり、保育分野における研究はそれほど多くない。畑中（2013）は、論文「学校経営におけるミドル論の変遷」の中で、ミドルリーダーに関する先行研究が検討した役割期待に着目し、①ミドルに教育の効率化や民主的教育移行を期待した「ミドル論の萌芽（1970年代前後）」②ミドルに問題解決役を期待した「マネージャーとしての認識（1980年代～1990年代前半）」③伝達調整のみならず組織に提案できるミドルを期待した「リーダーとしての期待（1990年代後半から）」④世代間ギャップを埋め、「ファシリテーター」としてのミドルを期待する「役割期待の具体化（2000年代後半～現在）」の 4 期の時代的変遷を示すと共にその背景について論じている。この変遷の鍵となった要因に挙げられているのは学校の「自立・自律」であった。

我が国の保育は、近年一つの転換点を迎えている。幼稚園の学校教育法上の学校種の規定順位が変わるなどに象徴されるように、学校との位置づけはより強調され、科学的な根拠に基づき生涯発達の中でもとりわけ幼児期を重視する世界的動向による後押しもあり、

表 4－1 本論文で引用するCedepが実施した主任に関わる調査研究

調査名	全国保育・幼児教育施設大規模調査	主任保育者の実践知に関するパターン・ランゲージプロジェクト
調査対象	保育・幼児教育施設の保育者（園長，主任，5 歳児・3 歳児・1 歳児担任）30,700 名	幼稚園・保育所の主任保育者 25 名
調査方法	質問紙調査	グループインタビュー調査
提示する結果	①主任保育者の基礎的特徴，②園長・主任のリーダーシップの構造，③園長・主任のリーダーシップと保育実践との関連	開発されたパターン・ランゲージ

幼児教育への関心と期待は高まっている。また保育ニーズの増加は、法制度の緩和による施設設置設備の多様化や長時間化などの変化を引き起こし、新たな課題を生み出している。保育に関する量と質の拡充に関する議論が学際的な取り組みにおいて行われ、保育内容とその方法、施設屋内外の環境設定が検討されている。今、保育文化の継承という従来の期待に加え、「変動」「不確実」「複雑」「曖昧」が加速するとされる時代の中で、人材の育成に寄与し得る柔軟な組織作りをリードできる保育者が求められている。

それは畑中（2013）による区分を参照するならば、③の期と④の期に示されたリーダーであり、保育需要に応える施設開設時間の延長によって増員された、多様な職階の職員との「ギャップ」を埋める「ファシリテーター」になれる、そして新たな時代に必要な保育の創造に対し、伝承のみならず新たなアイデアを「提案」できるリーダーであるといえる。

では、実際の園において、ミドルリーダーはどのようにして生まれているのか。

櫻井（2018）は、園長による主任保育者選定のプロセスについて、①選定期と②選定基準の2点を明らかにしている。櫻井（2018）が明らかにしたケースでは、①選定期は前任者の退職が確定した時ではなく、保育者としての勤務が始まった時であり、その頃から候補者として選定していたこと②選定基準として「人間関係・コミュニケーション能力」「園長が使用できる保育実践と保護者対応ができる能力」「園の方針理解と主体性」「園長と異なるタイプ」などが挙げられている。しかし、担い手候補である保育者に対する質問紙調査においては、ミドルリーダーとして意識付けられた事として「勤続年数、経験年数が長くなったから」が高く、次いで「年齢が高くなったから」「園の教職員のなかで中間の年齢になったから」「後輩の教職員が増えたから」「上司から意見を求められたり、相談されるようになったから」という順位であった（保育教諭養成課程研究会，2017）。担い手にとっては、「年数」や「年齢」という外的要因によるとの認識が最も多かったのである。

しかし、保育者の能力は、単に時間の経過と関係するものではない。保育者の熟達化の過程については、幾つかのモデルが示されている。秋田（2000）は、保育者の発達段階モデルとして5つの段階（段階1：実習生・新任の段階～段階5：影響力のある段階）を示している。ミドルリーダーに期待される役割の一つとして、園運営と管理がある。その段階は、このモデル

では「園経営や他の若手教師の教育、助言など、保育に関わる間接的文脈に携わる方向のいずれか、あるいはその両方向に関わるようになる」である「段階4：複雑な経験に対処できる段階」になる。このモデルの区分は、年齢や経験年数ではなく、保育者の能力と状態により、段階はイベントによっても引き上げられていくとされている。

2017年の保育教諭養成課程研究会による調査で抽出された、ミドルリーダーに必要な資質・能力は、「調整」「連携」「省察」「子供理解・援助」「園運営の中核」「後輩指導」の6つの因子であった（保育教諭養成課程研究会，2018）。ミドルリーダーに必要な資質・能力が、ミドルリーダーを選出する園長等のリーダーによる外部評価のみでなく、ミドルリーダー自身が確かに備わった資質・能力として自覚化されるような、学びの機会を支援していくことが求められる。

2) 日本のミドルリーダーが担う役割の実際と課題

長江（2018）は、自身の主任保育者時代を振り返り、主任保育者の役割を①保育所のムードメーカー②保護者からの苦情に対しての橋渡しの役割③園内研修での保育者の主体的参加と学びを支援する役割④保護者に園の保育を理解してもらうと共に保護者自身の良さを促進することの4つを挙げている。また、園長時代の振り返りと比較から、園長は主に園外に、主任は主に園内において期待された役割を持つことが多いと述べている。長江によるこの振り返りは、まず、第一部において示された「人と人とを繋ぎ、信頼関係を築く役割」と「保育者の学び合い、園の変化を支える役割」と同じ要素を持つ。加えて、保護者との関係性への言及もあることから、園外との接点を、特に日々の担任保育者の保育に寄与する資源へと変換する役割も担っていることがわかる。例えば上記④に示したように、保護者自身の良さを促進するのは担任保育者でも可能である。しかし、それが主任の役割となっているのは、主任が保育者として熟達しているからである。主任保育者にこの役割が担われることによって、直接的には担任保育者の保育が支えられ、園の保育の質の向上につながられる可能性は高い。

ただし吾田（2017）は、多くの主任保育士は、施設管理関連業務を主任保育士の業務と捉えていること示唆している。さらに、山本（2018）がミドルリーダーになった時に感じられている負担の一つとして「マネジメント」（施設管理等）を挙げている。それは先述したように、ミドルリーダーへのキャリアパスには、

一般的には認定試験などを経るルートでなく当事者からすれば、ある日突然に、園長などからの任命によることの方が多いことに起因する。ミドルリーダーは、学級運営やそれに関わる実践知が評価され、他の業務への担い手としても期待されたものではあるが、実際は突然に学級運営を超えた園運営に関する様々な業務に就くことになり、負担になる可能性は高まる。

では、ミドルリーダーはどのようにその資質を得ていくのか。必要と思われる資質・能力、全てについて、経験年数と資質能力修得の自覚は関係があることが示されている。調査によれば、その差は8年目にあるといい、実際の業務においても、8年目以降にその役割が担われていることが高いという。さらに、特に身に付いているとされた因子は「省察」「後輩指導」であり、身に付いていないとされた因子は「園運営の中核」「連携」であった（保育教諭養成課程研究会，2017）。また、幼稚園と認定こども園の保育者では、経験年数が5－8年となる保育者が最も退職を考える比率が高くなっている。一方で、経験年数が9年を超えると、傾向として保育者効力感は高くなっている（保育教諭養成課程研究，2017）。離職を防ぎ、やりがいを持って保育に取り組むミドルリーダーの活躍を期待するならば、「省察」「後輩指導」に対する支援を受けて「8年目」に生ずる離職の危機を超え、さらに「園運営の中核」「連携」に関する支援と学びを得ることで、「9年」を超えて経験を活かした保育が展開されていく可能性はある。

ミドルリーダーを支える仕組みについては、保育者の潜在的な研修ニーズとして、どの経験年数の保育者にとっても「園運営の中核」があり、約5-8年目の保育者は「後輩指導」であり、9年目以降の保育者には「調整」「子供理解・援助」があるといわれている（保育教諭養成課程研究会，2017）。このことから、ミドルリーダー研修の内容として、まず「園運営」に関する学びが設定される必要がある。そして「後輩指導」の知識獲得は、5-8年目の離職のリスクを軽減する可能性を高め、「調整」「子ども理解・援助」については、保育者の効力感をより高めていくものと思われる。また、経験年数により求める内容に違いがあることは、経験年数が定まっていないミドルリーダー集団での一斉研修のやりにくさになるようにも思われるが、上記調査から見えたニーズが内容に確保されるならば、修得のタイミングに違いがあるからこそ、互いの経験を伝え合うことで学ぶこともできる。

吾田（2017）は、主任保育士を対象とした研修の中

で、主任業務の内容に関するグループワークの中で集められた主任としての悩みや課題等をまとめている。そこで集められた課題は、「新人研修」「自己研鑽」「線引きが難しい業務」「会議の進め方」「職員の声を集約する」「対外的な対応」「ホームページ作成やDVDの編集」等であり、研修での対話を通して得られる気付きや様々な情報の交換が、参加した主任のその後の業務に対する意欲の向上に効果的であったと述べている。小嶋（2015）は、主任研修後に行なった質問紙調査において、有意義なこととして「学び直しからの気付き」「他園・他者との交流」を挙げ、活かされたこととして「保育の見直し」、研修における困難や課題・希望については「研修と保育園業務の両立」が挙げられたことを示している。

