

芦屋大学論叢 第85号

(令和8年3月22日)抜刷

2030 年教育改革に対応する保育リーダーシップの再定義

ーモンテッソーリ教育理論と英国 AMI 管理者研修の統合的考察ー

安 藝 雅 美

2030 年教育改革に対応する保育リーダーシップの再定義

ーモンテッソーリ教育理論と英国 AMI 管理者研修の統合的考察ー

安 藝 雅 美

芦屋大学臨床教育学部

1. はじめに

少子化の進行により、日本の保育・幼児教育を取り巻く環境は大きな転換点を迎えている。園児数の減少、保育者の確保難、処遇改善の停滞といった構造的課題が重なり、保育の質をいかに持続的に確保するかが喫緊の課題となっている。一方で、幼児期は人間形成の基盤を担う重要な発達段階であり、この時期における教育の質は、個人の生涯発達のみならず、社会の持続可能性にも深く関与する。

こうした状況の中、文部科学省は中央教育審議会教育課程企画特別部会において、次期教育課程の検討に向けた論点整理を進めており、「深い学びの実装」「多様性の包摂」「実現可能性の確保」を三位一体で推進し、「多様な子どもたちの『深い学び』を確かなものにする」ことを教育改革の中核理念として掲げている¹⁾。さらに、これらの理念を制度・運用の側面から具体化するため、実装可能性を担保するための人的体制や組織運営の在り方についても整理が行われている²⁾。

これらの方向性は、知識伝達型教育から、学習者の内発的動機づけ、協働性、自己調整力を重視する教育観への転換を意味している。しかしながら、幼児教育領域においては、カリキュラム内容の議論に比して、教育を支える組織運営やリーダーシップの在り方に関する検討は十分とはいえない。保育現場では、個々の保育者の力量に依存した実践が多く、組織として人材育成や学びの質を高める仕組みが体系化されていない現状がある。このことは、保育者の専門性評価や処遇改善が進みにくい要因の一つともなっている。

こうした課題意識を踏まえ、本研究ではモンテッソーリ教育におけるリーダーシップの原理と、2025 年に英国ロンドンで実施されたモンテッソーリ経営者向けリーダー研修の知見を参照しながら、2030 年代を見据えた教育改革が求められる保育リーダーシップの在り方を再定義することを目的とする。

具体的には、①主体性・協働性を育む組織環境の条件、②保育者の専門性を持続的に高めるリーダーの役割、③今後の日本の保育制度および人材育成への示唆を明らかにすることを目指す。その際、文献分析および研修内容の質的整理を中心とした探索的研究として位置づけ、今後の実証研究および制度提言の基盤となる理論的枠組みの構築を試みるものである。

なお、本稿において「保育リーダーシップ」とは、単に上位者が下位者を統制・管理する技術を指すのではない。それは、子どもの発達を支える「準備された環境」を組織全体で維持・更新し、保育者一人ひとりの専門的成長と内省を促す「環境設計としての支援型リーダーシップ」を指すものと定義する。これは、教育の本質（北極星）¹⁾ を守る倫理的責任と、現場の観察に基づき変化を促す触媒としての機能を併せ持つ、幼児教育領域特有の概念である。

1 本稿における「北極星」とは、教育実践や組織運営において判断が揺らいだ際に立ち返るべき、教育理念の中核的指針を比喩的に表したものである。

2. 2030 年代を見据えた教育改革

2.1 政策文書にみる教育観の転換

文部科学省が示した「教育課程企画特別部会 論点整理（素案）」では、今後の教育課程改革の基本的方向性として、「深い学びの実装」「多様性の包摂」「実現可能性の確保」を三位一体で推進する必要性が明確に示されている¹⁾。ここでいう「深い学び」とは、単なる知識・技能の習得にとどまらず、学習者が主体的に問いを立て、他者と協働しながら意味を構築し、自己調整的に学び続ける力を育成することを指す。また、「多様性の包摂」は、発達特性、文化的背景、学習スタイルの違いを前提とし、すべての子どもが学びに参画できる教育環境の構築を意味している。

