

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Астраханский государственный университет»
(Астраханский государственный университет)

Кафедра английской филологии

Письменный перевод

по книге A dissertation
submitted in partial fulfillment of the requirements for the
degree of , James Thompson
выходные данные University of Washington
2016, Program Authorized to Offer Degree:
College of Built Environments

перевод стр. с 1 по 38

для сдачи кандидатского экзамена
по иностранному языку
(английский)

Выполнила:
Храмова Марина Васильевна,
Кафедра педагогики и непрерывного
профессионального образования

Астрахань – 2022 г.

Becoming an Architect: Narratives of Architectural Education

James Thompson

A dissertation
submitted in partial fulfillment of the
requirements for the degree of

Doctor of Philosophy

University of Washington
2016

Reading Committee:
Alex Anderson, Chair
Ann Marie Borys
Leslie Herrenkohl
Mark Purcell

Program Authorized to Offer Degree:
College of Built Environments

© Copyright 2016
James Thompson

СТАНОВЛЕНИЕ АРХИТЕКТОРА: ПОВЕСТВОВАНИЯ ОБ АРХИТЕКТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Джеймс Томпсон

Диссертация на соискание учёной
степени

Доктора Философии

Вашингтонский университет
2016

Диссертационный комитет:
Алекс Андерсон, председатель
Энн Мари Борис
Лесли Херренкол
Марк Перселл

Диссертационная программа предлагает
степень:
Колледж искусственной среды

© Авторские права 2016
Джеймс Томпсон

University of Washington

Abstract

Becoming an Architect: Narratives of Architectural Education

James Thompson

Chair of the Supervisory Committee:
Professor Alex Anderson Department of
Architecture

Abstract

This dissertation examines the personal narratives of several aspiring architects to investigate the emergence of “occupational identities”—or how individuals navigate their education to construct a sense of themselves within the architectural community. By interpreting the content of these narratives in relation to several relevant strains of contemporary discourse, this project exposes and foregrounds features of architectural education rarely considered by educators and scholars in the field. Becoming an architect is presented as a holistic experience that requires psychological resilience and meaning-making strategies in the face of various challenges that undermine personal investment and wellbeing. I argue that adopting such an approach towards architectural education is essential to understanding, informing, and improving the profession’s fundamental (yet historically problematic) objective of cultural reproduction. This project is thus meant to set the groundwork for future studies that focus on how aspiring architects navigate the more human dimensions of their education.

Вашингтонский университет

Реферат

(краткое изложение диссертации)

Джеймс Томпсон

Председатель диссертационного комитета:
Профессор кафедры архитектуры
Алекс Андерсон

Реферат

В данной диссертации исследуются личные повествования нескольких начинающих архитекторов с целью выявления "профессиональной идентичности"- или то, как люди ориентируются в своём образовании, чтобы создать ощущение себя в архитектурном сообществе. Интерпретируя содержание этих повествований по отношению к нескольким актуальным направлениям современного дискурса, этот проект выявляет и выдвигает на первый план особенности архитектурного образования, которые крайне редко рассматриваются преподавателями и учёными в этой области. Стать настоящим архитектором представляется как целостный опыт, требующий психологической устойчивости и осмысленных стратегий перед лицом различных проблем, которые подрывают личные инвестиции и благополучие. Я утверждаю, что принятие такого подхода к архитектурному образованию важен для понимания, информирования и улучшения фундаментальной (но исторически проблематичной) цели профессии -культурного образования. Таким образом, этот проект призван заложить основу для будущих исследований, направленных на то, как начинающие архитекторы ориентируются в человеческих аспектах своего образования.

Twenty-five years ago, in 1991, Dana Cuff published *Architecture: A Story of Practice* in which she asked "What is the metamorphic transformation of the layperson into the architect?" Interviewing members of the architectural community across the United States, she crafted a compelling narrative that described architecture's sociocultural milieu. Most notably, she revealed certain schisms, dilemmas, and contradictions integral to the architectural community and the architect's role in society. For instance, individuals are often initially attracted to architecture based on images of professional practice that they later learn are illusory. This project revisits many of the themes from Cuff's book, although the story is set in a new historical context. The central tension in architectural culture that she exposed between ideology and action, belief and practice, continues to hold. Yet, a host of structural and cultural changes within and beyond architecture over the past 25 years necessitates a reexamination of architectural education. While the purview and boundaries of architectural practice have broadened and blurred, the profession is increasingly worried about becoming obsolete. The demand on architecture schools, therefore, is to continue attracting future practitioners and educate them to practice competently, on the one hand, and imagine unprecedented modes of practice, on the other.

In order to enrich and update Cuff's story, this project incorporates new understandings of higher education and professional development that foreground holistic and transformative dimensions. For instance, I apply occupational therapy's notion of "occupation" as a framework to conceptualize how humans engage in activities, make commitments, and belong to various social communities in various ways that form self-

Двадцать пять лет назад, в 1991 году, Дана Кафф опубликовала *Архитектура: история практики*, где ею был задан вопрос "Каково метаморфическое превращение обывателя в архитектора?" опрашивая членов архитектурного сообщества США, она создала убедительное повествование, описывающее социокультурную среду архитектуры. В частности, она выявила определённые расколы, дилеммы и противоречия, присущие архитектурному сообществу и роли архитектора в обществе. Например, людей зачастую привлекает архитектура, основанная на профессиональных образах, которые они узнают из практики, становится иллюзорной. Этот проект пересматривает многие темы из книги Кафф, хотя история разворачивается в новом историческом контексте. Центральное противоречие в архитектурной культуре, которое она обнаружила между идеологией и действием, вера и практика по-прежнему остаются в силе. Тем не менее, множество структурных и культурных изменений внутри и за пределами архитектуры за последние 25 лет, требуют пересмотра архитектурного образования. В то время, как границы архитектурной практики расширились и стали размыты, данная профессия всё больше беспокоится о том чтобы не устареть. Спрос на архитектурные школы, должен продолжать привлекать будущих практиков и обучать их компетентно практиковать с одной стороны, и представлять беспрецедентные способы практики, с другой стороны.

Чтобы обогатить и обновить историю Кафф, этот проект должен включить новое понимание значения высшего образования и профессионального развития, которые ставятся на первый план как целостные и преобразующие. Например, я хочу применить понятие "профессия" в трудовой терапии в качестве основы и концептуализировать как люди смогут участвовать в деятельности, взяв на себя обязательства и принадлежность к различным социальным сообществам различными способами, которые формируют

identities and shape their future trajectories. Adopting these perspectives demands a more grounded understanding of architectural education that takes into account how aspiring architects grapple with the “occupation” of architecture to develop occupational identities. Borrowing theoretical and methodological approaches from research on narrative identity and occupational engagement, I designed the project as a case study of the University of Washington’s Masters of Architecture program.

In- depth interviews with cross-sectional cohorts of participants (including current students, recent graduates, and emerging professionals) elicited narratives of their experience before, during, and after architecture school. I then analyzed and assembled these personal narratives, crafting a composite narrative that ultimately evokes architectural education as a process of personal transformation and meaning-making. In and through their narratives, aspiring architects render themselves as navigating and actively contributing to architecture’s dualistic nature. This understanding directs our attention to the strategies that students and young professionals use to gain entry into and remain invested in an architectural career path. Through analysis of this composite narrative, I reveal how participants view their education as encompassing more than just “learning” in formal institutional settings. Moreover, it became clear that forming a coherent and resilient architectural identity required that one’s narrative integrates aspects of *doing, being, becoming, and belonging*—or all four dimensions of occupational engagement.

This project continues the tradition of demystifying architectural education, by Cuff and other scholars, by foregrounding the voices of

самоидентификацию и формируют их будущие траектории. Понятие этих перспектив требует более обоснованного понимания архитектурного образования, которое должно учитывать, как начинающие архитекторы развивают свою профессиональную идентичность. Заимствовав теоретико-методологические подходы к исследованиям нарративной (личной, вырабатываемой при прочтении своей жизни в свете произведений культурной среды) идентичности и профессиональной вовлечённости, я разработал данный проект как тематическое исследование программы магистров архитектуры Вашингтонского университета.

Глубинные интервью с поперечными когортами участников (включая нынешних студентов, недавних выпускников и начинающих профессионалов) рассказывающих о своём опыте до, во время и после архитектурной школы. Затем я проанализировал и собрал эти личные рассказы, создав общее повествование, которое в итоге и характеризует архитектурное образование как процесс личной трансформации и смыслообразования. В своих нарративах и через них, начинающие архитекторы передают, ориентируют и вносят активный вклад в дуалистическую природу архитектуры. Это понимание направляет наше внимание на стратегии, которые используют студенты и молодые специалисты, чтобы получить доступ и оставаться инвестированными в карьерном росте, будучи архитекторами. Анализируя всё вышесказанное, я утверждаю, что участники рассматривают своё образование как нечто большее, чем просто “обучение” в формальных институциональных условиях. Более того, становится очевидным, что формирование связной и устойчивой архитектурной идентичности, требует, чтобы было объединение аспектов деятельности *делать, быть, становиться и принадлежать*- все четыре аспекта профессиональной деятельности.

Этот проект продолжает традицию демостификации (право каждого на реинтерпретацию любых информационных материалов) архитектурного образования Кафф и других учёных, выдвигавших на первый план

aspiring architects. It also challenges educators to redefine "architectural education" more holistically as a set of interrelated commitments, experiences, and relationships. These vectors extend over long periods of one's life, requiring periodic recalibration of architecture as an occupational identity. Such a perspective is not expected to be met with resistance within the architectural community. Indeed, it resonates with many of the field's traditions and stated goals, such as self-education and lifelong learning. Yet, it does imply that teaching and mentorship practices, as well as curricular and licensure requirements set by institutional and professional bodies, undergo revaluation to ensure that architecture's practices align with its beliefs. It also suggests that narratives of aspiring architects—insofar as they reflect the meaning-making and human dimensions of becoming an architect—be taken into account when evaluating architectural education (rather than only considering products as demonstrations of acquired skills or knowledge). Then, the profession of architecture can presumably be better equipped to serve its members and, in turn, society.

