

論説（査読なし）

デザインスクールにおける「インテンシティ」：
オートエスノグラフィによるスタジオ文化の考察

大 島 陽*

要 旨

本稿は、デザインスクールのスタジオ文化を特徴づける「インテンシティ(intensity)」を分析する。筆者は、南カリフォルニア建築大学(SCI-Arc)、アートセンター・カレッジ・オブ・デザイン、多摩美術大学の3校に、学生として、また教員として約20年関与してきた。方法は分析的オートエスノグラフィであり、記憶を基盤としつつ、制作物・自作教材・長期の参与観察・外部評価者の記録・学生の授業評価によってこれを裏づける。本稿の主張は、デザインスクールを規定するのはカリキュラムの内容ではなく、スタジオ文化を通じて設計されたインテンシティだという点にある。スタジオはデザイン教育のシグネチャー・ペダゴジーであり、インテンシティはその駆動の度合いである。それは根性や長時間そのものではなく、時間・空間・評価・社会という諸次元にわたる制約と仕組みの設計によって構造的に生み出され、その原理はバウハウス由来の基礎教育にまでさかのぼれる。各次元の分析は、インテンシティが両義的であること、すなわちフローと燃え尽き、形成的な省察と防衛的な消耗、競争と継承の間で揺れることを示す。さらに社会的強度は文化によって異なる配置をとり、米国では水平的な連帯と独創性をめぐる競争として、日本では垂直的な継承と就職をめぐる競争として現れる。

教育的ハラスメントが許されない倫理的転換期において、デザイン教育の課題は、インテンシティを否定することではなく、その源泉を統制(恐怖)から自律支援へ、燃え尽きからフローへと再設計することにある。ただしこの再設計は、最も動機の乏しい学生を取りこぼしうる代償をとまなう。

本稿は、英米のスタジオ文化研究と日本の美術大学のスタジオ制を、両者を越境した当事者の視点から架橋する点に意義をもつ。

キーワード：デザイン教育，スタジオ文化，インテンシティ，シグネチャー・ペダゴジー，分析的オートエスノグラフィ，動機づけ，専門職教育

* 立命館大学デザイン・アート学部 教授

- I. 序論：インテンシティという問い
- II. 方法：分析的オートエスノグラフィ
 - II. 1 方法論的立場
 - II. 2 筆者の立場（ポジショナリティ）
 - II. 3 データ
 - II. 4 分析の手続き
 - II. 5 関係性の倫理
 - II. 6 妥当性と限界
- III. 分析
 - III. 1 スタジオ文化：デザイン教育のシグネチャー・ペダゴジー
 - III. 2 基礎教育と Bauhaus の系譜：制約が生むインテンシティ
 - III. 3 インテンシティの諸次元
 - III. 4 評価の論理：ルールを破ることの価値
 - III. 5 インテンシティの源泉の転換：恐怖から内発的動機へ
- IV. 考察と結論
 - IV. 1 考察：設計される強度と、その両義性
 - IV. 2 結論
 - IV. 3 限界と今後の課題

I. 序論：インテンシティという問い

インテンシティとは、デザインスクールのスタジオ文化が要求し、かつ生成する、全的な没入の度合いである。本稿では、これを文脈に応じて「強度」とも呼ぶ。それは単一の事柄ではなく、時間・空間・評価・社会関係という複数の次元と、それらを貫く情動とにまたがって現れる。Dutton がすでにスタジオ教育を評する際に同じ語（intensity）を用いていたように（Dutton, 1987）、この強度はデザイン教育を語る者にとって馴染み深い感覚でありながら、正面から概念化されることは少なかった。

デザイン教育、とりわけスタジオ文化については、英米圏で批判的・理論的な蓄積がある（Schön, 1987; Dutton, 1987; Anthony, 1991; AIAS, 2002）。しかし、それらを当事者の経験の内側から捉え、スタジオ文化に共通する強度を一つの分析概念として描き出した研究は乏しい。本誌においても、デザイン経営や組織論に比して、デザイン教育そのものを正面から扱う論考は多くはないように見受けられる。

そこで本研究は、次の問いを立てる。デザインスクールのスタジオ文化を特徴づける「インテンシティ」とは何か。それはどのような制度的・空間的・社会的な仕組みによって生成され、専門職形成にどう機能するのか。そして、教育的ハラスメントが許されなくなった倫理的転換期において、その源泉はどのように再設計されうるのか。

本研究の主張は、次のように要約される。デザインスクールを規定するのは、カリキュラムの「内容」ではなく、スタジオ文化を通じて設計されたインテンシティである。スタジオはデザイン教育のシグネチャー・ペダゴジー（Shulman, 2005）であり、インテンシティとはその駆動の度合いにほかならない。そしてそれは、根性や長時間そのものではなく、時間・空間・

評価・社会という諸次元にわたる制約と仕組みの設計によって、構造的に生み出される。だがインテンシティは両義的であり、フローと燃え尽き、形成的な省察と防衛的な消耗、競争と継承、独創と模倣といった対の間で揺れ動く。したがって倫理的転換期におけるデザイン教育の課題は、インテンシティを否定することではなく、その源泉を統制（恐怖）から自律支援へ、燃え尽きからフローへと再設計することにある。

この問いを、筆者は分析的オートエスノグラフィ（Anderson, 2006; Ellis, Adams & Bochner, 2011）によって解き明かす。学生として、また教員として三つの学校を内側から経験してきた当事者の視点を、記憶・制作物・自作の教材・長年の参与観察・公開資料によって裏づけ、専門職教育論や動機づけ理論のレンズで分析する（詳細はⅡ）。

本研究の貢献は三つある。第一に、デザイン教育を読み解く分析概念として「インテンシティ」を提示し、その諸次元と両義性、そして「制約による設計」という生成原理を整理すること。第二に、英米のスタジオ文化研究と日本の美術大学のスタジオ制を、学生から教員へ、また米国から日本へと越境した当事者の経験を通じて架橋すること。第三に、デザイン経営・組織論に比して手薄であった、デザイン教育そのものを対象とする一次的な考察を、本誌に加えることである。

以下、Ⅱで方法を述べる。Ⅲでは、インテンシティをデザイン教育のシグネチャー・ペダゴジーとして位置づけ（Ⅲ. 1）、その基礎教育における起源を「制約による設計」として確認したうえで（Ⅲ. 2）、時間・空間・評価・社会の各次元に分けて分析する（Ⅲ. 3）。続いて、評価の論理＝「ルールを破る価値」（Ⅲ. 4）と、強度の源泉の転換＝「恐怖から内発的動機へ」（Ⅲ. 5）を論じる。情動的な強度は、これらの次元を貫きつつ、とりわけ評価（Ⅲ. 3. 3）と源泉（Ⅲ. 5）において前景化する。Ⅳで考察と結論を示す。

Ⅱ. 方法：分析的オートエスノグラフィ

Ⅱ. 1 方法論的立場

本研究が対象とする「インテンシティ」は、デザインスクールのスタジオ文化が要求し、かつ生成する全的な没入の度合いであり、当事者の時間・身体・情動に深く根ざした現象である。こうした現象は、外部観察者による短期の調査や、当事者の経験を捨象した客観的記述によっては捉えがたい。そこで本研究は、研究者自身の個人的経験をを用いて文化的経験を記述し、体系的に分析するオートエスノグラフィ（Ellis, Adams & Bochner, 2011）を方法として採用する。オートエスノグラフィは、主観性・情動性・研究者が研究に及ぼす影響を、排除すべき夾雑物としてではなく、文化理解への通路として引き受ける方法である（Ellis et al., 2011）。デザイン研究におけるその可能性は、本誌においても既に検討されている（八重樫・三好, 2025）。

