

現代学校建築における主体化のモード

——「ポスト規律訓練」的学校空間の組み立てとその系譜——

牧野 智和

日本の学校建築は、一般には定型的で無味乾燥なものという印象があるが、概して1980年代以後、学校施設の質的整備が全国的に進み、少なくない学校が開放的で個性的な設えをとるようになってきている。定型的な学校空間に対しては、ミシェル・フーコーが論じた「パノプティコン（一望監視施設）」への見立てが行われていたが、近年増加する新しい学校建築に対して、それはどのような「政治技術論上の一つの形象」とみることができのだろうか。本稿では、資料分析にもとづいて戦後学校建築の展開を追跡し、今日の「アクティビティを誘発する学校建築」がどのような主体化を志向する装置としてあるのかを検討する。

1 学校とはどのような場所なのか——規律訓練の空間としての学校？

学校とはどのような場所だといえるだろうか。教育社会学の定説からすれば、学校とは社会に新たに参入しようとする成員の社会化や選抜などを行う場所だとまずいうことができる。だが文字通りにどのような「場所」、つまりどのような物理的空間なのか考えてみようとするとき、どう捉えることができるだろうか。

文化人類学者のトーマス・P・ローレンは『日本の高校』（Rohlen 1983=1988:133-41）のなかで次のように述べていた。日本の高等学校は「徹底した効率性」を追求するために「デザインや個性」という発想がなく、明るく清潔だが「いっさいの装飾を永久に禁じられているかのよう」である。その殺風景な印象はまるで「兵舎」、あるいは「戦艦のデッキの下にいるよう」だ、と。これは高等学校についての描写だが、このような没個性的、無機質な印象は、日本の学校空間に対する一般的ないしは典型的なものとおそらくいえるだろう。

教育（社会）学者を中心として、このような印象は一時期もう少し突き詰められたことがある。教育学者の山名淳（2015: 173）は、1980年代後半から1990年代にかけて、ミシェル・フーコー『監獄の誕生』（Foucault 1975=1977: 147-54）の影響を受けた「規律訓練」的な学校空間論が展開されたと述べている。つまり、各個人を「それじたいのために閉じられた場所」のある所定の位置——これは序列を伴っている——へと個別に配分し、分断された個人をつねに監視・評価するべくコミュニケーション手段を限定ないし遮断し、配分された場所で求められる活動の生産性がつねに監視・報告され、そうした活動の評価如何によって配置場所が決定されるといった規律訓練の諸技術が、さまざまな教育問題が噴出し、また近代的な教育のあり方が疑問視されるようになっていた当時の状況に接続されたというのである（その一例として寺崎 1991, 1995; 長谷川 1991; 田中 1999 など）。

こうした議論の要点になっていたのが、18世紀末にジェレミー・ベンサムが考案した「パノプティコン（一望監視施設）」（Foucault 1975=1977: 202-4）であった。独房内に配分された受刑者は、監視者に見られている（かもしれない）が、決して監視者を見ることはできないというこの「見る＝見られるという一対の事態を切離す機械仕掛」を通して、「可視性への永続

的な自覚状態を、閉じ込められる者にうえつける」という衝撃的なフーコーの見解が、規律訓練的な学校空間論の要点になっていたといえる。もう少しいえば、一望監視的な学校空間自体は19世紀前半までにしかみられないのだが¹、規律訓練的な学校空間論はたえざる試験の実施というフーコー（Foucault 1975=1977: 188-95）の指摘や、独房そのものではないが競争原理によって「目に見えない独房」が現出していた（寺崎 1995: 103-11）という見解を補助線として差し込み、教師さえもその一部に過ぎないとされる「一つの機械仕掛」（Foucault 1975=1977: 152,181）としての規律訓練的権力自体は作動し続けているという見解のもとに、当時の日本の学校空間を解釈してきた。

しかし、かつてこうした議論が一定の広がりを見せていたとしても、今日の学校論についてはどうだろうか。近代教育の原理を暴露しようとする教育（社会）学的研究の蓄積や同時期以降の学校現場・教育政策の変容を経て、このような議論のインパクトはかつてほどではなくなってきたと考えられる²。では改めて、今日における学校とはどのような場所だといえるだろうか。かつてより管理的・競争的傾向が弱まり、生徒個人人の心地よさを充足させようとする方向に学校が変わってきたとする「学校のコンサマトリー化」（伊藤 2002: 95）のような観点から捉えることはもちろん可能だが、それは規律訓練的な学校空間論とはややすれ違う。規律の弛緩や変容を捉えること自体の意義は当然あるものの、『監獄の誕生』におけるフーコーの議論はそれがまさに「権力の微視的物理学」（Foucault 1975=1977: 30-1）として示されていたように、規律訓練を支え促す物理的空間とその活用戦略・技術、そして活用の対象となる身体といった、さまざまな意味で「物質性」をはらんだ「諸連関がつくる網目」を考慮に入れたものであったと考えられる。規律訓練的な学校空間論が学校の物理的イメージを念頭においてなされていたとすれば、そうした議論が退潮した以降の、いわば「ポスト規律訓練」的な学校空間を考えようとするにあたって、物理的な意味での学校空間の現状を考慮に入れた検討が必要になるのではないだろうか³。

このような観点から本稿では、過去から現在に至る学校空間の様態について、物質性を考慮に入れたうえでその展開について整理し、今日の学校とは一体どのような場所だと考えることができるのか、検討を試みたい。以下ではまず2節において、物理的側面を含んだ学校空間の様態、具体的には学校建築に関する先行研究の状況とそれに対する本稿のスタンス、分析対象について示す。3節から5節にかけてが分析パートで、学校建築の研究・実作上の展開にもとづいて、学校という物理的空間がどのような状況認識とそれに対する企図のもとに設計・デザインされていったのかを検討する。6節では分析を踏まえての考察を行う。

2 学校建築の社会学に向けて——本稿における研究のスタンス

2-1 建築学からの学校へのアプローチ

日本の学校空間が没个性的、無機的であるという印象に対して、それを手がける人々、つまり学校建築に携わる人々——特に学校建築を専門とする建築学者や、近年では学校建築を手がける建築家——はただ手をこまねいていたわけではない。むしろ、学校を論じる教育学者よりも非常に積極的に、そもそも学校建築とは何なのか、その時々における学校建築の間

題点は何かということについて深く考え、研究や実作（実際の学校の計画・設計やその指導）を通してその打破を試みてきた。彼らの学校建築に向かう総体的なスタンスは、どのような人物の言及においてもかなり一貫したものだといえる。

「新しい学校の空間は、従来のような単にスペースを確保するためだけの、いれものとしての教室ではない筈である。また最近の建築計画技術も、単に学校内の生活を追求して、これにできるだけ便利のように計画することを目的としているのではない。むしろ建築の空間は、そこで生活するものに積極的に働きかける力を持っており、その意味で教育的意義の高いものを創り出すことを目的とするべきである」（船越 1962: 285）

「われわれ建築家の抱く職業的な、そして、本能的な意識は、『環境は人間を変えうる』、『環境の改革は人間の意識を変えうる』、である。学校環境が変わると教師たちや児童・生徒たちの意識に有形無形の影響を与え、のびやかな環境は教師や子どもたちの気持ちを伸びやかにする。日本の学校建築に今まで欠けていたものは、この『伸びやかさ』ではないだろうか」（上野 1999: 199-200）

上述したような没個性的で無機的な学校建築を打破し、児童生徒の個性を育むことのできる環境を形成すること。この際、学校建築が及ぼす物理的な作用の強さはつねに自覚されてきた。たとえば、「少しく過ぎたいい方をすれば、知識と情操と身体の内ない生長の過程にある児童を容れる人間工場が学校なのである」（伊藤 1951: 1）、「学校建築は学校教育の行なわれる物質的手段の最も大きなものである」（大串 1973: 1）、「施設は、教育のあり方を規定する暴力的な力を持つことに気づかなければならない」（長澤 2001: 15）というように。しかしそれでもなお、あるいはだからこそ彼らは、目指すべき教育のあり方を「具象化」（大串 1973: 1）、「空間化」（長倉 1983: 150）したものとしての学校建築の、他に代替できない「新しい教育的発想を生み出し、試みを促す力」（長澤 2001: 15）を有効に活用し、学校建築のみならず学校教育のあり方を改革しようと試み続けてきたのである。教育社会学者の四方利明（2000a: 243-4）は、学校建築に関する研究を（1）学校建築計画・技術、（2）学校建築の歴史、（3）オープンスクールにおける教育方法、（4）学校建築（施設）に関する教育法制・政策を扱うものに分類できるとしたが、述べてきたようなスタンスに大きくは包摂しうる（1）の建築学的研究が学校建築研究の大半を占めてきた。

2-2 教育学における学校建築研究

一方、教育学の分野においては、1968年の時点で「教育学の領域では学校施設に関する研究は皆無に等しいし、それを専門とする学者もいない現状」（鍛冶ほか 1968: 57）だという語りをすることができるが、以後も研究の蓄積は非常に乏しいことが嘆かれ続けてきた（石附 1992: 3; 四方 2012: iii; 堀井 2013: 38 など）。このような研究上の無関心は学校現場における学校建築への無関心にも通じるところがあるとされ、喜多明人（1983: 35-6, 59-60）はそれを明治初期のいわゆる擬洋風建築への批判を受けて台頭・定着した質朴堅牢的な学校観が今日まで保たれていることや（「器」的な学校環境観）、戦後の教育基本法第10条の解釈をめぐって「内的事項」と「外的事項」の区分論——教育活動を意味する前者は現場教師の管轄であ

り行政的圧力を及ぼすべきではないが、後者に含まれる学校施設は教師の関与しうることではないとする区分論——の定着などから解釈していた。

教育学の研究もまたおおむね、没個性的で無機的な学校建築の批判的検討に向けられてきたといえるように思われる。喜多は上述の議論を踏まえて、子どもの権利を尊重しうる学校施設のあり方に目を向けていった。それ以外の学校建築に対する教育学者の研究・指摘も、学校建築への反省的まなざしの喚起や、教育環境構築への積極的な参与を促すものが多い(佐野 1996; 天笠 2001; 奈須 2005 など)。教育哲学の研究では、パノプティコンに象徴されるような学校建築の歴史的展開を追いかけたものや(鈴木 1999)、知識を詰め込み測る機能的空間から感性や居場所感を育む意味空間へという総合的展望を語るものなどがあるが(高橋 1997)、これらにも今述べたような批判的な方向性が共有されているといえる。

教育社会学の立場からは、より数は少ないものの、本稿の目的である学校空間の様態を考えるにあたっての手がかりがいくつか示されてきた。賀曉星(1991, 1994)は「潜在的カリキュラム」という観点を切り口にして、日本と中国の学校建築がもつ「物的文化」「学校建築の持つイデオロギーの深層」(賀 1991: 23-30)を明らかにしようと試みている。日本については戦前の典型的モデルを事例に、フーコーのパノプティコン論が引き合いに出されながら、時間の管理や監視にもとづく教師・生徒間の服従的関係を目的とする学校建築の様態が記述され、「その建築様式や『一斉教授式』の教室内部空間配置を通して、権威を尊重し、統制管理に服従するようなメッセージ」(賀 1994: 233)を与えていたと指摘されている。

賀の国内学校建築についての考察はほぼ戦前に留まるものだったが、古賀正義(2000)は戦後から1990年代までの学校建築の展開を踏まえた考察を行っている。賀が指摘したような戦前の学校建築の様態がかなりの程度保持されたまま量的整備が進んだ1960年代までの状況を経て、画一的で閉鎖的な学校空間の「人間化」を求めた「オープンスクール」が1970年代に登場する(こうした展開は次節以降で詳述する)。しかしそのような開かれた空間は多くの学校現場において教師や父母の戸惑いを生じさせ、実際の活用において課題を残すことになった。古賀(2000: 131-7)はこれらを踏まえて、1990年代に建設されたいくつかの小学校はこうした課題に対応すべく、「学習活動の広がりや深まり」を誘発するような小さな仕掛けに満ちた空間になっていると指摘し、それらに「学ぶことの意味を見出す場」としての可能性や「自ら問題を発見して学ぶ能力」の育成といった希望を見出していた。

2-3 本稿のスタンス

2-2で紹介したような諸研究は、貴重な知見をそれぞれ産出した一方で、さらなる検討点を指し示している。こうした研究はおおむね、日本の学校が無味乾燥な建築物であることを批判し、そこに学校の管理・統制志向の一因をみるというスタンスをとっている。このこと自体の是非はともかくとしても、このスタンスはいくつかの盲点を生み出してしまう。

その第一は、従来の学校を没個性的だと批判することによって、そうではない「個性的」な学校をユートピアとして置いてしまう、もしくはそこで新たに起きていることを看過しがちになってしまう点である。上述の山名(2015: 177-80)は、規律訓練的な学校空間を救済すべく、学校空間に開放性を付与しようとする試みに注目するという選択肢があるが、こ

これは「一方に問題の多い現状を、他方に到達すべき理想状況を割り当てて、前者から後者への移行として学校空間の変化を思い描く」という図式に学校空間をめぐる議論を収束させがちで、閉鎖か開放かという「不毛な二者択一」にはまり込んでいると指摘している。山名はこの二項対立から抜け出て初めて「学校空間とは何かを本格的に論じる地点」に辿り着くことができているが、本稿でもこの観点を共有したい。つまり、規律訓練的な学校空間論が花開いていた1980年代はまさに、多目的スペース設置への補助（1984年）を嚆矢として個性的な学校空間の設置が政策として後押しされるようになった時期だったのだが、そうした新たな学校空間は未だ、ほぼ検討の盲点になっているように思われるのである。

第二の盲点は、従来の学校は没個性的だったとすることで、これまでにあった学校建築の改革的試み、具体的には2-1で紹介したような建築学者が少なくとも戦後以来取り組み続けてきた学校建築の研究、実作上の工夫を看過してしまう点である。もちろん、大勢は定型的な学校建築の側にあったといえるが、戦後日本の学校建築計画学はそのような定型化に抗するかたちで進展してきた向きがあり、やがてそうした活動が1970年代のオープンスクール運動や、上述した多目的スペースの設置補助開始に結びついていくのである。各時期の研究・実作は、それ以前の時期の研究・実作への反省や再評価などをつねに伴うものであり、今日の学校建築について考えるにあたっては、そうした検討の系譜を踏まえなければその様態や新奇性を十分に理解したとはいえない。

