

博士論文（要約）

建築家と子どもの対話を通じた

環境創造に関する研究

—「子ども建築塾」における共感の役割に着目して—

田口 純子

本論文は、1980年代中頃より、日本の住環境の質的改善を求める声に応じて「建築からの寄与」として取り組まれてきた一般教育としての建築教育を、「建築への寄与」として問い直すものである。日本の一般教育の知見に学び、建築教育を現代社会の要請に応えるものに鍛え上げることを目的として、序論では以下3つの問いと仮説を立てた。

1) 一般教育としての建築教育は如何にして行われるか。

建築家、子ども、環境の対話によって行われる。

2) その教育は何を基盤とするか。

「美」を重視してきた従来型の建築教育に代わり、建築家、子ども、環境を相互に変容させる「愛」を基盤とする。

3) その教育を如何に評価するか。

建築家、子ども、環境を相互に変容させる対話の「型」（共感）によって評価する。

本論文は2部5章から成り、前後に序論と結論を付す。

第I部では、「美」を重視してきた従来型の建築教育（第1章）に代わり、建築家、子ども、環境を相互に変容させる「愛」を基盤として、対話による建築教育を構築した（第2章、第3章）。

第1章では、日本における建築を通じた基礎教育の既往理論を批判的に検討し、今日の建築教育への示唆を得るために、1990年（平成2年）に日本に紹介され、国内に存在する唯一の理論的基盤といえるアメリカの人工環境教育カリキュラム「建築と子供たち（Architecture and Children）」の歴史的背景を文献研究及び開発者へのインタビューから紐解いた。アン・P・テラーの開発した「建築と子供たち」は、建築家や芸術家の洗練された目、識見／鑑識のある物理的世界の分析を可能にする視覚的能力（「知る目（Knowing Eye）」）によって、学習者の権利である美的資質の充足と自己実現を目指している。その背景として、1960-70年代のアメリカの芸術教育、建築教育、環境教育の接点、特に初期のランド・アートが人工環境教育のルーツとなることが明らかになった。社会不安からの脱却と環境政策の胎動の時代であったアメリカでは、前衛芸術家たちが消費社会や風景を題材とすることで自らの社会的地位を精算することを試みていた。「場所の感覚（sense of place）」を創作の源泉とした初期のランド・アートは〈創る－観る〉者の関係を環境と出来事の共有によって解体した。なかでも産業により荒廃した土地の再生に取り組んだロバート・スミッソンの作品は「必要美」と評されその後の環境芸術の指針となった。

第2章では、今日の日本における環境教育と建築教育の実践からそれぞれの特性を見出し、それらの特性を利用した建築教育の指針を構想するため、まずは自治体アンケート調査により環境教育と建築教育の実践を含む小学生・中学生を対象とした体験学習の実態把握と問題抽出を行った。次に、体験学習の事例視察調査により、環境教育と建築教育の実践の特性を分析した。アンケート調査では、東日本大震災の影響により体験学習の場が減っている一方で、地域の環境、歴史・伝統・文化、産業等を改めて見つめ直す傾向が見られた。事例視察調査では、「環境リテラシー」のフレームワークと「持続可能な開発のための教育（ESD）」の視点を用いて、子どもを

対象とした建築教育を含む体験学習を①理念、②組織、③対象学年・実施期間、④アウトリーチ、⑤継続性の観点から評価した。その評価を《「環境リテラシー」の育成を先導する要素／理念の向けられる対象／継続性》の観点からまとめた結果、建築教育の実践を含み「視点」「体質」といった言葉を理念に含む《情動・行動／非地域／短期》の特性をもつ体験学習の群、および、環境教育の実践を含み「愛」「志」「記憶」「誇り」といった言葉を理念に含む《知識・スキル／地域／長期》の特性をもつ体験学習の群を見出した。その知見から、両者の特性を往還し補完し合うことで「環境リテラシー」を総合的に育成する可能性を見出し、新たなモデルを構想した。

第3章では、「NPOこれからの建築を考える 伊東建築塾」により小学校高学年児童を対象に実施されている「子ども建築塾」の経緯、組織、開講年から3年間（2011年度～2013年度）のプログラムをまとめた。「子ども建築塾」のプログラムは講師の伊東豊雄、太田浩史、村松伸の三者の教育経験を応用・展開したものである。伊東と太田、そして村松の、二つの異なる教育経験の相互作用により、一年を通して行われる「子ども建築塾」の理念と方法論が徐々に構築されていた。「子ども建築塾」の前期プログラム「いえ」は短期の建築ワークショップ（第2章で論じた《情動・行動／非地域／短期》の特性をもつ体験学習）を半年のプログラムに展開したものである。一方、「子ども建築塾」の後期プログラム「まち」の構想には、建築史家の村松が協力した。村松は、小学校高学年児童を対象としたまち探検プログラム「ぼくらはまちの探検隊(ぼくまち)」（第2章で論じた《知識・スキル／地域／長期》の特性をもつ体験学習）を渋谷区立上原小学校と継続的に実施しており、その知見を「子ども建築塾」に活用すると同時に、伊東や太田と協働することでまち探検の成果を建築に落とし込む方法論をつくることを試みた。

