

ことばの理解とからだの変化:「まち観帖」による学習環境のデザイン

Understanding as Embodiment:
On Designing Learning Environment with “Machimicho”加藤文俊*¹
Fumitoshi Kato諏訪正樹*²
Masaki Suwa*¹ 慶應義塾大学
Keio University*² 慶應義塾大学
Keio University

The present paper attempts to explore the relationships between our literal understandings and bodily changes. To illustrate our discussion, we will refer to a case of “Machimicho” workshop conducted in the summer, 2012. “Machimicho” is an approach to cultivate our “kansei,” with a primary focus on understanding our day-to-day environment through fieldwork. We suggest that concepts and phrases that we develop through the fieldwork may serve as an entry-point from which we begin to understand the nature of our environment by trying to enact them.

1. はじめに

「わかることは、かわること」である。われわれの感性を開拓し、身体感覚の変容を促すための学習環境をデザインする上で、われわれの身体的な経験を一度「ことば」として外化・対象化し、それをふたたび自らの「からだ」で行動に結びつけるプロセスの理解が重要な課題となる。

筆者らは、まち歩きをつうじて自らをとりまく環境との関係性をとらえなおし、感性開拓を促すためのアプローチとして、「まち観帖(まちみちょう)」のデザインをすすめてきた [加藤 12][諏訪 12a][諏訪 12b]。さらに、「まち観帖」を活用したワークショップを行い、「まち観帖」の実践に関わる課題を考察した。

「まち観帖」のデザインは、大学における開講科目やワークショップのプログラムとして位置づける際、さまざまな制約に直面した。たとえば、「まち観帖」のデザインにはある程度の時間を要するため、規定の「時間外」での作業が必要となった。また、デザインプロセスの進捗自体は評価が可能だが、「形」となった「まち観帖」そのものを評価するためには、実際に利用者として体験するための「場」を準備しなければならなかった。

こうした一連の準備や調整作業もふくめ、デザインという行為は、それ自体が学習プロセスである。「デザインをつうじた学び(learning-by-design)」においては、「デザインサイクル」と呼ばれる環状の学習プロセスが想定されており、デザイン(design/redesign)と試行(investigate/explore)との往復をくり返すことによって、われわれの学びが促進されるとともに、デザインが精緻化されてゆく。こうしたプロセスを管理し、円滑な「デザインサイクル」の実現を目指すためには、ファシリテーション(コーチング)、日誌(デザインダイアリー)、情報共有の仕組み(ホワイトボーディング)などが重要であることが指摘されている [Kolodner 02]。

本稿は、一連のデザインと実践をふり返り、「まち観帖」のリ・デザイン(もしくはバージョンアップ)に向けた概念的整理を目指すもので、「知の身体性」というテーマとの関わりをふまえながら検討を試みたい。

2. 「まち観帖」のデザイン

2.1 感性開拓のためのツール

「まち観帖」は、慶應義塾大学大学院(政策・メディア研究科)の「生活実践知(Life Knowledge in Practice:通称 LKiP)」プロジェクト(授業プログラムのひとつ)内の一プロジェクトとして、筆者らが始めた実践研究の中から生まれたものである。筆者らは、2010年10月から2011年11月までの約一年間、東急目黒線の武蔵小山駅から東急東横線の学芸大学駅前付近に至るエリアと、早稲田から神楽坂に至るエリアのふたつを、月に一度のペースでくり返し歩き、その過程をつうじてデザインをすすめた。

「まち観帖」は、①まち歩きのための装備である「まち観房具」と、②まち歩きの体験を語るための「ことば」を整理し、49枚のハガキ大のカードにまとめた「まち観の型ことば」と、③「型ことば」を用いて綴られた「まち観がたり」によって構成されている。

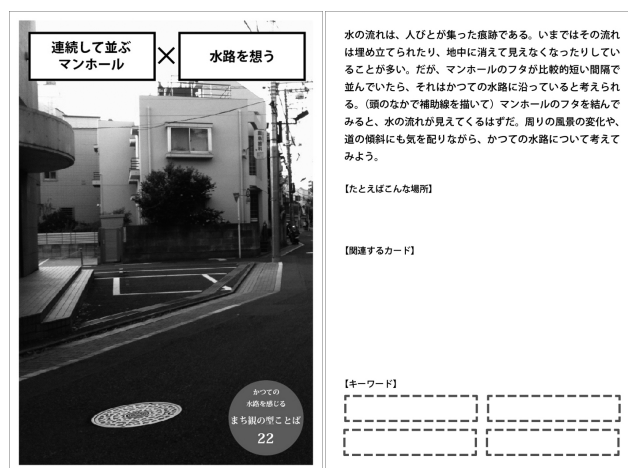


図1:「まち観の型ことば」(かつての水路を感じる, No. 22)

