

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

発達保育実践政策学センター	野 澤 祥 子
慶應義塾大学総合政策学部	井 庭 崇
発達保育実践政策学センター	天 野 美和子
教職開発コース	若 林 陽 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

"Pattern languages" as a tool for visualizing and sharing practical knowledges of ECEC teachers

Sachiko NOZAWA, Takashi IBA, Miwako AMANO,
Yoko WAKABAYASHI, Mariko MIYATA and Kiyomi AKITA

ECEC teachers are considered to develop creative practical knowledges through the learning processes of realizing and overcoming challenges and problems which are faced in their practice. Dialogues and collaborations with other teachers often facilitate the learning processes. This paper introduces pattern languages as a new tool for supporting these learning processes of ECEC teachers.

First, the previous research findings and challenges on practical knowledges of ECEC teachers are reviewed. Second, pattern languages are introduced. Third, the possibility of pattern languages for visualizing and sharing practical knowledges of ECEC teachers is considered. Fourth, the "ECEC Chief Teacher Patterns" project is explained. Finally, the future directions of pattern languages for ECEC practice are discussed.

目 次

- 1 はじめに
- 2 保育者の実践知に関する研究の動向と課題
 - A 国外における保育者の実践知研究
 - B 我が国における保育者の実践知研究
 - C 保育者の実践知に関する先行研究のまとめ
 - D 研究のアプローチとその課題
- 3 「パターン・ランゲージ」とは
 - A 経験則の共有のための方法
 - B 分野的な展開
 - C 作成プロセス
 - D パターン・ランゲージの活用実践例
- 4 保育者の実践知研究における「パターン・ランゲージ」の可能性
- 5 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
 - A プロジェクトの経緯と概要
 - B プロジェクトの実施プロセス
- 6 まとめ

文献

1 はじめに

実践知とは「熟達者（expert, エキスパート）がもつ実践に関する知性」である（楠見，2012a）。「実践的知能」（Sternberg, 1985）や、「省察的实践家」（Schön, 1983）等のモデルに依拠しつつ、仕事の場で経験を積んで熟達化し、実践知を形成していく過程が、さまざまな職種について検討されてきている。

教師については、「省察的实践家」の専門家モデルと結び付けられ、実践知の検討がなされてきた（坂本・秋田，2012）。省察的实践家は「行為の中での省察」を通して多様で不確実な実践状況で有効な行為を選びとり、「行為についての省察」を通して、実践を捉える「枠組み」を組みかえていく（Schön, 1983）。授業とは、さまざまな子どもたちの意見によりダイナミックに展開する多様で不確実な実践状況であり、教師は教科内容に関する知識だけでは対応することができない。知識

を持ったうえで、授業の実践と省察を絶えず繰り返しながら、知識を刷新し、身体的行為として実践知を身につけ、熟達していくのである（坂本・秋田，2012）。すなわち、実践知とは「学問的理論や知識の単なる適用ではない、個別具体的な状況で発揮され更新される実践者独自の暗黙の知識や思考様式、方略の総体」だと捉えられる（砂上・秋田・増田・箕輪・中坪・安見，2012）。

保育においても、教科書や理論書に書かれた理論や知識を学んだだけでは、眼前の子どもたちのダイナミックに変化する内面や行動に瞬時に応じたり、同僚や保護者など多様な立場の人々と連携したりしていくことは不可能である。保育者の熟達過程においても、実践と省察を繰り返しながら実践知を形成・更新し、自らが実践の中で直面した問題と向き合う探求的態度を形成していくことが重視されている（中坪，2016）。

これまでに保育者の実践知に関する実証研究が積み重ねられ、保育者の実践知の解明が進められてきた。こうした研究の成果は、見えにくい保育者の専門性についての理解を深め、保育者の養成や現職教育のあり方を構想していくための基礎資料として、非常に重要な意味を持つと考えられる。

一方で、保育者が、他の保育者とも共同しながら、実践での課題・問題に気づき、それを乗り越え、創造性を獲得していく過程そのものを「支援する」ための知を生成することはできないだろうか、というのが本稿の中心的な問題意識である。

実践に関わる問題の発見・解決を支援する方法として「パターン・ランゲージ」というアプローチが存在する。パターン・ランゲージは、ある領域における問題発見・解決の実践知を言語化したものである。各パターンは、どのような「状況」で、どのような「問題」が生じやすく、それをどう「解決」すればよいのかという形式で記述されており、それに「名前」（パターン名）がつけられている。詳しくは後述するが、このパターンは、それに従えばよいというマニュアルのようなものではない。実践知を共通言語（パターン名）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）。

以上を踏まえ、本稿の目的は、保育者の実践知研究を概観した上で、保育者の実践知を可視化・共有化するための新たな方法として「パターン・ランゲージ」の可能性を考えることである。本稿の構成は以下の通りである。

- ① これまでに保育者の実践知がどのようなアプローチで研究され、どのようなことが明らかになってきているのかについて概観する。その上で、これまでの研究にはあまりない視点として、「保育者自身による課題発見・解決を支援するための知の生成」という点を指摘する。（2章）
- ② そのための方法としてパターン・ランゲージを概説する。（3章）
- ③ 保育者の実践知研究におけるパターン・ランゲージの可能性について考察する。（4章）
- ④ 以上を踏まえ、保育者の実践知研究におけるパターン・ランゲージの応用例として、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を紹介する。（5章）
- ⑤ 最後にまとめと展望を述べる。（6章）

2 保育者の実践知に関する研究の動向と課題

本章では、まず、保育者の実践知についてどのような知見が得られているのかを把握するとともに研究の課題を見出すため、先行研究を整理・概観する。

研究の整理・概観に先立ち、対象とする研究の範囲をここで整理しておく。

楠見（2012b）は、熟達者の実践知に関連する文献のレビューから、仕事の熟達者の優れたパフォーマンスを支える実践知が、構造化されたスキルや知識、また、暗黙知により構成されることを指摘している。暗黙知とは、主観的・身体的な非言語的、非形式的な知識であり、仕事の素早く、正確な遂行を支え、直感的に適切な問題状況の解釈を導く。さらに、スキルや知識、暗黙知は、省察、経験から学習する態度や批判的思考にも支えられている。職場をめぐる状況変化を明確化し、問題解決を導く批判的思考と、暗黙知による直感的思考が相補的に働き、スキルや知識の実行や獲得に関わっているというのである。このように、実践知は多様な要素とその相互作用から構成されるものとして捉えられている。

保育者の熟達化の過程で形成される実践知も多次元的であることが指摘されている（Happo & Määttä, 2011）。ただし、保育者の実践知に関わる国外の研究において「実践知」と訳しうる語（practical knowledge, practical intelligence等）そのものを用いている研究はそれほど多くはなく、実践知として含まれる保育者の知識、認識、信念、個人的理論等についての検討が積み重ねられてきている。これらの中で、知識

と信念は概念的に区別されるものであるという議論もある。知識とはそれを支持する客観的証拠を持つものである一方で、信念とは判断や評価に基づき真実だと捉えられているものだというのである (Pajares, 1992; Richardson, 1996)。そして、経験を注意深く省察することによって形成される洗練された信念は、よい実践につながる事が指摘されている (Berthelsen & Brownlee, 2007)。一方で、知識を必ずしも客観的なものに限定せず、個人的な経験や他者との関係、理論を含む多様な情報源に基づいて構成・再構成されるものとする見方もある (Brownlee, Berthelsen and Segaran, 2009; Wood & Bennett, 2000)。このように考えた場合は、信念と知識との明確な区別は難しくなる。

では、日本の研究において、信念や知識はどのように捉えられているだろうか。日本での保育者の実践知研究は、後述のように多声的ビジュアルエスノグラフィ (Tobin, Wu, & Davidson, 1989) をはじめとする、ビデオによる再生刺激法に特徴づけられる。この方法は実際に実践のなかではたらく暗黙知に接近することを目指すものである。特定の保育場面の映像を媒介とした保育者の語りを中心に分析しているため、保育者の信念・思考・保育観と実践知は明確には分かちがたく現れる。一方で、子どもの発達、遊びに有用な教材に関する知識など、より明示化されやすい手続き的な知識や技術的知識と実践知は暗黙的に区別されて

いる。すなわち、実践知を手続き的知識・技術的知識とは暗黙に区別しながら、信念・思考・保育観や行動と連続的な概念として捉えている場合が多いと考えられる。

以上のように知識や信念についてさまざまな捉え方がある中で、本論では、知識と信念の区別には焦点を当てず、保育者が実践の中で獲得する認識、知識、信念、個人的理論等、実践知に含まれる概念を取り上げている研究を広く検討の対象として含めることとする。

以降では、A 国外における保育者の実践知研究、B 我が国における保育者の実践知研究の動向を順に整理・概観し、C 研究のアプローチについて説明した上で、D 保育者の実践知に関する先行研究の課題について述べる。

A 国外における保育者の実践知研究

保育者の実践知に関して、具体的にはどのようなことが明らかになってきているのだろうか。国際的には主に 1) 保育実践全体に関わる保育者の実践知、2) 領域やテーマ特有の保育者の実践知、3) 実践知と実践の関連について検討されてきている。

1 保育実践全体に関わる保育者の実践知

まず、保育者が保育実践全体を通じて形成する実践

表 2-1 保育実践に全体に関わる保育者の実践知の次元と構成要素の例

Dalli(2008)	Happo & Määttä(2011)	Sheridan et al.(2011)
○教育学 (pedagogy) の方略とスタイル <ul style="list-style-type: none"> ・子どもに耳を傾け、“子どもの目線”がかかり、寄り添うなどの方略 ・すべての子どもを尊重し、公平である態度 ○専門的知識と実践 <ul style="list-style-type: none"> ・幼児教育に関する理論、法律や政策に関する知識 ・要件を満たす資格や研修 ・実践の分析や批判的検討を含む省察の実践 ○協働的関係性 <ul style="list-style-type: none"> ・一般的な社会的スキルや態度 ・管理職、保護者、同僚、地域や関連機関との協働的関係の形成 	○文脈的知識 <ul style="list-style-type: none"> ・幼児教育や家庭福祉に影響を与える社会の変化や、家庭など子どもが育つ文脈に関する知識 ○協力とコミュニケーションの知識 <ul style="list-style-type: none"> ・多様な専門家との連携 ・家庭との連携 ・協力やコミュニケーションのスキル ○教育学的 (pedagogical) 知識 <ul style="list-style-type: none"> ・子どもに注意を向ける、寄り添う、関心や興味を促す ・子どもの心身の安定の保障、計画や日課の調整 ・教育の価値や倫理、責任の自覚 	○内容と理由 (what and why) についての知識 <ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラムの知識 ・省察する能力 ・自己教育と変革への意志 ○方法 (know-how) についての知識 <ul style="list-style-type: none"> ・リーダーシップ能力 ・環境構成や日課作成のための整理能力 ・多様な仕事を同時に処理する能力 ○相互作用、関係、仕事的能力 <ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション能力 ・多様な立場の人と関係を築く能力 ・ケアの能力 ・子どもの学びに関する教師としての能力

知には、どのような要素が含まれるのだろうか。各研究で得られている知見を表 2-1 に整理した。

例えば、Dalli (2008) は、ニュージーランドの保育者に対する質問紙調査を行い、自由記述から保育者の専門性にとって重要な要素を分類している。その結果として、大きく「ペダゴジーの方略とスタイル」「専門的知識と実践」「協働的関係性」という 3 つのクラスターを見出している。「ペダゴジーの方略とスタイル」に関し、方略としては子どもに耳を傾け、子どもの目線がかかわり、寄り添い、言葉をかけることが含まれ、スタイルとしてはすべての子どもを尊重し、公平である態度が重視されていた。「専門的知識と実践」に関しては、幼児教育に関する理論、法律や政策に関する知識など一般的な専門的知識と実践、国として定められた要件を満たす資格や研修、ニュージーランドのカリキュラムであるテファリキに関する理解などの内容的知識、実践の分析や批判的検討を含む省察の実践が必要だと認識されていた。「協働的関係性」に関しては、一般的に他者との協働的関係を結ぶために必要なスキルや態度の他、管理職、保護者、同僚、地域や関連機関と協働的関係を形成することの重要性も挙げられていた。

また、フィンランドの保育者へのインタビューから保育者の実践知について検討した Happonen & Mänttinen (2011) は、実践知を「文脈的知識」「協力とコミュニケーションの知識」「ペダゴジーの知識」という 3 つの要素に整理している。「文脈的知識」には、幼児教育や家庭福祉に影響を与える社会の変化などへの気づき、園や地方自治体の仕事のノウハウ、子どもに影響を与える家庭の文脈など子どもが育つ文脈についての認識が含まれる。また、「協力とコミュニケーションの知識」には、ソーシャルワーカーや臨床心理士など多様な専門家との連携、家庭との協力、それらを支える多様なコミュニケーションスキルを含む。さらに、「ペダゴジーの知識」は、子どもとの相互作用においてあらわれる直接的レベル、教育を支える理論的知識や計画などの間接的レベル、教育の価値や倫理を含む自覚レベルに分けられる。直接的レベルは、子どもに注意を向ける、世話をする、寄り添うなどの相互作用、関心や好奇心を引き出すためのスキル、優しさや忍耐強さなど好ましい個人の特性を含む。間接的なレベルは、目標志向的な教育を支える子どもの心身の安定の保障、国の法律や政策に関する文書や地方自治体による指導についての知識、教育の計画と日課の調整を含む。自覚のレベルに関しては、人を育

てる仕事の責任、子ども中心と個性性という価値、よい保育、教育とは何かということに関する教育的知識 (educational knowledge) が強調されていた。

さらに、Sheridan, Williams, Sandberg, & Vuorinen (2011) は、スウェーデンの保育者へのインタビューから、保育者の実践知を「内容と理由 (what and why) について知っていること」「方法 (know-how) について知っていること」「相互作用、関係、業務処理の能力」の 3 つの次元に整理している。「内容と理由 (what and why) について知っていること」には、カリキュラムの内容についての知識、ドキュメンテーションや評価等によって省察する能力、専門性向上を目指して生涯学んでいくための自己教育や変革への意志が含まれる。「方法 (know-how) について知っていること」には、同僚や子どもと一緒に意図を共有し、対話を形成し、省察するためのリーダーシップ、環境構成、日課や活動の調整などに必要な整理能力、多様な仕事に一度に対応するための同時処理能力が含まれる。「相互作用、関係形成、業務処理の能力」においては、異なる状況、異なる人々、異なる話題についてどのようにコミュニケーションすればよいに関するコミュニケーション能力、子ども、保護者、同僚、管理職など多様な立場の人々と関係をつくるための社会的能力、子どもの言葉や行為から意図を読み取り、ニーズを満たすとともに、自律を促し、個人のアイデンティティを発達させることを含むケアの能力、教えることと学ぶことの関係や、子どもが何をどのようになぜ学ぶのかを含む「教育的 (didactic) 能力」が挙げられていた。

以上のように、保育実践全体に関わる実践知を保育者の認識から捉えようとした研究において、それをどのように整理するかは視点によって差異があるものの、保育者に挙げられた内容に関しては共通点も多いことがわかる。いずれの研究でも、保育の実践経験から獲得される知のみならず、専門性をより高めていくための知識やスキルが挙げられている。一方で、多様な立場の他者とかかわり、関係を築くためのスキルが挙げられていたことも特徴的であろう。保育実践は、保育室の中で完結するものではなく、保護者や同僚をはじめさまざまな人々との関係の中で成立する。保育者にとってそれらの人々と関係を築いていくための知もまた、重要な実践知だということが示唆される。

2 領域やテーマに特有の保育者の実践知

保育実践一般、保育実践全般に関わる実践知だけで

なく、保育実践の中のある領域やテーマに固有の実践知に焦点を当てて検討している研究もある。ここでは、近年、注目されてきている「3歳未満児保育」、これまでに多くの研究が積み重ねられてきている「保育の指針についての信念（特に『発達にふさわしい実践（DAP：Developmentally Appropriate Practice）』）」に関わる実践知に焦点を当て、そのそれぞれについてどのようなことが明らかにされているかを整理する。

a 3歳未満児保育

3歳未満児保育（infant and toddler care）へのニーズの高まりに伴い、世界各国でその質向上が目指されている。特に、3歳未満児保育では、従来から重視されてきたケアの側面に加えて、教育の側面が重視されるようになってきており、保育者がケアと教育をどのように捉えているかが研究の焦点の一つとなっている。