さらに、「実現可能性の確保」は、理念を掲げるだけではなく、制度設計、教職員配置、研修体制、学校・園の運営体制など、現場において持続的に機能する仕組みづくりを同時に進める必要性を示している。この点は、教育改革をカリキュラムの改訂に限定せず、教育を支える組織構造や人材育成システム全体の再設計として捉える視点を含んでいる。

2.2 実装段階における課題と組織的視点

「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」では、上記の理念を実際の教育現場に実装していく際の課題が整理されている²⁾。そこでは、教育課程の改善だけでなく、教職員の専門性向上、組織としての協働体制、学校・園運営のマネジメントの在り方が、改革の成否を左右する重要な要素であることが示されている。とりわけ、個々の教員・保育者の努力に依存するのではなく、組織として学び続ける仕組みを構築することの必要性が強調されている。

また、多様な学習者を包摂する教育を実現するためには、画一的な指導モデルから脱却し、柔軟な環境設計やチームによる支援体制が不可欠であることも指摘されている。このような視点は、幼児教育においても、保育者個人の力量に依存した実践から、組織的な質保証体制へと転換する必要性を示唆している。

2.3 幼児教育への示唆

以上の政策的議論は、幼児教育に対しても重要な示唆を与えている。幼児期は、人間形成の基盤が培われる重要な時期であり、子どもが遊びや生活を通して主体性、協働性、自己調整力の萌芽を育む段階である。しかし現場では、年齢別一斉活動や保育者主導の指導が依然として多く、子どもの内発的動機づけや選択性が十分に保障されていない場面も少なくない。

また、組織としての人材育成や、保育者の専門性を体系的に高める仕組み、リーダーシップの位置づけは、制度的にも十分に整理されているとは言えない。政策文書が示す「実現可能性の確保」という観点から見れば、幼児教育においても、教育内容のみならず、組織運営、人材育成、リーダーシップの再設計が不可欠である。次章では、こうした政策的課題に対する理論的基盤として、モンテッソーリ教育におけるリーダーシップの原理を整理する。

2.4 教育改革の「実現可能性」と組織文化の障壁

文部科学省が掲げる「実現可能性の確保」において、最大の障壁となり得るのは、実はリーダー自身の旧来的な価値観である。Conway は、モンテッソーリ学校の管理者は「教育実践の触媒 (catalyst)」にもなれば、同時に「障害物 (obstacle)」にもなり得ると警鐘を鳴らしている³⁾。特に、行政や保護者から「目に見

える学力向上」や「早期教育的成果」を求められた際、リーダーがその圧力に屈し、現場に「クイックフィックス（安易で表面的な解決策）」を持ち込むことは、モンテッソーリ教育の質を根底から損なうリスクを孕む。例えば、個々の子どもの興味を無視した一斉教授の導入や、外発的動機づけ（賞罰）による統制などがこれにあたる。日本の保育現場においても、伝統的な「校長＝ボス（管理・命令者）」という文化が根強く残っており、これが AMI（国際モンテッソーリ協会）研修が提唱する「謙虚さと奉仕」に基づくリーダーシップへの転換を阻害している。リーダーが「自らの権威を守ること」を優先すれば、環境は硬直化し、保育者の自律性は失われる。真の実現可能性を追求するためには、リーダーが自らを「環境の一部」と捉え、自身の言動が子どもや保育者の「精神的自由」を妨げる障害物になっていないかを常に内省する倫理性が必要である。

3. モンテッソーリ教育理論におけるリーダーシップの原理

3.1 自己形成を支える環境設計

2030 年を見据えた教育改革においては、学習者が受動的に知識を獲得する学習観から、自ら課題を設定し、他者と協働しながら探究的に学ぶ学習観への転換が強調されている。これにより、学びは単なる知識習得ではなく、思考力、判断力、表現力、さらには社会的関係性の中での調整力や責任感を育む営みとして再定義されつつある。