図1のように、「まち観の型ことば」のそれぞれのカードの表面には、「まちに存在するものや物理的空間的状况」×「それを観て/体感して、何を感じ、何を想い、どう行動するか」という「型ことば」が記述されている。さらに、その「型ことば」の記述を、具体的な場所や風景と結びつけやすいように、筆者らがフィールドワークで撮影した写真が印刷されている。いっぽう、カードの裏面には、「型ことば」の理解を促すための補足的な説明文(200文

字程度)や図解, 個別具体的な場所(位置)の情報が書かれている。

「まち観帖」の実践では, このようなカードを数枚携えて, カードに記載された内容と類似の状況を探しながらまちを歩くことになる。カードに書かれたまちの見方・感じ方のヒントが, 現場での直接体験と結びつき, それが, まちを語るための「ことば」として修得されていくことが期待されている。

2.2 「まち観帖」による学習プロセス

「まち観の型ことば」は, まちを「観る」ためのコツを言語化・形式化し, 分類したもので, 「ボタン・ランゲージ」として知られている試みと同様の問題意識に根ざしている[アレグザンダー 84]。「まち観の型ことば」は, ①今昔の視点でまちをみる, ②地図はこう観る, ③かつての水路を感じる, ④五感でまちを捉える, ⑤コミュニティの繋がり／広がりを感じる, ⑥コミュニティのキャパシティを感じる, という6つのカテゴリーに, あらかじめ分類されている。注意すべきなのは, 49 の「まち観の型ことば」だけでは, フィールドワークという方法や態度を身体的に理解しえないという点である。外国語を学ぶ際, 単語を憶え, ポキャブラリーを増強するだけでは, 実際に「ものがたり」能力を身につけることはできない。同じように, 「まち観帖」というアプローチにおいては, 「ことば」を紡ぐプロセスや, 結果として綴られる「ものがたり」の理解が重要となる。

「まち観帖」を活用した学びは, 現場での直接体験こそが学びの源泉であるという, 「経験学習(learning-by-doing)」の考え方に密接に関連しており, 環状のプロセスで構成される[Kolb 84]。まず, [①他者の綴った「ものがたり」を読む → ②他者の「型ことば」に興味をもち, カードをえらぶ → ③えらんだカードとともに, まち歩きのための装備「まち観房具」を携えて歩く → ④自分自身の「ものがたり」を綴る]という学びである。この過程をつうじて「まち観帖」への関心が高まると, さらに, [⑤自分が綴った「ものがたり」を読んで(あるいは他者に読んでもらうことによって), さらにまちへの関心を高める → ⑥自分であらたな「ことば」をつくって, カードの束を改訂・更新する → ⑦まち歩きのための装備も自分に合うように改良する → ⑧自分の「ことば」で自分の「ものがたり」を綴る]という学びが促されると想定している。

このように, 「まち観帖」は, 基本的な考え方や「ことば」の成り立ちを理解し, 実際に「からだ」でまちを感じ, その体験をふたたび「ことば」にするというプロセスを段階的に学んでゆく仕組みとしてデザインされている。

3. 「まち観帖」の実践

3.1 「まち観帖」を活用したワークショップ

筆者らは, 2012年8月9日(木)から9月10日(月)にかけて, 「まち観帖」を活用した全5回のワークショップを実施した。明治通り(宮下公園交差点近辺)から外苑西通り(仙寿院交差点境界)へと続く旧渋谷川遊歩道(通称:キャットストリート)を中心とするエリアをフィールドとして選定した。学生20名(筆者らが担当するゼミ履修者から参加希望者10名ずつ)が参加し, 筆者らを加えた22名でワークショップを実施した。

各回は, 5時間程度の学習内容で構成されており, 全5回のうち3回(第1, 2, 4回)はフィールドワークの対象エリアとなった旧渋谷川境界でまち歩きの実習を行った。このワークショップをつうじて, いくつかの課題が明らかとなった[加藤 13]。以下では, 「知の身体性」というテーマに即して, ワークショップで得られた知見を, 再度整理してみたい。