例えば、Berthelsen & Brownlee（2007）は、保育実践に関するインタビューに加え、再生刺激法を用いて保育者の認識を検討している。その結果、3歳未満児保育の重要性として、子どもや保護者との関係づくりや、保育者としての素質等にかかわる「感情機能」だけでなく、子どもの学びを促進する大人の役割に関わる「認知機能」が挙げられた。また、Brownlee, Berthelsen & Segaran（2009）は、保育者と園長へのインタビューから、3歳未満児保育に関する認識について検討し、「感情的側面」と「学びと発達のための保育プログラム」の2側面を見出している。「感情的側面」とは、ケアと愛情に満ちた環境構成や大人と子どものかかわり、個に応じた援助等に関する側面である。一方、「学びと発達のための保育プログラム」は、個々の子どものニーズや興味に応じて学びと発達を促すための保育プログラムを計画することに関わる側面であった。さらに、Brebner, Hammond, Schaumloffel & Lind（2015）は、保育者へのインタビューから「関係性」と「教育」という2つの中心的テーマを見出している。「関係性」には、子どもの身体的、情緒的、教育的ニーズに応じることで関係性を築くことが含まれる。また、子どもとの関係性を通じて得た子ども理解を、子どもの行動やモチベーションを把握するための“ツール”として用いるとともに、よい関係性を基盤として子どもの発達を支援することが語られていた。一方、「教育」に関しては、自身が保育者として教育を受けることに加え、単に子どもの身体的なニーズに応じるための世話をするだけでなく、子どもに教育の機会を与えることの重要性が語られていた。

以上の研究（Berthelsen & Brownlee, 2007; Brebner et

al., 2015; Brownlee et al., 2009）はオーストラリアの保育者を対象とした研究であるが、いずれにおいてもケアに関わる側面とともに教育に関わる側面が見出されている。しかし、ほぼすべての保育者が感情や関係性といったケアに関わる側面を重視している一方で、子どもの学びや発達に言及する保育者はやや少ないことも指摘されている。

一方で、シンガポールの保育者を対象とした研究では、身体的に世話をすることが主要な役割として認識され、自身を教育者としてはみなさない保育者も存在するなど、保育者個人が持つ価値観に大きな個人差がみられたという。そして、こうした保育実践についての価値観には、それぞれの保育者がアジアの価値と“西洋的”価値をそれぞれどの程度重視しているかが影響している可能性が考察されている（Lim & Lim, 2013）。また、韓国の3歳未満児保育の担当保育者を対象としたインタビューでは（Park, Yang, & Wee, 2014）、保育者たちは、自身を「代理の母親」とみなしており、教育よりも子どもを世話をすることを強調する傾向があることが示されている。保育者たちは、母親が家庭で育てるのがもっともよいと考えており、その理由として現在の施設保育では子どもたちの発達のニーズを満たすのに十分な条件が整っていないことが語られている。また、保護者が3歳未満児保育の保育者に期待するのは基本的な世話であり、知的な関わりを期待していないことも、保育者が自身の役割を子どもの世話に限定することにつながっていると考察されている。

教育とケアの問題に関連して、保育者が日常的な文脈で、乳児の表情や行為を読み取りながら間主観的にかかわる親密な相互作用の局面において、乳児の質の高い学びが生じる可能性が指摘されている（野澤・淀川・高橋・秋田・遠藤, 2017）。実際には、保育者は日常の自然な乳児とのかかわりにおいて、乳児の学びを支える相互作用を行っているのだろうが、それを教育的実践としてみなしていない場合も多いのかもしれない。

さらに、シンガポールや韓国の研究知見より、保育者の実践知や信念は、個々の保育者を取り巻く文化的価値や社会的期待と不可分であることが示唆される。すなわち、文化的価値や社会的期待の中で保育者が自身の役割をどのように捉えているかが、実践の中で何を重視するかを規定する要因の一つであると考えられる。

b 「保育の指針についての信念」

保育の指針となる考え方について、保育者がどのよ

うな信念を持っているかが検討されてきている。この流れの研究においては、特に「発達にふさわしい実践 (DAP; Developmentally Appropriate Practice)」に関わる信念が検討されている。ここで、DAP とは、全米幼児教育協会 (NAEYC) が作成し、アメリカの保育・幼児教育現場に広く使用されている指針である (白川・北野, 1999)。保育の「ベスト・プラクティス」を整理し、関連する心理学・教育学の文献の要点をまとめ、一つのカリキュラムとして提示している (無藤, 2003)。これは、「子ども中心」のカリキュラムである一方で、子どもの発達や学びのニーズを捉えるのは保育者であり、保育者はニーズに応じた環境を準備し、カリキュラムを開発する。理論的には、ピアジェ、ヴィゴツキー、エリクソン、デューイ、モンテッソーリらの理論に影響を受けており、問題解決、批判的思考、知的冒険を促すものとなっている (McMullen, 1999; McMullen, Elicker, Goetze, Huang, Lee, Mathers, Wen and Yang, 2006)。

こうした DAP に関連する知識・信念を自己評価するための質問紙が作成されている (Charlesworth, Hart, Burts, & Hernandez, 1991; Perren, Herrmann, Iljuschine, Freib, Körner, & Sticca, 2017; Stipeck, & Byler, 1997 など)。例えば、教師の信念スケール (Charlesworth et al., 1991) は、「幼稚園の活動として、発達の個人差に応じることは__である」「幼稚園児が積極的な探索により学ぶことは__である」といった項目に対して、「1. まったく重要でない」から「5. 非常に重要である」の 5 件法でもっとも自分の信念にあてはまるものを選択するというものである。

このスケールを用いて保育者の DAP に関連する信念の程度を測定し、観察された実践のあり方との関連が検討されている。その結果として、DAP に沿った信念を持っているほど、その考え方に即した実践を行っている傾向が見出されている (Charlesworth et al., 1991; McMullen, 1999)。また、DAP の理念に沿った信念をもつ保育者と、より伝統的な信念 (保育者主導) をもつ保育者を比べると、それぞれの理念に沿った保育を実践する傾向がみられたという報告もある (McMullen et al., 2006)。さらに、スケールを用いて測定された DAP に関する信念と実践との関連は、インド (Hegde & Cassidy, 2009a)、オマーン (Mohamed, & Al-Qaryouti, 2016)、韓国 (Kim, Kim, and Maslak, 2005)、ギリシャ (Doliopoulou, 1996) などでも示されている。ただし、こうした関連は中程度の相関にとどまることも多く、信念と実践が必ずしも一致しない場合もあることには注意が必要である。

一方で、保育者へのインタビューから DAP に関連する信念を検討した研究もある。Hegde & Cassidy (2009b) は、インドの幼稚園教師を対象に、実践やカリキュラムについてインタビューを実施している。インタビューの際には、直接「DAP」という言葉は使わず、「遊びを基本とした教育」「子ども中心の教育」といった言葉を用いている。インタビューから示されたことは以下のようなことである。まず、インドには、子ども中心のクラス、教師主導のクラス (talk and chalk classroom と呼ばれる)、両者を組み合わせたクラスが存在する。また、ほとんどの教師がワークシートを重要視する一方、全体としてグループ活動が子どもの社会的発達にとって重要だと認識している。遊びを中心に行うことは難しい状況であり、制約として保護者の無理解やグループサイズが大規模であること (50-70 人のクラス)、玩具の不足等が挙げられていた。また、遊びを重視した教育を行いたいという気持ちと実際の実践との間に矛盾や葛藤を感じている教師も多かった。

一方、Hegde, Sugita, Crane-Mitchell & Averett (2014) は、日本の保育所と幼稚園の保育者に対してインタビューを実施している。この研究でも、インタビューの際には直接「DAP」という言葉を使わず、保育実践に関する一般的な質問を行った。その結果、中心的なテーマとして「遊びは学習である」「身体的・社会的発達が重要である」「保育者は、見守り、促し、見本となる存在である」「日課の中で、子どもに役割や課題を与えている」などが見出された。DAP の観点からみると、全般的に日本の保育者の認識は、DAP や遊びを基本としたカリキュラムの基本概念と一致するという結果であった。

「発達にふさわしい実践 (DAP)」, また、その基本的概念である「子ども中心」「遊びを基本とした教育」は、理論的考察や実証的知見を基盤とする考え方である。保育者がこれを信念として持っているかどうかには個人差があり、実践のあり方と関連していることが示されている。ただし、信念を持っていることとそれを実践するかということに完全な一致があるわけではない。インドの保育者を対象としたインタビューからは、保育者が「遊びを基本とした教育」を希望していても、文化的価値や制度、社会状況により、それが実現できない場合もあることが示されている。3 歳未満児保育における「ケア」と「教育」の問題とも共通して、実践知のあり方には、よりマクロな文脈が関連していることが示唆される。

3 実践知と実践の関係

保育者の信念と実践との関連がみられることは、前節で指摘したが、最近では、その関連性をより詳細に検討しようとする試みがなされている。

例えば、Hu, Fan, Yang, & Neitzel (2017) は、中国の保育者を対象として、知識と信念と実践の関連を検討している。その結果、質問紙で測定された“子ども中心”の信念とCLASS (The Classroom Assessment Scoring System Pre-K, CLASS Pre-K; Pianta, LaParo, & Hamre, 2007) で測定された実践との間に正の関連がみられた。さらに詳しく検討すると、子ども中心の信念は、効果的な子どもとの相互作用の方法に関する知識とCLASSの関連を媒介していた。すなわち、保育者が効果的な相互作用に関する知識を持っているだけでは不十分であり、その知識を実践するためには、子ども中心の信念を持っていることが必要だということが示唆されている。

一方で、子ども中心の信念を自己効力感（自分がそれをできるかどうか）と態度（自分がそれを好むかどうか）に分けて、実践との関連を研究した研究もある (Perren et al., 2017)。この研究では、スイスの保育者を対象に、自己効力感と態度が実践にどのように関連しているかを検討している。その結果、態度よりも自己効力感の方が実践と強く関連していた。保育者の信念の機能として、「フィルター（情報の取捨選択）」「フレーム（課題を定義する枠組み）」「ガイド（動機付け）」があり、自己効力感は行動の動機付けとして機能するのではないかと考察されている (Perren et al., 2017)。

以上の結果は、どのように子どもと関わればよいかといった知識を持っていること以上に、実践を方向づけ、動機づける理念としてどのような信念をもっているのかが、実践のあり方に関わっていることを示唆している。ただし、先述のように、保育者によっては信念が実践につながっていない場合もある。理念や理論は、教育や研修、テキストや理論書、国の指針等から形式知として学ぶことが多いと考えられる。それを実践につなげていくためには、実践経験と結び付け、省察等を通じて、現場において機能する実践知として内面化することが必要なのであろう。

この点に関連して、Wood & Bennett (2000) は、イギリスの保育者を対象に、保育者個人が持つ理論が変化し、さらには実践が変化するプロセスを検討している。このプロセスは、実は、研究に保育者が密接に関与したことの副産物であった。保育者が研究協力者として自身が持つ理論について分析的に考え、他の保

育者や研究者と議論する機会を持つことで、結果として自身の理論や実践が変化したのである。Wood & Bennett (2000) は、この変化プロセスを3段階モデルとして提案している。ステージ1は、保育者が自身の理論を省察し始める段階である。ステージ2では、知覚された制約やジレンマに基づいて実践の課題や問題を自覚化ようになる。さらにステージ3において理論と実践を変化・再構成し、今後の実践へのつながりについて検討することが生じる。この変化プロセスに大きくかかわっていたのが、他の保育者や研究者との間で形成された対話のコミュニティと、自身の実践についての省察であった。

B 我が国における保育者の実践知研究

我が国においては、保育者の実践知についてどのように研究がなされてきたのだろうか。

日本の研究では、特に、保育者の専門性を支える重要な要素として、極めて日常的な実践に埋め込まれた暗黙的な知識に大きく焦点が当てられている。実践知の内容や性質を明示化して保育者の専門性のあり方を提示するために、保育者が状況に応じた思考や判断を駆使して実践を言語で表現する場面に着目し、その場に研究者が立ち会って省察の様子を分析してきた。

日本の研究では、主に1) 保育実践全体に関わる意識の表象としての実践知、2) 日常的な実践場面に埋め込まれた暗黙知としての実践知、3) 実践知の形成過程が検討されている。

1 保育実践全体に関わる意識の表象としての実践知

我が国では、ビジュアルエスノグラフィーなど刺激再生法を用いたり、経験を通じて築き上げられた信念や価値判断を含んだ語のイメージの記述を求めたりして (Elbaz, 1981)、暗黙的な実践知に接近しようとしている。その結果、保育全体、あるいは保育一般に関わる暗黙的な実践知について、保育者が共有する意識が明らかにされている。

野口・小田・芦田・門田・鈴木・秋田 (2005) は、保育者が抱く「良い保育者」のイメージの内容分析を保育者の暗黙知の明示化としてとらえ、「子ども中心」という基調概念の存在を示している。ほかに「子ども理解」「子どもの活動を発展させる」「仲間作り」「適切な環境の構成」という特徴も導き出した。これらの結果は、我が国の保育者が子どもを中心として保育を捉える傾向があることを示唆している。そして、保育者の実践に関わる意識を小学校教師と比較することで、

保育者に固有の特徴があることも示されている。野口・鈴木・門田・芦田・秋田・小田（2007）は、保育者と小学校教師に対して、実践を語る際しばしば用いられる語を提示し、そのイメージに関する記述を求めた。その結果、保育者は小学校教師と比べて①子どもの主体性や自発性をより重視し、②子どもの内面や行動を共感的に読み取り共に活動し、③子ども同士の関係形成を成長の機会ととらえてより目を配る傾向があった。

さらに、保育者の意識には、国によらず共通の特徴と国による差異があることも示されている。芦田・秋田・鈴木・門田・野口・小田（2006）は、日本とドイツの保育者のビデオに対する反応を比較検討している。その結果、両国の保育者が共通して①子どもたちの自主性、主体性の尊重と、指導することへの抵抗感、②社会性の育ちを重視する点、③安全への視点をもっていることを明らかにした。ただし、それらの視点に含まれる具体的な回答の内容は異なっており、その国の歴史や文化、保育制度、保育者が抱く性役割意識が、実践知の内容を特徴づけていると考察されている。

以上のように、保育全体、あるいは保育一般に関わる実践知については、我が国の保育者が、小学校教師とは異なる固有の意識を持ち、子どもを中心として保育を捉えていることが明らかにされている。また、国外の研究においても示されていたように、実践知のありようが、歴史や文化、保育制度、価値観に規定されていることが示されている。

2 日常的な実践場面に埋め込まれた暗黙知としての実践知

日本の研究の特徴的な点として、「片付け場面」「協同遊び場面」「見守り」といった、極めて具体的な場面や行為に焦点化し、その場面に埋め込まれた暗黙知を明示化しようとする研究が積み重ねられている。これらの研究には、a 保育者の具体的行動に焦点化したもの、b 保育者の意識・身体の表象に焦点化したものという二つのおおまかな傾向の存在が指摘できる。

a 保育者の具体的行動に焦点化した研究

上田・中坪・吉田・土谷（2017）では、日本の保育に独特と言われる「見守り」に着目して分析を行っている。その結果として、「見守り」の非介入的関与という特徴と、①子どもの活動時間に合わせ、②適切な距離感を経験的に学び、③時に手がかりを示すタイミングと認知・情緒的介入の内容を見極めるという専門性の3つの側面を、具体的な行動に関する保育者の言及に即して示した。また、砂上・秋田・増田・箕

輪・安見（2009）、砂上・秋田・増田・箕輪・中坪・安見（2012）は、保育者の状況に応じた判断や思考が特に生かされやすいと考えられる、自由遊びを収束させる時の「片づけ場面」に着目している。片づけを進めるために保育者が用いる方略には、片づけ最中の言葉かけや子どもとの距離のとり方の工夫などが存在する（砂上他、2012）。しかも保育者の実践知は個人的であるばかりでなく、園を単位に共有され、クラスの人数や園庭の広さなどの園の環境（砂上他、2009）や、片づけが起こる空間の違いや物理的構造（砂上他、2012）が実践知の内容と大きく関連していることが明らかになっている。

b 保育者の意識や身体の表象に焦点化した研究

中坪・岡花・古賀（2010）は、保育者の実践的思考の一端を探る試みとして、研究者が実際のフィールドで撮影した協同的な遊び場面の映像を用いた再生刺激法により分析を行っている。4歳児に対して保育者は「遊びの偶然性」を意識しながら関わり、「幼児同士の関係」や幼児の間で「共有されるイメージ」に注意を払いつつ瞬時の判断を下しており、日をまたいだ遊びの連続性も意識しながら環境を構成している。一方、5歳児に対しては個と集団の二重性の中で協同性をとらえ、つまり集団を育てながらも個を尊重し、個を育てることで集団の協同遊びを支えようとしていることが明らかになった。このように、保育者の信念・思考・保育観にも近い意識の現れとして、明示化された実践知の内容を明らかにする試みも展開されている。

一方で、草信・諏訪（2009）は観察された保育場面での身体を伴う表象に着目して子ども—保育者間の「響き合いの繰り返し」「集団に対する響き合い」と保育者—保育者間の「響き合いの共有」という身体化された専門的知識の存在を明らかにした。さらに、畠山（2015）は、保育者が状況と対話しながら行う暗黙的・即時的な対応の〈わざ〉をとらえるために「行為の中の省察」という直感的判断を分析的にとらえる必要性を主張している。「トラブル場面」に焦点を当てた、5人の保育者への半構造化インタビューから「行為の中の省察」には①「支援に関する判断」の段階、②「支援の結果に関する評価」の段階、③「再支援の必要性に関する判断と実行」の段階を含む一連の過程があり、それぞれの段階で考慮されるのが「子どものニーズや状態」であることが示された。