умозаключения начинающих архитекторов. Всё это заставляет педагогов более целостно определять "архитектурное образование" как набор взаимосвязанных обязательств, переживаний и отношений. Данные векторы распространяются на длительные периоды жизни, требуя периодических перезагрузок в архитектуре как профессиональной идентичности. Такая перспектива не ожидает, что архитектурное сообщество встретит сопротивление. В действительности, это перекликается с многими традициями и заявленные цели в этой области, такие как самообразование и обучение на протяжении всей жизни, подразумевает, что практика обучения и наставничества, а также учебная программа и лицензирование требований, установленные институциональными и профессиональными организациями, проходят переоценку и подтверждает, что практика архитектуры соответствует её убеждениям. Это также предполагает, что повествования начинающих архитекторов, поскольку они отражают смысловые и человеческие аспекты становления будущего архитектора, учитываются при общей оценке архитектурного образования, а не только при рассмотрении и демонстрации приобретённых навыков или знаний. Таким образом, архитектурная профессия может быть лучше приспособлена для своего сообщества и общества, в целом.

Table of Contents

LIST OF FIGURES	СПИСОК РИСУНКОВ	v
LIST OF TABLES	СПИСОК ТАБЛИЦ	vi
ACKNOWLEDGEMENTS	БЛАГОДАРНОСТИ	vii
PREFACE	ПРЕДИСЛОВИЕ	ix
1. INTRODUCTION	1. ВВЕДЕНИЕ	1
1.1. Positioning the Project Aims within Architecture's Contemporary Context	1.1. Позиционирование целей проекта в современном контексте архитектуры	1
1.2. Identity Transformation in the Field of Architecture	1.2. Трансформация идентичности в области архитектуры	14
1.3. Identifying the Need for this Study	1.3. Определение потребности в этом исследовании	19
1.4. Overview of Dissertation	1.4. Обзор диссертации	22
2. DISCIPLINARY CONTEXT (Literature Review Part 1)	2. ДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОНТЕКСТ (Обзор литературы, часть 1)	26
2.1. Chapter Introduction	2.1. Глава Введение	26
2.2. Navigating Architecture's Social/Pedagogical Contexts	2.2. Навигация в социальном / педагогическом контексте архитектуры	28
2.3. Architecture as a "Dynamic and Contested Field"	2.3. Архитектура как «динамическое и спорное поле»	38
2.4. The Image of the Architect: From hero-genius to empathetic-collaborator	2.4. Образ архитектора: от героя-гения до чуткого соавтора	41
2.5. "The Clumsy Embrace of Two Octopuses": Toward an integrated model	2.5. «Неуклюжее объятие двух осьминогов»: интеграция модели	46
2.6. On Self-Education and Lifelong Learning	2.6. О самообразовании и непрерывном обучении	53
2.7. The Invisible Nature of Architecture's Social Reproduction		58
2.8. Cultural Homogenization		62

2.9. Architecture’s Myths and Illusions	2.7. Невидимая природа социального воспроизводства архитектуры	64 58
2.10. Strategies of Psychological Resilience	2.8. Культурная гомогенизация	62
3. THEORETICAL CONTEXT (Literature Review Part 2)70	2.9. Мифы и иллюзии архитектуры	64
3.1. Chapter Introduction	2.10. Стратегии психологической устойчивости	66
3.2. The Ontological Turn: Background and key concepts		66
3.3. Identity in Educational Contexts	3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ (Обзор литературы, часть 2)	70
3.4. The Narrative Turn: Background and key concepts	3.1. Глава Введение	70
3.5. Dimensions of Occupational Engagement: Doing, being, becoming, and belonging	3.2. Онтологический поворот: история вопроса и ключевые концепции	72
3.6. Precedent Studies: Epistemological and empirical inspiration	3.3. Идентичность в образовательном контексте	77
4.METHODS	3.4. Поворот повествования: предыстория и ключевые концепции	79
4.1. Chapter Introduction	3.5. Размеры профессионального участия: <i>Делать, быть, становиться и принадлежать</i>	86
4.2. Case Studies and Selection of Case Study Context	3.6. Прецедентные исследования: эпистемологическое и эмпирическое вдохновение	89
4.3.Cross-Sectional Cohort Design and Participant Selection	4. МЕТОДЫ	97
4.4.Interview Design and Interviewing Procedures	4.1. Глава Введение	97
4.5.Data Reduction and Transformation	4.2. Тематические исследования и выбор контекста, кейс-стадии	100
	4.3. Поперечный дизайн, когорты и отбор участников	103
	4.4. Дизайн интервью и процедуры собеседования	109
	4.5. Сокращение и преобразование данных	114
	5. КОНТЕКСТ ПРИМЕРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	129

5. CASE STUDY CONTEXT	5.1. Глава Введение	129
5.1.Chapter Introduction	5.2. Региональный и институциональный контекст	131
5.2.Regional and Institutional Context	5.3. Программный контекст	141
5.3.Program Context		
6. PARTICIPANT NARRATIVES	6. ПОВЕСТВОВАНИЯ (РАССКАЗЫ УЧАСТНИКОВ)	161
6.1.Chapt	6.1. Глава Введение	171
6.2.Individual Participant Memos	6.2. Перспективы / опасения по когорте участников	173
6.2.1.Cohort 2: Recent graduates	6.2.1. Когорта 3: нынешние студенты	174
6.2.2. Cohort 1: Emerging professionals	6.2.2. Когорта 2: недавние выпускники	181
6.3. Becoming-an-Architect: Narrative collage	6.2.3. Когорта 1: новые профессионалы	182
6.3.1.Motif 1: Decision to pursue architecture, expectations when entering career path	6.2.4. Сравнение когортных перспектив	185
6.3.2.Motif 2: Aligned, misaligned, and disconnected architectural identities	6.2. Записки отдельных участников	189
6.3.3.Motif 3: “A breaking down and building back up of self-confidence”	6.2.1. Когорта 2: недавние выпускники	190
6.3.4.Motif 4: Formative experiences	6.2.2. Когорта 1: новые профессионалы	191
6.3.5.Motif 5: Transitioning into the professional sphere	6.3. Стать архитектором: повествовательный коллаж	191
6.4. Conclusion: Architectural education as occupational engagement	6.3.1. Мотив 1: Решение заняться архитектурой, ожидания при вступлении в карьерный путь	190
	6.3.2. Мотив 2: выровненные, несовпадающие и несвязанные архитектурные идентичности	197
	6.3.3. Мотив 3: «Разрушение и восстановление уверенности в себе»	204
	6.3.4. Мотив 4: Формирующий опыт	208
	6.3.5. Мотив 5: Переход в профессиональную сферу	214
	6.4. Заключение: Архитектурное образование как профессиональное занятие	218

7.CONCLUSION	7. ЗАКЛЮЧЕНИЕ 220
7.1..Project Summary and Significance	7.1. Резюме и значение проекта 220
7.2.Possible Directions for Future Research	7.2. Возможные направления будущих исследований 224
7.3. Lessons and Applications for Architectural Education	7.3. Уроки и приложения для архитектурного образования 228
WORKS CITED	ЦИТИРУЕМЫЕ РАБОТЫ 236
APPENDICES	ПРИЛОЖЕНИЯ 251
A.Sample Recruitment Letters to Participants	A. Образцы писем о наборе участников для участия 252
A1. Cohorts 1-3	A1. Когорты 1-3 252
A2. Faculty 253	A 2. Факультет 253
B.Sample IRB-Approved Consent Forms	Б. Образцы форм согласия, утвержденных IRB 254
B1. Cohorts 1-3	Б1. Когорты 1-3 255
C.Sample Interview Protocols 258	Б 2. Факультет 256
C1. Cohorts 1 and 2: Interview 1	С. Образцы протоколов собеседований 258
C2. Cohorts 1 and 2: Interview 2	С1. Когорты 1 и 2: интервью 1 258
C3. Cohort 3: Focus Group 1	С2. Когорты 1 и 2: интервью 2 260
C4: Cohort 3: Focus Group 2	С3. Когорта 3: фокус-группа 1 262
C5: Faculty	С4: когорта 3: фокус-группа 2 263
D.Complete Set of Participant Profiles	С5: факультет 264
D1. Adam	Д. Полный набор профилей участников 265
D2. Emilia	D1. Адам 265
D3. Irene	D2. Эмилия 275
D4. Matthew	D3. Ирэн 282
D5. Monica	D4. Мэтью 287
D6. Patrick	D5. Моника 297
D7. Robin	D6. Патрик 308
D8. Vanessa	D7. Робин 318
	D8. Ванесса 329

Acknowledgements

Given my background in studio as an architecture student, I was particularly apprehensive about embarking on a research project that would leave me isolated and alone with my own thoughts for months on end. And there were certainly times where it felt as though I was playing out this preconceived image. But I deliberately designed the study around conversations with human beings partly for this very reason. So I would first and foremost like to thank my anonymous study participants—including students, faculty, and alumni—each of whom graciously took time out of their days to be interrogated and recorded. Your willingness to open yourselves up to me imbued this project with its richness and depth. Despite you each thanking me for the opportunity to be interviewed, I certainly got the better half of that deal! My hope is that now that the study is complete, any value you might get out of reading it helps makes up part of the difference, so to speak.

Next, I would like to thank my committee members. You each provided guidance and feedback that, in its own way, helped shape the outcome of this project. I appreciate the faith and autonomy that you entrusted to me that granted me the freedom to conceive of and carry out this project on my own terms and at my own pace. It made for a fulfilling experience that

Благодарности

Учитывая свой опыт работы в качестве студента-архитектора, я был очень обеспокоен в начале исследовательского проекта, который ставил меня в изоляцию и одиночество со своими собственными мыслями много месяцев подряд. И, конечно, временами мне казалось, что я таким образом заигрываюсь. Но я заведомо построил данное исследование вокруг разговоров (повествований) именно по этой причине. Поэтому, я прежде всего хотел бы поблагодарить моих анонимных участников исследования, конечно включая студентов, преподавателей и выпускников, каждый из которых любезно нашёл время, чтобы я смог опросить и записать разговор. И Ваша готовность открыться мне, заставила проникнуться богатством и глубиной данного проекта. Несмотря на то, что каждому из Вас я благодарен за возможность получить это интервью, я определённо получил большую половину успешной работы. Мои надежды что теперь, когда исследование уже завершено, более ценно, и Вы сможете извлечь результаты из его прочтения, компенсируя те вызванные мною неудобства по отношению к Вам.

Далее я хотел бы поблагодарить членов моего диссертационного комитета. Каждый из Вас предоставил мне руководство и обратную связь, которая по-своему помогла сформировать результат этого проекта. Я очень ценю то доверие, которое Вы мне оказали и дали свободу довести этот проект на моих оговоренных условиях и в своём временном режиме. Это позволило сделать полноценный опыт и установить определённую траекторию действий как будущего учёного - и таким

allowed me to establish a certain trajectory as a future scholar—and in this way, the project functioned not unlike the kind of projects that many of my participants described in their narratives.