3.2 「ことば」にする

ワークショップの参加者は, 自らのまち歩きの体験に基づいて, 新しい「型ことば」の作成を試みた。その際, すでに筆者らがまとめた49の「型ことば」と同様の書式で言語化することが求められたが, 参加者から提出された「まち観の型ことば」を精査していく過程で, カードの表面に書く文章の「ことば」に関わる問題の重要性を再考することができた。

「まち観の型ことば」は, 個人(もしくはグループ)の個別具体的な体験に根ざした記述によって成り立つ。現場での体験が, 言語化されることになるが, 第三者が読むだけで「イメージできる／情景を思い描ける」くらいの描写力が必要となる。そのためには, われわれの「からだ」に直接的に訴求するような記述が求められる。

「まち観の型ことば」に要求される「具体性」は, 緯度経度で示しうるリアルな場所の情報や, 情景をイメージさせる細やかな描写だけではなく, 調査者の位置や視線の向きなどの情報がふくまれていることが望ましい。まちとの向き合い方は, そうした情報が提供されることによって, はじめて「具体的」になるのである。ここで言う「具体性」を高めるには, 「まちに存在するモノやひと」の, 存在／属性／関係性」という3つの観点から自らの記述を意識できるようになることだと言えるだろう[諏訪 13]。

おそらく, 適切な「ことば」で記述できるようになるには, ある程度のトレーニングが必要だと思われる。記述の「具体性」について考え, アイデアを交換しながら「ことば」を厳選していく過程は, 「デザインによる学び」に欠かすことができない。

3.3 「からだ」で知る

また, カードに記載される「状況の理解」と「行動指針」が相互構成的であることも忘れてはならないだろう。具体的なまち歩きの実践では, ある状況への遭遇が行動を誘発するばかりでなく, 行動そのものが(何らかのきっかけで意識されたとき), 状況の理解の一助となる場合もありうるからである。

われわれが重視したのは, 思考と行動との関連性を記載することで, 「可能性の範囲」が明らかになるという点である。目の前の物理的空間的な状況において「見えるモノ」があるからこそ, 「見えないモノ」へと想像がおよぶ。同様に, ある特定の行動へのいざないも, 「勧められるコト」をつうじて「勧められないコト」(あるいは, 行動が喚起される以前の状態)が際立つことになる。つまり「型ことば」は, 変数が持つ変動域が掛け合わせられることによってつくられる「可能性の範囲」において, 現状の理解を促し, それに対する行動の方針を(暫定的に)指定するものだと言えるだろう。

「まち観帖」による学びのプロセスで重要なのは, カードを携えてフィールドに出かける際, 「ことば」どおりの事物・事象をフィールドで「確認」することではない。「ことば」によって指定された「可能性の範囲」をきっかけや手がかりにして, 自らの「からだ」を動かし, 五感を動員することが求められるのである。

3.4 「ことば」と「からだ」をつなぐ

さらに, 「まち観帖」を活用した学習環境においては, 「ことば」と「からだ」をつなぐための「しかけ」が必要であることも明らかになった。ワークショップにおいて, 参加者たちは, まち歩きはもとより「型ことば」の提案にいたるまで, 一貫してグループワークを行った。われわれは, 「まち観帖」をひとつの「しかけ」として考案したので, 導入部で学習のきっかけをつくることさえできれば, 後はそれぞれのグループが自律的に学んでいくものだと期待していた。

しかしながら、たとえ感性開拓に資する「しかけ」として、ひとつの学習プログラムにまとめられていたとしても、われわれが考えていたほどすみやかに理解され、実践に結びつくものではなかった。そもそも「まち観帖」の基本的な考え方、まち歩きに向き合う態度や方法は、われわれが一年ほどかけて、まち歩きの体験を重ねながら培ったものであった。

われわれは、「まち観帖」のまちの感じ方、記録のしかたなどを実地で教授することが重要であると認識し、ワークショップの内容・運用方法を改訂した。それは、いわゆる「巡検」という方式で、ある程度の経験を積んだ「メンター」とともにまちを歩き、どこで、どのようにまちを感じるのかについて語りながら、「まち観帖」の「ことば」の意味を伝えるというものである。カードに記載された「ことば」を現場で(即時即興的に)理解し、あたえられた文脈において適切に「からだ」へとつなぐことが重要な課題である。