以上のように、具体的な文脈や行為における暗黙的な実践知の検討から、保育者が子ども同士の関係性を見取り、子どもとの距離の取り方やタイミング、支援

の必要性を見計らいながら、遊びの連続性や個と集団の育ちといった教育的意図をもってかわること、子どもとの響き合いを大切にすることといった細やかな実践知の存在が明らかになっている。そして、そうした実践知は、クラスの人数や園庭の広さなどの園環境等、園レベルの要因によって規定されている面もあることが示唆されている。

以上より、国外の研究では、「ケアと教育」「発達にふさわしい実践」といった理念的信念のありようが詳しく検討されているのに対し、我が国の研究では日常実践に埋め込まれた暗黙知を発見し、はっきりとは見えにくい保育者の専門性をボトムアップに明示化しようとしている点が特徴的だといえるだろう。

3 保育者の実践知の獲得過程

上述のような保育者の実践知の内容だけでなく、保育者の実践知獲得についても検討されている。

高濱（2000）は、33名の保育者に対する半構造化インタビューから、経験年数により実践についての知識、技能の内容に大きな違いがあり、保育者は熟達するにつれ文脈的・個別的でありかつ構造化された豊富な知識をもつことを示している。また、「教示」や「見守り」などといった指導方法が経験年数によって変化することも示されている（堀，1997；杉村・桐山，1991）。

しかし、一方で上山・杉村（2015）は、保育の経験年数とともに、「省察」という思考レベルの活動が、行動レベルの実践力に必要とされる知識や技能の獲得に重要な役割を果たすことを示している。しかも実践力の認知を説明できる程度は経験年数より省察の方が高く、特に「子ども分析」が重要であることが示唆された。保育者の知識獲得に関しては、経験年数にしたがって発達する直線的なモデルだけでなく、実践と省察の繰り返しを通じて絶えず複雑に変化する動的なモデルを検討することの必要性が示唆される（上山・杉村，2013）。

このように、保育者の実践知は経験を積むことによって獲得されていく面があるものの、単に経験を積みばよいというものではなく、これまでに「省察的実践家」モデルによって説明されてきた実践知の形成過程が実証的にも示されているといえる。

C 保育者の実践知に関する先行研究のまとめ

以上より、保育者の実践知に関する先行研究で、具体的に明らかにされてきた点として以下の点を指摘できる。

a 保育者の実践知の明示化

保育者の実践知に関しては、保育者の語りや自由記述を質的分析することで、そのありようが明示化されている。

国外の研究では、保育の場の実践経験から獲得される知のみならず、専門性をより高めていくための知識・スキルや、多様な立場の他者とかかわり、関係を築くためのスキルが挙げられていた。一方、我が国の保育者は、子どもを中心に保育を捉えていることが示されている。さらに、極めて具体的な文脈や行為における暗黙的な実践知の検討から、保育者が日々の実践の中で働かせている細やかな実践知の存在が明らかになってきている。

b 保育者の実践知における差異とそれを規定する要因

保育者の実践知には、多様な要因によって規定される差異がみられる。個人レベルの要因として経験年数や省察の仕方、園・制度レベルの要因としてクラスの規模や園庭の広さ、玩具の種類や量などの園環境、社会・文化レベルの要因として、保育者に対する社会的期待や文化的価値が、実践知の内容に影響を与えている可能性が示されている。保育の実践はそれを取り巻く多層的な文脈の中で生じているのであり（野澤他，2017）、そこで形成される実践知もその影響を受けるのだと考えられる。

c 実践知と実践との関連

保育者が内的に持つ実践知は、実際の実践に影響を与えていることが示唆されている。ただし、保育者が持つ知識や信念と実践との相関は中程度であり、どの側面が特に実践に影響を与えるかにも違いがみられる。具体的には、知識と実践の関連を信念が媒介することや、信念の中でも特に自己効力感が実践とより大きく関連していることなどが示されている。

以上のように、保育者の実践知には、実に多様な要素が含まれることが明らかになってきている。ただし、個々の保育者の持つ実践知には共通点がありつつも差異があり、その差異は、個人、園、社会・文化という多層的な文脈によって規定されている。実践を支える保育者の実践知を可視化・共有化し、さまざまなありようから互いに学び合える仕組みを作っていくことの必要性が示唆される。

D 研究のアプローチとその課題

1 研究のアプローチ

上述した保育者の実践知に関する知見は、どのようなアプローチによって明らかにされてきたのだろうか。保育者の実践知研究の主な方法は、1) 半構造化インタビュー、2) 質問紙法、3) 行動観察法、4) 再生刺激法である。

a 半構造化インタビュー

保育者の実践知に関わる研究においては、保育者へのインタビューを行うことで、保育者の持つ認識、知識、信念、省察等について把握しようとしている。インタビューの方法としては、質問の内容を研究者側で設定し、その内容について語ってもらう半構造化インタビューの場合が多い。インタビュー実施後は、保育者の発言や記述に質的なコーディングを施すことにより、保育者の実践知の構成要素を明らかにしようとする場合が多くみられる。

b 質問紙法

実践に関する知識や能力を客観的に測定する方法として質問紙法が用いられている(楠見, 2012a)。保育者の知識や信念についても、あらかじめ研究者の観点から作成された項目について保育者が評価する形式のスケールが開発されている(Charlesworth, Hart, Burts, & Hernandez, 1991など)。こうしたスケールでは、ある観点に基づく保育者の知識・信念の程度が数量的にあらわされる。これにより保育者の信念・知識の内容や程度の個人差を明らかにし、観察された実践のあり方や、保育者の経験年数など他の要因との関連が検討されている。一方で、自由記述形式の質問紙を用いて、保育に関する認識(Dalli, 2008)や、語のイメージ(野口・鈴木・門田・芦田・秋田・小田, 2007)を明らかにしようとする研究も行われている。こうした自由記述形式の回答については、インタビューへの回答と同様に質的コーディングが行われ、分類される。

c 行動観察法

それほど数は多くはないものの、保育場면을観察することで保育者の実践知を明らかにしようとする研究もある。例えば、草信・諏訪(2009)は、実際の保育場面の参与観察と間主観的記述から身体化された知識を明らかにしようとしている。また、半構造化インタビューへの保育者の回答と行動観察を組み合わせ、信念としての保育者の実践知が行動としてどのようにあらわれているかを検討した研究もみられる(Brownlee, Berthelsen and Segaran, 2009)。

d 再生刺激法

多声的ビジュアルエスノグラフィー(Tobin, 1989, Tobin, Wu, & Davidson, 1989)をはじめ、ビデオによる再生刺激法は、特に、日本において実践知を検討する代表的な方法となっている。再生刺激法は、実践知研究における特徴的な方法であるため以下に詳しい説明を加える。

この手法は、具体的な保育場면을映したビデオを保育者に視聴してもらいながら、ビデオの内容について自分だったらどのように関わるかなど自由に意見や感想を述べてもらう方法である。調査後に保育者たちの発言は全て逐語的にテキスト化され、これらにグラウンデッド・セオリー・アプローチなどを用いて質的なコーディングを施す、また、特定の語頻度を解析するなどの分析作業を通して、語りから保育者の実践知の要素を明らかにすることを目指すものである。

ビデオは教師の知識を明らかにする道具としても、また教師自身の省察を促す道具としてもその意義が知られており(Cherrington, & Loveridge, 2014)、何度も再現できる、身体的・空間的・時間的情報が膨大に記録されうる、話し合いの話題を作りやすいなどの利点がある(野口, 2007)。しかし、ビデオによる記録も万能ではなく、部屋の気温やにおいなどカメラショットから外れた事象に関する情報が欠如する、保育者の発言がビデオのシーンから背景を推測する能力に依存する、日常的に実践を語り合う場や研修を経験していない場合発言自体が困難になる、などの課題も指摘されている(野口, 2007)。

ビデオによる再生刺激法の中心的な特徴は、保育者本人が明確に意識している程度に関わらず、保育者が実践を反省的に語る言葉に既有知識が表現されうるという考えに基づいている点にある。さらに、多声的ビジュアルエスノグラフィーのようにグループ・インタビューを実施し複数人の保育者でビデオの内容について語ってもらうことで、情報を他者と共有する中で多様な解釈が引き出される(野口, 2007)。ビデオによる再生刺激法は、インタビューのみでは表現されにくい、暗黙的な実践知をまさにはたらいっている状態において明らかにしようとする際の、有効な方法のひとつとして意義づけられ、研究が積み重ねられてきている。

以上のように、目には見えにくい暗黙知などの多様な要素を含む実践知の要素を具に捉え、明示化するため、さまざまな方法が模索されながら研究が積み重ねられてきているといえる。それらの研究で取り上げら

れている各テーマについて、さらに深く掘り下げていくためにはさまざまな課題が考えられるが、本稿では、研究と実践とのかかわりを意識した以下の課題を指摘したい。

2 保育者の実践知に関する研究の課題

これまでの研究のアプローチは、保育者の実践知を客観的あるいは間主観的に観察し、詳細に記述して「理解する」という方向性を持つ。それにより、保育者の専門性を支える実践知のありように迫り、保育の文脈の中で暗黙にはたらく知を含め、その精緻な理解に寄与してきたことは確かである。また、質の高い保育実践を支える実践知が具体的に明らかになることで、養成教育や研修において何を育てるべきかを構想する上での重要な基礎資料となると考えられる。そして、養成や研修に役立つ知見として実際に貢献している部分も大きいだろう。

一方で、実践知を精緻に「理解する」とことは別のアプローチとして、保育者が、他の保育者とも共同しながら、実践での課題・問題に気づき、それを乗り越え、創造性を獲得していく過程そのものを「支援する」ための知を生成するという方向性もありうるのではないだろうか。

保育者は、多様な保育の状況の中で、試行錯誤を繰り返し、また他の保育者と語り合うことを通じて、状況に応じた保育の仕方を考えだすことのできる創造性を身につけることが指摘されている（榎沢，2016）。ただし、先行研究で示されているように、個々の保育者の持つ実践知は、個人、園、社会・文化という多層的な文脈に規定され、そのありようはさまざまである。保育者が、実践知をめぐる対話しながら、他の保育者から学ぶとともに自身の課題に向き合い、専門性を高めていくことを支援するツールや仕組みが必要だと考えられる。

人々の実践の中ではたらく知を可視化・共有化し、自身の課題発見・解決、さらにはそれに寄与する対話を促す知を生成するアプローチとして「パターン・ランゲージ」が存在する。次章で、「パターン・ランゲージ」の理論と実際について詳しく説明する。

3 「パターン・ランゲージ」とは

A 経験則の共有のための方法

パターン・ランゲージは、よい実践（デザイン）における諸事例に潜むパターンを「言語」（ランゲージ）

化したものであり、よい実践（デザイン）を生み出す秘訣・知恵に名前をつけ、共有・活用可能にするための言葉の体系である（Alexander, Ishikawa, et al., 1977; 井庭ほか，2013; 井庭，2017a）。パターン・ランゲージでは、経験則を小さな単位で捉え、それに名前をつける。何十から何百という数の経験則を言語化し、それらのゆるやかな体系によって全体を表す。いくつもの経験に共通して見られる共通「パターン」（図3-1）をあぶり出し、それを記述し、名づけ、「ランゲージ」をつくるので、この方法は「パターン・ランゲージ」と呼ばれる。

パターン・ランゲージを構成する個々のパターンでは、経験則をある決まった形式でまとめる。「状況」（context）・「問題」（problem）・「解決」（solution）・「結果」（consequence）という形式である。どのような「状況」で、どのような「問題」が生じやすく、それはどのように「解決」すればよいのか、そして、そうするとどのような「結果」になるのか、という形式で経験則が記述される。パターン・ランゲージでは、その一つひとつのパターンに「名前」（name）がつけられる。つまり、経験則を指し示すための新しい言葉がつけられる。これによって、私たちはその経験則について考えやすくなったり、他の人に語りやすくなったりする。これまで個人のなかで暗黙的な存在であった経験則というものを、明示的に扱うことができるようになるのである。

実践の領域において、よくない状況、すなわち「問題」が生じてしまうことがあるが、それを避けたり「解決」したりするために、何らかの「行為」が必要となる。行為のなかには適切に対応できるものもあれば、そうでないものもある。そこで、実践者はよい結果を生む（うまくいく）行為をしようとする（図3-2）。こうして、実践者は経験を積むなかで、どういう状況のときには、どうするとよいのか、ということを学んでいく。

そのような経験則は、これから行う実践に対する支えとなる。第一に、「自分の今の状況」と経験則の「状況」が似ていれば、その状況においてどうするとよいのかを想像することができるようになる。第二に、いま自分が「直面している問題」が経験則の「問題」に似ていれば、どうすれば自分が直面している問題を「解決」することができるのかの発想を得ることができる。第三に、経験則における「解決」の行為をすると、どのような「結果」になるのかを予想することができる。このように、経験則は、経験を積んだ本人の

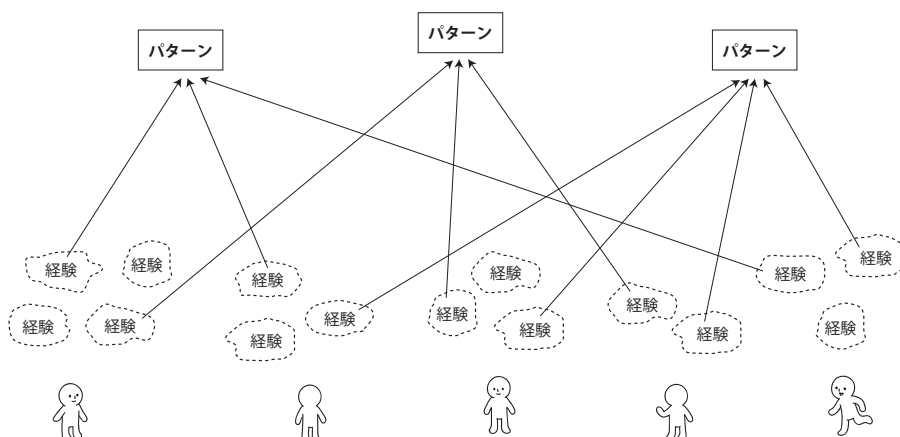


図 3-1 複数の経験の共通パターンの抽出

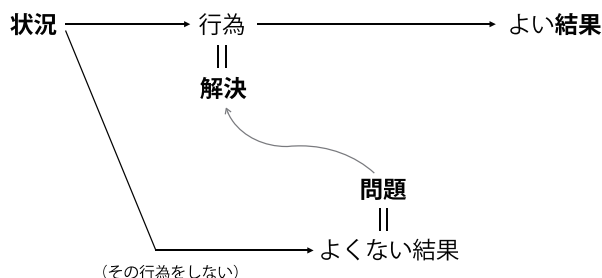


図 3-2 「状況」「問題」「解決」「結果」の関係性

なかで、これからの行為への支えとなる。

パターン・ランゲージでは、それを構成する個々のパターンにおいて、経験則が「状況」「問題」「解決」「結果」の形式で記述される。そして、その経験則（パターン）を指し示すための「言葉」（パターン名）がつけられる（図3-3）。これにより、経験則（パターン）について思考しやすくなったり、コミュニケーションしやすくなったりする（Iba & Yoshikawa, 2016a, 2016b）。また、数多くの経験則を自らの状況に合わせて取捨選択し、組み合わせて活用することができるようになる。さらに、パターン・ランゲージを共通言語として用いることで、複数人でのコラボレーションもやりやすくなる。

経験則をパターン・ランゲージの形式でまとめることは、個人がすでに持っている暗黙的な経験則を明文化できるという以上の利点がある。それは、まだ経験則にはなっていないような複数人の経験をもとに、経験則を集合的につくることができるようになるという利点である。通常、個人内の経験則は、その人がもつ

経験にもとづいて形成されるが、パターン・ランゲージをつくるにあたっては、複数人の経験にもとづいて集合的に経験則を形成することが可能になるのである。これは、パターン・ランゲージを作成するという取り組みをしなければ、成し得ないことである。

B 分野的な展開

パターン・ランゲージは、現在では人間活動一般をも記述の対象としているが、もともとは建築の分野で、よい町やよい建物のデザインについて共有するために考案された方法である。パターン・ランゲージを提唱した建築家クリストファー・アレグザンダーは、よい町やよい建物に繰り返し現れる関係性を「パターン」と呼び、それを「ランゲージ」（言語）として共有する方法を考案した（Alexander, et al., 1977; Alexander, 1979）。彼が目指したのは、古きよき町や建物が持っている調和のとれた美しさを、これからつくる町や建物においても実現することであった。