モンテッソーリ教育は、子どもが本来的に自己を形成していく内的な力を備えているという人間観に立脚している。教育の役割は、知識や技能を外部から注入することではなく、子どもが自らの活動を通して自己を構築していく過程を支える環境を整えることにある。モンテッソーリは、環境を「第三の教師」と位置づけ、秩序・美・明確さ・自己訂正性といった条件が整った環境が、子どもの集中と内的規律を育むと述べている。

この環境観は、教育の責任主体を個々の教師の力量から、組織としての環境設計へと拡張する視点を含んでいる。すなわち、リーダーの役割は、個々の保育者の指導技術を管理・統制することではなく、子どもと保育者が主体的に学び合うことができる物理的・心理的・制度的環境を整えることである。

園全体としての空間構成、活動の流れ、役割分担、意思決定のプロセスなどが、日常的にどのような学びと関係性を生み出しているかを可視化し、継続的に調整していくことが、モンテッソーリのリーダーシップの基盤となる。

この点について、Conway は、モンテッソーリ教育における「準備された環境（prepared environment）」の概念を、教室内の教具配置に留めず、屋外エリア、さらには学校の運営全体（Administrative operations）へと拡張すべきだと主張している。この視点に基づけば、リーダーの役割は「組織全体のモンテッソーリ化」とであると定義し直すことができる³⁾。

具体的には、職員の採用、意思決定のプロセス、会議の在り方そのものが、モンテッソーリの原理原則（自由、選択、敬意、自己規律）を反映していなければならない。保育者が子どもに対して「自由と選択」を保障するためには、まず保育者自身が組織の中で「自由と選択」を享受し、成人としての発達を支援される環境に身を置いている必要がある。リーダーが保育者の主体性を信じ、過度な管理を排して「支援型」の組織文化を構築すること。この成人へのパラダイム・シフトこそが、教室内の教育の質を担保するための不可欠な基盤となるのである。

3.2 観察と最小介入による支援

モンテッソーリ教育において、教師の最も重要な専門性は「観察」にある。観察とは、単なる行動記録ではなく、子どもの内的動機、集中の質、関係性の変化を読み取る知的営為である。教師は、子どもの活動を評価や操作の対象としてではなく、発達のプロセスとして理解し、その自然な展開を妨げないよう最小限の介入にとどめることが求められる。この「最小介入」は、放任や消極性とは異なる。必要なときには適切な提示や環境調整を行いながら、子ども自身の試行錯誤と自己修正の機会を保障する積極的な専門性である。こうした支援姿勢は、子どもの自己調整力や内発的動機づけを育む基盤となる。

リーダーの役割も同様に、保育者の実践を過度に管理・評価するのではなく、観察に基づいて必要な支援や学習機会を提供し、現場の専門性が自律的に育つ環境を整えることにある。組織全体が「観察する文化」を共有することで、実践の質は属人的な経験から組織知へと転換されていく。この「最小介入」による支援の具体像について、筆者が研修課題の一環としてK幼稚園で実施した観察（2025年6月17日）から、象徴的な場面を二つ引きたい。

エピソード①：順番を待つ時間の「沈黙の学び」

ある男児が、現在他の児が使用している人気の教具（感覚教育の円柱さし）を使いたいと考え、その子の傍らで立ち止まった。通常、大人は『貸して』と言おうねや「あっちで待っていようね」と即座に指示を出しがちである。しかし、担任の教師は遠くからその様子を静かに観察するに留めた。男児は数分間、友人の手元をじっと黙って見つめ続けていた。この時間は一見「何もしていない空白の時間」に見えるが、実は友人の動作を詳細に観察し、次に自分がどう動くかをシミュレーションする「内的な学習」の時間であった。友人が終わると、彼は静かにその場所を引き継ぎ、迷いのない手つきで作業を開始した。教師の「介入しない」という選択が、子どもの観察力と社会的順応を育んだ事例である。