ただし本研究は、私的な情動の喚起それ自体を主眼とする喚起的（evocative）な系譜ではな

く、個人的経験を理論的枠組みと結びつけて分析することに重きを置く分析的オートエスノグラフィ (analytic autoethnography; Anderson, 2006) の立場をとる。Anderson (2006) は分析的オートエスノグラフィを、研究者が (1) 研究対象の完全な成員であり、(2) テキスト上で成員として可視であり、(3) より広い社会現象の理論的理解の改善にコミットする民族誌的研究と定義し、その五つの特徴として、完全な成員研究者 (complete member researcher, CMR)、分析的反省、自己のテキスト上の可視性、自己を超えた他者との対話、そして理論的分析へのコミットを挙げる。

筆者は、学生として、また教員としてデザインスクールのスタジオ文化の完全な成員であり (CMR)、この立場に最もよく合致する。すなわち、経験を「語る」ことにとどまらず「分析する」ことを通じて、一個人の経歴を超えて、デザイン教育という文化に共有された構造を照らし出すことを目指す。自らの経験的物語に妥当性を与えるのは、研究者が理論的・方法論的な道具立てと研究文献を用いてそれを分析する点にある (Ellis et al., 2011)。

本研究において、その分析のレンズとなるのが、専門職教育論 (Shulman, 2005)、スタジオの隠れたカリキュラム論 (Dutton, 1987)、スタジオ文化批判 (AIAS, 2002)、自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000)、およびフロー理論 (Csikszentmihalyi, 1990) である。

Ⅱ. 2 筆者の立場 (ポジショナリティ)

オートエスノグラフィにおいて、知見は研究者が「誰として・どの立場から・いつ」経験したかと不可分である。筆者は、本研究が対象とする三つのデザインスクールに、二つの異なる役割で関与してきた。すなわち、学ぶ側として南カリフォルニア建築大学 (SCI-Arc, Master of Architecture 1, 2002–2006) に在籍した。そして約 20 年を経て、教える側として、アートセンター・カレッジ・オブ・デザイン (Art Center College of Design, Spatial Experience Design, 准教授, 2010–2025) および多摩美術大学 (生産デザイン学科プロダクトデザイン専攻, 非常勤講師, 2016–現在) に在籍してきた〔学部は政策科学を専攻しており、筆者は美術・建築の伝統的経路の外部からデザイン教育に入った〕。

この二重の立場は、本研究の固有の資源である。筆者は、同型のスタジオ文化を、学生として内側から経験すると同時に、教員として約 15 年にわたり観察・運営してきた。すなわち、机の両側から、かつ 20 年あまりの時間差をもって、スタジオ文化のインテンシティを見ている。同時にこれは知識の境界も定める。SCI-Arc に関する記述は 2000 年代前半の学生としての経験に、アートセンターと多摩美に関する記述は教員としての経験に、それぞれ由来する。各校についての筆者の知は、その役割と時期に拘束されており、本研究はその拘束を隠さず明示する。なお本研究は、こうした経験を制作物や記録によって裏づけられる学校に事例を限定している (記録の乏しい在籍校は分析の対象から除く)。

Ⅱ. 3 データ

本研究のデータは、筆者の記憶・回想を基盤としつつ、これを複数の資料によって裏づける三角測量 (triangulation) の構えをとる。具体的には、(1) 学生時代 (SCI-Arc) の制作物、とりわけポートフォリオ、(2) 教員として筆者自身が作成した一次資料 (課題文=ブリーフ、シラバス、講評メモ、スケジュール表等)、(3) 教員としてアートセンター (2010-2025) および多摩美術大学 (2016-) で蓄積してきた、学生・ピンナップ・講評をめぐる長期の参与観察、(4) 各校の公開資料 (多摩美術大学の学科紹介、各校のカリキュラム・カタログ) および関連する二次資料 (AIAS, 2002 ほか)、そして (5) 筆者の教育実践に対する第三者の記録、すなわちプログラムの外部レビュー報告書、業績評価、および学生自身が匿名で記した授業評価 (course evaluations) という、独立した他者による観察と声である。

なお本研究では、元同級生・元同僚・元学生に対する形式的な聞き取り調査は行っていない。分析は、筆者自身の経験と上記資料に基づく。ただし、分析的オートエスノグラフィが求める「自己を超えた他者との対話」(Anderson, 2006) は、三つの仕方で担保される。第一に、教員として15年にわたり多数の学生と同僚の実践を間近に観察してきた参与観察によって。第二に、外部評価者の現地視察報告や業績評価といった、独立した第三者による記録によって。たとえば、ある外部評価者は講評の場を観察し、議論がしばしば教員と発表者の間にとどまる傾向を記しているが〔筆者資料：外部レビュー, 2019. 評価者名は伏せる〕、これは本研究が筆者の経験から描く講評の力学 (Ⅲ. 3. 3) を外部の視点から裏づけている。第三に、学生自身が匿名で記した授業評価によってである。これは聞き取り調査ではないものの、学生当事者の声を記録した資料であり、しかも成員のあいだの評価の変動 (同じ強度を歓迎する声と、速すぎて過重だと感じる声) をも捉えている (Anderson, 2006)。すなわち本研究は、筆者一人の内省に閉じるのではなく、観察された他者の実践と、他者による独立した記録・声とを分析の射程に含む。

Ⅱ. 4 分析の手続き

本研究における「インテンシティ」という概念は、文献から演繹的に導かれたものではない。それは、三校での長年の経験と観察を通じて、所属する学校や時代が異なるにもかかわらず共通して感じられた「強烈な密度」という実感として、まず立ち上がった。筆者はこの実感を「インテンシティ」と名づけ、その後に、Dutton (1987) がスタジオ教育を評する際に同じ語 (intensity) を用いていること、およびその構造が複数の専門職教育論・動機づけ理論と接続しうることを見出した。したがって本研究の文献は、概念を生成するための前提としてではなく、経験から立ち上がった概念を分析し位置づけるためのレンズとして、事後的に導入されている。とはいえ筆者は白紙の観察者ではなく、デザイナーおよび教員としての理論的感受性をもって現象に臨んでいた。この往復のなかで、概念とその内部構造は漸進的に精緻化された。

インテンシティの内部構造として、本研究は時間・空間・評価・社会という四つの次元を設定し、これらを貫く情動的な強度を併せて論じる。これらの次元もまた文献から借りたものではなく、筆者が学生および教員として強烈さを感じた局面を、いつ（時間）・どこで（空間）・どのように評価されるか（評価）・誰とともに（社会）という観点から整理する過程で立ち上がったものである。情動、すなわちどのように感じられたかは、これら四つの次元すべてに伴う経験の位相であり、とりわけ評価（Ⅲ. 3. 3）と源泉（Ⅲ. 5）の分析において前景化する。分析は、各次元について、筆者の経験的挿話を提示し、それを前掲の理論的レンズによって読み解き、そこから主張を導く、という手順をとる。

Ⅱ. 5 関係性の倫理

当事者の経験を書くことは、必然的に他者を巻き込む（Ellis et al., 2011）。本研究は関係性の倫理（relational ethics）に配慮し、以下の方針をとる。第一に、三つの学校については、記述の具体性と検証可能性を確保するため、実名で記述する。第二に、これに対して個人、とりわけ否定的・繊細な文脈で言及される人物（ある時期の指導教員、競争関係にあった同級生、苦境にあった学生など）については、氏名はもとより特定可能な属性を伏せ、細部を改変し、必要に応じて複数の事例を統合（合成）する。さらに、教育的ハラスメントなど最も繊細な挿話については、特定の学校名や時期と結びつけて記述することを避ける。第三に、すでに公表・展示されている公的記録としての事例（たとえば多摩美術大学における産学連携プロジェクト等）については、出典を付して実名で言及する。

加えて、筆者は本研究で言及する一機関に現在も教員として在籍している。この点を自覚し、特定の個人を断罪することではなく、文化の構造を分析することに記述の焦点を置く。