どのような言葉で形容しても表現しきれない「よ

さ」, これをアレグザンダーは「名づけ得ぬ質」と呼んだ。この質を成り立たせるものとして, 建物や街の物質的な要素ではなく, 要素間の関係性に着目し, この繰り返される関係性を「パターン」として捉えたのである。そして, パターンが連携することにより, 全体の質が生成されるとした(図3-4)。さらに, そのような「よさ」を本当に実現させるためには, その場所をよく知り, これからもその場所で過ごすことになる住民たちが, デザインのプロセスに参加すべきだと考えた。そこで, 専門家が意識的／無意識的に知っているデザインに関するパターンを抽出し, 専門外の人でもわかるような言葉で表したのである。アレグザンダーは次のように述べている。

「設計行為に直面する時, わざわざ白紙から考え出すような暇な人間はいない。設計の必要に迫られたら, すみやかに行動せねばならない。そして, 迅速に行動する唯一の方法は, 自分の頭に蓄積されたさまざまな経験則に頼ることである。要するに, 私たち一人一人の頭の中には, 慎ましいものであれ高尚なものであれ, おびたしい数の経験則が織り込まれており, 行動の時がくれば何をすべきかを教えてくれるのである。どんな設計行為をするにせよ, 望みを得ることと言えば, たかだか自分の収集した経験則を自分の知る限りの最善の方法で用いるにすぎないのである。」(Alexnader 1979; 邦訳 p.168)

こうした経験則をパターン・ランゲージとしてまとめ, 共通言語とすることで, 建築家と住民たちが町や建物のデザインについて考え, 話し合うことができるようにすることが, アレグザンダーの目指したことであった(Alexander, Silverstein, et al., 1975; Alexander, 1985; Grabow, 1983)。

このようにパターン・ランゲージは, 建築のデザインに潜む共通パターンを記述・共有するために考案されたものであったが, それから10年ほど経ってから, コンピュータのソフトウェア開発の分野に応用され(Beck & Cunningham, 1987), 独自の展開を見せた。ソフトウェアのデザインにおける経験則が言語化されたものは, 「デザイン・パターン」(Gamma, et al., 1995) という呼び方で広く知られ, 活用されている(Gabriel, 1996; 江渡, 2009)。

その後, さらに応用分野は広がり, よいチーム・組織の組み方(Coplien & Harrison, 2004) や, 新しいテクノロジーやアイデアを組織内に普及させるための「Fearless Change」パターン(Manns & Rising, 2005, 2015), 教授法の「Pedagogical Patterns」(Pedagogical Patterns Editorial Board, 2012), 徒弟制度での学びをまとめた「アプレンティシップ・パターン」(Hoover & Oshineye, 2009) などのパターン・ランゲージがつくられた。

慶應義塾大学井庭研究室でも, 創造的な学びのための「ラーニング・パターン」(Iba & Iba Lab, 2014a), 創造的プレゼンテーションのための「プレゼンテーション・パターン」(井庭・井庭研究室, 2013; Iba & Iba Lab, 2014b), 創造的コラボレーションのための「コラボレーション・パターン」(Iba & Iba Lab, 2014c), 企画のコツをまとめた「プロジェクト・デザイン・パターン」(井庭・梶原 2016; Iba, Mori, & Yoshikawa, 2017), 認知症とともによりよく生きるコツをまとめた「旅のことば」(井庭・岡田 2015), 料理のパターン(Akado, Shibata, et al., 2016; Yoshikawa, Akado, et al., 2016; Isaku & Iba, 2016), 進路選択のパターン(井庭, 2017c; Iba & Kubo, 2017), 子育てにまつわるパターン(Sasabe, Isaku, et al., 2016; Ogo, Iba, et al., 2017), 教育のパターン(井庭, 2017b; Iba & Utsunomiya, 2017; Iba, Ichikawa, et al., 2011), 防災のパターン(Furukawazono & Iba, 2015),

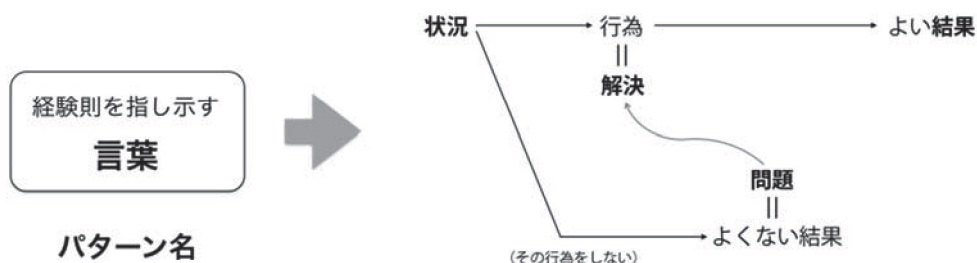


図3-3 「状況」「問題」「解決」「結果」の関係性に名前をつける

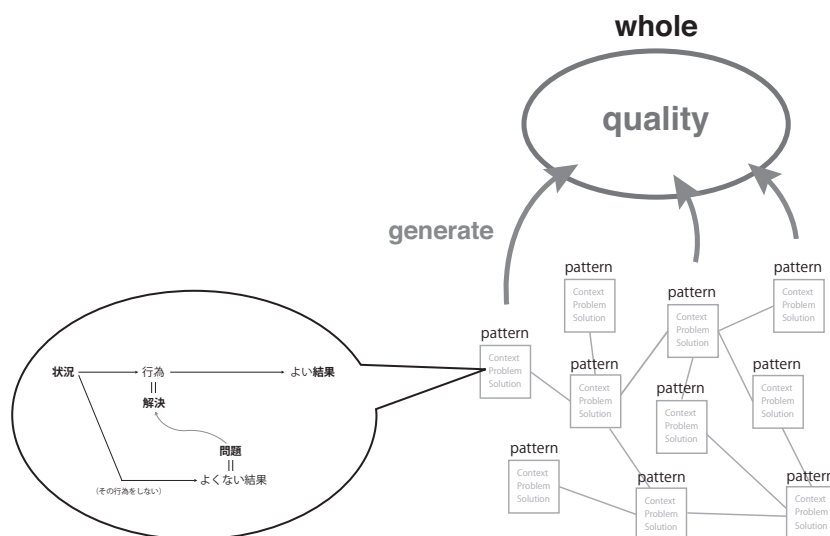


図 3-4 パターンは連携して全体的な質を生成する

社会変革のパターン (Shimomukai, Nakamura, & Iba, 2015), 政策デザインのパターン (井庭ほか, 2013; Iba & Takenaka, 2017) などを作成してきた。これまでに井庭研究室で作成したパターン・ランゲージは30種類以上にのぼり, 計1000パターン以上を書いている。

以上のようなパターン・ランゲージの歴史を振り返ると, そこには三つの世代があると捉えることができる。アレグザンダーによって建築のパターン・ランゲージが提案された段階を「パターン・ランゲージ1.0」(第一世代のパターン・ランゲージ), その後ソフトウェア分野で応用・展開された段階を「パターン・ランゲージ2.0」(第二世代のパターン・ランゲージ), そして, 人間行為 (human action) のパターン・ランゲージという新しい応用の段階を「パターン・ランゲージ3.0」(第三世代のパターン・ランゲージ)と呼ぶ (井庭, 2011; 井庭および古川園, 2012; 井庭ほか, 2013; Iba, 2016)。なお, この1.0から3.0というのは, 断絶的な移行を意味するのではなく, 段階が進むごとに新しい特徴が加わっていく加算的な発展である。

ここ二十数年, ソフトウェア分野ではパターン・ランゲージのカンファレンスが毎年世界各地で行われており, ライターズ・ワークショップという方式で, 相互に高め合う場が設けられてきた (Gabriel, 2002)。また最近では, 建築分野でのパターン・ランゲージのカンファレンスも開催されている (Neis & Brown, 2010; Neis, Brown, et al., 2012)。さらに, 社会変革のためのパターン・ランゲージを探求するカンファレンスの

ような新しい動きもあり, 今後のさらなる展開が期待される (Baumgartner & Sickinger, 2015; Baumgartner, Gruber-Muecke, & Sickinger, 2016)。

C 作成プロセス

パターン・ランゲージの作成方法に関する研究や実践は断片的には存在していたが (Kerth & Cunningham, 1997; Meszaros & Doble, 1998; DeLano, 1998; Rising, 1998; Harrison, 2006; Wellhausen & Fiesser, 2011), 体系だった方法論というものは存在しなかった。そこで井庭研究室では, これまで10年間数多くのパターン・ランゲージを作成するなかで, 独自の方法論を開発・洗練させてきた (Iba and Isaku, 2012; Iba and Isaku, 2016)。ここでは, その方法論を概観し, 主に最初の段階のパターン・マイニングについて詳しく解説することにした。

パターン・ランゲージの作成プロセスは, 大きく分けて《パターン・マイニング》《パターン・ライティング》《パターン・シンボライジング》の3つのフェーズがある (図3-5)。《パターン・マイニング》フェーズでは, パターンの内容になる経験談・経験則の情報を集め, それを「パターンの種」(Context, Problem, Solutionのサマリーの内容)にまとめる。次の《パターン・ライティング》では, 「パターンの種」をもとに, 「状況」「問題」「フォース」「解決」「アクション」「結果」という詳細な形式で書き, メンバーのなかで何度もレビューをして修正する。最後の《パターン・シンボライジング》では, パターンを象徴的に表すための

パターン名をつくったり、パターン・イラストを描く。
ここでは、それぞれのフェーズについてみていくことにしたい。

1 パターン・マイニング

《パターン・マイニング》フェーズでは、経験者から対話的に経験談を引き出していく「マイニング・ダイアログ」、そこで得られた大量の情報から共通パターンを見出していく「クラスタリング」、そして、まとまりの一つひとつを「パターンの種」として書き出していく「シード・メイキング」を行なう。

a マイニング・ダイアログ

《パターン・マイニング》フェーズの最初のマイニング・ダイアログのステップでは、そのテーマについて経験が豊富な人と対話をしながら、経験を聞き出していく (Iba & Yoder, 2014; Iba & Isaku, 2016)。そのときの基本となる質問は、「この分野の後輩や新人ができたとしたら、その人たちに伝えたいと思う大切なことは何ですか」というものである。そうすると、自分の経験から得た大切なもののなかでも、他者に人に伝える意味があると感じるものが語られることになる。こうして得られた「どうしても伝えたいこと」は、

パターンの「解決」(Solution) のための情報となる。

そして次に、それをしないとどうなってしまうのかを聞くことで、「問題の掘り起こし」を行っていく。「どうしても伝えたいこと」が重要な「理由」を知るために、それをしないとどうなってしまうのかを尋ねるのである。こうして得られた理由は、パターンの「問題」(Problem) のための情報となる。自分が実践していることの理由は、本人にとっては自明のこととして片付けられていたという場合も多く、この質問とやりとりによって、語り手自身が、自分の重視していること・やっていることの意義に気づく(再発見する)ことがしばしばある。それゆえ、対話的に掘り下げていくことが重要なのである。

それから、語られた問題がどういうときに生じるのかという「状況の特定」を行っていく。「どうしても伝えたいこと」が解決する問題が、どのような「状況」で生じるのかを尋ね、問題が生じやすい場面や条件を特定する。こうして得られた理由は、パターンの「状況」(Context) のための情報となる。このやりとりもまた、語り手自身の気づき・発見につながることもある。

以上のようなプロセスで、最終的にはいくつものパターンの「状況」「問題」「解決」の情報が得られるこ

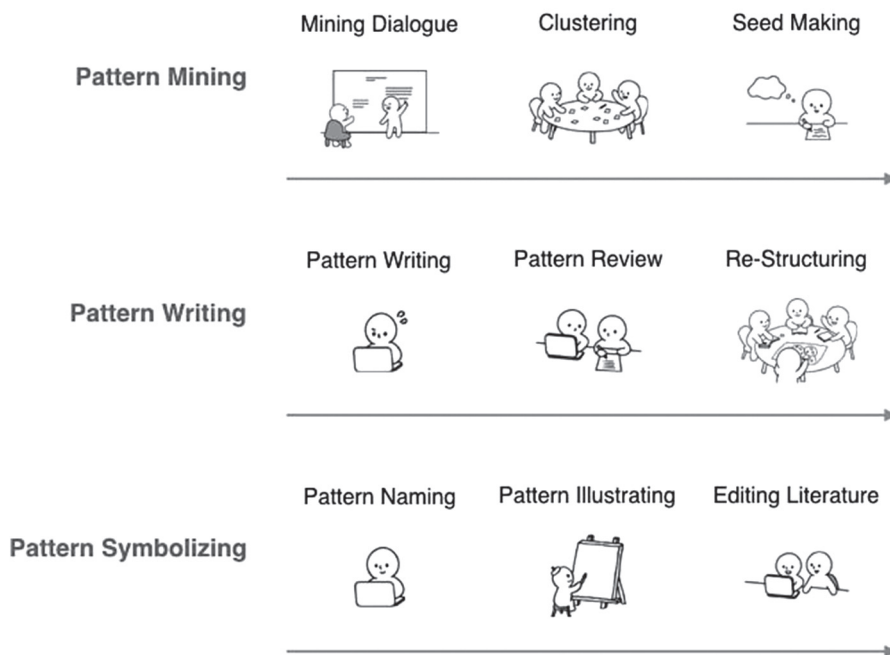


図3-5 パターン・ランゲージの作成プロセス

とになる。これらの情報は、出てきた時点で付箋に書いておく（正方形の大きめの付箋が適している）。1回のセッションは3～4時間行い、15人程度から情報を得るのが通例である。こうして、数百のオーダーの付箋を得て、次のクラスタリングに進むことになる。

b クラスタリング

《パターン・マイニング》フェーズの第二のステップであるクラスタリングでは、かなり多くの断片的な情報をまとめ上げながら、「パターンの種」をいくつかも見出ししていく。クラスタリングの方法として、私たちは川喜田二郎によって開発された「KJ法」（川喜田, 1967）を用いている（Iba & Isaku, 2012; Iba & Isaku, 2016; Sasabe, Kaneko, et al., 2016）。パターンをあぶり出すための方法としてKJ法はかなり有効であるため、標準的な方法として採用・推奨し、海外でも幾度となく発表してきた。そのため、近年、海外のパターン・コミュニティにおいてもKJ法が話題となっており、EduPLoPなど海外のプロジェクトやカンファレンスにおいても方法として用いられるようになっていく（Bergin, Kohls, et al., 2015; Warburton, Bergin, et al., 2016; Warburton, Mor, et al., 2016）。そのような経緯から、最近、KJ法や川喜田の思想を取り上げる論文なども書いている（Iba, Yoshikawa, & Munakata, 2017）。

クラスタリングは、マイニング・ダイアログで書いた付箋を模造紙にランダムに置いた状態からスタートする。そして、付箋に書かれた内容の本質的な意味をつかみ、近いと感じるもの同士を近づけていく。このとき、「〇〇系」や「〇〇的」などと、安易にカテゴリーの種類を想定してその分類基準で寄せていくのはならない。あくまでも、その付箋に書かれた内容同士が近いかどうかを、1対1で比較して検討していくのである。クラスタリングは、既存の概念やカテゴリーに当てはめて分類するのではなく、個々の付箋をボトムアップに組織化していくために行うのであり、それこそがKJ法で情報を集約していく意義である。

クラスタリングは通常複数人で行い、話しながら付箋を動かしていく。何百もの付箋があると10時間以上かかるが、辛抱強く続けていくと徐々に付箋のまとまりができてくる。一度まとまりができて、よくよく見てみると本当は近くないものが混じっていたりするので、集まったもの同士も意味が近いかどうかを何度も再考しながら、必要があれば移動させる。そして、最終的に付箋がよいまとまりに収まったと思われる

たら、そのまとまりを線で囲み、「島」を明確にする。この「島」のひとつひとつが「パターンの種」となる。

パターン・ランゲージの作成において、このようなクラスタリングを行う意義は、第一に、個々の経験・事例から共通パターンを発見するという点にある。クラスタリングで最終的に得られるものは、内容の似ている複数の付箋のまとまりである。つまり、それらに共通点があるということであり、これが、複数の経験・事例の背後に潜む「パターン」であるということになる。ソフトウェアの分野では3つ以上の事例で見られるものをパターンとするという「ルール・オブ・スリー」（Rule of Three）という基準があるが、KJ法で複数の付箋が集まったものを「島」とするのも、複数の経験の共通点をパターンとして捉えるために必要なことなのである。

クラスタリングを行う第二の意義は、最終的に得られるまとまり、つまり、パターンの候補たちの抽象度や粒度が揃うということである。マイニング・ダイアログで得られる情報は、抽象的なものから具体的なもの、また、大きなものから小さなものまで、様々な種類がある。それらをそのままパターンにしようとすると、パターンごとに抽象度や粒度がばらばらのパターンたちができてしまうことになる。クラスタリングを行うと、付箋をまとめるときに、他のグループとの比較によって、抽象度や粒度が揃ったものになっていく。