Finally, there are all the other individuals who provided various forms of support throughout the life of this project. This includes my doctoral colleagues (especially Daniel Coslett for contributing his copy editing skills), dissertation writing group members, and anyone who prompted me to describe my research along the way. In particular, I am grateful to Tammy Tasker for her encouragement and direction early in the project. And after all, your dissertation laid the groundwork for mine. To all the administrators in the College of Built Environments who hired me to teach classes in your departments over the past several years, this project would truthfully not have been possible without your support. I was incredibly fortunate (maybe spoiled) to be able to balance my efforts between teaching and research. And of course, the support from my family was invaluable and very much appreciated. Jacqueline, it would be easy to overlook the many ways that you kept me sane and motivated throughout this process. Thank you!

Preface

Looking back now, I can see how the impetus for this project began many years

образом функционально организовать проект, который многие из моих участников описали в своих рассказах (повествованиях).

Наконец, есть и участники, которые оказали другие формы поддержки на протяжении всей жизни этого проекта. Сюда входят мои коллеги по докторантуре (особая благодарность Дэниел Кослетт- за его вклад в редактирование копий), членов диссертационного комитета и всех, кто побудил меня на это исследование. В частности, я благодарен Тэмми Таскер за её поддержку и руководство в начале проекта. И Ваша диссертация послужила толчком для развития моего проекта... Всем администраторам Колледжа искусственной среды, которые поручили мне преподавать дисциплины на факультете в течении последних лет, и, конечно, этот проект, говоря откровенно, был бы невозможен без Вашей поддержки! Мне невероятно повезло (без преувеличения) в том, что я находился в состоянии баланса своих усилий между обучением и исследованием. И, конечно же, поддержка со стороны моей семьи была бесценна и очень мной ценилась. Жаклин, не возможно не заметить как ты поддерживала и мотивировала меня на протяжении всего этого процесса. Спасибо!

Предисловие

Сейчас, оглядываясь в прошлое, я понимаю, что уже много лет назад возникли предпосылки к этому проекту. После долгих исследований в

ago. After researching architecture schools as a prospective student for several years, I recognized the wide range of academic cultures that exist across the country. I also noticed how the field defied consistent classification within academia—sometimes being affiliated with art or design, other times with engineering, and sometimes in urban or environmental studies. Finally, I became aware of how this diversity of cultures and values made ranking architecture schools a problematic, if not fruitless, endeavor. All this is to say that, by the time I entered graduate school in 2007,

I was already asking what you might call internal meta-reflective questions about architectural education. And this questioning continued throughout my experience as an architecture student: as I encountered the world of studio and the familial bonds it engendered, I became increasingly drawn to “architectural theory” as a way of bestowing architectural projects, including my own, with the political and ethical gravity I felt the world deserved. One of my rejected ideas for a thesis project was looking at twelve personas that I believed represented worldviews of the proverbial architect—from the artist, to the social activist, to the prostitute. With little awareness at the time of the ongoing debates about architecture’s role in society, this was my way of reconciling the diversity of identities I had begun noticing, as personified by members of the field. Looking back now, what I was also doing was asking questions about agency and

среде архитектурной школы, я понял в течении нескольких лет, что качество перспективы профессии студента как диапазона академической культуры, существует по всей стране. Я также заметил, что это бросало вызов последовательной классификации в академических кругах - иногда связанных с искусством или дизайном, другие - с инженерными, а иногда и с городскими или экологическими исследованиями. Наконец, я стал осознавать, что это разнообразие культур и ценностей, делает рейтинг архитектурным школам более проблематичным. Всё это означает, что к моменту поступления в аспирантуру в 2007 году я задавал то, что могли бы назвать внутренними мета- рефлексивными вопросами об архитектурном образовании. И этот вопрос задавался на протяжении собственного опыта в качестве студента-архитектора: столкнувшись с миром студии, меня больше привлекала "теория архитектуры" как способа дарования архитектурными проектами, в том числе и своего собственного, связанного с политической и этической серьёзностью, которого, как я чувствовал, заслуживает мир. Один из моих отвергнутых идей для дипломного проекта, рассматривали комиссией в составе двенадцати человек, которые имели собственное мировоззрение архитектора- от художника до общественного деятеля. В условиях непрекращающихся дебатов о роли архитектуры в обществе, это было единственным способом примерить разнообразие идентичностей, которые, я начал замечать олицетворяли участники спора. Оглядываясь назад, я тоже задавался вопросами о профессиональной ответственности и возможности помочь построить собственную профессиональную личность.

professional responsibility, and doing so as a way of helping construct my own professional identity.

After I graduated and started working professionally full-time, I was struck by the contradictions and disconnects evident in architectural discourse and the day-to-day activities of practitioners. It felt like a profession at once progressive and conservative, socially conscious on some important matters and utterly ignorant to others. Architects could spend hours “navel gazing” but not about what seemed to be the most critical questions of our day. Much like Dana Cuff’s (1991) description of her transition from architectural practitioner to researcher, these kinds of questions and disconnects about the role and training of architects are what drew me back to a doctoral program. Once there, I embedded myself in the contemporary discourse of architecture and soon encountered the multitude of opinions about how to save architecture from self-destruction. The general sense amongst critics from within the architectural community over the past fifteen years or so was that we needed to take stock of the discipline’s actual capabilities and achievements, and then begin aligning our values with our practices and processes of reproduction. In other words, we needed to change not only how architecture gets made but how architects get made (and what kinds of architects get made) in order to save the profession from becoming irrelevant or powerless.

После того, как я окончил учёбу и начал профессионально работать полный рабочий день, меня одолевали противоречия и разногласия в вопросах архитектурного дискурса (сути) в повседневной практикующей деятельности. Это было одновременно похоже на профессию прогрессивную, консервативную и социально сознательную, решающую важные дела для одних, и совершенно ненужная для других. Архитекторы могли часами “надрывать пупки”, но не в критических вопросах нашего времени. Как и в описании Даны Кафф (1991) её перехода от практикующего архитектора к исследователю, где возникали вопросы разногласия о роли архитекторов и их обучении - вот, что меня привлекало вернуться к докторской программе. Здесь, я погрузился в современный архитектурный дискурс и вскоре столкнулся с множеством мнений о том, как сохранить архитектуру от самоуничтожения. В общем мнении критиков из архитектурного сообщества за последние пятнадцать или более лет, был подведён итог фактических возможностей и достижений, а затем, только, начинать согласовывать наши ценности с практиками и процессами воспроизводства. Другими словами, нам нужно было изменить не только то, как создаётся архитектура, но и как получают архитекторы (и какие архитекторы), чтобы сохранившееся профессия перестала быть неуместной или бессильной.

In the course of exploring these ideas in relation to my own career development, I realized what I probably already knew deep-down: that what I most cared about was the education of the architect. From a researcher's perspective, I was primarily drawn to how the experience and practice of teaching and learning architecture reflected the contradictory function of architecture schools:

As institutions, schools internalize the contradiction between reproduction and production; they have a fundamental stake in perpetuating their own values and at the same time an obligation to go beyond themselves in nurturing new practitioners and new knowledge (Ockman, 2012: p. 29)

I started noting the various discursive ways that architecture educators tried to resolve or address this contradiction and realized that I had already encountered these as an architecture student and practitioner. The strongest tropes at the time were that:

1) as future practitioners, architecture students are the saviors of the profession and the world, each of which are in a state of crisis;

2) one of the greatest values of investing in architecture school lies in the fact that it prepares you for any number of careers, not just conventional practice in architecture, because design thinking translates to so many professional contexts; and

3) architecture school is a life-changing experience where architects "find their voice"—but the skills and knowledge

В ходе изучения этих идей применительно к моему собственному развитию карьеры, я понял, что в глубине души меня больше всего интересует вопросы архитектурного образования. С точки зрения исследователя, меня в первую очередь привлекло то, как опыт и практика преподавания и изучения архитектуры отражалась в противоречивой функции архитектурной школы:

Как институты, школы усваивают противоречия между проектами и их производственным воплощением; они принципиально заинтересованы в сохранении собственных ценностей и в то же время обязаны выходить за рамки самих себя в воспитании новых практикующих знаний (Окман, 2012:с.29)

Я начал выявлять различные дискурсивные способы, которыми преподаватели архитектуры пытались решить эти противоречия и понял, что уже сталкивался с ними, когда был практикующим студентом-архитектором. Самыми сильными в то время были следующие противоречия:

1) как будущие архитекторы - спасатели профессии и мира в целом, практикующие студенты могут находиться в состоянии кризиса;

2) одна из величайших ценностей инвестирования в архитектурной школе, заключается в том, что она готовит Вас к любому количеству профессий, а не только к обычной практике в архитектуре, потому что дизайн-мышление применимо ко многим профессиональным контекстам;

required for professional practice are acquired almost entirely through on-the-job training. Attentive to how these tropes might serve a very practical purpose within the marketplace of higher education, I wondered how they related to the experience of architectural education on an individual level. Having been one myself not too long ago, I wanted to understand how aspiring architects navigate the transition into, through, and out of architecture school into the profession. How do they make sense of this process, not abstractly but for their own lives and personal values?

As an early exploration into my project, I began mining rhetoric from administrators about architecture school today. From public lectures, interviews, and other available publications, I came to recognize a certain gap in their descriptions of professional education. They told you the kinds of students who come to their particular program, the kinds of students who succeed, and the ideal kinds of graduates and future practitioners that their school aims to foster—but there was rarely any accounting for the personal transformations that occur along the way. In other words, they told a certain *narrative* of architecture school that, while based on the *theme* of personal transformation and with a clear *setting* and cast of *characters*, did not actually include any *plot* line. Furthermore, the fact that these narratives were generic, third-person stories meant that they lacked authenticity, details, or even credibility—the sort of qualities that first- person stories would offer. Similarly, findings from surveys of architecture students and graduates, though valuable, were detached from the trajectories and contextual factors of respondents.

3) архитектурная школа- это большой жизненный опыт, когда архитекторы "обретают голос" в требуемых навыках и знаниях для профессиональной практики, где почти полностью приобретают в процессе обучения и без отрыва от производства.

Данные стереотипы могут служить практическим целям на рынке высшего образования, где может задаться вопрос: как они связаны с опытом архитектурного образования на индивидуальном уровне. Не так давно, я хотел понять, насколько устремлённый архитектор может ориентироваться при переходе из архитектурной школы, её окончания в профессиональную среду. Как они (архитекторы) постигают этот процесс, не абстрактно, а проникая в жизнь с своими профессиональными качествами?