Ⅱ. 6 妥当性と限界

本研究の妥当性は、量的研究の基準ではなく、オートエスノグラフィに固有の基準によって判断されることを求める（Ellis et al., 2011）。すなわち、記述された経験が読者に生き生きと信じるものとして迫る迫真性（verisimilitude）、読者が自らの経験に照らして共鳴しうること、そして知見が読者にとって有用であることである。一般化もまた、無作為標本から母集団への統計的一般化ではなく、読者が自らの経験や知る他者の経験に物語を引きつけて検証する「読者への一般化」として捉える（Ellis et al., 2011）。

本研究の信頼性は、前述の三角測量（制作物・自作教材・長期の参与観察・公開資料）と、自らの立場を絶えず問い直す分析的反省（analytic reflexivity）によって担保される。最終的に本研究が問うのは、記述の精確さの度合いよりも、この物語がデザイン教育の未知の構造をどれだけ照らし、読者にとってどれだけ有用でありうるか、である（Ellis et al., 2011）。なお、本研究の限界と今後の課題については、Ⅳ. 3 であらためて論じる。

Ⅲ. 分析

Ⅲ. 1 スタジオ文化：デザイン教育のシグネチャー・ペダゴジー

デザインスクールの教育課程の中心には、つねにデザイン・スタジオがある。筆者が学生として学び、また教員として担ってきた三つの学校は、制度の細部こそ異なるものの、いずれもスタジオを課程の核に据えていた。筆者が大学院生として在籍した SCI-Arc では、午後の長時間（約5時間）のスタジオが週に3回置かれ、一学期をかけて、選択した指導教員のもとで一つのプロジェクトを練り上げた。教員として関わったアートセンターでは、一回4時間のスタジオが週に2回、14週をかけて進められた。同じく多摩美術大学では、2年次からスタジオに所属し、2年から4年が学年を越えて同じ空間で制作する。形式は異なっても、スタジオが課程の重力の中心である点は共通している。

この構造は、Shulman (2005) のいう「シグネチャー・ペダゴジー (signature pedagogy)」として理解できる。これは、専門職教育に固有の、将来の実践者を形づくる中核的な教え方である。Shulman は、専門職教育が「考えること・遂行すること・誠実に行為すること」という三つの次元を同時に教えると論じ、その具体例としてまさにデザイン・スタジオを挙げている。そこでは学生が「実験し協働し、ものを作り、互いの作品に批評を加え」、指導の焦点は制作物そのものにあって、教員は作業空間を巡回しながら批評し、挑発し、あるいは観察する (Shulman, 2005)。Dutton もまた、デザイン・スタジオが建築教育において「心臓であり頭脳」となっており、その地位は学生と教員が注ぐ「献身とインテンシティ (commitment and intensity)」によって証されると述べ、教育方法としてのスタジオに比肩しうるのは医学生のインターンシップくらいだとする (Dutton, 1987)。すなわちスタジオは、単なる授業の一形式ではなく、専門職的な思考・実演・規範を一体として身につけさせる装置なのである。Schön (1987) はこの装置を「リフレクティブ・プラクティカム (reflective practicum)」として理論化した。デザインは講義や読書からではなく「なすことによって学ばれ (learned by doing)」、その核心は教室的方法では教えることができない。学生がデザインを学ぶのを助ける最も有用な介入は、「教えること」よりも「コーチング」に近い (Schön, 1987)。スタジオとは、まさにこのコーチングと行為の中の省察 (reflection-in-action) が交わされる場にほかならない。

この装置は、スタジオ単体で完結するのではなく、技術科目との分業によって支えられている。筆者がアートセンターで担当した科目を例にとれば、デジタル・プロセス (3D モデリング、CAD ドローイング、構図をとるレンダリング、CNC や 3D プリンティングによるデジタル・ファブリケーション、映像編集) は、学生がスタジオの学位プロジェクトを遂行するための技術的基盤を与えるものであった [筆者資料: Faculty Self-Study, 2023]。学期の前半に技術科目で基礎を築き、後半にその技術をスタジオ・プロジェクトの実行へと注ぐ。この前後半の分業は、スタジオという中核を、周囲の科目が同心円状に支える構造をなしている。スタ

ジオは孤立した山頂ではなく、課程全体がそこへ向けて編成される焦点である。

したがって、三つの学校のあいだの差異は、シグネチャー・ペダゴジーが「あるか／ないか」の差ではなく、それを「どの強度で運用するか」の差として捉えられる。スタジオがデザイン教育の中核であることは共通の前提であり、問われるべきは、その中核がどれだけの密度で駆動されているか、すなわち時間・空間・評価・社会の各次元と、それらを貫く情動における強度である。本研究が「インテンシティ」と呼ぶのは、この駆動の度合いにほかならない。

Ⅲ. 2 基礎教育と Bauhaus の系譜：制約が生むインテンシティ

スタジオのインテンシティは、どこからともなく現れるのではない。それはスタジオ・プロジェクトに先立つ「基礎教育 (Basic Design)」の段階で、すでに準備されている。そしてそこで見えてくるのは、インテンシティが根性や長時間そのものではなく、制約の設計によって構造的に生み出されるという事実である。

スタジオ・プロジェクトの手前には、デザインの基礎を扱う段階がある。筆者がアートセンターで担当したデジタル・プロセス (3D モデリング, CAD ドローイング, レンダリング, CNC や 3D プリンティングによるファブリケーション, 映像) は、その現代的な一例であり、学生がスタジオでプロジェクトを遂行するための技術的基盤を築くものであった [筆者資料: Faculty Self-Study, 2023]。基礎課程は、スタジオという中核を周囲から支える同心円の、最も内側の層をなす (Ⅲ. 1)。

Boucharenc (2006) は、二十二か国を超えるデザイン／建築学校の調査を通じて、この基礎教育 (Basic Design) が、バウハウス、ヴフテマス、シカゴ・バウハウス、ウルム造形大学という古典的諸学校に起源をもつことを示した。そして、それらの学校から受け継がれた教授法の中核として、四つの方法、すなわち実験、時間制限つき課題、手段の節約 (economy of means)、パラメータの削減を挙げる (Boucharenc, 2006)。注目すべきは、これらがいずれも「制約」によって創造を駆動する点である。課題完成までの時間を制御し、用いる材料や道具を絞り (たとえば紙一枚だけで作業させ)、一度に解くべき問題の数を限定する。制約は、創造性を妨げるどころか、それを刺激するために意図的に課されるのである。

ここに、インテンシティを生み出す仕組みが見える。時間の制約は試行錯誤を圧縮し (Ⅲ. 3. 1)、素材とパラメータの制約は注意を一点に集中させる。制約は、強度を生み出す装置なのである。これは Schön (1987) が描いたスタジオ教師 Quist の教え、すなわち「たとえ恣意的であっても、まず規律から始めよ。後でいつでもそれを破り開ける」「自由とは規律であって、何かからの自由は自由ではない」とも重なる (Ⅲ. 4)。制約＝規律は、創造的自由の対極にあるのではなく、その前提条件なのである。なお、コンピュータが普及した今日でも、手による模型製作や素材の操作といった知覚運動的な技能は依然として基礎的に重要だと Boucharenc (2006) は強調しており、デジタルとアナログの交差は、現代の基礎教育における一つの焦点であり続けている。

したがって、本研究が「インテンシティ」と呼ぶものは、単なる忍耐や長時間労働ではなく、制約の設計によって構造的に生み出される教育的な性質である。そしてその原理は、パウハウス由来の基礎教育からスタジオ・プロジェクトに至るまで、デザイン教育を一貫して貫いている。筆者が学び、また教えた学校、とりわけアートセンターも、広くこの系譜の延長に位置づけられる。インテンシティは、根性によってではなく、制約の設計によって生み出される。この視座は、本研究の概念を「耐え抜くべき過酷さ」から「設計しうる教育的強度」へと転回させ、強度の源泉をどう設計するかという問い(Ⅲ. 5)の前提を与える。