クラスタリングを行う第三の意義は、作成チームのなかで、本質の探究と組織学習につながるということである。クラスタリングをすると、個々の付箋の内容を文字面の表面的なものではなく、それが何を意味しているのかということを深く考え、話し合う機会をもつことになる。これにより、他のメンバーと理解をすり合わせ、共通の認識をつくることができる。これがその後のパターン・ランゲージの作成活動の基盤となるのである。

c シード・メイキング

《パターン・マイニング》フェーズの最後は、「パターンの種」をつくるシード・メイキングである（Iba & Isaku, 2016）。クラスタリングで得られた「島」ごとに、そこに含まれる付箋の内容を踏まえて、「状況」「問題」「解決」を一文で書いていく。この段階の記述を、私たちは、Context, Problem, Solutionの頭文字をとって「CPS」と呼んでいる（Iba & Isaku, 2016）。この段階では主要素のみをシンプルに書くことにしているのは、他のパターンとの重複や全体での抜け漏れを確認

しやすくなり、このあとの作業において「パターンの種」の内容が把握しやすくなるからである。

CPSが書けたら、記述された「パターンの種」の類似性や関連性を探しながら、一度全体像を仮組みする「構造化」(Structure Building)を行なう。実践によってよい質を生み出そうとするのであれば、ひとつのパターンを実行するだけではなく、複数のパターンを組み合わせて実践していく必要がある。そのため、パターンが互いにどのように関係し、それがどのように全体の質の生成を担うのかを考えて、パターンの関係を編み上げていく必要がある。構造化の作業では、ある程度の段階まではボトムアップで進め、全体の構造がおおまかに見えてきたら、今度はトップダウンで構造をつくっていく。パターンを順に読むときの読みやすさや、発見的要素のつくり込みなどの視点も加えながら、パターンの位置づけを仮決定する。

構造化が重要なのは、全パターンで実践の全体性をカバーできそうかを確認し、致命的な抜け漏れや偏りが無いかを把握する必要があるからである。そして、パターンの内容は、ランゲージ全体のなかの位置付けによって、そのニュアンスが変わってくるため、本格的な《パターン・ライティング》に入る前に、仮の構造化を行うのである。なお、ここで「仮」と言っているのは、《パターン・ライティング》を進めるなかでパターンの内容の探究・理解が進み、パターンの関係性や全体性に変化が起きるため、ライティングの仕上げの段階で再度「構造化」を行う必要が出てくるからである。《パターン・マイニング》のフェーズで一度仮組みし、《パターン・ライティング》のフェーズでも再び構造化を行い、最終的な構造を決めていくことになる。

2 パターン・ライティング

パターン・ランゲージ作成の第二フェーズである《パターン・ライティング》では、それぞれの「パターンの種」のCPS (Context, Problem, Solution)の記述を、より細かい形式で書き下していく (Iba & Isaku, 2016; Iba, 2014c)。この段階で、「問題」や「解決」についてさらに深めていく。まず「問題」については、その問題を生じさせている「フォース」(forces)について考察していく。ある状況において問題となる結果が生じてしまうのは、その問題を生じさせる諸要因(フォース)が絡み合い、「不調和」(conflict)な状態を引き起こすからである (Alexander, 1964; Alexander, 1979)。そのような要因を特定することで、その「問題」についての理解が進む。

また、「解決」で推奨しているような、よい結果を生み出す行為では、「不調和を解消する力を生むやり方」(form)をすることで、不調和は起きなくなり、「調和」(harmony)が生まれる。それはどのようにすればよいのかを「アクション」として記述していく。「解決」が抽象的に書かれているのに対して、「アクション」では少し具体的に、それをどのように実行できるのかを書く。「解決」に書くことは、いろいろなケースに対応できる普遍性があるものにするのに対して、「アクション」はあくまでも例に過ぎず、別様でもあり得るというかたちで書き分ける。

《パターン・ライティング》で書かれたパターン記述は、何度も改稿を重ねて、洗練させていく。そのときに行うのが、チーム内のパターン・レビューである。パターン・レビューでは、各担当が書いたパターンを複数人で確認し、改善点について建設的な話し合いをすることで、文章を磨き上げていく (Iba, Sakamoto, & Miyake, 2011; Iba & Isaku, 2016)。ここで多様な視点が入ることで、思い込みを排除し、個々人の力量の限界を超えるようにするのである。また、必要に応じてパターンの関係性や位置付けを再考し、再構造化も行う。このレビューと修正は何度も行い、パターンのクオリティが十分に上がるまで繰り返し行う。

3 パターン・シンボライジング

パターン・ランゲージ作成の第三フェーズは、《パターン・シンボライジング》である (Iba & Isaku, 2016)。これは、《パターン・ライティング》で書いてきたパターンの内容的な記述に加えて、それを象徴的に表すフェーズで、パターン毎にそれを象徴する名前(パターン名)を考える「パターン・ネーミング」(Shibata, Kogure et al., 2016)と、ヴィジュアルに表現する「パターン・イラストレーティング」(Iba & Iba Lab, 2015; Harasawa, Miyazaki, et al., 2015)を行う。この段階もパターンの内容が改善される探究的な作業であり、名前の案やイラストのラフを何度も直しながら、本質を見極め、よりよい表現になるように洗練し続ける。

さらに、最後にパターンをどのようなメディアで表現するかを考え、編集・デザインを行う。なお、パターン・ランゲージはこれまで、書籍や冊子、論文、ウェブページなどのかたちで表現・共有されてきたが、最近では対話の場に適したカード形式や、現場で触れることができるように物や歌などの新しい手段で表現するということが模索されている (Iba, 2016; Iba, Yoshikawa, et al., 2016; Iba, Ueno, & Yoshikawa, 2017)。

以上のプロセスで、《パターン・マイニング》、《パターン・ライティング》、《パターン・シンボライジング》を行うことで、数十～数百個のパターンが体系づけられた、ひとつのパターン・ランゲージが完成する。このようなプロセスでパターン・ランゲージをつくるということもまた一つの実践領域であることから、井庭研究室では364パターンからなる「パターン・ランゲージをつくるためのパターン・ランゲージ」(Iba & Isaku, 2016) も作成している。

D パターン・ランゲージの活用実践例

すでに紹介したように、これまで、いろいろな分野のパターン・ランゲージが数多くつくられてきた。そこで、ここでは3つだけ取り上げ、活用実践例を示すことにしたい。以下では、創造的な学びの観点から学習者を支援する『ラーニング・パターン』、認知症とともにによりよく生きることを支援する『旅のことば』、アクティブ・ラーニング型の授業を行う教師のための『アクティブ・ラーニング・パターン《教師編》』の順に紹介する。

1 ラーニング・パターン

「ラーニング・パターン」(Learning Patterns) は、「創造的な学び」の秘訣をまとめたパターン・ランゲージである(Iba & Iba Lab, 2014a; Iba, Miyake, et al., 2009; Iba & Miyake, 2010; Iba & Sakamoto, 2011)。ラーニング・パターンは40個のパターンで構成されており、そのひとつひとつのパターンには、学びの状況においてどのような問題が生じやすく、それをどう解決すればよいのかの秘訣が書かれている(図3-6)。表3-1は、ラーニング・パターンのなかの「学びのチャンス」の例である。このようなパターンを共有・活用することで、個人の自律的で創造的な学びの支援と、学びのコミュニティの活性化を行っている。

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス(SFC)では、2011年度より総合政策学部・環境情報学部に入学者全1年生(約900人)に対して、ラーニング・パターンを用いた「対話ワークショップ」を実施しており、2016年度からは、さらに看護医療学部の全1年生(約100人)に対しても実施している(井庭, 2014; Iba, 2014a)。この対話ワークショップは、ラーニング・パターンを用いて自分のこれまでの「学び」の経験について振り返り、その経験談を語り、他の人の経験談を聞くというものである。ここでは、「学び」を広い意味で捉え、いわゆる勉強のことだけではなく、スポーツ

や音楽、趣味や社会活動などにおけるスキルアップや知識獲得も含め、これまでの人生のなかでの経験すべてを対象として自らの「学び」の経験について語り合う。

まず、ワークショップの準備としてラーニング・パターンの冊子を配り、数日間で40パターンすべてを読んで、自分が経験したことがあるパターンをリストアップしてもらう。これにより、暗黙的に持っていた経験を捉え直す。さらに、未経験のパターンのなかから「これから取り入れたいパターン」を5つ選んでもらう。取り入れたいパターンを選んでもらうのは、漠然と対話するのではなく、目的・志向性をもって能動的に参加することを促したいからである。そして、それらをまとめた紙を用意し、ワークショップに参加する。

対話セッションでは、会場にいる他の参加者にランダムに話しかけていき、自分が取り入れたいパターンを経験している人を探す(図3-7)。ここでの唯一のルールは、「知らない人と話す」ということである。このルールを設けるのは、普段とは異なる人と話すことで各人の視野を広げ、殻を破ることを支援するためである。またこのルールがあることで、知り合い同士で雑談に入ってしまうことを防ぎ、適度な緊張感をもたらすという効果もある。こうして、次々と他の参加者に話しかけ、自分が取り入れたいパターンを体験している人を見つけたら、その人の経験談を聞く。逆に、相手を取り入れたいパターンを自分が経験している場合には、その経験談を語る。話し終えたら、また話す相手を探す。以上のことを時間が許す限り、繰り返し行っていく。

対話ワークショップは毎年かなり盛り上がり、「面白かった」と参加者からの反応は好評である。また、「具体的に何をすればよいのかを学べた」「同じパターンでもいろいろな経験があることを知った」という声が非常に多く、また、より広い視野で「経験の多様性を感じた」「他の参加者の姿勢や経験から刺激を受けた」「自分の知らない世界に触れ、自分の世界が広がった」という声も多い(井庭, 2014; Iba, 2014a)。参加者に対して行った調査(Iba, 2017)では、パターンを読むだけでなく、パターンを用いて対話をする機会が重要であったという結果が出ている(図3-8)。

対話ワークショップで起きていることは、パターン・ランゲージが単に経験則を記述して伝えるというだけでなく、ピアな学び合いのための「共通言語」として機能するというを示唆している。また、パターン・ランゲージによって経験を可視化することで、学習者の状況を把握したり、自らの成長に向け

ての計画を立てたりするのに役立てることができる (Iba, 2014b; Iba and Yoshikawa, 2016a)。

2 旅のことは

『旅のことは』(Words for a Journey)は、認知症とともにによりよく生きることを支援するパターン・ランゲージである (井庭・岡田, 2015; 井庭・岡田ほか, 2015; Iba, Matsumoto, et al., 2016)。現在、日本の65歳以上の方のうち、軽度の認知障害を持つ人までを含め

れば、その数は800万人を越えると推定されている。これは65歳以上の約4人に1人、日本人全体でみると約15人に1人という計算になる。認知症と診断を受けると、今の生活や描いていた未来像をそのまま成り立たせることができなくなるかもしれないと感じ、そのことを受け入れられないことが多く、どうなるかわからないという不安に押しつぶされそうになる人も多い。ところが、認知症と診断された直後は、施設や病院には入らず、自宅でこれまでと同様の生活を続け

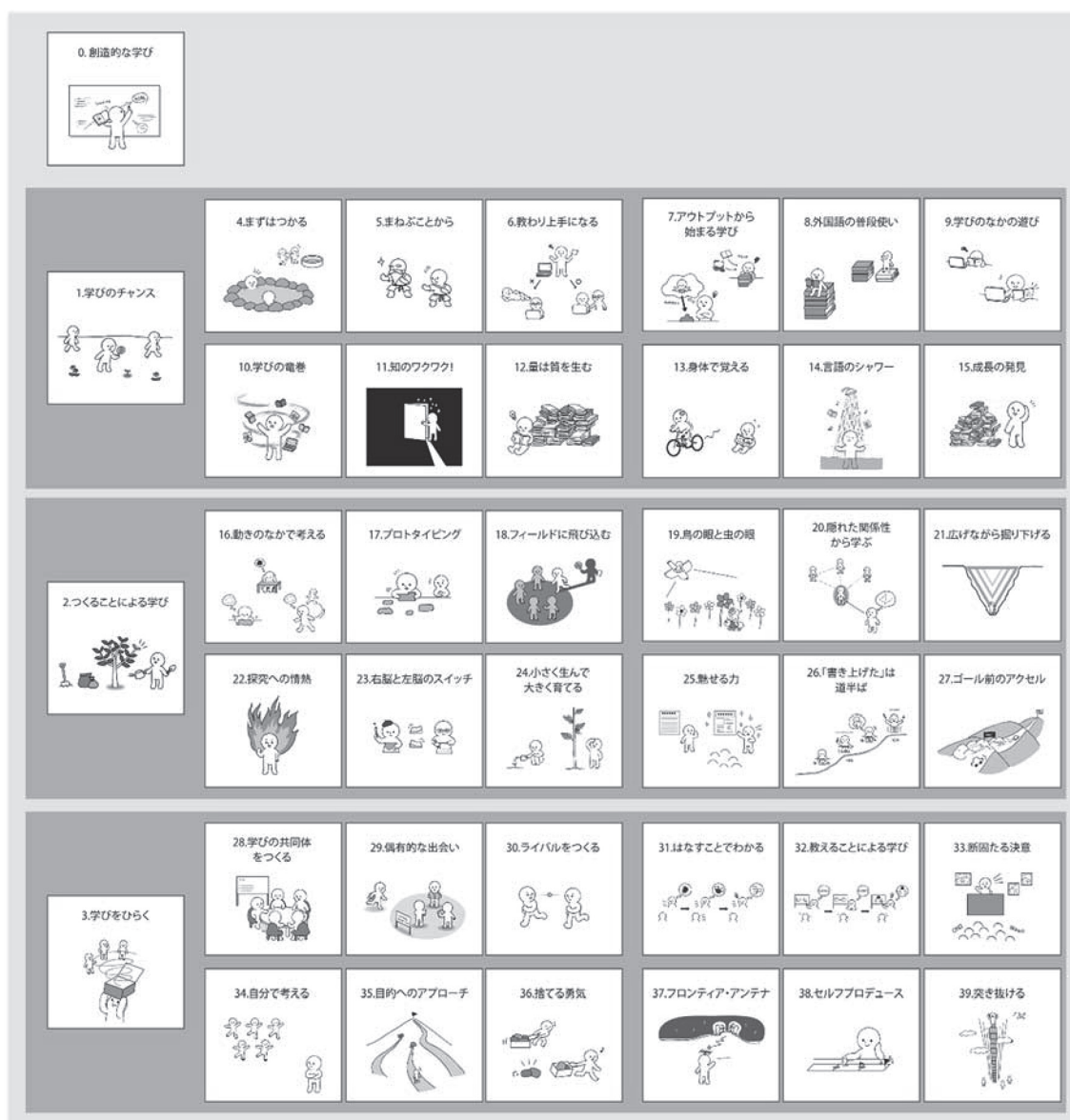



図 3-6 ラーニング・パターンの40パターン

表 3-1 ラーニング・パターンの具体例「学びのチャンス」

項目	内容
パターン名（日本語）	学びのチャンス
パターン名（英語）	Opportunity for Learning
イントロダクション	学びの機会は、自らつくりだすものだ。
パターン・イラスト	
状況	学び始めようとしている。
問題	自分にぴったりと合った学びのプログラムや機会は、あまり見つからない。
フォース	知識やスキルなどを身につけるための機会を、誰かから与えられることはあるだろう。しかし、与えられた学びの機会が、必ずしも自分に合っているとは限らない。多くの人に合わせてあることで、自分のニーズとはずれてしまったり、レベルが合わなかったりすることがある。そういうなかで学んでいるだけでは、次第に学びへの意欲が削がれていってしまうことがある。
解決	自分の興味・関心を軸として、どうすれば学びたいことを学べるかを考え、その機会をつくり出す。
アクション	まずは、自分の興味・関心に照らし合わせて、面白いと感じることや、やりたいことの実現のために必要だと思う知識やスキルを把握する。その上で、そのテーマに関連する情報を集め、コミュニティや勉強会・研究会があれば積極的に参加する。また、何かをつくったり実践したりする機会を設けることで、必要な知識・スキルを具体的に把握し、さらなる学びの方向性をつかんでいくとよい。
結果	自分の興味・関心につながるものを学ぶことができ、意欲をもって学び進めることができる。また、その活動の中で、次なる関心ややってみたいことを見つけやすくなり、自分の興味を広げながらも、深めていくことにつながっていく。
関連パターン	《知のワクワク！》(No.11) を味わいながら、《学びの竜巻》(No.10) をつくり、主体的に世界を広げ続けることを楽しむことで《探究への情熱》(No.22) を高め、自分にあった学びを続ける原動力となっていく。