第I部の考察より、伊東の共感的資質を、発話として表れる対話によって検討することを課題として導出した。そこで第II部では、建築家、子ども、環境を相互に変容させる対話の「型」（共感）を評価するための方法を構築した（第4章、第5章）。

第4章では、「子ども建築塾」の「いえ」「まち」のプログラムを対象に、講師によるプログラムの総括的評価をインタビューや座談会における発言より分析した。その結果より、「子ども建築塾」の理念と方法論をまとめ、対話の評価に用いる要素を抽出した。「子ども建築塾」の塾長・講師を務める伊東の言葉を引くと、「子ども建築塾」に通う子どもたちの年齢期を「身体で考える」思考方法から「頭で考える」思考方法への過渡期と見なすことができる。それは芸術教育思潮を遡ると、18世紀の天才論における観念連合論、あるいは20世紀に心理学者のリボーやヴィゴツキーらによって提唱されてきた想像力論に通じるものとして捉えられた。また社会性の追求は、学生がコンセプトに捉われ、社会から「孤立」している大学の建築教育に対する伊東の問題提起と、私塾におけるオルタナティブ教育の提示という、伊東建築塾を設立した経緯に深く根差していた。すなわち、感受性と理性を両輪として想像力を発揮し、子どもの「孤立」を防ぐ社会性を養うために、子ども建築塾では「身体で考える」思考方法と「頭で考える」思考方法を往還するプログラムが構築されたといえる。講師にとっては手探りの実施であった1年目から2年目のプログラムにかけては、スケッチ、スケール、図面、模型、プレゼンテーションといった従来型の建築教育の基礎が解体され、論理的思考のツールではなく子どもの感受性や社会性を補

助するツールとして見出されるようになった。特にスケールについては単なる技能としてではなく、身体に通じるものであるとの考察がなされた。3年目になるとスケールは「空間察知能力」に言い換えられ、スケッチ、図面、模型、プレゼンテーションは「空間察知能力」の下に位置付けられた。講師は自身が受けてきた建築教育の指導方法を応用できないという葛藤を抱えることになったが、その葛藤を子どもとの対話を通して克服していた。

第5章では、デヴィッド・J・ボームによる対話の定義を参照し、「子ども建築塾」における講師と子どもの対話を「発話をやりとりしながら協力して意味を創り、環境創造のための思考を深める手段」と再定義した。内観法による発話プロトコル分析を採用し、筆者を含む3人の評価者によって、ビデオ撮影の映像から文章を起こして分割された講師と子どもの発話プロトコルを分類した。対象は、「子ども建築塾」の開講年から3年間（2011年度～2013年度）の「まち」の発表・講評、および、「まち」と相互に変容するきっかけとなったプログラムである2013年度の「いえ」の発表・講評とした。3人の評価者による分類を総合し、「子ども建築塾」における発話プロトコルの8つのカテゴリー（直観、創造、再現、引用、現実的条件、仮想的条件、疑問、共感）と意味内容を整理した。これらの発話プロトコルは、話者・相手の①感受性、②理性、③社会性を引き出す役割と、④対話を進行させる役割を持っていた。また、8つのカテゴリーに当てはまらない発話（状況・状態の説明など）は、思考や対話の流れが止まる際に表れ、思考や対話の推進力とならなかった。分析の結果、「子ども建築塾」を2年間継続受講した塾生Aは、1年目は①感受性と②理性に関するカテゴリーへの偏りを持っていたが、2年目に③社会性のカテゴリーの発話を多用する変化が見られた。塾生Aと講師の具体的な対話の内容、ティーチング・アシスタント（TA）の記録を併せて分析したところ、塾生Aと講師の対話には、強い共感が示されていた。また、塾生Aの制作をサポートしたTAの手記には、課題に取り組む困難、指導に対する不安等、TA自身の葛藤が見られた。

結論では、以上の知見を総合的に考察した。建築教育が現代社会の要請に応えるためには、建築家、子ども、環境の対話により、その三者を相互に変容させる「愛」を基盤とすべきである。そのためには高度に専門化された知識や技術を解体し、再構築するための、建築家のすぐれた共感的資質こそが必要である。