エピソード②：教員間の「信頼の視線」

教室の隅で一人の教師が新入園児への個別提示（教具の使い方の説明）に深く集中していた。その最中、反対側の棚の近くで別の子どもが教具を落とし、大きな音が響いた。提示中の教師は一瞬音の方向に目を向けたが、すぐにもう一人のスタッフがその場に歩み寄るのを確認すると、何事もなかったかのように目の前の子どもへの提示を続けた。このように、スタッフ間の自律性を信じて介入を控えるリーダーシップの在り方は、2030年改革が求める『協働性』の究極の姿と言える。

ここで重要なのは、提示中の教師が「自分が助けに行かなければ」と焦って目の前の子どもとの繋がりを断ち切らなかったことである。スタッフ間の「沈黙の協働（Silent collaboration）」と互いへの深い信頼が、教室全体の集中を途切れさせない安定した環境を維持していた。これは、リーダーが日常的に「お互いの領域を尊重し、補完し合う」組織文化を醸成してきた結果であると言える。

3.3 教師・リーダーの役割再定義

モンテッソーリ教育における教師は、「教える者」ではなく、「環境の守り手」「成長の援助者」として位置づけられる。相良（2009）⁴⁾は、モンテッソーリ教育における大人の役割を「精神的準備」の重要性から説いている。これは、大人が子どもに対して何をするか以前に、大人自身の内面の在り方や子どもを信じる謙虚な姿勢が、環境の質を左右するという指摘である。この「成人の変容」を求める視点は、本研修で強調されたリーダー自身の内的変容（Transformation）と深く共鳴するものである。教師自身が内的な安定と自

己制御を保ち、子どもの可能性を信頼する姿勢を持つことが、教育環境の質を左右する。この教師観は、リーダーシップにも同様に適用される。リーダーは、命令・統制によって組織を動かす存在ではなく、現場の専門性と自律性を引き出す支援者として機能する必要がある。これは、サーバント・リーダーシップの概念とも親和性が高く、他者の成長を優先する姿勢が組織の持続的発展を支える。さらに、リーダー自身が内省的に自己を観察し続ける姿勢、すなわち「内的観察」は、組織文化の質を形成する重要な要素である。リーダーの態度や判断は、日常的に職員の関係性や学習文化に影響を与えるため、自己理解と倫理的判断力の涵養が不可欠となる。

以上より、モンテッソーリ教育におけるリーダーシップは、環境設計、観察文化の形成、自己省察を基盤とする支援型リーダー像として再定義される。

4. 英国におけるモンテッソーリ経営者研修の概要と示唆

4.1 研修の位置づけと構成

本研究で参照する研修は、Association Montessori Internationale (AMI) が公式に提供する「AMI Montessori Administrators Certificate Course」である。本研修は、モンテッソーリ校の管理者・経営者・リーダーを対象とした国際認証プログラムであり、教育理念と組織運営を統合的に理解することを目的として設計されている。筆者は2025年4月28日から5月4日までの7日間、毎日9時から17時までの対面集中研修に参加した。受講登録および受講料支払いはAMI公式により確認されている。

本研修の特徴は、単なる講義形式ではなく、参加者自身が観察・対話・省察を通して管理者としての視点を再構築する点にある。研修課題の一つとして、実際のモンテッソーリ環境を約3時間観察し、学習環境、子どもと大人の関係性、活動の質、集中や幸福感などを多面的に記録し、管理者の立場から教師へのフィードバック案を作成する実践課題が課されていた。

筆者は兵庫県内にあるモンテッソーリ教育を導入しているK幼稚園（3～5歳クラス、園児36名）を対象に観察を実施し、環境の秩序性、教師間の暗黙的協働、子どもの自律的活動、長時間の集中、穏やかな社会的関係性などを記録した。この課題は、管理者が抽象的な理念ではなく、具体的な環境・関係・行動レベルから教育の質を読み取る訓練として位置づけられている。これは、研修終了後、事後課題として自国内の園において実践観察を実施した。