る人が多く、「早期発見が早期絶望をもたらしている」と言われることさえある。

その一方で、認知症であっても認知症とともによく生きている人、あるいは生きようとしている人たちがいるのも事実である。その人たちは、認知症の負の部分だけにとらわれておらず、認知症であるからといって「すべてを諦めなくてはならない」と考えてはいない。このような方々がどのような発想や工夫によって、前向きに認知症とともに生きているのかを把握し、共有することができれば、広く多くの方の支援になるのではないか。そのような問題意識で作成されたパターン・ランゲージが『旅のことば』である。

『旅のことば』は、全40パターンで構成されている。40パターンのなかには、認知症の「本人」のためのパターンや、「家族」のためのパターン、周囲の「みんな」のためのパターンという、異なる立場の人向けのパターンが収録されている。表3-2は、本人のためのパターンのひとつ、「自己紹介グッズ」の例である。まずは自分の立場のものから読みはじめることが想定されているが、他のグループのパターンを読んでもらうことで、それぞれの立場で生じる問題や、それを解決した先にある前向きな未来を垣間みることができるようになっている。また、本人だけががんばっても、家族だけががんばっても、周囲だけががんばっても、問

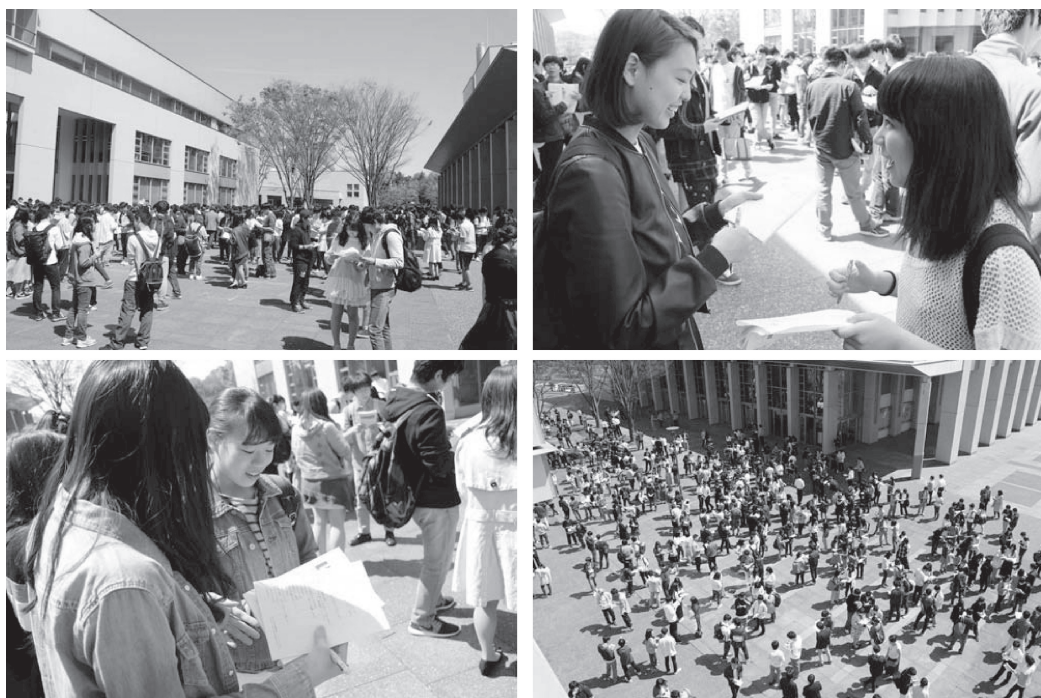


図 3-7 ラーニング・パターンを用いた対話ワークショップ

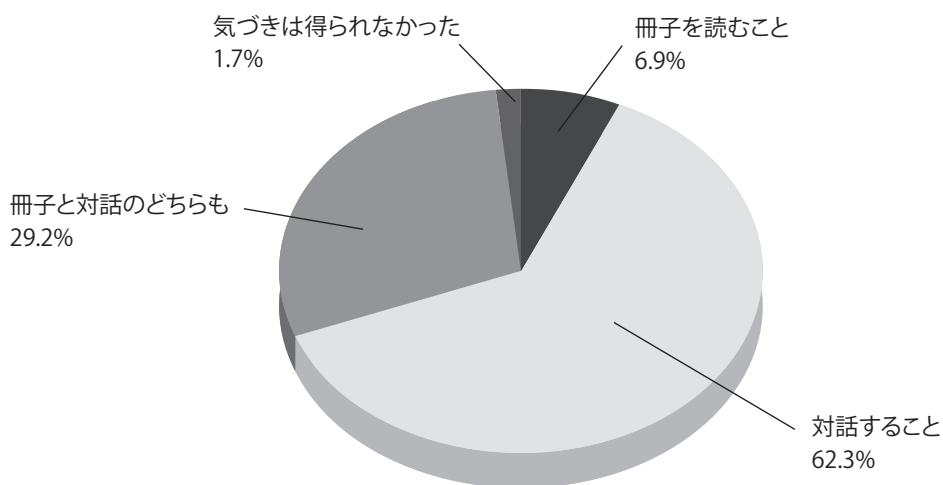


図 3-8 いつ「気づき」があったかを聞いた調査結果 (N=710)

題は本質的には解決しないという考えから、パターン同士が自然に連携を生み、生活の質（クオリティ・オブ・ライフ:QOL）を高め合えるようにつくられている。

このパターン・ランゲージは、様々な現場で活用されている（図 3-9）（Iba, Kaneko, et al., 2016）。例えば、デイサービスなどの施設において、利用者の暮ら

しをよりよくするための実践のガイドとして利用されたり、スタッフ研修で対話のツールとして用いられている。また、物忘れ外来の待合室に、医師と看護師が数パターンずつ選んで掲示し、前向きに暮らしていく支援をしている病院もある。市が発行している認知症ケアパスのなかで中心的な役割を果たしながら、パ

ターンが紹介されているというケースもある（川崎市, 2017）。さらに、ご本人やご家族が集まる認知症カフェ（オレンジカフェ）で経験談を語り合ったり、地域でのサポート体制を考えたりするために用いられることも多い。そして、看護教育や他分野において発想を引き出すためのツールとしても用いられている。

なお、本書の英語版（Iba & Okada, 2015）は英国で新聞で取り上げられ紹介されたほか（McCann, 2016）、中国語にも翻訳され香港で出版されている（井庭および岡田, 2017）。国・文化によって異なる経験則・パターンがあることは容易に想像できるが、それは限界というよりは、むしろ国境や文化の違いを超えた新しい知識移転の方法と捉えることもできるだろう（Hong, Akado, et al., 2015; Sasabe, Hong, et al., 2015）。

3 アクティブ・ラーニング・パターン《教師編》

『アクティブ・ラーニング・パターン《教師編》』（Active Learning Patterns for Teachers: ALP）は、生徒が学びの主体となり成長していくために、教師が実践できる指導のヒントを45のパターンにまとめたものである（井庭, 2017b; Iba & Utsunomiya, 2017）。想定される対象者は、「アクティブ・ラーニングを導入したいと思っているが、どうやったらよいのか、イメージがわからない」「導入に不安がある」という教師や、「自分自身は実践できているが、他者に伝えるのが難しい」と感じていたり「学校全体として組織的に導入したい」と考えている人である。パターンは、授業のなかでアクティブ・ラーニングを実現している先生方にインタビューをして作成された。

このパターン・ランゲージは、自分自身がどのカテゴリーのパターンをどのくらい実践しているのかを自己チェックするための「ALPアセスメント」と、対話を通して他者と知見を高め合うための「ALPカード」、そして、それぞれのパターンの詳細説明や具体事例をまとめた「ALP冊子」の3つの連携により、実践を深めることができるようにつくられている。「ALPアセスメント」では、アクティブ・ラーニングに関するコツを自分がどれくらい実践できているかを領域ごとにチェックすることで、得意なところやこれから取り入れていきたいところが可視化される。自分の現状を把握するとともに、どこをレベルアップできそうかなど、目標設定をするのに役立つ。また、組織的に取り組めば、組織としてどこを強化するかを考えたり、実際に強化できたのかを振り返ったりすることができる。

「ALPカード」は、対話のワークショップで用いることで、専門教科が異なる先生同士であっても経験談を交換し合い、高め合うことができるようになる。その上で、より深く知りたいと思ったパターンについては、詳しく内容を記述している「ALP冊子」を参照する。冊子には、それぞれのコツの詳細記述に加え、そのコツのもととなった《マイニング・ダイアログ》の際の発言も掲載されているので、一人で読み込んで自学に活かすことができる。このように、自らの専門的な実践力を磨くとともに、互いに学び合う環境を構築することができるのである。

以上のように、専門的な実践領域のパターン・ランゲージは、各人のスキルアップを図るとともに、組織・コミュニティのなかでの実践知の伝授や交流にも役立てることができる。


4 保育者の実践知研究における「パターン・ランゲージ」の可能性

上述のように、パターン・ランゲージは、もともと、建築家であるクリストファー・アレグザンダーが提唱した方法であり、コンピュータのソフトウェア開発の分野に応用され発展を遂げてきた。井庭研究室では、これを人の行為に応用し、さまざまな領域のパターン・ランゲージを作成してきている。特に、保育の実践知とも相似すると考えられる教育・医療・福祉部門の活用実践例として、人の創造的な学びを支援する『ラーニング・パターン』、認知症とともによりよく生きることを支援する『旅のこぼれ』、生徒が学びの主体となり成長していくために、教師が実践できる指導のヒントをまとめた『アクティブ・ラーニング・パターン《教師編》』が紹介された。3章で述べたように、これらのパターン・ランゲージは、それぞれの領域において活用されてきた実績がある。

このことは、パターン・ランゲージが、さまざまな領域に応用可能であることが実証されてきたということであり、保育の文脈においても役に立つ可能性が考えられる。ただし、固有の特徴を持つ保育者（野口, 3007）ならではのパターン・ランゲージがあれば、保育者にとってより活用しやすいものとなるだろう。紹介された活用実践例から、保育者の支援ツールとしての応用可能性を考察する。

『ラーニング・パターン』の対話ワークショップでは、パターン・ランゲージがピアな学び合いのための「共通言語」として機能しており、そうした対話の

表 3-2 『旅のことは』のパターンの例「自己紹介グッズ」

項目	内容
パターン名（日本語）	自己紹介グッズ
パターン名（英語）	Self-Intro Album
イントロダクション	百聞は一見にしかず。見せるものがあれば、もっと伝わる。
パターン・イラスト	
状況	いろいろな場面で人と出会う機会が増えてきました。
問題	自己紹介や最近のことを話すとき、思うようにことばが出なかったり、時間がかかったりして、うまく伝えられないこともあるかもしれません。
フォース	たとえ自分のことであっても、その場ですぐに思い出せないこともあります。そういうときには、焦ってしまったり、悲しい気持ちになってしまったりするかもしれません。また、このようなことが何度かあると、人に会うことが嫌になってしまうかもしれません。
解決	小さなアルバムやノートに、自分のことをあらかず写真などを入れて持ち歩くようにします。
アクション	写真は、家族や趣味、仕事、旅行など、今とこれまでの自分に関係するどんなものでもかまいません。興味・関心がある雑誌や新聞の切り抜き、また座右の銘や好きなことばなどでもよいでしょう。そのような自分らしさが伝わるアルバムを、家族や友人と話しながらつくるのも楽しいものです。
結果	自分のことを、焦ることなく自分のペースで伝えることができるようになります。また、写真があることで、ことばだけよりもより魅力的に伝えることができ、会話も盛り上がるでしょう。さらには、そのようなアルバムやノートをつくること自体が、自分のことをふりかえる有意義で楽しい時間になります。家族や友人とつくと、いろいろなことを話すきっかけにもなるでしょう。いわば、持ち運ぶことができる《自分をあらかず部屋》ですね。
関連パターン	▷ 8. 自分をあらかず部屋 ▷ 30. いろんな世代 ▷ 37. ないまぜのイベント

重要性が参加者にも認識されている（Iba, 2017）。他の保育者との対話による実践の省察が重視されている保育の専門性発達における、パターン・ランゲージの活用可能性が示唆される。また、『旅のことは』では、認知症とともに生きる「本人」、その「家族」、周囲の「みんな」のためのパターンという、異なる立場の人向けのパターンが収録されている。そのことにより、自分の立場だけでなく、それぞれの立場で抱える問題や、それを解決した先の未来を垣間みることができる。保育に関しても、様々な立場の人々に関わることにその特徴の一つであり、それぞれの立場に応じたパターンを作成することで、異なる立場の人々の間の

理解を促す役割も期待できる。『アクティブ・ラーニング・パターン《教師編》』の特徴は、「ALPアセスメント」「ALPカード」「ALP冊子」という3種類のツールの連携により、自己評価・対話・自己学習が効果的に行えるようになってきていることである。保育者が自己評価・対話・自己学習を通して、専門性を高めるための支援ツールとしての応用可能性が考えられる。

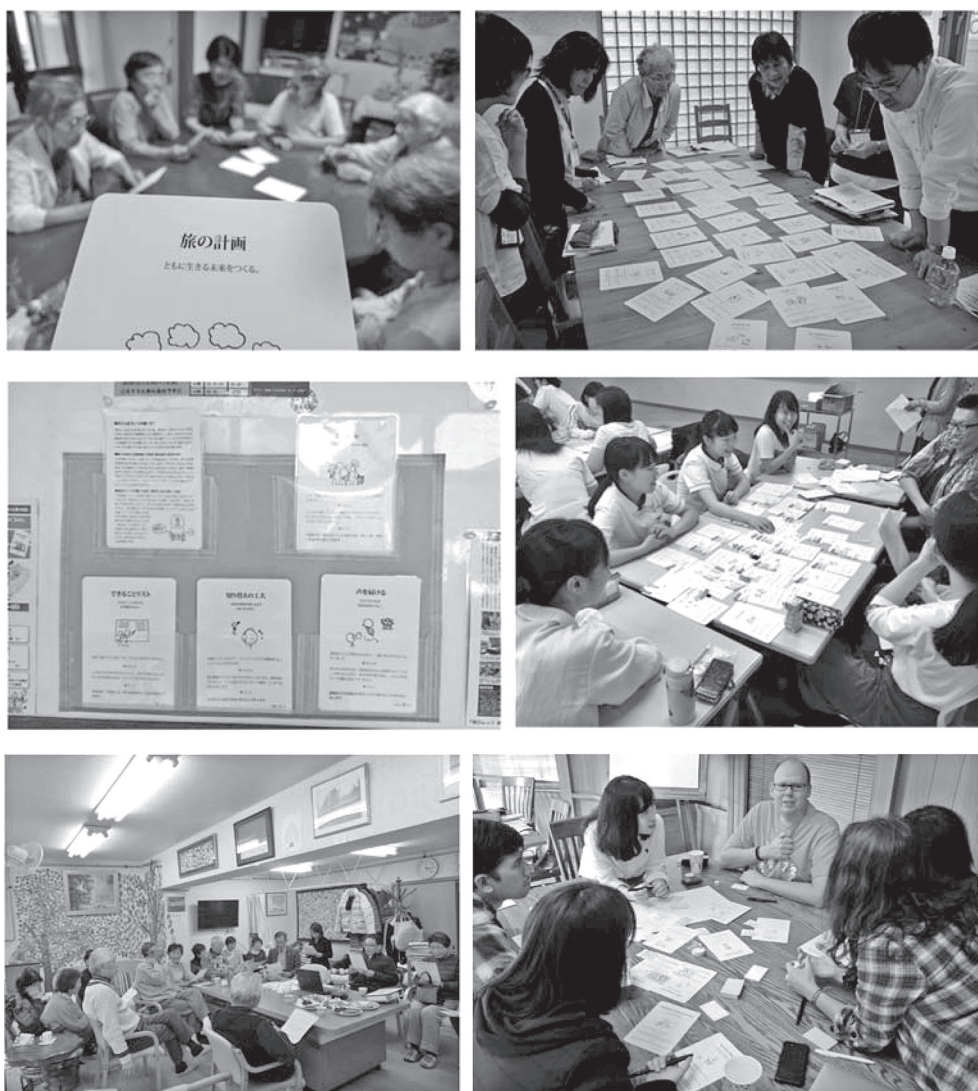


図 3-9 『旅のことは』のパターンの活用シーン

5 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

A プロジェクトの経緯と概要

以上の議論を踏まえ、教育学研究科附属発達保育実践政策学センター（Cedep）では、慶應義塾大学の井庭研究室との共同で、保育者のパターン・ランゲージを研究・開発するプロジェクトを開始している。このプロジェクトでは、第一弾として、主任保育者に焦点を当て、主任保育者のパターン・ランゲージの作成を目指している（「主任」的な役割を担う保育者であり、「副園長」等がその役割を担っている場合もある。）こ

こでは、保育者の実践知研究におけるパターン・ランゲージ作成について例示するため、共同研究プロジェクトの概要を説明する。

1 共同研究プロジェクト開始の経緯

Cedepでは、上述のように保育者の専門性発達を支援するパターン・ランゲージの意義を認め、これを作成するプロジェクトを井庭研究室に提案した。井庭研究室でも、研究者間のコラボレーションにより、新たな分野の実践向上に貢献しうるパターン・ランゲージを作成することへの意義を認め、2016年度より共同研究プロジェクトが開始されることになった。