また、先行研究のなかでも、古賀はこれらの点を踏まえた検討を行っているといえるが、彼が紹介する1960年代のイギリスで示された「アクティビティ」を重視した学校建築と、1990年代後半以降の日本の学校建築における流行語の一つになった「アクティビティ」は、用いられる言葉こそ同じだが、その含意はかなり異なるものであり、特に後者は近代以降の日本の学校建築批判およびそれへの対案を含みこんだ概念として仕立てられている（詳しくは5節で紹介する）。1990年代以降の学校建築をリードしてきた一人である建築家の小嶋一浩は、従来のではない学校を新たに建設するにあたっては、教育委員会等に対して説明を通す必要があり、それに向けて自らのアイデアの「すべてについて理論武装」（山本ほか1996: 241）をしなければならないと述べているが、そうした理論武装についても細かくみていくことが、今日的な学校空間の様態を理解するには必要だと考えられる。

第三の盲点は、従来の学校批判はともすると、パノプティコンに象徴される管理志向の学校建築が子どもたちを縛りつけてしまう、という技術決定論に陥ってしまう点である。これに対して、学校施設はさほど問題ではなく、どのような教育を行うかだとしてしまえば上述した内的事項・外的事項を分ける思考に戻ってきてしまう（これは技術決定論に対する、教育決定論といえるかもしれない）。賀（1991: 22）はこれらに対して学校建築は「文化的・イデオロギー的な側面も合わせもっている」とするが、そのアプローチは学校建築に反映された、しかし隠されている「教育行政側の意図」を明らかにし、「学校建築の持つイデオロギーの深層」を明らかにするというもので、その見解は貴重なものだが、建築の背後にある行政の側に事態が還元される社会決定論に近いものになっている。こうした、何らかの観点到に学校建築の様態を還元するようなアプローチは果たしてどれほど有効なのだろうか。

一部述べてきたように、学校建築はただモノとして存在しているのではなく、国の政策につながり、従来の学校建築を手がける者からそれを打破しようとする者までの建築関係者につながっている。彼らのうち、ある者は研究の蓄積や啓蒙的な著書を通して学校建築のあるべき姿を言葉として発信し、それをみて学校関係者や自治体関係者が新たな学校計画を立て、また学校においては日々教師や生徒がそれを利用して活動を行っているといった、さまざまなつながりの結節点としてある。学校建築を技術決定論的に切り出せば、これらの多くは当然零れ落ちてしまうだろうし、逆に教育ないし社会決定論の立場を取っても同様である。学校建築を結節点とするこうした諸関係は、もちろんどこか切り口を意図的に限定して切り出すことの意義はあるだろうが、その総体的な様態によって一つの個性をなしているのだと考えられ、可能ならばそのようなアプローチを取る方がよいように思われる。

このようなアプローチを最もよく支えられると考えるのが、ブルーノ・ラトゥールらによって提案されたアクターネットワーク理論（ANT）である。彼らはモノ、社会的利害関心、言説といったいずれかに対象をめぐる事態を還元せず、ある対象をめぐる「社会—技術的なもつれ」に注目しようとし（Latour 1991=2008: 20-1）、モノとそこにかかわる人間双方のアイデンティティはそうしたネットワークの、物質的に異種混交的な布置連関の結果として生じるのだとしている（Callon and Law 1995: 502, 1997=1999: 247 など）。学校建築をめぐる多種多様なつながり——学校建築は物理的なモノといえるが、そこには多種多様な人々がかかわり、さらにそこには各種の語りが重ね合わされる——を理解するにはこうした異種混交的なもつれを総体的に捉えようとする立場が有益であるといえる。

また、ANTの中心的論者であるジョン・ローは『監獄の誕生』を挙げながら、ANTはフォーコーの仕事と重要な部分に分かち合っていると述べている（Law 1992: 387, 1999: 4）。そのなかでも特に、人間とモノのアイデンティティがネットワークの効果として立ち現れるという立場をとっているANTは、「ポスト規律訓練」的な学校空間がどのような主体を生み出すようとしているのかを考えるにあたってその備えをもっていると思われる。

2-4 本稿における分析課題と分析対象

このような観点を踏まえ、本稿では次のような分析課題に取り組みたい。かつてから今日に至る日本の学校空間は、どのような教育的意図を込められながら、またどのような社会的利害関心や政策的意図と関係づけられながら、どのような物理的設計として示され、またそこに関わる人々——主には生徒——にどのような主体であることを望んできたのか⁴。これらのすべては、それ以前の状況観察を伴った批判、対案提示、再評価などをそれぞれ伴いながら展開されているため、その展開は系譜的に描かれる必要がある。系譜をどこから描くのかについては、戦前および戦後まもなくまでの学校建築の評価（＝定型化・画一化）が、歴史研究の蓄積によっておおむね定まっていることを考えると、そうした定型化以後のリアクションを追っていくのがおそらくよいだろう。このリアクションは戦後まもなくから始まっているのだが、戦後すべての展開を記述することは紙幅の関係上難しい。そのため、検討する資料自体は戦後以降における（1）学校建築に関連する書籍・政府刊行物・博士論文 277点⁵、（2）学校建築を主題とする建築関連雑誌の特集 89件⁶、（3）その他学校建築に関連す

る先行研究、(4) 資料 (1) (2) に関連する建築学者・建築家の著作・論文という四種の資料を扱うが、本稿で具体的な展開を追跡するのは、画一化・定型化に対するリアクションが一つの潮流となって現れる 1970 年代以降としたい。

表 1 学校建築に関する書籍（など）・雑誌特集記事の年代別点数

年代	1945-59	1960-69	1970-79	1980-89	1990-99	2000-09	2010-
書籍	17	14	41	34	45	65	61
雑誌	0	1	6	2	5	29	46

資料 (1) (2) の年代別点数は表 1 のとおりである。建築に関する成果発信は論文や学会報告を通してなされることが多いが、それらをまとめた書籍や雑誌特集による情報発信もかつてから継続的に行われている。書籍・雑誌ともに 2000 年代以降増加傾向にあるが、雑誌については 2000 年以降『近代建築』と『日経アーキテクチュア』で学校建築特集が毎年組まれるようになったことが大きい。しかし書籍においても点数が増加傾向にあることは、学校建築への一般的な注目が近年高まっていることがいえるように思われる。

表 2 学校建築に関する書籍（など）の著者属性

属性	著者数	割合
建築学者（日本建築学会によるもの 20 を含む）	129	42.4%
教育学者	40	13.2%
建築家	26	8.6%
文部（科学）省およびその関連機関・職員	20	6.6%
自治体およびその関連機関・職員	13	4.3%
出版社	9	3.0%
学校	9	3.0%
教員（元教員を含む）	9	3.0%
工学者	7	2.3%
その他（建築評論家、デザイナー、写真家、小説家、新聞記者、犯罪学者、文化人類学者など）	40	13.2%

資料 (1) の延べ著者数は 302 にのぼるが、それを整理したものが表 2 である。学校建築に関する教科書が多いことが最たる理由だが、建築学者によるものが半数近くを占めていることが分かる（建築家を含めると過半数に達する）。彼らが述べる、学校建築に関する技術的および教育的見立て、そしてそれを踏まえた実際の学校建築評や提案が学校建築をめぐる言論の基調をなしているといえる。自治体や学校関係者は、自らがかわった学校の新設・改築の経緯（計画や理念）や新しい学校で行われる実践をつぶさに紹介し、教育学者は建築学者の

提案や学校現場での実践に教育的なコンテクストを与え、基本的には肯定的な補強を行う。日本建築学会や建築関連の雑誌は定期的にこうした動向を整理する企画を立てて研究・実作上の到達点や指針を示し、文部（科学）省は学校建築に関する新制度（補助基準などの新設・改訂）に関連して、その意図や先駆例を集約して周知する。このようにさまざまなアクターがそれぞれに役割を担いながら、学校建築をめぐる議論および研究・実作は展開している。

このような資料から何を描き出すことができるだろうか。以下の分析でも登場する、戦後学校建築学の中心的アクターの一人である長倉康彦（2002: 47）が「9割の数の学校は、一斉画一授業のための教室しかない、いわば単一教育機能しか果たせない学校建築です」と述べているように、今日の学校建築の大部分を占めるのは建て替えられずに残っている従来のな——と、ここまで述べてきたが、その具体的な様態については次節で述べる——それであり、建築学者や建築家、教育学者を中心に書籍・雑誌等で論じられ、示される学校建築はそれらから脱却しようとする一部の先進的な試みに過ぎない。しかし一部とはいっても日本全国をみれば、たとえば多目的スペースを備えた学校は1990年代後半の時点で5,000校を超えろといわれ（倉斗 2001: 3）、その影響は小さいものではない。教育学者の天笠茂（2001: 7）も、1980年代以後に大きく動き出した学校建築改革の動きは「形として具体的に表現されるため、そのインパクトも極めて大きなものがある」としている。

また、先進的な試みだとしても、学校建築を「工場」「兵舎」「隔離施設」（香山ほか 2000: 45; 鈴木 2006: 85-90 など）のような規律訓練的空間から脱却させようとする志向は、本稿で以下に見ていく1970年代以後の学校建築論では支配的といえるものに——逆にいえば従来のな学校をよしとする議論はほぼ全くみられない——なっており、今日において新しい学校を工夫して建設したいと考える場合の有力な参照項になっていることは間違いないように思われる⁷。社会学者のアラン・プラウト（Prout 2005=2017: 115）はANTを参照しながら、子どもや大人、組織や人工物、技術といった異種混交的なアクターに関する「新しい一連のネットワーク」ができたときに『子ども』の新しい形が立ち上がる」のだと述べていたが、本稿で描き出そうとするのもほぼこれと同様のものといえる。つまり、規律訓練的な学校空間からの脱却を狙って議論・設計される学校建築、そこに折り重ねられる教育政策や教育実践の理解、子どもの望ましい生活・活動のあり方をめぐって立ち上がる新しいネットワークを資料から描き出すことで、規律訓練が創り出した、「従順化」などと表現される主体化のあり方とは異なるその新たな様態を描き出すことが本稿での作業課題になる（Foucault 1975=1977: 169, 190）。

見方を変えていえば、フーコーはパノプティコンを単なる建築物ではなく「政治技術論上の一つの形象」として位置づけ、その運用のあり方、関連する諸アクターの関係性（網目）から規律訓練に関する議論を展開していた（Foucault 1975=1977: 30, 207）。本稿でもそのように、新しい学校建築の物理的様態をただ描くのではなく、それに重ねられる言論、社会的利害関心、関連する対象の設定や動員の技術についてそれぞれ描き出し、それらの効果として発生する主体化の様態について描き出したいと考えている。学校建築に関する歴史的記述は少なくない蓄積があるが、本稿がそれらに対して何らかの知見を積み重ねることができると

すれば、今述べてきたような「主体化」というトピックに照準し、ANTを参照した異種混交的な布置連関の描写という手法をとるところにある。建築関係者は自ら事態を解釈し、研究と実作を行っているが、そうした言論自体が自覚的に分析俎上にあげられることはほぼない。本稿の示差性は物理的設計や学校施設政策の変遷のみならず、学校建築をめぐる言論動向も含めて、学校建築と主体化をめぐる異種混交的な布置連関を明らかにしていくところにあると考えている。議論を先取りすることになるが、このようにして分析される主体化の様態は（フーコーの議論がそうであったように）学校建築に留まるものではない可能性があり、その意味で本稿は子どもたちに留まらない、現代社会に生きる私たち一般が一体何者になろうとしているのかを考察しようとする試みの一端でもある。

3 学校建築の歴史的展開

上述したように、本稿では1970年代以降の展開を検討していくことになるが、その展開の前提となる状況について押さえておく必要があるだろう。ここでは1970年代以降の展開に即応する、定型化・画一化に関する動向を簡潔に整理しておきたい（学校建築の歴史については青木1970; 菅野・佐藤1983などを主に参照）。

明治5（1872）年の学制発布後、開智学校に代表される擬洋風建築はやがて「虚飾」であるとして批判の対象となり、必要な機能のみを充たした「質朴堅牢（ないしは質朴堅実）」な建築が推奨されることになる。学校建築をめぐる指針は各府県が地域の実情を考慮してそれぞれ示していたが、明治24（1891）年に文部省が「小学校設備準則」を公布して以降、学校建築の全国一律的な統制が進んでいくことになる。面積基準や室の構成がここでは示されたが、明治28（1895）年にはやはり文部省から「学校建築図説明及設計大要」が発刊され、設計図例と設計条件の詳細が多く掲載されたこのパンフレットによって定型化の傾向が明確なものとなる。片側廊下型の校舎が推奨され、南ないしは東に体操場、北ないしは西に校舎、教員室は体操場に面する中央部という構成が示され、教室も形状としては長方形、壁面は中性色（灰色の類）とされてさらに天井高、教室の窓回り、廊下幅なども細かく規定された。浩瀚な学校建築史を記した文部省職員の菅野誠（1983: 461）はこの大要が「試作期の学校建築に一応の結論を与えた」ものだとしている。

これに明治34（1901）年、文部省学校衛生取調囑託・三島通良による「校舎衛生上ノ利害調査報告」が建築衛生論にもとづき北側に廊下、南側に教室をとるべしと主張したことで、大要では定まっていなかった（廊下の配置は地方の気候によって異なるとして「南北廊下論争」が起こっていた）廊下の方位までが定まり、こうして「ブロックプランの定型化はほぼ完了」することになる（青木1970: 206）。

戦後、戦争による焼失や老朽化、相次いだ風水害、さらには資材難・資金難という状況に対して、学校施設の量的整備および水準確保を企図して、日本建築規格「木造小学校建物 JES1302」「木造中学校 JES1303」（1949）や、日本建築学会と文部省との共同研究による「鉄筋コンクリート造校舎の標準設計（A・B・CおよびD型）」（1949）、標準設計にもとづいた東京都新宿区立西戸山小学校（1950）などのモデルスクールが戦後数年間のうちに次々と示