4.2 K幼稚園における観察実践

筆者が行ったK幼稚園での観察記録（2025年6月17日）から、リーダーシップが現場の「質」にどのように現れるかを具体的に分析する。K園の縦割り3～5歳児クラスでは36名という多人数ながら、子どもたちが極めて穏やかで目的を持った活動（Purposeful activities）に従事していた。特筆すべきは、順番を待つ子どもに対する教師の「穏やかで敬意ある介入」である。教師は即座に解決策を与えるのではなく、子どもの自己調整能力を信じて「待つ」姿勢を貫いていた。これは、リーダーシップにおける「非介入の支援」の具現化と言える。また、教師間には「沈黙の協働」が見られた。一人が個別指導に集中している間、もう一人が環境全体を俯瞰し、過不足なくサポートに入る。この調和は、リーダーが明確な役割分担と互いへの深い信頼を組織文化として醸成してきた結果であると推察される。さらに、教具（特に「数」の活動）における二人組の協働作業では、2030年改革が求める「協働的な学び」の原風景が見られた。子どもたちが自

発的に助け合い、集中（Concentration）の極みに達している姿は、適切な環境設計がいかに子どもの幸福感（Happiness）と認知的な深まりを両立させるかを実証している。

4.2.1 物理的環境と秩序の様相

本観察の対象となったK幼稚園の縦割りクラスは、AMIの理念に基づいた「準備された環境」が高度に具現化されていた。教室は活気に満ち、温かい雰囲気にもまれていたが、そこには厳格な秩序が存在していた。教具は子どもの発達段階に応じて論理的に配置され、それぞれの教具が置かれた棚は、子どもの視線で「何を選択すべきか」が明確に伝わるよう整えられていた。特に印象的だったのは36名という多人数が同時に活動しているにもかかわらず、動線が交錯せず、子どもたちが自分の選んだ仕事（机やマットでの作業）にスムーズに移行していた点である。これは、単なる物理的な配置の妙ではなく、子どもたちの中に「教具への敬意」と「他者の仕事の領域を侵さない」という社会的な秩序が内在化されていることを示している。リーダーシップの観点からは、こうした「見えない秩序」の構築こそが、個々の教師の管理能力を超えた、組織としての「環境設計」の成果であると評価できる。

4.2.2 子どもの社会的相互作用と集中

教室には、個別の活動と並行して、活発かつ穏やかな社会的相互作用（Social Interactions）が溢れていた。具体的な事例として、算数領域の教具を用いた二人組の協働作業が挙げられる。一人が数え、もう一人が結果を記録するというプロセスの中で、自然な教え合いが発生していた。また、ある子どもが別の子どもの活動に近づきすぎた際も、教師が介入する前に、子ども同士で言葉による穏やかな交渉が行われ、自己解決に至る場面が見られた。子どもたちは、自分たちのコミュニティにおいて「自由」が「他者への責任」とセットであることを理解しており、深い集中を維持しながらも、周囲との調和を保つ高い自己調整能力を発揮していた。これは、2030年教育改革が求める「協働的な学び」や「非認知能力」の原風景と言える。

4.2.3 支援者としての教師の在り方

観察中、教師（Guide）およびスタッフの動きは極めて抑制的であり、かつ効果的であった。一人の教師が個別提示（Individual work）を行っている間、もう一人のスタッフは環境全体を俯瞰（Scanning）し、七夕飾りの準備などの環境設定を行いながら、必要に応じて最小限の介入を行っていた。特筆すべきは、教師間の「沈黙の協働」である。過度な指示や打ち合わせをせずとも、互いの位置取りや役割を察知し、教室全体の「静けさと集中」を維持する姿が見られた。また、教師は子どもに対して「評価者」としてではなく、活動を支える「リソース（資源）」として存在していた。子どもが教師の顔色を伺うことなく活動に没頭できているのは、教師が内的な安定を保ち、子どもの自己教育力を信頼する「支援的リーダーシップ」を体現しているからに他ならない。

