

SDにおける「デザインの専門性」の有用性に関する考察

八重樫 文^{*1}

＜概要＞本稿では、これからの大学職員像とその職能開発の議論にあたり、デザインの専門性という側面から考察を試みた。まず大学職員と教員の違いを、大学における「教育・研究」の含意から考察し、人間の知識活動における能力観・知識観をもとに、大学に求められる職能について整理した。さらに、職員の新たな職能開発にあたり、デザインの専門性が貢献できる可能性を考察した。

＜キーワード＞SD (Staff Development) , デザインの専門性, 人間の知的活動, 状況的学習論

1. はじめに

1. 1. デザインの専門性

本稿では、これからの大学職員像とその職能開発の議論にあたり、デザインの専門性という側面から考察を試みる。多くの人にとって、本シンポジウムのテーマであるSD (Staff Development) とデザインとは、簡単には結びつかないかもしれない。

デザインという概念のなかには、都市や住宅計画としての建築の領域、生活や生産のための用具や設備など製品の領域、ポスターや雑誌・書籍など印刷メディアや展示などによるコミュニケーション活動の領域など、いっさいの形成行為が包含されている(向井 2008)。

よって、デザインとは、一つのディシプリン(専門領域)に特定しえない専門性であり、問題やプロセス全体の総合性に、その専門的特質がある(向井 2008)と捉えられている。

1. 2. 人間の知的活動とデザイン

VYGOTSKYによると、人間の知的活動は、人工物(さまざまなシンボル、道具、装置、設備、環境、制度、規則)との相互作用によって達成される(ヴィゴツキー 1962)。つまり、人間の有能さは、人工物の使用を媒介することによって発揮される。

デザインは、人工物の形成に大きく関わるものであり、人間の知的活動は人工物によって媒介されている。ここで、デザインが人間の知的活動に大きく関わる分野であるということが理解できよう。

1. 3. SDとデザイン

人間の知的活動の向上と支援に貢献するのが大学の大きな役割だと考える。その職務の一

旦を担うのが大学職員(以下、職員)である。しかし、その職能開発およびSDの議論において、これまでデザインが注目されたものはほとんど見られない。

2. 職員と教員の定義の再整理

2. 1. 職員と教員の定義

職員の定義について、大場(2003)は、全てを明示的かつ網羅的に示すことは非常に困難であることを指摘しながらも、「大学職員は、概ね、直接には教育・研究に従事せず、大学を機能させる上で必要な諸業務を遂行する者と捉えることができよう」と述べている。

この説明を踏まえて、大学教員(以下、教員)の説明を試みると、「教員は、概ね、直接に教育・研究に従事しながら、大学を機能させる上で必要な諸業務を遂行する者」と言うことが可能であろう。

2. 2. 職員と教員の違い

前節から、職員と教員の違いは、「直接に教育・研究に従事するかどうか」となる。この「直接に」という部分の含意を検討したい。

澤田(1990)は、職員(大規模私立大学)の職務を次の2つに分類している。

1. 教育・研究条件を整備し、あるいは教育・研究活動を支援するもの
2. 経営管理の極めて重要な領域に直接関わるもの

1. の内容から、職員が「直接には教育・研究に従事せず」といった時、それは「教育・研究に全く関知しない」ことを意味しているわけではなく、教育・研究のための「環境整備と活動支援」が含意されてることが伺える。

一方で、教員が「直接に教育・研究に従事す

*1 YAEHASHI, Kazaru : 立命館大学 e-mail= yaegashi@ba.ritsumei.ac.jp

る」という時、「直接に」が具体的に示すものは、授業の担当と専門分野の研究諸活動であると考えられる。

ここまですると、教員と職員の違いは、「直接に」教育・研究に従事するかどうかである。教員は、授業を担当し、専門分野の研究諸活動を行い、職員のうちには、そのための環境整備と活動支援を行う者がいるということになる。

2. 3. 大学における「教育・研究」の含意

本シンポジウムの趣旨に述べられているように、今日、教育現場では、既成の職員が担ってきた業務領域や、業務力量を超える専門性が求められており、そこに教員でもなく、職員でもない中間領域的な職種の可能性が示されている。

しかし、それは単に、職員が教育・研究のための「環境整備と活動支援」から、従来の教員が担う「授業を担当し、専門分野の研究諸活動を行う」ことへのシフトを必要としているものではないと考える。

ここで中間領域的な職種の可能性を検討するにあたり、大学における「教育・研究」が、「環境整備と活動支援」と「授業を担当し、専門分野の研究諸活動を行う」ということに二分され、職務が分割され得るという考え方自体を一旦棄却する必要があると思われる。

では、大学における「教育・研究」とは何を含意しているのだろうか。次に、人間の知的活動における能力観・知識観という側面から考察したい。

3. 人間の知的活動における能力観・知識観

3. 1. 獲得メタファと参加メタファ

人間の知的活動における能力観・知識観について、SFARD (1998) は、Acquisition metaphor (獲得メタファ) と、Participation metaphor (参加メタファ) に分類・比較している(表1)。