された。標準設計に携わった建築学者らは、これらはいくまでも「規格というようなものとしてではなく、ひとつのモデル」に過ぎないと述べていたものの（日本建築学会 1950: 3）、この標準設計は実質的に「規格に近い性格を帯びて戦後の学校建築に君臨」することになってしまったといわれる（関沢 1972: 80-1 など）。戦後まだ間もない、建築計画学的研究の蓄積も始まったばかりという状況において、プランニングとしては明治期の「学校建築図説明及設計大要」と大差ない学校建築がこうして全国的に広がっていくことになる。

建築学者はこうした状況に対して、実際の学校の利用形態に応じた、より合理的で計画的な学校建築の実現に向けた研究を積み重ねてきた。具体的には、子どもの心身の発達に応じた「高低分離」などの生活圏の計画、学年ごとのまとまり、移動の効率性、今後の拡張性を配慮した校舎および各室の配置（ブロックプラン）、戦後の新しい体制のもとでのさまざまな学びを充実させるような教室まわりの構成要素、一般教室型や特別教室型などの運営方式に応じた合理的な教室利用といったテーマに関する、東京大学の吉武泰水研究室を中心とした「使われ方調査 Post Occupancy Evaluation」の蓄積を、建築学の教科書や建築士への講習会、実際の学校建築における計画指導を通して反映させようと試みてきた（長澤 1983: 33; 船越・飯沼 1987: 7; 横山 2017: 15）。

4 開かれた学校建築への期待——1970年代～1990年代前半

4-1 オープンスクールの登場——加藤学園初等部に注目して

そのような建築計画学の蓄積は、1960年代半ばには「学校内部の問題についてはすでに一通りの成果」（長澤 1983: 34）が得られたと考えられるまでになっていたが、学校建築をめぐる新たな状況をもたらしたのは、ある学校の登場によるところが大きい。1972年、楨総合計画事務所による静岡県沼津市の加藤学園初等部（現・加藤学園暁秀初等学校）である。

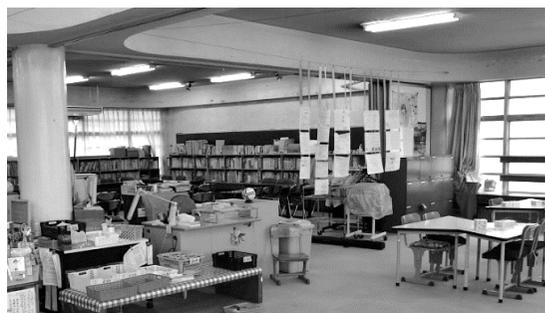


図1 加藤学園初等部のオープンスペースと教室（現・加藤学園暁秀初等学校）⁸

この学校建築においては、私立学校のアドバンテージを活かした、それまでになかった実験的な設計が試みられた。教室は従来の4倍の広さを確保し、教室と教室の壁がなく、一人一人の机も決まっていない。チームティーチングによるインフォーマルな教育の展開に応じて、スライディングウォールによってその時々々の空間設定・配置が適宜行えるようになっている。自分でスケジュールを組む学習時間では、図書館を支柱にして各種の学習メディアを揃えた

「学習センター」でそれぞれが思い思いに自らの学びに取り組む。学習センターにも固定的な配置はなく、器具や資料は柔軟に移動させることができる。すべての床はじゅうたん敷きで、「子供たちの日常生活における“ねる、すわる、はう、たつ、ころがる”といった原初的行動」が行われやすい、親しみのもてる設備になっている。全体的にみても、どこか特定の場所が学習のための空間ということではなく、「学習空間と非学習空間の区別は消滅して、目的空間と媒体空間は一体化している」（福永 1973: 115-6; 加藤学園・北沢 1976: 191-9）。このような、固定された教室中心のプランではなく、フレキシブルに活用できるオープンスペースを備えたプランニングをとっている学校はオープンスクール（以下 OS）と呼ばれる。

このような開かれた構成をとる学校建築は突如出現したわけではなく、建築計画研究において個別・グループ学習を可能にするティーチング・エリアを備えたイギリスの学校や、空間の融通性を重視したオープンレイアウトをとるアメリカの学校への注目はなされてきた（太田 1960; 関沢 1973: 128-36）。また日本国内でも、定型化を打破しようとする研究のなかから、コミュニケーションのためのスペースを設けた青森県七戸町立七戸小学校（1969、東京大学吉武研究室・アルコム）や千葉県館山市立北条小学校（1969、下山真司・岩田荘一）など、豊かな学校空間創出のための新たな工夫が生まれていた。しかしこれらは「根本的に学校建築・空間を変えるまでには至ら」ず、より大きなインパクトをもたらしたのは上述の加藤学園であったとされる（長澤 1983: 31; 横山 2017: 17-8）。

加藤学園はただ空間を開いたのみではなかった。チームティーチングや個別学習という言葉が出てきたように、そこで行おうとしている学習と学校建築を連動させようとするところにその特徴があった。また、そのような連動の意図は、学校建築を含む学校教育に対する総合的な考察・批判・対案提示ともないまぜになったものであった。

加藤学園と教育学者の北沢弥吉郎が 1976 年に刊行した『子どもから学ぶ——インフォーマルな教育を求めて』は、以降に続く「オープンスクール選書」の第 1 巻をなすものだが、そこには次のようにある。「教科書のみによる一斉画一の授業と、受験のためのテストだけの学校では、個性も想像力も、ほんとうの知性と体力も育てようがない……加藤学園の教育目標の一つは、子どもたちの頭に知識をつめこむのではなく、子どもたちに、自分で学ぶ力を育てることにある」。だからこそ、生徒個々人の関心や進度に応じた個別学習プログラム、チームティーチング、さらには机も決まっておらずチャイムも鳴らないという「オープン・エデュケーション」の形態をとり、教師は「助言者」として、自由な雰囲気なかでその生徒に合わせた指導を行っていく。このような学習は従来のな教室では成立しにくい。そこで上述したような「一人ひとりの子どもの、興味関心と、能力と、進度にふさわしい学習資料と施設を、学習意欲を喚起するような状況で提供」することで、子どもたちが能動的に学び、また各自の能力を最大限に伸ばすことを支援しようとするのだ、と（加藤学園・北沢 1976: 24,191-9）。

4-2 オープンスクールの理論武装

上述したように、建築計画研究においても OS への関心が既にもたれていたこともあり、このような加藤学園からの発信に建築学者も即座に反応して、共同戦線といえるようなもの

が生まれていく。その中心人物の一人が、吉武研究室で学んだ1950年代から1990年代までの学校建築研究を牽引した長倉康彦である。長倉は1973年にNHKブックスから『開かれた学校——そのシステムと建物の変革』を刊行し、これまでの学校建築の展開、当時の教育をめぐる状況と関連づけてOSの包括的な意義づけを試みている。同書および長倉の他の論考、およびそこに重ね合わされた当時の議論から、OSをめぐる見解の総体を復元していきたい。

まず、以前から続く定型化・画一化について。教育の環境を豊かに整えるべしという主張に反対する者はおそらくいないだろうが、学校環境は戦前から戦後にかけてさしたる進歩がみられない定型化・画一化の状況にあると長倉らは述べる。戦後、鉄筋コンクリート造が普及し、採光・通風等の環境条件が向上したことは評価できるものの、内外の景観や空間構成は標準設計の支配下にあり、建築一般の進歩を考えれば学校建築は質的に低下傾向にあるとさえいわれる（関沢1973: 152; 長倉1973: 9-10, 1979: 1）。

しかし、こうした計画性や反省性の不足の指摘に留まらず、1970年代以降の議論はより広く、教育のこれまでのあり方や当時の社会的状況までを組み込んで言挙げを行うようになる。つまり、一斉画一型の授業およびそれを支えた学校建築は、西欧諸国へのキャッチアップを行わねばならなかった状況においては機能したかもしれないが、このような「教える」ことを中心とした教育システムは今日の社会の急激な変化、および多様化した教育要求に対してはもはや機能しづらくなっている。教室に同一年齢の子どもたちを閉じ込め、一人の教員によって一斉的な指導が行われるという従来の学習形態に閉じこめるのではなく、1971年の中央教育審議会答申（いわゆる46答申）や1977年の学習指導要領で掲げられているような個性・進度に応じた多様な教育方法が求められている時代において⁹、また「おちこぼれ」「つめこみ教育」「学校ぎらい」といった「人間的な育成が阻まれている」という問題認識が広がりつつある時代においては「人間性回復の教育」が目指される必要があり、そのためには「学ぶ」ことを中心としたシステムを支える、創意工夫に富んだ多様な教育方法を柔軟に展開しうる環境条件が整えられねばならない、と（関沢1973: 153; 長倉1973: 37, 103-8, 1979: 2, 1982: 189-91; 長澤1987: 5）。

その有力な方策としてOSはあるが、これは「一定の形ととらえるのではなく、教育の要求にどこまでも対応していかれるような学校建築を考えていこうとする」営み、「その子ども達に最も必要な望ましい環境を用意してあげる」として考える必要があるという。つまり特定の物理的設計のみならず、「教育そのものに適応する空間を探し求めようとする考え方」として、学校建築へのまなざしが組み直されているといえる（関沢1973: 26; 長澤1976: 191, 5）。本稿では、学校建築をめぐる議論・提案はそもそも物理的設計や教育的意図、社会的背景の認識等がつねに絡みあっているものだとしているが、この時期の議論・提案においてそれが以前よりも自覚的・積極的に混交されるようになってきたといえる。

既にごこまでの整理からもある程度分かるように、OSをめぐる議論・提案ははっきりした二項対立の図式をとっている。暗記や試験に埋め尽くされた一斉画一授業から、個性や創造性を育む多様な個別化学習へ。教室に生徒を閉じ込める一学級一担任制から、チームティーチングへ。固定化した画一的な時間割から、自由な個別学習プログラムへ。計画表に

のっとして進行が管理される教育から、個々の進度に応じたフィードバックを重視する教育へ。教科書による画一的授業から、個別メディアの拡張へ。閉鎖的な同学年のクラス集団から、無学年制の学習集団群へ。指導者としての教師から、支援者としての教師へ。教えることを中心としたシステムから、学ぶことを中心としたシステムへ。おちこぼれや学校ぎらい、非行といった教育問題の温床になっている閉鎖的な学校環境から、生徒が自由に楽しく伸び伸びと過ごすことのできる開放的な学校環境へ（長澤 1976: 192; 長倉 1979: 4-5; 加藤学園・北沢 1979: 10-1; 長澤 1983: 125; 永地 1987: 79; 加藤 1987）。このように、のちに教育学者の高橋勝（1997: 12-28）が「伝達・需要型の学び」ではなく「生活世界を豊かに更新していく営み」、「学校を、閉鎖的で一元的な〈機能空間〉から、開放的で多元的な〈意味空間〉へと組みかえていく」といったかたちで説いた「学校のパラダイム転換」論——これは規律訓練的の学校空間批判でもある——とほぼ同型の議論が、建築学者や学校関係者を中心とした当時の OS をめぐる議論・提案においてみられたのである。

4-3 オープンスクールの構成

では、こうした位置づけを施された OS は、具体的にどのような空間として設計・デザインされていたのだろうか。子どもの進度に応じた多様な学習形態を柔軟に展開していくことに即応するものとしては、教室を含めて空間をフレキシブルに活用できるような設え（スライディングウォールの設置）や、教室の外にある廊下を拡張した「ワークスペース」の設置、教材・教具・視聴覚機器を多様に備えたオープンな学習センターの設置、そうした活動を支える吸音性の高いじゅうたん敷きの採用などがまず挙げられる（長澤 1976: 193-4; 池田小学校 1987: 133）。

しかし建築学者（長倉 1979: 6, 1989a: 11 など）は、こうした空間を設ければすなわち OS になるという考え方を戒め、「機能的に必要なものを用意することだけでなく、それを超えて」OS の構成とその狙いについて定位していた。たとえば長倉（1973: 44-8）は、OS 以後の学校建築においては次の3つの条件が念頭に置かれる必要があるとした。まず、「ゆとりと変化をもった環境をつくる」こと。床や天井の高さ、廊下の幅に変化をもたせることで無機的で単調な空間構成を打ち破り、子どもたちに「気持の変化」や「発散する感じを呼びおこさせる」。次に、「連帯感と帰属感」をもたせること。動線を中心にロビーを設けたり、階段の踊り場を広くしてスペースに造りかえるなどして、生徒同士が自然に「出あったり」「すれちがったり」「ふれあう」ような構成を考え、ある集団に共に属しているという気持ちを作り出していく。最後は「明確な空間の構成」。学年のグルーピングや特別教室の配置など、ブロックプランを明確にすることによって、生徒に「何がどこにあるか、自分が今どんなところにいるかをはっきりつかめるような感じを与え」、安心感を与える。1970年代から今日まで、特に1980年代以後の建築計画研究を上野淳とともにリードしてきた長澤悟（1976: 193-4, 1983: 36-7）も、子どものさまざまな自主的活動に対応できる「フレキシビリティ」、どこでも学びや触れ合いが発生し、また教師にとっても全体を見通せるような「連続性」、大きさの異なる各種のコーナーやアルコーブの設置など、学校への帰属感や心理的安定感をもたらすデザインの「多様性」を OS の要点として挙げていた。

こうした設計・デザインの新しさは一体何だろうか。それは長倉（1973: 153）が端的に「すべての部分が教育のメディアになるという考えをもって環境の計画をする」と述べていたように、学校空間全体に教育的・発達のまなざしを注ごうとするところにある。それ以前の建築計画研究が目指していた生活圈や動線、教室利用の合理化といった観点からの配慮のみならず、生徒の日々の活動それぞれに何らかの教育的効果が発生しうるような配慮がこの時期以降、まさにかたちをなしてきたのである。空間的なまとまり、ヒエラルキー、連続性、変化といった操作、さらには吹き抜けやアトリウムの設置、これまでにない色彩や材料の活用等を通して「子供たちの学習への動機づけや興味を触発する空間からの語りかけ」を増殖させようとするこうした動向は、「標準設計の蔓延によって損なわれていた設計行為の復活、建築的ポキャブラリーの回復」の試みでもあった（長澤 1983: 37; 1987: 6; 船越・飯沼 1987: 5-6）。

