

保育におけるリーダーシップ研究の展望

教職開発学コース・発達保育実践政策学センター
発達保育実践政策学センター
奈良教育大学
兵庫教育大学

秋田 喜代美
淀川 裕美
佐川 早季子
鈴木 正敏

Review of Research on Leadership in Early Childhood Education and Care

Kiyomi AKITA, Yumi YODOGAWA, Sakiko SAGAWA and Masatoshi SUZUKI

Effective leadership in early years has been researched in many countries including international comparison and its importance is emphasized related to the quality of early childhood education and care (ECEC). This paper reviewed international and domestic ECEC leadership research and addressed significant issues for future discussion on ECEC leadership research. First, the transition of ECEC leadership models was overviewed. Then, empirical studies on the relation between ECEC leadership and the quality of ECEC were reviewed, including structural quality, process quality, and children's outcome. Also, policy and system for ECEC leadership education, training, and qualification were introduced. Finally, the agendas for future ECEC leadership research were discussed referring to the newest trends in school leadership research. This paper proposes the need for research on dynamism and process of ECEC leadership.

目次

I 問題

- A なぜ保育におけるリーダーシップを今問うのか
- B 保育領域の固有性

II 保育におけるリーダーシップ理論の変遷

- A リーダーシップ理論の変遷
- B 効果的なリーダーの役割としての「教育のリーダーシップ」への着目
- C 「分散型リーダーシップ」への関心の高まり
- D まとめ

III 保育におけるリーダーシップと保育の質との関連

- A 保育におけるリーダーシップと構造の質
- B 保育におけるリーダーシップと過程の質
- C 保育におけるリーダーシップと子どもの発達
- D まとめ

IV 保育におけるリーダーシップに関する各国の保育政策・制度とリーダー研修

- A 園長になるための資格要件
- B 園長の研修—アメリカでの事例

V 学校教育におけるリーダーシップ研究の展開からの示唆

- A 学校教育リーダーシップ論の展開

B 分散化されたリーダーシップのダイナミズムの解明

C リーダーシップのジレンマとミドルからの変革

VI 今後の課題

I 問題

A なぜ保育におけるリーダーシップを今問うのか

乳幼児期の保育の質が、生涯にわたる人の発達に影響を及ぼすことなどがあきらかにされてきたことで、保育の質の保障・向上が重視されてきている（OECD, 2012; Schoon, Nasim, Sehmi & Cook, 2015; 秋田・佐川 2012）¹⁾²⁾³⁾。その質の向上の鍵となる要因の一つが子どもたちに関わる保育者のかかわりや環境の質であると言われている。特に保育においては、国際的にみても、学校教育に比べて、保育者は常勤だけでなく非常勤の比率が高く、また正規資格者だけではなく補助者の人たちもいるなどの状況から、いろいろな人がチームになって子どもの保育にあたるのが重要であり、園（センター）としての有能さ（コンピテンス）を高めることの大切さが言われてきている（European Commission / EACEA / Eurydice / Eurostat,

2014; Eurofund, 2015; OECD, 2013)⁴⁾⁵⁾⁶⁾。そしてそのために、園のリーダーシップという考え方が重要となってきた。

この点は、わが国の状況においても同様である。保育が長時間化するほどに、シフト勤務などもあり、園の職員がチームとなって保育にあたることが求められている。そのために組織におけるリーダーシップが重要となってきた。現行の保育所保育指針においても、第7章職員の資質向上第2項において「施設長の責務」が記載されている。さらにこの方向性は改定(改訂)予定の保育所保育指針、認定こども園教育・保育要領においても加筆される予定である(厚生労働省, 2016a; 内閣府, 2016)⁷⁾⁸⁾。園のリーダーシップは、保育者個人の人々の意欲や、知識、スキルなどに直接的に影響を及ぼす。また同時に、職員の同僚性という組織の人間関係に影響を与える。さらに間接的にそれらの影響が、保育環境や保育のカリキュラムや計画の実施や保育実践自体に影響を及ぼし、子どもの発達にも何らかの影響を与えることが想定される。

特に、2015年度からの子ども子育て支援制度の実施によって、さらに大綱化が進んでいる。市区町村という基礎自治体を中心となって、地域の実情に応じて保育・幼児教育の質向上が図られるような政策や実施体制が強められている。また、過疎化や待機児童の増加という地域ニーズによって、認定こども園への移行や小規模保育など保育施設の多様化が進んでいる。これら新たな形での施設においては、それぞれの園の置かれた状況に応じたリーダーシップを考えることが求められていると言えよう。また現在、園では、保育者が子どもたちへの保育・幼児教育を行うのみならず、通園している子どもの保護者への支援、さらに地域の子育て支援の機能なども園として果たすことが期待されている。また、園の中の職員間の連携だけではなく、貧困などの経済格差などによる福祉ニーズの増大や特別な支援を必要とする子どもたちの増加に伴う療育や支援ニーズから、ソーシャル・ワーカーやカウンセラーをはじめ、地域の外部専門家との連携の必要性も一層高まっている。

また、戦後のベビーブームや幼児教育の普及によって施設設置が進んだ、私立幼稚園や民営保育所においては、園長・施設長の世代交代が現在進んでいる。また戦前からの宗教法人などの園においても、2代目、3代目園長へと園長の交替時期になっている。若手園長の育成・養成が私立、民営の保育所・幼稚園団体などでも求められてきている。また、高い保育士離職率

に歯止めをかけるためには、保育士という職業の専門性発達やキャリア階梯と処遇改善の関係を考え、ミドルリーダーなどをはじめとする職位を公式に定式化し、保育士のさらなる社会的地位向上への施策などを打つことが必要である(厚生労働省, 2016b)⁹⁾。そのためにも、園長・施設長と言う組織トップの資質や資格を論じるのみではなく、園組織全体の運営の中においても、経験年数や職位、専門性に応じたリーダーシップのあり方を考えていくことを、組織運営の現代的課題として問う必要がある。

上記に述べたように、国際的に、またわが国の政治・社会的状況において、さらには各園の置かれている職場環境の現状という3層での状況からも、園のリーダーシップの研究は、保育の質向上と関連して問うべき喫緊の重要な研究課題の一つであると判断できる。

B 保育領域の固有性

しかしながら、子どもの発達、保育実践の内容や方法、保育者の子どもへのかかわりや理解に関する研究に比べると、保育におけるリーダーシップに関する研究の数は必ずしも多くはない。園長や施設長個人の資格や職務内容、そのためのリーダー研修のあり方などはすでに研究がなされてきてはいるが研究数も多くはない(例えば、西村他, 2010; 伊藤, 2011; 上田, 2004, 2015; 今井, 2016)¹⁰⁾¹¹⁾¹²⁾¹³⁾¹⁴⁾。また園組織全体を俯瞰したリーダーシップと保育の質という視点にたった実証研究は日本では極めて少ない(例えば、Cedep, 2016)¹⁵⁾。

その背景には、保育における研究の理論や概念が、学校教育における研究の進展にともなってその理論や方法が保育領域に導入紹介され保育でも実施されるという研究体制が、国際的にみても研究の潮流として歴史的に生じてきたことも影響している。これは保育者養成を目的とする大学において、乳幼児期に特化した実践者や研究者の養成がなされてきているために、学校や園の経営研究の動向に関する専門的知識を有する保育研究者の層が薄いことにも起因している。園のリーダーシップ研究に関しても、ビジネス分野での組織経営研究や学校教育における校長などの学校経営でのリーダーシップ研究の概念や理論が保育分野に導入され、園を対象とした固有の研究が生まれる形となっているのが国際的な現状である。この意味では学校教育におけるリーダーシップ研究において、現在どのような理論や概念がいかなる研究アプローチで実証的に論じられてきているのかを射程に入れ、それらの動向

をふまえつつ、批判的に問い直し、保育独自のリーダーシップ研究のあり方を問うことが、研究の発展において求められていると考えられる。

なぜなら、保育の研究は、組織経営一般や学校経営の研究から特定の概念をそのまま導入することでは研究ができない固有の文脈があるからである。その特徴として、以下の4点を指摘することができる。第一に、職務内容の相違である。保育においては、教育と養護（ケア）を一体的に行うことを専門としている。乳幼児では生命に直結する疾病や事故などの管理体制も学校教育以上に常に求められ、また児童福祉の機能が教育を実施する土台として家庭からまず求められている場合も多い。それは、子どもへの教育・保育のみならず、保護者支援、地域子育て支援などの機能をも同時に果たすことが求められていることにもつながっている。第二に、職員体制の相違である。地域によるが、全般に組織規模が学校に比べて園は小さい。さらにその中で職員は女性比率が極めて高く、わが国では私立で園長や施設長は男性比率が高いという職位によるジェンダー間の比率差が学校教育に比べて大きく、そのことがもたらす職場風土の相違がある。またその中には看護師や栄養士、調理師、事務職員など多様な職種も含まれる。また第三に、職員の勤務体制である。長時間のために勤務時間のシフトがあり、授業と授業時間外などに区切られている学校の教諭とは業務時間が大きく異なる。乳幼児の命を預かるため、目を離す体制は取れず、職員全員が一斉に集まるのが困難な体制が職務の特徴としてある。また保育士にはわが国では研修の権利は法的に認められておらず、勤務時間中に専門性としての資質向上を園組織として図る研修時間が保障されていない。また設定しようとしてもその代替職員雇用の経費なども財源的に難しいという問題がある。離職率が高く年度途中での職員交替なども数多くある職場である。そして第四には、運営形態である。幼稚園、保育所、認定こども園共に、わが国では公立よりも民営・私立の園組織の数が多いため、同じ地域であっても園間の関係が協働連携よりも園児獲得などでは競争的關係も生みやすい。そのため園単独で閉じられた組織になりやすい特質をもつ。さらに園経営が世襲の場合も多いため、管理職の資質や適性による配置ではなく、しかも教員から学校長などになるのとは異なり、保育経験はなく園経営を行うというように、組織管理職の育成過程自体が異なっている。したがって、公立学校を中心に論じられる学校教育のリーダーシップとは、おのずと組織の特性も異

なり、行政や地域社会と組織との間の関係においても学校とは異なった関係が生じることになっている。こうした点が園間の保育の質の相違やリーダーシップのあり方の多様性を生み出している。上記をふまえ、園のリーダーシップの固有性を考え、質の向上と組織のあり方を考える研究が求められる。

また上記の状況は日本に固有の部分も多い。国や社会文化によって社会が求める保育の業務と組織のあり方は異なっている。Hujalaら(2016)¹⁶⁾はフィンランド、シンガポール、日本のリーダーが行う仕事やそこで重視される点の違いを同一質問紙での比較研究から明らかにしている。学校教育以上に、保育では国によって設置されている制度が異なっている。この意味でわが国固有のリーダーシップ研究を行っていくことが必要である。したがって、国際的な視点において養成や資格、そこでの業務などのあり方を考慮するための基礎的情報を整理しながら、日本の制度や状況をふまえた研究が必要となるだろう。

上記の問題意識に立ち、今後わが国での保育のリーダーシップに関する実証研究を実施することを見通し、本論文の目的は、国際的に保育に関わるリーダーシップ研究においてどのような進捗がみられるかを、保育の質との関連を鑑みながら文献レビューを行うことにある。そこで本論文の構成としては、上記に述べた問題関心から、1) 保育固有のリーダーシップの理論に関する研究動向、2) 保育リーダーシップと保育の質との関連に関する実証研究動向、3) 現在における世界各国の園のリーダーの資格と養成という点からレビューを行う。そしてまた4) 保育のリーダーシップ研究に影響を与えてきた、学校教育リーダーシップ研究で現在提起されている研究課題を展望し、以上から見えてくる5) 今後の研究課題をまとめるものとする。

II 保育におけるリーダーシップ理論の変遷

本節では、まず保育におけるリーダーシップ研究が依拠している、リーダーシップ研究全般の変遷を概観する。そして、保育におけるリーダーシップ研究でも近年関心の高い「教育のリーダーシップ」と、その実践のあり方としての「分散型リーダーシップ」についてこれまでの研究を整理する。保育におけるリーダーシップ研究については、国際的なインパクトの大きい Rodd, Moyles, Aubrey, Siraj-Blatchford (いずれも英国)の研究や、国際的に多様な視点を提供している Hujala

(フィンランド), Waniganayake (オーストラリア) などの研究を主に参照していく。合わせて、日本国内のリーダーシップ研究も参照する。

A リーダーシップ理論の変遷

1 リーダーシップ研究のアプローチの変化

リーダーシップ研究のアプローチは、時代によって大きく変化してきた。時代背景によって求められるリーダー像が変化してきたことが、その一因として挙げられる。そこで、まず、リーダーシップ研究全般においてリーダーシップをどのように明らかにしようとしてきたのか、研究アプローチの変遷を概観した上で、本稿のテーマである園におけるリーダーシップ論について検討する。なお、以下のリーダーシップ研究アプローチなどのまとめは、は主に Rodd (2013)¹⁷⁾ および東 (2005)¹⁸⁾ にもとづく整理である。詳細は各領域の先行研究を合わせて参照されたい。