実際のミドルリーダーにおいては、「見直し」と「交流」は必要とされており、それらを可能にする仕組みが求められているといえる。その仕組みとは、具体的にはミドルリーダー自身が、何を交流する必要があるのか、明日の保育に活かすために必要な情報とは何かを知り、同時に、必要な情報を得る方法を得ていく仕組みであり、また、それらの取り組みを日々実現させていくのを支える仕組みである。

3) まとめ

保育を取り巻く社会状況の急激な変化の中で、職員間の関係の「ファシリテーター」であり、保育の創造のためのアイデアを「提案」できるリーダーが求められている。これは、第一部において示された「人と人とを繋ぎ、信頼関係を築く役割」と「保育者の学び合い、園の変化を支える役割」とも共通している。加えて、保護者との関係づくりや園運営の中核を担うといった役割も挙げられていた。園の内部だけでなく保護者との接点をつくっていく役割もまた重要なものであろう。さらに、保育者の学びを支える役割の中でも、「後輩指導」、「初任研修」、「省察」、「子供理解・援助」が挙げられていた。初任や若手の保育者が、その園で保育者として育っていく過程に寄り添いながら、自らも「省察」「子供理解・援助」を深め、専門性開発をリードしていく役割が求められている。

一方で、ミドルリーダーの何らかの役職は、園長から突然に任命されることも多い。その中で、困難や葛藤を経験することも多々あるだろう。第一部で指摘したミドルリーダーの育成・支援は、日本においても大きな課題である。「研修と保育園業務の両立」が課題として挙げられているように、忙しい主任等の業務の

中で研修に出るのは難しい状況であろう。研修と園業務を両立する仕組みを創出するとともに、他園・他者との交流等をもたらす研修のあり方を考案することが求められる。

最後に、日本における保育のミドルリーダー研究は、それほど蓄積が多いわけではない。そのため、検討すべき課題は山積しているが、まずは喫緊に求められているミドルリーダー育成・支援への示唆を含む以下の課題について、Cedepで実施した2つの研究（表4-1）に基づき検討する。なお、これらの研究は、ミドルリーダー研究の第一歩として特に主任保育者に焦点を当てている。

第一に、リーダーシップに関わる取り組みにおいて、園長と主任保育者では違いがあるか、園長と主任の取り組みは、そのそれぞれが、他の保育者の保育実践のありようにどのような影響を与えるのかといった、園組織内の他の保育者の実践との関連性について実証的に十分検討されていない。主任の役割を検討する上では、期待される役割だけでなく、実際に期待される役割をなしているのか、その実態を把握する必

要がある。

第二に、職員同士の関係性をファシリテートし、新たな時代の保育や園組織を創造していくことが求められる中で、主任保育者はその役割にどのように向き合い、それを果たそうとしているのか。研修の内容を考える上でも、理論的・理想的なあり方だけでなく、実践に根差した主任保育者の知恵を明らかにする必要がある。

B 大規模調査から窺える保育のミドルリーダーの実態

前節に挙げた第一の課題を踏まえ、Cedep大規模調査の結果を提示し、園組織における主任（あるいはそれに該当する）保育者の役割について検討する。

1) 調査概要

調査概要は、下記の通りである。①調査時期：平成27年12月から平成28年3月。②調査対象：保育・幼児教育施設の全施設形態、すなわち幼稚園、認定こども園、認可保育所、小規模保育所、認可外保育施設を

表4-2 各施設形態の質問紙配布数と回収率

	幼稚園	認定こども園	認可保育所	小規模保育施設	認可外保育施設
送付園数	3402	2565	4937	1654	7821
回収率	40%	45%	50%	35%	15%

表4-3 主任保育者の年齢と主任としての経験年数

	年齢			主任経験年数		
	度数	平均	SD	度数	平均	SD
幼稚園	1361	44.26	9.38	1293	5.44	5.84
認定こども園	1104	45.99	9.28	1041	5.48	6.27
認可保育所	2565	48.43	7.81	2449	4.45	5.28
小規模保育所	528	41.62	10.38	432	2.28	3.09
認可外保育施設	1272	43.79	10.78	931	5.3	6.13

表4-4 主任保育者の現場経験年数

	度数	平均	SD	最小値	最大値	3年以下の割合
幼稚園	1342	19.66	9.8	1	52	2.7%
認定こども園	1070	21.69	8.93	1	53	1.2%
認可保育所	2482	24.63	8.86	1	56	0.9%
小規模保育所	518	13.17	8.05	1	50	5.6%
認可外保育施設	1048	16.36	9.65	1	57	4.4%

対象とした。全施設形態のうち、幼稚園と認可保育所に関しては、都市と地方の割合が約半分になるようにサンプリングを行った。一方で、認定こども園、小規模保育施設、認可外保育施設については、調査時点での全数を対象とした。各園で、園長、主任、担任（1歳児クラス・3歳児クラス・5歳児クラス）の計5名に回答を求めた。③質問紙配布数と回収率：各施設形態の質問紙配布数と回収率を表4-2に示した。幼稚園、認定こども園、認可保育所に関しては約40～50%の回収率だったが、小規模保育施設は約35%とやや低く、認可外保育施設では約15%と低い回収率だった。このように回収率が施設形態で異なること考慮し、結果に関しては慎重に解釈する必要がある。

2) 主任の基礎的特徴

回答を得た主任保育者の基礎的特徴を施設形態別に集計した（表4-3、表4-4）。

①性別：主任保育者の性別は、どの施設形態においても97%～98%が女性であり、男性はわずかであった。②年齢：主任の年齢の平均はいずれの施設形態においても40歳代であったが、ばらつきも大きく、最小の年齢はいずれも20歳代前半であった。③主任経験年数：主任経験年数の平均は、幼稚園、認定こども園、認可外保育施設は5年以上であったが、認可保育所は4年半、小規模保育施設は2年ほどであった。これは、小規模保育施設が新制度に組み込まれたのが最近であることや、新規の認可保育所が増えていることによると考えられる。④現場経験年数：保育現場で勤務した現場経験年数の平均は、認可保育所が最も長く25年程度であり、小規模保育施設が最も短く13年程度であった。また、いずれの施設形態においても、主任保育者の現場経験年数の最小値が1年の場合があった。

以上より、主任保育者の平均像としては、40歳代で十数年の現場経験をもつ中堅保育者が浮かび上がるが、そのばらつきも大きく、20歳代かつ現場経験1年ほどで主任保育者を努めなければならない場合もあるということが示された。

3) リーダーシップに関わる園長と主任の実践

先述のようにリーダーシップに関わる実践（「リーダーシップ」とする）については、保育リーダーシップ等、最近の保育・教育等のリーダーシップに関する議論や調査を参照して項目を作成した⁵⁾。項目数は、園長向けは22項目、主任向けは20項目である（園長のための2項目は、保育理念・方針や経営理念・方針の明

示に関するものである）。質問項目の内容について5段階で回答を求めた。探索的因子分析を行い（主因子法・プロマックス回転）、園長・主任のリーダーシップの構造を把握した。園長については、①「組織の運営・園の風土づくり」、②「専門性向上の支援」、③「日々の保育実践の援助」、④「園の方針・理念の明示」、⑤「保護者との連携」の5因子であった。それぞれの因子に含まれる項目例は下記の通りである（各因子の α 係数は.70～.81）。

- ① 組織の運営・園の風土づくり：「職員の仕事に対する意見や要望等を尊重している」「職員が意見等を出しやすい雰囲気を作っている」等
- ② 専門性向上の支援：「保育制度や政策に関わる情報収集を積極的に行っている」「保育実践に関わる書籍や保育雑誌を積極的に購読している」等
- ③ 日々の保育実践の援助：「保育計画や保育日誌等の内容を確認している」「新任の保育者に子ども等との関わりを指導している」等
- ④ 園の方針・理念の明示：「園の経営理念・方針を明確に示している」「園の保育理念・方針を明確に示している」の2項目
- ⑤ 保護者との連携：「保護者からの要求・要望に応じている」「保護者からの要求・要望に率先して対応している」の2項目

主任については、①「専門性向上の支援」、②「組織の運営・園の風土づくり」、③「日々の保育実践の援助・保護者との連携」の3因子となった。「組織の運営・園の風土づくり」、「専門性向上の支援に関しては、園長と同じような項目が含まれていた。また、園長では「日々の保育実践の援助」と「保護者との連携」が2つの因子に分かれたが、主任では「日々の保育実践の援助・保護者との連携」の因子にまとまった（各因子の α 係数は.69～.88）。

次に、リーダーシップ各因子の合計点を項目数で割った値について、各因子の平均値を求め、図4-1、4-2に示した。園長については、すべての因子について5点が最大値のところ平均点が4以上であり、いずれの側面に関しても比較的良好に取り組んでいると認識されていた。一方で、主任については、保育の質向上に関わる情報を収集したり、他の保育者に提供したりする「専門性向上の支援」のみが4を下回り、やや取り組みが弱いと認識されていた。