Ⅲ. 3 インテンシティの諸次元

本研究はインテンシティを、時間・空間・評価・社会という四つの次元に分けて分析する。情動的な強度は、これら四つの次元すべてに伴い、とりわけ評価(Ⅲ. 3. 3)と源泉(Ⅲ. 5)の分析において前景化する。

Ⅲ. 3. 1 時間的強度：没入とワークロード

インテンシティの最も可視的な次元は、時間である。デザインスクールにおいて、学生の起きている時間のほぼすべてが、スタジオ課題に注がれる。

筆者が大学院生として過ごした日々は、その典型であった。午前は技術科目や理論科目に出席し、午後は週に複数回の長時間スタジオをこなし、クラスの後も深夜まで、しばしば午前3時頃まで、スタジオに残って制作を続けた。週に平均して2度は徹夜となり、学外での課外活動やアルバイトはほとんど不可能で、その大半が課題の制作に費やされていた。こうした没入を物理的に可能にしていたのが、24時間開放されたスタジオである。一方、多摩美術大学のように、土日も開いてはいるが夜10時には施錠される環境では、学生は閉館ぎりぎりまで残って作業し、校内で徹夜することはできない。時間的強度は、建物の開放時間という制度設計によって、可能にもされ、また制約もされている。

この時間的没入には、相反する二つの顔がある。一方の極は、Csikszentmihalyi (1990) のいうフローである。それは活動それ自体にあまりに没入し、他の何ものも問題にならなくなる状態であり、人は大きな代償を払ってでも、それを行うこと自体のために没頭する。深夜のスタジオで時間を忘れて制作に没頭する経験は、まさにこの最適経験の相にある。

だが他方の極には、燃え尽きと健康被害がある。AIAS (2002) の報告書は、学生が連続した徹夜の回数を競うように誇り、「最も長くスタジオにいる者」が称揚される文化を、構造的な問題として批判する。24時間開放されたスタジオでは「時間は際限のない量に見えてくる」。終わりのない「枠を超えよ」という基準(Ⅲ. 4)と、高ステークスの講評(Ⅲ. 3. 3)とが、「まだやれることがある」という感覚を絶えず生み、時間を際限のないものにする。同報告書がタスクフォース結成の契機として記すのは、最終講評の後、2晩連続で徹夜した学生が帰宅途中の自動車事故で命を落とした出来事であった(AIAS, 2002)。長時間の没頭は、フローに

も、致命的な消耗にもなりうる。Anthony もまた、誰も徹夜を強制してはいないが、24 時間利用可能なスタジオの下位文化がそれを助長すると述べている (Anthony, 1991; AIAS, 2002 に引用)。

振り返れば、長時間スタジオに残ること自体が、しばしば目的と化していた。筆者の場合、制作の「エンジン」がかかるのはようやく午前 1 時頃で、それまでの長い在室には、頭のなかでアイデアを反芻し温めるという側面もたしかにあった。だが、限られた時間のなかで確実に成果を出すことを求められるプロフェッショナルの立場から振り返ると、あの長時間は必ずしも生産的ではなかった。実際、クラスで最も生産的だった学生は、朝 9 時から夕方 6 時までと明確にスケジュールを組んで制作していた。AIAS (2002) も、時間管理に長けた学生のほうが、均衡のとれた制作と、省察や睡眠の時間の確保によって、むしろ良い成果と良い講評に至ると指摘し、「最も多くの時間をスタジオで過ごす者が最良の学生だ」という考えを、退けるべき神話として挙げている。長時間の在室は、フローでも燃え尽きでもない第三の様態、すなわち時間そのものを誇る、儀礼的で非効率な「滞在」に容易に陥るのである。

したがって、時間的強度は専門職形成の中核でありながら、単純な美德ではない。問われるべきは時間の量ではなく、その質である。長い在室は、フローとしての生産的没入にも、燃え尽きとしての破壊的消耗にも、そして時間そのものを誇るだけの儀礼的な滞在にもなりうる。これらは外形的には同じ「長時間労働」に見えながら、源泉と帰結を異にする (Ⅲ. 5)。そして教育機関は、この質を時間の構造によって部分的に左右する。24 時間開放が時間を「際限のないもの」に見せるのに対し、閉館時刻の設定は、AIAS が提案する介入、すなわち「適切な時刻に照明を消し、扉を施錠する」ことを制度として体现している。筆者が教員として、ロードマップとゲートレビューによって学位プロジェクトに明確な構造を与え、混沌と漂流を防ごうとしたのも〔筆者資料：Faculty Self-Study, 2023〕、際限のない時間を、終盤の一夜漬けではなく、配分された持続可能な没入へと組織するための試みであった。

Ⅲ. 3. 2 空間的強度：ワークスペースという装置

スタジオの空間は、制作が行われる中立な容れ物ではない。ワークスペースの配置そのものが、インテンシティを可能にし、制約し、そしてその種類を形づくる装置である。

筆者が学生として経験した SCI-Arc では、一人の学生に二つのデスクが与えられた。ひとつはコンピュータと製図のため、もうひとつは模型製作のためである。24 時間開放されたスタジオのなかで、学生は自らの区画にこもり、制作を続けた。空間は個人に専有され、つねに利用可能であり、個の没入を最大化する装置として働いていた。教員として関わったアートセンターでは、様相が異なる。学部生には専用のワークスペースが与えられず、多くの課題は自宅でこなされる。専用のスタジオ空間が与えられるのは、卒業研究に取り組む上級チーム、および大学院に進んでからである。没入を支える空間は、進級段階に応じて配分される特権であった。多摩美術大学では、2 年次から 4 年次までが学年を越えて同じスタジオに属し、その空間

に常駐する。ただし前節で見たとおり、夜 10 時には施錠される。空間は世代を越えて共有されるが、時間は区切られている。

こうした空間配置は、教育の様式と不可分である。Shulman (2005) は、シグネチャー・ペダゴジーが「教育機関の建築デザインそのものを規定し、それがひるがえってその教え方を永続させる」と述べ、「教えることの建築 (the very architecture of teaching) が教育的な情性を促す」と指摘する。スタジオという空間形式は、単に教育を収容するのではなく、それ自体がシグネチャー・ペダゴジーの一部であり、その様式を再生産する。

Dutton (1987) の「隠れたカリキュラム」の視点からは、空間配置は暗黙の価値を伝える。24 時間専有できるデスクは「ここがいまや君の生活の場だ」と告げ、段階に応じて配分される専用空間は「没入は経て得られる特権だ」と教え、世代を越えて共有される縦割りのスタジオは「君はある系譜に属する」と語りかける。空間は、誰が・いつ・どのように没入できるかを規定し、そのことを通じて専門職的アイデンティティの形成に関与する。

しかも、これらの空間は没入を可能にするだけでなく、作品を絶えず人目にさらすように設計されている。SCI-Arc では、学生は自らのワークスペースを自由に作り変えることが許されており、ウッドショップで木材を切り出して机の上にロフトベッドを組み上げ、そこに住み込む猛者さえいた。空間はもはや作業場ではなく、生活の場そのものであった。校舎は全長およそ 400 メートルの貨物列車の倉庫を改装した建物で、スタジオを一步出れば長大な壁が続き、そこではつねに何らかのピンナップ (作品の貼り出し) が行われていた。アートセンターでは、学生ギャラリーが大学のメインエントランス脇の最も目立つ場所に置かれ、そこに自作が展示されることが一つの特権であった。多摩美術大学のスタジオには、つねに制作物が雑多に置かれ、それが廊下から見えるため、何か面白いことをしている学生はおのずと可視化される。建物の形式そのものが、作品を恒常的に「見られるもの」として配置しているのである。これは Shulman (2005) のいう「教えることの建築」の具体的な現れであり、空間的次元を、評価的次元 (Ⅲ. 3. 3) および社会的・競争的次元 (Ⅲ. 3. 4) と分かちがたく結びつける。