まず、古代ギリシャから1940年代頃まで主流であったのは、「リーダーシップ特性論 (trait theory)」と呼ばれる理論である。これは、リーダーにふさわしい人には共通の個人的特性があるという前提に立ち、優れたリーダーのもつ特性とはどのようなものかを明らかにしようとするアプローチである。ただし、当時は人の特性を測定する方法が十分に整っておらず、やがて研究者の関心はリーダーの行動へと移っていった。1940年代以降、アメリカを中心に広まったのが「リーダーシップ行動論 (behavioural theory)」である。優れたリーダーの行動を明らかにしようとするアプローチであり、リーダーシップ特性論と異なり、より良いリーダーになりたいと思った時に、具体的にどのようなスキルを習得すれば良いかが示されるという利点がある。一方で、そのスキルが必ずしもあらゆる状況で適切であるとは限らない点が課題であった。そうした限界に直面し、1960年代から発展したのが、「リーダーシップ条件適合論 (contingency theory)」であった。状況がいかに関係性にリーダーシップに影響を与えるかを明らかにすることを目的としており、特に、フォロワーや課題、状況、文脈との関連でリーダーシップを捉えようとする立場である。異なる状況では、異なるリーダーシップのスタイルが適しているという前提に立ち、学校教育や保育などの特定の文脈におけるリーダーシップについても論じられるようになってきた。一方で、このアプローチは状況の個別性を重視したあまり、一般化や類似の状況への応用という点で弱かった。また、状況とリーダーシップのスタイルの不一致

が生じた場合の対処方法を提示していなかったことが限界として指摘された。

以上のように、リーダーシップ研究は、古代ギリシャ時代から現代にいたるまでに、リーダーシップの特性を明らかにしようとする立場「リーダーシップ特性論」、優れたリーダーとしての行動を明らかにしようとする立場「リーダーシップ行動論」、そしてあらゆる文脈や状況においてリーダーシップのスタイルを明らかにしようとする立場「リーダーシップ条件適合論」へと展開してきた。現在は「リーダーシップ条件適合論」をふまえ、さらに、リーダーとフォロワーとの関係をより丁寧に捉えようとする研究が発展している。

2 リーダーとフォロワーの関係を捉える視点の変化

前述の「リーダーシップ条件適合論」をはじめとして、リーダーシップを、フォロワーや課題、状況、文脈との関連で捉えるべきであるという考えが普及した。そうした立場の中でも、リーダーとフォロワーの関係の捉え方が変化してきている。

リーダーシップのスタイルは、リーダーとフォロワーの関係にもとづき「交換型リーダーシップ理論」と「変革型リーダーシップ理論」に区分されている。「交換型リーダーシップ理論 (transactional theory)」とは、リーダーは報酬を与えることで、フォロワーの目標達成への動機を高め、ルーティンの業務が確実に遂行されることを目的とするという考えである。ここではリーダーとフォロワーの役割が明確である。交換型リーダーの要因として、例えば Bass (1990)¹⁹⁾ は、①随伴的報酬 (より良いパフォーマンスに対する報酬)、②例外に対する能動的な管理 (ルールや基準からの逸脱の監視、行動の修正)、③例外に対する受動的な管理 (基準からの逸脱への介入)、④自由放任 (レッセ・フェール: 責任や決定からの回避) を挙げている。一方、「変革型リーダーシップ理論 (transformational theory)」とは、価値やビジョンを共有することでリーダーが人々をインスパイア (鼓舞) し、フォロワーの価値観や行動を変化させるという考え方である。また、リーダーがフォロワーに影響を与えると同時に、人々からも影響を受けると捉える (Diaz-Saenz, 2011)²⁰⁾。Bass (1990)²¹⁾ では、変革型リーダーの要因として、①カリスマ、②インスピレーション (鼓舞)、③知的な刺激、④個別的な配慮を挙げている。

このように、リーダーとフォロワーの関係は「交換

型」と「変革型」の2種類に区分されている。特に「変革型リーダーシップ」研究が注目され、発展している。変革を進めるために、リーダーがどのような内容について、どのような行動によりリーダーとしての役割を果たすことが効果的かという観点から研究が蓄積されてきている。

B 効果的なリーダーの役割としての「教育のリーダーシップ」への着目

以上前項まではリーダーシップ研究のアプローチの変遷と、中でも近年のリーダーとフォロワーの関係に着目した理論について見てきた。それでは、リーダーシップの具体的な内容として、リーダーの役割についてはどのようなことが明らかにされているだろうか。

1 リーダーの役割の整理—リーダーシップとマネジメント

リーダーシップ研究では、しばしばリーダーシップとマネジメントが区別される(表1)。保育におけるリーダーシップとマネジメントの特徴について、Smith & Langston (1999)²²⁾は、次のように整理する。すなわち、マネジャーは統制し、実行し、組織し、現状の実践を認識し、管理運営し、全体を見渡し、調整する存在であり、自制によって動くものであるのに

対し、リーダーはインスパイア(鼓舞)し、思考し、動機づけ、変化を開始し、ヴィジョンをもち、要求し(dictate)、判断し、目標を設定し、ペースをつくり、忠誠を引き出す存在であり、自己充足的である。そして、両者は相互補完的であると述べる。Moyles (2006)²³⁾は、効果的なリーダーの実践について、①リーダーシップの質、②マネジメントのスキル、③専門家としての特性、④個人的な性質と態度、の4つに分類している。ここで「リーダーシップの質」とは、質に関する説明責任、園文化のヴィジョンと共有された価値の設定、変化を導き管理する能力などを含み、「マネジメントのスキル」とは、人材・カリキュラムの効果的な管理運営、園・国・国際レベルでの効果的なやりとりや介入などを含むものとして説明されている。また、Kotter (2008)²⁴⁾はあらゆる組織を前提として、マネジメントとリーダーシップを対比し、次のように整理している。マネジャーは、計画立案と予算設定によりアジェンダ(取り組む課題)を創出し、組織化と人員配置によって人的ネットワークを構築し、統制と問題解決によって目標達成を行う。一方、リーダーは、方向性の設定によりアジェンダを創出し、心理的な統合により人的ネットワークを構築し、動機づけと啓発により目標達成を行う。このように、マネジメントとリーダーシップでは、目標達成

表1 マネジメントとリーダーシップの対比例

| | マネジメント | リーダーシップ |
|---------------------------|---|---|
| Smith and Langston (1999) | 統制, 実行, 組織, 現状の実践を認識, 管理運営, 全体を見渡し, 調整, 自制によって動く | インスパイア(鼓舞), 思考, 動機づけ, 変化を開始, ヴィジョンをもち, 要求, 判断, 目標の設定, ペースづくり, 忠誠を引き出す, 自己充足的 |
| Moyles (2006) | 方向性, 目標の明示, 基本的なニーズへの配慮と責任, 質に関する説明責任, 他者を導くリーダーであること, 柔軟さと多才さ, スタッフへの情報提供, 価値の共有, 変化を導き管理する能力, 関係者が力付けられること, 園文化の設定と位置づけ | 人材資源の管理運営, カリキュラムのマネジメント, 園レベルでのかかわり, 参加・介入, 地域レベルでのかかわり・参加・介入, 国あるいは世界レベルでのかかわり・参加・介入, 意思決定, 計画と方略設定, 園の将来を想定した長期的な計画, アイディアの実行と評価, 基本的な行政プロセスの執行, 物的資源の管理運営 |
| Kotter (2008) | 計画立案と予算設定によるアジェンダ創出 組織化と人員配置による人的ネットワーク構築 統制と問題解決による目標達成 予測可能性と秩序, 一貫性をもたらす | 方向性の設定によるアジェンダ創出 心理的な統合による人的ネットワーク構築 動機づけと啓発による目標達成 有用な(しばしば大きな)変化をもたらす |

のためのアプローチの仕方や、リーダーとフォロワーとのかかわり方が異なるが、組織が繁栄するためには両方が必要であると述べる。同様のことは、園という文脈でも想定される。このように、園長の役割として、マネジメントやリーダーシップを中心にいくつかの側面でも整理できるが、いずれか一方が充たされるだけでなく、両方が補い合いながら機能することが重要であると言えよう。

他にも、リーダーの実践は様々あるなかで、日々の実践そのものについてのリーダーシップと、それを支えるマネジメントのリーダーシップとを区別する考え方もある。例えばKagan and Bowman (1997)²⁵⁾は、リーダーシップを①管理運営に関するもの(日々の事務作業、サービスの管理運営)、②教育に関するもの(子どもたちの成長・発達・学び、カリキュラム)、③コミュニティに関するもの(地域の文脈)、④概念的なもの(新しいアイデアの創出、変革と率先、変化)、⑤アドボカシーに関するもの(子どもや家族のウェル・ビーイングや権利の擁護)、という5つに整理している。

日本においても、保育所長に求められる資質・力量について調査した伊藤(2002)²⁶⁾は、園の経営にかかわるものとして、①保護者・地域との連携、②園の施設設備の充実、③保育理念・方針の明確化を、園長の知識・資質にかかわるものとして、④人格的資質・人間性、⑤保育の運営・経営に関する専門的知識、⑥幅広い豊かな教養を挙げている。また、園長の責務について整理した小林・民秋(2009)²⁷⁾では、園長の役割として、①保育観、保育方針を示す、②人材育成、③職場のコミュニケーション・人事管理、④保護者対応、⑤地域や他の機関との連携、⑥地域育児支援、⑦保育者としての園長に分けている。加えて同書では、保育のデザインと展開、職員の資質向上といったリーダーシップにかかわる内容と、職員の服務管理、安全管理や危機管理などマネジメントにかかわる内容が網羅されている。

さらに最近の研究では、Siraj-Blatchford & Hallet(2014)²⁸⁾で、効果的なリーダーシップに関するレビューと実践の解釈がなされている。そこでは、効果的なリーダーシップを①方向付けのリーダーシップ(共通のヴィジョンの構築・効果的なコミュニケーション)、②協働的リーダーシップ(チーム文化の活性化・保護者との協働の促進)、③他者を力付けるリーダーシップ(他者の主体性を引き出す・変化の過程)、④教育のリーダーシップ(学びをリードする・

省察的な学びをリードする)に整理している。前述のMoyles(2006)²⁹⁾や小林・民秋(2009)³⁰⁾による整理と共通の視点が出されており、また、「他者を力付けるリーダーシップ」や「教育のリーダーシップ」といった視点は近年特に重視されていることがわかる。

なお、リーダーシップとマネジメントのバランスの問題は各国で指摘される場所である。例えば、イングランドでは「園における効果的なリーダーシップに関する調査」(Effective Leadership in Early Years Sector: ELEYS調査)の結果を受けて、運営管理の業務と教育や学びをリードする役割とのバランスを取ることの重要性が提言されている(Siraj-Blatchford & Manni, 2007)³¹⁾。また、ニュージーランドでも、保育者やその研修ではリーダーシップよりもマネジメントに重きが置かれていることが指摘されている(Thornton et al., 2009)³²⁾。「リーダーシップのないマネジメントは倫理にもとり、(中略)マネジメントのないリーダーシップは無責任である」(Hall, 1996)³³⁾という言葉に集約されているように、あくまでも両方のバランスが重要である。

2 リーダーの役割としての「教育のリーダーシップ」の重要性

上記の整理からも示されているように、管理運営に関する役割と、リードするという役割とは区別されており、なかでもリーダーの役割として、近年特に「教育のリーダーシップ(pedagogical leadership)」を強調する立場がある。Rodd(2013)³⁴⁾は、リーダーシップとは学びに関するものであり、効果的なリーダーとは自身が学び手であることだと述べる。そしてリーダーが学び続けることをやめてしまえば、その人はもはやリーダーではなくなると主張している。このように教育に関するリーダーシップの重要性が確認される一方で、「教育のリーダーシップ」に関心が偏り過ぎないようにという注意喚起もなされている(Heikka & Waniganayake, 2011)³⁵⁾。リーダーの役割全体の中でバランスをとりながら各自の弱い部分に取り組んでいくことが求められる。

さて、「教育のリーダーシップ」とは、具体的にどのような実践を意味するのだろうか。先述のSiraj-Blatchford & Hallet(2014)³⁶⁾は、効果的なリーダーシップに関するレビューやインタビューから、そのひとつの次元として、教育と学びの改善を促す「教育のリーダーシップ」に焦点をあてている。例えば、日々の保育実践において、子どもと「ともに考え、深めつ

づけること (sustained shared thinking)³⁷⁾といった質の高い保育を実践していくために、保育者が学び合うことや、リーダーが保育者の学びをリードすることが事例から導き出されている。併せて、保育者の質を高めるために、国の制度・政策レベルの保育者の教育水準向上の支援（「乳幼児教育専門職 (Early Years Professional Status: EYPS)」の設置など）も紹介されている。

「教育のリーダーシップ」は、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あてた考え方である (Andrews, 2009)³⁸⁾。学びへの情熱にもとづくリーダーシップであり、知識の伝達を想定する「指導的リーダーシップ (instructional leadership)」とは異なり、知識の構築、共構築、あるいは創造に重きを置く考え方である (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014)³⁹⁾。Kagan & Hallmark (2001)⁴⁰⁾は、教育的リーダーの主な役割とは、新しい情報を広め、取り組む課題を定めることで「研究と実践の懸け橋となること」であると述べる。研究の知見について、自らの経験をふまえて検討し、その解釈を職員に伝えること、さらには職員が必要としていることを考慮しながら、関連する情報を彼らに提供していく責任があると指摘する。すなわち、情報源としての役割である。この学びに関するリーダーシップでは、学びを組織の中心に据え、子どもたち、保育者、保護者や養育者が熱心に、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、かづける組織や文化を育てていくという (Rodd, 2013)⁴¹⁾。

C 「分散型リーダーシップ」への関心の高まり

では、「教育のリーダーシップ」は、どのように実践されるのだろうか。リーダーシップの実践の仕方として、学校教育の領域で以前より注目されてきた「分散型リーダーシップ (distributed leadership)」(Spillane et al., 2001)⁴²⁾への関心が高まり、園におけるリーダーシップ研究でも「分散型リーダーシップ」の議論が盛んになっている。これは、先に見た「変革型リーダーシップ」に位置付けられるモデルであり、リーダーシップがどのようにして組織の変化に影響を与えるかを考える概念である。以下、「分散型リーダーシップ」の観点から、近年の保育におけるリーダーシップ像に迫りたい。