На раннем этапе исследования своего проекта, я стал говорить о майнинге (процесс "добычи" виртуальных денег) от администраторов по поводу Архитектурной школы сегодня. Из публичных лекций, интервью и других доступных публикаций, я пришёл к выводу, что в описании профессионального образования имеется определённый пробел. Так, есть студенты, приходящие только на конкретные программы обучения, другие студенты успешны во многом, есть идеальные типы выпускников и будущих практиков, которых данная школа стремилась воспитывать, но есть редкие случаи, когда кто-то учитывает личные преобразования, происходящие на этом пути. Другими словами, они *повествовали* о школе архитектуры, что на основе этой темы их личная трансформация с чётким *сеттингом* (*окружением*) и набором *персонажей*, на самом деле не включает любую *сюжетную* линию. Более того, тот факт, что эти рассказы были общими историями от третьего лица, означало, что им не хватало достоверности, деталей и качества, которые в первую очередь заинтересовали бы. Аналогичным образом, результаты опросов студентов- архитекторов и студентов

My early review of scholarship on architectural education revealed a dearth of empirical studies on the experience of *becoming an architect*. In addition to the general lack of empirical studies on pedagogy, curriculum, learning, and teaching in architecture, there was almost no research on the experience of being an architecture student. Many critics have noted this lacuna and the possible reasons for its continued existence. For instance, unlike other disciplines, architectural education never adopted an approach by which it operates using a feedback loop guided by empirical research. Meanwhile, the notion that education is a process of socio- cognitive learning *and* human transformation is currently sweeping through other disciplines, reorienting educational research questions and methodologies in the hopes of informing teaching and learning practices. Thus, early in this project, I was keen to produce a manuscript that could be useful for educators without a background in qualitative research methods or contemporary theories of higher education. As a teacher of aspiring architects myself, I would want to know how this work might inform my own day-to-day activities and approach to education. Indeed, I could judge the value of my research project upon how much it informs my own educational perspective and practices.

My position within the architectural education community—including my past, present, and future identities—makes me a “stakeholder” in better understanding how one becomes an

выпускников, хотя и имели ценность, но были оторваны от траекторий и контекстуальных факторов респондентов.

Мой ранний обзор по архитектурному образованию выявил недостаток эмпирических (полученных из опыта) данных исследования в области *становления архитектора*. Помимо общего отсутствия эмпирических исследований по педагогике, учебным программам, обучению и преподаванию в области архитектуры, почти не были исследованы профессиональные опыты студентов-архитекторов. Многие критики отметили этот пробел и возможные причины его дальнейшего существования. Например, в отличие от других профессий, в архитектурном образовании никогда не применялся подход, основанный на использовании обратной связи, руководствуясь эмпирическими исследованиями. Между тем, представление о том, что образование- это процесс социально-экономический, когнитивный (изучение, осознание), где происходит трансформация человека в настоящее время, переориентация вопросов и методологий исследования в области образования даёт большую надежду на информированность в практике преподавания и обучения. Таким образом, в начале этого проекта я стремился создать рукопись, которая может быть полезна преподавателям, не имеющим опыта исследования качественными методами в современной теории высшего образования. Как преподаватель у начинающих архитекторов, я очень хотел знать, как эта работа может повлиять на мою повседневную деятельность и подход к образованию. В самом деле, я мог судить о ценности своего исследовательского проекта по тому, насколько он информирует в моей практике и образовательной перспективе.

Моё положение в сообществе архитектурного образования, включая моё прошлое, настоящее и будущее- делает меня "заинтересованным лицом" в лучшем понимании того, как стать

architect. Much like Dana Cuff described her "insider-outsider" position in relation to her research on architectural culture, my identity can roughly be characterized as having one foot in (as an instructor) and one foot out of architecture (as someone who once practiced professionally). Though I often feel like an interloper, I must remember that I am very much a product of the very processes I study. Indeed, my initial interest in the topic of architectural education and culture emerged from experiencing the process of becoming an architect firsthand and noticing certain oddities, challenges, and contradictions. And my decision to conduct research on this topic was primarily based on the fact that, as an aspiring educator, I wanted to better understand architectural education beyond my personal experience. Yet, part of the motivation for listening and telling narratives of becoming an architect also had to do with coming to terms with my own life story and those from my social circles. When so many individuals who enter the field are eventually faced with existential crises stemming from a misalignment between their aspirations and reality, how do those who continue in the field do so without succumbing to disillusionment or frustration?

As far as conducting a case study on a program inside the very institution with which I am affiliated, I did my best to remain objective. Yet, my own identity has unquestionably been shaped by this very context, just as my teaching and research contributions have shaped, to a slight degree, the professional program I studied. Moreover, I have developed attitudes about the program apart from any formal research activity. As several participants

архитектором. Подобно тому, как Дана Кафф описала свою позицию "инсайдер-аутсайдер", в отношении к этому по исследованию архитектурной культуры, мою идентичность можно охарактеризовать как (я инструктор), но одной ногой вне архитектуры (как человек, который когда-то практиковал профессионально). Хотя я порой чувствую себя нарушителем, должен всегда помнить, что являюсь продуктом тех процессов, которые я изучаю. Действительно, мой первоначальный интерес по теме архитектурного образования и культуры, возникли из непосредственного опыта становления архитектора, где замечаются некоторые проблемы и противоречия. Моё решение провести исследование по этой теме, в первую очередь, основывались на том факте, что как начинающий преподаватель, я хотел лучше понять какво архитектурное образование за пределами моего личного опыта. Тем не менее, часть мотивации слушать и рассказывать истории о том, как стать архитектором, также была связана с примирением моей собственной истории жизни и историями из моих социальных кругов. Когда так много людей, выходящих в это поле деятельности, в конечном итоге сталкиваются с экзистенциальными кризисами (психологическим дискомфортом), проистекающим от несоответствия между их стремлениями и реальностью, как поступают те, кто продолжает работать в этой области не поддаваясь разочарованию?

Что касается проведения тематического исследования моей программы внутри учреждения, где работаю, я делал всё возможное, чтобы оставаться объективным. Тем не менее, моя собственная личность, несомненно, была сформирована именно этим контекстом, так же как и мои преподавательские и исследовательские работы по той профессиональной программе, которую я изучал. Более того, у меня сложилось

noted, events like exhibitions of student or faculty work can be viewed as public performances of program identity, and I was a frequent "critical consumer" of such performances before and throughout the study. All of this is to acknowledge my position relative to the case study context. This certainly does not disqualify my interpretations, as all researchers bring their own biases to the table that inform their work. However, I tried to do my best to undertake this research and make interpretive claims that supported the ultimate aim of shedding light on the experience of architectural education as expressed by the participants.

Chapter 1: Introduction

An architect is not trained. An architect is something you become.

Wingård, Nilsson, Schuman, & Ljungberg, 2011: p. 2

More than in many other jobs, being a successful architect means not only knowing but being.

-Stevens, 1999: p. 55

Professionally, there are so many different trajectories our students encounter while at school and as soon as they graduate. It can be challenging to know where to go, what to do and who to become.

-Andraos, quoted in Taylor-Hochberg,

определённое отношение к программе, помимо формальной исследовательской деятельности. Как отметили несколько участников, такие мероприятия, как выставки работ студентов или преподавателей, должны рассматриваться как публичные выступления программы идентичности, и я бывал частым "критиком" этих выступлений на протяжении всего исследования. Всё это подтверждает мою позицию относительно контекста тематического исследования. Это, безусловно, не дисквалифицирует мои интерпретации, поскольку все исследователи вносят свои собственные предубеждения в таблицу информирования о проделанной работе. Однако, я постарался сделать всё возможное, чтобы провести это исследование и интерпретирующие утверждения, которые поддерживали конечную цель по мнению участников - пролить свет на опыт архитектурного образования.

Глава 1: Введение

Архитектор не обучаем. Архитектор- это тот, кем он становится.

- Вингард Нильсон, Шуман и Лjungберг, 2011: с.2

Быть успешным архитектором это больше, чем быть на других должностях, ведь он не только знает, но и существует.

- Стивенс, 1999: с.55

В профессиональном плане наши ученики сталкиваются с множеством разных жизненных траекторий в школе и после её окончания, так сложно знать куда идти , что делать и кем стать.

- Andraos, цитируется по Taylor-Hochberg,

2015

1.1 Positioning the Project Aims within Architecture's Contemporary Context

As the above quotations imply, embarking on the path of a career in architecture means cultivating an architectural identity, of which there are many. Adopting such an identity requires more than acquiring the requisite knowledge and skills to practice professionally. Such abilities—the *doing* aspect of design practice—constitute only part of the equation. In actuality, *becoming* an architect is largely a meaning-making experience, whereby aspiring architects must periodically recalibrate their expectations, aspirations, and sense of self against the field's pluralistic cultural landscape. They inevitably encounter a certain tension that exists between the discipline's almost tribal insistence on upholding its academic rituals and the incessant calls for new architectural ways of *being*. Likewise, the entangled and dynamic relationship between architecture schools and the profession is palpable in just about all aspects of education. Gaining a sense of *belonging* to the local and global architectural communities is essential to navigating architectural education, yet the meaning-making process is highly personal given that it is separable from one's life history and individual value system. Indeed, a certain level of psychological resilience is required to remain invested in a career path comprised of so many myths and contradictions. Arguably the most effective strategy for making sense of architectural education, and therefore remain invested in the career path, is narrative: through personal stories, aspiring architects find ways of connecting their past, present, and future selves, along with the interrelated dimensions of their emerging architectural identities.

2015.

1.1 Позиционирование целей проекта в современном контексте архитектуры

Как следует из приведённых выше цитат, начало карьеры в архитектуре означает: культивирования архитектурной идентичности много. Принятие такой идентичности требует большего, чем приобретение необходимых знаний и навыков для профессиональной практики. Такую способность- *делает* аспект дизайна практики, что составляет лишь часть этого уравнения. На самом деле *становление* архитектора - это в значительной степени смыслообразующий опыт, поэтому начинающие архитекторы должны периодически пересматривать свои ожидания, стремления и самоощущение против плюралистической политики культурной жизни. И, неизбежно, будут сталкиваться с определённым напряжением, которое существует между соблюдением академических устоев и непрекращающимися призывами к новым архитектурным способам *бытия*. Точно так же, как запутанные, но динамичные отношения между архитектурной школой и самой профессией, которые очень ощутимы практически во всех аспектах образования. Получение чувства *принадлежности* к местным и глобальным архитектурным сообществам, очень важно для навигации в архитектурном образовании, но процесс смыслообразования носит сугубо личный характер, учитывая, что он неотделим от истории жизни и индивидуальной системы ценностей.