4.2.4 管理者的視点による省察

本観察を経て、筆者は管理者（Administrator）の立場から、教育の質を持続させるための以下の3つの問いを立てた。

- ①順番を待つ子どもへの敬意ある支援: 人気のある教具を待つ時間が、単なる「空白」ではなく、他者の観察を通した「学びの時間」となるよう、大人はどのような心理的環境を準備すべきか。
- ②ワークサイクルの保障: バスの到着時間等の物理的制約により、登園が遅れる子どもがいる中で、モンテッ

ソーリ教育の核心である「3 時間の連続した仕事のサイクル」を、組織としていかに全ての園児に平等に保障するか。

③自由と対話のバランス: 活発な対話が行われる中で、いかにして「穏やかで集中した雰囲気」を維持し続けるか。

これらの問いは、個々の教師のスキルを責めるものではなく、管理者が現場と協力して「制度的・時間的環境」を最適化するための対話の端緒となるものである。管理者が具体的な事実（事実データ）に基づき、教育理念（北極星）に照らして現場を支える姿勢を持つことが、組織全体の質を持続的に向上させる鍵となることを、今回の観察実践は実証している。

4.3 研修で強調されたリーダーシップ観

AMI の研修資料では、モンテッソーリ校の質は、個々の教師の力量のみならず、学校全体がどの程度「準備された環境」として機能しているかに左右されることが強調されている。リーダーは、教室環境のみならず、組織運営、意思決定、職員文化、保護者対応を含めた学校全体を教育環境として設計・維持する責任を担う。Conway は、モンテッソーリ・スクール・リーダーの役割を「支配や統制から離れ、謙虚さと奉仕の姿勢に基づく支援型リーダーシップ」へと転換する必要性を指摘している。また、管理者自身の自己省察と成人の変容が、学校文化の質を決定づける要因であると述べ、リーダーは常に自身の思考や価値観を点検し続ける存在であることが求められるとされている³⁾。

さらに、行政要求や保護者からの学力志向的圧力に対して、短期的成果に迎合するのではなく、モンテッソーリ原理に基づく教育の本質を守る倫理的責任が管理者に課されている点も強調されている。

4.4 日本の保育現場との比較から得られる示唆

本研修で示されたリーダー像は、日本の多くの保育現場における管理職像とは対照的である。日本では、園長・主任が事務管理、保護者対応、行政対応に追われ、教育の質保証や人材育成が属人的努力に委ねられやすい構造が存在する。また、管理職に対する体系的専門研修や認証制度は限定的であり、リーダーの専門性が制度的に可視化されにくい。

一方、AMI 研修では、管理者を専門職として位置づけ、観察能力、倫理的判断力、組織設計能力を育成対象として明確に定義している点に特徴がある。この差異は、保育の質が個人依存から組織文化へと転換できるか否かを左右する重要な要因である。

以上より、英国のモンテッソーリ管理者研修は、日本の保育制度におけるリーダー育成の在り方を再考する上で、示唆に富む実践モデルであると位置づけられる。

5. 統合的考察：2030 年型保育リーダー像の構築

5.1 モンテッソーリ理論と AMI 研修に共通する原理

第 3 章で整理したモンテッソーリ教育におけるリーダーシップの原理と、第 4 章で示した AMI 管理者研修の内容には、いくつかの共通した思想が確認される。第一に、教育の質は個々の教師の技能ではなく、環境全体の設計と文化形成によって支えられるという点である。AMI 研修では、学校全体を「準備された環境」として捉え、管理者が組織構造・意思決定・人間関係・学習文化を含めた環境設計者であることが強調

されていた。この視点は、モンテッソーリが教師を「環境の守り手」と位置づけた思想と一致する。第二に、観察と省察を基盤とする専門性の重視である。モンテッソーリ教育では、子どもの内的動機や集中の質を読み取る観察が専門性の中核とされるが、AMI研修においても、管理者自身が環境・大人・子どもの相互作用を観察し、組織的改善につなげる能力が求められていた。これは、評価や管理を中心とする従来型マネジメントとは異なり、学習と成長を支える支援型リーダーシップの実践である。第三に、倫理性と長期的視点の重視である。短期的成果や外部評価に迎合するのではなく、教育の本質的価値を守り続ける責任がリーダーに課される点は、両者に共通している。この姿勢は、2030年教育改革が掲げるウェルビーイングや持続可能性の理念とも整合する。