したがって、空間的強度は三つの作用をもつ。第一に、強度を可能にする。24 時間専有のデスクは、時間的没入 (Ⅲ. 3. 1) を物理的に支える。第二に、強度を配分し、制約する。学部生に専用空間を与えないこと、夜 10 時に施錠することは、没入への入口を限定する。そして第三に、強度の種類を決定する。個室的な 24 時間の区画が孤独な没入 (およびそこから生じる競争と孤立。Ⅲ. 3. 4) を生むのに対し、世代を越えて共有される縦割りのスタジオは、別種の強度、すなわち先輩から後輩へとスタジオ文化が受け継がれていく、世代間の帰属と継承の強度を生む。空間はインテンシティを収容するのではなく、それが孤独か共同的か、連続的か区切られたものか、万人に開かれているか段階的な特権か、そして恒常的に人目にさらされるか否かを、あらかじめ方向づけているのである。

Ⅲ. 3. 3 評価的強度：公開・合議・高ステークスの審判

スタジオにおける評価は、教室で密かに付される成績ではない。それは公開され、合議によって下され、しばしば学生の進路を左右する出来事である。評価の次元におけるインテンシティは、この公開性・合議性・高ステークス性から生まれる。

スタジオでは、ほぼ毎週、学生は進行中の作品を壁に貼り出して発表する（ピンナップ）。学期の中間と最終には、全学生・担当教員・外部ゲストを前にしたプレゼンテーション形式の講評（レビュー）が置かれ、模型やプレゼンテーションボードが展示空間のように並べられる。中間・最終のレビューは決定的であり、これを外せばその学期の単位は与えられない。しかも評価は一人の教員の専権ではない。筆者がアートセンターで用いた学期講評の評価票は、複数の教員からなるレビュアーの合議のもと、各学生を十数の項目、すなわちリサーチ、デザインプロセス、創造性、プレゼンテーション、プロフェッショナリズム、自己の成長、起業家精神などにわたって、「Ineffective（無効）」から「Outstanding（傑出）」までの段階で評価するものであった〔筆者資料：学期講評評価票。個人・点数は伏せる〕。評価は包括的であり、しかも現場の専門基準を当てる。筆者自身、学生が卒業後にデザインチームに加わることを見据え、専門的基準で作品を評価していた〔筆者資料：Faculty Self-Study, 2023〕。さらに評価は学期内で完結しない。推薦状の作成に見られるように、それは職業や進学への「門」としても機能する。

この公開的な審判の場合は、Shulman（2005）が論じた専門職教育の特質を鋭く体现している。シグネチャー・ペダゴジーはほぼ常に「公開の学生パフォーマンス」を伴い、受動性・不可視性・匿名性・無責任という学習の最大の障害を取り除く。だが同時にそれは、学生を可視化し、傷つきやすくする。Shulman はこれを「不確実性のペダゴジー」と呼び、可視性・責任・不確実性が教育的遭遇の「情動的な掛け金（emotional stakes）」を不可避免的に高めると述べる（Shulman, 2005）。評価の次元とは、まさにこの情動的掛け金が最も高く積み上がる場にほかならない。

この傷つきやすさは、デザインスクールにおける一種の通過儀礼でもある。心血を注いで作り上げた作品を公然と批評されることは、率直に言って傷つく。だが、ここで学ばれるべき決定的な技能は、批評の対象が「自分」ではなく「作品」であることを区別することである。講評は人格への審判ではなく、制作物への応答であり、そこから何を汲み取り、次の反復（イテレーション）でどう改善するかを学ぶことにこそ意味がある。これは、Schön（1987）のいう行為の中の省察そのもの、すなわち状況からの「応答（back talk）」を受け取り、次のフレーム実験へとつなぐ反復的な営みであり、また自己決定理論が内発的動機を高める条件として挙げた「屈辱的な評価からの自由」（Ryan & Deci, 2000）とも響き合う。批評が作品に向けられ、人格を貶めないかぎりにおいて、高い情動的掛け金は、消耗ではなく省察と成長の燃料となる。

もっとも、この高い掛け金は両義的である。Anthony（1991）は、デザインのジュリー（講

評) 制度そのものを批判的検討の対象とした(Anthony, 1991; AIAS, 2002 に引用)。Dutton (1987) は、講評が「隠れたカリキュラム」として教員—学生間の権力の非対称を再生産し、しばしば対話を欠いた教員中心の「熟達—神秘ゲーム (mastery-mystery game)」に陥ると指摘する。Schön (1987) もまた、講評が勝ち負けの相互行為 (Model I) に転じるとき、防衛が省察を阻むことを描いた。AIAS (2002) の報告書もまた、スタジオが「どう生き延びるか」を学ぶだけの場や、「儀式化されたしごき (ritualized hazing)」に堕してはならないと警告する。批評が作品ではなく人格へと向かうとき、通過儀礼は学びの場から消耗の場へと反転する。すなわち評価の場は、相互の省察を生む形成的なものにも、防衛と消耗を生む統制的なものにも転びうる。

したがって評価的次元のインテンシティは、四つの要素から生成される。第一に公開性 (可視化され、傷つきやすくなる)、第二に合議性と包括性 (複数の教員が多数の基準で審判する)、第三に高ステークス性 (単位・ギャラリー選出・推薦状を通じた進路)、そして第四に、後述 (Ⅲ. 4) で論じる「枠を超えよ」という開かれた基準である。これらが重なって、講評は情動的掛け金のきわめて高い出来事となる。だが、その強度が形成的な省察に向かうのか、防衛的な消耗に向かうのかは、評価が統制として運用されるか、自律支援として運用されるかにかかっている。筆者が専門的基準と建設的フィードバックを両立させ、批評を人格ではなく作品に向けようとしたのも、この高ステークスの評価を、防衛ではなく省察の場に、すなわち学生がそれを次の反復への糧とできる場に、とどめるための試みであった。この問いは、強度の源泉をどう設計するかという主題 (Ⅲ. 5) へと接続する。

Ⅲ. 3. 4 社会的・競争的強度：ギャラリー、ヒエラルキー、そして継承

インテンシティは、学生どうしの関係のなかでも生成される。だがこの社会的な強度は、文化によって異なる二つの形をとる。筆者は、アメリカの競争的な様態を学生として、また教員として、日本の継承的な様態を教員として、それぞれ内側から経験してきた。

アメリカのスクールにおいて、社会的強度はまず競争として現れる。アートセンターでは、学期末に優秀作が学生ギャラリーに展示され、その選定は学部長と担当教員によって慎重に行われた。展示されることは一つの到達点であり、誰の作品が選ばれるかは可視化された序列となる。作品の優劣はそのまま学生間のヒエラルキーに直結し、スタジオにはつねに張りつめた緊張があった。自ら編み出した手法が他者に模倣されればトラブルに発展することもあり、アイデアは個人の所有物として守られた。競争は互いを高め合う原動力であると同時に、関係を軋ませる毒でもあった。とはいえ、それはアメリカの学生が互いを牽制し合うだけの陰悪な間柄にあるという意味ではない。競争心は強くとも、同じスタジオで長い時間をともにし、苦しい時期を耐え忍んで潜り抜けるなかで、いわば同じ釜の飯を食うなかで、一生ものの友人ができる。競争と連帯とは、同じ強度が見せる二つの顔なのである。