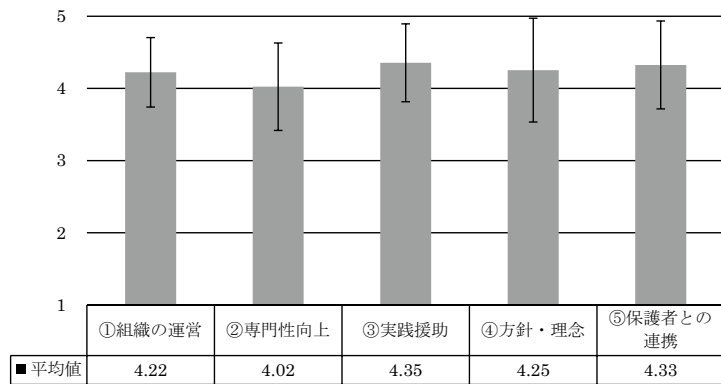


図 4 - 1 園長のリーダーシップ各因子の平均値

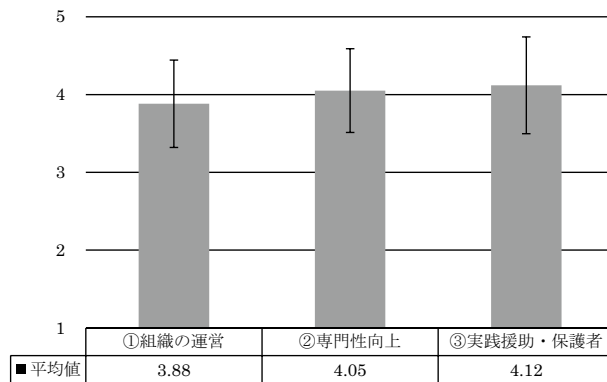


図 4 - 2 主任のリーダーシップ各因子の平均値

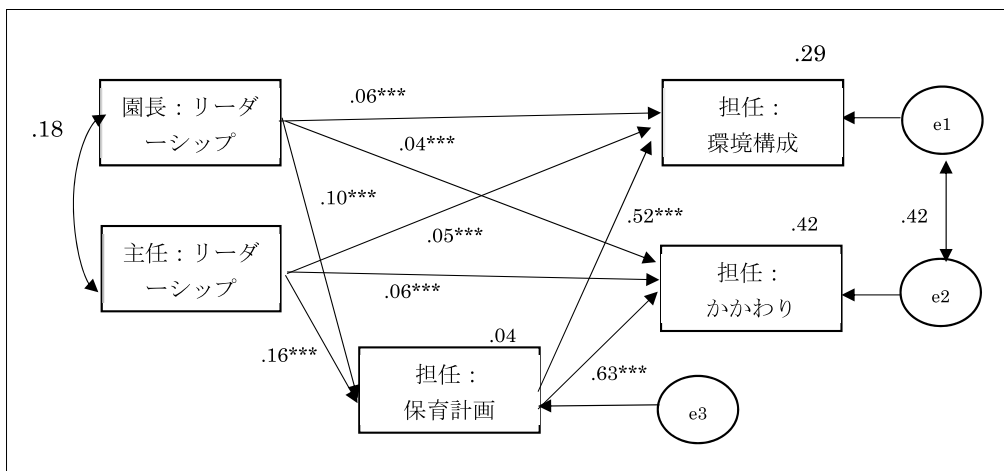


図 4 - 3 園長・主任のリーダーシップ，担任の保育計画・保育実践との関連（5 歳児）

4) 園長・主任のリーダーシップと担任の保育実践との関連

園長・主任のリーダーシップは、担任の保育実践とどのように関連しているのだろうか。

保育実践に関しては、「環境構成」と「かかわり」から構成される項目群に対して担任保育者に5段階で自己評価してもらった。項目は、国際的な保育の質評価スケール⁶⁾を参考に作成し、現場の保育者にも内容を確認してもらい、日本の保育の文脈に合うように表現を調整した。「環境構成」には「遊具等の大半を子どもがすぐ使える場所に配置している」「室内に、くつろぎの場として休んだりできる空間がある」等、空間や遊具の配置、展示などに関する項目が含まれる。「かかわり」には、「子どもが身の回りの物に興味や関心をもつことを促している」「子どもたちの悲しみや怒り等の感情表現を受け止めている」など、保育者の子どもたちへのかかわり方やかかわる際の配慮に関する項目が含まれる。

分析には、これに「保育計画」を加えた。「保育計画」は、「五領域の内容を意識して、保育／指導計画を立てている」「子どもたちの月齢や時期を配慮して保育／指導計画を立てている」等の項目であり、これも担任保育者に5段階で自己評価してもらった。

分析モデルは、図4-3に示したパス解析モデルである。分析は、年齢ごとに行ったが、いずれの年齢においても同様の傾向がみられたため、図4-3には代表として5歳児についての結果を示している。結果として、園長や主任のリーダーシップの両方がそれぞれに、担任保育者の保育計画を支え、保育計画に力を入れることが、環境構成やかかわりの質の高さに関連していることが示唆された。特に、園長や主任の回答と、担任の回答という異なる人物間の回答について有意な関連がみられたことは特筆すべきことである。

5) まとめ

主任のリーダーシップの実践に関する因子としては「専門性向上の支援」、「組織の運営・園の風土づくり」、「日々の保育実践の援助・保護者との連携」が示され、一定程度はよく取り組まれていることが示唆された。このことから、主任保育者は「人と人とを繋ぎ、信頼関係を築く役割」と「保育者の学び合い、園の変化を支える役割」に取り組むとともに、実践に近いところで保育者に寄り添い支え、保護者の要求・要望に率先して対応しながら関係づくりを行っていることが窺える。前節でも指摘したように、主任保育者が保護者と

かかわることが園にとって大事な意味を持つと捉えられているようである。

そして、パス解析の結果から、園長とともに主任のリーダーシップに関わる実践が、担任の保育計画や保育実践を支えていることが示唆された。園長と主任の両方にリーダーシップが分かち持たれ、園長と主任のそれぞれがリーダーシップに関わる取り組みをよくしていることが、担任保育者による保育実践の向上に寄与していることが考えられる。

しかし、主任において「専門性向上の支援」については、他の側面と比較してやや取り組みが弱いと認識されていた。年齢的に若く、経験年数が少なくても主任になりうることを考えると、主任が自ら学び専門性を高めることのできる時間と場を確保しつつ、学ぶことへの動機づけや意識を高めていくことが必要だということが、この調査結果から示唆される。

C 保育のミドルリーダーのパターン・ランゲージ

前節では、主任のリーダーシップの実践が量的に把握されたが、その内実については詳しく検討できていない。本節では、本章A節で提示した第二の課題を踏まえ、「パターン・ランゲージ」という新たなアプローチによるプロジェクトの成果を提示する。

1) 研究の目的

本研究では、主任保育者が暗黙的に担っている役割や実践知を可視化し、共有化するための支援ツールをつくるために、ある領域における問題発見・解決の実践知を言語化したパターン・ランゲージ（井庭, 2013）の理論と手法を用いて、わが国の園におけるミドルリーダーが大切にしている態度に着目したパターン・ランゲージを作成することを目的とした。パターン・ランゲージは、似た立場の仲間や同僚間での学び合いのための「共通言語」として機能することからも、実践者らが対話を通して実践を省察する際の支援ツールとしての応用可能性に期待できる。

本研究は、教育・医療・福祉分野において人の創造的な学びを支援するパターン・ランゲージの制作と活用への実績がある慶應義塾大学の井庭研究室との共同で取り組んでいる。

2) 方法

パターン・ランゲージの作成プロセスには、《Pattern Mining》、《pattern Writing》、《Pattern Symbolizing》という大きな3つのフェーズがある（野澤他, 2018）。

《Pattern Mining》フェーズの最初のステップである Mining Dialogue では、テーマについて経験が豊富な人と対話をしながら（グループインタビューのような形式で）、経験を聞き出していった。本研究における Mining Dialogue の協力者は表 4-5 の通りである。一回のセッションの時間は90分～120分で、主任保育者3、4名とインタビュアー3、4名（うち1名が主に

インタビュアーを担当し、他の2、3名は付箋に聞き取った情報を書き出す担当）の計6～8名で行った。主任保育者たちから語られた内容を書き取った付箋を模造紙に貼り付け、グループ全員で共有しながら進めた。協力者には承諾を得たうえで、ICレコーダとビデオ撮影による記録も行った。

《Pattern Mining》フェーズの二つ目のステップである Clustering では、Mining Dialogue で得られた付箋（8回のセッションで計492枚）を後日、分析者複数名で複数回の KJ 法を行い、類似した内容の付箋同士を集めて「島」と呼ばれるグループにまとめた。本研究では、この時点で44の島にまとまった。これらの各「島」ごとに、そこに含まれる付箋の内容を踏まえて、「状況（Context）」「問題（Problem）」「解決（Solution）」の形式で簡潔な数行の文章に書き表した。さらに、この44の島の類似性や関連性を探りながら全体を構造化していった。この作業が Seed Making であり、本研究では44個の島を構造化して最終的に27の「パターンの種」が生成された。

《Pattern Writing》フェーズでは、27の「パターンの種」の記述を、より細かい形式に書き下していった。

表 4-5 Mining Dialogue 対象者の内訳

Mining Dialogue 実施日	園種別	インタビュアー協力者数 (カッコ内は職名の備考)
第1回 2017年2月23日	公立幼稚園	3（主幹教諭）
第2回 2017年3月17日	公立幼稚園	3（主幹教諭）
第3回 2017年4月5日	私立幼稚園	3（2名が主任保育者、 1名が副園長）
第4回 2017年4月7日	私立幼稚園	3（主任保育者）
第5回 2017年4月12日	私立幼稚園	4（主任保育者）
第6回 2017年6月7日	私立保育所	3（2名が主任保育者、 1名が副園長）
第7回 2017年6月30日	私立保育所	3
第8回 2017年7月19日	公立保育所	3（いずれも副園長）
合計		25