Действительно, определённый уровень психологической стойкости необходим, чтобы продолжать свой карьерный путь, состоящий из многих мифов и противоречий. Пожалуй, сама эффективная стратегия осмысления архитектурного образования, а значит, и её вклад в карьерный рост, носит повествовательный

While any form of education can be understood as a process of self-transformation, this becomes a particularly salient perspective for understanding architectural education today. Architecture departments are increasingly faced with a host of pressures from their academic institutions and the profession. On the one hand, there is anxiety about declining enrollment, leading to a nationwide communications campaign and new online recruitment tools that tout an architectural education as a way to ultimately “find fulfillment” and “make an impact,” whether or not that means becoming a licensed architect.¹ On the other hand, the profession has concerns about the general apathy towards obtaining licensure among recent graduates, in addition to longstanding concerns about professional competency. Finally, there is fear within the architectural community at large that the profession is becoming obsolete while the social.

¹ Here, I am referring to the recently launched site www.studyarchitecture.com, as well as the 2014 study funded by the Association of Collegiate Schools of Architecture (ACSA) that hired a marketing research firm to collect and analyze the perspectives of prospective, current, and former architecture students:

In light of concerns about drops in enrollment and negative press about career options for graduates, the ACSA board agreed in 2014 to make responding to these issues a priority and to develop a communications campaign for our member schools...The research project sought to understand how students, parents, and other influencers perceive the value of architecture education and architecture as a career. Our objective is to translate these research results for use in positioning architecture more effectively in the higher education marketplace (Edwards & Co., 2015).

характер: через личные рассказы, и начинающие архитекторы находят способы соединить своё прошлое, настоящее и будущее со взаимосвязанными измерениями их формирующейся архитектурной идентичностью.

Хотя любую форму образования можно рассматривать как процесс самотрансформации, это становится особенно важно для понимания перспективы архитектурного образования сегодня. Архитектурные факультеты все чаще сталкиваются с большим давлением со стороны своих академических институтов. С одной стороны, есть опасения по поводу сокращения набора, ведущих к общенациональной коммуникационной кампании и новым инструментам онлайн- найма, которые рекламируют архитектурное образование как способ «реализовать себя» и «оказать влияние», но означает ли это стать лицензированным архитектором. (1) С другой стороны, профессия обеспокоена общей апатией к получению лицензий среди недавних выпускников, в дополнение к давним опасениям по поводу профессиональной компетентности. Наконец, есть страх внутри архитектурного сообщества, что эта профессия устареет, в то время как социальная столица архитектора пошла на убыль.

(1) Здесь я имею в виду недавно запущенный сайт www.studyarchitecture.com, а также исследование 2014 г., финансируемое Ассоциацией университетских школ архитектуры (ACSA), которая наняла фирму маркетинговых исследований для сбора и анализа перспективы будущих, нынешних и бывших студентов-архитекторов:

в свете опасений по поводу сокращения приема и негативной информации в прессе о карьерных возможностях выпускников, в 2014 году правление ACSA приняло решение сделать решение этих проблем приоритетной задачей и разработать коммуникацию кампания для членов-школы... Целью

исследовательского проекта было понимание- как учащиеся, родители и другие влиятельные лица ценят архитектурное образование и архитектуру как личную карьеру. Наша цель заключается в том, чтобы использовать результаты этих исследований для более эффективного использования в архитектурном образовании и позиционирования её в высших учебных заведениях образовательного рынка (Edwards & Co., 2015).

Twenty-five years ago, in 1991, Dana Cuff published *Architecture: A Story of Practice* in which she asked "What is the metamorphic transformation of the layperson into the architect?" Interviewing members of the architectural community across the United States, she crafted a compelling narrative that described architecture's sociocultural milieu. Most notably, she revealed certain schisms, dilemmas, and contradictions integral to the architectural community and the architect's role in society. For instance, individuals are often initially attracted to architecture based on images of professional practice that they later learn are illusory. This project revisits many of the themes from Cuff's book, although the story is set in a new historical context. The central tension in architectural culture that she exposed between ideology and action, belief and practice, continues to hold. Yet, a host of structural and cultural changes within and beyond architecture over the past 25 years necessitates a reexamination of architectural education. While the purview and boundaries of architectural practice have broadened and blurred, the profession is increasingly worried about becoming obsolete. The demand on architecture schools, therefore, is to continue attracting future practitioners and educate them to practice competently, on the one hand, and imagine unprecedented modes of practice, on the other.

In order to enrich and update Cuff's story, this project incorporates new understandings of higher education and professional development that foreground holistic and transformative dimensions. For instance, I apply occupational therapy's notion of "occupation" as a framework to conceptualize how humans engage in activities, make commitments, and belong to various social communities in various ways that form self-

Двадцать пять лет назад, в 1991 году, Дана Кафф опубликовала *Архитектура: история практики*, где ею был задан вопрос "Каково метаморфическое превращение обывателя в архитектора?" опрашивая членов архитектурного сообщества США, она создала убедительное повествование, описывающее социокультурную среду архитектуры. В частности, она выявила определённые расколы, дилеммы и противоречия, присущие архитектурному сообществу и роли архитектора в обществе. Например, людей зачастую привлекает архитектура, основанная на профессиональных образах, которые они узнают из практики, становится иллюзорной. Этот проект пересматривает многие темы из книги Кафф, хотя история разворачивается в новом историческом контексте. Центральное противоречие в архитектурной культуре, которое она обнаружила между идеологией и действием, вера и практика по-прежнему остаются в силе. Тем не менее, множество структурных и культурных изменений внутри и за пределами архитектуры за последние 25 лет, требуют пересмотра архитектурного образования. В то время, как границы архитектурной практики расширились и стали размыты, данная профессия всё больше беспокоится о том чтобы не устареть. Спрос на архитектурные школы, должен продолжать привлекать будущих практиков и обучать их компетентно практиковать с одной стороны, и представлять беспрецедентные способы практики, с другой стороны.

Чтобы обогатить и обновить историю Кафф, этот проект должен включить новое понимание значения высшего образования и профессионального развития, которые ставятся на первый план как целостные и преобразующие. Например, я хочу применить понятие "профессия" в трудовой терапии в качестве основы и концептуализировать как люди смогут участвовать в деятельности, взяв на себя обязательства и принадлежность к различным социальным сообществам различными способами, которые формируют

identities and shape their future trajectories. Adopting these perspectives demands a more grounded understanding of architectural education that takes into account how aspiring architects grapple with the “occupation” of architecture to develop occupational identities. Borrowing theoretical and methodological approaches from research on narrative identity and occupational engagement, I designed the project as a case study of the University of Washington’s Masters of Architecture program.

In- depth interviews with cross-sectional cohorts of participants (including current students, recent graduates, and emerging professionals) elicited narratives of their experience before, during, and after architecture school. I then analyzed and assembled these personal narratives, crafting a composite narrative that ultimately evokes architectural education as a process of personal transformation and meaning-making. In and through their narratives, aspiring architects render themselves as navigating and actively contributing to architecture’s dualistic nature. This understanding directs our attention to the strategies that students and young professionals use to gain entry into and remain invested in an architectural career path. Through analysis of this composite narrative, I reveal how participants view their education as encompassing more than just “learning” in formal institutional settings. Moreover, it became clear that forming a coherent and resilient architectural identity required that one’s narrative integrates aspects of *doing, being, becoming, and belonging*—or all four dimensions of occupational engagement.

This project continues the tradition of demystifying architectural education, by Cuff and other scholars, by foregrounding the voices of aspiring architects. It also challenges educators to

самоидентификацию и формируют их будущие траектории. Понятие этих перспектив требует более обоснованного понимания архитектурного образования, которое должно учитывать, как начинающие архитекторы развивают свою профессиональную идентичность. Заимствовав теоретико-методологические подходы к исследованиям нарративной (личной, вырабатываемой при прочтении своей жизни в свете произведений культурной среды) идентичности и профессиональной вовлечённости, я разработал данный проект как тематическое исследование программы магистров архитектуры Вашингтонского университета.

Глубинные интервью с поперечными когортами участников (включая нынешних студентов, недавних выпускников и начинающих профессионалов) рассказывающих о своём опыте до, во время и после архитектурной школы. Затем я проанализировал и собрал эти личные рассказы, создав общее повествование, которое в итоге и характеризует архитектурное образование как процесс личной трансформации и смыслообразования. В своих нарративах и через них, начинающие архитекторы передают, ориентируют и вносят активный вклад в дуалистическую природу архитектуры. Это понимание направляет наше внимание на стратегии, которые используют студенты и молодые специалисты, чтобы получить доступ и оставаться инвестированными в карьерном росте, будучи архитекторами. Анализируя всё вышесказанное, я утверждаю, что участники рассматривают своё образование как нечто большее, чем просто “обучение” в формальных институциональных условиях. Более того, становится очевидным, что формирование связной и устойчивой архитектурной идентичности, требует, чтобы было объединение аспектов деятельности *делать, быть, становиться и принадлежать*- все четыре аспекта профессиональной деятельности.

Этот проект продолжает традицию демистификации (право каждого на реинтерпретацию любых информационных материалов) архитектурного образования Кафф и других учёных, выдвигавших на первый план

redefine "architectural education" more holistically as a set of interrelated commitments, experiences, and relationships. These vectors extend over long periods of one's life, requiring periodic recalibration of architecture as an occupational identity. Such a perspective is not expected to be met with resistance within the architectural community. Indeed, it resonates with many of the field's traditions and stated goals, such as self-education and lifelong learning. Yet, it does imply that teaching and mentorship practices, as well as curricular and licensure requirements set by institutional and professional bodies, undergo revaluation to ensure that architecture's practices align with its beliefs. It also suggests that narratives of aspiring architects—insofar as they reflect the meaning-making and human dimensions of becoming an architect—be taken into account when evaluating architectural education (rather than only considering products as demonstrations of acquired skills or knowledge). Then, the profession of architecture can presumably be better equipped to serve its members and, in turn, society.