人間の知的活動について、これまでの認知心理学ではそれを「知識獲得の行為」として捉えてきた。そこでは、人間の心を容器と見立て、そこに材料である「知識」を注ぎこむことが学習とされる(美馬・山内 2005)。このような知識観をSFARDは「獲得メタファ」と呼び、従来の一般的な「教授」が行われる「授業」ではこの知識観に基づき「学習」というものが捉えられてきた。

表1 : The Metaphorical Mappings (SFARD 1998)
(訳は筆者による)

Acquisition metaphor (獲得メタファ)		Participation metaphor (参加メタファ)
Indivisual enrichment (個人の豊かさ)	Goal of learning (学習目標)	Community building (共同体の形成)
Acquisition of something (獲得すること)	Learning (学習)	Becoming a participant (共同体の参加者になること)
Recipient (consumer), (re-) constructor (知識を受ける者、消費する者、再構築する者)	Student (学ぶ人)	Peripheral participant, apprentice (共同体の周縁的参加者、見習い)
Provider, facilitator, mediator (知識の供給者、世話人、媒介者)	Teacher (教える人)	Expert participant, preserver of practice/discourse (熟達した参加者、先輩)
Property, possession, commodity (indivisual, public) (所有物、所持するもの・されるもの(私的・公的に))	Knowledge, concept (知識、概念)	Aspect of practice/discourse/activity (共同体での実践・対話・活動)
Having, possessing (持つこと、所有すること)	Knowing (知ること)	Belonging, participating, communicating (共同体に所属、参加、コミュニケーションを行うこと)

一方で、「参加メタファ」は、知的活動を共同体との社会的な関わりとして位置づけてい

ミニシンポジウムⅣ

る。このような枠組みで「学習」を捉える研究は、状況的学習論と呼ばれている。

3. 2. 状況的学習論

状況的学習論には、心理学における行動主義への批判から生まれた認知科学の考え方が根ざしている。認知科学は1950年代半ば、「人間の行動の変化は刺激と反応の強化によってのみ形成、修正される」という心理学における行動主義への批判として生まれた。

ある刺激によって行動が変化することを学習とする、この「刺激-反応」という行動主義の考え方に対し、認知科学は「人間が自ら知識を生成し、操作する側面を重視し、外界から一方的に知識を流し込むだけでは、学習は成立しない」と批判を行った。

その後認知科学では、コンピュータ内に知識や意味を記号として表現し、人間の知的なふるまいを表現しようとする試みが行われたが、その計算量の多さによる限界とともに、1980年代後半になって、「人間の思考とは閉ざされた環境における記号処理ではなく、人間が置かれた状況にあって他人や道具を巻き込んだ活動として捉えるべきである」という指摘に代表される状況主義が支持されるようになった。

さらにこのような状況主義的な考え方における学習観・知識観は教育においても重要な意味を持つようになり、状況的学習論が唱えられはじめた(美馬 1997)。

状況的学習論では、学習を「人間の精神活動は知識処理やその結果としての知識の表現・形成を個人の内部の情報処理系の中だけで行っているのではなく、まさに状況や文脈に埋め込まれた形で行っている(認知科学辞典 2002)」という観点から捉えている。

3. 3. 正統的周辺参加

このような状況的学習論は、LAVE and WENGER (1991) が提唱した正統的周辺参加 (LPP: Legitimate Peripheral Participation) という概念を中心に発展した。正統的周辺参加の理論では、学習を「実践共同体 (Community of practice) への周縁的参加から十全的参加へ向けての、成員としてのアイデンティティの形成過程」として捉えている。

このように、状況的学習論が提唱する概念は、「さまざまな知的資源を活用し、具体的な実践活動の中で、他者と協同的に実現することを通して、一人ひとりのアイデンティティを発揮し、

それを他者と分かち合ってゆくということに、人間の知の営みの本質がある(佐伯 1998)」という観点を背景にしている。

3. 4. 教員でもなく、職員でもない中間領域的な職種の可能性

状況的学習論によって、人間の知的活動は、個人の中で起こる「獲得」の過程ではなく、共同体との社会的な関わりに「参加」し、その共同体の中に存在する様々なもの(人工物)との相互作用のなかで生じる過程である(美馬・山内 2005) と捉えられるようになった。

大学における「教育・研究」を、単純に「環境整備と活動支援」と「授業を担当し、専門分野の研究諸活動を行う」ということに二分することを棄却した理由はここにある。あらかじめ構造化された知識や目標を「獲得」することのみが「教育・研究」を構成する概念ではなく、共同体への「参加」過程をどのように形成するかが「教育・研究」において求められるようになっていものと考ええる。まさに、ここに教員でもなく、職員でもない中間領域的な職種の可能性と職能の必要性があると考ええる。