表 4-6 『ミドルリーダー・パターン』の一例「B4. 経験のミックス」の全文

パターン名 イントロ ダクション	B4. 経験のミックス 多様な組み合わせの中で、学びは広がり理解は深まる。
パターン・イラスト	
状況 (Context)	園の全ての職員が交流し合う園でありたいと考えています。
問題 (Problem)	▼その状況において 職員の経験や世代間差が大きいと、職場での円滑なコミュニケーションがとりにくい関係になってしまいます。
諸要因 (Forces)	若手の職員にとっては、年数も上で経験も豊富な先輩職員のことが遠い存在に感じられ、気後れして交流できないことがあります。経験の豊かな職員と交流することは、保育に活かせる多くのコツを伝授してもらえる絶好のチャンスです。保育に関する知識は座学でも学べますが、それを実際に自園の実践に落とし込むには、経験豊富な先輩からコツを教えてもらう必要があります。一方で、先輩が若手から学ぶという観点は抜けやすく、先輩風を吹かせてしまうと、若手のフレッシュな発想や感性が埋もれたままになってしまいます。
解決 (Solution)	▼そこで 園のいろいろな職員が交わり、複数人で取り組むような仕組みや機会をコーディネートします。
行動 (Action)	たとえば、普段あまり交流するチャンスのない職員同士を組み合わせで小グループやペアをつくり、対話する場をコーディネートします。チームでの仕事をする際に、あえて経験差や年齢差のある職員で協働できるように職員を配置します。経験差や年齢差が大きく、協働することが困難な場合には、その中間的な立場に位置するミドルリーダーを配置し、橋渡しの役割を担ってもらうようにします。
結果 (Consequence)	▼その結果 若手職員の学びの機会も自然と増えるだけでなく、年齢が上の職員にとっても、今の保育の流行や若い世代の発想に触れることができ、従来の考え方に固執していた部分を新たな考え方に更新する機会にもなります。経験差や世代間差を越えた職員間の交流が活発になると、風通しの良い関係を築くことができ、経験豊かな職員のこれまで積み重ねてきた保育に関する知恵や技術が若い世代に受け継がれやすくなります。

まず、「問題 (Problem)」では、その問題を生じさせている「諸要因 (forces)」について記述した。また、「解決 (Solution)」で推奨しているような良い結果を生み出すには、どのようにすればよいのかという「行動 (action)」を少し具体的に記述した。ここでは、複数の分析者間で何度も改稿 (Pattern Review) を重ねた。

《Pattern Symbolizing》フェーズは最終段階であり、《Pattern Writing》で記述したパターンを象徴的に表す Pattern naming と Pattern Illustrating を行った。以上の過程を経て作成された『ミドルリーダー・パターン』の一例が表 4-6 である。

3) 結果と考察

a 『ミドルリーダー・パターン』からみるミドルリーダーの役割について

表 4-7 は、生成された 27 個の「ミドルリーダー・パターン」の一覧である。[A: 保育者として成長していく環境をつくる], [B: 人をつなぐことで子どもが育つ場をつくる], [C: 保育に関する既成概念をつくりかえていく]という大きく 3 つの観点で構成されている。

[A: 保育者として成長していく環境をつくる]においては、自園の保育者たち (新任や若手保育者を中心としながらも、それに限らず) 一人ひとりが、日々の実践を通して成長していくための人的、物的環境をつくったり、整えたりするミドルリーダーの 9 個の役割が示されている。主任保育者は豊かな保育の経験知をもつ実践者として、各クラスの保育を観察したり、担当保育者と一緒に保育を語り合ったり、振り返ったりすることを通して、互いの保育観や子どもへの向き合い方を知る機会となる。この主任と保育者との交わりや場や機会が自園の保育者を育てることになるということが表わされたパターンの集まりである。

[B: 人をつなぐことで子どもが育つ場をつくる]においては、園組織におけるミドルという中間の立場として、トップである園長とボトムの保育者をつなぐ関係づくり、保育者間の世代差や経験差、職員間の専門性の違い等さまざまな差異をつなぐ関係づくり、保護者との関係づくりという、人と人をつなぐ 9 個の役割が示されている。ここには、主任保育者が、いかに園に関わるあらゆる人たちの間に立つ人であるかが表われている。主任保育者保護者も一緒に子どもを育てる重要なパートナーとしての協力的な関係になることを目指している。

[C: 保育に関する既成概念をつくりかえていく]に

おいては、主任保育者自身が豊かな保育の経験知を有する一人の実践者として、これまで積み重ねて来た経験知を活かしつつも、自身の経験知のみに依存するのではなく、今の時代に沿った考え方や知識の更新、保育の質の向上のための新たなチャレンジをする者としての 9 個の役割が示されている。主任保育者の立場になると、全体を見る必要性から担当クラスを持たずフリーとして保育に関わるケースも多く見られる。その立場だからこそ得ることのできる保育や子どもの見え方を活かして、担任保育者の保育観や子どもの捉え方に新たな刺激を与える存在にもなり得る。

以上、A, B, C の 3 つで構成されたのミドルリーダーの役割は、その内容から第一部で提示された「人と人とを繋ぎ、信頼関係を築く役割」, 「保育者の学び合い、園の変化を支える役割」との共通性がある。特に B は前者、A, C は後者の役割と重なりが大きいと考えられる。ただし、個々のパターンは、日本のミドル的立場の保育者との対話を分析者が多くの対話を重ねて分析するという二重の対話を通じて生成され、マニュアル的な知としてではなく、文脈や関係性を含みながら記述されている (野澤・宮田・天野, 2018)。それにより、日本の保育の文脈に即して、実践に根差した主任保育者の知恵が浮かび上がっていると考えられる。また、個々のパターンの内容を見ると、日本の文献レビューで指摘したことと共通して、若手保育者を支え、育てることや、保護者との関係づくりに関連するパターンが複数含まれていることがわかった。主任保育者はこうした面で課題や葛藤に直面しながらも試行錯誤して、さまざまな細やかな知恵で乗り越えようとしていることが示唆される。

b 「ミドルリーダー・パターン」の具体例からの考察

ここでは、[A: 保育者として成長していく環境をつくる], [B: 人をつなぐことで子どもが育つ場をつくる], [C: 保育に関する既成概念をつくりかえていく]という 3 つの構成の中から、それぞれに属する具体的なミドルリーダーの役割を一例ずつ取り上げて考察する。

[A: 保育者として成長していく環境をつくる]の一例「A2: 見通しのひとこと」(表 4-8)

(考察) 保育者たちは保育の専門家であるとはいえ、日々の保育の中では様々な困難やトラブルに見舞われたり、子どもの多様な行動への対応や子ども理解の難

表4-7 『ミドルリーダー・パターン』一覧 (全27パターンのCPS)