Starratt (2003)⁴³⁾によれば、リーダーシップの議論では、一つの組織の単独のリーダーシップから、「学びのリーダーシップ」や「分散型 (共有型) リーダー

シップ」へと関心が移っている。前者は階層的なリーダーシップ・モデルであり、カリスマ性や権威のあるリーダーが単独であらゆる運営、計画、指示を行い、他のスタッフがそれにらうというモデルであるのに対し、後者の分散型リーダーシップ・モデルは、リーダー、フォロワー、園の状況や文脈に分散されたリーダーシップの実践 (Spillane et al., 2004)⁴⁴⁾であり、組織のどこにでもリーダーシップが存在する (Raelin, 2005)⁴⁵⁾。「分散型リーダーシップ」は、非階層的で、柔軟で、応答的なものであり、組織のあらゆるレベルで、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出てくる (McDowall Clark & Murray, 2012)⁴⁶⁾、いわばリーダーの多いチームを想定している。また、リーダーとフォロワーの関係について Spillane (2005)⁴⁷⁾は、リーダーからフォロワーのためになされるものではなく、公式なリーダーのポジションにあるか否かにかかわらず、あらゆる人がリーダーシップを発揮すること、そして、そこでは個々人の行動ではなく、人と人とのやりとりが重要となることを「分散型リーダーシップ」の特徴として挙げている。Heikka & Waniganayake (2011)⁴⁸⁾や Heikka et al. (2013)⁴⁹⁾、Heikka (2014)⁵⁰⁾でも、こうした流れを受けながら、「教育のリーダーシップ」は、伝統的なリーダーが単独で実施すると効果的でなくなり、「分散型リーダーシップ」が重要であると強調している。

イングランドの「園における効果的なリーダーシップに関する調査」(ELEYS調査)では、「学びのリーダーシップ」に焦点を当て、効果的であった(すなわち、より子どもの発達が見られた)園におけるリーダーシップの特徴を抽出している (Siraj-Blatchford & Manni, 2007)⁵¹⁾。効果的なリーダーシップを10のカテゴリーに整理しており、その中に「分散型リーダーシップ」が含まれている。10のカテゴリーとは、①皆で方針を定め、それを明確に表明すること、②理解や意味づけや目標をしっかりと共有すること、③効果的なコミュニケーション、④省察的であることを推奨すること、⑤実践のモニタリングや評価を行うこと、⑥継続的な研修に取り組むこと、⑦分散型リーダーシップ、⑧学びの共同体とチームの文化を作り上げること、⑨保護者や地域とのパートナーシップを進めること、⑩リードすることと管理すること—そのバランスをとること、である。⑦分散型リーダーシップは、先述の Siraj-Blatchford & Hallet (2014)⁵²⁾で「他者をかづけるリーダーシップ」という次元で取り上げられてい

るが、そこでは、子どものより良い健康、社会性、教育に向けて取り組むための方法を考える必要があると指摘している。すなわち、狭い範囲での自らの専門に閉じられた働き方をすることに慣れてきたスタッフに、文化的な変革を求めるものであるという。リーダーが一人しかいないという捉え方から、複数の専門家がそれぞれにリーダーシップを発揮するチームという捉え方へと変えていく必要性を述べている。複数の学問領域を専門とするチームでのリーダーシップにおいては、子どもたちやその家族の力になるために、専門性を補完し合い、共同で取り組むことが求められている (Siraj-Blatchford et al., 2007)⁵³⁾。

なお、熟練したリーダーたちは、これからリーダーになる人や新しくリーダーになったばかりの人の専門性向上のために投資し、支援し、メンタリングやコーチングをする際、「分散型リーダーシップ」を実行することが役に立つと主張する (Harris & Spillane, 2008)⁵⁴⁾。リーダーシップの能力を高めるには、チームが学ぶための条件や機会を創出し、保育者自身がリーダーシップに関する理解や意味、語る言葉、目標や目的を共有し、話し合うことが大事であると Rodd (2013)⁵⁵⁾ は述べる。そして、その取り掛かりとして、以下のような会話をしてみることを提案する。自分たちの文脈、あるいはそれ以外の文脈で、①「リーダーシップ」とは何を意味しているのか、②リーダーシップを実践する上で、どのような役割や責任が中心となるか、③真のリーダーシップがどのように実践されるのか、である。また、保育者が「分散型リーダーシップ」を促し、大事にするための時間、資源、そして機会を十分に確保する必要性についても述べている。このように、「分散型リーダーシップ」は、日々の保育実践や園の発展を支えるという側面とともに、未来のリーダーを育てるといった側面でも大いに期待されている。

D まとめ

本節では、保育におけるリーダーシップ理論が依拠しているリーダーシップ研究全般の変遷を概観した上で、効果的なリーダーシップの中でも「教育のリーダーシップ」の重要性と、その実践のあり方としての分散型リーダーシップについて概観した。子どもの発達や学びを支える保育実践、そして日々の保育実践を支える園の方針や理念について、ひとりのリーダーがすべてを担うのではなく、園の一人ひとりがリーダーとして主体性を持ち、かかわり合いながら、協働して

取り組むことの重要性が確認された。園におけるリーダーシップ研究の発展を受けて、日本の保育におけるリーダーシップについても、諸外国との共通性と日本の独自性をふまえた調査研究を進めていく必要がある。また、保育におけるリーダーシップ研究では、リーダーシップの特徴をカテゴリー分けし、求められるリーダーシップのあり方に関する知見を得てきた。一方、この後も言及するように、リーダーシップを実践した際に直面するジレンマ、緊張関係といったものをどのように克服していくかというダイナミズムについても、今後検討していく必要が出てくるだろう。

III 保育におけるリーダーシップと保育の質との関連

効果的なリーダーシップは、保育の質を保証する重要な要因であると言われている (Rodd, 2013; Muijs et al., 2004)⁵⁶⁾⁵⁷⁾。

OECD (2006)⁵⁸⁾ は、保育の質を検討し評価するためには、構造的要因と過程的要因を分節化し、それぞれを具体的に捉え、測定・評価する必要があることを示している。構造的要因とは、職員の教育・資格・研修、職員の労働条件、子ども・職員の比率、クラス規模、保護者や地域の参加・関与、行政からの支援と公的資金補助、保育・教育プログラムの実施運営管理、園の評価・モニタリングといった指標である (Litjens, 2010; 秋田・佐川, 2011)⁵⁹⁾⁶⁰⁾。一方、過程的要因は、子どもの発達に直接的な影響を与えられ、子どもと保育者、子ども同士、保育者と保護者、保護者同士のかかわりが中心にある (Litjens, 2010; 秋田・佐川, 2011)⁶¹⁾⁶²⁾。さらに、保育の質に関する長期縦断研究では、保育の質が子どもの発達に何らかの影響を与えるという観点から、保育の質を、結果・成果 (outcome) としての子どもの発達により捉えている。

本章では、保育の質を、「構造の質」、「過程の質」、「結果としての子どもの発達」の3つの観点から分節化し、それぞれの観点から、保育におけるリーダーシップと保育の質のあいだに、どのような関連があると実証的に明らかにされているのか、今後さらにどのような実証研究が必要となるのかを整理する。

A 保育におけるリーダーシップと構造の質

1 職員の労働条件

職員の労働条件は、職員の職業満足度に影響を与え、保育者と子どもとのかかわりの質に間接的に影響を与えられている (Fenech et al., 2006;

Huntsman, 2008; Moon & Burbank, 2004)⁶³⁾⁶⁴⁾⁶⁵⁾。労働条件とは、業務負担、労働時間、給与、契約タイプ、キャリア・アップの可能性、運営管理業務などを指している。業務負担の重い職員は、質の低い保育を行う傾向にあることが実証的に明らかになっている (De Schipper et al., 2007)⁶⁶⁾。また、オーストラリアでの調査の結果によれば、保育に携わる職員の大半は女性であることから、職業満足度や意欲を維持するには、家庭との両立ができ、ライフ・ワークバランスを可能にする労働条件であることを重視していたことが示されている (Kilgallon et al., 2008)⁶⁷⁾。離職率が高ければ、職員が子どもに対して継続・一貫した保育はできなくなり、研修を受けるなどして保育の専門性を高めようという努力をすることもできず、結果として保育の質全般を損ない、子どもたちの発達にも悪影響を及ぼすことになる (Elliot, 2006)⁶⁸⁾。

このような労働条件の質は、園の運営管理機能に負うところが大きく、園の運営管理においてはリーダーが主要な役割を果たし、影響力をもっている (Hayden, 1997)⁶⁹⁾。リーダーによるマネジメント実践がうまく行われれば、組織の雰囲気よくなり、職員の職業満足度が高くなり、保育の質が高くなる。一方マネジメントがうまく行えなければ、その逆の効果を及ぼすことになる (Hayden, 1997)⁷⁰⁾。しかし、保育におけるリーダーは、財務などの運営管理業務を不得手とする場合が多い (Muijs et al., 2004)⁷¹⁾。学校・園組織のリーダーの仕事にはリーダーシップとマネジメントという二つの側面があり、二つのバランスをとることが効果的なリーダーシップの鍵であると言われている (Siraj Blatchford & Manni, 2007)⁷²⁾。しかし、近年、説明責任 (アカウンタビリティ) を求める声が高まり、財務的制約が大きくなるなかで、二つの側面は葛藤状態にある (Siraj Blatchford & Manni, 2007)⁷³⁾。リーダー自身も、長時間労働、低賃金、社会的地位・認知の低さから、労働条件の問題を抱えている (Hayden, 1997)⁷⁴⁾。保育におけるリーダーがリーダーシップとマネジメントの両輪を回し、現場で働く職員に良い労働条件を提示できるようにするには、リーダー自身の労働条件や業務負担についての調査およびそのエビデンスに基づいた政策提言や改善、リーダーシップ及びマネジメントのスキル向上を目指した研修の充実、およびその研修の効果の検証が必要になってくるであろう。

2 職員の研修

保育者の質は、保育の質を規定する最も重要な要因である。そのため、保育者が研修を受けることで、専門性が向上し、保育実践の質も向上する (Martinez-Beck & Zaslow, 2006)⁷⁵⁾。また、職員の研修と、保育の質やその結果 (アウトカム) として表れる子どもの発達とのあいだに関連があることも示されている (Sheridan et al., 2009)⁷⁶⁾。

効果的な保育におけるリーダーシップ研究では、職員研修にリーダーが大きな役割を果たしていることが明らかになっている (Siraj Blatchford & Manni, 2007)⁷⁷⁾。イングランドの「園における効果的なリーダーシップに関する調査」(ELEYS 調査) では、質が高いと評価された園のリーダーが、職員一人ひとりに敬意を払い、個人的なサポートをすることで、知的な刺激を与えていたことが示されている (Siraj Blatchford & Manni, 2007)⁷⁸⁾。また、Muijsら (2004)⁷⁹⁾ は、アメリカの社会経済的不利層の子どもと家庭を対象にした「ヘッド・スタート」プログラムを評価するにあたって、効果的なリーダーシップとそうでないリーダーシップの違いについて検討している。その結果、成功から程遠いプログラムのリーダーは、リーダーシップを取った経験が少ないとともに、職員に研修の機会を用意したり指導したりするスキルに乏しいという特徴があった (Muijs et al., 2004; Siraj Blatchford & Hallet, 2014)⁸⁰⁾⁸¹⁾。保育におけるリーダーは、保育の質の最も重要な要素である保育者の専門的資質・能力の向上のため、職員が研修する機会を設ける責任がある。

「教育のリーダーシップ (pedagogical leadership)」のモデルで示されているように、保育におけるリーダーは、園という組織の中心に学びを据え、子どもたちや保育者、保護者が自立した生涯の学び手として人生を歩んでいけるよう勇気づけ、力づけることが求められている (Siraj Blatchford & Hallet, 2014)⁸²⁾。研修には様々な種類があるが、多くは概説的な短期の研修にとどまり、例えばマネジメントのコースや乳幼児教育の学位を取るコースを履修するというように、長期的・継続的に研修を行うケースはまれであることが指摘されている (Rodd, 2013)⁸³⁾。一方、それぞれの園の状況に応じた園内研修は、一般的な事柄ではなく、現実世界の問題を扱い、学ぼうとする人たちが実際に直面している問題や課題について検討し対話することのできる真正な学びの場となる (Siraj Blatchford & Hallet, 2014)⁸⁴⁾。リーダーの役割として、職員が研修する機会を設けるだけにとどまらず、個々の職員や園のニー

ズを把握し、そのニーズに合った継続的な職員研修を行うことが求められている。

3 モニタリングと評価

モニタリングとは、保育サービスの質、職員の質、子どもの発達・成果（アウトカム）、カリキュラム実施の質などを評価し、その水準を確かめ、検討することである（OECD, 2015）⁸⁵。モニタリングを行う目的は様々であるが、保育の質の向上を目的とする場合、モニタリングを行うことで園や個々の保育者の長所と短所を把握し、それに応じて質を高める行動を起こすことができる。例えば、職員がさらに学ぶ必要があるのか、専門的成長のために現職研修を行う必要があるのか、個々の職員の学びのニーズはどのようなものかを把握し、対応することができる。OECD（2015）⁸⁶は、モニタリングと自己評価により、保育実践の質を高めることができ、その結果、子どもの発達としてもよい結果（outcome）につながることを示している。