4. ことばの理解とからだの変化

4.1 実行力不全

われわれは、まち歩きという文脈にかぎらず、仕事や日常生活のさまざまな場面で、「わかっているのに(わかっているはずなのに)、できない」という状況に遭遇することがある。いわゆる「実行力不全(knowing-doing gap)」の問題である。なぜ、知識を行動に活かすことができないのか [フェファー 05]。つまり、それは、さまざまな理由で、「ことば」が「からだ」の動き(行動)の代わりになってしまうことだと言える。

たとえば、われわれは、計画を立てることと、計画に沿って行動することを混同しがちである。決めただけでは何も変わらないことはわかっているのだが、仕事でも学校でも、もっぱら「ことば」(とくに、聞いたことがないような、必要以上に難解なコンセプト)ばかりが評価されてしまう。その結果として、「どこかで聞いてきたこと」の「受け売り」が、氾濫することにもなる [諏訪 13]。

いっぽう、「からだ」で体現する実行力は、その成果を確認するのに時間を要することからも、なかなかそれ自身が評価されにくいのが現状だ。つまり、「ことば」ばかりが先行してしまうのは、私たち個人の問題であると同時に、お互いを評価する仕組みとも密接に関連しているのである。

4.2 説明力不全

いっぽう、「できるのに、わからない(言語化できない)」ことも、たくさんある。とりわけ、身体的に獲得され、表現された知識は、目に見えて確認できるがゆえに、とりたてて説明を求められることが少ない。私たちは、「ことば」よりも、はるかに多くのことが「できる」からである。こうした身体的な知識についての理解は、「実行力不全」とはちがった問題を喚起する。「できる」だけでは、困る場合があるからだ。それは、「説明力不全(doing-knowing gap)」ともいべき問題である。つまり、われわれは、難しいことを承知で、さまざまな表現や身体的な知識を「わかる」ようにすることが求められるのである。

少なくとも、その努力を怠ると、表現やコミュニケーションの問題は、われわれの個性や資質に関わる事柄として扱われてしまう。「できるのに、わからない」ことは、経験と勘、天性やセンスばかりではなく、「ことば」によってある程度は説明され、理解されるべきものであろう。

4.3 実践知を組織化する

われわれは、まち歩きやフィールドワークにかぎらず、日常生活のさまざまな場面で、「できる」と「わかる」のギャップに直面している。これは、教育や学習環境のデザインという観点から考え

ると、きわめて重要な問題であることに気づく。いわゆる「頭でっかち」では困るが、逆に、「ことば」が足りないのも、不要な誤解や行き違いを招く。「わかる」と「できる」がうまく結ばれ、それらが適切に理解され、評価されるような「しかけ」づくりは可能だろうか。

「経験学習」のモデルにおいて、われわれの知識の獲得は、まず具体的な経験から始めることを想定している。そして、自分がどのような状況で、現場と向き合い、どのようにふるまったのか、その体験をふり返りながら、概念化を試みる。つまり、具体的な経験をしていた自分を対象化し、一歩引いたところから眺めて、それを「ことば」にしてみるのだからである。

ワークショップのふり返りのなかで、われわれが再確認したのは、「まち観帖」は、まちを感じる実践知を「組織化する方法」だという点である。「まち観帖」は、目の前に表れた状況を、あらかじめ用意された「型ことば」のいずれかに「当てはめて」理解するためのマニュアルではない。ひとつの「可能性の範囲」があたえられたとき、現状を成り立たせている諸条件と自らの行動についての意識を高めることが、学びの源泉だという考えにもとづいてデザインされている。

5. おわりに

われわれが考えなくてはならないのは、思考(ことば)と行動(からだ)を結びつけるための学習機会を、どのようにデザインするかという問題である。頭と身体を結ぶ試みは、じつは、あたらしい「創造」の機会をつくるきっかけにもなる。「わかる」と「できる」が、相互に関連しているからである。つまり、「わかる」プロセスをつうじて、「できる」ようになり、「できる」からこそ、「わかる」ことへの想いが生まれる。

思考と行動をつなぐということは、「暗黙知」を形式化するだけの話ではない。文書化、マニュアル化自体にも意味があるが、形式化をすすめるという試みのなかにこそ、あたらしいアイデアや気づきの機会、つまり「創造力」が喚起される場面がある。