A・保育者として成長していく環境をつくる	パターン4 イントロ ダクション	A1. 一日の共有 その日の子どもたちの姿を語り合う。	A2. 見通しのひとこと 見通しを持てる発言は安心につながる。	A3. 楽しむきっかけ 保育を楽しむさやがりをいを発見する機会をつくる。	A4. 日頃のおしゃべり 悩みを相談できるのは、日ごろの関係があつてこそ。	A5. ひと呼吸おく 落ち着いた暖かい成長の場をつくる。
	パターン イラスト					
	状況 (Context)	保育の後に、クラスの担当保育者と今日のことを振り返りたがっている。	子どもへの対応に困っていたり、トラブルに直面していたりする保育者がいる。	保育者には、いきいきと保育に取り組んでほしいと思っています。	保育者が仕事についてどのように思っているか気にかけています。	子どもへの対応に困っていたり、トラブルに直面していたりする保育者がいます。
	問題 (Problem)	▼その状況において 「今日どうだった？」と偶然とした問いかけをしても、真摯的な話を聞くことはできません。	▼その状況において 自分が担当保育者に代わって、全面的に問題が生じたときに保育者が自分で対処して乗り切っていく力が育きません。	▼その状況において 保育者が目の前の課題に対処することに追われたり、ルーティン化することにとらわれたりしてしまいがちで、日々の保育を楽しめなくなってしまうことがあります。	▼その状況において 保育者一人ひとりのことを把握・理解しているつもりでも、実は本人は本音や悩みが打ち明けられていないことがあります。	▼その状況において イライラして感情的に対応してしまいがちで、職員との関係が悪化してしまいがちです。
	解決 (Solution)	▼そこで 自分が感じた子どもの面白さや発見について語り、それを距離のきかけとして一緒にその日の保育を振り返ります。	▼そこで 自分が介入して解決するのではなく、保育者自身が解決できるようにするための助言をします。	▼そこで 一人ひとりの保育者が、日々の保育の中から自分なりの楽しさややりがいを見つけていくことができれば、日々の保育を楽しめるようになります。	▼そこで 日頃から保育者とたわいもない会話をし、思つたことやちょっとした悩みを率直に話せるような関係になります。	▼そこで そのままの感情を相手にぶつけるのではなく、クールダウンしてから対応するようにします。
	パターン4 イントロ ダクション	A6. がんばりへのリスペクト むかし、同じ道を歩んだ同志として。	A7. やる気が出るチャレンジ 頑張ればできる形へのアレンジが、やる気と達成を引き起こす。	A8. 学びへの変換 保護者の声から学べると、成長は加速する。	A9. 理念に立ち戻る 未来を担う子どもたちを育てるために。	
	パターン イラスト					
	状況 (Context)	保育者に順調に成長してほしいと考えています。	保育者が大きな課題や困難に立ち向かっていることに気づきました。	保育者が、保護者と関わっている場面を見守っています。	理論に基づいた実践が出来る保育者を育てたいと思っています。	
	問題 (Problem)	▼その状況において 保育者として育つ過程では、本人が努力していても苦勞や辛い経験にぶつかり、自信をなくしてしまいがち。	▼その状況において 課題や困難が、保育者の力量を大きく超えている場合、結局、乗り越えられず、自信を失ってしまいがち。	▼その状況において 保育者に遠慮してしまいがち、保育に必要な協力について伝えることが出来ない。日々の保育に支障が出てしまいがち。	▼その状況において 保育者が実践に慣れて仕事を手際よくこなせるようになると、やや自信過剰になり、独りよがりな保育になってしまいがち。	
	解決 (Solution)	▼そこで 保育者として一所懸命努力して歩んでいるということをも認め、それがタイプな感情も受け止めるようにします。	▼そこで その保育者の力量と状況を考慮して、少しがんばれば達成できるというようにアレンジして、仕事に取り組めるようにします。	▼そこで 保護者の声には、保育者が成長するためのヒントがまぎれているということを前向きに、保育者と一緒に保育を振り返ります。	▼そこで 常に保育者の実践が、園の保育や保育の質を、指針、園の理念に基づいているかをチェックする環境を整えます。	
B・人をつなぐことで子どもが育つ場をつくる	パターン4 イントロ ダクション	B1. あいだの通訳 異なる視点をつなぎ合わせ、園の明日をつくっていく。	B2. 声のすくい上げ 日頃か聞いていると、自然に声が上がることが出来る。	B3. みんなで育てる それぞれの知恵と工夫を総動員して育てる。	B4. 経験のミックス 多様な組み合わせの中で、学びは広がりは深まる。	B5. 会話が生まれるしかけ 和んだ雰囲気は、良い人間関係をもちます。
	パターン イラスト					
	状況 (Context)	園長と保育者がとが保育について話しています。	多忙な時間を調整して職員が集う会議の場が設けられています。	園には様々な専門性を持つ職員が働いています。	園のすべての職員が交流し合う園でありたいと考えています。	園のすべての職員が気軽に話し合える関係でいたいと考えています。
	問題 (Problem)	▼その状況において 園長と保育者では、保育に対する考え方や価値観、あるいは意図の相違が難しい場合があります。	▼その状況において 立場が強い職員の発言ばかりに響いて、園全体の意見が反映されず、一部の意見が押し付けられることがあります。	▼その状況において それぞれの職員が、自分の専門に特化した部分でしか活躍できず、園全体の生活に貢献性が保てることができません。	▼その状況において 職員らの経験差や世代間差が大きい。園全体のコミュニケーションが、園の生活に貢献性が保てないままです。	▼その状況において 仕事に必要な最低限の事務的なやりとりだけで終わっていると、職員らの関係が堅苦しい雰囲気になり、いざというときに助け合いが難しくなります。
	解決 (Solution)	▼そこで 両者の視点を踏まえ、互いが言わんとしていることの本質をつかみ、両者にわかりやすいように通訳をします。	▼そこで 日ごろから若手や非常勤の職員らの意見や困っていること、全体に発信したい意見などについて聞いておき、会議でも話し出しやすい流れをつくれます。	▼そこで 専門の職員が、それぞれ抱えている専門業務だけでなく、園での子どもたちの生活全般に少しくづつでも関わることができる機会をつくれます。	▼そこで 園のいろいろな職員が交わり、複数人で取り組むような仕組みや機会をコーディネートします。	▼そこで 仕事とは関係のないたわいもない会話が生まれるような仕掛けづくりをします。
	パターン4 イントロ ダクション	B6. 根拠の思い 子どもへの願いを言葉にする、すれ違ひの出口が見える。	B7. 意図の共有 園での子どもへの育ちを伝えることから始まる。	B8. 信頼の構築し ベテランが若手を信頼し任せる。	B9. ともに育てるパートナー 保護者と保育者がともに取り組めるように仲立ちをやる。	
	パターン イラスト					
	状況 (Context)	保育者同士が真剣に保育に向き合っています。	保護者には、子どもとの園生活の大切さを分かってもらいたいと思っています。	保護者には、担当保育者を信頼してほしいと思っています。	保育者には、保護者と協力しながら一緒に子どもを育てていくという姿勢で向き合ってもらいたいと思っています。	
	問題 (Problem)	▼その状況において 互いに真剣であるが、保育者、保護者、園の意見がそれぞれあり、保護者側からは人間関係が崩れて協働することが困難になることがあります。	▼その状況において 園での保育の意図を一つひとつ保護者に説明してもらうには、その伝え方に工夫が必要です。	▼その状況において 担当保育者の年齢が若かったり、保育経験が浅かったりすると、保護者はそれを信頼に感じず、不安になる場合があります。	▼その状況において 保護者との関係がうまくいかず、担当保育者に対してネガティブな感情を抱いてしまっている保護者もいるものです。	
	解決 (Solution)	▼そこで 主任保育者自ら介入し、対立している保育者それぞれからの考えを整理し、両者の「子どもへの思い」に焦点をあて、問題を整理して一緒に考えます。	▼そこで 園での活動の様子を保護者が視覚的に捉えられる工夫をし、子どもたちに何が行っているのかを担当保育者から説明してもらう機会をつくれます。	▼そこで 主任保育者は、保護者が担当保育者のことを頼って、良い関係が築けるように、さりげなくサポートします。	▼そこで 担当保育者と保護者とがやり取りするところに一緒に立ち合い、やり取りをサポートし、ともに取り組んでいけるように仲立ちします。	

表 4-7 (つづき)『ミドルリーダー・パターン』一覧 (全27パターンのCPS)

C・保育に関する既成概念をつくりかえていく

	C1. 子どもの時間	C2. より大きな意味での保育	C3. 新たな試み	C4. ワクワクの素材	C5. 飛び入り参観
パターン名 イントロダクション	保育者としての助を断る続ける。	園全体に関わることは、子どもたちひとりひとりの保育に通じる。	経験知に囚われ過ぎず、自分を更新していく。	保育材や空間をコーディネートし、ワクワクを引き出す。	すぐそばにある実践のヒントを園全体に広げ、活用する。
パターンイラスト					
状況 (Context)	園の運営業務をこなすつづき、ベテラン保育者として現場にも向き合っています。	保育をしたいと思って保育者になり、いまは主任保育者として園の運営に携わっています。	一保育者として、保育をする機会があります。	子どもたちが何かをつくるワクワクを楽しめるような園でありたいと考えています。	園内に、良い実践ができる保育者を増やしていきたいと考えています。
問題 (Problem)	▼その状況において 管理職の仕事に意欲しながら子どもにも接すると、目の前の子どもをきちんと見るのではなく、他のことに意識がいてしまいがちです。	▼その状況において 主任としての仕事のなかで、子どもと触れ合う機会が少なくなると、本来自分がやりたかったことではないと感じてしまうかもしれません。	▼その状況において 様々な経験があるため、すでにある知識を組み合わされば、簡単に保育実践ができてしまうものの、慣れているために、無難な実践に留まってしまうがちです。	▼その状況において 自由に組み合わせることができると多様な材料の準備は、保育者の準備時間や労力が必要となるため、実現しにくかったり、縮減されがちです。	▼その状況において 保育者らは、担当クラスを受け持つようになると自分のクラスの運営に気を取られ、クラス内のことばかりに意識が向いてしまいがちです。
解決 (Solution)	▼そこで 保育者としての実践に関わる時には、管理職の肩を担い、目撃して子どもとも保育者とも関わるようにします。	▼そこで 保育の経験豊富な担任こそ園の全体への貢献が大きいと考えています。仕組が定まっていれば、自分たちでなく、現場から運営までの広い範囲に仕事が広がったと捉えます。	▼そこで 実践に関わる時には、自分が得意な分野や経験から選んでいくべきで、未知なことまで取組んでいく必要はない。自分たちのチャレンジの場とします。	▼そこで 日頃から、保育に使える素材を収集し、いつでも使えるように集めておき、ストックしておく。保育者や子どもの発想を刺激します。	▼そこで 手本となるような実践をしているクラスを主任保育者がピックアップして、他クラスの担当保育者がその中に見学したり、一緒にそのクラスの実践に参加したりできるようにします。
パターン名	C6. 強みの芽	C7. 園を越えた学び	C8. 充電タイム	C9. 未来のリーダー	
イントロダクション	今の資源こそ、自園らしい新たな能力の宝庫。	多様な人や考え方に会おう。	自分らしい時間も大切にする。	丁寧に教え、信じて任せることで、全体の力を育てる。	
パターンイラスト					
状況 (Context)	より良い保育ができるよう、専門性のある職員を増やす必要があると考えています。	主任保育者として園を引っ張り、未来に向けて進化していくこととしています。	日々、職員们は皆、園運営にも保育実践にも全力で取り組んでいます。	職員一人ひとりが園を前進させようという意気込みを人材に育って欲しいと願っています。	
問題 (Problem)	▼その状況において 社会のニーズに応じて、果敢で挑戦的な対応が必要だと感じても、それでは足りないと感じるものの、職力のある人材を確保することは簡単ではありません。	▼その状況において 社会の変化やニーズ、最新の保育の知見に追いつけず、最新の保育の知見に合った新たな実践をつくろうとしても、自身のものごころの力だけでは限界があります。	▼その状況において つい仕事に没頭し長時間仕事に専念してしまいがちですが、そのスタンスが自身も含めて常態化してしまうと、次第に心身が疲弊してしまうこともあります。	▼その状況において 主任保育者が担っている仕事で、いつまでも一人で抱え込んでいて、それらの業務を担うことができる人材が育ちません。	
解決 (Solution)	▼そこで 今の自園が持つ強みを強みと捉え、それとどう活かせるかの成に繋がるかを考えたいと思います。	▼そこで 園を越えて、他園の職員と交流したり、地域の様々なコミュニティと交流する機会をつくります。	▼そこで 自分自身も強みを強みと捉え、それ以外の時間のバランスを考え、自分のことを優先し楽しんだりする時間も大切にします。	▼そこで 自身が抱えている課題の一面を、各職員の経験や能力に応じて担当できそうな職員に分担して任せてみます。	