5. 2 発達連続体としてのリーダー形成

本研修過程で作成した Journey Map² は、人間の発達を出生から成人期に至る連続のプロセスとして捉え、各段階における心理的課題、ニーズ、関係性の変化を整理したものである。この枠組みは、リーダーシップを固定的能力ではなく、生涯にわたる自己形成の過程として理解する視点を提供する。人は各発達段階において、自律性の獲得、他者との信頼関係の構築、社会的責任の自覚などを段階的に統合していく。教育に携わる成人自身も例外ではなく、自己理解と内省を通して成熟し続ける存在である。この発達連続体の理解は、子どもの育ちを支える専門性と、組織を支えるリーダーシップを分断せず、同一の人間形成プロセスとして捉える視座を可能にする。リーダー自身が「完成された管理者」ではなく、自らも発達の途上にある一人の人間として「観察」「内省」「自己調整」を繰り返す姿勢こそが、組織全体の心理的安全性を高め、保育者が安心して専門性を発揮できる土壌となる。すなわち、モンテッソーリ教育およびAMI研修が重視するリーダーシップの本質は、技法の習得以上に、リーダー自身の「人間の変容」にあると言える。

5. 2. 1 政策の背景と保育リーダーシップの結節点

前項で述べた「成人の変容と環境設計」という視点は、日本が教育政策として掲げる「2030年教育改革」において求められる具体的な学びの姿と、極めて高い整合性を持つ。文部科学省の次期教育課程に向けた論点整理では、改革の理念として「深い学びの実装」「多様性の包摂」「実現可能性の確保」の三つが掲げられている。第一に、子ども自らが問いを立て、没頭する「深い学びの実装」は、第3章で詳述した「大人の最小介入」と、自発性を引き出す「準備された環境」があって初めて具現化されるものである。第二に、一人ひとりの発達段階や興味を尊重する「多様性の包摂」は、Journey Mapに象徴される全人的な発達理解と、それを支える個別最適な環境設計を基盤としている。第三に、改革を現場で持続させる「実現可能性の確保」には、個々の保育者の属人的な力量に依存するのではなく、リーダーが環境の「守護者」となり、組織全体が観察と省察を共有する学習文化を構築することが不可欠である。したがって、2030年教育改革が目指す方向性は、単なる教育課程の改訂にとどまらず、幼児教育を支える組織・人材・文化の再設計をも視野に入れた包括的なシステム改革である。この文脈において、本研究で定義する支援型リーダーシップは、政策的理念を現場の組織運営レベルで実装するための具体的な接点となる。

2 Journey Map とは、人間の発達を出生から成人期に至る連続体として捉え、各段階における心理的課題や関係性の変化を可視化するための省察的ツールであり、本研究ではAMI管理者研修における課題の一部として用いた。

5.3 2030 年型保育リーダー像の再定義

以上の理論的整理および政策的要請を踏まえると、2030 年型保育リーダー像は、従来の管理・統制型リーダーから、次のような特徴を持つ支援型リーダーへと再定義される必要がある。

第一に、環境設計能力である。物理的環境のみならず、組織構造、コミュニケーション、意思決定プロセスを含めた総合的環境を設計・調整する力が求められる。第二に、観察と省察に基づく専門性である。現場の実践を評価ではなく学習の対象として捉え、継続的改善を促す視点が重要となる。第三に、人間形成への深い理解である。子どもだけでなく、保育者自身の発達段階や心理的課題を理解し、成長を支援する姿勢が組織文化の質を高める。第四に、倫理性と長期的視点である。短期的成果に左右されず、教育の本質的価値を守り続ける責任を担う存在である。このようなリーダー像は、少子化社会において限られた人的資源を活かし、保育の質を持続的に高めるための重要な基盤となる。