このようなモニタリングと評価は、保育の質を向上させるために保育におけるリーダーがリーダーシップとして取り組むべきことのひとつである。Siraj Blatchford & Hallet（2014）⁸⁷は、「効果的な就学前教育に関する調査」（EPPE調査）において保育の質が高いと評価された園のリーダーシップを研究する中で、リーダーが中心となり、定期的に保育実践のモニタリングと評価をしている園をケーススタディとして紹介している。その園では、職員一人ひとりに対して6～12ヶ月に一度評価を行い、評価者は、観察した保育実践に基づいて客観的で専門的な判断を行う。観察に加え、評価を受ける職員と面接を行い、一般的な仕事ぶり、保護者との関係の質、イニシアティブの水準について話し合う。このような観察と面接の結果に基づき、評価を受ける職員と園長・施設長が今後の方向について話し合う。このような評価システムがあることで、どのような研修を受ける必要があるのかを見きわめることができるのである。

日本の保育文化においては、モニタリングや評価が第三の観察者と数値による評定である場合、抵抗感をもたれるおそれがある（野口, 2009）⁸⁸。そのため、未だに日本では、モニタリング・評価を取り入れている園は少ないと考えられる。しかし、園内部での保育者の専門性や実践知に基づくモニタリング・評価は、保育者の専門的資質・能力と、保育実践の質を向上する目的で行われることを踏まえ、取りくんでいくことが必要であろう。

4 保護者との連携

「効果的な就学前教育に関する調査」（EPPE調査）は、保育の質と子どもの発達と学業成績との関連を分析した縦断研究である。この縦断研究の結果で明らかになったことのひとつが、保育の質と子どもの発達にとって、園と保護者との連携がいかに重要であるかということである。分析の結果、社会的・認知的な結果（アウトカム）が高い子どもがいる園は、保護者と園とがしっかりと連携し、保護者と共通の教育目標を共有していたこと、子どもたちの成長について日常的に保護者に報告したり、話し合ったりしていたことが示されている（Siraj-Blatchford et al., 2003）⁸⁹。特に、社会・経済的不利層の子どもたちにとっては、園と保護者や地域社会とが強いつながりを持つことで、学業面・行動面での発達（アウトカム）により効果もたらされる（Weiss et al., 2008;）⁹⁰。

Siraj-Blatchford & Manni（2007）⁹¹は、保護者と園・学校との関係は、急激に変わりつつあると指摘している。つまり、保護者との連携は、補完的だったものから、保護者と園・学校、子どもたちによる参加型のインクルーシブな連携へと変容しつつある。イギリスの政策「すべての子どもが大切（Every Child Matters）」においては、保護者への支援の水準を高めることが目指された（DfES, 2003）⁹²。にもかかわらず、家庭と園・学校との関係はいまだに一方的であることが多い（Siraj Blatchford & Hallet, 2014）⁹³。すなわち、子どもに関する情報が園やスタッフから保護者に伝えられるという方向性であることが大半で、その逆はめったに見られない。

保育におけるリーダーシップには、保護者とコミュニケーションをとりながら連携し、保護者を巻き込み、ガイドするという役割がある（Muijs et al., 2004; Siraj Blatchford & Hallet, 2014）⁹⁴⁾⁹⁵⁾。小林・民秋（2009）⁹⁶は、保護者支援において保育者を支えるリーダーシップに要求される力を、保育士の精神衛生を考える、会議をコーディネートする、支援担当者へのスーパービジョンというように、具体的に示している。

保護者との連携を行うには、上記のように様々な種類、様々な水準の取り組みがあるが、その核には3つの主要な理念があるとRodd⁹⁷は述べている（Rodd, 2013）。それは、第1にパートナーシップであり、子育てを園と保護者で共有していこうという理念である。第2に連続性であり、園と家庭との一貫性を築いていくことである。第3に教育であり、子育て家庭を

サポートし教育して、子どもが幸せに安心して過ごせるように、保護者が子育てに喜びを感じ、子育て力を高められるよう専門職としての責任をもつことである。保護者とのパートナーシップにもとづく取り組みは、対等性の上に成り立つものであり、どちらか一方がより力を持つということではない (Hallet, 2013; Siraj Blatchford & Hallet, 2014)⁹⁸⁾⁹⁹⁾。保育におけるリーダーは、保護者との関係を築くだけでなく、それが対等で互恵的な関係となるように、リーダーシップを発揮することが求められている。

5 諸機関との連携

子どもたちの全体的な発達を保障するには、地域社会や様々な機関との連携も重要になってくる。近年、保育者は多様な領域の専門家とともに働く状況にある。社会・経済的不利層の子どもたちや、虐待を受けている子どもたち、保健・衛生的に不十分なケアしか受けられないような状況にいる子どもたちなどには、ソーシャル・サービスと園との協働は、特に重要である (Masse & Barnett, 2002; Temple & Reynolds, 2007)¹⁰⁰⁾。保育サービスと地域社会とが包括的・統合的なシステムを構築することで、移民の家庭など社会経済的に不利な家庭が貧困特有の問題に対処することを助けることができる (OECD, 2012; Van Tuijl & Leseman, 2013; Weiss et al., 2008)¹⁰¹⁾¹⁰²⁾¹⁰³⁾。

また、小学校との連携も重要である。園から小学校への移行は、子どもにとっても保護者にとっても文化が大きく変わり、本質的な変化となる。そのとき、園と小学校との連携が円滑になれば、子どもたちに一貫した継続的な教育を施せ、両者の共通の知識、ニーズ、能力、経験、スキルに基づいてプログラムをつくることができる (Pianta & Kraft-Sayre, 2003)¹⁰⁴⁾。Peters (2010)¹⁰⁵⁾は、継続的な小学校への移行プログラムが保幼小接続を助けるとして、園や小学校の関係者が計画・評価すべきであると述べている。

このような知見より、リーダーが中心となって園が様々な機関とコミュニケーションをとりながら連携することが重要になってくる。しかし、様々な領域の専門家と連携するチームをリードするには、従来の文化を変えていかねばならない (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014)¹⁰⁶⁾。従来の文化では、職員が、健康面、社会面、教育面のサービスそれぞれの狭く専門的な境界のなかで働いてきた (Siraj-Blatchford & Manni, 2007)¹⁰⁷⁾。しかし、リーダーシップの役割の範囲が広がってきた現在、リーダーシップの捉え方を変えていく必要が

ある (Duffy & Marshall, 2007; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014)¹⁰⁸⁾¹⁰⁹⁾。リーダーが一人しかいないという捉え方から、スペシャリストのリーダーシップ、すなわち、スペシャリストがそれぞれのリーダーシップを発揮するチームという捉え方へと変えるのである。多くの学問領域が連携するチームのリーダーシップは、子どもたちや子育て家庭のために専門性を補い合い、共同作業をすることが課題である (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014)¹¹⁰⁾。

6 多様性(ダイバーシティ)への配慮

近年、文化的な多様性にどのように配慮するかは、多くの国で喫緊の課題であり、保育の文脈でも同様である (Vandenbroeck, 2011)¹¹¹⁾。保育において子どもや家庭の社会的・経済的・文化的背景に配慮することが重要である。特に欧米諸国では、移民問題から文化的・民族的に異なる人々に対する政策に注目が集まっている。

社会・経済的不利層の家庭は、必ずではないが、マイノリティの家庭が多い。第二言語学習者は、言語に熟達していないため学校での成績も悪い傾向にある (Rogde et al., 2016)¹¹²⁾。しかし、保育において多様性への対応を行い、小学校入学前に第二言語学習者への言語トレーニングを行ったところ、言語発達が向上したことが示されている (Rogde et al., 2016)¹¹³⁾。そして、職員が子どもたちに対して前向きな態度で接すると、社会・経済的不利層の子どもたちの健やかな発達を支えると言われている (Sammons et al., 2002; Melhuish et al., 2015)¹¹⁴⁾¹¹⁵⁾。一方、ある研究では、教師が児童・生徒に何らかの偏見(バイアス)を持っていると、子どもたちはそれを感じ取り、教師の期待に応じて子どもたちの能力が変わることが示されている (Kuklinski & Weinstein, 2001)¹¹⁶⁾。

保育の場でも、ますます加速している多様性に配慮することがリーダーの役割の一つとなっている。スウェーデンでは、マイノリティの児童・生徒と同じ比率の教師がいる学校では、数学で高い学業成績を収めたという結果が出ている (Lindahl, 2007)¹¹⁷⁾。ただし、スウェーデン語や英語の試験では、同様の効果は見られなかった。有効性については一貫した結果が出ていないわけではないが、リーダーは、率先して多文化共生・多言語共生のアプローチをとり、職員同士が敬意をもつ関係を築き、衝突に対処する方略をもって、誰もが居心地の良いアンチ・バイアスな教育環境をつくる役割がある (Derman-Sparks et al., 2015)¹¹⁸⁾。

B 保育におけるリーダーシップと過程の質

1 職員の職務満足度

職員の職務満足度は、保育の質を規定する重要な要因の一つである (Muijs et al., 2004)¹¹⁹⁾。保育の場では、職員の職務満足度は、クラス環境の質と関連がある。職員同士がポジティブな態度でいることや、行動や評価の原因を自己に求める内部要因思考 (internal locus of control) を行うことで、子どもたちに快い学習経験をもたらすことができるためである (Honig & Hirallal, 1998)¹²⁰⁾。職務満足度は、職員の行動や態度に影響を及ぼすだけでなく、離職率とも関連があるため、園の全体的な質に影響を与えるものでもある。そして、全体的な保育の質が、子どもたちのウェルビーイングや発達に影響を与えることになる (CCL, 2006)¹²¹⁾。

職員の職務満足度には、様々な次元があり、様々な要因がある。保育専門職の社会的地位や価値とも関連しているが、保育者が働いている環境にもよると考えられる。例えば、子ども対職員の比率は、職務満足度につながる要因の一つである。

また、職務満足度は、子ども対職員の比率のような職場環境とともに、契約タイプ、賃金、経済的な部分以外での手当とも関連がある。高い賃金とよい労働条件は、職務満足度や、仕事への意欲の向上につながり、間接的に、子どもたちとのかかわりの質が高くなることが示されている (Huntsman, 2008; Moon & Burbank, 2004)¹²²⁾¹²³⁾。職員の負担感や気分も、職務満足度と関連がある。職員の負担感や気分など情動的状态は、職員の勤続可能性だけでなく、保育の質においても重要な役割を果たすと言える (De Schipper, et al., 2007)¹²⁴⁾。

職場環境としては、同僚やスーパーバイザーとの関係が、職員の成長意欲に大きな影響を与えることも示されている (Wagner & French, 2009)¹²⁵⁾。スーパーバイザーが効果的な指導・助言を行うと、職員は自分の保育実践について建設的なフィードバックを聞いて振り返ることができ、批判的に自己評価を行うことができる (Rodd, 2013)¹²⁶⁾。職場の人間関係もまた、職員の職務満足度には強い関連があると言える。

以上のように、職員の職務満足度には、様々な要因が関連しているが、その中でリーダーが果たす役割は大きい。リーダーが、マネジメントを効果的に行い、労働条件や職場環境を整えれば、職員の職務満足度や意欲を高めることができる。それが結果的に保育の質を高め、子どもに健やかな発達を保障することになる (Aubrey et al., 2013)¹²⁷⁾。さらに、職員が自分の

職に満足し、保育者として成長していこうという気持ちを持つには、同僚やスーパーバイザーの存在は欠かせない。互いを高め合う人間関係や学び合う雰囲気醸成を主導することは、保育におけるリーダーシップの「教育のリーダーシップ」(Pedagogical leadership)の次元にある (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014)¹²⁸⁾。しかし、この「教育のリーダーシップ」の時間を十分に確保できないことが大きな課題となっている (Hujala et al., 2013)¹²⁹⁾。リーダーの労働条件の調査はあるが (Hayden, 1997)¹³⁰⁾、労働条件と保育の質との関連や、リーダーの職務満足度と保育の質との関連については研究されていない。保育の質の向上のためには、リーダーが職員の職務満足度をよりよいものにする手立てを講じるとともに、リーダー自身が現職にどの程度満足しているのか、それが保育の質と関連しているのかどうかを実証的に明らかにする必要があるだろう。

2 クラスの雰囲気

クラスや園全体の雰囲気は、職員と子どもたちの日頃のかかわりを反映しており、組織の雰囲気は、職員の労働条件にもよるところが大きい。そのため、クラスや園の雰囲気は過程の質とともに構造の質にもかかわっている。

子どもの発達 (アウトカム) に関しては、そのクラスの情動的な雰囲気が、子どもの社会・情動的な発達に影響を与える要因であることがわかっている (Howes, 2000; Raver et al., 2007)¹³¹⁾¹³²⁾。例えば、クラスの雰囲気が陰悪であれば、子どもの社会性の発達に影響が出る (Howes, 2000)¹³³⁾。また、教師・保育者が子どもの行動を制御しようとするクラスは、子どもの対人関係力の結果が低くなっていた (Ponitz et al., 2009)¹³⁴⁾。上記のような研究から、園の社会・情動的な雰囲気が、過程の質を規定する重要な側面であり、子どもの発達にも影響を及ぼすものであることがわかっている。

このようなクラスの雰囲気は、園や学校のリーダーシップの質の影響を強く受けると言われている (Teddle & Reynolds, 2000; Muijs et al., 2004)¹³⁵⁾¹³⁶⁾。保育におけるリーダーシップ実践におけるリーダーの資質を理論化した Rodd (2013)¹³⁷⁾ は、コミュニケーションをすることで、他者のニーズに応えるというリーダーの資質を情動的知性 (emotional intelligence) という言葉で表している。Goleman (1996)¹³⁸⁾によれば (中略)、情動的知性とは伝統的な知性の概念とは対立するものであり、自分の情動を知っていること、自分の情動を統制