умозаключения начинающих архитекторов. Всё это заставляет педагогов более целостно определять "архитектурное образование" как набор взаимосвязанных обязательств, переживаний и отношений. Данные векторы распространяются на длительные периоды жизни, требуя периодических перезагрузок в архитектуре как профессиональной идентичности. Такая перспектива не ожидает, что архитектурное сообщество встретит сопротивление. В действительности, это перекликается с многими традициями и заявленные цели в этой области, такие как самообразование и обучение на протяжении всей жизни, подразумевает, что практика обучения и наставничества, а также учебная программа и лицензирование требований, установленные институциональными и профессиональными организациями, проходят переоценку и подтверждает, что практика архитектуры соответствует её убеждениям. Это также предполагает, что повествования начинающих архитекторов, поскольку они отражают смысловые и человеческие аспекты становления будущего архитектора, учитываются при общей оценке архитектурного образования, а не только при рассмотрении и демонстрации приобретённых навыков или знаний. Таким образом, архитектурная профессия может быть лучше приспособлена для своего сообщества и общества, в целом.

	v
--	----------

capital of the architect has waned. In this context of structural and cultural change, few seem to be taking the time to solicit perspectives of students and recent graduates of architecture programs in any meaningful or holistic way. And yet, gaining a better understanding for how aspiring architects navigate their education is vital to any of the profession's larger objectives. How, and how successfully, individual aspiring architects are able to adopt an architectural identity, and which identities they choose, inevitably shape the future of the profession. Educators in architecture programs acknowledge this, to some degree, when they elevate the role of student agency in resolving various crises facing the profession.²

Schools are envisioned as "incubating new forms of professional" with students and faculty collaborating "to think the future of the discipline, the future of our expertise and of knowledge itself" (Wigley, quoted in Taylor-Hochberg, 2014). Whereas not all programs position themselves quite this way, there is a broad sense that the current generation of aspiring architects is responsible for defining and enacting the future of architectural practice, which is likely to be comprised of architectural

² Architecture has a long history of referring to situations as "crises." This typically is a form of self-criticism, when those in the field believe there is a dire need to update the field's professional mandate as a way of meeting changing cultural, economic, or political climates. Reflecting the general and recent usage of the term, the jacket description of Fisher's book *In the Scheme of Things* (2006) states,

At the dawn of the twenty-first century, architecture is in a state of crisis. Numbed by an ugly and shoddily constructed built environment and outraged by the cost of high-profile design projects, the public has become disinterested in and contemptuous of architecture as both a profession and an art. At the same time, some of

В этом контексте структурных и культурных изменений, мало кто сможет найти время, чтобы узнать мнения недавних выпускников архитектурных факультетов для создания целостного образа. И всё же, хочется понять, как для начинающих архитекторов ориентация в своей профессии, жизненно важна для достижения поставленных целей. Каким образом и насколько успешно начинающие архитекторы могут принять свой выбор и то, что они выбирают должно формировать будущую профессию? Преподаватели по архитектурным дисциплинам, признают эту данность, когда хотят повысить роль студенческих инициатив в разрешении различных кризисов, стоящих перед профессией. (2)

Школа задумана как "инкубатор новых профессиональных форм" с участием студентов и преподавателей, "чтобы думали о будущем дисциплины, самих знаний и опыта" (Wigley, цитируется по Taylor-Hochberg, 2014). Надо сказать что не все программы так себя позиционируют, нынешнее поколение начинающих архитекторов несёт ответственность за определение и создание будущей архитектурной практики, которая, вероятно, будет состоять из архитектурных идентичностей, которые всё более и более неоднородны и отличаются от их 20-го предшествующего века.

(2) Архитектура давно называет эту ситуацию "кризисной". Обычно это форма самокритики, когда те, кто работают в этой области, считают, что существует острая необходимость в обновлении профессионального мандата как способ удовлетворить меняющийся культурный, экономический и политический климат. Отражая общее и недавнее использование этого термина, в книге Фишера "*Схема вещей*"(2006) говорится:

На заре двадцать первого века архитектура находится в состоянии кризиса. Ошеломлённая уродливыми и низкопробными строениями застроенная среда, возмущённая стоимостью громкими дизайнерскими проектами, общественность стала проявлять равнодушие и

our most creative designers have isolated themselves from the tastes and needs of mainstream society, reflecting a similar malaise found in design and architecture schools around the country. In this troubling climate, [Fisher]...contends that the purpose and prospects of architectural practice must be reconsidered and reenergized. *In the Scheme of Things* looks at architecture's need to respond creatively and meaningfully to the extraordinary changes affecting the profession now, changes that include the global economy, the advent of computer-aided design, and the growing disconnection between design schools, architectural practice, and the public.

At the same time, many educators see architecture schools as serving a role of vanguard or change-agent in terms of promoting change within the profession by envisioning novel approaches to design practice:

The role of architectural education is to speculate about possible futures, and provide a critical stance towards the built environment, in ways that practice, because of all its constraints, can't really do. In this way architectural education can anticipate or negate practice, and provide a counterpoint to what we consider practice to be (Ponce de Leon, quoted in Taylor-Hochberg, 2015a).

identities that are increasingly heterogeneous and distinct from their 20th century precursors. Thus, the notion that architectural education is transformative, both for future professionals and the profession, exists in some inchoate form.

Architectural administrators and instructors engage with issues of architectural identity often, whenever they consider the ideal character attributes of applicants, students, and graduate/practitioners. Such concerns explicitly guide curricular and pedagogical practices as well as revisions to them. Yet there is little to suggest that such engagement with architectural identity is informed by an empirical understanding of how aspiring architects themselves engage with these

презрение к архитектуре как профессии и, тем более, как к виду искусства. В то же время, некоторые из наших самых креативных дизайнеров изолировали себя от вкусов и потребностей общества, отражая аналогичное недомогание, обнаруженное в школах дизайна и архитектуры в стране. В этой тревожной обстановке [Фишер] ...утверждает, что цель и перспективы архитектурной практики должны быть пересмотрены и активизированы. В *Схеме вещей* рассматриваются потребности архитектуры, которая творчески и осмысленно должна реагировать на экстраординарные изменения, влияющие на профессию сейчас, изменения включающие глобальную экономику с применением компьютерного проектирования и растущего разобщения между школой дизайна, архитектурной практикой и общественностью.

В то же время, многие преподаватели рассматривают архитектурные школы как авангард или агенство содействия новых подходов в практике дизайна: Роль архитектурного образования - возможность размышления о будущем в обеспечении критической позиции по отношению к искусственной среде теми способами, которые архитектурная практика, из-за ограничений, сделать не сможет. Это способы, которыми архитектурное образование может предвосхищать или отрицать практику, или обеспечивать её существование. (Понсе де Леон, цитируется по Taylor-Hochberg, 2015a).

таким образом, мы представляем, что архитектура является трансформирующим средством для будущих профессионалов, но она существует в какой-то зачаточной форме.

Архитектурные администраторы занимаются вопросами архитектурной идентичности особенно когда видят идеальные качества и способности абитуриентов, студентов, выпускников. Такие соображения чётко определяют учебную и педагогическую практику и их недостатки. Тем не менее, мало что указывает на то, что взаимодействие с архитектурной идентичностью определяется эмпирическим пониманием того, как

issues on a personal level. To put it in narrative terms, in the story of architectural education, we have identified 1) the protagonist and supporting cast of characters (the student and their peers, instructors, administrators, and other members of their social support network) and 2) the setting (primarily the studio, but also the rest of architecture school facilities as well as home and professional offices), and 3) we are aware of a certain degree of personal transformation (with graduates being distinct from applicants).

What remains unknown, and therefore unexamined, is the plot sequence that connects these narrative components into a coherent story. Therefore, our understanding of architectural education remains incomplete.

This study addresses this lack of understanding and narrow perspective towards architectural education by importing theoretical and methodological approaches from other fields that resonate with past research on architectural education, my own experience being trained as an architect, and contemporary architectural culture. Namely, I draw from the rich body of contemporary literature on education, narrativity, and occupational engagement in higher education and professional contexts. In doing so, I aim to open new territory for future studies on architectural education by foregrounding narrative as a research frame and method, whilst encouraging other ways of capturing the holistic character of becoming an architect. With a critical mass of studies of this kind we can build a better understanding of architectural education that revisits themes from outdated scholarship and yet-to-be-examined aspects.³

The present study constructs a composite narrative of architectural education by eliciting personal narratives from current students and recent graduates of a graduate-level, professional architecture program. Moving from interview

начинающие архитекторы сами участвуют с данными вопросами на личном уровне. Говоря повествовающим языком, в рассказах об архитектурном образовании, мы определили 1) главного героя и второстепенных персонажей (коллег, студентов, преподавателей, администраторов и других участников социальной поддержки), 2) обстановки (в первую очередь, студии, но и другой среды-школы, домашнего и профессионального офиса), 3) осознания степени личной трансформации (выпускники отличны от поступающих).

Что здесь остаётся неизвестным и потому не изучена последовательность сюжета, соединяющая эти повествовательные компоненты в единое целое как связанная история... Таким образом, наше понимание архитектурного образования остаётся недостаточным.

Данное исследование направлено на устранение этого недостатка в понимании узкого взгляда на архитектурное образование, путём заимствования теоретических и методологических подходов из других областей, которые перекликаются с прошлыми исследованиями архитектурного образования, моего собственного опыта с получением архитектурного образования и современной архитектурной культуры. А именно, я вижу богатую современную литературу об образовании и профессиональное участие в высшем образовании. Так, поступательно, я стремлюсь открыть новую территорию исследования архитектурного образования с выделением повествования в рамках и методах его изучения, в то же время поощряя другие способы передачи целостного характера становления архитектором. С участием исследований такого рода, мы можем выстроить лучшее понимание архитектурного образования, которое пересматривает темы из устаревших научных знаний и аспектов, которые ещё предстоит изучить.(3)

Настоящее исследование создаёт повествование об архитектурном образовании путём выявления дипломных и профессиональных архитектурных программ из рассказов нынешних студентов и недавних выпускников. Переходя от стенограмм

transcripts through a series of analytical-interpretive steps, the ensuing content suggests how participants employ various narrative strategies in their attempts to construct architectural identities within their personal life histories. By capturing how these individuals constructed meaning from the various events, encounters, challenges, and turning points that constituted their architectural education, we begin to broaden and deepen our understanding of architectural education as a holistic experience that predates entrance to an architecture program and transcends the divide between academic and professional contexts. In particular, as I discuss in Chapter 6, we see how identity is constructed most effectively when narratives relate all four dimensions of occupational engagement—*doing*, *being*, *becoming*, and *belonging*.⁴

The present study's closest, well-known analog from within the field is Cuff's (1992) *Architecture: The Story of Practice*. In terms of research objective, like Cuff, I am interested in

³ Scholarship on the sociocultural aspects of architectural education from a generation ago can be considered a critical mass of its own (Anthony et al., 1991; Cuff, 1991; Dutton, 1989; G. Stevens, 1998; Willenbrock, 1991). Most germane to this study, it revealed how socialization processes in architecture schools produce certain kinds of design professionals, while foregrounding the student experience. Since then, literature on architectural education continues to cite these sources.