フレイレは、われわれの対話において「世界に名前をつける・命名すること(name the world)」の重要性を説いている [フレイレ 79]。それは、われわれが「ことば」を知ること、「ことば」をあたえること、「ことば」を発することによって、積極的に外界にはたらきかけることができることを示唆している。その過程をつうじて、われわれは問題を提起したり、お互いの関係を変革したりしようとする。つまり、「識字能力(リテラシー)」は、すでに「書かれたもの」への理解を促すばかりではなく、自らが「ことば」を発することによって、あたらしい「世界」の提案を可能にするのである。そして、ひとたび命名されたものは、「課題」として共有できるようになる。それが、コミュニケーションを誘発し、われわれのやりとりをつうじて、「世界」をつくってゆくのである。

「まち観帖」を活用した知識獲得の方法は、継続的なプロセスとして理解される。そして、この環状のプロセスを経ながら、われわれの経験が蓄積されてゆくことになる。われわれが体験するフィールドワークのある側面は、ある程度は規則的に構成されているが、当然のことながら、同じことをくり返すばかりではない。目指すべきなのは、現場での経験が、別の文脈で、別の課題に直面した際にも、活かされることである。この「経験学習」の考え方をふまえると、「できる」と「わかる」は絶え間なく、相互作用をくり返していると言えるだろう。そして、「ことば」と「からだ」を一体化させて意識するためには、ふたつの姿勢が求められていることがわかる。

まず、ある時は、参与者として、自らをフィールドに委ねるという姿勢である。しばし理屈を忘れて、現場の流れを受け容れ、気負うことなく目の前の状況を体験することである。そのためには、

ある種の没入感が生まれることも必要であるし、現場を感じとるために、自分の五感を開放しておくことも大切だ。いっぽう、一歩引いた立場からその経験に対して名前をあたえてゆく、分析者のような姿勢も求められる。あたらしい「ことば」を生み出すばかりでなく、「型ことば」としてあたえられたアイデアやキーワードを、自分の経験と対応づけることも重要になる。「創造力」は、自らの体験に「ことば」をあたえ、「世界」を語ろうと試みたり、頭の中にある概念を「からだ」で知ろうとしたりする過程においてこそ、発揮されると考えられる。

すでに述べたとおり、われわれが提案する学びのスタイルは、カードに記載された内容を、「ことば」どおり、そのままフィールドで適用することではない。われわれは、「ことば」を「世界の可能性」を示す行動のヒントとして理解し、実際に自らの「からだ」でそれを試すことをつうじて学ぶのである。「まち観帖」は、さまざまなまちでも利用可能だが、それは汎用性を求めた「ことば」のコレクションではなく、われわれが「からだ」で学ぶためのメディアとして理解されるべきものである。

参考文献

- [アレグザンダー 84] クリストファー・アレグザンダー: パタン・ランゲージ: 環境設計の手引, 鹿島出版会, (1984).
- [加藤 12] 加藤文俊, 諏訪正樹: フィールドワークのための身体をつくる: 「まち観帖」のデザインと実践, 第 39 回日本生活学会研究発表大会梗概集, p. 68-69, (2012).
- [加藤 13] 加藤文俊, 諏訪正樹: 「まち観帖」を活用した「学びの実践」, KEIO SFC JOURNAL, Vol. 12, No. 2, pp. 35-46, 慶應義塾大学湘南藤沢学会, (2013).
- [Kolb 84] Kolb, D.: *Experiential Learning: Experience As the Source of Learning and Development*, New Jersey, Prentice-Hall, (1984).
- [Kolodner 02] Kolodner, J.: Learning by Design: Iterations of design challenges for better learning of science skills. *Cognitive Studies*, 9(3), 338-350, (2002).
- [諏訪 13] 諏訪正樹: “からだで学ぶ”ことの意味: 学び・教育における身体性, KEIO SFC JOURNAL, Vol. 12, No. 2, pp. 9-18, 慶應義塾大学湘南藤沢学会, (2013).
- [諏訪 12a] 諏訪正樹, 加藤文俊: まち観帖: まちを観て語り伝えるためのメディア, 人工知能学会第 26 回全国大会, 2P1-OS-9b-6(CDROM), (2012).
- [諏訪 12b] 諏訪正樹, 加藤文俊: まち観帖: まちを観て体感し語るための方法論, 人工知能学会第9回身体知研究会, SKL-12-04, pp.16-21, (2012).
- [フェアバー 05] ジェフリー・フェアバー, ロバート・サットン: 実行力不全: なぜ知識を行動に活かさないのか, ランダムハウス講談社, (2005).
- [フレイレ 79] パウロ・フレイレ: 被抑圧者の教育学, 亜紀書房, (1979).