図3-10 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分析シーン

2 主任保育者への着目

ここで、本プロジェクトにおいて主任保育者の実践知に着目する理由について説明する。

近年、保育の質を高める要因として、園のリーダーシップが重要視されるようになってきている（秋田・淀川・佐川・鈴木，2017）。日本では、園長・施設長の他に、主任にあたる立場の保育者が重要な役割を果たしている。全国の保育・幼児教育施設を対象とした大規模調査では、園長による方向付けに加えて、主任による職場の人間関係・環境の調整が、自園の質の高さに関する担任評価と関連することが示されている（野澤・淀川・秋田，2016）。しかし、主任の実践や実践知の具体的様相については、ほとんど研究が行われていないという現状がある。

さらに、主任保育者のパターン・ランゲージを作成することは、実践的意義も大きいと考えられる。現在のところ主任保育者になるための研修を受けて主任になる場合は多くない。主任の立場になってからの試行錯誤を通じ、自身の役割を見出しながら、主任としての仕事をしている場合が多いと考えられる。園内外の

様々な調整や対応を任せられ、保育の熟達者として日々の保育実践における支援を期待される中では、多くの課題や問題、悩みが生じることが想像に難くない。しかも、園で主任は一人という場合も多いことから、他に主任の仕事について相談する相手がおらず、孤独を感じたり、一人で悩みを抱えたりすること多いだろう。

以上のようなことから、主任保育者のパターン・ランゲージを作成し、可視化・共有化することで、主任保育者が問題解決の糸口を見出したり、他の主任保育者とつながったりするための支援ツールとすることができるのではないかと考えたのである。

B プロジェクトの実施プロセス

本プロジェクトは、進行中であるため、2017年9月現在までの実施プロセスを事例として紹介する（図3-10）。

1 パターン・ランゲージについての学び

Cedepのプロジェクト担当者は、パターン・ラン

ゲージのアプローチによる研究の経験がこれまでにはない。そこで、井庭研究室のメンバーとの協働によりプロジェクトを進めている。パターン・ランゲージの各フェーズにおいて、井庭准教授による具体的方法とその意味についての講義を受けるとともに、井庭准教授と井庭研のメンバーと共に作業を進める中で学ぶという形で進めている。

また、Cedep 側の担当者の一人が研究員という立場で定期的に井庭研に参加し、パターン・ランゲージの考え方や実際の進め方について集中的に学んでいる。

2 主任保育者との《マイニング・ダイアログ》

現在は、最初のフェーズである《パターン・マイニング》の段階である。まずは、主任保育者への「マイニング・ダイアログ」を実施した。その概要は以下のとおりである。

協力者：都内および東京近郊の主任保育者計25名であり、1回の参加人数は3～4名であった。

マイニング・ダイアログ：グループ・インタビューと同様の形式であり、主任保育者とインタビュアー3名でテーブルを囲み、談話的な雰囲気で行われた。インタビュアーのうち、1名がインタビューをリードする役割を取り、2名は記録を取った。1回の所要時間は90分から120分であった。問いは、「主任のリーダーシップとして大事にしていること（その理由も含めて）」、「主任として園全体を率いるコツ」であり、自由に語ってもらった。半構造化インタビューとは違い、細かい質問事項は決まっていない。インタビュアーは、語り手（主任保育者）との対話を大切に、時に自分の経験談を交えたり、話を聞いて自分の中に湧き上がってきた疑問を投げかけたりしながら、状況・問題・解決に関わる対話が深まっていくようにした。語り手は他の語り手の話にも触発されながら、自分の体験を語り、主任としての自分についての省察を深めている様子が見受けられた。

この対話を通じて、主任保育者が多様な業務の中で、多様な人々と関わりながらその関係性を調整し、多様な経験知を働かせていることが確認された。主任保育者自身からも、仕事の難しさや悩みが語られた。また、これまでに主任業務に関する研修を受けたことはないし、他の主任保育者と語り合いをした経験もないということも多く主任保育者が語っていた。「マイニング・ダイアログ」で他の保育者の語りを聞いて、その解決へのヒントが得られたとの語りもあった。個々の主任保育者は悩みながらも日々の実践に取り組んでおり、

自分にとってはそれほど大きなことに思えない工夫が、他の保育者にとっては大きなヒントとなったりする場合があることが見受けられた。多くの主任保育者が「主任保育者のパターン・ランゲージ」の完成を楽しみにしていると語り、ある主任はそれを園長にも見てもらい、自分の仕事を理解してほしいと語っていた。これらのことは、主任としての研修機会が求められており、その際に「主任保育者のパターン・ランゲージ」が役立つ可能性を示唆しているといえるだろう。

記録の方法：正方形の付箋に語りをペンで書き留めた。「リーダーシップとして大事にしていることやコツ」については黄色い付箋に、その理由は青い付箋に書き、模造紙に付置していった。

倫理的配慮：記録者の記述による記録に加え、ICレコーダーとビデオ撮影による記録を行った。いずれも対象者の倫理的な配慮についての説明を行った上で、承諾を得た。

3 クラスタリング

第二ステップは「クラスタリング」である。

まず、主任保育者の語りを記録した付箋を貼った模造紙のすべてを壁一面に貼り、白い模造紙数枚を、机を並べた上に広げた。それらの付箋を1枚1枚見ていき、インタビューの複数回で共通して語られている内容があれば、机上の白い模造紙に移して近くに付置した。さらに、KJ法により共通した内容の付箋を近いところにどんどん付置していく作業を行った。この作業は井庭研メンバーとともに行ったが、井庭研メンバーは保育についての知識がなく、インタビューにも参加していないため、意味の取りにくい付箋があった場合には、Cedep メンバーに意味の確認を行った。井庭研メンバーが付箋に記録された主任保育者の語りの内容を理解し、Cedep メンバーはこの作業の進め方を理解するために、両者は積極的にコミュニケーションをとりながら進めていった。

しかし、この作業を始めてから数時間が経ったところで、井庭研メンバーにとっては、付箋に書かれていることの意味がなかなかわからず、作業が滞るという事態が生じた。その「わからなさ」が何に起因するかを皆で突き詰めて考えていくと、付箋に書かれていることの内容が「誰が誰にしたのか」ということが明確ではないという問題点が見出された。さらに考えていくと、このことが生じる要因として主任保育者が関わる人々の多様さということが関係しているのではないかということに思い当たった。主任保育者は、園長、

他の保育者、保護者、子どもと直接に関わると同時に、園長と保育者、経験や立場の多様な保育者同士、保育者と保護者の関係を調整している。主任保育者の話を聞きながら端的に付箋に記録する中で、また、主語を明確化しない日本語の特徴もあり、付箋の記録だけでは「誰が誰に」という関係がわかりづらかったのである。このことは、分析を進める上で解決すべき問題でありながら、特に井庭研メンバーにとっては、主任保育者の仕事の本質を理解するための重要な発見であった。

「誰が誰に」という関係など理解を助ける情報を、Cedepメンバーが付箋に付記する作業を経ると、一気に作業が進んだ。

4 シード・メイキング

この段階では、意味内容が似ている付箋が互いに近くに付置されている状況である。近くに置かれた付箋同士の関係性を見ていき、より深くその意味内容を考えながら、一つのまとまりとして考えてよい付箋を丸で囲む作業を行った。初め、意味内容が近いように見えて近くに付置された付箋でも、他の付箋も含めて考えると、同じまとまりにはならないということもあった。

このまとまりを作る作業では、付箋間の意味内容の類似性・整合性という観点だけでなく、主任保育者が会おう問題の解決につながる視点（種）が見出しうるかという観点が重要であった。パターン・ランゲージは、単に事象の観察結果を記述するものではなく、「生成的」(generative)なものであることが重要である（井庭、2013）。Cedepメンバーにとっては、この点が、従来の分類法との大きな違いであることが実感された。

現時点では、まとまりができたところで、一つ一つのまとまりを説明する文章をつける作業を進めているところである。この文章の具体例は下記のようなものである。

「若手が保育実践に困っているとき、特に新任の場合は、先輩保育者から自然に見て学ぶことは難易度が高く、かといって若手から忙しい先輩保育者に積極的に相談することも難しい場合もあり、そのままでは解決しないままになってしまう。そこで、どのクラスにもフリーでサポートとして入ることのできる主任の立場を活用して、また、保育実践の経験が豊富である強みを生かして、若手のクラスにサポートとして入りつつ、若手に自分の実践を見せる機会を設ける。このように主任が若手の気持ちを察して手を差し伸べることで、若手が実践でぶつかっている問題を解決するための糸口に繋

げ、いずれは、若手側からも困りごとを先輩に相談できるようにする。」

今後は、これをもとに、問題の発見と解決を支援するパターン・ランゲージとして発展させていく。

6 まとめ

本稿の目的は、保育者の実践知研究を概観した上で、保育者の実践知を可視化・共有化するための新たな方法として「パターン・ランゲージ」について検討することであった。

まず、保育者の実践知研究の整理・概観を行い、保育者の実践知の多様な側面が記述され、明らかになっていることが認められた。一方で、これらの研究は実践知を精緻に「理解する」という方向性の研究であり、保育者の実践知の可視化・共有化によって、保育者自身による課題発見・課題解決とそのための対話を「支援する」知を生成することの必要性を指摘した。

そのためのアプローチとして「パターン・ランゲージ」を紹介した。パターン・ランゲージは、ある領域における問題発見・解決の実践知を言語化したものである。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として、さまざまな領域で活用されている。その事例として紹介した『ラーニング・パターン』、『旅のことはば』、『アクティブ・ラーニング・パターン《教師編》』を基に、保育者の実践知への応用可能性を具体的に検討した。

さらに、保育者の実践知のパターン・ランゲージを作成する試みとして主任保育者のパターン・ランゲージプロジェクトの一端を紹介した。主任保育者へのインタビューである「マイニング・ダイアログ」では、主任保育者が、主任としての研修機会や他の主任保育者と出会い、対話する機会を求めていることが見出され、主任保育者の実践知に関するパターン・ランゲージの意義が示唆された。まずは、そうした要請にこたえうるパターン・ランゲージを作成し、実際に活用することで、その効果を検証していきたい。さらには、主任以外の立場の保育者の専門性向上に寄与する「パターン・ランゲージ」についても検討していきたいと考える。

文献

- Akado, Y., Shibata, S., Yoshikawa, A., Sano, A., & Iba, T. 2016. *Cooking Patterns: A Pattern Language for Everyday Cooking*. 5th Asian Conference on Pattern Languages of Programs.
- 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.
- Alexander, C. 1964. *Notes on the Synthesis of Form*, Harvard University Press (稲葉武司・押野見邦英 訳 2013 形の合成に関するノート/都市はソリーではない 鹿島出版会).
- Alexander, C. 1979. *The Timeless Way of Building*, Oxford University Press (平田翰那 訳 1993 時を超えた建設の道 鹿島出版会).
- Alexander, C., Davis, H., Martinez, J., & Corner, D. 1985. *The Production of Houses*, Oxford University Press (中埜博 監訳 2013 パタン・ランゲージによる住宅の生産 鹿島出版会).
- Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., Fiksdahl-King, I., & Angel, S. 1977. *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*, Oxford University Press (平田翰那 訳 1984 パタン・ランゲージ: 環境設計の手引 鹿島出版会).
- Alexander, C., Silverstein, M., Angel, S., Ishikawa, S., & Abrams, D. 1975. *The Oregon Experiment*, Oxford University Press (宮本雅明 訳 1977 オレゴン大学の実験 鹿島出版会).
- 芦田 宏・秋田喜代美・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・小田 豊 2006. 多声的エスノグラフィー法を用いた日独保育者の保育観の比較検討—語頻度注目した実践知の明示化を通して— 教育方法学研究, 32, 107-117.
- Beck, K. & Cunningham, W. 1987. *Using Pattern Languages for Object-Oriented Programs*. OOPSLA87 Object-Oriented Programming Systems, Languages and Applications.
- Bergin, J., Kohls, C., Köppe, C., Mor, Y., Portier, M., Schümmer, T. & Warburton, S. 2015. *Assessment-Driven Course Design-Fair Play Patterns*. 22nd Conference on Pattern Languages of Programs.
- Berthelsen, D. & Brownlee, J. 2007. Working with toddlers in child care: Practitioners' beliefs about their role. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 347-362.
- Brebner, C., Hammond, L., Schaumloffel, N. & Lind, C. 2015. Using relationships as a tool: early childhood educators' perspectives of the child-caregiver relationship in a childcare setting. *Early Child Development and Care*, 185, 709-726.
- Brownlee, J., Berthelsen, D., & Segaran, N. 2009. Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development and Care*, 179, 453-475.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., & Hernandez, S. 1991. Preschool teachers' beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70, 17-35.
- Cherrington, S., & Loveridge, J. 2014. Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42-51.
- 榎沢良彦 2016. 保育者の専門性. 日本保育学会 (編) 保育学講座 4 保育者を生きる 専門性と養成 (pp 7 -25). 東京大学出版会.
- Coplien, J. O. & Harrison, N. B. 2004. *Organizational Patterns of Agile Software Development*. Prentice Hall (和智右桂 訳 2013 組織パターン: チームの成長によりアジャイルソフトウェア開発の変革を促す 翔泳社).
- Dalli, C. 2008. Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 171-185.
- DeLano, D. E. 1998. *Patterns Mining: The Patterns Handbook: Techniques, Strategies, and Applications*, Rising, L., ed., Cambridge University Press.
- Doliopoulou, E. 1996. Greek kindergarten teachers' beliefs and practices. How appropriate are they? *European Early Childhood Education*, 4, 33-49.
- Elbaz, F. 1981. The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11, 43-71.
- 江渡浩一郎 2009 パターン, Wiki, XP: 時を超えた創造の原則 技術評論社.
- Furukawazono T. & Iba, T. 2015. *Survival Language: A Pattern Language for Surviving Earthquakes*. CreativeShift.
- Gabriel, R. P. 1996. *Patterns of Software Tales from the Software Community*. Oxford University Press.
- Gabriel, R. P. 2002. *Writers' Workshops & the Work of Making Things: Patterns, Poetry...* Pearson Education.
- Gamma, E., Helm, R., Johnson, R., & Vlissides, J. 1995. *Design Patterns: Elements of Reusable Object-Oriented Software*. Addison-Wesley (本位田真一・吉田和樹 監訳 1999 オブジェクト指向における再利用のためのデザインパターン (改訂版) ソフトバンククリエイティブ).
- Grabow, S. 1983. *Christopher Alexander: The Search for a New Paradigm in Architecture*, Routledge & Kegan Paul (スティーブン・グラボー 1989 クリストファー・アレグザンダー: 建築の新しいパラダイムを求めて 工作舎).
- Happo, I., & Määttä, K. 2011. Expertise of Early Childhood Educators. *International Education Studies*, 4, 91-99.
- 畠山 寛 2015. 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」—保育者の想起に基づいて— 保育学研究, 53, 17-27.
- Harrison, N. B. 2006. *Advanced Pattern Writing: Patterns for Experienced Pattern Authors*. *Pattern Languages of Program Design 5*, Manolescu, D., Voelter, M., & Noble, J., eds. Addison-Wesley Professional.
- Harasawa, K., Miyazaki, N., Sakuraba, R., & Iba, T. 2015. *A Tale of Pattern Illustrating*, CreativeShift.
- Hegde, A. V., & Cassidy, D. J. 2009a Kindergarten teachers' perspectives on Developmentally appropriate practices (DAP) : A study conducted in Mumbai (India) . *Childhood Education*, 23, 367-381.
- Hegde, A. V., & Cassidy, D. J. 2009b Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: a study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179, 837-847.
- Hegde, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell, L., & Averett, P. 2014. Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *Journal of Early Years Education*, 22, 301-314.
- 堀 敦世 1997 幼稚園教諭が語る指導方法—経験年数による違い— 保育学研究, 35, 60-67.
- Hong, J.-H., Akado, Y., Kogure, S., Sasabe, A., Saruwatari, K., & Iba, T. 2015. *Exploring Cultures through Pattern Mining: Practices from*