注. A2・B4・C9の網掛けは、具体例の考察として取りあげるパターンである。

表 4-8 ミドルリーダー・パターン「A2: 見通しのひとこと」

パターン名	A2. 見通しのひとこと
イントロダクション	見通しを持てる助言は安心につながる。
パターンイラスト	
状況 (Context)	子どもへの対応に困っていたり、トラブルに直面していたりする保育者がいます。
問題 (Problem)	▼その状況において 自分が担当保育者に代わって、全面的に対処しようと、次に似たような問題が生じたときに保育者が自分で対処して乗り越えていく力が育ちません。
解決 (Solution)	▼そこで 自分が介入して解決するのではなく、保育者自身が解決できるようになるための助言をします。

表 4-9 ミドルリーダー・パターン「B4: 経験のミックス」

パターン名	B4. 経験のミックス
イントロダクション	多様な組み合わせの中で、学びは広がり理解は深まる。
パターンイラスト	
状況 (Context)	園の全ての職員が交流し合う園でありたいと考えています。
問題 (Problem)	▼その状況において 職員らの経験差や世代間差が大きいと、職場での円滑なコミュニケーションがとりにくい関係になってしまいます。
解決 (Solution)	▼そこで 園のいろいろな職員が交わり、複数人で取り組むような仕組みや機会をコーディネートします。

表 4-10 ミドルリーダー・パターン「C9：未来のリーダー」

パターン名	C9. 未来のリーダー
イントロダクション	丁寧に教え、信じて任せることで、全体の力を育てる。
パターン・イラスト	
状況 (Context)	職員一人ひとりが園を前進させようという意識をもった人材に育って欲しいと願っています。
問題 (Problem)	▼その状況において 主任保育者が担っている仕事を、いつまでも自身だけで片付けていると、それらの業務を担うことができる人材が育ちません。
解決 (Solution)	▼そこで 自身が抱えている仕事の一部を、各職員の経験や能力に応じて担当できそうな職員に分担して任せてみます。

しさに悩んだりする。特に経験の浅い保育者などの場合は、目の前の子どもの行動の気になる部分に囚われてネガティブな捉え方をしがちである。経験知の豊富な主任保育者としては、そのような様子に気づくと、その大変な様子を見かねて思わず自分が全面的に介入して問題に対処してしまうことがある。しかし、そのように主任保育者がその保育者に代わって全面的に対処してしまうと、次に同じような問題が生じた場合に、自分で対処する力が育たない。かといって、その場でゆっくりと対応を説明したり、教えたりする余裕はないことも多い。困った事態に直面した時に、その状況の意味を瞬時に判断し、先の展開の見通しをもちながらとるべき優先的行動を咄嗟に思いつくのは、熟達者ならではある。その実践知を生かし、その場で伝わる簡潔な「見通しのひとこと」を伝えることで、実践の中に織り込まれた形で若手保育者に学びの機会を与える、という知恵が示されている。

[B：人をつなぐことで子どもが育つ場をつくる]の一例「B4：経験のミックス」(表4-9)

(考察) 園では、さまざまな世代や経験知に幅のある職員たちが一緒に保育を営んでおり、互いに分かり合えないこともある。多様性を活かすことができれば、学びが広がるが、一方的にいずれかの主張が強調されてしまうと同僚間でのバランスが崩れ、協働が困難になる。主任保育者が両者を交流させようとしても、多様な職員たちが自然に交流するのは簡単なことではない。特に新任・若手保育者にとっては、ベテランや先輩は近寄りがたく、気後れして交流することが難しい場合が多い。若手保育者にとって、経験の豊かな保育者と交流することは、保育に活かせるコツを伝授してもらう貴重な機会である。一方、先輩やベテラ

ン保育者にとって、経験差や世代差を越えた交流は、日々更新される新しい知識や情報を得たり、若手保育者の感性や、時代に即した新たな取り組みを取り入れるための機会でもある。そこで主任保育者は、中間的立場を活かして、職員たちの交流が促進するための様々な仕掛けを作って両者をつなぐというのが、このパターンである。他のパターンにあるように非公式のコミュニケーション(おしゃべりなど)の場を用意するだけでなく、仕事の中でも差異を持つ職員同士が出会い、交流や協働をするためのチームを意図的に作り出すという工夫について示されている。

[C：保育に関する既成概念をつくりかえていく]の一例「C9：未来のリーダー」(表4-10)

(考察) このパターンでは、現在活躍している主任保育者が、次の世代のリーダーとなる人材を育てる役割について述べられている。次の世代のリーダーを育てるというと、とても高度で難しいことのように感じられるかもしれない。しかし、このパターンで示されているのは、とてもシンプルな発想であり、普段から少し心がけることで比較的行動に移しやすいと考えられる。例えば、主任保育者の業務や役割を一人で取り込むのではなく、後進に教えつつ一緒に取り組み、徐々に任せていくというものである。これにより、無理なくリーダーの役割を次のリーダー候補者に伝えることができる。しかし、このパターンを実践する際の難しさもある。それは、このことを意識しないでいると、主任保育者はつい「自分ひとりでやってしまった方が早い」と思いがちで自身で仕事を次々と片づけてしまう。確かに目の前の仕事はスムーズに片づくかもしれないが、これが常態化すると自分以外に手際よく役割をこなせる人材が育たない。個々の職員の経験や特性を見極めながら、運営業務を任せることで、それぞれの職員が個として成長するだけでなく、園の組織としての向上に責任を持って関わる意識が芽生えるだろう。

以上、実践の中に織り込まれた形で若手を育て、多様な経験をもつ保育者がかかわりあえる仕組みづくりをし、リーダーシップを分かち合える組織づくりのために、未来のリーダーを育てるというパターンを紹介した。ここには、同僚性の構築や園での現職教育、園の実践の向上といった第1章で指摘した保育の課題に対して、現場で主任保育者が、いかに理想論にとどまらずに実際に向き合い、こたえようとしているかが示されていると考えられる。

4) まとめと今後の展望

園組織において中間的な立場であるミドルリーダーは、その立場上、トップである園長・施設長の園運営業務の補佐的な役割を担う一方で、保育の豊かな経験知を有した実践者でもある。しかし、このパターン・ランゲージにおける Mining Dialogue 協力者の語りからは、主任や副園長の立場になってから園における自分の役割を考え、どのように振舞えばよいのかなど試行錯誤しながら、そのコツを暗黙的に身に付けている様子が伺えた。本研究では、主任保育者たちが実践の中で暗黙的に身に付けた、目に見えにくいミドルリーダーとしてのコツを、パターン・ランゲージとして可視化することができたと考える。

パターン・ランゲージは、ピアな学び合いのための「共通言語」と機能するもので(野澤他, 2018)、自分の経験の中にある暗黙的な知恵や工夫に光を当て、互いの経験談を交流することで、学びあうことができるものである。実際に、井庭研究室で開発した他分野のパターン・ランゲージ、例えば「創造的な学び」の秘訣をまとめた「ラーニング・パターン」(Learning Patterns) (Iba & Iba Lab, 201など) や、認知症とともによりよく生きることを支援する『旅のことば』(Words for a Journey) (井庭・岡田, 2015など) は、実際にワークショップ等で対話を通じたピアな学び合いのために活用されている(野澤他, 2018)。今後は、このパターン・ランゲージを主任保育者の研修等で活用し、ミドルリーダーとしての実践知がいかに他のミドルリーダーに共有され、継承されていくかについて検討していきたい。

D 4章のまとめ

第二部では、保育のミドルリーダーに関する日本の文献のレビュー及び Cedep のプロジェクトから、ミドルリーダーの役割や実践のあり方について考察した。その中で見えてきた特徴を3点あげ、その上で、今後の展望について述べる。

第一に、日本の保育を取り巻く社会状況が急激に変化する中で、その変化に対応できる柔軟な組織づくりが要請され、それをリードできるミドルリーダーが求められている。こうした状況の中で、第一部で示された「人と人とを繋ぎ、信頼関係を築く役割」と「保育者の学び合い、園の変化を支える役割」が、日本の保育のミドルリーダーにも求められており、実際に取り組まれていることが、先行研究と Cedep 大規模調査の結果から示された。また、主任保育者のパターン・ラ

ンゲージにおいては、主任保育者がそうした役割を果たそうとする際の、さまざまな知恵や工夫が明らかになり、同僚性の構築や園での現職教育、園の実践の向上などの課題に、主任保育者が向き合い、こたえていこうとしている様子が示された。