4-4 「教育」への解放

長澤（1987: 19-23）は、OS の浸透は四つの段階に整理できると述べている。まず、まとまったオープンスペースを備えた加藤学園や北条小学校などの先駆的な事例が登場し、また紹介された 1970 年前後。次に、日本大学の関沢勝一らが関わった東京都板橋区の一連の小学校（1974-75）や、長倉が関わった東京都八王子市立小宮小学校（1975）など、オープンスペースを備えた公立学校が現れ始める 1970 年代中盤まで。長倉（1993: 36）はこの頃を回顧して、教育現場よりも建築学者の方が、長期的な視野に立った施設および教育手法の改革を訴えていた時期だと述べていた¹⁰。

第三の時期は、富山県福光町立福光中部小学校（1976、長倉康彦指導・福見建築設計事務所）、愛知県東浦町立緒川小学校（1978、田中・西野設計事務所）、岐阜県池田町立池田小学校（1980、東京工業大学谷口研究室・K 構造研究所）など、地方にさまざまなタイプの OS が建設された時期とされる。長倉が関わった福光中部小学校は、各学年のスペースに「固定的な間仕切り、柱などはいっさい置かれ」ず、天井に 2m ピッチで基盤の目状にレールを設け、幅 2m の可動間仕切りパネルによって学年スペースを自在に組み立てられる徹底したフレキシビリティを実現したとされている（上野 2008: 45）。緒川小学校や池田小学校に関しては、建築のみならず、学校からの積極的な情報発信もまた注目すべき点である。長澤（1987: 17）は、OS の動向は「運動論的に進んできた側面がある」としているが、この第三期は OS の増加、長倉ら建築学者の著述や計画指導による関わり、建築雑誌による学校特集の開始、日本建築学会のテキストにおける紹介¹¹と各地での講習会開催、各設計事務所からの個々の提案、民間の研究会「21 世紀教育の会」による著述、そしてオープンスペースを備えた各学校¹²による授業公開や刊行物、地方行政サイドによる新しい学校への注目などがそれぞれ重なり合ってそのような運動が盛り上がりを見せた時期といえる（長澤 1992: 15 も参照）。

こうした運動がもう一步前進するのが第四期、具体的には 1984 年以降である。同年、「義務教育諸学校施設費国庫負担法施行令」が改正され、多目的スペースの設置に対する補助制度が始まった（詳しくは日本建築学会 1989: 9 などを参照）。これ以降、オープンスペースを備えた学校は 1980 年代末までには公立小中学校の 1 割にあたる 3,000 校程度にのぼり（長倉

1989b: 4)、1990年代半ばには5,000校程度にまで増えたとされている(倉斗2001: 3)。もちろん、それでも国内の大多数の学校は従来の学校建築といえるわけだが、かなりの早さと規模で、新しい学校が増殖していったことのインパクトは小さいものとはいえないだろう。1980年代から1990年代にかけては、多目的スペースの補助に限らず、文部省を中心として「学校施設の文化的環境づくりに関する調査研究」(1982)が行われ、学校施設の木造化、インテリジェント化、複合化などがそれぞれ指針や補助制度として動き出すなど、学校施設の質的向上が目指された時期だといえる。

さて、ここまで見てきたように、OSはただ学校空間の物理的な開放としてあるのではなく、従来の学校建築の批判、当時の社会的要求の取り込み、新しい教育を支える教育実践の改革、教育的効果をもたらす設計上の配慮といったそれぞれの異種混交的なもつれ、不可分となった関係性の一揃えとしてある。このような一揃えは、述べたように同時代的な規律訓練の学校空間批判とほぼ歩む方向を同じくしているものであり、規律訓練から抜け出そうとするベクトルをはっきりともっているといえる。しかし、本稿の立場は、そのような希望のさなかでどのような主体性が、その異種混交的な布置連関から生まれようとしているのかということにあった。

OSが念頭に置いている主体化のターゲット、つまり子ども——当時の実現状況からすれば小学生——は、学校空間のなかには閉じ込められ続けているものの、そのなかの所定の位置にはもはや繋ぎ止められようとはしていない。もちろん常にそうではないだろうが、自らの興味関心にしたがって動くことができ、偶発的なコミュニケーションが得られる時空間へと解放されつつある。規律訓練はこの意味では弛緩しているといえるかもしれない。だが上述した「すべての部分が教育のメディアに」という言及を思い出せば、ここで行われているのは「教育への解放」であり、学校でのさまざまな空間体験がそれぞれ教育上、あるいは心理上何らかのよい効果をもたらさうような空間に子どもたちは曝露されている状況にある。この意味では、OSは一元的な規律や序列への閉じ込めを加速するものではないとしても、何らかの教育的契機を都度掬い取り、望ましい方向に増幅させようとはしており、その意味で定型的・画一的な学校建築よりも、また1960年代までの計画性を重んじた学校建築よりも「教育的」なまなざしに貫かれている。学校空間の連続性が、子どもたちの触れ合いの創出とともに「学校の中をいつも教師の誰かが、察知していること」と合わせ述べられていたように、統制への志向も明確に保持されている(長倉1974: 84)¹³。

ただし、後代と比較すれば、そのまなざしは焦点が未だ絞り切られていないものだったといえる。この時期、教育上、心理上の効果が企図された空間的設えは、スペースやコーナーの設置や空間構成という水準にほぼ留まっていた。このことがOSをめぐる停滞を生み、そして次なるアイデアの創出につながっていくことになる。

5 アクティビティへの注目——1990年代後半以降

5-1 オープンスクールという画一化とその対案

前節でみたように、多目的スペースを備えた学校は増加傾向にあったが、それは新たな問題を発生させつつあった。早い段階では長澤（1992: 15）や長倉（1993: 23）が指摘し、その後上野（1995: 141, 1999a: 106-8 など）が各所で指摘するその問題は、「オープンスクールという画一化」であった。つまり OS の増加は、前節で示したようなその設置意図について深く考えることなく、「学年のまとまりを考慮しないで漠然と設けられたただ広だけのスペース、オープンスペースとは名ばかりの大きな閉じた部屋（多目的教室）」がただ設けられる、それらがさして使われずに従来の教室のみが利用される、結局間仕切りを固定して利用するといった事例の増加をもたらしていることが問題視されたのである¹⁴。上野はその背景を、神奈川県横浜市立本町小学校（1984、内井昭蔵建築設計事務所）、東京都目黒区立宮前小学校（1985 改築、日本建築学会学校建築に関する委員会第 10 小委員会・アルコム）などを通して OS のプランニングの検討が進んだが、その結果として無前提に「これからの学校はこんなスタイルらしい」として定型的に受け入れられるケースが増え、「新たな画一化」をもたらしたのだと解釈している（上野 1999a: 106-12）。

「学校の多目的スペースは、無目的スペースになっていないか」（船越・飯沼・寺嶋 1998: 8）¹⁵。こうした問題意識に応じるような研究・提案がいくつかの観点から示された。たとえば、イギリスのホームライクな学校建築への注目はかなり以前からなされていたが、そこに設けられたアルコーブ（ほぼ同種のものに「キバ」や「デン」がある）などに注目した使われ方調査や生徒の快適感に関する調査などが積み重ねられるなかで、オープンスペースよりもこうした小ぶりのコーナーの方が子どもたちを集めやすいという知見が共有されてきた。得られた知見はやがて、ただ広だけのオープンスペースを用意するのではなく「子どもたちのスケールにあった空間」を、また子どもたち自身の集団の規模に応じてさまざまな「場所に富んだ空間」を用意する提案へと結びついていく（上野 1999a: 15-7）。

このような提案は、前節で示したような空間的設備のサイズをより小さく絞ろうとするものだといえるが、その一方で、そうした設えによって目指されるものもまた、より明確に焦点化されるようになっていく。建築学者の柳澤要（1992: 1-2, 620, 1995: 54-8）は、ある物理的環境下における人間の行動がいかに関与するのかはこれまで十分に検討されてこなかったとして、学校を含む子どもの遊びを事例に、「分節化されたあるまとまりを持った行動とその発生場所とのセット」の研究を行った。柳澤はその際、ある行動が必ずしも明確な空間的境界のなかで発生するとは限らず、また全く同じ行動が発生するということもありえないため、注目する対象を「ある物理的環境によって誘発されやすい行動パターン」に設定する。

こうして得られた知見を支える鍵概念が、生態心理学者のジェームス・ギブソン（Gibson 1979=1986）によって示され、柳澤によって「そこでさまざまな活動を誘発させ、また行動領域形成に何等かの働きかけをするようなその場の魅力とも言うべき性質」として定位された「アフォーダンス」概念であった。つまり、得られた知見はこの概念を通して、どのような物

理的要素が子どもたちの活動を誘発（アフォード）しやすいのか、という観点からまとめられるようになるわけだが、ここでいう物理的要素とは何らかの決まった空間や遊具を用意するというよりは、柱、壁、床、天井、階段、スロープといった建築的な要素や家具を利用・流用した何らかの「遊びを誘発するさまざまな仕掛け」、あるいは「集まったり、休息をしたりする際の居場所を確保する手掛かり」を意味している。こうした仕掛けを数多く確保することで、用意しようとする環境を「行動に最適な状態で適応するようにデザイン」できるようになり、その結果「人間と物理的環境との豊かなコミュニケーション」が誘発され、子どもの活動を豊かにできるというスタンスが以後広く共有されていくようになる¹⁶。

前節でみたような、新しい学校建築を推進しようとする教育的コンテクストは1990年代に入っても大きく変わることはない（「新しい学力観」「生きる力」などが示された時期だが、二項対立の一方を推奨する方向性は同じという意味で）。1990年代後半以降の学校建築は、教育的コンテクストの設定変更というよりも、今紹介したような建築学的研究および実作上の展開として解釈できる向きが強いように思われる。その展開の起点となったのは、紹介したような研究の成果を集約し、OSという新たな画一化の問題に解答を示したといえるようなある学校建築の登場であった¹⁷。

5-2 アクティビティを誘発する学校建築——打瀬小学校の衝撃

それが1995年に建設された千葉県千葉市立打瀬小学校である。建築設計事務所シーラカンスによって設計された同学校は1997年の日本建築学会賞を受賞し、以後の学校建築にも大きな影響を与えた、まさにエポックメイキングな学校だといえる。

この学校の空間構成上の特徴としては、教室・中庭・アルコーブ・通路・ワークスペースをひとまとめにした「クラスセット」という単位が離散的に並べられているところをまず挙げることができる。それに加え、上野をアドバイザーとしたこの学校は、均質的なオープンスペースを作らないことや学年ごとにクラスターのデザインを変えてその場ごとに空間の雰囲気異なること、教室まわりの充実など、これまでの学校建築に関して論じられてきたことに対応した構成をとっている（小嶋1998: 196, 上野1999a: 148-9）。

だがこの学校において特筆すべきなのは、そうした構成の水準に留まらない細部の工夫に溢れ、またそうしたアイデアを生み出し具現化していくにあたっての独特な作業プロセスがあり、それと関連して学校建築批判から建築と人間の関係までを貫く思索が根底にあるといった諸特徴を含みながら、「既存の学校建築の計画手法を頼りにせず、全く新しいイメージの学校像を提出」（上野1999a: 145）したところにある。シーラカンスの小嶋一浩の言及からその総体を再構成してみたい。

打瀬小学校の設計において念頭に置かれたのは、「アクティビティ（活動）のデザイン」（小嶋1998: 192）である¹⁸。ここでいうアクティビティとは、教室内での従来の学習活動ではなく、かといってインフォーマル教育のようなそれにも収まるものではない。小嶋の考えるアクティビティはもう少し独特な含意のあるものである¹⁹。

上野がこの学校（正確にいうとコンペへの参加時）にアドバイザーとして参加した際、彼はOSをめぐる新たな画一化の問題に触れ、イギリスの学校を事例に「ヒント性がある」「変

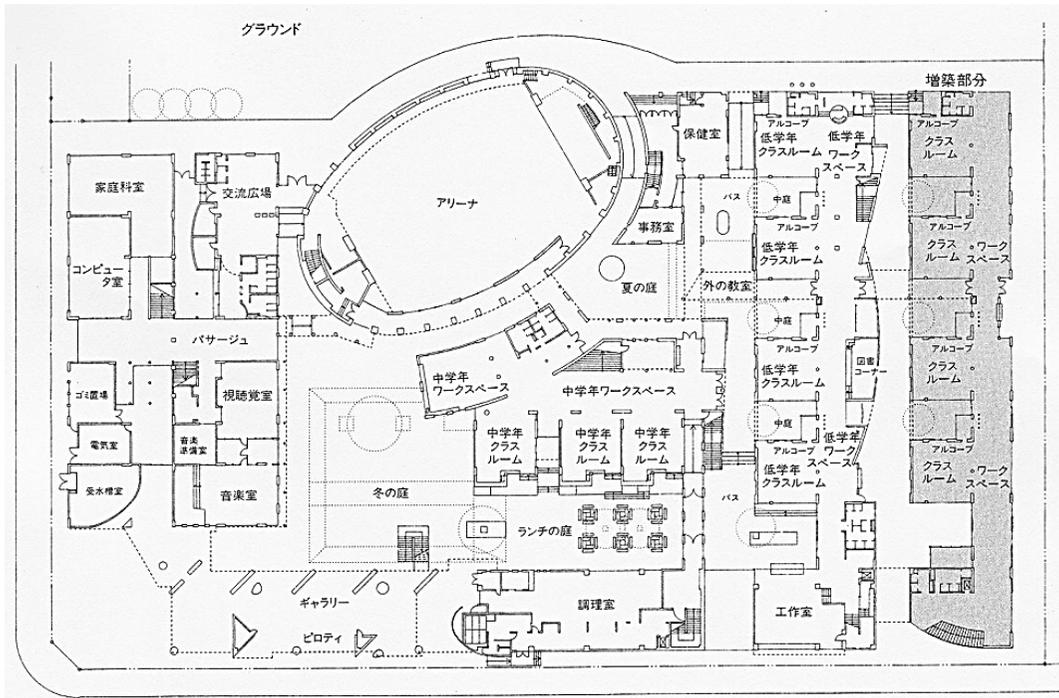


図2 打瀬小学校の配置図 (建築思潮研究所 1998: 54 より作成)

化のある学校」という方向性を示しながら、問題の打破を希望として述べたという (加藤ほか 1998: 201; 上野 2002: 94)。このこともあってか、小嶋の従来の学校建築に対する見方は、一斉画一型の授業を中心として生徒を閉じ込める「監獄」のようなものだというように、これまでの学校建築計画と大きく変わることはない (小嶋 2000a: 7)。