日本のスタジオでは、社会的強度はむしろ継承として現れる。多摩美術大学では、2 年次か

ら4年次までが学年を越えて同じスタジオに属し、先輩から後輩へと、技術や姿勢、そしてスタジオの作法が受け継がれていく。そこに生まれるのは、世代を越えた縦の連帯であり、独自の文化が世代から世代へと継承されていく強度である。とはいえ、日本のスタジオが協働的・継承的であるからといって、競争が存在しないわけではない。学生たちは互いに切磋琢磨し、競い合う。ただし、その競争が結晶する地点はアメリカとは異なる。日本において一つの顕著な競争の結末となるのは、卒業後の就職先、すなわちどの企業に入り、その企業がどのような格をもつかである。

この対照は、Dutton (1987) と Schön (1987) によって読み解ける。Dutton は、競争がスタジオの主要な動機づけとされる一方で、「最良のものを引き出すと同時に、最悪のものをも引き出す」と述べ、それが仲間内の情動的圧力と反感を生み、「アイデアは唯一無二であり、厳重に守られ、盗用から防御されるべきもの」という信念を助長すると指摘する。学生はしばしば、作者性が確立するまで互いの作品から距離を置き、創造的な局面では一人で作業する (Dutton, 1987)。これはまさにアメリカの競争の様態である。ではなぜそうなるのか。Schön (1987, p.121) によれば、アメリカ文化の学生は模倣に対して深く両義的であり、理論上はそれを蔑みつつ独創性を重んじる傾向がある。これに対し東アジアの学生は模倣に葛藤を持たず、教師に倣うことを当然とする。日本の縦割りスタジオにおける継承、すなわち先輩を模倣し、その作法を受け継ぐことは、この東アジア的な構えのうえに成り立っている。

したがって、社会的次元のインテンシティは、文化によって異なる配置をとる。競争と連帯は、いずれの文化にもともに存在する。だが、その現れ方を異にする。アメリカでは、競争は可視化された序列 (ギャラリー) と独創性の称揚に結晶し、学生を卓越へと駆り立てる。これは「枠を超えよ」というⅢ. 4 の規範とも通じる。その一方で、同じ苦境を耐え抜く水平的連帯 (同期どうしの一生ものの友情) がそれを支える。日本では、連帯はまず世代を越えた垂直的な継承として現れるが、競争もまた存在し、学生は切磋琢磨する。ただし、その競争が結晶する地点は、卒業後の就職先企業の格にある。すなわち両文化は、競争と連帯をともに備えながら、連帯の軸 (水平か垂直か) と、競争が結晶する地点 (独創性・ギャラリーの序列か、就職先の格か) を異にしている。いずれが優れているという話ではない。アメリカの配置を学生として、また教員として、日本の配置を教員として生きてきた筆者には、この二つは、優劣ではなく、強度を生む異なる社会的な配置として映る。

Ⅲ. 4 評価の論理：ルールを破ることの価値

スタジオにおいて「良い評価」とは何か。筆者が学生としてまず戸惑ったのは、教員が設定した目標を達成することが、必ずしも高い評価に直結しないという事実であった。

あるスタジオ課題でのことである [筆者の大学院在学時の経験。個人は匿名・改変]。図書館を設計するという課題に対し、多くの学生がデジタル化時代の図書館体験をリサーチしてプロジェクトを組み立てるなか、ひとりの学生は与えられた問いをほとんど顧みなかった。彼は

水槽に勢いよく水を流し込んで高速カメラで撮影し、その流体の形態をひたすら観察し続け、やがて流体シミュレーションのソフトウェアを用いて、水の運動から建築のフォームを導き出すことに専念した。日本の教育のなかで、教員が設定した問いと課題に従順に従うことを当然としてきた筆者にとって、指示をほとんど無視して自らの探究を貫くこの学生の姿は、信じがたいものだった。だが学期末、その学生はきわめて高い評価を得た。

この出来事は、デザインという行為の本質に触れている。Schön (1987) によれば、デザインの実践は不確実で一回的な、半ば不定形の状況を扱い、熟達した実践者はそこに「フレーム実験 (frame experiments)」を仕掛ける。すなわち、雑然とした状況に一定の秩序を課し、その帰結を発見し、ときに状況からの予期せぬ「応答 (back talk)」を引き出す (Schön, 1987, p.157)。水の運動から形態を引き出そうとした学生は、まさに自らのフレームを状況に課し、その応答に耳を澄ます「フレーム実験」を遂行していた。評価されたのは、与えられた問いへの忠実さではなく、この設計的な探究そのものだったのである。

ただし、これは「指示に従わなくてよい」という意味ではない。スタジオ教師 Quist が説くように、「たとえ恣意的であっても、まず規律から始めよ。後でいつでもそれを破り開くことができる」のであり、「自由とは規律であって、何かからの自由は自由ではない」(Schön, 1987, pp.123–124)。ルールを破ることが認められるのは、それが規律を欠いた逸脱だからではない。設定された枠組みを超える、より高次の価値、すなわち新しい視点やビジョンを生み出すかぎりにおいてである。優れた学生が「与えられた成果物以上のもの」を提出するのは、この規範を内面化しているからにほかならない。

筆者が受けた衝撃は、それ自体が文化的なものでもあった。Schön (1987, p.121) は、東アジアの学生が模倣に葛藤を持たず教師に倣うことを当然とするのに対し、アメリカの学生は模倣に両義的で、むしろ枠を破ることに価値を見いだす傾向があると指摘する。日本の教育を経てアメリカのスタジオに入った筆者が「指示を無視する学生」に驚いたことは、この二つの規範の落差を、当事者として身をもって経験した瞬間であった。模倣と継承を重んじる教育から、枠の超越を称揚する教育への移動が、この一場面に凝縮されている。

したがって、トップスクールにおける評価の論理は、「目標の遵守」ではなく「価値の創出」にある。そしてインテンシティは、ここで一つの方向を与えられる。学生は、課題をこなすことではなく、課題の枠を超えて他者を驚嘆させることへと駆り立てられる。達成すべき到達点が「指示の充足」から「枠の超越」へとずらされることで、努力の天井は取り払われる。評価的次元のインテンシティは、この「枠を超えよ」という開かれた、終わりのない要求によって駆動されているのである。

Ⅲ. 5 インテンシティの源泉の転換：恐怖から内発的動機へ

前節までに、スタジオ文化のインテンシティが時間・空間・評価・社会の各次元で生成されることを見てきた。本節が問うのは、その強度が「何によって駆動されるのか」である。同じ

高インテンシティであっても、その源泉が外部からの強制や恐怖にあるのか、それとも当事者の内発的な没入にあるのかによって、経験の質は大きく異なる。

筆者が大学院生として建築デザインを学んだ2000年代初頭、スタジオの強度はしばしば恐怖によって駆動されていた。指導の場で学生の作品が公然と否定されることは珍しくなく、壁に貼ったドローイングが無言で剥がされ、「これはここに貼る価値がない」と告げられることもあった。筆者自身、こうした否定に対して「見返してやる」という反発をエネルギーに変え、机に向かった。当時、それは有効な動機づけのように感じられた。

こうした恐怖による駆動の効用と限界は、動機づけ理論によって整理できる。自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000) によれば、脅し・締切・圧力的な評価・押しつけられた目標は、行為の原因の所在を外部に知覚させる。これらは行動を引き出しはするが、その動機は外発的・統制的なものにとどまり、内発的動機づけを支えるものではない。とりわけ重要なのは、統制的な指導が「概念的・創造的な処理を要する学習」においてはむしろ学習効率を損なうという指摘である (Ryan & Deci, 2000)。デザイン教育はまさに創造的学習であり、その点で恐怖による駆動には原理的な限界がある。Shulman (2005) もまた、不確実性をともなう専門職教育には一定の「適応的不安 (adaptive anxiety)」が不可欠だとしながら、それは教員が管理すべき水準を持ち、「参加者を恐怖で麻痺させる」ところまで及んではならないと述べる。したがって問題は、強度が高かったこと自体にあるのではない。筆者が経験した否定がしばしばこの閾を越え、その源泉が創造性を支える内発的動機ではなく、外発的・統制的な恐怖にあった点にこそある。