- Generative Beauty Workshops. 5th International Conference on Collaborative Innovation Networks.
- Hoover, D. & Oshineye, A. 2009. Apprenticeship Patterns: Guidance for the Aspiring Software Craftsman. O'Reilly Media (柴田芳樹 訳 2010 アプレンティスシップ・パターン：徒弟制度に学ぶ熟練技術者の技と心得 オライリージャパン)
- Hu, B. I., Fan, X., Yang, Y. & Neitzel J. 2017. Chinese preschool teachers' knowledge and practice of teacher-child interactions: The mediating role of teachers' beliefs about children. *Teaching and Teacher Education*. 63, 137-147.
- 井庭崇 2011 パターンランゲージ3.0：新しい対象 × 新しい使い方 × 新しい作り方 情報処理 52(9), 1151-1156.
- 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 2014 創造的な対話のメディアとしてのパターン・ランゲージ：ラーニング・パターンを事例として KEIO SFC JOURNAL 14(1), 82-106.
- Iba, T. 2014a. Pattern Language as Media for Creative Dialogue: Functional Analysis of Dialogue Workshop. Baumgartner P & Sickinger, R eds., PURPLSOC: The Workshop 2014, 212-231.
- Iba, T. 2014b. Using Pattern Languages as Media for Mining, Analysing, and Visualising Experiences. *International Journal of Organisational Design and Engineering* 3 (3/4), 278-301.
- Iba, T. 2014c. A Journey on the Way to Pattern Writing: Designing the Pattern Writing Sheet. 21st Conference on Pattern Languages of Programs.
- Iba, T. 2016. Pattern Language 3.0 and Fundamental Behavioral Properties. Baumgartner, P., Gruber-Muecke, T., & Sickinger, R., eds., Pursuit of Pattern Languages for Societal Change. Designing Lively Scenarios in Various Fields, 200-233.
- Iba, T. 2017. Peer Learning via Dialogue with a Pattern Language. 7th International Conference on Collaborative Innovation Networks.
- 井庭崇・古川園智樹 2012 創造社会を支えるメディアとしてのパターン・ランゲージ 情報管理 55(12), 865-873.
- 井庭崇・井庭研究室 2013 プレゼンテーション・パターン：創造を誘発する表現のヒント 慶應義塾大学出版会.
- Iba, T. & Iba Laboratory, 2014a. Learning Patterns: A Pattern Language for Creative Learning, CreativeShift.
- Iba, T. & Iba Laboratory, 2014b. Presentation Patterns: A Pattern Language for Creative Presentations, CreativeShift.
- Iba, T. & Iba Laboratory, 2014c. Collaboration Patterns: A Pattern Language for Creative Collaborations, CreativeShift.
- Iba, T. & Iba Laboratory, 2015. Pattern Illustrating Patterns: A Pattern Language for Pattern Illustrating, CreativeShift.
- Iba, T., Ichikawa, C., Sakamoto, M., & Yamazaki, T. 2011. Pedagogical Patterns for Creative Learning. 18th Conference on Pattern Languages of Programs.
- Iba, T. & Isaku, T. 2012. Holistic Pattern-Mining Patterns: A Pattern Language for Pattern Mining on a Holistic Approach. 19th Conference on Pattern Languages of Programs.
- Iba, T. & Isaku, T. 2016. A Pattern Language for Creating Pattern Languages: 364 Patterns for Pattern Mining, Writing and Symbolizing. 23rd Conference on Pattern Languages of Programs.
- 井庭崇・梶原文生 2016 プロジェクト・デザイン・パターン：企画・プロデュース・新規事業に携わる人のための企画のコツ32 翔泳社.
- Iba, T., Kaneko, T., Kamada, A., Tamaki, N., & Okada, M. 2016. Words for a Journey: A Pattern Language for Living Well with Dementia. Baumgartner, P., Gruber-Muecke, T., & Sickinger, R., eds., Pursuit of Pattern Languages for Societal Change. Designing Lively Scenarios in Various Fields, 152-176.
- Iba, T. & Kubo, T. 2017. Search for Places to Shape Your Future: A Pattern Language for Designing Way of Living. World Conference on Pursuit of Pattern Languages for Societal Change 2017.
- Iba, T., Matsumoto, A., Kamada, A., Tamaki, N., Kaneko, T., & Okada, M. 2016. A Pattern Language for Living Well with Dementia: Words for a Journey. *International Journal of Organisational Design and Engineering*, 4 (1/2), 85-112.
- Iba, T. & Miyake, T. 2010. Learning Patterns: A Pattern Language for Creative Learning II. 1st Asian Conference on Pattern Languages of Programs.
- Iba, T., Miyake, T., Naruse, M., & Yotsumoto, N. 2009. Learning Patterns: A Pattern Language for Active Learners. 16th Conference on Pattern Languages of Programs.
- Iba, T., Mori, H., & Yoshikawa, A. 2017. A Pattern Language for Designing Innovative Projects: Project Design Patterns. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, accepted in June 2017, in printing.
- Iba, T. & Okada, M., eds. 2015. Words for a Journey: The Art of Being with Dementia. CreativeShift.
- 井庭崇・岡田誠 編著 2015 旅のことば：認知症とともによりよく生きるためのヒント 丸善出版.
- 井庭崇・岡田誠 編著 2017 旅程の關鍵字 -- 與認知障礙症共存的暗示 三聯書店, 中文 (繁).
- 井庭崇・岡田誠・金子智紀・田中克明 2015 認知症とともによりよく生きるための実践知の言語化 日本認知科学会第32回大会, 864-873.
- Iba, T. & Sakamoto, M. 2011. Learning Patterns III: A Pattern Language for Creative Learning. 18th Conference on Pattern Languages of Programs.
- Iba, T., Sakamoto, M., & Miyake, T. 2011. How to Write Tacit Knowledge as a Pattern Language: Media Design for Spontaneous and Collaborative Communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 26, 46-54.
- 井庭崇 2017a パターンランゲージ 人工知能学大事典, 人工知能学会編, 共立出版, 1084-1086.
- 井庭崇 監修 2017b Active Learning Patterns for Teachers: アクティブ・ラーニングのためのパターン・ランゲージ《教師編》クリエイティブシフト.
- 井庭崇 監修 2017c 未来の自分をつくる場所：進路を考えるためのパターン・ランゲージ クリエイティブシフト.
- Iba, T. & Takenaka, H. 2017. Policy Language: A Pattern Language for Designing Public Policy. 6th Asian Conference on Pattern Languages of Programs.
- Iba, T., Ueno, M., & Yoshikawa, A. 2017. Pattern Song: Taking Patterns from Visual Media to Auditory Media. Pursuit of Pattern Languages for Societal Change conference 2017.
- Iba, T. & Utsunomiya, Y. 2017. Active Learning Patterns for Teachers. World

- Conference on Pursuit of Pattern Languages for Societal Change 2017.
- Iba, T. & Yoder, J. 2014. Mining Interview Patterns: Patterns for Effectively Obtaining Seeds of Patterns. 10th Latin American Conference on Pattern Languages of Programs.
- Iba, T. & Yoshikawa, A. 2016a. Understanding the Functions of Pattern Language with Vygotsky's Psychology: Signs, The Zone of Proximal Development, and Predicate in Inner Speech. 23rd Conference on Pattern Languages of Programs.
- Iba, T. & Yoshikawa, A. 2016b. Constructing the Philosophy of Pattern Language: From the Perspective of Pragmatism. PUARL Conference 2016.
- Iba, T., Yoshikawa, A., Kaneko, T., Kimura, N., & Kubota, T. 2016. Pattern Objects: Making Patterns Visible in Daily Life. Zylka, M. P., Fuehres, H., Colladon, A. F., & Gloor, P. A., eds., *Designing Networks for Innovation and Improvisation*, Springer International Publishing, 105-1128.
- Iba, T., Yoshikawa, A., & Munakata, K. 2017. Methodology and Philosophy of Pattern Mining: Learning from Jiro Kawakita, a Japanese Anthropologist. 24th Conference on Pattern Languages of Programs 2017.
- Isaku, T. & Iba, T. 2016. Creative CoCooking Patterns: A Pattern Language for Enhancing Team Creativity through Cooking. 21st European Conference on Pattern Languages of Programs.
- 川喜田二郎 1967 発想法：創造性開発のために 中央公論社.
- 川崎市 2017 認知症アクションガイドブック (川崎市認知症ケアバス) 川崎市 健康福祉局地域包括ケア推進室.
- Kerth, N. L. & Cunningham, W. 1997. Using Patterns to Improve Our Architectural Vision. *IEEE Software* 14(1), 53-59.
- Kim, J., Kim, S., & Maslak, M. A. 2005. Toward an integrative "Educare" system: An investigation of teachers' understanding and uses of developmentally appropriate practices for young children in Korea. *Journal of Research Childhood Education*, 20, 49-56.
- 草信和世・諏訪きぬ 2009. 現代における保育者の専門性に関する一考察～子どもと響き合う保育者の身体知を求めて～ *保育学研究*, 47, 82-91.
- 楠見孝 2012a. 実践知と熟達者とは 金井壽宏・楠見孝 (編) 実践知－エキスパートの知性 (pp. 3-31). 有斐閣.
- 楠見孝 2012b. 実践知の獲得－熟達化のメカニズム. 金井壽宏・楠見孝 (編) 実践知－エキスパートの知性 (pp. 33-57). 有斐閣.
- Lim, C. & Lim, S. M. 2013. Learning and language: educator-child interactions in Singapore infant-care settings. *Early Child Development and Care*, 183, 1468-1485.
- Manns, M. L. & Rising, L. 2005. *Fearless Change: Patterns for Introducing New Ideas*. Addison-Wesley (川口恭伸 監訳 2014 *Fearless Change: アジャイルに効く アイデアを組織に広めるための48のパターン* 丸善出版).
- Manns, M. L. & Rising, L. 2015. *More Fearless Change: Strategies for Making Your Ideas Happen*, Addison-Wesley Professional.
- McMullen, M. B. 1999. Characteristics of Teachers Who Talk the DAP Talk and Walk the DAP Walk. *Childhood Education*, 13, 216-230.
- McMullen, M. B. Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S., Mathers, C., Wen, X. and Yang, H. 2006. Using Collaborative Assessment to Examine the Relationship between Self-Reported Beliefs and the Documentable Practices of Preschool Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34, 81-91.
- Mccann, J. 2016. How to Live with Dementia: New Book Helps Transform Sufferers' Lives. *Daily Express*, Jan 3, 2016.
- Meszaros, G. & Doble, J. 1998. A Pattern Language for Pattern Writing. *Pattern Languages of Program Design 3*, Martin, R., Riehl D., & Buschmann, F. eds., Addison-Wesley, 529-579.
- Mohamed, H. H. & Al-Qaryouti, I. M. 2016. The association between preschool teachers' beliefs and practices about developmentally appropriate practices. *Early Child Development and Care*, 186, 1972-1982.
- 無藤隆 2003. 保育学研究の現状と展望. *教育学研究*, 70, 393-400.
- 中坪史典 2016. 保育実践と省察. 日本保育学会 (編) 保育学講座 4 保育者を生きる 専門性と養成 (pp27-43). 東京大学出版会.
- 中坪史典・岡花祈一郎・古賀琢也 2010. 幼児同士の協同遊びを育む 保育者の実践的思考 中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル, 6, 31-39.
- Neis, H. & Brown, G. A., eds., 2010. *Current Challenges for Patterns, Pattern Languages, and Sustainability*. University of Oregon, PUARL Press.
- Neis, H., Brown, G. A., Gurr, J. M., & Schmidt, J. A., eds., 2012. *Generative Process, Patterns, and the Urban Challenge*. University of Oregon, PUARL Press.
- 野口隆子 2007. 多声的ビジュアルエスノグラフィーによる教師の思考と信念研究. 秋田喜代美・能智正博 (監修) 秋田喜代美・藤江康彦 (編) はじめての質的研究法 教育・学習編 (pp.296-317). 東京図書.
- 野口隆子・小田 豊・芦田 宏・門田理世・鈴木正敏・秋田喜代美 2005. 保育者の持つ「良い保育者」イメージに関するビジュアルエスノグラフィー 質的心理学研究, 4, 152-164.
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田 宏・秋田喜代美・小田 豊 2007. 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究－幼稚園・小学校比較による分析－ *教育心理学研究*, 55, 457-468.
- 野澤祥子・淀川裕美・秋田喜代 2016. 認定こども園におけるリーダーシップと園の取り組みに関する分析 2－主任のリーダーシップに焦点を当てて－日本乳幼児教育学会第26回大会
- 野澤祥子・淀川裕美・高橋翠・遠藤利彦・秋田喜代美 2017. 乳児保育の質に関する研究の動向と展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 56, 399-419.
- Ogo, I., Iba, T., Itou, K., & Miyakawa, S. 2017. Ways of Everyday World-Making: Living well with Working and Parenting. *Pursuit of Pattern Languages for Societal Change conference* 2017.
- Park S., Yang, S., & Wee, S. 2014. Are we experts? Perspectives of Korean teachers on their careers in infant and toddler care. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39, 56-64
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332
- Pedagogical Patterns Editorial Board 2012. *Pedagogical Patterns: Advice For Educators*. Createspace.
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. 2017. Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137-148.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. 2007. *Classroom Assessment Scoring System Class Manual*, Pre-K. Paul H Brookes Pub Co.
- Rising, L. 1998. *Pattern Writing. The Patterns Handbook: Techniques,*

- Strategies, and Applications, Rising, L., ed., Cambridge University Press.
- Richardson, V. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.102-119). MacMillan.
- 坂本篤史・秋田喜代美 2012. 教師. 金井壽宏・楠見孝(編) 実践知—エキスパートの知性 (pp. 174-194.). 有斐閣.
- Sasabe, A. Hong, J.-H., Kogure, S., Akado, Y., Saruwatari, K., & Iba, T. 2015. パターン・マイニングを通じた文化理解方法の提案: Generative Beauty Workshop を事例として. 4th Asian Conference on Pattern Language of Programs.
- Sasabe, A., Isaku, T., Kaneko, T., Kubonaga, E. & Iba, T. 2016, Parenting Patterns: A Pattern Language for Growing with your Child. 5th Asian Conference on Pattern Languages of Programs.
- Sasabe, A., Kaneko, T., Takahashi, K., & Iba, T. 2016. Pattern Mining Patterns: A Search for the Seeds of Patterns. 23rd Conference on Pattern Languages of Programs.
- Shibata, S., Kogure, S., Shimizu, H., & Iba, T. 2016. Pattern Naming Patterns: Symbolizing the Content and Value by Expressions to Facilitate Intuitive Comprehension. 23rd Conference on Pattern Languages of Programs.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. 2011. Preschool teaching in Sweden – a profession in change, *Educational Research*, 53, 415-437.
- Shimomukai, E., Nakamura, S., & Iba, T. 2015. Change Making Patterns: A Pattern Language for Fostering Social Entrepreneurship. CreativeShift.
- 白川容子・北野幸子 1999. 全米幼児教育協会 (NAEYC) の「適切な実践 (DAQ)」に関する研究. 日本保育学会大会研究論文集, 52, 200-201.
- Sternberg, R. J. 1985. *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Stipeck, D. J., & Byler, P. 1997. Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫 2009. 保育者の語りにみる実践知—「片付け場面」の映像に対する語りの内容分析—. 保育学研究, 47, 70-81.
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫 2012. 幼稚園の片付けにおける実践知: 戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較. 発達心理学研究, 23, 252-263.
- 高濱裕子 2000. 保育者の熟達化プロセス: 経験年数と事例に対する対応. 発達心理学研究, 11, 200-211.
- Tobin, J. 1989. Visual anthropology and multi-vocal ethnography: A dialogical approach to Japanese preschool class size. *Dialectical Anthropology*, 13, 178-187.
- Tobin, J., Wu, D. & Davidson, D. 1989. *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*. New Heaven: Yale University Press.
- 上田敏丈・中坪史典・吉田貴子・土谷香菜子 2017. 実践知としての保育者の「見守る」行為を解説する試み—当事者の語りに着目して—. 子ども学, 5, 223-239.
- 上山瑠津子・杉村伸一郎 2013. 保育者の子ども理解の枠組みとしてのメンタルモデル 広島大学心理学研究, 13, 211-218.
- 上山瑠津子・杉村伸一郎 2015. 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連教育心理学研究, 63, 401-411.
- Warburton, S., Bergin, J., Kohls, C., Köppe, C., & Mor, Y. 2016. Dialogical assessment patterns for learning from others. *VikingPLoP conference 2016*, ACM.
- Warburton, S., Mor, Y., Kohls, C., Köppe, C., & Bergin, J. 2016. Assessment driven course design: a pattern validation workshop. 8th Biennial Conference of EARLI SIG 1: Assessment & Evaluation.
- Wellhausen, T. & Fiesser, A. 2011. How to write a pattern?: a rough guide for first-time pattern authors. 16th European Conference on Pattern Languages of Programs.
- Wood, E. & Bennett, N. 2000. Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.
- Yoshikawa, A., Akado, Y., Shibata, S., & Iba, T. 2016. Cooking Life Patterns: A Pattern Language for Enjoying: Cooking in Everyday Life. 21st European Conference on Pattern Languages of Programs.

付記

本研究は、平成28-29年度東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センターと慶應義塾大学井庭研究室との共同研究として実施しているものである。

謝辞

調査にご協力下さった主任保育者の皆様、分析に関わって下さった井庭研メンバーの木村紀彦さん、森遥香さん、金子智紀さん、野崎琴未さん、新田莉生さん、吉川文夏さん、鈴木峻平さん、村上航さん、坂間菜未乃さん、李南赫さん、富田将斗さん、松宮愛里さん(順不同) に心より感謝申し上げます。