だが学校が監獄のようであるという見解の根拠は、それが定型的・画一的だからという観点に留まっではない。小嶋は、国内の学校建築においては「使われ方と空間が1対1対応」になっており、子どものさまざまなアクティビティの個性を排除し、「○○教室と名付けられた」、「機能別の部屋」に押し込んでしまっていることにも起因しているとして、学校建築計画がこれまで理想としてきた機能性の追求にも問題があったと述べる。これは定型的な片廊下型の学校についての言及だが、効率のよい学校は「空間に逃げ場や変化」がなく、そのため人間関係に閉塞感が生まれた場合、とても息苦しい状況になってしまうとも述べている (上野ほか 1999: 105-7; 小嶋 2000a: 11; 小嶋ほか 2015: 82)。

また小嶋は、従来の学校建築が想定してきたのは「集団」としての生徒の活動、つまり「マサクティビティ」だという。期待されている活動のパターンは一人一人個別的なものではなく、集団レベルで単純化されたものである。このような考え方をとるため、空間も単純化された目的、機能、行為に応じて切り分けられてしまう。このような空間では、子どもたちの自発的なアクティビティは押しつぶされてしまいがちである。これに対してオープンスペースや多目的スペースは名前の通り、目的や行為を切り縮めようとする空間ではないようにみえる。だが小嶋はこれらを「均質空間のオフィスビル」のように効率的な空間利用をさらに

追求するもので目的志向の延長線上にあるとし、ただ大きなスペースが与えられることが多いために子どものスケールからすれば寒々しく感じ、また「アクティビティを誘発する手掛かり」に乏しいと退ける（小嶋 1995: 154-5, 1998: 193, 2000a: 8-9; 小嶋ほか 2015: 84）。では、一人一人の個別なアクティビティを可視化し、またそれを建築にフィードバックするにはどうすればよいだろうか。

小嶋らが行ったのは「シミュレーション」を用いた設計である。壁や柱を伴った平面図を描く前に、教室と家具のみをまず置き、次に数百人分の生徒が校内のどのような場所でのように動いているかについての調査データを入力してシミュレーションが行われる。このとき、無数の点が画面を動き回ることになるが、先にかたちを決めるのでも、当然こういう活動をするだろうという「マスキューティビティ」を想定するのでもなく、このような「パーソナルなアクティビティの集合」そのものをまず捉え、そのアクティビティをそのまま保持、あるいは増幅するような設計・配置を行っていかうとしたのである。小嶋は当時、アクティビティの集積を「天気図」などを例えにして論じていたが、これはのちに風の解析などを経て「〈小さな矢印〉の群れ」として表現し直されることになる。図3はホーチミンシティ建築大学の「敷地に流れている〈小さな矢印〉」を見出し、それが流れる場を作り出すための解析だが、当時のシミュレーションの意図はこの図とも通じているといえるはずである（小嶋 2000a: 6-9, 2013: 5-7, 21-7, 146）。

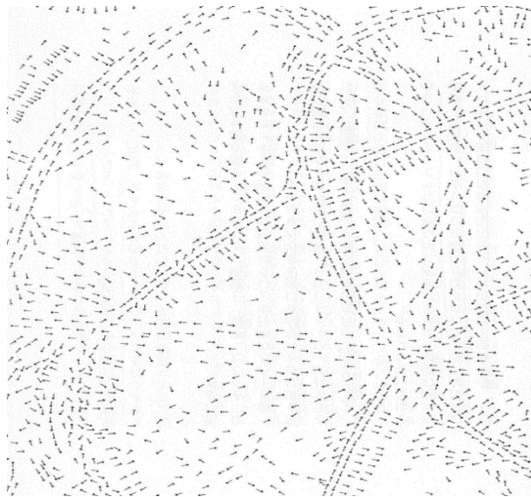


図3 〈小さな矢印〉の群れ（小嶋 2013: 8 より作成）

こうして実現された、打瀬小学校に象徴されるシーラカンスの学校建築のポイントをいくつか挙げてみると、まず「開放性」がある。学校は「街並みの一角」として考えられ、内外を区切る門やフェンスを設けずに足元の素材を変えてフラットなままで領域を分け、ピロティなどがバッファゾーンになっている。街路から通じ、地域の人々も通ることのできる通路には屋外の授業スペース（外の教室）が設けられており、授業という機能、学びという活動は校舎の内部にも、学校の内部にも閉じていない²⁰。総体として外部と内部といった「境界は

あいまいにし、空間を流動化させ、なだらかにつながるものへと切り替えていく」のである。見るというアクティビティについても、学校と外部の関係において、また校舎を貫く通り抜けやそれぞれのクラスセットなどにおいて、つねに違う場所の気配を視覚的に感じられるような設計になっている（工藤 1998: 188; 小嶋 1998: 94, 2000a: 7,24-35）。

次に「移動性」。移動の目的地となるような体育館や特別教室をばらばらに離して配置することが学校全体に移動を発生させると考えられている。それぞれのクラスセットに備えられた中庭や通路によって移動経路は複線化され、「どこをどう歩いても目的地に着くように行き止まりはつくりたくない」。このような移動性の確保は、逃げ場のない空間の問題化に対する提案にもなっている（小嶋 1998: 195-6; 小嶋ほか 2015: 84）。

もう一つは「多様性」。椅子や作業台などの家具も、サイズやデザインだけでなく、簡単に動くものからなかなか動かないもの、固定されたものまで、多くの種類を分散して校舎全体に配置し（この学校のために設計したものも含む）、次々にメンバーや行おうとすることを組み換えながら移動する子どもたちそれぞれが気に入った場所を選び、思い思いに座り、寝そべり、作業し、流用することが可能になるよう意図されている。ガラスの使い分けによる明暗の違い、床やタイルや壁の仕上げの使い分け、水場や段差や柱に隠された工夫など、ちょっとした空間的仕掛けも、それぞれが気に入った場所を見つける手がかりとして配置されている。このように、決まりきった教室の内部に閉じ込めるのではなく、また所定の身体的所作に封じ込めるのではなく、一つの空間やモノをオールマイティに用いて対応しようとするのではなく、多様な活動を下支えするようなかたちで設計・配置が細やかになされているのである（小嶋 1998: 195-7, 2000a: 9,34-5; 上野ほか 1999: 107）。

小嶋は、建築には「人に働きかける力」があることを強く自覚している。機能に応じて明確に境界を区切った場合、人を所定の位置に配分することのできる力があると考えている。このとき、建築は「制度を固定し強化する」方向に作用する。しかしそのような強い作用を小嶋は「空間は強くアクティビティを規定してはならない」として拒絶する。小嶋はそれに対して、上述のアフォーダンス概念にも言及しながら、「活動を強制するのではなく、喚起する空間」であることが望ましいと述べる。目的や行為を定めた空間を整えることではなく、「どういうふうに空間を設計すればいきいきとしたアクティビティが喚起できるか」を考えて空間とアクティビティの対応関係を都度調査し、それぞれのアクティビティを誘発しうることが手掛かりを散りばめ、そうした醸成された諸々の「活動の気配」からボトムアップ式に立ち上がってくる様相、いわば「その場所の『空気』を設計すること」が建築の営みなのだといふのである（小嶋 1995: 155, 1998: 194, 2000a: 7-10, 2000b: 55; 青木ほか 1998: 50; 小嶋ほか 2014: 58, 2015: 85）²¹。

そのような喚起は、述べてきたように一つの行為を志向するのではない。「同時多発的」という言葉を小嶋はしばしば用いるが（小嶋 2000a: 32, 2013: 14）、そのような多様な出来事や行為がオーバーラップすることを許容するような緩やかな喚起、子どもたちのアクティビティの潜在的な可能性がまずあってそれらに応答するような設えであり、また以下のようなささやかな喚起である。

「それらは、空間から人への、ささやき・きっかけのさざ波に満ちた空間と言い換えてもいいだろう。『ささやき』とは、100人いたら2〜3人が気付く程度の、あるいは小学校生活6年間の2,000日で一度気付くかどうかの微妙な働きかけである」(小嶋2000a: 10) 「誰にでもいつでも伝わるような働きかけは、指図や命令として作用し押しつけがましく感じることになるので注意深く回避し、ささやきかけに近い、ある状況、ある天候や時間にしか気づかないような仕掛けを空間に散りばめていく」(小嶋ほか1997: 102)

喚起された手がかりをどう発見し、受け取るかは、そこで過ごす子どもたち次第である。小嶋は「学校という監獄にも収容所にもなりかねないところを、居場所という本人が主体的に選択している空間にいかに変え得るか」が学校建築の目指すべきところだと述べているが、そのような主体的な選択、解釈、流用の可能性をささやかに下支えするような喚起が目指されている。このような見解を示しながら、小嶋は端的に建築を「アクティビティの喚起装置」と表現した(青木ほか1998: 55; 小嶋2000a: 10, 2000b: 55, 2002: 97; 小嶋ほか2014: 55)。

5-3 「ポスト規律訓練」のプロジェクトとしての学校建築

打瀬小学校はOSの画一化という問題意識への応答として示された部分があるといえるが、アクティビティを誘発する細やかな手がかりの散りばめという彼らの応答は、以降の学校建築一般に増幅して跳ね返っていった。以後の学校建築を扱う資料集、教科書、ムック本、建築雑誌の特集などでは小嶋らの手を離れて「アクティビティ」や「手がかり」「仕掛け」を起点においた学校建築の事例あるいは今後の方向性が、ほぼ必ず示されるようになった(長澤・中村2001: 8,177-90; 学校を変えなくちゃ!! 編集委員会2002: 14; 建築思潮研究所2006など)。特にアルコーブ、デン、キバなどの子どものスケールに応じた小さな隠れ家・たまり場のスペースや、それらにおいてもしばしば活用される木材を用いたあたたかみのある設えによって場所性を高めている学校と、天井を高くした教室やアトリウム・吹き抜けの設置、学校全体において透過性・採光性・色彩性を高めることによって開放的な設えになっている学校が多く紹介されるようになっている。

また、小嶋らが決定的な契機をなしたわけではないが、1990年代以降、建築家(プロフェッサー・アーキテクト含む)が学校建築を手がける頻度が高まりつつある。そうした建築家の多くは、小嶋らにかなり近い問題意識をもって学校建築の提案をしているようにみえる。たとえば北山恒と芦原太郎は、宮城県白石市立白石第二小学校(1996)の設計に際して、「制度が空間の機能や使い方を規定すること」に対する自発的な自由の許容を検討課題とし、座談会の相手でもあった小嶋を念頭に置いて、ワークショップを通して「使い手側の自由なアクティビティを誘導する仕掛けを空間に組み込むことができた」と述べている(山本ほか1996: 241)。象設計集団(2004: 56-7,68-70)も、手がけた学校建築の意図を「内と外の空間全体が連続して生活の場をつくる」ことや、OSの画一化批判を念頭に置きながら「いろいろなところにある小さな場所、秘密の場所、ものかげ、すきま」をつくることで、「ここにしかない自分の場所、自分たちの場所」を見つけ出せるようになると説明している。『原っぱと遊園地』(青木2004)、つまりあらかじめそこで行われることが先回りして想定され、設えられている

建築（遊園地）と、そこで何かが行われることでその中身が作られていく建築（原っぱ）を対比させた議論でも有名な青木淳も、自らが手がけた奈良県御杖村立御杖小学校（1998）について「あらかじめ行動が先取りされていない、行動することで初めてその空間のナカミが決まっていくような空間」「身体化してしまった約束事から自由になって、実際に使うことで、自由な使い方が生まれてくるような空間」（青木 2016: 47-8）という説明を与えていた。

こうした潮流が形成されていくなかで、小嶋らは打瀬小学校の後も、岡山県吉備中央町立吉備高原小学校（1998）、宮城県立迫桜高校（2001）、千葉県千葉市立美浜打瀬小学校（2006）、東京都立川市立第一小学校（2014）、千葉県流山市立おおたかの森小・中学校（2015）など多くの学校建築を手がけていくが、本稿の趣旨となる主体化の装置という観点からは、熊本県宇土市立宇土小学校（2011）がこれまでの思索・実作のさらなる展開例といえるように思われる。

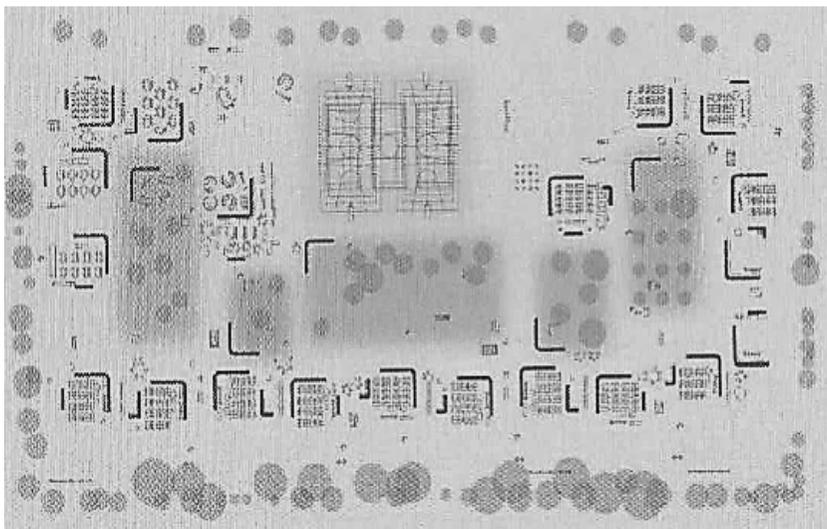


図4 宇土小学校・L壁の配置イメージ（小嶋・赤松/CAt 2010: 119より作成）

小嶋（2000a: 14）は、打瀬小学校の頃から「雑木林の中に教室が散在する」ような、教室や校舎の内外を流動化させる学校建築を企図してきた。宇土小学校ではその考えをさらに推し進め、学校そのものを「限りなく外部のような、雑木林のような空間」として提示したという。その起点となる道具立てが「L壁」である。L壁はその内側に主に授業を行うクラススペースを作るが、L字であるためそのスペースを閉じることなく、またL字のコーナー部分を曲面として場を画然と切り分けなために、子どもたちを「過度に秩序付ける」ものではない。L壁はちょうど樹木のように、その周囲にクラスの活動をいつでも展開させることを可能にし、また同じ場所で子どもたちの「天気図のように連続的に変化していく」自由なアクティビティも発生させやすくする。L壁の向きや配置が一つ一つ異なることで、狭小さまざまな空間が学校内に散らばることになり、子どもたちがその都度の離合集散に応じた「自分の場を発見していくきっかけとなる」という（小嶋・赤松 2010: 119, 2016: 80; 赤松 2011:

69)。

もちろん、このような学校空間が設えられても、今日の子どもたちも試験と評価に個別にさらされ、煽られ続けている側面はあり、かつての規律訓練論が指摘したことがらから決して無縁ではない。しかし小嶋ら以後の学校建築においては、動きまわり、出会い、隠れ、楽しみ、発見し、読み替え、落ち着き、休むといった、規律訓練から子どもたちが自ら抜け出せるような振る舞いを喚起する細やかな手がかりが散りばめられている。小嶋らが目指そうとしてきたのは、学校建築とその運用がどうしても何らかの制約を子どもたちに課さねばならない側面があるなかで、そのなかでもいかにして制約を最小化して、子どもたちの多種多様な可能性を喚起し、また自らが居る場所の自己発見を支援するような空間を設えるかということであり、これらの意味でまさに「ポスト規律訓練」の学校空間の可能性が目指されていたといえる。小嶋は惜しくも2016年に逝去したが、おそらくその可能性の最先端は、今でも小嶋らのアイデアとともにある。

6 考察

6-1 「ポスト規律訓練」的學校空間が誘発する主体性

ここまでの議論を整理しておこう。戦前からの定型的・画一的学校建築の打破を目指して始まった、使われ方調査等の実証研究にもとづく学校建築計画学は、計画的・合理的配慮を行き届かせた学校を目指してきた。しかしその最中で生まれた標準設計とモデルスクールは、意図せざる新たな定型化・画一化をもたらしもした。1970年代以降、加藤学園をエポックとして注目を集めたOSはそのような状況を打破する起爆剤として期待され、当時の教育状況に対する批判や現場の実践とあいまって、学校空間に教育的・心理的配慮を書き込みうるような物理的変革をもたらした。しかし1990年代に入ると、OSが自己目的化して再度没反省的な定型化・画一化が行われているのではないかという危惧が示され、それに対して打瀬小学校に象徴される、アクティビティを誘発する細やかな手がかりに充ちた、また内部と外部の境界を流動化させた学校空間という提案が以後の一つの潮流になっていく。このように、戦後日本の学校建築計画は、つねに支配的であり続ける従来の学校建築を敵として、それぞれの時代のそれぞれの形態をとって、監獄や工場のような空間、つまり規律訓練的空間からの脱却を企図してきたといえる。

その意味で、つねに建築学者・建築家は「ポスト規律訓練」的學校空間の実現を目指してきたわけだが、その現在形、つまり前節で示したような空間の特徴をどのように解釈することができるだろうか。筆者は以前、オフィスデザインの戦後における展開について考察したことがあるのだが(牧野2018a)、実はそこでもアクティビティを誘発する細やかな手がかりの配置は今日のトレンドになっている。その展開をごく簡単に整理すれば次のようになる。没反省的で場当たりのオフィス配置から、工場のように情報やモノの流れを合理化することを目指した1960年代まで。アトリウムやリフレッシュスペースといったこれまでにない空間を設けることで、そこに解放された従業員の創造性を喚起しようとした1980年代から1990年代。コミュニケーションの活性化やアイデアの創出・共有など、創造的アクティビ

ティを誘発する小ぶりのコーナー、つまり細やかな手がかりを散りばめることが、知識経済下における競争を勝ち抜くために必要だとされた 1990 年代後半以降。オフィス論と学校建築論の主導者はまったく、誰一人とっていいほど重なってはいないのだが、合理性の追求から開放的スペースの設置へ、そこからより細やかな手がかりの設置へという流れは時系列も含めてかなり重なり合うものである。その意味で、本稿でみてきたような展開は、広く建築一般に通じる潮流の一部として、ひいては今日において拮がっている他者の振る舞いの導き、つまり「統治」(Foucault 1982=1996: 301) の形式として捉えられる可能性がある。

ただ、オフィスデザインにおいて誘発されるアクティビティは、述べたように知的創造に直接結びつくものを中心としていた。主導者たちは、知的創造性への志向は各産業を遍く覆うトレンドだと述べているものの、業種・職種、誘発されるアクティビティはそれぞれある程度限定されたものだといえる。それに対して小嶋らの学校建築が誘発するアクティビティは、移動することそのもの、見ること、座ることといったよりプリミティブなものを多く含み、その適用対象を絞り込むこともない。また一人一人の人格や心の細やかな動き、意味の解釈や付与のあり方にまでは入り込んでこない。小嶋自身 (2000a: 8)、興味があるのは「シミュレーションのアルゴリズム」だと述べ、それを評する側からも、想定されているアクティビティは子どもたちのスタディやシミュレーションを通して脱個人化された「透明な人間」(塚本 2002: 197) のそれであり、そうして組み立てられているのは「インプットされる現象に対して『最適化』された反応を送り返すような建築」(二川 2002: 6) などとされることがあるが、これは小嶋の建築に対する見方からしても、また学校建築における主なユーザー (さまざまな年齢のさまざまな子ども) からしても、そのような落としどころしかありえないということなのかもしれない。いずれにせよ、学校建築におけるアクティビティの誘発は、さまざまな可能性の担保を主眼とし、オフィスデザインよりはターゲットが原初的ないしは普遍的である。

だがそもそも、打瀬小学校は「教えることではなく学ぶことに主眼」を置いた、協同担任制をとる学校であった。教室内に留まらず、資料コーナーや図書コーナー、さらには街を活用した学習の展開が考えられており、チームティーチングや交換授業、「生きる力」を育み「自分さがしの旅」を進めるための教科横断的な「うたせ学習」という特徴的な学習も行われている (千葉市立打瀬小学校 1998: 18-31)。そのような「個性や自発性を引き出す学校」「『子供たち一人一人の自発的な学習』をサポートする空間」という文脈があり、また小嶋らがその方向性を支持しているからこそ、打瀬小学校のこのような設計は実現している (小嶋 1998: 191; 2000a: 6-7; 小嶋・赤松 2010: 119)。1990 年代以降の学校建築をめぐる議論を眺めても、学校建築は一般的に無味乾燥で定型的・画一的な空間であり、知識を教えることに偏った教育のあり方とともに改革されるべきだとする主張は、OS の推進時から現在に至るまで途切れることなく続けられている (上野 1999a: 3-11, 168-70; 吉沢ほか 2002: 42)。いわゆる「ゆとり教育」の見直しに対しては、個別化や多様化を目指す流れが止まってしまうとして危惧が表明されることもある (柳澤 2007: 9; 北川ほか 2010: 38)。

このような諸文脈を考慮するならば、オフィスデザインに比べれば原初的で対象も広範囲

に設定しているものの、アクティビティを誘発する手がかりに溢れた学校建築は「個性」や「自発性」、あるいは自らの居場所を自ら見つける、何かを発見する、その意味を自分なりに組み換える、それらを都度切り替えることがそれぞれできるといった観点から子どもたちの生活を捉え、また評価・配分していく、教育実践や教育政策とあいまって形成される異種混交的な布置連関の一部をなすものであるとあってよいように思われる。知的創造性を誘発するオフィスデザインの前段階的なものともいえるかもしれない。そのような学校建築は今日でも少数派ではあるだろう。だが、これからの学校建築のあり方をめぐる議論や事例紹介は、前節までに示したような内容が、その濃淡はあれども支配的といえるほどに拡がっている状況にあり、それらは今後の、物質的な側面を含めた学校空間のあり方を方向づけるものであるように思われる。

こうしたことを踏まえると、規律訓練的の学校空間論が退潮したのちに形成されつつある学校空間の様態を考えるにあたって、また一時「アクティブラーニング」という言葉がもてはやされ、その後も「主体的・対話的で深い学び」が掲げられる今日の状況における「『子ども』の新しい形」が一体どのようなものなのかを考えるにあたって、子どもたちを規律に押し込め、序列的な空間に配分する対象としてではなく、個性や自発性が何らかのかたちで引き出され、発現することの可能な対象として、ただそういった主張を行うのではなく、物理的な実装を伴って位置づけている現代的な学校建築は、その端的なかたちを指し示しているように思われる²²。

6-2 「ポスト規律訓練」への抵抗とは

ところで、フーコー（Foucault 1982=1996: 301-2）は権力とはそれに対峙する自由と必ず表裏一体のものだと述べていた。規律訓練的の学校空間／権力については、それに対峙する自由の様態は少なくとも今日においては想像しやすいものである。実際、教育学者を中心にそのような議論が積み重ねられ、同じ方向を向いた変革の努力を具現化させたものが前節までに見てきたような学校建築であった。それは規律を課す者と課される者の対立を解体し、子どもたちを閉じ込める空間的区分を流動化させ、抵抗を圧殺するよりもむしろ認め、子どもたちを解放するような空間的な構成と仕掛けを備えたものになっている。

では、アクティビティを誘発する学校建築をユートピアのようなものとみなすべきだろうか。フーコーや ANT の見解に導かれ、学校建築は個性や自発性を引き出す布置連関の一部だと考える本稿では当然、そのような考えはとらない。というより、小嶋らを含む建築家自身もそう単純には考えていない。小嶋が建築の作用について自覚的であったことは前節で述べたが、ここではより端的な事例として、上述の青木淳による小嶋らへの問いかけに注目してみたい。青木は小嶋およびシーラカンス（当時）の小泉雅生との座談会で、小嶋らの学校建築に象徴される、アクティビティを誘発するささやかな仕掛けに充ちた学校空間について、後に自らが展開する原っぱ／遊園地論に近い観点から小嶋らの作品に切り込んでいる。つまり、小嶋らが手がけた学校は、行為や目的を切り分けて囲っていく「建築計画学的思考」に対して、学校であることを存続させながらもその切り分けと囲いを解体しようとする「正統的な批判」だといえて共感できるものの、対案として提示されている「空間的な仕掛け」も、

いかにそれがルーズであっても何らかの行為を想定し、規制しているといえるのではないかと。そもそも「規定力が弱く『見える』建築はあっても、規定力の弱い建築なんてない」のだから、「子どもたちに自由に振る舞っている気持を与えているというのは、そこにある空間に力がある」はずで、考えられるべきは「そういう意味で、規定しているかしてないかではなくて、どういう規制をしているか」だ、と（青木ほか 1998: 50,56-9）。

これに対して小嶋らは、「“アクティビティをデザインする” という言い方は危ないなと思いつつ使つて」いるということを率直に述べ、さらに「“シナリオなきシナリオ” みたいな状態がいかにつくられるか、という意味ではまたひっくりかえしているから、ちょっと難しいんですけど」とやや言葉に詰まりながら、「行為と場所との対応が単純にならないように」重ねようとした等の意図を説明し直していた（青木ほか 1998: 50,56-9）。

青木の疑問に対する切り抜けは非常に困難であるように思える。四方（2000b: 55）も、デンを事例にしてそれが「予め用意され管理された空間と化しているのではないかと述べ、「子どもたちが『集い、行き交うなかでおのずからできてくる』ような」空間は残されているのだろうか」と述べているが、そのような空間を新たに設える、あるいは逆に設計しないことによる生成を企図するといった対案をとったとしても、それら自体が新たな規制になってしまうことを考えると、この疑問の出口を見つけるのは単純な私たちでは難しい。したがってここで行うべきは小嶋らを責めることではもちろんなく、小嶋らがこのような困難を自覚しつつ、しかし「何も用意されていなければそこには何のきっかけも、可能性も生まない場所」になってしまうというジレンマのなかで、行いうる最善策として述べてきたような学校建築を提案してきたということを踏まえつつ（赤松 2006: 7）²³、そのうえで青木が述べるように「どういう規制をしているか」を考えることでしかないだろう。

どのような規制であるのかは、前節および前項で示し、整理してきたことなのだが、ある種の規制はやはり存在していると考えるとき、それに対するさらなる自由とはどのようなものだろうか。対立軸を立てなければならぬわけではもちろんないのだが、規律の強制、画一性への押し込めに対しては主体的な解釈、組み換えや流用、移動といった戦術があり得たかもしれないのに対し、そのような解釈や組み換えを自発的に、フレキシブルに行う主体性こそが期待されているとき、それらに対峙するものとしていかなることがらを想定することができるだろうか。それが子どもたちにとって学校という避けられない物理的環境としてある以上、それを無視して関わらないということはまさに物理的に不可能だし、従来のな使い方に戻ることや逸脱的な行為に走ることを抵抗だとするのはややお粗末だろう。

率直に言えば、この点について筆者はまったくアイデアがないのだが、これは筆者の想像力不足という話だけでもなく、そもそも「権力とそれに対する自由」という発想が意味をなくしてしまうような、そうした切り分けをシームレスなものにしていくような規制がなされているということなのではないだろうか。少なくとも、その場での内在的な対抗戦術が無化される、あるいは肯定的に吸収されてしまう、そういう規制であり、布置連関なのではないだろうか。前節でみたような空間を「環境管理型権力」（東・大澤 2003）という観点から捉えることはおそらく可能だろうが、その「権力性」について、ただ移動を促進するといった

効果をもたらすのみならず、今述べてきたような変容までを含めて考えることで、それは初めて規律訓練の権力という概念と並び立つものになるのではないだろうか。

さまざまな場でのさまざまな振る舞いを誘発し、受容してくれるような、権力とは表現しづらいが、しかし物理的な規制として現前するもの。その「告発」は必ず行わねばならないものではないが、それが可能になるとしたら、本研究とは異なるアプローチがおそらく必要だろう。つまり、徹底的なスタディを行って学校を研究・設計する建築関係者たちの熱意と努力に何か付言を行おうとするならば、彼（女）らと同様に学校空間に入り込み、しかしながら異なった視点をもって（批判ありきということではなく）経験的にそのような規制が何を生み出し、帰結するのかを観察・考察していくようなアプローチを行わなければ同じ土俵に立つことはおそらくできないだろう。このようなことが今後検討されればと思う。