実際、この外的な駆動は、一定の層に対してはむしろ有効に機能していた。自前の動機をほとんど持たない学生が、圧力によって否応なく一定の水準まで引き上げられることがあった。これは、自己決定理論にいう最も自律性の低い「外的調整 (external regulation)」に当たり (Ryan & Deci, 2000)、内発的動機とは質を異にするものの、行動と産出を引き出す力をたしかに備えていた。繰り返せば、恐怖モデルの問題は、それが何も生まなかったことにあるのではない。創造的な学習にとって持続的でも適切でもない動機を、しかも当事者の尊厳を犠牲にして強いた点にこそある。

さらに、この過酷さは筆者自身に持続的な効用をもたらしたとも感じている。精神的にも肉体的にも極限まで追い込まれた経験は、プロフェッショナルとなってからの自信となり、いかなる状況でも動じない強さとして身についた。たとえば、連続する締切と徹夜、そして公開の講評を生き延びた経験は、実務で大型プレゼンテーションに臨むとき、タイトな納期やクライアントの心変わりに直面するとき、そしてプロジェクトに不可避の不確実性のただ中に置かれたときの、揺るがぬ耐性となった。ただし、この「鍛えられた」という実感は、分析的には慎重に扱わねばならない。それは生き延びた者の回顧であり、同じ環境で打ちのめされ、あるいは去っていった者たちの経験を体系的に視野から落としている (生存者バイアス)。過重な環境は重大な代償をとめない、ときに生命に関わる帰結すら生んできた (AIAS, 2002)。逆境が

レジリエンスと相関することと、逆境がレジリエンスを生む最適な手段であることとは、同じではない。Shulman (2005) が述べるように、形成的な不安には一定の閾があり、それを越えれば学習はむしろ麻痺する。したがって筆者の「強くなった」という実感は、恐怖モデルを正当化する根拠としてではなく、それが一部の生存者にもたらした副次的な効用として、両義的に記述されるべきものである。

もっとも、筆者自身は過酷なモデルを全面的に否定する立場をとらない。それを一概に断罪してしまうのは、かえって惜しいと感じている。この立場の論者（筆者の大学院の指導教員たちもそうであった）は、デザインという職業がきわめて競争的であり、それに見合うだけのインテンシティを身につけていなければ生き残れない、と説く。彼らにとって過酷さは、理不尽な苛烈さではなく、過酷な職業世界への意図的な準備であった。前述のとおり、筆者がプロとして得た耐性は、この見方に一定の裏づけを与えてもいる。とはいえこの擁護もまた、生き延びた者の論理を出るものではない。それが受け入れられうるのは、強度が当事者の尊厳を損なわず、かつ多様な学生に開かれているかぎりにおいてである。

教育倫理の転換は、この駆動様式を次第に許さなくなった。筆者が教員となった2010年以降、学生を過度に精神的に追い詰めるような指導は次第に許容されなくなり、行き過ぎがあれば学生支援の仕組みを通じて問題化されうる環境へと移行していった。ここで生じる問いは単純である。恐怖という旧来の燃料を失ったとき、スタジオのインテンシティは何によって支えられるのか。

筆者自身の教育実践は、この問いへの一つの応答である。筆者が2023年に記した教員自己点検書には、自らの指導を「ポジティブな姿勢を保ち、よいエネルギーを学生に広げる」「高い専門的・学術的基準のもとで建設的なフィードバックを与える」ものと記している〔筆者資料：Faculty Self-Study, 2023〕。同時に、学位プロジェクトの指導においては、学生が自ら主題を定める過程で陥りがちな混乱と漂流を防ぐために「ロードマップとゲートレビューによって明確な構造を与える」こと、また協働ツールを用いて「健全な競争 (healthy sense of competition)」を促すことを、自らの工夫として挙げている。これらはいずれも、自己決定理論が内発的動機づけを高める条件として挙げるもの、すなわち選択、自律の支援、有能感を促すフィードバック、そして屈辱的な評価からの自由 (Ryan & Deci, 2000) に対応する。かつてスタジオの主要な動機づけとされた競争についても、Dutton (1987) がその破壊的側面（不要な情動的圧力、アイデアの囲い込み）を指摘したのに対し、ここで筆者が志向するのは、明確な基準と構造のもとで個人を貶めない「健全な競争」である。要するにこれは、強度の源泉を、恐怖による統制から、構造と専門的基準のもとでの自律支援へと組み替える試みにほかならない。

こうして再設計されたインテンシティの理想的な姿が、フロー (Csikszentmihalyi, 1990) である。それは、活動それ自体に全的に没入し、他の何ものも問題にならなくなる状態を指す。フローとしての強度は、AIAS (2002) が批判する徹夜と消耗の文化、すなわち燃え尽きとし

での強度とは区別されねばならない。両者は外形的には同じ「長時間の没頭」に見えても、源泉と帰結を異にする。前者は内発的な没入から生まれ、後者は外的圧力による消耗の果てにある。したがってデザイン教育の今日的課題は、強度そのものを抑制することではなく、それを恐怖や搾取ではなくフローとして設計することにある。

なお、ここで援用した動機づけ理論は、これまで主に学校教育における学習の継続や課題の達成を対象として蓄積されてきた(安藤, 2023)。安藤(2023)はそれをデザイン実務の領域へと拡張したが、本研究はむしろ対象を教育現場そのものに置くことによって、これらの理論を最も直接的に適用しうる位置にある。

他方で、統制から自律支援への移行には、見落とされがちな代償がある。内発的動機を持たない学生、あるいは自律支援的な働きかけが響かない学生は、もはや外的な力によって強制的に引き上げられることがない。教員はそうした学生に対して、かつてのように追い詰めることをせず、ある種の諦観をもって接することになる。この諦観は、自律支援の限界への応答であると同時に、教員自身のエネルギー収支とも無関係ではない。筆者が教員となって痛感したのは、学生に厳しく接することが、教員の側のメンタル・エネルギーを大量に消費するという事実である。恐怖による指導は、加える側にとっても消耗的であり、それを日常的に維持することは持続可能ではない。穏やかな関与への移行と、届かない学生への選択的な諦観とは、一面では、教員が自らのエネルギーを持続可能に配分するための適応でもある。自己決定理論は、外発的動機が内面化(internalization)を通じて次第に自律的なものへと移行しうると説くが(Ryan & Deci, 2000)、その移行は学生自身が一定の関与を示すことを前提とする。関与の糸口が見いだせないとき、自律支援はそもそも取りつく島を失う。恐怖モデルが「誰も取りこぼさない代わりに尊厳を犠牲にした」とすれば、自律支援モデルは「尊厳を守る代わりに、最も動機の乏しい層を取りこぼしうる」。ここには、どちらの様式にも一方的には還元できない教育上のトレードオフが存在する。

以上より、本節の主張は次のように要約できる。デザインスクールのインテンシティは、それ自体が否定されるべきものではない。問われるべきはその源泉であり、現代のデザイン教育の課題は、強度を統制(恐怖)から自律支援へ、そして燃え尽きからフローへと組み替えることにある。ただし、この組み替えは万能の解ではない。前段で見たように、自律支援は最も動機に乏しい層を取りこぼしうるという代償をとまなう。ゆえに問いは「恐怖か自律か」の二者択一ではなく、当事者の尊厳を守りながら、多様な学生にいかにして内面化の糸口を用意するか、という設計の問題として立てられねばならない。これが、教育倫理の転換期にあるデザイン教育にとって、最も今日的な実践的含意である。