する能力、共感性をもつこと、自分自身や他者の情動的ダメージを修復する能力、情動的なやりとりができること、つまり人々と息を合わせて効果的にかかわることである (Rodd, 2013)¹³⁹⁾。保育は、自分の感情を制御し、相手の感情に合わせて対応することで対価を得る「感情労働」として捉えられる (諏訪ら, 2011)¹⁴⁰⁾。保育におけるリーダーは情動的知性により、保育者の感情労働を支え、クラスの情動的な雰囲気に影響を与えていると考えられる。

C 保育におけるリーダーシップと子どもの発達

保育におけるリーダーと保育の質とは関連があることを見てきた。保育におけるリーダーが最終的な目標としているのは、保育の質を高めることで、子どものよりよい発達を保障することである。そこで、保育におけるリーダーシップと子どもの発達との関連について、イングランドで行われた「園における効果的なリーダーシップに関する調査」(ELEYS調査: Siraj-Blatchford & Manni, 2007)¹⁴¹⁾に基づき、これまで何が明らかになっているのかを概観する。

主な結果として、ELEYS調査は、子どもの発達にとって効果的なリーダーシップ実践のカテゴリーを明らかにした。なかでも、学びのリーダーシップにおいて、ケア的で効果的な園の性格と必要とされることを見いだした (Siraj-Blatchford & Manni, 2007)¹⁴²⁾。学びのリーダーシップに必要とされるものは、「状況をとらえる文脈的なリテラシー (幼児教育に関して文献などをよく読んで知っていること)」、「園のある地域社会について理解していること」、「協同するように取り組んでいること」、「子どもの学びの成果を改善しようと取り組んでいること」である。そして、ELEYS調査は、効果的なリーダーシップの実践のさまざまなカテゴリーを明らかにしている。それは、「皆で方針を定め、それを明確に表明すること」、「理解や意味づけや目標をしっかりと共有すること」、「効果的なコミュニケーション」、「省察的であることを推奨すること」、「実践のモニタリングや評価を行うこと」、「継続的な研修に取り組むこと」、「分散型のリーダーシップ」、「学びの共同体とチームの文化を上げること」、「保護者や地域とのパートナーシップを進めること」「リードすることと管理することのバランスをとること」である (Siraj Blatchford & Hallet, 2014)¹⁴³⁾。

D まとめ

以上、保育の質を規定する要因と保育におけるリー

ダーシップの関連を、実証研究の結果に基づいて概観した。保育におけるリーダーシップの最終的な目標は、子どものよりよい発達である。しかし、リーダーシップが子どもの発達にどのように関係するのかを実証するのは、きわめて困難である。実証的に研究を行う場合、リーダーシップが保育の質に関連する要因に影響を与え、それが結果的に子どもの発達につながるという間接的な経路で、影響を見ていくことになる。そのため、場合によっては縦断研究を行い、リーダーシップと他の要因との関連を詳細に分析したり、保育の質が高いと測定された園で観察・インタビューを行うなどして質的に分析するというように、定量的な方法と定性的な方法を組み合わせ、長期的な追跡調査を行うことが、子どもの発達という最終目標を考える上で重要になってくる。子どもが健やかな発達を遂げるためにリーダーシップがいかに大切かを明らかにするためには、リーダーシップのあり方の研究にとどまるのではなく、園における保育の質、そして最終目標である子どもの発達を検証し、リーダーシップの効果や影響を実証的かつ長期的に検討していくことが今後必要であるだろう。

ただし、これまでの研究では、構造的な指標や尺度で測定できる要因が中心となっており、保育の質やリーダーシップに関する特定の変数と他変数の関係という静的な一時点での分析にとどまっている。一時点の指標や尺度では測定することのできないもの、例えばリーダーシップのあり方が職員の信念やそれらの信念の総体である価値観・保育観・子ども観の形成・維持・変容にどのような影響を与えているか、リーダーシップを通してどのように保育者が園の理念や方針に共鳴し、勤労意欲や持続可能性を内発的に感じて理念や方針を保育実践に反映させているか、また、その逆に、保育実践から園の理念や方針がどのように影響を受けているか、保育実践や運営管理業務において保育者がどの程度主体性や自律性を持っており、それを組織のなかでどのように行使しているかといった動的なメカニズムやプロセスについては、実証的な研究は十分になされていない。近年の保育におけるリーダーシップ・モデルが示すように、保育のリーダーシップの中核にあるのは、リーダーと保育者や他職種の職員、保護者、子ども、専門家のあいだの関係性や相互作用、およびリーダーシップがいかにして分散・共有されているかという組織内のネットワークやコミュニケーション、影響の双方向性である。このような動的な関係性や相互作用を質問紙等で実証的に検討するこ

とは困難である。だが、園内のあらゆる場面でのコミュニケーション・相互作用の具体を観察し、組織内の関係性や行動様式の形成プロセスを分析するとともに、リーダー・職員への質問紙調査などを通してリーダーシップへの認知を探ったり、インタビューを通して時間軸を伴った長期的な視点で価値観や関係性の形成、組織のあり方やその変化などを検討していくことが重要になってくるだろう。

IV 保育におけるリーダーシップに関する各国の保育政策・制度とリーダー研修

保育におけるリーダーシップについて、諸外国の保育政策や制度はどのようにそれを支えているのであろうか。

政策として、以下の3点が挙げられる。1) 園長になるための資格要件を整備すること、2) リーダーの養成プログラムを提供すること、3) リーダーのための現職研修を行うこと、である。ここではまず資格要件について、ヨーロッパ諸国を例にして、どのような対応をしているかを見ていく。そして養成プログラムと研修については、アメリカ合衆国の例を挙げて検討する。

A 園長になるための資格要件

EUの研究機関が出版したKey Data on Early Childhood Education and Care in Europe (EC / Eurydice, 2104)¹⁴⁴⁾ではEU関連諸国での園長についての資格要件を比較している。ヨーロッパのほとんどの国では、園長は保育者とほぼ同等の資格が必要とされており、わずかな国々で保育者より高いレベルが要求されている。乳児(0~2歳)を対象とした場合、これらの国々における保育者の資格要件の多くは、中等教育修了かそこにわずかな研修をプラスした形で免許が与えられている(例えばイタリア・ルクセンブルク・スイスなど)。しかし、チェコやドイツ・オーストリアでは乳児も幼児も中等教育レベルである。一方で、幼児(3~5歳)を対象とした場合は大学レベルの教育が求められており、イタリア・フランス・アイスランドのように5年間の修士レベルの養成がなされている場合もある。園長についても、保育者の資格要件に準ずる形で、資格のレベルが決められている(表2)。その中で、保育者免許取得のために修士号が必要なイタリア・フランス・アイスランドの他、ベルギー(ドイツ語圏)の乳児園やポルトガルの乳児・幼児対象の園

などは、基礎免許の上に修士号が必要とされている。資格レベルには、乳児対象の園と幼児対象の園のリーダーには差が見られる。若干の例外はあるものの、一般的に乳児対象の場合の方が資格要件が低く設定されている。

多くの国々では、資格要件を満たした上でリーダー養成のコースを履修すること、現場経験があること、管理職経験があること、あるいはそれらの組み合わせが必要とされている。約半数の国で、幼児対象のリーダーには保育経験の上に特別な養成やトレーニングを求めている。逆に、乳児ではそこまで求められておらず、およそ3分の1の国々にとどまっている。基準のないスウェーデンでは、養成や研修は推奨されているが必須ではない。

養成や研修の内容や構成はまちまちであり、組織・計画と運営・人材の管理・予算管理・教育法規・コミュニケーションとチームワークなどが含まれていて、主にリーダーシップとコミュニケーションスキルを育てることが目的となっている(EC / Eurydice, 2014)¹⁴⁵⁾。研修内容には理論と実践を組み合わせた国もある。スペインにおけるリーダー研修では100時間の理論編と6ヶ月のインターンシップがあり、最終試験を通らなければならない。また、ポーランドは280時間のコースのうち、80時間は実習に充てられており、座学にとどまらない研修が目指されている(EC/Eurydice, 2014)¹⁴⁶⁾。

ヨーロッパ諸国の例に見られるように、園長の資格要件を定めたり、養成・研修を求めたりするような政策は、幼児教育・保育の質を高めるという点で今後も重要になってくると考えられる。それでもなお、乳児と幼児の間に差が見られるのは、小学校以上の義務教育との差が存在したように、その必要性が認識される途上であるといえる。

B 園長の研修—アメリカでの事例

アメリカの各州では、小学校長と園長との共同研修が行われている。主に、3・4歳児から3年生へのカリキュラムで連続した学びを保障するためのリーダーシップとは何か为主题である。ハーバード大学の講座やイリノイ州での取り組みなどを中心に見ていく。

アメリカ合衆国においては、これまで公立小学校に5歳児クラス(キンダーガーデン)が設置されており、5歳になると就学する、という形が一般的であった。しかし、当初は特別なニーズをもった子どもたちへの教育から始まったものであるが、徐々に4歳児、そし

表2 園長に求められる資格等要件（ヨーロッパ諸国）

| | 乳児 | | | 幼児 | | |
|------------------|--------|----------|------|--------|----------|--------|
| | リーダー資格 | 養成・研修・管理 | 保育経験 | リーダー資格 | 養成・研修・管理 | 保育経験 |
| アイスランド | 修士 | 在職 | 経験 | 修士 | 在職 | 経験 |
| アイルランド | 無し | 免許・経験無し | 無し | 無し | 免許・経験無し | 無し |
| イタリア | 高卒～修士 | 保育者免許のみ | 無し | 修士 | 養成・在職 | 5年 |
| 英国（イングランド・ウェールズ） | 無し | 在職 | 2年 | 無し | 在職 | 2年 |
| 英国（スコットランド） | 大学 | 養成・在職・管理 | 経験 | 大学 | 養成・在職・管理 | 経験 |
| エストニア | 大学 | 養成・在職・管理 | 4年 | 大学 | 養成・在職・管理 | 4年 |
| オーストリア | 高卒・専門 | 養成・在職 | 2～5年 | 高卒・専門 | 養成・在職 | 2～5年 |
| キプロス | 大学 | 在職 | 10年 | 大学 | 養成・在職 | 10年 |
| ギリシャ | 大学 | 在職 | 経験 | 大学 | 在職 | 経験 |
| クロアチア | 大学 | (データ無) | 5年 | 大学 | (データ無) | 5年 |
| スイス | 高卒・専門 | 養成・在職 | 経験 | 大学 | 養成・在職 | 経験 |
| スウェーデン | 無し | 免許・経験無し | 無し | 無し | 免許・経験無し | 無し |
| スペイン | 大学 | 養成・在職 | 5年 | 大学 | 養成・在職 | 5年 |
| スロバキア | 無し | 免許・経験無し | 無し | 高卒・専門 | 養成・在職 | 5年 |
| スロベニア | 大学 | 養成・在職 | 5年 | 大学 | 養成・在職 | 5年 |
| チェコ | 高卒・専門 | 保育者免許のみ | 無し | 高卒・専門 | 養成・在職・管理 | 3年 |
| デンマーク | 無し | 免許・経験無し | 無し | 無し | 免許・経験無し | 無し |
| ドイツ | 高卒・専門 | 養成・在職 | 2年 | 高卒・専門 | 養成・在職 | 2年 |
| トルコ | 大学 | 保育者免許のみ | 無し | 大学 | 保育者免許のみ | 無し |
| ノルウェー | 大学 | 保育者免許のみ | 無し | 大学 | 保育者免許のみ | 無し |
| ハンガリー | 高卒・専門 | 在職 | 5年 | 大学 | 養成・在職 | 5年 |
| フィンランド | 大学 | 保育者免許のみ | 無し | 大学 | 保育者免許のみ | 無し |
| フランス | 大学 | 養成・在職 | 3年 | 修士 | 在職 | 3年 |
| ブルガリア | 大学 | 保育者免許のみ | 無し | 大学 | 養成・在職・管理 | 3年 |
| ベルギー（ドイツ語圏） | 修士 | (データ無) | 無し | 大学 | 養成 | 無し |
| ベルギー（フラマン地方） | (データ無) | (データ無) | 無し | (データ無) | (データ無) | 無し |
| ベルギー（フランス語圏） | (データ無) | (データ無) | 無し | (データ無) | (データ無) | 7～8年 |
| ポーランド | 高卒・専門 | 養成・在職 | 2～5年 | 大学 | 養成・在職・管理 | 5年 |
| ポルトガル | 修士 | 在職 | 経験 | 修士 | 管理 | 経験 |
| マルタ | 高卒・専門 | 養成・在職 | 経験 | 大学 | 養成・在職・管理 | 10年 |
| ラトビア | 大学 | 在職・管理 | 2年 | 大学 | 在職・管理 | 2年 |
| リトアニア | 大学 | 在職・管理 | 3年 | 大学 | 在職・管理 | 3年 |
| リヒテンシュタイン | 高卒・専門 | 養成・在職 | 5年 | 大学 | 養成・在職 | 5年 |
| ルーマニア | 大学 | 在職・管理 | 2～3年 | 大学 | 養成・在職・管理 | 5年 |
| ルクセンブルク | 高卒・専門 | 管理 | 5年 | (データ無) | (データ無) | (データ無) |

(EC/Eurydice “Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe” 2014より作成)

乳児（主に0～2歳の園）：幼児（主に3～5歳の園）：リーダー資格（園所長に求められる資格）：専門（高校卒業後の専門学校や中等教育レベルの養成）：養成（園所長になるための養成講座等）：研修（リーダー研修）：管理（管理職経験）：在職（保育に関する在職経験）：保育経験（経験年数あるいは年数を特定しない経験の有無）