⁴ See Chapter 4 for operational definitions of each of these terms.

linking the experience of becoming an architect to the field's pedagogical traditions and social contexts. Thus, my work can be considered a revisiting, 25 years later, of the chief questions that informed Cuff's project:

What does it mean to become an architect? What are the programs, behaviors, rituals, and knowledge that architects must learn? What is the

интервью к серии аналитических шагов, последующее содержание рекомендует участникам использовать различные повествовательные стратегии в эксперименте построить архитектурную идентичность в соей личной жизненной истории. Отслеживая, как данные участники выявляют смысл из знаковых событий, поворотных моментов и встреч, которые повлияли на их архитектурное образование, мы начали расширять и углублять наше понимание архитектурного образования как целостного опыта, предшествующего поступлению архитектурной программы и преодолевающего разрыв между академическим и профессиональным контекстами. В частности, как я рассуждаю в главе 6, можно увидеть, как идентичность становится наиболее эффективной, когда повествования связывают все четыре измерения профессиональных engagement- *делать* , *быть*, *стать* и *принадлежать*.(4)

Ближайшим, хорошо известным аналогом настоящего исследования в данной области является исследование Кафф (1992) *Архитектура: история практики*. С точки зрения цели исследования, как и Кафф, меня интересует

(3) Учёная степень по социокультурным аспектам архитектурного образования прошлого поколения может считаться критической (Anthony et al., 1991; Cuff, 1991; Dutton, 1989; G. Stevens, 1998; Willenbrock, 1991). Самым применимым к этому исследованию , стали процессы социализации в архитектурных школах и видах профессионального дизайна, уделявшие особое внимание студенческому опыту. С этих пор цитируются литературные источники по архитектурному образованию.

(4) См. Главу 4 для определения каждого из терминов.

связь опыта становления архитектора с педагогическими традициями и социальным контекстом. Таким образом, мою работу можно считать пересмотренной спустя 25 лет по основным вопросам, которыми проинформировала в своём проекте Кафф:

Что значит стать архитектором? Какие программы, навыки и знания должны усвоить архитекторы? Что есть

metamorphic transformation of a layperson into an architect? By studying the process of becoming-an-architect, we discover what it *means* to be an architect, thereby gaining further insight into the culture of architecture. 'Architect' is a legal term, but it is not the legal sense that interests me here. Rather, I am concerned with the more tacit, more intricate evolution of an individual through a sequence of distinct periods: as an architecture student, an entry-level architect, a project architect or associate, and finally as a principal. Only in the last two stages can one be said to be a full-fledged architect. Normally, these developmental phases are not described explicitly, even to the novice, but reveal themselves only during the process of becoming. If we envision a black box, into which we place the raw materials of a layperson, and out of which comes the well-informed architect, then the contents of that box, and in particular the way the mysterious production line operates, need to be explored (p. 116).

In this significant piece of scholarship, Cuff revealed a set of dilemmas, mysteries, and contradictions that constitute the experience of becoming and being an architect. Many of these are likely indicative of the enduring aspects of the architect's social identity, as they remain apt to this day.⁵ Cuff's book remains arguably the most holistic exploration into "the story of practice." Yet, 25 years later, professional practice and the "mysterious production line" of architectural education operate differently. At the very least, the cultural context that surrounds architectural education has undoubtedly changed—as has much of the discourse emanating from within architectural schools. Despite our kindred spirits and related underlying motivations, my

⁵ Lewis (2013), for instance, contends that, "The inside story of architectural education and practice is one of dualities: success and failure, acceptance and rejection, tedium and elation, fulfillment and

метаморфическое преобразование непрофессионала в архитектора? Изучая процесс становления архитектором, мы узнаём что значит быть архитектором, получая более глубокое представление об архитектурной культуре. "Архитектор" - это в какой-то степени юридический термин, но меня не интересует здесь юридический смысл. Скорее, меня интересует более скрытая, более сложная эволюция индивидуума, через последовательность различных периодов: студент-архитектор, архитектор начального уровня, архитектор проекта или сотрудник, и, наконец, руководитель. Только в двух последних этапах можно назвать архитектора - профессионалом. Обычно, эти развивающиеся фазы не описаны в явном виде даже для новичка, а раскрываются только во время процесса становления. Если представить себе чёрный ящик, в котором мы помещаем содержимое непрофессионала, из которого выходит хорошо осведомлённый архитектор, то содержание этой коробки, и, в частности то, как работает таинственная производственная линия, должны быть исследованы (с.116)

В этом важном исследовании Кафф раскрыла ряд дилем, загадок и противоречий, составляющих опыт становления и бытия архитектора. Многие из них, вероятно, указывают на устойчивые аспекты социальной идентичности архитектора, поскольку они остаются актуальными и по сей день(5). Книга Кафф остаётся, пожалуй, самым целостным исследованием "истории упражняться". Тем не менее, 25 лет спустя, профессиональная практика и "загадочная производственная линия" архитектурного образования действует по-разному. По крайней мере, культурный контекст, который окружает архитектурное образование, несомненно, изменилось - как и большая часть дискурса, происходящего в архитектурных школах. Несмотря на наши родственные души и связанные скрытые мотивы,

(5) Льюис (2013), например, утверждает, что "внутренняя история архитектурного образования и практики является одним из дуальности: успех и неудача, принятие и

disillusionment. The experiences of becoming and being an architect can be sweet and bittersweet" (p. xiv).

study is not just a revisiting of Cuff's work, however.⁶ Borrowing from a wide range of scholarship, I adopt a perspective towards education that focuses on meaning-making as expressed through personal narratives. This approach borrows from recent perspectives toward higher education that foreground dimensions of self-transformation. It was also inspired by contemporary architectural discourse that positions students as saviors of the profession amidst the most recent wave of architectural hand-wringing over its future. Together, these suggested the need to empirically understand how individuals adopt architectural identities.

In addition to Cuff's work, much of the research conducted on architectural education over the past thirty years has attempted to "demystify" its cultural and pedagogical idiosyncrasies. The perceived need to expose the qualities of architectural education typically derives from several presumptions: that architectural education is paradigmatically different than "standard" models of education (and that it has something to offer non-design-based disciplines looking for alternative models of teaching and learning) and that the field of architecture can be improved or serve its constituents better by exposing and elucidating its hidden and tacit educational practices.⁷ On the other hand, architectural education shares certain inherent dualisms present within all forms of higher education. Thus, I believe that educators in architecture programs have much more to learn from other disciplines when it comes to understanding and improving education.

⁶ Still, I would argue that one can consider her work as a composite narrative, one that extends

отвержение, скука и восторг, удивление и разочарование. Опыт становления архитектором может быть сладким и горько-сладким" (с. xiv).

моя работа -это не просто пересмотр работы Кафф (6). Заимствуя учёную тему исследования, я придерживаюсь той точки зрения на образование, которое фокусируется на создании смысла, выраженном через личные рассказы участников. Этот подход заимствован из недавних взглядов на высшее образование. Он также был вдохновлён современным архитектурным дискурсом, который позиционирует студентов как спасителей профессии среди недавней волны архитектурного ломания рук над своим будущим. Вместе они предполагали эмпирическое понимание- как люди принимают архитектурную идентичность.

Помимо работы Кафф, большая часть исследований проводилась в области архитектурного образования последние тридцать лет, пытаясь "демонтифицировать" (право на реинтерпретацию любых информационных материалов: художественных, научных, публицистических) свою культурно-педагогическую идиосинкразию (генетически обусловленную реакцию на раздражители). Воспринимаемая потребность раскрыть качества архитектурного образования, как правило, вытекает из нескольких предположений: архитектурное образование парадигматически отличается от "стандартной" модели обучения (что можно предложить не основываясь на дизайне дисциплин, ищущих альтернативные модели преподавания и обучения) и что в области архитектурного образования может быть улучшено или же лучше служить её составляющим, раскрывая и разъясняя её скрытые и неявные образовательные практики (7). С другой стороны, архитектурное образование разделяет определённые внутренние дуализмы , которые присутствуют во всех формах высшего образования. Таким образом, преподаватели архитектурных программ могут многому научиться у других дисциплин, когда они приходят к пониманию и совершенствованию образования.

wider than this dissertation. Thus, comparing certain themes between the two projects will at least imply certain changes over the past generation to the “metamorphic transformation of a layperson into an architect”—and what of this process has been sustained.

⁷ Numerous critics have noted certain persistent particularities, like the design jury, the charrette, and the studio (see for instance Anthony, 2012). On the other hand, Schön (1990) famously considered architecture pedagogy as a model for educating reflective practitioners across a range of disciplines, wherein learning is accomplished through doing by following tacit social contracts.

The Boyer Report (Boyer & Mitgang, 1996) presented what its authors considered to be strange disconnects: 1) between architecture and other disciplines on campus, 2) between architecture schools and the profession, and 3) between architectural practice and the public.⁸ Each of these three “rifts” continues to frame dialogue and debates around reforming architectural education. Similarly, Piotrowski and Robinson’s (2001) edited volume proposed a set of contested issues regarding architectural knowledge and its production: authority; relation of architecture to other fields; relation between discipline and subfields; form and content of education; legitimacy of different voices within the field in relation to the social responsibility of the architect; relation between academia and the profession. In both cases, these themes are not necessarily issues to be “resolved” but faultlines inherent to the nature of the field itself that continue to attract attention, scholarly and otherwise, from members of the architecture community.

Whereas the present study is also intended to demystify architectural education, and certainly builds on this scholarship, my research questions are not directly oriented toward

(6) Тем не менее, я бы сказал, что её работу можно рассматривать как составное повествование, которое простирается шире, чем эта диссертация. Таким образом, сравнение определённых тем между двумя проектами, по крайней мере, подразумевает определённые изменения прошлого поколения к "метаморфическому превращению обывателя в архитектора"- и что из этого процесса вышло.

(7) Многочисленные критики отметили некоторые стойкие особенности, такие как жюри дизайнеров, шаррет и студия. (см., например, Anthony, 2012). С другой стороны, Шен (1990), как известно, рассматривал архитектурную педагогику как модель для обучения рефлексивных практик по целому ряду дисциплин, в которых обучение осуществляется через практическую работу по социальным проектам.