5.4 「成人の変容」と「北極星」としての理念：リーダーの倫理的責任

Conway は、成人（保育者・リーダー）の変容を「終わりのない旅」と表現し、教育理念を、迷った際に立ち返るべき「北極星」に例えている³⁾。次世代の保育リーダーには、単なるマネジメント能力以上に、理念の「守護者（Custodian）」としての役割が求められる。社会情勢や流行、あるいは保護者の不安（「小学校入学前にこれをさせてほしい」等の要望）によって、教育の軸が揺らぎそうになった時、モンテッソーリの原理原則を盾にして現場を守り抜く責任がある。この「倫理的責任」を果たすためには、リーダー自身が常に観察者であり続け、子どもの生命の本質に対する深い畏敬の念を持ち続ける必要がある。リーダーシップとは、他者を動かす技術ではなく、自分自身が「北極星」に向かって歩み続ける背中を見せることによる、文化の形成プロセスそのものである。

6. 結論と今後の課題

本研究は、2030 年教育改革が求める教育観の転換を踏まえ、モンテッソーリ教育の理論および英国における AMI 管理者研修の事例を参照しながら、保育リーダーシップの再定義を試みたものである。

考察の結果、保育リーダーには、①環境全体を設計・調整する能力、②観察と省察に基づく支援型専門性、③人間形成への深い理解、④倫理性と長期的視点が求められることが明らかとなった。これらは、従来の管理・運営中心の役割観から、教育の本質（北極星）を守る「守護者」としての役割を含めた、学習促進者・文化形成者としてのリーダー像への転換を意味する。

本研究の意義は、幼児教育領域において相対的に軽視されてきた「リーダーシップ」と「組織設計」の視点を、2030 年教育改革および国際的研修事例と接続して理論化した点にある。また、リーダー自身の発達と内省を含む人間形成の視点を導入することで、教育の質向上を個人依存から組織文化へと転換する可能性を示した。本研究で提示した支援型保育リーダーシップの枠組みは、文部科学省が掲げる「深い学びの実装」「多様性の包摂」「実現可能性の確保」という三つの改革理念を、幼児教育の組織運営および人材育成のレベルで具体化する実践的モデルとして位置づけることができる。

一方で、本研究は探索的検討にとどまり、研修事例は単一事例である点に限界がある。今後は、複数園における実践調査、リーダー育成プログラムの効果検証、組織文化の変容プロセスの縦断的（longitudinal）な分析など、実証的研究の蓄積が必要である。また、日本の制度環境に適合したリーダー育成モデルの構築

と、研修体系・評価指標の整備も重要な課題となる。

将来的には、縦割り保育や世代間協働を含む共同体型保育モデルの制度化を視野に入れ、教育・福祉・地域政策を横断する実装研究へと発展させていくことが求められる。本研究は、その基盤となる理論的出発点として位置づけられる。

引用文献

- 1) 文部科学省：資料1 教育課程企画特別部会 論点整理（素案），中央教育審議会教育課程企画特別部会，https://www.mext.go.jp/content/20250904-mxt-kyoiku-000043994_03.pdf，2025.9.5
- 2) 文部科学省：教育課程企画特別部会における論点整理について（報告），中央教育審議会教育課程企画特別部会，https://www.mext.go.jp/content/20251225-mxt_kyoiku_01-000045057_01.pdf，2025.9.25
- 3) Conway, B.: *A Montessori School Leader and a Montessori Paradigm*, The Voices of AMI Training Series, Association Montessori Internationale, 2024.
- 4) 相良敦子：モンテッソーリ教育 ―その理論と実践―，東信堂，2009.

参考文献

- 5) モンテッソーリ, M. (著), 鼓常良 (訳)：『幼児の秘密』, 国土社, 1968.
- 6) モンテッソーリ, M. (著), 鼓常良 (訳)：『新しい世界の教育』, 国土社, 1970.
- 7) 日本モンテッソーリ協会 (編)：『新版 モンテッソーリ教育用語事典』, 2018.