IV. 考察と結論

IV. 1 考察：設計される強度と、その両義性

本研究は、デザインスクールを規定するものを、カリキュラムの内容ではなく、スタジオ文化を通じて設計された「インテンシティ」に見いだしてきた。スタジオはデザイン教育のシグネチャー・ペダゴジー (Shulman, 2005; Schön, 1987) であり、インテンシティはその駆動の度合いである。そしてそれは根性や長時間そのものではなく、時間・空間・評価・社会という諸次元にわたる制約と仕組みの設計によって構造的に生み出される。この原理は、バウハウス由来の基礎教育 (Boucharenc, 2006) からスタジオ・プロジェクトに至るまで一貫していた (Ⅲ. 1, Ⅲ. 2)。

各次元の分析から繰り返し浮かび上がったのは、インテンシティの両義性である。時間的没入は、フローにも燃え尽きにも、また時間を誇るだけの儀礼的な滞在にもなりうる (Ⅲ. 3. 1)。空間は没入を可能にすると同時に、作品を絶えず人目にさらす (Ⅲ. 3. 2)。評価は、形成的な省察にも防衛的な消耗にも転びうる (Ⅲ. 3. 3)。社会的強度は、競争として人を駆り立てると同時に、苦境の共有を通じて人を結びもする (Ⅲ. 3. 4)。評価の論理は、枠の超越という創造を促すと同時に、終わりのない要求として強度を際限なく押し上げる (Ⅲ. 4)。いずれの次元においても、強度それ自体に善悪があるのではなく、その質と源泉が問われていた。

この認識は、本研究の最も今日的な主張へと帰結する。教育的ハラスメントが許されなくなった倫理的転換期において、デザイン教育の課題は、インテンシティを否定することではなく、その源泉を統制 (恐怖) から自律支援へ、燃え尽きからフローへと再設計することにある (Ⅲ. 5)。ただしこの再設計は万能ではない。恐怖による駆動は、一部の生存者に耐性をもたらし、動機の乏しい層を強制的に引き上げもしたが、当事者の尊厳を犠牲にした。自律支援は尊厳を守るが、内発的動機を持たない学生を取りこぼしうる。両者のあいだには、一方に還元できないトレードオフが残る。本研究は、この緊張を解消するのではなく、デザイン教育が引き受けるべき設計上の問いとして提示する。

さらに本研究は、社会的強度が文化によって異なる配置をとることを示した。競争と連帯はいずれの文化にもともに存在するが、アメリカでは連帯が苦境を共有する水平の絆として、競争が独創性とギャラリーの序列として現れるのに対し、日本では連帯が世代を継ぐ垂直の継承として現れ、競争はとりわけ就職先の格として結晶する (Ⅲ. 3. 4)。両者は優劣ではなく、強度を生む異なる社会的配置であり、Schön (1987) が指摘する模倣観の文化差のうえに立つ。アメリカの配置を学ぶ側と教える側の双方から、日本の配置を教える側から生きた当事者の視点は、この対照を内側から照らし出す。

Ⅳ. 2 結論

本研究の結論は次のとおりである。デザインスクールのインテンシティは、否定されるべき過酷さではなく、設計されうる教育的強度である。その本質は、専門職的アイデンティティを形成するシグネチャー・ペダゴジーの駆動度であり、時間・空間・評価・社会の各次元と、それらを貫く情動において生成される。問われるべきは強度の量ではなく、その質と源泉である。現代のデザイン教育の課題は、当事者の尊厳を守りながら、いかにして高いインテンシティをフローとして、また内発的動機として設計するか、すなわち多様な学生に内面化の糸口を用意するかにある。本研究は、デザイン教育を読み解く分析概念として「インテンシティ」を提示し、あわせて英米のスタジオ文化研究と日本の美術大学のスタジオ制を、越境した当事者の経験を通じて架橋した点に意義をもつ。

Ⅳ. 3 限界と今後の課題

本研究には限界がある。知見は単一の語り手の経験に基づき、その多くは回想に依拠する。形式的な聞き取り調査を行っていないため、他者の経験は、筆者の参与観察と、外部評価者の報告・業績評価・学生の匿名の授業評価といった第三者の記録を通して間接的に捉えられている。これらの記録は筆者の記述を独立に裏づけ、成員のあいだの評価の変動をも示す。事例は三つの学校に限られ、客観的記録の乏しい在籍校は分析から除外した。ただしⅡで述べたとおり、これらは克服すべき欠陥というよりは本研究が採る方法の本性であり、その妥当性は、量的な代表性や第三者への聞き取りによってではなく、迫真性・共鳴・有用性、そして読者への一般化によって判断されることを求める (Ellis et al., 2011)。

今後の課題は、本研究が採った分析的オートエスノグラフィという方法そのものを、さらに精緻化することにある。第一に、記憶への依拠を、制作物・教材・記録とのより体系的な照合によって補強し、想起と資料との往復の手続きを明示化することである。第二に、分析的反省 (analytic reflexivity) を一層深め、筆者の立場が観察と解釈に及ぼす作用を、より明確に記述することである。第三に、本研究が提示した「インテンシティ」という概念を、他の実践者自身によるオートエスノグラフィ的な記述と対話させ、分析的オートエスノグラフィという方法そのものの射程と限界を検証していくことである。こうした精緻化を通じて、実践者の経験を学術的な記述へと変換する方法として、分析的オートエスノグラフィの可能性をさらに押し広げることができるだろう。

【参考文献】

- American Institute of Architecture Students (2002). The Redesign of Studio Culture: A Report of the AIAS Studio Culture Task Force. Washington, DC: AIAS.
- Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395.
- Anthony, K.H. (1991). *Design Juries on Trial: The Renaissance of the Design Studio*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Boucharenc, C.G. (2006). Research on Basic Design Education: An International Survey. *International Journal of Technology and Design Education*, 16(1), 1-30.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Dutton, T.A. (1987). Design and Studio Pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 41(1), 16-25.
- Ellis, C., Adams, T.E., & Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L.S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- 安藤拓生 (2023) 「デザイナーの持つデザインの信念・動機に関する探索的研究」『デザイン科学研究』2, 243-264 頁。
- 八重樫文・三好春陽 (2025) 「デザイン研究におけるオートエスノグラフィの可能性の検討」『デザイン科学研究』5 (1), 51-66 頁。

“Intensity” in Design Schools: An Autoethnographic Study of Studio Culture

Yo Oshima*

Abstract:

This article analyzes the “intensity” that characterizes the studio culture of design schools. The author has been involved, as both student and faculty member, with three such schools over roughly twenty years: the Southern California Institute of Architecture (SCI-Arc), Art Center College of Design, and Tama Art University. Drawing on analytic autoethnography, the study grounds personal memory in portfolios, self-authored teaching materials, long-term participant observation, external reviewers’ reports, and students’ course evaluations. The central claim is that what distinguishes such a design school is not the content of its curriculum but the intensity designed into its studio culture. The studio is the signature pedagogy of design education, and intensity is the degree to which that pedagogy is driven. Intensity is not mere endurance or long hours; it is generated structurally through the design of constraints and arrangements across the dimensions of time, space, evaluation, and social relations, a principle traceable to the Bauhaus-derived foundation curriculum. Analysis of each dimension reveals the ambivalence of intensity, which oscillates between flow and burnout, formative reflection and defensive exhaustion, and competition and transmission. Social intensity, moreover, is configured differently across cultures: in the United States as horizontal solidarity and competition over originality, and in Japan as vertical transmission and competition over employment. In an ethical era that no longer tolerates pedagogical harassment, the task of design education is not to negate intensity but to redesign its source, shifting from control (fear) toward autonomy support and from burnout toward flow, while recognizing that such a redesign risks leaving the least motivated students behind. The article’s contribution lies in bridging Anglo-American studio-culture scholarship and the Japanese art-university studio system through the perspective of a participant who has crossed between them.

Keywords:

design education; studio culture; intensity; signature pedagogy; analytic autoethnography; motivation; professional education

* Professor, College of Arts and Design, Ritsumeikan University