第二に、上記2つの役割に関連しながらも海外研究ではあまり強調されていない点が見いだされた。それは、若手を支え育てる役割と、保護者との関係づくりの役割である。20代の占める比率が高い組織構造において、若手を現場で支え、育てることが重要な役割として認識されている。パターン・ランゲージでは、若手保育者の実践や専門性向上を支えるだけでなく、若手に敬意を払い、たわいない日々のやりとりを通して精神的にも支えるというパターンも生成されていた。日本の組織に根強い年齢による階層の関係性を、対話の関係性に変容させようとする主任の努力が窺われる。また、近年、園の子育て支援が重視されてきており、園として保護者と関係づくりをしていく役割がミドルリーダーに求められている。園内の関係性だけでなく、保育者と保護者を繋ぐ役割も担っているのである。

第三に、文献レビューと Cedep 調査結果から、ミドルリーダーの支援・育成のための研修の必要性が改めて示された。主任やその他の役職は、その役職についてからその役割を模索していく場合も多いと考えられる。研修が乏しいことに起因する主任保育者の困難については、パターン・ランゲージプロジェクトで実施したインタビューでも語られていた。Cedep 大規模調査の結果からは主任のリーダーシップが実践を支えることも示されており、主任としての専門性を高める研修に参加することは、園の質向上の上でも重要であろう。今後、中堅教諭等資質向上研修や保育士キャリアアップ研修等を一層充実させ、ミドルリーダーの育成・支援が実質化されることを期待する。

最後に、今後、取り組むべき課題として二点を挙げる。

まず、日本のミドルリーダーの在り様をさらに追及していくことである。海外の研究において、分散型リーダーシップが内包するミドルリーダーの立場や役割の困難さが指摘され、hybrid leadership 概念が提案されている。日本でも、より変化応答的で柔軟な組織への変革が求められる中で、ミドルリーダーはさまざまな課題や葛藤に直面すると考えられる。組織のあり方やその中での人々の関係性は、文化的・社会的文脈に深く根付いたものである。海外の研究を参照しつ

つ、日本固有の状況とその状況が生む葛藤や困難を掘り下げて考察し、日本のミドルリーダーの役割と実践についての理論化を進めたいと考える。

第二に、研修方法の検討である。先に研修の必要性和研修制度への期待を述べた。しかし、先に指摘したように、保育のミドルリーダー研究の蓄積は少なく、研修の資料となる知見が乏しい状況である。研修内容の根拠となる知見を積み重ねていくことは重要であり、本稿は、その一助となることを目的の一つとしている。一方で、効果的な研修のあり方を検討していくことも重要だろう。第一部の最後に紹介されている、メンター制度も参考になるが、日本の先行研究では、他園のミドルリーダーと出会い、学び合う研修が受講者にとって有意義であることが指摘されている。パターン・ランゲージは、そうした機会で、ミドルリーダー同士の対話を促し、自身の課題の発見と解決のツールとなることを目指して開発されているものである。今後は、主任等の研修で実際にミドルリーダー・パターンを活用し、新たな研修のあり方を模索していきたいと考える。

5 総合考察

以上本稿では、第一に、ミドルリーダーに焦点を当て、保育のミドルリーダー研究の国内外における理論的概観を行った。学校組織と園組織のリーダーシップとの違いおよび従来からいわれてきている園長からみた分散型リーダーシップの視点とミドルリーダーからの視点の相違等を論じた。それによって、これまで日本では紹介されてきていないhybrid leadershipという視点を提出した。また第二に、日本における保育のミドルリーダーの実態に関しても、大規模調査によって園長と主任のリーダーシップの役割の違いやその機能を数量的に明らかにした。また第三には、そのミドルリーダーの実践知を明らかにしていくパターン・ランゲージの作成を実践知の新たな解明方法としても試みてきた。それらはいずれもこれまでわが国では扱われてきていない新たな独自のアプローチと知見を提出するものである。この意味で保育における当該領域への歩を進める意義を有している。しかしながら、本手段に関して、これから取り組むべき課題もまた数多く残されている。

第一には、2, 3で論じたミドルリーダーの定義や先行研究レビューにもとづいた新たな概念と4で取り上げた実証研究の間での概念や問題意識の一貫性と研

究の連続性は、十分には保障されていない。これは、相互に検討実施した時間的なずれ等があったためである。今後さらに理論枠組みと実証研究間の一貫性を強め、研究を深めていく必要がある。

また第二に、ミドルリーダーと言われる層の幅は2で指摘しているようにきわめて広い。そのミドルリーダーと呼ばれる層の中でどのような変容が経験と共に起こるのかというミドルリーダー個人の熟達化と園組織の力動過程というリーダーシップをめぐるダイナミックなプロセスの検討は、まだ射程には入れることができていない。園組織体制をどのように記述して捉えることができるか、ミドルリーダーの実践知をいかに捉え記述するのか、そしてそれがどのように保育実践やその質に関与するかという静的実態分析と記述を試み始めたところである。そして第三には、キャリアアップ研修やミドルリーダーを対象とした研修がわが国では実施され動き始めている。これらの状況を踏まえて、そこへの具体的示唆や研修プログラム等に関する提言ができるところにまでにはまだ十分に構造化するには至っていない。上記のような課題を有するという意味でも、保育におけるミドルリーダーの研究や園の組織やリーダーシップ研究は口火を切ったばかりである。野中・竹内(1996)は、日本の創造性の高い企業組織体制の卓越性をリーダーシップや組織の知識論として、その特徴を明らかにし、国際的に発信してきた。保育におけるリーダーシップと園組織研究により、日本で脈々と紡ぎだされてきた保育の卓越性、園の実践の知恵の構造を明らかにしていくこと、また生きた人としてのミドルリーダーの歩みや個々の生きられた時間や場という文脈を含む経験の語りから、その姿を明らかにしていく質的な研究も、今後この領域の研究をさらに進める上で必要であるだろう。その意味で、理論や研究方法についてのさらなる精緻化と多角的視座からの実証研究の積み重ねを、今後の課題としたい。

注

- 1) 認定こども園は幼稚園に、小規模保育は保育所に準ずる。
- 2) www.kyoiku.metro.tokyo.jp/staff/personnel/screening/assignment/about.html
- 3) 保育士のキャリアアップ研修において、主任保育士はミドルリーダーとしては捉えられていない。しかし、ここに提示した観点から考えると、主任保育士はトップと他の職員の間中に位置し、他の保育士を実際に支援しながらリードする場合が多いと考えられるため、主任保育士についても、ミドルリーダーの役割を

もつものとして含める。

- 4) Osborn, Uhl-Bien & Milosevic, 2014では、過去100年間のリーダーシップ研究における文脈とリーダーシップの関係をレビューし、その中でhybridという概念でリーダーシップを検討するアプローチを紹介している。
- 5) 主に「保育環境評価スケール」の乳児版 (ITERS-R) と幼児版 (ECERS-R), 「保育プロセスの質評価スケール」(SSTEW), CLASS, そして日本版SICSを参考にした。
- 6) シラージ, I. & ハレット, E. 2017. (秋田喜代美監訳・鈴木正敏・淀川裕美・佐川早季子訳 育み支え合う保育リーダーシップ: 協働的な学びを生み出すために 明石書店) が整理した保育リーダーシップの4つの次元 (「方向づけのリーダーシップ」, 「協働的リーダーシップ」, 「他者を力づけるリーダーシップ」, 「教育のリーダーシップ」) と, 国内の園長リーダーシップの質的研究, 国内の校長リーダーシップ研究, 看護師リーダーシップ研究, OECD国際教員指導環境調査 (TALIS 2013) の内容を参考にした。