て3歳児と対象が広げられ、2011年には、39州が公費で3・4歳のプログラムを実施するようになった。その際、校長・園長として3・4歳（Pre Kindergarten = PreK）から3年生までの教育をどのように運営するかが課題となってきた（Szekely, 2013）¹⁴⁷⁾。この動きには、2010年に公表された各州共通基礎スタンダード（Common Core State Standards, 通称コモン・コア）の影響が見られる。アメリカにおける標準テストの導入、それに伴ってのカリキュラムの共通化、という動きが、幼児期の教育・保育に対して多大な関心が払われるようになったのである。子どもたちの成績を

向上させるためには、早期の介入が必要であり、これまで以上に連携・接続に目を向けなくてはならない、というのがその動機である（Mead, 2011）¹⁴⁸⁾。

何例かの試みのうち、抜本的に改革を行ったのがイリノイ州である。イリノイ大学シカゴ校が中心に行った都市部の教育に関するリーダーシップ研修を発端として、PreKから3年生までの学校運営に関してリーダーシップの重要性が認識され、そこから2010年に法律で総合的な校長職の養成に関する改革を定義し、幼児教育の内容を養成段階に取り入れるようになった（Mead, 2011）¹⁴⁹⁾。この法律に従って、これまでの

K-12（幼稚園5歳児から高校3年生まで）の校長免許の代わりにP-12（3歳から高校3年生まで）の免許を導入し、それに伴って養成機関の認証条件に、3歳から高校までの全ての学年における能力ベースのインターン実習が含まれることとなった（Brown, et al., 2014）¹⁵⁰⁾。こうした改革の背景には、州政府・教員組合・大学・議員・財団そして幼児教育の学会や協会などによる5年間にわたる協働的な努力があり、その結果として実施されたリーダー養成は、これまでの内容に単に幼児教育を付け足したのではなく、真の意味で統合されたものであるといわれている（Szekely, 2013）¹⁵¹⁾。このような研修が必要とされてきたのは、5歳からの子どもたちだけを対象に学校のリーダーシップが形成されてきたところに、3・4歳の子どもたちが加わることによって、子どもの発達のニーズに応える形での新しいリーダーシップを構築しなければならなかったからである。

他にもリーダー養成についての事例として、ハーバード大学のPreK-3講座（Harvard PreK-3rd Grade Institutes）が挙げられる。4日間のプログラムで行われるこの講座は、小学校長や、0から5歳の幼児教育・保育施設の園長などの他、普通の教員や指導主事、教育長といったさまざまな受講生を対象としている。また、全米学校リーダーシップ研究所（NISL）は、ペンシルベニア州で3日間の幼児教育のリーダーシップ講座（ECELI）を開講している。こうした大学や研究機関の主催する研修の他、コネチカット・デラウェア・メリーランド・マサチューセッツ・ニュージャージー・ノースカロライナ・ワシントンなどの各州が主催してリーダー研修が行われている（Brown, et al., 2014）¹⁵²⁾。こうした研修では、リーダーの自己効力感やマネジメントスキルの向上、教職員の研修を推進する力の向上などの効果が見られるが（Bella & Bloom, 2003）¹⁵³⁾、以下のような課題も挙げられている（Brown, et al., 2014）¹⁵⁴⁾。

- ・研修を効果的にするために、州の重要政策とすること
- ・州や地域のニーズに合わせて研修内容をカスタマイズすること
- ・園の文化と小学校（5歳から3年生）の文化の橋渡しができるような内容であること
- ・学校長の研修や免許に幼児教育の内容を含めること
- ・研修を才能の発掘や離職防止に役立てること
- ・実証的データ収集と評価を組み込んで、研修モデルの成果を見極めること

アメリカにおけるリーダー研修の試みは、標準テストの実施やカリキュラムの標準化の動きに後押しされたといえるが、結果として幼児期から小学校への連携・接続を視野にいったリーダーシップの育成が目指されているという意味で参考になる事例だと思われる。特に、アメリカにおけるリーダー研修は、園長や校長のネットワークを構築する作用をもち、学びの共同体を創りあげるといことや、研修をきっかけに大学院などでの研修や高度な資格の取得のステップとなることが目的となっている。リーダー同士の交流や学問的な探究へ進むことが、全体としてのリーダーの資質向上に貢献しているといえる。

以上の事例から、さまざまな傾向が見られた。まず、スウェーデンなどの北欧諸国は、保育者資格そのものが高く設定されていて、改めてリーダーに何かを求めているのではないことである。国によっては乳児対象と幼児対象の条件が違っている場合があるが、その際には乳児の方の資格要件が一般的に低い傾向が見られる。その場合は、さらに学校教育と幼児教育・保育との間に階層的な差が存在することが考えられる。一方で、リーダーになる際には養成・研修の必要があると考えられていることも、各国の政策から見る事ができる。養成・研修の内容については、理論と実践とが統合された形が望ましいことも見てとれる。アメリカにおけるリーダーシップ研修の動機は、前述したように標準化の動きがもととなっているが、子どもの学びの保障という点に着目した結果、校園種を超えた連携が生まれてきている。いずれにしても、保育の質の向上、連続した学びの保障という点からリーダーシップを問い直すことが求められているといえよう。

V 学校教育におけるリーダーシップ研究の展開からの示唆

以上、保育のリーダーシップ研究の動向を各節において保育の質との関連を中心に据えて捉えてきた。最初に述べたように、保育分野のリーダーシップ研究は、学校教育分野でのリーダーシップ研究の理論や着想、研究方法に学びながら、保育独自の文脈に即して展開した部分が多い。知識基盤社会においては、状況に応じて変革していくリーダーシップが問われている。そこでは、組織内および組織外との関連でそのダイナミズムをどのように捉えて研究していくのか、リーダーシップはどのように生成変容し、それがどの

ように実践を変え組織内の関係性を変えるかのシステムやプロセス、メカニズム、そのモデル化が議論されてきている。

A 学校教育リーダーシップ論の展開

学校教育リーダーシップ研究の中でも、教育実践の改革、また社会変革との関連を論じ、国際的にも当該領域の理論と実践の改革をリードしてきたのが Michael Fullan と Andy Hargreaves である。

Fullan (2013)¹⁵⁵⁾ は、学校教育のリーダーシップ研究の変遷について、1970年代から今日までを俯瞰し、教育リーダーシップ研究は3相(時期)に分けられると述べている。それら3期は各々に「リーダーシップを理論化する、リーダーシップを理解する、そしてリーダーシップの行為や実践を捉える」時期であったとしている。1960年代には、リーダーは何をすべきかという規範的面に焦点が当てられリーダー論が論じられた。しかし、1970年代になると、リーダーの失敗例などの事例に目が向けられ、教育の変革を導く実践を理解していくためには、リーダーは何ができるのかに注意が向けられるようになったと述べている。ただし、この時期には、リーダーシップを向上させるには、具体的に何をすべきかに関する洞察は、まだ十分には得られていなかった点を指摘している。そして、1970年から80年代の第二の時期には、リーダーは実践の中でどのようなかを理解しようとする実証研究や事例研究がなされてきた。そして教育のリーダーたちが日々の仕事に追いつき対処するマネジメントに精一杯になり、教育実践の向上という教育機関で最も重要な側面が置き去りにされ日々の仕事をこなすだけになる問題状況を捉え、その状況の中で効果的なリーダーの実践とは何かが検討されてきた時代としている。そして、1980年代から90年代には、少数の例外的な事例であっても、教育改革に成功した個々の学校の実例を調査記述するようになってきた。そこでは、リーダー個人の行為ではなく、学校のシステム全体の改革に目が向けられ、組織全体のリーダーシップが考えられるようになってきた。そして個々の学校や学区の成功例を論じるにとどまらず、学校教育システム全体のイノベーションを俯瞰して捉えることが大事にされてきたとしている。

さらに第三期の2000年代になってからは、リーダーシップにおいて、システム全体の向上のためにどのようにして他のリーダーシップを生成できるのか、つまりリーダーはどのようにして学校内の他の成員のリー

ダーシップを育成できるかという視点から議論がされるようになってきたと論じている。この時期になって初めて、教育改革の実践と教育リーダーシップの理論が統合されるようになってきたという。特定の学校や学区という小規模なリーダーシップに基づく変革の成功例から、さらにはより大規模スケールアップが図られてきた。研究者が地域や学校間ネットワークの形成に実際に関与し、その国や州などの政策にも寄与しながら、学校教育改革の行動とリーダーシップの関係を問うようになってきている。つまり、「II 保育におけるリーダーシップ理論の変遷」でも述べられているように、個々人のリーダーのあるべき論から実際の個々の学校組織のリーダーシップの事例へと研究関心の移行がある。またそこから実際の学校単体での成功にとどまらず、学校間や地域のネットワークでの成功、そして政策のあり方とリーダーシップの関連へと着目する課題が変化拡大してきている。その意味では、個別の学校のリーダーシップを学校の内側だけで論じる視点から、学校の外側の力動との関連で考える水準へと展開してきている。またそれは、研究者が質問紙や調査研究を行いリーダーシップの事例や条件記述を行うに留まる方法ではなく、ネットワークを形成しつつ、リーダーの人材育成をしながら研究をするというスタイルを生み出してきている。Fullan (2014)¹⁵⁶⁾ は教育のリーダーシップ研究は、教育実践改革の事実が理論を牽引するのであり、理論を実践に入れて牽引するのではないことを指摘している。そして彼自身も NPDL (New Pedagogy for Deep Learning) を10か国にわたる教師のスクール・ネットワークを形成し、そこで学校改革を試みながらリーダーシップの論を展開することを行ってきている。

B 分散化されたリーダーシップのダイナミズムの解明

組織としてのリーダーシップのあり方を考えることに関連して、Hargreaves & Fullan (2012)¹⁵⁷⁾ は、「専門家資本」という概念を提案し、3つの資本に注目する。それは「人的資本(教師個々人の資質:資質,知識,心構え,スキル,情動的知性)」、「社会関係資本(集団の質:信頼,協働,集団的責任,互惠性,専門家ネットワーク)」、そして「意思決定資本(専門家の判断の質:判断,事例,実践,挑戦と拡張,伸長)」の3種の資本である。組織内での教育や実践の変革を考える際に、特定のタスクフォース(機動部隊)のリーダーシップを捉えるのではなく、また人的資本という個人の資質のみを捉えるのではなく、3資本の流れを考え

る。使わない通貨がたくさん淀んであっても経済が活性化しない、有能な人材がいても仕事がうまく流れなければ効果が上がらないのと同様に、専門家資本を流通させるダイナミズムが専門家を育て組織の深い変化をもたらすとしている。意思決定資本と呼ばれる判断行為が個人資本や社会関係資本を生み出す。この関連性を問うという見方である。

またⅡ節で述べられたように、分散型リーダーシップの概念を提唱したSpillane (2015)¹⁵⁸⁾も、リーダーとフォロワーの関係性のみに着目するのではなく、集団関係とそこでの状況的な要因に目を向ける。管理職や専門家、教師、保護者、生徒間の相互作用の状況要因として、組織内のツールやルーティン、構造、ルールのあり方を解明する状況論的枠組みで、組織運営単位(ユニット)と教育実践が行われる教育単位の関連を捉えるモデルを提示している。一連の実証研究においては、管理職が具体的にどのような業務にどれだけ時間を使っているかという学校ルーティンのあり方の分析 (Spillane et al, 2011)¹⁵⁹⁾ や組織内でのコミュニケーションをソーシャルネットワーク理論を用いて解析する (Spillane, 2010)¹⁶⁰⁾ など、校内で具体的に生じている行動レベルで観察可能な相互作用のあり方から、リーダーシップのあり方と実践の関係、組織改革に伴いそれら状況要因の変化が関係の変化に及ぼす影響を示していくことで、リーダーシップ形成や変革の力動のプロセスに迫ろうとしている。

これらの動きは、特定時点のリーダーシップの記述やその類型化、リーダーシップに関わる特定の変数と他変数の関係という静的な記述を越えて、組織内リーダーシップの力動が生じるプロセスの要因や変化のメカニズムに実証的に迫ろうとする研究アプローチをとっていると言えよう、

C リーダーシップのジレンマとミドルからの変革

組織のリーダーシップを望ましいあり方や特定の影響要因との関連からのみ見るのではなく、Bで述べたように状況によるダイナミズムやプロセスの解明、そしてそこで生じる緊張関係とリーダーシップのあり方に注目することも問われてきている。

Fullan (2014)¹⁶¹⁾は、カナダやアメリカ、英国などの事例に目を向け、政府の大綱化や校長権限の増大の中で優れた校長の条件として、あらゆる教師と生徒の学びの変革に従事するための条件を、実際に自身が関与した学区校長やネットワークの例から挙げている。

第一は、校長自身が学び続ける「学び手」であるこ

とである。学びのリーダーは、特定の内容を学習するだけではなく、専門家が学ぶとはどんなことをいうのか、その模範を自ら示すことができるとともに、生徒や教師全員が継続的に学び続けていける条件を整備できること、現在および将来のリーダーを育てていけるメンターとなれることを要件としている。校長が特定の教師個人に関わって指導するのではなく、集団として学び続けていける組織への改善が必要である。また第二は、「システムプレーヤー」という考え方である。学校を学ぶ組織にするためには、学校内だけではなく、自校を越えて学ぶことができること、つまり学校間のネットワークから学ぶなど、学校内部を改善するためには、学校内だけではなく外に目を向け、新たな知識をそこに導入しイノベーションを図っていくことが出来ることである。つまり専門家資本や状況要因に働きかけるリーダーシップを問うている。