注

- 1 ただ、純粋に一望監視方式といえるような学校建築は今日においては当然みることはできず、歴史を遡ってもかなり早い段階でみられないものになっている。ベル＝ランカスター方式、つまりモニトリアル・システムの教室を一望監視方式に近いものとして考えることができるかもしれないが、騒音、照明、換気、暖房上の悪条件によって、アメリカでは1830年頃からクラスルーム方式が検討され、学年制学校が1860年頃までには普及したといわれる（関沢1977: 111-4; 柳澤2004: 97-8）。
- 2 山名（2015: 174）は規律訓練の学校空間論の退潮について、フーコーの理論を矮小化している等の理論的不十分さ、学級崩壊に象徴されるような規律の破綻など実践との乖離などが批判されてきたとし、「今日においては、規律訓練論に言及すること自体が時代遅れとみなされているかのように感じられることさえある」と述べている。
- 3 規律訓練論がよくあてはまるような状況以後の、またそうした枠組から脱却しようとする試みを本稿では大括りに「ポスト規律訓練」と表現しているが、これは必ずしも規律訓練を代替するようなものではない。規律訓練論で指摘されていることがらには、近代以降の学校の原理そのものである部分も多く、本稿での分析対象となる学校建築がどう変わっても影響を与えづらい側面が少なくない（学校の設計にあたって、どうしてもそれらに多くの制約を受けざるを得ない）。そのため、「ポスト規律訓練」という言葉で示したいのは、規律訓練をすっかり塗り替えてしまうような新しい何かというより、それを部分的に書き換え、改め、侵食していくような試みの方向性ともいえるものである。
- 4 学校の主たる利用者としては当然、教師が考えられるのだが、教師に焦点をあてた建築上の工夫としては、たとえば後述する加藤学園がそうであるような職員室の廃止（教室内に教師の机を置くようにする）、職員室の透過化、オープン化といった以上のアイデアが示されることはかなり少ないように思われる。もちろん、どのような工夫も教師の教育活動に関係するものなのだが、学校建築をめぐる議論と工夫の最たる焦点は、つねに「学ぶ存在」としての子どもを主として想定してきたといえる。教師たちは多くの場合、以下で述べていく工夫された学校空間の適切な利用（促進）者として描かれるか（注13も参照）、さもなくば「生徒を教室に閉じこめておきたいと願っている」（上野1999b: 37）、「教師は生徒をコントロールしやすい教室を主張する」（小泉ほか2003: 41）というように、建築上の工夫の抵抗者として位置づけられてきたのである。
- 5 資料の抽出は以下の基準で行った。まず、オンライン書店「HonyaClub」および国立国会図書館サーチの「キーワード」にそれぞれ、A群「学校・学習環境・学び」とB群「建築・設計・デザイン」で3×3通りの掛け合わせを行い、学校の物理的環境の変革に関連すると書誌情報から考えられたものを抽出し、これに「オープンスクール」に関連するものを追加した。この時点で資料数が膨大になってしまったため、以下の基準から資料の除外を行った。まず、学校建築計画の方向性が大きく変わっ

たものになってしまうため、専門学校、病院内学校、養護学校のみを扱うもの。それ独自の議論が展開されていることによる、学校図書館や特別教室、プール、照明・音響設備をはじめとした、教室以外の学校施設単体に関するもの（学校図書館以外は量的には少ない）。「学校建設の苦勞」のような内容が多くを占め、物理的環境の内実にはあまり触れられないことがない市町村史における学校建築の記述。さらに、政府刊行物には海外各国の学校建設計画に関する報告書が多くみられるが、これらは建設計画のための調査報告書という側面が強く、日本国内の学校建築をめぐる状況と関係者や予算の点で大きく異なった傾向になるため除外している。また近代以前の学校建築を扱う書籍、建築法規・建築士資格・耐震工事関連書籍、卒業設計作品集についても除外している。データベースの最終検索日は2019年1月8日。

- 6 (2) についても、CiNii (NII 学術情報ナビゲータ) を利用して A 群「学校・学習環境・学び」と B 群「建築・設計・デザイン」で 3×3 通りの掛け合わせを行い、学校の物理的環境の変革に関連すると考えられたものを選定した。除外の基準も同様である。建築関連の雑誌については、『SD』『近代建築』『建築雑誌』『建築ジャーナル』『建築設備士』『建築知識』『建築と社会』『建築とまちづくり』『建築文化』『建築防災』『新建築』『ディテール』『日経アーキテクチュア』が含まれている。また、これ以外に学校施設専門誌『スクールアメニティ』も適宜参照している。
- 7 フーコーそのものが挙げられることは管見の限りないように思われるが、アーヴィング・ゴフマンの述べた「全制的施設」(Goffman 1961=1984) として学校を位置づけ、そのような空間からの打破が訴えられることはしばしばある(上野 1999a: 3 など)。
- 8 筆者による撮影。撮影日(フィールドワーク実施日)は2018年9月25日。
- 9 1980年代になると、情報化社会への対応や、臨時教育審議会が示した個性重視、創造性や選択能力・自立性の涵養といった志向がさらに接続されるようになる(池田小学校 1987: 15; 長倉 1989a: 5 など)。
- 10 教育学者からは、オープンスクールやインフォーマル教育は生徒間の格差を拡大させてしまう可能性があることや、従来のな学校建築や教育手法のもとでの教師による創意工夫を過小評価していることへの批判があった(喜多 1986: 242-4; 長澤 1987: 1)。
- 11 1987年の『建築設計資料 16 学校』では、1980年代の代表的な学校建築が収録されており、ここで紹介された25例中16例までもがOSとして計画ないしはオープンスペース・ワークスペースを備えた設計になっており、この時期の傾向がみてとれる。
- 12 1970年代までの主要な学校アクターは加藤学園だったが、1980年代は緒川小学校と池田小学校がそれにとって代わることになる。
- 13 こうした管理志向が保持されている一方で、小学校自体がOS運動のアクターであった当時は、二項対立化された望ましい学習環境の実現は教師の肩にかかっているともされていた。たとえば「多様な学習を保障するすばらしい物的環境をどう生かして子どもの教育を進めるのかが、教師に課せられた最大の課題であった」(池田小学校 1987: 17)、「子どもの動きから、予測される活動をみきわめ、用意された環境を準備してやるのが教師の役割なのである。……与えられた環境をいかに使いこなすかは、私たちにゆだねられている」(緒川小学校 1987: 16-8) というように。
- 14 こうした提案は、OSを用意しても結局従来通りの空間利用に戻ってきてしまう(いわば、規律訓練的の学校空間が再生産されてしまう)という問題だともいえる。こうした問題への対応として近年では、学校空間の工夫のみに留まらず、教師向けの「学校空間の使い方」ワークショップ開催や、自らのニーズを反映した「学校づくり」への参加などを通して、教師による積極的な学校空間利用が促されるようになりつつある。詳しくは別稿を参照(牧野 2018b)。
- 15 こうした見解に対し、緒川小学校で教員を務めた成田幸夫(2000: 37)は使い手の創意でスペースに意味を持たせていく余地が残されるという意味で「多目的スペースの無目的性を留保してくれる方が、ユーザーの目的性に合致する」と述べている。だがこのような、新たな学校建築に対する批判的見解は管見の限りかなり少なく、2-4でも述べたように学校建築はつねに典型的な、工夫のない空間からの脱却を目指して議論され、また設計されてきた。

- 16 学校建築に限らず、建築物はつねにその利用者に何らかの振る舞いをアフォードするものだと考えられるため、これ以前の学校建築もまた、子どもたちに一定のアフォードンスをもっているといえる。これ以後の学校建築（論）における新しい動向といえるのは、アフォードンス概念の自覚的活用と、誘発する仕掛けの細密化、つまり部屋・空間のレベルに留まらない、より細やかな仕掛けの多種多様な配置にあると考えられる。
- 17 1990年代初頭までは、OS自体を新たな動向として示す議論はまだあったが、打瀬小学校の登場以後そうした議論は少なくなり、建築雑誌における作品紹介ではオープンスペースを設けたことだけではなく、それがどのようなアクティビティを誘発しようとする建築なのかまでを書くことが一つのテンプレートになったように思われる。OS自体がゴールとされなくなったことの原因には、1990年代以降の学校建築の論点が複合化、木造建築の推進、環境を考慮した学校施設（エコスクール）の整備、小中一貫校（に伴う大型化）、学校間連携、コンバージョン、防災性能の向上（避難拠点化も含む）、バリアフリー化といったように多様化したことも関係している。これらはそれぞれに重要な争点だが、本稿の趣旨とずれるために割愛している。
- 18 小嶋がアクティビティに注目した経緯については小嶋（2002: 21,24）を参照。
- 19 「活動」に注目するという態度は、1949年の『新制中学校建築の手びき』において既に、生徒の生活実践を列挙してそれに対応するように室を与えていくべきだという考えが吉武によって示されていた（文部省教育施設局工営課学校建築研究会編 1949: 18-21）。また、イギリスのオープンスペースをもった学校が重視している子どもの自発的な学習活動や、国内のOSにおけるフレキシビリティを確保して生徒の多様な活動に対応すること、地域に開かれた学校の活動性などを指してアクティビティという言葉は以前から散見されてもいた。しかし打瀬小学校以降の学校建築論において語られる「アクティビティ」は、それらと全く切り離されているわけではないが、従来の学校建築批判、捉えようとしている「アクティビティ」の独自性、建築の主体化作用に対する配慮など、それ以前にない意味づけを積み込んだ言葉になっており、打瀬小学校前後で切り分けて考えるべきものではないかと考えられる。
- 20 打瀬小学校については、筆者が行った学校周辺へのフィールドワーク（2018年12月28日）も一部含めて記述を行っている。学校を街へと開放することについては、しばしばイヴァン・イリイチ『脱学校の社会』（Illich 1971=1977）が引き合いに出されるが、この意味でも学校建築を従来のなあり方から解放しようとする志向は共有されている。
- 21 ただ、小学校建築であればこのような着想を展開することは比較的可能性があるが、中学校や高等学校の場合は教科の専門性がより強く求められるため、目的に特化した室の比重も高まってくる。そこで小嶋が示したのが、特定の使われ方だけをする「黒の空間」と、さまざまな使われ方を許容し、また喚起する「白の空間」という区分である。後者を退けるのではなく、中学校や高等学校におけるクライアントに理解を促し、アイデアを実現していくための共通言語としてこれらは宮城県立迫桜高校（2001）などに導入されている（小嶋 2006: 5, 2013: 33-49 など）。
- 22 本稿で示された知見について、たとえば「後期近代」的な自己アイデンティティのあり方に即応するものではないかといった解釈もありうるかもしれない。だが、本稿が参照するANTの立場は「アクター自身に従う」（Latour 2005=2019: 27 など）ことを一つの公準としているため、異種混交的な素材によって組み上がっている集合体（これがANTにおける「社会」に相当する）について、アクター自身がその活動に自ら付与しているコンテクストを大きく飛び越えるような解釈の外挿は行うべきではないと思われる。
- 23 長澤（1998: 195-8）も、「子どもたちの気持ちを受けとめる空間」として穴倉のような空間（デン）を提案したことに対して、遊び場所までが設計されることで「子どもが自ら場所を発見する力を弱らせる」のではないかという批判を受けたことがあると述べていた。それに対して長澤も、批判を真に受ければ単調な学校空間に逆戻りしてしまうことになるとし、デンを造ろうが造るまいが子どもたちは遊び場所を自分たちで見つけるのだから、さまざまな場所を用意することは阻害にはならないと反論している。

文献

- 赤松佳珠子, 2006, 「アクティビティ」『JA』61: 6-7.
- , 2011, 「雑木林の木陰に教室群がすべり込む限りなく外のような学校」『新建築』86(5): 69.
- 天笠茂, 2001, 「学校建築の見直しをめぐる諸課題——教育への効果と安全の確保（大教大池田小事件に言及して）」『学校経営』46(8): 6-13.
- 青木淳, 2004, 『原っぱと遊園地——建築にとってその場の質とは何か』王国社.
- 青木淳・小嶋一浩・小泉雅生, 1998, 「鼎談 2つの小学校をめぐる」『建築文化』622: 50-61.
- 青木正夫, 1970, 「小学校」建築学大系編集委員会編『新訂 建築学大系 32 学校・体育施設』彰国社.
- 東浩紀・大澤真幸, 2003, 『自由を考える——9・11以降の現代思想』NHK出版.
- Callon, Michel and John Law, 1995, “Agency and Hybrid Collectif,” *The South Atlantic Quarterly*, 94(2): 481-507.
- , 1997, “After the Individual in Society: Lessons on Collectivity from Science, Technology and Society,” *Canadian Journal of Sociology*, 22: 165-82. (林隆之訳, 1999, 「個と社会の区分を超えて」岡田猛ら編著『科学を考える——人工知能からカルチュラル・スタディーズまで14の視点』北大路書房.)
- 千葉市立打瀬小学校, 1998, 『21世紀の学校はこうなる——生きる力を育てる[うたせ学習]——総合的学習』国土社.
- Foucault, Michel, 1975, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris: Gallimard. (田村俣訳, 1977, 『監獄の誕生——監視と処罰』新潮社.)
- , 1982, “The Subject and Power,” Hubert Dreyfus and Paul Rabinow eds., *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago: University of Chicago Press. (山田徹郎訳, 1996, 「主体と権力」『ミシェル・フーコー——構造主義と解釈学を超えて』筑摩書房.)
- 福永知義, 1973, 「建築（加藤学園初等学校）」『建築文化』315: 115-6.
- 船越徹・飯沼秀晴, 1987, 「学校建築の新しい展開」建築思潮研究所編『建築設計資料 16 学校——小学校・中学校・高等学校』建築資料研究社.
- 船越徹・飯沼秀晴・寺嶋修康, 1998, 「学校——新しい世紀にひきつづもの」建築思潮研究所編『建築設計資料 67 学校2 小学校・中学校・高等学校』建築資料研究社.
- 二川由夫, 2002, 「小嶋一浩の建築」二川幸夫編『PLOT 02 小嶋一浩』A.D.A. EDITA Tokyo.
- 賀曉星, 1991, 「潜在的カリキュラムとしての学校建築空間」広島大学博士論文.
- , 1994, 「潜在的カリキュラム研究再考——学校建築空間を中心に」片岡徳雄編『現代学校教育の社会学』福村出版.
- 学校を変えなくちゃ!! 編集委員会編, 2002, 『学校を変えなくちゃ!! 学校の再構築がはじ

まった』ボイックス.

Gibson, James, J., 1979, *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston: Houghton Mifflin.