4. デザインの専門性

4. 1. デザインへの注目

では、ここまで考察してきたことに、デザインはどのように貢献できるのか。

デザインは、未だ色やかたちを操作する造形的な側面のみから理解されることが多い。しかし、「デザインという行為が、いままでおもに美術系の大学で教えられてきたような形と機能を受け持つ狭い領域を越えて、ビジネス戦略を立案するための新しいアプローチとなりつつある(奥出 2007)」と述べられているように、「デザインの思考方法」が、経営戦略・製品開発・組織マネジメントなどの経営学分野を中心に重要視されてきている。

4. 2. デザイン教育の知見

デザインの思考方法については、これまでもデザイン教育が最も力が注いできたことである。

須永(2001)は「デザインの教室は、デッサンやスケッチをたくさんやって、その表現技術を体得的に学ぶ場所だと思われがちである。しかし、表現技術の習得はそれだけで終わるものではない。実際に表現し、作ってみることをとおして、『考えること』が学ばれている」と述

べている。デザイン教育において学習者は、実際に表現し作る活動を通して、考えること、つまり思考方法を学んでいることが他にも多く指摘されている（長澤 2002など）。

また、実際に表現し作る活動が、共同体への「参加」過程を伴う学習環境として、デザイン教育現場では実現されており、その実践や運営方法が注目されている（美馬・山内 2005）。

4. 3. デザインの思考方法の特徴

デザインとは、課題、目的、目標などの「デザイン問題」から、方策、方法、手段などの「デザイン解」を導く行為である（松岡・宮田 2008）。

ここで、デザイン問題とデザイン解の関係は、前者が「結果」で、後者が「原因」の因果関係である。デザインは、通常の思考過程のように、原因から結果を導出する行為（順推論）ではなく、結果から原因を導出する行為（逆推論）である（松岡・宮田 2008）。

つまり、デザインは「問題自体の発見」に重点をおいている。「解決すべき問題は何か」を問うことに、デザインの思考方法の最大の特徴があり、デザインの専門性がある。ここに諸分野が注目している理由があると考ええる。

5. まとめ

本稿では、これからの職員像とその職能開発の議論にあたり、デザインの専門性という側面から考察を試みた。

そのために、まず職員と教員の違いを検討し、大学における「教育・研究」の含意について、人間の知識活動における能力観・知識観をSFARDの獲得メタファと参加メタファから整理を行った。あらかじめ構造化された知識や目標を「獲得」することのみが「教育・研究」を構成する概念ではなく、共同体への「参加」過程をどのように形成するかが「教育・研究」において求められるようになっていくものと考ええる。そして、そこに教員でもなく、職員でもない中間領域的な職能の必要性があると思われる。

さらに、そのような職能の検討にあたり、デザインの専門性の整理を行った。デザインの専門性は以下のように整理される。

- ・一つのディシプリン（専門領域）に特定しえない専門性を有すること
- ・人間の知的活動は人工物によって媒介されており、デザインはその人工物の形成に大きく関わること

- ・デザイン教育において主流である、実際に表現し作る活動が、共同体への「参加」過程を伴う学習環境として実現されていること
- ・問題自体の発見に重点をおく思考方法であること

以上の点において、職員の新たな職能開発においてデザインの専門性が貢献できる可能性があると考ええる。

参考文献

- LAVE, J. and WENGER, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. [佐伯胖（訳）（1993）状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加. 産業図書, 東京]
- 松岡由幸・宮田悟志（2008）最適化デザインの概念. 共立出版, 東京
- 美馬のゆり（1997）不思議なネットワークの子どもたち. ジャストシステム, 徳島: 243-249
- 美馬のゆり・山内祐平（2005）「未来の学び」をデザインする. 東京大学出版会, 東京
- 向井周太郎（2008）生とデザイナー—かたちの詩学I. 中央公論社, 東京
- 長澤忠徳（2002）カルチュラル・エンジニアリング—その概念整理への試み. 平成12-13年度武蔵野美術大学・共同研究カルチュラル・エンジニアリング研究I, 武蔵野美術大学: 34-59
- 大場淳（2003）SDの制度化に関する研究. 広島大学高等教育研究開発センター
- 奥出直人（2007）デザイン思考の道具箱. 早川書房, 東京
- 佐伯胖（1998）高度情報化と教育の課題. 岩波講座現代の教育第8 巻情報とメディア, 岩波書店, 東京: 3-23
- 澤田進（1990）「事務が支える？ 私学経営」. IDE・現代の高等教育No. 311: 28-34
- SFARD, A. (1998) On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher* 27-2: 4-13
- 須永剛司（2001）学びたくなること—デザインの学び. 日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告Vol. 7 No. 2 コミュニケーションとしての学習: 教えない学習環境は可能か?, 日本認知科学会: 11-15
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松（訳）（1962）思考と言語. 明治図書, 東京