そして第三には、変革をリードしていくスキル、ポジティブで前向きな動きを起ささせることのできるタイプのリーダーシップ、「変革のエージェント(主体)、モーションリーダー」となり、教師や生徒個人だけではなく、学級や学校の組織、教育システムを変えていくことの必要性を説いている。そこで大事なこととして、変革のためなら何でもやる(微視型マネジメント)のではなく、変革のインパクトを最大限にできるのは何かを思慮深く判断を的的確な行動を起こすことの大切さを指摘している。教師たちが本業に打ち込むのに集中を妨げる要因に対処することが大事になる。そのためにはマネジメントの技能が基本となり不可欠と述べている。本稿Ⅱにおいても示されているように、リーダーシップとマネジメントを区別する理論や研究は数多く行われてきた。しかし実践をとらえそこからの改革を捉えるならば、マネジメントとリーダーシップは両輪であり、マネジメントが上手くできることがリーダーシップにつながることを具体的に示している。リーダーが用いる誤った牽引力として「アカウンタビリティ、個人主義的な解決法(孤独な専門職)、テクノロジー、断片化された諸方略」を挙げる一方、正しい牽引力として「能力の育成、共同的努力、ペダゴジー(教授法)、システムとしての統合性」を大事にすることを対比的に指摘している。学びが専門家の仕事となるように学校および学校組織風土を変革すること、そのためには、リーダーが一人で何もかもやりすぎず、教師たちがグループとして総動員され、具体的、集中的、持続的な方法で生徒の学びに働きかける大切さを事例を通して述べている。

さらにこの要件を発展させることによって、Fullan (2016)¹⁶²⁾は、リーダーシップについて教育の場において生じやすいジレンマや緊張関係を挙げ、そこからリーダーシップのダイナミズムを検討しようとしている。社会自体が急速にさまざまな変化が生じる現代においては、表面的な変化にとらわれるのではなく、根本的な変化が何であるかを意識する「深いリーダーシップ (deep leadership)」の必要性を指摘する。そして21世紀に求められる子どもたちの「深い学び (deep learning)」を学校に保障するという学校教育の本質的機能とリーダーシップの関連性を考えることの必要性を述べている。

第一のジレンマは、リーダーは厳然たるリーダーシップとして組織へのアイデンティティや情熱、活動への意味を有することがもめられる。しかし一方で、リーダーシップには、人々が新たな経験をし、その活動に対し意味を見つけれられるよう援助することを通して、相手に希望を与え、励まして情動的・精神的に深く関与するようにし組織を向上させる (uplifting) リーダーシップも求められる。この両者のバランスは拮抗する。また指導法や学校文化には強いレガシーがあり変化への抵抗が生じるために、このレガシーを越えたイノベーションのためには、リーダーが持つリーダーシップと周りの人を新たなリーダーにしていくリーダーシップの2つのリーダーシップをいかに統合するかという問題がある。この第一の緊張関係の上に、残り5つのジレンマがあるとする。第二のジレンマは、変化する内容のみならず変化のプロセスもリーダーが理解することの大切さである。新たなことへの変化に対して生じる抵抗こそが、最初にはリーダー一人しかわからなかった活動の意味を、終わりには皆でわかるようになっていく変化のプロセスにおいて重要である。その変化のためには、当該領域について知識を最も持っている人がリーダーである必要はなく、組織にとって変化すべき内容と変化の過程を知ることが求められるという点である。また第三には、リーダーはリードしながらも共に学び続ける一方で、他者を援助しその道を同行することのジレンマである。そのために「試行しながら意味づけるサイクルを生みだし、一緒に学びながら、リーダーは教えるのではなく聴き、学び、質問をすることで、フォロワーが何が課題かをとらえ、その課題をより精選し明瞭にしてフィードバックを与え、インパクトに焦点をあてながら行動する」というリーダーシップが必要となる。組織として深く学ぶためには、その人々の織り成

す緊張関係の中で常に進行し続け現状にとどまらないことが重要である。そして第四には、教育の改革は校長や教師のリーダーシップによるのではなく、生徒を変革の主体 (エージェント) としてみなすこと、生徒が教師の授業を変え、学校の組織を変え、社会変革の主体となりうるとする見方である。教師が生徒を変えるのではなく、生徒もまた教師を変え、という互恵的關係が生まれることが変革のために必要である。しかし、その見方がリーダーシップのジレンマを生む。そして第五には、組織変革はトップダウンでもボトムアップでもなく、真ん中 (middle) からのリーダーシップすなわち、ミドル層のリーダーシップが組織凝集性を高めるという視座である。これは学校の変革においても、個別の学校の組織の内側からボトムアップによって変わるだけでも、また行政や管理職によるトップダウンでも学校は持続的には変化しない。学校間のネットワークのような中間層、ミドルからのリーダーシップこそが変革の中心となるリーダーシップであるという指摘である。この着想はHargreaves & Ainscow (2015)¹⁶³⁾ から生まれている。そして第六には、変革において本当に必須の要件と必須でない要件をみわけることが必要である。最初の段階ではリーダーシップに必要とされた要件が時間とともに必要のない要件になっていく時に、持続可能なリーダーシップは生まれるというパラドックスがある。

このように学校教育のリーダーシップ研究は、現代の時代状況や政策との関連を捉えつつ、組織リーダーシップの変革プロセスのメカニズムに関わる促進と阻害要因やそこにおけるジレンマに焦点を当て解明をしようとしてきている。

VI 今後の課題

以上、本論文では、保育におけるリーダーシップ研究について、保育の質との関連からレビューを行ってきた。まずここでは、リーダーシップの捉え方自体が時代と共に変化してきていること、そして保育の質のさまざまな要因とリーダーシップの関連性が実証的に明らかにされてきていること、また政策によってリーダーの育成に違いがあることを明らかにしてきた。しかしまだそこからわが国の研究を考えていくためには、数多くの課題がある。

その主な点を挙げるならば、第一に、日本での当該分野の実証的研究は極めて少ない。またそれらの理論ベースとなるリーダーシップ観や理論は、園長や主任

というリーダー個人の資質や資格要件、業務に関わる論が多い。組織における分散型リーダーシップという発想の中で問われてきている研究はさらに少ない。ミドルからのリーダーシップによる変革ということを考えるならば、園におけるミドルリーダーとは何をやる人が問われなければならないだろう。また園組織におけるリーダーシップは園内部のリーダーシップの問題として捉えられがちである。しかしリーダーは組織内外の界面（インターフェース）であり、外側とつながってこそ内なる変革が可能となる。また行政レベルでも保育制度の中において、ボトムアップとしての園からの改革とトップとしての国や自治体からの改革というリーダーシップの議論のみではなく、その中間層、ミドルにある自治体内での保育ネットワークからのリーダーシップ変革が理論的に問われる時代になってきているだろう。保育におけるリーダーシップについて、日本の園組織や制度のありようの独自性ととの関連で捉える実証研究が今後一層求められる。

本論文では、保育の質との関連でリーダーシップを考えるという視点を提示している。しかし、その保育の質に関しては、構造の質に関する最低基準においては一定の共通基準を挙げることはできる。しかしよりよい質を求めていく時には、文化的な価値によってそのありようは異なっている。その一方で、グローバル化する社会のなかで、これからの社会を担う子どもたちの資質の育成を保障する実践を考えた保育の質も求められる。保育の質を向上させるとはどのようなことを日本では、また各地域各園では意味し、日本の園の中ではそのためにいかなるリーダーシップのありようが求められるのかが、「インプットとしての政策や国の方針、カリキュラム、具体的な実践—アウトプット—アウトカム」との関連で問われなければならない。しかも日本の保育は施設類型などによって多様化してきている。その多様性の中で、重要な分岐点を決める要因の同定が検討されなければならない。また一方でその各類型や状況に即したリーダーシップとはどのようなものが解明されなければならないだろう。

また、保育におけるリーダーシップの形成や変容という中長期的時間軸を持った研究が必要であり、そのプロセスと園の専門家資本や業務のあり方の変容との関係を問うことが必要である。それらは相互的な関係にある。ある成功した園事例の記述研究のみならず、園内研修や業務分担の変革などの実践活動のアクションリサーチや介入研究としての変容研究、また自治体やネットワークでの変革を追う研究が求められるだろう。

う。

日本は、保育者が子どもに対して行う実践をめぐる数多くの研究を行ってきている。しかしその保育者がチームとなってよりよい保育を行う組織のあり方に関わる研究や学び続ける保育者を支えるリーダーシップを問う研究はこれからの重要課題である。学校教育においては日本の校内研修や授業研究は、Hargreaves & Ainscow (2015)¹⁸⁹⁾が紹介しているように、実践の質をあげる組織リーダーシップ育成の一つのありようとして国際的にも現在では有名な仕組みとなっている。グローバル化する社会の中で、伝統的に質の高さを保持してきた日本の保育の卓越性を園リーダーシップという観点からとらえ、そのダイナミズムやプロセスを解明していく研究がこれからさらにもとめられている。

<付記>

本論文は、協働で検討を行った論文である。I, V, VIは秋田, IIは淀川, IIIは佐川, IVは鈴木が責任者として分担執筆を行った。

注

- 1) OECD. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing, 2012.
- 2) Schoon, I., Nasim, B., Sehmi, R., & Cook, R. *The Impact of Early Life Skills on Later Outcomes. Final report*. OECD EDU / EDPC (2015) 26. s, 2015.
- 3) 秋田喜代美・佐川早季子 2011.「保育の質に関する縦断研究の展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第51巻, pp. 217-234.
- 4) European Commission / EACEA/Eurydice / Eurostat. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.
- 5) Eurofund. *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services. A systemic review*. Publication Office of the European Union, 2015.
- 6) OECD. *Leadership for 21st century learning*. OECD, 2013.
- 7) 厚生労働省『保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ』2016.
- 8) 内閣府『幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂について審議のまとめ』2016.
- 9) 厚生労働省『保育士のキャリアパスに係る研修体系等の構築について』2016.
- 10) 西村重稀・矢藤誠慈郎・石川昭義・森俊之・青井夕貴 2010.「保育所の資格及び資格取得方法とその後の研修のあり方に関する研究」『保育科学研究』第1巻, pp. 22-48.
- 11) 伊藤良高『保育制度改革と保育施設経営 保育所経営の理論と

- 実践に関する研究』風間書房, 2011.
- 12) 上田淑子 2004. 「幼稚園保育者の力量に対する園長らの評価と力量向上をうながすリーダーシップ転勤経験をもつ保育者の前・現任園の園長らの比較研究」『乳幼児教育学研究』第13巻, pp. 27-36.
- 13) 上田淑子 2015. 「保育所・幼稚園の園長が保育の質向上のために重要視しているリーダーシップ役割：予備的アンケート調査から」『甲南女子大学研究紀要』第51巻, pp. 29-37.
- 14) 今井和子『主任保育士・副園長・リーダーに求められる役割と実践的スキル』ミネルヴァ書房, 2016.
- 15) Cedep「全国保育・幼児教育施設大規模調査 結果報告」(2016年度発達保育実践政策学センター公開シンポジウム「今、日本の保育の真実を探る～九万人の保育者と～千七百ヵ所の自治体関係者の声を聴く～」配布資料), 2016年9月17日. (http://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp/about/symposiumseminar/sympo_20160917/)
- 16) Hujala, E., Estelinn, M., Keskeinen, S., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M., & Kawase, M. 2016. "Leadership Tasks in Early Childhood Education in Finland, Japan and Singapore." *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3): 406-421.
- 17) Rodd, J. *Leadership in Early Childhood: The pathway to professionalism 4th ed.*, Berkshire, UK: Open University Press, 2013.
- 18) 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』第8巻, pp. 125-144.
- 19) Bass, B. M. 1990. "From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision" *Organizational Dynamics*, 18(3): 19-31.
- 20) Diaz-Saenz, H. R. "Transformational leadership" in A. Bryman, D. Collinson, D. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (eds), *The Sage Handbook of Leadership*, London: Sage, 2011.
- 21) Bass, 1990, op. cit.
- 22) Smith, A. & Langston, A. *Managing Staff in Early Years Settings*, New York: Routledge, 1999.
- 23) Molyes, J. *Effective Leadership and Management in the Early Years*, Berkshire: Open University Press, 2006.
- 24) Kotter, J. P. *A Force to Change: How Leadership Differs from Management*, The New York: Free Press, 2008.
- 25) Kagan, S. L., Bowman, B. T. (Eds.). *Leadership in early care and education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1997.
- 26) 伊藤良高『保育所経営の基本問題』北樹出版, 2002.
- 27) 小林育子・民秋言 編著『園長の責務と専門性の研究』萌文書林, 2009.
- 28) Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. *Effective and Caring Leadership in the Early Years*, London: SAGE Publications, 2014.
- 29) Moyles, op. cit.
- 30) 小林・民秋, 前掲.
- 31) Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. *Effective Leadership in the Early Years Sector (The ELEYS Study)*. London: Institute of Education, 2007.
- 32) Thornton, K., Wansbrough, D., Clarkin-Phillips J., Aitken, H. & Tamati, A. *Conceptualising Leadership in Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand*. New Zealand Teachers Council, 2, 2009.
- 33) Hall, V. *Dancing on the Ceiling: A Study of Women Managers in Education*, London: Pual Chapman Publishing, 1996.
- 34) Rodd, op. cit.
- 35) 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.
- 36) Siraj-Blatchford & Hallet, 2014, op. cit.
- 37) 「二人もしくは二人以上が、知的な方法で“一緒に”取り組み、問題を解決し、ある概念について明らかにし、自分たちの活動を捉え直し、語りを広げたりすること。どの参加者も、ともに思考することに貢献し、思考を発展させたり広げたりすることが求められる」という概念。Siraj et al. (2015) 参照。
- 38) Andrews, M. Managing change and pedagogical leadership. In A. Robins & S. Callan (Eds.), *Managing early years settings. Supporting and leading teams*, pp. 45-64, London: SAGE Publishing, 2009.
- 39) Siraj-Blatchford & Hallet, op. cit.
- 40) Kagan, S. L. & Hallmark, L. G. 2001. "Cultivating leadership in early care and education." *Child Care Information Exchange*, 140, 7-11.
- 41) Rodd, op. cit.
- 42) Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. 2001. "Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective." *Educational Researcher*, 30, 23-28.
- 43) Starratt, R. J. *Centering Educational Administration: Cultivating Meaning, Community, Responsibility*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- 44) Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. 2004. "Towards theory of leadership practice: A distributed perspective." *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- 45) Raelin, J. A. 2005. "We the leaders: In order to form a leaderful organization." *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12(2), 18-30.
- 46) McDowall Clark, R. & Murray, J. *Reconceptualizing Leadership in the Early Years*, Maidenhead: Open University Press, 2012.
- 47) Spillane, J. P. 2005. "Distributed leadership." *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- 48) Heikka & Waniganayake, op. cit.
- 49) Heikka, J., Waniganayake, M. & Hujala, E. 2013. "Contextualising distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges." *Educational Management, Administration & Leadership*, 14(4), 30-44.
- 50) Heikka, J. 2014. "Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education." Academic Dissertation from University of Tampere, School of Education, Finland.
- 51) Siraj-Blatchford & Manni, op. cit.
- 52) Siraj-Blatchford & Hallet, op. cit.
- 53) Siraj-Blatchford et al, op. cit.
- 54) Harris, A. & Spillane, J. 2008. "Distributed leadership through the looking glass." *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- 55) Rodd, op. cit.
- 56) Rodd, op. cit.
- 57) Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A. & Biggs, M. 2004 "How Do They Manage? A Review on Leadership in Early Childhood." *Journal of Early Childhood Research* 2(2): 157-169.