引用文献

- 安達謙・安達かえで・岡健・平林祥 2016. 子どもに至る: 保育者主導保育からのビフォー&アフターと同僚性 ひとなる書房.
- 秋田喜代美 2000. 保育者のライフステージと危機—ステージモデルから読み解く専門性 発達 21 (83), 48-52.
- 秋田喜代美 2018. リーダーは保育をどうつくってきたか: 実例で見るリーダーシップ研究 フレーベル館.
- 秋田喜代美・淀川裕美・佐川早季子・鈴木正敏 2017. 保育におけるリーダーシップ研究の展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 56, 283-306.
- Andrews, M. 2009. Managing change and pedagogical leadership, in: A. Robins and S. Callan eds. *Managing Early Years Settings. Supporting and Leading Teams*. London: SAGE), 45-64.
- Aubrey, C. 2011. *Leading and managing in the early years*. London: Sage Publishing.
- 吾田富士子 2017. 保育の質を規定する職場環境と環境改善のための研修のあり方—環境改善の試行と研修による主任保育士の意識の変化から— 藤女子大学人間生活学部紀要, 54, 69-79.
- Boe M. & Hognestad, K. 2017. Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education, *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133-148.
- Boyd, G. 2001. Early childhood teachers' perceptions of their leadership roles. Retrieved September 29, 2018, from <http://ro.ecu.edu.au/theses/1077>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. 2003. Trust in schools: A core resource for school reform, *Educational leadership*, 60(6), 40-45.
- Carroll-Meehan, C., Bolshaw, P., & Hadfield, E. 2017. New leaders in Early Years: Making a difference for children in England, *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Cranston, J. 2011. Relational trust: The glue that binds a professional learning community, *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 59-72.
- Duffy, B. & Marshall, J. 2007. Leadership in Multi-Agency Work. Siraj Blatchford, I., Clarke, K. & Needham, M. eds. *The Team Around the Child: Multiagency Working in the Early Years*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 105-120.
- Elbeck, M. & Waniganayake, M. 2003. *Early Childhood Professionals: Leading Today and Tomorrow*. Sydney: MacLennan & Petty.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., & Rönnerman, K. 2016. Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: Recognising the role of middle leaders, *Educational Action Research*, 24(3), 369-386.
- Flückiger, B., Lovett, S., Dempster, N. & Brown, S. 2015. Middle leaders: Career pathways and professional learning needs, *Leading and Managing*, 21(2), 60-74.
- Gronn, P. 2008. The future of distributed leadership, *Journal of Educational Administration*, 46(2): 141-158.
- Gronn, P. 2011. Hybrid Configurations of Leadership in Bryman, A., Collinson, D.L., Grint, K., & Jackson, B. eds. *The SAGE Handbook of Leadership*. London: SAGE Publications Ltd.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. 2015. Leading practice development: Voices from the middle, *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526.
- Hard, L. 2018. Horizontal Violence in Early Childhood Education and Care: Implications for Leadership Enactment, in Cho, C.L., Corkett, J.K. & Steele, A. eds. *Exploring the Toxicity of Lateral Violence and Microaggressions*, Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Hard, L., & O'Gorman, L. 2007. 'Push-Me' or 'Pull-You'? An opportunity for early childhood leadership in the implementation of Queensland's early years curriculum., *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8 (1), 50-60.
- Hard, L. & Jónsdóttir, A.H. 2013. Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2012. *Professional capital: transforming teaching in every school*, Toronto: Teachers College Publishing.
- Hargreaves, Andy. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press. Kindle 版.
- Harris, A. 2008. Distributed leadership: According to the evidence, *Journal of educational administration*, 46(2), 172-188.
- 畑中大路 2013. 学校経営におけるミドル論の変遷: 「期待される役割」に着目して 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 1(1), 1-16.
- Heikka, J. 2014. *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*, Academic Dissertation from University of Tampere, School of Education, Finland.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education, *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499-512.
- 東俊之 2005. 変革型リーダーシップ論の問題点—新たな組織変革行動論へ向けて— 京都マネージメントレビュー, 8, 125-144.
- 保育教諭養成課程研究会 2017. 幼稚園等におけるミドルリーダーの人材育成に係る研修の在り方に関する調査研究報告書 「幼稚園におけるミドルリーダーの実態調査」.

- 保育教諭養成課程検討会 2018. 幼児教育に係る教職員の養成, 採用, 研修等の在り方に関する調査研究報告書「幼稚園等におけるミドルリーダー後期の実態と課題～中堅教員と園長の比較調査を通して～」, 平成29年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究」.
- Hujala, E. 2013. Contextually defined leadership. In Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. eds. *Researching leadership in early childhood education*. Tampere, Finland: Tampere University Press.
- Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. eds. 2013. *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- 井庭崇 編著 2013. *パターン・ランゲージ: 創造的な未来をつくるための言語* 慶應義塾大学出版会.
- 井庭崇・岡田誠 編著 2015. *旅のことば: 認知症とともによく生きるためのヒント* 丸善出版.
- Iba, T. & Iba Laboratory 2014. *Learning Patterns: A Pattern Language for Creative Learning, Creative Shift*
- 井上知香 2012. <報告>保育におけるリーダーシップ論—今, 世界で語られていること— 幼児の教育, 111(2), 62-66.
- Kagan, S. L. & Hallmark, L. G. 2001. "Cultivating leadership in early care and education." *Child Care Information Exchange*, 140, 7-11.
- Karila, K., & Kupila, P. 2010. Professional identities and professional generations in early childhood education. University of Tampere. Early education.
- 小嶋玲子 2015. 主任保育士の長期継続研修から見てきたこと: 50日間の主任保育士研修受講生の8年後のアンケート結果から 桜花学園大学保育学部研究紀要, 13, 49-65.
- 厚生労働省 2017. 保育士等キャリアアップ研修ガイドライン.
- Kupila, P. 2018. Mentoring as a means of leader support in early childhood education, (常葉大学短期大学部保育科公開講座第39回保育科秋期ゼミナール 保育におけるリーダーシップ講演資料. 2018年9月23日)
- Kupila P. & Karila K. 2018. Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 1-12.
- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T., & Rantala, K. 2017. Interpretations of Mentoring during Early Childhood Education Mentor Training. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(10), 36-49.
- Leithwood, K., B. Mascal, & T. Strauss. 2009. New Perspectives on an Old Idea: A Short History of the Old Idea, in Leithwood, K., Mascal, B. & Strauss, T. eds. *Distributed Leadership According to the Evidence*, New York: Routledge.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. 2007. Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system, *Leadership and policy in schools*, 6(1), 37-67.
- Lunn, P. & Bishop, A. 2002. Nursery teachers as leaders and managers: a pedagogical and subsidiarity model of leadership. *Research in Education*, 67, 13-22.
- McDowall Clark, R. & Murray, J. 2012. *Reconceptualizing Leadership in the Early Years*, Maidenhead: Open University Press.
- 文部科学省 2005. 学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～ (モデル・カリキュラム) マネジメント研修カリキュラム等開発会議.
- 文部科学省 2015. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) 中央教育審議会.
- Muijs, D., & Harris, A. 2007. Teacher leadership in (in) action: Three case studies of contrasting schools, *Educational management administration & leadership*, 35(1), 111-134.
- Murray, J. & McDowall Clark, R. 2013. Reframing leadership as a participative pedagogy: the working theories of early years professionals, *Early Years*, 33(3), 289-301.
- 長江美津子・伊藤博美 2018. 保育におけるリーダーシップに関する一考察 名古屋経済大学教職支援室報, 1, 143-156.
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子 2014. 保育者はどのような保育カンファレンスが自己の専門的成長に繋がると捉えているのか 乳幼児教育学研究, 23, 1-11.
- Nicholson, J. & Maniates, H. 2016. Recognizing postmodern intersectional identities in leadership for early childhood, *Early Years*, 36(1), 66-80.
- 日本保育協会 2010. 主任保育の実態とあり方に関する調査研究報告書.
- (財) 野間教育研究所幼児教育部会 2015. 園における知の創出と共有, 野間教育研究所紀要56集.
- 野中郁次郎・竹内宏高 1996. 知識創造企業 東洋経済新報社.
- 野澤祥子・井庭崇・天野美和子・若林陽子・宮田まり子・秋田喜代美 2018. 保育者の実践知を可視化・共有化する方法としての「パターン・ランゲージ」の可能性 東京大学大学院教育学研究科紀要, 57, 419-449.
- 野澤祥子・宮田まり子・天野美和子 2018. 「パターン・ランゲージ」による主任保育者の実践知の可視化と共有化(1)―「パターン・ランゲージ」アプローチの意義の検討― 日本保育学会第71回大会, K-B-11.
- Nupponen, H. 2006. Framework for developing leadership skills in child care centres in Queensland, Australia, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(2), 146-161.
- OECD 2015. *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*.
- OECD 2018. *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*.
- Osborn, R. N., Hunt, J. G., & Jauch, L. R. 2002. Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 797-837.
- Osborn, R., Uhl-Bien, M., & Milosevic, I. 2014. The context and leadership. In D. Day ed., *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, A.M. & Baker, A.C. 2011. Readiness to change in communities, organisations and individuals, in J.A. Sutterby ed. *The Early Childhood Educator Professional Development Grant; Research and Practice – Advances in Early Education and Care*. Cambridge, MA: Emerald Group.
- Raelin, J. A. 2005. We the leaders: In order to form a leaderful organization, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12(2), 18-30.
- Ritchie, R. & Woods, P. 2007. Degrees of distribution: Towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in

- schools, *School Leadership and Management*, 27(4), 363-381.
- Rodd, J. 2013. *Leadership in Early Childhood: The pathway to professionalism* 4th ed., Berkshire, UK: Open University Press.
- Rönnerman, K., Grootenboer, P., & Edwards-Groves, C. 2017. The practice architectures of middle leading in early childhood education, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11 (1:8), 1-20.
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. 2015. Opening up communicative spaces for discussion 'quality practices' in early childhood education through middle leadership, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 67-76.
- 櫻井裕介 2018. C 幼稚園における園長による主任保育者選定プロセスのTEM分析 中村学園大学発達支援センター 研究紀要, 9, 51-57.
- Siraj-Blatchford, I. 2009. Early childhood education, in: T. Maynard and N. Thomas eds. *An Introduction to Early Childhood Studies*, 2nd ed. London: SAGE, 1-17.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. 2007. *Effective Leadership in the Early Years Sector (The ELEYS Study)*. London: Institute of Education.
- Siraj-Bratchford, I. & Hallet, E. 2014. *Effective and Caring Leadership in the Early Years*, London: SAGE Publications.
- Thornton, K., & Cherrington, S. 2014. Leadership in professional learning communities, *Australasian journal of early childhood*, 39(3), 94.
- Waniganayake, M. 2013. Leadership careers in early childhood: Finding your way through chaos and serendipity into strategic planning, in E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd, eds., *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press.
- Wilkinson, J., & Kemmis, S. 2015. Practice theory: Viewing leadership as leading, *Educational philosophy and theory*, 47(4), 342-358.
- 山本睦 2018. 保育施設の管理職に求められるマネジメント力の日英比較 常葉大学保育学部紀要, 5, 23-34.

付記

本稿は、協働で検討・執筆を行ったものである。1章と5章は秋田、2章は野澤、3章は佐川・淀川、4章は宮田・野澤・天野が責任者として分担執筆を行った。