(古崎敬ほか訳, 1985, 『生態学的視覚論——ヒトの知覚世界を探る』サイエンス社.)

Goffman, Erving, 1961, *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, New York: Doubleday. (石黒毅訳, 1984, 『アサイラム——施設被收容者の日常生活世界』誠信書房.)

長谷川裕, 1991, 「『規律・訓練装置』としての学校——現代日本におけるその卓越と危機」『〈教育と社会〉研究』1: 10–7.

堀井啓幸, 2013, 「学校施設研究の動向——日本建築学会『論文報告集・計画編』における『小・中学校施設』関係文献(2008年～2012年)から」『学校経営研究』38: 38–47.

池田伝蔵・片山恂一, 1957, 『学校建築の計画』理工図書.

池田小学校, 1987, 『指導の個別化・学習の個性化——地域社会に支えられた学校』明治図書出版.

Illich, Ivan, 1971, *The Deschooling Society*, London: Calder & Boyars. (東洋・小澤周三訳, 1977, 『脱学校の社会』東京創元社.)

石附実, 1992, 「教具から見る学校文化」石附実編著『近代日本の学校文化誌』思文閣出版.

伊藤正文, 1951, 『学校建築小論』相模書房.

伊藤茂樹, 2002, 「青年文化と学校の90年代」『教育社会学研究』70: 89–103.

鍛冶拓美・小柴徹也・相川三郎, 1968, 「教育計画から建築計画へ——小・中・高等学校施設の計画原理の追求」『建築と社会』49(5): 57–62.

菅野誠・佐藤譲, 1983, 『日本の学校建築』文教ニュース社.

加藤幸次, 1987, 『学校を開く——個性ある子どもを育てるために』ぎょうせい.

加藤幸次・上野淳・田代久美・溜昭代, 1998, 「座談会 あの学校、あの教室からの脱却——教育と建築の共同研究の見地から」千葉市立打瀬小学校編『21世紀の学校はこうなる——生きる力を育てる [うたせ学習—総合的学習]』国土社.

加藤学園・北沢弥吉郎, 1976, 『子どもから学ぶ——インフォーマルな教育を求めて』明治図書出版.

———, 1979, 『続 子どもから学ぶ』明治図書出版.

建築思潮研究所編, 1987, 『建築設計資料 16 学校——小学校・中学校・高等学校』建築資料研究社.

———, 1998, 『建築設計資料 67 学校 2 小学校・中学校・高等学校』建築資料研究社.

———, 2006, 『建築設計資料 106 学校 3 小学校・中学校・高等学校』建築資料研究社.

喜多明人, 1983, 『学校環境と子どもの発見——学校施設の理念と法則』エイデル研究所.

———, 1986, 『学校施設の歴史と法制——公教育条件としての学校施設の課題』エイデル研究所.

北川容子・香山壽夫・高際伊都子・長澤悟, 2010, 「座談会 空間が人を育て、建築が学校をつくる」『近代建築』64(9): 38–45.

- 古賀正義, 2000, 「子どものための豊かな知的空間の創造——学校建築に見る教育の方法」 谷川彰英ほか編著『21世紀の教育と子どもたち 3 学びの新たな地平を求めて』東京書籍.
- 小泉雅生・湯澤正信・上野淳・佐藤学・船越徹, 2003, 「座談会 『学校』をつくることは『コミュニティ』をつくること」『近代建築』57(9): 36–43.
- 小嶋一浩, 1995, 「アクティビティと空間」『新建築』70(7): 154–5.
- , 1998, 「アクティビティを誘発する学校」千葉市立打瀬小学校編『21世紀の学校はこうなる——生きる力を育てる [うたせ学習—総合的学習]』国土社.
- , 2000a, 『アクティビティを設計せよ! ——学校空間を軸にしたスタディ』彰国社.
- , 2000b, 「オープン化を通じた教育空間へのアプローチ」『近代教育』54(6): 53–5.
- , 2002, 「序——大阪・京都・東京のこと。そしてシーラカンス分離まで」二川幸夫編『PLOT 02 小嶋一浩』A.D.A. EDITA Tokyo.
- , 2006, 「『黒』と『白』」『JA』61: 4–5.
- , 2013, 『小さな矢印の群れ——「ミース・モデル」を超えて』TOTO 出版.
- 小嶋一浩・赤松佳珠子／CAT, 2010, 「宇土市立宇土小学校」『JA』78: 118–25.
- , 2016, 『背後にあるもの 先にあるもの』LIXIL 出版.
- 小嶋一浩・比嘉武彦・定行まり子・長澤悟, 2014, 「居場所と学校 学校と居場所」『近代建築』68(7): 54–61.
- 小嶋一浩・乾久美子・勝矢武之, 2015, 「多様さを許容する空間へ——計画学を乗り越える現代の小・中学校」『新建築』90(8): 80–5.
- 小嶋一浩・工藤和美・小泉雅生・堀場弘, 1997, 「千葉市立打瀬小学校」『建築雑誌』1410: 102.
- 香山壽夫・重村力・山本理顕・内井昭蔵, 2000, 「座談会 イマジネイティブな教育空間の創造」『近代建築』54(7): 44–52.
- 工藤和美, 1998, 「街から生まれ、街が育てる学校」千葉市立打瀬小学校編『21世紀の学校はこうなる——生きる力を育てる [うたせ学習—総合的学習]』国土社.
- 倉斗綾子, 2001, 「児童の学習・生活活動の実態からみた小学校の建築計画に関する研究」東京都立大学博士論文.
- Latour, Bruno, 1991, *Nous n'avons jamais été modernes: essai d'anthropologie symétrique*, Paris: Editions La Découverte. (河村久美子訳, 2008, 『虚構の「近代」——科学人類学は警告する』新評論.)
- , 2005, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford: Oxford University Press. (伊藤嘉高訳, 2019, 『社会的なものを組み直す——アクターネットワーク理論入門』法政大学出版局.)
- Law, John, 1992, “Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering,” *Strategy and Heterogeneity, System Practice*, 5(4): 379–93.
- , 1999, “After ANT: Complexity, Naming and Topology,” in John Law and John Has-

sard(eds.), *Actor Network Theory and After*, Oxford: Blackwell Publishing.

- 牧野智和, 2018a, 「オフィスデザインにおける人間・非人間の配置——『クリエイティブなオフィス』の組み立てとその系譜」『ソシオロゴス』42: 56–83.
- , 2018b, 「参加のテクノロジーとその行く先——『学校づくり』における建築家の新たな職能に関して」『現代思想』46(17): 159–72.
- 文部省教育施設局工営課学校建築研究会編, 1949, 『新制中学校建築の手びき』明治図書出版.
- 永地正直, 1987, 『自分を発見できるかな——オープン・スクールの挑戦』ぎょうせい.
- 長倉康彦, 1973, 『開かれた学校——そのシステムと建物の変革』日本放送出版協会.
- , 1974, 「あたらしい要求にこたえる配置構成の留意点」長倉康彦・大野連太郎監修・編集『新しい学校建築計画——教育環境のオープン化』ソフトサイエンス社.
- , 1979, 「学校建設と計画・設計プロセス」日本建築学会編『学校建築——計画と設計』日本建築学会.
- , 1982, 「教育の変革と学校建築の発展」長倉康彦・高橋均『教育学大全集 15 学校環境論』第一法規.
- , 1983, 「配置計画の要点」新建築学大系編集委員会編『新建築学大系 29 学校の設計』彰国社.
- , 1989a, 「教育施設の概要」空気調和・衛生工学会編『建築設備集成 6 教育施設』オーム社.
- , 1989b, 「学校建築は変わる——その理念とシステム」内田祥哉監修『学校建築の冒険』INAX.
- , 1993, 『「開かれた学校」の計画』彰国社.
- 長澤悟, 1976, 「オープン・エデュケーションと学校教育」21世紀教育の会編『オープン・エデュケーションへの道』明治図書出版.
- , 1983, 「学校の概要と建物の変遷」新建築学大系編集委員会『新建築学大系 29 学校の設計』彰国社.
- , 1987, 「教育システムのオープン化に対応した学校建築計画に関する研究」東京大学博士論文.
- , 1992, 「いまなぜ学校か——学校建築の現状と未来」『建築雑誌』1326: 14–7.
- , 1998, 「創意あるプラント設計を求めて」武藤義男・井田勝興・長澤悟『やればできる学校革命』日本評論社.
- , 2001, 「教育と学校建築の融合——福島県三春町の取り組み」『学校経営』46(8): 14–23.
- 長澤悟・中村勉編著, 2001, 『スクール・リボリューション——個性を育む学校』彰国社.
- 成田幸夫, 2000, 「その子にとって都合のいい学びのスタイルがあっている」『建築ジャーナル』961: 35–8.
- 奈須亮子, 2005, 「学校建築と教育方法の一体的改革に関する研究」上智大学博士論文.

- 日本建築学会編, 1950, 『鋼筋コンクリート造校舎の建築工事』日本建築学会.
- , 1989, 『学校の多目的スペース——計画と設計』彰国社.
- 緒川小学校, 1983, 『個性化教育へのアプローチ』明治図書出版.
- , 1987, 『個性化教育のすすめ方——写真でみる緒川小学校の実践』明治図書出版.
- 大串不二雄, 1973, 「小・中学校の建築計画に関する研究」京都大学博士論文.
- 太田利彦, 1960, 『あたらしい学校建築』彰国社.
- Prout, Alan, 2005, *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Childeren*, London: Routledge. (元森絵里子訳, 2017, 『これからの子ども社会学——生物・技術・社会のネットワークとしての「子ども」』新曜社.)
- Rohlen, Thomas P., 1983, *Japan's High School*, Berkeley: University of California Press. (友田泰正訳, 1988, 『日本の高校——成功と代償』サイマル出版会.)
- 佐野亮子, 1996, 「学校建築をめぐる近年の動向と諸問題」『上智教育学研究』14: 16–34.
- 関沢勝一, 1972, 「脱皮を迫られている学校建築」『建築知識』14(8): 77–83.
- , 1973, 「小学校」宮川英二ほか編著『建築計画』理工図書, 111–60.
- 四方利明, 2000a, 「生成空間としての学校建築に向けて——アレグザンダーの建築思想と東野高校の学校建築を通して」『大阪大学教育学年報』5: 243–56.
- , 2000b, 「デン」教育解放研究会編『学校のモノ語り』東方出版.
- , 2012, 『学校建築の諸相』阿吽社.
- 鈴木賢一, 2006, 『子どもたちの建築デザイン——学校・病院・まちづくり』農山漁村文化協会.
- 鈴木清稔, 1999, 「学校建築の誕生——空間構成の企てと教育空間の整序」田中智志編『ペダゴジーの誕生——アメリカにおける教育の言説とテクノロジー』多賀出版.
- 高橋勝, 1997, 『学校のパラダイム転換——〈機能空間〉から〈意味空間〉へ』川島書店.
- 田中智志, 1999, 「教育する空間の誕生——デミウルゴスの衰微」田中智志編『ペダゴジーの誕生——アメリカにおける教育の言説とテクノロジー』多賀出版.
- 寺崎弘昭, 1991, 「近代学校の規律空間と子どもの権利条約」『教育学研究』58(3): 255–64.
- , 1995, 「近代学校の歴史的特異性と〈教育〉——『学校』の近代を超えて」堀尾輝久・奥平康照ほか編『講座学校 1 学校とは何か』柏書房.
- 塚本由晴, 2002, 「小嶋一浩とは？」二川幸夫編『PLOT 02 小嶋一浩』A.D.A. EDITA Tokyo.
- 上野淳, 1995, 「学校建築の系譜と展望」S.D.S. 編集委員会編『SPACE DESIGN SERIES 第2巻 学校』新日本法規.
- , 1999a, 『未来の学校建築——教育改革をささえる空間づくり』岩波書店.
- , 1999b, 「21世紀の学校のための17章」『SD』418: 8–40.
- , 2002, 「学校建築における小嶋一浩の新しさ」二川幸夫編『PLOT 02 小嶋一浩』A.D.A. EDITA Tokyo.
- , 2008, 『学校建築ルネサンス』鹿島出版会.

- 上野淳・溜昭代・船越徹・小嶋一浩, 1999, 「座談会 学校が変わる、建築が変わる」『SD』418: 105–12.
- 山本理顕・小嶋一浩・芦原太郎・北山恒, 1996, 「空間の側に選択肢はある——学校というビルディングタイプの解体」『新建築』71(12): 240–8.
- 山名淳, 2015, 『都市とアーキテクチャの教育思想——保護と人間形成のあいだ』勁草書房.
- 柳澤要, 1992, 「児童の行動場面からみた空間解析に関する研究」東京大学博士論文.
- , 1995, 「子供のための空間」S.D.S. 編集委員会編『SPACE DESIGN SERIES 第2巻 学校』新日本法規.
- , 2004, 「アメリカの学校建築の歴史と系譜」柳澤要・鈴木賢一・上野淳『アメリカの学校建築』ポイックス.
- , 2007, 「これからの学校づくり——反『個別化・多様化』の動きに危惧」『日経アーキテクチャ特別編集版「これからの学校2007」』日経BP社.
- 横山俊祐, 2017, 「学校計画の戦後史」日本建築学会編『オーラルヒストリーで読む戦後学校建築——いかにして学校は計画されてきたか』学事出版.
- 吉沢晴行・長倉康彦・船越徹・小嶋一浩・内井昭蔵, 2002, 「座談会 教育の『ゆとり』と建築環境」『近代建築』56(7): 40–7.
- 象設計集団, 2004, 『空間に恋して——象設計集団のいろはカルタ』工作舎.

(まきの ともかず、大妻女子大学、makinotomo@otsuma.ac.jp)
(査読者 高橋均、松村淳)

Mode of Subjectivation in Contemporary School Architecture: The Assemblage and Genealogy of “Post-disciplinary” Space in School

MAKINO, Tomokazu

We suppose that school buildings in Japan are similar and innocuous. However, after the 1980s, the Ministry of Education promoted the qualitative improvement of school facilities. Therefore, many schools became open schools with distinct designs. Educators and sociologists have used the typical school space to resemble Michelle Foucault’s “panopticon.” However, with what political-technological figuration can we consider new school buildings? In this study, I investigate the evolution of postwar school building design and research, and examine what kind of device of subjectivation contemporary school architecture affords activities.