- 58) OECD. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD, 2006.
- 59) Litjens, I. *Literature Overview 'Encouraging Quality in ECEC'*. Paper presented at the 7th OECD ECEC meeting, 2010.
- 60) 秋田・佐川, 前掲.
- 61) Litjens, 2010, op. cit.
- 62) 秋田・佐川, 前掲.
- 63) Fenech, M., Sumsion, J. & Goodfellow, J. 2006. "The Regulatory Environment in Long Day Care: A 'Double-edged Sword' for Early Childhood Professional Practice." *Australian Journal of Early Childhood* 31(3): 49-58.
- 64) Huntsman, L. *Determinants of Quality in Child Care: A Review of the Research Evidence: Literature Review*. New South Wales, Australia: Centre for Parenting and Research, New South Wales Department of Community Services, 2008.
- 65) Moon, J. & Burbank, J. *The Early Childhood Education Career and Wage Ladder: a Model for Improving Quality in Early Learning and Care Programs. Policy Brief*. Seattle WA: Economic Opportunity Institute, 2004.
- 66) De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, M. J. & Geurts, S. A. 2007. "Multiple Determinants of Caregiver Behaviour in Child Care Centres." *Early Childhood Research Quarterly* 22: 312-326.
- 67) Kilgallon, P., Maloney, C., & Lock, G. 2008. "Early Childhood Teachers' Sustainment in the Classroom." *Australian Journal of Teacher Education* 33(2): 41-54.
- 68) Elliott, A. 2006, "Early Childhood Education: Pathways to Quality and Equity for all Children." *Australian Education Review* 50.
- 69) Hayden, J. 1997. "Directors of Early Childhood Services: Experiences, Preparedness and Selection." *Australian Research in Early Childhood* 1(1): 49-67.
- 70) Ibid.
- 71) Muijs et al., op. cit.
- 72) Siraj-Blatchford & Manni, op. cit.
- 73) Ibid.
- 74) Hayden, op. cit.
- 75) Martinez-Beck, I. & Zaslow, M. 2006. "Introduction: The Context for Critical Issues in Early Childhood Professional Development." In Zaslow, M. & Martinez-Beck, I. (Eds.) *Critical Issues in Early Childhood Professional Development* (1-16). Baltimore: Brookes.
- 76) Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A. & Knoche, L. L. 2009. "Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs." *Early Education Development* 20: 377-401.
- 77) Siraj-Blatchford & Manni, op. cit.
- 78) Ibid.
- 79) Muijs et al., op. cit.
- 80) Ibid.
- 81) Siraj-Blatchford & Hallet, op. cit.
- 82) Ibid.
- 83) Rodd, op. cit.
- 84) Siraj-Blatchford & Hallet, op. cit.
- 85) OECD. *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing, 2015.
- 86) Ibid.
- 87) Siraj-Blatchford & Hallet, op. cit.
- 88) 野口隆子 2009. 「クラスルーム評価システム (CLASS) の検討—日本版SICS との比較—」『保育環境の質尺度の開発と保育研修利用に関する調査研究 平成21年度総括研究報告書』厚生労働省科学研究費補助金 政策科学総合研究事業, pp. 129-135.
- 89) Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B. Sammons, P., Melhuish, E., & Elliot, K. *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project, Technical Paper 10: Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage*. London: DfEE / Institute of Education, University of London, 2003.
- 90) Weiss, H., Caspe, M. & Lopez, M. E. 2008. "Family Involvement Promotes Success for Young Children: A Review of Recent Research" in M.M. Cornish (ed.), *Promising Practices for Partnering with Families in the Early Years*. Plymouth: Information Age Publishing.
- 91) Siraj-Blatchford & Manni, op. cit.
- 92) Department for Education and Skills (DfES). *Every Child Matters*. Norwich: TSO, 2003.
- 93) Siraj-Blatchford & Manni, op. cit.
- 94) Muijs et al., op. cit.
- 95) Siraj-Blatchford & Hallet, op. cit.
- 96) 小林・民秋, 前掲.
- 97) Rodd, op. cit.
- 98) Hallet, E. *The Reflective Early Years Practitioner*. London: Sage, 2013.
- 99) Siraj-Blatchford & Hallet, op. cit.
- 100) Masse, L. N. & Barnett, W. S. *A Benefit Cost Analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention*. New Jersey: National Institute for Early Education Research, 2002.
- 101) OECD, op. cit.
- 102) Van Tuijl, C. & Leseman, P. P. M. 2013. "School or Home? Where Early Education of Young Immigrant Children Work Best" in E. L. Grigorenko (Ed.) *Handbook of US Immigration and Education*. New York: Springer.
- 103) Weiss et al., op. cit.
- 104) Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes, 2003.
- 105) Peters, S. *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education*. New Zealand: the Ministry of Education, 2010.
- 106) Siraj-Blatchford & Hallet, op. cit.
- 107) Siraj-Blatchford & Manni, op. cit.
- 108) Duffy, B. & Marshall, J. 2007 "Leadership in Multi-Agency Work" in I. Siraj Blatchford, K. Clarke & M. Needham (Eds.) *The Team Around the Child: Multiagency Working in the Early Years*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 105-120.
- 109) Siraj-Blatchford & Hallet, op. cit.
- 110) Ibid.
- 111) Vandenbroeck, M. 2011. "Diversity in Early Childhood Services." *Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster*

- on *Early Child Development*. Montreal, available at: www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/child-care-early-childhood-education-and-care.pdf, accessed 1 October 2016.
- 112) Rogde, K., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. 2016. "Improving the General Language Skills of Second-Language Learners in Kindergarten: A Randomized Controlled Trial." *Journal of research in educational effectiveness* 9(1): 150-170.
- 113) Ibid.
- 114) Sammons, P., Smees, R., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I. & Elliot, K. *The Early Years Transition and Special Educational Needs (EYTSN) Project: Technical Paper 1-Special Needs Across the Pre-School Period*. London: DFES / Institute of Education, University of London, 2002.
- 115) Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. *A review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development. CARE Project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Available at <http://ecec-care.org/resources/publications/>, 2015.
- 116) Kuklinski, M. R. & Weinstein, R.S. 2001. "Classroom and Developmental Differences in a Path Model of Teacher Expectancy Effects." *Child Development* 72(5): 1554-1578.
- 117) Lindahl, E. *Gender and Ethnic Interactions among Teachers and Students-Evidence from Sweden, Working Paper 2007: 25*. Uppsala: Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU), 2007.
- 118) Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D., Nimmo, J. 2015. "Building Anti-Bias Early Childhood Programs: The Role of the Leader." *Young Children, Leadership: Supporting a New Generation of Early Childhood Professionals* 42-45.
- 119) Muijs et al., op. cit.
- 120) Honig, A. S. & Hirallal, A. 1998. "Which Counts More for Excellence in Childcare Staff--Years in Service, Education Level or ECE Coursework?" *Early Child Development and Care*, 145: 31-46.
- 121) Canadian Council on Learning (CCL). 2006. "Why Is High-Quality Child Care Essential? The Link Between Quality Child Care and Early Learning." *Lessons in Learning*. Ottawa: CCL.
- 122) Huntsman, op. cit.
- 123) Moon & Burbank, op. cit.
- 124) De Schipper et al., op. cit.
- 125) Wagner, B.D. & French, L. 2010. "Motivation, Work Satisfaction, and Teacher Change among Early Childhood Teachers." *Journal of Research in Childhood Education*, 24: 152-171.
- 126) Rodd, op. cit.
- 127) Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. 2013. "How Do They Manage? An Investigation of Early Childhood Leadership." *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5): 5-29.
- 128) Siraj Blatchford & Hallet, 2014, op. cit.
- 129) Hujala, E. & Eskelinen, M. 2013. "Leadership Tasks in Early Childhood Education." In Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (Eds.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press, p. 215.
- 130) Hayden, op. cit.
- 131) Howes, V. 2000. "Social-Emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations." *Social Development* 9(2): 191-204.
- 132) Raver, C. C., Garner, P., & Smith-Donald, R. 2007. "The Roles of Emotion Regulation and Emotion Knowledge for Children's Academic Readiness: Are the Links Causal?" In Pianta, R. C., Cox, M. J. & Snow, K.L. (Eds.) *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- 133) Howes, op. cit.
- 134) Ponitz, C. C, McClelland, M. M., Matthews, J. S. & Morrison, F. J. 2009. "A Structured Observation of Behavioral Self-regulation and Its Contribution to Kindergarten Outcomes." *Developmental Psychology* 45: 605-619.
- 135) Teddlie, C. & Reynolds, D. *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Falmer Press, 2000.
- 136) Muijs et al., op. cit.
- 137) Rodd, op. cit.
- 138) Goleman, D. *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury, 1996.
- 139) Rodd, 2013, op. cit., p.67
- 140) 諏訪きぬ・戸田有一・高橋真由美・上月智晴・中坪史典『保育における感情労働－保育者の専門性を考える視点として』北大路書房, 2011.
- 141) Siraj Blatchford & Manni, op. cit.
- 142) Ibid.
- 143) Siraj Blatchford & Hallet, op. cit.
- 144) European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014, op. cit.
- 145) Ibid.
- 146) European Commission / EACEA / Eurydice / Eurostat, 2014, op. cit.
- 147) Szekely, A. *Leading for Early Success: Building School Principals' Capacity to Lead High-Quality Early Education*. Washington, D.C.: Center for Best Practices, National Governors Association, 2013.
- 148) Mead, S. *PreK-3rd: Principals as Crucial Instructional Leaders. (PreK-3rd Policy to Action Brief. No. 7)* New York, NY: Foundation for Child Development, 2011.
- 149) Mead, 2011, op. cit.
- 150) Brown, K., Squires, J., Connors-Tadros, L., Horowitz, M. *What do we know about principal preparation, licensure requirements, and professional development for school leaders? (CEELO Policy Report)*. New Brunswick, NJ: Center on Enhancing Early Learning Outcomes, 2014.
- 151) Szekely, op. cit..
- 152) Brown et al., op. cit.
- 153) Bella, J. & Bloom, P.J. *The Impact of Early Childhood Leadership Training on Role Perceptions, Job Performance, and Career Decisions*. Wheeling, IL: The Center for Early Childhood Leadership, National-Louis University, 2003.
- 154) Brown et al., op. cit.
- 155) Fullan, M. 2013. "Introduction." In Grogen, M.(ed.) *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership. Third Edition*. USA: Jossey-Bass, 13-14.
- 156) Fullan, M. *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. USA: Jossey-Bass, 2014 (塩崎勉(訳)『校長のリーダーシップとは』東洋

- 館出版。2016.)
- 157) Hargreaves, A. & Fullan, M. *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press, 2012.
- 158) Spillane, J. P. 2015. "Leadership and Learning: Conceptualizing relations between school administrative practice and instructional practice" *Societies*, 5: 227-294.
- 159) Spillane, J. P., Parise, L. M. & Sherer, J. Z. 2011. "Organizational Routines as Coupling Mechanisms: Policy, School, Administration, and the Technical Core." *American Educational Research Journal*, 48(3): 586-619.
- 160) Spillane, J. P. & Healey, Kim, C. B. 2010. "Leading and Managing Instruction: Using Social Network Analysis to Explore Formal and Informal Aspects of the Elementary School Organization." In Daily, A. (Ed). *Social Network Theory and Educational Change*. Harvard Education Press, 129-156.
- 161) Fullan, op. cit.
- 162) Fullan, M. *Indelible Leadership: Always Leave Them Learning*. Corwin and Ontario Principal Council, 2016.
- 163) Hargreaves, A. & Ainscow, M. 2015. "The Top and Bottom of Leadership and Change." *Phi Delta Kappan*, 97(3): 42-48.
- 164) Ibid.