Отчёт Бойера (Boyer & Mitgang, 1996) представил странные разногласия:

1) между архитектурой и другими кампусными дисциплинами, 2) между архитектурной школой и самой профессией, и 3) между архитектурной практикой и общественностью. (8) Каждый из трёх "разногласий" продолжает оставаться в рамках диалога и дебатов о реформировании в архитектурном образовании. Точно так же отредактированный том Пиотровски и Робинсона (2001), предложивший комплекс оспариваемых вопросов относительно архитектурных знаний и их производства: полномочий; связи архитектуры с другими областями; связи между дисциплиной и практиками; формой и содержанием образования; легитимности разных отношений в социальной ответственности архитектора; отношении между академическим сообществом и профессией. В данных темах не обязательно есть проблемы, которые нужно "разрешить", но есть, определённо, недостатки, которые продолжают привлекать внимание учёных и других представителей архитектурного сообщества.

Принимая во внимание, что настоящее исследование также предназначено для демистификации архитектурного образования, и, безусловно, основывается на учёной работе, мои исследовательские вопросы не ориентированы напрямую на вопросы

questions of pedagogy, curricula, or knowledge. Rather, I seek to open up new intellectual territory within the discipline, turning to themes of meaning-making and identity transformation by shifting attention to the voices of aspiring architects. Given recent and ongoing modifications to architectural education—much of it intended to address criticisms raised over the past three decades—I believe it is time we carefully consider the ways in which aspiring architects navigate

⁸ The breadth and depth of the Boyer Report's study (including more than a dozen campuses and firms, by means of ethnography, interviews, and surveys) was unprecedented and is unmatched since; thus, it remains the touchstone publication on architectural education's challenges and potential even to this day, succeeding in its aim to identify the agenda of architectural education, offer a new language, and shape a debate on its future. It is also worth noting that the report was written by two disciplinary "outsiders," a journalist and an educational administrator.

the various environments, experiences, and challenges that constitute the process of becoming an architect today.

It is important to contextualize the narratives of aspiring architects presented in this study within current shifts in architectural culture. I will briefly discuss some of these shifts here by referencing recent disciplinary discourse, whereas the next chapter will review the past several decades of literature on aspects of architectural education relevant to this study. In reflecting on changes over the past twenty years within architecture education, Stan Allen (2012) notes that one of the overriding tendencies in

педагогики, учебных программ или знаний. Скорее, я стремлюсь открыть новые интеллектуальные территории внутри дисциплин, обращаясь к тем смыслам и трансформации идентичности, переключая внимание на голоса начинающих архитекторов. Учитывая недавние и текущие модификации по архитектурному образованию - большая часть его предназначена для ответа на критику, высказанную в течении последних трёх десятилетий, я считаю, что пришло время тщательно изучить способы, которыми начинающие архитекторы ориентируются

(8) Широта и глубина исследования, проведенного в отчете Бойера (включая более дюжины кампусов и фирм, с помощью этнографии, интервью и опросов) была беспрецедентной и не имела себе равных с тех пор; таким образом, данное исследование остается пробным камнем для публикации о проблемах и потенциале архитектурного образования по сей день, и успешно в своей цели выявляет на повестке дня миссию архитектурного образования, предлагая новый язык и формирование дискуссии о его будущем. Также стоит отметить, что отчет был написан двумя дисциплинарными «посторонними», журналистом и администратором образования.

в различной среде, опыта и проблем, составляющие процесс становления архитектора сегодня.

Важно контекстуализировать рассказы начинающих архитекторов, представленных этому исследованию, в рамках текущих сдвигов в архитектурной культуре. Я кратко остановлюсь на некоторых из них, ссылаясь на недавний дисциплинарный дискурс, тогда как в следующей главе мы рассмотрим несколько аспектов архитектурного образования по литературе прошлого десятилетия, имеющего отношение к данному исследованию. Размышляя о изменении в архитектурном образовании за последние двадцать лет, Стэн Аллен (2012) отмечает, что одной из преобладающих тенденций в это время было «изменение отношений между профессией

this era has been a “shifting relationship between the profession and the school”:

In many cases, passionate academic debates have brought to light a deeper anxiety about the changing role of the architect in society. Architects, as Rem Koolhaas has pointed out, are at once immensely arrogant and massively powerless. That is to say, they are no longer effective in many areas traditionally seen as the domain of the architect, but potentially powerful in other, perhaps unanticipated arenas. One task of schools today is to identify these new arenas and capacities.

This is a task made more difficult by a climate of increasing pluralism. Clearly no single design direction dominates schools today, and while it is possible to map shifting intellectual agendas, the situation is not so much that one agenda supplants another as it is that one is layered over another, multiplying the possibilities and points of view. This can be confusing to a student, who is often thrown back on his or her own resources. Young architects need to cultivate intellectual independence, but students need stable landmarks as well (p. 228).

This project falls within this discursive context of architecture’s transforming social identity and a more cooperative relationship between schools and professional practice. The myth of individualism, or the notion that the architect is a solitary “hero” has been under siege for decades. Yet scholars maintain that this “hero” identity continues to inform studio pedagogy, whereas identities ostensibly needed for effective professional practice today, such as an empathetic collaborator, remain pedagogically marginalized: “The design studio in schools of architecture still remains primarily geared towards developing individual star architects as unique and gifted designers, rather than preparing team

и школой »:

Во многих случаях страстные академические дебаты выявили более глубокую обеспокоенность по поводу меняющейся роли архитектора в обществе. Архитекторы, как заметил Рем Колхас, одновременно стали и высокомерны и беспомощны. То есть, мы не видим

эффективности в областях, традиционно считавшихся прерогативой архитектора, но потенциально видим силу в других, неожиданных, но близких областях. Одна из задач школ сегодня - определение этих новых областей и возможностей. Эти задачи, к сожалению, усложняются климатом растущего плюрализма. Ясно, что не одно из направлений дизайна доминирует сегодня в школах, и, если можно отобразить смещение интеллектуальных повесток дня, ситуация не столько в том, что одна повестка дня вытесняет другую, сколько в том, что одно накладывается на другое, умножая возможности и разные точки зрения. Это может сбивать с толку ученика, который часто вынужден полагаться на собственное умозаключение. Молодым архитекторам нужно развивать интеллектуальную независимость, а студентам нужны стабильные жизненные ориентиры (с. 228).

Этот проект вписывается в этот дискурсивный контекст, трансформирующий социальную идентичность архитектуры и их тесные отношения между школой и профессиональной практикой. Миф о индивидуализме или представлении о том, что архитектор - одинокий «герой», подвергались осаждению в течение многих десятилетий. Тем не менее, ученые утверждают, что эта идентичность «героя» продолжает влиять на студийную педагогику, в то время как личности, якобы необходимые для эффективной профессиональной практики сегодня, такие как чуткий сотрудник, останутся педагогически изолированными: «Студия дизайна в школах архитектуры по-прежнему, в первую очередь, ориентирована на развитие отдельных звездных архитекторов и уникальных и одаренных дизайнеров, а не на подготовку

players” (Nicol & Pilling, 2000a, p. 7).

Recent educational reforms in architecture that address the purported rift between school and practice operate under the assumption that the fundamental nature of the profession has transformed as of late—namely in terms of how architects relate to clients, to other members of the design and construction industry, and to the public. The argument is that this necessitates that schools overcome their conservative tendencies to alter the basic model and aims of instruction (Boyer & Mitgang, 1996; Fisher, 2006; Friedman, 2007; Gutman, 2007; Nicol & Pilling, 2000a; Salama, 2015; Till, 2009; Worthington, 2000).⁹ Critics tend to call attention to fundamental shifts in both what and how architects *do* and in the very notion of what constitutes *being an architect*. For instance, in their response to recent revisions to architectural accreditation standards, the ACSA argued the following:

More than ever, architectural practice takes place within a network of interrelated disciplines. As this network expands, the knowledge needed to practice is becoming simultaneously broader, more specialized, and more diverse in scope. This emerging context translates into a complex, but no less compelling, portrait of an architecture graduate: a creative, responsive, and technically proficient designer, an acute synthesizer of knowledge, and a deft leader and collaborator within a multidisciplinary team (ACSA, 2013).

Schools have therefore claimed their objective is to cultivate graduates who are able to traverse and ultimately excel in such a complex and ever-changing world of practice.

⁹ Salama (2015) encapsulates the main thrust of this discourse when he writes: “While the practice of

командных игроков» (Nicol & Pilling, 2000a, с.7). Недавние образовательные реформы в архитектуре, направленные на устранение предполагаемого разрыва между школой и архитектурной практикой, действуют исходя из того, что фундаментальный характер профессии в последнее время изменился, а именно, - отношение архитекторов к клиентам и другим участникам индустрии проектирования и строительства, а также общественности. Аргумент состоит в том, что требуется от школы для преодоления своих консервативных тенденций к изменению базовой модели и целей в инструкции (Boyer & Mitgang, 1996; Fisher, 2006; Friedman, 2007; Gutman, 2007; Nicol & Pilling, 2000a; Салама, 2015; До 2009 г .; Уорthingтон, 2000).(9) Критики склонны обращать внимание на фундаментальные сдвиги в вопросах, что и как *делают* архитекторы, и в самом представлении о том, что составляет основу *становления архитектора*. Например, в ответ на недавние изменения архитектурных стандартов в аккредитации, ACSA аргументировала следующее:

Более чем когда-либо архитектурная практика происходит в сети взаимосвязанных дисциплин. По мере расширения этой сети, знания необходимые для практики, становятся одновременно более обширными, более специализированными и разнообразными по своему охвату. Этот возникающий контекст превращается в сложный, но не менее убедительный портрет выпускника архитектуры : креативного, отзывчивого и технически подкованного дизайнера с острой генерацией знаний, воспитанного лидера и сотрудника многопрофильной команды (ACSA,2013).

Таким образом, школы заявляют, что их цель - воспитывать выпускников, способных учиться, и в конечном итоге преуспеть в таком сложном и постоянно меняющемся мире архитектурной практики.

(9) Салама (2015) формулирует основную направленность этого дискурса, когда пишет: «Хотя практика профессии дизайнера значительно изменилась и продолжает меняться, архитектурное и градостроительное образование

design professions has changed significantly and continues to change, architectural and urban design education has been slow to react to these changes at best or resists change or adaptation at worst" (p. 1). Reflecting a common conception of architecture school in relation to the "real world," one alumnus of Columbia University referred to it as "an insane little bubble of nonreality" (quoted in Monaghan, 2001)

получило в лучшем случае медленную реакцию на эти изменения, и -сопротивление изменениям или адаптацию, в худшем »(с. 1). Отражая общую концепцию архитектурной школы по отношению к «реальному миру», - так выразил один из выпускников Колумбийского университета своё отношение к этому: «маленький безумный пузырь нереальности» (цитируется по Monaghan, 2001)

--	--

--	--

